

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky (41-KPPP)

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Didaktická hra v 5. ročníku ZŠ

Didactic games in the 5th grade of primary school

Pavína Štěpánková

Vedoucí práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph. D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy (OM1STV06)

Studijní obor: I. ST (7503T047)

2022

Odevzdáním této diplomové práce na téma Didaktická hra v 5. ročníku ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 4. 12. 2022

Tímto bych ráda poděkovala své vedoucí práce PhDr. Heleně Hejlové, Ph. D. za odborné vedení, poskytnutí informací, cenné rady a čas, který mi věnovala. Rovněž bych chtěla poděkovat Mgr. Milanu Soutorovi, Ph. D. za korekturu práce.

ABSTRAKT

Metoda didaktických her je populárním prostředkem moderní pedagogické praxe. Tato práce se zabývá efektivností této metody v těchto pěti zvolených parametrech: zábavnost, přínosnost, zájem o látku, osvojení probírané látky, reflexe na vlastní kompetence. K tomu využívá kombinaci různých postupů, sbírání kvantitativních a kvalitativních dat dotazníkem, měření pomocí kvízu a nestrukturované pozorování. Práce díky tomu naplňuje princip triangulace. Práce má teoretickou a praktickou část. Teoretická východiska jsou čerpána z tuzemských odborných zdrojů na téma didaktické hry a vývojové psychologie. Rozebrán je pojem didaktické hry, dělení didaktických her, vývojová specifika žáka páté třídy a plánování, řízení a vyhodnocení výuky z hlediska učitele. V praktické části jsou nejprve vymezeny výzkumné cíle a otázky, výzkumný soubor, použité metody a etika výzkumu, následuje prezentace výsledků. Výsledková část práce se nejprve zabývá zpracováním kvantitativních dat z anketního šetření, poté zpracováním kvalitativních dat. Výsledkovou část uzavírá prezentace případových studií. Ukázalo se, že navzdory spíše malým rozdílům jsou všechny zkoumané hry velmi efektivním didaktickým nástrojem. Žáci je jednoznačně hodnotí jako zábavné a přínosné, přičemž jsou pro ně především zábavné. Hry probouzeli výrazný zájem o probíranou látku a v následném kvízu žáci prokázali solidní míru jejího osvojení. Pokud jde o reflexi, vlastní odhad žáka jeho úspěšnosti v kvízu byl u každé z her ve většině případech doprovázen jistou odchylkou, její hodnota ale většinou nebyla excesivní. Zajímavostí je to, že se většinou žáci svým tipem podceňovali. Při zpracování případových studií se ukázalo, že dva ze zkoumaných žáků se do her nezapojovali plnohodnotně, problém měli především s udržením pozornosti. Na základě porovnání byla formulována doporučení, jakým způsobem u nich dosáhnout lepšího zapojení.

KLÍČOVÁ SLOVA

didaktická hra, výuková metoda, aktivizační metoda, pátá třída, efektivita, motivace

ABSTRACT

The method of didactic games is a popular means of modern pedagogical practice. This thesis deals with the effectiveness of this method in the following five selected parameters: fun, usefulness, interest in the material, mastery of the discussed material, reflection on own competences. To do this, it uses a combination of different procedures, quantitative and qualitative data collection by questionnaire, measurement by quiz and unstructured observation. As a result, the work fulfils the principle of triangulation. The thesis has a theoretical and a practical part. The theoretical background is drawn from domestic professional sources on didactic play and developmental psychology. The concept of didactic play, the division of didactic games, the developmental specifics of the fifth grade student, and the planning, management, and evaluation of instruction from the teacher's perspective are discussed. The practical part first defines the research objectives and questions, the research population, the methods used and research ethics, followed by the presentation of the results. The results section of the paper first deals with the processing of the quantitative data from the survey, followed by the processing of the qualitative data. The results section concludes with the presentation of the case studies. It turns out that, despite rather small differences, all the investigated games are very effective didactic tools. They are clearly rated by the pupils as fun and beneficial, and they are above all entertaining for them. The games aroused a strong interest in the subject matter and the pupils demonstrated a solid level of mastery in the subsequent quiz. In terms of reflection, the pupils' own estimate of their success in the quiz was in most cases accompanied by some variation in each of the games, but the value of this variation was usually not excessive. Interestingly, most of the time pupils underestimated themselves with their guesses. When the case studies were processed, it turned out that two of the examined pupils did not fully engage in the games; they had problems mainly with sustaining their attention. Based on the comparison, recommendations were formulated on how to achieve better engagement in them.

KEYWORDS

didactic game, teaching method, activation method, fifth grade, effectiveness, motivation

Obsah

Úvod.....	10
1 Didaktická hra jako aktivizační metoda v naukových předmětech.....	11
1.1 Vymezení pojmu didaktické hry	12
1.2 Dělení didaktických her	13
2 Hraní her v 5. třídě včetně vývojových zvláštností.....	16
2.1 Pátá třída	16
2.2 Sociální vývoj.....	16
2.3 Emoční vývoj.....	17
2.4 Kognitivní vývoj.....	18
2.5 Pubescence	18
3 Didaktická hra v plánování, řízení a vyhodnocení výuky z hlediska učitele	19
3.1 Plánování.....	19
3.2 Zařazení hry do plánu výuky a její řízení ve třídě.....	21
3.3 Učitelova reflexe hry	23
II. PRAKTICKÁ ČÁST	25
4 Výzkumné cíle a otázky	25
4.1 Výzkumné cíle.....	25
4.2 Výzkumné otázky.....	25
5 Výzkumný design.....	26
6 Výzkumný soubor	27
7 Použité metody sběru dat.....	28
7.1 Anketní šetření mezi žáky sledované třídy	28
7.2 Didaktická hra pro získání zpětné vazby od žáků (kvíz).....	29
7.3 Nestrukturované pozorování, analýza výstupů	29

8	Použité metody analýzy dat	30
8.1	Interpretace škály (zábavnost, přínosnost).....	30
8.2	Interpretace kvízu (zájem, osvojení, reflexe).....	32
8.3	Tematická analýza	33
9	Etika	33
10	Výsledky	33
10.1	Upevňovací hry	33
10.1.1	Bingo.....	33
10.1.2	Mouchy	39
10.1.3	Já mám, kdo má	44
10.2	Objevovací hry	49
10.2.1	Běhací diktát.....	49
10.2.2	Rychle si zapamatuj	53
10.2.3	Na detektiva.....	57
10.3	Motivační hry	61
10.3.1	Bludiště	61
10.3.2	Najdi vetřelce.....	65
10.3.3	Kimova hra.....	68
10.4	Porovnání her	72
10.4.1	Porovnání her v kategorii upevňovací	72
10.4.2	Porovnání her v kategorii objevovací	72
10.4.3	Porovnání her v kategorii motivační.....	73
10.4.4	Souhrnné zhodnocení her.....	73
10.5	Jak se žáci dívají na hodnocené hry	77
10.5.1	Analýza kvalitativních dat – zábavnost	77

10.5.2	Analýza kvalitativních dat – přínosnost.....	80
11	Výsledky – případové studie.....	83
11.1	Samuel	83
11.1.1	Samuel – anamnéza	83
11.1.2	Samuel – Bingo	84
11.1.3	Samuel – Mouchy	87
11.1.4	Samuel – Já mám, kdo má.....	89
11.2	Ema.....	91
11.2.1	Ema – anamnéza.....	91
11.2.2	Ema – Bingo.....	92
11.2.3	Ema – Mouchy.....	95
11.2.4	Ema – Já mám, kdo má	96
11.3	Vincent.....	97
11.3.1	Vincent – anamnéza.....	97
11.3.2	Vincent – Bingo.....	98
11.3.3	Vincent – Mouchy	101
11.3.4	Vincent – Já mám, kdo má.....	102
11.4	Porovnání zkoumaných příkladů.....	103
11.5	Formulace doporučení ke zkoumaným případům.....	105
12	Diskuze	106
	Závěr	107
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	109
	Seznam příloh.....	112
	Seznam obrázků.....	112
	Seznam tabulek.....	112

Seznam grafů	113
Seznam použitých zkratek.....	114

Úvod

Ve své diplomové práci se zabývám didaktickými hrami v naukových předmětech, konkrétně v českém jazyce a matematice. Můj výzkumným soubor tvoří žáci 5. ročníku základní školy, kterých jsem mimo jiné také třídní učitelkou.

V dnešní době dochází ke změnám pojetí tradičního způsobu výuky. Přicházejí nové a inovativní způsoby, kterými mohou učitelé udělat výuku efektivnější, zajímavější a hlavně zábavnější. Metodou didaktické hry jsem se rozhodla zabývat, protože ji sama ve výuce často využívám. Líbí se mi, že u žáků dochází k procvičení již naučené látky či osvojení nové zábavnou formou, čímž si dané učivo lépe zapamatují. Díky svému stimulačnímu náboji hra žáky také aktivizuje, probouzí v nich tvořivost a často je přinutí propojit novou látku s již dříve osvojenou.

Cílem mé diplomové práce je zhodnotit efektivitu vybraných didaktických her u žáků 5. ročníku v předmětech český jazyk a matematika. Jedná se o tři upevňovací hry, tři objevovací hry a tři motivační hry. Práce prezentuje výsledky akčního výzkumu, při kterém byly využity čtyři postupy za splnění principu triangulace. Prvním z nich je šetření pomocí dotazníku, v němž žáci hodnotili na škále hru z hlediska zábavnosti a přínosnosti, přičemž své hodnocení mohli odůvodnit. Tematická analýza těchto zdůvodnění je druhým postupem. Třetím postupem je dobrovolný kvíz, kterým byla ověřována míra aktivizace žáků, míra osvojení probírané látky a přesnost jejich reflexe na vlastní kompetence. Posledním postupem je případová studie, která se zaměřuje na tři vybrané žáky. Ta byla vytvořena na základě zpracování jejich anamnéz (rodinná, osobní, školní) a pozorování jejich chování v průběhu realizace upevňovacích her. Zohledněna byla data z dotazníků vyplněnými těmito žáky.

Práce je rozdělena na dvě části. V té teoretické nejprve vymezují pojem didaktické hry, včetně toho, jak se didaktické hry dělí. Dále charakterizují žáka pátého ročníku z vývojového hlediska, a nakonec je vysvětleno, jak se didaktická hra plánuje, zařazuje a hodnotí z pohledu učitele. V praktické části vyhodnocují data, která jsou zpracována výše uvedenými čtyřmi postupy. Prezentace a zpracování kvantitativních dat využívá základních metod z deskriptivní statistiky, mezi které patří vyhodnocování použité škály či zobrazení

těchto dat pomocí grafů a tabulek. Ke zpracování kvalitativních dat byla použita tematická analýza.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Didaktická hra jako aktivizační metoda v naukových předmětech

V této kapitole je objasněn pojem aktivizačních výukových metod, které jsou důležitou součástí diplomové práce, jelikož didaktické hry spadají právě do těchto metod. Na začátek je vhodné poznamenat, že někteří autoři volí místo termínu “aktivizační” jako ekvivalenty jiné termíny, např. “aktivizující”, “inovativní” a “alternativní”.

Podle Sochorové (2011) má didaktická hra oproti běžným postupům výhodu v tom, že méně vyčerpává žáka, zejména pokud jde o procvičování látky. Podmínkou je zde vhodné zařazení hry v rámci výukové jednotky.

Samotná výuková metoda je „nejadekvátnějším operativním nástrojem učitelovy vzdělávací kompetence [. . .], neboť právě metoda zprostředkovává a zajišťuje dosažení edukačních cílů.“ (Maňák & Švec, 2003, str. 21) Aby bylo těchto cílů dosaženo, je nutná spolupráce žáka s učitelem, který by měl být v roli průvodce. Maňák klasifikuje výukové metody do třech základních skupin: klasické výukové metody, aktivizující výukové metody a komplexní výukové metody.

Vališová a Kasíková (2011, str. 191) uvádí, že „v didaktické rovině lze pod pojmem vyučovací metoda chápat specifický způsob uspořádání činností učitele (lektora) a žáků (studentů), rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli.“

Dle Průchy, Walterové a Mareše (2009, str. 355) je výuková metoda „postup, cesta, způsob vyučování. Charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených cílů.“

Mojžíšek (1988, str. 9) vymezil pojem výuková metoda tak, že „výuková metoda je prostředek, který učitel použije jako cestu k určitému cíli. Pod pojmem vyučovací metoda

bývá obvykle chápán způsob dosahování cíle vyučování nebo také cesta uspořádaná určitým způsobem tak, aby žák dosáhl poznání.“

Aktivizující metody jsou vymezeny jako „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.“ (Maňák & Švec, 2003, str. 105) Cílem je uvést žáka do činnosti, aby se aktivně zapojil do hodiny a aby byl proces jeho učení formovaný hledáním informací, spoluprací se spolužáky, hrou a tvořením.

1.1 Vymezení pojmu didaktické hry

Hra se liší od didaktické hry v tom, že hra jako taková nemusí mít žádný stanovený cíl a může být určena čistě pro zábavu, zatímco didaktická hra stanovené cíle mít musí. Pojmem didaktická hra tedy myslíme specifický druh her, který se vyznačuje nutností splnit předem stanovené cíle. Jedná se o cíle výchovně vzdělávací. Didaktická hra sice vychází z přirozené potřeby dítěte zapojit se do hry, ovšem nejedná se o spontánní aktivitu, nýbrž o aktivitu řízenou pedagogem. (Vališová & Kasíková, 2011) Při didaktické hře také „dochází k lepšímu poznání druhých, účastníci se učí naslouchat druhým, respektovat jejich názory a emoce, spolupracovat, komunikovat. Zdokonalují si komunikační a sociální dovednosti a docházejí také k lepšímu sebepoznání a sebehodnocení.“ (Čáp & Mareš, 2001. str. 286)

Při realizaci hry nesmíme zapomenout žákům vysvětlit pravidla. Svou důležitost má také korigování průběhu, zejména dohled nad dodržováním pravidel, a v neposlední řadě i zhodnocení aktivity. Didaktická hra se může uplatňovat jak na jednotlivce, tak při práci ve skupinách. Pedagog není pouze v postavení organizátora ale zároveň v roli pozorovatele. Jejím hlavním cílem je povzbuzení žáka v dalších činnostech. (Průcha et. al, 2009)

Krejčová & Volfová (2001, str. 9) charakterizují didaktickou hru jako „uvědomělou činnost, která má specifický význam a účel.“ Pojem didaktické hry autoři dále rozvíjejí následovně:

Je zdrojem motivace, zvyšuje aktivitu myšlení a rozumové úsilí, zlepšuje koncentraci pozornosti. Uvolňuje a rozvíjí tvořivý způsob uvažování, často cvičí představivost, paměť,

kombinační a logický úsudek, umožňuje hledat taktické a strategické postupy. Obsahuje prvky napětí a soutěživosti, nezřídka též moment překvapení, a tím podněcuje k větší iniciativě i jinak pasivnější jedince. Na rozdíl od spontánní hry je účast na didaktické povinná.“ (Krejčová & Volfová, 2001, str. 9)

Didaktické hry zahrnujeme do výukového procesu pro jejich výrazný stimulační efekt. Žáci totiž při běžné frontální výuce mají problém udržet pozornost. Pokud tento typ aktivity doplníme o didaktické hry, podpoříme tím pozornost žáka ve výuce. Didaktická hra „probouzí zájem, zvyšuje angažovanost žáků na prováděných činnostech, podněcuje jejich tvořivost, spontaneitu, spolupráci i soutěživost, nutí je využívat různých poznatků a dovedností, zapojovat životní zkušenosti.“ (Průcha et al, 2009, str. 51) „Prostřednictvím herních situací se dají s žáky řešit i složité učební úlohy, neboť hra se pro ně stává silným motivačním stimulem.“ (Kalhous, Obst & kol., 2002, str. 323)

1.2 Dělení didaktických her

Do didaktických her je zařazeno mnoho rozmanitých aktivit, které je pro další výklad vhodné rozčlenit. Mohou být realizovány v různých prostředích, např. ve školních prostorách či venku. Můžeme se setkat s hrami, při kterých je zapotřebí specifických pomůcek.

1. Dělení podle účelu hry: upevňovací, objevovací a motivační

Ve vyučovacím procesu rozlišujeme určité části a na základě toho podle Sochorové (2011) můžeme hry dělit na (1) motivační, (2) získávání nových znalostí a zkušeností (nebo též vyučovací, objevovací) a (3) upevňování znalostí (upevňovací).

Vyučovací neboli také objevovací hry jsou takové, při nichž si má žák osvojit novou látku. (Krejčová, Volfová, 2001) Upevňovacími pojmenováváme ty hry, při kterých si má žák procvičit látku, kterou se již naučil. Prvek procvičování již nabytých kompetencí je samozřejmě přítomen i u her vyučovacích, nakolik vyučovací hra předpokládá uplatnění některých již nabytých kompetencí. (viz. Kapitola 10.2)

Osvojování nové látky může na žáky působit demotivačně, neboť ti se setkávají s něčím, co mají potíže pochopit a co zpravidla zahrnuje potřebu osvojit si novou terminologii. Vyšší míra obtížnosti vede k tomu, že má žák méně prostoru pro zažití vlastního úspěchu, přitom zároveň vzniká větší prostor pro chybování. Proto je vhodné zařazovat před vyučováním nové látky motivační hry, které tvoří v dělení her podle jejich účelu třetí kategorii didaktických her.

Cílem motivačních her není ani upevňovat nabyté znalosti či vyučovat novou látku, zcela jistě jejich cílem není jakékoliv ověření žákových kompetencí. Cílem je zvýšit zájem žáka o látku, která bude následně vyučována, popř. procvičována. Navíc motivační hra by měla být spíše kratší. Příkladem je hra č. 1 (Kapitola 9.1.1.). U ní je patrné, že nepředpokládá žádnou znalost látky, k jejímuž osvojení má motivovat. V tomto smyslu slouží jako uvedení do dané látky. Její zábavná forma při tom má u žáka vytvořit asociaci mezi danou látkou a pozitivními emocemi, mezi nimiž je třeba prožitek úspěchu.

Krejčová a Volfová (2001) dále hovoří o kontrolních hrách, což jsou hry, které nějakou formou zprostředkovávají učitelům zpětnou vazbu, zda si žák osvojil určité kompetence. Zpravidla se jedná o upevňovací hry.

2. Dělení podle počtu účastníků: kolektivní a individuální

Je zřejmé, že žáci staršího školního věku se chtějí raději účastnit kolektivních aktivit a být uznávanými členy skupiny, na rozdíl od žáků prvního stupně. Ti zatím nemají takovou potřebu kooperovat, jelikož nemají dostatek dorozumívacích a organizačních schopností a z toho důvodu upřednostňují hry individuální. Musíme však brát ohled na různorodost, kdy např. dítě na 1. stupni ZŠ, které nevyčnívá v matematice, se radši zapojí do skupinové hry a naopak starší talentovaný žák bude preferovat individuální hru, aby mohl ukázat své přednosti. (Krejčová, Volfová, 2001)

3. Dělení podle reakce: Pohybové a statické

Hlavní aktivitou dětí školního věku ve třídě běžné základní školy je klasická frontální výuka, kdy žáci sedí v lavicích a poslouchají výklad vyučujícího. Dítě ovšem pro udržení

pozornosti vyžaduje častější změnu a výraznější dynamiku vyučovacích aktivit. Právě proto je vhodné uplatňovat pohybové hry. Je to jedna z možností, jak funkčně spojit proces učení a nejpřirozenější potřebu dítěte, kterou je potřeba pohybu.

Mezi hry statické se řadí převážná část her intelektuálních. Mezi ty nejnámější a nejoblíbenější patří „Člověče, nezlob se“ a jeho obměny, hry spočívající ve skládání obrázků atd. Tyto hry využíváme pro přechod mezi dvěma duševními pracemi. (Krejčová, Volfová, 2001)

4. Dělení podle tempa : „rychlostní“ a „kvalitativní“

Jedním z typických rysů dětí je soutěživost, jak po tělesné stránce, tak i po té intelektuální. Např. v matematice můžeme odlišovat dva typy soutěživých her. První typ je ten, kdy je pro vítězství důležitá rychlost. Takové hry zařazujeme, když potřebujeme zautomatizovat základní spoje. Druhým typem jsou takové hry, u kterých vítězství závisí hlavně na kvalitě. Jedná se o složitější výpočty, kdy je potřeba více přemýšlet. V tomto případě může rychlost narušit koncentrovanost.

Nesmíme však zapomínat dodržovat zásadu, že u žáků je třeba maximalizovat zkušenost vlastního úspěchu, neboť bez toho se těžko uplatňují všechny výhody her. To je bohužel obtížnější u soutěživých her. (Krejčová, Volfová, 2001)

5. Specifické (jedinečné) a nespecifické (univerzální)

Mezi specifické zařazujeme ty hry, u kterých nemůžou pravidla měnit obsah hry, protože jsou vymyšlené tak, aby přihlíželi ke zvláštnostem konkrétního materiálu k určitému učivu. Naopak nespecifické můžeme používat na rozsáhlejší oblast učební látky s odlišnými cíli. Např. k pochopení nového učiva, upevnění a kontrole znalostí. Vedou převážně k rozvoji tvořivosti a intelektových dovedností. Z didaktického pohledu tento typ her oceňujeme. (Krejčová, Volfová, 2001)

2 Hraní her v 5. třídě včetně vývojových zvláštností

Pokud zařazujeme didaktickou hru do výuky, je důležité znát, jaké vývojové zvláštnosti děti v tomto věku mají. Přitom je třeba zvážit různé roviny jejich vývoje: intelektuální, psychická či emoční. Tato práce pracuje s výzkumným souborem zahrnujícím děti 5. ročníku základní školy. Jedná se tedy o děti ve věku 10–11 let, které řadíme do prepubescence neboli také pozdní střední dětství. (Thorová, 2015) Periodizace vývoje dítěte se u jednotlivých autorů liší. (Thorová, 2015)

Vývojová fáze žáků ve výzkumném souboru této práce je v Šimíčková-Čížková (2005) označena stejně jako u Thorové (2015) jako prepubescence (6–11 let). Ta spadá do širšího období druhého dětství (3–11 let). Období prepubescence „je provázeno především řadou změn v sociálním chování prepubescenta, s množstvím věcných zájmů a zvyšováním jeho sebevědomí.“ (Šimíčková-Čížková, 2005, str. 21)

Langmeier a Krejčířová (2006) zařazují žáky ve věku od 6–7 let do 11–12 let do vývojové fáze mladší školní věk. Žáky v tomto období charakterizuje zvýšený zájem o realitu takovou, jaká je.

Jelikož je vývoj dítěte v řadě ohledech plynulý, a nikoli skokový, u prepubescentních jedinců je třeba počítat s nástupem výskytu charakteristik typických pro pubescenty, čím více se přibližují věkem období pubescence.

2.1 Pátá třída

Pátá třída je období, kdy jedinec přechází z prepubescence do pravé pubescence. Velmi záleží na vnějších faktorech, jako jsou spolužáci, rodiče i učitelé. Jsou zde velmi velké rozdíly v tělesném vývoji. Dívky jsou z pravidla vyspělejší, než chlapci. Stále přetrvává provokace autority pedagoga, která má občas sexuální náarážky, ale především (Pražská skupina školní etnografie, 2005)

2.2 Sociální vývoj

Sociální vývoj jedince můžeme chápat jako určitý průběh jeho osvojování pravidel chování, hodnot a navazování mezilidských vztahů. Prepubescence je podle Šimíčková-

Čížková a kol. (2008) fází socializace neboli začlenění člověka do společnosti. Jejich typickým znakem je potřeba se osamostatnit od rodiny. „Velmi zesílené vědomí skupiny, ať už dvojice s kamarádem, party nebo školní třídy, přispívá k dojmu na dospělých nezávislého života dětí, které občas sdílejí (obsahově většinou nepodstatné) tajemství.” (Pražská skupina školní etnografie, 2005, str. 194) Jedinec si vytváří nové vazby s vrstevníky podle společných zájmů, ty však nepřetrvávají delší dobu, neboť své kamarády často střídají. (Šimíčková-Čížková a kol., 2008)

Vztahy mezi chlapci a dívkami bývají ojedinělé a spíše averzní, což je dáno tím, že dívky bývají vývojově vyspělejší. (Šimíčková-Čížková a kol., 2008) Jak uvádí Thorová (2015, str. 408) „kluci holky většinou považují za uječené, rozmazlené a ufnukané, holky kluky za zlobivé, předvádivé a vulgární.“

2.3 Emoční vývoj

Emoční vývoj se projevuje především v chování. Typické je střídání pocitů, které přijdou neočekávaně, mají krátké trvání a vedou k impulzivnímu jednání. Dítě často reaguje senzitivně a explozivně, je nevypočitatelné, což je pro učitele často náročné. Různorodost v citových projevech žáka vychází z jeho dosavadní zkušenosti, kterou čerpají především z rodinného prostředí a ze skupiny vrstevníků. (Šimíčková - Čížková a kol., 2008) Děti v prepubescentním věku projevují pohybovým neklidem a větší unavitelností, „děti si často v tomto věku koušou nehty, tahají a kroutí vlasy, dotýkají se genitálií, mají tikové projevy, okusují věci nebo se u nich objevují různé psychosomatické obtíže.” (Thorová, 2015, str. 404)

Prepubescent je velmi citlivý na situace, které vnímá jako neférové, a na kritiku jeho osoby. Jelikož se mění stavba jeho těla, on sám se zaměřuje hlavně na sebe a proměnu fyzických proporcí. To působí emocionální neklid a pokles sebedůvěry, jestliže s touto proměnou je nespokojen. Co se týče vztahu s rodiči, z jejich strany stále prahne po pocitu uznání a akceptování, on sám však své city k nim projevuje nerad. Občas se k nim chová odmítavě a hrubě. (Šimíčková - Čížková a kol., 2008)

2.4 Kognitivní vývoj

V pedagogickém slovníku se dočteme, že se jedná o „vývoj poznávacích funkcí u člověka během jeho života.“ (Průcha et al, 2009, str. 127) V období prepubescence se objevují podstatné změny v myšlení. Postupně se přechází od konkrétních operací k formálním, což znamená, že dítě začíná abstraktně myslet. Tento vývoj se dokončuje až v pubertě a adolescenci. Přichází také schopnost hypoteticko - deduktivního usuzování a vyvozování logických závěrů. S tím je prokazatelně spojen i rozvoj logické paměti. To znamená, že se dítě snaží pochopit souvislosti bez mechanického si zapamatování textu. Můžeme se také setkat s rozdíly mezi dívkami a chlapci v kognitivních funkcích. Dívky mají lepší verbální projev a chlapci jsou zase zdatnější v řešení početních a prostorových úlohách. (Šimíčková - Čížková a kol., 2008)

V porovnání s předškolním obdobím je pro toto období charakteristický zvýšený zájem o realitu takovou, jaká je na úkor fantazírování, proto je autoři též označují jako „střízlivý realismus“. Tento rys se projevuje např. preferencí naturalisticky pojatých kreseb či zájmem o encyklopedické publikace. U žáka v tomto období „se projevuje snaha o věrné zpodobení úloh nebo o provedení konstrukcí, jež pokud možno přesně odpovídají skutečné předloze.“ (Langmeier a Krejčířová, 2006, str. 118)

2.5 Pubescence

Pro období pubescence je charakteristické zpomalení fyzického růstu. Z dítěte se stává biologicky zralý dospělý, který je schopný sexuální reprodukce. V tomto věku je jedinec často tvrdohlavý a konfliktní. (Šimíčková - Čížková a kol., 2008) Nejčastější konflikty probíhají právě s rodiči a to např. kvůli porušování stanovených pravidel a aktivnímu se snažení o získání nezávislosti. Thorová píše, že „si rodiče často od puberťáka vyslechnou, jak jsou nudní, konvenční, trapní, pokrytci, „staromódní senilní fosilie řešící malichernosti“.“ (Thorová, 2015, str. 416) Vztahy s vrstevníky jsou důležité pro formování osobnosti a chování dospívajícího. Provokace a zkoušení reakcí dospělých probíhá především k osobám blízkým nebo slabším. Toto chování může působit dětinsky, avšak je nápomocné k nabývání sociálních zkušeností. (Thorová, 2015)

3 Didaktická hra v plánování, řízení a vyhodnocení výuky z hlediska učitele

Tato část je zaměřena na způsob zařazování didaktické hry jako výukové metody do vyučování. Je třeba mít na paměti, že je důležité dodržovat konkrétní kroky a postupy. Dále bychom si měli uvědomit, že mezi hrou a učením je určitý rozdíl. Protože pokud hra nemá jasně stanovené cíle, výuka je vždy na svůj cíl zaměřena. (Maňák & Švec, 2003)

3.1 Plánování

„Stejně jako jakákoliv vyučovací činnost, tak i didaktická hra vyžaduje od učitele důkladnou přípravu.“ (Šikulová & Rytířová, 2006, str. 23) V případě, že učitel plánuje didaktickou hru začlenit do vyučování, musí se vyhnout dvěma extrémům. Jeden je ten, že stanovený cíl překrývá samotnou hru, takže dítě hru přestává vnímat jako hru. Druhý extrém je protichůdný. Hra nesmí překrýt stanovený cíl. (Maňák & Švec, 2003) Pedagog by si měl vždy tato rizika uvědomovat, ne však v takovém rozměru, že by didaktickou hru úplně zavrhl.

Zormanová (2012. s. 65) ve své publikaci uvádí, že „při přípravě didaktické hry je třeba postupovat velmi opatrně a uvážlivě, neboť hra, která není pečlivě připravená, nemá svá pravidla, nevede k žádným pozitivním výsledkům, neboť se ‚zvrtné‘ v chaotickou činnost.“

Podle Šikulové & Rytířové (2006, str. 23) by měl „učitel respektovat nejen obecné didaktické zásady, ale i specifická hlediska vyučovacího předmětu, ve kterém chce hru s žáky hrát,“ aby bylo její využití co nejefektivnější.

Každá didaktická hra by měla být rozdělena do určitých částí. Tyto části lze vymezit následovně:

- „didaktický cíl (předpokládaný efekt, čeho chceme pomocí hry dosáhnout)
- pravidla (na základě čeho se bude hrát, podmínky hry)
- obsah (motivační rámec, přitažlivá činnost)“

(Kotrba & Lacina, 2007, str. 97)

Aby didaktické hry měly pozitivní účinek, je potřeba splnit určité požadavky.

1. Hra musí být v první řadě přitažlivá a lákavá, neměla by být méně záživná než klasická výuka. Z toho vyplývá, že by se hra neměla okoukat. Poté postrádá svůj hlavní účel. (Krejčová & Volfová, 2001)
2. Měla by být přiměřená věku. Je třeba dbát na zvláštnosti a schopnosti dětí, aby se opravdu využila motivace hrou. Každá věková skupina má speciální druh her, na které bychom měli brát zřetel. Mladší žáci uvítají převážně hry záhadné a tajemné, starší zase hádanky, hlavolamy a šifry. (Krejčová & Volfová, 2001) Také je důležité střídat organizaci her. Žáci mohou hrát individuálně, ve skupinách nebo kolektivně. (Sochorová, 2011)
3. Všechny hry musí mít daná pravidla, která se po celou dobu dodržují. Podstatné je také si předem určit sankce, které použijeme za jejich případné nedodržení. Z autorčiny zkušenosti je známo, že se děti navzájem hlídají. Okamžitě dají najevo, že jejich spolužák podvádí. (Krejčová & Volfová, 2001)
4. Dále je potřeba mít předem hru organizačně i materiálně připravenou. Např. dostatek papírů, kostek, nůžek atd. (Krejčová & Volfová, 2001) Proto je dobré předem zvážit náročnost a dobu přípravy pomůcek. (Sochorová, 2011)
5. Hry se snažíme opakovat, aby si žáci osvojili pravidla a mohli se tak zaměřit na obsah hry. (Krejčová & Volfová, 2001)
6. Před zařazením hry do vyučovací jednotky by si měl učitel nejdříve promyslet, k čemu má daná hra sloužit a určit si její cíl. Z toho vyplývá, že bychom hru neměli zařazovat náhodně, ale je důležité si ji předem připravit. (Krejčová & Volfová, 2001)
7. Co se týče zapojení do hry, dohlížíme na to, aby se zapojil každý, a dbáme na to, aby každé dítě zažilo alespoň někdy úspěch. (Krejčová & Volfová, 2001)
8. Vybíráme spíše takové hry, při kterých žáci zapojují co nejvíce smyslů. (Krejčová & Volfová, 2001)

Maňák & Švec (2003, str. 129) mají na hru tyto požadavky:

1. Vytyčení cílů hry (sociální, emocionální, kognitivní, ujasnění příčin volby dané hry),

2. diagnóza připravenosti žáků (přiměřená obtížnost hry, potřebné vědomosti, dovednosti, zkušenosti),
3. ujasnění pravidel hry (vysvětlení pravidel a jejich upevnění, případná obměna),
4. vymezení úlohy vedoucího hry (pedagogovo řízení a hodnocení, žákům můžeme tuto roli svěřit až po nabytí zkušeností),
5. stanovení způsobu hodnocení (diskuze, apod.),
6. zajištění vhodného místa (organizace a úprava místnosti či terénu),
7. příprava pomůcek, materiálu, rekvizit (možná vlastní výroba, improvizace),
8. určení časového limitu hry (plán činností, časové možnosti),
9. promyšlení případných variant (možné modifikace, podněty žáků).

Všichni autoři se shodnou na tom, že při přípravě didaktické hry se musíme v první řadě zaměřit na její výchovně-vzdělávací cíl. To znamená, že je důležité si předem určit, čeho chceme pomocí dané hry dosáhnout. Další důležitou a podstatnou složkou didaktických her jsou pravidla. Ta jsou samozřejmě úzce spjata se stanoveným cílem, jelikož řídí hru tak, aby ho bylo dosaženo. Proto jejich promyšlení a připravení musí být důkladné. Podle Neumanna (1998, str. 34) je dobré, aby byla „u složitějších her dokonce napsaná.“ Učitel by měl sám pravidla bezpečně ovládat.

V publikaci od Neumanna (1998, str. 34 - 35) si můžeme přečíst možnosti, jak se zachovat, pokud budou pravidla porušena:

- „při porušení pravidel upozorníme skupinu, ať sama rozhodne o postihu
- pozorujeme narušení pravidel a neupozorníme na to, ponecháme si to pro závěrečné zhodnocení hry
- pružně modifikujeme pravidla, zvláště jestli se jednalo o neporozumění “

K porušování pravidel dochází velice často, proto je žádoucí si předem promyslet způsob, kterým budeme danou situaci řešit. Celá stavba hry záleží na učiteli, proto si může pravidla modifikovat, jak uzná za vhodné.

3.2 Zařazení hry do plánu výuky a její řízení ve třídě

Zařazením hry do vyučovacího procesu se v první řadě snažíme do něj dostat více zábavy, potěšení, pozornosti a bezprostřednosti. Dále nám hra přináší do dětské skupiny

přátelskou náladu, protože hry mají vliv i na socializaci. Utváří lepší vztahy mezi pedagogy i žáky a podílí se tak na zlepšení klimatu ve třídě. (Krejčová & Volfová, 2001)

Nejdůležitější částí didaktické hry je uvedení do hry samotné, protože musí žáky zaujmout a namotivovat. „Není-li přítomna dostatečná motivace, uspokojujivé učení ve škole pravděpodobně neproběhne.“ (Fontana, 2010, str. 153-154) Učitel by měl vstup do hry tedy velmi pečlivě promyslet, aby žáky neodradil hned na začátku. Např. „slovy POJĎME, BUDEME SI HRÁT,“ jak uvádí autorka Pišlová. (Pišlová, 1996, str. 9) Ze zkušenosti autorky práce je známo, že žáky více zaujmou úvodní slova jako ‚Teď se z vás stanou opravdoví detektivové!‘ než ‚Pojďme se naučit dělení mnohoúhelníků pomocí hry.‘. (Pišlová, 1996)

Dalším bodem, který by neměl být vynechán, je sdělení hlavního cíle hry. Žáci by měli vědět základní smysl a úkol hry. Na to navazuje jasné a přehledné vysvětlení pravidel. Pišlová dodává „pokud možno s názorným příkladem.“ (Pišlová, 1996, str. 10) Nakonec bychom se měli ještě jednou ujistit, zda všichni zadání a pravidla chápou či jestli nemají nějaké dotazy. Tím se předchází hádkám a nejasnostem během samotné hry. (Pišlová, 1996) I přesto že mnohým přijde tato část jako samozřejmá, dodržování a respektování pravidel může být často podceňováno. (Činčera, 2007) Vališová & Kasíková (2011, str. 210) popisují, že pravidla „musejí být jednoduchá, srozumitelná a musejí jednoznačně určovat chování hráčů ve všech myslitelných situacích.“

Hry je možné zařazovat do jakékoliv části vyučovacího procesu. Sloužit nám může jako motivace, může být prvkem výkladu nebo ji využijeme při opakování a upevňování učiva. Motivační hra je zpravidla kratší a veselá. Jejím úkolem je žáky zaujmout a vyvolat v nich zvědavost. Ve výkladové části hodiny zařazujeme takové hry, při kterých žáci řeší nějaký problém, ze kterého mohou dále vyvodit nějaký závěr či zobecnění. Tento proces můžeme nazvat také jako tzv. problémové vyučování. Nejvíce her však uplatníme při procvičování a upevňování učiva. Dalo by se říct, že každé cvičení se dá udělat zábavnou či soutěžní formou. (Pišlová, 1996)

Postavení učitele ve hře může být různé. Činčera (2007, str. 72-73) ve své publikaci zmiňuje tři varianty, jak může ve hře působit:

- „garant pravidel facilitátor průběhu

- aktivní pozorovatel
- účastník“

Garantem je při takových hrách, ve kterých je třeba dát žákům prostor ke sdělení svých názorů. V tomto případě diskuzi pouze řídí a neprojevuje se. Podobně je to i u her, ve kterých se soutěží. V tomto případě dohlíží na dodržování pravidel, měří čas a dbá na spravedlnost.

Aktivním pozorovatelem se stává tehdy, když má ve hře svoji přidělenou roli a je součástí nějakého příběhu. Zároveň má ale v případě potřeby prostor hru přirozeně ovlivňovat.

Účastníkem bývá pouze v takových případech, kdy je možné řízením hry pověřit někoho jiného. Tato varianta má především motivovat žáky, aby se zúčastnili fyzicky náročnějších her, např. v tělesné výchově.

Každá varianta se hodí na jinou situaci, proto její volba závisí pouze na tom, jak se rozhodne učitel. Důležité je vždy myslet na bezpečnost, jelikož za tu je zodpovědný právě on. (Činčera, 2007)

3.3 Učitelova reflexe hry

Každá didaktická hra by měla být na konci vyhodnocena. Pro žáky je to zpětná vazba, zda během hry splnili zadaný úkol a dodržovali předem určená pravidla. Hodnotíme buď jednotlivce, nebo dvojice, skupiny, popřípadě i celou třídu. Důležité je však žákům sdělit způsob hodnocení ještě před zahájením hry. (Vališová & Kasíková, 2011)

Hodnotit průběh hry a výsledky můžeme různými způsoby. Jedním z nich je jednoduché měření času či vytyčení časového limitu. Další způsob, který může rozhodovat o výkonu je kvantita, např. kdo zvládne udělat více úkolů. Velmi neoblíbené je vyhodnocení kvality výkonu, protože je obtížné zachovat objektivitu. (Vališová & Kasíková, 2011)

Pišlová (1996) rozeznává hodnocení průběžné a celkové. Průběžné hodnocení se provádí po celou dobu trvání hry, např. po každém kole nebo po předem stanoveném úseku hry. Celkovým hodnocením každá hra končí. Nejpřitažlivější je žáky odměňovat něčím konkrétním, co je spojené s motivací a co z jednotlivých částí hry tvoří celek. Mohou získávat odměny v podobě korálků, mušlí, razítek apod. nebo body do celoroční hry. To už závisí na kreativitě a nápaditosti učitele. Kromě toho, že tím žáky více vtahujeme do hry to má i značné výhody pro učitele. Ten má viditelný přehled o průběhu hry a nemusí tak

neustále přepočítávat body. Zároveň vše vidí i protihráči, což může hru udělat přitažlivější a napínavější.

Dobré je také zmínit, že se při hodnocení snažíme vytvořit bezpečnou a příjemnou atmosféru. Žáci by měli mít možnost říct svůj názor, ale zároveň by měli vědět, že to není jejich povinnost. (Šikulová, Rytířová, 2006, str. 23)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 Výzkumné cíle a otázky

4.1 Výzkumné cíle

Výzkumným cílem práce je zhodnotit efektivitu vybraných didaktických her u žáků 5. třídy běžné základní školy, v předmětech český jazyk a matematika. Zkoumány budou pokaždé tři hry v rámci těchto kategorií: motivační, vyučovací, upevňovací (toto dělení viz Kapitola 1.2.1). Akční výzkum se opírá o hodnocení her s využitím kombinace třech postupů. První vychází z dat získaných prostřednictvím anket bezprostředně po hře a hodnotí z pohledu žáků jimi vnímanou zábavnost a přínosnost. Na každou hru bude navazovat krátký kvíz s dobrovolnou účastí, který ověří míru aktivizace žáků. Poslední postup hodnocení her bude založený na vypracování případové studie (3 žáci), která se bude opírat o pozorování vybraných žáků v průběhu her a vypracování jejich anamnéz (rodinná, osobní, školní). Výstupem výzkumu bude celkové hodnocení každé z her včetně jejich srovnání.

4.2 Výzkumné otázky

(VO1) V jaké míře jsou zkoumané didaktické hry efektivní z hlediska:

(VO1A) vnímané zábavnosti?

(VO2A) vnímané přínosnosti?

(VO3A) probuzeného zájmu o látku?

(VO4A) osvojení probírané látky?

(VO5A) reflexe na vlastní kompetence?

(VO2) Jakým způsobem žáci reflektují zábavnost a přínosnost zkoumaných her?

(VO3) Jakým způsobem se vybraní žáci zapojovali do zkoumaných didaktických her?

5 Výzkumný design

Jedná se o evaluační výzkum, který uplatňuje výzkumný design založený na zpracování jak kvantitativních dat, tak kvalitativních dat. Jeho cílem je zhodnotit efektivitu vybraných didaktických her v rámci několika zvolených parametrů, které odpovídají výzkumným otázkám VO1A–VO5A výše (zábavnost, přínosnost atd.). K realizaci výzkumu byly využity následující čtyři postupy (dva kvantitativní, dva kvalitativní):

Postup č. 1: Po každém provedení hry byl rozdán dotazník každému žákovi ve třídě, který splnil kritéria výběru, a v něm žák hodnotil hru na škále.

Postup č. 2: Zpětná vazba žáků na zkoumané hry byla dále zjišťována krátkým kvízem s dobrovolnou účastí.

Postup č. 3: Do dotazníku se škálami žáci doplněním vět odůvodnili své hodnocení hry z hlediska zábavnosti a přínosnosti.

Postup č. 4: Tři vybraní žáci byli nahráváni na videokameru v průběhu realizace didaktické hry. Na základě nahrávky byl vytvořen zápis průběhu hry u daného žáka. Tyto zápisy budou později podrobeny kvalitativní analýze, která interpretovala chování žáka s cílem zhodnotit efektivitu. Tento postup se omezil na upevňovací hry.

Zvolený výzkumný design je založený na zpracování jak kvantitativních dat, tak i kvalitativních. V principu jde ovšem o kvalitativní design, jelikož autorka práce pracuje s malým výzkumných souborem a neklade si za cíl svá tvrzení zobecňovat na populaci. Cílem je naopak přenositelnost závěrů na situace s podobným kontextem, což je měřítko externí validity spojované s kvalitativním výzkumem. (Švaříček & Šedřová, 2007)

Výzkum splňuje princip triangulace, a to jak na úrovni dat (datová triangulace), tak na úrovni jejich zpracování (metodologická triangulace). Jak vysvětluje Hendl (2016), triangulace je postup pro obohacení a doplnění výsledků.

6 Výzkumný soubor

Výzkum zahrnuje dva výzkumné soubory. První z nich se váže k uplatnění kvantitativních postupů č. 1 a 2. Je jím zkoumaná 5. třída vyjma tří žáků, kteří byli vyřazeni z důvodu nevyhovování stanoveným kritériím. Druhý výzkumný soubor se váže k uplatnění postupu č. 3. Jedná se o tři vybrané žáky ze zkoumané třídy.

Výzkumný soubor č. 1 byl zajištěn metodou příležitostného výběru, kdy byla zvolena třída, která autorka práce v současnosti vyučuje. Jelikož si předkládaný výzkum neklade za cíl pracovat s reprezentativním vzorkem, tato metoda výběru respondentů je vhodná. Výhodou tohoto postupu je skutečnost, že zkoumaní žáci jsou na autorku práce již zvyklí, a tedy žáci mohli reagovat během realizace sběru dat přirozeně. Jak jsme si řekli výše, tento aspekt je zásadní pro validitu zúčastněného pozorování. Výzkumný soubor zahrnuje 6 chlapců a 14 děvčat, ve věku 10 - 12 let , čili dohromady 20 respondentů.

Kritériem pro výběr žáků v rámci třídy byla podmínka, že úroveň češtiny respondenta je na úrovni srovnatelné s úrovní rodilého mluvčího češtiny v daném věku. Tuto podmínku nesplnili 2 žáci. Druhou podmínkou bylo, aby respondent neměl žádnou formu mentální retardace či jakýkoliv jiný deficit, který by mu znemožňoval plnohodnotnou účast ve zkoumaných hrách. Tuto podmínku nesplnila jedna žačka.

Výzkumný soubor č. 2 je podmnožinou souboru č. 1, čili zde byla použita metoda příležitostného výběru. Nicméně v kontextu celé třídy můžeme výběr považovat za účelový, neboť záměrně byli vybráni žáci s výraznějším rozdílem v prospěchu, míře ochoty zapojit se, záměrně byl zařazen žák se syndromem ADHD a žák, který je zařazen do 2. stupně podpůrných opatření. Tento postup byl zvolen pro zajištění větší diverzity vzorku, která umožnila zkoumání vybraných her v kontextu s výraznějšími rozdíly.

Tabulka 1

	pohlaví	věk	SPU	Odklad š. d.
Ema	dívka	10	ne	ne
Vincent	chlapec	10	ano	ne
Samuel	chlapec	11	ne	ano

Další charakteristiky zkoumaných žáků jsou podrobně rozepsány v jejich dílčích anamnézách. (Kapitola 10.1.1., Kapitola 10.2.1., Kapitola 10.3.1.)

7 Použité metody sběru dat

7.1 Anketní šetření mezi žáky sledované třídy

Pro zpracování anketního šetření byl využit dotazník (viz Příloha 1.), který sbírá kvantitativní i kvalitativní data. Dohromady bylo provedeno 18 anket, tzn. dvě ankety na každou hru, jedna v hodině ČJ a druhá v hodině MAT.

Kvantitativní část obsahuje dvě uzavřené otázky. První otázka zní: „Byla pro mě hra zábavná?“ Druhá zní: „Pomohla mi hra víc pochopit látku?“ Žáci vybírali odpověď na čtyřbodové škále. Odpovědi na první otázku zní: „Hodně mě to bavilo, protože; bavilo mě to, protože; moc mě to nebavilo, protože; vůbec mě to nebavilo, protože.“ Odpovědi na druhou otázku zní: „Hodně mi pomohla, protože; pomohla mi, protože; moc mi nepomohla, protože; vůbec mi nepomohla, protože.“ Byla zvolena škála se sudým počtem odpovědí, tzn. bez prostředního bodu (ani bavila ani nebavila), neboť respondenti by mohli tuto možnost nadužívat.

Kvalitativní část obsahuje dvě otázky ve formě předem částečně formulovaných vět, jejichž chybějící část doplňovali žáci. První otázka vznikla kombinací žákem vybrané odpovědi na škále a spojky „protože“ za níž následuje prostor pro doplnění.

Jelikož se tato část výzkumu týká malého vzorku, který není reprezentativní, výsledky je třeba chápat jako vztažené právě k tomuto vzorku.

7.2 Didaktická hra pro získání zpětné vazby od žáků (kvíz)

Kvíz proběhne ihned po sběru dat pomocí dotazníku. Bude obsahovat otázky, které budou vybrány tak, aby vycházely z látky procvičované ve zkoumané hře. Kvíz bude sledovat tři proměnné, které reflektují efektivitu zkoumané didaktické hry ve třech rovinách (zájem, znalosti, reflexe).

(a) První proměnná je zájem/nezájem o danou látku. Před samotným kvízem si žáci tipnou, kolik odpovědí budou mít dobře. Tento motivační prvek předkládá žákovi výzvu, jejíž přijetí autorka práce chápe jako ukazatel žákova zájmu o látku. Ukazatelem nezájmu o látku je odmítnutí účasti.

(b) Druhá proměnná představuje míru osvojení znalostí procvičovaných v předchozí didaktické hře. Jedná se o procentem vyjádřenou míru úspěšnosti žáka v kvízu.

(c) Třetí proměnná představuje míru sebereflexe žáka týkající se znalostí procvičovaných v předchozí didaktické hře. Bude zjišťována odchylka reálného počtu správných odpovědí od odhadovaného počtu.

Tento postup byl zvolen jako alternativa k ověření znalostí žáka pomocí testu tak, aby se žák necítil za svůj výkon hodnocen. Hodnocení výkonu je ve zvolené hře zahrnuto (viz bod (b) níže), ovšem toto hodnocení není explicitní, navíc jeho získáním je zahrnuto v rámci širší herní aktivity, která spočívá v žakově tipování svého výsledku (viz bod (c) níže). Dohromady bylo provedeno 18 kvízů, tzn. dva kvízy na každou hru, jedna v hodině ČJ a druhá v hodině MAT.

7.3 Nestrukturované pozorování, analýza výstupů

Byla použita metoda nestrukturovaného pozorování, pomocí které byla nasbírána kvalitativní data. Výstupem nestrukturovaného pozorování jsou popisy pozorované události. Ty měly v případě tohoto výzkumu formu izomorfní deskripce, která by měla „obsahovat jen to, co pozorovatel skutečně viděl [...] ne, co si o dané události myslí či jak ji chápe.“ (Ferjenčík 2010, str. 155)

Provedené pozorování bylo zúčastněné. Při tomto typu pozorování „se výzkumník zúčastňuje na aktivitách pozorovaných osob.“ (Gavora 2000, str. 154) „Dochází při něm k interakci mezi výzkumníkem a pozorovanými účastníky výzkumu.“ (Švaříček & Šedřová,

2007, str. 144) Podle Gavory vede tento postup oproti nezúčastněnému pozorování k důvěryhodnějším datům. (Gavora 2000) Dále se jedná o plné zúčastněné pozorování, protože zapojení autorky práce v terénu odpovídalo roli realizátorky hry, potažmo výukové jednotky, do které hra byla zařazena. Při tomto typu pozorování je výzkumník nejen pozorovatelem, „ale přímo se účastní všech probíhajících procesů.“ (Švaříček & Šedřová, 2007, str. 145) Skutečnost, že zkoumaní žáci byli svěřenci autorky práce, zajistila větší důvěryhodnost dat.

Pro lepší proveditelnost této části výzkumu byl zvolen postup, při kterém byly ve třídě vytvořeny videozáznamy, čili provedené pozorování klasifikujeme jako nepřímé. (Švaříček & Šedřová, 2007) Tyto videozáznamy zachytily průběh hry třech zkoumaných žáků počínaje zadáním hry. Zároveň byl zahrnut průběh anketního šetření a následného kvízu. Na základě videozáznamů záznamů byly sepsány zápisy. Tyto zápisy byly následně analyzovány za použití tematické analýzy.

Zhodnocení zapojení žáka do hry se zakládá na analýze observačních dat nebo dat získaných analýzou výstupů hry. Zpracováno bylo celkem 18 zápisů.

8 Použité metody analýzy dat

8.1 Interpretace škály (zábavnost, přínosnost)

Žáci ve zkoumané třídě hodnotili didaktické hry z hlediska vnímané zábavnosti a přínosnosti na čtyřbodové škále, přičemž každou hru hodnotili jednak v hodině Českého jazyka, jednak v hodině Matematiky. Pro větší nuancovanost hodnocení byla zvolena čtyřbodová Likertova škála s následujícími možnostmi odpovědí:

Hodnocení zábavnosti hry:

Vůbec mě to nebavilo – Moc mě to nebavilo – Bavilo mě to – Hodně mě to bavilo

Hodnocení přínosnosti hry:

Vůbec mi nepomohla – Moc mi nepomohla – Pomohla mi – Hodně mi pomohla

Záměrně byla zvolena škála typu „forced choice scale“, která neumožňuje odpověď „Nevím“, neboť autorka práce nepředpokládala, že by žák nedokázal zaujmout ve věci měřených parametrů hodnotící postoj. Zároveň nebyly povoleny ani neutrální odpovědi „Ani nezábavná, ani zábavná“ a „Ani nepřínosná, ani přínosná“, neboť poskytnutí těchto variant mohlo žáky svádět k jejich nadužívání, což by znehodnotilo měření. S touto možností je ovšem počítáno v rámci interpretace nasbíraných dat (viz níže).

Za účelem analýzy nasbíraných dat byly odpovědím přiřazeny číselné koeficienty podle následujícího klíče:

Vůbec mě to nebavilo / Vůbec mi nepomohla – 0;

Moc mě to nebavilo / Moc mi nepomohla – 1;

Bavilo mě to / Pomohla mi – 2;

Hodně mě to bavilo – 3.

Každé hodnocení hry po aplikaci tohoto klíče přineslo soubor číselných hodnot, u kterého byly spočteny střední hodnoty a směrodatná odchylka jakožto indikátor variability naměřených hodnot.

Cílem interpretace dat bylo na základě hodnocení hry dílčích žáků stanovit hodnocení celé třídy. Pro tento účel byl využit aritmetický průměr, který je v příslušných tabulkách uveden tučně. Pokud by aritmetický průměr vycházel 1,5, hodnocení celé třídy by bylo neutrální „Ani nezábavná, ani zábavná“ či „Ani nepřínosná, ani přínosná“. Následující klíč tuto variantu reflektuje:

[0–0,6) – hra určitě není zábavná / přínosná;

[0,6–1,2) – hra spíše není zábavná / přínosná;

[1,2–1,8] – hra není ani nezábavná, ani zábavná / ani nepřínosná, ani přínosná;

(1,8–2,4] – hra je spíše zábavná / přínosná;

(2,4–3] – hra je určitě zábavná / přínosná.

Hodnoty v intervalu [0–1,2) představují míru záporného hodnocení hry zkoumanou třídou a hodnoty v intervalu (1,8–3] představují míru kladného hodnocení hry.

8.2 Interpretace kvízu (zájem, osvojení, reflexe)

Na provedení anketního šetření navazoval krátký kvíz s dobrovolnou účastí, který procvičoval látku probíranou ve zkoumané didaktické hře. Míra zapojení žáků do kvízu je chápána jako ukazatel zájmu, který probudila zkoumaná didaktická hra ve vztahu k probírané látce. Úspěšnost žáků v kvízu je chápána jako míra osvojení dané látky.

Žáci navíc dostali možnost si tipnout počet správných odpovědí, které jsou v této práci porovnány s jejich úspěšností, aby bylo zjištěno, v jaké míře byli žáci schopni odhadnout úroveň svých znalostí.

Analýza reflexe žáků je založena na interpretaci dvou souborů dat. V první řadě bylo spočítáno u každého žáka to, do jaké míry se svým tipem odchýlil od svého reálného výkonu, přičemž pokud je odchylka nenulová, znaménko před hodnotou této odchylky vyjadřuje směr odchýlení, tzn. to, zda se žák přecenil nebo podcenil. Dále byl využit soubor absolutních hodnot odchýlení tipu od reálného výkonu proto, aby šlo vypočítat průměrnou míru odchýlení nehledě na směr.

Analýza reflexe pracuje s relativními četnostmi, jelikož počet otázek v kvízu byl pokaždé jiný. Tento postup zajišťuje možnost srovnání výsledků napříč všemi provedenými kvízy.

8.3 Tematická analýza

Tematická analýza se používá k analýze kvalitativních dat, kterými jsou buďto popisy získané od respondentů či popisy vytvořené samotným výzkumníkem. Proces tohoto postupu se opírá o tzv. kódování, kdy se seskupují výňatky z nasbíraných dat do tematických skupin. Na základě takto zpracovaných dat výzkumník sepíše souvislý analytický text, ve kterém data interpretuje. (Braun & Clarke, 2006; Hendl, 2016)

9 Etika

Před samotnou realizací výzkumu autorka práce obeznámila rodiče nezletilých respondentů o výzkumu, který bude probíhat v jejich třídě. Dále pak od každého z nich obdržela souhlas o jejich účasti, včetně třech rodičů, jejichž dítě bylo pozorováno. Pro nestrukturované pozorování byly vytvořeny videozáznamy, které zachytily tři zkoumané žáky. V rámci ochrany osobních údajů byla každá videonahrávka přepsána do textové podoby a následně smazána. Videozáznamy byly pořízeny výhradně pro potřeby autorky práce.

10 Výsledky

10.1 Upevňovací hry

10.1.1 Bingo

Popis zkoumané hry

Čas: 10 minut

Cíl: Cílem této hry je upevnit u žáka znalost již probrané látky s tím, že výkon žáka při hře ovlivňuje vedle úrovně znalostí dané látky rovněž úroveň schopností: rychlost myšlení, rychlost vybavení si informace, strategicky volit na základě předchozí zkušenosti.

Pomůcky: papír/stírací tabulka, tužka

Role učitele: Garant pravidel facilitátor průběhu (diktuje otázky, dělá rozhodčího)

Obrázek 1

kočka	maminka	leč
18	au	babinka
dv	dobrá	3

Obrázek 2

250	8	360
40	480	56
50	10	0

Průběh hry: Žák si udělá tabulku 3 x 3 a vyplní ji vytipovanými možnostmi odpovědí na otázky, jež se v průběhu hry losují. Učitel postupně diktuje otázky („Kolik je 20 x 5?“; „Jaká

přídavná jména máš v tabulce?“ a žák odpovídá zaškrtnutím odpovědi v tabulce, pokud danou odpověď v tabulce má. Vyskytuje-li se v tabulce vícekrát, žákův úkol je zaškrtnout ten její výskyt, který je po něj nejvýhodnější. Kdo má jako první vyškrtnutý řádek/sloupec/úhlopříčku, křičí „bingo“. Učitel ověří správnost odpovědí, a pokud je vše v pořádku, hra končí výhrou daného žáka. V případě, že některá odpověď není správná, hra pokračuje.

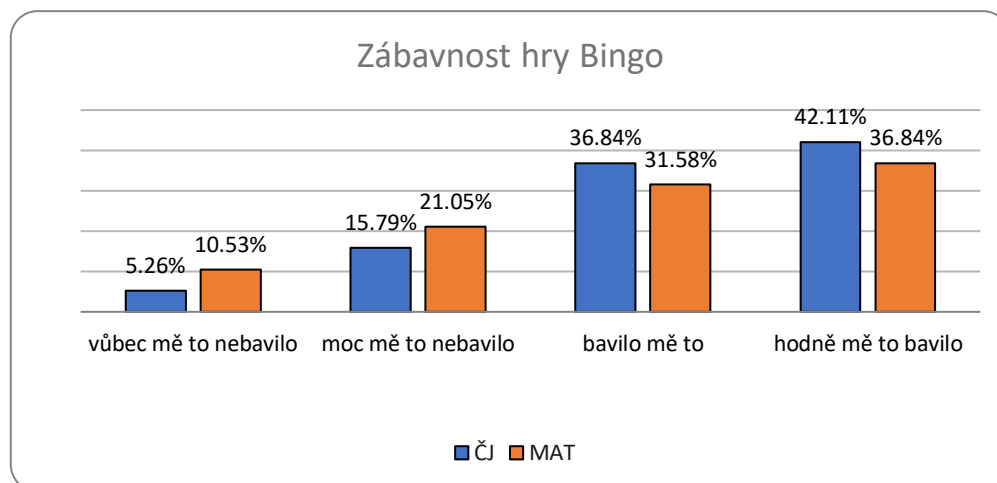
Použití hry v hodině ČJ: klasifikace slov podle slovního druhu

Použití hry v hodině M: identifikace správného výsledku operace násobení nebo dělení

Dotazníkové šetření – zábavnost, přínosnost

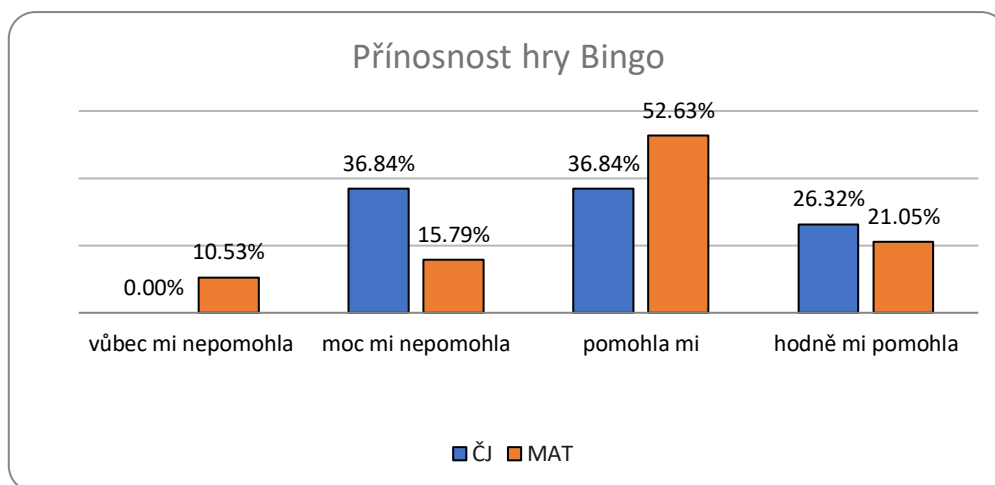
Nejčastěji žáci hodnotili provedení hry Bingo v obou předmětech odpovědí „hodně mě to bavilo“, ČJ: 42,11% třídy; MAT: 36,84% třídy. Jak ukazuje Graf X, u obou předmětů je patrná sestupná tendence směrem k odpovědi „vůbec mě to nebavilo“.

Graf 1



Nejčastěji žáci hodnotili provedení hry Bingo v předmětu ČJ odpovědí „moc mi nepomohla“ a „pomohla mi“, tyto možnosti vybralo shodně 36,84 % třídy. V předmětu MAT nejčastěji hodnotili provedení hry odpovědí „pomohla mi“, takto hodnotilo 52,63 % třídy.

Graf 2



Aritmetické průměry naměřených hodnot v Tabulce X níže náleží do intervalu (1,8–2,4]. S využitím klíče pro interpretaci použité škály (viz Kapitola X) lze tedy konstatovat, že žáci provedení hry Bingo v hodině ČJ hodnotí jako spíše zábavné a spíše přínosné.

Tabulka 2

ČJ	ar. průměr	modus	medián	směr. odchylka
Zábavnost	2,12	3	2	0.90
Přínosnost	1,89	2	2	0.81

Na základě hodnot v Tabulce X níže lze konstatovat, že žáci i provedení hry Bingo v hodině MAT hodnotí jako spíše zábavné a spíše přínosné. Nicméně vnímaná zábavnost je v případě MAT znatelně nižší, navíc porovnání směrodatných odchylek poukazuje na větší variabilitu hodnocení v tomto předmětu.

Tabulka 3

MAT	ar. průměr	modus	medián	směr. odchylka
Zábavnost	1,95	3	2	1.06
Přínosnost	1,84	2	2	0.92

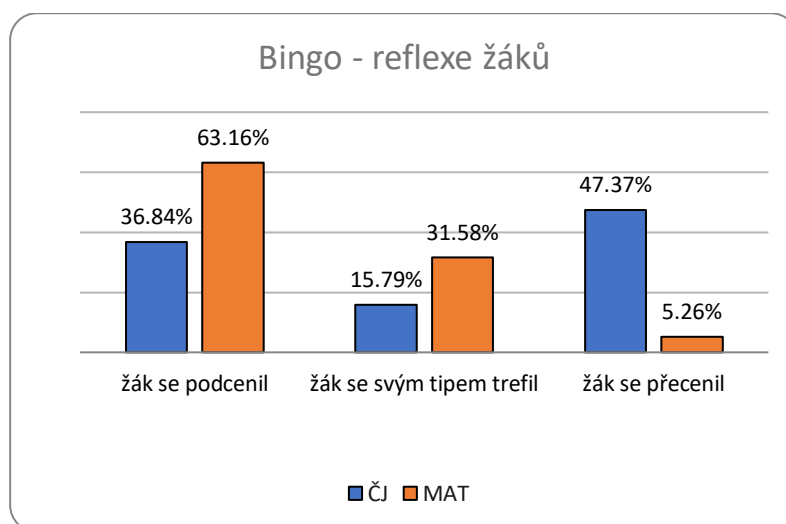
Kvíz – zájem, osvojení, reflexe

Do kvízu navazujícího na hru Bingo se v obou předmětech zapojilo všech přítomných 19 žáků čili hra probudila zájem o probíranou látku u 100 % třídy.

Žáci byli v kvízu v hodině ČJ úspěšní v průměru 52,63 % v hodině MAT se jim dařilo lépe, tam je průměrná úspěšnost 83,16 %.

Jak je patrné z Grafu X níže, v hodině ČJ se nejvíce žáků přeceňovalo (47,37 %), zatímco v hodině MAT se nejvíce žáků podceňovalo (63,16 %). Lepší úrovně reflexe žáci dosáhli v hodině MAT.

Graf 3



Tabulka 4

ČJ	průměr	modus	medián
Tip žáka	56 %	60 %	60 %
Úspěšnost žáka	52,63 %	40 %	40 %

Průměrná velikost odchylky žákova tipu od jeho reálného výkonu je 18,42 %.

Tabulka 5

MAT	průměr	modus	medián
Tip žaka	62 %	30 %	30 %
Úspěšnost žaka	83,16 %	100 %	100 %

Průměrná velikost odchylky žakova tipu od jeho reálného výkonu je 29,47 %.

10.1.2 Mouchy

Popis zkoumané hry

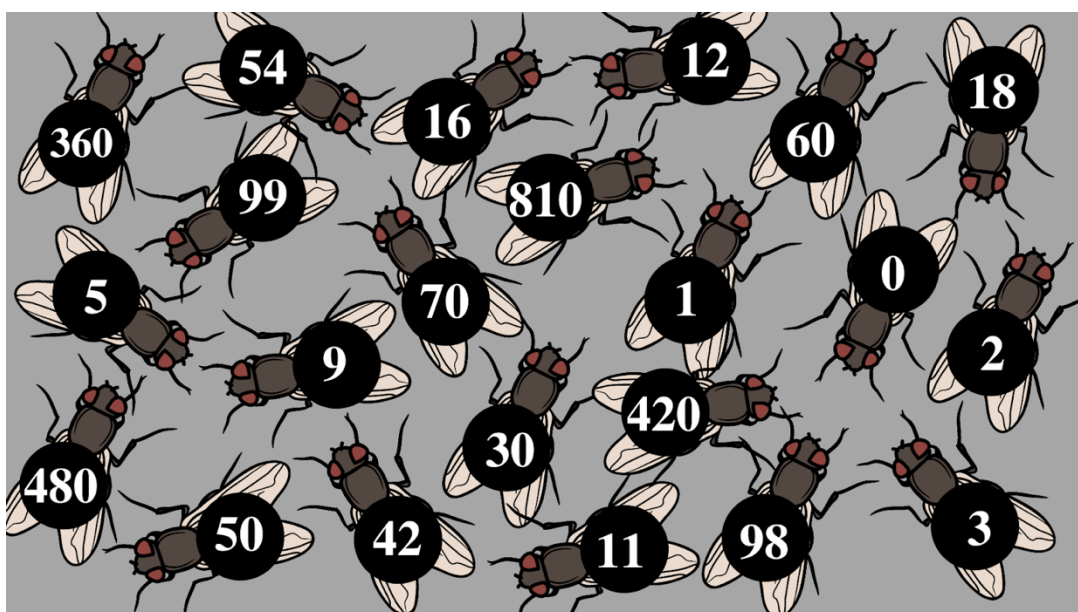
Čas: 5 – 10 minut

Cíl: Cílem této hry je upevnit u žáka znalost již probrané látky s tím, že výkon žáka při hře ovlivňuje vedle úrovně znalostí dané látky rovněž úroveň schopností: rychlost myšlení, postřeh, rychlost vybavení si informace, motorika.

Pomůcky: interaktivní/běžná tabule, plácačky

Role učitele: Garant pravidel facilitátor průběhu (pokládá herní otázky, dělá rozhodčího)

Obrázek 3



Průběh hry: Žáci se rozdělí do dvou družstev a postaví se do zástupu o dvou řadách, přičemž každá řada představuje jedno družstvo. Žáci v první dvojici, která je před tabulí, dostanou do ruky plácačku. Na tabuli jsou napsané možné odpovědi (mouchy). Každé kolo hry proběhne tak, že učitel položí otázku („Kolik je 20 x 5?“; „Jaký je kořen slova ‚porodnice‘.“) a žáci loví plácačkou „mouchu“, která nese na zádech správnou odpověď. Žák, který je rychlejší, získává pro svůj tým bod a oba z dvojice jdou na konec řady

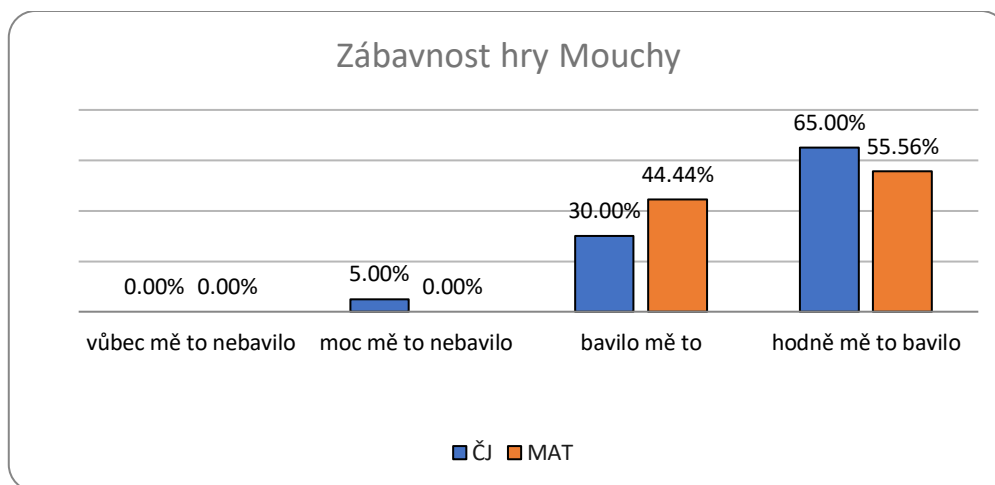
Použití hry v hodině ČJ: identifikace kořenů slov

Použití hry v hodině M: identifikace správného výsledku operace násobení nebo dělení

Dotazníkové šetření – zábavnost, přínosnost

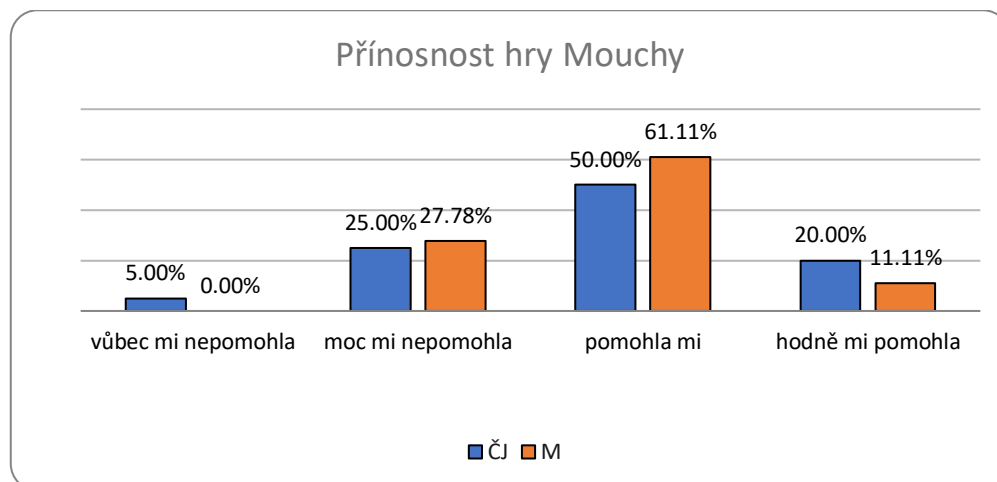
Nejčastěji žáci hodnotili provedení hry Mouchy v obou předmětech odpovědí „hodně mě to bavilo“, ČJ: 65 % třídy; MAT: 55,56 % třídy. Jak ukazuje Graf X, u obou předmětů nikdo z žáků nepoužil odpověď „vůbec mě to nebavilo“.

Graf 4



Nejčastěji žáci hodnotili provedení hry Mouchy v obou předmětech odpovědí „pomohla mi“, ČJ: 50 % třídy; MAT: 61,11 % třídy. V předmětu MAT nikdo z žáků nevybral možnost „vůbec mi nepomohla“, v ČJ tuto možnost vybralo pouze 5 % třídy.

Graf 5



Aritmetické průměry naměřených hodnot v Tabulce X níže náleží do intervalu (1,8–3]. S využitím klíče pro interpretaci použité škály (viz Kapitola X) lze tedy konstatovat, že žáci provedení hry Mouchy v hodině ČJ hodnotí jako určité zábavné a spíše přínosné.

Tabulka 6

ČJ	ar. průměr	modus	medián	směr. odchylka
Zábavnost	2,6	3	3	0.60
Přínosnost	1,85	2	2	0.81

Na základě hodnot v Tabulce X níže lze konstatovat, že žáci u provedení hry Mouchy v hodině MAT hodnotí jako určité zábavné a spíše přínosné.

Tabulka 7

MAT	ar. průměr	modus	medián	směr. odchylka
Zábavnost	2,56	3	3	0.51
Přínosnost	1,83	2	2	0.62

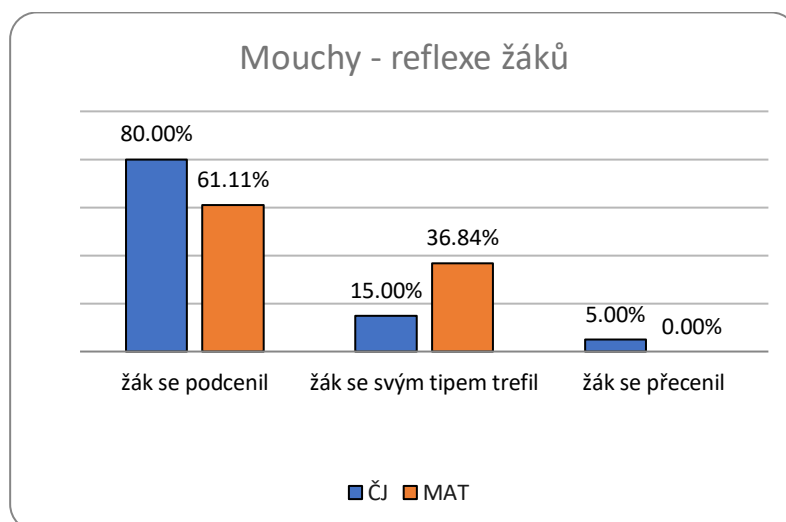
Kvíz – zájem, osvojení, reflexe

Do kvízu navazujícího na hru Mouchy v hodině se ČJ zapojilo všech přítomných 20 žáků a v hodině MAT všech přítomných 18 žáků čili hra probudila zájem o probíranou látku u 100 % třídy,

Žáci byli v kvízu úspěšní v průměru 93 % v hodině ČJ a 83,33 % v hodině MAT.

Jak je patrné z Grafu X níže, v obou předmětech se nejvíce žáků přeceňovalo (ČJ:80 %; MAT: 61,11 %). Lepší úrovně reflexe žáci dosáhli v hodině MAT.

Graf 6



Tabulka 8

ČJ	průměr	modus	medián
Tip žáka	71 %	70 %	70 %
Úspěšnost žáka	93 %	100 %	90 %

Průměrná velikost odchylky žákova tipu od jeho reálného výkonu je 23,5 %.

Tabulka 9

MAT	průměr	modus	medián
Tip žáka	64 %	60 %	60 %
Úspěšnost žáka	83,33 %	100 %	80 %

Průměrná velikost odchylky žákova tipu od jeho reálného výkonu je 18,89 %.

10.1.3 Já mám, kdo má

Popis zkoumané hry

Čas: 10 min

Cíl: Cílem této hry je upevnit u žáka znalost již probrané látky.

Pomůcky: kartičky

Role učitele: Garant pravidel, facilitátor průběhu

Obrázek 4



Průběh hry: Každý žák má určitý počet kartiček, přičemž na každé z nich je uvedena jedna odpověď („Já mám“) a jedna otázka („Kdo má?“). Např. „Já mám kořen ‚sad‘, kdo má kořen ke slovu ‚letadlo‘?“. Žáci se postupně ptají a odpovídají, čímž tvoří navazující řadu. Tato hra nemusí být výherní. Může být realizována ve skupinkách.

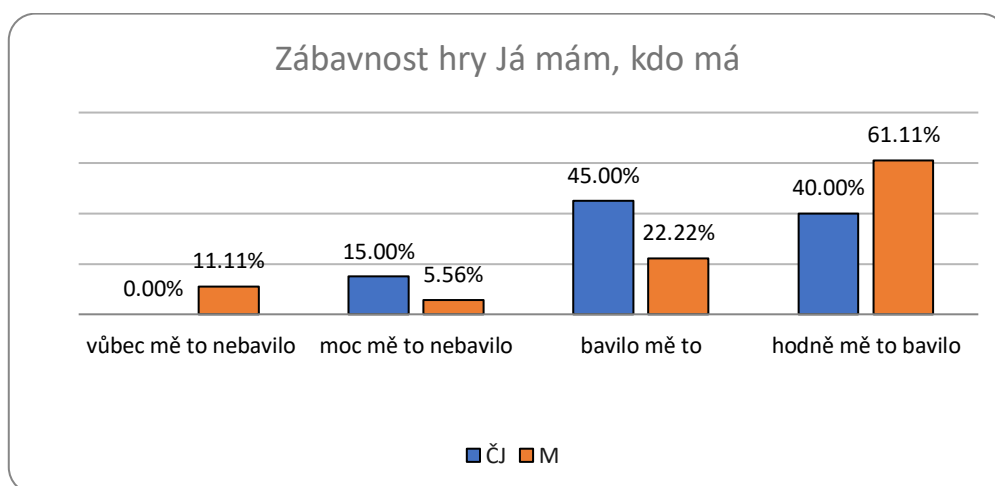
Použití hry v hodině ČJ: identifikace kořenů slov

Použití hry v hodině M: identifikace správného výsledku operace násobení nebo dělení

Dotazníkové šetření – zábavnost, přínosnost

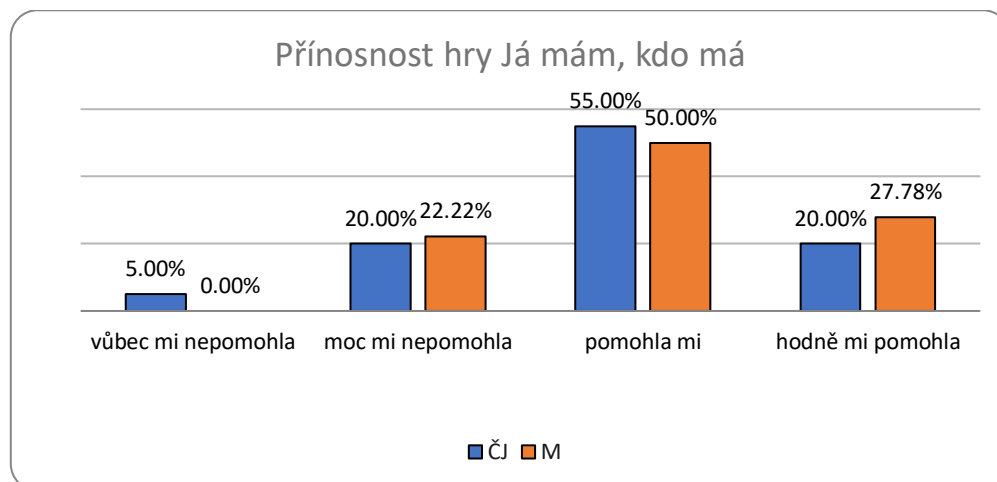
Nejčastěji žáci hodnotili provedení hry Já mám, kdo má v předmětu MAT odpovědí „hodně mě to bavilo“, MAT: 61,11 % třídy a v hodině ČJ odpovědí „bavilo mě to“, ČJ: 45 % třídy. Jak ukazuje Graf X, v hodině ČJ nikdo z žáků nevybral odpověď „vůbec mě to nebavilo“.

Graf 7



Nejčastěji žáci hodnotili provedení hry Já mám, kdo má v obou předmětech odpovědí „pomohla mi“, ČJ: 55 % třídy; MAT: 50 % třídy. V předmětu MAT nikdo nehodnotil provedení hry odpovědí „vůbec mi nepomohla“.

Graf 8



Aritmetické průměry naměřených hodnot v Tabulce X níže náleží do intervalu (1,8–2,4]. S využitím klíče pro interpretaci použité škály (viz Kapitola X) lze tedy konstatovat, že žáci provedení hry Já mám, kdo má v hodině ČJ hodnotí jako určitě zábavné a spíše přínosné.

Tabulka 10

ČJ	ar. průměr	modus	medián	směr. odchylka
Zábavnost	2,25	2	2	0.72
Přínosnost	1,90	2	2	0.79

Na základě hodnot v Tabulce 11 níže lze konstatovat, že žáci u provedení hry Já mám, kdo má v hodině MAT hodnotí jako spíše zábavné a spíše přínosné.

Tabulka 11

MAT	ar. průměr	modus	medián	směr. odchylka
Zábavnost	2,33	3	3	1.03
Přínosnost	2,06	2	2	0.73

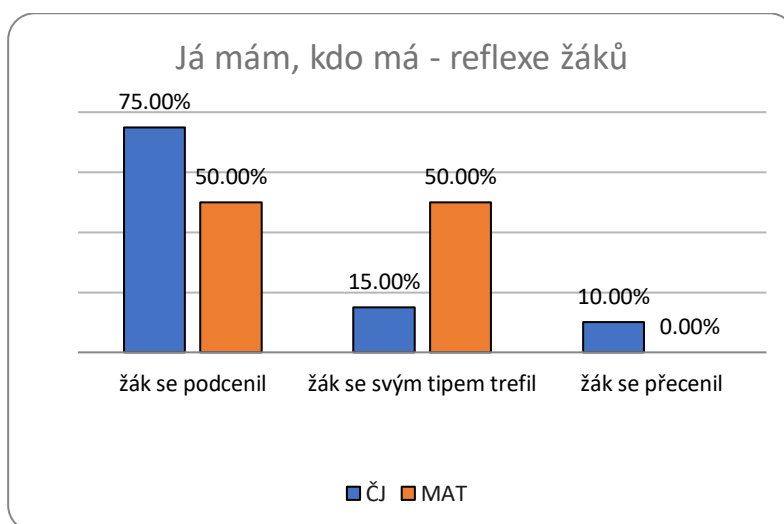
Kvíz – zájem, osvojení, reflexe

Do kvízu navazujícího na hru Já mám, kdo má se v hodině ČJ zapojilo všech 20 přítomných žáků a v hodině MAT všech 18 přítomných žáků čili hra probudila zájem o probíranou u 100 % třídy.

Žáci byli v kvízu úspěšní v průměru 91 % v hodině ČJ a 86,67 % v hodině MAT.

Jak je patrné z Grafu X níže, v hodině ČJ se nejvíce žáků podceňovalo (75 %), zatímco v hodině MAT se shodné procento třídy svým tipem trefilo a podcenilo.

Graf 9



Tabulka 12

ČJ	průměr	modus	medián
Tip žáka	68 %	50 %	65 %
Úspěšnost žáka	91 %	100 %	90 %

Průměrná velikost odchylky žákova tipu od jeho reálného výkonu je 26,5 %.

Tabulka 13

MAT	průměr	modus	medián
Tip žáka	67 %	60 %	60 %
Úspěšnost žáka	86,67 %	100 %	100 %

Průměrná velikost odchylky žákova tipu od jeho reálného výkonu je 20 %.

10.2 Objevovací hry

Jednu ze zkoumaných her žáci důvěrně znali (Běhací diktát), zbylé dvě byly pro žáky nové, přesto u těchto her byl průběh bezproblémový. U hry Běhací diktát, kde soupeří dvojice, došlo v jedné z dvojic ke konfliktu. Další událostí, která narušila průběh této hry, byl fakt, že hra zasáhla do přestávky. U hry Na detektiva, která je rovněž týmová (4 týmy), bylo patrné, že méně schopní žáci se méně snažili, zjevně spoléhali na své schopnější spoluhráče.

10.2.1 Běhací diktát

Popis zkoumané hry

Čas: 5 – 10 minut

Cíl hry: aktivizace žáků, zapamatování pravopisných jevů

Pomůcky: papírky se slovy/příklady

Role učitele: Garant pravidel facilitátor průběhu

Průběh hry: Žáci jsou rozděleni do dvojic. Jeden z dvojice vždy běží a hledá po třídě předem učitelem rozmístěný papírek s textem. Ten se naučí nazpaměť a běží zpět ke své dvojici. Druhý z dvojice sedí v lavici a čeká na svého partnera, který mu nadiktuje informaci z nalezeného papírku. Poté se vymění. Opakujeme až do nalezení všech papírků.

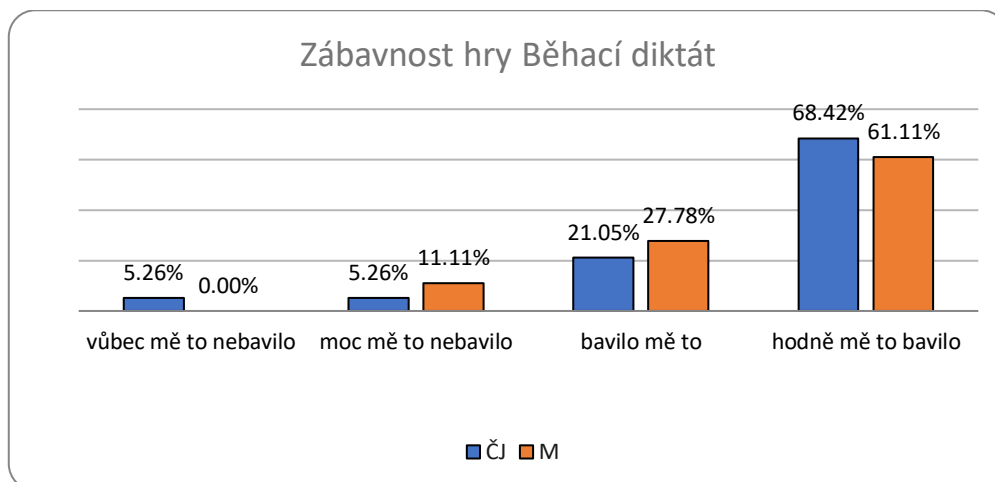
Použití hry v hodině ČJ: Seznámení se s pravidly správného pravopisu psaní předpon s-, se-, z-, ze-, vz-, vze-.

Použití hry v hodině MAT: Rozdělení mnohoúhelníků

Dotazníkové šetření – zábavnost, přínosnost

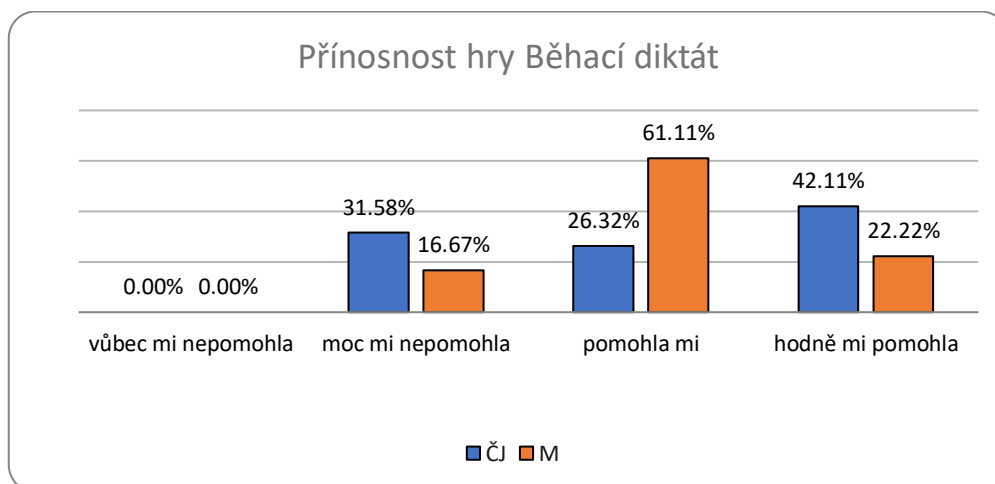
Nejčastěji žáci hodnotili provedení hry Běhací diktát v obou předmětech odpovědí „hodně mě to bavilo“, ČJ: 68,42 % třídy; MAT: 61,11 % třídy). Jak ukazuje Graf X, u obou předmětů je patrná sestupná tendence směrem k odpovědi „vůbec mě to nebavilo“.

Graf 10



Nejčastěji žáci hodnotili provedení hry Běhací diktát v předmětu ČJ odpovědí „hodně mi pomohla“. Tuto odpověď vybralo 42,11 třídy. V hodině MAT žáci nejčastěji hodnotili hru odpovědí „pomohla mi“, tuto možnost vybralo 61,11 % třídy. V obou předmětech nikdo nehodnotil hru odpovědí „vůbec mi nepomohla“.

Graf 11



Aritmetické průměry naměřených hodnot v Tabulce X níže náleží do intervalu (1,8–3]. S využitím klíče pro interpretaci použité škály (viz Kapitola X) lze tedy konstatovat, že žáci provedení hry Běhací diktát v hodině ČJ hodnotí jako určitě zábavné a spíše přínosné.

Tabulka 14

ČJ	ar. průměr	modus	medián	směr. odchylka
Zábavnost	2,53	3	3	0.84
Přínosnost	2,11	3	2	0.88

Na základě hodnot v Tabulce X níže lze konstatovat, že žáci u provedení hry Běhací diktát v hodině MAT hodnotí jako určitě zábavné a spíše přínosné.

Tabulka 15

MAT	ar. průměr	modus	medián	směr. odchylka
Zábavnost	2,50	3	3	0.71
Přínosnost	2,06	2	2	0.64

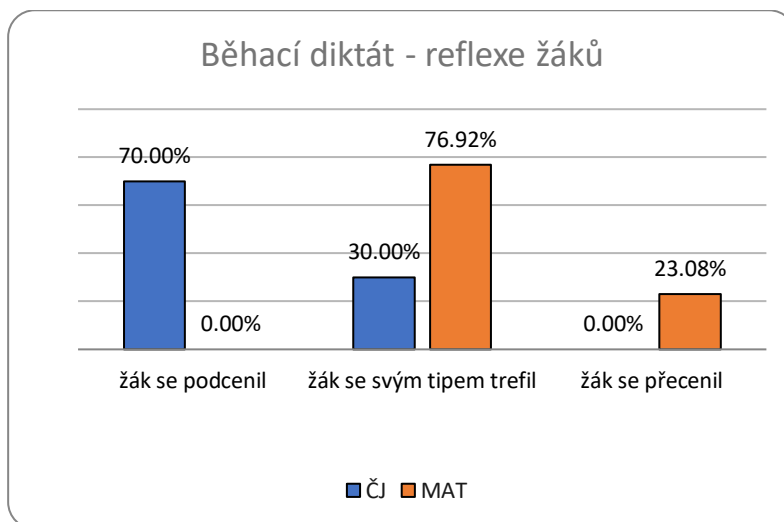
Kvíz – zájem, osvojení, reflexe

Do kvízu navazujícího na hru Běhací diktát v hodině ČJ se zapojilo pouze 10 žáků z 19 přítomných žáků čili hra probudila zájem u 52,63 % třídy. V hodině MAT se kvízu zúčastnilo 13 žáků z 18 přítomných žáků, což odpovídá 72,22 % třídy.

Žáci byli v kvízu úspěšní v průměru 52,64 %.

Jak je patrné z Grafu X níže, v hodině ČJ se nejvíce žáků podceňovalo (70 %), zatímco v hodině MAT se nejvíce žáků svým tipem trefilo (76,92 %). Lepší úrovně reflexe žáci dosáhli v hodině MAT.

Graf 12



Tabulka 16

ČJ	průměr	modus	medián
Tip žáka	30 %	33 %	33 %
Úspěšnost žáka	63,33 %	33,33 %	66,67 %

Průměrná velikost odchylky žákova tipu od jeho reálného výkonu je 33,33 %.

Tabulka 17

MAT	průměr	modus	medián
Tip žáka	100 %	100 %	100 %
Úspěšnost žáka	76,92 %	100 %	100 %

Průměrná velikost odchylky žákova tipu od jeho reálného výkonu je 0 %.

10.2.2 Rychle si zapamatuj

Popis zkoumané hry

Čas: 10– 15 minut

Cíl: žák se seznámí s nově probíranou látkou, žák si procvičí krátkodobou paměť

Pomůcky: papír s textem

Role učitele: Garant pravidel facilitátor průběhu

Průběh hry: Žáci utvoří týmy po třech. První žák z týmu dostane do ruky papír s textem, který se na povel začne učit nazpaměť. Má na to předem stanovený limit. Po skončení limitu odkládá papírek a přechází ke svému spoluhráči. Tomu se snaží co nejrychleji sdělit všechny informace, které se naučil. Opět je předem stanovený limit. To samé se opakuje i u posledního spoluhráče s tím, že ten to následně vše napíše na papír a odevzdá učiteli. Pokud se kdokoliv ze tří hráčů stihl text naučit rychleji, nemusí čekat do konce stanoveného limitu.

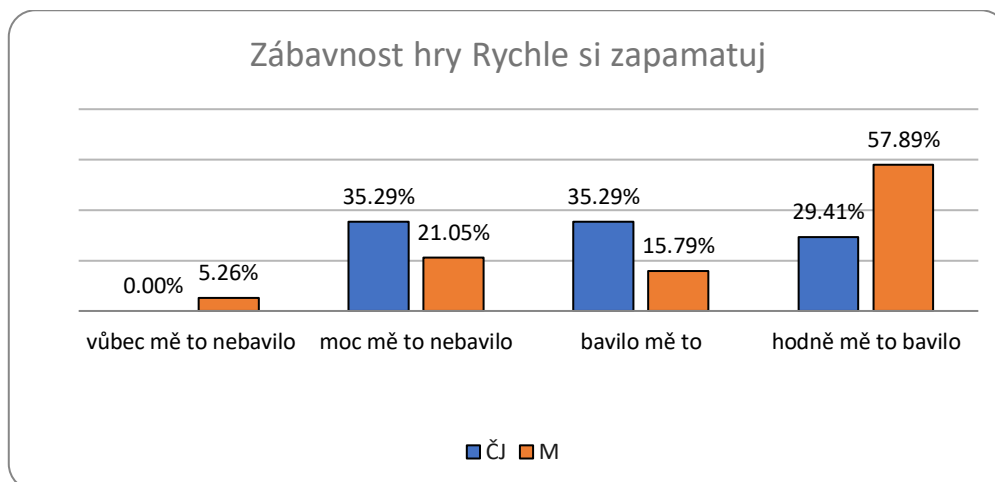
Použití hry v hodině ČJ: Výjimky u slov s předponou s-, se-, z-, ze-.

Použití hry v hodině MAT: Obvod mnohoúhelníků

Dotazníkové šetření – zábavnost, přínosnost

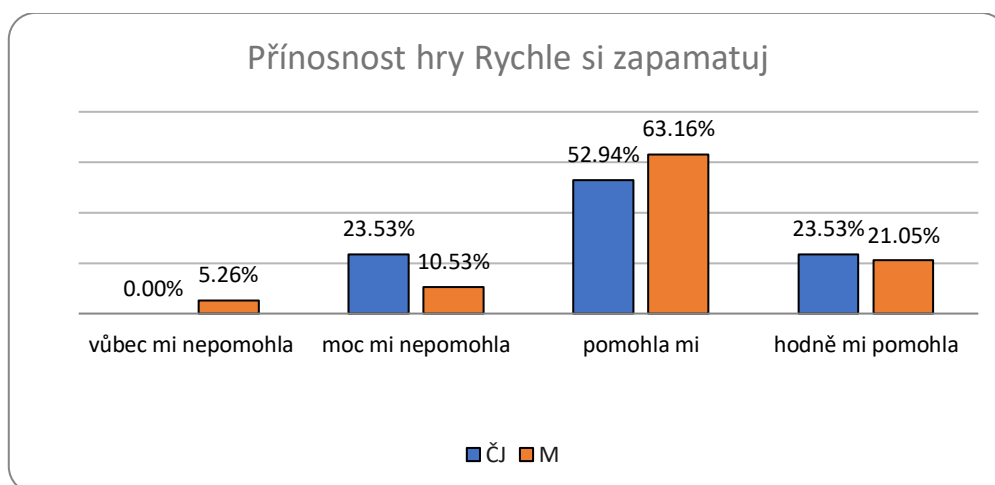
Nejčastěji žáci hodnotili provedení hry Rychle si zapamatuj v předmětu MAT odpovědí „hodně mě to bavilo“, takto odpovědělo 57,89 % třídy. V předmětu ČJ byla nejčastější odpověď „moc mě to nebavilo“ a to odpovědělo 35,29 % třídy. Jak ukazuje Graf X, u předmětu ČJ nikdo nehodnotil hru odpovědí „vůbec mě to nebavilo“.

Graf 13



Nejčastěji žáci hodnotili provedení hry Rychle si zapamatuj v obou předmětech odpovědí „pomohla mi“, tyto možnosti vybralo v hodině ČJ: 52,94 % třídy; MAT: 63, 16 % třídy. Odpověďi „vůbec mi nepomohla“ nehodnotil hru v hodině ČJ nikdo.

Graf 14



Aritmetické průměry naměřených hodnot v Tabulce X níže náleží do intervalu (1,8–2,4]. S využitím klíče pro interpretaci použité škály (viz Kapitola X) lze tedy konstatovat, že žáci provedení hry Rychle si zapamatuj v hodině ČJ hodnotí jako spíše zábavné a spíše přínosné.

Tabulka 18

ČJ	ar. průměr	modus	medián	směr. odchylka
Zábavnost	1,94	1	2	0.83
Přínosnost	2,00	2	2	0.71

Na základě hodnot v Tabulce X níže lze konstatovat, že žáci i provedení hry Rychle si zapamatuj v hodině MAT hodnotí jako spíše zábavné a spíše přínosné.

Tabulka 19

MAT	ar. průměr	modus	medián	směr. odchylka
Zábavnost	2,26	3	3	0.99
Přínosnost	2,00	2	2	0.75

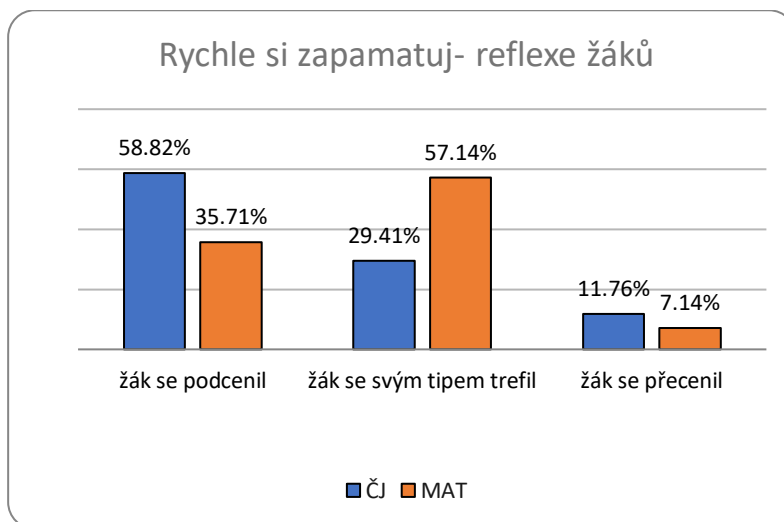
Kvíz – zájem, osvojení, reflexe

Do kvízu navazujícího na hru Rychle si zapamatuj v hodině ČJ se zapojilo všech 17 přítomných žáků čili hra probudila zájem u 100 % třídy. V hodině MAT se kvízu zúčastnilo 14 žáků z 19 přítomných žáků, což odpovídá 73,68 % třídy.

Žáci byli v kvízu úspěšní v průměru 52,64 %.

Jak je patrné z Grafu X níže, v hodině ČJ se nejvíce žáků podceňovalo (58,82 %), zatímco v hodině MAT se nejvíce žáků svým tipem trefilo (57,14 %). Lepší úrovně reflexe žáci dosáhli v hodině MAT.

Graf 15



Tabulka 20

ČJ	průměr	modus	medián
Tip žáka	73 %	100 %	100 %
Úspěšnost žáka	82,35 %	100 %	100 %

Průměrná velikost odchylky žákova tipu od jeho reálného výkonu je 21,57 %.

Tabulka 21

MAT	průměr	modus	medián
Tip žáka	61 %	50 %	50 %
Úspěšnost žáka	71,43 %	100 %	62,5 %

Průměrná velikost odchylky žákova tipu od jeho reálného výkonu je 27,34 %.

10.2.3 Na detektiva

Popis zkoumané hry

Čas: 10 minut

Cíl: Cílem této hry je, aby žák dokázal najít dané pravidlo.

Pomůcky: kartičky

Role učitele: Garant pravidel facilitátor průběhu

Průběh hry: Žáci ve skupině obdrží rozstříhané kartičky, které musí poskládat podle daného pravidla. Jejich hlavním úkolem je to pravidlo najít.

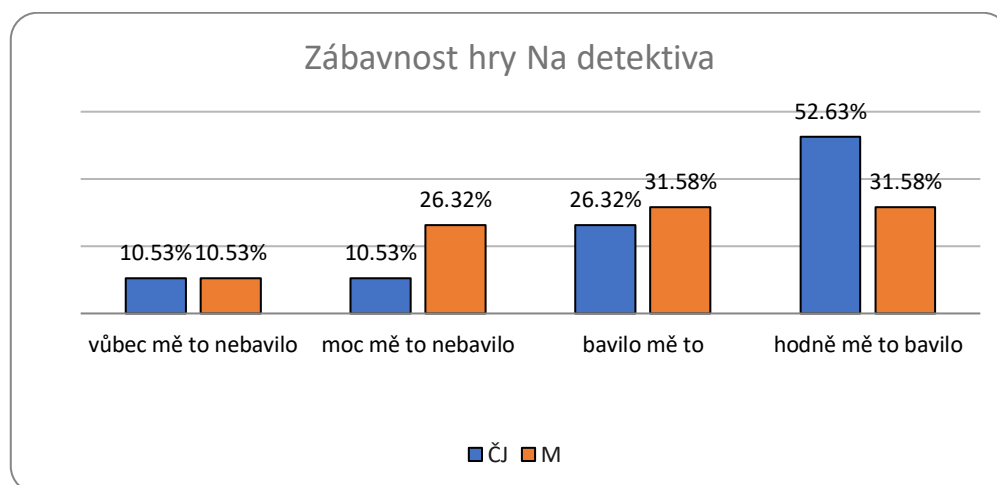
Použití hry v hodině ČJ: nalezení pravidla pro psaní předložek „s“ a „z“

Použití hry v hodině MAT: rozdělení mnohoúhelníků

Dotazníkové šetření – zábavnost, přínosnost

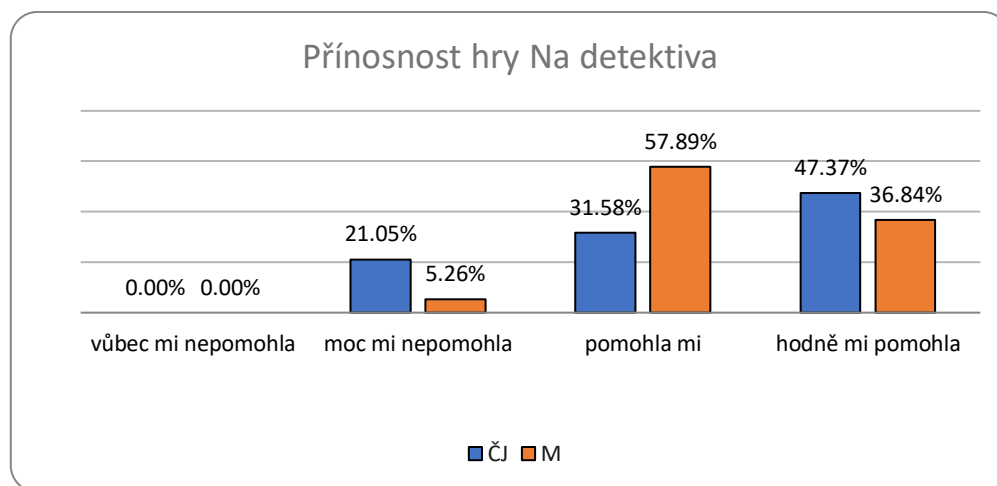
Nejčastěji žáci hodnotili provedení hry Na detektiva v předmětu ČJ odpovědí „hodně mě to bavilo“, takto odpovědělo 52,63 % třídy. V předmětu MAT hodnotilo shodně 31,58 % třídy odpověďmi „hodně mě to bavilo“ a „bavilo mě to“.

Graf 16



Nejčastěji žáci hodnotili provedení hry Na detektiva v předmětu ČJ odpovědí „hodně mi pomohla“, takto hodnotilo 47,37 % třídy. V předmětu MAT hodnotilo nejčastěji 57,89 % třídy odpovědí „pomohla mi“. V obou předmětech žáci nehodnotili hru odpovědí „vůbec mi nepomohla“.

Graf 17



Aritmetické průměry naměřených hodnot v Tabulce X níže náleží do intervalu (1,8–2,4]. S využitím klíče pro interpretaci použité škály (viz Kapitola X) lze tedy konstatovat, že žáci provedení hry Na detektiva v hodině ČJ hodnotí jako spíše zábavné a spíše přínosné.

Tabulka 22

ČJ	ar. průměr	modus	medián	směr. odchylka
Zábavnost	2,21	3	3	1.03
Přínosnost	2,26	3	2	0.81

Na základě hodnot v Tabulce X níže lze konstatovat, že žáci i provedení hry Na detektiva v hodině MAT hodnotí jako spíše zábavné a spíše přínosné.

Tabulka 23

MAT	ar. průměr	modus	medián	směr. odchylka
Zábavnost	1,84	3	2	1.01
Přínosnost	2,32	2	2	0.58

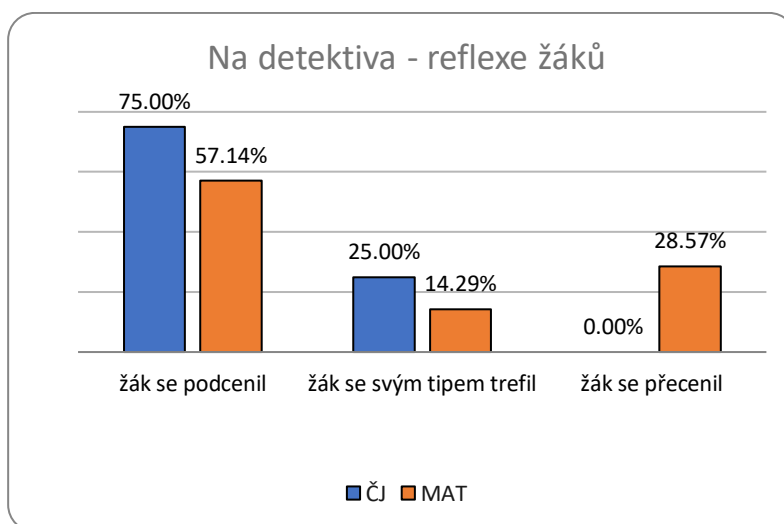
Kvíz – zájem, osvojení, reflexe

Do kvízu navazujícího na hru Na detektiva se v hodině ČJ zapojilo 16 žáků ze všech 19 přítomných žáků čili hra probudila zájem o probíranou látku u 84,21 % třídy. V hodině MAT se do kvízu zapojilo o dva žáky méně, tedy 14 žáků z 19 přítomných žáků, což představuje 73,68 % třídy.

Žáci byli v kvízu úspěšní v průměru 52,64 %.

Jak je patrné z Grafu X níže, v obou předmětech se nejvíce žáků podceňovalo (ČJ:75 %; MAT: 57,14 %). Lepší úroveň reflexe žáci dosáhli v hodině ČJ.

Graf 18



Tabulka 24

ČJ	průměr	modus	medián
Tip žáka	63 %	50 %	63 %
Úspěšnost žáka	89,84 %	100 %	100 %

Průměrná velikost odchylky žákova tipu od jeho reálného výkonu je 27,34 %.

Tabulka 25

MAT	průměr	modus	medián
Tip žáka	37 %	17 %	33 %
Úspěšnost žáka	58,33 %	100 %	66,67 %

Průměrná velikost odchylky žákova tipu od jeho reálného výkonu je 38,10 %.

10.3 Motivační hry

Jedna ze zvolených her byla žákům důvěrně známá (Kimova hra), ostatní dvě pro ně byly nové. V obou těchto případech se při provedení hry ukázalo, že žáci mají problém s porozuměním pravidlům hry. Specifikem týmové Kimovy hry bylo to, že úspěch týmu závisel na schopnosti jeho členů vytvořit společnou strategii a tuto strategii správně uplatnit.

10.3.1 Bludiště

Popis zkoumané hry

Čas: 5 – 10 minut

Cíl: Cílem této hry je namotivovat žáka ...

Pomůcky: pracovní list, tužka

Role učitele: Garant pravidel facilitátor průběhu

Průběh hry: Každý žák dostane svůj pracovní list, na kterém je vyobrazené bludiště. Úkolem žáka je, za předem daný časový limit, najít cestu do cíle, která vede pouze po správných výsledcích.

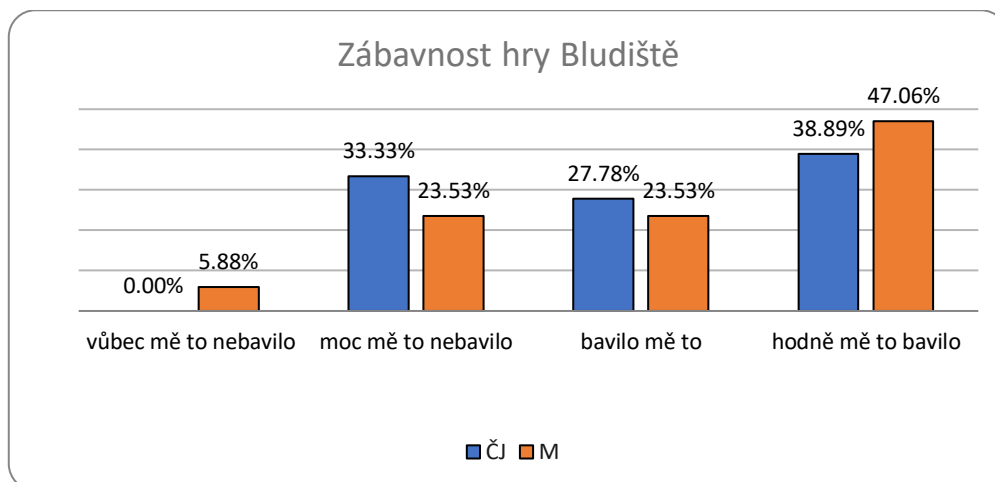
Použití hry v hodině ČJ: Správný pravopis slov s předponami s-, se-, z-, ze-, vz-, vze-

Použití hry v hodině MAT: identifikace mnohoúhelníků

Dotazníkové šetření – zábavnost, přínosnost

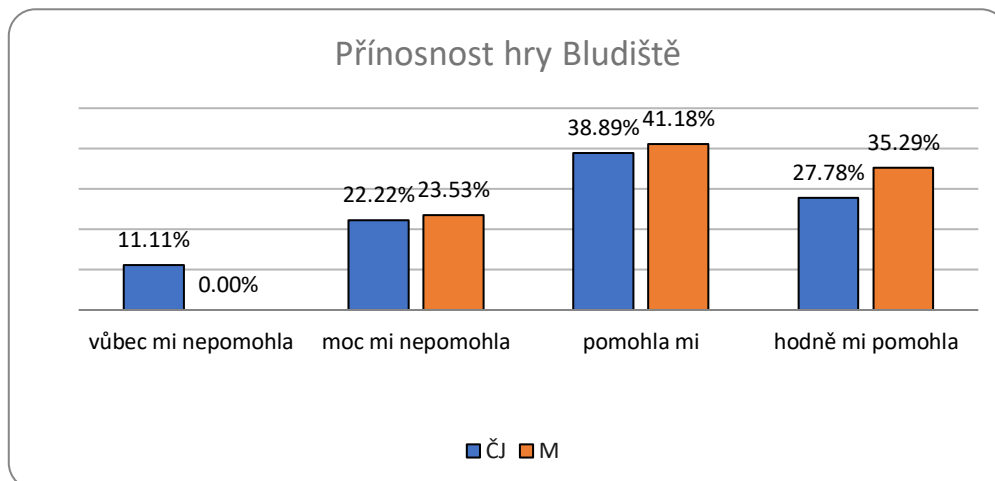
Nejčastěji žáci hodnotili provedení hry Bludiště v obou předmětech odpovědí „hodně mě to bavilo“, ČJ: 38,89 % třídy; MAT: 47,06 % třídy. Jak ukazuje Graf X, v předmětu ČJ žáci nehodnotili hru odpovědí „vůbec mě to nebavilo“.

Graf 19



Nejčastěji žáci hodnotili provedení hry Bludiště v obou předmětech „pomohla mi“, tyto možnosti vybralo v předmětu ČJ: 38,89 % třídy; MAT: 41,18 % třídy. V předmětu MAT nehodnotili provedení hry odpovědí „vůbec mi nepomohla“.

Graf 20



Aritmetické průměry naměřených hodnot v Tabulce X níže náleží do intervalu (1,8–2,4]. S využitím klíče pro interpretaci použité škály (viz Kapitola X) lze tedy konstatovat, že žáci provedení hry Bludiště v hodině ČJ hodnotí jako spíše zábavné a spíše přínosné.

Tabulka 26

ČJ	ar. průměr	modus	medián	směr. odchylka
Zábavnost	2,12	3	2	0.90
Přínosnost	1,89	2	2	0.81

Na základě hodnot v Tabulce X níže lze konstatovat, že žáci i provedení hry Bludiště v hodině MAT hodnotí jako spíše zábavné a spíše přínosné.

Tabulka 27

MAT	ar. průměr	modus	medián	směr. odchylka
Zábavnost	1,95	3	2	1.06
Přínosnost	1,84	2	2	0.92

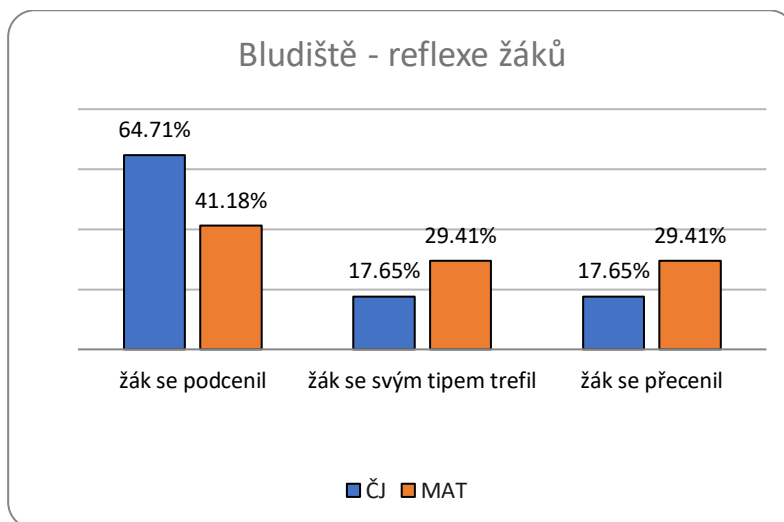
Kvíz – zájem, osvojení, reflexe

Do kvízu navazujícího na hru Bludiště se v hodině ČJ zapojilo 17 žáků z 18 přítomných žáků čili hra probudila zájem o probíranou látku u 94,44 % třídy. V hodině MAT se do navazujícího kvízu zapojilo všech 17 přítomných žáků.

Žáci byli v kvízu úspěšní v průměru 52,64 %.

Jak je patrné z Grafu X níže, v obou předmětech se nejvíce žáků podceňovalo, ČJ: 64,71 %; MAT: 41,18 %. Lepší úrovně reflexe žáci dosáhli v hodině MAT.

Graf 21



Tabulka 28

ČJ	průměr	modus	medián
Tip žáka	54 %	40 %	40 %
Úspěšnost žáka	80 %	80 %	80 %

Průměrná velikost odchylky žákova tipu od jeho reálného výkonu je 32,94 %.

Tabulka 29

MAT	průměr	modus	medián
Tip žáka	46 %	60 %	40 %
Úspěšnost žáka	47,06 %	60 %	60 %

Průměrná velikost odchylky žákova tipu od jeho reálného výkonu je 24,71 %.

10.3.2 Najdi vetřelce

Popis zkoumané hry

Čas: 5 minut

Cíl: Cílem je seznámit se s aplikací nového pravidla.

Pomůcky: pracovní list

Role učitele: Garant pravidel facilitátor průběhu

Průběh hry: Každý žák dostane pracovní list s textem. Jeho úkolem je v textu zakroužkovat slova, která tam nepatří.

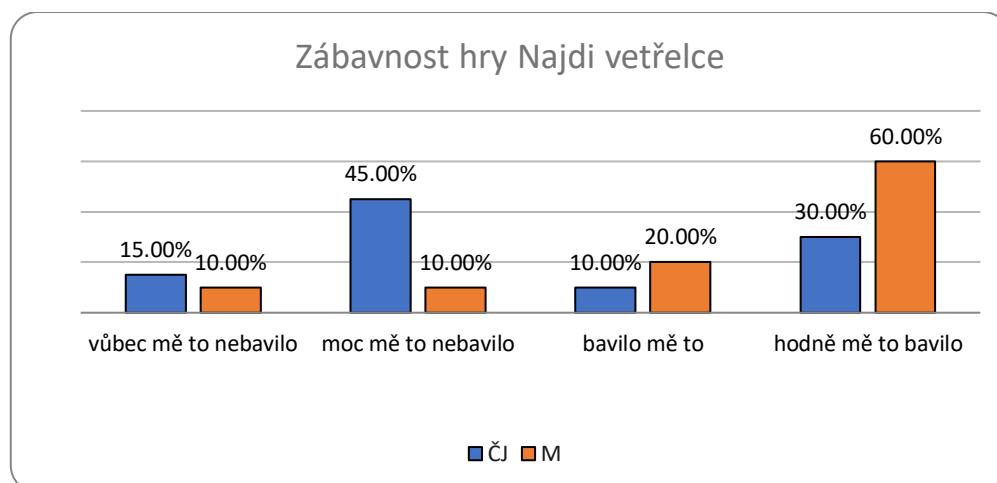
Použití hry v hodině ČJ: Slova se skupinami bě/bje, pě, vě/vje mě/mně

Použití hry v hodině MAT: Rozdělení mnohoúhelníků.

Dotazníkové šetření – zábavnost, přínosnost

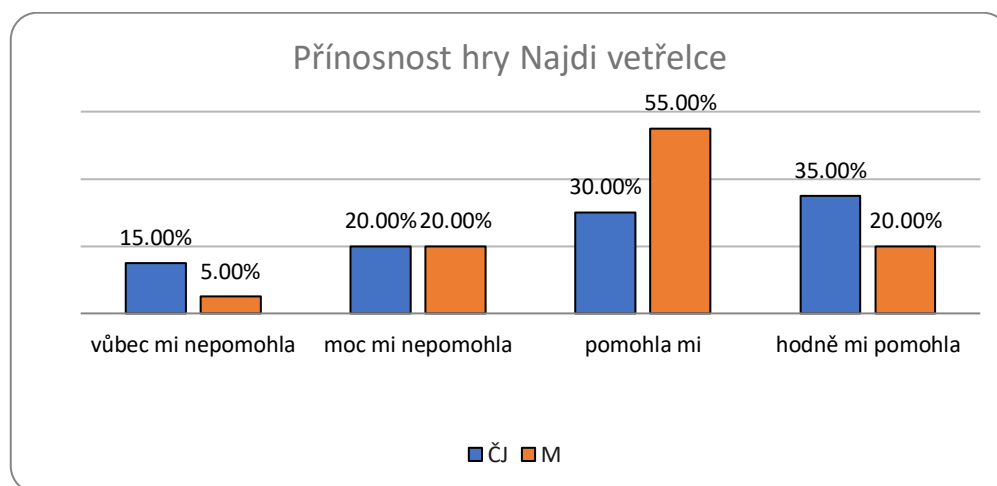
Nejčastěji žáci hodnotili provedení hry Najdi vetřelce v předmětu ČJ odpovědí „moc mě to nebavilo“, 45 % třídy. V předmětu MAT naopak hodnotili provedení hry odpovědí „hodně mě to bavilo“, takto odpovědělo 60 % třídy.

Graf 22



Nejčastěji žáci hodnotili provedení hry Najdi vetřelce v předmětu ČJ odpovědí „hodně mi pomohla“ tuto možnosti vybralo 35 % třídy. V předmětu MAT nejčastěji hodnotili provedení hry odpovědí „pomohla mi“, takto hodnotilo 55 % třídy.

Graf 23



Aritmetické průměry naměřených hodnot v Tabulce X níže náleží do intervalu (1,8–2,4]. S využitím klíče pro interpretaci použité škály (viz Kapitola X) lze tedy konstatovat, že žáci provedení hry Najdi vetřelce v hodině ČJ hodnotí jako spíše zábavné a spíše přínosné.

Tabulka 30

ČJ	ar. průměr	modus	medián	směr. odchylka
Zábavnost	2,12	3	2	0.90
Přínosnost	1,89	2	2	0.81

Na základě hodnot v Tabulce X níže lze konstatovat, že žáci u provedení hry Najdi vetřelce v hodině MAT hodnotí jako spíše zábavné a spíše přínosné.

Tabulka 31

MAT	ar. průměr	modus	medián	směr. odchylka
Zábavnost	1,95	3	2	1.06
Přínosnost	1,84	2	2	0.92

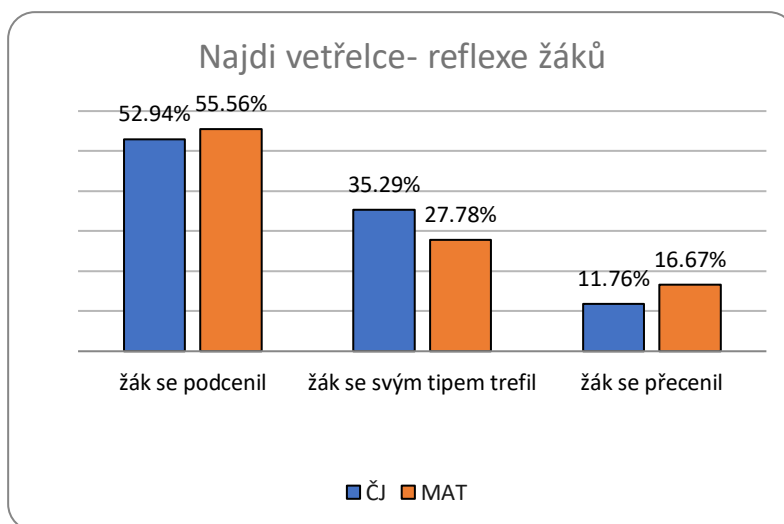
Kvíz – zájem, osvojení, reflexe

Do kvízu navazujícího na hru Najdi vetřelce se v hodině ČJ zapojilo 17 žáků ze všech 20 přítomných žáků čili hra probudila zájem o probíranou látku u 85 % třídy. V hodině MAT se zapojilo o jednoho žáka více než v ČJ, tudíž hra probudila zájem o látku u 90 % třídy.

Žáci byli v kvízu úspěšní v průměru 52,64 %.

Jak je patrné z Grafu X níže, v obou předmětech se nejvíce žáků podceňovalo (ČJ:52,94 %; MAT: 55.56 %), Lepší úrovně reflexe žáci dosáhli v hodině ČJ.

Graf 24



Tabulka 32

ČJ	průměr	modus	medián
Tip žáka	58 %	50 %	50 %
Úspěšnost žáka	72,55 %	66,67 %	83,33 %

Průměrná velikost odchylky žákova tipu od jeho reálného výkonu je 22,55 %.

Tabulka 33

MAT	průměr	modus	medián
Tip žáka	56 %	60 %	60 %
Úspěšnost žáka	70 %	80 %	80 %

Průměrná velikost odchylky žákova tipu od jeho reálného výkonu je 25,56 %.

10.3.3 Kimova hra

Dotazníkové šetření – zábavnost, přínosnost

Popis zkoumané hry

Čas: 10 minut

Cíl: Cílem je seznámit se s terminologií nové látky.

Pomůcky: papír, tužka, interaktivní tabule

Role učitele: Garant pravidel facilitátor průběhu

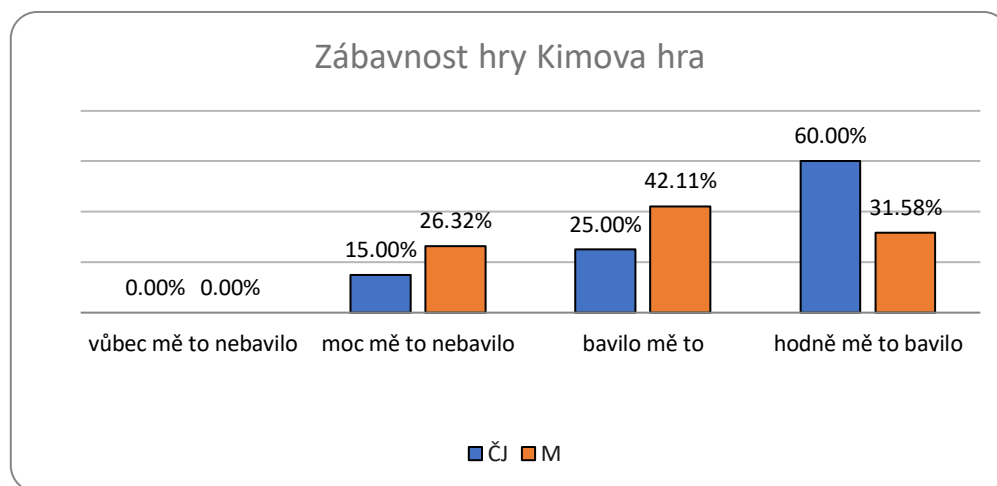
Průběh hry: Žáci jsou rozděleni do skupin. V každé skupině je max. 5 hráčů. Na tabuli jsou napsaná slova. Všichni hráči si otočí na tabuli tak, aby dobře viděli a mohli všechna slova dobře přečíst. Učitel stanoví časový limit, během kterého si žáci musí společně zapamatovat co nejvíce slov. Sami si rozhodnou, jakým způsobem budou postupovat, kdo si zapamatuje kterou část apod. Po uplynutí časového limitu musí žáci správně zapsat co nejvíce zapamatovaných slov. Společně s učitelem si pak všichni zkontrolují, zda slova zapsali opravdu správně. Ta skupina, která napsala správně nejvíce slov, vyhrává.

Použití hry v hodině ČJ: Slova se skupinami bě/bje, pě, vě/vje, mě/mně

Použití hry v hodině MAT: geometrické názvosloví

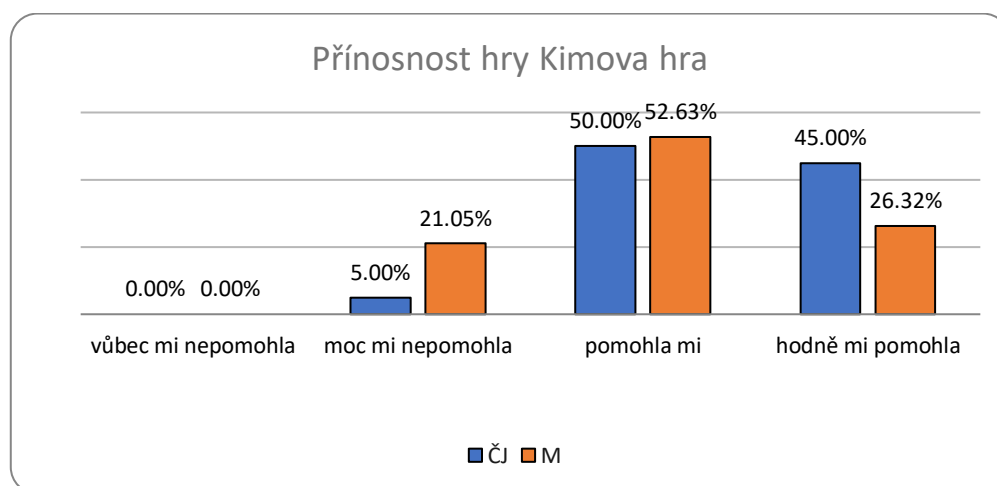
Nejčastěji žáci hodnotili provedení hry Kimova hra v předmětu ČJ odpovědí „hodně mě to bavilo“, 60 % třídy. V hodině MAT žáci nejčastěji hodnotili provedení hry odpovědí „bavilo mě to“, 42,11% třídy. Jak ukazuje Graf X, u obou předmětů žáci nehodnotili odpovědí „vůbec mě to nebavilo“.

Graf 25



Nejčastěji žáci hodnotili provedení hry Kimova hra v obou předmětech odpovědí „pomohla mi“, ČJ: 50 %; MAT: 52,63 %. V obou předmětech žáci nehodnotili odpovědí „vůbec mě to nebavilo“.

Graf 26



Aritmetické průměry naměřených hodnot v Tabulce X níže náleží do intervalu (1,8–2,4]. S využitím klíče pro interpretaci použité škály (viz Kapitola X) lze tedy konstatovat, že žáci provedení hry Kimova hra v hodině ČJ hodnotí jako spíše zábavné a spíše přínosné.

Tabulka 34

ČJ	ar. průměr	modus	medián	směr. odchylka
Zábavnost	2,12	3	2	0.90
Přínosnost	1,89	2	2	0.81

Na základě hodnot v Tabulce X níže lze konstatovat, že žáci i provedení hra Kimova hra v hodině MAT hodnotí jako spíše zábavné a spíše přínosné.

Tabulka 35

MAT	ar. průměr	modus	medián	směr. odchylka
Zábavnost	1,95	3	2	1.06
Přínosnost	1,84	2	2	0.92

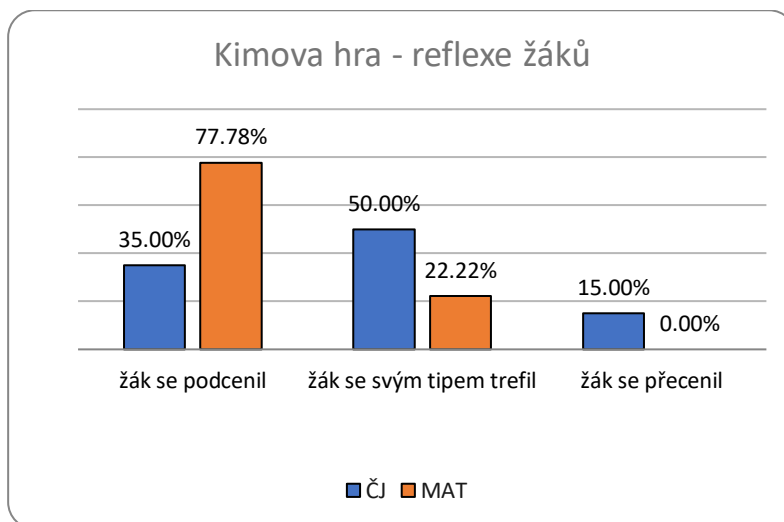
Kvíz – zájem, osvojení, reflexe

Do kvízu navazujícího na Kimovu hru se v hodině ČJ zapojilo všech přítomných 20 žáků čili hra probudila zájem o probíranou u 100 % třídy. V hodině MAT se zapojilo 19 žáků ze všech 19 přítomných žáků, zapojilo se tedy 94, 73 % žáků.

Žáci byli v kvízu úspěšní v průměru 52,64 %.

Jak je patrné z Grafu X níže, v hodině ČJ se nejvíce žáků svým tipem trefilo (50 %), zatímco v hodině MAT se nejvíce žáků podceňovalo (77,78 %). Lepší úrovně reflexe žáci dosáhli v hodině ČJ.

Graf 27



Tabulka 36

ČJ	průměr	modus	medián
Tip žáka	75 %	80 %	80 %
Úspěšnost žáka	84 %	100 %	100 %

Průměrná velikost odchylky žákova tipu od jeho reálného výkonu je 17 %.

Tabulka 37

MAT	průměr	modus	medián
Tip žáka	63 %	50 %	50 %
Úspěšnost žáka	85,53 %	100 %	87,5 %

Průměrná velikost odchylky žákova tipu od jeho reálného výkonu je 26,32 %.

10.4 Porovnání her

10.4.1 Porovnání her v kategorii upevňovací

Nejúspěšnější hrou z hlediska zábavnosti v kategorii upevňovacích her je hra Mouchy, která je ovšem zároveň nejméně úspěšnou hrou z hlediska přínosnosti. Tento výsledek můžeme přisuzovat skutečnosti, že žáci byli při této hře narozdíl od ostatních mimo svoji lavici a jedná se o hru s fyzickou aktivitou. V porovnání s ostatními hrami jde o velmi dynamickou hru.

Jakkoli je podle žáků nejméně přínosnou hrou hra mouchy, hodnoty tohoto parametru u her v této kategorii jsou si natolik podobné, že můžeme konstatovat, že z hlediska přínosnosti jsou na tom podle žáků zcela stejně.

Tabulka 38

	Bingo	Mouchy	Já mám, kdo má
Zábavnost	2,05	2,58	2,29
Přínosnost	1,87	1,84	1,98
Zájem	100,00	100,00	100,00
Osvojení	67,89	88,17	88,83
Průměrná odchylka reflexe	23,95 p. b.	21,19 p. b.	23,25 p. b.

10.4.2 Porovnání her v kategorii objevovací

Nejúspěšnější hrou z hlediska zábavnosti v kategorii objevovacích her je hra Běhací diktát. I zde můžeme výsledek přisuzovat skutečnosti, že jde o nejdynamičtější hru ze zkoumané trojice. Navíc se jedná o hru, kterou žáci v porovnání s ostatními hrami znají lépe, mají ji natrénovanou. Obeznamenost žáků hrou se zdá být relevantním faktorem určujícím její hodnocení.

Nejpřínosnější hrou byla podle žáků hra Na detektiva, při níž si sami přišli na pravidlo pro správné psaní předložek „s“ a „z“, resp. pravidlo pro dělení mnohoúhelníků. U dalších dvou bylo objevování pro žáky obtížnější. V každém případě jsou hodnoty zde o něco výše než v předchozí kategorii. Toto zjištění může být dáno tím, že přínosnost si žáci spojují se seznámením se s novou látkou spíše než procvičením té staré.

Tabulka 39

	Běhací diktát	Rychle si zapamatuj	Na detektiva
Zábavnost	2,51	2,10	2,03
Přínosnost	2,08	2,00	2,29
Zájem	62,43	86,84	78,95
Osvojení	70,13	76,89	74,09
Průměrná odchylka reflexe	28,21 p. b.	19,71 p. b.	32,72 p. b.

10.4.3 Porovnání her v kategorii motivační

Nejzábavnější hrou pro žáky byla Kimova hra, která zároveň dosáhla nejlepšího výsledku v přínosnosti. Tato hra je jednoznačným vítězem v této kategorii. Hra Najdi vetřelce naopak v této kategorii jednoznačně prohrála. Zároveň jde ale o hru, která je stále hodnocená jako spíše zábavná a jako spíše přínosná, a proto by bylo neadekvátní učitele od jejího využití odrazovat. Tuto hru hráli žáci poprvé a neměli jasno v pravidlech.

Tabulka 40

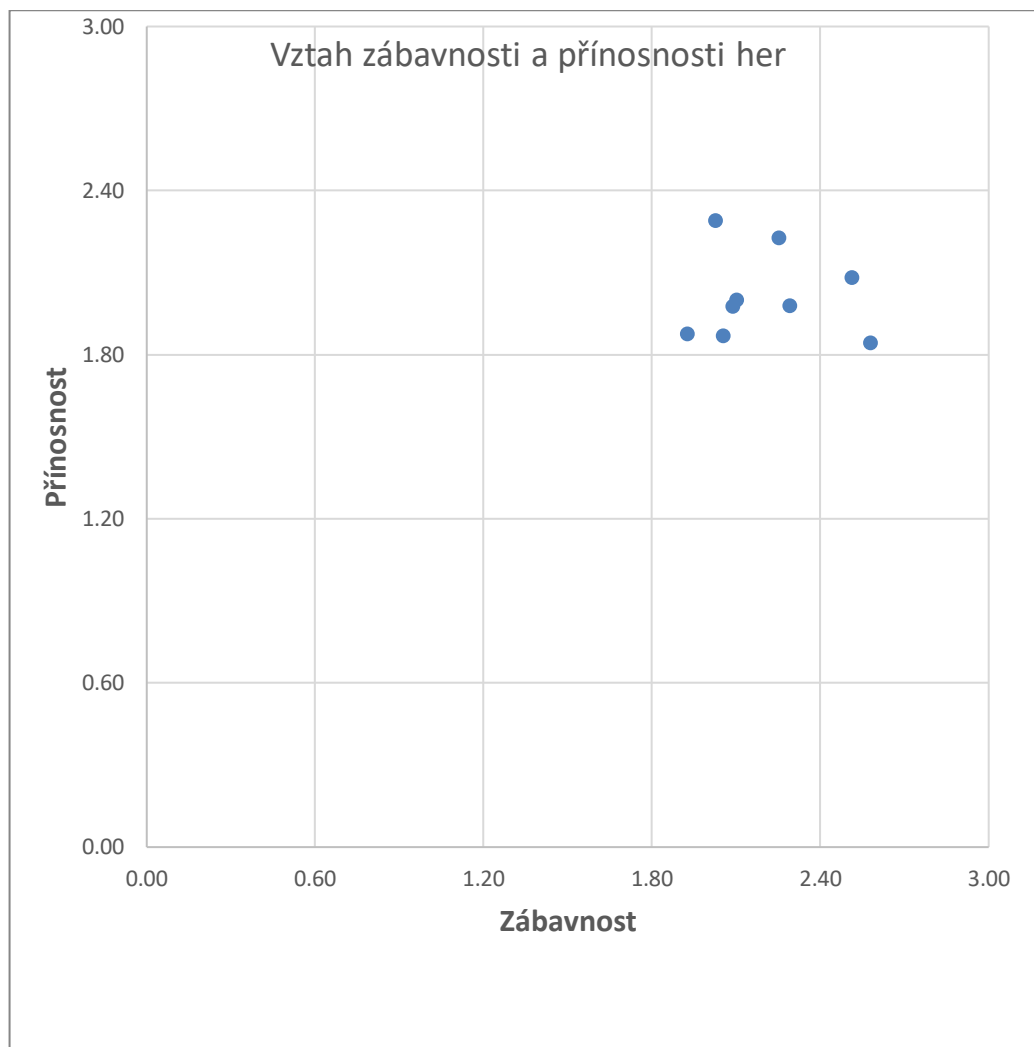
	Bludiště	Najdi vetřelce	Kimova hra
Zábavnost	2,09	1,93	2,25
Přínosnost	1,98	1,88	2,23
Zájem	97,22	87,50	95,00
Osvojení	63,53	71,27	84,76
Průměrná odchylka reflexe	28,82 p. b.	24,05 p. b.	21,66 p. b.

10.4.4 Souhrnné zhodnocení her

Pro souhrnné zhodnocení zkoumaných her nám pomůže bodový graf níže, který vyjadřuje jejich efektivnost na základě vztahu výsledků, které dosáhly při měření vnímané zábavnosti a přínosnosti. Osy *x* a *y* jsou každá rozděleny na souměrných pět částí, což odpovídá našemu schématu pro interpretaci použité škály ([0–0,6) – hra určitě není zábavná / přínosná; [0,6–1,2) – hra spíše není zábavná / přínosná; [1,2–1,8) – hra není ani nezábavná, ani zábavná / ani nepřínosná, ani přínosná; (1,8–2,4) – hra je spíše zábavná / přínosná; (2,4–

3] – hra je určitě zábavná / přínosná.) Na grafu je patrné, že většina her (7) se nachází v segmentu (1,8–2,4] na obou osách. Čili většina her byla žáky hodnocena jako spíše zábavné a přínosné. Pouze dvě hry se objevily v segmentu vyznačeném rozmezím (1,8–2,4] u přínosnosti a rozmezím (2,4–3] u zábavnosti. Čili tyto hry, hra č. 2 a hra č. 4, jsou pro žáky ze zkoumané třídy více zábavné než přínosné. Pokud se ale podíváme na zkoumané hry podrobnějším měřítkem konkrétních hodnot uvedených v tabulkách výše (Kapitola 9.4.1-3), vyjma dvou her jsou hry hodnoceny jako více zábavné než přínosné. Získaná data takto podtrhují tezi, že didaktické hry coby aktivizující didaktické metody kladou důraz především na aktivní zapojení žáka, které je nepochybně podmíněné měřeným parametrem vnímané zábavnosti.

Graf 28



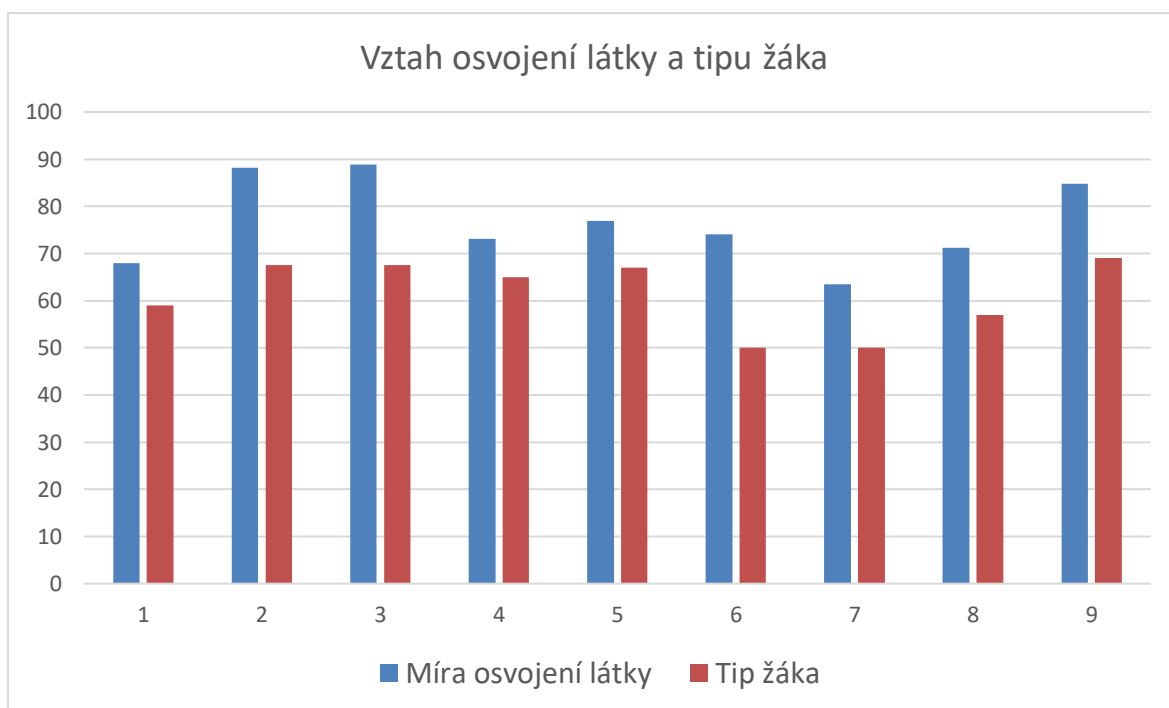
O tom, že byly hry hodnoceny z hlediska vnímané zábavnosti o něco lépe než z hlediska vnímané přínosnosti, svědčí rovněž souhrnné průměrné hodnoty hodnocení her: zábavnost = 2,2; přínosnost = 2,01.

Pokud jde o projevený zájem o probíranou látku, tento parametr byl měřen účastí v následném kvízu s dobrovolnou účastí. V průměru se tohoto kvízu zúčastnilo 89,77 % žáků. Cože je podle autorky práce uspokojivá hodnota. Když se podíváme na dílčí hodnoty účasti v rámci zkoumaných kategorií, jednoznačně vedou upevňovací hry s hodnotou 100 % u každé ze zkoumaných her. To dává smysl, neboť upevňovanou látku znají, a proto si v ní věří.

Kategorie objevovacích a motivačních her má probouzet zájem o novou látku a při srovnání výsledků těchto kategorií je zřejmé, že motivační hry probouzí větší zájem o novou látku než hry objevovací. To může být dáno tím, že u motivačních her nejsou tak složité úkoly. Data tedy potvrzují smysl těchto her.

Na grafu č. 29 níže je zřejmé, že osvojení látky, které nabývalo průměrné hodnoty 76,17 %, je konzistentně vyšší než hodnota, na kterou žák svoji úspěšnost tipoval, jež nabývala průměrné hodnoty 61,33 %. Z toho můžeme vyvodit, že se žáci podceňovali. Toto je charakteristika jejich reflexe na vlastní kompetence, přinejmenším v souvislosti s látkou probíranou v rámci didaktických her.

Graf 29



Průměrná odchylka žákova tipu od reálné úspěšnosti nabývá hodnoty 24,84 procentních bodů, přičemž v rámci zkoumaných kategorií tento parametr nabýval hodnot v rozmezí 19,29 p. b. - 32,72 p. b.

10.5 Jak se žáci dívají na hodnocené hry

Svá hodnocení her měli žáci možnost doplnit o vysvětlení. Tato možnost jimi byla využita v drtivé většině případů, v ojedinělých případech ale byla jejich odpověď vyřazena, buďto protože byla neinformativní („Prostě mě to bavilo.“), nebo protože nebylo jasné, co tím její autor má na mysli („Sushi, manga, sumo tatami“, „Mám rád psy“). Níže předložená analýza představuje odpověď na výzkumnou otázku VO2 (Jakým způsobem žáci reflektují zábavnost a přínosnost zkoumaných her?).

Následující tematická analýza obsahuje citace z dat, které autorka uvádí verbatim pro zachování jejich autenticity. Jedná se o sdělení, která odůvodňují pozitivní či negativní hodnocení žáků na škále (k tomuto postupu viz Kapitola 6.1).

10.5.1 Analýza kvalitativních dat – zábavnost

Žáci často uváděli neinformativní odpověď, že je hra bavila, protože to byla zábava. („Fakt zábava.“, „Bavilo mě to.“, „Strašná zábava.“). Nicméně v řadě případech byli schopni původ vnímané zábavnosti určit.

Často uváděnou příčinou byl holý fakt, že zkoumané aktivity mají formát hry, přičemž některé odpovědi dosvědčují, že si žáci jsou vědomi protikladu didaktické hry a běžné výuky („Hrajeme hru! Konečně, hurá!“). Jeden z žáků uvedl, že i když ve hře neuspěl, bavilo ho to, neboť „to není úplně učení.“ Specifickým případem se v tomto směru ukázala být hra č. 8 Najdi vetřelce, kterou většina žáků, zejména napoprvé během hodiny ČJ, nepochopila. Hra byla třikrát byla označena pozitivně z hlediska zábavnosti, navzdory tomu, že dotyční hru nepochopili. To můžeme opět interpretovat tak, že někteří žáci si cení hry čistě z toho titulu, že je to hra, nikoli běžná výuková aktivita.

Ačkoli má hra ze své podstaty být pro děti zábavná, samozřejmě záleží na tom, jak je hra realizována, včetně jejího výběru. Z dat je zjevné, že žáci preferují hry, které zahrnují určité, jim blízké, nebo naopak cizí prvky, např. na téma procvičování paměti jeden žák uvedl: „Rád si pamatuju,“ zatímco jiní: „To nebylo zábava snažit se to pamatovat“ a „Nemám ráda pamatováky.“ Pro některé žáky mohou být zábavnější hry, které poskytují

prostor pro taktizování. V některých případech žáky hra bavila, protože šlo o specifickou hru, kterou si oblíbili („To jsou naše mouchy!“, „Prostě bingo!“).

Relevantním faktorem je podle žáků délka hry. Několikrát se objevila stížnost, že hra byla příliš krátká („To hrajeme strašně málo a jen 1 kolo.“, „Je to krátké.“). Jiným faktorem je přehlednost hry. Hra může být nepřehledná pro žáka, který má horší orientaci. Např. u hry č. 5 Rychle si zapamatuj jeden z žáků konkretizoval své negativní hodnocení hry jako nezábavné slovem „Motanice“. V podobném duchu lze interpretovat jiné vyskytnuvší se negativní hodnocení jako např. „To bylo divný.“

Významným faktorem při realizaci hry je míra v jaké žáci rozumí pravidlům hry. Zmíněná hra č. 8 Najdi vetřelce kvůli tomu, že ji žáci nerozuměli, ve své kategorii propadla. Učitel by měl před realizací hry zajistit pochopitelnost hry pro žáky tímto postupem: 1. předem si pravidla hry rozmyslet a ujistit se, že o nich má jasnou představu; 2. před samotnou realizací hry žáky s pravidly seznámit; 3. ověřit si, zda žáci pravidlům porozuměli (viz. Kapitola 3.1). Pokud se ukáže, že řada žáků hru nechápala, jako v případě realizace hry 8, je vhodné tento postup příště uplatnit důkladněji. Nicméně je přirozené, že někteří žáci hru nepochopí dříve, než po její opakované realizaci.

Žáci si uvědomují, že zábavnost hry určuje její míra obtížnosti. Přitom v datech se ukazuje, že role obtížnosti není jednoznačná. V některých případech žáci hodnotí hru, která je pro ně málo obtížná, jako nezábavnou, zřejmě neboť je nudí. Jiní takovou hru naopak hodnotí jako zábavnou, zřejmě neboť mají větší šanci na úspěch. První skupina hodnotí obtížnou hru jako zábavnou, patrně protože preferují výzvu nad snadným úspěchem, zatímco druhá skupina je více fixována na pozitivní prožitky spojené s výhrou.

Úspěch („Jsem vyhrál.“, „Jsme třetí!“, „Jsme vyhráli a byl jsem na řadě víc než jednou.“), resp. neúspěch („Jsem nevyhrála.“, „Nám to vůbec nešlo.“, „Náš tým nebyl vyrovnaný s ostatními.“) byl velmi častým důvodem pro označení hry jako zábavné, resp. nezábavné. Jednak jsou s ním spojené silné prožitky, o to silnější, pokud je žák velmi kompetitivní, jednak může být touha po výhře spojená s potřebou být přijat kolektivem. K tomu je potřeba dodat, že hodnocení hry jako nezábavné z důvodu neúspěchu, je spíše indikátorem zklamání po realizaci hry, než aby to znamenalo, že se žák nebavil hrou v průběhu její realizace.

Klíčovým prvkem, kterým se může didaktická hra lišit od běžné výuky je fyzická aktivita. Tento aspekt hry hodnotili někteří žáci pozitivně („Se u toho běhalo a bylo to fajn.“, „Se tam hýbalo.“, „Jsme líтали.“), jiní negativně („Mě z toho bolí plíce.“). Fyzická aktivita je většinou vnímaná žáky jako pozitivní aspekt hry, což naznačuje, že žáci ocení možnost místo sezení v lavici se volně pohybovat.

Výhradně pozitivně byl v dotaznících uváděn prvek humoru („Byla to sranda.“, „Jsem se smála.“).

Vyšší rychlost hry pro určité žáky vytváří dynamiku, kterou si užívají („To bylo rychlý a zábavný.“, „To bylo adrenalinové a rychlé.“). Zde se pravděpodobně jedná o žáky, kteří vyšší tempo hry zvládají. Ti, kteří ho nezvládají nemohou uspět a následně zklamání hodnotí hru jako nezábavnou („Jsem si to nestihl zapamatovat.“). U některých žáků vyšší rychlost hry znamená zvýšený stres, který opět může být pro některé pozitivní (zde bychom hovořili o eustresu), pro jiné nepřekonatelnou překážkou (neboť je příliš zahlcující).

Spolupráce byla jednou z častějších odpovědí, díky které žáci hodnotili hru jako zábavnou („Jsem byl v dobrém týmu“, „Jsme všichni skvěle spolupracovali.“, „Jsme si rozvrhli práci tak aby nám to šlo.“), nicméně v některých případech byla spolupráce považována za negativní aspekt („Můj tým byl na mě zlý.“, „Skupina krom Anežky nedělala nic.“, „Honza se naučil polovinu z toho co měl.“). Problém může nastat tehdy, když žák nabyde dojmu, že jeho spoluhráči nepodávají takový výkon, jaký od nich očekává. Přítěží se takto mohou stát žáci pomalejší či laxní. Hra takto ztrácí na zábavnosti pro všechny v týmu.

Z pozorování žáků navíc bylo zřejmé, že je vhodné rozlišit dva typy skupinových her. Prvním, jednodušším typem jsou hry, ve kterých má každý ze spoluhráčů stejnou roli, tzn. výsledek týmu je součtem výsledků každého člena týmu, přičemž všichni dělají to samé (např. hra č. 2 Mouchy). Druhým, složitějším typem jsou hry, ve kterých je nutné, aby každý člen týmu zastal jinou roli. Jestliže jsou žáci v týmu schopni si role rozdělit na základě reflexe na své kompetence (v praxi formulaci strategie často iniciuje žák s vůdčí osobností), tak je hra druhého typu pro žáky chytlavější.

Odpovědi jako „Mám ráda češtinu a jde mi to.“ nebo „Mám moc rád matematiku.“ indikují, že realizované didaktické hry napomáhá z hlediska zábavnosti kladný vztah k vyučovanému předmětu. Je překvapivé, že ani jeden žák nehodnotil na základě svého negativního vztahu k předmětu hru jako nezábavnou. Jestliže přijmeme realistický

předpoklad, že mezi žáky jsou tací, kteří dané předměty nemají rádi, skutečnost, že to nebylo uváděno jako důvod pro negativní hodnocení, lze vysvětlit tím, že žáci oceňují samotný fakt, že hrají hru namísto běžné výuky.

Jakkoliv vnímaná přínosnost byla měřená jako zvláštní atribut vedle vnímané zábavnosti, ukázalo se, že se do zábavnosti prolíná. Někteří žáci považovali hru za zábavnou, neboť podle nich byla přínosná po didaktické stránce. Žáci reflektují skutečnost, že se něco naučili či si to procvičili („Jsme se něco naučili hrou.“, „Jsem si zopakoval podstatná jména.“, „Mi to začíná jít.“, „Jsem si to zopakovala.“). Jindy poukazují na to, že si procvičili intelekt („Jsem si procvičil mysl.“).

10.5.2 Analýza kvalitativních dat – přínosnost

Pokud hra byla hodnocená jako přínosná, velmi často tomu tak bylo v očekávaném, přímočarém smyslu, že si žák hrou osvojil látku nebo si ji procvičil. Jedna žákyně hodnotila Kimovu hru jako přínosnou, protože „tím, jak jsem si měla zapamatovat ty slova, tak jsem se naučila pravopis“. Hru č. 7 Bludiště označilo vícero žáků jako přínosnou, protože se naučili nový název mnohoúhelníku („Jsem nevěděl, co znamená deltoid.“, „Jsem zjistila, co je deltoid.“). Mnohdy samozřejmě žáci zdůvodnili své kladné hodnocení nespécifickým poukazem na to, že se něco nového naučili („Už si to pamatuju.“, „Naučila jsem se něco nového.“, „Jsem si zapamatovala nová slova.“). Dalším zdůvodněním bylo procvičení intelektových schopností („Jsem mohla trénovat paměť, kterou nemám zas tak dobrou.“). Zejména u upevňovacích her žáci odůvodňovali své hodnocení tím, že si látku procvičili („To bylo super procvičení.“, „Jsem si to potrénoval.“).

V ojedinělých případech žáci hodnotili hru jako nepřínosnou, protože nepochopili související látku („To furt nechápu.“, „To teď ještě víc nechápu.“).

Zvláštním případem odpovědi, která se opakovala zejména u hodnocení upevňovacích her, bylo hodnocení hry jako nepřínosné, protože si daný žák látku již plně osvojil před realizací hry. Toto hodnocení se velmi často vyskytlo u her v kategorii upevňovací realizovaných v hodinách MAT. Žáci procvičovali násobilku, kterou coby starší látku někteří již ovládali natolik, že je procvičování nudilo. V jednom případě k tomuto hodnocení

došlo i u hry v kategorii objevovací, kde negativní hodnocení žákyně doprovodila vysvětlením: „Jsem měla s a z už okoukané z knížek.“

Výrazným jevem bylo to, že žáci vnímali přínosnost hry jako něco, co je dáno jejich úspěchem ve hře čili jako výhrou. Jedni odůvodňovali přínosnost hry tím, že vyhráli („Jsme vyhráli.“, „Jsem měl 7 odpovědí správně.“, „Jsme vyhráli a proto nám to šlo.“). Jiní odůvodňovali nepřínosnost hry tím, že prohráli. („Nám to vůbec nešlo.“, „Jsem to měla celé špatně.“) Z věcného hlediska toto spojení nedává smysl, neboť didaktický přínos (upevnění znalostí, objevení něčeho nového, uvedení do nové látky) může být dosažen, i když žák neuspěje ve smyslu výhry. V každém případě to platí u her, kde je výhra podmíněna prvkem náhody (příkladem takové hry je hra č. 1 Bingo). Třeba u objevovací hry je didaktický účel splněn u celé třídy, třebaže hru vyhrál jediný žák, jestliže jeho řešení ostatní žáci vidí a chápou ho. Proč si tedy žáci přínosnost hry s úspěchem spojují? Vysvětlení pro to může být to, že některé žáky silně motivuje během hry uvědomovaná možnost, že mohou vyhrát. Síla tohoto motivátoru odpovídá následnému zklamání, jestliže nevyhrají. Toto zklamání se propisuje do následného hodnocení hry.

V některých případech žáci ocenili hru jako přínosnou, protože je uvedla do tématu nové látky. Přínosnost zde byla viděna v tom, že hrou započal výklad nové látky, nebo v tom, že mu hra dala novou informaci k zapamatování. („Jsme ji [= látku] teď začali.“)

Negativním hodnocením, kvůli kterému žáci nevnímali hru jako přínosnou, byl stres („Jsem byla ve stresu abych to dala.“, „To bylo ve stresu.“)

„Jsem ve stresu a u testu ne.“ Vysvětlit si tyto odpovědi můžeme tak, že tyto žáci neradi pracují v napětí a pod časovým limitem. Kvůli tomu se na nic nedokážou soustředit a hra pro ně podle nich nemá žádný přínos. K tomu lze říct, že nějaký přínos zde pro ně přece jenom je. Jelikož se v životě budou s takovými situacemi setkávat, je vhodné, aby se na tyto stavy připravovali. Touto přípravou může být právě didaktická hra. A proto je na místě otázka, zda takové hry nezařazovat častěji.

Někteří žáci odůvodňovali své hodnocení hry jako přínosné tím, že „je to hra“ nebo „to bylo vzato hrou a to mám ráda“. Tyto odpovědi zřejmě vychází z uvědomění dotyčných žáků, že didaktická hra je efektivním didaktickým prostředkem v tom smyslu, že se jejím prostřednictvím žáci skutečně něco naučí.

Stejně jako u zábavnosti i u přínosnosti bylo pro žáky zásadním faktorem to, jak je hra realizována. Objevil se názor, že hra byla příliš krátká na to, aby byla přínosná („To bylo krátké.“, „To bylo rychlé.“). Dále že nepochopili zadání či jinou složku hry („Jsem nepochopila zadání.“, „Jsem to nepochopila.“, „Jsem to moc nepochopil ty věty a pospíchal jsem.“).

11 Výsledky – případové studie

Následující tři případové studie se každá skládají nejprve z anamnéz daného žáka (rodinná, osobní, školní), následují interpretace chování daných žáků při realizaci her. Chování žáků je ve zvláštní kapitole porovnáno a také zformulovaná doporučení, jak u těchto žáků dospět k jejich lepšímu zapojení.

11.1 Samuel

11.1.1 Samuel – anamnéza

Rodinná anamnéza

Samuel vyrůstá v neúplné rodině. Žije s matkou a sestrou v bytě, za otcem dojíždí jednou za čtrnáct dní na víkend do Bratislavy. Matce je 44 let, otcovi je 47 let. Oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání, přesněji oba vystudovali Právnickou fakultu v Brně. Chlapec má starší sestru, která navštěvuje soukromou sportovní školu.

Osobní anamnéza:

Chlapec se narodil jako druhé dítě. Porod proběhl spontánně, 2 dny po plánovaném termínu. Při porodu se neobjevily žádné komplikace, matka uvádí, že to byl rychlý a pohodový porod. Po narození vážil Samuel 3820 g a měřil 52 cm. Raný psychomotorický vývoj byl v normě, začal sedět okolo 6. měsíce a úplně samostatně chodit začal kolem 15. měsíce. Během svého života neprodělal žádnou operaci ani vážnou nemoc. Ve svých 8 letech měl zlomenou ruku po pádu na kole. Od 5 let navštěvoval logopedickou poradnu, protože žvatlal. Bohužel to nemělo žádný přínos, proto další docházku do poradny odložili o půl roku. Jelikož byl Samuel nevyzrálý, matka požadovala odklad školní docházky. Ve 3. třídě byla chlapci diagnostikována porucha ADHD. Od 4. třídy navštěvuje pravidelně psychologa.

Přestože se ve škole snaží být „za drsňáka“, doma je podle matky Samuel „obrovský mazel“, který potřebuje několikrát denně objímat. Zatím není schopen spát sám v pokoji, buď spí se svojí sestrou nebo matkou. Neusne bez svých plyšáků a ve zhasnuté místnosti. Na svůj věk je nesmírně empatický. Má potřebu si neustále hledat nové kamarády a je rád

středem pozornosti. Mezi jeho horší vlastnosti patří netrpělivost a vzteklost, zároveň ale nemá tyto projevy rád u druhých.

Školní anamnéza

Samuel navštěvoval soukromou anglickou mateřskou školu. Kvůli jeho nevyzrálosti byl u chlapce, na přání matky, realizován odklad školní docházky o jeden rok. Do 1. ročníku nastoupil do běžné základní školy.

V hodinách je Samuel často neukázněný, vykřikuje, skáče učitelům do řeči, čímž vyrušuje ostatní děti. Také se nedokáže dlouho soustředit a aktivity, které nepřijdou jemu zábavné odmítá dělat. Na doporučení třídní učitelky navštívil pedagogicko-psychologickou poradnu a dětského psychiatra, kde mu diagnostikovali poruchu ADHD.

Ve třídě má vedoucí postavení a je takříkajíc „třídní šašek“. Je dobře a pozitivně naladěný, pokud ho ovšem něco nenaštve. V tom případě se z něho stává agresivní a cholerický jedinec. Ve školních činnostech je převážně samostatný, musí však porozumět zadání. Ke spolužákům se chová mile, je velmi přející a ochotný pomoci.

Celkové hodnocení je průměrné. Na konci 4. ročníku měl na vysvědčení čtyři dvojky a teď ve čtvrtletí mu ke čtyřem dvojkám přibyla ještě jedna trojka.

11.1.2 Samuel – Bingo

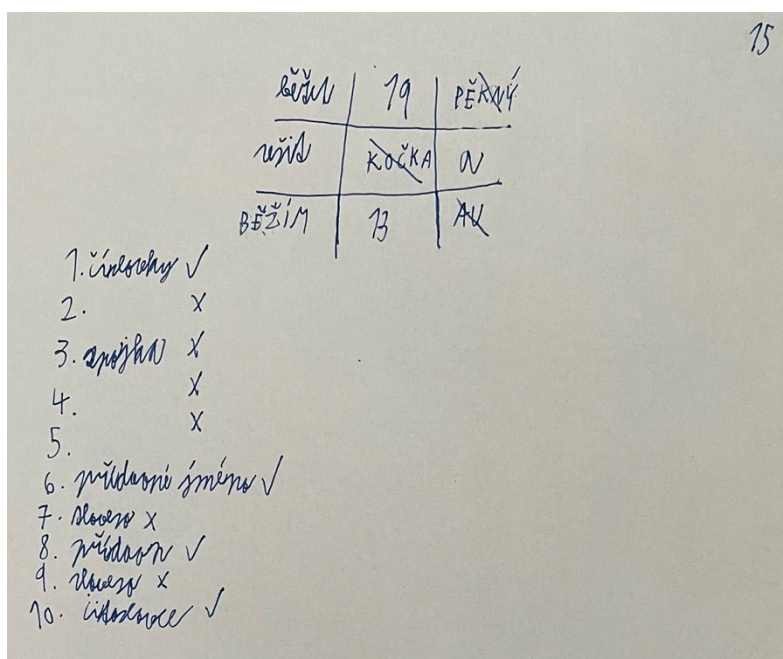
ČJ:

Již ve fázi zadávání hry Samuel projevuje pro něj typické chování, které mu stěžuje participaci na výukových aktivitách, včetně didaktických her. Když učitel něco sděluje, Samuel nedává pozor a místo toho dělá aktivity, které nesouvisí s výukou. Často se jedná o kompulzivní aktivity, což zjevně souvisí s jeho diagnózou ADHD. Ve fázi zadávání hry Bingo Samuel neposlouchá a místo připravování si tabulky pro hru loví něco v kapse a kouká pod lavici. Následně vyrušuje své spolužáky, aby zjistil, co má dělat. Mračí se, je zjevné, že se dostává do stresu. Učitelka pokračuje v zadávání a Samuel reaguje stejným způsobem: nedává pozor a věnuje se činností nesouvisející s výukou. Projevují se u něj kompulzivní pohyby, např. klepání nohou o podlahu, kroucení tělem a podpírání hlavy. Samuel během

vyplňování své tabulky (žáci vyplňovali slova různých slovních druhů) pokukuje ke spolužákům okolo něj, patrně proto, aby zjistil, jaká slova má doplňovat. Tím se vystavuje napomínání od učitelky. Když učitelka opravuje formát tabulky na papíře žákyně vedle Samuela, Samuel, se k ní briskně přidává a ukazuje spolužačce svou tabulku jako vzor. Během losování se Samuelovo chování mění, tentokrát se plně soustředí na učitelku. Během toho si kouše nehty a hraje si s tužkou. Principem hry je identifikovat slova v tabulce podle příslušnosti vylosovaného slovního druhu. Samuel tuto část hry sice zvládá, ovšem občas nakoukne ke svým spolužákům, patrně proto, aby zjistil, o jaký slovní druh se jedná. V jednu chvíli jedna ze spolužaček hlásí bingo, Samuel bouchne rukou do lavice, chytá se za hlavu a sleduje spolužačku a učitelku při kontrole binga, nejspíš proto, že doufá, že spolužačka bude mít chybu. Z toho můžeme vyvodit to, že pro Samuela je významným motivátorem výhra.

Žákův výstup:

Obrázek 5



Samuelovo hodnocení hry v dotazníku:

Zábavnost: „Nebavilo mě to, protože to hrajeme strašně málo a jen 1 kolo.“

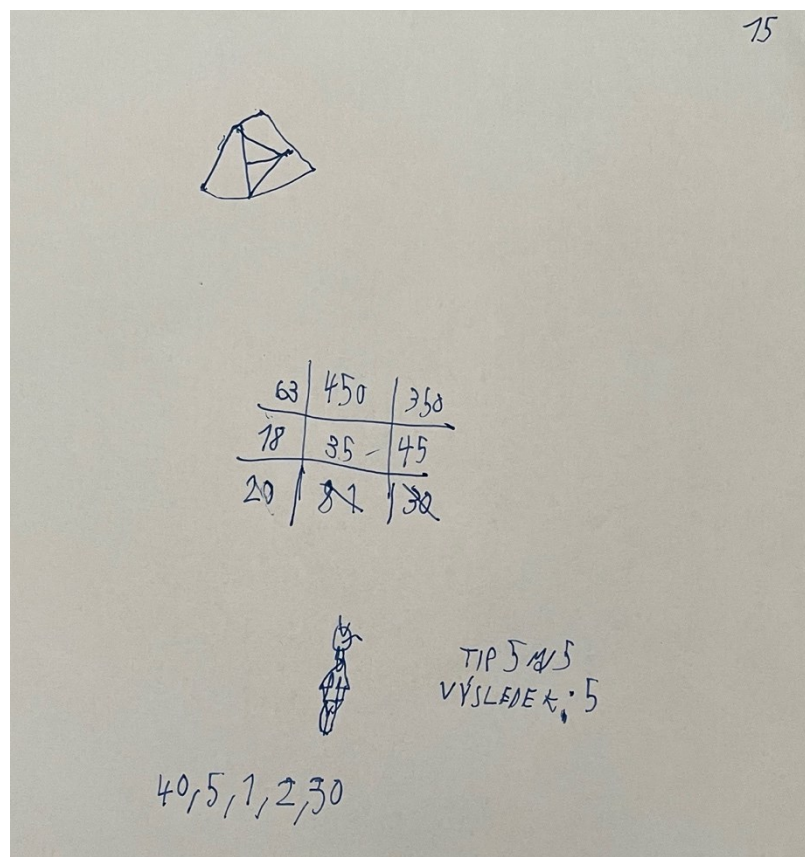
Přínosnost: „Moc mi nepomohla, protože když něco nevíme, tak se nemůžeme zeptat.“

MAT:

Při realizaci hry v hodině MAT Samuel s pochopením zadání hry problém nemá, naopak tabulku (tentokrát s čísly) má připravenou v porovnání s ostatními rychleji. Jakmile je hotov, následuje pro něj typické neklidné chování: drbe se na ruce, klepe nohou, sundá si botu, kterou se následně bouchá do nohy. Učitelka diktuje příklady, Samuel příklad počítá a u toho cucá psací pero. Pokaždé když se výsledek příkladu neobjeví v jeho tabulce, projevuje naštvaní. Naopak když výsledek ve své tabulce najde, udělá gesto projevující radost. V jednom případě doprovodil škrtnutí čísla gestem modlení. Při zadávání příkladů je toho žáka nutné příklad víckrát zopakovat, neboť napoprvé ho většinou nepochopí, neboť se plně nesoustředí. Během hry má tendenci poučovat své spolužáky a v jednu chvíli se snaží ovlivňovat učitelku (chce, aby zadávala určitý typ příkladů). Toto chování naznačuje, že si žák buďto hranice své role zcela neuvědomuje, nebo si je naopak uvědomuje a překračuje je s určitým záměrem. Samuel ukousne kus tužky, kterým se zároveň rýpne do rtu. Tento předmět si z pusy vyndává a rozhlíží se, zda to viděli ostatní spolužáci ve snaze být středem pozornosti. Vyrušuje spolužačku, aby ji mohl ukázat bolavé místo v puse. Samuel opět ovlivňuje učitelku vyžadováním specifického výsledku. Následně nepřítomně bloumá, a když učitelka diktuje další příklad, zvolá „bingo“, aniž by příklad spočítal. Bingo bylo neplatné. Žák je velmi upnutý na výhru, která je pro něj hodnotná i tehdy, pokud je jí dosaženo za cenu porušení pravidel. Samuel si všimá, že již po třetí zazní příklad s výsledkem 9, načež gumuje v tabulce a píše do políčka číslo 9, což je podvod. Zajímavé je, že své podvádění hlásí na celou třídu. Z toho můžeme vyvodit, že mu primárně nejde o podvod, ale o potřebu strhnout na sebe pozornost.

Žákův výstup:

Obrázek 6



Samuelovo hodnocení hry v dotazníku:

Zábavnost: „Bavilo mě to, protože prostě bingo!!“

Přínosnost: „Hodně mi pomohla, protože už to umím.“

11.1.3 Samuel – Mouchy

ČJ:

Jako u předešlé hry, i u této Samuel ztrácí pozornost již při jejím zadávání a vysvětlování pravidel a soustředí na aktivity nesouvisející s výukou. Opět se projevuje pro

něj typickým neklidným chováním. V tomto případě je mimo lavici, tudíž má větší svobodu se hýbat. Dalším jeho projevem je komentování učitelky, která si na tabuli předepisuje čísla týmů. Navrhuje, aby jejich tým se jmenoval „Kokosy“. Jeho komentování pokračuje i v průběhu hry, kdy má nevhodné a rádoby vtipné poznámky na své spoluhráče v týmu, pokud nezískají bod. Zde můžeme znovu vidět určité překračování hranic, neboť jedním z pravidel hry je, že žák nemluví, pokud není na řadě. Navíc se chová nekolegiálně. Když se pak dostává na řadu, začne se soustředit až po chvíli, protože veškerou jeho pozornost má plácačka, kterou dostává do ruky (šermuje s ní). Ve chvíli, kdy ho spolužačka poráží, má potřebu vysvětlovat, proč neuspěl. Po odchodu na konec řady přestává vnímat dění hry u tabule a baví se se spolužákem, ani po napomenutí učitelky nepřestává. Jeho pozornost se vrací, když se dostává znovu na řadu. Tentokrát svoji spolužačku poráží a velmi nahlas projevuje radost, a to hlavně proto, že jeho soupeřkou byla Ema. Nastává stejný průběh jako v předešlém kole s tím rozdílem, že učitelka pozastavuje hru a čeká, až si ji Samuel všimne a uklidní se. Z jeho chování je patrné, že není schopen respektovat pravidla hry, která byla před samotnou realizací hry stanovena. To je mimo jiné dáno tím, že všeobecně při zadávání her či jiné práce, se soustředí na jiné aktivity. Posledním jeho soupeřem je spolužák Vincent, kterého poráží a tímto kolem končí hra. Samuelův tým vyhrává a Samuel výhru oslavuje tanečkem a strhává tak na sebe veškerou pozornost.

Samuelovo hodnocení hry v dotazníku:

Zábavnost: „Bavilo mě to, protože já už nevím.“

Přínosnost: „Pomohlo mi to, protože mě to bavilo.“

MAT:

Začátek hry Mouchy je u zkoumaného případu v hodině MAT téměř totožný jako v hodině ČJ. Tentokrát je hned druhý v řadě, tudíž vnímá už od začátku hry. Po zaznění příkladu běží společně s jeho soupeřkou k tabuli a znovu se zde projevuje jeho touha po vítězství, protože si stoupne tak, aby spolužačka na tabuli neviděla. Ta si ale poradila, obíhá ho a získává bod. Samuel prohru opět těžce nese, dupne si naštvane nohou a okomentuje to

tím, že to číslo neviděl. Průběh hry, pokud zrovna není na řadě, nesleduje. Zpozorní až tehdy, kdy je ve třídě podezřelé ticho a všichni koukají na tabuli. V tu chvíli vychází z řady, aby lépe viděl na tabuli, a sám pro sebe si příklad počítá, následně kývne hlavou a poplácá sám sebe po rameni na znamení, že je dobrý, a neopomene prohodit připomínku, že je to lehký příklad, tzn. vyjadřuje podivení nad tím, proč spolužačky příklad nevypočítaly. V momentě, kdy ani jedna z hráček u tabule příklad nevypočítá, se učitelka ptá třídy, kolik byl výsledek. Samuel ihned výsledek křičí, zatímco se ostatní žáci hlásí. V tuto chvíli si sám uvědomuje, že porušil pravidlo a omlouvá se. Ve chvíli, kdy je stav nerozhodně, se otáčí směrem k tabuli a dělá gesto modlení, aby jeho tým vyhrál. Při tom utiňuje ostatní spolužáky, aby se ztišili. Nejen v tuto chvíli si můžeme všimnout, že jeho chování vykazuje prvky sebestřednosti. Trochu překvapující je, že na prohru svého týmu nijak nereaguje, pouze stojí a mlčí.

Samuelovo hodnocení hry v dotazníku:

Zábavnost: „Hodně mě to bavilo, protože je to zábava.“

Přínosnost: „Moc mi nepomohla, protože to hrajeme strašně málo.“

11.1.4 Samuel – Já mám, kdo má

ČJ:

Při této hře se ve fázi zadávání hry chová obdobně jako u předchozích her. Jelikož se jedná o hru ve skupině, svým neklidným chováním vyrušuje ostatní členy skupiny. Ťuká tužkou do stolu, klepe nohou a ptá se svých spolužáků, co mají dělat. Jedna ze spolužaček ve skupině na jeho otázku naštvane reaguje slovy: „Měl jsi poslouchat!“. Je zajímavé, že si z těchto poznámek nic nedělá, nereaguje na ně.

Při samotné hře se staví do vedoucí pozice, i přesto že neví pravidla, a všechny členy skupiny poučuje, kam mají dávat karty. Tímto krokem v podstatě hraje za ostatní členy skupiny, kteří mají hrát sami za sebe. Učitelka si této situace všimá a znovu jejich skupině opakuje pravidla. Samuelova pozornost během hry neupadá. Jelikož si je v dané látce jistý, má potřebu poučovat spolužáky ve skupině. Navzdory napomínání v tomto chování pokračuje, chování tak nabývá kompulzivního charakteru. I když v této hře o výhru nešlo, raduje se, že jako první vyplýval své karty. Znovu se zde ukazuje, že jeho potřeba vyhrát je

silná. Po dokončení volá nadšeně na učitelku, která mu odpovídá, že si to mají ještě jednou celé projít, zda někde neudělali chybu. Opět přichází jeho potřeba vše komentovat.

Samuelovo hodnocení hry v dotazníku:

Zábavnost: „Hodně mě to bavilo, protože hrajeme hru! Konečně, hurá!“

Přínosnost: „Hodně mi pomohla, protože jsem si to zopakoval.“

MAT:

Fáze zadávání hry je pro Samuela nezábavná, proto svou pozornost přesouvá jinam. Jediná informace, kterou pochytil je, že se hraje o nejrychlejší skupinu. V tento moment přichází jeho hlavní motivátor, výhra. Ještě před tím, než učitelka odstartuje hru už Samuel pravidla porušuje (začal dřív). Opět si zde můžeme všimnout toho, že má potíže zohledňovat zájmy druhých. V této hře jde především o to, aby si žáci své znalosti upevnili a procvičili. Samuelovi jde hlavně o to vyhrát. Nenechá samotné spoluhráče vypočítat jejich příklad, bere jim kartičky z ruky a přiřazuje je, čte za ně otázky. Nato ho samozřejmě učitelka upozorňuje, jeho reakcí je protočení očí. V určité fázi, kdy hra nepokračuje podle jeho představ, položí karty před sebe, opře se o židli a kouše si nehty. U toho si říká něco pro sebe a kroutí hlavou. V daný moment, kdy jedna ze spolužaček stále počítá příklad, už to nevydrží a řekne jí výsledek. V tu chvíli se ozývají zbylé dvě spolužačky z týmu a schyluje se k hádce. Tu učitelka včas zastaví a snaží se Samuela uklidnit. Jiný z týmů hlásí, že mají hotovo. Samuel se opět rozčiluje, bouchá do stolu a vše komentuje slovy: „No super, my jsme teprve v půlce!“ a skupinu nařkne, že určitě porušovali pravidla. V tuto chvíli je k zamyšlení, zda pravidla zná a sám je porušuje schválně, nebo nezná a pouze napodobuje napomíná učitelky, protože chce za každou cenu vyhrát. Jejich tým hru dokončil jako poslední. Výsledek svého týmu, který minimálně zčásti nepracoval efektivně kvůli jeho narušování, Samuel shrnuje lakonickým: „To netrvalo 100 let, ale 200 let!“.

Samuelovo hodnocení hry v dotazníku:

Zábavnost: „Vůbec mě to nebavilo, protože můj team neumí násobilku co jsme zde dělali. I sám bych to zvládl rychleji.“

Přínosnost: „Moc mi nepomohla, protože to za 1. umím a za 2. bylo to tak dlouhé.“

11.2 Ema

11.2.1 Ema – anamnéza

Rodinná anamnéza

Ema vyrůstá v úplné rodině. Matce je 42 let, otci o 46 let. Oba mají dosažené vysokoškolské vzdělání na Technické univerzitě v Liberci. Ema je jedináček. Žije v bytě.

Osobní anamnéza:

Dívka se narodila z první gravidity matky. Porod proběhl přirozeně, bez komplikací. Po narození Ema vážila 3 500 g a měřila 50 cm. Její psychomotorický vývoj byl v pořádku. První den 6. měsíce, jak uvádí matka, začala sedět. Samostatně chodila už v 11 měsících. Mezi 3. a 4. rokem se přišlo na oční vadu, krátkozrakost a astigmatismus. Dívka od té doby nosí brýle. Žádné jiné zdravotní problémy nemá. Asi v pěti letech prodělala operaci v celkové anestezii, pro odstranění mléčných zubů po úrazu. Žádné jiné zdravotní problémy nemá. Před nástupem do školy navštěvovala cca půl roku logopedii, jelikož měla problém s výslovností některých hlásek, a to hlavně „r“ a „ř“.

Ve volném čase má spoustu zájmů. Navštěvuje kroužek plavání, pěvecký sbor a má i soukromé hodiny zpěvu. Dále pravidelně sportuje se svými rodiči, např. kolo a běžky.

Školní anamnéza:

Ema navštěvovala běžnou mateřskou školu od svých tří let. Poté nastoupila do běžné základní školy, odklad neměla.

Ema je velmi zvědavá a bystrá dívka. Na výuku se doma připravuje pravidelně, i když se ve škole nepíše žádný test. Co se týče jejích znalostí z přírodovědy či vlastivědy, ty přesahují do vyšších ročníků. Sama říká, že jí tyto předměty baví, a proto doma po rodičích vyžaduje pořízení nebo zapůjčení knih k právě probíranému tématu. Dívka je také velmi kreativně nadaná.

Ve třídě je velmi oblíbená, protože vždy každému ochotně pomůže. Její spolužáci vědí, že se na ní mohou ve všem spolehnout, a pokud potřebují radu, je to právě ona, za kým jdou. Také velmi ráda pomáhá paní učitelce a dělá dobrovolné úkoly.

Letos se připravuje na přijímací zkoušky na víceletá gymnázia, kam by se velmi ráda dostala.

Celkové hodnocení má nadprůměrné. Na vysvědčení měla zatím vždy samé jedničky, a to i ve čtvrtletním hodnocení.

11.2.2 Ema – Bingo

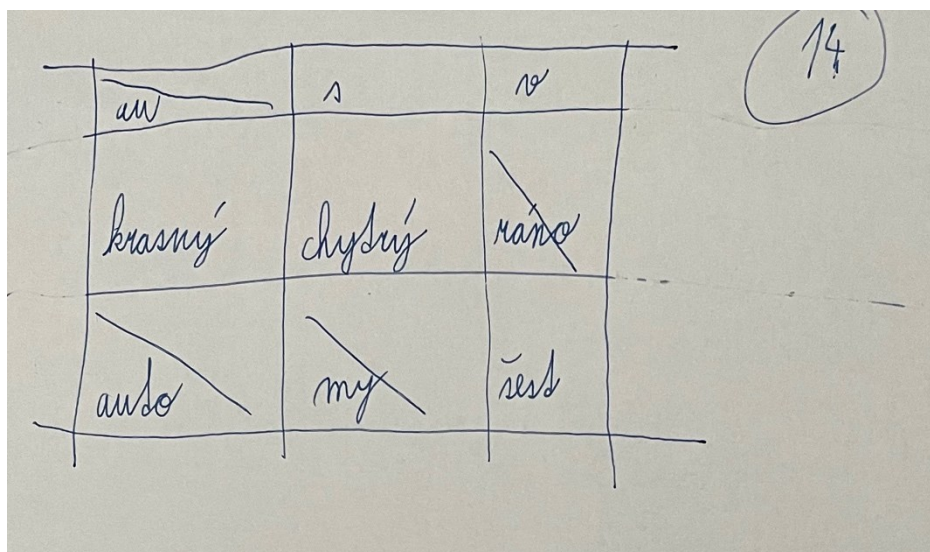
ČJ:

Již ve fázi zadávání si u Emy můžeme povšimnout, že svoji pozornost plně věnuje učitelce. To se nám potvrzuje tím, že se u učitelky ujišťuje, zda zadání správně porozuměla. Během zapisování slov různých slovních druhů do tabulky se při zamýšlení rozhlédne po třídě. Jelikož tento úkol splnila v krátkém čase, opře se a sleduje ostatní spolužáky. Během toho si svoji připravenou tabulku schová rukou, protože si všimla, že k ní kouká spolužačka. Toto gesto můžeme v první řadě interpretovat tak, že žákyně má zájem na dodržování pravidel. Nicméně na základě obeznámenosti autorky práce s touto žákyní (je její učitelka) se lze dovozovat, že svým krokem předchází tomu, aby musela učitelka spolužačku napomenout. V průběhu hry se nijak zvláště neprojevuje, kouká pouze na učitelku a do

svého papíru. Při zaznění znamení „bingo“ a následné kontrole pouze sedí a kouká do svého papíru.

Žákův výstup:

Obrázek 7



Emy hodnocení hry v dotazníku:

Zábavnost: „Hodně mě to bavilo, protože je lehké se strefit.“

Přínosnost: „Pomohla mi, protože jsme mohli si to zopakovat.“

MAT:

Jelikož Ema princip hry Bingo zná, nemá problém s vytvořením tabulky a následným zapsáním čísel do ní. V určitém momentu je vyrušena spolužákem Samuelem, kterému spadne psací pero na zem. Ema se zvedá a jde mu ho sebrat. Tento moment velmi dobře popisuje její ochotu pomáhat druhým. V průběhu hry si každý příklad zapisuje na papír, protože ji to pomáhá k jeho následnému vypočítání. Pokud má příklad vypočítaný, sedí tiše

opřená o židli a rozhlíží se po třídě. Občas si mírně poklepe nohou nebo si prohlíží svůj náramek. Nedělá nic, co by mohlo rušit její spolužáky. Při každém zaznění hesla „bingo“ se otočí na dotyčného spolužáka a nic nekomentuje. Při čtení výsledků se dívá do svého papíru.

Žákův výstup:

Obrázek 8

Handwritten student work showing a 3x3 grid of numbers and a list of arithmetic problems. The grid contains:

84	45	10
18	63	150
4	100	66

A circled "14" is in the top right corner. Below the grid are various calculations:

$$8 \cdot 70 = 560 \quad 25 \cdot 10 = 250$$

$$320 : 4 = 80 \quad 350 : 70 = 5$$

$$36 : 36 = 1 \quad 160 : 80 = 2$$

$$7 \cdot 7 = 49 \quad 3 \cdot 30 = 90$$

$$350 : 30 = 300 : 30 + 50 : 30 \quad 7 \cdot 4 = 28$$

$$6 \cdot 5 = 30$$

$$120 : 3 = 40 \quad 10 \cdot 10 = 100$$

$$6 \cdot 40 = 240 \quad 100 : 2 = 50$$

$$8 \cdot 9 = 72$$

$$63 : 7 = 9$$

$$3 \cdot 8 = 24$$

$$7 \cdot 20 = 140$$

* = 10 +

Emy hodnocení hry v dotazníku:

Zábavnost: „Bavilo mě to, protože je to hra.“

Přínosnost: „Moc mi nepomohla, protože nevím jak ten příklad spočítat.“

11.2.3 Ema – Mouchy

ČJ:

Při zadávání hry tiše poslouchá učitelku, která se následně ptá žáků, zda všemu rozumí atd. Ema v tento moment stále tiše stojí a narozdíl od zbytku třídy učitelce neodpovídá. I přestože v prvním kole nezískala pro svůj tým bod, odchází na konec řady s úsměvem. Vzadu se zapojuje do diskuze se spolužáky a přestává vnímat průběh hry u tabule. Po napomenutí učitelkou se otáčí směrem k tabuli, kouká do země, šťourá si nehet a posunuje se dopředu. Ani ve druhém kole nezískává pro svůj tým bod. Jejím soupeřem byl Samuel, který tuto situaci nevhodně komentuje (viz Kapitola 10.1.3). Ema se jím nenechává rozhodit a bez jakéhokoliv gesta odchází od tabule. I přestože v posledním kole zachovala naprostý klid a svého soupeře porazila, její tým prohrál.

Emy hodnocení hry v dotazníku:

Zábavnost: „Hodně mě to bavilo, protože je to hra.“

Přínosnost: „Pomohla mi, protože mě to bavilo.“

MAT:

Zadávání hry proběhlo stejně jako při realizaci hry mouchy v hodině ČJ. Hned v prvním kole je jejím soupeřem Samuel. I přestože ji záměrně ztížil podmínky tím, že si stoupl tak, aby na tabuli neviděla, poradila si a Samuela porazila. Situaci řešila nekonfliktně, ačkoliv se jednalo o provokaci, která by ke konfliktu mohla vést. Se škodolibým úsměvem odchází na konec řady. Narozdíl od Samuela se ke spolužačkám, které příklad nevypočítaly, postavila empaticky. Když kolem ní procházely na konec řady, pohladila je po ruce a řekla, že to nevadí. Její tým tentokrát vyhrál, svoji radost projevila zatleskáním.

Emy hodnocení hry v dotazníku:

Zábavnost: „Hodně mě to bavilo, protože je to zábava.“

Přínosnost: „Pomohla mi, protože opakování se vždy vyplatí.“

11.2.4 Ema – Já mám, kdo má

ČJ:

Při zadávání hry po celou dobu sleduje učitelku a společně s ostatními odpovídá na její otázky. Sem tam se podívá na Samuela a vyjadřuje mu gestem mračení, že jí vadí jeho vyrušování. Při samotném průběhu hry poslouchá Samuela, který převzal vedoucí roli ve skupině, a nijak mu neodporuje. Z její reakce je patrné, že nechce vyvolávat konflikt. Ke konci hry, kdy se pokládají kartičky na druhou stranu lavice, kam ona nedosáhne, podává Samuelovi její kartu, aby ji za ni položil a děkuje mu.

Emy hodnocení hry v dotazníku:

Zábavnost: „Bavilo mě to, protože je to hra.“

Přínosnost: „Pomohla mi, protože je to opakování.“

MAT:

I v této hře Ema poslouchá učitelku a při tom se snaží nevnímat svého spolužáka Samuela, který nejen ji svým chováním vyrušuje. Po začátku hry se snaží dodržovat daná pravidla a upozorňuje na to i svého již dříve zmiňovaného spolužáka. Žádá ho, aby neříkal výsledky nahlas. Odkazuje se na slova učitelky. V průběhu hry se snaží Samuela uklidňovat. Z počátku s ním jedná po dobrém, zřejmě proto, že ví, že hádkou se s ním nic nevyřeší. Samuel si navzdory její snaze dělá, co chce. To se Emě samozřejmě nelíbí, snaží se povzbuzovat svoji spolužačku a u toho se na Samuela začíná mračit. V tu chvíli se probouzí i spolužák Vincent, který je též skupině a dosud se do hry nezapojoval. I jeho prosí, aby si výsledek příkladu nechal pro sebe. Když ostatní týmy volají, že mají hotovo, nevšímá si

jich, a naopak napomíná Samuela, aby je nebral v potaz, a zdůvodňuje mu to tím, že „někdo poslední být musí“.

Emy hodnocení hry v dotazníku:

Zábavnost: „Bavilo mě to, protože je to hra.“

Přínosnost: „Pomohla mi, protože jsem si ji procvičila.“

11.3 Vincent

11.3.1 Vincent – anamnéza

Rodinná anamnéza

Vincent vyrůstá pouze s matkou a o dva roky starším bratrem. Žijí společně v bytě. K otci dochází každý druhý víkend. Matce je 42 let a je vyučená kadeřnice. Otcí je 43 let a je vyučený kuchař, svému oboru se ale nevěnuje.

Osobní anamnéza

Chlapec se narodil jako druhé dítě. Narodil se císařským řezem, ve 38. týdnu. Po narození vážil 2830 g a měřil 47 cm, neměl žádné zdravotní komplikace. Jeho psychomotorický vývoj byl v pořádku, okolo 6. měsíce začal sám sedět a okolo 13. měsíce chodit. Během svého života neprodělal žádný úraz ani operaci. Před nástupem do školy navštěvoval logopedickou poradnu. Ačkoli má doposud problémy s řečí (špatná artikulace), docházení do poradny bohužel z neznámých důvodů skončilo.

Po upozornění matky třídní učitelkou podstoupil ve čtvrté třídě vyšetření očí, a tím se přišlo na oční vadu (krátkozrakost). S nošením brýlí má však chlapec problém, matka i třídní učitelka ho musí na jejich nošení neustále upozorňovat.

Vincent nemá žádné kroužky a sám o sobě říká, že ho nic nebaví.

Školní anamnéza

Vincent navštěvoval běžnou mateřskou školu a nakonec bez odkladu školní docházky nastoupil do první třídy. Již po prvním pololetí ve škole byl na základě pedagogicko-psychologické poradny zařazen do 1. stupně pedagogické podpory. Na základě tohoto vyšetření mu byl potvrzen výskyt dyslexie a dysortografie. Ve třetí třídě byl zařazen do 2. stupně pedagogické podpory, ve kterém je dodnes.

Vincent je drobný chlapec menšího vzrůstu. Jeho vyjadřování je často nesrozumitelné, protože si dává ruku před pusou a špatně artikuluje. To může být dáno tím, že má velmi nízké sebevědomí. Je velmi náladový, a to se projevuje hlavně v jeho chování ke spolužákům. Mezi spolužáky moc nezapadl, baví se spíše s holkami.

V hodinách není moc aktivní, jeho častou aktivitou je ležení na lavici, nicméně třídní učitelka i sdílený asistent se ho snaží stále zapojovat do výuky, aby nějakou aktivitu vynaložil. Nejoblíbenější předmět, což lze poznat i z jeho aktivity, je matematika. V té má v porovnání s jinými předměty výrazně lepší prospěch.

Celkové hodnocení je spíše podprůměrné, již na konci čtvrté třídy měl na vysvědčení dvě čtyřky, a to z vlastivědy a českého jazyka.

11.3.2 Vincent – Bingo

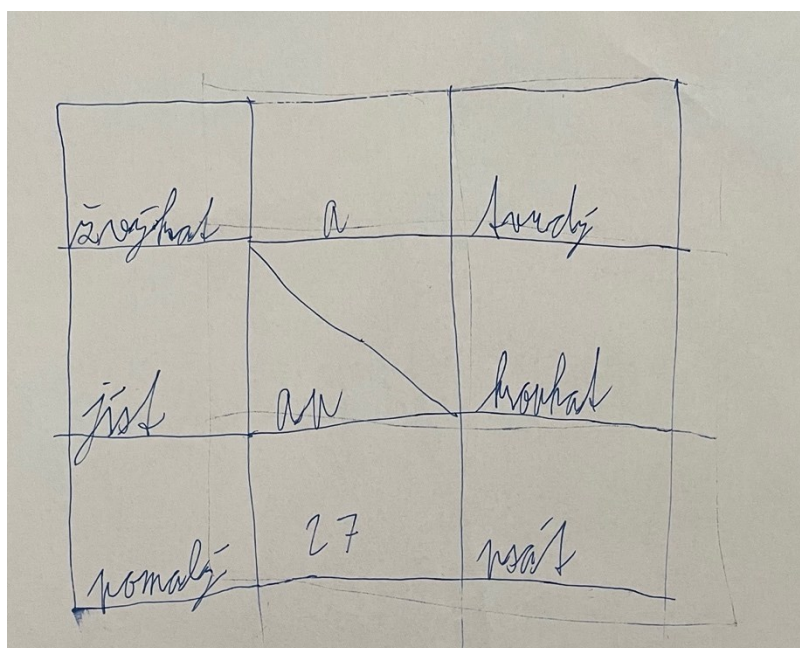
ČJ:

Při zadávání hry Vincent kouká na učitelku a poslouchá. Následně si připraví tabulku, kterou později vygumuje a dělá ji znovu. Bohužel se díky tomu zdrží a nestíhá pak do ní psát slova. Při psaní slov šilhá ke svým spolužákům, patrně protože nerozumí zadání, načež ho učitelka napomíná, ať si pospíší. Na tento pokyn nereaguje, což je jeho častý projev v chování. Toto chování může být projevem studu. Při samotné hře se po vylosování slovní druhu nejdřív podívá, co škrtají jeho spolužáci, a následně až kouká do své tabulky. Jeden vylosovovaný slovní druh nezaregistroval, protože seděl s podepřenou hlavou a nepřítomně koukal do prostoru třídy. V tuto chvíli si můžeme povšimnout, že se jeho pozornost často upíná na aktivity, které nesouvisí s výukou. Vincenta je potřeba poplácat po

rameni, aby se myšlenkami vrátil zpět k aktivitě. Během toho, co spolužačka hlásí „bingo“, je opět myšlenkami jinde, neboť projevuje známky zmatení. To, že hra končí, si všiml až po nějaké době.

Žákův výstup:

Obrázek 9



Vincentovo hodnocení hry v dotazníku:

Zábavnost: „Bavilo mě to, protože mám rád český jazyk.“

Přínosnost: „Hodně mi pomohla, protože alespoň mi to pomůže.“

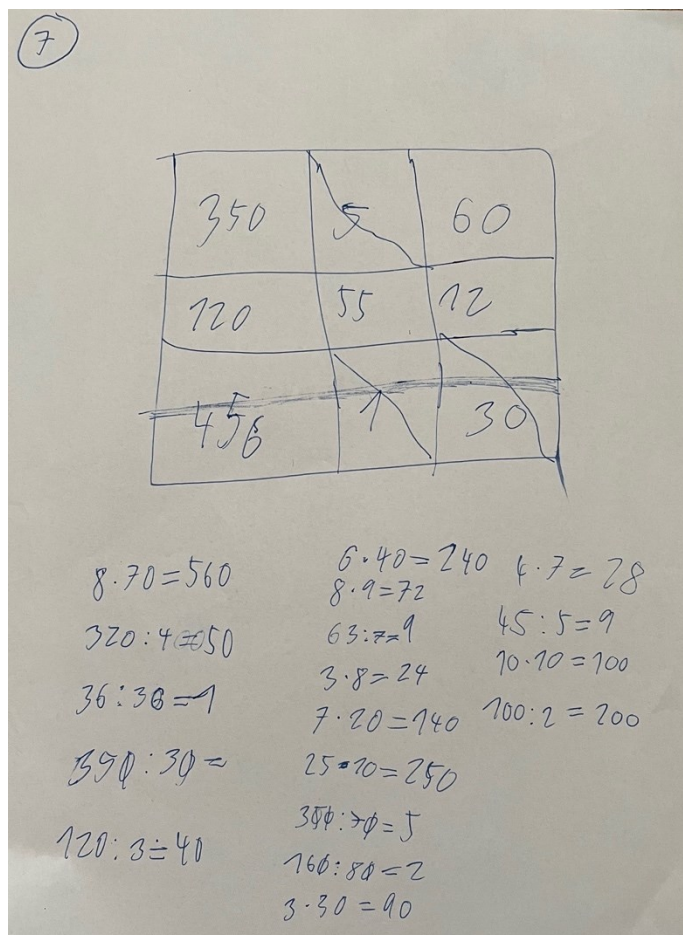
MAT:

Při zadávání hry, stejně jako spolužák Samuel, nedává pozor a dělá aktivity, které nesouvisí s výukou. V tomto případě si psacím perem šťourá podrážku své boty. I ve chvíli, kdy ho učitelka upozorní, aby si připravil tabulku a vyplnil ji, nic nedělá. Stále se rozhlíží po třídě a nahlíží do papírů svých spolužáků. Před samotným začátkem hry v nestřeženém

okamžiku opíše nějaká čísla od Samuela, ale celou tabulku vyplněnou nemá. V průběhu hry si na základě své spolužačky Emy (okoukal to od ní) zapisuje příklady na papír a následně je počítá. Je nutno podotknout, že k tomu používá prsty. Během hry je velmi nesoustředěný, neustále se vrtí a kouká ke spolužákům. Po zaznění prvního signálu „bingo“ kouká na Samuela, který dělá našťavané gesto, on ho ihned zopakuje (bouchne do papíru). V tu chvíli namísto hry pozoruje svoji spolužačku Emu. Až ve chvíli, kdy se ozve „bingo“ a je konec hry, se probouzí a vrací se pohledem zpět do svého papíru.

Žákův výstup:

Obrázek 10



Vincentovo hodnocení hry v dotazníku:

Zábavnost: „Bavilo mě to, protože mám rád matematiku.“

Přínosnost: „Pomohla mi, protože abych byl chytřejší.“

11.3.3 Vincent – Mouchy

ČJ:

Při zadávání hry Vincent poslouchá učitelku, což je dáno pravděpodobně také tím, že stojí jako první v řadě. Po obdržení plácačky se jeho veškerá pozornost poutá k ní. Šermuje s ní, dělá, že je to kytara, na kterou hraje. Další reakce, které je třeba si povšimnout, je poplácání se po rameni, když učitelka oznámí, že Vincentův tým je jednička. V prvním kole ho jeho soupeř poráží, v tu chvíli se jeho nálada rychle změní, sklopí hlavu a odchází dozadu. Pozoruje tiše dění hry zezadu. Do druhého kola přichází skleslý, plácačku pouze drží a čeká na zadání. Jeho nálada se rychle mění, protože poráží soupeře. Tentokrát dozadu odchází pyšně se vztyčenou hlavou. V posledním kole opět bod pro svůj tým nezískává. Vincentovi je, stejně jako Samuelovi, velkým motivátorem výhra. Jeho tým prohrál, Vincent se v tu chvíli ošklivě podíval na svoji spoluhráčku u tabule, která hrála rozhodující bod. Celkovou prohru přisuzoval právě jí, přestože on sám pro svůj tým dva body ztratil.

Vincentovo hodnocení hry v dotazníku:

Zábavnost: „Hodně mě to bavilo, protože mám rád kořeny.“

Přínosnost: „Pomohla mi, protože budu víc chytřejší.“

MAT:

Při zadávání hry je zřetelně vidět, že je Vincent myšlenkami jinde. Možná to je dáno tím, že si stoupl úplně na konec řady. Stojí se založenýma rukama a kouká do země. Jeho nervozita stoupá při každém přiblížení k tabuli, kouše si nehty. Před tabulí dostává plácačku a po zaznění příkladu stojí na místě a snaží se počítat. U toho kouká na jeho soupeřku a vůbec nehledá výsledek na tabuli. Soupeřka ho poráží a Vincent kupodivu nijak nereaguje. Zřejmě svoji šanci vzdal již před výkonem. V posledním kole je on, který rozhodne o výhře nebo prohře týmu. Z jeho výrazu je poznat značná nervozita. Získává bod a jeho tým vyhrává. Vincent nahlas zakřičí „jo“ a plácne si se spoluhráčem.

Vincentovo hodnocení hry v dotazníku:

Zábavnost: „Bavilo mě to, protože mám rád matematiku.“

Přínosnost: „Pomohla mi, protože budu chytřejší.“

11.3.4 Vincent – Já mám, kdo má

ČJ:

Při zadávání hry si Vincent hraje se svými kartami, tudíž je vidět, že učitelku nevnímá. Během hry se do diskuze nezapojuje, a když přijde na řadu, neví o tom. Spolužačky ho musí upozornovat, aby se podíval do svých karet. Jelikož neposlouchal učitelku, která jim sdělovala pravidla hry, netuší, v čem hra spočívá. Po přiřazení karty má položit otázku, neudělá to. Znovu ho spolužačky upozorňují, ale není mu rozumět. Přečte to za něho Samuel. Po konci hry pouze sedí opřený o lavici. Na pokyn učitelky, aby si celou řadu prošli, nereaguje.

Vincentovo hodnocení hry v dotazníku:

Zábavnost: „Hodně mě to bavilo, protože mám rád kořeny.“

Přínosnost: „Pomohla mi, protože budu chytřejší.“

MAT:

Do hry Já mám, kdo má v hodině MAT se Vincent zapojoval ještě méně, než do té samé hry realizované v hodině ČJ. Po celou dobu pouze seděl, měl rozložené karty před sebou a zřejmě tiše počítal. To se dalo poznat z toho, že pokud měl přiřadit kartu, udělal to. V jednu chvíli, kdy se hra zasekla u jedné spolužačky, ji výsledek řekl, zřejmě proto, že už i jemu čekání na ní připadalo dlouhé. Na konci hry se pouze smál tomu, jak se Samuel rozčiluje.

Vincentovo hodnocení hry v dotazníku:

Zábavnost: „Hodně mě to bavilo, protože jsem si to užil.“

Přínosnost: „Moc mi nepomohla, protože neposunulo počítám pomalu.“

11.4 Porovnání zkoumaných příkladů

Následující porovnání případů slouží k zodpovězení výzkumné otázky VO3 (Jakým způsobem se vybraní žáci zapojovali do zkoumaných didaktických her?). Účelem této kapitoly je doplnit předchozí kvantitativní a kvalitativní analýzu dat sebraných dotazníkem o bližší pohled na zkoumaný jev. Pozorování umožnilo zjistit, jak se daní žáci v průběhu zkoumaných her chovali, a tím lépe zhodnotit jejich zapojení do hry.

Nejvýraznější projevy v chování měl Samuel, které jsou v souladu s jeho diagnózou syndromu ADHD. Nedával pozor při zadávání her, což souviselo s jeho porušováním pravidel, měl tendenci být neustále v pohybu (klepání nohou, kroucení, hraní si s věcmi).

Ačkoli Vincent nemá diagnostikovaný syndrom ADHD, rovněž má problém s udržením pozornosti na takové úrovni, že se nezvládá do hry plnohodnotně zapojit. Příkladem toho bylo chování u hry Já mám, kdo má, během které byl velmi pasivní a nedokázal se v ní orientovat. Avšak narozdíl od Samuela nenarušuje excesivně průběh realizované hry a nesnaží se strhávat na sebe pozornost.

Z pozorování Samuela bylo zřejmé, že tento žák má problém s rozpoznáváním a respektováním hranic druhých. Typickým příkladem byla situace, která nastala při hře Já mám, kdo má. Samuel nenechal své spoluhráče vypočítat příklad a výsledek za ně vypočítal on. Tímto krokem je svévolně vyřadil ze hry. U této hry se velmi dobře ukázalo, že není schopen kooperovat, namísto toho znemožňuje spolupráci svým autoritativním chováním.

Podrobnější analýzu si zaslouží Samuelův vztah k výhře, resp. prohře. Na výhru je velmi upnutý, což je patrné z jeho emotivních reakcí, ale především také z toho, že mu nevádí porušování pravidel. Při bližším pohledu na jeho chování ovšem zjišťujeme, že v takových situacích jeho primárním motivátorem není výhra, nýbrž pozornost druhých. To vyplývá z toho, že své švindlování dělá nepokrytě před třídou.

Vincent má jako jediný ze zkoumaných žáků problém s vyjadřováním, který představuje určitou bariéru pro jeho zapojení do didaktických her. Kromě nedostatečné artikulace a mluvení s rukou před pusou je jeho projev omezený sníženým sebevědomím. Žák z tohoto důvodu potřebuje být pobízen. Jelikož je žák z neúplné rodiny v režimu střídavé péče, je otázkou, zda jeho chování nemá kořeny v hlubších psychologických problémech způsobených nevhodným rodinným zázemím.

Ema se zapojovala v porovnání s ostatními žáky do zkoumaných her nejplnohodnotněji. To bylo dáno především tím, že od fáze zadávání hry se dokázala plně soustředit na to, co je relevantní pro hru. Díky tomu se narozdíl od chlapců nedostávala do situací, kdy neví, co má dělat. Součástí jejího způsobu zapojení do her je to, že musí čelit vyrušování spolužáků, jako je Samuel. Během pozorování bylo patrné, že se situace snaží řešit nekonfliktně, ale zároveň byla schopná na vzniklé problémy upozorňovat.

Zajímavý vhled přináší spojení observačních dat s hodnocením pozorovaných her v anketním šetření. U Samuela jsme si mohli všimnout, že výhra je pro něj velmi silným motivátorem, resp. špatně nese prohru. U pozorovaných her Samuel ve většině případech prohrál, a přesto hry hodnotil hry jako zábavné. Pokud se u něj vyskytlo negativní hodnocení,

stěžoval si na délku hry, která podle něj byla příliš krátká. To podtrhuje skutečnost, která je patrná i z povahy kvantitativních dat, a totiž že hry jsou pro žáky velmi zábavné už jen na základě toho, že jde o hry. Ostatně také u Emy nacházíme často právě toto tvrzení zábavnosti hry jako takové.

Vincent, který se zapojoval do her spíše pasivně a byl často nepřítomný, hodnotil hry jako zábavné. Zejména u poslední hry (Já mám, kdo má), do které se prakticky nezapojoval, je takové hodnocení podezřelé. Vystává otázka, zda někteří žáci nehodnotili fakt, že neprobíhá běžná výuka, nikoliv fakt, že daná hra pro ně byla zábavná.

11.5 Formulace doporučení ke zkoumaným případům

U Samuela je nezbytné brát ohled na jeho zvýšenou potřebu být středem pozornosti. Učitel by měl vytvořit při realizaci didaktické hry takové prostředí, aby byla tato potřeba saturována nedestructivním způsobem. Žák by měl být chválen za dodržování pravidel, dále, pokud je to možné, ho stavět do rolí, které danou potřebu naplňují, např. rozhodčí, ten, kdo předčítá zadání. Obecně je u takového žáka dobré ho zabavit činnostmi, nejlépe pohybovými, např. rozdávání materiálů, úprava prostoru pro hru.

Jelikož u Vincenta přetrvávají problémy s řečí, je nutné jeho rodičům doporučit opětovnou návštěvu logopeda, která by mohla vyústit ve vhodnou logopedickou terapii. Dále by bylo vhodné zvážit vyšetření tohoto žáka klinickým psychologem.

V případě Emy není nutné pro její plnohodnotné zapojení do hry vyvíjet takové úsilí, jako je tomu u zkoumaných chlapců. Není potřeba ji napomínat jako Samuela nebo pobízet jako v případě Vincenta. Aby se maximalizovala možnost rozvoje u takto nadaného žáka, je vhodným opatřením gradovat obtížnost úkolů při zadávání, kdy má žák možnost výběru.

K plnohodnotnému zapojení Samuela a Vincenta do didaktických her by mohla být užitečná pomoc sdíleného asistenta pedagoga.

12 Diskuze

Didaktické hry jsou pro učitele populární prostředek, který považují za stejně efektivní v osvojení učiva jako běžnou výuku. (Schneiderová, 2017) Výzkum v této práci se zaměřuje na efektivitu didaktických her z pohledu žáků a na základě zkoumání projevů jejich chování. Ačkoli si práce neklade za ambici porovnávat hry s jinými didaktickými metodami a provedený výzkum je omezený na zkoumání jedné konkrétní třídy, dosažená zjištění podporují názor, že je vhodné tuto metodu pravidelně do výuky zařazovat.

Nespornou výhodou zvoleného výzkumného designu je uplatnění principu triangulace, které nám umožnilo na zkoumaný jev pohlížet několika různými způsoby. Prostřednictvím anketního šetření a provedení kvízu bylo zjišťováno, jak žáci reagují na hry po jejich provedení, zatímco nestrukturované pozorování nám umožnilo nahlížet na samotný průběh hry u konkrétních žáků. Výhodou je rovněž to, že se pracovalo vedle kvantitativních dat i s kvalitativními, která kvantitativní data ukotvují v širším kontextu.

Určitým limitem výzkumu práce je fakt, že není založen na opakovaném měření jednotlivých her, které by vedlo k přesnějším výsledkům. V aplikaci této metody proto spočívá možnost rozšíření tohoto výzkumu do budoucna. Za do jisté míry problematická můžeme shledat kvalitativní data sebraná prostřednictvím dotazníku, neboť žáci mnohdy opakovali své odpovědi.

Závěr

Kvantitativní část provedeného výzkumu zjišťovala míru efektivity devíti vybraných didaktických her z hlediska pěti parametrů: zábavnost, přínosnost, zájem o látku, osvojení probírané látky, reflexe na vlastní kompetence. Ukázalo se, že navzdory spíše malým rozdílům jsou všechny zkoumané hry velmi efektivním didaktickým nástrojem. Žáci je jednoznačně hodnotí jako zábavné a přínosné, přičemž jsou pro ně především zábavné. To je částečně dáno i tím, že hry žáci vnímají jako žádoucí alternativu běžné výuky.

Kvízu navazujícího na realizované hry se v průměru zúčastnilo 89,77 % žáků, což poukazuje na skutečnost, že žáci projevovali velký zájem o probíranou látku. Ani úspěšnost v tomto kvízu nebyla nijak nízká, v průměru byla 76,17 %. Zde je vhodné vzít do úvahy skutečnost, že u objevovacích a motivačních her se jedná o nově probíranou látku, u které se neočekává, že ji všichni žáci zvládnou napoprvé.

Vlastní odhad žáka jeho úspěšnosti v kvízu byl u každé z her ve většině případech doprovázen jistou odchylkou od reálného výsledku. Průměrná hodnota této odchylky 24,84 procentních bodů naznačuje, že se žáci neodchylovali od reálného výsledku excesivně. Zajímavým zjištěním je to, že se většinou žáci svým tipem podceňovali.

Analýza kvalitativních dat sebraných dotazníkem ukázala, že žáci vnímají hry jako zábavné z mnoha různých důvodů. Vůdčím důvodem je bezpochyby samotný fakt, že se jedná o herní aktivitu, ne běžnou výuku. Mezi další důvody patří např. oblíbenost určitého prvku hry nebo konkrétní hry, dynamičnost, možnost výhry, humor, fyzická aktivita či vztah k předmětu. Že vztah k předmětu, v rámci kterého je hra realizována, hraje pro žáky významnou roli v hodnocení her, ukazují rovněž kvantitativní data, která zachycují rozdíl hodnocení zkoumaných her mezi ČJ a MAT.

Žáci vnímají hry jako přínosné, když si pomocí realizované hry danou látku procvičí či si osvojí novou látku. Také ocení to, že si procvičí intelektové schopnosti. Naopak jako nepřínosnou žák vnímá hru tehdy, když je z probírané látky zmatený. Řada žáků označovala hru jako přínosnou, protože byli mezi vítězi, třebaže čerpat z ní může užitek zcela jistě i ten, kdo ve hře nevyhrál.

V rámci případové studie bylo porovnáno zapojení třech žáků do upevňovacích didaktických her. Dva ze zkoumaných žáků se do her nezapojovali plnohodnotně, problém

měli především s udržení pozornosti. Na základě porovnání byla formulována doporučení, jakým způsobem u nich dosáhnout lepšího zapojení.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Činčera, J. (2007). *Práce s hrou pro profesionály*. Praha: Grada Publishing.
- Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- Fontana, D. (2010). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Kalhous, Z., Obst, O., & kol. (2009). *Školní didaktika* (2.nd ed.). Praha: Portál.
- Kotrba, T., & Lacina, L. (2007). *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu.
- Krejčová, E., & Volfová, M. V. (2001). *Didaktické hry v matematice*. Hradec Králové: Gaudeamus. aktualizované vydání). Praha: Portál.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2. aktualizované vydání). Praha: Grada Publishing.
- Neumann, J. (1998). *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Mojžíšek, L. (1988). *Vyučovací metody*. Praha: SPN.

Pišlová, S. (1996). *Jazykové hry*. Praha: Fortuna.

Pražská skupina školní etnografie. (2005). *Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (nové, rozšířené a

Schneiderová, K. (2017). *Didaktická hra v činnostně vedeném vyučování*. Liberec: Diplomová práce. Technická univerzita v Liberci. Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická.

Šikulová, R., & Rytířová, V. (2006). *Pohádkové příběhy k zábavě i učení*. Praha: Grada Publishing.

Šimíčková Čížková, J., & kol. (2005). *Přehled vývojové psychologie* (Dotisk 2. nezm. vydání). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.

Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing.

Zelinová, M. (2007). *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivě humanistické výchovy*. Praha: Portál.

Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada publishing.

Internetové zdroje:

SOCHOROVÁ, Libuše. Didaktická hra a její význam ve vyučování.

Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJ..>

Seznam příloh

Příloha č.1 - Dotazník 1	I
--------------------------------	---

Seznam obrázků

Obrázek 1	34
Obrázek 2	34
Obrázek 3	39
Obrázek 4	44
Obrázek 5	85
Obrázek 6	87
Obrázek 7	93
Obrázek 8	94
Obrázek 9	99
Obrázek 10	100

Seznam tabulek

Tabulka 1	28
Tabulka 2	36
Tabulka 3	36
Tabulka 4	37
Tabulka 5	38
Tabulka 6	41
Tabulka 7	41
Tabulka 8	42
Tabulka 9	43
Tabulka 10	46
Tabulka 11	46
Tabulka 12	47
Tabulka 13	48
Tabulka 14	51
Tabulka 15	51
Tabulka 16	52
Tabulka 17	52
Tabulka 18	55
Tabulka 19	55
Tabulka 20	56
Tabulka 21	56
Tabulka 22	58
Tabulka 23	59
Tabulka 24	60

Tabulka 25.....	60
Tabulka 26.....	63
Tabulka 27.....	63
Tabulka 28.....	64
Tabulka 29.....	64
Tabulka 30.....	66
Tabulka 31.....	67
Tabulka 32.....	68
Tabulka 33.....	68
Tabulka 34.....	70
Tabulka 35.....	70
Tabulka 36.....	71
Tabulka 37.....	71
Tabulka 38.....	72
Tabulka 39.....	73
Tabulka 40.....	73

Seznam grafů

Graf 1.....	35
Graf 2.....	36
Graf 3.....	37
Graf 4.....	40
Graf 5.....	41
Graf 6.....	42
Graf 7.....	45
Graf 8.....	46
Graf 9.....	47
Graf 10.....	50
Graf 11.....	50
Graf 12.....	52
Graf 13.....	54
Graf 14.....	54
Graf 15.....	56
Graf 16.....	57
Graf 17.....	58
Graf 18.....	59
Graf 19.....	62
Graf 20.....	62
Graf 21.....	64
Graf 22.....	65
Graf 23.....	66
Graf 24.....	67
Graf 25.....	69
Graf 26.....	69

Graf 27	71
Graf 28	75
Graf 29	76

Seznam použitých zkratk

ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou

ČJ – český jazyk

MAT – matematika

**U KAŽDÉ OTÁZKY ZAKROUŽKUJ JEDNOHO
SMAJLÍKA A DOPLŇ ODPOVĚĎ.**

Byla pro mě hra zábavná?



Hodně mě to bavilo, protože_____



Bavilo mě to, protože_____



Moc mě to nebavilo, protože_____



Vůbec mě to nebavilo, protože_____

Pomohla mi hra víc pochopit látku?



Hodně mi pomohla, protože_____



Pomohla mi, protože_____



Moc mi nepomohla, protože_____



Vůbec mi nepomohla, protože_____
