

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Veronika Vacková

Hra jako vyučovací a výchovná metoda

Playing as a teaching and educational method

Praha 2010

Vedoucí práce: PhDr. Hana Kasíková, CSc.

## **Poděkování**

Děkuji paní PhDr. Haně Kasíkové, CSc. za odborné vedení při sestavování diplomové práce a za rady a připomínky, které mi v průběhu práce poskytovala.

## **Prohlášení**

„Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.“

V Praze dne 25. června 2010

podpis

## **Anotace**

**Název práce:** Hra jako vyučovací a výchovná metoda

**Jméno a příjmení:** Veronika Vacková

**Katedra:** pedagogiky Filozofické fakulty UK v Praze

**Obor:** pedagogika

**Vedoucí diplomové práce:** PhDr. Hana Kasíková, CSc.

**Rok obhajoby:** 2010

**Klíčová slova:** hra, vyučovací metoda, aktivizační metoda, motivace, učení

### **Resumé:**

Smyslem předložené práce je seznámit čtenáře se hrou jako vyučovací a výchovnou metodou. Hra je nejpřirozenější aktivitou dítěte. Každý pedagog by se proto měl seznámit s možnostmi zařazování her do výchovné a vzdělávací činnosti.

Existuje mnoho definic hry, některé z nich ve své práci uvádím a představuji také konkrétní ukázky her, členěné dle jejich zaměření. Snažila jsem se obsáhnout a pojmenovat významné vlivy, které na správný a zdravý průběh hry působí. V rámci vlastní pedagogické praxe jsem aplikovala vybrané hry na své studenty a snažila se postihnout jejich efektivitu i popularitu.

Součástí práce je kapitola o hře v různých vývojových etapách. Zde uvádím možné hry, hračky a herní aktivity, vhodné a přiměřené daným vývojovým etapám. Výsledkem je teoretický základ, na který bych ráda v budoucnu navázala.

**Key word:** game, teaching method, activation method, motivation, learning

### **Annotation:**

The purpose of this thesis is to introduce game as a teaching and educational method. Game is the most natural activity of a child. Therefore, every teacher should be familiar with possibilities of classifying games into educational activities.

There are many definitions of games, I mention some of them in my work, and I also present examples of games, classified according to their specialization. I tried to contain important factors that operate on the proper course of the healthy and active game. As part of

my pedagogical practice, I applied the selected games to students and I tried to affect their effectiveness and popularity.

One part of my work is a chapter about games in different developmental stages. I present the possible games, toys and activities, appropriate and proportionate to different developmental steps. The result is a theoretical base I would like to develop in my next research.

# OBSAH

Úvod .....	8
Cíl a úkoly práce .....	10
1. Teoretická východiska .....	11
1.1 hraním k chytrosti a tvořivosti .....	11
1.2 o přednostech skupiny .....	12
1.3 čemu věnovat pozornost před začátkem hry .....	12
1.4 pozitivní naladění.....	14
1.5 bystríme smysly .....	15
1.6 poznáváme metody .....	17
1.7 myslíme nově .....	20
1.8 detaily a hloubání.....	21
1.9 práce s tématy – používání znalostí.....	22
1.10 paměť a vybavování vědomostí .....	24
2. Dítě a hra v různých vývojových etapách.....	26
2.1 novorozenecké období .....	26
2.2 kojenecké období.....	26
2.3 batolecí období .....	27
2.4 předškolní období .....	28
2.5 mladší školní věk.....	29
2.6 starší školní věk a dospívání .....	31
2.7 dospělost.....	32
3. Hra, model skutečnosti .....	34
4. Vztah hry, učení a práce.....	37
4.2 učení .....	37
4.3 práce.....	38
5. Praktická část.....	40
5.1 hry pro navození pozitivního naladění.....	40
5.2 hry pro bystření smyslů.....	43
5.3 hry zaměřené na poznávání .....	47
5.4 hry zaměřené na detaily .....	51
5.5 hry pro reprodukci znalostí .....	52
5.6 hry posilující paměť a vybavování vědomostí.....	53
5.7 hry a činnosti pro děti s postižením.....	54
6. Návrh přípravy na výuku.....	56

<b>6.1 charakteristika skupiny.....</b>	<b>56</b>
<b>6.2 cíl hodiny: zorganizování závěrečného večírku .....</b>	<b>56</b>
<b>6.3 sledovaná kritéria .....</b>	<b>57</b>
<b>6.4 ověřování návrhu a vyhodnocení.....</b>	<b>57</b>
<b>Závěr .....</b>	<b>58</b>
<b>Seznam literatury.....</b>	<b>60</b>

## Úvod

Hra je součástí kultury a dějin od počátku lidské společnosti. Provází člověka po celý život a naplňuje jeho dětství i mládí. Hra, jako jedna z hlavních činností dítěte, je účinným, nesčíslnými generacemi ověřeným pomocníkem při jeho výchově a vzdělání. Výchovný význam pro utváření člověka má činnost. Lidská bytost se formuje působením toho, co je jí vrozeno, vlivem prostředí, výchovy a svou vlastní činností. A právě činnost, aktivita, je činitelem, který člověka utváří nejmocněji. Při hře se dítě nejen formuje, ale i projevuje. Proto hra je příležitostí, kdy se můžeme lépe poznat a na tomto základě lépe vychovat.

Všichni přicházíme na svět s rozmanitými duševními schopnostmi. Ty samozřejmě, jako všechny ostatní lidské vlohy, musí být probuzeny a podporovány, aby se dále rozvíjely. A to bývá bohužel kámen úrazu. Jen málokdo se naučí plně čerpat ze svého potenciálu a dokáže své síly zcela vědomě a efektivně zapojit.

V dnešní době je viditelná snaha o změnu způsobu vzdělávání, uplatňují se aktivizační metody, vzdělávání probíhá dle platných školních vzdělávacích programů, ale i přesto se učení často rovná pouze přemíře věcných informací, tedy schopnosti ukládat si do paměti fakta a data, a na povel si je znovu vybavovat. Na myšlení je nahlíženo jako na přímočarý, logický proces, při kterém nové informace systematicky zařazujeme. Učení a myšlení se podle tohoto přístupu týká pouze kognitivní oblasti našeho mozku. Obojí tedy bývá náročné a vyčerpávající a mnohdy vede k pocitu marnosti a k odporu.

Samozřejmě, tímto způsobem se lze učit. Efektivnější učení však probíhá zcela jinak. Je to aktivní proces, jehož se účastní vždy celý člověk, nejen jeho rozum. Logicko-racionální poznávání věcného obsahu je přitom vždy doprovázeno smyslovými zkušenostmi a emocemi, i když si je neuvědomujeme.

Učení jako pouhé přijímání informací, jako nabývání znalostí, o nichž nevíme, k čemu je můžeme použít, vyžaduje námahu a úsilí, ubíjí ochotu přijímat nové poznatky a radost z poznávání, brzdí schopnost učit se, brání dotazům, vyvolává nechut' a odpor a vede k rychlému zapomínání.



Největší šanci, že se naučíme myslet tvořivě a „chytře“, máme, když rozum, tělo a duše budou osloveny jako celek, když se učení bude týkat nás samotných, když si vytvoříme vztah k učební látce a pokud poznáme význam toho, co se máme učit.

„Bystřit rozum“ se nejlépe daří tehdy, když učení navazuje na nějaké předchozí znalosti a zkušenosti. Usnadní to i zapamatování. Kromě toho bude výkonnost při studiu tím větší, čím silnější bude motivace k učení. Motivující jsou především zážitky úspěchu. Úspěch prožijeme nejspíše při úlohách připravených tak, že probouzejí potřeby, emoce, zvědavost, touhu po vědění s přáním, dovést je do konce. I toto aktivní, celostní učení je velmi namáhavé. Námaha při něm je však jiného charakteru, pozitivní a přinášející uspokojení. Všichni, kteří se učí tímto způsobem, se přesvědčí, že jsou mnohem chytřejší, než si původně mysleli.

A o tom, jak „bystřit rozum“ pomocí hry bude pojednávat tato práce.

## Cíl a úkoly práce

V mé bakalářské práci se pokusím teoretické poznatky z oblasti her používaných při vyučování aplikovat v praxi. Chtěla bych zmapovat, které hry studenty obohatí a zároveň i zaujmou. Jaké postupy práce je možné uplatňovat, jaké jsou efektivní, jaké méně.

Doposud jsem při výuce uplatňovala jen několik známých způsobů aktivizace studentů pomocí hry. Za dobu mé praxe ve školství vím, že je nutné neustálé vzdělávání a zvyšování odbornosti, a to i po stránce metodologické. Nové způsoby výuky, které dokáží vyvést žáky ze stereotypů, jsou v dnešní době velice nutné. Každé vyvedení ze všednosti u nich zvyšuje pozornost a aktivitu. Avšak přílišné aktivizování vede k únavě až apatii a celkové nechuti se účastnit nových činností. Je tedy velice nutné předem dobře zvážit, v jakou dobu je vhodné jednotlivé herní či aktivizační metody zařadit do vyučování.

Jednotlivá teoretická východiska, jak přistupovat ke hře jako vyučovací a výchovné metodě se pokusím nastínit v úvodních kapitolách, po kterých je začleněna také praktická část. V ní se bych ráda uvedla několik příkladů her. Její součástí budou i závěry, ke kterým jsem došla při jejich aplikaci na žáky ve svých vyučovacích hodinách.

Vypracování této práce mě přimělo k prostudování nejrůznější literatury. Jedním z největších nakladatelství vydávajícím pedagogickou a psychologickou literaturu u nás je nakladatelství Portál. Také nakladatelství Grada vydalo v poslední době mnoho moderních a velice kvalitních pedagogických knih. Nabízí literaturu od vysoce odborné až po populárně naučnou. Řadu z těchto knih vnímám jako dobrého pomocníka pro každého učitele, vychovatele či rodiče. Ve svých knihách uvádí konkrétní příklady her, které považuji téměř všechny za aplikovatelné v našem prostředí, a proto jsem z řady z nich čerpala při psaní své práce.

# 1. Teoretická východiska

## 1.1 hraním k chytrosti a tvořivosti

Vynikajícím prostředkem k tomu, jak se naučit řešit různé situace a úkoly, jsou hry a jiná cvičení podporující kreativitu.. Hrát si není jen pouhá zábava. Mnohokrát byl prokázán vliv her na učení, a na využívání myšlenkových schopností.

Hra umožňuje učení, jehož prioritou je poznávání, objevování, zkoumání. Učení podle pravidel se při ní spojuje s učením plným fantazie. Při hře získáváme nové životní zkušenosti bez obav ze selhání a ze špatného hodnocení. Kdo se v této oblasti cítí jistý, odváží se také nově myslet. Zábrany v učení a myšlení mohou být prostřednictvím hry odbourány a vytvářejí se nové návyky (Portmannová, 2004).

Při hře se klade obzvlášť důraz na kreativitu, která při výchově, vyučování a vzdělávání již tradičně přichází zkrátka. Při hře můžeme využít prostor, vyzkoušet neobvyklé možnosti, bavit se s napětím i uvolněním, experimentovat beze strachu z chyb. Můžeme tak poznat, jak je zábavné, když upustíme od strnulých pravidel a norem a místo toho je použijeme v legraci, obměníme je nebo tvořivě vymyslíme nová pravidla. Hraní není pouhá dětská kratochvíle.

Hry:

- vyžadují aktivitu při jednání,
- odrážejí duševní procesy (strategii, logiku, řešení problémů, kreativitu, paměť),
- podporují komunikaci,
- simulují sociální procesy (zkoušení si nové role),
- obohacují životní zkušenosti,
- rozvíjejí osobnost,
- a kromě toho je při nich ještě zábava.

Duševní schopnosti lze rozdělit a přiřadit k nim vybrané hry, rozvíjející právě tuto oblast. Jednotlivé oblasti se mohou částečně překrývat (Portmannová, 2004).

- vnímání a pozornost (rozvedené pod názvem „bystříme smysly“)

- nové ideje, intuice a představivost (rozvedené pod názvem „myslíme nově“)
- analýza a schopnost úsudku (rozvedené pod názvem „detaily a hloubání“)
- paměť a schopnost vzpomenout si (rozvedené pod názvem „paměť a vybavování vědomostí“)
- dále uvádím kapitolu „pozitivní naladění“, kde jsou uvedeny hry k naladění na učení

## **1.2 o přednostech skupiny**

Do výběru her, které později uvedu, jsem zahrнула pouze hry a cvičení, jež lze provozovat ve skupině, protože oblastí mého zájmu je školní třída, i když se samozřejmě učí vždy jednotlivá osoba se všemi svými zkušenostmi, potřebami, obtížemi a možnostmi. Skupina, v níž panuje dobrá atmosféra, může však být pro „bystření mysli“ mimořádně užitečná. Většinou platí, že ti, kdo se učí ve skupině, jsou silněji motivováni a více soustředěni než ten, kdo se učí sám. Přednost skupin, zejména heterogenních, spočívá v různorodosti vědomostí, zkušeností a stanovisek. Hraní ve skupině je pro tvořivé myšlení obzvlášť prospěšné – působí zde:

- sociální situace, která spojuje
- společné zvládání obtíží, které si lidé zčásti působí i navzájem
- zvyšování kreativity pomocí komunikace
- zkušenosti ze společně vynakládaného úsilí a společně prožívané radosti.

Hra ve skupině usnadňuje začátek učení a myšlení. Skupina je základnou pro společné konání, prožitky a pro utvrzení se o správnosti. Hravý charakter úloh účastníky spojuje a utvrzuje ve správnosti počínání (Portmannová, 2004).

## **1.3 čemu věnovat pozornost před začátkem hry**

Pokud nemáme již bohaté zkušenosti s vytvářením a aplikací her, měli bychom si ke své práci vybírat hry, které jsou již vyzkoušené v praxi. Při jejich výběru bychom také měli

dbát na rozmanitost a možnost celostního, kreativního myšlení. Většinu her stejného principu můžeme odpovídajícím přizpůsobením obsahu a pravidel provádět s dětmi a mládeží různého věku stejně jako s dospělými. K tomu, aby hra přivedla do chodu proces učení, musí být citlivě přizpůsobena aktuálnímu stavu skupiny a jejích jednotlivých členů.

Zařazení her a cvičení do programu nevyžaduje celkem žádnou zvláštní přípravu. Obvykle by měl být při ruce papír na psaní, kartičky ze čtvrtky, tužky, lepidlo či lepicí páska a tabule, nástěnka či jiná možnost prezentace. Pro některé hry jsou potřeba lexikony či slovníky, pro jiné se musí připravit seznamy slov a různé hlavolamy. Tato příprava může být také integrována do samotné hry. Zadání a struktura hry jsou vysvětleny pomocí příkladů. Na ně navazuje popis vlastních herních úkolů.

Předpokladem pro úspěch hry a cvičení je snaha o uvolněnou a důvěry plnou atmosféru ve skupině. I přesto se může stát, že se někteří členové skupiny nechtějí zapojit. Ti, kteří mají obavy ze selhání a mívají problémy při učení, často při složitějších hrách nevěří dopředu ve svůj úspěch. Nesmějí být k účasti nuceni, měly by však zůstat společně s ostatními např. ve skupině. Musí nejprve získat důvěru ve své vlastní myšlenkové schopnosti a kreativitu. U mnoha cvičení je možné zúčastnit se nejprve jako tichý společník a postupně se pozvolna začlenit do hry. Zkušenosti ukazují, že hry a cvičení nakonec umožňují každému, aby při nich dosáhl úspěchu a pobavil se (Pike, Selby, 2000).

Dle R. Portmannové (2004) vedoucí skupin nemusí mít žádné zvláštní kompetence k tomu, aby začali provozovat hry podporující bystré myšlení. Měli by být sami duševně čilí a kreativní, otevření novým věcem, a měli by si rádi hrát. Musí mít důvěru v tyto činnosti a formy učení a myšlení a měli by být zvědaví na talent a nadání, které v sobě objeví a rozvinou jednotliví účastníci her. Aby se hry a cvičení dařily a jejich průběh nezaznamenal žádné nepředpokládané události, měli by si je vedoucí vyzkoušet nejdříve sami, než je nabídnou druhým, a to také nejlépe ve skupině.

## 1.4 pozitivní naladění

Největší překážkou při učení „chytřemu myšlení“ nejsou chybějící schopnosti, nýbrž chybějící chuť k duševní námaze. A ta je zase značně ovlivněná zkušenostmi, které máme z dosavadního učení. Kdo zažíval až doposud učení jako pusté biflování, které nemá nic společného se „skutečným životem“ a dokonce „nic nepřináší“, nebude mít žádnou zvláštní motivaci k dalšímu pokračování. A kdo navíc ještě nabyl zkušenost, že učení je obtížné, že vždy existují jiní, kteří budou „lepší“, ten, kdo si v ničem nevěří, tedy nevěří ani v to, že se může úspěšně učit a být chytřejší, nebude mít pravděpodobně v učení žádný úspěch.

Učení se daří nejlépe tehdy, když jsme na ně pozitivně naladěni. Motivace k učení a radost z něho jsou nezbytné. Musíme se naladit na příjemný, radostný pocit plný očekávání, musíme se otevřít tomu, co se chceme naučit. „Chytře myslet“ tedy začínáme už dávno před vlastním začátkem učení tím, že vytváříme podmínky, které mohou usnadnit mobilizaci našich myšlenkových schopností, osvojování si učební látky, řešení problémů, přicházení na nové nápady (Portmannová, 2004).

Úspěchů v učení se nejlépe dosahuje v příjemné atmosféře, kdy slova „to nedokážu“ vůbec nepřicházejí v úvahu a kdy se odbourávají existující zábrany v učení. Předpokladem úspěchu je skupina, jejíž členové si váží jeden druhého, vzájemně se akceptují a povzbuzují se.

Průběh učení úzce souvisí s pocity. Na věcný obsah si obzvláště dobře vzpomeneme, když k němu přistupujeme nejen v kognitivní úrovni, ale také v úrovni emocionální. To se může dít prostřednictvím pozitivních emocí, jako jsou radost a štěstí, ale také negativních pocitů, jako jsou strach a zlost. Naše představy o vlastním nadání, ale ještě mnohem víc o jeho nedostatku, jsou obvykle hluboce zakořeněny. Není proto zcela jednoduché odstranit přesvědčení, které je brzdou, a nahradit je nadějí. Naladit se pozitivně na proces „učit se chytře“ znamená:

- nahradit negativní myšlenky pozitivními

Pozitivní sugesce rozvine pozitivní účinky. Ty mohou vést k trvalým pozitivním změnám (Zelinková, 2007).

- neustále si konkrétně a pozitivně představovat úspěch v učení

Účinnou pomůckou je živě si v duchu představit, vizualizovat, budoucí úspěch. Jako opora při odstraňování blokády v učení se osvědčily vzpomínky na dřívější úspěchy v učení. Nemusí to být učení a vzpomínky školního typu. Jistě si však všichni vzpomeneme na něco, při čem jsme měli úspěch, např. na den, kdy jsme poprvé jeli na kole bez pomocných opěrných koleček, kdy jsme dostali první samostatně vydělané peníze apod. Každý člověk zná ten dobrý pocit, který se dostavuje při úspěchu. Tento pocit chceme opět navodit.

- vytyčit si cíle

Musíme mít nějaké cíle, aby se dostavil zájem a radost z učení. Stanovení cílů je základním krokem při dalším rozvíjení naší kreativní síly. „*Když nevíme, kam chceme dojít, nemůžeme ani zjistit, zda jsme tam došli*“ (Zelinková, 2007).

Zásadně platí: K tomu, aby z nás byli chytří a tvořiví lidé, je tím nejúčinnějším prostředkem úspěch při učení. Jakmile zažijeme v učení první úspěchy, bude nás to povzbuzovat k dalšímu učení a přemýšlení víc, než kterýkoli jiný faktor.

## **1.5 bystříme smysly**

Myšlení začíná vnímáním. Procesy myšlení a vnímání jsou vzájemně nerozlučně spjaty. Také vnímání si musíme představit jako aktivní proces. Během tohoto procesu přijímáme pomocí smyslových vjemů informace, které si filtrujeme a ukládáme pod určité kódy. Naše vnímání je vlastně hledání významu přijímaných informací (Vágnerová, 2004).

Vnímání nás informuje o tom, co se děje v realitě, která nás obklopuje. To zní prostě a samozřejmě, ale není to vůbec jednoduché. Nevnímáme totiž pouze to, co tu je ve skutečnosti, do našeho vnímání prolínají vždy také dřívější zkušenosti a poznatky. Mnohdy vnímáme to, co očekáváme, že budeme vnímat. V závislosti na našich zkušenostech mají předměty a situace vždy určitý význam. V důsledku toho si uvědomujeme jen část podnětů, které na nás působí. Naše pozornost, orientovaná na určitý cíl, vybírá a zvažuje, pomáhá

rozlišovat mezi podstatným a nepodstatným a něco zatají úplně. Máme potřebu propůjčit smysl a význam tomu, co vnímáme.

Naše očekávání při vnímání je relativně stabilní (Portmannová, 2004). To je na jedné straně důležité, protože potřebujeme řád a strukturu k tomu, abychom se v záplavě podnětů vyznali. Na druhé straně je to však také nebezpečí. Při vnímání už svá očekávání nebereme v úvahu a to, co vnímáme, považujeme skutečně za „pravdivé“. Tím zužujeme prostor svého vnímání, nebereme už na vědomí nové, neočekávané věci, ustrneme nejen ve vnímání, ale také v myšlení.

Zúžené vnímání navíc způsobuje, že do značné míry klademe rovnítko mezi „vnímat“ a „vidět“. „Vnímat“ však znamená mnohem víc. Máme pět smyslů, můžeme také slyšet, čichat, chutnat a hmatat. Čím více a čím intenzivněji tyto vstupní kanály používáme, tím více vnímáme, poznáváme a stáváme se „chytřejšími“.

Bystřit smysly znamená:

- nesetrvávat u zaběhnutých vzorců vnímání

Svým selektivním vnímáním postřehneme pouze ty aspekty okolního světa, které odpovídají vzorci našeho vnímání (Portmannová, 2004). K tomu, abychom sami na tuto záludnost přišli, je tedy důležité zapojit aktivní pozornost a podívat se někdy na svět také z jiné perspektivy.

- používat všechny smyslové kanály

Většina lidí dává přednost jednomu vstupnímu kanálu. Avšak u každého bude učení tím účinnější, čím více smyslových kanálů bude aktivováno.

Když bystříme smyslové vnímání pomocí cvičení a her, prospívá to učení a pamatování. Neboť právě při zábavě, při hře, máme-li radost, ve chvílích, kdy se můžeme docela otevřít, poznáváme svět všemi smysly (Canfield, Siccone, 1998). Není lepší příležitosti, jak poznat možnosti svého vnímání a zvyšování schopností, než při hře.



## 1.6 poznáváme metody

I ty nejlepší schopnosti myšlení jsou málo platné, pokud nevíme, jak je máme využívat. Proto jsou velmi užitečné znalosti metodiky. Vedle množství odborných znalostí a vědomostí existují ještě speciální metody, k lepšímu využití mentálních schopností (Šimanovský, Šimanovská, 2005).

Kreativně myslící lidé nemusí každý nápad znovu promýšlet. K danému tématu, k problému, jímž se chtějí zabývat, shromažďují všechny dostupné informace. Čtou, dělají si poznámky, hovoří s jinými lidmi, ptají se, pátrají. Než se sami pustíme do vymýšlení nového nápadu, měli bychom se nejprve seznámit s nápady jiných. Ty pak mohou působit jako odrazový můstek tím, že usměrní naši vlastní představivost a myšlenkové schopnosti.

Kromě toho existují zvláštní metody pro lepší využití duševního potenciálu člověka. Zlepšují dovednost rozvíjet nové představy a podporují schopnost pohlížet na každé téma ze zcela odlišných stran. Jsou známé metody , často hravé povahy, které zcela obecně zvyšují duševní činnost a také otevřenost pro intuitivní vnuknutí. Existují však také techniky, které nám pomáhají vyprodukovat co nejvíce co nejneobvyklejších nápadů. Umožňují nám nahlížet do věcného obsahu a zpřístupňují nám naše citové zkušenosti.

Možek smí a má produkovat spontánně a rychle záblesky myšlenek, aniž by byl cenzurován rozumem, logikou či jinými podmínkami. Otázka využitelnosti, dovedení do proveditelného stavu, následuje vždy až ve druhém kroku. Často se pak ukáže, že naše „hřiště“ možností je mnohem větší, než jsme předtím tušili (Činčera, 2007).

Zmiňované metody nenahrazují všeobecné vzdělání ani věcné znalosti. Pomáhají však vyvolat podvědomé nápady a znalosti, o kterých ani nevíme. Odbourávají se při nich blokády, zvyšuje se produktivita. Rozšiřuje se i kreativita, mohou se uplatnit sny, návrhy, pocity.

V současné době se pozornost věnuje zvláště metodám simulačním a situačním, dále metodám inscenačním a dramatizaci.

## **Metody simulační a situační**

Používání simulačních metod v procesu vyučování a učení je známo již odedávna. V základním i středním školství se začaly hojně uplatňovat od 60. let 20. století především v USA, následně i v Anglii, Kanadě (Kupisiewicz, 1978, Skalková, 2007).

Metody simulační uvádějí žáky do analýzy problémů, které mohou existovat i ve skutečnosti. Pod pojmem simulace chápeme zjednodušené předvedení určitého fragmentu skutečnosti. Simulační metody tedy předpokládají, ba dokonce vyžadují, aktivitu účastníků. Např. při výuce rétorice na střední škole lze simulovat situaci, kdy žák realizuje přednášku pro veřejnost či pro vrstevníky na zvolené téma. V případě učitelů lze simulovat schůzi s rodiči a roli třídního učitele. Důležitá je přitom nejen verbální, ale i neverbální komunikace. Tedy nejen to, co kdo říká, ale také jak to říká a jak celkově vystupuje a působí na ostatní. Simulační metody navozují určitý hravý ráz situace, která nemá konfrontační charakter, tak jak to bývá v reálném životě. Usnadňují proto jednotlivci postupovat uvolněně, získat nadhled, zaujímat bez obav určité postoje. Zároveň vedou od pouhého mluvení k prožívání a jednání. Simulační model se také hojně využívá k výcviku různých složitých dovedností. Jde např. o trenažéry při výcviku řidičů nebo pilotů. Představují učení a nácvik v prostředí, které poskytuje „psychologické bezpečí“ (Hermochová, 1994).

Situační metody umožňují žákům získávat dovednosti, analyzovat a řešit problémy, které představují životní situace. Patří sem například řešení různých případů, konfliktních situací, incidentů. Situace mohou být vybírány z nejrůznějších oblastí (např. řešení konfliktní situace ve třídě, s prodavačkou při nákupu- kdy jde o interpersonální konflikt). Žáci se učí konstruktivně řešit tyto typy konfliktů, tlumit jednostranně emotivní postoje, chovat se asertivně. (Skalková, 2007) Při této metodě žáci diskutují řešení jednotlivých případů ve skupině i v plénu třídy. Správné reakce se posilují a nevhodné tlumí či korigují. Řešení modelů reálných situací vyžaduje komplexní přístup, předpokládá pružné využívání vědomostí, produktivní myšlení a vzájemnou spolupráci.

## **Metody inscenační**

Podstata inscenačních metod spočívá v hraní rolí osob zúčastněných v určité simulované sociální situaci. Role mohou být žáky zvolené nebo přidělené. Simulovaná situace se řeší nejen v teoretické rovině, nýbrž přímou realizací za účasti aktérů. V podstatě jde o problémovou metodu, která se přibližuje lidskému jednání v reálné situaci.

Metody inscenační mívají velice různorodý charakter. Podle cíle lze rozlišit inscenace (Horká, 1997):

- umělecké (zejména divadelní a estrádní),
- psychosociální (sociodrama),
- terapeutické (psychodrama),
- výchovně vzdělávací.

Výchovně vzdělávací význam inscenačních metod spočívá v tom, že se žáci vžívají do role, kterou předvádějí. Získávají nové emocionální zkušenosti, postoje, osvojují si vhodné způsoby reakcí ve vybraných situacích. Užívá se jich nejenom s cíli intelektuálními, ale také s cílem rozvíjet emocionální nebo komunikativní stránky osobnosti žáka (Skalková, 2007).

Náleží sem např. inscenování dialogu na různá témata, události, které se někdy staly apod. Inscenační metody dobře slouží při rozvíjení komunikativních dovedností při vyučování cizímu jazyku, v hodinách rétoriky na středních školách, při přípravě na výkon povolání, ve kterém je potřeba významné sociální interakce. Lze inscenovat práci na poště za přepážkou, jednání na úřadech, představení se ve společnosti, obhajování vlastního názoru apod.

Inscenace částí vyučovacího procesu, tzv. mikroteaching, se také využívá při přípravě budoucích učitelů. Jde o metodiku realizace inscenací z hlediska učitele i žáků (Skalková, 2007).

### **Dramatizace**

Dramatizace není novou metodou. Doporučil ji již J. A. Komenský (schola ludus), hojně se jí využívalo v jezuitských školách. V prvních desetiletích 20. století její význam rostl především při vyučování v nižších třídách. Oceňovalo se, že dramatizace zkonkrétňuje učivo, umožňuje jeho využití, usnadňuje hlouběji pochopit obsah dramatizované látky, oživit ji, vyvolat o ni hlubší zájem, dobře si ji pamatovat, rozvíjet tvořivost žáků. Ve vyšších třídách lze dramatizaci spojit s probíráním literárních děl, historických epoch apod. Spolu s vědomostmi si žáci osvojují i četné dovednosti, organizační, intelektové, komunikativní. Učí se vystupovat před druhými žáky, ztrácejí ostych i před veřejností (Skalková, 2007).

V současné době se význam dramatické výchovy aktualizuje. Její obecnou charakteristiku podává J. Valenta takto: „*Dramatická výchova je systém řízeného, aktivního sociálně uměleckého učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu i divadla, limitovaných primárně výchovnými či formativními a sekundárně*

*specificky uměleckými požadavky na straně jedné a individuálními i společenskými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osobností na straně druhé“ (Valenta, 1997).*

Dramatizace může být zaměřena k nejrůznějším předmětům. Lze předvést drama „o třech prasátkách a vlkovi“, drama týkající se drogové závislosti, útěku teenagerů z domova, o rasizmu, o kritických situacích v různých skupinách apod.

## **1.7 myslíme nově**

Obecně se domníváme, že uvažování a používání hlavy vyžaduje v první řadě analytické a deduktivní myšlení, které se zdá namáhavé a předpokládá vysokou inteligenci. To je však mylný úsudek. Analytické myšlení je důležité, ale řešení velkých problémů často najdeme pouze pomocí fantazie a představivosti. Myšlení vůbec nemusí být namáhavé, logické a vážné a nemusí probíhat v předepsaných strukturách a drahách. Myšlení může být také docela jiné (Schiller, 2004).

Kreativní myšlení znamená vynalézání nových aspektů a neobvyklých přístupů k řešení problémů. Patří k němu schopnost poznávat předměty svým vlastním způsobem a v nových vztazích – originálně, flexibilně, senzitivně. Cílem je především odchýlit se od navyklého myšlenkového schématu, nepovažovat nic za nezvratné a rozvíjet představy vymykající se normě (Kern, 1999).

Každý člověk má svou tvůrčí sílu. Většinou však nikoho nepřekvapuje, že většina lidí se vůbec nechová kreativně, nebo jen velmi málo. Jsme vychováni k „rozumnému“ myšlení a k „logickým“ závěrům. Málokdy se učíme rozvíjet svou kreativitu a považovat ji za důležitou. Protože kreativita má hravé a zábavné aspekty, je považována za „hru“ a „zábavu pro volný čas“. Učíme se, že přemýšlení a získávání poznatků je spojeno s určitou námahou a prací. Kreativní lidé jsou však většinou známí svou intelektuální hravostí a výrazným smyslem pro humor.

Pouhá skutečnost, že má někdo tvůrčí nadání a schopnosti, neznamená nic, pokud je člověk nechává ležet ladem. Kreativní myšlenkové záblesky jsou dány jen těm, kteří pro to něco dělají. Představivost narůstá cvičením. Tvůrčí produktivita závisí na výdeji duševní

energie, nejen na vrozeném nadání. Své kreativitě musíme jít jakoby „naproti“ tím, že se zabýváme nějakým tématem nebo problémem.

V praktické části této práce uvádím hry a cvičení, které jsou podnětem k uvolnění a rozproudění našich kreativních sil. Dodávají odvahu k pozitivnímu přístupu k novým věcem, ke zkoušení a vytváření něčeho nového. Umožňují nám opustit zaběhlé, přímočaré struktury myšlení a dovolit si myšlenkové skoky. Kreativita ve skupině dává navíc možnost vzájemného myšlenkového obohacování. Nesmí být však spojována s chaosem. Nejde o to, vymýšlet bláznivé nápady z radosti ze stále nových nápadů a nedovést žádnou věc do konce. Jde o to, jít při hledání užitečných a hodnotných nápadů nekonvenčními cestami. Nikdo však nemůže vymyslet nic významného a nového, když se nevyzná v oblasti, ve které se chtěl tvořivě projevat.

## **1.8 detaily a hloubání**

Při přemýšlení a bádání je důležité přijít samostatně na stopu zákonitostem a obecným souvislostem. Jde o pochopení smyslu v učebním materiálu. To, co se naučíme, se dostává do vztahu s již existujícím obsahem paměti (Průcha, 2006). Učební látka se tedy „nenalévá“ do mozku bez pravidel a vztahů, nýbrž se vkládá do již existující sítě určitých vědomostí. Studující pozná možnosti řešení problémů kognitivním chápáním.

Tato forma učení nepředpokládá pouze logicko - racionální úvahy, nýbrž také myšlenkovou pružnost a tvořivost (Portmannová, 2004). Tyto mozkové schopnosti lze samozřejmě cvičit. K tomu jsou vhodné takové úkoly, které umožňují zevšeobecňování. Také hlavolamy jsou výzvou pro intelekt a fantazii. Tvořivé myšlení a vymýšlení pomáhá opustit naučené myšlenkové procesy. Podněcuje objevitelské aktivity jako experimentování, uvažování, zavrhování, potvrzování, překonávání obtíží. Tyto heuristické aktivity jsou napínavé a poutavé, stojí určitou námahu a úsilí a zároveň jsou zábavné. Vždy je nejdůležitější pochopit, v čem je problém a přijít na jeho řešení. Přitom se uplatňují analytické schopnosti, logické myšlení a kreativita. Úlohy jako např. „hledání podobnosti“ nebo „pokračování posloupnosti“ jsou většinou součástí testů inteligence. Úkoly, určené k tréninku

myšlení musí být zajímavé a motivující. Mohou být náročné, ale musí být řešitelné na úrovni odpovídající řešiteli – ať už je to dítě, student či dospělý. Člověk se musí přesvědčit, že i zpočátku obtížné problémy se nakonec přece jen dají zvládnout.

Obzvláště vhodným způsobem tréninku myšlení jsou hádanky jakéhokoli druhu. Hádanky podněcující k tomu, aby člověk na věc již známou pohlížel nově, a aby přitom hledal nové vztahy. Hádanky odpoutávají od běžného jednosměrného logického myšlení ve prospěch hravého, tvárného přístupu k věcem, myšlenkám, slovům, písmenům, obrázkům. Při řešení hádanek si musíme vytvořit odstup od běžného významu a zaměřujeme se na kreativní přetváření. „Otevřená“ struktura hádanek nás nutí k dokončení. Hádanky v sobě mají něco nesmírně motivujícího. Vyzívají nás k tvůrčím aktivitám (Newman, 2004). Už samotné zadání prožíváme jako osobní výzvu. Odhalení něčeho neočekávaného a smysluplného pak vyvolává pocit obzvláště silné spokojenosti.

Zvláštní formou inteligence je schopnost problémy nejen řešit, ale také je samostatně nacházet, objevit něco, co ostatní dosud nepostřehli. Vytváření hlavolamů a vymýšlení hádanek bývá proto ještě podnětější a zábavnější než jejich řešení.

## **1.9 práce s tématy – používání znalostí**

Obsahu učiva dobře rozumíme teprve tehdy, když ho umíme aktivně reprodukovat. „*Umět uplatňovat získané vědomosti, zacházet s nabytými vědomostmi při jednání znamená, že jsme obsah i strukturu toho, co jsme se naučili, začlenili do svých vědomostí a dovedností*“ (Průcha, 2006).

K tomu, abychom svou učební látku pochopili a dokázali ji efektivně používat, potřebujeme vlastní zkušenosti získané více smysly.

Praxe ve školní výuce je však často stále ještě jiná. Vyučování bývá málo motivující a může velmi rychle brát chuť k získávání vědomostí. Obtíže v pochopení pak svádějí k mechanickému získávání znalostí, k „biflování“ nazpaměť textů, které nám nic neříkají. K tomu, abychom začali chytrě myslet, je důležitý proces učení, jímž se vědomosti nejen získávají, ale který také přispívá k samostatnému myšlení a jednání.

Způsob učení, při němž žáci jen sedí, dnes bohužel, stejně jako dříve, převládá. Živým se však učení stává pouze tehdy, když nastane pohyb. Při něm se aktivují i motorické dráhy v mozku a obsah učiva v síti znalostí se vícenásobně propojí (Vágnerová, 2004). Hlubší vztah k tématům, kdy spolupůsobí i emoce, pomáhá při ukládání a zpracovávání získávaných vědomostí i při jejich vybavování a uplatňování. Tvořivé uchopení probíraného tématu prohlubuje reflexi, a navíc hlubší pochopení, k němuž jsme se dopracovali, vede k novým otázkám.

Výsledky, zkušenosti a postoje k tématu lze pomocí mnohostranných možností našich smyslů vyjádřit a znázornit různými způsoby. Ke zpracovávání témat a k prokázání vědomostí jsou proto vhodná cvičení, která neslouží k učení z paměti, nýbrž k porozumění látce a k jejímu zapojení do struktury vědomostí.

Taková cvičení umožňují:

- vzájemně si klást zkušební otázky,
- vlastní aktivitou a různými smysly upevnit znalosti probíraných témat,
- uvědomit si zkušenosti z učení a dále se hlouběji zabývat tématem.

Hry jsou k tomu vynikajícím prostředkem, neboť vyvolávají kreativní způsoby chování, které vedou různými cestami k řešení problémů. Přitom se navíc nepřímou upevňují vědomosti.

Hry omezují dril, činí učení více motivujícím, podporují aktivní schopnosti a experimentování, integrují individuality (Kern, 1999). Průběh hry je „otevřený“ ve smyslu „není předem daný a jasný“. Přitom činnosti, ke kterým hra motivuje, mohou sice v mnoha případech znamenat duševní námahu a úsilí, ale účastníci je nebudou pociťovat jako zátěž. Zároveň je důležité, že se při hrách trvale posiluje sebevědomí a procvičuje jistota vystupování účastníků. Ti jsou vedeni k tomu, aby nemysleli jednostranně, nýbrž aby vyzkoušeli více možností. Obzvláště účinné jsou podněty ze strany skupiny. Když člověk vysvětluje látku někomu jinému, diskutuje s ním o tom, společně něco dělají, znamená to, že látku i obsah i strukturu obsahu již integroval do svých vědomostí a dovedností.

## 1.10 paměť a vybavování vědomostí

Většina lidí zastává názor, že cvičení a trénování paměti zvyšuje náš duševní výkon. Ve skutečnosti se však bohužel často ukáže, že to nestačí. Opakování je sice pro uchování informací zřejmě nepostradatelné a usilovné biflování napomáhá zapamatování, většinou však zároveň vyvolává nechuť a nemotivuje. Učení faktům, jako jediný způsob zvyšování mozkových schopností, je málo. Pouhé „omílání téhož“ napomáhá proto jen z malé části k tomu, aby člověk začal „myslet chytře“. Mnozí se po únavném učení malomyslně vzdávají s tvrzením, že je jim to k ničemu nebo že mají paměť „jako řešeto“.

Existují však skutečně efektivní metody, které pomáhají k tomu, aby naše paměť byla schopná mimořádných výkonů, na které jsme ani nepomysleli (Portmannová, 2004). Často používaný pojem „mústek“, spojuje různé znalosti do provázaných sítí. Právě ti obzvlášť chytří využívají takových mústků ke zvýšení kapacity své paměti a k tomu, aby to, co se jednou naučí, mohli kdykoli záměrně vyvolat. Podstatou této metody je lépe postihnout výraz „mnemotechnika“. Slovo pochází z řečtiny a znamená umění usnadnit si zapamatování použitím speciálních pomůcek. Mnemosyné byla u Řeků považována za nejkrásnější z bohyň. Zeus jí dal přednost před všemi smrtelnými i nesmrtelnými ženami a zplodil s ní devět múz. Ze spojení síly (= Zeus) a paměti (= Mnemosyné) tak vznikly kreativita a vědění. *„Už staří Řekové si tedy byli vědomi významu lidské schopnosti vzpomenout si a poznali, že dokonalá paměť spočívá na dvou základních principech, na imaginaci a asociaci, tedy na představě a nacházení souvislostí“* (Portmannová, 2004).

Základní princip superpaměti je jednoduchý. Když si chceme vzpomenout na nějakou věc, nemusíme učinit nic jiného, než si ji spojit s nějakým pevně zafixovaným předmětem a zároveň přitom uplatnit také svou fantazii.

Fantazie je tudíž nejen zdrojem energie pro učení, ale i pro uchování v paměti. Čím je bujnější, tím snadněji se nám vzpomíná. Abychom proces zapamatování ještě zlepšili, můžeme zpracovávání informací obohatit mnoha způsoby, k nimž patří např.:

- Vizualizace, obrazná představa informace, která se má uložit do paměti. Čím extrémnější či grotesknější jsou obrazy v našich představách, tím hlouběji se vrývají do paměti.



- Rytmus a pohyb může přispět k silnějšímu utkvění obrazu ve vzpomínkách. Na obrazy v pohybu si obecně vzpomínáme lépe než na obrazy statické.
- Propojení informací, které si máme zapamatovat, s dalšími informacemi.
- Spojení informací, které si máme zapamatovat, s co nejvíce různými smyslovými pocity, resp. Představami. Jaké je to, co si máme zapamatovat na dotek? Jak to voní? Jaké to vydává zvuky? ... U abstraktních pojmů si pomáháme konkrétními, smyslově vnímatelnými náhradními pojmy.
- Nalezení vztahů mezi informacemi, které si máme zapamatovat, a vlastní osobou.
- Vlastní jednání a konkrétní činnost.
- Ani trocha systematičnosti nemůže být na škodu. Uspořádaný systém k ukládání usnadní práci i naší paměti (Canfield, Siccone, 1998).

Platí tedy, že čím rozmanitěji budou v paměti informace zachyceny, tím lépe si je uchováme.

## **2. Dítě a hra v různých vývojových etapách**

### **2.1 novorozenecké období**

Novorozenecké období je do 28 dnů života. Hlavní náplní dne je spánek, až 20 hodin denně. U zdravého novorozence je vyvinut svalový tonus a nepodmíněné reflexy: hledací, sací, polykací, vyměšovací, obranné, orientační, úchopové, polohové (Langmeier, Krejčířová, 2000). Projevují se smysly v reakcích na podněty vizuální a akustické. Motoricky je dítě pasivní, leží, neudrží hlavičku, pohyby spíše mimické a pohyby končetin.

Komunikace se v tomto období vyvíjí, reaguje na známý hlas. Hlasový projev má emoční ladění, projev křikem při pocitu libosti a nelibosti (hlad, horko, chlad, bolest, mokro). Emoce novorozenec vyjadřuje zvukem, mimikou. Mimika je ovlivněna snahou napodobit matku. Centrální nervová soustava je v nízkém stádiu zralosti. Hra ani hračka ještě nenabírají v tomto období velkého významu.

### **2.2 kojenecké období**

Toto období je do 12 měsíců po narození. Pro toto období je charakteristický velmi rychlý psychomotorický vývoj. Dítě, které na počátku neudrží hlavičku, je kojené, křičící, bez sociálních vztahů, na konci období leze, zvládá první kroky, první slovo, pozná nejbližší osoby, začíná s projevy samostatnosti. Během tohoto období se dítě stává osobností. Pro rozvoj dítěte v tomto období existuje mnoho hraček, ale dítě nejvíce potřebuje a miluje společnost matky. Pro dítě je nezbytná komunikace s matkou, reakce matky na jeho projevy, úsměv matky. Podstatné je podnětné prostředí, předměty, zvuky a hudba. Nejsou nutné drahé a komplikované hračky, dítěti postačí chrastítka, obrázky. Věci, které může zkoumat a dotýkat se jich. V prvních šesti měsících dítě nezaostří předměty vzdálenější více než 25 cm, je nutné tvář přiblížit k dítěti a přehnat mimiku (Čáp, 1980).

Rozvoj hravých činností je v tomto období úzce spjat s vývojem pohybovým a sluchovým. Dítě se postupně učí vidět, rozeznává předměty, rozvíjí se jeho sluch, otáčí hlavičku za zvukem. Sluchové počítky jsou důležité pro prvopočáteční rozvoj řeči. Velký

význam má rozvoj hmatu – dítě asi od 4. měsíce sahá po předmětech. S rozvojem smyslů se obohacuje činnost dítěte. Hraje si se svým tělíčkem, s předměty svého okolí i s osobami, které o něj pečují, sahá jim na obličej, vlasy, hodinky.... Od 8. měsíce se objevuje jednoduchá hra na schovávanou – dítě si zakryje obličej ručkama a zase je odstraní (Langmeier, Krejčířová, 2000).

Dětem působí potěšení, když jim dospělý věnuje pozornost, laškuje s nimi, hraje si s jejich prstíky, houpá je, tleská jim, zpívá si s nimi.

V rozvoji hry je důležitý správný výběr hraček – první hračky zavěšujeme dítěti nad postýlku, později jsou určeny k uchopení. Při jejich výběru musíme počítat s tím, že dítě poznává okolí také tím, že si vše dává do úst – proto musí hračky kojenců splňovat tyto požadavky – snadná omyvatelnost, nezávadnost použitých materiálů a barev, bezpečnost tvaru, velikost úměrná dětské ruce.

Od 7. měsíce může dítě mít i míče, od 9. měsíce nejjednodušší vozíky, textilní panenky. Pokud již začíná chodit, pak i hračky, které tahá za sebou na provázku. Velmi přitažlivé jsou také hry s vodou. Jako příprava na hru ve vodě je koupání od narození, které by mělo být provázeno přívětivou atmosférou vyvolávající v dítěti příjemné pocity.

### **2.3 batolecí období**

Trvá od jednoho do tří let dítěte. V tomto období dochází k nejdůležitějším pokrokům a změnám v životě dítěte. Začne se samo pohybovat a komunikovat prostřednictvím slov. Kolem druhého roku dítěte se také vyhraňuje laterálníta. Dítě zřetelně dává přednost jedné ruce a začne kreslit. Dítě se v tomto období učí mluvit. První slovo řekne obvykle hned v úvodu tohoto období, kolem jednoho roku života. Na konci období je jeho aktivní slovní zásoba až 1000 slov. Toto období je také někdy nazýváno obdobím „otázek“ a „prvního vzdoru“. Vzdoru a negativismu se v této etapě nedá dobře čelit odměnou, trestem či vysvětlováním, protože dítě významu nerozumí.

Dítě v tomto období projevuje stálou, neúnavnou a mnohostrannou hravou aktivitu. Experimentuje, uplatňuje fantazii a tvořivost.

- Pohybové (motorické) hry jsou zastoupeny chůzí, pobíháním, házením, koulením.
- Hry manipulační jako je otevírání a zavírání, skládání, navlékání kroužků na tyčky či velkých korálů, rozvíjejí jemnou motoriku batolete. Dítěti dáváme raději větší předměty, menší až v době, kdy jsme si jisti, že je nestrčí do úst, nosu či ucha.
- Hry námětové v nichž dítě napodobuje činnosti osob ze svého okolí ( čte noviny, krmí psa, chová panenku).

Důležitými hrami pro rozvoj řeči jsou v tomto období říkanky, písničky a předčítání. Významnou roli zde hraje také mluvní vzor, na děti při hře nešíšláme, ale mluvíme s nimi přirozeně, jednodušší slovní zásobou, v kratších větách. Děti v tomto období si stále ještě hrají převážně individuálně, tzv. „vedle sebe“ (Valenta, M., 2001).

## 2.4 předškolní období

Jedná se o období od tří do šesti let. V tomto období dítě překonává rozpor mezi světem dětí a dospělých. Pomocí hry napodobuje svět rodičů a vytváří mnohé modelové situace, u kterých se uplatňuje fantazie. Hra je hlavní náplní dne dítěte, věnuje se jí 9 – 12 hodin denně. Hra nyní rozvíjí pohybové, rozumové, praktické schopnosti a činnosti, citové prožívání, vztahy, charakterové a morální vlastnosti.

*„Podstata hry tví v tom, že je přímo založena na možnostech dítěte, je pro ně přirozeně zvládnutelná, a tím podporuje jeho psychickou rovnováhu. Přináší mu klid a vyrovnanost, prověřuje dosaženou úroveň schopností, zpřesňuje jeho dovednosti a vědomosti, obohacuje sociální vztahy. Hra je dítěti příjemná a uspokojuje ho“ (Allen, Marotz, 2002).*

Dítě pomocí hry získává aktivní vztah ke skutečnosti, který se stává východiskem pro vytvoření základního postoje ke světu, a to je podstatné pro etický význam hry. Hra je zároveň první školou sociální a řečové komunikace a v tom je její význam sociálně výchovný. Hra má i svůj intelektuální význam, jelikož je formou životní praxe dítěte. Z intelektuálních her se nejvíce uplatňují hry:

- Námětové, kdy dítě napodobuje děje a činnosti ze svého okolí. Pocit „opravdovosti“ posiluje částmi oblečení či různými předměty.
- Konstruktivní hry se postupně mění od jednoduchých ke složitějším. V tom, jak dítě např. staví stavebnici či kostky se projevuje určitá posloupnost vzhledem k věku. Může se stát dokladem toho, jak dítě chápe a ovládá prostor.
- Senzomotorické hry, při kterých dítě zvuky nejen rádo slyší, ale také vytváří samo pomocí bubínků, píšťalek.
- Pohybové hry se těší největšímu zájmu. Děti si hrají ve skupině, v místnosti i venku, za každého ročního období.

Na rozdíl od batolat, si tyto děti již hrají „spolu“. Učí se navzájem si půjčovat hračky, podřídit se vůli skupiny či prosadit ve skupině svůj názor.

V předškolním věku vyvstává otázka, do jaké míry má dospělý zasahovat do hry. Rodiče a vychovatelé, kteří si vůbec nevšímají toho, jak si dítě hraje, se dopouštějí stejné chyby jako ti, kteří do hry dítěte zasahují stále a vnucují mu své nápady. Chybují i ti, kteří zahrnují dítě přílišným množstvím hraček – dítě je z nich unaveno, přebíhá od jedné k druhé a často je pak paradoxně nespokojené, nervózní či znuděné.

## 2.5 mladší školní věk

Jako mladší školní věk se označuje doba, kdy dítě vstupuje do školy, tedy 6 -7 let, až do doby, kdy se začínají projevovat první známky pohlavního dospívání, tedy 11 -12 let. Svět školy velmi silně poznamenává toto období.

Změny v tomto životním období se nezdaří z pohledu vývoje jedince tak převratné, jako v útlém a předškolním věku, ani tak bouřlivé jako v následujícím období dospívání. „*Psychoanalýza tento věk označila jako období latence*“ (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980).

Toto období by také mohlo být nazváno věkem „střízlivého realismu“. Školák se zaměřuje na to, co je a jak to je. Chce pochopit okolní svět a věci „doopravdy“. Zajímá se o knihy a filmy, které ho poučují a rozšiřuje si vlastní poznání v cestopisech, historických

a válečných povídkách, v dobrodružných příbězích, ale i dětských encyklopediích, v knihách a pořadech o technických vynálezech.

Realismus školáka je zprvu závislý na tom, co mu authority, tedy rodiče, učitelé či knihy povědí, je to realismus naivní, a teprve později se dítě stává kritičtější. Dítě v tomto věku láká průzkum skutečnosti reálnou činností. Proto se velké oblibě těší pokusy a zkoušení možností. Ukázalo se, že nejhůře se učili děti, kterým se dostalo pouze slovního výkladu, lépe již děti, které viděly vyložené vztahy na obrázcích, ale nejlépe ty, které měly možnost sami aktivně experimentovat (Allen, Marotz, 2002).

V období mladšího školního věku je to kromě hry důležitá pro poznávání světa také skutečná práce. Schopnost vykonávat úkoly, které nejsou samy o sobě příjemné a nevyplývají z okamžitých potřeb, ale jsou prováděny pro zamýšlený cíl.

Dítě, které začíná pracovat si však nepřestává hrát. Pro zdravý vývoj osobnosti je hra i ve školním věku nezbytná a mají pro ni být vytvořeny podmínky. Formy hry školáka jsou podobné jako v období předškolním, ale její projevy jsou bohatší a diferencovanější. Nově se v ní také projevuje tendence po přiblížení se reálné skutečnosti a výrazněji se projevuje snaha po dosažení úspěchu, zejména ve společenských hrách. Dítě dává také přednost hrám, se stále složitějšími pravidly. Vedle jednoduchých her založených na náhodě ( házení kostkou ) se dítě nyní učí hrát dámu, šachy a podobné hry.

V tomto věku je patrný výrazný rozdíl ve hře chlapců a dívek (chlapci – pohybové hry s prvky dobrodružnosti, dívky – rytmické hry, ruční práce, hry s prvky pečovatelskými). Velmi oblíbené jsou hry dramatické s využitím kostýmů a převleků (často ze šatníku rodičů i širší rodiny), také hry na divadlo (vyrábí se kulisy, loutky). Nejen vlivem vědeckého pokroku postupuje zájem od jednoduchých stavebnic po funkčně a konstrukčně náročné stavebnice a sestavy. Zvyšuje se zájem o mechanické a automatické hračky, dětem ale nestačí pouze tyto hračky užívat ve hře a pozorovat je, ale snaží se zjistit princip jejich činnosti i konstrukce rozličných mechanismů. Vzestup zájmu je v tomto věku patrný i u her společenských a stolních (Valenta, M., 2001).

*„Hra a práce stojí od této doby vedle sebe jako odlišné činnosti se zvláštním zaměřením. Od počátku školní docházky se má dítě učit, že má zvlášť vymezený čas na práci a*

*zvlášť na hru. To ovšem neznamená, že by práce nemohla být stejně zajímavá a lákavá jako hra a že by hra nemohla být stejně vážná jako práce a nepřispívala k výchově. Jen v tomto smyslu může být škola hrou a hra školou života“ (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980).*

## **2.6 starší školní věk a dospívání**

Je to období plné biologických a psychických změn. *„Psychické změny můžeme povšechně charakterizovat ohlášením nových pudových potřeb a hledáním způsobů jejich uspokojování a kontroly, celkovou emoční labilitou a zároveň nástupem vyspělého způsobu myšlení a dosažením vrcholu jeho rozvoje“ (Langmeier, Krejčířová, 2000).*

Období dospívání bývá nejčastěji členěno následovně:

1. Období pubescence – zhruba od 11 do 15 let
2. Období adolescence – zhruba od 15 do 20 let

V období adolescence se mění postavení jedince ve společnosti – došlo k přechodu ze základní školy do školy střední, začínají častější a hlubší erotické vztahy, mění se zásadně sebepojetí.

Zvláštnosti psychicky dospívajícího lze souhrnně chápat jako úsilí o přizpůsobení se biologickým, psychickým a sociálním podmínkám. I když období dospívání není náhlým a přesně odděleným úsekem života, ale navazuje ve všem na předcházející fáze, je pro vlastní osobnost velice intenzivní.

V období od 11 do 18 let získává hra nové rysy pramenící z úplného odlišení hry od práce. V prvních dvou letech ještě přetrvávají rysy hry mladšího školního věku, ale kolem 14. – 16. roku již hra nabývá charakter her dospělých. V období prepubertálním a pubertálním přestává odlišení hry chlapců od dívek a převládají hry kolektivní. Oblíbené hry jsou bojové, k nimž se mládež sdružuje do skupin – láká je dobrodružství, oblíbené jsou i večerní a noční hry v přírodě. V konstruktivních hrách používají stavební prvky (podle návodu i fantazie). Stálé místo zde mají i hry stolní a společenské – rozvíjí postřeh, soustředěnost, intelektuální schopnosti.

Největšího rozvoje dosahují hry sportovní. Silně se zde projevuje snaha vyniknout ve skupině vrstevníků a měřítkem úspěchu je mínění kamarádů. Mládeži tohoto věku bývá někdy svěřeno vedení dětí mladšího věku (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980).

## 2.7 dospělost

V dospělosti nenacházíme tak významné mezníky rozdělující jednotlivé vývojové etapy jako v dětství a v dospívání. Přesto je zde velký rozdíl v myšlení, citění a v sociálním chování mladého dospělého člověka po dvacátém roce života, padesátiletého jedince a starého člověka, kterému je kolem osmdesáti let.

Považuji tedy za potřebné, rozdělení určitých etap dospělého věku, přestože se překrývají a nastupují u jednotlivých lidí rozdílně.

Dělení do čtyř etap:

1. Časná dospělost – zhruba od 20 do 25 let – je přechodným obdobím mezi adolescencí a plnou dospělostí.
2. Střední dospělost – asi do 45 let – je obdobím plné výkonnosti a relativní stability.
3. Pozdní dospělost – do počátku stáří – tj. asi od 45 do 65 let.
4. Stáří

Časná dospělost: upevnění identity dospělého, identifikace s rolí dospělého, produktivní orientace, upřesnění osobních cílů; nezávislost na rodičích, hledání životního partnera, zakládání vlastní rodiny; volba povolání a postupné získávání odpovědnosti a zkušenosti v profesi.

Střední dospělost (první polovina): další upevnění identity, vrchol produktivity, aktivního vyhledávání životních cílů, posílení odpovědnosti v rolích dospělého; plná odpovědnost v rodině a při výchově dětí.

Krise středního věku: zproblematizování vlastní identity, otázka vlastní smrtelnosti, problémy v manželství, blížící se odchod dětí z domova.



Střední dospělost (druhá polovina): nová integrace osobnosti; příprava na odchod dětí z domova, nové potvrzení vlastního manželského vztahu; vypětí v povolání před blížícím se odchodem na odpočinek a postupná redukce profesní činnosti.

Pozdní dospělost: období bilancování, hledání odpovědi na otázku, zda to, čeho člověk dosud dosáhl, odpovídá očekávání či nikoliv a zdali dosavadní výsledky mohou být ještě dobudovány a završeny; hodnocení správných řešení i omylů v minulé volbě povolání, ve výběru životního partnera, ve výchově.

Pozdní dospělost kriticky zkoumá, zda celý vývoj životních cílů byl správný.

Stáří: Ve stáří se ještě více než v dřívějších obdobích prosazují rozdíly mezi jedinci: zatímco někteří si zachovají svěžest a duševní i tělesnou zdatnost do vysokého věku, jiní vykazují výrazné stránky stárnutí velmi brzy. Zhoršuje se smyslové vnímání, paměť. Prožívání nabývá jiné kvality. Citové prožívání se většinou stává méně bezprostřední. Velmi záleží na hodnotové orientaci každého jedince – pro mnohé je delší život příležitostí k tomu, aby člověk přehodnotil svůj dosavadní život a dosáhl nového porozumění smyslu svých činů. Ve zvýšené míře se objevují zdravotní potíže a různé degenerativní změny (Langmeier, Krejčířová, 2000).

Poslání a hodnota hry dospělého jsou jiné, než u dítěte. V dospělosti slouží hra k osvěžení, relaxaci, uplatnění mnohostranných schopností člověka a k obohacení jeho života. Hry dospělých mají odlišné formy, než u dětí.

Typickým představitelem jsou sportovní hry (kuželky, golf, kulečník, bowling) a intelektuální hry (hádanky, hlavolamy, kvízy, křížovky, rébusy...). Oblíbená je též manipulace s herními soubory – stolní kopaná, hokej, autodráha, různé trenažéry. Hrací automaty, videohry, nejrůznější simulátory a hry na počítači. Někteří lidé nacházejí radost ve hře, kterou můžeme nazvat sběratelství – tyto aktivity dosahují někdy značné odbornosti. Charakteristickou herní činností je modelářství – i zde, stejně jako ve hře dítěte, plyne podstata uspokojení z činnosti samotné, méně z výsledku. Mezi další herní aktivity lze zařadit společenský tanec, malbu, modelování, kutilství, ruční práce.

Nejhlavnější herní aktivitou je hrát si se svými dětmi a vnoučaty a aktivně se zapojovat do jejich hry, pokud nás k ní přizvou (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980).

### 3. Hra, model skutečnosti

Pedagogové, psychologové, antropologové či sociologové se v příslušné literatuře zaměřené na hru snaží vymezit tento fenomén v rámci možností daných „mantinely“ svého oboru. A tak se lze v odborné literatuře setkat s velkým množstvím více či méně specifických definic a klasifikací her preferujících daný oborový přístup a pojetí.

Hra je chování

- které nesměruje k určitému cíli (bezcílnost),
- při kterém se střídají fáze napětí a uvolnění (střídavá aktivizace), proto je hrací úkon několikrát opakován,
- které simuluje skutečnost (model skutečnosti).

Hra napomáhá nejrůznějšími způsoby k vývoji dítěte:

- hra rozšiřuje zkušenosti dítěte,
- skýtá dítěti možnost vyzkoušet si různé situace bez tlaku prožívaného v reálné situaci,
- podporuje dětskou kreativitu a fantazii (Kern, 1999).

Zvláštní význam dětské hry spočívá v tom, že podporuje kontakt s dalšími dětmi, sociální dimenze hry. Při hře ve skupině dítě předjímá určitou funkci, podřizuje se určitým normám a může přijmout nebo odmítnout kontakt s dalším dítětem, především při hře ve skupině.

#### **Druhy hry (Kern, 1999)**

Funkční hra: Už od prvního roku života si dítě „hraje“ s vlastním tělem (kopání rukama, nohama, úchopy, broukání apod.), později také s předměty ze svého okolí. Tak se učí ovládat své tělo a získává první poznatky.

Pohybová hra: Když dítě hrou získá schopnost ovládat své pohyby, vyvíjí hry, které nevyžadují stále složitější pohybové úkony, jako například běhání, skákání, později také hru

s míčem a jízdu na kole. Tyto pohybové hry mohou získat až charakter soupeření a jsou pak spojovány s určitými pravidly (např. fotbal).

Konstrukční hry: Vznikají nejdříve při funkčních hrách jako náhodné vytvoření nějakého „díla“, které může být též náhodně a svévolně dítětem pojmenováno (např. sestavené kameny představují dům). Teprve postupně uskutečňuje dítě zamýšlené „plány“, hraje si tedy cíleně.

Hraní role: Výskyt hraní role jde ruku v ruce s počátkem řeči. Stejně jako při řeči musí i zde dítě rozlišovat mezi znakem a označeným. Přijímá určitou roli (otec, matka, prodavač, lékař aj.) a stává se tím, koho role představuje. Tímto způsobem zkouší různé formy sociálního chování ze svého okolí a učí se tak poznávat jejich jedinečnost a nároky na jejich vykonávání. Hraní role dítěti umožňuje při hře imitovat afektivně doprovázené situace (např. nechuť, agresi, strach) a zmenšit tak duševní napětí.

Hra s pravidly: Dítě při ní soutěží se svými kamarády a přitom se musí řídit podle určitých pravidel. Přibližně od 8. roku se dítěti daří dodržovat pravidla hry bez dozoru dospělých, dokonce i v případě možné prohry (Vágnerová, 2004). Dodržování pravidel, schopnost snést prohru vyžadují od dítěte velké sebeovládání. Pravidla hry mohou děti buď přijmout, nebo si mohou vytvářet svá vlastní, případně stávající pravidla obměňovat. Pravidla hry se vyskytují jak ve společenských hrách, tak ve sportovních utkáních.

Skupinové hry: Tento druh hry má velký význam především ve fázi mezi 10. a 14. rokem. Dítě, které začíná dospívat, se přitom zařazuje do nějaké skupiny a má v ní určitou funkci. Stejně jako u her s pravidly, mají i zde velký význam vnitřní pravidla ve skupině. Uvnitř skupiny se vyvíjí silný pocit sounáležitosti se skupinou („pocit my“). *„Jedinec se silně definuje s celkem skupiny, zájem skupiny je nadřazen zájmu jedince. Tímto způsobem dochází při skupinových hrách k zapojení procesů sociálního učení. Ty spočívají v osvojení určitých druhů sociálního chování, jako je navazování kontaktu, vedení skupiny, spolupráce, ale také v uplatňování naučeného chování v různých podmínkách existující skupiny“* (Kern, 1999).

## Transakční analýza

Jako netradiční, ale velice zajímavé pojetí hry, bych chtěla krátce popsat transakční analýzu E. Berne. Erudovaný psycholog a psychiatr Eric Berne považuje za hru to, čemu by laik řekl každodenní spor mezi lidmi bez náležitého vyústění.

*„Hra je sled na sebe navazujících transakcí, zčásti zjevných, zčásti skrytých, s určitými nástrahami. Obvykle souvisí s problematickým scénářem a vedou k předvídatelnému konci“ (Valenta, M., 2001).*

Transakcí Berne rozumí komunikaci mezi lidmi či jinak řečeno jednotku společenského styku, pro níž má zásadní význam rozlišování tří stavů ega.

1. **Rodič** je stav reprodukcí pocity, způsoby chování, gesta, názory a postoje nekriticky převzaté od rodičů.
2. **Dítě** je pozůstatkem vnitřních duševních stavů člověka v dětství, jeho pocitů bezmoci, provinilosti, protestu i radosti.
3. **Dospělý** zpracovává a hodnotí informace na základě své vlastní zkušenosti a vlastního rozumu. Liší se od stavu *Rodiče*, který tvoří soudy na základě nápodoby, ale i od stavu *Dítěte*, které reaguje na základě pocitů.

Průběh a výsledek transakce je závislý na tom, který stav ega je u jednotlivých komunikujících osob právě v činnosti. Transakce mohou být rovnoběžné a vzájemně se doplňující a pak je většinou vše v pořádku, nebo mohou být zkřížené, a je to zákonitě zdrojem nepříjemností (Bernovi sněhuláci).

## 4. Vztah hry, učení a práce

### 4.1 hra

Hra se odlišuje od práce nejenom svým průběhem a motivací, ale i svou podstatou. Při hře člověk nesleduje užitkový cíl, ale provádí činnost, která má určitý význam pro něho samotného či jeho spoluhráče (přináší potěšení). Hra je činnost prováděná spontánně, přičemž motivací není výsledek, ale činnost sama. Ve hrách řeší děti své vnitřní konflikty, uspokojují své touhy a postupně se včleňují do společenských vztahů.

*„V lidské společnosti má hra různé doplňující se funkce: hra přípravná, rekreační, sportovní, relaxační, hra jako kompenzace napjaté pracovní činnosti“ (Portmannová, 2004).*

Experimenty bylo dokázáno, že hra dítěte potřebuje posilující a aktivační moment – stereotypní hra dítě velmi rychle přestává bavit. Dobu aktivního zájmu výrazně prodlouží soutěž (Pike, Selby, 2009).

Vnitřní zájem vzniká tehdy, je-li dítě dospělým kladně motivováno. Podmínkou vzniku vnitřního zájmu a očekávání úspěchu, prožívání skutečných úspěchů v prováděné činnosti. Důležitá je zde úroveň sebevědomí (aspirací). Člověk s optimální aspirační úrovní pracuje, hraje si se sebedůvěrou a řeší úkoly s vysokou aktivitou, což podstatně přispívá k rozvoji jeho schopností.

*„Ve hře se skrývají mechanismy, na jejichž základě může být relativně snadno zájem o hru převeden v zájem o učení, které se od hry liší především cílevědomým úsilím. Pro svou bohatou exploračně motivační náplň je hra vhodným východiskem učení a formování nových druhů činností i budoucího vztahu k práci „(Průcha, 2006).*

### 4.2 učení

Cílem učení není pouze osvojování si informací nebo podávání nějakého výkonu, byť je to rovněž důležitý cíl. Prvotním cílem je rozvoj poznání a také zdokonalování mimopoznávacích funkcí, zejména prožívání, citů, motivace. Učení rozvíjí i socializaci a

komunikaci. Musíme ovšem zvolit postup, který v určité chvíli danému jedinci nejvíce vyhovuje. Lze vybrat učení:

- individuální
- kooperativní
- soutěživé (kompetitivní)

Jeli dítě nesmělé, zvolíme kooperativní učení, učení ve skupině. Jestliže je dítě dominantní a snaží se ovládnout komunikaci ve skupině, zvolíme individuální řešení. Když je žák slabě motivován, volíme soutěživé učení, a to „soutěž se sebou samým.“ Srovnáváme tedy jeho výkony v současnosti a po určitém čase. *„Soutěží-li jednotlivci nebo skupiny mezi sebou, mluvíme o sociálním vztahovém rámci. Když se dítě učí, zároveň si osvojuje určité poznávací postupy a dovednosti.“* (Zelinková, 2007).

### 4.3 práce

Když Célestin Freinet (francouzský pedagogický reformátor, průkopník projektové výuky a činnostní pedagogiky, 1896-1966) vyzdvihuje ve svém výchovném systému práci, vychází z toho, že dítě nemá jen mozek, ale i tělo, ruce, nohy.

Z toho vyplývá, že je třeba rozvíjet:

- poznání (jak a z kterých materiálů se co dělá),
- dovednosti a postupy,
- všechny smysly,
- schopnost posuzovat, hodnotit věci,
- tvořivost (jak zlepšit pracovní postupy)

Tvořivá práce v sobě zahrnuje především procesy posilování tvořivých schopností jedince, dále motivaci, rozvoj citů i ostatních složek osobnosti. Taková práce je i příležitost k rozvoji hodnotícího myšlení a hodnotové orientace.

Soubor konkrétních činností má vycházet z toho, co chtějí dělat děti. Pedagog jim předkládá co nejvíce možností, z nichž si sami vybírají a navrhují pracovní postupy.

Vyžaduje to od nich variantní uvažování a samostatnou činnost. Pracovní činnost má mít smysl, děti musí vědět, že to není jen činnost pro činnost, ale práce s objektivním významem.

## 5. Praktická část

V této kapitole je uveden přehled jednotlivých her, které lze využít v pedagogické praxi. Před jejich aplikací si však každý učitel musí uvědomit hlavní zásady jejich použití. Podle mého názoru se jedná zejména o následující body:

- promyšlení, na kterou psychickou funkci má hra působit a rozvíjet ji (např. zda má působit na psychomotoriku dítěte, jeho vědomosti, city či je více zaměřená na socializaci jedince, komunikaci a rozvoj tvořivosti),
- uvědomění si osobností jednotlivých žáků, každá aktivita není vhodná pro každé dítě, a proto je potřeba vždy správně rozdělit role,
- dohodnutí pravidel, průběžná kontrola žáků při hře a následné vyhodnocení jejího dopadu na myšlení a prožívání dítěte,
- uvážení přínosu hry pro jednotlivé žáky i celý kolektiv a rozhodnutí o jejím opětovném zařazení.

### 5.1 hry pro navození pozitivního naladění

#### A: „Dokážu to“

*„Pozitivní myšlení je klíčem k úspěšným výkonům.“ Náš potenciál se plně rozvine teprve tehdy, když věříme v jeho přítomnost. Místo zoufalého „Jestli to zvládnou?“ se musíme naladit pozitivně : „Zvládnou to!“ (Portmannová, 2004).*

Aby se pozitivní naladění podařilo, je doporučeno začít každé ráno s pozitivním přesvědčováním. Člověk si může například ještě v posteli nebo pod sprchou několikrát sám sobě opakovat „dokážu to“, „jsem dobrý“ nebo nějakou jinou krátkou větu, která je formulovaná pozitivně a dobře se k dané osobě hodí. Během dne si potom „svou“ větu opakujeme vždy, když musíme zvládat mimořádné nároky.

Po nějaké době se nám tato pozitivní věta automaticky vybaví, kdykoli ji budeme potřebovat.

A zkušenost nám to zajisté potvrdí: „Dokážu to“.

Každý se musí s pozitivním myšlením sám vnitřně ztotožnit.

- Ve skupině může být pozitivní myšlení podporováno třeba tím, že si členové skupiny budou uvádět příklady působení pozitivního myšlení a vzájemně se povzbuzovat.



- Mohou také upozorňovat na klady ostatních a tak se orientovat na jejich schopnosti a úspěchy.

### **B: „Na výsluní vlastních výkonů“**

Při této hře si mohou členové skupiny uvědomit, co dosud dokázali udělat a co z toho pro ně bylo obzvlášť důležité.

Každý účastník nakreslí na list papíru slunce a vlastní výsledky zakresluje jako paprsky. Mimořádné výkony zakreslí jako obzvlášť dlouhé paprsky nebo je zdůrazní nějakou zvláštní barvou. Nakonec své výkonnostní slunce zobrazí ostatním. Výsledků dosahujeme v různých oblastech. Může to být např.:

- starám se o domácího mazlíčka
- pravidelně se učím anglická slovíčka
- účastnil jsem se olympiády
- získal jsem cenu v soutěži atd.

Ve skupině mohou mít účastníci jedno slunce, např. ve třídě na nástěnce a zakreslovat paprsky společného úsilí a úspěchu, např.:

- shromáždili jsme peníze na ...
- sběr bylin
- školní akademie...

Lze také udělat seznam výsledků, s nimiž skupina není spokojena. Jaké výzvy si dá skupina do budoucna? (Canfield, Siccone, 1998).

### **C: „Program podle jména“**

Každý člen skupiny napíše písmena svého křestního jména pod sebe na kousek papíru a k jednotlivým písmenům přiřadí pojmy, které vyjadřují schopnosti, dovednosti, úspěch. Měl by se při tom snažit vytvořit osobní souvislosti tím, že zvolí pojmy vyjadřující něco, co sám na sobě skutečně oceňuje (Portmannová, 2004), např.:

P praktický

R rozhodný

O odvážný

K kreativní

O obětavý

P pravdomluvný

Obtížnější je formulace ve formě celé věty:

P Prokop

R rád

O ostatním

K kdykoli

O ochotně

P pomůže.

Variantou pro skupinu je sestavování takovýchto „programových prohlášení“ společně. Skupina může také vytvořit plakát s „chytrými pojmy“ a vyvěsit ho na dobře viditelné místo někde ve třídě. Z vlastní zkušenosti vím, že tato hra je mezi dětmi velmi oblíbená a zapojují se do ní i obvykle méně aktivní až pasivní žáci. Jelikož si děti dané poučky vymyslí samy, také si je pamatují lépe než ty, které dostanou „zadarmo“.

#### **D: „Stanovení cílů“**

*„Když nevíme, kam chceme jít, nemůžeme ani cílevědomě pracovat na tom, abychom tam dospěli“ (Portmannová, 2004).*

Každý člen skupiny dostane list papíru a tužku. Papír rozdělí na dva sloupce. Do levého sloupce zapisuje všechno, co se mu nelíbí, případně co se mu zdá obtížné v určité oblasti, na které se skupina předem dohodla, např.:

- ve škole
- ve volném čase
- ve styku s určitým okruhem lidí.

Do pravého sloupce se zapisuje, jak by to mělo podle jeho názoru být, jak by si to daný autor přál:

Můj problém:

Můj cíl:

Návrh postupu:

Nerozumím:

Na vysvědčení chci:

Potom se kartičky důkladně promíchají. Každý člen skupiny si jednu vytáhne (pokud si vytáhne vlastní, vrátí ji zpět) a k danému bodu (nemusí být pouze jeden), který je na ni uveden, dá návrh, jak by se dalo od stávající situace dospět až k žádoucímu cíli.

Každý problém lze také rozebrat skupinově, kdy se autor lístku může, ale nemusí nechat poznat.

I tato hra, z příkladů, které zde uvádím, patří v mých třídách k oblíbenějším a těší se zájmu většího počtu studentů.

## 5.2 hry pro bystření smyslů

### A: „Dárky z cest“

Tato hra je vhodná pro zdokonalování postřehu. Jeden člen skupiny začne tím, že řekne: „Moje teta byla na dovolené Mallorce. Co všechno mi přivezla?“. Ostatní hádají:

Tričko? – Ne

Škeble? – Ne

Mandarinky? – Ano

Pomeranče? – Ne

Mořské plody? – Ano

Teta tedy přivezla dárky, které začínají na písmeno „M“, stejně jako Mallorca.

Hra je obtížnější, když počátečním písmenem dárků není pouze počáteční, ale jakékoli písmeno názvu místa, odkud teta přijela. Teta by tak z Mallorky přivezla např.: „obrázek“, „kompot“, „rum“.

V jiné obtížnější variantě zase může stát začáteční písmeno názvu místa tetiny dovolené na kterémkoli místě přivezených dárků. V takovém případě by teta mohla přivést třeba „mokasíny“, „slamák“, „pomeranče“ apod. Členové skupiny, kteří odhalí, na čem je hra založena, hádají tak dlouho, dokud i poslední hráči nepoznají, o co jde, nebo pokud se nepoddají (Pike, Selby, 2000).

Tato hra se mi osvědčila jako dobrý a zábavný způsob procvičování slovní zásoby.

### **B. „Máma má ráda mátu“**

Tato hra je vlastně variantou hry předcházející. Jeden člen skupiny začne vyprávět o „mámě“. Zbývající hráči musí odhalit princip hry pomocí otázek.

Máma má ráda např. nejen mátu, ale také kávu, Mášu, ale nemá ráda psa. Chodí ráda zápasit, ale nerada plavat. To znamená, že máma má ráda všechna slova, která obsahují „á“.

Hra se nemusí omezovat pouze na jazyková kritéria, mohou to být také kritéria obsahová nebo taková, která mají nějaký vztah ke skupině:

- obsahová – Rosana má např. ráda pouze to, co souvisí s růžemi, k tomu tedy patří „trny“, „Šípková Růženka“, „červená barva“... .
- vztahující se ke skupině – nějaká vymyšlená postava má ráda pouze věci, začínající počátečním písmenem člena skupiny, který je právě na řadě (Pike, Selby, 2000).

Tato hra se mi jeví náročnější, než „Dárky z cest“, vyžaduje od dětí více soustředěnosti a úsilí. Stává se, že se hra příliš a zbytečně dlouho protáhne. Děti s kratší koncentrací SPU, kterých je v dnešní době v každé třídě zastoupeno alespoň několik, jsou demotivováni svým neúspěchem.

Tuto hru bych proto doporučila kolektivům, kde jsou „síly“ vyrovnány.

### **C: „Všem na očích = Přihořívá, hoří“**

*„Nejsnáze nevidíme to, co je k vidění, ale to, co očekáváme, že budeme vidět“*  
(Portmannová, 2004).

Jeden člen skupiny opustí místnost. Pak nějaký předmět denní potřeby, např. houbu na mazání tabule „viditelně“ schováme, tzn. položíme nebo postavíme na místo, kam normálně nepatří a kde ho tudíž také nikdo neočekává. Houbu tedy položíme např. na parapet či méně nápadné místo, umyvadlo. Obtížnost hry se mění, podle toho, jaký úkryt se zvolí.

Když je předmět „schovaný“, zavoláme hráče, který je venku. Nikdo mu neřekne, jaký předmět má najít. Ostatní mu však mohou při hledání napovídat, tak, že například tleskají, nebo říkají „přihořívá“, pokud se hráč přiblíží hledanému předmětu. Pokud se vzdaluje, tleskají méně hlasitě, či říkají „samá voda“.

Tato hra je myslím jednou z notoricky známých a oblíbených i za branami školy. I já vzpomínám, jak jsme tuto hru nejednou hráli at' ve školní lavici, v družině, či na letním táboře.

#### **D: „Skrývačky“**

V některých slovech nebo větách mohou být skryta jiná slova. Hledání takových slov je zábavné, cvičí se při něm pozornost a koncentrace, a samozřejmě se musí trochu namáhat mozek.

Účastníci hry se rozdělí do malých skupinek. Vedoucí zadá určitý nadřazený pojem, např. Zvířata, čísla, části těla, jména. Každá skupina pak píše na papír nejprve skrývačky patřící do určité skupiny pojmů. Potom si skupiny mezi sebou papíry vymění a snaží se najít skrytá slova jiných skupinek. Takovými skrývačkami jsou např.:

KŘESTNÍ JMÉNA

**Semily.**

**Nemajetný.**

**Spala, než Karel přišel.**

**Stopa velkého zvířete.**

**Je lépe trpět než lhát.**

## ČÍSLA

Prstoklad.

Posmrtný život.

## ZVÍŘATA

Poleva.

Toto je Lenka.

Mirku, řekni něco!

Na jaře kry samy tají.

Vymyšlenost.

Místo jednotlivých slov nebo vět mohou skupiny vymýšlet i celé příběhy se „skrytými slovy“, která pak musí spoluhráči objevit (Caha, Činčera, Neuman, 2004).

I tato hra, přestože je opět velmi dobrá pro procvičování slovní zásoby nejen v českém, ale i cizích jazycích, bývá ovšem náročná, a to zejména v části přípravy, tedy vymýšlení slov či vět, skrývající hledané slovo. Byla jsem tedy velmi ráda, když jsem cvičení stejné tematiky objevila v anglickém časopise pro studenty, který odebíráme a při vyučovacích hodinách s ním částečně pracujeme. Pro děti je to zábava, zároveň si opakují a učí se.

### **E: „Kdo mluví pravdu?“**

Hráči se rozdělí do tří menších skupinek. Každá skupina pošle jednoho svého člena za dveře. Tito tři jsou podezříváni ze spáchání zločinu. Podezřelí se za dveřmi dohodnou, kdo z nich má být pachatelem nebo pachatelkou. Přitom se však snaží poskytovat si na základě předchozí domluvy vzájemně alibi tak, aby od sebe podezření odvrátili. Tři skupiny si mezitím nezávisle na sobě připraví otázky, které chtějí podezřelým položit.

Po 10 – 15 minutách jsou podezřelí pozváni společně dovnitř a každého z nich současně vyslýchá jedna skupina. Vždy po pěti minutách si skupiny vyslýchané vymění. Když skupiny vyslechnou všechny podezřelé, prodiskutují se výsledky v plénu. Která alibi

jsou „neprůstřelná“? Kdo lhal? Je možné pachatele nebo pachatelku usvědčit? (Schiller, 2004).

### 5.3 hry zaměřené na poznávání

#### A: „Brainstorming“

Nejznámější metodou k vyhledávání nápadů a ke zpracování nějakého tématu nebo k řešení problému je brainstorming. V tomto pojmu jsou obsažena anglická slovíčka „brain“= mozek a „storm“ = bouře, útok. To znamená, že mozek je vyzván k útoku na nějakou úlohu či problém. Prostřednictvím brainstormingu se může ve skupině během relativně krátké doby objevit mnoho velmi zajímavých myšlenek.

Uvedeme tedy téma či položíme otázku a skupina k němu shromažďuje co nejvíce nápadů. Platí při tom následující pravidla:

- podílí se každý člen skupiny
- všechny nápady jsou vítány
- vyjádření jsou co nejspontánnější
- „vymýšlení“ a „fantazírování“ se přímo vyžaduje
- hodnocení a kritika jsou zakázány
- všechny nápady se zapisují.

Teprve potom společně přemýšlíme, které z nápadů by mohly být dopracovány a uskutečněny. Možná se přitom ukáže, že návrhy, které se nejprve zdály absurdní, vůbec tak absurdní nejsou a lze z nich dojít k originálním závěrům. „*Braistorming není pouhá zábava. Neobyčejně silně rozvíjí kreativitu a dává nahlédnout do netušených souvislostí*“ (Portmannová, 2004).

#### B: „Shromažďování informací“

K určitému tématu se snažíme opatřit co nejvíce rozličných informací a názorů. Lze je najít v novinách, časopisech, knihách, slovnících, encyklopediích, na internetu a v dalších médiích.

Čím více hledisek k zadanému tématu se shromáždí, tím větší je naděje, že v diskusi získají účastníci podněty k vlastním úvahám, a že přijdou s novými otázkami a nápady. A vedle toho si všichni rozšíří své vědomosti a osvojí si nové, zajímavé myšlenky a poznatky (Portmannová, 2004).

### **C: „Řetězová reakce“**

Zajímavá a zábavná forma rozvíjející kreativitu a v mých hodinách opět slovní zásobu. Učitel či vedoucí skupiny zadá určité téma. Každý účastník má svůj papír a na něj nahoru napíše, co ho k tématu jako první napadlo. Potom tento list podá sousedovi. Ten si námět přečte, přehne jej na zadní stranu tak, aby se už nedal číst, a připíše další, svůj návrh, nebo rozpracování předchozího. Takto papír koluje skupinou dál a dál. Hra trvá tak dlouho, dokud se papír nevrátí do svého původního bodu.

Tématem je např. dovolená. První člen skupiny napíše „jet do ciziny“, další připíše „letět“, třetí „last minute“ atd..

Když je kolo dokončeno, papíry rozvineme a přečteme nahlas. Pak je můžeme také vyvěsit na nástěnku a podobně jako u brainstormingu nápady dále rozvíjet (Portmannová, 2004).

Nutno podotknout, že tato hra bývá velmi zábavnou a vytvořené myšlenky, případně věty, někdy až groteskní. Studenty tedy velice baví. Je lépe, hrát tuto hru za účasti maximálně dvaceti členů skupiny, u tříd okolo třiceti tedy třídu rozdělit na dvě skupiny. Také se osvědčilo hrát tuto hru v kruhu, průběh je přehlednější, vyžaduje však vyšší disciplínu.

### **D: „Jedno a druhé“**

V předem vymezeném čase vyhledáváme co nejvíce slov, která zároveň odpovídají dvěma kritériím. Například:

Červené a nejedlé – muchomůrka, jeřabiny, červené vlasy

Na konci se hodnotí počet a originalita nalezených řešení.



### **E: „Ruce, nohy“**

Nашe tělo dokáže víc, než od něho běžně vyžadujeme a než jsme si vědomi. Co můžeme dělat např. jenom rukama nebo jenom nohama? Hra se samozřejmě může vztahovat i k jiným částem těla.

Skupina se může pokusit kromě běžných, najít také co největší počet originálních funkcí, pro danou část těla.

Další možností je sbírat rčení a přísloví, v nichž se vyskytují ruce a nohy např.:

- Lež má krátké nohy.
- Ruka ruku myje.
- Už je ruka v rukávu.
- Zvládl to levou rukou.
- Žít na vysoké noze.
- Všechno je vzhůru nohama.
- Co není v hlavě, musí být v nohách.

Zajímavé je také shromažďovat taková rčení v různých jazycích. V čem se tato rčení liší? Jaká jsou stejná či podobná?(Portmannová, 2004).

Tato hra s příslovími je zajímavá, ale vyžaduje pokročilost v jazykových znalostech.

### **F: „Blízké vztahy“**

Vedoucí skupiny co nejplynuleji předčítá seznam 20 – 30 podstatných jmen. Hráči si na svůj papír každé slovo zapíší a ke každému přidají další slovo, které má k prvnímu nějaký vztah, např.:

- loď – kapitán
- auto – kolo
- sklenice – voda
- ...

Potom se připsaná slova porovnají a můžeme vyhodnotit nejoriginálnější spojení.

Můžeme také soutěžit, kdo vymyslí nejvíce slov k jednomu pojmu – za každé slovo potom dáme jeden bod a za slovo, které nemá nikdo jiný tři.

Seznamy slov pro takové cvičení můžeme rychle sestavit tak, že z nějakého libovolného textu, např. z novinového článku nebo odstavce článku v knize, předčítáme první podstatná jména vět či odstavců. Místo podstatných jmen můžeme použít i jiné slovní druhy (Caha, Činčera, Neuman, 2004).

Rozšířenou variantou této hry je, že ke dvojici vět hledáme spontánně a co nejrychleji třetí, která má k oběma nějaký vztah např.:

- loď – auto - doprava
- oko – sklo - brýle
- pytel – tma - zloděj

Asociace, které nejsou všem zřejmé, je vhodné objasnit, buď hned nebo na konci každé hry.

### **G: „Zkratky“**

Náš život stále více provázejí zkratky. Často už se ani nenamáháme s formulováním celého slova a omezujeme se pouze na zkratky.

U některých zkratkách už ani nevíme, co vlastně znamenají. S mnohými z nich si však lze kreativně hrát. Nejprve se řekne správný význam zkratky, (na tabuli se napíše křídou jiné barvy), a pak se hledá nějaký nový např.:

Co znamená zkratka ŘS ?

Správný význam – řídicí středisko

Nový význam – řádný student, řízená střela a jiné (Caha, Činčera, Neuman, 2004)..

Hra se také může upravit do formy kvizu. Vyučující připraví předem otázky tak, že ke každé zkratce najde tři různé významy, jeden správný a dva chybné. Žáci musí najít správný význam. Lze hrát i v menších skupinkách, kdy jedna skupina vymýšlí zkratky pro druhou.

Co například znamená s. r. o. ?

- společnost s rizikovými obchody

- společnost s ručením omezeným
- spolek s rychlým obratem

## **5.4 hry zaměřené na detaily**

### **A: „ Co tam nepatří?“**

Tato hra, zaměřená také na procvičování slovní zásoby, je vhodná v různých stupních obtížnosti pro studenty všech věkových kategorií. Jedno ze slov se k ostatním nehodí. Je „cizorodé“. Právě toto slovo musí student odhalit a zároveň být schopen objasnit, z jakého důvodu se toto slovo mezi ostatní nehodí.

Př. Auto – Koloběžka – Jízdní kolo – Letadlo – Autobus

„ Cizorodým slovem“ je letadlo, protože ostatní dopravní prostředky jezdí po zemi.

Tato hra lze hrát také skupinově, kdy jedna skupina vymyslí příklady pro druhou (Portmannová, 2004).

S hrami tohoto typu se můžeme setkat v kvalitních učebnicích a cvičebnicích anglického, i jiných cizích jazyků. Pokud ovšem s takovou učebnicí učitel nepracuje nebo by chtěl podobná cvičení zařadit do svých vyučovacích hodin častěji, je možné připravit si kartičky nebo proužky papíru, na každý se napíše určitý počet slov, nedoporučuje se však více než pět, šest slov.

### **B: „ Křížovky“**

Ke každému tematickému okruhu můžeme snadno sestavit jednoduché křížovky. Nejprve si svisle napíšeme tajenku. Nejlépe ze stejné tematické oblasti potom hledáme vodorovná slova, ve kterých se vyskytuje nějaké písmeno z tajenky. V konečné podobě nakreslíme pouze volné čtverečky (pro zjednodušení můžeme některá písmena zobrazit) a napíšeme pouze popis slov, která se mají uhodnout (Portmannová, 2004).

## 5.5 hry pro reprodukci znalostí

### A: „Šibenice“

Tato hra je i Vám jistě dobře známá, jelikož je velmi oblíbená a rozšířená. Jeden hráč si vymyslí nějaké dlouhé, neobvyklé slovo a napíše si jej na list papíru. Poté namaluje na tabuli určitý počet vodorovných čárek, každou jako prostor pro jedno písmeno. Při zjednodušené variantě lze uvést počáteční písmeno slova. Ostatní poté musí slovo uhádnout tak, že postupně navrhnou jednotlivá písmena abecedy. Pokud se písmeno ve slově vyskytuje, zadavatel ho napíše na všechny pozice. Jestliže se tam však nevyskytuje, nakreslí jednu čáru z šibenice – začíná od pahorku pod ní. Skupina se musí snažit slovo uhodnout dříve, než je oběšenec dokončen (Portmannová, 2004).

### B: „Balení kufru“

Tato hra je vhodná k procvičování paměti i k opakování a předvedení znalostí. Lze ji hrát téměř všude. Skupina sedí například v kruhu na židličkách. Jeden člen začne: „Balím si kufr a dávám do něj...“. Další hráč zopakuje tuto větu a přidá k ní nějaký nový předmět z tématu, kterým se právě zabýváme. Žáci pokračují tak dlouho, dokud každý nedá do kufru alespoň jeden předmět. Balení kufru se výborně hodí také k učení slovíček. Do kufru se v takovém případě dají balit také slovíčka dané lekce, nejen tematického okruhu (Portmannová, 2004)..

### C: „Tichá pošta“

Také tato hra patří mezi ty dobře známé. Hráči se rozdělí do stejně velkých skupinek a každá z nich se seřadí do zástupu. Poslední v zástupech dostanou papír a tužku. Hráčům v čele jednotlivých zástupů vedoucí ukáže lístek s otázkou, na kterou musí každý z nich v duchu odpovědět, a na povel „ted“ pošeptat odpověď do ucha dalšímu hráči. Odpověď se tak předává dále až k poslednímu hráči, který ji napíše. Pak se odpovědi jednotlivých skupin porovnají. Poslední hráč přechází poté na první pozici a hra pokračuje do té doby, než se

všichni členové skupiny vystřídají na první pozici. Jelikož dochází často ke zkreslení odpovědi, bývá tato hra velmi zábavná (Caha, Činčera, Neuman, 2004).

#### **D: „ Slovní zásobíčka“**

Vedoucí hry řekne nějaké pro skupinu neznámé slovo. Každý člen skupiny pak napíše jeho předpokládanou definici nebo vysvětlení, odpovídající asociacím, které v něm slovo vyvolává. Vedoucí hry poté napíše správnou definici na kartičku, pokud možno tak, aby se správná odpověď od ostatních nedala příliš snadno rozpoznat, píšeme stejnou barvou, hůlkovým písmem. Poté se všechny kartičky posbírají, dobře se promíchají, připevní například na nástěnku a společně se čtou. Každý si vybere odpověď, kterou považuje za správnou. Pro který význam se rozhodlo nejvíce hráčů? Poznali studenti správný význam slova? Podle jakých znaků? V závěru je velmi důležité podrobně pohovořit o skutečném správném významu, aby nedocházelo k mylnému zapamatování si určitého pojmu (Caha, Činčera, Neuman, 2004).

### **5.6 hry posilující paměť a vybavování vědomostí**

#### **A: „ Učení v pohybu“**

Za korektní pozici při učení se všeobecně považuje sezení na židli s knihou a sešitem na stole před sebou. A přitom pohyb může být pro učení a zapamatování vysloveně příznivý. Máme –li si například zapamatovat v nějaké cizí řeči slovíčka nebo celé věty, je prospěšné, když si správná slova nejen přečteme, hlasitě vyslovíme a napíšeme, nýbrž když je doprovodíme i vhodným pohybem. Například věta „jdu k oknu“, kterou se máme naučit v angličtině, by měla být zároveň s opakováním překladu „ I am going to the window“ doprovázena skutečnou chůzí k oknu. Kdo jde při učení současně v pohybu, spíše si větu zapamatuje (Caha, Činčera, Neuman, 2004).

Jelikož v početnějších školních třídách by tato metoda způsobovala spíše chaos, než přinášela požadované ovoce nebo nedá-li se reálně provést, měl by být pohyb alespoň naznačen. Například „to drive a car“ tedy „řídít auto“ v anglickém jazyce si student jistě lépe

zapamatuje, otáčí-li současně s hlasitým opakováním této fráze imaginárním volantem. Pohyb zajisté přispívá k lepší soustředěnosti a zapamatovatelnosti, jelikož student současně zapojuje více smyslů.

## 5.7 hry a činnosti pro děti s postižením

V této závěrečné kapitole se chci jen velmi stručně zabývat všeobecnými otázkami, které se týkají každého postiženého dítěte. Současný trend integrace žáků a studentů přivádí stále více dětí s postižením do běžných tříd základních škol. Přestože převážná většina z nich pracuje za pomoci asistenta, tedy osoby erudované, myslím si, že je dobré zmínit tuto skupinu žáků alespoň okrajově. Každý pedagog se v průběhu svého života jistě setká s osobou s postižením.

Zaměřím se především na prostředí a jeho uzpůsobení ke hře.

*„Všechny děti se snadno nechají rozptýlit aktivitami a předměty kolem sebe. Pokud je navíc činnost, kterou mají vykonávat, nebaví, případně jim udržení pozornosti znemožňuje jejich zdravotní stav, využijí jakékoli příležitosti dělat něco jiného. Z tohoto důvodu je důležité těmto dětem vytvořit takové prostředí, v němž budou mít pokud možno optimální podmínky“* (Newman, 2004) jako například:

1. Správné načasování – S dítětem je vhodné si hrát tehdy, je-li odpočínuté, klidné, a když druhá, vedoucí osoba má také dosti energie a náladu na hraní. Je třeba myslet na to, aby průběh hry nebyl pokud možno nikým a ničím rušen.
2. Hluk – hluk z puštěného rádia či televize může být při herních aktivitách s postiženým dítětem také velmi na škodu. Pokud chceme, aby se dítě co nejvíce na hru soustředilo, vybereme pokud možno klidné místo a vypneme vše, co by nás v aktivitě s ním mohlo rušit. Toto je obzvláště důležité např. u dětí s vadou sluchu či řeči, protože se dítě potřebuje plně soustředit na to, co říkáme, což mu např. hudba velmi komplikuje.
3. Rozptylování pozornosti – rozptylují nás nejen zvuky, ale také jiné předměty našeho zájmu. Je tedy dobré před začátkem hry z místnosti odstranit všechny nepotřebné předměty a hračky. Venku se tedy doporučuje nechat pouze ten předmět, se kterým

hra probíhá a po jejím skončení jej opět uklidit. Zabráníme tak těkavému chování dítěte a tendencím přecházet z jedné věci na druhou. V určitých situacích se také s dítětem pracuje lépe u stolu, jelikož toho tolik nevidí a navíc se mu ze židle hůře utíká. Důležité je také dítěti vštěpovat učení zleva doprava. Na levou stranu umístíme předměty a zadání, se kterými budeme pracovat a pokud je hotovo, přemístíme předmět zleva doprava na znamení, že je skončeno.

4. Způsob sezení – pokud dítě nebude sedět pohodlně, nebude se cítit dobře a bezpečně a také se nebude dobře soustředit. K zajištění nejvhodnějšího způsobu sezení se nabízí celá řada pomůcek, je však také nutné poradit se o jejich volbě s lékařem či rehabilitačním pracovníkem. Nemá-li dítě problémy s udržení rovnováhy, lze zkoušet různé pozice, se kterými se zároveň rozvíjí pohybové schopnosti. Nabízí se tedy hra na zemi, u stolu i nižšího konferenčního stolku, před nímž může dítě klečat.
5. Osvětlení – pro dítě s postižením zraku je nutné silné a ostré osvětlení. Častou chybou také bývá pozice mluvího před oknem, kdy mu není dobře vidět do obličeje.
6. Pozice druhé osoby při hře s dítětem – nejsnazší variantou pro udržení očního kontaktu je pozice naproti. Dítě může sledovat snadno oči, ale také ústa, výraz, který je důležitý pro následnou nápodobu. Posadíme-li dítě vedle sebe, bude se muset stále otáčet a navíc bude vidět pouze polovinu obličeje druhé osoby, čímž bude mít ztíženou komunikaci (Pipeková, 1998).

Bylo by jistě možné se ještě velmi podrobně zabývat aktivitami pro handicapované osoby, to však není tématem této práce. Závěrem bych tedy chtěla říci, že je důležité:

- začínat vždy jednoduše a složité dovednosti rozdělit na dílčí
- stavět na zálibách dítěte a dostatečně jej motivovat, chválit a povzbuzovat
- odměňovat a radovat se s ním
- obměňovat hry a hračky
- dát dítěti více času, pokud si myslíte, že jej skutečně potřebuje
- opakovat
- nenechat se odradit prvními neúspěchy (Pokorná, 2001).

## 6. Návrh přípravy na výuku

### BRAINSTORMING

Jako třídní učitelka, jsem uplatnila metodu BRAINSTORMING při plánování závěrečného večírku. Tato metoda se v publikacích některých autorů řadí mezi aktivizační, jiní ji řadí mezi hry. „Burza nápadů“, při které může každý vyjádřit své myšlenky, nápady, ale i připomínky, se mi zdála ideální přípravnou aktivitou pro zorganizování závěrečného večírku.

### 6.1 charakteristika skupiny

Jedná se o šestnáct dívek z učebního oboru kadeřnice, ve věku osmnácti a devatenácti let. Jejich studijní plán zahrnuje vždy jeden týden školy a jeden týden odborné praxe v kadeřnictví. Tyto žákyně nejsou studijními typy a nevydrží dlouhé soustředění. Jsou však převážně manuálně zručné. Rády pracují na praktických projektech. Ve třídě jsou dvě názorově odlišné skupiny, které mají často neshody. Z hlediska sociálního zajištění mezi nimi není velký rozdíl. Jedná se převážně o žákyně ze sociálně slabších rodin.

### 6.2 cíl hodiny: zorganizování závěrečného večírku

Co je třeba udělat, aby se nám oslava povedla co nejlépe? Jak chceme, aby večírek probíhal? Každý měl trochu jiné představy, proto bylo nutné vymezení přesného cíle - kapela, místo konání, doba, hosté, pozvánky atd. Studentky říkaly vlastní představy. Viz. kapitola 6.3 „Hry zaměřené na poznávání“. Když už nikoho nic nenapadalo, náměty se uspořádaly, škrtyly se duplicity, vysvětlily se případné nesrozumitelnosti a na řadu přišly další otázky.

- Co je nutné udělat?
- Kdo zajistí jednotlivé úkoly?
- Kolik času a jaké prostředky bude třeba vynaložit?

Žákyně, nejprve dobrovolnice, nabízely, které úkoly chtějí zajistit. Na tabuli se sepsal přehled úkolů spolu se jmény žákyň, které úkoly zajistí. Zbývající činnosti se rozdělily mezi



žákyně, které si nic samostatně nevybraly. O celém průběhu třídní rady se napsal záznam, který sloužil k průběžné kontrole plnění jednotlivých úkolů.

Výhodnou jsem shledala i opačnou variantu, tzv. „paradoxní braistorming“, kdy jsou nápady koncipovány ve smyslu: „Co udělat proto, aby se oslava nevyvedla?“ například:

- nedodržet to, co se domluví
- poslat pozvánky na poslední chvíli
- pozvat problémové osoby

Seznam návrhů, čeho se vyvarovat jsme vytvořily také. Oba seznamy byly po celou dobu příprav a postupné realizace vyvěšeny na nástěnce pro kontrolu plnění jednotlivých úkolů, i pro připomenutí předem vymezených podmínek, termínů a zajištění.

### **6.3 sledovaná kritéria**

Při tomto projektu jsem měla šanci lépe poznat jednotlivé žákyně, a to nejen ze studijního hlediska. Práci studentek jsem hodnotila z těchto hledisek:

- Aktivita
- Kreativita
- Způsoby myšlení - konvergentní a divergentní
- Sociální vztah - vzájemný respekt
- Schopnost prosadit se

### **6.4 ověřování návrhu a vyhodnocení**

Tato metoda se mi osvědčila jako ideální nejen pro organizování různých třídních výletů, večírků a podobných akcí. I neprůbojní žáci mají možnost vyjádření. Obvykle totiž dochází k tomu, že pokud se třída domlouvá na nějaké akci například o přestávce, ke slovu se dostanou jen silnější osobnosti. Zde je nutné, aby učitel vybízel i méně aktivní žáky a dával pozor na vzájemné respektování názorů ve skupině.

## Závěr

Ve své práci jsem se snažila uvést různé hry, jichž lze využít nejen pro děti základních a středních škol, ale také pro dospívající i dospělé osoby, samozřejmě v určitých tematických variantách a aktuálních obměnách. Jsou uspořádány do celků podle toho, co rozvíjejí a na co jsou zaměřeny.

Vždy bude záležet na profesionalitě a zkušenosti pedagoga, které z nich si vybere a jakým způsobem je propojí. Je však třeba dbát na to, aby měly určitou gradaci. Například při prvních setkáních dětí zařadíme několik her na seznámení, potom hry na vzájemné poznávání a sebepoznávání.

Velmi potřebné je nejdříve zařazovat průběžné hry, které vytvářejí příjemnou a uvolněnou atmosféru, a teprve poté přistoupit ke složitějším aktivitám. Hry, při nichž se řeší konflikty a jiné problémy, je důležité zařazovat až v atmosféře důvěry, vzájemné tolerance a spolupráce.

Na konci každé hry je nutné nechat dostatečný prostor, aby všechny děti mohly vyjádřit, co při hře prožívaly. Tím se naučí pojmenovávat své pocity a uvědomovat si vlastní prožívání. To všechno je velice důležité pro vývoj dětí a jejich působení v rozličných životních situacích a rolích, jelikož všechny děti, které se takto účastní her, mají neustálou zpětnou vazbu. Ta je důležitá pro pocit vlastní hodnoty. Při řešení společných úkolů se rozvíjí schopnost spolupracovat a děti se učí toleranci a přijímání druhých.

Během své pedagogické činnosti jsem aplikovala všechny zde uvedené hry. Možnosti jejich využití a hodnocení z hlediska oblíbenosti i efektivity, ze strany mé i mých studentů, zde uvádím. Jelikož pracuji se žáky a studenty různých věkových kategorií, mám také srovnání jednotlivých herních aktivit, dle toho, jak jsou oblíbené u malých dětí v MŠ (kam docházím vést kroužek anglického jazyka), žáků ZŠ, studentů SOU a SOŠ i dospělých osob (se kterými pracuji v rámci soukromých hodin). Z jednotlivých hledisek hodnotím velice stručně uvedené hry následovně:

- Z hlediska efektivity se mi osvědčila hra **BALENÍ KUFRU**, kterou jsem použila při výuce a opakování slovní zásoby v angličtině. Velký úspěch z tohoto hlediska naopak neměla hra **ZKRATKY A SLOVNÍ ZÁSOCIČKA**.
- Hra, která byla žáky nejžádanější je **ŠIBENICE** a **PROGRAM PODLE JMÉNA**. Naopak nejméně oblíbená byla hra **NA VÝSLUNÍ SVÝCH VÝKONŮ**.

- Hra, která donutila zapojit všechny žáky a já ji tedy hodnotím jako hru s nejlepším aktivizujícím prvkem je BRAINSTORMING a STANOVENÍ CÍLŮ.
- Nepřehlednost v aktivitě a malé zapálení jsem zaznamenala u her CO TAM NEPATŘÍ či KŘÍŽOVKY, čímž bych však nechtěla říci, že nejsou v určitém ohledu také velmi dobré.
- Jako nejčastěji hranou hru ve svých hodinách uvádím ŠIBENICI, jelikož není příliš časově náročná a v kolektivu mých studentů je oblíbená.

Celkově mne tato práce velmi obohatila, co se možností práce zábavnějšími způsoby týče.

*„Historie nás poučuje, že hra je tak stará, jako lidstvo samo. I když v průběhu dějin na sebe brala různou podobu, to, co tvoří její podstatu, zůstává nezměněno: hra je proces, v němž se člověk učí jednak svět ovládat a rozumět mu, stejně tak jako se v něm uplatňovat a projevovat jako bytost mající schopnost hodnocení a volby. Je výrazem vrozené lidské touhy po činnosti. Člověk se při hře rozvíjí a učí se lépe poznávat a porozumět sám sobě i druhým.“* (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980).

## Seznam literatury

- ALLEN, K.E., MAROTZ, L.R. *Přehled vývoje dítěte*. Praha : Portál. 2002. ISBN 80-7367-005-0.
- CAHA, M., ČINČERA, J., NEUMAN, J. *Hry do kapsy*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-909-7.
- CANFIELD, J., SICCONI, F. *Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-194-0.
- ČINČERA, J. *Práce s hrou pro profesionály*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1974-0.
- KERN, H. a kol. *Přehled psychologie*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7367-121-2.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 2000. ISBN 80-7169-195-X.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.
- MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha : SPN, 1980.
- NEWMAN, S. *Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-872-4.
- PELIKÁN, J. *Hledání těžiště výchovy*. Praha : Karolinum 2007. 175s. ISBN 978-80-246-1265-2.
- PIKE G., SELBY, D. *Cvičení a hry pro globální výchovu 1*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-369-2.
- PIKE G., SELBY, D. *Cvičení a hry pro globální výchovu 2*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-369-2.
- PIPEKOVÁ, J. aj. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha : Portál 2001. ISBN 80-7178-570-9.
- PORTMANNOVÁ, R. *Hry pro tvořivé myšlení*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-876-7.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*. Praha : Triton, 2006. ISBN80-7254-866-2.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.

- SCHILLER, P. *Hry pro rozvoj dětského mozku*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-905-4.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- ŠIMANOVSKÝ, Z., ŠIMANOVSKÁ, B. *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-024-0.
- VALENTA, M. *Herní specialista*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0345-5.
- VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.
- VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.
- ZELINKOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí komunikace*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-197-6.

Souhlasím s tím, aby moje bakalářská práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne .....

.....

Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	Číslo ISIC karty	Bydliště	Datum