FAKULTA
PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ
A PEDAGOGICKÁ TUL

Diplomová práce

Autorská didaktická hra v literární výchově na 2. stupni ZŠ

Studijní program:	N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2. stupeň základních škol
Studijní obory:	Český jazyk a literatura Základy společenských věd
Autor práce:	**Mgr. Bc. Lenka Sýkorová**
Vedoucí práce:	Mgr. Michaela Kotenová Katedra českého jazyka a literatury

Liberec 2024

FAKULTA
PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ
A PEDAGOGICKÁ TUL

Zadání diplomové práce

Autorská didaktická hra v literární výchově na 2. stupni ZŠ

Jméno a příjmení:	**Mgr. Bc. Lenka Sýkorová**
Osobní číslo:	P20000895
Studijní program:	N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2. stupeň základních škol
Specializace:	Český jazyk a literatura Základy společenských věd
Zadávající katedra:	Katedra českého jazyka a literatury
Akademický rok:	2021/2022

Zásady pro vypracování:

1. Řídit se organizačními a metodickými doporučeními vedoucí práce.
2. Prostudovat doporučenou odbornou literaturu zaměřenou na didaktiku literární výchovy, na problematiku aktivizujících výukových metod, didaktické hry a využití herních principů ve vzdělávání; prostudovat Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV).
3. Charakterizovat obsah a cíle literární výchovy na 2. stupni ZŠ, usouvztažnit s klíčovými kompetencemi a průřezovými tématy RVP ZV a současnými didaktickými koncepcemi.
4. Popsat význam aktivizujících metod ve výuce ČJL se zaměřením na literární vzdělávání.
5. Charakterizovat didaktickou hru a možnosti využití herních principů ve výuce literární složky předmětu ČJL.
6. Navrhnout autorskou didaktickou hru vhodnou pro literární vzdělávání na 2. stupni ZŠ, popsat její cíle, pravidla a metodiku pro vyučující.
7. Ověřit fungování navržené didaktické hry ve výukové praxi a provést reflexi.
8. Formulovat závěry a vypracovat text diplomové práce.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce: tištěná/elektronická
Jazyk práce: čeština

Seznam odborné literatury:

1. ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.
2. ČECHOVÁ, M.; STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85937-47-6.
3. DOKOUPILOVÁ, L. *Metodika výuky českého jazyka na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-883-7.
4. HNÍK, O. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.
5. HNÍK, O. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy*. 1. vyd. Jinočany: Nakladatelství H & H Vyšehradská, s. r. o., 2007. ISBN 80-7319-069-2.
6. CHALOUPKA, O. *Systém literární výchovy a jeho perspektivy*. 1. vyd. Praha: Academia, 1984. 238 s.
7. KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
8. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2001. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0192-3.
9. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*, 3. rozš. a aktualizované vyd. Praha: Portál. 2016. ISBN 978-80-262-0983-6.
10. KOTRBA, T.; LACINA, L. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2015. ISBN 978-80-7485-043-1.
11. LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-891-6.
12. PETTY, G. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
13. SIEGLOVÁ, D. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7.
14. ŠTĚPÁNÍK, S.; HÁJKOVÁ, E.; ELIÁŠKOVÁ, K.; LIPTÁKOVÁ, Ľ; SZYMAŃSKA, M. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1.
15. ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Vedoucí práce: Mgr. Michaela Kotenová
Katedra českého jazyka a literatury

Datum zadání práce: 30. dubna 2022
Předpokládaný termín odevzdání: 30. dubna 2023

L.S.

prof. RNDr. Jan Picek, CSc.
děkan

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
garant studijního programu

V Liberci dne 30. dubna 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

10. října 2024 Mgr. Bc. Lenka Sýkorová

Anotace

Cílem této diplomové práce je vytvořit didaktickou hru pro výuku literatury, která bude primárně určena žákům deváté třídy základní školy. Pomocí této hry by si učitel mohl ověřit, zda byl naplněn vzdělávací obsah podle Rámcově vzdělávacího plánu pro základní školy. V teoretické části se budu věnovat termínům, jako jsou výukové metody, didaktické hry a zaměřím se také na současnou didaktiku literární výchovy, neboť je zřejmé, že jak se proměňuje svět kolem nás, je důležité na tuto změnu reagovat právě i v rámci výuky (nejen) literatury. V praktické části seznámím čtenáře s pravidly vymyšlené didaktické hry, popíšu svou reálnou zkušenost s touto hrou během výuky, a pokud to bude potřeba, navrhnu na základě této reflexe možné změny v didaktické hře.

Klíčová slova

Výuková metoda, hra, didaktická hra, kooperace, literatura

Annotation

The aim of this thesis is to create a didactic game for teaching literature, which will primarily be intended for students of the ninth grade at Lower secondary school. With the help of this game, the teacher could verify whether the educational content for them has been fulfilled. In the theoretical part, I will focus on terms such as teaching methods, didactic games, and I will also focus on the current didactics of literary education, because it is obvious that as the world around us is changing, it is important to respond to this change in teaching (not only) of literature as well. In the practical part, I will introduce the the rules of the invented didactic game, I will describe my real experience with this game at the lesson, and if necessary, I will suggest possible changes in the didactic game based on this reflection.

Keywords

Teaching methods, Game, Didactic Game, Cooperation, Literature,

Obsah

1 Úvod ... 9
2 Teoretická východiska ... 11
2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání ... 11
2.2 Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání ... 14
2.3 Role učitele ve vzdělávání ... 18
2.4 Vyučovací metody ... 19
2.4.1 Klasifikace výukových metod ... 21
2.4.2 Aktivizující metody ... 22
2.5 Hra ... 24
2.5.1 Definice hry ... 24
2.5.2 Klasifikace her ... 26
2.6 Didaktická hra ... 27
2.6.1 Definice didaktické hry ... 27
2.6.2 Klasifikace didaktických her ... 28
2.6.3 Výhody a nevýhody didaktických her ... 29
2.6.4 Tvorba didaktické hry ... 30
2.7 Skupinová práce ... 32
2.7.1 Skupinová práce ve výuce ... 32
2.7.2 Kooperativní učení ... 35
2.8 Výuka literatury ... 37
2.8.1 Proměna současné generace ... 37
2.8.2 Literární výchova ve vzdělávacím systému ... 38
3 Praktická část ... 46
3.1 Před tvorbou didaktické hry ... 46
3.2 Popis hry ... 47
3.3 Pravidla hry ... 48
3.3.1 Popis hrací desky a karet ... 48
3.3.2 Cíl hry ... 51
3.3.3 Příprava na hru ... 51
3.3.4 Začátek hry ... 51
3.3.5 Průběh hry ... 52
3.3.6 Možné herní situace ... 53
3.3.7 Hřbitov kartiček ... 54

3.3.8 Nápověda mluvčího 55
3.3.9 Ukázka herního kola 55
3.3.10 Konec hry 58
3.4 Didaktická hra v praxi 59
3.4.1 Základní a Mateřská škola Hejnice 59
3.4.2 Didaktická hra v 9. A 59
3.4.3 Didaktická hra v 9. B 64
3.5 Návrhy na změnu a jiná doporučení pro hru 66
4 Závěr 71
Seznam použitých zdrojů 73

1 Úvod

Předstoupit před žáky, spustit 45minutový monolog, občas proložený doprovodnými otázkami, a pak s pocitem dobře odvedené práce po zazvonění odejít. V některých třídách bohužel stále běžná praxe. Naštěstí doba pokročila a o didaktice výuky nejen českého jazyka je slyšet stále víc. Učitelé mají nepřeberné množství inspirace a možností, jakým způsobem pojmout výuku, ve které budou hrát prim studenti. Je nezpochybnitelné, a několika výzkumy potvrzeno, že studenti, kteří jsou aktivně zapojeni do výuky, si z hodin odnesou více, než pokud zůstávají v roli pasivního posluchače. Navíc se pro svůj budoucí život učí rozvíjet své schopnosti a dovednosti tak, aby je pak byli schopni prakticky využít a dokázali si v různých životních situacích poradit.

Stanovených výchovně-vzdělávacích cílů může totiž učitel dosáhnout i jiným způsobem než jen klasickou frontální výukou. K jejich naplnění je možné dojít i pomocí různých výukových metod (včetně didaktické hry), které hodinu oživí a z žáků dělají rovnocenné partnery s učiteli. Jelikož je mi tato myšlenka blízká, rozhodla jsem se ve své diplomové práci věnovat právě tvorbě didaktické hry. Jakožto učitelka českého jazyka jsem si zvolila oblast literatury, ve které mám sama sklony k historicky-faktickému výkladu. Cílem mé diplomové práce je tedy vytvořit didaktickou hru ve výuce literatury, jež by byla použitelná na 2. stupni základní školy.

V teoretické části chci vysvětlit pojmy jako výukové metody, hra a didaktická hra. Prostuduji též Rámcový vzdělávací plán pro základní školy a seznámím se s očekávanými výstupy a kompetencemi, které by měli žáci ovládat při skončení základní povinné docházky. Věnovat se budu také výuce literatury, jejím specifikům a literární didaktice. Na základě těchto poznatků vytvořím didaktickou hru použitelnou v hodinách literární výchovy, především v rámci závěrečného opakování. A protože často námi naplánovaná hodina dopadne úplně jinak, než jak jsme doma od počítače plánovali, vyzkouším tuto hru i ve vybrané třídě. Díky tomu si ověřím, jak je v praxi hra použitelná a v případě potřeby navrhnu její možné úpravy. V závěrečné části své diplomové práce pak shrnu veškeré poznatky, které jsem psaním a následnou reflexí získala.

Ráda bych, aby mnou vytvořená didaktická hra, mohla sloužit i ostatním učitelům jako podklad do výuky. Proto je nutné věnovat velkou pozornost kapitole, jež bude vysvětlovat

její pravidla, herní principy a tipy na další možné úpravy. Učitel by tak měl k dispozici materiál pro jednu výukovou hodinu téměř bez přípravy. Cílem je vytvořit hru, která bude dostatečně flexibilní, aby ji učitelé mohli přizpůsobit svým potřebám a konkrétním podmínkám třídy, ve které vyučují. Sama se často inspiruji od ostatních, proto bych pro jednou ráda inspirovala někoho já.

Literární didaktika je fascinujícím polem, které nabízí učitelům mnoho možností, jak zpestřit a obohatit výuku. Vytvoření didaktické hry pro literaturu na 2. stupni základní školy představuje výzvu, která mě motivuje k hlubšímu zkoumání této oblasti. Hra, kterou mám v plánu vytvořit, by měla nejen zábavným způsobem opakovat literární znalosti, ale také rozvíjet kritické myšlení, mluvený projev, spolupráci a kreativitu studentů. Prostřednictvím této diplomové práce chci také ukázat, že hra a zábava mohou být významnými součástmi vzdělávacího procesu. Tradiční výuka, která se zaměřuje na přenos informací z učitele na žáka, je sice osvědčená, ale ne vždy nejefektivnější. Didaktická hra, naopak, může proměnit učební proces v aktivní a dynamickou zkušenost, která podporuje dlouhodobé zapamatování a pochopení učiva.

V praktické části diplomové práce budu popisovat jednotlivé kroky tvorby hry, od jejího konceptu až po finální realizaci. Budu se zabývat výběrem literárního materiálu, tvorbou herních pravidel a mechanismů, testováním hry ve skutečných třídách a následnou evaluací. Během testování hry budu pracovat s názory žáků, aby jejich zpětná vazba pomohla hru vylepšit. Očekávám, že některé části hry bude třeba upravit, aby lépe odpovídaly potřebám studentů a cílům výuky.

Doufám, že výsledky mé práce přispějí k širšímu využití didaktických her ve výuce literatury a inspirují další učitele k inovativním přístupům. Věřím, že hra může být mocným nástrojem, který nejen zlepšuje vzdělávací výsledky, ale také činí výuku zajímavější a přístupnější pro všechny studenty.

2 Teoretická východiska

2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcové vzdělávací programy (RVP) jsou součástí tzv. kurikulárních dokumentů, které na státní úrovni vymezují závazné rámce vzdělávání pro určité období (předškolní, základní a střední). Skalková[1] uvádí, že se jedná o *„o rámcové programové dokumenty, jejichž záměrem je „vymezit výsledky vzdělávání a soubor učiva k jejich dosažení, které je škola povinna zařadit do svých školních vzdělávacích programů a nabídnout je k osvojení všem žákům jako závazné."* Jejich obsahem je tedy to, co by měl každý žák/student po skončení dané vzdělávací etapy ovládat. Kalhoust a Obst[2] zmiňují, že tyto vzdělávací programy *„rozpracovávají jednak cílové požadavky na vlastnosti, kompetence žáků a jednak navrhují učivo pro jednotlivé ročníky. Je v kompetenci ředitelů a učitelů vybrat rámcově navržené učivo do ročníků, vyučovacích předmětů či projektů v jednotlivých školách, v konkrétních podmínkách práce škol."* To znamená, že každá ze škol si tvoří své školní vzdělávací programy (ŠVP), podle nichž vzdělání uskutečňuje. Každý z učitelů by měl z těchto dokumentů vycházet při přípravě svých hodin, aby byly očekávané výstupy naplněny.

RVP pro základní vzdělání, kterému se budu v mé diplomové práci věnovat, je rozděleno do několika vzdělávacích oblastí, které reprezentují školní předměty tak, jak je známe (např. jazyk a jazykové kompetence = český jazyk a literatura, člověk a příroda = fyzika, chemie, přírodopis, člověk a společnost = dějepis, výchova k občanství atd.). Pro hodiny českého jazyka jsou očekávané výstupy rozděleny podle toho, zda se jedná o komunikační a slohovou výchovu, jazykovou výchovu nebo literární výchovu. Pro tvorbu didaktické hry zaměřenou na literární výchovu pro 2. stupeň ZŠ jsou stěžejní právě tyto výstupy, které najdeme v RVP (2023)[3]:

---

[1] SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7. s. 100

[2] KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4. s. 138

[3] *Rámcový vzdělávací pro základní vzdělávání*. Online. Edu.cz. 2023. Dostupné z: https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/. [cit. 2024-03-03].

Žák:

ČJL-9-3-01 uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla

ČJL-9-3-02 rozpoznává základní rysy výrazného individuálního stylu autora

ČJL-9-3-03 formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo

ČJL-9-3-04 tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie

ČJL-9-3-05 rozlišuje literaturu hodnotnou a konzumní, svůj názor doloží argumenty

ČJL-9-3-06 rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele

ČJL-9-3-07 uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře

ČJL-9-3-08 porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování

ČJL-9-3-09 vyhledává informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích.

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

Žák

ČJL-9-3-01p orientuje se v literárním textu, nachází jeho hlavní myšlenku

ČJL-9-3-03p ústně formuluje dojmy z četby, divadelního nebo filmového představení

ČJL-9-3-06p rozezná základní literární druhy a žánry

ČJL-9-3-09p dokáže vyhledat potřebné informace v oblasti literatury-má pozitivní vztah k literatuře

Když se blíže zaměříme na výše uvedený Rámcově vzdělávací plán, je patrné, co se po žácích na konci základní povinné školní docházky chce, aby ovládali základní literární pojmy, rozuměli různým literárním žánrům a dokázali analyzovat a interpretovat texty, což souvisí s rozvojem čtenářské gramotnosti. To znamená, že by měli být schopni číst s porozuměním, kriticky hodnotit texty a vytvářet vlastní písemné i ústní projevy. Žáci mají být učitelem vedeni k tomu, aby se naučili formulovat vlastní názory na přečtené texty, dokázali věcně argumentovat a byli schopni diskutovat o literárních dílech s ostatními.

Jak již bylo zmíněné výše, mezi konkrétní požadavky RVP pak patří schopnost rozpoznat různé literární druhy a formy a identifikovat jejich hlavní rysy. Žáci by měli být schopni porozumět hlavním motivům a tématům literárních děl, charakterizovat literární postavy a popsat jejich vývoj, pohnutky nebo názory. Rovněž by měli být schopni analyzovat strukturu textu, včetně dějové linie, prostředí, vypravěče a jazykových prostředků. Tento základní přehled by měl být doplněn schopností interpretovat texty v širším kulturním a historickém kontextu.

Je jen na učitelích, jakým způsobem tyto požadavky naplní. V rámci RVP mají široké možnosti. Mohou využívat různé výukové metody, které zahrnují nejen tradiční frontální výuku, ale i moderní a interaktivní metody, projektové vyučování nebo skupinové práce. Učitelé jsou povzbuzováni k tomu, aby využívali různé druhy textů - nejen klasickou literaturu, ale i moderní a populární texty, které mohou žákům přiblížit literaturu současnosti a motivovat je k čtení.

V praxi to znamená, že učitelé mohou využívat širokou škálu aktivit, které podporují tyto dovednosti. Mohou například organizovat čtenářské dílny, kde žáci společně čtou a diskutují o knihách, nebo využívat projektové vyučování, kde žáci zpracovávají literární témata v rámci širších projektů. Další možností jsou didaktické hry, které žákům umožňují interaktivní a zábavnou formou procvičovat literární pojmy a dovednosti. Skupinová práce a diskuse pak podporují rozvoj kritického myšlení a schopnosti argumentace.

Celkově vzato, RVP pro 2. stupeň základní školy v oblasti českého jazyka a literatury klade důraz na komplexní rozvoj čtenářských a literárních dovedností, jež jsou klíčové pro další vzdělávání a osobní růst žáků.

2.2 Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání

Školní vzdělávací program je kurikulární dokument, který vychází z obecných vzdělávacích cílů a klíčových kompetencí Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Na rozdíl od RVP tvoří ŠVP pedagogičtí pracovníci konkrétní základní školy, čímž má každá škola možnost formulovat své vlastní představy o tom, v jaké podobě bude probíhat výuka. Může též reflektovat požadavky doby, zkušenosti pedagogů, do jisté míry i přání rodičů a žáků. Do ŠVP je také možné zařadit integraci žáků s různými formami handicapů a vývojových poruch, spolupráci s jinými organizacemi v okolí školy s ohledem na další vzdělávání a rozvoj žáků, případně práci s nadanými žáky – nejen po stránce vědomostní, ale i sportovní, či umělecky nadané. Školní vzdělávací program musí být v souladu s Rámcově vzdělávacím programem a jeho vydání schvaluje ředitel školy.

Pro účely této diplomové práce se zaměřím na Školní vzdělávací program Základní a Mateřské školy Hejnice, kde jsem si plnila své praxe, a zároveň zde plánuji provést pilotáž později vytvořené didaktické hry. ŠVP s poetickým podtitulem „Jizerky za humny“ se skládá z 8 částí – identifikačních údajů, charakteristiky školy, charakteristiky školního vzdělávacího programu, učebního plánu, učební osnovy, autoevaluace školy, školního řádu a výtahu pro žáky. V rámci všeobecné charakteristiky vyučovaného předmětu český jazyk a literatura je v ŠVP Základní školy a Mateřské školy Hejnice[4] uvedeno: *„Součástí literárního učiva není jen vytvoření jakéhosi literárního kánonu, ale zejména rozpoznávání jednotlivých literárních druhů, forem a žánrů, stejně tak jako dovednost aktivní a svobodné literární interpretace. Rozvíjení samostatné tvořivosti žáků je samozřejmostí.“*

Pokud se blíže podíváme na to, co se v rámci hodin literatury na druhém stupni mnou vybrané základní školy vyučuje[5], dohledáme následující učivo a cílové kompetence:

6. ročník

1. *Tvořivé činnosti s literárním textem - uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla.*

[4] *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Online. Základní škola a Mateřská škola Hejnice. 2023. Dostupné z: https://www.zshejnice.cz/files/documents/609/SVP-ZS-Hejnice-FINAL-2023.pdf. [cit. 2024-03-06].
[5] *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Online. Základní škola a Mateřská škola Hejnice. 2023. Dostupné z: https://www.zshejnice.cz/files/documents/609/SVP-ZS-Hejnice-FINAL-2023.pdf. [cit. 2024-03-06].

2. *Interpretace literárních nebo jiných děl - formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo - stylizuje své názory na přečtené literární dílo, divadelní nebo filmové představení.*
3. *Tvořivé činnosti s literárním textem - tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie, vytváří vlastní literární text.*
4. *Literární druhy a žánry – báje a pověsti, bajky, pohádky hlavní představitelé rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele, rozeznává poezii, prózu, drama, žánry lyrické, epické, dramatické, uvádí výrazné představitele základních literárních žánrů.*
5. *Literární druhy a žánry - vyhledává informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích, využívá fond školní knihovny.*

<u>7. ročník</u>

1. *Tvořivé činnosti s literárním textem - uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla, vlastními slovy vyjadřuje obsah přečteného textu a jeho smysl, charakterizuje jednotlivé části a jazyk literárního díla.*
2. *Interpretace literárních nebo jiných děl - formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo, stylizuje své názory na přečtené literární dílo, divadelní nebo filmové představení.*
3. *Tvořivé činnosti s literárním textem, lidová slovesnost - tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie.*
4. *Nejstarší literatura - uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře, charakterizuje nejstarší literární památky.*
5. *Lidová slovesnost a národní obrození - uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře, uvědomuje si význam lidové slovesnosti, charakterizuje národní obrození a uvědomuje si jeho význam.*
6. *Literatura 2. pol. 19. stol. - uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře, uvádí významné představitele české literatury 2. pol. 19. stol.*

7. *Tvořivé činnosti s literárním textem, interpretace literárních děl, literatura 2. pol. 19. stol. - vyhledává informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích, využívá fond školní knihovny.*

8. ročník

1. *Tvořivé činnosti s literárním textem uceleně - reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla, vlastními slovy vyjadřuje obsah přečteného textu a jeho smysl, charakterizuje jednotlivé části a jazyk literárního díla.*
2. *Interpretace literárních nebo jiných děl - formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo, stylizuje své názory na přečtené literární dílo, divadelní nebo filmové představení, porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém* zpracování.
3. *Tvořivé činnosti s literárním textem - tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie.*
4. *Literatura 1. pol 20. - rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele.*
5. *Literatura mezi válkami, významní představitelé literatury 1. pol. 20. stol. - uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře, charakterizuje období mezi 1. a 2. světovou válkou z hlediska literatury, uvádí významné představitele.*
6. *Tvořivé činnosti s literárním textem, interpretace literárních děl, literatura 1. pol. 20. stol. - vyhledává informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích, využívá fond školní knihovny.*

9. ročník:

7. *Tvořivé činnosti s literárním textem - uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla, vlastními slovy vyjadřuje obsah přečteného textu a jeho smysl, charakterizuje jednotlivé části a jazyk literárního díla seznamuje se základními rysy výrazného individuálního stylu autora.*

8. *Interpretace literárních nebo jiných děl - formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo, stylizuje své názory na přečtené literární dílo, divadelní nebo filmové představení, rozlišuje literaturu hodnotnou a konzumní, svůj názor doloží argumenty, porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování, srovnává knižní, filmové či divadelní zpracování námětu.*
9. *Tvořivé činnosti s literárním textem - tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie.*
10. *Tvořivé činnosti s literárním textem, interpretace literárních děl - rozlišuje literaturu hodnotnou a konzumní, svůj názor doloží argumenty.*
11. *Literatura po roce 1945, významní představitelé poezie, prózy a dramatu - charakterizuje období po 2. světové válce z hlediska literatury, uvádí základní literární směry v české a světové literatuře, rozeznává lyrické a epické žánry, jejich významné představitele.*
12. *Tvořivé činnosti s literárním textem - vyhledává informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích.*
13. *Interpretace literárních děl, literatura 2. pol. 20. stol. - využívá fond školní knihovny.*

Tento školní vzdělávací program pro výuky literaturu pro 2. stupeň ZŠ je dle mého názoru dobře strukturovaný a koresponduje se snahou o rozvoj klíčových dovedností žáků. Program pokrývá široké spektrum literárních témat od nejstarší literatury po současnost, což poskytuje žákům komplexní pohled na literaturu a její vývoj. Klade také velký důraz na tvořivé činnosti, což podporuje rozvoj kreativity a vlastní literární tvorby žáků. Ti se podle ŠVP učí nejen číst a interpretovat texty, ale také formulovat své názory a pracovat s informacemi, což jsou klíčové dovednosti pro jejich budoucí vzdělávání a život. Stejně jako vyhledávání informací a práce s různými zdroji – dovednosti užitečné nejen v literární výchově, ale i v dalších oblastech studia. Pro vyučujícího však může být realizace všech uvedených cílů časově náročná, což může učitelům ztěžovat pokrytí všech požadovaných oblastí. Kromě velkého obsahu učiva mohou učiteli ztížit výuku i žáci, kteří mají slabší čtenářské dovednosti nebo menší zájem o literaturu, což může vést k frustraci a demotivaci na obou stranách. Proto by bylo nanejvýš vhodné, mít prostor i pro individualizovanou

výuku. Větší zaměření na individualizaci a diferenciaci výuky by mohlo pomoci lépe adresovat rozdílné potřeby a schopnosti žáků.

Tento příklad Školního vzdělávacího programu má potenciál být velmi efektivní, pokud tedy bude správně implementován a pokud budou zohledněny individuální potřeby žáků. Úkoly nelehké, ale nesmírně důležité.

2.3 Role učitele ve vzdělávání

Když je učitel seznámen s očekávanými výstupy v RVP (potažmo ŠVP) je na něm, jaké metody pro svou výuku, respektive jaký vyučovací styl zvolí. Jak uvádí Kotrba a Lacina[6]: *„Od této charakteristiky se odvíjí ochota a schopnost jednotlivce kombinovat různé formy vyučovacích metod za účelem posílení transferu znalostí a budování osobnosti studenta."* Vyučovací styl definuje Škoda s Doulíkem[7] jako: *„Určitý individuálně specifický způsob vyučování, který v určitém období a v určitém kontextu učitel preferuje. Projevuje se konkrétními strategiemi a způsoby řízení učební činnosti žáků, volbou organizačních forem výuky, vyučovacích metod a postupů, preferencí určitých typů materiálních didaktických prostředků a volbou základních komunikačních schémat během vyučování."* Právě osobnost učitele má hlavní vliv na tom, zda žákům bude pouze předávat znalosti, nebo i formovat a rozvíjet jejich osobnost. Když Maňák[8] provedl empirické šetření mezi svými studenty, zjistil, že převažující výukovou metodou na ZŠ je výklad učitele (87, 1 %). O několik let později není situace nějak významně jiná, jak potvrzuje ústřední školní inspektor Tomáš Zatloukal z České školní inspekce[9]: *„Na druhých stupních je postupná proměna vyučovacích hodin pozvolnější a dominance učitele v hodině výrazně vyšší. Ta ho pak omezuje v individuálním přístupu k jednotlivým žákům, má vliv na podobu poskytované zpětné vazby, což má za následek nízkou aktivitu žáků, a nepříznivě tak ovlivňuje jejich motivaci a zájem o výuku."*

---

[6] KOTRBA, Tomáš; LACINA, Lubor. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Ilustroval Hana ŠEFROVÁ. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1. s. 16

[7] ŠKODA, Jiří; DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3341-8. s. 68

[8] *Tvořivá škola: sborník z celostátního semináře k problematice tvořivé školy, který se konal dne 16.9.1998 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-63-x. s.15-16

[9] HRONOVÁ, Zuzana. *Ve školách ještě stále vítězí výklady a biflování*. Online. Aktuálně.cz. 2023. Dostupné z: https://zpravy.aktualne.cz/domaci/ve-skolach-jeste-stale-vitezi-vyklady-a-biflovani/r~3b28da80080b11eb8972ac1f6b220ee8/. [cit. 2024-03-05].

Právě nízkou aktivitu žáků v hodinách často učitelé zdůvodňují tím, že jsou studenti líní, o studium nemají zájem a do školy chodí jen z povinnosti. Sitná[10] však na tento mylný názor reaguje následovně: *„K těmto vžitým předsudkům o „pracovitosti" (lenosti) studentů možná někdy přispívají sami učitelé také tím, že používají zastaralé a neefektivní vyučovací metody, které podporují pasivitu žáků."* Jak tedy vzbudit zájem žáků o probíranou látku? Jak je aktivně zapojit do průběhu vyučování? Možným řešením by mohla být právě změna stylu vyučování. Aby mohl učitel používat moderní strategie a nové způsoby výuky, včetně vhodné vyučovací metody, dokázal vhodně reagovat na klima ve třídě a byl schopen kombinovat různé vyučovací techniky, měl by podle Sitné[11] splňovat následující předpoklady:

I. Znát širokou škálu vyučovacích metod.

II. Pravidelně zařazovat různé druhy vyučovacích metod.

III. Naučit se správně volit vyučovací metody vzhledem ke vzdělávacím cílům výuky a požadovaným kompetencím, musí smysluplně využít získané informace.

IV. Znát silné a slabé stránky vyučovacích metod.

V. Znát zásady vedení a užití jednotlivých vyučovacích metod.

Jednou z největších výzev pedagogů je právě kriticky zhodnotit svůj vyučovací styl a projevit dostatek vůle a snahy pro jeho případnou změnu, která může díky aplikování nových vyučovacích metod a změnou přístupu k žákům samotným, probudit studenty z apatie a vtáhnout je do procesu vzdělávání, jehož aktivní součástí se stanou.

2.4 Vyučovací metody

V předchozí kapitole jsem několikrát zmínila pojem „vyučovací metoda", jakožto jednu z možností, kterou může učitel nahradit klasickou frontální (výkladovou) hodinu. Jak uvádí Skalková[12] slovo „methodos" má původ v řečtině a znamená cestu nebo postup. Ve spojení s didaktikou pak pod tímto pojmem chápe možné způsoby záměrného uspořádání činností

[10] SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0404-6. s. 14

[11] SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0404-6. s.10-12

[12] SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7. s. 181

učitele i žáků, které směřují k vytyčeným cílům. V podobném duchu definuje výukové metody i Maňák se Švecem[13]: *Výukovou metodu lze vymezit jako uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů.“* Následně dodávají, že je nutné brát v potaz, zda se jedná o tradiční výukový model, kde se výuková metoda chápe jako činnost učitele, jenž organizuje žákovu práci a stanovuje cíle a postupy, nebo druhý pohled, ve kterém je položené rovnítko mezi výukovou metodou a aktivitou žáka (činnost učitele je zde upozaděna). Ať je nám bližší první nebo druhá varianta, je důležité si uvědomit, že činnost učitele jde ruku v ruce s učebními aktivitami žáka, neboť teprve společnými silami lze dosáhnout výchovně-vzdělávacích stylů. I Čapek[14] zmiňuje hned několik důvodů pro zařazování výukových metod do různých hodin:

- Znát výukové metody je znak profesionality.
- Pestré výukové metody jsou nutné pro všestranný rozvoj žáků.
- Pokud chceme aktivně pracující třídu, musíme žákům předložit nabídku pestrých, zábavných a prakticky zaměřených aktivit.
- Díky pestrým a zábavným aktivitám zlepšujeme jejich vztah k předmětu i osobě učitele.
- Tyto metody fungují jako prevence nekázně.
- Používáním různých metod má na předvedení dobré práce a dosažení úspěchu příležitost větší počet žáků.
- Pestré výukové metody jsou zárukou, že v předmětu bude dosahovat úspěch větší počet žáků

Výukové metody tedy můžeme chápat jako různé strategie, techniky, postupy, které ve své výuce učitel používá k tomu, aby byl pro žáky proces učení snazší a probíraná látka zapamatovatelnější. Zároveň by tyto aktivity měly vést k určitému osamostatnění žáka během výuky. Aby však byl tento proces úspěšný a žák si vytvořil si svůj osobitý učební styl, je podle Zormanové [15] důležité, studentům na začátku každé hodiny sdělit, čemu se mají dnes naučit a k čemu jim tato látka bude potřebná. A právě aktivní učení a rozvíjení kritického myšlení jsou jedním z největších benefitů, které nám ve vzdělávacím procesu

[13] MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. s. 23
[14] ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7. s. 25-26
[15] ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0. s. 13

výukové metody přináší. Maňák a Švec[16] uvádí několik funkcí, které výukové metody ve výuce plní. Za tu nejvýraznější považují zprostředkování vědomostí a dovedností, ale zároveň připomínají, že stejně nezbytné jsou i další funkce tak, aby nebyl narušen harmonický rozvoj žákovy osobnosti. Mezi ty další pak zmiňují funkci aktivizační (motivační), formativní (rozvoj žákovy osobnosti), výchovnou a komunikační (předpoklad pro smysluplnou a efektivní interakci).

2.4.1 Klasifikace výukových metod

Způsobů, jakým je možné roztřídit výukové metody je nepřeberné množství, neboť mohou být klasifikovány podle různých náhledů. V této práci uvedu tu, která se v literatuře objevuje nejčastěji, a to je komplexní klasifikace výukových metod od Maňáka[17]:

- Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický
- Metody slovní
- Monologické metody (vysvětlování, výklad, přednáška, …)
- Dialogické metody (rozhovor, dialog, diskuze, …)
- Metody písemných prací (písemná cvičení, kompozice, …)
- Metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem
- Metody názorně demonstrační
- Pozorování předmětů a jevů
- Předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů)
- Demonstrace statických obrazů
- Projekce statická a dynamická
- Metody praktické
- Nácvik pohybových a pracovních dovedností
- Laboratorní činnost žáků
- Pracovní činnost (v dílnách, na pozemku)
- Grafické a výtvarné činnosti
- Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický
- Metody sdělovací
- Metody samostatné práce žáků

[16] MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. s. 24
[17] MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-002-6. s. 29 - 32

- Metody badatelské, výzkumné, problémové
- Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický

1. Postup srovnávací
2. Postup induktivní
3. Postup deduktivní
4. Postup analyticko-syntetický

- Varianty metod z hlediska fází výchovně-vzdělávacího procesu – aspekt procesuální

1. Metody motivační
2. Metody expoziční
3. Metody fixační
4. Metody diagnostické
5. Metody aplikační

- Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační
- Kombinace metod s vyučovacími formami
- Kombinace metod s vyučovacími pomůckami
- Aktivizující metody – aspekt interaktivní

1. Diskuzní metody
2. Situační metody
3. Inscenační metody
4. Didaktické hry
5. Specifické metody

2.4.2 Aktivizující metody

Jak je patrné z výše uvedené klasifikace výukových metod, je vzhledem k tématu mé diplomové práce nejdůležitější kategorie „aktivizující metody“, mezi které jsou řazeny didaktické hry. Jak už je patrné z názvu, aktivizační metody slouží jako prostředek k aktivaci žáků. Jak uvádí Maňák[18]: *„Slovník spisovné češtiny definuje aktivizaci jako rozvinutí intenzivnější činnosti“. Jde o působení ve směru vyvolat aktivitu, tj. na základě aktivace*

[18] MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1880-1. s. 34

vhodnými prostředky dosáhnout horlivé činnosti.“ Aktivizační metody podle Kotrby a Laciny[19] mění monologický výklad učitele na dynamickou formu výuky, jejímž cílem je nenásilně vtáhnout žáky do problematiky probíraného učiva a také zvýšit jejich zvídavost a touhu po poznání. Opomenout nesmíme ani pozitivní vliv na změnu vztahu učitel-žák, kdy učitel stále zůstává dominantní postavou ve třídě, ale zároveň poskytuje studentům dostatečný prostor pro jejich seberealizaci.

U Maňáka a Švece[20] najdeme definici aktivizujících metod od Jankovcové, Průchy a Koudely, která zní: *„Aktivizující metody jsou postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů.“* Z této definice je opět možné vyčíst to, co jsem zmiňovala v předchozím odstavci – pasivního posluchače se pomocí aktivizujících metod snažíme změnit na aktivního spolutvůrce výuky. Je dokázáno, že nové poznatky a informace si lépe zapamatujeme, když jsme součástí aktivní výuky, než když je spoléháno na pouhé memorování.

Možná budeme překvapeni, když se podíváme na výzkum Sitné[21], jež se zeptala svých žáků, jaká z typu hodin je pro ně nejpříjemnější, ve které se jim nejlépe učí. Z výsledků je totiž patrné, že sami studenti si vybírají způsoby výuky podporující jejich aktivitu, což se neslučuje s často slýchaným názorem, že studenty jsou líní a přišli si to své do školy akorát odsedět. Odpovědi studentů jsou seřazeny od nejoblíbenějších k těm nejméně oblíbeným:

1) Skupinové vyučování
2) Využívání ICT-počítačů, interaktivních tabulí;
3) Hraní pedagogických her, soutěže, křížovky, kvízy;
4) Praktická výuka v odborných učebnách;
5) Práce v laboratořích, návštěvy knihoven, klinické hodiny, exkurze;
6) Práce v dílnách, na pozemcích, v přirozeném prostředí (odborná praxe);
7) Samostatná práce v hodině;
8) Pozorování (spolužáků, učitele);

[19] KOTRBA, Tomáš a LACINA, Lubor. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Ilustrovala Hana ŠEFROVÁ. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1. s. 48
[20] MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. s. 105
[21] SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0404-6. s. 13

9) Čtení za účelem získání informací;

10) Výklad

Kotrba s Lacinou[22] ale zmiňují i to, že i přesto, že aktivizující metody do výuky jednoznačně patří, a učitel by je měl zařadit do svého repertoáru, je důležité dát si pozor, aby studenti nepřevzali moc nad chodem hodiny, což může vést k jejich nepřipravenosti na výuku nebo dokonce odmítnutí vykonávání činností zadaných učitelem. Připomínají, že role vyučujícího se nemění – je to stále on, kdo je zodpovědný za dosažení stanovených cílů a znalostí studentů, avšak jen mění formu, kterou jsou informace předávány. Jako možný problém vidí Pecina se Zormanovou[23] také to, že i když jsou aktivizující metody popsány v několika publikacích a učitel si tak může teoreticky vybrat z velké škály nabízených metod, může být pro něj obtížné konkrétně tuto metodu aplikovat do svého předmětu, potažmo na konkrétní probíranou látku. Východiskem pro ně můžou být konkrétní náměty pro výuku, které by pak snáze aplikovali do svých hodin.

2.5 Hra

2.5.1 Definice hry

I když hru máme spojenou především děti, možná i z vlastní zkušenosti víme, že i dospělí si rádi hrají, jen tato činnost může mít už trochu jinou podobu. Od hraček se naše pozornost přesouvá k výdobytkům moderních technologií, sportovních utkání, či hazardu. Houška[24] jako hlavní rozdíl mezi hrou dětí a dospělých vidí následující: *„Hry dospělých jsou hrány s cílem ovlivnit a změnit své okolí, hry dětí jsou hrány především pro vlastní rozvoj dětí.“* Hra je zkrátka pro děti nezbytná – umožňuje jim chovat se opravdově, přirozeně.

Pedagogický slovník[25] definuje hru jako: *„Formu činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální,*

[22] KOTRBA, Tomáš a LACINA, Lubor. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Ilustrovala Hana ŠEFROVÁ. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1. s. 50

[23] PECINA, Pavel a ZORMANOVÁ, Lucie. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4834-8. s. 35

[24] HOUŠKA, Tomáš. *Škola je hra*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: vl. n., 1993. ISBN 80-900704-9-3. s. 64

[25] PRŮCHA, Jan.; WALTEROVÁ, Eliška.; MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. 2. vyd. Praha : Portál, 1998. ISBN 80- 7178-252-1. s. 82.

pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický. Zahrnuje činnosti jednotlivce, dvojice, malé skupiny i velké skupiny. Existují hry, k jejichž provozování jsou nutné speciální pomůcky (hračky, herní pomůcky, sportovní náčiní, nástroje, přístroje). Většina her má podobu sociální interakce s explicitně formulovanými pravidly (danými dohodou aktérů nebo společenskými konvencemi). Ve hře se mnoho pozornosti věnuje jejímu průběhu (hry s převahou spolupráce, s převahou soutěžení).“ V podobném duchu popisuje hru i Vališová s Kasíkovou: *„V obecném pojetí lze hru chápat jako soubor seberealizačních aktivit jedinců nebo skupin, které jsou vázány danými a smluvenými pravidly a jejichž primárním cílem není materiální zájem či užitek.“* Z této definice je zřejmé, jaký je rozdíl mezi prací a hrou. Hru vykonáváme zcela dobrovolně jen proto, že nás baví, nepotřebujeme k její činnosti žádný vnější stimulant, kdežto k práci bývá sekundární motivace v podobě nějaké odměny obvyklá.

Často můžeme jako synonymum ke hře nesprávně použít i slovo „soutěž“. Cílem soutěže je ale podle Vališové a Kasíkové[26] stanovení pořadí účastníků na základě nějakých kritérii, kdežto účelem hry je hra sama o sobě. Cílem hry je především zábava. Kotrba s Lacinou[27] dodávají, že *„největší význam a použití hry se nabízí u dětí veškerého věku a může mít mnoho účelů – od pouhého pobavení, rozptýlení a odreagování se přes výchovu (kdo si hraje, nezlobí) až po výukové účely.“* Je logické, že se hra proměňuje s tím, jak dítě roste a někteří dospělí mohou mít tendence školním dětem hru s ohledem na jejich věk rozmlouvat se slovy „na to už jsi velký/velká“, nebo ji převálcují školní činnosti a kroužky. Ale ani v tomto věku by hra neměla být upozaďována. Langmeier a Krejčířová[28] zmiňují, že ani dítě, které již začíná pracovat, si nepřestává hrát: *„Pro zdravý vývoj osobnosti je hra i ve školním věku nezbytná a mají být pro ni vytvořeny podmínky. Formy hry školáka jsou sice podobné jako v předchozím období, ale její projevy jsou bohatší a diferencovanější. Nově se v ní také projevuje obecná tendence pro přiblížení reálné skutečnosti a výrazněji se prosazuje snaha po dosažení úspěchu, zejména ve společenských hrách. Mění se i obliba her – stále více dává dítě přednost hrám se složitějšími pravidly.“* Díky tomu, že děti často během hry zapojují fantazii,

---

[26] VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9. s. 209

[27] KOTRBA, Tomáš a LACINA, Lubor. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Ilustrovala Hana ŠEFROVÁ. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1. s. 116

[28] LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9. s. 141

převtělují se do různých postav, vymýšlí si herní situace a zároveň zapojují do hry další členy skupiny, rozvíjí tak své poznávací, komunikační, sociální a další dovednosti. A protože pro každou hru jsou velmi důležitá i pravidla, učí se hráči tou nejpřirozenější formou tato pravidla dodržovat, což rozvíjí i jejich mravní uvědomění.

2.5.2 Klasifikace her

Ani klasifikace her není jednoznačnou záležitostí, neboť existuje hned několik možných kritérií, podle kterých se dají hry třídit. Jedno z možných dělení her uvádí Langmeier a Krejčířová[29]. Společným průsečíkem všech následujících typů her je fakt, že se jedná o jakési „zdvojení" mezi realitou a iluzí – dítě si představuje, že daný předmět nahrazuje věc skutečnou, nebo zastává roli, kterou v reálném světě ještě být nemůže:

- Funkční a činnostní typ hry – procvičující tělesné funkce;
- konstrukční a realistický typ hry – konstrukce nových věcí z různých materiálů;
- iluzivní typ hry – dítě užívá předmět v různých přenesených významech;
- Úkolové hry – hraní si na různé sociální role.

Klasifikaci z hlediska jejich zaměřenosti a vývojové vyspělosti používá u dělení her Kuric[30]. Ten je rozděluje na hry:

- Funkční;
- manipulační;
- napodobovací;
- receptivní;
- úlohové;
- konstruktivní.

Jak již bylo zmiňováno výše, možných dělících hledisek je nepřeberné množství a stále vznikají na základě nových výzkumů a poznatků nové. Brian Sutton-Smith dělí hry následovně:

1. průzkumné – odhalující neznámé;
2. konstrukční a tvořivé;

[29] LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9. s. 101
[30] Kuric in LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9. s. 141

3. obratnosti a síly;
4. napodobování a hraní rolí.

Protože ne všechny hry se dají realizovat na všech místech, nabízí Kotrba s Lacinou[31] dělení her i podle toho, kde by se měly odehrávat – tedy např. v klubovně, v lese, na louce, v tělocvičně atd. Dále zmiňují (stejně jako předešlí autoři), že je možné je rozlišovat podle jejich účelu a zaměření (např. s důrazem na opakování vědomostí, pohybově zaměřené, hry zaměřené na rozvoj sociálních dovedností aj.). Podle míry interakce mezi hráči je pak dělí na neinterakční (každý hráč hraje sám za sebe) a interakční (hráči na sebe vzájemně působí – komunikují spolu a současně svým chováním ovlivňují průběh hry).

Posledním příkladem možného dělení je to od Cailloise[32], Každá ze skupin her pak může obsahovat hry jednodušší i složité. Jeho klasifikace vypadá takto:

a) hry soupeřivé;
b) hry o štěstí;
c) hry napodobivé – mimetické;
d) hry ze závratě.

2.6 Didaktická hra

2.6.1 Definice didaktické hry

Že má hra své místo jak v životě dětí, tak i v životě dospělých, jsme si již zmínili. Ale má hra být součástí výuky? Z vlastní zkušenosti vím, že pokud je ze třídy slyšet ruch, nedej bože smích, může být učitel osočen z toho, že třída, ve které učí, vlčí, a tímto způsobem je bez šance je cokoli naučit. A přitom se jedná o mylný názor. Hra totiž do výuky jednoznačně patří!

Jak uvádí Houška[33] *„hra by měla být ve škole, zejména v nižších ročnících, základní metodou. Hra, při níž je dítě aktivní, má možnost tvůrčího jednání a svobodné komunikace se spoluhráči.“* A právě hry, které využívají motivace hráčů k cílům výchovně-vzdělávacím,

[31] Brian Sutton-Smith in LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9. s. 141
[32] Caillois in LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9. s. 141
[33] HOUŠKA, Tomáš. *Škola je hra*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: vl. n., 1993. ISBN 80-900704-9-3. s. 65

nazýváme hry didaktické. Zormanová[34] definuje didaktickou hru jako: *„Dobrovolně volenou aktivitu, jejímž produktem je osvojení či upevnění učební látky, která aktivizuje žáky a rozvíjí jejich myšlení a poznávací funkce."* Podobně, ale podrobněji popisuje didaktickou hru také Průcha, Walterová a Mareš[35]. Ti především zmiňují její nejvýznamnější plusy: *„Didaktická hra je aktivita, jejímž produktem je fixace učební látky. Přínos didaktické hry spočívá v tom, že si žáci lépe a snadněji fixují učební látku, neboť díky svému stimulačnímu náboji probouzí u žáků zájem, aktivizuje je, zvyšuje jejich motivaci a angažovanost na prováděných činnostech: také rozvíjí jejich myšlení a poznávací funkce, podněcuje jejich tvořivost, kooperaci i soutěživost, nutí je využívat různých poznatků a dovedností, zapojovat životní zkušenosti."*

2.6.2 Klasifikace didaktických her

Jak jsme se přesvědčili i v předchozím uváděných klasifikací, ani rozdělení didaktických her není jednoduchou záležitostí, neboť existuje hned několik hledisek, podle kterých je můžeme dělit. Jedno z možných rozdělení nabízí Meyer[36]:

1) Interakční hry – svobodné hry (s hračkami, stavebnicemi, simulace činností), sportovní a skupinové hry (účastnit se mohou všichni hráči), hry s pravidly, společenské hry, myšlenkové a strategické hry, učební hry.
2) Simulační hry – hraní rolí, řešení případů, konfliktní hry, učební hry.
3) Scénické hry – rozlišení mezi hráči a diváky, jeviště, rekvizity, speciální oblečení (volná nebo úplná návaznost na divadelní hry).

Vališová s Kasíkovou[37] třídí didaktické hry obšírněji:

1) Podle doby trvání (krátkodobé, dlouhodobé);
2) podle místa, kde se odehrávají (ve třídě, mimo ni);

[34] ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0. s. 100
[35] Průcha, Walterová a Mareš in ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.
[36] MEYER, Hilbert. Unterrichtsmethoden I, II. 11. vyd. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Skriptor, 2000. s. 348-349
[37] VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9. s. 210

3) podle druhu převládajících činností (osvojování vědomostí, intelektových či pohybových dovedností);
4) podle toho, co se hodnotí (kvalita, kvantita nebo čas výkonu);
5) podle toho, kdo je hodnotí (žákovská porota, učitel);
6) podle toho, kdo je připravuje (žáci, učitel, jiné osoby) atd.

2.6.3 Výhody a nevýhody didaktických her

Již bylo několikrát zmíněno, že aby byla výuka podnětná a žáky bavila, je nanejvýš vhodné didaktické metody do výuky zařadit. Velkou výhodou didaktických her je totiž skutečnost, že žáci jsou při správném pedagogickém vedení natolik fascinováni motivem hry, že si ani neuvědomují jejich (didaktický) cíl. Studenti tak nenásilnou formou vyvíjí aktivitu, která vede ke splnění námi vytyčených didaktických cílů. Jak uvádí Zormanová a Pecina[38]*: „Jsou vhodné zejména k naplňování kompetencí k řešení problémů i ostatních skupin klíčových kompetencí (komunikativních, sociálních, atd.)“* Zároveň se žáci seznamují i s dodržováním pravidel hry, což vede k rozvoji jejich sebekontroly a socializaci. Santlerová[39] zmiňuje jako další benefity didaktické hry následující: *„Didaktická hra nepřináší jen zábavu, ale podporuje v dětech soutěživost, snahu vyniknout, zvítězit, posiluje jejich sebevědomí, smysl pro spravedlnost, sebeovládání aj…“* Navíc se velmi dobře dají aplikovat do všech vyučovaných předmětů, avšak učitel by měl umět reagovat na aktuální situaci ve třídě a zařazovat je do výuky s citem a dostatečně připraven.

Tím se dostáváme k nevýhodám používání didaktických her. Kalhoust a Obst[40] vidí největší problém v přípravě výuky. *„Příprava výuky, v níž se má tato metoda realizovat, je pro učitele značně náročná a vyžaduje funkční promyšlení obsahové i organizační náplně, materiální zajištění, výběr skupin i postupnou přípravu žáků.“* Musíme si také uvědomit, že dnešní žáci mají hru spojenou především s moderními technologiemi a často založených na konkurenčním boji. To potvrzuje i Meyer[41]: *„Učitel, který vnáší do výuky hravé prvky, je konfrontován se situací, kdy žáci jsou zahlceni technickými zařízeními pro hry, umožňujícími prožívat napínavé příběhy i bezohledné zápasy „hrdinů“, takže „hry bez vítěze“, které nabízí*

[38] VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9. s. 68
[39] SANTLEROVÁ, Květoslava *100 didaktický her ve výuce čtení a psaní*. Brno: Učebnice a knihy Mgr. Jitka Spiesová, 1993. s. 7
[40] KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4. s. 324
[41] MEYER, Hilbert. *Unterrichtsmethoden* I, II. 11. vyd. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Skriptor, 2000. s. 344.

škola, již nejsou přitažlivé." Proti zmíněné tzv. didaktizaci her varuje Maňák se Švecem[42] a dodávají, že učitel zastává nesmírně náročnou úlohu, neboť musí usilovat o co největší a nejpřirozenější sepjetí mezi hrou a učením. Na vyučujícím se též dohlížet na průběh hry a zamezit žákům, aby během hry zesměšňovali, nebo nějakým jiným způsobem ponižovali ty, kterým se během hry tolik nedaří; případně sledovat, zda jsou všemi aktéry dodržována pravidla, aby nedošlo k frustraci hráčů, což by mohlo vyústit až v konfliktní situace. Je také dobré počítat, že třída, která není zvyklá si v hodinách „hrát", bude potřebovat více času, aby si tuto novou aktivitu osvojila. Petty[43] však doporučuje se nevzdávat a vydržet. *„Apatická třída může být zpočátku velmi neochotná, buďte však plni nadšení a zcela neústupní a nevěnujte nejmenší pozornost žákům, kteří tvrdí, že hrát nechtějí. Nakonec je pro hry získáte."*

2.6.4 Tvorba didaktické hry

Jak ale vytvořit didaktickou hru, která nejen, že bude u žáků úspěšná, ale zároveň splní námi vytyčené výchovně-vzdělávací cíle? Rozhodně to není činnost jednoduchá a od učitele vyžaduje nejen velké nároky na čas, ale i dobře promyslet to, jak danou hru strukturovat, aby se nezvrtla v chaotickou činnost. Houška[44] vytyčuje základní požadavky na hru takto:

- Měly by pokud možno rozvíjet aktivitu, zájmy, fantazii a tvůrčí schopnosti. Dejme si závazek, že do každé vyučovací hodiny zařadíme jednu úlohu nebo hru, která bude kladně stimulovat tvořivost.
- Hra nebo úloha musí mít jasný cíl, i když je ho dosaženo v druhém plánu, a dětem jej při hraní nezdůrazňujeme ani nepřipomínáme. (…) Vždy musíme vědět, proč hru zařazujeme a proč ji zařazujeme v dané podobě a s danými pravidly.
- Hra nebo cvičení musí být přitažlivá. (…) Hra, již děti hrají proti své vůli, není hrou, ale ztrátou času.
- Vědomosti a dovednosti, které hrou a cvičením rozvíjíme, musí navazovat na znalosti už ovládnuté. Data, která nelze zasíťovat do operačního systému jsou

[42] MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. s. 127
[43] PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Přeložil Štěpán KOVAŘÍK. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4. s. 195
[44] HOUŠKA, Tomáš. *Škola je hra*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: vl. n., 1993. ISBN 80-900704-9-3. s. 110-111

mrtvá. Hraní her musíme přesně a citlivě načasovat, aby nepadly do prázdna, aby se zcela neminuly účinkem. (…)

Pokud tedy máme vytyčené to, co od didaktické hry očekáváme, můžeme se pustit do její tvorby. Autoři věnující se této tématice mají každý svůj vlastní postup na tvorbu hry, jenž se v několika bodech lehce liší, já pro svou práci využiji metodickou přípravu od Maňáka se Švecem[45], která je obsahově nejkomplexnější:

- Vytyčení cílů hry (kognitivních, sociálních, emocionálních, ujasnění důvodů pro volbu konkrétní hry),
- diagnóza připravenosti žáků (potřebné vědomosti, dovednosti, zkušenosti, přiměřená náročnost hry),
- ujasnění pravidel hry (jejich znalost žáky, jejich upevnění, event. jejich obměna),
- vymezení úlohy vedoucího hry (řízení, hodnocení, svěření této funkce žákům je možné, až získají zkušenosti),
- stanovení způsobu hodnocení (diskuze, otázky subjektivity),
- zajištění vhodného místa (uspořádání místnosti, úprava terénu),
- příprava pomůcek, materiálu, rekvizit (možnosti improvizace, vlastní výroba),
- určení časového limitu hry (rozvrh průběhu hry, časové možnosti účastníků),
- promyšlení případných variant (možné modifikace, iniciativa žáků, rušivé zásahy).

Když máme didaktickou hru vytvořenou „na papíře“, je logické, že následujícím krokem musí být její ozkoušení v praxi, abychom případně nesrovnalosti mohli opravit dříve, než tuto hru zařadíme do repertoáru výukových metod. Podle Vališové s Kasíkovou[46] by měl učitel během pilotáže sledovat především:

- přiměřenost časového limitu hry;
- dotazy vznesené k pravidlům, k průběhu a k hodnotící stupnici;
- typické herní situace a reakce žáků;
- případné připomínky a návrhy žáků ke hře nebo k jejím částem.

Všechny tyto skutečnosti si musí učitel znovu projít, promyslet a na základě těch poznatků, které považuje za podstatné, didaktickou hru poupravit, případně doplnit nebo

[45] MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. s. 129
[46] VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9. s. 210

zpřesnit. Poté si ji může uložit do jakési kartotéky her, aby ji mohl v budoucnu opakovaně použít. Je vhodné, aby si sbírku her utřídil podle určitých hledisek, protože nemůže být v jeho silách si všechny vytvořené hry zapamatovat. Vališová s Kasíkovou[47] ve své knize nabízí možnost, jak si účelně dokumentovat hru. Za nejvhodnější považují následující strukturu:

a) Název hry (autor, doba vzniku, původ);
b) potřebné pomůcky a případné nároky na úpravu (vybavení prostředí);
c) stručná, výstižná, srozumitelná, jednoznačná pravidla (instrukce pro žáky), obsahující cíl hry a způsob jejího ukončení;
d) pedagogický cíl a podrobné instrukce pro učitele;
e) promyšlený a co nejobjektivnější způsob hodnocení výsledků, resp. Průběhu (pokud to již jednoznačně nevyplývá z pravidel);
f) varianty či možné modifikace hry a s tím popřípadě spojené změny hodnocení;
g) zvláštní poznámky;
h) hlavní námět pro diskusi se žáky, opěrné body pro její usměrňování a zasazení do rámce teoretického učiva.

2.7 Skupinová práce

2.7.1 Skupinová práce ve výuce

Skupinová práce, jakožto jedna z na žáka orientovaných vyučovacích metod, je i mezi studenty oblíbenou aktivitou, proto je škoda, ji do výuky nezařazovat. Když si představíme sami v běžných situacích, taky většinu z nich sdílíme raději s někým dalším a na stejném principu funguje i práce ve skupinách, která z méně příjemné činnosti dokáže udělat činnost o trochu zábavnější. Ve výuce navíc s velkým učebním potenciálem. Skalková[48] chápe skupinové vyučování jako takovou organizační formu, která je tvořena malými skupinkami žáků – nejčastěji 3 – 5členné), jejichž úkolem je spolupráce při řešení zadaného úkolu. Sitná[49] hovoří o skupinové výuce v případě, kdy *„máme na mysli aktivní spolupráci žáků rozdělených do různě velkých pracovních týmů, ve kterých se aktivně, pod vedením učitele, učí. Tyto*

[47] VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9. s. 210
[48] SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7. s 224
[49] SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0404-6. s. 49

metody navíc využívají – oproti jiným vyučovacím metodám zcela zásadně – vrstevnické sociální skupinové vztahy, hovoříme o tzv. vrstevnickém peer učení. Průběh učebního procesu, jeho náplň, dosažení stanovených cílů, výsledky práce skupin atd. jsou při této výuce závislé nejen na osobě učitele, ale stejnou měrou na osobním přínosu každého žáka (osobní zodpovědnost každého žáka za proces učení).“ Kromě prvku zábavnosti je jejich velkou výhodou to, že se i nesmělejší žáci mají šanci se aktivně zapojit, nebo (jak již bylo zmíněno) jsou to oni sami, kdo za učení přebírá odpovědnost. Jako další přínos vidí Petty[50] i v tom, že *„dává žákům všeobecně vítanou příležitost vzájemně se poznat. Rovněž se díky ní může vytvořit skupinová loajalita (hlavně, pokud je ve hře prvek soutěživosti), která může žáky silně motivovat.“* Několik benefitů skupinové práce zmiňuje i Čapek[51] - např. zlepšují se vztahy ve třídě, soudružnost žáků a další složky třídního klimatu; třídní klima zlepšuje i role učitele, který je takto ve vítané roli pouhého moderátora aktivity a jeho mocenská role ustupuje do pozadí; žáci hovoří na stejné komunikační úrovni, rozumí si lépe mezi sebou, používají svůj slang, jejich komunikace je pro ně snáz uchopitelnější než učitelova řeč plná odborných termínů; žáci znají různé mnemotechnické pomůcky, finty, zjednodušení a zkratky, které učitel nezná nebo je dávno zapomněl a které jim pomáhají; atd. Čapek[52] také uvádí zajímavá čísla toho, co v nás skutečně zanechává stopy:

1. 10 % z toho, co slyšíme;
2. 20 % z toho, co vidíme;
3. 30 % z toho, co vidíme a slyšíme současně;
4. 40 % z toho, o čem diskutujeme;
5. 80 % z toho, co přímo prožijeme nebo uděláme;
6. 90 % z toho, co se pokusíme naučit druhé.

Jako všechno, má i skupinová výuka dvě strany mince – tzn. i práce ve skupinách má jistá úskalí, která je nutná brát při plánování výuky v potaz. Kasíková[53] uvádí následující:

- Žáci ve skupině nepracují rovnoměrně – jsou tu tahouni a ti, kteří se vezou.

[50] PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Přeložil Štěpán KOVAŘÍK. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4. s. 175
[51] ČAPEK, Robert. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Dobrá škola. Praha: Raabe, [2017]. ISBN 978-80-7496-344-5. s. 35-36
[52] ČAPEK, Robert. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Dobrá škola. Praha: Raabe, [2017]. ISBN 978-80-7496-344-5. s. 35
[53] KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.s. 20

- Ve skupinové práci se nedá počítat se systematičností.
- Žáci si nedovedou organizovat práci.
- Skupiny jsou příliš hlučné, žáci se překřikují.
- Neprobere se příliš učiva.
- Odbíhání od zadaného úkolu.
- Ti talentovanější se trumfují a přestávají se starat o zbytek skupiny.
- V učení mohou vznikat chyby, které se hned neopravují.
- Obtížné je hodnocení učební činnosti.
- Je to způsob práce, který vyžaduje náročnou přípravu.

Někteří učitelé se skupinové práce vyhýbají. Mnohdy totiž mají kromě obavy z velké časové náročnosti přípravy z toho, že místo zadaného úkolu bude skupina dělat všechno ostatní vyjma práce na svěřeném úkolu. Důležité je tedy rozdělení žáků do pracovních skupin. Podle toho, jakou skupinovou metodu učitel vybere a také podle počtu žáků ve třídě, se rozhodne, jaký počet žáků bude v každé skupině. V odborné literatuře je za nejvhodnější počet udáván 3- 5 žáků v každé z nich. Jak ale žáky do těchto pracovních skupin rozdělit? Podle výkonosti dělí Zormanová[54] skupiny na homogenní a heterogenní. *„Homogenní skupiny jsou tvořeny žáky přibližně na stejné úrovni výkonů. Výhodou takového uspořádání skupin je možnost zadat žákům úkol přiměřené náročnosti, méně výkonní žáci zažijí úspěch a ti výkonní se mohou více rozvíjet a řešit složitější úkoly než ve skupinách heterogenních.“* Což už naznačuje, co znamená skupina heterogenní. V ní se totiž nacházejí žáci s různým průměrem. Výhodou tohoto uspořádání je to, že nadanější mohou pomoci s vysvětlováním těm méně výkonným žákům.

Na druhou stranu však hrozí nebezpečí toho, že veškerou práci udělají jen ti nadanější a ostatní se spolu s nimi jen „svezou“. Vždy je proto vhodné si dopředu promyslet, jaký způsob rozdělení si učitel pro danou aktivitu vybere. Sitná[55] člení toto rozdělení na náhodné a cílené. Při náhodném rozdělení učitel do rozdělení skupin nikterak nezasahuje, jen zvolí klíč, podle kterého k rozdělení dojde (např. měsíc narození, barva trička, klasické losování apod.). Naopak cílené rozhodování je závislé na preferencích pedagoga a jeho záměru.

[54] ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0. s. 90

[55] SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0404-6. s. 54

Jedinou důležitou podmínkou je vyváženost všech skupin – respektive docílit toho, aby všechny skupiny byly na stejné úrovni. V potaz by učitel měl také brát, kdo s kým bude umět pracovat a naopak. Jedním z nejčastějších způsobů rozdělení žáků je podle známek. Oproti tomu Čapek[56] tvrdošíjně netrvá na tom, aby v každé skupině byl alespoň jeden jedničkář, ale nedoporučuje, aby se v jedné skupině sešli „sabotáři" spolu.

Skupinová výuka je často spojována s principem kooperace. Vališová s Kasíkovou[57] uvádí, že *„v současné době je tematika skupinových forem rozpracována především v pojetí kooperativního učení, kdy činnost v malých skupinách je jedním z principů celého systému, zdůrazňujícího specifickou vazbu žáků v úkolové situaci – kooperaci (pozitivní vzájemnou závislost).*

2.7.2 Kooperativní učení

Sociální vztahy – oblast, ve které mnozí tápou po celý svůj život. Považuji tak za vhodné je zcela přirozeně zapojit i pro procesu výuky, což je podpořeno právě v pojetí kooperativního vyučování. Kasíková[58] zmiňuje, že *„kooperativní uspořádání výuky je založeno na principu spolupráci při dosahování cílů; výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny žáků a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce; jde o pozitivní vzájemnou závislost. Základními pojmy kooperativního vyučování jsou tedy sdílení, spolupráce, podpora."* Tzn., je nutné rozlišovat mezi skupinovou prací a kooperativní výukou, protože tyto dva pojmy se nerovnají, ne každá skupinová práce vykazuje prvky kooperace a naopak.

Využívat naplno princip spolupráce, kdy učitel vědomě využívá sociálních vztahů ve třídě k tomu, aby každý z žáků došel ke stanovenému vzdělávacímu cíli, je sen. Aby vše ale fungovalo tak, jak od kooperativní výuky očekáváme, musí naplňovat několik principů, které uvádí Johnson a Johnson[59]:

---

[56] ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7. s. 398
[57] VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9. s. 181
[58] KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1. s. 27
[59] Johnson a Johnson in KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1. s. 26-37

1. Pozitivní vzájemná závislost – existuje, pokud žáci vnímají, že jsou spojeni se svými spolužáky takovým způsobem, že nemohou uspět, pokud neuspějí i spolužáci, a musí koordinovat své úsilí s jejich úsilím k dokončení úkolu.
2. Interakce tváří v tvář – činnost se odehrává v malých kooperujících skupinách (2-6 členů). Pokud máte tvář před sebou, máte adresáta. Pokud máte tvář, máte bezprostřední zpětnou vazbu.
3. Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů – výkon každého jedince je zhodnocen a využit pro celou skupinu, všichni členové skupiny mají z kooperativního učení užitek.
4. Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností – kooperativní učení nefunguje, pokud k němu nejsou žáci vybaveni také dovednostmi.
5. Reflexe skupinové činnosti – efektivita společné činnosti je do značné míry závislá na tom, jak skupina reflektuje svoji činnost, jak ji popisuje a rozhoduje o dalších krocích (účinnost či neúčinnost dosavadního postupu, kdo a jak k postupu přišel, plán budoucí činnosti atd.).

Protože žáci do jisté míry nahrazují roli učitele, logicky se jeho role proměňuje. Kalhous a Obst[60] dodávají, že v kooperativní výuce se opouští jednostranné řízení vyučování, které vede učitel, neboť již nemusí celou hodinu vykládat a ukázňovat neposlušné žáky ve třídě, ale zaujímá novou roli koordinátora a poradce. Skalková[61] pak upozorňuje na fakt, že pokud chce učitel zařadit kooperativní principy do své výuky, měl by vědět, že je třeba určitého přípravného období. *„Jde o dobu, kdy si učitel i žáci osvojují nové netradiční formy činnosti. Z hlediska učitele jde o nové pedagogické dovednosti spjaté s usměrňováním práce celé skupiny, vedení diskuze mezi jednotlivými žáky i celými skupinami, pružné začleňování této organizační formy do rozvíjejícího se vyučovacího procesu.“* Je nutné tedy počítat s tím, že první pokusy o kooperativní výuku mohou být jak pro učitele, tak i pro žáky, rozpačité.

A čeho tedy chceme kooperativní výukou docílit? Proč je žádoucí ji do výuky zařadit, byť za cenu toho, že nám jistou dobu zabere to, než se žáci naučí učit navzájem. Kasíková[62] uvádí následující:

[60] KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4. s. 303
[61] SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7. s. 227
[62] KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4668-4. s. 19

1. Kooperativní učení podporuje výkon žáků (učí se kvalitněji, zlepšuje se i pamětní učení)
2. Zkvalitňují se myšlenkové strategie žáků (děti lépe argumentují, dedukují atp.)
3. Zlepšuje se slovní zásoba dětí, plynulost a strukturovanost řeči
4. Upravuje se motivace dětí k učení: pobídky vnější (učit se pro známku, pro pochvalu) ustupují pobídkám vnitřním (učit se pro učení samo, pro radost z procesu i výsledků)
5. Formují se sociální dovednosti (komunikovat s druhým, řešit spory, vyjadřovat podporu aj.)
6. Utváří se adekvátní sebepojetí a sebevědomí, sebedůvěra
7. Utváří se pozitivní psychické naladění a schopnost zvládat psychické problémy
8. Ubývá negativních stresových reakcí, děti umí volit strategie pro zvládání zátěžových situací
9. Zlepšuje se postoj ke škole
10. Zlepšují se postoje k učitelům

2.8 Výuka literatury

2.8.1 Proměna současné generace

To, že se děti ve školách mění, slýcháváme ze všech stran. Zasloužilí učitelé si často povzdechnou nad současnou generací – jejich chováním, aktivitou/neaktivitou, zájmy, i jejich vztahem k českému jazyku. Tato proměna žáků jde logicky „ruku v ruce“ se změnou doby, která je ovlivněna výdobytkem moderních technologií. Mění se i samotná čeština, u níž se zvyšuje například vyjadřovací volnost, počet cizích slov (především) v mluveném jazyce, či že psaná komunikace mnohdy probíhá pouze pomocí grafických symbolů. Niesporek-Szamburská[63] charakterizuje současné děti tak, že:

- Neuznávají logiku tradičních médií, která spočívá v pasivitě příjemců; vyžadují interakci – komentáře, diskuze atd.;
- Potřebují interaktivnost – nechtějí jen poslouchat, chtějí se podílet na utváření reality tak, aby nejlépe vyhovovala jejich vkusu, potřebám, zálibám;
- Volnost a svoboda jsou pro ně nadřazenou hodnotou – a tu poskytuje internet;
- Jsou rychlejší a bystřejší, zvyklé na stále vyšší tempo, nelineárnost, zkratkovitost;

[63] Niesporek-Szamburská in ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Společnost (Academia). Praha: Academia, 2020. ISBN 978-80-200-3119-8.

- Jsou tolerantnější a oceňují individualismus (jenž se může projevovat mj. jako jazyková originalita);
- Jsou inovativní, chtějí, aby práce byla částí zábavy;
- Jsou generací prefigurativní, která pozměnila role – v digitálním světě se mladá generace pohybuje daleko volněji než generace starší;
- Nemají dostatečně rozvinutou sociolingvistickou kompetenci, což obnáší omezenou dovednost přepínat kód na základě komunikační situace a komunikačního partnera (a to z důvodu neustálého pohybu v komunikaci zprostředkované).

Z výše zmíněného je zřejmé, že žádoucí by měla být i proměna výuky českého jazyka všeobecně. Od tradiční výuky, kdy učitel sedící třídě referuje o životě a díle jednoho autora za druhým k atraktivnější a „zábavnější" formě výuky - přestavují se lavice, žáci se pohybují po třídě, výuka probíhá venku atd. Jak ale upozorňuje Štěpáník a kol.[64] *„změna pouze didaktické formy neznamená změnu kognitivních operací, které žák provádí – ty zůstávají stále stejné, jako když žák sedí v lavici."* Doporučuje tedy neměnit pouze metodu či formu výuky, ale především její obsah a uvažovat o vhodném zacílení.

2.8.2 Literární výchova ve vzdělávacím systému

Literární výchova se na českých školách vyučuje jako součást předmětu český jazyk. Chaloupka[65] ji v nejširším slova chápe jako *„takové působení na žáka, které umožňuje, aby se utvářel a rozvíjel jeho vlastní aktivní vztah k literatuře, aby byl připraven k porozumění literárním dílům, jež jsou součástí společenské civilizace a která sama budou působit na rozvoj jeho osobnosti. V užším slova smyslu je literární výchova spjata s určitými uměleckými díly a dostává některou z konkrétních podob, jež se postupně v praxi ustálily a empiricky prověřily na stávající úrovni."* Pro mnoho učitelů bývá výuka literatury složitější, než je tomu u mluvnice nebo slohu, protože je stále velké množství žáků, kteří nemají k četbě žádný vztah, což jim (i učiteli) komplikuje cestu za stanovenými výchovně-vzdělávacími cíli. Tento

[64] ŠTĚPÁNÍK, Stanislav; HÁJKOVÁ, Eva; ELIÁŠKOVÁ, Klára; LIPTÁKOVÁ, Ľudmila a SZYMAŃSKA, Marta. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1. s. 21

[65] CHALOUPKA, Otakar. *Systém literární výchovy a jeho perspektivy*. 1. vyd. Praha: Academia, 1984. s. 10

fakt potvrzuje i šetření České školní inspekce z roku 2019[66], ve které se uvádí: *„Šetření České školní inspekce zjistilo kritický stav v oblasti funkční gramotnosti, konkrétně dovednosti čtení. Zpráva ukázala neblahý vliv stav čtenářské gramotnosti žáků základních a středních škol, přičemž žáci zaostávali v dovednostech „nepostradatelných pro další studijní dráhu žáků i jejich uplatnění v reálném životě." To, že dovednosti mladých Čechů v oblasti čtení jsou nedostatečné a především ohrožující jejich budoucí profesní i osobní život, ukazují také mezinárodní srovnání."*

Byť zvlášť v minulém století byla výuka literatury orientována spíše na memorování o autorech a jejich dílech, případně na recitování často agitačních básní, objevují se od druhé poloviny 20. století i světlé výjimky, které odmítají, aby výstupy z literatury byl pouhé znalosti. Mezi tyto pokrokové teoretiky patřil např. Jaromír Plch nebo výše zmiňovaný Otakar Chaloupka, kteří se tématu výukových metod zabývali. Plch [67]pak možné metody výuky dělí podle čtyř základních hledisek:

- Z hlediska specifiky procesu výchovy slovesným uměním rozlišuje: metody rozvíjení aktivity žáků, metody uplatňující se v oblasti receptivní, metody rozvíjení estetických dovedností, metody hodnocení výsledků.
- Z hlediska závislosti metody na věku a předpokladech žáka: metody diferencování náročnosti splňující princip přiměřenosti.
- Z hlediska charakteristických rysů slovesného díla: je potřeba citlivě diferencovat metody a respektovat zvláštnosti epického, lyrického či dramatického charakteru díla metody rozlišující různé zobrazení skutečnosti, metody respektující odlišné kvality jednotlivých druhů, forem, žánrů i neopakovatelné rysy každého díla.
- Z hlediska úkolů a cílů krátkodobého a dlouhodobého rozvoje procesu výchovy slovesným uměním: metody dlouhodobého působení, metody krátkodobého působení (…)

I když se již někteří autoři věnují tématu výukových metod v literatuře, stále šlo spíše o výjimky, což potvrzuje i Zítková[68], která upřesňuje, že: *„i přes snahu mnoha autorů o její*

[66] ŠTĚPÁNÍK, Stanislav; HÁJKOVÁ, Eva; ELIÁŠKOVÁ, Klára; LIPTÁKOVÁ, Ľudmila a SZYMAŃSKA, Marta. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1. s. 17

[67] PLCH, Jaromír. *O výchově slovesným uměním v mladším školním věku.* 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. s. 146-151

[68] ZÍTKOVÁ, Jitka. *Teorie výuky literatury v historické perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 2020. ISBN 978-80-210-9629-5. s. 176

(oblast metod literární výchovy) co nejfunkčnější vymezení, vstupovala do nového tisíciletí jako oblast nepříliš stabilizovaná, vnitřně rozrůzněná a pro praxi spíše nepřehledná, i když v jádru správná. Jako problém je možné vnímat rozdíl v přístupu k metodám v 90. letech v prostředí českém a slovenském, která se začala navzájem vzdalovat."

Většina literárních výukových metod (historických i současných) v sobě zahrnuje práci s literárním textem, byť v různých podobách. Jurčo a Obert[69] uvádí, že: *„Literární text je hlavním objektem poznávání a komunikace a v jistém smyslu signalizuje oběma účastníkům didaktické interakce svoje vlastní komunikační signály příjmu. Stává se takto signatářem didaktické interakce, poskytující na jedné i druhé straně svérázně možnosti recepce."* Z vlastní zkušenosti vím, že nejčastěji v hodinách literatury pracujeme s uměleckým textem, který se snažíme různými způsoby rozebírat, upravovat, či doplňovat. A právě práci s uměleckým textem vidí Hník[70] jako jeden z cílů: *„Dítě musí těmto textům porozumět, aby měl vzdělávací předmět smysl. Cílem vzdělávacího předmětu (literární výchovy) je tedy, v souladu s vymezením jeho vlastního obsahu, nabídnout žákům porozumění uměleckým textům. Většinou teprve na základě porozumění vlastním textům je potom možno zprostředkovat porozumění literatuře jako celku, literárnímu vývoji atp."* Aby byl ale stanovený cíl naplněn, je klíčové vybrat vhodnou vyučovací metodu a formu práce s textem. V úvahu tak podle Lederbuchové[71] musíme vzít následující:

- Významovou strukturu a potenciální obsahovou nabídku uměleckého textu.
- Úroveň čtenářské kompetence žáka a jeho čtenářských potřeb.
- Celkovou koncepci literární výchovy a strukturaci jejího učiva.
- Sečtělost a literárně vědní vzdělanost učitele.
- Učitelovu dovednost pedagogické komunikace s žákem.

[69] JURČO, Ján; OBERT, Viliam. *Didaktika literatúry*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo Bratislava, 1984, s. 23.
[70] Hník in STUCHLÍKOVÁ, Iva; JANÍK, Tomáš; BENEŠ, Zdeněk; BÍLEK, Martin; BRÜCKNEROVÁ, Karla et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Syntézy výzkumu vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7769-0. s. 48
[71] LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Literatura ve škole. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 208- 211.

Zeleňáková[72] stejně jako Hník výše přikládá velkou váhu práci s textem, ale upozorňuje, na častý jev, který se v hodinách literatury objevuje *„žáci jsou sice schopni v textu mechanicky vyhledat básnické tropy a figury, ale nedovedou s nimi spojit působení a smysl básně. Z výuky si podle ní žáci odnáší určité postupy, aniž by při jejich osvojování pochopili jejich podstatu, jejich funkci, jejich recepční účinek atp.“* Rozbor textu, kdy má žák jen vyhledávat určité znaky/odpovědi na stanové otázky, kritizuje i Lederbuchová[73], neboť v tomto případě není cílem didaktické interpretace *„rozvíjet žákovy komunikační schopnosti (včetně spontánní čtenářské interpretace), ale racionální cestou zobecňování jen určitých významů textu vytvořit interpretační metatext, který má ve vědomí dítěte v procesu didaktické komunikace (i mimo ni) umělecký text zastupovat“.*

Literatura, potažmo výuka českého jazyka, patří mezi předměty s největší hodinovou dotací, včetně toho, že literatuře se nevyhne nikdo, kdo se rozhodne maturovat. Navíc má dostatečná znalost českého jazyka a literatury přesah i do dalšího života mimo školní lavice – např. v oblasti kultury, společenského života a umění všeobecně. Hník[74] uvádí, že *„literární výchova má tedy – prostřednictvím literárního díla jako svůj vlastní vzdělávací obsah – možnost působit nejen na rozum, ale také na city, vůli a charakter dítěte a formovat jeho estetický vkus. Tento výchovný význam je koneckonců obsažen i v názvu předmětu literární výchova.“* Zamýšlí se také nad tím, že i přesto, že literární historie, teorie a kritika je již v hodinách literatury ukotvená několik desítek let, literární didaktika za nimi jen pomalu pokulhává. Může za to nejen absence výzkumné tradice, která by věnovala didaktice literatury větší pozornost, ale také nedostatečné zázemí pro její vznik (obor didaktiky literatury nemá svůj spolek ani profesní asociaci). Tím, že je didaktika literatury teprve na začátku své existence, jsou pro ni důležitá především kutikulární témata, která Hník[75] shrnuje do následujících otázek: *„Co je cílem vzdělávacího, resp. Výchovně-vzdělávacího předmětu (předmět má výchovu již ve svém názvu)? Co je cílem hlavním a které cíle jsou cíli vedlejšími?*

[72] Zeleňáková in STUCHLÍKOVÁ, Iva; JANÍK, Tomáš; BENEŠ, Zdeněk; BÍLEK, Martin; BRÜCKNEROVÁ, Karla et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Syntézy výzkumu vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7769-0. s. 44

[73] LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II. Plzeň: Západočeská univerzita, 1995. ISBN 80-7082-364-X. s. 14

[74] Hník in STUCHLÍKOVÁ, Iva; JANÍK, Tomáš; BENEŠ, Zdeněk; BÍLEK, Martin; BRÜCKNEROVÁ, Karla et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Syntézy výzkumu vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7769-0. s. 45

[75] Hník in STUCHLÍKOVÁ, Iva; JANÍK, Tomáš; BENEŠ, Zdeněk; BÍLEK, Martin; BRÜCKNEROVÁ, Karla et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Syntézy výzkumu vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7769-0. s. 48

Co v návaznosti na tento cíl vyučovat a s jakými efekty? Jak tento obsah smysluplně strukturovat?"

Výše zmíněné pak koresponduje i s vytyčenými cíli v RVP ZV, které uvádím na začátku teoretické části diplomové práce. Základem veškeré činnosti žáka je četba, na níž posléze navazuje práce s textem, formulování vlastních názorů, interpretace textu, porovnávání textů mezi sebou atd. Zároveň nesmím zapomenout zmínit klíčové kompetence, k jejichž naplnění, by měly směřovat veškeré naše aktivity a obsah učiva. V RVP ZV[76] najdeme, že *„klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti."* Klíčové kompetence můžeme rozdělit na kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní a kompetence digitální. Literární výchova přispívá k rozvoji všech klíčových kompetencí definovaných v RVP ZV, a to skrz literární texty a tvůrčí činnosti (nejen) s nimi. Navíc průřezová témata jako mediální výchova, multikulturní výchova, environmentální výchova a výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech jsou integrálně začleněna do literární výchovy, čímž se zajišťuje komplexní vzdělávací přístup. V podkapitole 2.2 Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání uvádím jako příklad jeden z konkrétních kurikálních dokumentů základní školy v Hejnicích, včetně jeho obsahu a cílů, které usouvztažním právě s několika klíčovými kompetencemi a průřezovými tématy:

- **Kompetence k učení:** Rozvoj schopnosti analyzovat a interpretovat texty. Pokročilá analýza a interpretace složitějších textů.
- **Kompetence komunikativní:** Zlepšení dovedností ústního a písemného projevu. Schopnost formulovat a obhajovat názory na literaturu.
- **Kompetence k řešení problémů:** Identifikace a řešení literárních problémů a úkolů. Analýza a interpretace historických a literárních kontextů.

[76] *Rámcový vzdělávací pro základní vzdělávání*. Online. Edu.cz. 2023. Dostupné z: https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/. [cit. 2024-03-14].

- **Kompetence sociální a personální:** Spolupráce při interpretaci a tvorbě literárních textů.
- **Kompetence občanské:** Uvědomění si kulturního dědictví a národních tradic. Studium národní literatury a jejího významu.
- **Kompetence pracovní:** Rozvoj dovedností při tvorbě a prezentaci vlastních literárních děl.

Průřezová témata: Mediální výchova - Práce s informacemi, kritické hodnocení zdrojů a jejich relevance; Multikulturní výchova - Studium literatury z různých kulturních a historických perspektiv. Občanská výchova - Diskuse o společenských a kulturních otázkách reflektovaných v literatuře po roce 1945.

Vrátíme-li se ještě ke kapitole věnované kooperativní výuce (1.6.2), zjistíme, že spolupráce, komunikace a společné řešení problémů je jednou z klíčových kompetencí pro základní školy, proto je nanejvíc žádoucí tuto vyučovací metodu do výuky zařadit.

Pokud se zeptáte žáků, jak je baví výuka literární výuky, obávám se, že většina z nich k ní bude mít spíše negativní postoj, protože se musí zapamatovat spousty autorů a jejich děl. To potvrzuje i výzkum Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze[77], z kterého vyplývá, že většina hodin má zažitou strukturu výklad – zápis – četba. Četba textu navíc jen potvrzovala to, co řekl učitel již během výkladu. A právě absenci čtenářského požitku jako takového vidí Hník[78] jako jednu z množných příčin, proč si žáci neodnášejí z hodin vyjma faktografických informací již nic navíc. Proto na druhém stupni ZŠ a i SŠ stále převažuje obsah vzdělávání zaměřený na literární historii (navíc skrz frontální výuku). Učitelé mají často pocit, že bez alespoň částečné teorie není možné žáky nechat pracovat na vytyčených cílech, což ale Hník[79] odmítá a nabízí hned několik možných způsobů, jak se mohou žáci zapojit do mnoha aktivit i bez hlubších teoretických znalostí – např. mohou kriticky hodnotit vybrané části textu, seřazovat rozstříhané verše básně tak, aby dávaly smysl, vymýšlet textům tituly

[77] Hník in STUCHLÍKOVÁ, Iva; JANÍK, Tomáš; BENEŠ, Zdeněk; BÍLEK, Martin; BRÜCKNEROVÁ, Karla et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Syntézy výzkumu vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7769-0. s. 51
[78] Hník in STUCHLÍKOVÁ, Iva; JANÍK, Tomáš; BENEŠ, Zdeněk; BÍLEK, Martin; BRÜCKNEROVÁ, Karla et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Syntézy výzkumu vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7769-0. s. 51
[79] Hník in STUCHLÍKOVÁ, Iva; JANÍK, Tomáš; BENEŠ, Zdeněk; BÍLEK, Martin; BRÜCKNEROVÁ, Karla et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Syntézy výzkumu vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7769-0. s. 53

apod. Podobný výzkum jako na Pedagogické fakultě provedl Chaloupka[80] již v roce 1973, o jehož výsledku se zmiňuje následovně: *„Výzkum potvrdil, že školní systém literární výchovy a vzdělání nemůže v podmínkách socialistické školy prolongovat dnes již zastaralé zaměření na pouze izolované poznatky a na takovou práci s textem, která je pojata jako četba s mechanickým rozborem podle osnovy a předem vytyčené hlavní myšlenky, že je třeba posílit vztah k mimoškolním vlivům a individuální četbě, širší orientaci žáků v literatuře, řízení výběru četby, transferu a k prohlubování interpretačních dovedností."*

Již jsem zmiňovala jeden z problémů současné výuky - a to absenci četby, která má žákům poskytnout čtenářský zážitek. Díky tomuto prožitku jsou schopni umělecký text dále interpretovat. Hník[81] zmiňuje třeba stále oblíbenější čtenářské dílny, podvojné a jiné čtenářské deníky, práce s klíčovými slovy a další. Podle něj je také nedostačující práce s tvořivou stránkou literárního vzdělávání. S tím souvisí povrchní interpretace textu, kdy žák není dostatečně veden k možnosti vyjádření se k textu a jen odpovídá na zadané otázky bez větší hloubky. Poslední problémovou oblastí pak vidí v nauce. Tou rozumí nejen tu nauku tradiční (tedy tu, kdy učitel žákům předává poznatky o kontextu), ale i znalosti a dovednosti, které žák získal především z četby a tvorby. Učitel by však neměl opomenout závěrečnou reflexi, jakožto kontroly, zda byly stanovené cíle splněny. Konec hodiny vnímá jako klíčový i Lederbuchová[82]. Je to totiž okamžik, kdy se *„učitel i žák stávají interpretačními partnery, i když nestejné čtenářské kompetence a literární vzdělanosti, kteří si sdělují, jak textu esteticky rozumějí pomocí rozhovoru o významech textu, volbou výtvarného doprovodu, scénické hudby, dopsání dalšího obrazu, strofy, odstavce...".*

Absencí výše uvedeného tria (četba, tvorby a nauky) se podle Hníka[83] ocitá žák *„v pasivní roli posluchače či zapisovatele reprodukovaného, neprožitého obsahu, tedy obsahu, na jehož rozkrývání se sám nepodílel."* Dokud tedy žáci nezačnou číst a sami poznávat dílo (nikoli jen býti svědkem poznávání o díle), není možné očekávat nějaké zásadnější proměny ve výuce literární výchovy.

---

[80] CHALOUPKA, Otakar. *Systém literární výchovy a jeho perspektivy*. 1. vyd. Praha: Academia, 1984. s. 96

[81] Hník in STUCHLÍKOVÁ, Iva; JANÍK, Tomáš; BENEŠ, Zdeněk; BÍLEK, Martin; BRÜCKNEROVÁ, Karla et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Syntézy výzkumu vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7769-0. s. 55

[82] LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Literatura ve škole. Plzeň: 2010. ISBN 978-80-7043-891- 6. s. 45

[83] Hník in STUCHLÍKOVÁ, Iva; JANÍK, Tomáš; BENEŠ, Zdeněk; BÍLEK, Martin; BRÜCKNEROVÁ, Karla et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Syntézy výzkumu vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7769-0. s. 59

3 Praktická část

3.1 Před tvorbou didaktické hry

Před samotnou tvorbou didaktické hry jsem si musela ujasnit, co od této aktivity vlastně očekávám. K tomu mi pomohla metodická struktura od Maňáka se Švecem, kterou zmiňuji na straně 23 této diplomové práce.

Již od samého začátku psaní diplomové práce jsem věděla, že pomocí mnou vytvořené didaktické hry chci cílit na získané vědomosti v hodinách literatury za celých devět let studia. Jsem totiž členkou jedné z učitelských skupin na sociální síti Facebook, kde se učitelé navzájem inspirují svými přípravami do hodin, ale také si chodí pro rady od ostatních kolegů. Po přijímacích zkouškách na střední školy se v této skupině množí dotazy, co dělat s žáky devátých ročníků, kteří jsou již myšlenkami téměř na prázdninách, a je obtížnější udržet ve výuce jejich pozornost. Použití didaktické hry vidím jako jednu z možností, jak efektivně využít zbývající čas do konce roku. I přesto, že didaktickou hru chci koncipovat jako opakovací, je dalším z mých cílů vytvořit hru, která bude lehce modifikovatelná nejen pro výuku literatury v různých třídách na druhém stupni základní školy, ale také aby byla použitelná i v hodinách slohu nebo mluvnice, ideálně i v různých předmětech.

Ráda bych se též vyhnula pouhému memorování nabytých znalostí, kdy žáci jen nazpaměť přeříkávají definice, kterým mnohdy sami nerozumí. Budu se proto snažit vytvořit hru tak, aby to byli sami žáci, již budou spolužákům pomocí různých pomůcek k zapamatování předkládat nové obsahy. Neboť jak z praxe víme, studenti si mezi sebou dokáží předat užitečné tipy, jak si učivo zapamatovat jednodušeji, než jim třeba nabízí výklad učitele. To vše navíc v zábavné, atraktivní formě.

Protože jsem sama milovnicí deskových her, chtěla bych i svou didaktickou hru koncipovat jako stolní hru. A přestože soutěživost dodává celé hře jistý náboj, a určitě chci nějaký prvek soutěživosti do hry zanést, mým cílem je však využít i prvky spolupráce. Kooperativní učení považuji za jednu z nejefektivnějších vyučovacích metod, neboť jak zmiňuji na straně 19 a 20 této diplomové práce, přináší nám tato forma výuky hned několik velmi podstatných benefitů. Navíc skupinová výuka bývá u žáků velmi oblíbená, a pokud je vhodně provedena, je mnohem efektivnější než často monotónní výklad učitele.

Je také důležité si uvědomit, že znalosti a dovednosti žáků budou napříč třídou rozdílné a je proto žádoucí hru vytvořit tak, aby i znalostně slabší žáci měli šanci se do hry aktivně zapojit a nedošlo k jejímu bojkotu hned na začátku. Vyvarovat bych se chtěla i dlouhým prostojům v době, kdy je na řadě jeden z týmů. U ostatních týmů pak hrozí ztráta pozornosti, což se snadno může stát spouštěčem pro narušení průběhu hry, hraničící s projevy nekázně. Hru bych tedy ráda vytvořila tak, aby byly ve hře stále všechny skupiny (potažmo členové těchto skupin).

Co se týče pomůcek a vybavení, z vlastní zkušenosti vím, jak učitel ocení aktivitu, při níž toho na přípravu není tolik potřeba. I proto se budu snažit vytvořit hru, která bude rychle použitelná. Potřeba budou jen věci běžně dostupné, pro prvotní přípravu si vystačíme jen s tiskárnou a laminovačkou pro delší životnost hracího pole a karet. Časově se budu snažit postihnout jednu vyučovací hodinu, ale opět bude záležet na samotném učiteli, kolik času se rozhodne hře věnovat, respektive jak dlouho budou žáci spolupracovat.

A protože vymyslet didaktickou hru, která bude splňovat veškeré výše uvedené cíle a požadavky, a zároveň bude v souladu s Rámcově vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, bylo nutné si projít odbornou literaturu věnovanou různým didaktickým metodám a aktivitám, ale také učebnice literární výchovy pro druhý stupeň základní školy, čítanky i testy na přijímací zkoušky tak, abych co nejvíce postihla objem učiva, který se v rámci základní školy vyučuje.

3.2 Popis hry

Jedná se o stolní hru, která se skládá z hrací desky, figurek (dle počtu týmů v jedné hrací skupině), přesýpacích hodin (ty lze snadno nahradit minutkou na mobilním telefonu), čtyřiceti karet ve třech různých barvách (červená, žlutá a zelená), 3 x 40 karet nápověd, záznamových archů (možno použít i obyčejný papír), psacích potřeb a kartiček s bodováním. Hrací deska je navržena v nejběžnější velikosti A4. Vzhledem k jistým nárokům hry na prostorové podmínky ve třídě, doporučuji žáky ve skupinkách přesunout k hracím lavicím, kolem nichž si jednotlivé skupinky posedají (viz pravidla hry).

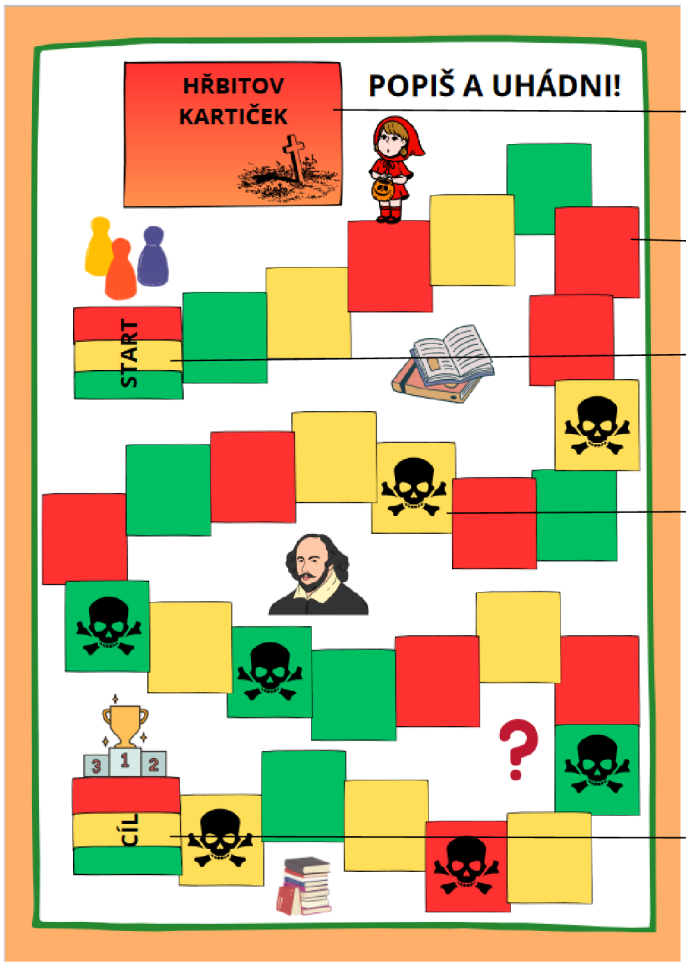
Jak je z výše uvedeného popisu patrné, skutečně hra nevyžaduje žádnou složitou přípravu vyjma té prvotní, kdy si učitel musí vše vytisknout, ideálně pro prodloužení životnosti

jednotlivých herních prvků i zalaminovat, vystřihnout a následně již jen uschovat na vhodnou dobu použití.

3.3 Pravidla hry

3.3.1 Popis hrací desky a karet

<u>Hrací deska:</u>



Místo pro odkládání herních karet s pojmy, které nebyly v daném kole uhodnuty.

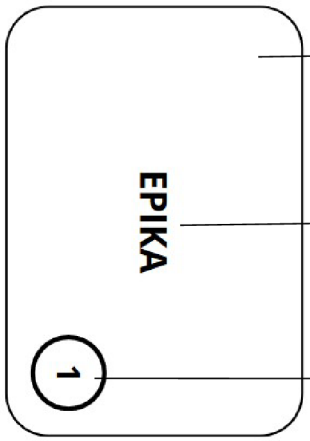
Herní pole = podle barvy políčka si dvojice na tahu lízne hrací kartu z balíčku označeného stejnou barvou.

Start = místo pro umístění figurek všech soutěžních týmů na začátku hry.

Herní pole s lebkou = pokud je nějaká hrací karta odložená na hřbitově zvířátek, tak tým, který na toto pole s lebkou stoupnul, si musí vzít jednu ze hřbitova. Pokud na hřbitově kartiček není odložena žádná hrací karta, bere si hrací kartu z balíčku ve stejné barvě, jako je herní pole.

Cíl = jakmile se některá z figurek přemístí na políčko cíl, stává se vítězem a hra končí.

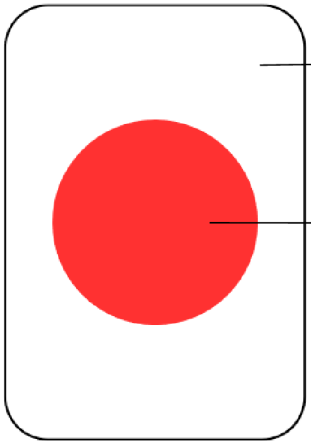
Hrací karta:



Spodní strana hrací karty. Tu může vidět pouze MLUVČÍ té dvojice, která je na tahu.

Pojem, který má MLUVČÍ vysvětlit HADAČOVI.

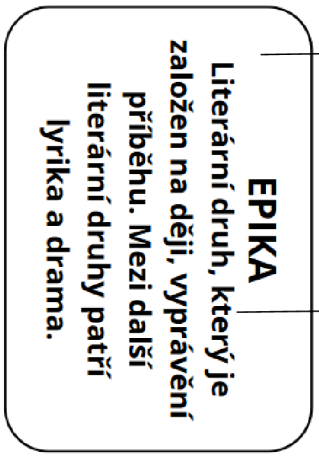
Číslo nápovědy. Pokud termín z karty nikdo neuhodnul, použije se karta nápovědy. Karta nápovědy má shodné číslo s číslem na hrací kartě.



Horní strana hrací karty.

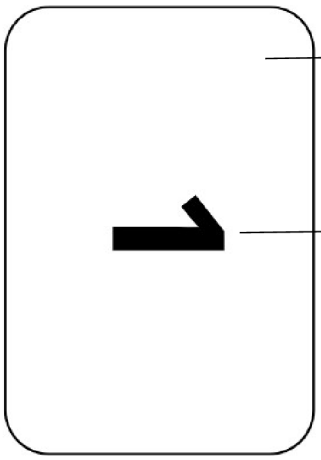
Barva hrací karty. Podle barvy políčka, na které se přesune figurka, si dvojice líže hrací kartu.

Karta nápovědy:



Spodní strana karty nápovědy.

Nápověda, která je v případě, že daný pojem nikdo nezná, nebo nebyl uhodnut, přečtena nahlas před tím, než se hrací karta s tímto pojmem umístí na hřbitov karet.



Horní strana karty nápovědy.

Číslo karty nápovědy. Podle čísla na hrací kartě (kartě s pojmem) hledáme v případě potřeby nápovědy shodné číslo s kartou nápovědy.

Záznamový arch:

ZÁZNAMOVÝ ARCH

KOLO	ODPOVĚĎ	KOLO	ODPOVĚĎ
1		11	
2		12	
3		13	
4		14	
5		15	
6		16	
7		17	
8		18	
9		19	
10		20	

Sloupec kolo značí tu část hry, kdy dvojice není řadě, ale snaží se na základě indícií od MLUVČÍHO z jiné dvojice, odhalit zadaný pojem.

Prostor pro to, kam může dvojice zapsat svůj termín, který si myslí, že MLUVČÍ z jiné dvojice popisuje.

3.3.2 Cíl hry

Cílem deskové hry je dostat figurku v barvě svého týmu do cíle jako první. Při nedostatku času může být vítězem určen tým, který se svou figurkou dostane na hrací ploše nejdál, tedy nejblíže k cíli.

3.3.3 Příprava na hru

Žáky náhodně rozlosujeme do dvojic. Použít můžeme různé způsoby losování – dřívka (špachtle) se jmény, losovací kolo, barvu oblečení, data narození, párování pomocí lístečků rozdělených napůl, či pokud si to v dané třídě můžeme dovolit, necháme žáky, aby si dvojice utvořili sami. Jakmile mají vytvořené dvojice, vylosujeme každé z dvojic další dvě dvojice soupeřů. Tím nám vznikne skupina o třech soutěžních týmech. Každý tento soutěžní tým (tedy tři dvojice = šest žáků) si vybere jeden hrací stůl, kolem kterého se posadí. Dvojice by měly sedět vedle sebe.

Na hrací stůl umístíme hrací desku, každá z dvojic si vybere svou figurku a umístí ji na políčko START na hrací desce. Barevné kartičky podle barev roztřídíme na tři hromádky (tj. jedna hromádka s červenými kartami, jedna se žlutými a třetí se zelenými) a položíme je na stůl barvičkou nahoru (tzn. lícem dolů). Podobně si připravíme kartičky nápověd, které si pro lepší orientaci můžeme seřadit podle čísel a opět z nich uděláme jednu hromádku číslem vzhůru. Každá ze soutěžních dvojic si také vezme jeden záznamový arch a psací potřebu.

Doprostřed stolu si můžeme také připravit přesýpací hodiny, případně stopky v telefonu nastavené na předem domluvený čas pro případ, že bychom potřebovali plynulost hry urychlit. V tomto případě po otočení barevné kartičky jakýkoli hráč z dvojice, která aktuálně není na řadě, přesýpací hodiny otočí a po vypršení času ostatní na tuto skutečnost upozorní. Použití přesýpacích hodin/stopek v mobilním telefonu však není nutné a vždy záleží na konkrétní situaci ve hře.

Tímto máme vše pro hru připravené a můžeme začít hrát.

3.3.4 Začátek hry

Opět záleží především na učiteli, jaké kritérium pro to, která z dvojic hru začne, zvolí. Může začít dvojice s nejmladším, nebo pro změnu naopak s nejstarším hráčem. Soutěžní

dvojice si také můžou rozlosovat tři papírky, na kterých bude pořadí uvedené, případně si mohou zástupci z každé dvojice střihnout apod.

3.3.5 Průběh hry

Jeden z dvojice, která začíná hru, přesune svou figurku na první hrací pole na herní desce. První políčko má žlutou barvu, proto sejme vrchní kartu z balíčku se žlutým kroužkem. Karty se žlutým kroužkem se týkají literární teorie, karty s červeným kroužkem autory a dílům, karty zelené pak můžeme zařadit do kategorie „různé“. Hráč, který je na řadě, můžeme jej nazvat MLUVČÍ, sejme vrchní kartu, nikomu ji neukáže, a přečte si termín, jenž je napsán na lícové straně karty. Tento termín značí odpověď, která musí zaznít z úst druhého hráče, HADAČE, ve dvojici. Jaký popis/definici/nápovědu pro tento termín první z dvojice zvolí, je jen na něm, pokud však budou dodržena pravidla (viz níže podkapitola zakázaná nápověda). Pokud jsme se rozhodli využít variantu se stanoveným časovým limitem pro urychlení hry, pak právě v této fázi by došlo k otočení přesýpacích hodin/zapnutí stopek, a tím by měla dvojice na vysvětlování a hádání termínu pouze omezený čas.

Aby však vysvětlování termínu nebylo příliš jednoduché, a navíc, aby se do každého soutěžního kola zapojily všechny dvojice, musí MLUVČÍ vymyslet takovou nápovědu, jež bude zřejmá pouze jeho spoluhráči, a naopak ostatní soutěžní dvojice ji neuhodnou. Ostatní dvojice, byť nejsou na řadě, totiž v každém kole hrají také, a to tak, že jakmile zazní nápověda, mají i tyto dvojice šanci si do záznamových archů poznačit možnou správnou odpověď. Poté, co dvojice, která byla na řadě (tzn. MLUVČÍ sejmul kartu a začal vysvětlovat termín na ní a HADAČ si myslí, že zná odpověď) odpoví, případně vyprší časový limit, byl-li použit, ukáží ostatní soutěžní dvojice svůj záznamový arch, respektive odpověď, jež si do něj poznačily.

Následuje vyhodnocení úspěšnosti první soutěžní dvojice:

Varianta 1: Dvojice, která vysvětlovala a hádala termín, uhodla a žádný jiný tým neuhodl = posun figurky na hrací ploše o tři políčka vpřed.

Varianta 2: Dvojice, která vysvětlovala a hádala termín, uhodla, avšak pojem uhodl alespoň jeden nebo i všechny další týmy = tým, který pojem vysvětloval, posune svou figurku

na hrací ploše o dvě políčka vpřed, ostatní úspěšné týmy posunou svou figurku o jedno políčko vpřed.

Varianta 3: Dvojice, která vysvětlovala a hádala termín, neuhodla, ale pojem uhodla některá (nebo všechny) z dalších soutěžních dvojic = figurka týmu, který vysvětloval pojem, se posune na hrací ploše o jedno pole vpřed, figurky ostatních úspěšných dvojic se posunou o dvě pole vpřed.

Varianta 4: Žádná ze soutěžních dvojic pojem neuhodla = žádná z figurek se neposouvá.

Pokud některá ze soutěžních dvojic termín na kartě uhodla, vrací se kartička dospodu balíčku se stejnou barvou, odkud byla vzata. Pokud pojem na kartě uhodnut nebyl, nebo ani jeden MLUVČÍ daný termín nedokáže vysvětlit (viz možné herní situace), je karta odložena na hřbitov kartiček (viz hřbitov kartiček).

Následně by stejným způsobem pokračovala druhá soutěžní dvojice. MLUVČÍ se podívá, na jakém barevném políčku stojí figurka jejich dvojice, a podle toho sejme kartu s barevným označením a začne termín na ní vysvětlovat. HADAČ se snaží odhalit správnou odpověď, stejně tak mají možnost hádat i ostatní dvojice. Po té by byla na tahu i třetí dvojice, případně čtvrtá apod.

3.3.6 Možné herní situace

Varianta 1:

MLUVČÍ, tedy ten z dvojice, který sejmul kartu, pojem uvedený na ní nezná nebo neví, jak jej vysvětlit.

Řešení této herní situace:

Pokud MLUVČÍ není schopen zadaný pojem vysvětlit, předává kartu další dvojici, která je po ní na řadě. Tato první dvojice, jež pojem neznala, jako penalizaci za svou neznalost již nemůže pro toto kolo zasáhnout do hry, a tudíž ztrácí možnost získat nějaké body. Pojem na kartě se snaží popsat MLUVČÍ z druhé dvojice, HADAČ z druhé dvojice se snaží pojem uhodnout (stejně jako ostatní dvojice, vyjma té první, která už nemůže hádat). Pokud ani MLUVČÍ z druhé dvojice nedokáže termín vysvětlit, předává kartičku HADAČOVI ze třetí

dvojice a opět je druhá dvojice pro tento okamžik mimo hru. Stejně bychom v případě neznalosti termínu třetího MLUVČÍHO pokračovali dále – karta by byla předána čtvrtému (a případně dalšímu) MLUVČÍMU.

Varianta 2:

Nastala varianta 1 a žádný z MLUVČÍCH všech herních dvojic nebyl schopný termín vysvětlit.

Řešení této herní situace:

MLUVČÍ z první dvojice se podívá na kartu s termínem, který nedokázal vysvětlit, kde v pravém dolním rohu najde v kroužku číslo. Stejné číslo najde i na zadní kartě v balíčku s nápovědou. Tuto kartu s balíčku vyndá a z přední strany karty přečte nápovědu (možné vysvětlení) zadaného pojmu. Všichni hráči tak mají možnost se seznámit s neosvojeným termínem a zapamatovat si jej pro další kola hry. Karta s tímto termínem je odložena na hřbitov kartiček (viz vysvětlení níže), kartička nápovědy se vrací zpět do balíčku kartiček s nápovědami.

Varianta 3:

MLUVČÍ se snaží popsat termín na kartičce, ale při následném vyhodnocení se zjistí, že jej HADAČ neuhodnul a neuhodnula jej ani žádná z dalších soutěžních dvojic.

Řešení této herní situace:

Následuje stejné řešení herní situace jako ve variantě 2. MLUVČÍ se podívá na kartu s termínem, který nebyl uhodnut, kde v pravém dolním rohu najde v kroužku číslo. Stejné číslo najde i na zadní kartě v balíčku s nápovědou. Tuto kartu s balíčku vyndá a z přední strany karty přečte nápovědu (možné vysvětlení) zadaného pojmu. Tím si všichni hráči ověřili, zda jeho nápověda byla správná a oni si nedokázali tento termín vybavit, nebo zda MLUVČÍ chyboval již při vysvětlování. Hráči se tak seznámí s neosvojeným termínem a mají možnost si jej zapamatovat pro další kola hry. Karta s neuhodnutým termínem je odložena na tzv. hřbitov kartiček (viz vysvětlení níže), kartička nápovědy se vrací zpět do balíčku kartiček s nápovědami.

3.3.7 Hřbitov kartiček

Hřbitovem kartiček označujeme prostor na hrací ploše, do kterého hráči odkládají karty s pojmy, jež nikdo neznal, nebo nebyly uhodnuty. Tyto karty se na hřbitov kartiček pokládají přední stranou dolů. A protože je žádoucí, aby se karty neuhodnuté karty mohly vrátit do hry a hráči si tak mohli ověřit, že si po přečtení nápovědy již daný termín osvojili, jsou na hrací desce vyznačená speciální políčka se symbolem lebky. Pokud nějaká figurka na toto políčko s lebkou šlápne, místo, aby si tato dvojice vybrala kartičku z barevného balíčku, vylosuje si jednu kartu ze hřbitova kartiček. Další průběh hry už je stejný jako při vylosování barevné kartičky. Pokud nastane situace, že na hřbitově kartiček žádná karta není, a figurka přesto stoupla na políčko s lebkou, bere hráč kartu barevnou dle barvy políčka, na kterém figurka stojí.

3.3.8 Nápověda mluvčího

Jak již bylo zmíněno výše, úkolem MLUVČÍHO je předat druhému z dvojice takovou nápovědu, aby HADAČ uhodnul uvedený termín na kartě. Ideálně tak, aby tato dvojice, která je na řadě, uhodla tento pojem jako jediná. Proto je důležité, jakou nápovědu MLUVČÍ HADAČOVI předá. Je jen na MLUVČÍM, zda jako svou nápovědu použije definici zadaného termínu, použije promluvu typickou pro danou postavu, vysvětlí pojem na nějakém příkladu, či si vymyslí úplně jinou asociaci.

Je však zakázáno používat tuto nápovědu: Nesmí být použito příslušné slovo, jeho části nebo slova od něj odvozená, nesmí být též sděleno, z kolika písmen se zadaný termín skládá, na jaké písmeno začíná/končí apod.

3.3.9 Ukázka herního kola

Představme si modelovou situaci, kdy u každého herního stolu máme tři dvojice, které pro ukázku označím písmeny A, B a C. Hrací desku již máme na stole připravenou, stejně tak barevné kartičky, kartičky nápověd a případně přesýpací hodiny (stopky/mobilní telefon).

1. Každá dvojice si vybere barevnou figurku a umístí ji na políčko START. Všechny dvojice si připraví záznamové archy a psací potřeby.

2. Začne dvojice s nejmladším hráčem u hracího stolu. Nejmladším hráčem je hráč z dvojice s označením A. Začíná tedy dvojice A. Ve dvojici si hráči určí, kdo pro toto kolo bude MLUVČÍ a kdo HADAČ. V následujícím kole si své role vymění.

3. MLUVČÍ si v prvním kole, kdy jsou všechny figurky na startu, může vybrat, z jakého barevného balíčku si sejme kartu. Vybral si červený balíček, lízne si tedy vrchní kartu z červeného balíčku. Otočí ji a přečte si termín na její přední straně. Na kartě je uvedeno „STŘÍDAVÝ RÝM“. MLUVČÍ si promyslí svou nápovědu.

4. Otočí se přesýpací hodiny/zapnou se stopky a MLUVČÍ začíná vysvětlovat svou nápovědu, od této doby mohou začít hádat daný pojem kromě HADAČE z dvojice A i ostatní dvojice (tedy B a C). HADAČ může hádat do té doby, než je zadaný pojem uhodnut, nebo než vyprší čas na přesýpacích hodinách/stanovený čas na stopkách. Do této doby si i dvojice B a C mají možnost do záznamového archu poznačit odpověď.

   <u>Příklad</u>

   MLUVČÍ A: *„Venku štěkal pes, děda se směje, a za ním je les, hm, už zase leje!“*

   Dvojice B a C se potichu radí.

   HADAČ A tipuje: „Básnička?“

   MLUVČÍ A: „Ne. Některé verše si jsou na konci podobné…“

   HADAČ A: „Rým?“

   MLUVČÍ A: „No, a jak se tento druh rýmu nazývá?“

   Tímto ale možná až moc napověděl ostatním dvojicím. Dvojice B a C si do záznamového archu poznačí své odpovědi.

   HADAČ A: „Střídavý rým!“

   Pojem byl uhodnut. Kartička s uhodnutým pojmem se vrací zpět dospodu balíčku, odkud byla na začátku hry sejmuta (v tomto případě dospodu červeného balíčku).

5. Následuje vyhodnocení. Protože dvojice A pojem uhodla, může dostat buď tři body v případě, že dvojice B ani C pojem neuhodla, nebo dva body, pokud jedna z dvojice B či C uhodla. Dvojice B ukáže odpověď ve svém záznamovém archu – poznačili si

pojem „sdružený rým“, což není správná odpověď a nedostanou tak v tomto kole žádný bod. Dvojice C má ve svém záznamovém archu napsáno „střídavý rým“, což je správná odpověď.

V kapitole 2.3.5 Průběh hry je zaznamenáno hodnocení. Jelikož kromě dvojice A uhodla i dvojice C, hodnotíme je následovně: Dvojice A posune svou figurku na hrací desce o dvě políčka dopředu (tzn. nyní stojí na žlutém políčku, tedy až bude dvojice A znovu na řadě, vezme si kartu ze žlutého balíčku). Dvojice B zůstává na místě, neboť v tomto kole pojem neuhodla. Dvojice C posune svou figurku na hrací desce o jedno políčko vpřed, protože do svého záznamového archu si poznačila správnou odpověď. Nyní tedy dvojice C na zeleném políčku, až bude tedy na řadě, lízne si kartu ze žlutého balíčku.

6. Začíná druhé kolo. Na řadě je dvojice B. Protože v předchozím kole tato dvojice nezískala žádný bod, stojí stále na políčku START a může si tak vybrat, z jakého balíčku sejme kartu. MLUVČÍ B si stejně jako předchozí dvojice A vybere červený balíček. MLUVČÍ B si přečte pojem na kartě, na které je uvedeno „balada“. Bohužel, MLUVČÍ B vůbec neví, o co se jedná, či jak zadaný termín popsat. V tomto případě tuto kartičku předá MLUVČÍMU ze skupiny C. Tím je však dvojice B pro toto kolo vyřazena ze hry a stává se pro tuto chvíli pouze pozorovatelem. MLUVČÍ C si přečte pojem na kartě a nastávají dvě možnosti:

1. MLUVČÍ C nemá problém vysvětlovat pojem na kartě. Otočí se přesýpací hodiny/zapnou stopky a MLUVČÍ C začíná termín popisovat. HADAČ C se snaží pojem uhodnout, stejně jako dvojice A, která si svou odpověď poznačí na svůj záznamový arch. Dvojice B nezasahuje do hry.

2. Ani MLUVČÍ C pojem nezná a nedokáže jej vysvětlit. V tomto případě předá kartičku dvojici A a pro tuto chvíli je mimo hru. Dvojice A si vymění role (tzn. MLUVČÍ z prvního kola se stává HADAČEM a naopak) a nový MLUVČÍ A si termín přečte. Pokud alespoň on pojem zná, může začít popisovat HADAČOVI A s tím, že ostatní dvojice (B a C) již do tohoto kola nemohou zasáhnout. Nastane-li situace, že ani MLUVČÍ A nezná termín na kartě, sáhne do balíčku nápověd, kde najde kartičku se stejným číslem jako je na kartičce s „baladou“. Nahlas z kartičky nápověd přečte definici

balady a kartičku s termínem „balada“ odkládá na hřbitov kartiček (viz podkapitola 2.3.7 hřbitov kartiček).

3. Následuje bodové vyhodnocení herního kola. Dvojice B pojem neznala, do daného kola nezasáhla, což znamená nula bodů a žádný pohyb figurky po hrací desce. U ostatních dvojic (A a C) záleží, zda pojem uhodly, či nikoli. Pokud uhodla pouze jedna dvojice, např. dvojice C, posouvá svou figurku na hrací desce o tři políčka vpřed. Byla-li úspěšná i dvojice A, posune dvojice C svou figurku na hrací desce o dvě pole vpřed a dvojice A o jedno pole vpřed.

4. Začíná třetí kolo hry, kdy je na řadě dvojice C. Hráči ve dvojici si prohodí své role (MLUVČÍ → HADAČ, HADAČ → MLUVČÍ). MLUVČÍ C si vybere kartu z balíčku dle barvy políčka, na kterém stojí její figurka a přečte si pojem na ní – „Sherlock Holmes“. Otáčí se přesýpací hodiny/zapínají stopky a začíná vysvětlovat.

   MLUVČÍ C: *Jméno známého detektiva z Londýna, který se svým přítelem Watsonem řeší zapeklité kriminální případy. Rád hraje na housle. Autorem tohoto díla je sir Arthur Conan Doyle.“*

   Dvojice A a B se radí, HADAČ C se snaží jméno uhodnout, ale marně. Čas vypršel. Dvojice A a B ukáží své záznamové archy, ale ani ony nebyly úspěšné. MLUVČÍ C všem sdělí správnou odpověď a kartičku se „Sherlockem Holmesem“ odkládá na hřbitov kartiček.

5. Na řadě je bodové ohodnocení kola, které je v tomto případě snadné - žádný tým pojem neuhodnul, žádný tým nedostává bod, všechny figurky na hrací ploše zůstávají na místě.

6. Máme za sebou tři kola, ve kterých se vystřídaly všechny tři dvojice. Na řadě je opět dvojice A. Hráči si mezi sebou prohodí role ((MLUVČÍ → HADAČ, HADAČ → MLUVČÍ). Nyní dejme tomu, že se figurka dvojice A nachází na políčku, kde kromě barvy je nakreslená i lebka. Tento symbol značí, že pokud je na hřbitově kartiček odložená nějaká karta, musí si hráč, jenž je na řadě, vylosovat jednu z nich. Protože v našem modelovém příkladu jsou na hřbitově odloženy kartičky dvě (jeden pojem nedokázal žádný MLUVČÍ vysvětlit a pojem z druhé karty nebyl nikým uhodnut), vylosuje si MLUVČÍ A jednu z nich. Hra pak pokračuje dále tak, jak je popsáno výše.

3.3.10 Konec hry

Vítěze hry můžeme určit dvěma způsoby. Pokud máme dostatek času, vítězem se stane ta dvojice, která se svou figurkou jako první dojde na políčko s označením CÍL. Jsme-li ale limitováni časem a hru nestíháme dohrát až do konce, považujeme za vítěze hry tu dvojici, jejíž figurka dojde na hrací ploše nejdál.

3.4 Didaktická hra v praxi

Didaktickou hru jsem podle plánu vyzkoušela po přijímacích zkouškách žáků devátých ročníků na školy střední, respektive po jejich výsledcích, takže většina žáků již věděla to podstatné, tedy zda jsou, či nejsou přijati na střední školu. Svou hru jsem zkoušela na Základní a Mateřské škole Hejnice, na které jsem absolvovala svou praxi. Šlo o dvě třídy, jedna o sedmnácti žácích a druhá o patnácti. Všichni tito žáci se po prvním kole přijímacích zkoušek dostali na střední školu. Po rozhovoru s jednou z třídních učitelek bylo zřejmé, že jejich motivace ke studiu má po přijímacích zkouškách spíše klesající tendenci a je obtížnější udržet jejich pozornost ve výuce.

3.4.1 Základní a Mateřská škola Hejnice

Základní a Mateřská škola Hejnice je maloměstskou školou, jejímž ředitelem je již několik let Mgr. Jan Kašpar. Ve školním roce 2023/2024 ji navštěvovalo 345 žáků. Jedná se především o žáky z Hejnic, Ferdinandova, Lázní Libverda, Bílého Potoka nebo Raspenavy. Do školy žáci převážně dochází pěšky nebo jezdí autobusem. V areálu školy se nachází malý atletický ovál a venkovní hřiště, které se neustále modernizuje a doplňuje o nové herní prvky. Škola má malou a velkou tělocvičnu a školní jídelnu. Školní výuka probíhá ve třech budovách. Na té starší se vyučuje 1. stupeň, v novější probíhá výuka 2 a ve třetí budově (tzv. Chanos) jsou umístěny třetí třídy prvního stupně. Podle vyučovacích předmětů a nabídky kroužků lze soudit, že jde do značné míry o sportovně orientovanou školu. V každém ročníku jsou zde 2. třídy rozděleny na A a B, průměrně na jednu třídy vychází přibližně 19 žáků. Učitelé obou stupňů mají své sborovny, kde sedí většina učitelů, pouze asi tři učitelé mají

svůj vlastní kabinet. Pedagogický sbor má drtivou převahu žen. Škola je zapojena hned do několika projektů, kterými jsou například následující: „Podpora ZŠ a MŠ Hejnice II.“, „Ovoce do škol“, „Mléko do škol“, „Sbíráme s panem Popelou“, „Vzdělávací kurzy pro žáky ZŠ“, „Recyklohraní“ apod.

3.4.2 Didaktická hra v 9. A

První třídou, do které jsem vzala didaktickou hru, byla 9. A, kde v ten den bylo přítomno šestnáct žáků. Většinu žáků jsem si pamatovala ze své praxe, stejně jako oni mě, takže již po mém příchodu do třídy panovala ve třídě příjemná atmosféra, neboť jsme se vyhnuli prvotnímu oboustrannému oťukávání a nejistoty, co od sebe můžeme navzájem očekávat.

Na začátku hodiny jsem žákům vysvětlila, o co se jedná, proč jsem opět v jejich třídě, a zároveň je požádala o pomoc s pilotáží. Kladla jsem důraz na to, aby se nestyděli na cokoli zeptat, mít připomínky jakéhokoli rázu a sdělovat mi jakýkoli nápad na vylepšení hry. Byť jsem byla nepatrně nervózní z toho, jak bude hodina probíhat, žáci byli skvělí a neměli s mou prosbou sebemenší problém.

Protože bylo ve třídě šestnáct žáků, rozhodla jsem se je rozdělit do tří herních skupin, kdy ve dvou skupinách byly tři dvojice a ve třetí skupině dvě dvojice. Chtěla jsem si tak vyzkoušet, která z formací bude pro hru výhodnější. Na dřevěných špachtlích, jež používají lékaři při dívání se pacientům do krku, jsem měla napsaná jména žáků. Začala jsem náhodně špachtle losovat a tím k sobě přiřazovat jak dvojice, tak i celé soutěžní týmy, které si ihned posedali kolem určených lavic. Bylo zajímavé (a trochu nečekané), že nikdo z žáků nereagoval na svou vylosovanou dvojici negativně a téměř bez jakýchkoli komentářů vytvořili ony herní skupiny. Následně jsem každé herní skupině rozdala na lavici hrací desku, tři barevné balíčky karet, balíček karet s nápovědami (s čísly na horní straně), tři/dvě figurky, záznamové archy, tužky a bodovací kartu. Rozdělení žáků a příprava hry nám nezabrala více než pět minut.

Nyní bylo potřeba vysvětlit žákům pravidla. Vybrala jsem si jednu z konkrétních herních skupin a začala je vysvětlovat – nejprve jsem zmínila cíl hry, což je dovést svou figurku do cíle jako první. Figurka dvojice se pohybuje po různě barevných políčkách s tím, že na jak barevné políčko figurka šlápne, tak barevnou kartu si líznu. Jeden z dvojice (např. Petr) si pojem skrytě přečte a má za úkol jej vysvětlit druhému z dvojice (např. Janě). I když ostatní dvojice

(např. Adam s Evou a Ondřej s Vojtou) nejsou na řadě, hrají také a to tak, že i ony se snaží tento pojem uhodnout. K tomu jim slouží připravené záznamové archy, do kterých si poznačí svou domněnku na hádaný termín. Musí to však stihnout do doby, než Jana řekne správnou odpověď, čímž je herní kolo ukončeno. V tento moment jsem zodpovídala první dotaz, zda si mohou dvojice radit. Ano, Adam s Evou nebo Ondra s Vojtou se v té své dvojici mohou společně radit, dokonce je to žádoucí, neboť i jejich cílem je pojem uhodnout. Poté, co Jana vyřkla odpověď a Petr ji odsouhlasil jako správnou, ukážou ostatní dvojice své záznamové archy. Nastává vyhodnocení daného herního kola podle bodovací kartičky. U bodovací kartičky jsem se zastavila s tím, že s ohledem na bodování je zřejmé, že vhodná nápověda pro uhodnutí zadaného termínu je taková, která nebude hned zřejmá všem. Ponoukla jsem je, aby se nebáli používat různé asociace, či si vymýšleli své vlastní originální nápovědy, aby v ideálním případě skutečně pojem uhodl jen jejich parťák a už nikdo jiný. V této fázi jsem jim i nastínila, co je považováno za zakázanou nápovědu. Opět jsem musela zodpovídat dotaz, zda je možné pomoci si pantomimou, což jsme se domluvili, že nikoli. Povolený je pouze slovní popis.

Vysvětlila jsem jim také, co se stane v případě, že zadaný termín žádná z dvojic neuhodne a co za prostor je „hřbitov kartiček.“ Zmínila jsem též možnou herní situaci, ve které Petr neví, jak zadaný pojem Janě vysvětlit. V tento moment kartičku s pojmem předá Adamovi, který se na ni opět skrytě podívá a pokud pojem zná, může jej začít vysvětlovat Evě s tím, že v tomto herním kole se již Petr s Janou do hádání nezapojují (trest za to, že to vzdali). Nastane-li situace, že ani Adam nebude schopný pojem vysvětlit, předá kartičku Ondřejovi. Ten buď začne s popisem, nebo nezná-li tento pojem ani on, opět se odkládá karta s pojmem na „hřbitov karet“. Kdokoli pak podle čísla na kartě s pojmem najde kartu nápovědy, kterou otočí a nahlas přečte, aby všichni hráči byli s touto nápovědou (potažmo vysvětlením neuhodnutého pojmu) seznámeni a dokázali pro příště nevysvětlený/neuhodnutý pojem popsat. Tato karta se pak vrací do hry v případě, že některá z figurek šlápne na políčko s lebkou.

Pohledy žáků byly všelijaké, ale když jsem se jich zeptala, zda má někdo ještě nějaký dotaz ke hře, nikdo už se na nic nezeptal. Ještě než jsme se pustili do samotné hry, uklidnila jsem je, že ačkoli nyní jim možná pravidla zní velmi složitě, při hraní zjistí, že princip hry je

jednoduchý a brzy ji všichni pochopí. Vysvětlení pravidel včetně zodpovězení dvou dotazů trvalo něco málo přes pět minut.

Po vysvětlení pravidel jsem požádala žáky, aby si určili dvojici, která začne. Doporučila jsem jim, aby začínala ta dvojice, která pravidla chápe. Všechny skupiny neměly problém se domluvit. A protože figurka začínající dvojice stojí na políčku „START“, jež má tři barvy, mohou si hráči v prvním kole vybrat, z jak barevného balíčku si sejmou kartu. Nyní již nic nebránilo tomu, aby žáci začali hrát s tím, že jsem jim kdykoli k dispozici pro případ, že by potřebovali poradit nebo něco dovysvětlit. Stanovili jsme si také časový limit pro hru, tedy že skončíme pět minut před koncem hodiny, abychom mohli průběh hry společně okomentovat.

Co mě překvapilo, bylo, že mě během hraní, kromě jedné výjimky, žádná z herních skupin nepotřebovala. Vše probíhalo v jejich režii a já jen procházela kolem herních lavic, pozorovala průběh hry a poslouchala nápovědy. Jediný dotaz, který za celou hru vyvstanul, byl ten, zda když se jedná o dvouslovný termín, může MLUVČÍ použít ve svém popisu slovo ze zadaného pojmu, pokud alespoň toto slovo již dokázal HADAČ uhodnout. V tomto případě se jednalo o termín *„obkročný tým“,* kdy HADAČ nejprve odhalil slovo rým a MLUVČÍ jej chtěl následně zakomponovat do své další nápovědy. Tento typ nápovědy je samozřejmě možný, ale zopakovala jsem jim, že tímto způsobem napovídají i ostatním dvojicím, proto jim doporučuji si dané slovo pouze myslet, nikoli vyslovovat nahlas.

Nejrychlejší dvojici trvala hra 30 minut, ostatní herní skupiny stále hrály a do cíle jim zbývalo ještě několik políček. Pro naše účely jsme ale již hru museli ukončit a za vítěze v ostatních skupinách byla určena ta dvojice, která se v daný moment nacházela se svou figurkou nejblíže k cíli. Když jsem si procházela jednotlivé herní skupiny, bylo zajímavým zjištěním, že žádná z karet se neocitla na hřbitově kartiček, tzn., že všechny pojmy z karet byly vysvětleny, případně že všechny pojmy byly alespoň některou z dvojic uhodnuty. Za překvapivé též považuji fakt, že jednou z vítězných dvojic byla ta, jejíž hráči patří v hodnocení z českého jazyka mezi ty průměrné možná až lehce podprůměrné.

Nastal čas na hodnocení hry. Požádala jsem žáky, aby mi sdělili cokoli, co je v souvislosti s touto didaktickou hrou napadá. Názory žáků vypadali následovně:

Žák A: *„Mě to docela bavilo. Deskovky mě baví, takže za mě dobrý. Některý pojmy byly docela těžký, jiný zas jednoduchý, ale určitě bych si to zahrál častěji.“*

Žák B: *„Jo, mě to taky bavilo. Jen některý vysvětlování trvalo moc dlouho a to mě pak nebavilo čekat, než to ten druhej uhodne.“*

Žák C: *„Já bych možná vracel figurku za to, když někdo poskytne špatnou nápovědu.“*

Žák D: *„Mně se to líbilo. Škoda, že jsme stihli jen jednu hru.“*

Žák E: *„Rozhodně nejtěžší byly karty z červeného balíčku, ty literární pojmy mi moc nejdou, takže jsem moc nevěděla, jak je vysvětlit. Ale vždycky to aspoň někdo pochopil.“*

Žák F: *„Jo, to vysvětlování je hrozný, vůbec jsem nevěděl, jak to mám říkat. To hádání je jednodušší.“*

Žák G: *„Škoda, že jsme na to měli jenom hodinu, klidně bych hrál dál. Nevěděl jsem, co se stalo 28. září, ale už si to pamatuju. Stejně to určitě zapomenu, ale teď to vim, takže mě to něco naučilo. Za mě dobrý.“*

Víc reakcí na hru jsem od žáků nezískala a vzhledem k tomu, že akorát zazvonilo, nebyl důvod žáky ve třídě déle držet. Několik postřehů jsem si však během hry jednotlivých herních skupin zapsala i já, též jsem se zamýšlela nad některými postřehy žáků:

- Nebyl zásadní rozdíl v tom, že v jedné z herních skupin byla trojice místo dvojice. Nepřineslo to žádnou výhodu (nevyhráli), jediné co, trvalo déle, než se všichni vystřídali v rolích HADAČŮ a MLUVČÍCH.
- I když jsem žákům několikrát opakovala, že jejich snahou je, aby nápovědu uhodl jen HADAČ z jejich dvojice, stejně se snažili o nápovědu definicí tak, jak jsou z hodin zvyklí. Jen v několika málo případech jsem zaslechla nápovědu, která nemusela být všem hned jasná – např. pojem *„Ježíš Kristus“* = nápověda: *„Dvě slova. V Polsku v něj věří víc než u nás. Betlém.“*
- Jak zmínil ve své reflexi žák B, skutečně u některých trvalo poměrně dlouhou dobu jejich vysvětlování a hádání. Na druhou stranu sami žáci si korigovali, kdy to trvá až moc dlouho a tuto dvojici pak stopli. Ta s tím neměla závažnější problém, ale určitě pro další pilotáž zkusím zařadit do hry stopky/mobilní telefon, aby byl čas pro možnou nápovědu a hádání stanoven všem stejně.

- Zjistila jsem že, je pro žáky skutečně mnohem složitější pojem vysvětlovat než hádat. Možná je to i tím, že většinou ten, kdo klade otázky je ve výuce učitel a žák je spíše staven do role toho, kdo „jen“ odpovídá. Jejich slovní projev byl mnohdy velmi kostrbatý, nesrozumitelný nebo zbytečně obšírný. Spousty času jim též zabralo samotné promýšlení nápovědy, což se často neobešlo bez různých připomínek na složitost zadaného pojmu.
- Přemýšlela jsem též nad tím, zda nějak penalizovat dvojici, ve které HADAČ použije špatnou nápovědu. Stalo se totiž, že jeden z MLUVČÍCH popisoval střídavý rým místo obkročného rýmu. HADAČ z této dvojice si to však také popletl a jeho odpověď skutečně byla obkročný rým. Na chybu v nápovědě je pak upozornil jeden z žáků z této herní skupiny, který si do svého záznamového archu poznačil jako odpověď „střídavý rým“ dle nápovědy MLUVČÍHO. Prozatím jsem se však rozhodla, že k penalizaci chybné nápovědy nepřistoupím, neboť si nejsem jistá, zda by žáci dokázali ve všech případech nápovědu zkontrolovat. A štěstí ke hře svým způsobem patří.

3.4.3 Didaktická hra v 9. B

Stejně jako třídu 9. A, i tuto jsem znala již z mé praxe. Oproti té předchozí je však o poznání pasivnější a méně komunikativní. I v této třídě chyběl jeden žák, takže z původního počtu 15 žáků jsem jich ve výuce měla čtrnáct.

Pravidla jsem vysvětlovala totožně jako ve třídě 9. A. Použila jsem opět jména konkrétních žáků, aby byl pro ně princip hry pochopitelnější. Oproti předchozí třídě jsem však přidala pravidlo s časem, tedy že dvojice, která vysvětluje a hádá, má na celý tento proces pouze 45 vteřin. Pokud HADAČ do této doby pojem neuhodne, po uplynutí času se zkontrolují záznamové archy ostatních dvojic. Poté následuje klasický proces hodnocení daného herního kola. Během vysvětlování hry se žádný z žáků na nic nezeptal a to ani v momentě, kdy jsem je k tomu přímo vyzvala.

Žáky v 9. B jsem nelosovala, ale vyzkoušela jsem variantu, kdy jsem proces rozdělení do dvojic nechala na nich. A protože každý z žáků seděl v lavici s někým druhým, byly dvojice vytvořeny rychle, protože k žádným přesunům mezi nimi nedošlo. Čas přípravy jsme také urychlili tím, že dvojice z řady u okna se shlukly kolem jedné z lavic, stejně tak ty z řady

uprostřed a u dveří (tam bylo žáků méně, a proto tyto dvě řady vytvořily jeden herní tým). Ve třídě jsme tak vytvořili pouze dva herní týmy – v jednom byly tři soutěžní dvojice a v druhém čtyři. Teoreticky by je šlo rozdělit i do tří týmů – dva týmy po čtyřech hráčích a jeden tým po šesti, ale na základě předchozí pilotáže bych si troufla tvrdit, že hra je ve více dvojících atraktivnější. Oběma týmům jsem rozdala vše pro hru potřebné, plus jsem je požádala, zda by některý z žáků byl ochoten použít svůj mobilní telefon jako stopky. S tímto požadavkem neměli žáci problém a houfně je začali vytahovat z tašek. Nakonec se však mezi sebou sami domluvili a v každé herní skupině tak byl připraven jeden mobilní telefon jako stopky.

Než se soutěžní týmy pustily do hry, přeci jen se zvedla jedna ruka s dotazem a to, jak barevnou kartu si má dvojice, která začíná, líznout. Opět jsem jim tedy připomněla, že v prvním kole je to na nich, neboť se svou figurkou stojí na tříbarevném políčku „START“. Teprve v dalších kolech si pak sejmou kartu z barevného balíčku dle barvy políčka, na kterém aktuálně nachází jejich figurka.

Nyní už jsme mohli přistoupit ke hře samotné. Domluvili jsme se, že začne dvojice s nejmladším hráčem z dané skupiny. Oba týmy si na začátku hry vybraly poměrně jednoduché pojmy („Bylo, nebylo“ a „verš“), takže jak jejich partner, tak ale i některé ostatní dvojice neměly problém pojem uhodnout. Z prvního kola však bylo zřejmé, že všichni hru chápou a dokázali jej i správně vyhodnotit.

U jedné herní skupiny došlo k tomu, co se v předchozí třídě nestalo. MLUVČÍ jedné z dvojic nedokázal popsat pojem „masová kultura“, tedy tuto kartu podstoupil dalšímu MLUVČÍMU. Ani ten však nedokázal zadaný termín popsat, proto kartu posunul poslednímu MLUVČÍMU (tedy třetí soutěžní dvojici). Ten si však s pojmem na kartičce poradil. Sice nevysvětloval zadaný termín podle toho, co jím označujeme, ale rozebíral jednotlivá slova tak, že jeho spoluhráč nápovědu ve stanoveném limitu pochopil.

V této stejné herní skupině se též dostala jedna z kartiček na hřbitov, neboť vysvětlovaný pojem HADAČ ani nikdo další neuhodl. Jednalo se o kartičku s pojmem „28. září“. MLUVČÍ sice věděl, že se jedná o státní svátek, ale už nevěděl, z jakého důvodu jej slavíme. Do své nápovědy zapletl oslavy konce 2. světové války i založení Československa, čímž spletl všechny hráče u stolu. Zadaný termín tedy nikdo neuhodl, kartička se přesunula na hřbitov kartiček a MLUVČÍ, jenž pojem neúspěšně vysvětloval, našel v balíčku karet nápověd se shodným

číslem, jako měla kartička s pojmem, a nahlas přečetl nápovědu na ni. O několik kol později šlápla figurka jedné z dvojic na políčko s lebkou, což znamenalo vzít si kartu ze hřbitova kartiček. Protože tam byla pouze jedna karta, bylo všem jasné, co na této kartě je za pojem. Což byl dobrý podnět k tomu, že návrat kartiček ze hřbitova karet musí probíhat jiným způsobem, než jsem původně zamýšlela.

Kromě těchto dvou mimořádných situací probíhal zbytek hry stejně jako v předchozí třídě. Žádný z herních týmů nepotřeboval mou asistenci, žáci hráli zcela samostatně. Oproti třídě 9. A se v obou týmech objevovaly originálnější nápovědy, avšak ani jeden z týmů nedošel pět minut před koncem hodiny do cíle, byť jednomu z nich chyběla pouze dvě pole. Za jeden z možných důvodů považuji fakt, že jeden ze soutěžních týmů tvořily čtyři dvojice, takže trvalo déle, než se v herních kolech vystřídaly.

I v tomto případě mě zajímala zpětná vazba od žáků. Dobrovolně se mi však žádný z nich nepřihlásil a nepomohly ani návodné otázky. Snažila se pomoci i jejich třídní učitelka, ale ani její zásah nepřinesl žádnou reakci. Vlastně ani nešlo o neočekávaný jev, protože jak zmiňuji na začátku, tato třída patří mezi ty méně komunikativní. Zkusila jsem tedy napřímo oslavit některé z žáků napříč oběma soutěžními týmy. Jejich hodnocení znělo následovně:

Žák A: *„Za mě dobrý. Klidně bych si to zahrál častěji. Tohle je lepší než celý den sedět v lavici a jen poslouchat. Jen jsem toho moc nevěděl. Vůbec nevim, jak to vysvětlovat, to bylo fakt těžký.“*

Žák B: *„Jo, mě to taky bavilo. Ale to vysvětlování bylo docela těžký, to mi moc nešlo. To hádání bylo jednoduší.“*

Žák C: *„Já teda deskový hry nehraju, ale tady ve škole to bylo docela dobrý. Ale příště byste mohla vymyslet nějakou hru na mobilu, to by bylo ještě lepší.“*

Žák D: *„Já bych akorát nějak upravila ten hřbitov kartiček, protože jak tam byla jen ta jedna karta, tak jsme všichni věděli, co na ní je, tak už nemělo smysl hádat. Jinak to bylo zábavný, bála jsem se, že to nepochopím, ale bylo to jednoduchý.“*

Žák E: *„Některé ty pojmy byly dost těžký, ale nápovědu jsme potřebovali jen jednou, takže vlastně dobrý. Mě hry bavěj, takže dobrý. Určitě bych si to zahrál častějc. Je to lepší než normální hodina.*

Žák F: *„Škoda, že jsme na to měli tak málo času, hrozně to uteklo. Mně se líbilo, že jsme vlastně pořád hráli všichni, na jiných hrách mě nebaví to čekání, než zase přijdeme na řadu. Jo, dobrý. Aspoň trochu zábavy ve škole.*

Víc žáků jsem již vyvolat nestihla, neboť začalo zvonit, a tak jsem s poděkováním za spolupráci ukončila výuku. I na základě těchto postřehů vzniklo několik možných úprav, které by dle mého názoru vedly k vylepšení didaktické hry.

3.5 Návrhy na změnu a jiná doporučení pro hru

Po vyzkoušení didaktické hry v praxi ve dvou třídách devátých ročníků navrhuji následující změny, kterými bych nahradila, případně doplnila, pravidla hry uvedené v dřívějších podkapitolách:

1. <u>Rozdělení do soutěžních týmů a dvojic</u>

   Vyzkoušela jsem dvě varianty rozdělení žáků do soutěžních skupin a dvojic – náhodný výběr pomocí losovacích špachtlí se jmény a výběr dle preferencí samotných žáků. Ani s jedním rozdělením nebyl problém. Ve dvou případech při losování jmen jsem si všimla jistých povzdechů po vyřčení jména druhého hráče ze soutěžní dvojice, ale tento náznak nespokojenosti se během hry vytratil. Oproti tomu nechat žáky samotné rozdělit do dvojic se setkalo s větším nadšením, ale zase si uvědomuji, že ne v každém kolektivu, by toto rozdělení bylo vhodné. V tomto případě tedy záleží na posouzení samotného učitele, který žáky a sociální klima ve třídě zná, a tak ví, jaká varianta bude v konkrétní třídě více vyhovující.

   Mé doporučení pro rozdělení dvojic do soutěžních týmů je pak takové, že je pro hráče zábavnější, když jsou u jedné hrací plochy alespoň tři dvojice. Pokud proti sobě hrají dvojice pouze dvě, hra ztrácí jistý soutěžní náboj, možná je i o něco méně zábavná, byť na druhou stranu je svižnější a hráči se na tahu rychleji vystřídají.

   Co se týče počtu hráčů, není patrný zásadní rozdíl mezi tím, pokud nám místo dvojice vznikne ve výjimečných případech (především z důvodu lichého počtu žáků ve třídě) trojice. V praxi jsem nezpozorovala žádnou výhodu ani nevýhodu tohoto rozdělení.

2. <u>Stanovení časového limitu</u>

Po vyzkoušení obou variant se přikláním k té, ve které byl časový limit stanoven. V první třídě, kde měli MLUVČÍ takřka neomezený čas pro svou nápovědu, to bylo místy zdlouhavé, zvlášť když ostatní dvojice měly již hádaný termín poznačený ve svých záznamových arších a čekalo se jen na HADAČE, než dostane tak konkrétní nápovědu, až i on odpoví. Jako adekvátní se mi jeví časový limit stanovený na 30 – 45 vteřin, záleží na konkrétní třídě. V druhé třídě si žáci tento čas stopovali na mobilním telefonu bez jakýchkoli problémů. Na telefon viděli všichni hráči, takže jakmile čas uplynul, vždy se našel někdo ze soutěžního týmu, kdo jeho konec ohlásil celé skupině.

3. Hřbitov kartiček

Po zkušební hře v jedné ze tříd jsem zjistila, že má představa o hřbitovu kartiček, jakožto odkladišti pro neuhodnuté či neznámé pojmy, nefunguje v praxi tak, jak jsem si myslela. Věděla jsem, že chci, aby se tyto problémové karty mohly vrátit do hry, čímž bych si ověřila, že s využitím nápovědy si hráči kolektivně daný pojem osvojili (= práce s chybou). Neuvědomila jsem si ale, že pokud na hřbitově kartiček bude odložena pouze jediná karta, budou si všichni žáci pamatovat, který termín je na ní uveden, a proto následné hádání tohoto pojmu pozbývá smysl. Musela jsem tedy vymyslet jinou variantu jejich návratu do hry, respektive ověření toho, že hráči již chápou význam uvedeného termínu. Po zvážení několika možností navrhuji, aby v případě, kdy některá z dvojic šlápne na hrací pole s lebkou, a na hřbitově kartiček bude některá karta odložena, aby si jí MLUVČÍ této dvojice vzal a v rámci opakování zkusil všem svým spolužákům v hrací skupině znovu zadaný pojem vysvětlit. Žádná z dvojic nehádá, jen poslouchá vysvětlování MLUVČÍHO. Pokud je vysvětlení pojmu uspokojující, splnil MLUVČÍ svou povinnost v rámci předkola a nyní si podle barvy hracího políčka, na kterém stojí jeho figurka (a je na něm vyobrazena ona lebka), lízne kartu z hracího balíčku a hra pokračuje dále tak, jak jsme zvyklí. Pokud by se stalo, že by hráči popis MLUVČÍHO neuznali, nebo by MLUVČÍ nebyl schopen opakovaně pojem vysvětlit, ztratila by tato dvojice možnost sejmout si kartu z barevného balíčku, tudíž by pro jedno kolo ztratila možnost získat nějaké body. Pokud by karta na hřbitově zůstala i do dalšího kola, kdy by tato dvojice stojící na políčku s lebkou byla opět regulérně na řadě, vyměnili by si MLUVČÍ s HADAČEM své role a pojem na kartě by se snažil osvětlit onen druhý hráč. Nastala-li by situace, kdy by se herní skupina nemohla shodnout na tom,

zda popis MLUVČÍHO uznat jako dostačující, byl by povolán jako rozhodčí učitel, jenž by vydal rozsudek.

4. Počet hracích kartiček

Protože je hracích kartiček připraveno 120 kusů (tři barevné balíčky po čtyřiceti kartách), není třeba použít v rámci jedné vyučovací hodiny, a tedy pravděpodobně i jednoho kola hry, všechny tyto karty. Doporučuji si jich polovinu uschovat pro další příležitost, čímž zůstanou některé z pojmů žákům utajeny a nebudou si je tak při příští příležitosti ke hraní pamatovat.

5. Modifikace hry

V rámci každého hracího balíčku jsem nechala osm karet nenadepsaných, respektive jejich spodní strana je prázdná, čímž vzniká učiteli možnost, upravit si kartičky podle sebe. Může si do nich pomocí funkce „vložit textové pole“ doplnit pojmy dle probírané látky, a to nejen z hodin literatury. Umím si představit tuto hru využít i v hodinách mluvnice a slohu – kartičky mohou obsahovat pojmy z větné skladby, slovní druhy, vyjmenovaná slova, z oblasti komunikace, slohové útvary, slohové postupy atd. Stejně tak by se tato didaktická hra dala využít i třeba v hodinách dějepisu. Na kartičkách by mohly být uvedeny pojmy z probíraného období - např. z období středověku je možné na kartičky napsat termíny jako feudální společnost, panovník, kurfiřt, kláštery, hrad, šlechta, legenda, cech, řád, rytíř aj. Obdobně by hra šla upravit i pro výuku zeměpisu, občanské výchovy, přírodovědy atd. Stejně jako jsou připravené prázdné hrací barevné kartičky, jsou k dispozici volné i kartičky nápověd. Tyto prázdné kartičky je možné dopsat i ručně a následně zalaminovat.

Nastane-li situace nedostatečného času na přípravu pomůcek na výuku, případně nechceme-li věnovat této hře celou hodinu, je možné, vzít si do výuky pouze herní kartičky a celou hru tak velmi zjednodušit. V tomto případě pak stačí žákům do dvojice rozdat několik těchto herních karet a nechat žáky hrát s upravenými pravidly. Jeden ze dvojice si vezme herní kartu, přečte si uvedený termín na ní a začíná vysvětlovat. Druhý ze dvojice se snaží zadaný pojem uhodnout. V dalším kole se vystřídají. Neuhodnuté karty si mohou dávat stranou, můžeme za ně také rozdávat trestné body a na konci hry tyto mínusové body srovnat s ostatními dvojicemi ve třídě. Další

možností, jak hru zjednodušit a časově zkrátit, je ta, kdy každému žákovi rozdám jednu kartu. Jeden dobrovolník začne vysvětlovat pojem na kartě, celá třída hádá. Kdo pojem uhodne, vysvětlí svůj pojem. Učitel kontroluje, kdo ještě nevysvětloval, a případně jej požádá, aby i on zformuloval svou nápovědu.

Variant, kterými lze tuto didaktickou hru modifikovat je hned několik a záleží jen na vyučujícím, kterou se rozhodne do výuky v danou chvíli zařadit a kolik času jí chce věnovat.

Čas na reflexi

Ke konci vyučovací hodiny si ponechte alespoň nějaký čas (za dostačující považuji cca 5 minut), během kterého si v rámci reflexe s žáky o průběhu hry (jejich dojmů z ní) pohovoříte. Žáci možná objeví další možnosti, jak hru vylepšit nebo jinak upravit. Potrénují navíc svůj verbální projev, schopnost kritického myšlení, argumentace a mohou nabýt žádoucí dojmu, že na jejich názoru záleží. Učitel oproti tomu získá cennou zpětnou vazbu pro svou příští práci a přípravu dalších učebních aktivit, zjistí, jak efektivně/neefektivně bylo dosaženo vzdělávacích cílů, nebo může pomocí reflexe kriticky zhodnotit své učitelské dovednosti, identifikovat oblasti, kde se mohou zlepšit, a plánovat svůj další profesní růst.

4 Závěr

V rámci mé diplomové práce jsem se zaměřila na tvorbu autorské didaktické hry pro výuku literatury na druhém stupni základní školy. Cílem mé práce bylo vytvořit hru, která by studentům přiblížila literární látku formou interaktivní a zábavné aktivity s prvky kooperace i kompetice. Hra byla navržena s ohledem na specifika výuky na 2. stupni ZŠ, neboť jsem vycházela ze Školního vzdělávacího plánu tak, aby byly naplněny klíčové kompetence žáků.

Po prostudování odborné literatury, článků, dokumentů a učebnic určených pro výuku literatury na druhém stupni ZŠ, jsem zpracovala teoretickou část, ve které jsem se blíže věnovala termínům, jako jsou výukové metody, hra, didaktická hra nebo tomu, jak může výuka literatury probíhat v praxi, respektive, čeho chceme jako učitelé docílit. Teoretická část poskytla jakýsi základ pro praktickou realizaci mého projektu a umožnila mi lépe pochopit, jakými způsoby lze literaturu učit efektivněji a zábavněji.

Po dokončení teoretické části jsem přistoupila k samotnému vytvoření didaktické hry. V této hře je nutná kooperace hráčů ve dvojicích, ale zároveň hra neztrácí soutěžní náboj, protože tyto dvojice soutěží mezi sebou navzájem. Základní princip hry je velmi jednoduchý, neboť je založený na vysvětlování pojmu uvedeného na kartičce ze tří různých oblastí souvisejících s literaturou. Za velkou výhodu této hry považuji, že jsou všichni hráči neustále zapojeni do hry, navíc je do ní zakomponován i proces práce s chybou, a to v případě, že zadaný pojem nikdo neuhodnul nebo jej neuměl nikdo vysvětlit.

Hra byla následně testována ve dvou třídách, kde jsem pozorovala reakce žáků a zaznamenávala si jejich zpětnou vazbu. Z této pilotáže následně vyplynuly určité poznatky a doporučení, které by měly vést k vylepšení a efektivnějšímu využití hry v praxi. To, co mě během pilotáže překvapilo nejvíc, bylo to, že mě žáci (až na pár výjimek) během vyučovací hodiny ke hře vůbec nepotřebovali. Hráli zcela samostatně, sami si hlídali dodržování pravidel nebo stanovený časový limit. Zajímavé bylo také naslouchat jejich nápovědám, které měly vést k uhodnutí zadaného termínu na kartičce. Sice místo možnosti využívat různé asociace volili spíše formu klasického popisu, ale mnohdy velmi nápaditého a pro své vrstevníky snáze uchopitelnějšího. Potrénovali si tak mimo jiné i svůj mluvený projev. Změny, které ze dvou zkušebních her vyplynuly, jsem popsala v jedné z podkapitol. Bavilo mě také

sledovat, jak se žáci snaží spolupracovat, ale zároveň se v nich postupně probouzela soutěživost, což přispělo k jejich motivaci a zvyšovalo zaujetí pro hru.

Během samotné tvorby didaktické hry jsem narazila na několik překážek, jež mi celý proces nepatrně zkomplikovaly. Příprava hry byla poměrně časově náročná. Začalo to samotným výběrem pojmů, které budou žáci devátých ročníků základní školy schopni reprodukovat. Měla jsem jich několik vybráno, ale po konzultaci s učitelkami českého jazyka jsem některé obtížnější termíny vyřadila a nahradila je jinými tak, aby skutečně pokrývaly očekávané výstupy toho, co by žáci měli na konci základní školy z výuky literatury ovládat. Jistý čas mi zabralo též seznámení se s grafickým programem, ve kterém jsem hrací desku a kartičky tvořila. Neumím si tedy představit tvořit didaktickou hru na každou vyučovací hodinu, byť ne u všech musí být časová příprava takto náročná. Proto oceňuji možnost koupě těchto her na různých webových portálech, kdy finančně podpoříte jejího autora a zároveň máte zajištěnou kompletní přípravu do hodiny. Tyto portály mohou být cenným zdrojem inspirace a usnadnit práci učitelům, kteří chtějí svou výuku obohatit o interaktivní a zábavné prvky.

Na závěr tedy mohu konstatovat, že práce na vytvoření didaktické hry pro výuku literatury na 2. stupni ZŠ byla sice náročná, ale přinesla mi i mnoho cenných poznatků. Hra není pouze prostředkem k dosažení vzdělávacích cílů z oblasti literatury, ale také nástrojem, který může žákům pomoci rozvíjet vícero klíčových kompetencí najednou. Největší odměnou však pro mě bylo, když si žáci chtěli zahrát znovu. To bylo pro mě potvrzením, že hra je nejen funkční, ale také zábavná a atraktivní pro žáky. Věřím, že tato hra bude i nadále přinášet radost a vzdělávací hodnotu mnoha dalším třídám.

Seznam použitých zdrojů

Seznam odborných publikací:

ČAPEK, Robert. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Dobrá škola. Praha: Raabe, [2017]. ISBN 978-80-7496-344-5.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

HOUŠKA, Tomáš. *Škola je hra*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: vl. n., 1993. ISBN 80-900704-9-3.

CHALOUPKA, Otakar. *Systém literární výchovy a jeho perspektivy*. 1. vyd. Praha: Academia, 1984.

JURČO, Ján; OBERT, Viliam. *Didaktika literatúry*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo Bratislava, 1984.

KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.

KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4668-4.

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

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole II. Plzeň: Západočeská univerzita, 1995. ISBN 80-7082-364-X.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. Literatura ve škole. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010.

MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1880-1.

MAŇÁK, Josef. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-002-6.

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

MEYER, Hilbert. Unterrichtsmethoden I, II. 11. vyd. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Skriptor, 2000.

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

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Přeložil Štěpán KOVAŘÍK. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.

PLCH, Jaromír. *O výchově slovesným uměním v mladším školním věku.* 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981.

PRŮCHA, Jan.; WALTEROVÁ, Eliška.; MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. 2. vyd. Praha : Portál, 1998. ISBN 80- 7178-252-1.

SANTLEROVÁ, Květoslava *100 didaktický her ve výuce čtení a psaní*. Brno: Učebnice a knihy Mgr. Jitka Spiesová, 1993.

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

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

STUCHLÍKOVÁ, Iva; JANÍK, Tomáš; BENEŠ, Zdeněk; BÍLEK, Martin; BRÜCKNEROVÁ, Karla et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Syntézy výzkumu vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7769-0.

ŠKODA, Jiří; DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3341-8.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav; HÁJKOVÁ, Eva; ELIÁŠKOVÁ, Klára; LIPTÁKOVÁ, Ľudmila a SZYMAŃSKA, Marta. *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus, 2020. ISBN 978-80-7489-595-1.

Tvořivá škola: sborník z celostátního semináře k problematice tvořivé školy, který se konal dne 16.9.1998 na Pedagogické fakultě MU v Brně. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-63-x.

VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

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

ZÍTKOVÁ, Jitka. *Teorie výuky literatury v historické perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 2020. ISBN 978-80-210-9629-5.

Internetové zdroje:

HRONOVÁ, Zuzana. *Ve školách ještě stále vítězí výklady a biflování*. Online. Aktuálně.cz. 2023. Dostupné z: https://zpravy.aktualne.cz/domaci/ve-skolach-jeste-stale-vitezi-vyklady-a-biflovani/r~3b28da80080b11eb8972ac1f6b220ee8/. [cit. 2024-03-05].

Rámcový vzdělávací pro základní vzdělávání. Online. Edu.cz. 2023. Dostupné z: https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/.

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Online. Základní škola a Mateřská škola Hejnice. 2023. Dostupné z: https://www.zshejnice.cz/files/documents/609/SVP-ZS-Hejnice-FINAL-2023.pdf. [cit. 2024-03-06].