UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

HRA JAKO AKTIVIZAČNÍ METODA V PRIMÁRNÍ ŠKOLE

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jaroslava Kalbáčová
Autor diplomové práce: Petra Jandová
Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Forma studia: kombinovaná
Diplomová práce dokončena: březen, 2006

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 15.3.2006

Děkuji vedoucí diplomové práce, Mgr. Jaroslavě Kalbáčové, za odborné vedení, cenné rady a obětavou pomoc při vypracování diplomové práce.

Děkuji Mgr. Radku Marušákovi za odborné rady a poskytnutí materiálové pomoci.

Zároveň bych chtěla poděkovat Mgr. Karolíně Homolové z Pedagogicko-psychologické poradny v Chomutově za vstřícné jednání a pomoc při tvorbě mé diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce se týká hry jako aktivizační metody v primární škole. Jejím cílem je zjistit výukový potenciál her. Též je sledováno, zda hra jako aktivizační metoda může přispět k vytvoření pozitivního klimatu třídy. V teoretické části jsou shromážděny poznatky z pedagogické literatury týkající se vlivu hry jako metody na vzdělávací proces, aktivizaci žáků a klima třídy. V praktické části je formou akčního výzkumu ověřen výukový potenciál her a jejich kladný vliv na vývoj klimatu třídy.

Klíčová slova: pedagogika, mladší školní věk, výuka, metody, hry, klima

ANNOTATION

My Degree Work deals with activation methods in a primary school. The goal of the dissertation is to find out the instruction potential of games. The work monitores at the same time whether a game, as a teaching method, can contribute to forming a positive climate of a class. In the theoretical part there is collected knowledge of pedagogical literature concerning an influence of a game, as a method , on an educational process, activation of pupils and climate of a class. In the practical part there is verified an instructive potential of games and their positive influence on evolution of a class climate in a form of an action research.

Key words: pedagogy, junior /early/ school age, instruction – teaching, methods, games, climate

OBSAH

Úvod 9

Teoretická část

1. Primárni škola 12

1.1 Systém vzdělávání v ČR 12

1.2 Pojetí primárního vzdělávání 13

2. Mladší školní věk 16

2.1 Poznávací procesy 16

2.2 Emoční inteligence 17

2.3 Činitelé psychického vývoje 18

3. Vyučovací proces 19

3.1 Struktura vyučovacího procesu 19

3.2 Organizační formy výuky 19

3.2.1 Frontální vyučování 20

3.2.2 Skupinové a kooperativní vyučování 20

3.2.3 Individualizované vyučování 20

3.2.4 Projektové vyučování 21

3.2.5 Domácí učební práce 21

3.3 Metody výuky 21

4. Princip aktivní výuky žáků 23

4.1 Pojem aktivita 23

4.2 Vymezení aktivity žáků 24

4.3 Faktory aktivizace žáků 24

4.3.1 Sociální klima 25

4.3.2 Prostředí 26

4.3.3 Působení organizačních forem 27

4.3.4 Působení výukových metod 27

4.3.5 Volba obsahu 28

4.3.6 Osobnost učitele 28

5. Metody **30**

5.1 Pedagogické metody 30

5.2 Výukové metody 30

5.2.1 Vliv výukových metod na klima třídy 31

5.3 Členění metod výuky 32

5.4 Aktivizační metody 33

5.4.1 Metody diskusní 33

5.4.2 Metody heuristické, řešení problémů 33

5.4.3 Metody situační 34

5.4.4 Metody inscenační 35

5.4.5 Didaktické hry 35

5.5 Obecná charakteristika aktivizačních metod 36

6. Hra **37**

6.1 Pojem hra 37

6.2 Definice hry 37

6.3 Znaky her 38

6.3.1 Svobodné jednání 39

6.3.2 Cíl v sobě samé 39

6.3.3 Pravidla 40

6.3.4 Ohraničenost 40

6.4 Hra v průběhu dějin 41

6.4.1 Původ hry 41

6.4.2 Hra v pravěku 41

6.4.3 Hra ve starověku 42

6.4.4 Hra ve středověku 42

6.4.5 Hra v novověku 43

6.4.6 Hra v současnosti 43

6.5 Klasifikace her 44

6.5.1 Klasifikace her dle Cailloise 44

6.5.2 Členění her dle Machkové 46

6.6 Hra v životě člověka 49

6.6.1 Kojenec a batole 49

6.6.2 Předškolní období 49

6.6.3 Mladší školní věk 50

Praktická část

7. Cíl praktické části 54

7.1 Předpoklady práce 55

7.2 Popis zkoumaného vzorku dětí 55

7.3 Popis metod použitých při výzkumu 56

8. Zpracování dat a interpretace výsledků 60

8.1 Výukový potenciál her 60

8.2 Zjišťování sociálních vztahů pomocí projektivní techniky 64

8.3 Zjišťování klimatu třídy pomocí projektivní techniky 67

8.4 Standardizovaný dotazník pro děti 69

8.5 Dotazník pro rodiče 73

8.5.1 Vyhodnocení dotazníku pro rodiče 74

8.5.2 Shrnutí 92

8.6 Myšlenková mapa 93

8.7 Brainstorming 95

8.8 Pozorování 96

9. Ověření předpokladů **98**

Závěr **99**

Seznam literatury a informačních zdrojů 101

Seznam tabulek

Seznam grafů

Seznam příloh

Seznam fotodokumentace

ÚVOD

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma hry jako aktivizační metody v primární škole.

Již třináct let hledá české školství cestu, kterou by se mělo ubírat vzdělávání v České republice. Významným průlomem bylo zavedení vzdělávacího programu Obecná škola. Postupně se objevilo několik vzdělávacích programů, které se v určitých směrech liší. Nejvíce je využíván vzdělávací program Základní škola (1996), a ten výraznou změnu ve vzdělávání neznamená. Například žáci vyučovaní dle tohoto vzdělávacího programu jsou zahrnováni velkým množstvím faktografických vědomostí. Osnovy obsahují velmi mnoho učiva, které je nutné probrat. Všechny tyto okolnosti neumožňují ve větší míře uplatnit alternativní metody při výuce. Aby se vše zvládlo, je využíváno hlavně frontální výuky a metody výkladu. Školství se tak dostalo do bludného kruhu, protože učitel, který se rozhodne žáky nejen naučit, ale také jim dát čas na porozumění naučené látce, nemůže stihnout celý rámec osnov. Pokud naopak učitel dodrží pokyny a probere vše, co je osnovami předepsáno, pak nemůže poskytnout čas na zkoumání širších vztahů a propojenosti – není čas na porozumění. Často je slyšet oprávněné postesknutí, že znalosti dětí jsou povrchní, nepropojené a děti je brzy zapomínají.

Nyní se zavádí Rámcový vzdělávací program, který vznikl v souladu s Národním programem rozvoje vzdělávání v České republice, známým pod názvem Bílá kniha. Jednotlivé školy připravují své školní vzdělávací programy, které vycházejí z výše jmenovaného programu. Tato forma osnov ponechává škole určitou volnost při sestavování vzdělávacího programu, dává možnost uspořádat výuku do větších celků a poskytuje prostor pro využití alternativních metod při výuce. Nové pojetí vzdělávání není založeno na osvojování co největšího množství obsahu, ale na utváření systematických představ vztahů a pojmů o světě, což by mělo umožnit smysluplně integrovat informace do vlastního životního kontextu.

Velkým přínosem je změna v hierarchii hodnot při výuce. Na prvním místě již nejsou znalosti a vědomosti, ale kompetence, které zahrnují znalosti, dovednosti i postoje. Pro takto zaměřenou výuku potřebujeme získat aktivně pracující žáky.

Jednou z vhodných alternativních metod v primární škole je hra. Jde o činnost, která je člověku blízká v každém věku. To potvrzuje i nabídka literatury s tématikou her pro děti různého věku, dospívající, dospělé i seniory.

Hra v primární škole přirozeně navazuje na předškolní vzdělávání, které je koncipováno hlavně formou hry.

Osm let jsem pracovala jako učitelka v mateřské škole, kde jsem hru aplikovala do různých vzdělávacích oblastí každý den. Nyní jsem učitelkou primární školy. Při úvodních hospitacích u kolegyň jsem nejčastěji viděla frontální výuku a metodu výkladu. Oproti mateřské škole jsem u dětí postrádala určité nadšení, zájem a déletrvající pozornost. Mým záměrem je, aby vyučování bylo naplněno zájmem dětí, jejich radostí, optimismem a vzájemnou spoluprací. Proto jsem se rozhodla jako jednu z metod výuky využívat hru.

Mým cílem bude ověřit, zda má hra významný výukový potenciál a zda může být důležitou metodou při dosahování výchovně vzdělávacích cílů. Též chci ověřit, zda hra může pomoci vytvořit pozitivní klima ve třídě. Cílem této diplomové práce bude též zmapování názorů rodičů na hry ve výuce.

Nebudu se snažit o změnu teorie, ale budu využívat nastudované teoretické poznatky v praxi. Nabídka literatury týkající se her je opravdu bohatá. I když některé prvky knihami prolínají a opakují se, byla pro mne každá z nastudovaných knih podnětná. Vždy se našla část, která se v žádné jiné knize neopakovala a byla pro mne přínosem, inspirovala mě.

Ověřování teorie v praxi bude probíhat v rámci jedné třídy formou akčního výzkumu. Pro malý počet výzkumného vzorku nebude možné ze získaných výsledků vyvodit obecné závěry. Mohou však být určitým přínosem pro pedagogickou praxi.

I. Teoretická část

1. PRIMÁRNÍ ŠKOLA

V této kapitole bude upřesněno postavení primární školy v systému našeho školství, následně vysvětlena podstata pojmu primární škola a v závěru zmíněno pojetí vzdělávání na tomto stupni.

1.1 Systém vzdělávání v ČR

Vzdělávání je v České republice uskutečňováno na několika na sebe navazujících úrovních. Jedná se o vzdělávání předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiné vzdělávání. Pro všechny tyto oblasti je závazný školský zákon.

Základní vzdělávání trvá devět let a je spjato s plněním povinné školní docházky. Lze jej plnit na základních školách, středních školách s víceletým vzdělávacím cyklem, v zahraničí nebo v zahraničních školách v ČR. Část základního vzdělávání se může uskutečnit formou individuálního vzdělávání. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2003) Ve větší míře je základní vzdělávání uskutečňováno na základní škole, která má devět ročníků a dělí se na dva stupně. První stupeň zahrnuje první až pátý ročník. Na něj navazuje druhý stupeň, od šestého do devátého ročníku.

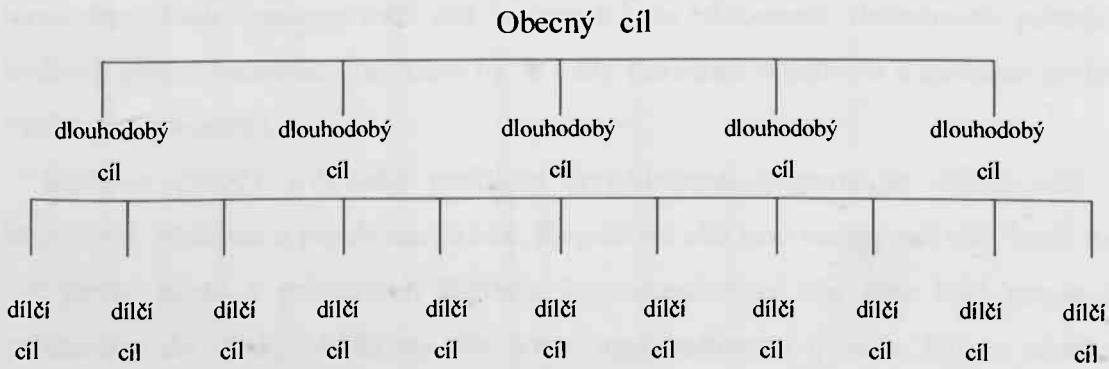
V současné době existuje paralelně několik ekvivalentů pro označení prvního stupně, např. škola obecná, národní, primární, elementární. Proč zvolit právě termín primární škola? Spilková danou terminologickou rozkolísanost vysvětluje jako proces hledání nejvhodnějšího označení, které by co nejlépe vystihovalo návaznost v hierarchii školních stupňů a co nejblíže vyjadřovalo podstatu jeho postavení. Dále vysvětluje: „Měl by také odpovídat používané mezinárodní terminologii. Tato kritéria splňuje podle našeho názoru nejlépe termín primární škola (zahraniční ekvivalenty – primary school, école primaire). Termíny obecná a národní škola jsou již historicky vyčerpané, navíc jsou oba názvy konkrétních vzdělávacích programů pro tento typ školy. Jako elementární bývají v našich podmínkách označovány pouze počáteční ročníky (první, event. druhý).“ (Spilková a kol., 1996, s.45)

1.2 Pojetí primárního vzdělávání

Primární vzdělávání má svým pojetím motivovat k dalšímu vzdělávání. Zájmy, individuální možnosti a potřeby žáků mají být nejen respektovány, ale také dále rozvíjeny. Rámcový vzdělávací program (2003, s.5) přímo vytyčuje toto pojetí na 1. stupni: „Vzdělání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod vede žáky k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu k učení i řešení problémů."

Cíle vzdělávání jsou vždy diskutabilní. Škola má udržovat povědomí o životě a činech našich předků a zároveň pružně reagovat na dynamicky se měnící situaci ve společnosti. Cíle věnované odkazu minulosti jsou nazývány adaptačními cíli a cíle zaměřené na přizpůsobování se nové skutečnosti a budoucnosti jsou anticipačními cíli. V této souvislosti můžeme slýchat dvě protikladné kritiky školy. Jedni kritici se vyjadřují ve smyslu, že škola se mění příliš pomalu a je nepružná v kontextu s dnešní společností. Druhý tábor kritiků tvrdí, že ve škole je až moc změn, novot a moderních přístupů. (Kalhous, Obst a kol., 2002)

Existuje několik úrovní cílů:



Obecným cílem primárního vzdělávání je „osvojení si gramotnosti a získání prvotního uceleného náhledu na svět a na místo člověka v něm." (Wildová, In kol. autorů 1998, s.8) Zahrnuje i hledání vhodné cesty k učení a řešení problémů.

Grafické znázornění cílů naznačuje, že dlouhodobé i dílčí cíle mohou být navzájem spjaty v různých kombinacích, což znamená, že jedním dílčím cílem můžeme přispívat k plnění více dlouhodobých cílů i naopak.

Většina odborníků se shoduje na změně přístupu k cílům, které souvisí s pojmy vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty. V minulosti byly při výuce postoje a hodnoty opomíjeny. Objevovaly se názory, že škola má vzdělávat, ne vychovávat. Žákům bylo učivo „naléváno do hlavy" a neměli možnost se k čemukoli vyjadřovat. Tím, že nyní mají vyjádřit své postoje a zdůvodnit hodnoty, které preferují, jsou nuceni přistupovat k učivu aktivněji. Bylo by ale chybné zabývat se pouze hodnotami a postoji se zdůvodněním, že byly dlouho zanedbávány, a naopak dovednosti či vědomosti považovat za téměř zbytečné. Je potřeba s rozmyslem a v určitém poměru využívat všech jmenovaných oblastí. Výtku k opomíjení dovedností zveřejnil ve své knize dětský neurolog Gordon Serfontein (1999, s.63): „Cílem prvního stupně základní školy je rozvoj základních dovedností, které jsou pro úspěšné absolvování dalších let školní docházky nepostradatelné. Je to čtení, psaní a schopnost správně se vyjadřovat psanou i mluvenou formou...Na mnoha školách...dochází k posunu...spíše na diskuzi a sociální zralost než na rozvoj základních dovedností." Je pochopitelné, že bez výše jmenovaných dovedností nemohou děti uspět na druhém stupni základní školy. Zde je vhodné připomenout, že i dovednosti a vědomosti patří do vzdělávání, ale nejde o šíři záběru, ale o pečlivý výběr podstatného, u kterého půjde o hlubší poznání a zaujmutí stanoviska. Stále bychom měli mít na paměti, že vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty jsou rovnocenné cíle, které by se měly vzájemně doplňovat a společně prolínat výukovým procesem.

Kalhous (2002) z důvodu praktické využitelnosti doporučuje dělení cílů na kognitivní, afektivní a psychomotorické. Kognitivní cíle jsou vzdělávací cíle, které mají své pevné místo v primárních školách. Psychomotorické cíle jsou také pravidelně zařazovány do výuky. Afektivní cíle, které mají kultivovat postoje, byly v minulosti opomíjeny, což je zmíněno i v předchozím odstavci. Předpokládalo se, že děti zaujmou vhodné postoje bez jakéhokoli přičinění, že vše vyřeší dospívání. Rámcový vzdělávací program klade důraz i na afektivní cíle, které budou plánovitě zařazovány do výuky a bude jim věnována náležitá pozornost.

Kurikulum primární školy je ucelený systém týkající se výuky na 1. stupni základní školy. Nezahrnuje pouze cíle, ale formuluje i nástin obsahu, metod, organizačních forem, hodnocení, pomůcek a aktivit vzdělávání.

2. MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Dnešní pedagogika se soustřeďuje na návrat k dítěti. To znamená, že středem zájmu je dítě se svými potřebami a zvláštnostmi. Z tohoto důvodu je třeba se zmínit o specifických zvláštnostech mladšího školního věku, protože při výuce se musí zohlednit i tato oblast.

Vstup do školy je podle psychologů velmi důležité období rozvoje jedince. Školní docházkou se dítěti velmi významně mění dosavadní způsob života. „Hravá činnost ustupuje do pozadí, hlavní činností se stává učení, žák se musí podřizovat požadavkům školy, ukládá se mu značné množství povinností, mění se jeho denní režim a zčásti i postavení v rodině." (Trpišovská, 1998, s.45) Tím je dítě vystaveno zvýšené duševní i fyzické zátěži.

2.1 Poznávací procesy

Podstatným znakem tohoto období je výrazný rozvoj poznávacích procesů, k nimž patří vnímání, pozorování, paměť, myšlení, představy a fantazie.

Vnímání je důležitým prvkem vzdělávání. Pomocí vnímání žák získává informace. Vývojová úroveň vnímání ovlivňuje interakci mezi učitelem a žákem. (Vágnerová, 2002) Při vnímání je vhodné zapojit co nejvíce smyslových orgánů.

Pozorování je bezděčné či záměrné sledování jevů, předmětů a jejich vlastností. Škola po žácích vyžaduje pozornost záměrnou, která má však své limity. Musíme vzít v úvahu ovlivnění pozornosti psychickým stavem dítěte a věkem. Stálost pozornosti se například v první třídě pohybuje kolem 10 minut. Z tohoto důvodu musíme častěji střídat činnosti a zařazovat relaxační chvilky. Monotónní činnosti jsou silnou zátěží úmyslné pozornosti a brzy dochází k selhávání dítěte. Krista Bláhová (1996) doporučuje střídat různé metody a formy práce, protože tím neplýtváme energií žáků.

Paměť je nezbytná k uchování informací a předchozích zkušeností. Pro mladší školní věk je typická její konkrétnost a názornost. Pro zapamatování je důležité propojovat nové poznatky s již známými údaji. Tím podporujeme zapamatování

s porozuměním a vyhneme se mechanickému zapamatování bez pochopení smyslu, které bývá útržkovité a krátkodobé. Další podporou paměti je citové zabarvení zkušenosti nebo vlastní prožití obsahu určeného k zapamatování.

Myšlení žáka primární školy se vyznačuje názorností, menší stálostí a přesností pojmů. Dle Piageta (1997, 1999) prochází dítě ve věku přibližně od sedmi do jedenácti let fází konkrétních logických operací. K rozvoji myšlení dítě potřebuje pracovat s realitou a vlastními zkušenostmi.

Představy jsou konkrétní a odvíjejí se od prožité zkušenosti. Při vhodném využití podporují zapamatování. „Představy mají pro žáka ve vyučování velký význam, neboť mu nahrazují pojmy...Na bohatosti představ dítěte závisí i rozvoj myšlení a jeho školní úspěšnost." (Trpišovská, 1998 s.46)

Fantazie v tomto období funguje na základě propojování a variování představ. Pomáhá dítěti relaxovat, lépe se soustředit a zapamatovat si. Z velké míry je ovlivněna okolím dítěte, z čehož vyplývá, že učitel by měl dbát na podnětnost prostředí a výuky. Fantazie se dá využít k probuzení zájmu dětí a je často zmiňována ve spojitosti s rozvojem tvořivosti, proto bychom ji neměli vytěsňovat ze školního světa.
O důležitosti fantazie je znám citát Alberta Einsteina: „Fantazie je důležitější než informace." (Budínská, 2001 s.2)

2.2 Emoční inteligence

V posledních letech někteří psychologové hovoří o emoční inteligenci. Goleman (2000, s.305) ji definuje takto: „Emoční inteligencí se rozumí schopnost vyznat se sám v sobě i v ostatních, vnitřní motivace a zvládání vlastních emocí i cizích."

Již od útlého věku můžeme u dětí rozvíjet vytrvalost, sebeovládání, schopnost sám sebe motivovat, empatii, soucit, ovládání strachu a hněvu.

Nejen v odborných publikacích, ale i v našem okolí se odvíjejí příběhy lidí, kdy vysoce inteligentní člověk je v životě neúspěšný a člověk s problémovým školním prospěchem vede úspěšný život. Každý člověk zná chvíle, kdy se rozhoduje a myšlenky i city mají stejnou váhu, proto je rozhodování těžké. Pokud se člověk dokáže orientovat v oblasti emocí, má předpoklady lépe využít své přednosti.

Součástí emoční inteligence jsou také sociální dovednosti. Mezilidských vztahů se týká umění naslouchat, empatie, schopnost odolat negativním vlivům, vnímání sociálních a emočních signálů. (Goleman, 1997)

Rámcový vzdělávací program nezavádí nový předmět, ale navrhuje prolínání sociálních dovedností do ostatních předmětů a průřezových témat. Goleman (1997) ve své knize zmiňuje důležitost hry. Zážitky z plné účasti ve hře rozvíjí emoční a sociální dovednosti, které děti využijí v současných mezilidských vztazích i v budoucím životě.

2.3 Činitelé psychického vývoje

Výše uvedené znaky psychického vývoje v mladším školním věku jsou pouze orientační, protože každý jedinec je ovlivňován různými činiteli vývoje. I když je dítě v některé oblasti v danou chvíli opožděno nebo je naopak ve svém vývoji napřed, neznamená to, že tomu tak bude stále. Vývoj může akcelerovat i zpomalovat a je u každého jedince individuální. Psychický vývoj podléhá dědičným dispozicím a sociokulturním vlivům. (Vágnerová, 2000)

Primární škola má své specifické rysy a nezastupitelné místo v systému vzdělávání. Je třeba si uvědomit, že primární školu začínají navštěvovat děti, jejichž převážnou náplní byla do této doby hra, a tento stupeň opouští žáci v období prepuberty. To klade vysoké nároky na pedagogické pracovníky, kteří by měli adekvátně aplikovat různé metody a formy práce. I dle výše uvedených znaků psychických procesů je vhodná pestrost, názornost, aktivní přístup dítěte a častější střídání výukových činností. V tomto ohledu jsou přínosné semináře a setkání pedagogů, při kterých si předávají zkušenosti. Na těchto akcích je lektory i pedagogy často zmiňována hra jako vhodná výuková činnost.

3. VYUČOVACÍ PROCES

Tato kapitola se bude věnovat procesu výuky, organizačním formám a metodám. Vzhledem k tomu, že hra je ústředním tématem této diplomové práce a řadí se mezi výukové metody, bude v páté kapitole podrobněji analyzována problematika metod. Z tohoto důvodu bude třetí kapitola stručná. Půjde v ní o nastínění nejpodstatnějších možností.

Třídění metod a forem je diskutabilní, protože ani teoretici zabývající se touto problematikou nejsou jednotní v klasifikaci forem a metod vyučování. Například Skalková (1999) uvádí projekt jako vyučovací formu, na rozdíl od Tomkové (In kol. autorů, 1998), která ji řadí mezi metody.

3.1 Struktura vyučovacího procesu

Vyučovací proces můžeme chápat jako řadu vyučovacích situací zaměřených na osvojení určitých dovedností a vědomostí. V rámci tohoto procesu jsou záměrně využívány různé formy a metody práce. Významnou roli sehrává vztah mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem. Vyučovací proces je složitý celek se strukturovanými vztahy a souvislostmi. Spilková (2005) ve spojitosti s moderním vyučováním doporučuje aktivní vyučovací metody, hry, dramatizaci, metodu prožitkovou, problémovou a projekty.

3.2 Organizační formy výuky

Organizační formy jsou prostředky, jimiž realizujeme výchovně vzdělávací cíle. Je to způsob sestavení vyučovacího procesu, při kterém vhodně využíváme prostředí a připravených činností žáků i pedagoga. Výběr organizační formy závisí na cíli, na prostředí, ve kterém má výuka probíhat, na možnostech učitele, žáků i školy.

Nutno podotknout, že každá organizační forma má mnoho variant. Pro výuku je přínosné kombinování různých organizačních forem.

Skalková (1999) definuje tyto základní proudy organizačních forem:

- frontální vyučování
- skupinové a kooperativní vyučování
- individualizované vyučování
- projektové vyučování
- domácí učební práce

3.2.1 Frontální vyučování

Jde o hromadné vyučování, při kterém učitel pracuje s celou třídou žáků zároveň. Vůdčí role spočívá na vyučujícím. Je zapotřebí udržovat kontakt se všemi žáky třídy. Skalková (1999, s.205) uvádí, že při dodržení normy počtu žáků ve třídě „učitel poznává žáky, úroveň jejich vývoje i jejich specifické zvláštnosti. Má možnost uplatňovat individuální přístup k jednotlivým žákům." V tomto bodě je možné s autorkou polemizovat. Při normě 30 dětí ve třídě není uplatňování výše zmíněných postupů reálné. Šimanovský se ve své knize zmiňuje o negativním vlivu vysokého počtu dětí ve třídě: „dvacet je skupina, třicet už je dav." (Šimanovský, 2002, s.11)

3.2.2 Skupinové a kooperativní vyučování

Žáci jsou rozděleni do skupin či dvojic, ve kterých spolupracují na řešení zadaného úkolu. Tímto způsobem výuky děti získávají nejen nové poznatky, ale velkou měrou se uplatňuje i socializační funkce. Negativem této formy může být pasivita některého člena skupiny. Tomu se dá předcházet vhodným výběrem členů skupin a diferenciací rolí ve skupině.

3.2.3 Individualizované vyučování

Podstatou této formy je přizpůsobení výuky každému dítěti dle jeho individuálních možností. „Jejím smyslem je vytváření takových situací, které každému žákovi umožní nalézt optimální možnosti pro vlastní učení a vzdělávání." (Skalková, 1999, s.212)

3.2.4 Projektové vyučování

Do této formy prolínají prvky skupinového a kooperativního vyučování. Někdy můžeme vysledovat i prvky učení individualizovaného. Obecně lze říci, že se v ní prolínají různé formy a metody. Vychází z dětských zkušeností, z toho, co děti znají, co je jim blízké. Podstatou je navození problému ve spojitosti s reálným světem. Děti si volí různé způsoby a postupy řešení.

3.2.5 Domácí učební práce

Jde o učební činnost, která probíhá mimo školu. Měla by pouze doplňovat práci žáka ve škole, nikoliv nahrazovat některou z předchozích forem výuky. „Domácí práce žáků plní i významné výchovné funkce. Utvářejí návyky pravidelně vykonávat třeba i drobné úkoly, učí organizovat a plánovat si vlastní práci, dělat ji pečlivě a nést odpovědnost za její kvalitu." (Skalková, 1999, s.223) Je zapotřebí snažit se o různorodost, aby tuto činnost děti nevnímaly jako nudný stereotyp.

3.3 Metody výuky

O pedagogických metodách pojednává mnoho odborných publikací. Otázku výukových metod stručně vystihují tyto citace:

„V nejširším slova smyslu se vyučovací metodou rozumí postup, cesta, způsob vyučování (řec. Methodos – cesta k)." (Tomková, In kol. autorů, 1998, s.38)

„Právě prostřednictvím metod se uskutečňuje vazba cíle a obsahu pedagogického procesu s jeho výsledkem..." (Skalková, 1999, s.167)

Metody volíme v závislosti na :

- dovednostech pedagoga
- časoprostorových podmínkách
- cíli hodiny
- náplni hodiny
- potřebách dětí, jejich věkových zvláštnostech
- zkušenostech dětí

Závěrem lze říci, že nejsou špatné nebo dobré vyučovací formy a metody práce. Důležitá je vhodná volba vzhledem ke stanovenému cíli a věkovým zvláštnostem žáků. Žádná z uvedených forem a metod není univerzální. Nemá smysl některé formy a metody preferovat či zavrhovat, vhodnější je snaha o jejich vzájemné propojování. Práce učitele a žáků by se neměla stát rutinou, ale měla by být stále se vyvíjejícím a obměňujícím procesem.

4. PRINCIP AKTIVNÍ VÝUKY ŽÁKŮ

Zaměříme-li se na slovo „aktivita“ ve slovnících, zjistíme, v kolika vzdálených oborech se slovo aktivita používá. Například sluneční aktivita, aktivita hvězd, biologická aktivita půdy, ekonomická aktivita... Vzhledem k zaměření této práce se soustředíme na aktivitu z pohledu pedagogiky a psychologie.

4.1 Pojem aktivita

Už ze způsobu psaní a vyslovování je zřejmé, že slovo aktivita není ryze českým slovem. Ve Slovníku cizích slov najdeme vysvětlení ekvivalentního pojmu **„aktivizace“**: „rozvinutí intenzivnější činnosti.“ K pojmu **„aktivní“** je v téže publikaci uvedeno synonymum „činný“. U příbuzného výrazu **„aktivovat“** je napsáno: „uvádět, uvést v činnost, povzbuzovat, povzbudit k větší činnosti.“ (Klimeš, 1987, s.12)

Internetový slovník cizích slov uvádí interpretaci pojmu **„aktivita“**: „1. činnost, činorodost; 2. schopnost **reagovat** na vnější podněty...“ (http://slovnik-cizich-slov.abz.cz)

V jedné z internetových encyklopedií je uveden velký výčet vysvětlujících textů. Inspirující je rozebrání slova **„aktivita“ z hlediska chování živočichů:** „projevující se hl. pohybem při získávání potravy a při vyhledávání sexuálního partnera. Je ovlivněna vnitřními fyziol. podněty (hlad, žízeň), hormony (pohlavní pud), endogenními rytmy organismu, stupněm dospělosti organismu ap.“ (http://www.cojeco.cz)

Zajímavé je vysvětlení pojmu **„aktivita“ z psychologického pohledu:** „a) pohyb, pohyblivost, hybnost, činnost. Souhrn funkčních a časových vazeb mezi různými dynamickými systémy, podřízený dial. kategorii pohybu. U člověka se většinou rozeznávají a. pohybové (senzomotorické, lokomoční), biologické (tělesný růst, metabolismus, vnitřní sekrece, neurofyziol. činnost), psychické (vnímání, pozornost, myšlení ap.) a interakční (společenské, ekologické). Podle jiných kritérií se rozlišují a. uvědomované a neuvědomované (nevědomé, autonomní, automatické), ovlivnitelné či neovlivnitelné vůlí, prospěšné či škodlivé atd. Zvláštní formou je biopsychická a.;

b) činorodost, úsilí nebo snaživost v jednání; c) v ergonomii pracovní činnost." (http://www.cojeco.cz)

K pochopení jádra pojmu „aktivita" může pomoci výklad opačného pojmu. **„Pasivita"** je: „nečinnost, poddajnost, trpnost, nebojovnost, netečnost." (http://slovnik-cizich-slov.abz.cz) V tištěném Slovníku cizích slov je vyjádřen pojem **„pasivní"** slovy: „nečinný, netečný, takový, kt. se přímo neúčastní něčeho..." (Klimeš, 1987, s.513)

4.2 Vymezení aktivity žáků

Ve výše uvedených výkladech pojmu aktivita se nejčastěji opakují slova činnost, pohyb. Slovo pohyb je třeba chápat v širším významu. Nejde jen o pohyb tělesný, ale například i o pohyb v oblasti poznávacích procesů. Vždyť lidé říkávají: „Hlavou mi proudí myšlenky.", nebo: „Hlavou se mi honí hodně myšlenek."

Aktivita žáků znamená, že se děti neúčastní výuky pasivně, nýbrž se do vzdělávání zapojují různým počinem. Konkrétně může jít o činnost žáka, myšlenkový pochod, kladení otázek, samostatné hledání odpovědí apod. Pokud jsou žáci při výuce aktivní, učí se celou svou osobností. (Lokšová, Lokša, 2003)

4.3 Faktory aktivizace dětí

V definici pojmu aktivita z internetové encyklopedie (http://www.cojeco.cz) je zmíněn i vliv některých podnětů. Faktory ovlivňující aktivizaci dětí můžeme rozdělit na dvě skupiny, vnitřní a vnější.

Mezi vnitřní činitele patří fyziologické podněty, jako je hlad a žízeň. Nezanedbatelný je vliv vnitřních pochodů organismu, například zákonitosti vzruchu a útlumu.

Pod vnější faktory zahrnujeme dvě kategorie podmínek. První jsou takové podmínky, které učitel nemůže příliš ovlivnit. Sem patří například rodinná situace dítěte, sourozenecké konstelace, přístup dospělých z okolí dítěte ke vzdělání atd.

Dále existují faktory, které učitel může z velké části ovlivnit. Jde o sociální klima, prostředí, výukové formy, metody, volbu obsahu. Nyní se zaměříme na faktory vyjmenované v předchozí větě a shrneme nejdůležitější poznatky, jejichž pomocí může pedagog výrazně ovlivnit aktivitu žáků. Také uvedeme významný činitel aktivizace

dětí, kterým je osobnost pedagoga. Nezanedbatelný je i přístup učitele k hodnocení, jež může děti v aktivitě podpořit či utlumit.

4.3.1 Sociální klima

Sociální klima třídy je „souhrn dlouhodobých a typických jevů spjatých s danou třídou..." (Hejný, Kuřina, 2001, s.142)

Jelikož aktivita žáka se projevuje interakcí mezi učitelem a žákem, mezi učitelem a skupinou žáků i mezi žáky navzájem, je celkové vyznění sociálního klimatu významným determinujícím činitelem učení. Hodně učitelů jej však dosud přehlíželo. Jednalo se hlavně o zastánce názoru, že jako pedagogové mají vzdělávat, nikoli vychovávat. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2003) ustanovil sociální výchovu průřezovým tématem, čímž se tato oblast stala důležitou integrální částí základního vzdělávání. Samozřejmě nelze čekat, že okamžitě změní svůj postoj všichni pedagogové. Pozitivní je, že většina z nich už vzala sociální výchovu na vědomí a neodmítá ji. Učitel má působit na své žáky nejen při vyučovací hodině, ale i mimo ni, o přestávkách a při školních akcích (výlety, exkurze, školy v přírodě apod.).

Pokud chceme, aby se děti aktivně zapojily do výuky, aby se projevovaly při činnostech, musíme sami v roli učitele aktivně přispět k vytvoření pozitivního sociálního klimatu.

Zásady prospěšného sociálního klimatu:

- respekt k práci druhých
- cení se názory a činy každého ze skupiny
- hodnocení bez zesměšňování, ironie a urážek
- vážit si druhých
- jasná a všem známá pravidla (pokud se na jejich vzniku podílejí žáci, je větší pravděpodobnost, že budou pravidla lépe přijímána a dodržována)
- snaha o vzájemnou slušnost a snášenlivost
- naslouchat ostatním
- vzájemný partnerský přístup všech aktérů výuky
- rozvíjení empatie – podívat se na věci „očima druhého," pochopit jeho postoj, reakci, ale nemusíme s ním souhlasit (Hermochová, 2004)

- podpora, nabídnutí pomoci, pochvala, povzbuzení,
- oslovování křestním jménem (výjimkou je oslovování učitele)
- právo na individuální odlišnosti
- absence strachu
- důslednost v dodržování jmenovaných zásad

Vyjmenované zásady musí respektovat žáci i učitel. Některé zásady prospěšného sociálního klimatu jsou obdobné jako pravidla herních aktivit ve třídě. Například při hře je oslovování křestním jménem přirozené, dodržují se dohodnutá pravidla, respektuje se konání druhých. Některé hry podněcují empatii, jiné hry jsou založeny na spolupráci a rozvíjí kladné přijímání názorů i činů ostatních. Další hry sledují právo na individuální odlišnosti. Takto se dá pokračovat, protože existuje nepřeberné množství her se svými zásadami. Z toho lze odvodit, že by hry mohly přispět k vytvoření pozitivního klimatu třídy.

Vytvořit pozitivní sociální vazby ve třídě je nelehký a dlouhodobý úkol. Pomoci mohou příjemné společné zážitky a neformální setkání. Pedagog, který pochopí strukturu vztahů ve třídě, může zjištěné poznatky využít ve prospěch výuky a ke zlepšení sociálního klimatu skupiny.

4.3.2 Prostředí

Prostředí má také vliv na celkové vyznění klimatu třídy. „Humanizace prostoru, jeho přiměřenost a příjemnost pro člověka je neoddělitelnou součástí klimatu a atmosféry pro tvořivost a je zřejmé, že estetické prostředí působí i na náladu člověka, na jeho ochotu komunikovat a spolupracovat s druhými, být vůči nim vstřícný." (Machková, 1999, s.47) Neznamená to pouze rozestavět nábytek, pověsit závěsy a na stěnu rozvěsit obrázky a nástěnky. Jde o celkový pocit z prostoru, o zázemí pro aktivity dětí. Mělo by jít o prostředí podnětné, které vybízí k aktivitám i v době přestávek. Právě v tuto dobu se děti intenzivně věnují sociálním vztahům uvnitř skupiny. Jelikož je pro děti mladšího školního věku typickou aktivitou pohyb, je důležité promyslet bezpečnost prostoru.

Osobní rozmer dávají prostoru výtvarné práce dětí a jejich další příspěvky. Proti zevšednění pomáhají obměny prostředí. I malé změny v učebně oživí prostředí a učiní třídu pro děti novější, zajímavější a přitažlivější. Zde se otevírá prostor pro výstavku dětských prací, které vznikly během volné hry v době přestávky. Pokud děti mohou vystavit své jakkoli podivné dílo a jsou ujištěny, že se bere na vědomí každý nápad, podporuje to jejich tvořivost a originalitu.

4.3.3 Působení organizačních forem

Jelikož je organizační forma způsobem sestavení vyučovacího procesu, má podstatný vliv na aktivitu. Organizační formou vyzývající děti k aktivitě je projektové, skupinové a kooperativní vyučování. Musíme mít ovšem na paměti riziko, že některé dítě se může pokusit vyhnout dané činnosti, nepracuje a pasivně pozoruje konání spolužáků. V takovém případě je potřeba diferencovat role dětí, nebo je upozornit, že v závěru bude prezentovat skupinu učitelem nebo losem vybraný žák.

Již dříve bylo zmíněno, že každá organizační forma má mnoho podob. Právě u frontální výuky, domácí učební práce a individualizovaného vyučování ovlivňuje podoba této formy aktivitu žáků. Například pokud frontální výuka probíhá v podobě výkladu, těžko se dá hovořit o velké aktivitě žáků. Pokud ale frontální výuka má podobu hry, můžeme dosáhnout značné aktivity žáků.

4.3.4 Působení výukových metod

Pod pojmem výuková metoda si můžeme představit spolupráci učitele a žáků při výuce. (Kalhous, Obst, 2002)

Pokud se má žák opravdu něčemu naučit, musí ho učitel získat pro určitou činnost, podnítit jeho aktivitu. K tomu využívá výukové metody. Jejich prostřednictvím se pedagog snaží podporovat aktivitu žáků po celou dobu výuky. Pro udržení aktivity během celého vyučovacího procesu by se měly metody různě kombinovat a prolínat.

Pedagog, který chce pomocí metod výuky podporovat aktivitu žáků, nesmí používat výukové metody izolovaně a nesmí aplikovat stále stejnou metodu. (Grecmanová, a kol., 2000)

Metody jsou obsáhlé téma, kterým se zabývá celá další kapitola. V souvislosti s potřebou aktivity žáků se pokusíme v příští kapitole vyvodit vhodné aktivizační metody.

4.3.5 Volba obsahu

Děti mohou získat k aktivitě kladný vztah přes činnosti přinášející jim uspokojení, prožitek a mající pro ně význam. (Košťálová, Hausenblas, In kol.autorů, 2003) Stimulujícím prvkem aktivity jsou témata týkající se zájmů dětí. Pedagog, který si je vědom těchto okolností, volí obsah vzdělávání z témat dětem známých, blízkých a přitažlivých. Člověk zabývající se tím, co ho baví a zajímá, je mnohem aktivnější a projevuje radost a uspokojení z aktivity.

4.3.6 Osobnost učitele

Důležitým faktorem v aktivizaci dětí je osobnost učitele. Zvláště pro děti mladšího školního věku je učitel vzorem. Děti si nevšímají jen toho, co říká, ale také jak se chová. Velice dobře vypozorují, zda jedná s nadšením, či pouze z povinnosti. Učitelovo nadšení a zájem mohou u dětí vyvolat kladnou reakci a následně i aktivitu. Z tohoto důvodu by měl mít učitel k dětem upřímný vztah, prostoupený optimismem, důvěrou, kladným očekáváním a empatií. Měl by umět nejen komunikovat, ale i naslouchat. Vztah mezi učitelem a žáky má být založen na vzájemné úctě. Kyriacou (2004, s.48) u osobnosti pedagoga za klíčové prvky považuje „jistotu, uvolněnost a cílevědomost."

Hlavní vliv na aktivitu dětí má právě pedagog. Měl by dbát na to, aby žádný žák nebyl zesměšňován za svůj nápad, myšlenku nebo výtvor. Ve třídě, kde se žáci bojí ironických poznámek, ostré kritiky a ponižování, nemůžeme očekávat výraznou aktivitu. V takovém prostředí si dítě přestává věřit, bojí se selhání a může vzniknout pocit méněcennosti. Z toho vyplývá, že předpokladem aktivního zapojení do výuky je zdravé sebepojetí dětí a to je opět ovlivnitelné učitelem.

Sebepojetím je myšleno to, jak člověk hodnotí sám sebe. U dětí úzce souvisí s hodnocením dospělými. V odborné literatuře Linková vyjadřuje vztah mezi hodnocením, sebepojetím a aktivitou: „Učitelovy hodnotící soudy mají nesporný vliv na vývoj žákova sebepojetí....Snížené sebehodnocení tlumí příslušnou aktivitu." (Linková, In kol. autorů, 1998, s.78, 83) Učitel uvědomující si tyto vlivy se snaží děti povzbuzovat

a všímá si i dílčích úspěchů, aby mohl dítě pochválit. V publikaci zaměřené na primární školství Kalbáčová uvádí: „Kladným hodnocením se zvyšuje sebedůvěra a sebedůvěra aktivuje lidské schopnosti. Žáky je třeba motivovat co nejčastěji, a každý drobný úspěch by měl být oceněn." (Kalbáčová, In kol. autorů, 1998, s.66) Zde je opět potvrzen vztah mezi hodnocením, sebepojetím a aktivitou. Též je zde vyjádřen učitelův velký vliv na sebepojetí žáků a následně i na jejich aktivitu při vyučování.

V mnoha publikacích je zmínka o potřebě aktivního žáka při výuce, protože bez vlastní účasti dítěte probíhá výuka neúspěšně. Z toho lze vyvodit, že aktivita žáka je dominantní podmínkou úspěšné výuky. Tím, že dáváme dítěti možnost být při vyučování aktivní, programujeme v něm tento postoj i do budoucna. Vypěstovat u dětí aktivní přístup k životu a schopnost přispět k vytvoření pozitivního sociálního klimatu není potřeba jen kvůli vzdělávání, ale jde o dlouhodobou investici. V každém zaměstnání je po člověku vyžadován aktivní přístup k práci. A co se týče sociálního klimatu, je každý jedinec členem několika sociálních skupin zároveň. Z toho vyplývá, že tyto kompetence se významně podílí na spokojenosti člověka se svým životem.

5. METODY

Metod existuje nepřeberné množství. Své metody má každý vědní obor. V této kapitole se budeme zabývat různými typy pedagogických metod, podrobnější analýzou výukových metod a zaměříme se na metody podporující aktivitu žáků. V závěru kapitoly budou charakterizovány aktivizační metody a uvedena nejvhodnější aktivizační metoda pro primární školu.

5.1 Pedagogické metody

Pojem metoda můžeme nahradit synonymem cesta nebo spolupráce při vyučovacím procesu. Metody z oblasti pedagogiky můžeme rozčlenit na metody výukové, diagnostické a klasifikační. Zaměříme se na výukové metody, které souvisí s tématem této práce.

5.2 Výukové metody

Výukovou metodu můžeme charakterizovat „jako koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který je zaměřen na dosažení učitelem stanovených a žáky akceptovaných výukových cílů." (Maňák, 1990, In Kalhous, Obst a kol., 2002, s.307) Hlavní funkcí výukové metody je zprostředkování vědomostí a dovedností. Zprostředkovává i osvojení dnes často zmiňovaných klíčových kompetencí. Je třeba mít na paměti, že výukové metody nerozvíjejí všechny kompetence rovnocenně, proto je vhodné využívat mnoho výukových metod a často je obměňovat. Dnes jsou doporučovány metody, které přispějí k větší efektivitě vzdělávání. Jde o metody, které žáky aktivně zapojují do výuky. Pro žáky primární školy jsou vhodné metody, které je vtahují do činností, a tím napomáhají pochopení a osvojení probírané látky.

Petty (2004) ve své knize uvádí průzkum, čemu dávají žáci při výuce přednost. Varuje před klamnou představou, že žáci jsou líní a vítají činnosti, které je nevytrhují z pasivity a denního snění. Naopak z průzkumu vyplynula potěšující informace: „Žáci jsou rádi aktivní: hovoří spolu, vyrábějí předměty, jsou tvůrčí, konají činnosti....Obecně

se dá říci, že čím aktivnější a zainteresovanější ve výuce žáci jsou, tím více je výuka baví." (Petty, 2004, s.113)

I z důvodu, že každý žák se učí jiným způsobem, je potřeba metody střídat. Děti by při výuce měly zapojovat pravou i levou hemisféru mozku, měly by zapojovat více smyslů, využívat i jiný druh inteligence, kterým je například emoční inteligence. Nemělo by nás odradit, pokud se nám napoprvé některá metoda neosvědčí. Je potřeba různé metody dále zkoušet, obměňovat a neustrnout na několika zaběhlých metodách. Odstranění stereotypu v uplatňování metod pomůže nejen žákům, ale též učiteli, protože při zdařilé výuce pomocí nových metod jde o pozitivní stimul i u něho samotného. Ten také zažívá radost a uspokojení, čímž se snižuje riziko syndromu vyhoření.

Volba metod je ovlivněna faktory, jako je vybavenost školy, přístup vedení školy k inovacím, věk žáků, délka praxe učitele, jeho ochota měnit zažité zvyky apod.

5.2.1 Vliv výukových metod na klima třídy

Současná škola musí ve svém školním vzdělávacím programu myslet i na sociální rozvoj dítěte. I v tomto ohledu existují metody, jejichž prostřednictvím může učitel u dětí rozvíjet sociální dovednosti. Jde o metody, při nichž je učitel převážně pozorovatelem, rádcem a těžiště práce spočívá na žácích. Předem si ale musí pedagog uvědomit, že při těchto vyučovacích metodách nebude ve třídě úplné ticho. Učitel si musí rozmyslet, zda vyžaduje ve třídě naprostý klid, což po čase přechází v žákovu apatii, takže nemůže být řeč o trvalém zapamatování probíraného, nebo zda mu jde o trvalejší zapamatování, rozvoj samostatnosti, schopnosti spolupracovat a zažití příjemných pocitů při učení. I společně prožité příjemné chvíle podporují vznik kladného klimatu ve třídě. „Učitelé, kteří zavedli ve své výuce modernější postupy a metody, mají úspěch zejména právě ve škole primární – děti jsou tvarovány ve svých postojích a představách o učení právě učitelem samým. Pokud je učitel důsledný a přistupuje k výuce promyšleně, výsledkem jsou třídy pracovitých, slušných dětí se zájmem o učení, bez ohledu na kulturní a sociální zázemí žáků. Změny sice nenastávají okamžitě, ale zkušenost ukazuje, že v 1. ročníku se může podařit zavedení dobrého pracovního klimatu ani ne za půl roku, ve vyšších ročnících, pokud jde o novinku, to může trvat i rok." (Spilková a kol., 2005, s.157, 158)

5.3 Členění metod výuky

Na třídění metod je mnoho hledisek. Uvedená tabulka nabízí kombinovaný pohled podle Maňáka, kde kritériem je stupňující se složitost edukačních vazeb. Toto třídění vymezuje aktivizující metody.

Tabulka č. 1 – Přehled výukových metod (Maňák, Švec 2003, s.49)

1. Klasické výukové metody
1.1. Metody slovní
1.1.1. Vyprávění
1.1.2. Vysvětlování
1.1.3. Přednáška
1.1.4. Práce s textem
1.1.5. Rozhovor
1.2. Metody názorně-demonstrační
1.2.1. Předvádění a pozorování
1.2.2. Práce s obrazem
1.2.3. Instruktáž
1.3. Metody dovednostně-praktické
1.3.1. Napodobování
1.3.2. Manipulování, laborování a experimentováni
1.3.3. Vytváření dovedností
1.3.4. Produkční metody
2. Aktivizující metody
2.1. Metody diskusní
2.2. Metody heuristické, řešení problémů
2.3. Metody situační
2.4. Metody inscenační
2.5. Didaktické hry
3. Komplexní výukové metody
3.1. Frontální výuka
3.2. Skupinová a kooperativní výuka
3.3. Partnerská výuka
3.4. Individuálni a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
3.5. Kritické myšleni
3.6. Brainstorming
3.7. Projektová výuka
3.8. Výuka dramatem
3.9. Otevřené učení
3.10. Učení v životních situacích
3.11. Televizní výuka
3.12. Výuka podporovaná počítačem
3.13. Sugestopedie a superlearning
3.14. Hypnopedie

5.4 Aktivizační metody

Vznikly v souvislosti s novou pozicí žáka při vyučování. Podle tohoto pojetí se dítě nepřizpůsobuje výuce, ale výuka se má přizpůsobit možnostem dítěte. Nejprve se zaměříme na znaky jednotlivých aktivizačních metod. Na konci kapitoly zobecníme jejich podstatné rysy.

V souvislosti s metodami podporujícími aktivitu je třeba upozornit na skutečnost, že publikace uvádějí tyto metody pod názvem aktivizující, aktivizační nebo aktivační.

5.4.1 Metody diskusní

Společným znakem je, že se žáci angažovaně účastní rozpravy. Jedná se o komunikaci ve skupině a probírá se určité téma, které by mělo být přitažlivé, překvapivé, rozporuplné nebo provokující. Nutnou podmínkou je příznivé klima. Pokud by se žáci obávali výsměchu po sdělení svých myšlenek a názorů, pak by se diskuse neuskutečnila, anebo jen v omezené míře. Učitel může na žáky působit při diskusi svým chováním, může jim být vzorem svým taktním jednáním, sebeovládáním, respektování jiného názoru, konkrétní argumentací. (Skalková, 1999).

Metoda diskuse není vhodná pro děti mladšího školního věku, protože je založena na principu vzájemného vyměňování názorů, účastníci argumentují na základě svých zkušeností a dosud nabytých vědomostí, pohlížejí na problematiku z různých hledisek, využívají poznávacích funkcí, jako je analýza, induktivní a deduktivní myšlení, což je náročné. Jelikož děti mladšího školního věku spíše zvládají střídání otázek a odpovědí, jde o jednodušší formu této metody, rozhovor. U rozhovoru je přínosné, pokud se děti naučí nejen odpovídat na otázky, ale také je klást učiteli i spolužákům.

5.4.2 Metody heuristické, řešení problémů

Tyto metody vychází z lidské touhy poznávat a objevovat dosud nepoznané. Učitel se snaží podporovat žáky ve vlastním objevování a řešení problémů tím, že jim například klade problémové otázky, předkládá jim rozporuplné příklady, navozuje zajímavé situace. Jsou to metody, které musí být prokládány jinými, protože žák

nemůže sám objevovat vše, na co přišli vědci a myslitelé v průběhu několika staletí. Jde o metody, které jsou časově velmi náročné: metoda řízeného objevování
metoda řízené diskuse
metoda odrazového můstku
metoda řešení problémů

Na této skupině metod je pozitivní, že se žáci učí samostatnosti, odpovědnosti za své konání. Rozvíjí se u nich tvůrčí myšlení a vnitřní motivace. Je vhodné metody kombinovat a vzájemně prolínat. Z této skupiny metod bychom mohli i při jiných metodách využívat pozitivní prvek, že učitel nemá vše vysvětlovat sám, ale má dát žákům prostor pro hledání a objevování, což žákovi přináší pocity radosti a uspokojení.

5.4.3 Metody situační

Jejich východiskem je reálný případ ze života. Cílem je vypořádat se s takovou situací, umět ji řešit. Původně byly tyto metody využívány jen při vzdělávání dospělých a na vysokých školách. Postupně se začaly využívat i na středních a základních školách, ale musely být přizpůsobeny věku a možnostem žáků. Jde o metody velmi obtížné, které kladou vysoké nároky na učitele a časovou dotaci. Naopak přínosem těchto metod je, že činí výuku smysluplnou, překračující půdu školy. U žáků se rozvíjí promyšlené jednání, rozhodování, schopnost komunikovat a zvládat problémy. Nezanedbatelná je i možnost využití teoretických znalostí ve spojitosti s reálným světem.

Na otázku, zda jsou situační metody vhodné i pro primární školu, odpovídá ve své knize Maňák (2003, s.122) takto: „dobře se uplatňují i na nejnižším stupni základní školy, kdy zkušení učitelé jimi zvýrazňují některé události nebo dramatizují vhodné situace ve vyprávění apod." Dále uvádí příklady využití situačních metod ve výuce. V primární škole se dají využít v rámci prvouky při probírání témat, jako je například dopravní situace v našem městě, vzhled okolí školy, soužití ve třídě. Dají se uplatnit i při řešení problémů ve třídě, v rámci třídnických hodin, při organizaci oslav významného výročí apod.

5.4.4 Metody inscenační

Někdy jsou nazývány metodami hraní rolí. (Kalhous, 2002) Tato metoda řeší situace prostřednictvím inscenace. Podle názvu tušíme, že jde o podobnost s divadelní inscenací a hraním rolí profesionálními herci. Hlavním rozdílem je skutečnost, že rolí se ujímají žáci. Hrají osoby v simulované sociální situaci. Z toho vyplývá, že metody inscenační se využívají hlavně při rozvoji sociálních dovedností. Žáci mají možnost vyzkoušet si jednání v dané situaci, učí se komunikovat, reagovat, pracovat s pocity, rozvíjet empatii. Vede žáky k vyjádření svých postojů a myšlenek. Je vhodné, aby si žáci dobrovolně vybrali roli a měli možnost z ní odstoupit, či si ji s někým vyměnit. To podporuje lepší vcítění se do role. Žáci mohou ztvárnit určitý typ lidského chování, jeho proměnu, problémy v mezilidských vztazích. Inscenační metoda často prolíná s metodou řešení problémů. Někteří autoři (Maňák, 2003) k inscenačním metodám řadí i dramatickou výchovu. Jiní autoři (Skalková, 1999) považují dramatizaci a dramatickou výchovu za samostatnou složku. Podrobněji se tímto tématem zabývá kapitola o hrách, kde jsou uvedeny i dramatické hry.

5.4.5 Didaktické hry

Didaktická hra „je pro žáka, studenta mnohem zábavnější než strohé vyučování. Na rozdíl od běžné hry má stanoven učební cíl. Didaktická hra zapojuje žáky velmi intenzivně do vyučovacího procesu a přináší tvořivou, uvolněnou atmosféru a emoční prožívání, které je z hlediska učení důležité." (Lokšová, Lokša, 2003, s.122)

Jejich podstatným rysem je, že vždy plní určitý výchovně vzdělávací cíl. Didaktické hry mají svá pravidla. Dodržování pravidel vede žáky k lepší sebekontrole a socializaci. Učitel formou didaktické hry dítěti nenásilně poskytuje znalosti a dovednosti. Lze ji využít i při procvičování a upevňování již osvojeného učiva. Didaktická hra může pomoci formovat u dítěte žádoucí hodnoty a postoje, může ve třídě vytvořit příjemnou, veselou atmosféru, čímž ovlivní klima třídy a vztah dětí ke škole. Je potěšitelné, že hra se začíná při vzdělávání využívat ve větší míře a netýká se jen výuky v prvním ročníku. Svědčí o tom nabídka literatury a kurzů pro učitele. Existuje velké množství didaktických her a kreativní učitelé si vymýšlejí své vlastní didaktické hry. S jistotou se dá říci, že didaktická hra má uplatnění ve všech vyučovacích předmětech. Z velkého

množství odkazů v pedagogické literatuře lze vyvodit, že hra patří mezi nejvhodnější aktivizační metody pro primární školu. Nejvíce se přibližuje aktivitě, která zaplňuje volný čas dětí, dá se dobře přizpůsobit věku dětí, z výuky činí přitažlivou činnost, nevyvolává strach ze špatné známky.

5.5 Obecná charakteristika aktivizačních metod

Na základě prostudování odborné literatury a z uvedených charakteristik jednotlivých metod lze vyvodit podstatné rysy těchto metod:

- Pro učitele jsou tyto metody náročné na přípravu a realizaci.
- V průběhu výuky učitel není ve středu dění.
- Předpokladem zdárného průběhu je pozitivní klima třídy (respektovat jiné názory, nezesměšňovat, dát každému prostor k vyjádření).
- Žák je při aktivizačních metodách vtažen do výuky, podílí se na ní určitým počínáním.
- Podpora zvídavosti a tvořivosti žáka.
- Déletrvající motivace a zájem ze strany žáka.
- Vyšší intelektuální podnětnost. (Kyriacou, 2004)
- Rozvoj osobnosti žáka.
- Obliba u žáků.
- Pozitivní vliv na vztah ke vzdělávání.

Protože existuje mnoho variant aktivizačních metod, není jednoduché je všechny popsat. Byly uvedeny jen hlavní proudy těchto metod. O různých variantách a kombinacích aktivizačních metod bylo v současnosti napsáno velké množství publikací. Další skupinou mohou být například relaxačně-aktivační metody. (Lokšová, Lokša 2003)

Pozitivní je, že aktivizační metody mohou přispět k vytvoření příznivého klimatu třídy. (Grecmanová aj. 2000)

Z aktivizačních metod je pro mladší školní věk nejčastěji doporučována hra. Vedle didaktické hry se v primární škole uplatňují i jiné typy her.

6. Hra

Ústředním tématem je hra. Ta bude podrobněji analyzována v této kapitole. Nejvíce se zaměříme na hru v mladším školním věku.

6.1 Pojem hra

Hra člověka provází od narození až po stáří. Dítě v kojeneckém věku si hraje s pískací hračkou, v předškolním období si dítě začíná hrát s vrstevníky, ve školním věku již dítě zvládá hry se složitějšími pravidly, dospívající uznávají počítačové a sportovní hry, dospělí si také rádi zahrají hry, ať už počítačové, sportovní či karetní. Existují i hry vhodné pro seniory, například šachy, v některých zemích petanque apod. Autoři zabývající se hrami se snaží o definování hry, i když to není vůbec snadné vzhledem k existenci velkého množství nesourodých her.

6.2 Definice hry

V knize k teorii her nizozemský historik a teoretik kultury Johan Huizinga definuje hru takto: je to „dobrovolná činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti a vědomím jiného bytí, než je všední život.“ (Huizinga, 2000, s.44, 45)

Další autor řady knih o literatuře, umění a estetice, Roger Caillois, francouzský sociolog a antropolog, ve své knize Hry a lidé nově zpracoval i problematiku hazardních her.

Definuje „hru jako činnost bytostně

1) svobodnou, k níž hráč nemůže být nucen, aniž by hra okamžitě přišla o svou povahu přitažlivé a radostné zábavy;

2) vydělenou z každodenního života, vepsanou do přesných a předem daných časoprostorových mezí;

3) nejistou, jejíž průběh ani výsledek nemůže být předběžně určen, v níž je hráči a jeho iniciativě a invenci nezbytně ponechán určitý prostor;
4) neproduktivní, jež nevytváří ani hodnoty, ani majetek, ani žádné nové prvky a která s výjimkou cirkulace majetku uvnitř kruhu hráčů vyúsťuje v situaci identickou jako byla na počátku hry;
5) podřízenou pravidlům, podléhající konvencím, které pozastaví po dobu hry působnost běžných zákonů a zavedou během trvání hry zákony nové, které jedině ve hře platí;
6) fiktivní, doprovázenou specifickým vědomím alternativní reality nebo skrývané iluze ve vztahu k běžnému životu." (Caillois, 1998, s.31, 32)

V českých publikacích jsou také uvedeny definice her, například Masarykův slovník naučný z roku 1927 definuje hru jako „činnost, která se koná pro ni samu, pro libost z ní samé prýštící, která není prostředkem k nějakému vzdálenému cíli jako práce." (In Němec, 2002, s.13)

Na základě všech tří definic lze vyvodit, že hra je svobodná činnost, kterou provází rozsáhlá škála pocitů. Má svá pravidla a specifický prostor. Na hře je poutavé, že nám umožní být čímkoli a kdekoli. Hra pro člověka může být únikem od skutečnosti, nástrojem k vyrovnání se s reálným světem, relaxací.

6.3 Znaky her

Z odborné literatury věnované hrám lze vyvodit znaky, které jsou pro hru zásadní. Pokud by některý z uvedených znaků chyběl, nepůjde již o hru v pravém slova smyslu, ale například o hru didaktickou, která má svá specifika.

Znaky her: svobodné jednání
cíl v sobě samé
pravidla
ohraničenost

6.3.1 Svobodné jednání

Huizinga (2000) uvádí, že činnost na rozkaz není hrou. Z praxe známe případy, kdy doporučování a nucení k jakékoli činnosti vyvolá v člověku opačnou reakci v podobě odmítání a úniku od dané činnosti. Hra je tedy dobrovolná činnost na základě svobodného rozhodnutí. Hráči uznávají domluvená pravidla. Předem nemusí být známo, jak hra dopadne, což může vyvolávat pocity napětí, které jsou většinou vnímané jako příjemné vzrušení ze hry. Pokud pocity napětí při hře překročí hranici únosnosti pro daného člověka, má právo kdykoli ze hry odstoupit a nečekají ho za to žádné sankce. Některé hry i ve svých pravidlech počítají s možností odstoupit ze hry. Huizinga dále píše: „Hru je možno kdykoli přerušit nebo ji úplně zanechat. Není uložena fyzickou nutností a ještě méně mravní povinností." (Huizinga, 2000, s.18) Caillois ohledně hráčů zmiňuje: „Nadto a především musí mít volnost odejít ze hry kdykoli se jim zlíbí a prohlásit: Už nehraju." (Caillois, 1998, s.28)

Lidé hrají hry v době svého volna, kdy jsou pro ně příjemnou relaxací a aktivním odpočinkem. Caillois popisuje, proč je hra oblíbenou činností: „jedině v mezích hry mají hráči chuť hrát a hrají, ať je hra jakkoli vyčerpává, jakkoli pohlcuje, s úmyslem se rozptýlit a prchnout před starostmi, to znamená odchýlit se od všedního života." (Caillois, 1998. s.28)

6.3.2 Cíl v sobě samé

K objasnění tohoto znaku opět využijeme vyjádření obou autorů, kteří se podrobně zabývali hrou. Caillois uvádí: „Hrou nic nevzniká, ani majetek ani nějaké dílo." (Caillois, 1998, s.11) Huizinga popisuje jednání ve hře takto: „To probíhá samo v sobě a vykonává se pro uspokojení, které spočívá ve vykonávání samotném." (Huizinga, 2000, s.191) Z toho vyplývá, že hra se má hrát jen sama kvůli sobě. Hráči sami někdy hru uvedou slovy: „Zahrajeme si to jen tak." Někdy ještě více specifikují: „Budeme hrát jen tak pro sebe." Aniž by si to uvědomili, vystihnou podstatný rys hry. I z důvodu, že nemusíme lpět na dosažení určitého cíle, je hra oddechovou a pozitivně přijímanou činností.

6.3.3 Pravidla

Vlastní pravidla má každá hra. Pravidla určují naše hranice, co je a co už není hra, co je zakázáno a co je povoleno. S herními pravidly musí být seznámen každý hráč a musí je přijmout za své. Pokud by se stalo, že hráč pravidla nepřijme, pak hru nehraje a stane se jejím ničitelem. Caillois blíže popisuje: „Ničitelem hry je ten, kdo ji neguje, kdo poukazuje na absurdnost pravidel." (Caillois, 1998, s.29)

Pravidla nejsou pevně dána a hráči je mohou měnit, přizpůsobovat, a to i v průběhu hry. Vše záleží na domluvě spoluhráčů. Někdy se stane, že se najde hráč, který si upravuje pravidla bez vědomí spoluhráčů a koná tak z důvodu, že chce vyhrát nad ostatními.

Existují hry, u kterých se ustálila pravidla a hráči nemají potřebu je měnit. Jde například o známé sportovní hry, jako je tenis, fotbal, vybíjená apod. Dále existují hry, u kterých pravidla nejsou jasně dána a hráči je v průběhu hry ověřují a zavádějí. U této kategorie můžeme jako příklad uvést hru dívek se „skákací gumou." Je ovšem i mnoho her, které nemají pravidla, tzn. hry založené na improvizaci. Sem patří hry, kdy si dítě hraje „na doktora," „na maminku," „na námořníky" apod. Pokud ovšem tyto hry pozorujeme, zjistíme, že někdy si hráči pravidla předem dohodnou. Například se domluví na tom, že půjde o zubního lékaře a že přijde dítě, které se zubaře moc bojí atd. I když si hráči předem určitá pravidla nestanoví, jsou někdy dána tím, že napodobují určitou činnost, osobu nebo prostředí. Například chlapci hrající si „na automobilové závodníky" budou napodobovat situace, které sledovali po boku tatínků v televizi. Též u hry „na kadeřnici" můžeme předvídat určitá pravidla apod.

6.3.4 Ohraničenost

Tím je myšleno časové i prostorové vymezení her. Hra je časové ohraničená, a dokud probíhá, platí její pravidla. Začátek a konec hry určuje dohodnutý signál. Někdy se hráči předem domluví na době trvání hry, někdy je časová dotace hry určena pravidly a vývojem hry. Například hra „Člověče, nezlob se" končí umístěním figurek do „domečku". Po domluvě spoluhráčů se může hra opakovat a to jak celá, tak jen její část. Hry mohou trvat několik minut, několik hodin i několik dní.

Hra má dány své prostorové hranice. To, co probíhá za nimi, do hry nepatří. Herní prostor se může v jednotlivých případech znatelně lišit. Může jít o kostičkovaný papír,

kulečníkový stůl, tělocvičnu, hřiště, les apod. Prostorem pro hru může být cokoliv, může jít o velmi neobvyklý prostor, například o chodbu, schodiště, potok, strom. I tento atribut dělá ze hry zajímavou činnost, která má široké uplatnění. Hra umožňuje zábavu „hned a tady," což je opět vyjádření určitého času a prostoru.

Hra ve svém průběhu získává určitý vnitřní rytmus a harmonii. Po ukončení je duchovním výtvorem a může se kdykoli opakovat, i když nikdy není zaručen stejný průběh. Ale právě variabilita je vlastností, která hru činí hrou.

6.4 Hra v průběhu dějin

Existuje množství publikací, které jsou zaměřeny na historii společnosti a na hry. Věnují se jim jako důležitému prvku života lidí.

6.4.1 Původ hry

„Hra provází lidskou společnost od jejího vzniku. Vytváří obraz kultury jednotlivých národů, je uznávána po celá tisíciletí a jen těžko bychom mohli určit období, kdy si člověk poprvé začal hrát." (Němec, 2002, str.9) Pokud ovšem hledáme původ hry, pak si musíme všímat i hry u zvířat, příkladem jsou hry v době „námluv." Též mláďata zvířat se věnují hrám. (Němec, 2002) Caillois (1998) si také všímá her u zvířat a uvádí, že i ve zvířecí říši můžeme pozorovat různé typy her.

S vývojem hry souvisí vývoj hračky, která mohla být původně přírodninou, nástrojem dospělých nebo magickým nástrojem. I hry mohou být pozůstatkem zapomenuté víry nebo rituálu. Dnes dětmi používaná rozpočitadla mohou mít původ v kouzelnickém zaříkávání. U dalších her se dá usuzovat na původ v obřadních aktivitách. Hra v některém kulturně historickém období dosáhla významného postavení, v jiném období se více týkala jen některé vrstvy společnosti, proto je nutno popsat hru ve spojitosti s dějinami lidstva.

6.4.2 Hra v pravěku

Byla spjata s přírodou, tak jako s ní byl spjat člověk. Ten žil v souladu s přírodou, ale také s ní musel bojovat o přežití. Kmenové soužití dávalo člověku větší šance na přežití, začal si vyrábět nástroje k usnadnění lovu. Při hře si děti napodobováním osvojovaly

dovednosti potřebné k přežití. Hračkami pravěkých dětí byly pravděpodobně dřívka, šišky, kamínky, části rostlin, z ulovených zvířat kůstky, zuby a paroží. „Z dutých kostí se zhotovovaly jednoduché píšťalky či flétny, jejichž pronikavými zvuky asi již děti v pravěku oblažovaly sluch dospělých v době jejich odpočinku po vydatném jídle." (Lněničková, 2005, s.5) Později měly děti ke hře různé napodobeniny nástrojů. Děti se hrou s danými pravidly připravovaly na iniciační obřady, které byly „zkouškou dospělosti." Podobu symbolické hry měl slavnostní tanec, který byl výsadou dospělých, hlavně lovců.

6.4.3. Hra ve starověku

Hry dospělých byly spjaty s pohřebním rituálem nebo se slavnostmi jakéhokoliv druhu. Na slavnostech šlo hlavně o sportovní hry, které měly svá pravidla. Na pravidla většinou dohlížel velký počet diváků.

Ve veliké oblibě měli hry Řekové. Sportovní hry, které pořádali pravidelně, doprovázely početné průvody. Hry té doby byly na vysoké úrovni a byly prokládány divadelními hrami. Mládež hrála slepou bábu, míčové hry, na honěnou, na peška. Řecké hry vrcholily v podobě závodů a slavností. Nejznámější byly hry olympijské. Hra byla prostředkem k rozvoji fyzické síly a odvahy pro potřeby boje, ve škole se uplatňovala hra didaktická a ve volném čase šlo o hru povahy rekreační a zábavné.

Římané převzali mnoho her od Řeků. Ve velké oblibě byly míčové hry. Existovalo již několik velikostí míčů, malé a střední pro mládež, velké pro dospělé.

6.4.4 Hra ve středověku

Hlavně panstvo se věnovalo různým hrám, včetně sportovních. Nejznámější byly hry rytířské, které probíhaly v rámci různých slavností. Rytířské turnaje byly doprovázeny loutkovým divadlem, u kterého byl základem stolek, na kterém se pomocí povolování a napínání provázků rozpohybovaly figurky. Tématem byl souboj dvou rytířů. Na tržištích se hrála představení s mnoha jinými tématy. (Lněničková, 2005)

Renesance přinesla „humanizaci" hry. Hrály se míčové hry, které předcházely tenisu a volejbalu. Hrálo se nejen venku, ale i v míčovnách. Některé z her jsou známé i dnes. Koulí se porážely kuželky, závodilo se v běhu, trefovalo se do cíle. Děti bičíkem prohánělý káču, chodily na chůdách, střílely z kuše. Vrstva poddaných měla na hry

mnohem méně času. Práce na poli zabírala většinu času, proto bylo více prostoru na zábavu v zimě. Napodobovali rytířské turnaje a hráli hry, které se dědily z generace na generaci. Hry doprovázely světské i církevní slavnosti.

Baroko nepřineslo výrazné změny do podoby her. Nadále dominovaly míčové hry a rytířské turnaje. Chlapci ze šlechtických rodin si hráli s dřevěnými koníky, napodobeninami zbraní a cínovými vojáčky. Dívky měly panenky, které připomínaly dospělé ženy. Byly vyrobeny z keramiky, textilu a dřeva. V zimě se sáňkovalo a bruslilo. Vesnické dívky měly dřevěné panenky a zmenšené nářadí, chlapci za sebou tahali zvířátka na provázku a radovali se z houpacího koně. Nejprve hračky ze dřeva vyráběli zruční dědečkové a tatínkové, později se daly koupit na jarmarku.

6.4.5 Hra v novověku

Technické vynálezy odstartovaly velké změny. Zjednodušily práci dělníkům i rolníkům a lidé měli více času i sil na zábavu a hry. Budovala se cvičiště a vznikaly různé spolky se zaměřením na sportovní hry mládeže. Velmi známým spolkem je Sokol.

Děti si hrály s pískem a hlínou, s vojáčky a panenkami. Oblíbené byly koloběžky a kola. Populárním sportem se stává kopaná. Objevuje se skauting, který podporoval děti v různých sportech. (Lněničková, 2005)

Zrychlující se vývoj společnosti znamená i rychlý nástup nových her a hraček, například elektrický vláček, panenka Barbie, stavebnice Lego…

6.4.6 Hra v současnosti

Hry se vyvíjejí stále. I dnešní doba přináší hry nové. Velký rozmach zaznamenávají hry počítačové, které děti pohlcují svým virtuálním světem. Pro dnešní děti je úplně normální zábavou jízda na skateboardu, horském kole, v zimě na snowboardu. Jsou budována interaktivní hřiště, vodní centra… Dnešní svět je plný protikladů. Vedle moderních hraček jsou stále v oblibě plyšové hračky, hry s klacíky, pískem, míčem apod.

Hry jsou oblíbené i u dospělých. Objevily se nové sportovní hry, například ringo, hrají se společenské hry, kterých se prodává hojné množství, objevily se i televizní hry. Tak jako je nepřehledný současný svět, tak je nepřehledný i svět dnešních her.

6.5 Klasifikace her

Třídit hry není jednoduchou záležitostí. Důvodem je nespočetné množství her. Různí autoři si volí různá kritéria pro členění her. O úplnou klasifikaci her se pokusil Cailloise.

Protože své místo v dnešním světě získaly i dramatické hry a dramatická výchova se stává součástí vzdělávání, uvedu třídění těchto her dle české autorky Evy Machkové, která je významnou osobností v této oblasti a autorkou knih vztahujících se k dramatické výchově.

6.5.1 Klasifikace her dle Cailloise (1998)

Hry rozdělil na čtyři kategorie podle kritéria, zda v jednotlivých hrách převažuje princip soutěže, náhody, fiktivního světa nebo závrati.

Kategorie nazval agón
alea
mimikry
ilinx

Agón je typ her, kde převažuje prvek soutěživosti. Soutěž je zaměřena na jednu vlastnost, například rychlost, vytrvalost nebo sílu... Na počátku hry jsou si hráči rovni. Sem patří sportovní soutěže a hry, jako jsou šachy, dáma, kulečník apod. Šimanovský (2002) pro tento druh her používá český ekvivalent **hry soupeřivé.**

Alea je latinské pojmenování hry v kostky. Zásadním prvkem je, že hráč nemá vliv na výsledek hry. Jak se říká: „Záleží na štěstí.", „Necháme to osudu." Jde o protiklad první skupiny her. Příkladem je ruleta, loterie a již zmíněná hra v kostky. Šimanovský (2002) uvádí české pojmenování **hry náhod.**

Mimikry jsou hry výrazu a napodobování. Člověk se ocitá ve fiktivním světě, stává se jinou postavou, nejedná sám za sebe. Příkladem je karneval, divadlo, hra „na prodavačku," „na piráty." Šimanovský zvolil české pojmenování **hry napodobivé.**

Ilinx v řeckém jazyce znamená větrný nebo vodní vír. Společným prvkem těchto her je snaha o potlačení stereotypů a dosáhnutí co nejsilnějšího zážitku a vzrušení. Příkladem je válení sudů, slepá bába a točení se kolem vlastní osy. Šimanovský (2002) používá název **hry zážitkové.**

Existují hry, které jsou kombinací agónu a alea. Jde o domino, některé karetní hry apod. Vysvětlení principu těchto her: karty jsou rozdány náhodně, pak záleží na schopnostech hráče, jak se hra vyvine.

Lepší orientaci umožňuje tabulka.

Tabulka č. 2 - Dělení her dle Cailloise:

Klasifikace dle Cailloise	České názvy dle Šimanovského	Charakteristika	Příklady her
Agón	hry soupeřivé	soutěživost	sportovní soutěže hry jako šachy, kulečník
Alea	hry náhod	založené na štěstí a osudu	hra v kostky ruleta loterie
Mimikry	hry napodobivé	napodobování, fiktivní svět	karneval divadlo hra „na maminku“
Ilinx	hry zážitkové	výsledkem je závrať, chvilkové nevládnutí nad svým tělem	válení sudů slepá bába adrenalinové sporty

6.5.2 Členění her dle Machkové

Dramatická výchova, tvořivá dramatika, dramatizace – to jsou pojmy v dnešní době často zmiňované v souvislosti se zájmovou činností, s různými terapiemi, například v souvislosti s dramaterapií, a v neposlední řadě i v souvislosti se vzděláváním. Existuje velké množství publikací, které vysvětlují, co zahrnuje skupina dramatických her.

Dramatické hry mají široké pole působnosti a je těžké je shrnout do několika vět. Úkolem je rozvíjení obrazotvornosti, tvořivosti, empatie, samostatného a osobitého myšlení, uplatňování intuice, pochopení a usměrňování citů, podpora sociálních vztahů ve skupině, osvojování komunikačních a pohybových dovedností. Jde o komplexní rozvoj osobnosti. (Machková, 1999) Jejich kladným rysem je skutečnost, že přináší psychické uvolnění. (Kalhous, 2002)

Dramatizaci doporučoval již Komenský. V současnosti se z ní vyvinula nová disciplína, „dramatická výchova", která má své vlastní metody a techniky. Uplatňuje se na všech úrovních vzdělávání. (Lokšová, Lokša, 2003) Rámcový vzdělávací program (2003) nabízí zavedení dramatické výchovy jako samostatného předmětu, nebo zařazení formou projektu, či prolínání dramatické výchovy do ostatních vzdělávacích oblastí. Marušák v tomto ohledu zmiňuje: „Princip psychosomatické jednoty, tj. jednoty vnitřního světa s tělem, patří k principům, které dávají dramatické výchově jedinečnost v rámci kurikula. Dramatika pracuje s celým člověkem. Osobnostně-sociální výchova také rozvíjí osobnost člověka jako individuality i jako bytosti společenské, ale dramatika hledá cestu dál – cestu k výrazu. Pro tento výraz hledá též estetické hodnoty, a to i v případě, že proces nesměřuje k divadelnímu sdělení formou prezentace či představení. Mnoho dramatickovýchovných metod a technik v sobě obsahuje princip ozvláštnění – pantomimou, zpomalením akce, užitím rekvizity apod." (Marušák, In Spilková a kol., 2005, s.246)

Machková (1999) vytvořila metodiku dramatické výchovy, kterou doplnila o zásobník her, improvizací a cvičení. Zásobník rozčlenila do osmi skupin:

- charakterizace, hra v roli
- improvizace s dějem
- tvořivost
- objevování sebe a okolního světa

- pohyb a pantomima
- kontakt, mimojazyková komunikace a skupinové cítění
- plynulost řeči a slovní komunikace
- cvičení pomocná (rozehřátí, uvolnění, soustředění, seznamování aj.)

Pro dramatickou výchovu jsou nejpodstatnější první dvě skupiny. U třetí a čtvrté skupiny převažují smyslové procesy. Pátou, šestou a sedmou skupinou prolíná téma osobnosti a sociálních vztahů. Poslední skupina obsahuje hry, které pomáhají ke zdárnému průběhu dramatické výchovy.

Charakterizace, hra v roli – jde o komplexní cvičení, kdy se osobnost hráče uplatňuje jako celek. Sem patří hry typu „co by bylo, kdyby...," dále pantomima ve spojitosti s nějakou charakteristikou, hry s výměnou rolí atd.

Improvizace s dějem – vedoucí navodí situaci a pak už záleží na hráčích, kam posunou příběh, jak ovlivní osudy postav. Hry tohoto oddílu tvoří dvě podskupiny. První jsou hromadné improvizace bez souvislého děje, slouží k rozvoji představivosti, k orientaci v prostředí, v atmosféře, například „V ZOO." Druhou podskupinou jsou etudy pro dvojice, trojice a malé skupinky. Tyto etudy již rozvíjí souvislý děj, např. etuda „Sourozenci."

Tvořivost – zde autorka upozorňuje na skutečnost, že i když jim vymezila jednu skupinu, tvořivost vlastně rozvíjí všechny dramatické hry. Cvičení tohoto oddílu vyžadují náročnou duševní práci, což je spojeno s vyšším soustředěním a vědomou kázní. Hrou spadající do této skupiny je například asociace na dané téma, například „Co všechno by to mohlo být?"

Objevování sebe a okolního světa – hry této skupiny obohacují u hráčů poznání v širším slova smyslu, směřují k sebekontrole, k ovládání svého těla a myšlenek, k citlivému poznávání světa. Do této skupiny patří hry v klidové poloze, hry zaměřené na smyslové vnímání i poměrně známé Kimovy hry.

Pohyb a pantomima – základem je spojení pohybu s představami a fantazií, důraz je kladen i na rozvoj prostorového cítění a výrazu. Sem patří hry s názvem „Kontrasty", „Oživlé dřevo", „Pantomimické řetězce" apod.

Kontakt, mimojazyková komunikace a skupinové cítění – hráč kontaktuje partnera jinak než pomocí slov, spoléhá na intuici a vcítění se. V této skupině jsou zařazeny nonverbální rozhovory, hra „Slepci," „Zrcadla" aj.

Plynulost řeči a slovní komunikace – aktivity zaměřené na techniku řeči, techniku dýchání při komunikaci a na vytváření obsahu mluveného projevu. Do této kategorie patří rytmické hry se slovy, ozvěny, řetězová vyprávění apod.

Pomocná cvičení – mají cíl v sobě samé, jde tedy o hry v pravém slova smyslu. Machková je uvádí u dramatických her z důvodu, že příznivě navozují hráče pro hry dramatické. To je také důvod, proč se zařazují v úvodu lekce dramatické výchovy. Člověk se při nich odpoutává od svých starostí, zbavuje se zábran a ostychu. Pomocná cvičení zahrnují hry seznamovací, rozehřívací, uvolňovací a podporující soustředění.

Větší přehlednost klíčových údajů zajišťuje tabulka.

Tabulka č. 3 - Dělení her dle Machkové:

Klasifikace dle Machkové	Charakteristika	Příklady her
Charakterizace, hra v roli	hráči se stávají jinými osobami	„Co kdyby"
Improvizace s dějem	rozehrávání situace dle fantazie	„Nádraží" „Kamarádi"
Tvořivost	založené na originalitě a kreativitě	Asociace
Objevování sebe a okolního světa	poznávání sebe i okolí	Kimovy hry
Pohyb a pantomima	pohyb ve spojení s představou, s fantazií	„Diskotéka"
Kontakt,mimojazyková komunikace a skupinové cítění	kontakt bez pomoci slov	„Opice"
Plynulost řeči a slovní komunikace	hry s využitím lidské řeči	„Orchestr"
Cvičení pomocná	hry na seznámení, rozehřátí, uvolnění, soustředění	„Na blechu"

Vzhledem k tomu, že dramatické hry sledují určitý cíl, mají společné znaky s hrami didaktickými. Výjimkou by mohly být hry pomocné, ale ve chvíli, kdy je využíváme za účelem seznámení, navození nějaké atmosféry, získávají také rys didaktických her.

6.6 Hra v životě člověka

Hra zaujímá důležité místo v životě člověka, proto lze s jistotou říci, že člověka provází celým životem. Vzhledem k zaměření této práce se omezíme na informace týkající se počátečních etap života člověka, zvláště mladšího školního věku.

6.6.1 Kojenec a batole

Jde o období od narození do tří let věku dítěte. Již v prvních měsících můžeme pozorovat hru dítěte, která je velmi jednoduchá, ale přesto už to hra je. První hračkou se stávají prstíky, pak nohy, dudlík, chrastítko apod. Hra dítěte je ještě hodně závislá na okolí.

V batolecím věku již můžeme vysledovat symbolickou hru, kdy například krejčovské pravítko je pro dítě koníkem. V tomto období si ještě nedokáží děti hrát spolu, říká se, že si hrají vedle sebe.

6.6.2 Předškolní období

Odpovídá věku od tří do šesti let a pro hru je to velmi významné období. Dítě má dostatek času na hru a ta je hlavní náplní jeho činnosti. Začíná si hrát s ostatními dětmi, objevuje tvůrčí fantazii, rozvíjí tvůrčí hry se stavebnicemi, na pískovišti, projevuje radost z procesu vznikání. Dále se rozvíjí symbolická hra, dítě samo vymýšlí její variace a improvizace. Hra dítěte se vyznačuje spontánností, radostí i vážností, s jakou k ní přistupuje. Na konci předškolního období si dítě vytyčuje cíl své hry, například chce postavit domeček, do kterého se vejde určitý panáček apod.

6.6.3 Mladší školní věk

Dítě již nemá tolik času na hru, avšak hra zůstává významnou činností i v tomto věku. Hry jsou promyšlenější a složitější. Děti mají rády hry soutěživé, konstruktivní i pohybové. Rády hrají hry ve dvojicích i skupinách. Děti, které mají k dispozici počítač, si velmi rychle oblíbí počítačové hry. Význam hry je i v tomto období značný. Hra pomáhá dítěti vyrovnat se s novou rolí, odpočinout si a načerpat nové síly.

Hra má významné postavení i ve škole. Umožňuje nenásilně děti seznámit, budovat pozitivní vztahy v novém kolektivu, kompenzuje náročnost výuky a stává se relaxačním prvkem, zpříjemňujícím pobyt ve škole.

Jde o období s velkým věkovým rozpětím, protože dítě vstupuje do primární školy v šesti letech a opouští ji v jedenácti letech - v období prepuberty. Z tohoto důvodu se zaměříme na hry dětí, které převažují v jednotlivých ročnících.

Hra v 1. ročníku – dítě si hraje v době přestávek, před vyučováním i po něm, většinou i v době vyučování, kdy hra má didaktický náboj. Dítě v 1. třídě hraje hru s kýmkoliv, s dětmi i s dospělými. Děti přistupují ke každé nové hře s nadšením, dokáží si upravovat pravidla. Podle Cailloise převládají v první třídě hry zvané mimikry (hry napodobivé), objevují se i hry ze skupiny agón (hry soupeřivé), které jsou ještě hodně spontánní. Hry ilinx (hry zážitkové) se objevují v nejjednodušší podobě, například točení se kolem vlastní osy. „Naopak herní princip alea prvňáci zatím nedokáží docenit. Náhodu vnímají těsně vztaženou ke své osobě – tedy často jednoznačně agonálně." (Pražská skupina školní etnografie, 2005, s.56)

Hra ve 2. ročníku – při výuce se objevuje hra didaktická. Ve volném čase dětí dominují určité hry po určité období, tzv. kampaňovité hraní her. Hra je většinou otevřena celé skupině dětí ve třídě. Velmi rády hrají hry se staršími žáky. Hry typu mimikry vydrží hrát déle. Agón se vzhledem k oblíbenosti drží i v tomto ročníku na druhém místě. Nyní již více využívají k poměření svých sil hry s domluvenými pravidly. Alea je využívána k provokování a škádlení, prvek náhody již děti dokáže pobavit. Naopak ilinx již není jednoznačný a prolíná například s mimetickou hrou „Na upíry." (Pražská skupina školní etnografie, 2005)

Hra ve 3. ročníku – i v tomto ročníku se většinou žák setkává s hrou při vyučování, opět jde nejčastěji o hru didaktickou. Ke hře už si dítě vybírá určitou skupinu. Dochází k vrcholu, co se týče repertoáru her. Zatím tyto děti neodmítají hry, které znají z dřívější

doby, a s nadšením přijímají hry nové. Z hlediska Cailloise jsou stále v oblibě mimikry, ale mění se napodobovací témata. Roste počet her s principem agón, při kterých děti chtějí jednoznačně určit jediného vítěze. Na okraji zájmu jsou hry typu alea, i když náhodu někdy samy zařazují do vymyšlených her. Ilinx prolíná jinými typy her. Ve třetím ročníku děti prostřednictvím her rády řeší sociální vztahy. „Za hru se schovávají, aby vyjádřily vztah k druhému. Vítají relativitu hry. Nereálnost hry vždy může neutralizovat případný konflikt, a tedy i jeho důsledky." (Pražská skupina školní etnografie, 2005, s.141)

Hra ve 4. ročníku – čas dítěte ve čtvrtém ročníku začínají vyplňovat i jiné záliby než hra, například četba, rozhovor s kamarády. Herní skupinu si vybírají. Přítomnost dospělých při hře nevyhledávají. Přestávají hrát některé hry z minulosti, což se hlavně týká dřívějších témat her napodobovacích – dle Cailloise typ mimikry. Dominují hry typu agón. Někdy prvek agónu prolíná s principem ilinx. Také v jejich hrách prolíná prvek alea ve spojitosti s agónem, hlavně při využívání prodávaných společenských her. Hra se začíná využívat jako zdroj zábavy, pokud nikoho nenapadne jiný program. Hry čistého typu alea jsou nadále zdrojem pobavení, například „flaška." Začínají zkoušet hry ze světa dospělých. (Pražská skupina školní etnografie, 2005)

Hra v 5. ročníku – čas hraní se přesunuje hlavně do odpoledních hodin, kdy děti mohou trávit čas s kamarády. Hra je nadále součástí vyučování a opět jde převážně o hru didaktickou. Nové hry si děti dokáží samy vyhledávat v publikacích a časopisech. Děti již hrají jen několik málo her z dřívějšího období. Hry mimikry mají jinou podobu, ve třídě se objevují hry „na příbuzenské vztahy." Vzrůstá obliba komerčních, karetních i stolních her. K hračkám již přistupují jako ke sběratelskému koníčku, sbírají například autíčka, přívěsky na klíče apod. Naopak si rádi hrají s předměty, které jsou určeny pro dospělé. Příkladem může být hra s laserovým ukazovátkem. Z her dle Cailloise převládají hry typu agón. Děti zajímá, kdo je jak silný. Hry alea dostávají mystický náboj, nebo se týkají lásky, například trhání lístečků se slovy: „Má mě rád, nemá mě rád..." Hry typu ilinx jsou na okraji zájmu nebo prolínají jiným typem her. Pomocí her si ověřují svou připravenost na partnerské vztahy, proto jde často o hry, které hrají dívky a chlapci společně. Druhým motivem ke hře je zájem zjistit svou pozici v kolektivní hierarchii. (Pražská skupina školní etnografie, 2005)

Z literatury zabývající se hrami vyplývá, že hra nachází své uplatnění ve všech ročnících primární školy, což je velmi pozitivní vzhledem k její aktivizaci dětí a vlivu na třídní klima.

II. Praktická část

7. Cíl praktické části

Cílem mé diplomové práce je ověření výukového potenciálu hry jako jedné z nejvhodnějších aktivizačních metod primární školy. Mým cílem není změna teorie, ale využití nastudovaných teoretických poznatků v praxi.

Odborná literatura doporučuje zařazení hry do výuky z důvodu pozitivního vlivu na výchovně vzdělávací proces. V nastudované literatuře je hra vždy uváděna jako metoda podporující aktivitu, a pokud jsou žáci při výuce aktivní, učí se celou svou osobností. Pedagogická literatura často zmiňuje, že aktivita dětí vyžaduje prospěšné klima, ale zároveň aktivizující činnosti mohou toto příznivé klima dále rozvíjet. Z teoretické části vyplynulo, že zásady prospěšného klimatu se shodují s pravidly her. Na základě těchto poznatků chci ověřit, zda hra může podpořit pozitivní klima ve třídě.

Ověření teorie v praxi bude probíhat formou akčního výzkumu v rámci jedné třídy primární školy. Akční výzkum bude trvat jeden a půl roku, od začátku prvního ročníku do pololetí druhého ročníku.

Bude nutné zjistit sociální vazby dětí na počátku výzkumu, tedy na začátku první třídy. Jelikož jde o děti útlého věku, nelze použít standardizované dotazníky. Bude využito projektivních technik, které budou v případě potřeby doplněny o řízený rozhovor. Vývoj klimatu třídy bude ověřen stejnými technikami na konci prvního ročníku. Ve druhém ročníku bude klima třídy posouzeno pomocí standardizovaného dotazníku.

Výukový potenciál her bude porovnán s výukovým potenciálem „tradičních" postupů. Za „tradiční" postup například považuji strohé zadávání školních úloh. Zjišťování proběhne formou analýzy žákovských prací. Analýze budou podrobeny žákovské práce v každém školním pololetí.

Všechny výsledky, které se mi podaří z jednotlivých analýz zjistit a které z mé práce vyplynou, budou platné jen pro tento konkrétní vzorek dětí. Vzhledem k nízkému počtu žáků nelze sice z výsledků vyvodit obecné závěry, přesto se domnívám, že určitou vypovídající hodnotu budou mít minimálně pro pedagogickou praxi, například pro méně zkušené začínající učitele.

7.1 Předpoklady práce

1. Vzhledem k prostudované literatuře předpokládám, že cvičení zadávaná formou hry budou v rámci celé třídy vykazovat menší chybovost než cvičení instruovaná „tradičními" pokyny.

2. Předpokládám, že využívání her v primární škole podpoří příznivé klima ve třídě.

3. U 90% rodičů předpokládám pozitivní přijetí her ve výuce. Domnívám se, že jen 10% rodičů bude hru považovat za odklon od výuky a nebude doporučovat využití hry v dalších letech školní docházky.

4. Zároveň u 50% rodičů předpokládám, že mimo oblíbenost hry si uvědomují i její výukový potenciál a měli již možnost ho sami ověřit.

7.2 Popis zkoumaného vzorku dětí

Výzkum probíhal na základní škole v Chomutově. Jelikož škola stojí v okrajové části města a na prvním stupni má i dyslektické třídy, je zde menší počet žáků v běžných třídách prvního stupně. Průměrně navštěvuje jednu třídu 20 dětí.

Žáci, se kterými jsem pracovala, patřili do jedné třídy. Po celou dobu výzkumu jsem byla třídní učitelkou této třídy. První ročník navštěvovalo 17 žáků - 8 chlapců a 9 dívek. Po prázdninách do druhého ročníku nastoupil nový chlapec, který se přistěhoval z jiného města, takže se počet dětí ve třídě zvýšil na 18. Chlapců bylo 9 a dívek také 9.

Ve třídě byl jeden žák (Jakub), který před vstupem do první třídy uměl číst a počítat. Jeho rodiče již při zápisu do první třídy uvedli, že má silnou tendenci prosazovat se. Od začátku první třídy byl tento rys jeho chování patrný.

Třídu navštěvovaly tři děti se sníženým intelektovým výkonem, což bylo potvrzeno vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně (Andrea, Tereza, Simona). Bylo doporučeno střídat podněty, které aktivizují, střídat i činnosti, při kterých se stojí, často využívat relaxačních chvilek, zařazovat činnosti vyžadující aktivní zapojení, navozovat situace, při kterých zažijí dobrý pocit z odvedené práce. Z důvodu možného přetížení a

selhání bylo doporučeno nešetřit povzbuzením a oceněním, ohodnotit i jen projevenou snahu, umožnit, aby tyto děti i ostatním spolužákům předvedly svou úspěšnost.

Do třídy nastoupil žák (Vojtík) po dvou odkladech školní docházky. Důvodem byl zdravotní stav. Od začátku první třídy měl tento žák vlastní individuální plán. I u něho bylo doporučeno pozitivní hodnocení, ocenění dílčích úspěchů, možnost spolupráce se spolužáky, aktivní zapojení do výuky, poskytování optimistického výhledu do budoucnosti.

K práci s výše uvedenými dětmi jsem využívala hry, které mi umožňovaly vhodně uplatnit doporučené zásady.

7.3 Popis metod použitých při výzkumu

Pro získání výsledků své diplomové práce jsem prováděla akční výzkum. Do výuky jsem zakomponovala hry, které měly za úkol ji zefektivnit. Hry prolínaly všemi vyučovacími předměty.

Akční výzkum je chápán jako součást každodenní pedagogické praxe. Jeho cílem je přispět ke zlepšení určité oblasti vzdělávací praxe. „Akční výzkum je učiteli prováděná systematická reflexe profesních situací s cílem jejich dalšího rozvinutí." (Elliott, In Maňák, Švec, 2004, s.52) Učitelům má pomoci lépe poznat problémy týkající se vlastní praxe a přispět k jejich řešení. Cílem akčního výzkumu je tedy zlepšování pedagogické praxe. Cílem není vyvození obecně platného poznání, ale „jde o získání konkrétních poznatků o určitém konkrétním problému, na jejichž základě lze tento problém řešit." (Janík, In Maňák, Švec, 2004, s.53) Při akčním výzkumu se uplatňují stejné metody jako při „klasickém" pedagogickém výzkumu.

V rámci akčního výzkumu jsem využila těchto metod:

1) analýza žákovských prací
2) projektivní techniky spojené s introspekcí
3) rozhovor
4) dotazník
5) myšlenková mapa
6) brainstorming
7) pozorování přímé, zúčastněné i nezúčastněné

1) Analýza žákovských prací

Metoda slouží ke zkoumání písemného materiálu. Tuto metodu jsem použila k ověření výukového potenciálu školních úloh, které byly zadány formou hry i „tradičním" zadáním. Kvantitativní analýzou budu zjišťovat četnost výskytu chyb u jednotlivých dětí i u celé třídy souhrnně.

2) Projektivní techniky spojené s introspekcí

Podnětem projektivní techniky je například obrázek, který žáci určitým způsobem doplňují nebo dokreslují, při čemž do obrázku promítají osobnostní tendence – pocity, názory, přání. Tyto techniky neumožňují jednoznačný výklad, jsou víceznačné, zahrnují různé výpovědi. Z důvodu neurčitosti můžeme techniku doplnit řízeným rozhovorem, který ji doplní o vysvětlující introspekci.

Při výzkumu jsem v první třídě využila dvou projektivních technik. Důvodem k jejich využití byl nízký věk dětí, který neumožňoval použití standardizovaného dotazníku. Prostřednictvím projektivních technik jsem se pokusila zjistit sociální vazby mezi dětmi a z toho vyvodit určitému nastínění sociálního klimatu ve třídě. Vzhledem k věku dětí a víceznačnosti techniky půjde o zjištění orientační.

3) Rozhovor

Jádrem rozhovoru jsou otázky a odpovědi objasňující určitý jev. Rozhovor může mít několik podob. Například řízený rozhovor většinou obsahuje tři druhy otázek. Tzv. sondujícími otázkami mohu zjistit, zda je dítě schopno o dané oblasti rozhovor vést, zda nepřesahuje jeho možnosti dané věkovými a vývojovými zvláštnostmi. Návodné otázky vymezují téma rozhovoru. Tzv. otázky ad-hoc vyplynou neplánovitě a jsou důležité z důvodu proniknutí do problému a zajištění návaznosti rozhovoru. (Švec, 2004)

Pokud některá projektivní technika vyžadovala upřesnění z důvodu správného výkladu, bylo využito spontánního nebo řízeného rozhovoru, při kterém většinou došlo k vysvětlující introspekci.

4) Dotazník

Dotazníková metoda shromažďuje data na základě dotazování osob. Dotazované osoby nazýváme respondenty. Tato metoda je určena pro hromadné získávání údajů. Jde o poměrně rychlou výzkumnou metodu, která je v současnosti velmi rozšířena. Dotazník obsahuje otázky nebo určitá tvrzení a respondent se k nim vyjadřuje. Nejčastěji si vybírá ze škály odpovědí, či může odpověď samostatně vytvořit a doplnit do dotazníku. Zvolila jsem kombinaci obou předchozích variant.

Dotazníkovou metodu jsem využila pro ověření klimatu třídy a zjištění názorů rodičů na hru.

5) Myšlenková mapa

Myšlenková neboli pojmová mapa je schématické znázornění vazeb a souvislostí. Umožňuje logicky třídit pojmy a témata. Napomáhá usuzování a uplatňování zkušeností i vědomostí. Prohlubuje poznání, podněcuje ke srovnávání, vysvětlování a hodnocení.

Pomocí společné myšlenkové mapy se děti vyjadřovaly ke hrám v jednotlivých vyučovacích předmětech a zvolily si nejoblíbenější hru.

6) Brainstorming

Je to metoda, při níž žáci samostatně, ve dvojicích nebo skupinově uvádějí vše, co znají nebo si myslí, že znají o daném tématu. Důležitou zásadou podporující tuto metodu je nehodnocení, neodsuzování nápadů. Přijímají se všechny myšlenky a nápady. Název metody v překladu znamená „bouře mozku," „útok na myšlení." Česky se této metodě někdy říká „burza nápadů."

Touto metodou v té nejjednodušší formě jsem se snažila podnítit u dětí zamyšlení nad hrou ve škole.

7) Pozorování přímé, zúčastněné i nezúčastněné

Jde o metodu založenou na pozorování smyslově vnímatelných procesů. V pedagogické praxi je středem zájmu sledování osob, jejich činnost, chování, průběh určitého procesu apod. Pokud je pozorovatel osobně přítomen v místě, kde pozorované dění probíhá, pak jde o pozorování přímé. Je-li pozorovatel účastníkem dění, je to

pozorování zúčastněné. Pokud pozorovatel sleduje osoby, jevy nebo předměty „zvnějšku," neúčastní se dění, pak jde o pozorování nezúčastněné.

Metodu pozorování jsem využívala po celou dobu akčního výzkumu. Tato metoda mi pomáhala lépe pochopit vzniklé situace, podporovala mou empatii, pomáhala mi při reflexi a plánování další činnosti.

Využila jsem i hospitační činnosti zástupkyně ředitele a požádala ji o pozorování přímé, ale nezúčastněné. Poznatky z tohoto pozorování pro mne byly velmi cenné, protože mi poskytly jiný úhel pohledu.

8. Zpracování dat a interpretace výsledků

V této kapitole uvedu zpracování dat. Následně provedu interpretaci zjištěných údajů. Ve výsledcích výzkumu budu uvádět pouze křestní jména. Děti je při projektivních technikách a v dotazníku také užívaly. Ve třídě jsem totiž formou her zavedla oslovování křestním jménem. Některé děti svá příjmení ani neznaly. Ve třídě se sešli dva Vojtěchové a dvě Nikoly. Sami navrhli, jak jim máme říkat. Většinou zvolili oslovení, které slýchali doma a líbilo se jim. Jejich přání jsme respektovali a zanedlouho ve třídě všichni přesně věděli, kdo je Vojta a kdo Vojtík, kdo je Niki a kdo Nikola.

8.1 Výukový potenciál her

Od začátku první třídy jsem využívala hry ve všech vyučovacích předmětech. Šlo většinou o hry didaktické a dramatické. Převážně didaktické hry jsem začlenila do českého jazyka a matematiky. V matematice jsem využívala i dramatizaci z důvodu lepšího pochopení slovních úloh. Hry prolínaly i hodinami psaní a čtení. Po přečtení příběhu dramatizace pomáhala lepšímu porozumění textu. Při prvouce se děti věnovaly hrám, které často zapojovaly jejich smyslové vnímání. Součástí tělesné výchovy byly sportovní hry, tradiční i netradiční. Hudební výchova obsahovala hry hudebně pohybové i rytmické. Podstatou výtvarné výchovy a pracovních činností byly tvořivé hry. V rámci relaxačních chvilek se děti věnovaly improvizaci a pantomimě. V době přestávek děti spontánně hrály hry s ostatními. V oblibě byly hry s hračkami a pomůckami nabídnutými ve třídě, například hry se skákací gumou, obručemi, stavby z kostek, společenské hry. Děti si do školy nosily i vlastní hračky a hry, které pak hrály společně se spolužáky, například karetní hry a závody autíček. V oblibě byly i hry bez jakýchkoliv pomůcek, například „Cukr, káva, limonáda“. V době vyučování jsem děti do hry nenutila, ale nestalo se, že by hru odmítly. Pouze v případě dramatizace a pantomimy se některé děti nejprve staly pozorovateli, ale po chvíli se s nadšením zapojily do dění. Dle mého pozorování se děti aktivně a s radostí zapojovaly do her při výuce, pracovaly s větším zaujetím a únava se dostavovala mnohem později. Rozhodla jsem se ověřit výukový potenciál her i pomocí analýzy žákovských prací.

V prvním pololetí první třídy jsem využila prvního dílu slabikáře s názvem „Pojďme si hrát." (Pišlová, aj., 2003, s.60) Na straně 60 jsou dvě cvičení, která byla k analýze vhodná. První cvičení má velmi stručné zadání, bez herní motivace. Děti podtrhávají dané znaky. (viz příloha č.1 a 2) U druhého cvičení již zadání slibuje překvapení. Doplnila jsem zadání o pohádkově laděný úvod: „Zde jsou čarovné znaky. Pokud je správně vybarvíte, vykouzlíte obrázek." (viz příloha č.3)

Obě cvičení jsem z důvodu porovnatelnosti upravila na stejný počet znaků, v každém cvičení jich je 120. (viz příloha číslo 1, 2 a 3) Cvičení splnili všichni žáci ve dvou, po sobě jdoucích, dnech. Pro lepší přehlednost uvádím výsledky v tabulce č. 4.

Tabulka č. 4 – Analýza chybovosti v 1. pololetí 1. třídy

Jméno	Cvičení se stručným zadáním	Cvičení zadané formou hry
Andrea	4 chyby	2 chyby
Barbora	3 chyby	0 chyb
Kateřina	2 chyby	1 chyba
Ludmila	1 chyba	0 chyb
Niki	0 chyb	1 chyba
Nikola	0 chyb	0 chyb
Simona	5 chyb	4 chyby
Tereza	7 chyb	8 chyb
Veronika	0 chyb	0 chyb
František	0 chyb	0 chyb
Jakub	2 chyby	0 chyb
Jan	1 chyb	0 chyb
Jiří	0 chyb	0 chyb
Tomáš	0 chyb	0 chyb
Vlastimil	2 chyby	1 chyba
Vojta	1 chyba	2 chyby
Vojtík	0 chyb	0 chyb
celkem	28 chyb	19 chyb

V druhém pololetí první třídy jsem podrobila analýze žákovské práce z hodin matematiky. Čerpala jsem z pracovního sešitu s podtitulem „Zábavné procvičování doma i ve škole". (Havlínová, Skřičková, 2003, s.8) Jeden den jsem zadala výpočty formou „cesty za pokladem." (viz příloha č. 4 a 5) Druhý den jsem stejné příklady stručně zadala klasickým způsobem. (viz příloha č.6) V obou případech děti počítaly 18 příkladů. Výsledky jsou uvedeny v tabulce č. 5.

Tabulka č. 5 – Analýza chybovosti v 2. pololetí 1. třídy

Jméno	Cvičení se stručným zadáním	Cvičení zadané formou hry
Andrea	2 chyby	1 chyba
Barbora	0 chyb	1 chyba
Kateřina	1 chyba	0 chyb
Ludmila	0 chyb	0 chyb
Niki	0 chyb	0 chyb
Nikola	1 chyba	0 chyb
Simona	3 chyby	3 chyby
Tereza	5 chyb	7 chyb
Veronika	1 chyba	0 chyb
František	0 chyb	0 chyb
Jakub	1 chyba	1 chyba
Jan	0 chyb	0 chyb
Jiří	0 chyb	0 chyb
Tomáš	1 chyba	1 chyba
Vlastimil	2 chyby	1 chyba
Vojta	4 chyby	1 chyba
Vojtík	1 chyba	0 chyb
celkem	22 chyb	16 chyb

V prvním pololetí druhé třídy byly analyzovány žákovské práce z českého jazyka. Nejprve děti plnily úkol formou hry – „Dostali jste se do království, z kterého zmizely všechny barvy. Pokud správně splníte úkoly, černobílé království zachráníte a vrátíte mu barevnost." (viz příloha č.7 a 8) Cvičení bylo vybráno v pracovním sešitě „Barevná čeština pro druháky" a použito v nezměněné podobě. (Pavlová, Pišlová, 2004, s.41) Za týden byla slova z tohoto obrázku dětem předložena formou doplňovacího cvičení se stručným zadáním. (viz příloha č.9) Cvičení v obou formách obsahovalo 24 jevů z českého jazyka. Analýza chybovosti je uvedena v tabulce č. 6.

Tabulka č. 6 – Analýza chybovosti v 1. pololetí 2. třídy

Jméno	Cvičení se stručným zadáním	Cvičeni zadané formou hry
Andrea	5 chyb	6 chyb
Barbora	1 chyba	0 chyb
Kateřina	1 chyba	0 chyb
Ludmila	0 chyb	0 chyb
Niki	0 chyb	0 chyb
Nikola	2 chyby	0 chyb
Simona	4 chyby	3 chyby
Tereza	8 chyb	11 chyb
Veronika	0 chyb	0 chyb
František	1 chyba	0 chyb
Jakub	0 chyb	0 chyb
Jan	2 chyby	1 chyba
Jiří	0 chyb	0 chyb
Tomáš	0 chyb	0 chyb
Vlastimil	0 chyb	0 chyb
Vojta	2 chyby	0 chyb
Vojtík	0 chyb	0 chyb
Celkem	26 chyb	21 chyb

Pouze jeden žák ve všech třech případech nedosáhl zlepšení při zadání formou hry, naopak chybovost byla vyšší. Jde o dívku (Terezu) s nejnižším intelektovým výkonem ve třídě. Má problémy s pozorností, soustředěním (trpí nervovým neklidem) a má problémy s krátkodobou pamětí. Pro ni je zřejmě těžké při výuce pamatovat i na herní pravidla. Někdy jí dělá potíže pochopit jakékoliv pokyny. Protože ji ale hry baví, mizí při nich její nervový neklid a projevuje se více aktivně, nechci ji o tuto činnost připravit. Rozhodla jsem se, že po zadání hry u ní ještě jednou individuálně zkontroluji pochopení pravidel a v případě potřeby jí pravidla přizpůsobím nebo zjednoduším. Například pokud jí dělá problémy přečíst, jakou barvou má podle výsledku vybarvovat, bude se místo slovním pojmenováním uvedené barvy řídit barevnými puntíky u výsledku. Při skupinové hře nechám v její blízkosti děti, kterým důvěřuje a které ji podpoří. Takovým dítětem je například Kateřina, která je mezi dětmi velmi oblíbena, uznávána a která velmi často sama od sebe Terezu podporuje.

Ostatní děti se u cvičení formou hry zlepšily nebo dosahovaly stejných výsledků jako u cvičení tradičního. K tomu je nutno podotknout, že stejných výsledků většinou dosahovaly děti, které pracovaly úplně bezchybně.

Ze všech tří analýz je patrné, že u cvičení zadaných formou her žáci celkově chybovali méně.

8.2 Zjišťování sociálních vztahů pomocí projektivní techniky

Na začátku a konci první třídy jsem pomocí projektivní techniky zjišťovala sociální vztahy mezi spolužáky. Hned v prvním týdnu školní docházky jsem využila hodinu výtvarné výchovy. Nikdo nechyběl a děti zaujatě malovaly. Já jsem k učitelskému stolu postupně zvala každé dítě. Měla jsem vedle sebe připravenu vysokou kancelářskou židli, takže dítě sedící vedle mě si vyzkoušelo „pozici učitele" a dobře vidělo na všechny spolužáky. Dítěti jsem předložila obrázek s oblohou, na které bylo sluníčko a mráčky. (viz příloha č. 10) Do sluníčka jsem vepsala jméno dítěte sedícího vedle mne. Potom jsme si povídaly o mráčcích, které jsou různě vzdálené od sluníčka. Navázaly jsme rozhovorem o kamarádech a dětech, které zná například z mateřské školy. Potom se dítě rozhlíželo po třídě a jmenovalo spolužáky, které zná. Též samo určilo,

do kterého mráčku bude jméno spolužáka vepsáno. Děti samy od sebe postupovaly tak, že nejprve obsadily nejbližší mráčky nejlepšími kamarády a do vzdálenějších mráčků umisťovaly děti, které znají méně. Využily i možnosti, že některé mráčky mohou nechat prázdné. (viz příloha č.11) Tato technika byla stejným způsobem uskutečněna v červnu, na konci první třídy. (viz příloha č.12)

Pro přehlednost uvedu v tabulce počet kamarádů nebo známých spolužáků na začátku roku. V další kolonce budou uvedeny údaje z konce školního roku, kdy už se děti navzájem znaly, takže do mráčků umisťovaly jen své kamarády, blízké i občasné.

Tabulka č. 7 - Vyhodnocení projektivní techniky zvané „Obloha"

Jméno	Počet „pojmenovaných" mráčků na začátku 1. třídy	Počet „pojmenovaných" mráčků na konci 1.třídy
Andrea	2	7
Barbora	3	7
Kateřina	4	5
Ludmila	5	5
Niki	3	7
Nikola	3	6
Simona	1	4
Tereza	3	3
Veronika	4	7
František	4	7
Jakub	1	7
Jan	2	5
Jiří	0	7
Tomáš	1	5
Vlastimil	0	7
Vojta	0	6
Vojtík	0	3
Průměrně	2	6

Na posledním řádku tabulky jsou vypočítané průměrné hodnoty. Na začátku školního roku byl průměr dva kamarádi či známí spolužáci. Na konci první třídy měl každý průměrně 6 kamarádů. Z toho lze usoudit, že sociální vztahy se během školního roku úspěšně rozvíjely. Svědčí o tom i fakt, že každý žák této třídy měl na konci školního roku stejně nebo více kamarádů, než na začátku školního roku.

Údaje získané na konci školního roku jsem využila k orientačnímu sociometrickému šetření. Každému mráčku jsem přiřadila bodové ohodnocení. Za umístění na nejbližších mráčcích u sluníčka jsou 3 body, za pozice vzdálenější 2 body a za umístění na nejvzdálenějších mráčcích je 1 bod. Žáci, kteří získali nejvíce bodů, byli voleni častěji a obsazovali přední místa, což svědčí o jejich oblíbenosti v kolektivu. Těchto poznatků se dá využít k rozvoji pozitivního klimatu ve třídě. Znalost vztahů ve třídě mohu využít i ke zdárnému průběhu výuky.

Tabulka č. 8 - Hierarchie třídy na konci 1.ročníku

NIKOLA 24
KATEŘINA 20
JIŘÍ 19
VERONIKA 15
ANDREA 13 VLASTIMIL 13
TOMÁŠ 12 VOJTÍK 12
VOJTA 11
FRANTIŠEK 10
LUDMILA 9
JAN 8
NIKI 7 TEREZA 7
BARBORA 6
SIMONA 5
JAKUB 3

Z tabulky je patrné, že každé dítě bylo voleno do některého mráčku. Ve třídě není dítě, které by nemělo žádného kamaráda. To je velmi pozitivní zjištění.

8.3 Zjišťování klimatu třídy pomocí projektivní techniky

Druhou projektivní technikou jsem se snažila zjistit, jak se děti cítí v třídním kolektivu. Na začátku první třídy jsem dětem rozdala černobílý obrázek, na kterém byl strom s různými postavičkami. (viz příloha č.13) Společně jsme si povídali o tom, co vidíme na obrázku, jak se asi postavičky cítí a proč se tak asi cítí. Potom si děti samostatně vybraly postavičku, která je znázorňuje a která vyjadřuje, jak se cítí v naší třídě. (viz příloha č.14) Vzápětí děti dostaly ještě jeden stejný obrázek, na kterém měly vybarvit postavičku, kterou by chtěly být. (viz příloha č.15) Na konci školního roku byla využita stejná technika ke zjištění, jak se děti ve třídě cítí na konci prvního ročníku. (viz příloha č.16)

Vzhledem k náročnosti výkladu projektivní techniky jsem využila možnosti spolupracovat s pracovnicí Pedagogicko-psychologické poradny v Chomutově. Mgr. Karolína Homolová se věnuje sociometrickým šetřením a problematice šikany na Chomutovsku.

Pro přehlednost byly získané údaje přeneseny do jednoho společného obrázku. (viz příloha č. 17) Podle počtu čárek v postavičce se lehce zorientujeme, kolikrát byla daná postavička dětmi volena a můžeme si udělat obraz celkového vyznění třídy. Na začátku školního roku děti nejvíce volily postavičku v koruně stromu (5x), což by u starších dětí mohlo znamenat nadřazenost a mocenskou pozici, ale u dětí tohoto útlého věku to spíše znamená přehled o dění ve třídě, pocit jistoty a sebedůvěry. Čtyřikrát byla zvolena postavička uprostřed stromu na vystavěném můstku. To se dá vysvětlit jako pocit jistoty (stojí pevně na svých nohou), samostatnost, začlenění do dění ve třídě, do kolektivu, pevné postavení, spokojenost, cítí se tam dobře. Třikrát byla označena postavička stojící u stromu a vzhlížející vzhůru. Rozpřažené ruce mohou naznačovat očekávání, ještě neví, co bude, je to naznačení začátku spojeného se vstupem do první třídy. Vzhlíží vstřícně nahoru ke kolektivu. Jde o postavičku pozitivně smýšlející. Dále byla dvakrát zvolena postavička padající, která symbolizuje pocit ohrožení. Přistoupila jsem k rozhovoru s dětmi, které tyto postavičky zvolily. V obou případech šlo o děti s nižším intelektem. První z nich (Andrea) mi svou volbu vysvětlilo slovy: „Učení je moc těžký." Druhé dítě (Tereza) svou volbu nedokázalo vysvětlit, zřejmě nebylo pochopeno zadání. Důvodem asi bude nižší intelektový výkon. Kresba tohoto dítěte nemá vypovídající

hodnotu, a tudíž se nezahrnuje do celkového obrazu třídy. Dále byla jedním žákem vybarvena postavička přátelského vyznění, která pomáhá spolužákovi. Jednou byla vybarvena postavička sedící u vrcholu a ostatním mávající. Tato postavička se projevuje veselostí, je uprostřed dění, je spokojená. Poslední vybarvená postavička je v přátelském objetí se spolužákem, vyjadřuje kamarádství, přátelské vztahy. Celkový obraz třídy odpovídá situaci na začátku první třídy: očekávání, pozitivní naladění, méně přátelských vztahů.

Stejným způsobem byla rozebrána přání dětí, kterými postavičkami by chtěly být. (viz příloha č.18) Zde se opět vyskytla jedna postavička padající. Vybrala si ji Tereza, která nedokáže svou volbu odůvodnit (pravděpodobně vliv nižšího intelektového výkonu). Předpokládám, že neporozuměla zadání, a proto zvolila stejnou postavičku jako poprvé. Její zobrazení nezahrnu do celkového obrazu přání třídy, protože nedokáže-li svou volbu odůvodnit, pak její kresba nemá vypovídající hodnotu. Znovu se objevují výše popsané postavičky pozitivního vyznění. Ubývá postaviček očekávajících a jen vzhlížejících ke kolektivu. Přibývá postavička vyjadřující kamarádství. Nově je dvakrát vybarvena postavička vesele se houpající na větvi. Vyjadřuje přání hrát si, provozovat jiné aktivity než učení. Jde o obraz spokojeného dítěte. Pozitivní je, že přání dětí se příliš neliší od pocitů dětí na začátku školního roku. Z toho lze vyvodit, že klima třídy zatím nevykazuje záporné prvky. Nikdo se nenakreslil na okraji třídy, nešťastný a osamocený.

Na konci školního roku bylo opět provedeno šetření touto projektivní technikou. Výsledky byly opět přeneseny do jednoho tiskopisu. (viz příloha č.19) Tentokrát i Tereza volila jinou postavičku než padající. Zvolila postavičku zachraňující. Svou volbu zase neuměla vysvětlit. Dá se předpokládat, že nevyjadřuje to, jak pomáhá druhým, ale naopak, jak ona sama potřebuje pomoc od druhých. Znovu asi nedošlo k úplnému pochopení zadání. Překvapivě se ale objevila padající postavička u jiného žáka (u Vojty), který se předtím cítil na vrcholu stromu, což se dá vysvětlit jako přehled, jistota, sebedůvěra. Jeho přáním do budoucnosti byla postavička spokojeně sedící na větvi a vesele mávající ostatním. K objasnění padající postavičky jsem zvolila rozhovor. Vysvětlení znělo: „To si hrajeme a z legrace padáme na zem." (Opravdu jsem si vzpomněla na jejich volnou hru v době přestávky, kdy s velkým smíchem padali na zem a předháněli se, kdo spadne nejpodivněji.) V tomto případě tedy postavička nevyjadřuje

pocit ohrožení, ale je vyjádřením oblíbené hry. Velmi zajímavé je, že postavičky stojící na zemi a pozorující dění ve třídě trochu zpovzdáli vybarvily dvě děti, které v hierarchii třídy skončily na posledních místech, jde o Jakuba a Simonu. (viz tabulka č.8 na s.66) V celkovém obraze třídy přibylo vybarvených postaviček, které vyjadřují přátelské vztahy. Neobjevují se postavičky osamocené na kraji třídy. Nikdo nezvolil postavičku z důvodu ohrožení. Podle této projektivní techniky vyznívá klima třídy v přátelském duchu.

8.4 Standardizovaný dotazník pro děti

Jelikož předchozí techniky měly pouze orientační vypovídající hodnotu, byl ve druhém ročníku použit standardizovaný dotazník ke zjištění klimatu třídy. Protože prázdniny pro děti znamenají určitou změnu, byl dotazník zadán až po několikaměsíční výuce s využitím her. Děti i ve druhé třídě trávily přestávky při společných hrách, což má jistě také vliv na klima třídy.

Sociometrické šetření pomocí dotazníku B - 4 (viz příloha č.20, 21) jsem uskutečnila ve spolupráci s Mgr. Karolínou Homolovou z Pedagogicko-psychologické poradny v Chomutově. Jednalo se o standardizovaný dotazník PhDr. R. Brauna, který odhaluje dynamiku a strukturu základních interakcí v třídním kolektivu. Je určen na diagnostiku vztahů v třídním kolektivu ve 2. a 3. ročníku ZŠ. Dotazník byl dětem zadán v nezměněné podobě dle metodických pokynů. (Braun, 2000) Při zadání dotazníku byli ve třídě všichni žáci. Chtěla jsem předejít situaci, že by děti na některého spolužáka zapomněly, proto jsem jim rozdala seznam jmen dětí a jejich značek z první třídy. (viz příloha č.22) Značky dětem pomohly lépe se orientovat v seznamu jmen. Své značky navzájem velmi dobře znaly, protože podle nich rozdávaly sešity v první třídě, a ještě i ve druhé třídě je mají na některých školních pomůckách. Napsaná jména také pomohla se správným uvedením jmen spolužáků. V první a druhé otázce je zařazena klasická sociometrie. Na třetí otázku, která se týká vlastností, byly děti připravovány formou her v rámci prvouky. Čtvrtá otázka obsahuje pět vět, u kterých děti kroužkují zvolenou odpověď. Výsledky sociometrického šetření byly zpracovány v pedagogicko-

psychologické poradně. (viz příloha č.23) Výsledky jsou zpracovány kvalitativně i kvantitativně.

Vyhodnocení dotazníku:

nejvíce spolehlivá: Kateřina
nejvíce zábavný: Jirka a Nikola
se všemi zadobře: Jirka
protivný: Jakub
nespolehlivý: Vojta, Fanda a Nikola
osamocený: Vojtík, Jakub a Simona

Tabulka č. 9 - Hierarchie třídy v 2.ročníku

JIRI
KATEŘINA VERONIKA
NIKI TOMÁŠ
VLASTIMIL FRANTIŠEK
ANDREA
NIKOLA
BARBORA
TEREZA
ONDŘEJ
VOJTA LUDMILA
VOJTÍK
JAN
SIMONA
JAKUB

Na chvostě sociálního spektra opět skončil Jakub. Jde o chlapce bystrého, který se snaží prosazovat na úkor ostatních, což bude asi hlavní problém. Linková k tomuto chování uvádí: „Sociometricky bylo prokázáno, že osoby se zvýšeným sebeoceněním

nejsou ve skupině tak oblíbeny jako osoby s nižším sebeoceněním. Lidé, kteří se oceňují příliš vysoko, nejsou populární, jsou pokládáni za domýšlivé, mívají sociální konflikty, protože mají nerealistická očekávání od druhých a protože sociální prostředí často nerespektuje jejich sebepojetí." (Linková, In kol. autorů, 1998, s.82) Za pozitivní považuji, že rodiče jsou ochotni spolupracovat se školou a pedagogicko-psychologickou poradnou, aby se korigovalo jeho chování. Příznivé též je, že Jakub má ve třídě alespoň jednoho kamaráda (Tomáše), takže není úplně osamělý. Poslední dobou se také přátelí se Simonou, jako by je podobné postavení ve třídě sblížilo. I společná cesta ze školy s Barborou naznačuje vznikající sociální vztahy, které se někdy rozvíjejí i v době přestávky.

Na předních místech se opět umisťují Jiří, Kateřina, Veronika, Andrea a Vlastimil. Nově se do popředí dostávají Tomáš, Niki a František. Naopak přední pozici opustila Nikola, kterou děti uvedly jako nespolehlivou, což by mohlo být i důvodem poklesu zájmu spolužáků. A proč je Vojtík vnímán jako osamocený? Přisuzuji to skutečnosti, že velmi často ze zdravotních důvodů chybí a je osvobozen od tělesné výchovy, takže přichází o společné zážitky, protože děti mají sportovní hry ve velké oblibě a společně je hrají i mimo tělesnou výchovu.

Tento dotazník sleduje kladné i záporné volby dětí a umožňuje kvantitativně vyjádřit, zda se dítě dostalo do kladné či záporné poloviny třídy. V této třídě se 78 % žáků umístilo v kladné polovině třídy.

Poslední otázka dotazníku obsahovala 5 vět, na které děti odpovídaly ano – ne.

První věta zněla: „Ve třídě jsem spokojen." Na tuto větu odpovědělo kladně všech 18 žáků (100 %.).

Druhá věta zněla: „Jsme spíš hádavá třída. Všech 18 žáků (100 %) odpovědělo záporně.

Třetí věta zněla: „Do školy se obvykle těším." Zde 16 žáků (89 %) odpovědělo kladně, 2 žáci odpověděli, že se do školy obvykle netěší (to je 11 %). Zajímal mě důvod této volby, proto jsem s každým žákem pohovořila individuálně, v době mimo vyučování. Jeden chlapec svou volbu zdůvodnil takto: „Musím brzo vstávat." Zmíněný chlapec do školy dojíždí z vesnice vzdálené 7 km od Chomutova. Druhý chlapec řekl: „Protože jsem tu moc dlouho." Informovala jsem se u paní vychovatelky a ta mi

potvrdila, že chlapec chodí do ranní i odpolední družiny. V obou případech šlo o délku pobytu ve škole, ani jeden žák neuvedl jako důvod sociální vztahy.

Čtvrtá věta zněla: Máme spolužáka, který nám ubližuje." Kladnou odpověď zvolily dvě děti (11 %), zbývajících 16 dětí (89 %) zvolilo odpověď zápornou. Opět jsem přistoupila k rozhovoru s oběma žáky. Chtěla jsem zjistit, kdo a jak ubližuje. Vojta zdůvodnil svou volbu takto: „Já myslel spolužáka z družiny, který nechodí do naší třídy. Je z jiný třídy." Barbora při rozhovoru řekla: „Simona se mnou chodila i do školky a tam mi ubližovala." Zeptala jsem se, zda jí Simona ubližuje i teď ve škole. Odpověděla: „Teď už ne, ale dřív ubližovala." Po rozhovoru s dětmi mohu konstatovat, že Vojta nedodržel pokyny, protože jeho odpověď se měla týkat výhradně spolužáků z této třídy, a Barbora uvedla informaci, která již neodpovídá skutečnosti.

Pátá věta zněla: „Některému spolužákovi je ubližováno." Toto tvrzení odmítlo 16 žáků (89 %). Naopak 2 žáci se vyjádřili v tom smyslu, že některému spolužákovi ubližováno je. Vyzvala jsem je k vysvětlení jejich tvrzení.. Jakub uvedl: „Cizí kluk z jiný třídy mě u šatny zmáčknul." Barbora svou volbu zdůvodnila takto: „Vojta jednou mlátil Vlastíka flaškou." Na mou otázku, zda se to ještě někdy opakovalo, odpověděla: „Víckrát už jsem to neviděla." Zeptala jsem se na tuto příhodu Vojty. Ten se obhajoval tím, že šlo o prázdnou plastovou láhev a že to bylo všechno z legrace. Vlastík se tomu měl smát. Ověřila jsem si to u Vlastíka i ostatních dětí a všichni potvrdili Vojtovu verzi. Rozhovor s dětmi mi objasnil skutečnost, že výpověď Jakuba se týkala žáka z jiné třídy a Barbora popsala příhodu, která byla spíš škádlením mezi kamarády. I tak jsme při prvouce znovu probrali chování ke kamarádovi, čím mu můžeme ublížit, čím ho potěšíme. Nakonec děti zahrály několik scének s ukázkou různého chování ke kamarádovi.

V kontextu třídy je důležité, jaký vyjde aritmetický průměr z posledních pěti odpovědí. Aritmetický průměr se bude pohybovat v rozmezí od nuly do pěti, přičemž čím nižší číslo, tím problémovější klima třídy a naopak čím více se aritmetický průměr blíží k číslu pět, tím příznivější klima ve třídě je. Ve zkoumané třídě vyšla kvalita kolektivu 4,7. Dle výkladu Mgr. Homolové jde o vysoké číslo, které vyjadřuje velmi příznivé klima třídy.

Výsledky sociometrického šetření mohu dál využít pro zefektivnění výuky, pro lepší pochopení dynamiky vztahů a interakcí v kolektivu. Mohu využít vlivu některých žáků i se pokusit pomoci žákům nacházejícím se na okraji třídy. „Současné celosvětové výzkumy ukazují, že jedině tak je možné vést účelnou prevenci všech sociálně patologických jevů. S nimi se, bohužel, setkáváme již od útlého věku." (Braun, 2000, s.5) Zde ještě zmíním údaje z odborné literatury, které poukazují na nutnost pozitivního klimatu třídy, abychom mohli využívat aktivizační metody, mezi které patří i hra.

8.5 Dotazník pro rodiče

Při četbě literatury, kterou jsem využila pro teoretickou část diplomové práce, jsem se setkávala s názory autorů i učitelů z praxe. Nikde jsem se však nesetkala s vyjádřením rodičů, kteří mají s hrou také své zkušenosti. Kritériem pro volbu školy, již bude jejich dítě navštěvovat, je i způsob výuky a přístup k dítěti.

Dotazník pro rodiče jsem zvolila z důvodu, že mne zajímal názor rodičů na hru ve výuce i to, zda mají sami zkušenosti s výukovým potenciálem her. Některé otázky byly zaměřeny na klima třídy z pohledu rodičů.

Sestavila jsem dotazník, který byl určen k anonymnímu vyplnění. (viz příloha č. 24) Obsahoval 13 otázek, jež byly zadávány dvěma způsoby. V prvním případě byla nabídnuta možnost odpovědět *ano - ne*. Respondenti byli instruováni, že mají zvolit pouze jednu odpověď. Pokud si nejsou jisti, mohou se rozhodnout podle toho, co podle nich převažuje. V případě, že se ani tak nemohou rozhodnout, otázku nezodpoví. Takto byly zadány otázky číslo 1, 3 a 10, proto se dají dobře vyhodnotit kvantitativně, ale respondenta do určité míry omezují a neumožňují mu specifické vyjádření k dané problematice. Z tohoto důvodu dotazník obsahoval také otázky, které nabízely odpověď *ano – ne,* ale zároveň zde byl i prostor k vyjádření respondenta. Takto byly zadány otázky číslo 4, 5, 7, 9, 11, 12 a 13. Odpovědi byly vyhodnoceny kvantitativně i kvalitativně. Dotazník dále obsahoval otázky, které nabízí škálu odpovědí a kde rodiče mohou využít prostor k vlastní formulaci odpovědi. V nabídnuté škále odpovědí mohou respondenti označit více možností. Konkrétně jde o otázky číslo 2, 6 a 8. Tyto otázky

byly vyhodnoceny kvalitativně. Aby bylo vyjádření jednoznačné, byli respondenti požádáni označit vybrané odpovědi podtržením nebo zakroužkováním. (viz příloha č. 25)

V úvodu se zjišťuje pohlaví respondentů, kteří dotazník vyplňovali. První dvě otázky mají vypovídat o tom, nakolik se dotazovaní cítí informovaní o způsobu výuky ve škole, a tudíž nakolik ji mohou hodnotit. Otázky číslo 4, 7, 9 a 13 zjišťují názor rodičů na výuku formou her. Otázky číslo 3, 5, 6 a 8 mapují působení her při výuce z pohledu rodičů. Otázka číslo 10 ověřuje výukový potenciál her. Otázky číslo 5, 11, 12 a 13 vypovídají o klimatu třídy. Samozřejmě bude záležet na konkrétních odpovědích rodičů.

Hru jsem zakomponovala i do rozdání a shromáždění dotazníků. Využila jsem poslední den před dvěma dny ředitelského volna, na které navazovaly pololetní prázdniny. V tento den byly ve škole přítomny všechny děti. Řekla jsem jim, že pro ně mám trochu jiný domácí úkol. Všechny děti dostanou obálku a zahrají si „na poštovní doručovatele." Podstatu tohoto povolání jsme si vysvětlili v hodinách prvouky, takže děti věděly, co je čeká, a s radostí hru přijaly. Navzájem si spontánně sdělovaly, zda obálku doručí mamince, tatínkovi nebo oběma najednou. Po vyplnění rodiči měly obálku převzít, případně zalepit a zahrát si na „velké děti," které již dokáží obálku samostatně odnést do poštovní schránky. Úkol byl přijat s velkým nadšením. Ve třídě dokonce zaznělo: „To je paráda, to je úkol spíš pro rodiče než pro nás." Zjištění bylo doprovázeno hlasitým smíchem. Po zmíněných dnech volna děti ve třídě čekala velká poštovní schránka, do které obálky vhazovaly. (viz fotodokumentace č.1) Vrátilo se všech 18 vyplněných dotazníků (100 %).

8.5.1 Vyhodnocení dotazníku pro rodiče

Nyní se budu zabývat jednotlivými otázkami z dotazníku a vyhodnocením odpovědí respondentů. Výsledky jsem pro zpřehlednění zpracovala do tabulek nebo grafického znázornění. Odpovědi jsem vyhodnotila slovní formou. Z vlastních odpovědí respondentů jsem vybrala klíčová slova, která je charakterizují.

Tabulka č.10 - Pohlaví respondentů

Kdo vyplňoval dotazník	Počet respondentů daného pohlaví	Vyjádřeno v procentech
muž	1	6 %
žena	9	50 %
oba partneři	8	44 %

Nejvíce dotazníků vyplnily ženy, téměř polovinu vyplnili partneři společně a pouze jeden dotazník vyplnil muž.

Otázka č.1 – *Myslíte si, že máte přehled o tom, jak probíhá výuka Vašeho dítěte?*

Tabulka č.11 - Odpovědi na 1. otázku dotazníku

Zvolená odpověď	Počet respondentů	Vyjádřeno v procentech
ano	16	88 %
ne	1	6 %
žádná odpověď	1	6 %

Jedna žena odpověděla, že nemá přehled o průběhu výuky. Jeden respondent (muž) se nevyjádřil. Zbývajících 16 respondentů odpovědělo kladně.

Otázka č.2 – *Jak se dozvídáte o dění ve škole?*

Tabulka č.12 - Odpovědi na 2. otázku dotazníku

Nabídnuté odpovědi na otázku „Jak se dozvídáte o dění ve škole?“	Počet užití v odpovědích
při třídních schůzkách	16
při konzultacích	13
v rámci dnů otevřených dveří (účast ve výuce)	9
od dítěte	18
od spolužáků svého dítěte	0
od ostatních rodičů	1
jinak	3

Zde mohli respondenti zvolit více nabídnutých možností. Nejvíce rodičů uvedlo, že jsou informováni prostřednictvím dětí. Další informace o dění ve škole získávají na třídních schůzkách a při konzultačních hodinách. (Konzultační hodiny jsou vždy první úterý v měsíci, rodiče mohou přijít v odpoledních hodinách do školy a získat informace při individuálním rozhovoru s učitelem.) Polovina respondentů uvádí získání informací v rámci „dnů otevřených dveří.“ (Pravidelně vyhlašujeme „dny otevřených dveří,“ kdy se může veřejnost zúčastnit výuky. Této nabídky využívají rodiče budoucích prvňáčků, rodiče i prarodiče žáků školy. Z důvodu pracovního vytížení rodičů se „dnů otevřených dveří“ nejvíce účastní prarodiče.) Poslední odpověď upřesnili všichni tři respondenti. Jednou bylo uvedeno, že informace respondent získává od učitele mimo třídní schůzky a konzultace. Dvakrát respondenti uvedli, že informace získávají od prarodičů, kteří využili „dnů otevřených dveří.“ Z toho vyplývá, že „dny otevřených dveří“ poskytují informace více jak polovině rodičů.

Otázka č.3 *–Je výuka vedena tak, aby děti učení bavilo?*

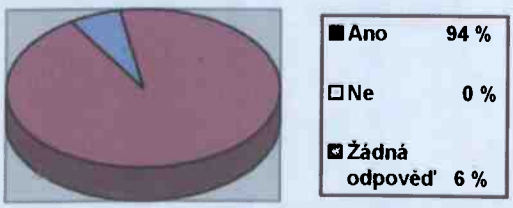
Tabulka č.13 - Odpovědi na 3. otázku dotazníku

Zvolená odpověď	Počet respondentů	Vyjádřeno v procentech
ano	17	94 %
ne	0	0 %
žádná odpověď	1	6 %

Zde mohli respondenti zvolit pouze jednu, nebo žádnou odpoveď. Většina respondentů uvedla, že výuka je vedena poutavě. Žádný respondent se nevyjádřil záporně. Pouze jeden respondent nezvolil žádnou odpověď. Šlo o respondenta muže, který v úvodu svého dotazníku vyjádřil, že neví, zda má přehled o dění ve škole, z tohoto důvodu se zřejmě nerozhodl pro určitou odpověď. Pro lepší přehlednost uvedu i grafické znázornění.

Graf č. 1 - Vyhodnocení 3. otázky dotazníku pro rodiče

Je výuka vedena tak, aby děti učení bavilo?



Otázka č.4 *–Myslíte si, že je vhodné využívat při výuce hry?*

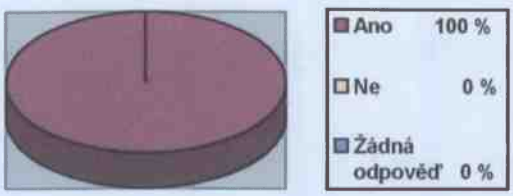
Na tuto otázku respondenti volili odpověď *ano – ne* a mohli svou volbu slovně zdůvodnit.

Tabulka č.14 - Odpovědi na 4. otázku dotazníku

Zvolená odpověď	Počet respondentů	Vyjádřeno v procentech
ano	18	100 %
ne	0	0 %
žádná odpověď	0	0 %

Graf č. 2 - Vyhodnocení 4. otázky dotazníku pro rodiče

Myslíte si, že je vhodné využívat při výuce hry?



Na tuto otázku kladně odpověděli všichni respondenti (100 %). 3 respondenti (17%) nevyužili možnosti svou volbu zdůvodnit. 15 respondentů (83 %) svou volbu slovně zdůvodnilo. Ze slovních odpovědí respondentů vypíši klíčová slova, která jejich odpověď charakterizují.

Klíčová slova z odpovědí
- výuka více zajímavá, děti zaujme (objevilo se 2x)
- lepší osvojení látky
- lepší zapamatování probíraného (objevilo se 2x)
- snadnější pochopení látky (objevilo se 2x)
- větší motivace k učení (objevilo se 3x)
- učení více baví (objevilo se 6x)
- upoutání a udržení pozornosti (objevilo se 2x)
- lépe vnímané učivo
- uvolnění pro děti (objevilo se 2x)
- nenásilnou formou zopakují učivo
- slouží jako motivační prostředek, ne však výhradně učební
- rozvoj logického myšlení

Nejvíce rodiče zmiňovali, že hry při výuce děti baví. Vyjádřili se o hrách jako o motivačním prostředku. Jeden respondent uvedl hru pouze jako motivační prostředek a vyjádřil se, že hra nemá výukový potenciál. Ostatní respondenti vyjádřili, že hra má i jiné aspekty než jen motivační.

Otázka č.5 *–Má vaše dítě někdy potřebu vyhýbat se školní docházce?*

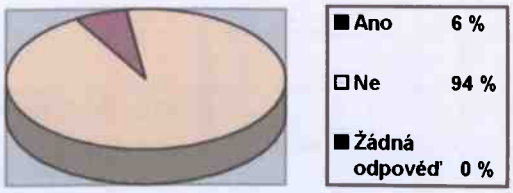
Zde respondenti vybírali z nabídnutých odpovědí *ano – ne.* V případě, že zvolí odpověď ano, jsou vybídnuti ke slovnímu vyjádření své volby.

Tabulka č.15 - Odpovědi na 5. otázku dotazníku

Zvolená odpověď	Počet respondentů	Vyjádřeno v procentech
ano	1	6 %
ne	17	94 %
žádná odpověď	0	0 %

Graf č. 3 - Vyhodnocení 5. otázky dotazníku pro rodiče

Má vaše dítě někdy potřebu vyhýbat se školní docházce?



Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti. Pouze jeden respondent uvedl, že jeho dítě se někdy snaží vyhnout školní docházce. Uvedl písemné zdůvodnění, které vyjadřovalo, že jeho dítě se snaží vyhnout docházce do školy v případě absence třídní učitelky, důvodem je obava ze „suplování" cizím učitelem. Všichni ostatní respondenti uvedli, že jejich děti nemají potřebu vyhýbat se školní docházce.

Otázka č.6 *–Máte pocit, že hry při výuce znamenají...*

Zde je respondentům nabídnuta škála odpovědí s možností sestavit vlastní odpověď. Mohou označit i několik nabídnutých pojmů. Nabídnuté možnosti uvádím v tabulce spolu s údajem, kolik respondentů je zvolilo.

Tabulka č.16 - Odpovědi na 6. otázku dotazníku

Máte pocit, že hry při výuce znamenají...

Nabídnuté varianty zakončení věty „Máte pocit, že hry při výuce znamenají...“	Počet užití v odpovědích
větší zaujetí	17
lepší soustředění	15
dobré zapamatování probíraného	16
vhodnou formu procvičení	14
Odpočinek	8
nemají na výuku vliv	0
odklon od výuky	0
hluk a nesoustředění dětí	0
jiné	1

Podle respondentů hry při výuce znamenají větší zaujetí. Tuto možnost volili nejčastěji. Většina z nich potvrzuje i výukový potenciál – kladný vliv na zapamatování, soustředění, vhodná forma procvičování. Jen 8 respondentů považuje hru při výuce za odpočinkovou činnost, více respondentů jí přisuzuje kladný vliv na učení. Jeden respondent využil možnost doplnit vlastní vyjádření. Napsal, že hry při výuce znamenají větší motivaci. Možnost, že hra nemá vliv na výuku, nezvolil žádný respondent. Nikdo se nevyjádřil, že hra znamená odklon od výuky, hluk a nesoustředěnost dětí. Celkově tedy byla hra ve výuce hodnocena kladně a byl potvrzen výukový potenciál.

Otázka č.7 *–Přáli byste si pro své dítě jiný způsob výuky?*

Respondenti vybírali z nabídnutých odpovědí *ano – ne.* V případě, že zvolí odpověď ano, jsou vybídnuti ke slovnímu vyjádření své volby. Zvolené odpovědi jsem přenesla do tabulky, vlastní zdůvodnění jsem rozebrala slovně.

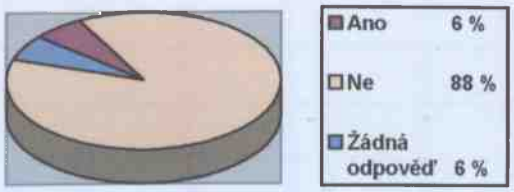
Tabulka č.17 - Odpovědi na 7. otázku dotazníku

Přáli byste si pro své dítě jiný způsob výuky?

Zvolená odpověď	Počet respondentů	Vyjádřeno v procentech
ano	1	6 %
ne	16	88 %
žádná odpověď	1	6 %

Graf č. 4 - Vyhodnocení 7. otázky dotazníku pro rodiče

Přáli byste si pro své dítě jiný způsob výuky?



Jiný způsob výuky pro své dítě si přeje jeden respondent (žena). V písemném zdůvodnění uvedla, že by si přála více samostatné práce, více domácích úkolů a přísnější známkování. Takto se vyjádřila žena, která považovala hru pouze za motivační činitel a nepřisoudila jí výukový potenciál (viz otázka č. 4). Jeden respondent (muž) se k této otázce nevyjádřil. Důvodem může být jeho předchozí odpověď na otázku č. 1, kde uvedl, že nemá přehled o dění ve škole. Ostatních 16 respondentů (88 %) si nepřeje změnit způsob výuky.

Otázka č.8 *–S jakými pocity Vaše dítě přijímá školní činnosti?*

Respondentům je nabídnuta škála odpovědí s možností sestavit vlastní odpověď. Mohou označit i několik nabídnutých pojmů.

Tabulka č.18 - Odpovědi na 8. otázku dotazníku

Nabídnuté odpovědi na otázku „S jakými pocity Vaše dítě přijímá školní činnosti?“	Počet užití v odpovědích
těšení	15
radost	16
uspokojení	13
nezájem	0
nechuť	3
obavy	0
strach	0
jiné	2

Respondenti využili možnost zvolit více pojmů. Nejčastěji vyjádřili pocit radosti, pak těšení a uspokojení. Třikrát byla označena nechuť ke školním činnostem, přičemž jeden respondent k tomuto pojmu připsal „občas“ a zároveň označil „těšení“ i „radost.“ Další respondent, který označil nechuť, označil i „uspokojení.“ Třetí respondent označující nechuť svého dítěte ke školním činnostem k pojmu „jiné“ připsal „neuspokojení“ a připojil pocity „uspokojení“ a „radost.“ Ještě jeden respondent zvolil vyjádření k pojmu „jiné“ a napsal „povinnost,“ kterou doplňoval pocit „uspokojení.“ Z výsledků je patrné, že školní činnosti většinou doprovází pozitivní pocity. I když některé děti zažívají negativní pocity, není to jednostranné, vždy jsou vyváženy pozitivními vjemy. Zřejmě záleželo na tom, o jakou konkrétní činnost se jedná.

Otázka č.9 *–Přivítali byste, kdyby děti byly dosavadním způsobem vzdělávány i v dalších letech?*

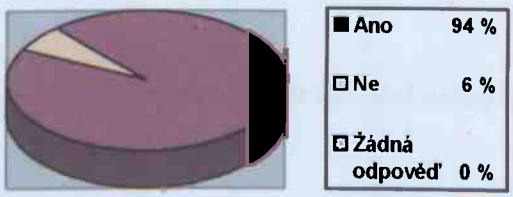
Respondenti vybírali z nabídnutých odpovědí *ano – ne.* Ke slovnímu zdůvodnění své volby jsou vybídnuti v případě obou odpovědí.

Tabulka č.19 - Odpovědi na 9. otázku dotazníku

Zvolená odpověď	Počet respondentů	Vyjádřeno v procentech
ano	17	94 %
ne	1	6 %
žádná odpověď	0	0 %

Graf č. 5 - Vyhodnocení 9. otázky dotazníku pro rodiče

Přivítali byste, kdyby děti byly dosavadním způsobem vzdělávány i v dalších letech?



Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti. Možnost zdůvodnit svou volbu jich využilo 12. Jeden respondent si přeje změnit způsob výuky v dalších ročnících, přičemž se odvolává na odpověď u otázky číslo 7. (Jde o ženu, která uvedla, že hra je pouze motivací, ne výukovou činností, a přeje si více samostatné práce, domácích úkolů a

přísnější známkování.) Ostatní respondenti (94 %) si přejí dosavadní způsob vzdělávání. 11 z nich připojilo zdůvodnění své volby. Z vyjádření respondentů použiji klíčové pojmy - dítě je spokojené (objevilo se 2x)

- rodičům se líbí způsob výuky
- pozitivní hodnocení (objevilo se 2x)
- dítě chodí do školy rádo (objevilo se 3x)
- přejeme si hry ve výuce dále
- vědomosti by i v budoucnu přijímaly rády a nenásilnou formou
- učení tímto způsobem baví
- dítě má dobré výsledky
- škola dítě více baví a nemá strach
- zájem a touha po vědění a vzdělání
- dítě se těší do školy
- tento systém dítě baví a zajímá

Většina písemných vyjádření respondentů hovoří pro pokračování výuky s prolínáním her. Opět se nejčastěji objevují kladné motivy, jako je zábavnost výuky, spokojenost, zájem, radost.

Otázka č.10 *–Naučilo se někdy Vaše dítě hrou více než klasickým učením?*

U této otázky respondenti vybírali z nabídnutých odpovědí *ano – ne.* Vyhodnocení bude provedeno kvantitativní formou.

Tabulka č.20 - Odpovědi na 10. otázku dotazníku

Naučilo se někdy Vaše dítě hrou více než klasickým učením?

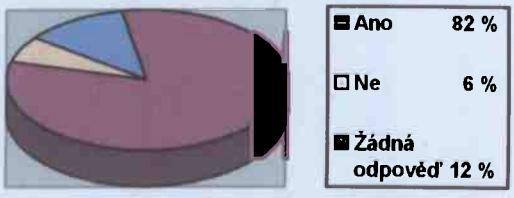
Zvolená odpověď	Počet respondentů	Vyjádřeno v procentech
ano	15	82 %
ne	1	6 %
žádná odpověď	2	12 %

Dva respondenti se nedokázali rozhodnout pro jednu z nabídnutých odpovědí. Jeden zvolil zápornou odpověď. Zbývajících 15 respondentů se vyjádřilo kladně, pouze jeden z nich přiznal hrám výukový potenciál jen krátkodobý (šlo o ženu, která v jedné z předchozích odpovědí přisuzovala hře jen motivační význam). Odečteme-li její vyjádření s dovětkem, zůstává nám čtrnáct respondentů, kteří potvrzují výukový potenciál her. To znamená, že 76 % rodičů se již samo přesvědčilo o skutečnosti, že dítě se někdy naučí hrou více než klasickým učením.

Vyhodnocení bude uvedeno i v grafické podobě.

Graf č. 6 - Vyhodnocení 10. otázky dotazníku pro rodiče

Naučilo se někdy Vaše dítě hrou více než klasickým učením?



Otázka č.11 – *Jste spokojeni s pravidly, která ve třídě platí?*

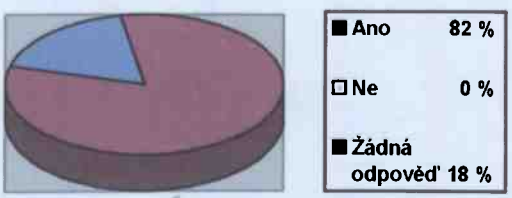
Respondenti vybírali z nabídnutých odpovědí *ano – ne.* Slovní zdůvodnění své volby mohou připojit ke kterékoliv odpovědi.

Tabulka č.21 - Odpovědi na 11. otázku dotazníku

Zvolená odpověď	Počet respondentů	Vyjádřeno v procentech
ano	15	82 %
ne	0	0 %
žádná odpověď	3	18 %

Graf č. 7 - Vyhodnocení 11. otázky dotazníku pro rodiče

Jste spokojeni s pravidly, která ve třídě platí?



3 respondenti (18 %) neodpověděli. Zbývajících 15 respondentů vyjádřilo spokojenost s pravidly, která jsou ve třídě zavedena. 10 respondentů slovně zdůvodnilo

svou spokojenost s pravidly ve třídě. Opět jejich zdůvodnění přiblížím pomocí klíčových slov- zavedení povinností, které děti plní

- naučí se plnit své povinnosti
- děti je rády plní
- pravidla jsou spravedlivá (objevilo se 3x)
- zahrnují i uznání
- vyučující na ně dbá s taktem a důsledností
- není co dodat, perfektní
- dítě chodí rádo do školy a nebojí se neúspěchů
- spokojenost dítěte
- pravidla dítě učí i jisté zodpovědnosti
- fungují a dítě je spokojené

Respondenti vyjadřují vztah mezi povinnostmi a zodpovědností, oceňují snahu o spravedlivé fungování. Zavedená pravidla spojují se vztahem dítěte ke škole (chodí do školy rádo, je spokojené). V souvislosti s pravidly se všímají i taktu, uznání a důslednosti. Ohlas na zavedená pravidla je velmi příznivý. S pravidly podporujícími pozitivní klima jsou spokojeni i rodiče. Odpovědi rodičů korespondují s výsledky standardizovaného dotazníku zadaného dětem (B-4 PhDr. R. Brauna).

Otázka č.12 – *Má Vaše dítě ve třídě kamarády?*

Respondenti vybírali z nabídnutých odpovědí *ano – ne.* Slovní zdůvodnění mohli uvést u kterékoliv odpovědi. Zajímavé bylo posoudit názory rodičů a zjistit, co podle nich má zásadní podíl na utváření přátelských vztahů ve třídě.

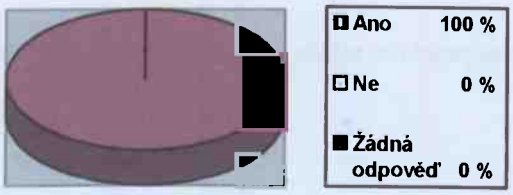
Tabulka č.22 - Odpovědi na 12. otázku dotazníku

Má Vaše dítě ve třídě kamarády?

Zvolená odpověď	Počet respondentů	Vyjádřeno v procentech
ano	18	100 %
ne	0	0 %
žádná odpověď	0	0 %

Graf č. 8 - Vyhodnocení 12. otázky dotazníku pro rodiče

Má Vaše dítě ve třídě kamarády?



Odpovědělo všech 18 respondentů (100 %). Všichni se vyjádřili kladně, to znamená, že každé dítě má ve třídě kamaráda. Jde o potvrzení výsledků, které byly zjištěny při sociometrickém šetření třídního kolektivu projektivními technikami i standardizovaným dotazníkem B-4 PhDr. R. Brauna. 12 respondentů uvedlo, co podle nich napomohlo vzniku přátelství.

Zde jsou klíčové pojmy z těchto vyjádření
- společná docházka do mateřské školy (2x)
- půjčování pomůcek
- společné zájmy (2x)
- povaha dětí (3x)
- přístup učitele
- dvoudenní výlet celé třídy
- dobrý kolektiv, jeho stmelenost (4x)
- dobré vztahy ve třídě
- přátelské prostředí ve třídě
- aktivity ve skupinách
- učení formou her, kdy děti byly zapojeny do práce v kolektivu

V odpovědích rodičů nejvíce zaznívá vliv kolektivu, kam můžeme zahrnout také odpovědi týkající se vztahů ve třídě a přátelského prostředí. Rodiče přikládají význam i povaze dětí. Dva respondenti měli na mysli povahu svých dětí, třetí respondent kladně hodnotil i povahu spolužáků.

Otázka č.13 – *Doporučili byste třídu Vašeho dítěte příbuzným nebo známým pro jejich dítě?*

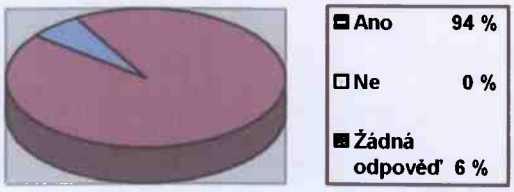
U poslední otázky respondenti vybírali z nabídnutých odpovědí *ano – ne.* Opět byl dán prostor pro vlastní zdůvodnění kterékoliv odpovědi.

Tabulka č.23 - Odpovědi na 13. otázku dotazníku

Zvolená odpověď	Počet respondentů	Vyjádřeno v procentech
ano	17	94 %
ne	0	0 %
žádná odpověď	1	6 %

Graf č. 9 - Vyhodnocení 13. otázky dotazníku pro rodiče

Doporučili byste třídu Vašeho dítěte příbuzným, nebo známým pro jejich dítě?



Jeden respondent se nevyjádřil označením jedné z nabízených možností, ale svou volbu zdůvodnil písemně. Šlo o ženu, která již byla několikrát zmiňována. Zde se vyjádřila, že by třídu svého dítěte doporučila přátelům a příbuzným, protože se její dítě nebojí chodit do školy. Zároveň by ale třídu nedoporučila, protože hodnocení není dostatečně přísné. Ostatních 17 respondentů by třídu doporučilo dalším rodičům. Z toho 11 rodičů se k důvodům doporučení vyjádřilo i slovně.

Klíčová slova jsou - příjemné vystupování učitele
- pravidelný kontakt s rodiči
- přístup učitele k dětem (6x)
- obliba učitele u dětí (2x)
- radost, spokojenost dítěte (2x)
- spokojenost dítěte i rodičů (2x)
- dětem je poskytnuto uznání
- způsob výuky (2x)
- sledování výuky se zájmem
- vyučování ve skupinách a formou her

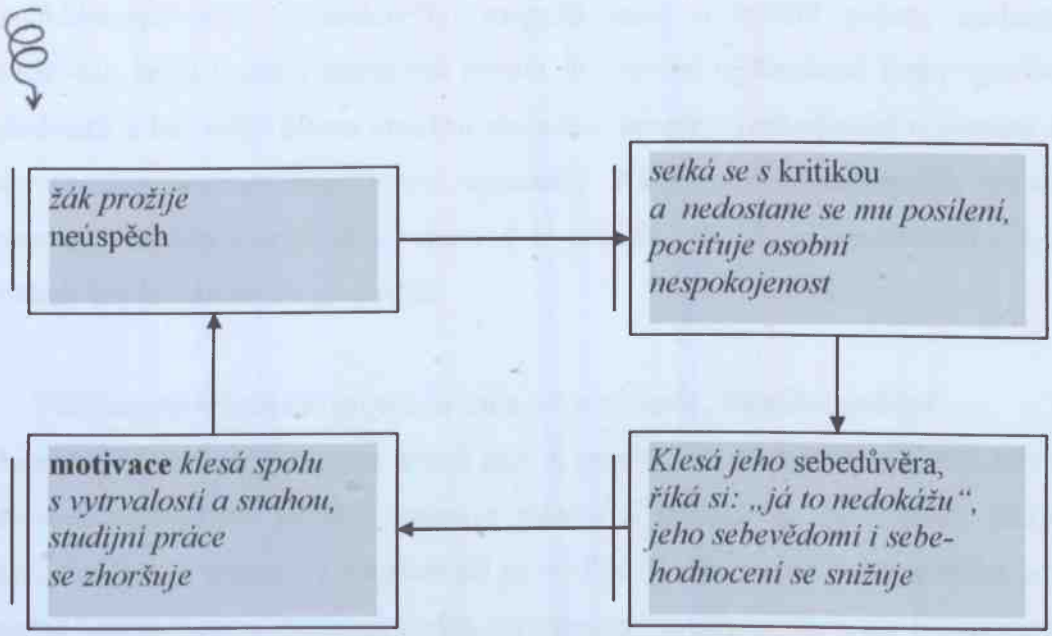
Největší důraz rodiče kladou na osobnost učitele. Dalším sledovaným hlediskem je klima třídy. Rodiče jako důvod doporučení třídy přátelům uvádí i způsob výuky, využití her při výuce a poskytování uznání.

8.5.2 Shrnutí

Shromážděné dotazníky mi poskytly mnoho cenných informací, které využiji v další pedagogické práci. Pozitivně překvapivé byly podrobné odpovědi, kdy rodiče využili možnosti volbu vlastními slovy vysvětlit. Z toho je patrné, že dotazníkům věnovali velkou pozornost a k vyplnění přistupovali velmi zodpovědně.

Zamyslela jsem se nad vyjádřením ženy, která by přivítala přísnější hodnocení. Jsem přesvědčena, že v prvních letech školní docházky děti potřebují podporu, ne špatné známky. V mladším školním věku je hodnocení dospělým přijímáno dítětem s velkou vážností a není ještě podrobováno kritice, jako je tomu například u pubescentů. Toto bezvýhradné přijímání hodnocení má velký vliv na sebepojetí dítěte a jeho další pokroky či neúspěchy ve vzdělávání. Bohužel časté neúspěchy mají důsledky související s nelibostí až stresovou zátěží, deformací sebeúcty, snížením úsilí a následně i výkonů. V souvislosti s touto problematikou jsem si vzpomněla na tzv. bludné či začarované kruhy, které jsou zmiňované v pedagogické literatuře. Vystihují sled událostí, které se navzájem ovlivňují. Výstižné grafické znázornění těchto situací je v knize Pettyho (2004). Přísné hodnocení, které by pro dítě znamenalo špatné známky a neumožnilo by mu zažít úspěch, může vyústit v níže popsaný sled situací.

Negativně laděný bludný kruh (Petty, 2004, s.44):



Pro učitele primární školy je prvořadé poskytovat dítěti kladnou zpětnou vazbu, aby nedocházelo k negativně laděnému bludnému kruhu. I zde mohou hry pomoci.

Z odpovědí rodičů vyplynula většinová spokojenost se způsobem výuky a tím i s hrami při výuce. Důležitou informací pro mne bylo akceptování výukového potenciálu her rodiči, výsledky jsou velmi povzbudivé. Rodiče ocenili i význam kooperativních her v souvislosti s přátelskými vztahy dětí ve třídě. Výsledky znovu potvrdily příznivé klima ve třídě.

8.6 Myšlenková mapa

Prostřednictvím myšlenkové mapy chci zjistit, které hry děti mají rády a nejvíce je baví.

Postupně jsme v jednotlivých předmětech vzpomínali na hry, které jsme hráli v první a druhé třídě. Dětem jsem řekla, že mne zajímá cokoliv, na co si vzpomenou, že každý nápad je vítaný. Do výčtu her uváděných dětmi jsem nezasahovala, očekávala jsem, že si vzpomenou na hry, které hrajeme v současnosti, a ze starších her půjde o ty, které je nejvíce zaujaly. Bez jakéhokoliv komentáře jsem zapisovala názvy her. (viz příloha č.26) Protože máme nového spolužáka, který s námi nechodil do první třídy, popovídali jsme si o hrách pro něj neznámých a postupně jsme si je při vyučování zahráli.

Po zopakování her uvedených v myšlenkové mapě jsme přistoupili k vyhodnocení nejoblíbenější hry. Myšlenkovými mapami jsme si utřídili pojmy, sjednotili se v názvech her a rozlišili jednotlivá témata. Vytvořené myšlenkové mapy vyučovacích předmětů a her měly dětem umožnit srovnání, usnadnit rozhodování a zabránit tomu, aby na některou z oblíbených her zapomněly. Každý svou nejoblíbenější hru označil barevným bodem v myšlenkové mapě. (viz příloha č.27) Body jsme sečetli a vyhlásili vítězné hry jednotlivých předmětů.

Vítěznou hrou českého jazyka se stala hra s názvem „Náhodná setkání".
Popis hry: Děti se zvednou ze svých míst a prochází se po třídě. Ve chvíli, kdy učitel zazvoní zvonečkem, se děti zastaví a začnou si povídat se spolužákem, který stojí nejblíže. Hra je relaxací a zároveň při ní můžeme opakovat učivo. Například můžeme podnítit procvičování komunikačních dovedností, používání tázacích a oznamovacích vět, procvičování vět přacích apod.

Při psaní se dětem nejvíce líbí hra „Písaři".

Popis hry: Jeden žák si sedne zády ke spolužákovi a ten mu prstem píše na záda písmena. Žák, který je „tabulí", hádá, jaké písmenko má na zádech „napsané". Při správném provedení hry vychází pohyb paže z ramenního kloubu (rozhýbání celé paže). Můžeme také zdůraznit, že „tabule" musí být rovná, aby se písmenka podařila napsat – tím podporujeme správné držení těla.

Z her uplatňovaných při čtení je nejoblíbenější „Tajné poselství".

Popis hry: Žák dostane obálku s tajnou zprávou. Potichu si ji přečte a podle zadání vykoná určitou činnost. Spolužáci vše sledují a snaží se uhodnout znění tajného poselství.

Při matematice se děti nejvíce těší na dramatizaci slovních úloh.

Dramatizace je relaxační chvilkou a zároveň napomáhá pochopení slovní úlohy. Například nastupování do autobusu a postupné vystupování je oblíbeným tématem složitějších slovních úloh. Děti samy navrhují, že si takovou slovní úlohu zahrajeme. Vlastní výpočet potom dětem nedělá potíže.

V rámci prvouky získala prvenství hra s názvem „Lovci lidí".

Popis hry: Jde o hru, která je řazena mezi tzv. „ledolamky", to znamená, že podporuje navazování sociálních kontaktů, odbourává zábrany. V prvouce byla tato hra využívána k opakování učiva. Žáci dostali pracovní list, na kterém byly otázky týkající se probraného učiva. Úkolem bylo získat od spolužáků odpovědi na všechny otázky. Podle domluvených pravidel musí na každou otázku odpovědět jiný spolužák.

Při hudební výchově se největší oblibě těší hra „Dostihy".

Jde o rytmické cvičení, při kterém děti stojí v kruhu a tleskáním, pleskáním, dupáním a výskoky napodobují běh koní při dostizích. Změny tempa a dynamiky rozvíjí rytmické cítění.

Z výtvarných her se dětem nejvíce líbí „Kresli, co slyšíš".
Popis hry: Děti si poslechnou krátký záznam nějakého zvuku. Potom nakreslí to, co vydávalo dané zvuky. Postup můžeme i několikrát opakovat - v tom případě děti kreslí tužkou jen malé „fotografie". Hra rozvíjí smyslové vnímání, představivost a fantazii.

Při pracovních činnostech žáci nejvíce vyžadují hry s konstruktivními stavebnicemi. Rádi si s nimi hrají i v době přestávek.

Při tělesné výchově je nejoblíbenější hrou honička s názvem „Psí spřežení".
Dětem bylo vysvětleno, co je psí spřežení. Také se dozvěděly, že vůdcem psí smečky je nejlepší pes. Ten má nyní zjistit, jak rychlí jsou psi z jeho smečky (určený žák honí ostatní děti). Pokud někoho chytí, pak tento „pes" není dost rychlý a musí jít trénovat. Vezme si „vodítko" (švihadlo) a jde s ním do vyhrazeného prostoru, kde ho musí pětkrát přeskočit, a pak se může vrátit do hry. Dle vyjádření dětí je tato hra baví, protože vyřazení z ní je krátké a mají možnost se do hry za chvíli vrátit.

Z myšlenkových map je patrné, že při výuce jsou nejvíce využívány hry didaktické a dramatické. Děti mají v oblibě hry kolektivní.

8.7 Brainstorming

Využila jsem skupinový brainstorming (česky bouření mozku, burza nápadů), abych se od dětí dozvěděla více o hrách ve škole (samozřejmě v rámci jejich možností).

Při práci s myšlenkovou mapou se děti vyjadřovaly ke konkrétním hrám. Pomocí skupinového brainstormingu jsem chtěla dát dětem možnost, aby se zamyslely nad tím, proč hrát ve škole hru. Opět jsme vítali jakýkoliv nápad a dětem, které v tuto chvíli nic nenapadlo, byla dána možnost zopakovat již vyslovenou myšlenku, s kterou souhlasí. Tuto metodu jsem propojila s dramatickou hrou „Pavučina".

Popis hry „Pavučina": Děti sedí v kruhu a jedno dítě v ruce drží klubíčko vlny. Pokud chce, promluví k danému tématu a potom pošle klubíčko některému spolužákovi,

přičemž si ponechá konec vlny. Spolužák, který klubíčko získal, může také promluvit a pošle klubíčko dalšímu spolužákovi atd. Nakonec je mezi dětmi napnutá a různým způsobem zkřížená vlna rozmotaného klubíčka (viz fotodokumentace č. 2)

Z úst dětí zaznělo: „Ve škole hraju hry, protože ...mě baví."
...se smějeme."
...je při nich legrace."
...se naučim něco novýho."
...je to veselý."
...naučíme se nový hry."
...je nás u toho víc."
...můžeme hrát hry, které si doma nemůžu zahrát s jedním bráchou."
...jsme tu 4 hodiny, tak bysme se nudili, kdybysme nehráli hry."

Děti mě překvapily množstvím vyjádření. Protože tato technika byla pro ně náročná, skončili jsme uvolněním při dramatické hře. Řekli jsme si, co nám připomíná vlna napnutá mezi námi. Děti jmenovaly pavučinu, telefonní kabely, liány v pralese. Využila jsem poslední asociace a postupně jsme se vydali tímto „pralesem na výpravu". Děti se s radostí proplétaly „liánami". (viz fotodokumentace č. 3)

8.8 Pozorování

Pozorování přímé, zúčastněné i nezúčastněné jsem využívala po celou dobu akčního výzkumu. Již několikrát jsem v této práci popsala své pozorování a vyvozené závěry.

Využila jsem i hospitační činnost zástupkyně ředitele, což je vlastně pozorování přímé, nezúčastněné. Paní zástupkyně ředitele Mgr. Milada Čermáková hospitovala v mé třídě celkem pětkrát. V prvním ročníku se uskutečnily tři hospitační návštěvy třídy. Ve druhém ročníku byla výuka sledována dvakrát. Po skončení hospitace jsem se sešla s paní zástupkyní a společně jsme diskutovaly o dané vyučovací hodině. Byla jsem seznámena se závěry z hospitační činnosti a podepsala jsem hospitační protokol. Paní

zástupkyně přijala způsob mé výuky pozitivně a podporuje mě v dalším využívání her při výuce. Jednou se stalo, že se při hospitaci také zapojila do hry, protože ji o to spontánně požádal Jakub (chyběl mu spolužák, který by s ním hrál hru ve dvojici). V hospitačních záznamech (viz příloha č. 27) je zaznamenáno:

výuka probíhá hravou formou
žáci pracují velmi rádi
je prostor pro individuální práci
opravdu škola hrou.

Paní zástupkyně mi sdělila, že děti spočítaly velké množství příkladů, aniž by si to uvědomily a aniž by se u nich projevily známky únavy. Dodala, že tento třídní kolektiv bude připraven na druhém stupni pracovat formou kooperativních technik a využívat vrstevnického vyučování. Poznatky z tohoto pozorování pro mne byly velmi cenné a poskytly mi jiný úhel pohledu na danou problematiku.

9. Ověření předpokladů

V této kapitole se na základě zpracovaných údajů pokusím ověřit pravdivost svých předpokladů, uvedených na začátku praktické části.

1. Prvním předpokladem bylo, že cvičení zadávaná formou hry budou v rámci celé třídy vykazovat menší chybovost než cvičení instruovaná „tradičními" pokyny.
Tabulky č. 4, 5 a 6 tento předpoklad potvrzují.

2. Druhý předpoklad odhadoval, že využívání her v primární škole podpoří příznivé klima ve třídě. Tato oblast byla velmi pozorně sledována, pravidelně sociometricky vyhodnocována. Výsledky projektivních technik, standardizovaného dotazníku pro děti (B-4 PhDr. R. Brauna) i dotazníku pro rodiče jednoznačně potvrdily rozvoj pozitivního klimatu třídy.

3. Třetí předpoklad zní, že 90 % rodičů pozitivně přijme hru ve výuce. Jen 10 % rodičů bude hru považovat za odklon od výuky a nebude doporučovat využití hry v dalších letech školní docházky. Tento předpoklad byl ověřován v dotaznících, které vyplňovali rodiče. Z 18 rodičů (100%) jich 17 (94 %) vyjádřilo podporu hrám při výuce. Pouze jeden rodič (6 %) hru nepovažuje za výukovou metodu, přisuzuje jí pouze motivační charakter. Předpoklad se potvrdil, protože jde o velmi blízké hodnoty. Pokud získané hodnoty matematicky zaokrouhlíme, budou shodné.

4. Čtvrtým předpokladem bylo, že 50 % rodičů si mimo oblíbenost hry uvědomuje i její výukový potenciál a mělo již možnost ho ověřit. K ověření předpokladu bylo využito dotazníku pro rodiče. Tento předpoklad byl ověřován 10. otázkou jmenovaného dotazníku. Odpovědělo na ni 16 rodičů (88 %). 2 rodiče (12 %) se k otázce nevyjádřili. 1 rodič (6 %) zvolil zápornou odpověď (nebyl ověřen výukový potenciál her). 15 rodičů (82 %) zvolilo kladnou odpověď (dítě se někdy hrou naučilo více než klasickým učením). Tento předpoklad se potvrdil částečně, protože rodiče potvrdili výukový potenciál her, ale procentuální odhad se nepotvrdil. Rodičů potvrzujících výukový potenciál her bylo více (82 %).

Závěr

Cílem diplomové práce bylo ověřit výukový potenciál hry jako aktivizační metody v primární škole. Mým cílem nebylo změnit teorii, ale využít nastudovaných teoretických poznatků v praxi.

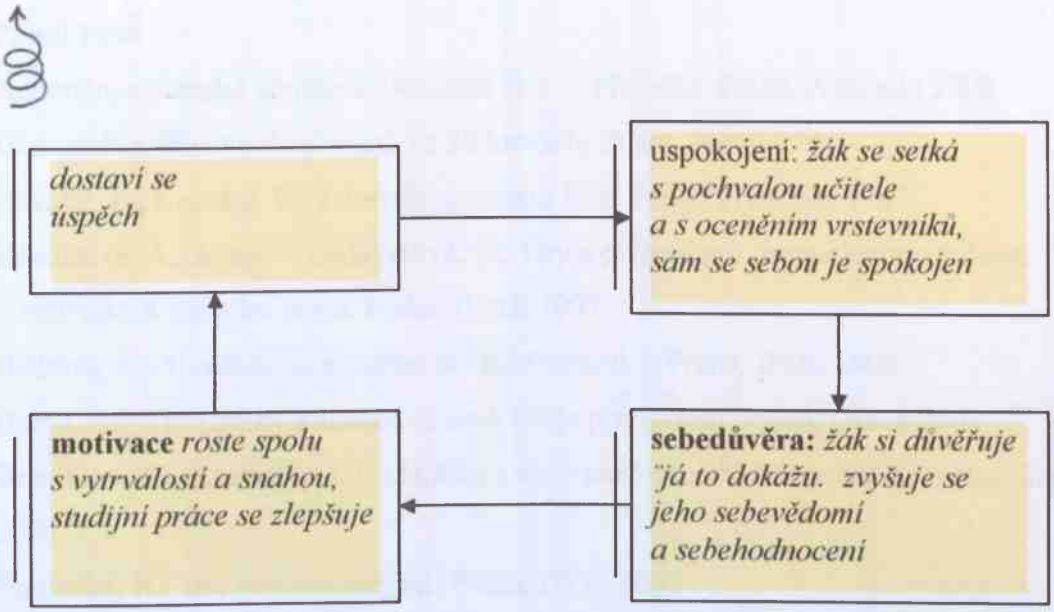
V teoretické části byly shromážděny poznatky z pedagogické literatury týkající se vlivu hry na výuku. Z teoretické části vyplynulo, že hra je výukovou metodou, je aktivizační metodou a ovlivňuje klima třídy.

Ověření teorie v praxi probíhalo formou akčního výzkumu v rámci jedné třídy. Tento výzkum probíhal od počátku prvního ročníku do pololetí druhého ročníku. V rámci akčního výzkumu bylo využito více výzkumných metod, které se navzájem doplňovaly. Byla to metoda rozhovoru, pozorování, dotazníků pro rodiče, analýzy žákovských dokumentů, myšlenkové mapy a brainstormingu.

V souvislosti s ověřením pozitivního klimatu třídy bylo nutné zjistit sociální vazby dětí na počátku výzkumu. Vzhledem k nízkému věku dětí nebylo možno použít standardizované dotazníky, proto bylo využito projektivních technik. Z důvodu větší objektivity byly využity dvě různé projektivní techniky. Ve druhé třídě byl k sociometrickému šetření využit standardizovaný dotazník B-4 PhDr. R. Brauna.

Výsledky akčního výzkumu splnily cíl diplomové práce. Potvrdil se výukový potenciál her a bylo zjištěno velmi příznivé klima třídy. Z akčního výzkumu vyplynulo, že hra má široké uplatnění při výuce. Z odpovědí v dotaznících bylo vyhodnoceno, že hra dává dítěti perspektivu kladného hodnocení a úspěchu. Dají se ocenit i malé úspěchy a dílčí zlepšení. Z výzkumu též vyplynulo, že příznivé klima třídy je důležitým činitelem úspěšnosti dětí. Kumulace úspěchů vede k uspokojení, ke zvýšení sebedůvěry

a následně k vyšší motivaci a výkonům. Při déletrvajícím sledu těchto událostí dochází k pozitivně laděnému magickému kruhu:



Pettyho (2004, str. 44)

Podle výpovědi rodičů, projektivních technik vypracovaných dětmi a dle zpráv z vyšetření dětí v pedagogicko-psychologické poradně lze vyvodit, že hra jako aktivizační metoda v součinnosti s příznivým klimatem třídy podporuje u dětí prvního a druhého ročníku pozitivně laděný magický kruh. Toto zjištění se týká i dětí se sníženým intelektem a zdravotními problémy.

Vypracování diplomové práce pro mě bylo velkým přínosem. Podařilo se mi proniknout do mnoha vztahů ve vzdělávacím procesu. Některé pedagogické jevy vnímám odlišně a také volím jiné způsoby jejich řešení. Například dnes již vím, že nemohu přijít do třídy a chtít používat aktivizační metody, pokud ve třídě není příznivé klima. Mohu ale pomocí určitých her pozitivní klima ve třídě podpořit. Ověřila jsem si, že hra je velmi vhodnou aktivizační metodou primární školy. Žáky aktivně zapojuje do výuky, pozitivně ovlivňuje jejich poznávací procesy, rozvíjí dále příznivé klima třídy, umožňuje individuální přístup a povzbudivé hodnocení. Diplomová práce je vypracovaná v kontextu s nově zaváděným Rámcovým vzdělávacím programem. Doufám, že má práce bude inspirací například pro začínající, méně zkušené učitele.

Seznam literatury

Andersonová, J., Fischgrundová, S., Lobascherová, M.: Dobrý start do školy. Praha, Portál 1994

Audendo, občanské sdružení: Dotazník B – 4: Příručka. Praha, Audendo 2000

Badegruber, B.: Otevřené učení ve 28 krocích. Praha, Portál 1994

Bakalář, E., Kopský, V.: I dospělí si mohou hrát. Praha, Pressfoto 1987

Baudisová, A., Jenger – Dufayetová, Y.: Hry a cvičení pro dramatickou výchovu v mateřské a základní škole. Praha, Portál 1997

Bláhová, K.: Uvedení do systému školní dramatiky. Praha, IPOS 1996

Breníková, M.: Hrátky s abecedou aneb Moje první čtení. Praha, Grada 2003

Breníková, M., Matušková, L.: Hrátky s čísly aneb Moje první počítání. Praha, Grada 2004

Budínská, H.: Hry pro šest smyslů. Praha, IPOS 2001

Caillois, R.: Hry a lidé. Praha, nakladatelství Studia Ypsilon 1998

Cangelosi, J., S.: Strategie řízení třídy. Praha, Portál 1994

Elliott, J.: Action-research: A framework for self-evaluation in schools. In Maňák, J., Švec, V.: Cesty pedagogického výzkumu. Brno, Paido 2004

Fischer, R.: Učíme děti myslet a učit se. Praha, Portál 2004

Fišer, Z.: Tvůrčí psaní. Brno, Paido 2001

Fosterová, E., R., Hartingerová, K., Smithová, K., A..: 85 her pro zlepšení kondice dětí, Praha, Portál 1997

Goleman, D.: Emoční inteligence. Praha, Columbus 1997

Goleman, D.: Práce s emoční inteligencí. Praha, Columbus 2000

Grecmanová, H., Urbanovská, E., Novotný, P.: Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků. Olomouc, Hanex 2000

Havlínová, A., Skřičková, M.: Matematika pro 2. ročník ZŠ. Zábavné procvičování doma i ve škole. Brno, Didaktis 2003

Hejný, M., Kuřina, F.: Dítě, škola a matematika. Praha, Portál 2001

Hermochová, S.: Hry pro dospělé. Praha, Grada 2004

Hlavsa, J. a kol.: Psychologické metody výchovy k tvořivosti. Praha, SPN 1986

Horník, L., Vebrová, S.: Písmenkové pohádky.Úvaly, Albra 2003
Houser, P.: Hry se slovy a jazykem. Praha, Portál 2002
Huizinga, J.: Homo ludens. Praha, Dauphin 2000
Chour, J.: Receptář her. Praha, Portál 2000
Janík, T.: Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In Maňák, J., Švec, V.: Cesty pedagogického výzkumu. Brno, Paido 2004
Ječná, K.: Bez her a miniprojektů je při češtině nuda. Mladá Boleslav, Gola 2002
Ječná, K.: Hrajeme si při češtině. Mladá Boleslav, Gola 2001
Ječná, K.: Miniprojekty v českém jazyce. Mladá Boleslav, Gola 2001
Kalbáčová, J.: Současné přístupy k hodnocení žáka primární školy. In. kol. autorů: K současným problémům vnitřní transformace primární školy. Praha, Pedf UK 1998
Kalhous, Z., Obst, O.: Školní didaktika. Praha, Portál 2002
Kasíková, H.: Kooperativní učení a vyučování. Praha, Karolinum 2001
Klimeš, L.: Slovník cizích slov. Praha, SPN 1987
kol. autorů: K současným problémům vnitřní transformace primární školy. Praha, Pedagogická fakulta UK 1998
kol. autorů: Učím s radostí. Praha, Agentura Strom 2003
Kořen, J.: Hry v počtech pro 1. ročník. Brno, Nová škola 2002
Křivánek, Z., Wildová, R.: Didaktika prvopočátečního čtení a psaní. Praha, Pedagogická fakulta UK 1998
Křivánek, Z.: Mimotřídní práce v počátečním čtení. Praha, Pedf UK 1997
Kubů, N.: České země v době renesance. Praha, Albatros 1994
Kyriacou, CH.: Klíčové dovednosti učitele. Praha, Portál 2004
Lašek, J.: Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové, Gaudeamus 2001
Linková, M.: Sebepojetí a sebehodnocení. In. kol. autorů: K současným problémům vnitřní transformace primární školy. Praha, Pedf UK 1998
Lněničková, J.: České země v době baroka. Praha, Albatros 1995
Lněničková, J.: České země v době obrození. Praha, Albatros 1995
Lněničková, J.: České země v době osvícenství. Praha, Albatros 1995
Lněničková, J.: Svět dětí. Praha, Albatros 2005

Lokšová, I., Lokša, J.: Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha, Portál 1999

Lokšová, I., Lokša, J.: Tvořivé vyučování. Praha, Grada 2003

Machková, E.: Metodika dramatické výchovy. Praha, IPOS 1999

Machová, J.: Biologie člověka pro učitele. Praha, Karolinum 2005

Maňák, J.: Nárys didaktiky. In. Kalhous, Z., Obst, O.: Školní didaktika. Praha, Portál 2002

Maňák, J., Švec, V. (ed.): Cesty pedagogického výzkumu. Brno, Paido 2004

Maňák, J., Švec, Š., Švec, V. (ed.): Slovník pedagogické metodologie. Brno, Paido 2005

Maňák, J., Švec, V.: Výukové metody. Brno, Paido 2003

Marková, Z.: Pohybové hry do tříd a družin. Praha, Grada 2005

Marušák, R.: Dramatická výchova v rámci kurikula primární školy. In Spilková, V. a kol.: Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha, Portál 2005

Mégrierová, D.: 100 námětů pro dramatickou výchovu. Praha, Portál 1999

Melichárková, I., Švecová, L.: Hračičky z krabičky. Brno, Paido 2001

Mlejnek, J.: Dětská tvořivá hra. Praha, IPOS 1997

Nelešovská, A.: Jak se děti učí hrou. Praha, Grada 2004

Němec, J.: Od prožívání k požitkářství. Brno, Paido 2002

Němec, J.: S hrou na cestě za tvořivostí. Brno, Paido 2004

Patersonová, K.: Připravit, pozor, učíme se! Praha, Portál 1996

Pausewangová, E.: 130 didaktických her. Praha, Portál 1993

Pausewangová, E.: 150 her k utváření osobnosti. Praha, Portál 1993

Pavelka, R.: 61 nejlepších her uvnitř. Brno, MC nakladatelství 1999

Pavlová, J., Pišlová, S.: Barevná čeština pro druháky. Praha, SPN 2004

Petty, G.: Moderní vyučování. Praha, Portál 2004

Piaget, J.: Psychologie dítěte. Praha, Portál 1997

Piaget, J.: Psychologie inteligence. Praha, Portál 1999

Pike, G., Selby, D.: Globální výchova. Praha, Grada 1994

Pišlová, S.: Jazykové hry. Praha, Fortuna 1996

Pišlová, S., aj.: Pojďme si hrát. Praha, Fortuna 2003

Portmannová, R.: Hry pro posílení psychické odolnosti. Praha, Portál 2001

Pražská skupina školní etnografie: Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy. Praha, Karolinum 2005

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha, VÚP 2003

Řezníček, J.: Didaktika a učitelská etika v praxi. Praha, Pedf UK 2004

Santlerová, K.: 100 didaktických her ve výuce čtení a psaní. Brno, Spiesová 1995

Serfontein, G.: Potíže dětí s učením a chováním. Praha, Portál 1999

Skalková, J.: Obecná didaktika. Praha, ISV 1999

Smith, Ch.:Třída plná pohody. Praha, Portál 1994

Sovák, M.: Učení nemusí být mučení. Praha, SPN 1990

Spilková, V. a kol.: Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole. Praha, Pedagogická fakulta UK 1996

Spilková, V. a kol.: Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha, Portál 2005

Šimanovský, Z., Mertin, V.: Hry pomáhají s problémy. Praha, Portál 1996

Šimanovský, Z.: Hry pro zvládání agresivity a neklidu. Praha, Portál 2002

Šimanovský, Z., Šimanovská, B.: Hry pro rozvoj zdravé osobnosti. Praha, Portál 2005

Trpišovská, D.: Vývojová psychologie. Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně 1998

Uhlířová, J.: Role hry v Komenského pedagogické koncepci. Praha, Pedf UK 2003

Ulrychová, I., Gregorová, V., Švejdová, H.: Hrajeme si s pohádkami. Praha, Portál 2000

Vágner, I.: Svět postmoderních her. Jinočany, H&H 1995

Vágnerová, M.: Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Praha, Karolinum 2002

Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Praha, Portál 2000

Valenta, J.: Učit se být. Praha, Agentura Strom 2003

Vzdělávací program Základní škola. Praha, Fortuna 2003

Wildová, R.: Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní. Praha, UK – Pedagogická fakulta 2002

Informační zdroje

http://slovnik-cizich-slov.abz.cz

http://www.cojeco.cz

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 - Přehled výukových metod
Tabulka č. 2 - Dělení her dle Cailloise
Tabulka č. 3 - Dělení her dle Machkové:
Tabulka č. 4 - Analýza chybovosti v 1. pololetí 1. třídy
Tabulka č. 5 - Analýza chybovosti v 2. pololetí 1. třídy
Tabulka č. 6 - Analýza chybovosti v 1. pololetí 2. třídy
Tabulka č. 7 - Vyhodnocení projektivní techniky zvané „Obloha"
Tabulka č. 8 - Hierarchie třídy na konci 1.ročníku
Tabulka č. 9 - Hierarchie třídy v 2.ročníku
Tabulka č.10 - Pohlaví respondentů
Tabulka č.11 - Odpovědi na 1. otázku dotazníku
Tabulka č.12 - Odpovědi na 2. otázku dotazníku
Tabulka č.13 - Odpovědi na 3. otázku dotazníku
Tabulka č.14 - Odpovědi na 4. otázku dotazníku
Tabulka č.15 - Odpovědi na 5. otázku dotazníku
Tabulka č.16 - Odpovědi na 6. otázku dotazníku
Tabulka č.17 - Odpovědi na 7. otázku dotazníku
Tabulka č.18 - Odpovědi na 8. otázku dotazníku
Tabulka č.19 - Odpovědi na 9. otázku dotazníku
Tabulka č.20 - Odpovědi na 10. otázku dotazníku
Tabulka č.21 - Odpovědi na 11. otázku dotazníku
Tabulka č.22 - Odpovědi na 12. otázku dotazníku
Tabulka č.23 - Odpovědi na 13. otázku dotazníku

Seznam grafů

Graf č. 1 - Vyhodnocení 3. otázky dotazníku pro rodiče
Graf č. 2 - Vyhodnocení 4. otázky dotazníku pro rodiče
Graf č. 3 - Vyhodnocení 5. otázky dotazníku pro rodiče
Graf č. 4 - Vyhodnocení 7. otázky dotazníku pro rodiče
Graf č. 5 - Vyhodnocení 9. otázky dotazníku pro rodiče
Graf č. 6 - Vyhodnocení 10. otázky dotazníku pro rodiče
Graf č. 7 - Vyhodnocení 11. otázky dotazníku pro rodiče
Graf č. 8 - Vyhodnocení 12. otázky dotazníku pro rodiče
Graf č. 9 - Vyhodnocení 13. otázky dotazníku pro rodiče

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Cvičení pro děti v 1.pololetí 1.ročníku

Příloha č. 2 - Splněné cvičení v 1.pololetí 1.ročníku

Příloha č. 3 - Cvičení formou hry pro děti v 1.pololetí 1.ročníku

Příloha č. 4 - Cvičení formou hry pro děti ve 2.pololetí 1.ročníku

Příloha č. 5 - Splněné cvičení formou hry ve 2.pololetí 1.ročníku

Příloha č. 6 - Cvičení pro děti ve 2.pololetí 1.ročníku

Příloha č. 7 - Cvičení formou hry pro děti v 1.pololetí 2.ročníku

Příloha č. 8 - Splněné cvičení formou hry v 1.pololetí 2.ročníku

Příloha č. 9 - Cvičení pro děti v 1.pololetí 2.ročníku

Příloha č. 10 - Prázdný formulář projektivní techniky „Obloha“

Příloha č. 11 - Formulář projektivní techniky „Obloha“ vyplněný na začátku školního roku

Příloha č. 12 - Formulář projektivní techniky „Obloha“ vyplněný na konci školního roku

Příloha č. 13 - Prázdný formulář projektivní techniky „Strom“

Příloha č. 14 - Vyplněný formulář projektivní techniky „Strom“ – „Jak se ve třídě cítím?“ (začátek 1. třídy)

Příloha č. 15 - Vyplněný formulář projektivní techniky „Strom“ – „Kterou postavičkou chci být?“

Příloha č. 16 - Vyplněný formulář projektivní techniky „Strom“ – „Jak se ve třídě cítím?“ (na konci 1. třídy)

Příloha č. 17 - Vyhodnocení projektivní techniky „Strom“ na začátku 1.třídy

Příloha č. 18 - Vyhodnocení projektivní techniky „Strom“ – „Kterou postavičkou chci být?“

Příloha č. 19 - Vyhodnocení projektivní techniky „Strom“ na konci 1.třídy

Příloha č. 20 - Prázdný formulář standardizovaného dotazníku B – 4

Příloha č. 21 - Vyplněný formulář standardizovaného dotazníku B – 4

Příloha č. 22 - Seznam jmen dětí s jejich značkami z první třídy

Příloha č. 23 - Poradenská zpráva o sociometrickém šetření

Příloha č. 24 - Dotazník pro rodiče

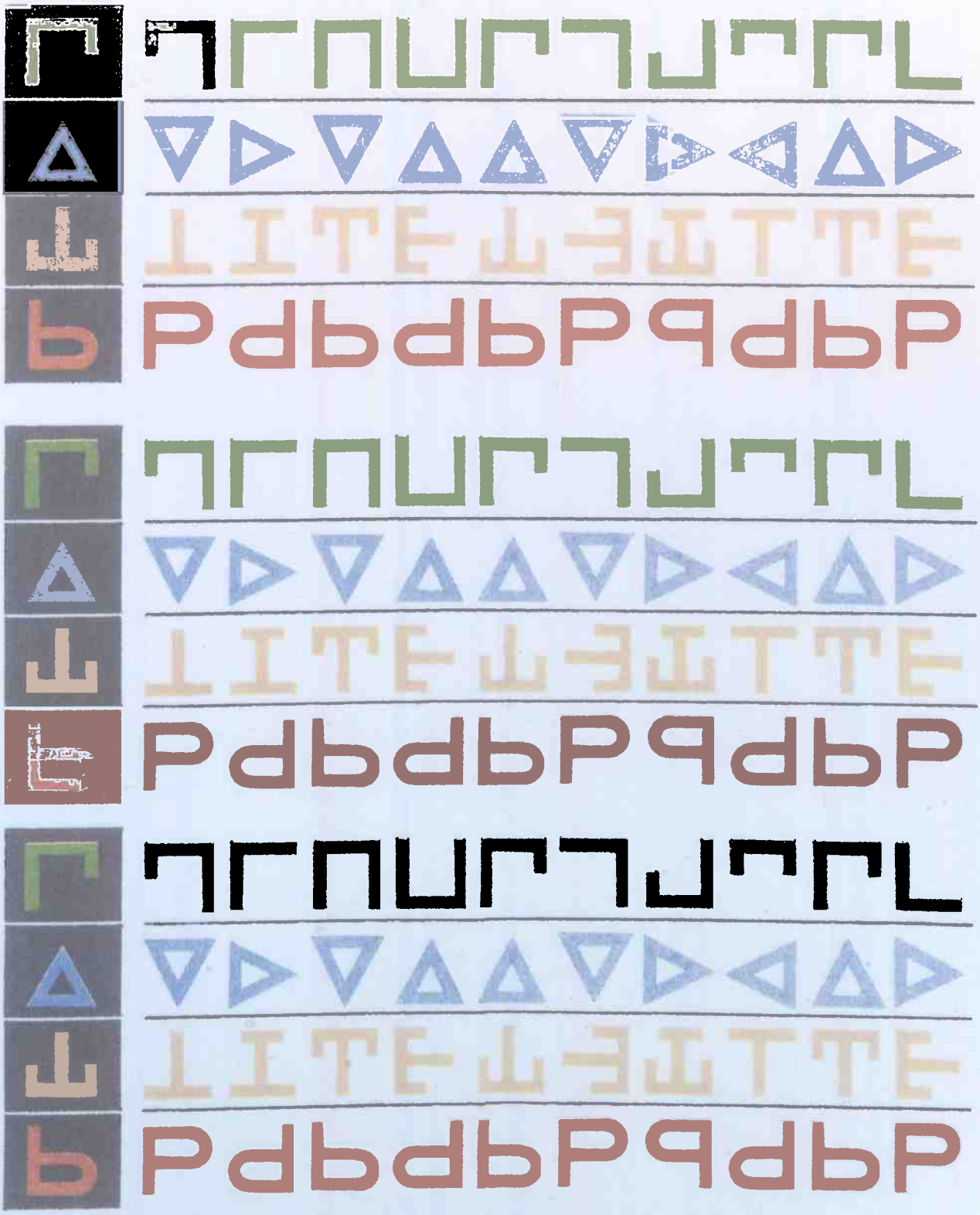
Příloha č. 25 - Vyplněný dotazník pro rodiče

Příloha č. 26 - Myšlenková mapa her

Příloha č. 27 - Myšlenková mapa her s vyhodnocením nejoblíbenější hry

Příloha č. 28 - Hospitační záznam z hodiny matematiky (2. ročník)

Příloha č. 1 - Cvičení pro děti v 1.pololetí 1.ročníku



Najdi všechny stejné tvary podle prvního v řádku a podtrhni je.

Příloha č. 2 - Splněné cvičení v 1.pololetí 1.ročníku

Najdi všechny stejné tvary podle prvního v řádku a podtrhni je.

Příloha č. 3 - Cvičení formou hry pro děti v 1.pololetí 1.ročníku

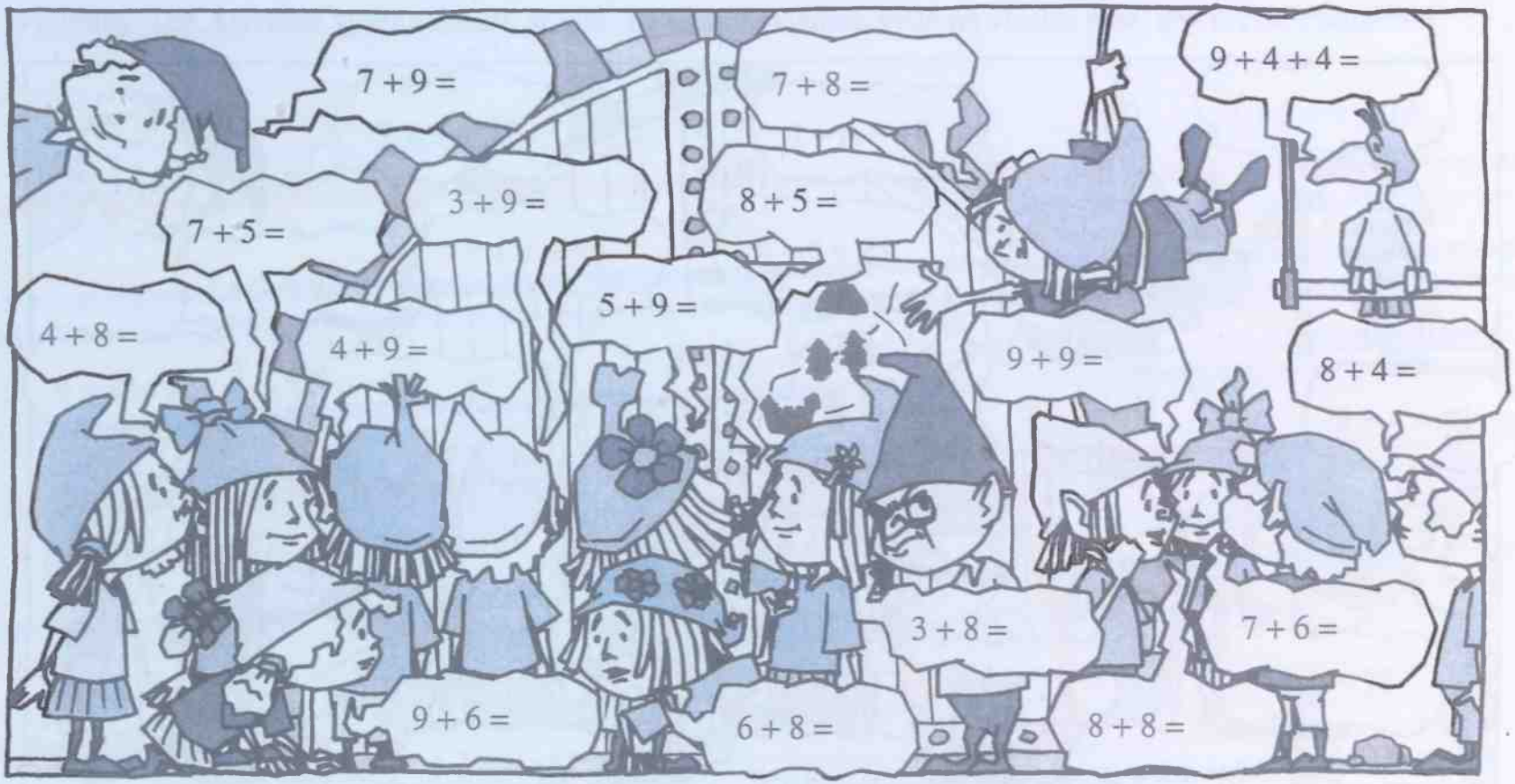
op	op	op	do	do	do	do	do	do	do	do	do	op	op	op
op	op	op	do	bo	bo	bo	bo	bo	bo	bo	do	op	op	op
op	op	op	do	bo	bo	bo	bo	bo	bo	bo	do	op	op	op
do	do	do	do	do	do	do	do	do	do	do	do	do	do	do
do	do	do	do	do	do	do	do	do	do	do	do	do	do	do
do	oz	oz	oz	do	do	do	do	do	do	do	oz	oz	oz	do
oz	oz	ze	oz	do	do	do	do	do	do	do	oz	ze	oz	oz
op	oz	oz	oz	op	op	op	op	op	op	op	oz	oz	oz	op

Vybarvi všechny čtverečky se stejnými písmeny jednou barvou podle vzoru. Neuděláš-li chybu, vznikne ti pěkný obrázek *(Děti slabiky nečtou).*

Splněné cvičení:

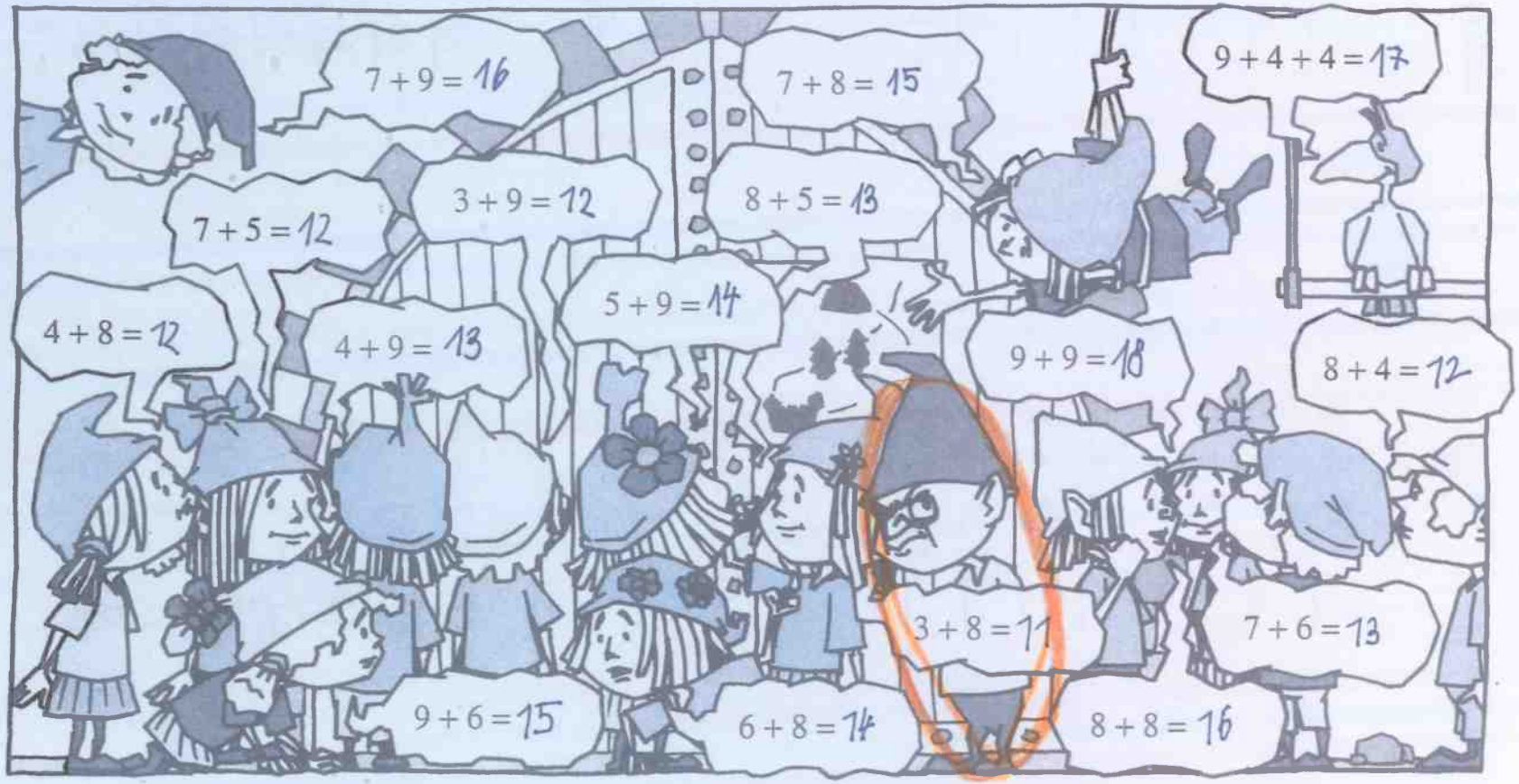
op	op	op	do	do	do	do	do	do	do	do	do	op	op	op
op	op	op	do	bo	bo	bo	bo	bo	bo	bo	do	op	op	op
op	op	op	do	bo	bo	bo	bo	bo	bo	bo	do	op	op	op
do	do	do	do	do	do	do	do	do	do	do	do	do	do	do
do	do	do	do	do	do	do	do	do	do	do	do	do	do	do
do	oz	oz	oz	do	do	do	do	do	do	do	oz	oz	oz	do
oz	oz	ze	oz	do	do	do	do	do	do	do	oz	ze	[redacted]	oz
op	oz	oz	oz	op	op	op	op	op	op	op	oz	oz	oz	op

„A můžeme vyrazit," zamnul si ruce kouzelník. „Tak rychle to nepůjde," rozesmál se král, „jsem vládce svého lidu, nemohu se jen tak sebrat a jít. Vím, co udělám. Vyvěsím mapu na bránu hradu a každý tak bude vědět, kam jsem šel." Skřítkové se seběhli a počítali, kolik dní asi bude králi trvat cesta tam a zpět. Vycházely jim různé výsledky. Ten, kterému vyšel nejnižší, si řekl, že se za pokladem vydá na vlastní pěst, aby rychle zbohatnul.



Vypočítej všechny příklady. Najdi nejmenší výsledek. Už víš, kdo se za pokladem také vydá?

„A můžeme vyrazit," zamnul si ruce kouzelník. „Tak rychle to nepůjde," rozesmál se král, „jsem vládce svého lidu, nemohu se jen tak sebrat a jít. Vím, co udělám. Vyvěsím mapu na bránu hradu a každý tak bude vědět, kam jsem šel." Skřítkové se seběhli a počítali, kolik dní asi bude králi trvat cesta tam a zpět. Vycházely jim různé výsledky. Ten, kterému vyšel nejnižší, si řekl, že se za pokladem vydá na vlastní pěst, aby rychle zbohatnul.



Vypočítej všechny příklady. Najdi nejmenší výsledek. Už víš, kdo se za pokladem také vydá?

Příloha č. 6 - Cvičení pro děti ve 2.pololetí 1.ročníku

Připravené cvičení

Vypočítej:

7 + 9 = ___
3 + 9 = ___
4 + 8 = ___
7 + 5 = ___
4 + 9 = ___
9 + 6 = ___
5 + 9 = ___
9 + 4 + 4 = ___

8 + 5 = ___
7 + 8 = ___
9 + 9 = ___
8 + 4 = ___
7 + 6 = ___
3 + 8 = ___
8 + 8 = ___
6 + 8 = ___

Splněné cvičení

Vypočítej:

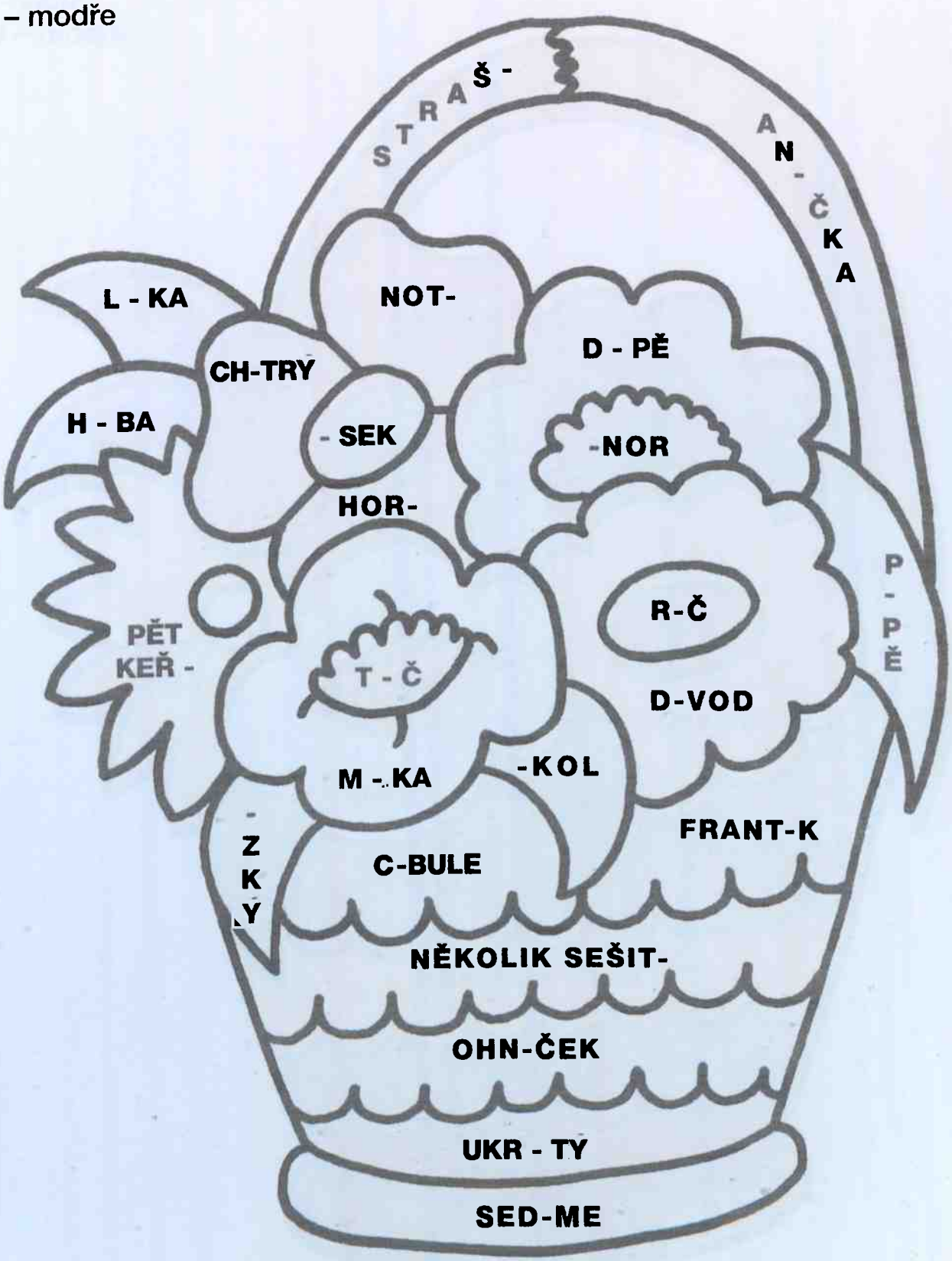
7 + 9 = 16
3 + 9 = 11
4 + 8 = 12
7 + 5 = 12
4 + 9 = 13
9 + 6 = 15
5 + 9 = 14
9 + 4 + 4 = 17

8 + 5 = 13
7 + 8 = 15
9 + 9 = 18
8 + 4 = 12
7 + 6 = 13
3 + 8 = 11
8 + 8 = 16
6 + 8 = 14

Příloha č. 7 - Cvičení formou hry pro děti v 1.pololetí 2.ročníku

Doplň a vybarvi podle návodu:

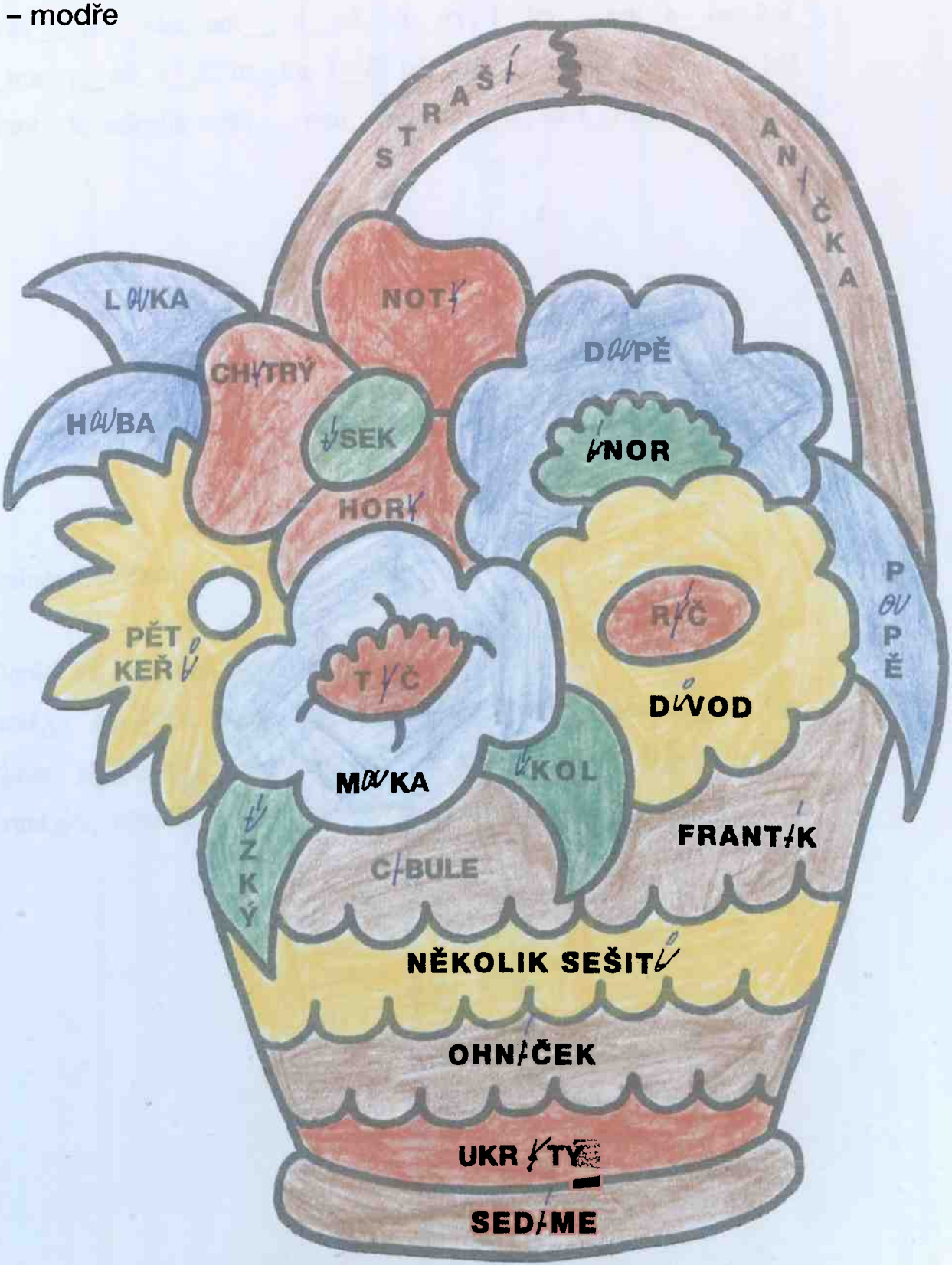
i, í – hnědě
y, ý – červeně
ú – zeleně
ů – žlutě
ou – modře



Příloha č. 8 - Splněné cvičení formou hry v 1.pololetí 2.ročníku

Doplň a vybarvi podle návodu:

i, í – hnědě
y, ý – červeně
ú – zeleně
ů – žlutě
ou – modře



Příloha č. 9 - Cvičení pro děti v 1.pololetí 2.ročníku

Připravené cvičení

Doplň **i/í, y/ý, ú/ů** nebo **ou** :

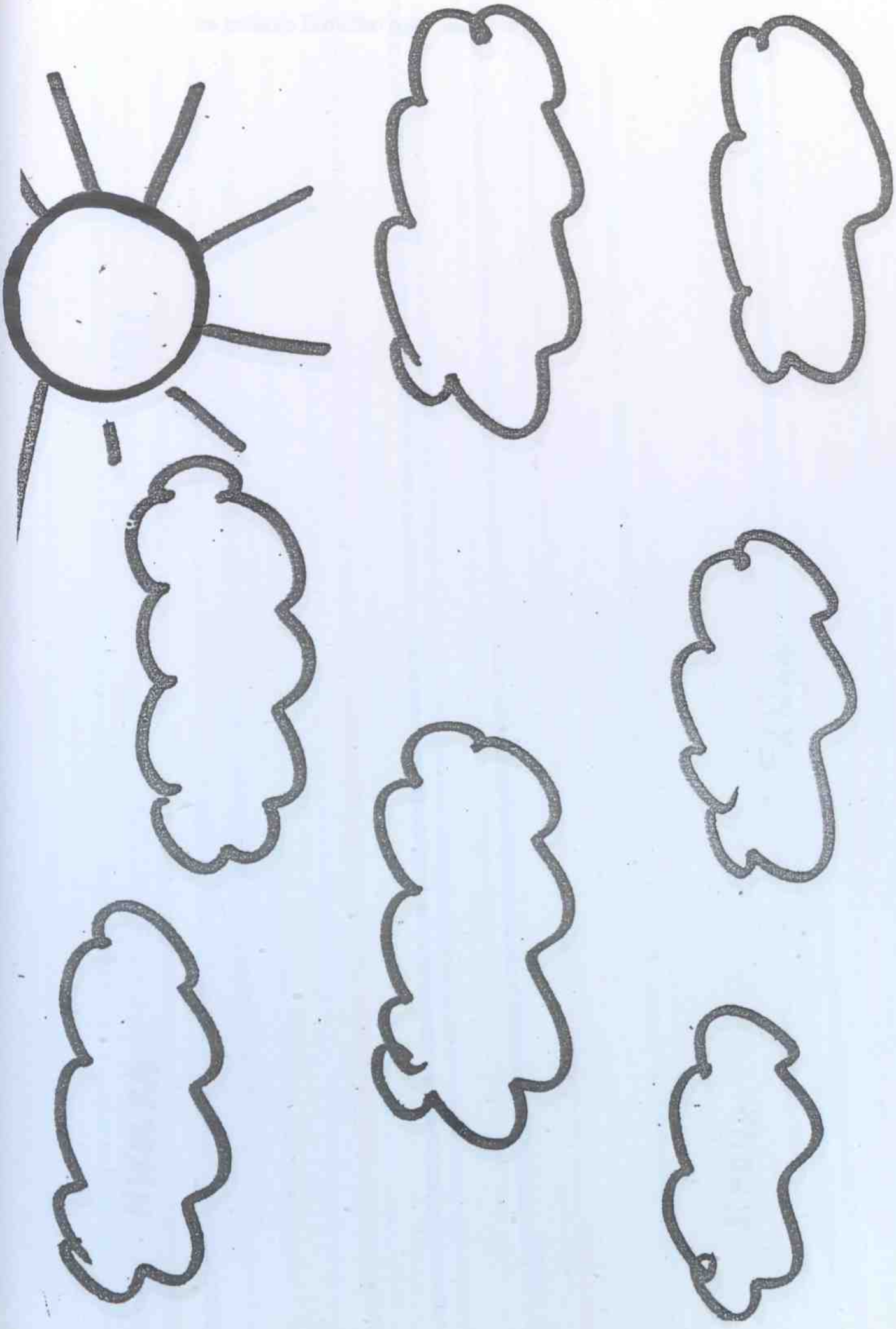
straš__, An__čka, not__, d__pě, ch__trý, l__ka, __sek, h__ba, hor__, __nor, p__pě, r__č, m__ka, t__č, pět keř__, __zký, d__vod, __kol, Frant__k, několik sešit__, ohn__ček, ukr__tý, sed__me, c__bule

Splněné cvičení

Doplň **i/í, y/ý, ú/ů** nebo **ou** :

straš*í*, An*í*čka, not*y*, d*ou*pě, ch*y*trý, l*ou*ka, *í*sek, h*ou*ba, hor*y*, *í*nor, p*ou*pě, r*y*č, m*ou*ka, t*y*č, pět keř*ů*, *í*zký, d*ů*vod, *í*kol, Frant*í*k, několik sešit*ů*, ohn*í*ček, ukr*y*tý, sed*í*me, c*i*bule

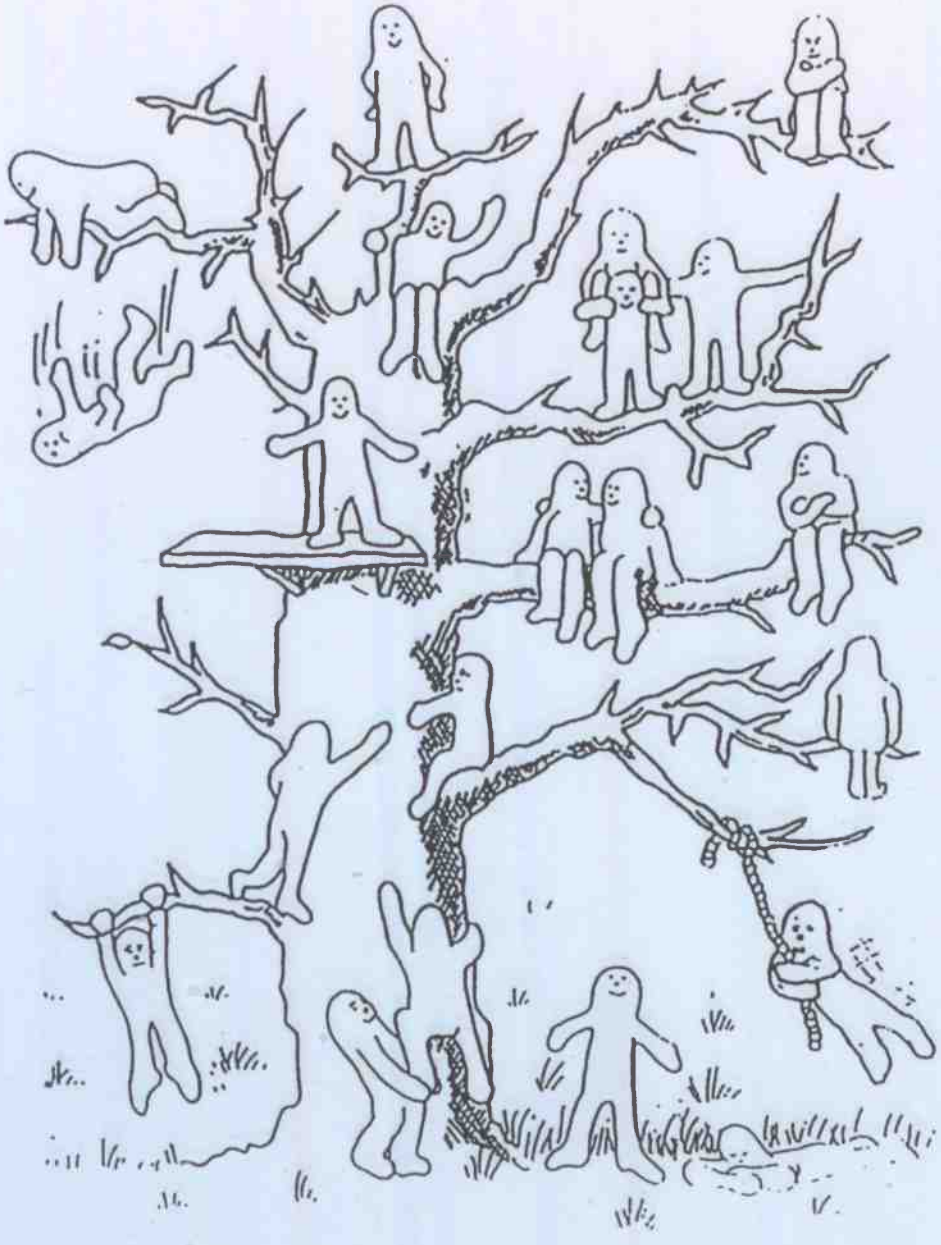
Příloha č. 10 - Prázdný formulář projektivní techniky „Obloha“



Příloha č. 11 - Formulář projektivní techniky „Obloha“ vyplněný na začátku školního roku

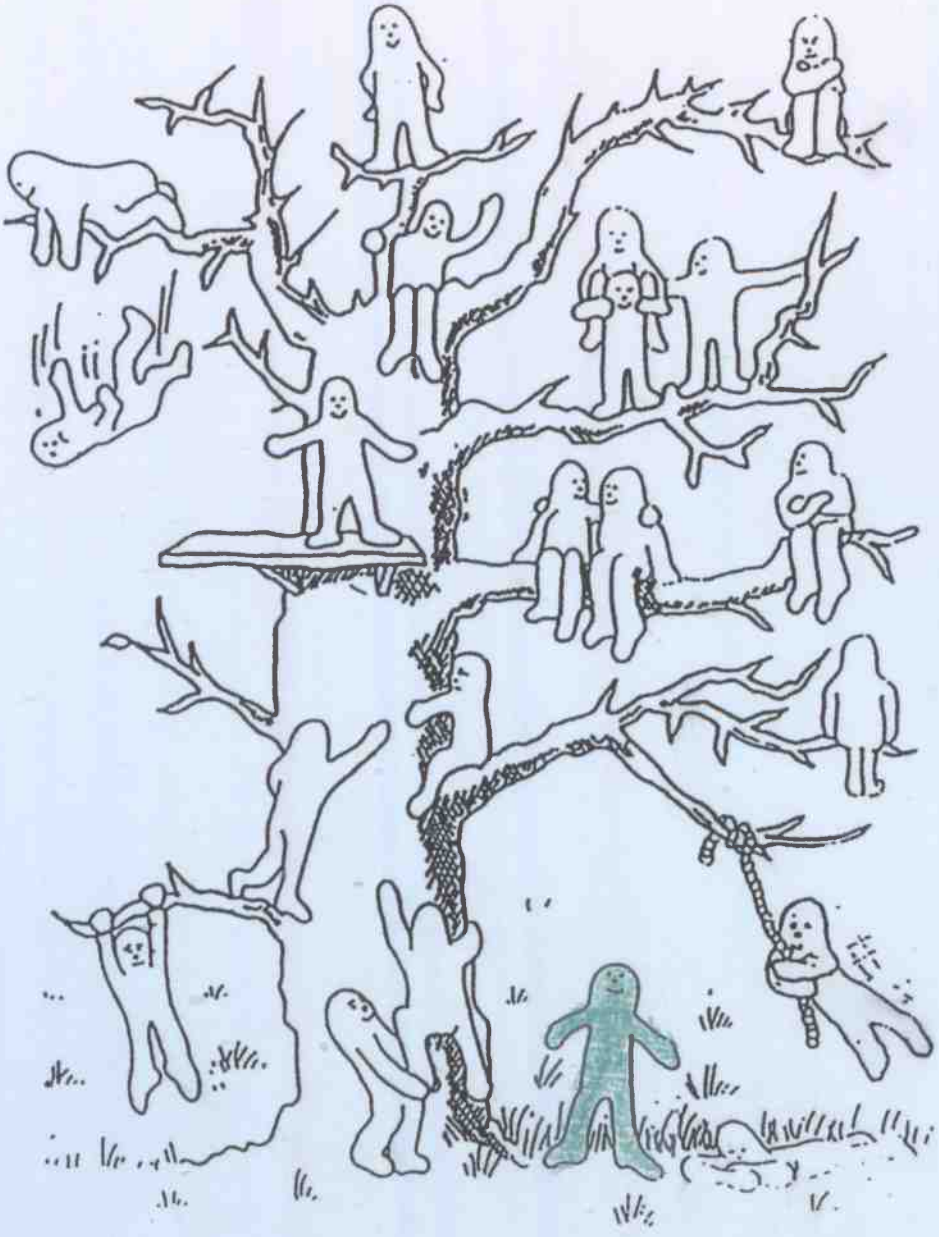
Příloha č. 12 - Formulář projektivní techniky „Obloha“ vyplněný na konci školního roku

Příloha č. 13 - Prázdný formulář projektivní techniky „Strom“



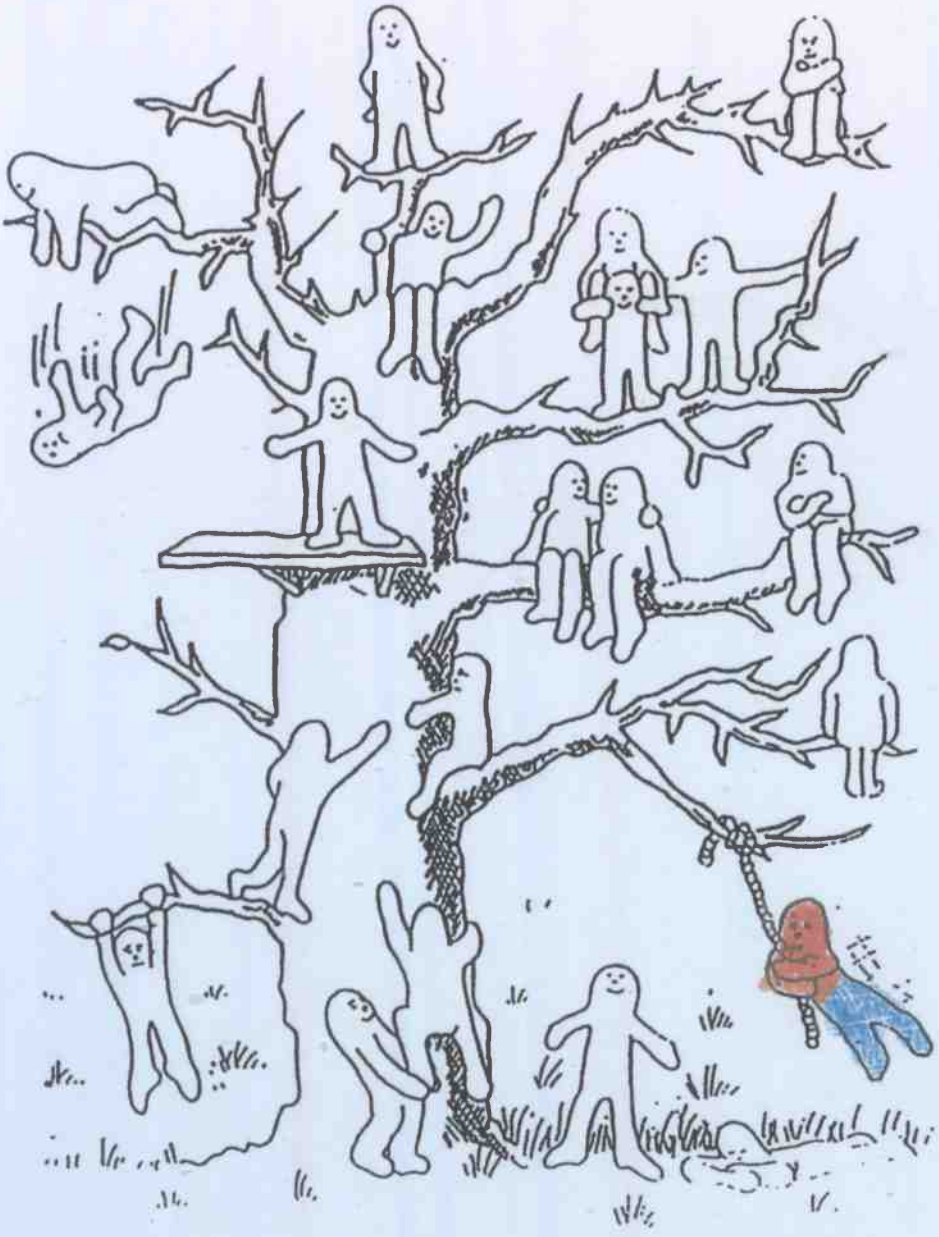
Příloha č. 14 - Vyplněný formulář projektivní techniky „Strom“

„Jak se ve třídě cítím?“ (začátek 1. třídy)



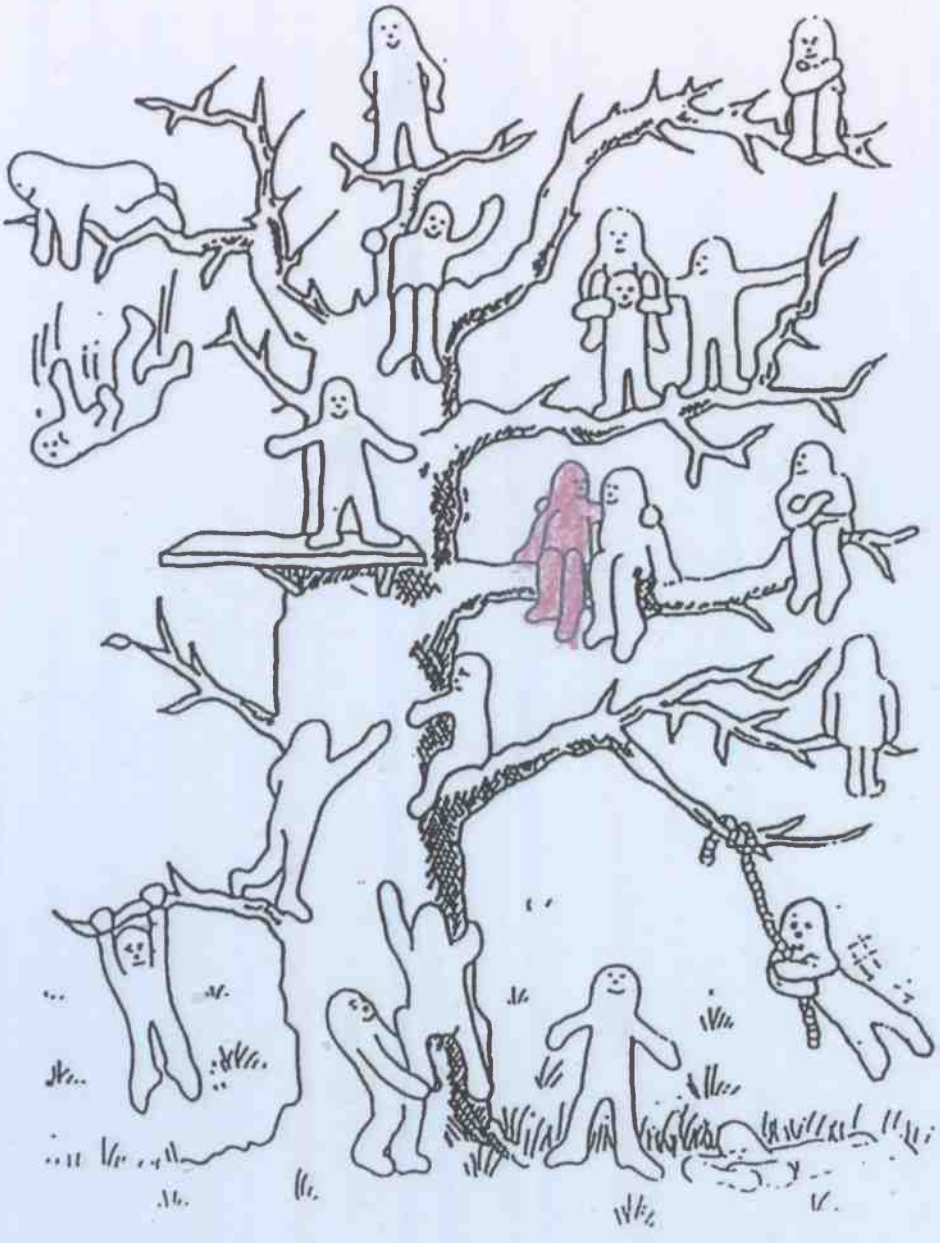
Příloha č. 15 - Vyplněný formulář projektivní techniky „Strom“

„Kterou postavičkou chci být?“

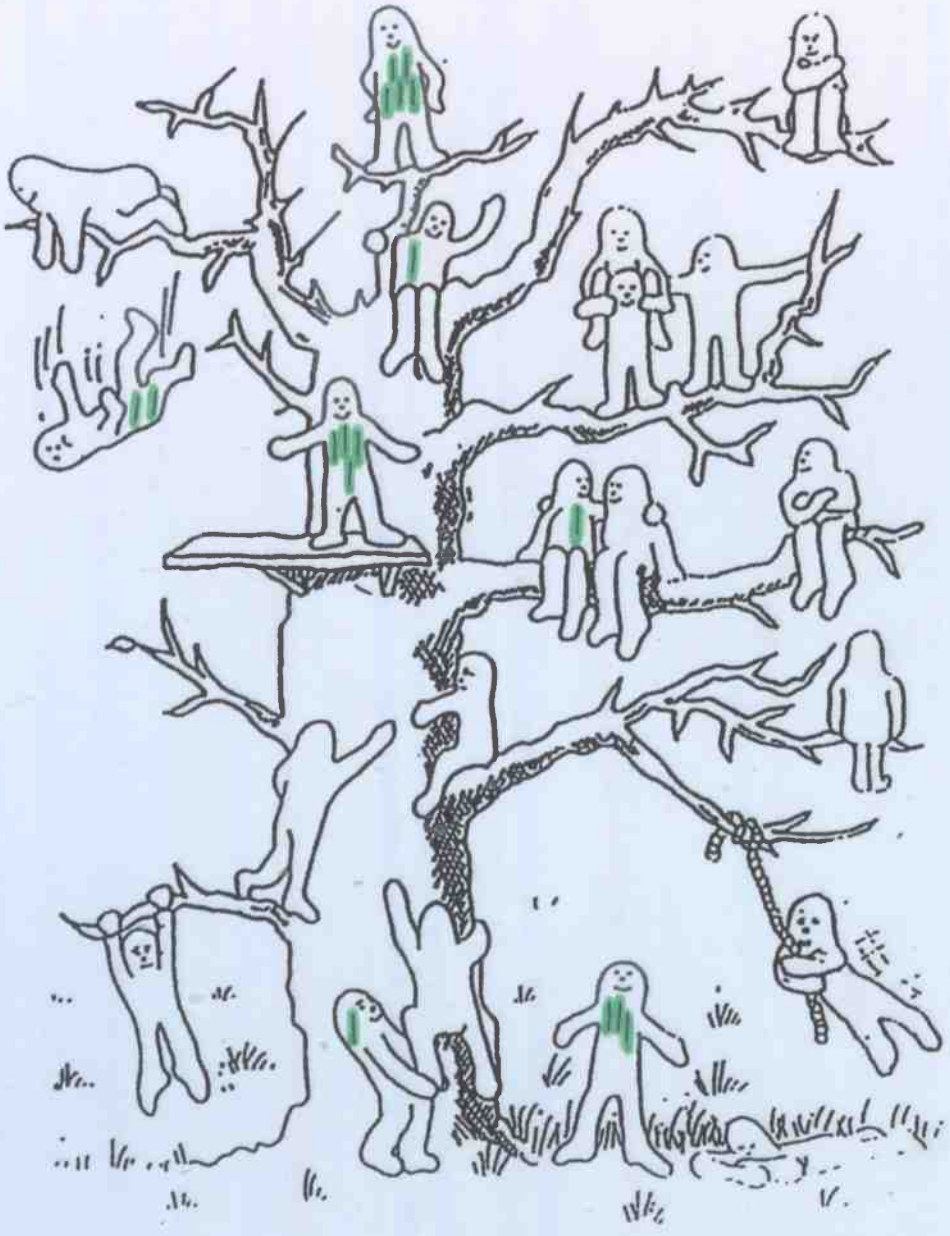


Příloha č. 16 - Vyplněný formulář projektivní techniky „Strom“

„Jak se ve třídě cítím?“ (na konci 1. třídy)

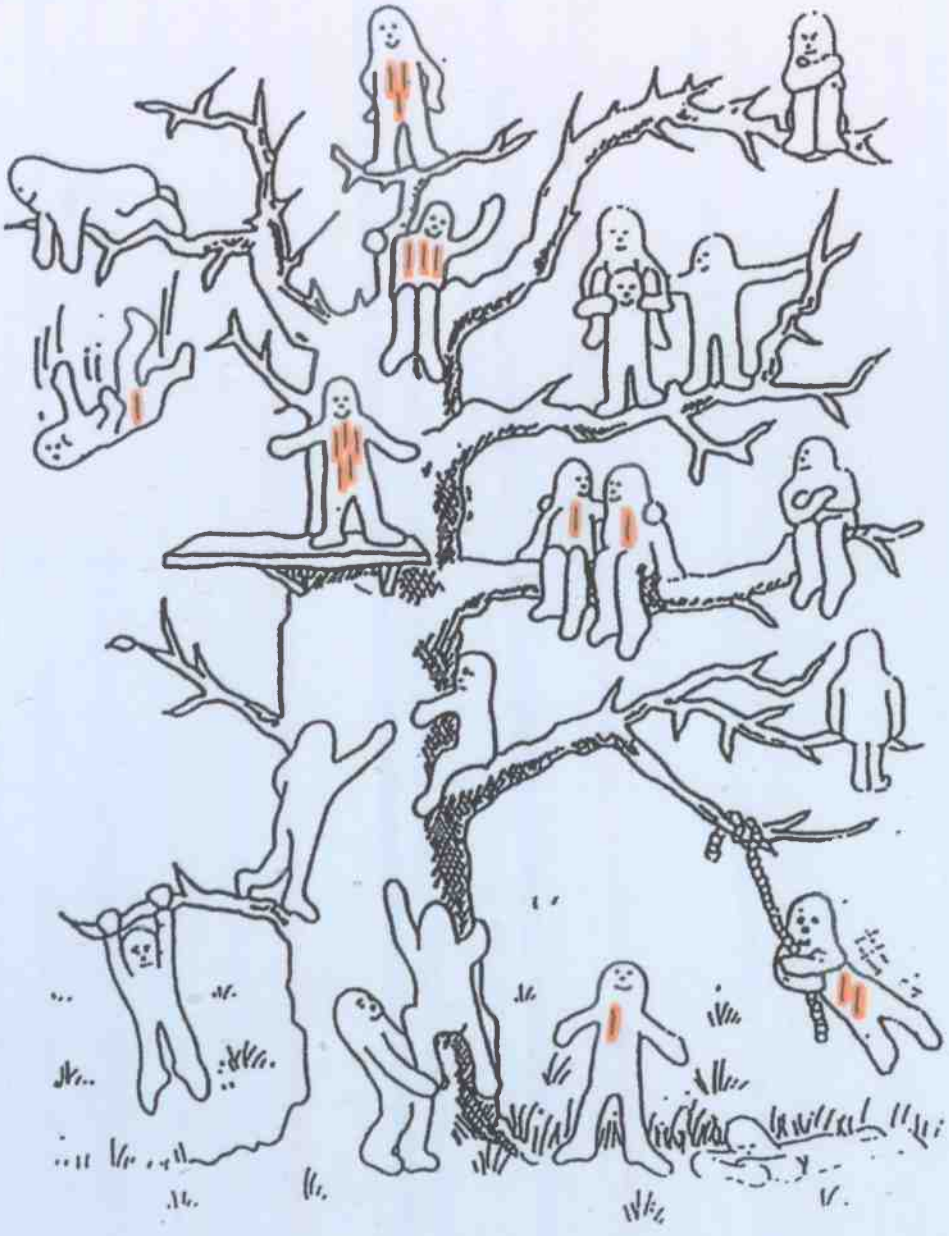


Příloha č. 17 - Vyhodnocení projektivní techniky „Strom“ na začátku 1.třídy

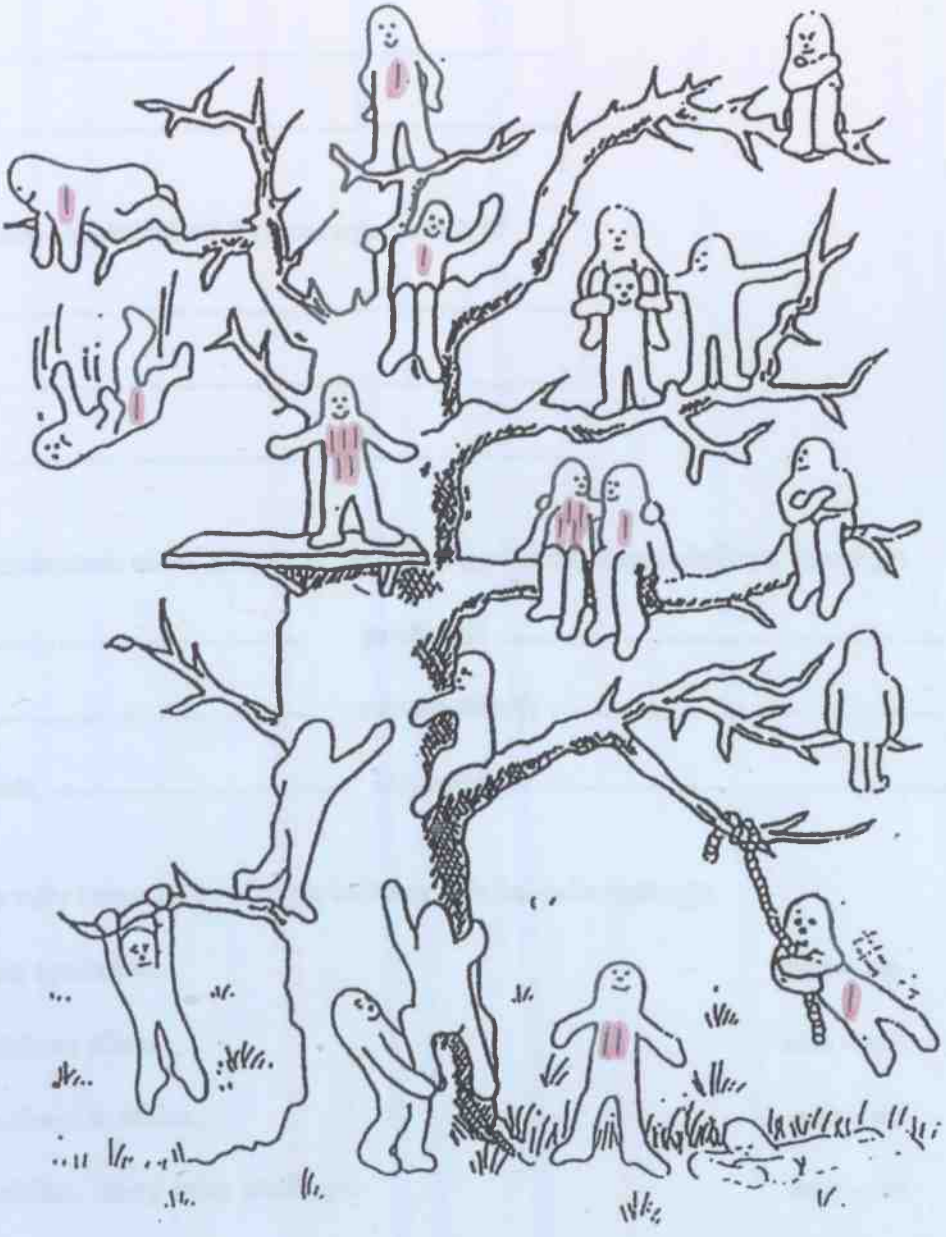


Příloha č. 18 - Vyhodnocení projektivní techniky „Strom“

„Kterou postavičkou chci být?“



Příloha č. 19 - Vyhodnocení projektivní techniky „Strom“ na konci 1.třídy



Příloha č. 20 - Prázdný formulář standardizovaného dotazníku B – 4

Dotazník B – 4

Příjmení: ..... **Třída:**.....

1. Kterého ze spolužáků (spolužaček) máš nejraději? Můžeš zvolit až tři z nich. Napiš prosím jejich příjmení:

1. .....
2. .....
3. .....

2. Který ze spolužáků (spolužaček) Ti není sympatický?

1. .....
2. .....
3. .....

3. K uvedeným vlastnostem uveď příjmení jednoho spolužáka (spolužačky), který je:

spolehlivý:..... **protivný:** .....

zábavný: ..... **nespolehlivý:** .....

se všemi kamarád: ..... **osamocený:** .....

4. Odpověz na tyto věty (svou odpověď na každou otázku zakroužkuj):

Ve třídě jsem spokojen.	**ano – ne**
Jsme spíš hádavá třída.	**ano – ne**
Do školy se obvykle těším.	**ano – ne**
Máme spolužáka, který nám ubližuje.	**ano – ne**
Některému spolužákovi je ubližováno.	**ano – ne**

Děkujeme za spolupráci!

Příloha č. 21 - Vyplněný formulář standardizovaného dotazníku B – 4

Dotazník B – 4

Příjmení: Nikolka..... **Třída:** 2.A.....

1. Kterého ze spolužáků (spolužaček) máš nejraději? Můžeš zvolit až tři z nich. Napiš prosím jejich příjmení:

1. JIRKA.....
2. NIKI.....
3. VERČA.....

2. Který ze spolužáků (spolužaček) Ti není sympatický?

1. KUBA.....
2. .....
3. .....

3. K uvedeným vlastnostem uveď příjmení jednoho spolužáka (spolužačky), který je:

spolehlivý: LÍDA..... **protivný:** .....

zábavný: ONDRA..... **nespolehlivý:** .....

se všemi kamarád: KAŤA..... **osamocený:** VONTÍK.....

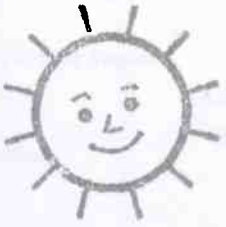
4. Odpověz na tyto věty (svou odpověď na každou otázku zakroužkuj):

Ve třídě jsem spokojen.	**(ano) – ne**
Jsme spíš hádavá třída.	**ano – (ne)**
Do školy se obvykle těším.	**(ano) – ne**
Máme spolužáka, který nám ubližuje.	**ano – (ne)**
Některému spolužákovi je ubližováno.	**ano – (ne)**

Děkujeme za spolupráci!

Příloha č. 22 - Seznam jmen dětí s jejich značkami z první třídy

TOMÁŠ



NIKI

HONZA

NIKOLA

VOJTA

KATKA

VOJTÍK

ANDREA

JIRKA

LÍDA

Poradenské centrum služeb
pro školu, děti a mládež Ústeckého kraje, příspěvková organizace, Lipová 651/9, 415 01 Teplice

Pedagogicko-psychologická poradna
Václavská 4153, 430 03 Chomutov, telefon 474 699 200, e – mail chomutov@pcsuk.cz

PORADENSKÁ ZPRÁVA

zpráva určena pro : 9.ZŠ Chomutov
škola - třída : **9.ZŠ Chomutov – 2.A**
počet žáků účastnících se šetření: 18 žáků, tj. 100%
snímáno dne : listopad 2005
prezentace výsledků škole: 10.2.2006
důvod vyšetření : sociometrické šetření

Zdůvodnění:
Sociometrické šetření bylo uskutečněno třídní učitelkou za metodického vedení pracovnice PPP Chomutov Mgr. Homolové. Zpracování výstupů sociometrického šetření bylo vyhodnoceno rovněž pracovnicí PPP Chomutov a následně proběhla prezentace výstupů tohoto šetření třídní učitelce. Sociometrické šetření bylo určeno k zjištění klimatu v této třídě a jako podklad pro preventivní práci s třídním kolektivem. Vzhledem k věku žáků této třídy je nutné považovat tyto výstupy za orientační.

Použité metody (techniky) :

1. ***Dotazník B-4*** – jedná se o standardizovaný dotazník PhDr.R.Brauna, který odhaluje dynamiku a strukturu základních interakcí v třídním kolektivu.

Výstupy Dotazníku B - 4:

TABULKA KVANTITATIVNÍHO ROZBORU DOTAZNÍKU B-4

TRIDA	2.A - 9.ZS Chomutov
POČET ŽÁKŮ	18
POČET ZÚČASTNĚNÝCH	18
POČET ZÚČASTNENYCH V %	100%

Kvalita kolektivu (0 – 5)	Z otázky 4 aritmet. průměr		**4, 7**
Ve třídě jsem spokojen - ano	Z otázky 4 - % odpovědí ano	18x	**100%**
Jsme spíše hádavá třída - ano	Z otázky 4 - % odpovědí ano	0x	**0%**
Do školy se obvykle těším - ano	Z otázky 4 - % odpovědí ano	16x	**89%**
Nějaký spolužák nám ubližuje -ano	Z otázky 4 - % odpovědí ano	2x	**11%**
Některému žákovi je ubližováno	Z otázky 4 - % odpovědí ano	2x	**11%**

Počet žáků v kladné polovině třídy	Z položky hierarchie – v % s kladným ziskem a nulou	13	**78 %**

V dotazníku B-4 byli žáky hodnoceni následující žáci jako nejvíce:

Spolehlivý: Katka
Zábavný: Jirka, Nikola
Se všemi za dobře: Jirka

Protivný: Kuba
Nespolehlivý: Vojta, Fanda, Nikola
Osamocený: Vojtík, Kuba, Simona

Hierarchie žáků dle získaných bodů v Dotazníku B-4 na prvních pěti místech:
Jirka
Katka, Verča
Niki, Tomáš
Vlasta, Fanda
Andrea

Na chvostě sociálního spektra jsou následující žáci: Kuba, Simona

Zpracování výstupů šetření provedli : Mgr.K.Homolová, spec.pedagog

Příloha č. 24 - Dotazník pro rodiče

Vážení,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění následujícího dotazníku, který bude podkladem pro mou diplomovou práci, jež se zabývá hrou jako aktivizační metodou ve výuce a možností pomocí her zlepšit klima třídy.

Dotazníky jsou anonymní a jejich vyplnění je dobrovolné. Pokud se rozhodnete podílet na zmapování výše uvedených témat, předem Vám děkuji za spolupráci a čas, který jste vyplnění dotazníku věnovali.

U otázek, kde je nabídnuta odpověď „ano – ne" (například u 1. otázky), se rozhodněte pro zakroužkování nebo podtrhnutí jedné platné odpovědi. Pokud si nejste úplně jisti, rozhodněte se podle toho, co převažuje více. V případě, že se ani tak nemůžete rozhodnout, pak vůbec neodpovídejte (nic neoznačujte jako odpověď).

U otázek, kde je nabídnuto více odpovědí (například u 2. otázky), můžete zakroužkovat nebo podtrhnout více možností.

U některých otázek je položena doplňující otázka s volnými řádky na odpověď (například u 4. otázky). Pro mou práci bude přínosné, když mi sdělíte Vaše konkrétní názory, ale rozhodnutí, zda mi poskytnete podrobnější informace, závisí zcela na Vašem rozhodnutí a znovu připomínám, že je dobrovolné.

Ještě jednou Vás prosím, abyste odpověď, která vyjadřuje Váš názor, zakroužkovali nebo podtrhli, případně vlastními slovy doplnili.

Mnohokrát děkuji.

Petra Jandová

Dotazník

Pohlaví: muž - žena - oba partneři vyplňovali společně

1. **Myslíte si, že máte přehled o tom, jak probíhá výuka Vašeho dítěte?**

   ano - ne

2. **Jak se dozvídáte o dění ve škole?** - při třídních schůzkách

   - při konzultacích

   - v rámci dnů otevřených dveří (účast ve výuce)

   - od dítěte

   - od spolužáků svého dítěte

   - od ostatních rodičů

   - jinak: .....

3. **Je výuka vedena tak, aby děti učení bavilo?**

   ano - ne

4. **Myslíte si, že je vhodné využívat při výuce hry?**

   ano - ne

   Proč ano? .....

   Proč ne? .....

5. **Má Vaše dítě někdy potřebu vyhýbat se školní docházce?** *(Např. z důvodu strachu, nejistoty...)*

   ano - ne

   Pokud ano, uveďte důvody: .....

6. **Máte pocit, že hry při výuce znamenají**

- větší zaujetí dětí
- lepší soustředění
- dobré zapamatování probíraného
- vhodnou formu procvičení
- odpočinek
- nemají na výuku vliv
- odklon od výuky
- hluk a nesoustředění dětí
- jiné: .....

7. **Přáli byste si pro své dítě jiný způsob výuky?**

ano - ne

Pokud ano, uveďte v čem by se měla lišit? .....

8. **S jakými pocity Vaše dítě přijímá školní činnosti?**

- těšení
- radost
- uspokojení
- nezájem
- nechuť
- obavy
- strach
- jiné: .....

9. **Přivítali byste, kdyby děti byly dosavadním způsobem vzdělávány i v dalších letech?**

ano - ne

Pokud ano, uveďte důvody: .....

Pokud ne, uveďte důvody: .....

10. Naučilo se někdy Vaše dítě hrou více než klasickým učením?

ano - ne

11. Jste spokojeni s pravidly, která ve třídě platí?

ano - ne

Pokud ano, uveďte důvody: .....

Pokud ne, uveďte důvody: .....

12. Má Vaše dítě ve třídě kamarády?

ano - ne

Pokud ano, co pomohlo vzniku kamarádství? .....

.....

Pokud ne, uveďte důvody: .....

.....

13. Doporučili byste třídu Vašeho dítěte příbuzným nebo známým pro jejich dítě?

ano - ne

Pokud ano, uveďte důvody: .....

Pokud ne, uveďte důvody: .....

Příloha č. 25 - Vyplněný dotazník pro rodiče

Vážení,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění následujícího dotazníku, který bude podkladem pro mou diplomovou práci, jež se zabývá hrou jako aktivizační metodou ve výuce a možností pomocí her zlepšit klima třídy.

Dotazníky jsou anonymní a jejich vyplnění je dobrovolné. Pokud se rozhodnete podílet na zmapování výše uvedených témat, předem Vám děkuji za spolupráci a čas, který jste vyplnění dotazníku věnovali.

U otázek, kde je nabídnuta odpověď „ano – ne" (například u 1. otázky), se rozhodněte pro zakroužkování nebo podtrhnutí jedné platné odpovědi. Pokud si nejste úplně jisti, rozhodněte se podle toho, co převažuje více. V případě, že se ani tak nemůžete rozhodnout, pak vůbec neodpovídejte (nic neoznačujte jako odpověď).

U otázek, kde je nabídnuto více odpovědí (například u 2. otázky), můžete zakroužkovat nebo podtrhnout více možností.

U některých otázek je položena doplňující otázka s volnými řádky na odpověď (například u 4. otázky). Pro mou práci bude přínosné, když mi sdělíte Vaše konkrétní názory, ale rozhodnutí, zda mi poskytnete podrobnější informace, závisí zcela na Vašem rozhodnutí a znovu připomínám, že je dobrovolné.

Ještě jednou Vás prosím, abyste odpověď, která vyjadřuje Váš názor, zakroužkovali nebo podtrhli, případně vlastními slovy doplnili.

Mnohokrát děkuji.

Petra Jandová

Dotazník

Pohlaví: muž - žena - oba partneři vyplňovali společně

1. **Myslíte si, že máte přehled o tom, jak probíhá výuka Vašeho dítěte?**

   ano - ne

2. **Jak se dozvídáte o dění ve škole?**
   - při třídních schůzkách
   - při konzultacích
   - v rámci dnů otevřených dveří (účast ve výuce)
   - od dítěte
   - od spolužáků svého dítěte
   - od ostatních rodičů
   - jinak: ....

3. **Je výuka vedena tak, aby děti učení bavilo?**

   ano - ne

4. **Myslíte si, že je vhodné využívat při výuce hry?**

   ano - ne

   Proč ano? Lépe si látku osvojí a zapamatují. Učení je baví.

   Proč ne? ....

5. **Má Vaše dítě někdy potřebu vyhýbat se školní docházce?** *(Např. z důvodu strachu nejistoty...)*

   ano - ne

   Pokud ano, uveďte důvody: ....

6. Máte pocit, že hry při výuce znamenají

- větší zaujetí dětí
- lepší soustředění
- dobré zapamatování probíraného
- vhodnou formu procvičení
- odpočinek
- nemají na výuku vliv
- odklon od výuky
- hluk a nesoustředění dětí
- jiné: .....

7. Přáli byste si pro své dítě jiný způsob výuky?

ano - ne

Pokud ano, uveďte v čem by se měla lišit? .....

8. S jakými pocity Vaše dítě přijímá školní činnosti?

- těšení
- radost
- uspokojení
- nezájem
- nechuť
- obavy
- strach
- jiné: .....

9. Přivítali byste, kdyby děti byly dosavadním způsobem vzdělávány i v dalších letech?

ano - ne

Pokud ano, uveďte důvody: chodily by do školy rády. Vědomosti by přijímaly nenásilnou formou.

Pokud ne, uveďte důvody: .....

10. **Naučilo se někdy Vaše dítě hrou více než klasickým učením?**

ano - ne

11. **Jste spokojeni s pravidly, která ve třídě platí?**

ano - ne

Pokud ano, uveďte důvody: Pravidla fungují, naše dítě je spokojené a ráda je plní. Vyučující umí taktně a je důsledná.

Pokud ne, uveďte důvody: ....

12. **Má Vaše dítě ve třídě kamarády?**

ano - ne

Pokud ano, co pomohlo vzniku kamarádství? Praktické prostředí ve třídě. Učení formou kolektivních her.

Pokud ne, uveďte důvody: ....

....

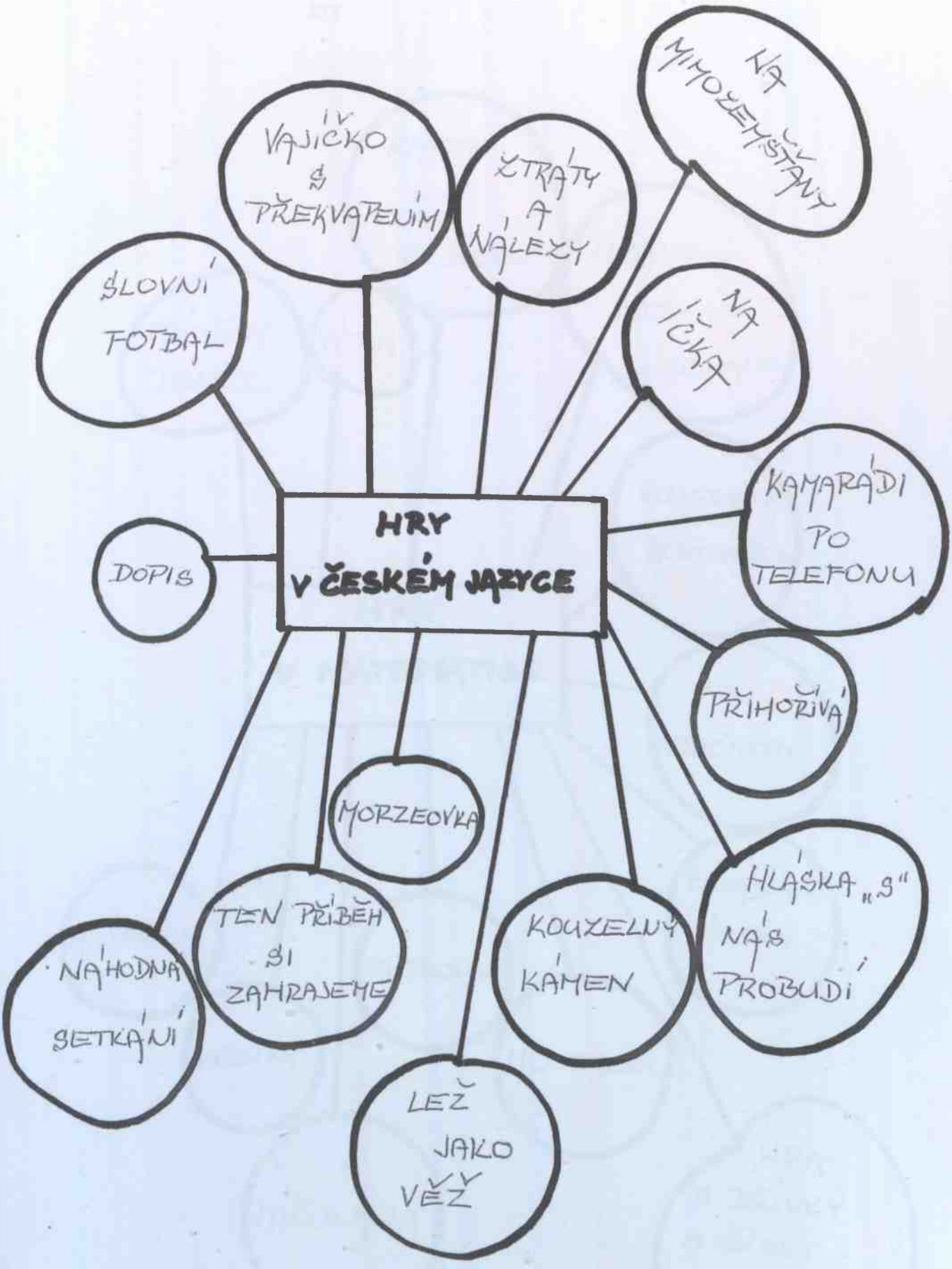
13. **Doporučili byste třídu Vašeho dítěte příbuzným, nebo známým pro jejich dítě?**

ano - ne

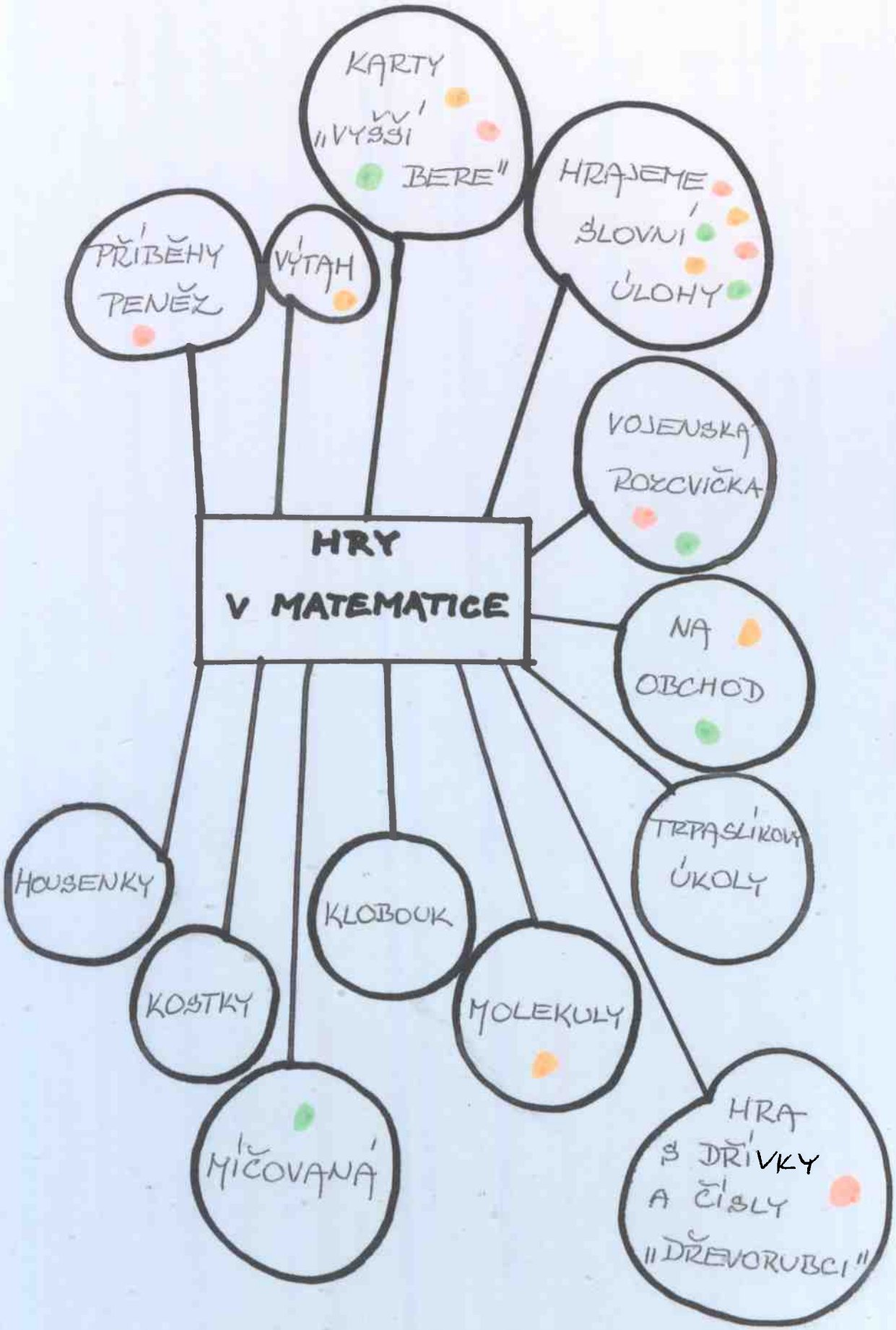
Pokud ano, uveďte důvody: Velmi pěkný přístup vyučující k dětem. Vyučování ve skupinách či formou her.

Pokud ne, uveďte důvody: ....

Příloha č. 26 - Myšlenková mapa her



Příloha č. 27 - Myšlenková mapa her s vyhodnocením nejoblíbenější hry



Příloha č. 28 - Hospitační záznam z hodiny matematiky (2. ročník)

19.10. 2.A

3. vyuč. h. Matematika p.uč. Petra Jandová

Cíl : Sčítám desítek do 100

1) hodina začíná – rozpočítadlo
uč. doprovází na klavír
Liduška rozpočítává
Volba padne na Jirku – hodí kostkou číslo 5
Zpěv sloky Pět prstů má ruka

Uč. : „Do kolika se učíme počítat?“

„Až do sta“

2) DS diferenc.

A	B
+ 30	+ 40

10, 50, 30, 60, 20

/do 10h 10min/

3) Žáci v půlkruhu u mg. tabule
„Co si koupíte?“
„Máte od maminky 100 Kč.“
„Co si přeje koupit Vlastík?“
„Kolik utratil?“ 60 + 30 = 90 Kč
Andrejka 70 + 30 atd.

/do 10h 20min/

4) Kladení otázek : „Chodí někdo mamince nakupovat?“
„Dostáváte lísteček, co máte koupit?“

(rozhovor se žáky)

- obchody

6 skupin – 6 prodavačů pekárna
ovoce – zelenina
řeznictví
cukrárna
potraviny
nápoje

Vyučující rozdává ostatním žákům lísteček, co mají nakoupit, u každé věci částka, žáci chodí do obchodů, vybírají nákup, když nakoupí, jdou si sednout.

+ zopakování a postup práce při DS
  žákům vyučující

+ magnet. tabule (obchod – hračky)
  hračky
  ceny
  žáci chodí k tabuli a vybírají
+ vyučující říká částky na sčítání

- možná i počítadlo velké, aby se přesvědčili, že utratila více (nebo karty po 10 Kč)

žáci na místech /do 10h 25min/
vezmou sešit a udělají samostatně slovní úlohu

kdo bude hotov - str. 12 cv. 5

/první žák v 10h 35min/

kdo má vše hotové, jde si zahrát karty
na kartách příklady na sčítání
ve dvojicích otáčejí karty, žák, který má větší hodnotu, bere

+ vzájemná kontrola
+ porovnám více a méně
+ žáci pracují velmi rádi

/do konce hodiny/

+ vyučující – já také dostala lístek
a ukazuje dětem, co nakoupila
napsala na tabuli: okurka 20 Kč
zelí 40 Kč
cibule 10 Kč
„Poraďte, kolik jsem utratila?“ udělá zápis
20 Kč + 40 Kč + 10 Kč 70 Kč
Celkem 70 Kč.
+ „Kdo nerozumí?“

+ žáci končí postupně, mají připravenou další práci

+ individuální přístup

+ časový prostor pro jednotlivé žáky

+ opravdu škola hrou, žáci se navzájem kontrolují

+ velká příprava vyučující
+ vyučující má připravenu řadu pomůcek

+ koberečky
+ polštářky

+ pohyb při hodině

Závěr: Vyučující vedla hodinu tak, že žák byl subjektem.
Hravou formou procvičováno sčítání do 100 po 10.
Vede žáky k sebekontrole, žáci pracují dle svého tempa při pís. práci. Pro žáky rychlejší připraveny další úkoly.
Vyučující si promyšleně připravuje na výuku pomůcky, s kterými žáci velmi rádi a funkčně pracují.
I nadále pracovat tímto způsobem.
Dbáno na duš. i tělesnou hygienu (koberečky, polštářky).

Seznam fotodokumentace

Fotodokumentace č. 1 - „Poštovní schránka“
Fotodokumentace č. 2 - „Pavučina“
Fotodokumentace č. 3 - „Procházíme pralesem“

Fotodokumentace č. 1 - „Poštovní schránka“

Fotodokumentace č. 2 - „Pavučina“

Fotodokumentace č. 3 - „Procházíme pralesem“