UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE
Pedagogická fakulta
katedra primární pedagogiky

PEDAGOGICKÁ ZPĚTNÁ VAZBA V DIDAKTICKÝCH HRÁCH V 1. OBDOBÍ 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

PEDAGOGICAL FEEDBACK IN DIDACTIC GAMES DURING THE FIRST PERIOD OF PRIMARY SCHOOL

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.
Autor diplomové práce: Martina Šilhánková
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Forma studia: prezenční
Diplomová práce dokončena: červen 2011

Prohlášení

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

V Praze dne 17. 6. 2011

_____

Martina Šilhánková

Poděkování

Tímto děkuji PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a vstřícný postoj při konzultacích této diplomové práce. Dále děkuji vyučujícím základních škol, které mi ochotně umožnily realizaci výzkumu.

ANOTACE

Tato diplomová práce se zabývá didaktickou hrou v prvních dvou třídách ZŠ s důrazem na vedení její zpětné vazby. Informace zpracované v teoretické části obsahují analýzu hry v dětství z psychologického hlediska, také se týkají specifik didaktické hry, její přípravy i následného průběhu ve výuce. Dále se zabývají zásadami vedení zpětné vazby a jejími přínosy z pohledu žáka i učitele. Praktická část popisuje skutečnou situaci uplatňování didaktických her ve výuce ve třech různých vzdělávacích programech. Je doplněna rozhovory s vyučujícími i jejich žáky a vlastním akčním pedagogickým výzkumem.

Klíčová slova: hra v dětství, didaktická hra, prožitek, zpětná vazba, uvědomění, přenos učiva

ANNOTATION

This thesis deals with didactic game in the first two grades of primary school with an emphasis on getting the feedback. The information processed in the theoretical part contains an analysis of childhood game from a psychological point of view, also relevant to the specifics of educational game, its preparation and subsequent teaching process. Furthermore it deals with principles involved in the feedback management and its benefits for pupils and for teacher. The practical part describes the actual situation of the educational game implementation during classwork in three different educational programs. It is supplemented by interviews with teachers and pupils and my own pedagogical action research.

Key words: childhood game, didactic game, enjoyment, feedback, awareness, curriculum transfer

OBSAH

ÚVOD 7
I. TEORETICKÁ ČÁST 8
1. Hra v dětství 8
1. 1 Vývoj hry z psychologického hlediska v období od narození do 1. období 1. stupně ZŠ 10
1. 1. 1 Hra v 1. období 1. stupně základní školy 13
1. 2 Specifika didaktické hry 16
1. 2. 1 Didaktická hra ve výuce 19
1. 3 Typy didaktických her 22
2. Metodická příprava didaktické hry a její průběh 27
3. Zpětná vazba didaktických her a jejich hodnocení 33
3. 1 Zpětná vazba v didaktických hrách 33
3. 1. 1 Zásady vedení zpětné vazby 34
3. 1. 2 Zpětná vazba pro žáky 35
3. 1. 3 Zpětná vazba pro učitele 39
3. 2 Hodnocení didaktických her 40
4. Shrnutí teoretické části 42
II. PRAKTICKÁ ČÁST 43
1. Výzkum používání didaktických her ve výuce, jejich hodnocení a zpětná vazba 43
1. 1 Cíl, jeho charakteristika a metody 43
1. 2 Charakteristika výzkumného vzorku 43
2. Prezentace výzkumných údajů 45
2. 1 Zařazování didaktických her do výuky 45
2. 2 Funkce her ve výuce 46
2. 3 Délka didaktických her 47
2. 4 Typy her 48
2. 5 Zpětná vazba u didaktických her 50
3. Doplňující metody 54
3. 1 Rozhovory s učiteli 54
3. 2 Rozhovory s dětmi, rozbor podpůrného hodnotícího listu 57
4. Akční pedagogický výzkum 64

5. Shrnutí praktické části 68
ZÁVĚR 70
Literatura 72
Přílohy 75

ÚVOD

Téma diplomové práce, *Pedagogická zpětná vazba v didaktických hrách v 1. období 1. stupně základní školy*, jsem si zvolila proto, že hry postupně získávají své právoplatné místo ve vyučovacím procesu, obzvláště během prvních dvou tříd povinné školní docházky. Tam totiž pomáhají překonat strach z neznámého, počáteční nejistoty, pomáhají vytvářet pravidla, učí vzájemné spolupráci, komunikaci. Díky didaktickým hrám může školní výuka nabýt zábavnější formy, čímž se stane přitažlivější pro žáky. Ti si tak dané učivo lépe a nenásilně zapamatují. Z vlastních zkušeností vím, že zajímavý či zábavný prožitek si uchovám déle, a to nejen z období dětství, ale i teď, v dospělosti.

Pokud má didaktická hra sloužit svému účelu, musí být, tak jako všechny části vyučovací hodiny, promyšlená a mít určitý postup a řád. **Cílem** této diplomové práce proto bude nalézt odpověď na otázku, jak může třídní učitel využívat zpětnou vazbu z didaktické hry ve výuce pro rozvoj žáků a jejich učení. Abych mohla řešit tento problém, musím se kromě samotné didaktické hry zabývat i spontánní dětskou hrou a jejím vývojem od narození do 7/8 let, zjistit, jak vypadá a z ní vycházet. Toto je také obsahem první kapitoly teoretické části. V dalších kapitolách se budu snažit popsat, jak vypadá didaktická hra v první a druhé třídě ZŠ, uvedu její typy a strukturu, a to zejména s ohledem na ty části hry, ve kterých může probíhat zpětná vazba. Přidám doporučení, čeho se vyvarovat, či naopak na co nezapomenout, aby se hra stala úspěšná a dosáhla svých cílů. Zvláště se budu zabývat jejím hodnocením a právě tou fází hry, která bohužel bývá učiteli často opomíjena, a to reflexí, neboli zpětnou vazbou. Konkrétně tato fáze žákovi pomůže uvědomit si mnoho faktů, souvislostí, pochopit své nebo cizí jednání či propojit poznatky. Také se budu věnovat i výhodám, které zpětná vazba přináší samotnému učiteli. Praktická část bude zaměřena na zmapování skutečné herní výukové situace v prvních dvou třídách základních škol, vzájemných interakcí a poskytovaných zpětnovazebních informací mezi učiteli a žáky jak v průběhu hraní hry, tak i na jejím konci, včetně pravidel a hodnocení. Tato část bude také doplněna o rozhovory s učiteli i žáky, podpůrný hodnotící list směřovaný právě na samotné aktéry her a o popis krátkodobého vlastního akčního pedagogického výzkumu.

Všechna fakta tak budou moci sloužit začínajícím i zkušenějším pedagogům, kteří se v důsledku mých zjištění mohou vyvarovat případných chyb ve vedení didaktické hry a vytěžit z ní pro své žáky i sebe maximum.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Hra v dětství

V dnešní době se hra uznává jako přirozená součást dětství, která má v životě dítěte své nezastupitelné místo. Pedagogové a psychologové se proto pokoušeli hrám více porozumět a vytvářet jejich teorie. *„Postupně byla hra chápána jako projev přebytku energie; jako nácvik, sebeutváření, příprava pro produktivní činnosti dospělého; jako projev vrozených motivačních tendencí člověka; jako prostředek odreagování napětí (např. v konfliktních, frustrujících situacích), popřípadě jako náhradní uspokojení a očištění (katarze) aj. Každá z těchto teorií vystihla některý dílčí aspekt her.“* (Čáp, Mareš 2001, s. 284)

Psychologický slovník popisuje hru jako *„jednu ze základních lidských činností; u dítěte smysluplná činnost motivovaná především prožitky, u dospělých má hra závazná pravidla, cíl nikoli pragmatický, ale ve hře samé; hra je provázena pocity napětí a radosti; pozitivní důsledky pro relaxaci, rekreaci, duševní zdraví“*. Tento slovník hry rozděluje na: *„a) takové, při nichž jde o riziko a náhodu, např. herní automaty, b) takové, ve kterých vítězí jedna ze stran díky úpornému úsilí, např. při sportu; sportovní hry nejméně budují na iluzi, jde o reálný záznam skutečné události, nepřipravené, nenarežírované, bez záruky šťastného konce; přináší bohatý děj, drama, konflikt i katarzi.“* (Hartl, Hartlová 2000, s. 195, 196) Takovéto pojetí už je východiskem pro pedagogický pohled na hru.

Definice hry psychologického slovníku je blízká definici, kterou obsahuje slovník pedagogický. Ten ji popisuje jako *„formu činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadů aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační,*

diagnostický, terapeutický. Zahrnuje činnosti jednotlivce, dvojice, malé skupiny i velké skupiny. Existují hry, k jejichž provozování jsou nutné speciální pomůcky (hračky, herní pomůcky, sportovní náčiní, nástroje, přístroje). Většina her má podobu sociální interakce s explicitně formulovanými pravidly (danými dohodou aktérů nebo společenskými konvencemi). Ve hře se mnoho pozornosti věnuje jejímu průběhu (hry s převahou spolupráce, s převahou soutěžení). Výchozí situace, průběh a výsledky některých her lze formalizovat a rozhodování aktérů exaktně studovat.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 75) Do takovéto definice můžeme zahrnout jak deskové hry, sportovní klání, hry se stavebnicemi, tak snad i všechny další činnosti, které nás v souvislosti s hrou napadnou.

V dalších zdrojích v rámci výukových metod se o hře píše jako o činnosti, pro kterou je příznačné, že *„je svobodně volená, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě“* (Maňák, Švec 2003, s. 126). Vališová a Kasíková toto vymezení chápou z hlediska významu hry pro sociální učení jako *„soubor seberealizačních aktivit jedinců nebo skupin, které jsou vázány danými a smluvenými pravidly a jejich primárním cílem není materiální zájem či užitek.“* (Vališová, Kasíková 2011, s. 209) Trpišovská a Vacínová (2006) k tomu dodávají, že *„Ve hře dítě nenásilně nacvičuje činnosti, které bude později potřebovat, odráží se v ní realita světa a života dospělých.“* (s. 36) Hře, jako nácviku určité role ze světa dospělých, se věnuje také Šikulová a Rytířová (2006). Tvrdí, že dítě se pomocí hry lépe začlení do kolektivu, hra podporuje sociální vztahy a může se v ní tak nenásilně setkat s prvními výzvami, nesnázemi, obtížemi, problémy, ale i protihráči. Proto tyto aktivity mohou simulovat rozličné modelové situace, které vycházejí z reálného života. *„Hry umožňují rozvoj praktických dovedností, empatie, postřehu, komunikace, umožňují také vytvářet si představu o sobě samém, což je z pedagogického i psychologického hlediska důležité.“* (Nelešovská 2004, s. 12)

Hra je tedy provázena určitými znaky. Soňa Koťátková za tyto znaky považuje *„spontánnost, zaujetí, radost, tvořivost, fantazii, opakování a přijetí role“* (Koťátková 2005, s. 17) Podle J. Neumana se jedná o *„nejistotu výsledků, řízenost pravidly, vážnost, zábavu, radost, potěšení, dobrovolnost, samoúčelnost, vnitřní nekonečnost, zdánlivost, dvojakost, uzavřenost, dramatičnost a přítomnost“*. (Neuman 2000, s. 18) Aby nám hra

přinášela právě zmiňovanou zábavu a radost, Neuman dále hovoří o jejích určitých podmínkách. Ve své publikaci proto mluví o splnitelnosti požadavků pro hráče, jejich soustředěnosti na cíl a pravidla, podávání informací o stavu plnění úkolů během hry. Správná hra vyvolá v hráčích nadšení, díky němuž nevnímají únavu ani čas a které potlačí strach ze selhání.

Vzhledem k tomu, že na hru budu nahlížet z pedagogického hlediska, bude pro mě tento pojem představovat vymezení zejména Pedagogického slovníku. Kromě tohoto obzvláště souhlasím s názorem autorek Šikulové a Rytířové, které jsou přesvědčeny o pozitivech hry při integraci do společnosti a navazování sociálních vztahů.

1. 1 Vývoj hry z psychologického hlediska v období od narození do 1. období 1. stupně ZŠ

Abych mohla studovat dětskou hru na počátku 1. stupně základní školy, je podstatné se dozvědět, jaká je hra v předchozích obdobích a na jaké vývojové fáze tedy malý školák navazuje.

Jedním z nejznámějších autorů, zabývajících se dětským vývojem, je nepochybně švýcarský psycholog Jean Piaget. Vzhledem k tomu, že hra u Piageta nehraje hlavní roli, jsou autoři Klusák a Kučera (2010) přesvědčeni, že její význam velmi podhodnotil, a to jak v období dětství, tak i ve fázi dospělosti. Nicméně celý dětský vývoj popsaný právě Piagetem, je dodnes natolik významný, že i dnešní pedagogové a psychologové se k němu stále vrací.

Piaget (in Klusák, Kučera 2010) se během životního období od narození do 11 – 12 let zaměřuje na tři období, a to na senzomotorické (do 2 let), symbolické, neboli egocentrické (2 – 7, 8, dělené ještě na období 2 – 4 a 5 – 7,8) a operační (7, 8 – 11, 12). V prvním období se jedná o tzv. procvičovací hru, kdy dítě vytrvale opakuje nějakou činnost, která ho zaujala (vyhazuje hračky z postýlky, houpe chrastítkem zavěšeným v kočárku). Druhé období je časem symbolické hry, která je pro Piageta v jeho výkladu hry tou nejdůležitější. Určitý předmět v této hře nahrazuje jiný, vzájemně však mohou mít naprosto nulovou podobnost, velkou roli tu tedy hraje dětská fantazie. Zpřesněním

zobrazení objektu se dostáváme do fáze operačních (konstrukčních) her, kde se na řadu dostává vlastní tvorba.

David Fontana ve své publikaci *Psychologie ve školní praxi* (2010) přináší hned dvojí klasifikaci vývoje her. První vychází z raného díla Charlotte Bühlerové, která hry dělí do čtyřech hlavních kategorií: funkční, fiktivní, receptivní a konstruktivní. Funkční hra trvá po dobu přibližně prvního roku života dítěte, kdy dítě vykonává velmi jednoduché pohyby, např. tleskání či kopání. Od druhého roku věku přichází hra fiktivní, která je založena na fantazii a předstírání. Dítě v tomto období přisuzuje určitým předmětům jinou, zástupnou roli. Často zároveň s touto etapou, nebo velmi brzy po ní, nastává čas hry receptivní. V ní už dítě sleduje děj příběhu nebo obrázků. V poslední, konstruktivní fázi hry už dítě využívá kostky, písek či další přírodní materiály. K těmto čtyřem kategoriím je možné doplnit pátou, a to hru s pravidly, která se vyznačuje pevně danými herními postupy. Druhé možné dělení her, které předkládá Fontana, zformulovali Rubin, Fein a Vanderberg. Ti už uvádějí kategorií sedm, senzomotorickou hru, první předstíravou hru, reorientaci k objektům, náhražkovou předstíravou hru, sociodramatickou hru, uvědomění rolí a hru s pravidly, které kopírují kategorie her Bühlerové, avšak v delším časovém rozpětí. Hra s pravidly se objevuje až od věku sedmi let (Fontana 2010) a pro svoji práci tuto fázi považuji za nejdůležitější.

Pražská skupina školní etnografie (2005) uvádí dělení dětských her tak, jak je vymezil Roger Caillois ve své knize *Hry a lidé* z roku 1998. Caillois dělí hry podle převažujících herních principů. Ty jsou podle něj čtyři, a to:

- *„agón (zápas),*
- *alea (náhoda),*
- *mimikry (předstírání),*
- *ilinx (závrať)“*.

(Pražská skupina školní etnografie 2005, s. 496 – 497)

Agón představuje touhu hráče vyhrát vlastním přičiněním ve hře s pevně danými pravidly. Všichni hráči mají stejné výchozí postavení a po dosažení herního cíle hra končí. Toho lze dosáhnout jen vlastní pílí a dovednostmi. V agónu se měří síly hráčů, které je možné porovnat nejen na konci hry, ale i v jejím průběhu, tzn. po jednotlivých

kolech. Průběžné nebo závěrečné vítězství přináší výherci významnou prestiž, proto se velmi dbá na dodržování pravidel. Právě zájem o společenské postavení nedovoluje jednotlivcům skončit během rozehrané hry, tak by totiž automaticky byli ostatními označeni za poražené. Mezi hry, na které se hodí tato charakteristika, spadá např. skákání gumy, koulování, piškvorky, země – město, šibenice či stolní fotbal.

Herní typ **alea** je zčásti podobný předchozímu typu a to v tom smyslu, že hráči vycházejí ze stejného, rovného postavení a musí se řídit určitými pravidly hry. Ovšem poté nastane naprosté potlačení hráčovy vůle a místo ní nechá promluvit „osud“ nebo náhodu. Hráč tedy nemá žádnou šanci vývoj hry ovlivnit, zejména pokud se snaží odhalit pravdu nebo věštbu (nebe-peklo-ráj; štěstí, neštěstí, láska, manželství; flaška). Stejný princip se dá využít i při hrách, které mají za úkol označit vítěze. To funguje u rozpočitadel, hodů mincí (panna nebo orel), tahání sirek, kámen-nůžky-papír, či her na principu člověče, nezlob se.

Následující kategorie **mimikry** se promítá do všech her, ve kterých na sebe hráči berou podobu někoho jiného a vytváří si tak svůj jiný svět. Hry na… nebývají určovány žádnými pravidly, vymezují se pouze tématem a konfrontací se svými spoluhráči. I přes to, že tyto hry většinou nepředstavují soutěž, není neobvyklé, že je požadována odveta. To proto, aby se hráči vystřídali na různých herních pozicích (policisté se stali zloději apod.) Do oblasti mimiker spadají i komplikovanější hry vyžadující obecenstvo. Stávají se tak šou pro diváky a bývají inspirovány televizními soutěžemi, např. Nikdo není dokonalý, Kufr či kouzelnickými představeními.

Poslední kategorie **ilinx** slučuje hry, ve kterých hráči dosahují určitého opojení. Toho může být dosaženo motolicí, pocitem sounáležitosti s davem, panikou, případně vlastní důležitostí. Hráči taktéž opouští svůj vlastní svět a dostávají se do nového, ve kterém právě díky opojení nedokáží ovládat svůj pohyb. Caillois sem řadí hry jako slepá bába nebo všechno lítá, co peří má. Paniku mohou vyvolat počáteční úprky ve „schovkách“ nebo „zkamenění“ ve hře cukr-káva-limonáda. I napětí a strach může vyvolat pocit závratě, kterého můžeme dosáhnout při hrách, ve kterých se buď snažíme vyvarovat, nebo dosáhnout určitého kontaktu s druhým (různé typy her na babu). Právě ilinx nabývá oproti ostatním kategoriím masovějšího charakteru. Většinou se hraje ve velkém počtu, kde jsou aktivní všichni účastníci, kteří nečekají, až na ně přijde řada, ale hrají

všichni zároveň. Do některých her se zavádí agonální pravidlo vícero životů tak, aby se zamezilo vypadávání či vyloučení ze hry, a tak dávaly všem zúčastněným větší pocit semknutosti.

Tyto čtyři principy se v různých hrách mísí, ale pro některý věk jsou určité z nich typičtější, jiné se nevyskytují téměř vůbec. V období 1. a 2. třídy jsou velmi časté hry založené na principu mimiker, ovšem hry spadající do kategorie alea se v podstatě neobjevují.

1. 1. 1 Hra v 1. období 1. stupně základní školy

Gradaci dětských her se věnuje Pražská skupina školní etnografie v publikacích Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5 třídy (2005) a Dětské hry – games (2010). Jejich autoři se zde zabývají hrami komplexně, rozebírají období celého prvního stupně základní školy. Vzhledem k potřebám této diplomové práce se zaměřím pouze na první dvě třídy ZŠ. Výsledný průřez dětskými hrami tohoto období by měl mít učitel na paměti při výběru charakteru didaktické hry.

V **1. třídě** se pro dítě hra stává činností, která ho provází po většinu času stráveného ve škole. Nejedná se však jen o přestávky nebo dobu před či po vyučování (družina), ale je to mnohokrát právě i samotné vyučování, kdy se hra odehrává. Nejedná se ovšem jen didaktické hry pocházející od učitele. Dítě si v hodinách vymýšlí své vlastní spontánní hry, do kterých je schopné se zcela ponořit a které pro něj znamenají únik z reality učení či východisko z nudy.

Žáci prvních tříd preferují pohybové hry před jazykovými, jelikož tato oblast v té době ještě není tak rozsáhlá. Kromě pohybových her jsou velmi úspěšné hry napodobovací, tzv. mimetické, tedy hry „na něco“. Schopnost se hře naučit je u těchto dětí dána kognitivním vývojem. Proto si příliš obtížná pravidla upravují nebo jejich znalost předstírají. Pochopí-li jednou pravidla hry, už je odmítají redukovat či jinak měnit. To by v jejich očích představovalo chybné hraní. Často si zároveň pravidla vyjednávají, čímž si poměřují svoji společenskou prestiž (většinou se nejedná o hry napodobovací,

ale o hry, ve kterých žáci mají představovat různé sociální a společenské role). Většinou se tak tito žáci dostávají do konfliktů již po několika minutách hry.

Výběr hry závisí na autoritě navrhovatele, či na kolektivním vyjednávání. V době přestávek tak většinou zvítězí klasické honičky, které nepotřebují složité vysvětlování. V případě většího časového prostoru pro hru už na řadu přichází i další typy her.

Obliba napodobovacích her (škola, rodina, zvířátka, „morfování“) je způsobena dvěma faktory. Ten první je právě nástup do školy, do neznámého prostředí, což znamená i odloučení od rodiny, druhým faktorem je *„identifikace pomocí iluzivní fantazie či imaginace“* (Klusák, Kučera 2010, s. 204). Tato identifikace tak umožňuje dětem se stát kýmkoli či čímkoli. Určitou formou tohoto typu hry je i oblíbené stavění domečků, bunkrů a skrýší doma i v přírodě. Dalšími favorizovanými hrami jsou různé honičky či chytačky s možností záchrany v „domečku“ (rybičky a rybáři, mrazík), ukrývání se (pikola) nebo postupy (cukr-káva-limonáda). Na kupovaných hračkách jim zatím tolik nezáleží, v tomto období přijímají vše, co jim autorita (jakéhokoliv věku) nabídne, tedy jak momentální herní trendy, tak i hračky, se kterými si hráli jejich rodiče.

Sportovní hry sdružují děti do různých klubů. Nápodoba těchto sportů, zejména dodržování jejich pravidel, však nebývá úspěšná. Do herního repertoáru si děti (bez přítomnosti dospělé organizující osoby) nezařazují ani nekolektivní sporty. Jediným takovýmto „sportem“ je jízda na kole. V tomto případě se kolo může „proměnit“ na autobus, koně apod., tedy spadá do mimetických her.

Zvláštní kategorii her představují tzv. provokativní hry. Obsahují první fyzické kontakty (lechtání, štípání, doteky), různá pošťuchování (z nichž se vyvíjí následné honičky), posměšky, narážky, často i s erotickým obsahem, převzatým od starších sourozenců či kamarádů, kterému ale nerozumí, a proto ho brzy opouští. Chlapci toto chování často vyhledávají, oproti tomu se dívky většinou před takovým provokováním ukrývají ve svých „domečcích“ na WC.

Dítě v první třídě chce hrát hru s kýmkoliv, s vrstevníkem, se starším žákem či přímo s učitelem. Avšak i přes tento fakt je stále velmi individualistické a jde mu hlavně o jeho vlastní úspěch. (Pražská skupina školní etnografie 2005, Klusák, Kučera 2010)

O rok později se typ her nijak zásadně nemění, přesto jsou viditelné určité posuny.

Samotná hra ve **2. třídě** vychází z dob volna a odpočinku, to znamená, že se odehrává spíše o přestávkách a v družině. Ve vyučování má stále své místo, ale slouží rozvoji výuky, často se jedná o napodobovací hry, např. na řemesla, předvádění přísloví, či různé typy honiček v hodinách tělesné výchovy. Hra vycházející od učitele se však může objevit i jako odměna za rychle a dobře splněnou práci.

Hra je otevřená celé dětské společnosti, obzvláště vítány jsou starší děti. Naopak dospělého přizvou jen tehdy, pokud chtějí vyzkoušet jeho zdatnost či bystrost, a nebo v případě, že postrádají vhodného spoluhráče.

Zvyšuje se jak počet her, tak se zároveň hrají hry se složitějšími pravidly či důmyslnějšími zápletkami, s důrazem na postřeh nebo koordinaci těla. Pokud se jistá hra momentálně neprosadí, už se k ní děti nevrací. Naopak se od tohoto věku uplatňuje tzv. herní kampaňovitost, což znamená neustálé opakování té samé hry v určitém časovém období. O tom, jaká další hra se bude hrát, nerozhoduje ani tak její přitažlivost, jako autorita toho, kdo se ji snaží prosadit.

Do popředí se dostávají různorodé komerční produkty, ať sběratelské povahy (kartičky, pogy), elektronické či jiné, které se momentálně stanou hitem v dané skupině dětí. Jejich vlastník poté nabývá na společenském významu. Na druhou stranu se může dítě prosadit i vynikáním ve sportu, ve škole nejčastěji ve vybíjené, mezi chlapci je preferován fotbal.

Tyto děti také nacházejí velkou oblibu ve slovních narážkách a v provokacích (symbolickými gesty mezi chlapci nebo snahou chlapce políbit dívku, která si to nechce nechat líbit). Pointou her je se smát či škádlit druhé. (Pražská skupina školní etnografie 2005)

Klusák a Kučera (2010) popisují herní posun jako následující situaci: *„v 1. ročníku jako když hozeni do moře snažili se zachytit plovoucích trámů, hlavně toho učitelky, a zbudovat nějaký vor; nyní jsou už na něm, začínají zde svou existenci s ostatními, s nimiž se na voru musejí smířit; hlavně však mají už čas na to, aby si uvědomili, co se nenávratně stalo“*. (Klusák, Kučera 2010, s. 205) Chytačky a nápodoby (hlavně zvířecí a „morfovací“) už nejsou tak vyhledávané jako v 1. třídě, oproti tomu stoupl počet her

s úkryty (hlavně před učitelem), provokací učitele (posílání psaníček, hry s prstovou abecedou), závodů (jak postupových, tak na výzvu učitelky „Děti, pojďte si sednout na koberec.“ se rozběhnou a hlásí pořadí v cíli), lekaček (házení křídou, houbou, házení prasátek), hororů (krvavé koleno) a genderu (flaška, zvedání sukní).

Souhrnem lze tedy říci, že žáci 1. a 2. tříd jsou po hrách velmi dychtiví. Hra je pro ně odpočinkem, výzvou i únikem z reality. Nejvíce jsou žádané pohybové hry s nepříliš složitými pravidly. Jak děti ztrácí ostych z nového prostředí i vrstevníků, začínají být i jejich hry sebevědomější, rády se pošťuchují a provokují. Postupně se mění i jejich postoj k učiteli. Z diváka či přímo herního partnera se totiž i on postupně stává soupeř nebo terč dětských provokací. Je třeba zdůraznit, že toto shrnutí se týká právě her, které si organizují samy děti, jednotlivci či jejich skupiny. Avšak znalost těchto dětských požadavků na hru usnadní učiteli výběr a řazení didaktických her do výuky, kterých se budou týkat následující kapitoly.

1. 2 Specifika didaktické hry

Historie hry jako metody ve výuce je poměrně dlouhá. Prosazoval ji už J. A. Komenský ve své škole hrou (Maňák 2003), tvůrcem didaktických her byl i Friedrich Fröbel. O fakt, že didaktická hra má kořeny už v minulosti, se tak mohou opřít současní učitelé**,** kteří ji budou prosazovat a chtít zúročit ve své výuce. Využít didaktické hry tak může zkušený pedagog dvojím způsobem. S hrou lze velmi dobře pracovat jako se součástí osobnostní a sociální výchovy, kdy *„dochází k lepšímu poznání druhých, účastníci se učí naslouchat druhým, respektovat jejich názory a emoce, spolupracovat, komunikovat. Zdokonalují si komunikační a sociální dovednosti a docházejí také k lepšímu sebepoznání a sebehodnocení“*. (Čáp 2001, s. 286) Ovšem hra také výborně slouží jako vyučovací metoda. Právě podstatu didaktických her, které bývají založené na řešení problému či situace, lze využít k učení. (Vališová, Kasíková 2011)

Pojem didaktická hra Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 43) limitují na *„spontánní činnosti dětí, které sledují (pro žáky ne vždy zjevným způsobem) didaktické cíle“*. Podle těchto autorů je podstatné, že didaktická hra *„má svá pravidla, průběžné řízení*

a závěrečné vyhodnocení“. Dále uvádějí jako nespornou výhodu těchto her jejich motivační faktor, zvyšující aktivitu dětí, jejich samostatnost a spolupráci. Průcha a kol. (2009) také didaktickou hru řadí mezi aktivizující výukové metody, stejně jako snad všichni další autoři zabývající se právě tímto tématem. Lokšová a Lokša (2003, s. 122) k tomu dodávají, že *„Didaktická hra zapojuje žáky velmi intenzivně do vyučovacího procesu a přináší tvořivou, uvolněnou atmosféru a emoční prožívání, které je z hlediska učení důležité.“* Kárová (1998) však přichází s názorem, že didaktická hra nepředstavuje hru v pravém slova smyslu. Nebývá totiž dobrovolná, navíc má určité požadavky, které přicházejí od učitele. To už tedy nápadně připomíná učení. Avšak hrami tyto činnosti i přesto můžeme nazývat, jelikož žáka baví, naplňuje jimi svoje potřeby, seberealizaci, city i fantazii.

Vzhledem k tomu, že dobrovolnost je u her podstatný moment, vymezila bych tři možnosti, jak s ní učitel může naložit. V první a druhé třídě bude asi nejčastější případ takzvané pseudodobrovolnosti, kdy učitel všechny své žáky hrou strhne natolik, že ji sami budou chtít hrát. Jiná situace nastane, pokud se pedagog rozhodne posílit hrovost činnosti opravdovou volbou, zda se jí jednotliví žáci chtějí zúčastnit, či nechtějí. V tom případě mohou dostat na výběr z alternativních variant práce, kde budou ve styku se stejným učivem, ale jinou formou činnosti. To tedy například znamená, že dítě, které nechce hrát na násobilkového krále, si může procvičovat násobilku počítáním v pracovním sešitě. Učitel se ovšem také může rozhodnout, že u aktivity posílí její cíl a stane se tak povinnou pro všechny. V tomto okamžiku by se měl snažit dosáhnout právě zmíněné pseudodobrovolnosti, ovšem může se stát, že hrovost v této chvíli bude zachována pouze pro některé žáky, kteří ji jako hru budou brát, a ti ostatní činnost budou vnímat jako učení.

Kárová (1998) také poukazuje na pro žáky netypické role učitele, které jim didaktické hry mohou zprostředkovat. Toho lze dosáhnout tehdy, když se dělí o nabyté vědomosti se svým spolužákem nebo skupinou, vysvětlují látku „hloupému Honzovi“ či jiným pohádkovým postavám, a nebo opravují „chyby“ samotného učitele. Takové počínání zvyšuje žákovo sebevědomí a sebedůvěru. Úspěch těchto her vychází právě z herního principu mimiker (s. 12 a 14) a jeho obliby zejména u žáků prvních a druhých tříd.

Pozitivní vliv didaktické hry na žáky je zřejmý. Mišurcová a kol. (1980) je ve své knize *Hra a hračka v životě dítěte* přesvědčená o tom, že hra by měla být jednou z nejpoužívanějších výukových metod hlavně na prvním stupni základní školy a zcela nejvíce v první třídě, kde dítě právě s pomocí hry překonává prvotní nejistoty, strach a další potíže spojené se vstupem do školy. Jejím prostřednictvím se dokáže déle a s větším zaujetím soustředit na daný úkol, lépe a s větším nadšením ho zvládnout, zajímat se o další možná řešení či poznatky s problémem spojenými.

Šikulová a Rytířová (2006) přidávají další pozitiva didaktických her, zmiňují například nenásilnou možnost zjištění žákových znalostí, zmírnění negativních pocitů ze selhání a neúspěchu, vyzdvihují jejich socializační a výchovné prvky jako utužování kolektivu či respektování pravidel. K tomuto všemu lze připojit ještě jeden nepostradatelný faktor zmíněný v článku na internetovém portálu www.vyukove-hry.cz, a to, že didaktické hry vytvářejí jedinečnou atmosféru ve třídě a tedy *„boří bariéry mezi učitelem a žáky“*. (Smejkal 2008, http://www.vyukove-hry.cz/obecne-clanky) Na závěr tohoto výčtu je třeba dodat i další neméně důležitý moment, který potvrzuje má vlastní empirická zkušenost, a to, že didaktické hry představují pro děti příjemné zpestření ve vyučovacích hodinách.

Lze tedy říci, že didaktická hra má očividně mnoho výhod, na druhou stranu však má i svá **úskalí**. Tento odstavec bude výčtem nejhlavnějších rizik, které by didaktické hry ve výuce mohly přinášet. Jde o jisté meze, za které učitel nemůže zajít, hra by tak nabrala negativní charakter a pro žáka by přestala být přínosem. Erich Petlák ve své knize *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa* (2008) upozorňuje na fakt, že hra užitá ve výuce by nikdy neměla postrádat svůj didaktický cíl, vždy by tedy měla korespondovat s náplní a cíli hodiny. Dalším nebezpečím didaktických her je její nesprávné zadání či realizace, která může vyvolávat nepatřičnou soutěživost ve třídě. Kárová (1998) také tvrdí, že didaktická hra nemá stát před samotným učením (Teď si něco zahrajeme a potom se začneme učit.), zároveň se s ním nemá ani střídat (Něco jsme se už naučili, tak si teď trochu pohrajeme.). Činčera (2007) navíc přidává obtíže s časovou dotací a využitelným prostorem. A podle mého názoru a zkušeností je také poněkud riskantní fakt, že dnešní děti jsou natolik přesyceny audiovizuální technikou, že některé z nich už nedokážou „obyčejnou“ hru dostatečně ocenit. V tom mi dává za pravdu Maňák se

Švecem, kteří citují H. Meyera: *„učitel, který do výuky vnáší hrové prvky, je konfrontován se situací, kdy žáci jsou zahlceni technickými zařízeními pro hry, umožňující prožívat napínavé příběhy i bezohledné zápasy „hrdinů“, takže „hry bez vítěze“, které nabízí škola, již nejsou přitažlivé.“* (Maňák, Švec 2003, s. 127) Jelikož jsou takovéto hry většinou uzpůsobeny tak, že je může po nekonečně dlouhou dobu hrát pouze jeden hráč, jde předchozí tvrzení podle mého názoru ruku v ruce s dalším faktem, o kterém tito odborníci mluví. Pokud učitelé zařazují hry do výuky, musí počítat se skutečností, že hra bude kromě výukového cíle častěji než dříve vynahrazovat *„chudost sociálních podnětů a citových vztahů.“* (Maňák, Švec 2003, s. 126)

Je překvapivé, že i přes zjevnou převahu pozitiv didaktických her nad jejich negativy, ji stále mnoho učitelů neuznává jako plnohodnotnou didaktickou metodu. Přitom jejich přednosti už potvrdilo mnoho psychologických výzkumů jak právě u dětí, tak dokonce i u dospělých. (Grecmanová, Urbanovská, Novotný 2000)

Sama didaktickou hru vnímám jako poutavou činnost, která dětem zprostředkuje nějaký zážitek a zároveň v sobě ponese určitý didaktický cíl, o němž účastníci při jejím hraní nemusí nutně vědět. Proto myslím, že podstatu didaktických her nejlépe vystihl Jan Činčera ve své knize *Práce s hrou pro profesionály*, kde říká, že *„Mluvíme-li o výchově hrou, dostává se v ní učitel do postavení tajného agenta, který ve skrytu své ilegality předstírá, že zprostředkovává svým studentům zábavu, zatímco jeho cílem je zábavu využít k dosažení svých výchovně vzdělávacích cílů. Učitel svádí své žáky hrou k poznání, láká je na lovecké dobrodružství, ze kterého na místě ulovené kořisti leží kus probírané látky.“* (Činčera 2007, s. 10)

I přes to, že je pojem hra nadřazený didaktické hře, budu je ve své práci používat jako synonyma.

1. 2. 1 Didaktická hra ve výuce

Po představení didaktické hry je zřejmé, že ve výuce má mnoho funkcí. V krátkosti uvedu přehled těch nejzásadnějších:

- aktivizují žáky,
- motivují,

- procvičují či upevňují učivo,
- nenásilně ověřují žákovy znalosti,
- vedou k uznávání a toleranci druhých,
- slouží k respektování pravidel a jejich dodržování,
- apelují na čestnost a spravedlnost,
- zlepšují komunikační a kooperační dovednosti,
- učí děti samostatnosti,
- eliminují strach, ostych a obavy ze selhání,
- posilují sebevědomí,
- oživují výuku,
- navozují pozitivní atmosféru.

Šikulová a Rytířová (2006) didaktickou hru ve výuce popisují jako hru se strukturovaným charakterem. To v jejich pojetí znamená, že ji organizuje učitel, který touto promyšlenou činností s danými pravidly sleduje určitý výchovně-vzdělávací cíl. I ony současně potvrzují, že didaktická hra se využívá zejména jako motivace nebo slouží k zopakování či upevnění probrané látky. Neméně často se hry osvědčují jako kontrolní fáze, kdy učitel hodnotí žákovy znalosti. Kromě toho výborně rozvíjí tvořivé myšlení.

Podle Pišlové (2008) může být hra zařazena do jakékoliv části vyučovací hodiny. Pokud má posloužit jako motivace, měla by být vybrána hra jednoduchá, krátká, zábavná. Tak v žácích vyvolá zvědavost a zájem o navazující činnost. Pokud ale má být součástí výkladu, měla by už řešit nějaký problém a hledat jeho správné řešení. Nejběžnější využití hry je evidentně v možnosti procvičit konkrétní látku. Výhodou je, že téměř každé takové opakovací cvičení lze podat jako hru či soutěž.

Činčera (2007) tvrdí, že ve výuce se můžeme setkat s hrami, které jsou:

- prostředkem pro opakování látky,
- motivací k výkladu.

Pro Činčeru jsou hry sloužící k opakování látky většinou snadné obdoby známých společenských her, např. Člověče, nezlob se, Riskuj, Kufr, puzzle, domino, křížovky či

kvízy, které nezabírají mnoho času. I jejich metodika nebývá složitá. V podstatě se skládá z těchto fází:

- *„vyhlášení hry a vysvětlení pravidel*
- *hra*
- *kontrola/oprava odpovědí, vyhlášení výsledků“*

(Činčera 2007, s. 94)

V tomto případě jde hlavně o znalosti dětí. Charakter soutěže je většinou baví, na druhou stranu je zde potlačeno kooperativní chování právě podporou toho soutěživého.

Pro hry fungující jako motivace k výkladu můžeme využít složitějších forem. Většinou jde o simulační hry mající tuto strukturu:

- *„motivace a vyhlášení hry*
- *rozdělení do skupin a vysvětlení pravidel*
- *hra*
- *reflexe průběhu hry*
- *shrnutí „poselství hry“ pedagogem*
- *navazující výklad“*

(Činčera 2007, s. 95)

Činčera (2007) je přesvědčen, že takto postavená hra přináší žákům větší motivaci pro nadcházející probíranou látku.

Je zajímavé si povšimnout, že si Činčera s Pišlovou v podstatě protiřečí. Nicméně je také zřejmé, že každý z těchto autorů na hru nahlíží z jiného hlediska. Tím může být upřednostňování her opakovacích a procvičovacích u Pišlové a naopak motivačních her u Činčery. Pišlová právě opakovací a procvičovací typy her považuje za nejčastější. Mají podle ní důležitější funkci, tedy jejich pomocí hledat řešení navozených problémů. Zatímco motivační hry pro ni představují jen rychlé uvedení do nadcházejícího situace. Činčera ovšem využívá hru zejména pro motivaci a evokaci učiva, a tudíž pro něj tyto činnosti mohou mít složitější a obsáhlejší formu. Opakovacím hrám nenechává ve výuce příliš mnoho časového prostoru, a protože jsou podle něj většinou inspirovány známými dětskými nebo televizními hrami, tak prostor nezbývá ani pro fantazii učitele. Ta má podle něj místo právě v hrách motivačních.

Šikulová, Rytířová (2006) poznamenávají, že do výuky by měly být zařazovány takové didaktické hry, které zaručí dobrý pocit jak žákům výborným, tak i těm průměrným. Učitel by měl zajistit, aby ze hry nevzešly nechtěné spory, žárlivost, závist či jiné negativní emoce.

1. 3 Typy didaktických her

Typům, třídění či klasifikaci didaktických her se věnovalo již mnoho autorů. Je tedy obtížné podat jejich kompletní výčet, jelikož každý z autorů pod pojem hra řadí jiné činnosti. Proto se tak pro některé z nich stávají didaktickou hrou *„veškeré tvořivější simulace skutečnosti s edukační intencí, vlastně všechno, co poskytuje žákům uspokojení a možnost aspoň částečné seberealizace, co jim nabízí volnější, alternativní aktivity, které jsou pro ně zajímavější, přirozenější a citově bohatší než tradiční postupy.“* (Maňák, Švec 2003, s. 126) Každý pedagog si navíc hry dělí podle toho hlediska, které nejvíce vyhovuje jeho potřebám a zaměření. Pro ilustraci uvádím klasifikace didaktických her, se kterými se můžeme v odborné literatuře setkat nejčastěji a které mohou být pro učitele inspirativní.

Maňák a Švec využívají rozřazení her H. Meyera na hry:

- *„interakční hry, svobodné hry (s hračkami, stavebnicemi, simulace činností), sportovní a skupinové hry (účastnit se mohou všichni hráči), hry s pravidly, společenské hry, myšlenkové a strategické hry, učební hry,*
- *simulační hry (hraní rolí, řešení případů, konfliktní hry, loutky a maňásci),*
- *scénické hry, rozlišení mezi hráči a diváky, jeviště, rekvizity, speciální oblečení (volná nebo úzká návaznost na divadelní hry, divadelní představení).“*

(Maňák, Švec 2003, s. 128)

Další zajímavé třídění rozebírají Mišurcová a Severová. Hry rozdělují podle těchto kritérií:

- *„kritérium subjektu hry*, tzn. zda si hraje člověk nebo zvíře, dítě či dospělý, skupina nebo jednotlivec
- *kritérium objektu hry,* tedy s čím si dotyčný hraje (hračka, zvíře, vlastní tělo)

- *kritérium způsobu zacházení s objektem hry*, což znamená, jak si dotyčný s objektem hraje (staví si, prohlíží, rozlišuje)
- *kritérium motivace a životního významu hry*“, to představuje buď „*hry motivované vývojovými potřebami (žvatlání, uchopování), hry uspokojující především sociální potřeby dětí (mazlení, žertování), hry umožňující náhradní uspokojení různých potřeb dětí (symbolické hry s panenkami, loutkami, kreslení) a hry rekreační (běhání, houpání, hraní s míčem)*“

(Mišurcová, Severová 1997, s. 46)

Vališová a Kasíková přináší dělení her podle:

- „*doby trvání (krátkodobé a dlouhodobé),*
- *místa, kde se odehrávají (ve třídě, mimo ni.),*
- *podle druhu převládajících činností (osvojování vědomostí, intelektových či pohybových dovedností),*
- *podle toho, co se hodnotí (kvalita, kvantita nebo čas výkonu),*
- *podle toho, kdo je hodnotí (žákovská porota, učitel)*
- *podle toho, kdo je připravuje (žáci, učitel, jiné osoby).*“

(Vališová, Kasíková 2010, s. 210)

Z potřeb didaktiky čtení a psaní vychází K. Santlerová, která hry dělí na:

- „*hry na rozvoj smyslového vnímání (hry k rozvoji zrakového vnímání, sluchového vnímání a k rozvoji hmatu),*
- *hry intelektuální (hry k rozvoji paměti, pohotovosti a představivosti, pozornosti),*
- *hry k rozvoji řeči (jsou zaměřené k rozvoji artikulace a slovní zásoby),*
- *hry k rozlišování hlásek a písmen,*
- *hry se slabikou*
- *hry se slovy,*
- *hry na kontrolu porozumění.*“

(Santlerová 1993, s. 5)

Šikulová a Rytířová k tomuto dělení dodávají ještě další tři kategorie, a to:

- „*hry podporující sebepoznání a sebedůvěru dítěte,*
- *hry podporující spolupráci ve dvojici nebo ve skupině,*

- *hry rozvíjející tvořivost.“*

(Šikulová, Rytířová 2006, s. 23)

Naopak na hry přispívající k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji se zaměřila A. Nelešovská a dělí je na hry zaměřené na:

- *„rozvoj zrakové paměti a zrakového vnímání,*
- *rozvoj sluchového vnímání a sluchové paměti,*
- *rozvoj myšlení a tvořivosti,*
- *rozvoj pozornosti, postřehu, pohotovosti,*
- *rozvoj časoprostorové orientace,*
- *rozvoj řeči a slovní zásoby,*
- *rozvoj jemné motoriky,*
- *rozvoj důvěry a vzájemné spolupráce,*
- *vzájemné poznávání.*

(Nelešovská 2004, s. 11)

Zcela jednoduše hry dělí Kotrba a Lacina ve své publikaci *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce,* a to na hry:

- *„neinterakční*
- *interakční“*

(Kotrba, Lacina 2007, s. 97, 98)

Neinterakční hry jsou takové aktivity, kdy je zamezeno vzájemnému ovlivňování hráčů, každý je tak nucen hrát sám za sebe. Jde např. o různé druhy kvízů, křížovek, přesmyček, deskových her s úkoly, domin, šifrovaných textů apod. Učitel pouze monitoruje třídu, usměrňuje žáky, kontroluje dodržování pravidel. Na konci hry se nesmí opomenout sdělení správných výsledků či řešení.

Interakční hry jsou oproti tomu takové činnosti, ve kterých se hráči svých chováním a jednáním ovlivňují navzájem, tzn. komunikují spolu, reagují na tah protihráče, na momentální situaci, či řeší strategii uvnitř svých hracích týmů. (Kotrba, Lacina 2007)

Za další typy didaktických her, které se ve výuce často objevují, lze považovat kooperativní hru a soutěž. Proto bychom si tyto dva termíny také měli vysvětlit, přestože pedagogický slovník se těmto pojmům vůbec nevěnuje. Věnuje se jim ale už dříve zmiňovaný Caillois, který soutěž (agón) považuje za herní princip spíše než za typ didaktické hry. Tento pojem jsem podrobněji popisovala v závěru první kapitoly.

Vývojová psychologie Josefa Langmeiera a Dany Krejčířové se o **kooperativní hře** zmiňuje krátce. Popisuje ji jako hru *„organizovanou ve spolupráci, při níž jsou role ke společné hře rozděleny a každé dítě přispívá svým osobním dílem ke společnému projektu.“* (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 99) Větší měrou se tímto druhem hry zabývá Soňa Koťátková. Podle ní jde o *„vrchol potřeby uplatňovat vzájemné vztahy a orientovat se v nich.* (Koťátková 2005, s. 40) Děti ji začínají uplatňovat v době, kdy se jejich schopnosti spolupracovat, komunikovat a porozumět druhému stávají dostatečně kvalitními. Mohou tak začít konfrontovat své nabyté zkušenosti se zkušenostmi, které si přináší jejich vrstevníci. Podle této autorky se kooperativní hry odehrávají nejčastěji v mateřské škole, a to zejména proto, že zde ještě děti nejsou opakovaně hodnoceny, tak jako je tomu v běžné základní škole, kde k těmto hrám často ani nebývají vytvářeny příhodné podmínky. Ovšem schopnost kooperativní hry zcela jistě hned nepředstavuje idylické vztahy mezi zúčastěnými. Stále se každý chce prosadit i přes všemožné konflikty, na druhou stranu jsou děti díky společnému zájmu schopny naslouchat připomínkám druhých a vést vzájemný dialog na toto téma. S přibývajícím věkem, tedy v průběhu 1. stupně ZŠ, si děti vytvářejí tzv. party, ve kterých panuje významná sounáležitost, zároveň se zde ale uplatňuje dlouhodobější hierarchické rozložení rolí. (Koťátková 2005) Hana Kasíková se kooperaci věnuje široce ve své knize *Kooperativní učení, kooperativní škola* (2010). Zde o kooperativní hře mluví jako o *„hrách sdílení, spolupráce, přijetí“* (s. 60) a popisuje je jako hry, kde se každý stává vítězem a kde nejsou poražení. Účastníci si hrají spolu, ne proti sobě, a tak mají jeden společný cíl. Takovéto hry mají přinášet důvěru v sebe i druhé, potěšení a radost, výzvu k činnosti. Naopak zde nedochází k pocitu selhání a nebo strachu z něj. Toto vše se poté odráží v reflexi a sebereflexi hráčů. Kooperativní hry srovnává se zdravou stravou. Pokud člověk bude zdravě jíst, je velmi pravděpodobné, že bude mít zdravé tělo. A pokud bude hrát kooperativní hry, znamená to pro něj větší šanci na rozvoj. Pak už je jen na samotném

učiteli, zda bude nabízet nezdravé jídlo, když jim přece tak chutná, a nebo jim bude podsouvat jeho lepší variantu, která je tělu i mysli daleko prospěšnější.

Podle Kasíkové mají kooperativní hry čtyři základní složky, a to:

- *„kooperace,*
- *akceptace, přijetí, souhlas,*
- *začlenění,*
- *legrace, radost, potěšení.*

(Kasíková 2010, s. 61 – 62)

Při kooperaci žáci vytvářejí herní skupinu, ve které se každý podílí na dosažení společného cíle, čehož si jsou vědomi a čímž zvyšují své úsilí. Akceptace má za následek zvyšování hráčova sebevědomí a sebedůvěry, stejně tak jako by odmítnutí mělo za následek jejich snižování. Proto je přijetí neméně důležitou složkou kooperativních her. Začlenění se úzce váže k přijetí. Děti se her účastnit chtějí, nikdo nechce být ze hry vyřazen či zůstat stát mimo ni, pokud by ovšem neměl pocit, že se může hrou shodit. Poslední složka bývá nejpodstatnějším důvodem, proč se hra hraje, tedy pro legraci a radost, kterou zúčastněným přináší, což při kooperativních hrách zažívají všichni hráči. Sama autorka tuto složku popisuje větou, která ve mně vyvolává dojem motta všech kooperativních her, a to, že *„sdílená radost a legrace je větší radost a legrace“* (Kasíková 2010, s. 62).

Kasíková tvrdí, že s kooperativními aktivitami je žádoucí začít právě už v první třídě, protože *„dítě, které přichází do první třídy, je plné očekávání a rychle zvnitřňuje pravidla chování a učení se v té zvláštní instituci, kterou je škola. Rychle také pochopí, zda to bude pole bitev „kdo s koho“, nebo prostředí, kde se spolu se spolužáky a paní učitelkou bude dobírat k zajímavým věcem, které by jinde nezískalo.“* (Kasíková 2010, s. 70) Zavedení kooperace je přitom snadné a odvíjí se od učitelových pobídek typu „Poraďte si, pomožte si,…“. Stejně výhodné je zmiňovat vazbu s „my“, tedy např. „Pojďme, udělejme,…“.

Pro lepší představu, jak kooperativní hra vypadá, uvedu příklad hry, jaký ve své publikaci nabízí sama Kasíková. Často používanou kooperativní hrou, kterou jsem si během svého studia také sama vyzkoušela, se může stát společné kreslení ve dvojici. Probíhá tak, že dva hráči dostanou papír a tužku, kterou budou držet oba společně. Poté

následuje plnění zadaného úkolu, nejčastěji nakreslit dům a strom, aniž by se o něm jakkoliv verbálně domlouvali. V závěru si kreslíři své dílo ještě mohou podepsat. Kasíková zde už nepopisuje reflexi této hry, zde ovšem mohu mluvit z vlastní zkušenosti, kdy jsme následně řešili, kdo z dvojice byl dominantnější, kdo se spíše nechal vést, zda si tento dotyčný představoval výsledný obrázek stejně, nebo ho zamýšlel jinak apod.

Jako protipól ke kooperativním hrám můžeme vymezit **soutěže**, jejichž cílem je zejména porovnávat účastníky a jejich výsledky, tedy dosáhnout co nejlepšího umístění. Kasíková o nich mluví dosti nelichotivě. Jsou to pro ni hry, ve kterých se *„děti učí těšit se z neúspěchu a chyb druhých, doufají v jejich prohru, napomáhají jejich prohře, protože to zvyšuje jejich naději na výhru“* (Kasíková 2010, s. 60). Také se domnívá, že už malé děti jsou do soutěživých her tlačeny, a když se z těchto malých dětí stanou velké, které už v sobě soutěživost mají zakořeněnou, těžko se budou učit si zahrát hru jen pro ni samotnou a pro radost z ní, aniž by nutně nad někým museli zvítězit. Ve škole se však často můžeme setkat s propojením her a soutěží do tzv. soutěživých her, které *„spojují přirozenou dělbu práce uvnitř skupin se silnou zainteresovaností ke konečnému výsledku (hodnocení).“* (Vališová, Kasíková 2010, s. 209) Pro dosažení vítězství je v té chvíli žák schopen zmobilizovat své síly a bojovat za dosažení svého či skupinového cíle. Mají tedy, stejně tak jako hry, značný motivační prvek a zároveň učí *„smyslu pro fair play, toleranci, vyvinutí maximálního úsilí a odpovědnosti za celek.“* Současně by ale neměly *„podněcovat k samoúčelné konkurenčnosti, nezdravé rivalitě, dosažení vítězství za každou cenu.“* (Skalková 2007, s. 199 - 200)

2. Metodická příprava didaktické hry a její průběh

Didaktická hra není o nic méně náročná na přípravu než jakákoliv jiná činnost ve výuce. Už při jejím chystání si učitel musí dobře promyslet její cíle, obsah a zařazení do hodiny. Musí vybrat takovou hru, která bude respektovat nejen obecné didaktické zásady, ale i specifika předmětu, ve kterém má být hrána, se specifiky třídního kolektivu. (Šikulová, Rytířová 2006)

Podle Kotrby a Laciny, kteří stojí za názorem Maňáka, projeveným v jeho *Alternativních metodách a postupech* z roku 1997, by každá didaktická hra měla mít tyto části:

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

(Kotrba, Lacina 2007, s. 97)

Struktura hry podle Věry Kárové má komponenty čtyři, a to:

- *„úkol (cíl)*
- *vlastní hravá činnost*
- *pravidla*
- *závěr, vyhodnocení hry“*

(Kárová 1998, s. 11)

Úkol didaktické hry stanovuje učitel tak, aby byl podřízen vzdělávacímu cíli. Tento cíl určuje takovým způsobem, aby aktivizoval žáky, vyvolal v nich zájem a tím pádem pozornost. Zároveň je smyslem celé hry, tedy si upevnit, zopakovat, či osvojit určité učivo.

Vlastní hravá činnost má největší důležitost pro žáky (na rozdíl od předchozí části, která je nejdůležitější pro učitele). Hravá činnost je to, co je pro žáky přitažlivé, hrají, protože je to baví, zajímá a často ani nemusí zpozorovat, že zároveň splňují ještě jiný, didaktický cíl. Dojem, že si hraje, tedy musí převažovat nad pocitem učení. Tak se dají osvěžit jindy poměrně nepřitažlivé násobky či vyjmenovaná slova.

Pravidla jsou velmi podstatnou složkou didaktických her. Ta totiž řídí hru tak, aby skutečně směřovala ke svému cíli. Instrukce, jak při hře postupovat, omezují činnosti na to, co žáci mají a nemají dělat. Pokud tyto pokyny poruší, ztrácí hra na přitažlivosti. Jinými slovy, pokud např. někdo prozradí věk krokodýla, jenž je nakreslen ze samých číslic, která pro získání jeho věku musíme sečíst, ztrácí hra pro ty, kteří ještě nejsou hotovi, na zajímavosti.

Je důležité, aby si učitel pravidla důkladně promyslel a připravil předem. Ta vyloží pokud možno stručně a jednoduše v pořadí od nejdůležitějších, která vysvětlují, o jakou hru se bude jednat, kolik času na ni bude apod., až po pravidla doplňková, např. jak získat prémiové body. V komplikovanějších hrách se vyplatí vyhradit trochu času na vzájemnou diskusi žáků, prostor pro dotazy je však vhodné dát před jakoukoliv hrou. Jakmile je hra zahájena, už by k významné změně pravidel nemělo docházet.

Každá hra musí být nějakým způsobem ukončena, ať už vyhlášením jednotlivců, skupin nebo pochvalou celé třídy. Toto ukončení slouží žákům jako kontrola správnosti postupu a dosažení požadovaného úkolu. Právě **závěr hry** nabízí možnost shrnutí celé činnosti, zhodnocení výkonu žáků. Ten by měl být komentován co nejoptimističtěji, tedy tak, aby v žácích i nadále vyvolával o podobné aktivity zájem. V tomto případě velmi záleží na učitelově volbě hry, ve které by měli najít zalíbení pokud možno všichni žáci. (Kárová 1998; Šikulová, Rytířová 2006)

Později Maňák se Švecem rozebírají strukturu didaktické hry podrobněji. Výsledný rozbor vyhovuje i potřebám Šikulové a Rytířové, proto ve své publikaci uvádějí tuto strukturu přípravy didaktické hry:

- *„vytyčení cílů hry*
- *diagnóza připravenosti žáků*
- *ujasnění pravidel hry*
- *vymezení úlohy vedoucího hry*
- *stanovení způsobu hodnocení hry*
- *zajištění vhodného místa pro hru*
- *příprava pomůcek a materiálů potřebných ke hře*
- *určení časového limitu hry*
- *promyšlení variant hry“*

(Šikulová, Rytířová 2006, s. 23 – 24)

Po výběru hry a jejím zařazení do plánu vyučovací hodiny si učitel musí také promyslet a připravit veškeré pomůcky, které ke hře bude potřebovat. To znamená mít v zásobě dostatečný počet kopií pracovních listů, hracích kostek, drobných předmětů nahrazujících figurky či sloužících pro odměňování hráčů, apod.

Nemalý vliv na kvalitu hry má i její časová dotace. Většinou taková hra trvá 5 – 10 minut, některé hry mohou zabrat ale i polovinu vyučovací hodiny.

Hru učitel zahájí vhodně zvolenou motivací, sdělí úkol, pravidla, pokud je třeba, objasní funkci rozhodčího, časoměřiče apod., kterými nejprve bude on sám, později jej mohou vystřídat schopní hráči. Dále vysvětlí podmínky vítězství, možné řešení problémů, počty hráčů ve skupinách, způsob dělení do nich, dobu trvání hry a všechny další informace, které jsou třeba. Je podstatné také nechat prostor na případné dotazy žáků. Pokud to např. obtížný charakter hry vyžaduje, lze nejprve hrát hru nanečisto, až poté doopravdy. Učitel musí najít rovnováhu mezi tím, jak být součástí hry, ale zároveň nepůsobit rušivě. V neposlední řadě je důležité, aby měl učitel na paměti rčení, že v nejlepším se má přestat. To znamená nehrát až do vyčerpání dětí a skončit v době, kdy hra ještě všechny těší a zajímá je. (Kárová 1998)

Pokud bude chtít učitel hru později zopakovat, je vhodné, aby si o jednotlivých hrách uschovával záznamy. Co si do takového záznamu zapsat nám radí Kotrba a Lacina, kteří typy převzali z *Aktivizujících metod v pedagogické praxi středních škol* Marie Jankovcové z roku 1988:

- *„název hry, autor, doba vzniku,*
- *pomůcky ke hře, nároky na vybavení (projektor, počítač…),*
- *stručná, výstižná, srozumitelná a jednoznačná pravidla,*
- *pedagogický cíl a podrobné instrukce pro učitele,*
- *způsob hodnocení výsledků a průběhu hry,*
- *další varianty a modifikace hry,*
- *zvláštní poznámky,*
- *náměty na diskusi se studenty.“*

(Kotrba, Lacina 2007)

Takovýto podrobný popis poté může snadno využít i jiný učitel, který zcela jistě uvítá již vyzkoušené hry a zejména ocení všechny poznámky vycházející ze zkušeností s danou hrou svého předchůdce. Sama bych si ještě doplnila podle mě neméně podstatné informace o věku hráčů, pro které je hra vhodná, a přibližném trvání hry.

Zda se učitel bude aktivně účastnit hry většinou záleží na jejím typu. Činčera proto přináší tři hlavní varianty učitelova působení ve hře:

- *„garant pravidel a facilitátor průběhu*
- *aktivní pozorovatel*
- *účastník“*

(Činčera 2007, s. 71 – 72)

Jako garant se projevuje zejména v diskusích, kterou pouze řídí, ale nezdůrazňuje svoje postoje. Také se tak projevuje v případě, kdy zadává instrukce, měří čas, dbá na dodržování pravidel či na bezpečnost.

Aktivní pozorovatel se vyskytuje spíše v rolových hrách, které sice jako didaktické hry nebývají tak časté, ale do výuky se při vhodné příležitosti také dají zařadit. V tom případě se může učitel stát součástí příběhu, a tak jej v případě nutnosti mírně korigovat.

Jako přímý účastník výrazně posílí motivaci žáků ke hře. Takto se učitel může uplatit např. v hodinách tělesné výchovy, kde jeho účast bude zcela jistě náležitě oceněna.

Aby učitelé i žáci měli ze hry dobrý pocit a zároveň se dosáhlo požadovaného výukového cíle, je nutné dodržovat určité zásady. Ty zformulovala například Renata Šikulová nebo Irina Ulrychová.

Co dělat:

- Pro úspěšnou hru je podstatná příjemná atmosféra, ve které se všichni zúčastnění budou cítit bezpečně. Toto samo o sobě vyvolává v žácích motivaci plnit nadcházející úkoly.
- Učitel by neměl znevažovat názory žáků, naopak se k nim chovat tolerantně a s citem.
- Díky kooperativní činnosti se může učitel skrz pozorování chování a jednání svých žáků o nich mnoho dozvědět. Vyjdou tak najevo jejich názory, postoje, hodnoty a podobně.

- Úkoly a činnosti by měly být zadávány srozumitelně a jednoduše. Učitel by se měl pro jistotu vždy zeptat, zda všichni formulaci porozuměli, a tedy vědí, co mají dělat.
- Učitel by měl dobře sledovat průběh činnosti, aby mohl v případě potřeby zasáhnout, připomenout pravidla či ohlásit blížící se konec hry.
- Může se stát, že se hra začne odvíjet jiným než požadovaným směrem. V tom případě by měl učitel žáky pochválit a vyzdvihnout jejich nápaditost (pokud tato nápaditost neporušuje dohodnutá pravidla).
- Hra by měla být ukončena včas, a to tak, aby zbylo dostatek času na vyhlášení výsledků, stupně vítězů, prezentaci svých zjištění, diskusi či takový závěr, jaký danou hru vystihuje nejlépe.

Co nedělat:

- Není možné hry bez přemýšlení kopírovat. Učitel by si vždy měl požadovanou hru předem promyslet a případně upravit pro daný kolektiv, dané podmínky, stanovený cíl.
- Učitel by neměl zapomínat na úvodní motivaci hry.
- Naprosté tabu je zesměšňování či shazování žáků ať už učitelem či spolužáky.
- Učitel by měl myslet na to, že je časově omezen. Proto je vždy nutné zvážit, zda se hra stihne až do jejího závěru, či nedojde k přerušení např. koncem hodiny. Na většinu her se špatně navazuje, je obtížné žáky znovu motivovat a zdlouhavě opětovně vysvětlovat, čeho chceme ve hře dosáhnout a kde jsme minule skončili.
- Učitel by se neměl nechat odradit prvotními neúspěchy. Možná, že jeho očekávání nebyla reálná. Pokud při dalším pokusu zjednoduší pravidla či sníží požadavky, může tatáž hra dostát daleko příznivějších výsledků.

(Šikulová, Rytířová 2006; Ulrychová a kol. 2000)

Pokud bychom jako učitelé měli dojem, že se ve vedení hry ztrácíme, stačí mít na paměti Neumanových 5 P, a to: *„Popiš, Předveď, Ptej se, Prováděj a Přizpůsobuj.“* (Neuman 1998, s. 36). K tomu bych si přidala ještě dvě vlastní P: Povzbuď a Pochval.

3. Zpětná vazba didaktických her a jejich hodnocení

Problém zpětné vazby u didaktických her jsem si zvolila proto, že se jí podle mého názoru nevěnuje ve výuce dostatečná pozornost. Společně s hodnocením her představují klíčová témata mé diplomové práce, proto o nich budu pojednávat v samostatné kapitole.

3. 1 Zpětná vazba v didaktických hrách

Právě zpětná vazba je nepostradatelnou součástí hry. Nejprve je tedy nutné si vysvětlit, co to zpětná vazba vlastně je.

Pedagogický slovník říká, že zpětná vazba je *„jeden z nejdůležitějších prvků řízení různých systémů, (zpětný) vliv řízeného procesu na řídicí orgán, přenos informace o výstupu určitého děje na jeho vstupní faktory“*. Žákovi tedy přináší informace o jeho studiu, na druhou stranu i pro učitele samotného jsou velmi podstatné otázky a komentáře žáků, díky nimž může usměrňovat svoji výuku. Kladná zpětná vazba (chvála) zvyšuje vynaložené úsilí, naopak záporná zpětná vazba (trest) snižuje danou činnost. Zpětná vazba by se tedy měla stát jak vyhledávanou, tak poskytovanou činností. (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 314) Kladná zpětná vazba se podle mého názoru může projevit i úspěchem či dobrý pocitem, za zápornou zpětnou vazbu považuji rovněž prohru či nespokojenost.

Eva Reitmayerová (2007) zdůrazňuje, že zpětná vazba probíhá v mezilidských vztazích téměř neustále, kdežto cílená zpětná vazba je pouze vyžádaná, chtěná. Je pro ni charakteristické, že je vyvolána úmyslně a že se týká konkrétní situace či zážitku.

Šikulová a Rytířová (2006) pracují s termínem reflexe. Mluví o ní jako o procesu zprostředkovávajícím zpětnovazební fakta o našem konání, ptá se na naše pocity, zážitky a zkušenosti, které nám hra poskytla. Kromě toho nám reflexe přináší možnost zjistit, jak se při hře cítili naši spoluhráči či soupeři. Touto cestou si můžeme uvědomit, co jsme se při aktivitě dozvěděli, zopakovali, co se nám povedlo či kde máme ještě nedostatky.

Termín reflexe vymezuje také jak filozofický, tak i psychologický slovník. Filozofický slovník ho vnímá jako *„akt, jímž se myšlení vrací k sobě samému (odráží, zrcadlí samo sebe), zejména proto, aby prohloubilo své analýzy“* (Durozoi, Roussel 1994, s. 252). K tomu jako synonymum také nabízí pojem introspekce. Psychologický slovník reflexi chápe šířeji. Kromě definice vyjadřující stejný náhled na tento termín, jakou poskytuje filozofický slovník, přidává i výklad, kdy *„reflexe následuje po učební zkušenosti, dokonce i praxe je přístupná reflexi; a také dovednosti jsou osvojovány interakcí mezi činností a jejím reflektováním, dokud není dovednost internalizována buď jako osvojená vědomost, nebo jako rutinní výkon“*. (Hartl, Hartlová 2000, s. 502, 503)

Neuman (1998) představuje reflexi jako činnost, ve které *„se ohlížíme zpět, abychom hledali souvislosti mezi výsledkem akce a činností jednotlivců i celé skupiny. Srovnáváme své zkušenosti a prožitky s jinými členy skupiny. Zpřesňujeme jejich význam. Pak přistupujeme k dalšímu kroku, který je pohledem dopředu, neboť ukazuje, jak lze nabyté zkušenosti využít v dalším jednání. Tážeme se po možném transferu do běžného života. S novou úrovní poznatků a zkušeností přistupujeme k dalším aktivitám.“* (Neuman 1998, s. 39) Tato definice na mě působí dojmem, že reflexe pro učitele není vůbec snadnou činností. Což Neuman také vzápětí potvrzuje. Ovšem zároveň učitele povzbuzuje k jejímu užívání, jelikož činnosti tak nabudou na zajímavosti. A co je podstatné - s dobře provedenou reflexí můžeme těžit i ze špatně odehrané hry.

Kasíková ještě o reflexi říká, že tato fáze hry *„významně pomáhá žákům v učení a zároveň napomáhá učitelům zlepšit strukturu výuky“*. (Kasíková 2010, s. 91)

Z předchozích definic vyplývá, že reflexi můžeme vnímat jako širší pojem, který může mít podobu zpětné vazby o výkonu pro žáky i učitele, může mít podobu introspekce, a nebo souvislosti mezi činností a jejím výsledkem. Je ale také zřejmé, že v odborné literatuře se pojmy reflexe a zpětná vazba navzájem různě zastupují. Proto i já budu tyto termíny používat jako slova souznačná.

3. 1. 1 Zásady vedení zpětné vazby

Vedení zpětné vazby, neboli reflexe, znamená povzbuzovat účastníky k vyjádření názorů i k podělení se s nově nabytými zkušenostmi spíše, než pevně řídit diskusi. Proto

by si měl její vůdce (v tomto případě učitel) být vědom toho, že se reflexe nestane kvalitní jen tak sama sebou, ale i pro ni je nutná určitá příprava. Výčet činností, na které by se měl pedagog při přípravě na zpětnou vazbu a jejím následném vedení soustředit, přináší Neuman (1998):

- Učitel si musí nejprve ujasnit, jaký má mít reflexe cíl, aby se diskuse (či jiná zpětnovazební činnost) nezvrhla v povídání o něčem momentálně zcela nedůležitém. Tímto stanovením si cíle pak může korigovat reflexi tak, aby s ní dosáhl co nejlepších výsledků.
- Je dobré mít v zásobě předem promyšlené i otázky, o kterých se bude diskutovat, pokud o tématu nezačnou hovořit sami žáci.
- Je vhodné připomenout pravidla a zásady komunikace a chování.
- Upřednostňujeme témata a názory mající souvislost s činností, ke které se reflexe vztahuje.
- Každý má mít příležitost vyslovit svůj názor či poznatek, ovšem zároveň by měla být ponechána možnost se nevyjádřit.
- Kritika by měla být vyřčena s ohledem na dotyčného a takovým způsobem, aby se z ní mohli poučit všichni zúčastnění. Neměla by se ale týkat názorů žáka. Je totiž pravděpodobné, že příště už by si svůj názor nechal jen pro sebe.
- Citlivá témata a vážné problémy by měly být rozebírány jen tehdy, zná-li učitel všechny souvislosti a fakta. Je také na jeho zvážení, zda je pro takovou diskusi vhodná příležitost.
- Po celou dobu by se měla udržovat příjemná, přátelská a „bezpečná“ atmosféra, důvěra mezi jednotlivými žáky i mezi nimi a učitelem.
- Učitel by se měl vyvarovat udílení rad, vždy je lepší, pokud s řešením přijdou sami žáci.
- Závěry a shrnutí by měly být směřovány k budoucím (nejen školním) činnostem.

3. 1. 2 Zpětná vazba pro žáky

Už jsme se dozvěděli, co je zpětná vazba a jak ji vést, aby byla úspěšná, ale stále ještě nevíme, na co se žáků vlastně ptát. S tímto problémem nám mohou velmi dobře poradit zkušení autoři. Podle Šikulové a Rytířové (2006) by měl učitel klást promyšlené otázky,

které podněcují žákovu touhu odpovědět. Tyto otázky jsou otevřené, nutí tak k zamyšlení se nad odpovědí, ne jen prostě vyřčenému ano/ne. Proto by podle těchto autorek mohly vypadat takto:

- *„Co se nám podařilo?*
- *Proč jsme se nedopracovali k cíli?*
- *Co bylo podle vás příčinou?*
- *Co byste udělali příště jinak?*
- *Co jste se nového naučili?*
- *Jak jste postupovali ve skupině při práci?*
- *Jak jste si pomáhali?*
- *Kdo ti ze skupiny pomohl?“*

(Šikulová, Rytířová 2006, s. 24 - 25)

Také Činčera nabízí varianty otázek. Jako vhodné považuje ty, které začínají *„Proč, Jak bys vysvětlil, Co si myslíš o, Srovnej, Jak se liší, Jaký je rozdíl, V čem je podobné, K čemu bys přirovnal, Jaké jsou příčiny (důsledky), Jak bys reagoval, Co kdyby…“* (Činčera 2007, s. 81). Předkládá nám i otázky, kterých bychom se měli vyvarovat. To jsou podle něj otázky:

- *uzavřené*, neposkytující možnost diskuse (Spolupracovalo se vám dobře?)
- *faktické*, ze kterých se stává zkoušení vědomostí (Jak se nazývá to, když…)
- *složité*, skládající se z více otázek najednou (Jak jednal Karel? Bylo to tak správně? Jak byste reagovali vy?)
- *manipulativní*, navádějící na odpověď, kterou chceme slyšet (Nemohli bychom najít ještě vhodnější řešení?)
- *direktivní* (Karel nám k tomu ještě nic neřekl!)

(Činčera 2007, s. 81)

Grecmanová a kol. (2000) je přesvědčená, že takto vyvolanou diskusí se žáci učí argumentovat, přemýšlet o názorech druhých a ty akceptovat, zároveň si však těmito výměnami postojů a mínění rozšiřují svoji slovní zásobu. Právě pro tato uvědomění je reflexe důležitou součástí didaktické hry, která je však učiteli velmi často opomíjená nebo shrnutá jen do několika málo slov. Tyto reflexe probíhají většinou ústně. Tak si

totiž žáci správně označí a ujasní všechny své poznatky, protože, jak cituje Ulrychová a kol. ve své knize *Hrajeme si s pohádkami* psychologa Zdeňka Eise,: *„Nemám-li něco pevně uchopeno v jazykovém vyjádření, také si to nedovedu uspořádat myšlenkově.“* (Ulrychová a kol. 2000, s. 108) S tímto názorem se ztotožňuje i Grecmanová a kol., když tvrdí, že jedním z cílů reflexe je i naučit se *„vyjadřovat myšlenky a získané informace vlastními slovy“*, protože to, co formulujeme svojí řečí, si zapamatujeme nejlépe. (Grecmanová a kol. 2000, s. 28) Vyjádřit se slovně tedy představuje důležitý krok pro smysl zpětné vazby v učení. Je to uvědomění si zkušenosti ve zpětnovazebních činnostech, kde žák dostane příležitost se vyjádřit pokud možno vlastními slovy, a toto uvědomění si mu bude sloužit pro další učení.

Takovéto reflexe je nutné přizpůsobit věku žáků. Čím mladší žáci, tím musí být reflexe jednodušší. A vzhledem k tomu, že žáci prvních a druhých tříd nebývají ještě dostatečně verbálně zdatní, nemůžeme ani diskusi považovat za nejvhodněji zvolenou variantu reflexe. Ulrychová a kolektiv (2000) je nejen z tohoto důvodu přesvědčená, že není zcela bezpodmínečně nutné reflexe provádět pouze verbálně. Existují i další varianty, například je zpracovat výtvarně, hudebně či pohybově, ale to už se spíše jedná o vyjádření pocitů než názorů.

Pokud se zpětnou vazbou u žáků začínáme, či chceme rychle navodit atmosféru, můžeme použít jisté hodnotící metody, které uvádí např. Jan Činčera (2007) nebo Jan Neuman (1998). Ti jako nejvhodnější a nejčastěji používané uvádějí tyto:

- Palec to zhodnotí: Tato varianta nabízí třístupňovou škálu spokojenosti. Palec nahoru znamená, že jsem plně spokojen se svým výkonem (s výkonem skupiny, se spoluprací), palec dolů poukazuje na to, že jsem naprosto nespokojen (činnost se mi nepodařila, hra se mi nelíbila) a vodorovně držený palec je synonymem k uspokojivosti, „něčemu mezi“.
- Prstoměr: Na podobném principu jako předchozí varianta fungují ruce, které nám však už poskytují větší škálu. Hodí se tedy spíše pro žáky, kteří už zkušenost s takovýmto (sebe)hodnocením mají. Jedna ruka nám dává prostor pro pětibodové rozpětí, obě pro desetibodové. Všechny ukázané prsty znamenají absolutní spokojenost, žádný je celkové zklamání nebo nezájem. V této

i předchozí metodě se učitel okamžitě dozví převažující pocity všech zúčastněných.

- Nakresli smajlíka: Hráči na papír nakreslí jednoduchý obličej s takovým výrazem, jaký pocit ze hry (nebo ze sebe) mají.
- Tři stěny: Učitel na stěny vyvěsí jeden (sebe)hodnotící výrok, např. Ve skupině jsem se cítil příjemně, příště bych chtěl hrát opět s touto skupinou; Ve skupině jsem se cítil příjemně, ale příště bych chtěl hrát zase s jinými; Ve skupině mi nebylo dobře, rád bych ji příště změnil. Poté vyzve všechny žáky, aby se postavili k tomu výroku, který nejlépe vystihuje jejich náladu, postoj apod. Takovýto způsob může vést k okamžitému rozvinutí diskuse mezi jednotlivými členy vytvořených skupin, které pak dostanou prostor se vyjádřit i před ostatními skupinami a vysvětlit tak, proč se postavili tam, kam se postavili.
- Jedním slovem: Hráči se ve skupinách dohodnou na jednom slově, které nejvíce vystihuje situaci, výsledek, celou hru…

Fontana (2010, s. 298) ve své publikaci píše, že *„dítě má vrozený sklon napodobovat chování druhých“*. Toto jsem si mnohdy ověřila a z vlastních zkušeností tedy vím, že malí školáci mají tendenci kopírovat vše, včetně toho, co si myslí, od sousedů nebo kamarádů, zejména pokud si neví rady. Proto je důležité jim dobře vysvětlit, co konkrétně se po nich požaduje. Jako nejlepší a nejjednodušší varianta pro zavádění reflexe se mi jeví reflektování palcem. Abychom snížili pokušení žáků nechat se ovlivnit ostatními a pomohli jim ztratit prvotní ostych něco ukázat, je možné provádět tuto činnost se zavřenýma očima. Teprve poté je mohou otevřít a zjistit, jak se na aktivitu dívali ostatní spolužáci. Pokud učitel takovouto reflektující (či jinou) metodu zvolí, je nutné, aby její zjištění rozvedl a přiblížil dětem. V případě matematické hry na sčítání a odčítání může například žáky pochválit shrnutím: „Vidíte, tím, že už umíte tak dobře počítat, můžete jít sami nakupovat. Už si totiž dokážete zjistit, kolik vás nákup bude stát a kolik peněz vám má paní prodavačka vrátit.“. Nebo je naopak povzbudit sdělením typu: „Pokud budeme ještě nějaký čas sčítání a odčítání trénovat, za chvíli budete moci chodit nakupovat sami.“ Je tedy důležité uvést reálnou situaci, ve které budeme moci zužitkovat procvičené učivo.

Stejně tak jsem si už ověřila, že udržet diskusi na takové úrovni, aby nedocházelo ke vzájemnému překřikování se, ale aby zde zároveň byl dostatek prostoru pro vyjádření všech, také není zcela bez problémů. Na kruhu, jako nejlepším rozmístění žáků při diskusi, se shodují jak Činčera, tak Neuman. Je výhodný v tom, že na sebe všichni vidí, všichni jsou si rovni, zároveň vzniká pocit určité uzavřenosti, intimity. Diskutovat v kruhu ale není v každé třídě a po každé hře možné. Ať už tedy v kruhu a nebo v lavicích, je dobré si zvolit metodu, kterou budeme umírňovat rozvášněný dav upovídaných dětí. Činčera navrhuje mluvící kámen. Tímto kamenem se nakonec může stát jakýkoliv malý předmět nebo hračka, která má tu moc, že dá slovo jen tomu, kdo ji drží v ruce. Tak může kolovat či se předávat od jednoho k druhému a záleží už jen na dotyčném, zda svoji možnost promluvit využije. Tato metoda se může zdát poměrně direktivní, nicméně pro malé děti je velmi vhodná. (Činčera 2007; Neuman 1998)

3. 1. 3 Zpětná vazba pro učitele

Ovšem zpětná vazba neslouží jen žákům. Položením vhodných otázek slouží také učiteli, který si tak díky nim ověří, zda hra fungovala tak, jak měla, či do budoucna potřebuje jisté úpravy. Pro toto hodnocení doporučuje Simona Pišlová tyto otázky:

- *„Splnila hra účel?*
- *Hrály děti s nadšením?*
- *Není třeba pravidla hry nějak upravit?*
- *Hrály děti poctivě?“*

(Pišlová 2008, s. 8)

Právě tím, jak si na tyto otázky odpovíme, zjistíme, zda naše práce byla kvalitní. Ačkoliv se to na první pohled nemusí zdát, i poslední otázka mnoho napoví. Nemuselo jít totiž o špatný charakter dítěte, jen si mohlo špatně vyložit pravidla, nebo na ně nebyl kladen dostatečný důraz. Je dobré si veškeré poznatky o chování dětí zapsat k pravidlům hry a až ji využijeme příště, možná se nám tyto informace budou hodit.

Hru si vybíráme podle mnoha kritérií. Mezi ta nejdůležitější patří vyučovací cíl, ke kterému má hra směřovat. Ovšem nesmíme opomenout věk a počet dětí, jejich schopnosti a dovednosti, časové i prostorové možnosti, které ke hře máme. Je však

nutné podotknout, že i sebelepší výběr hry, která ale není dostatečně promyšlená a zpracovaná, je téměř jistě připravený o úspěch. Stejně tak jako nebývá úspěšná pečlivě naplánovaná hra, která ale není vhodná pro daný kolektiv. (Pišlová 2008)

Další otázky, které si učitel ve vztahu ke hrám často pokládá, jsou podle Pišlové tyto:

- *„Jak často hrát nové hry?*
- *Jak a kdy hry opakovat?*
- *Kdy hrát stejnou hru a proč?*
- *Může být hra obměnou staré?“*

(Pišlová 2008, s. 10)

Na tyto otázky nicméně podle Pišlové (2008) nelze dát zcela jasnou odpověď. To totiž závisí jak na třídním kolektivu, tak na podstatě hry samotné, jelikož hru nehrajeme pro to, aby si zahráli, ale proto, aby se něco nového naučili, či si již naučené upevnili.

3. 2 Hodnocení didaktických her

Pro hodnocení didaktických her je důležité, aby učitel věděl, jak dítě v první a druhé třídě hru prožívá, čemuž může napomoci kapitola *1. Hra v dětství*. Hodnotit hry není vždy zcela snadné. Obzvláště sami žáci mívají s hodnocením a sebehodnocením potíže. Mívají totiž tendenci své výkony považovat za lepší, než ve skutečnosti jsou, naopak výkony svých soupeřů častokrát výrazně podhodnocují. Je tedy vhodné kvalitu výkonu posuzovat podle parametrů, které jsme schopni změřit. Všechny tyto parametry je však nutné žákům sdělit před zahájením hry.

Ani pro učitele není hodnocení svých žáků bez rizik. Ten musí dbát na objektivnost vyřčených herních závěrů tak, aby žáci nepocítili nespravedlnost či křivdu. Ta může vzniknout už a priori tak, že jedna skupina bude ostatními považována za silnější, již předem bude mít nálepku favorita. Tento fakt může způsobit rezignaci ostatních na hru a současně jejich zklamání. (Vališová, Kasíková 2011)

Šikulová (2006) jako jeden bod metodické přípravy didaktické hry uvádí, jak jsem již zmínila v jedné z předchozích kapitol, stanovení způsobu hodnocení hry. Zdůrazňuje, že všechna kritéria pro hodnocení musí být transparentní a srozumitelná pro všechny žáky,

kteří je mají znát před zahájením hry. Tato kritéria jsou také součástí pravidel. Závěr a vyhodnocení hry je současně kontrolou pro hráče, jak pravidla dodržovali a zhostili se daného úkolu.

V didaktické hře hodnotíme výkon hráčů, který má nejčastěji podobu *„rychlých reakcí, hbitosti, přesných odpovědí, kreativního a netradičního řešení nebo se měří čas výkonu.“* (Kotrba, Lacina 2007, s. 96) Pokud je to hra kooperativní, uvádí Kasíková čtyři varianty, jak takovou hru hodnotit, a to:

- *„skupiny hodnotí celoskupinové procesy,*
- *členové skupiny jsou podněcování k hodnocení jeden druhého,*
- *jednotlivci hodnotí sami sebe v kontextu skupiny,*
- *konečná prezentace nebo produkt může být hodnocen jinou skupinou a učitelem.“*

(Kasíková 2010, s. 91)

Pišlová uvádí hodnocení jak průběžné, např. po každém kole či úseku hry, tedy takové, ke kterému dochází po celou dobu konání hry, tak hodnocení celkové, které hru završuje. Vzhledem k tomu, že podle této autorky není zcela vhodné hodnotit didaktické hry pomocí známek, je nutné si najít jiný způsob hodnocení. Tím se mohou stát kladné nebo trestné body, nicméně nejlepším způsobem se zdá být hra o něco konkrétního, což zvyšuje motivaci dětí. Ty tak mohou získávat korálky na nejdelší náhrdelník pro princeznu, razítka stromů v boji o největší les, dřívka na stavbu nejvyšší věže apod. Kromě toho lze využít víčka od PET lahví, dílky stavebnic puzzle, slova zajímavých citátů či sdělení, záleží na nápaditosti učitele a vhodnosti pro hru. Toto hodnocení přináší kromě větší přitažlivosti pro děti i další výhody. Učitel nemusí neustále přičítávat či odečítat body žáků, ti jednoduše dostávají nebo vrací konkrétní předměty. Hodnocení se stává viditelné a jasné i pro spoluhráče či soupeře, čímž se hra stává napínavější. (Pišlová 2008)

Pišlová mluví i o hodnocení dlouhodobých her, které nás mohou provázet týden, ale třeba i celý školní rok. Pokud se rozhodneme nejlepší hráče ohodnotit věcnou výhrou, měla by to být nějaká maličkost, která potěší dotyčného, ale nevyvolá přílišnou závist ostatních. Chceme přece hrát hry pro poznání a ne pro touhu po hodnotné odměně.

„Všichni by nakonec měli mít pocit radosti z dlouhodobého zápolení, překonání neznalostí, radosti ze získaných poznatků, z veselých i vážných okamžiků prožitých při hře, ale i z vítězství. Vyhrál přece každý, kdo hrál poctivě, čestně, kdo se snažil dovědět se něco nového, kdo bojoval se svou hloupostí – vítězil nad sebou, porazil to, co neznal, neuměl, nedovedl.“ (Pišlová 2008, s. 13) Takhle pozitivně vidí závěr hry tato autorka.

4. Shrnutí teoretické části

Zařazením jednotlivých kapitol jsem rozebrala podstatné souvislosti, které by měl učitel znát, aby mohl hru nejen kvalitně připravit a provést, ale aby mohl poskytnou správnou zpětnou vazbu z hlediska výukových cílů.

Na základě prostudované literatury mohu uvést významné závěry, které by mohly sloužit budoucím i současným pedagogům při přemýšlení o didaktické hře jako výukové metodě.

Hra pro dítě představuje symbolické osvojování světa. Pokud se učitel rozhodne pro zařazení didaktické hry do výuky, musí si ji, stejně jako všechny další části hodiny, důkladně připravit. Aby hra sloužila nejen výuce, ale i rozvoji žáků, musí učitel vzít v potaz jejich věk, počet, schopnosti a další specifika kolektivu, časový prostor pro hru, motivaci k ní, výukové cíle, k jakým má hra směřovat, ukončení a vyhodnocení hry i zpětnou vazbu z ní vyvozenou. Ta by měla být učitelem vedena tak, aby žákům poskytla co nejvíce pro ně důležitých informací. Je zřejmé, že tyto reflexe musí být prováděny s ohledem na věk a schopnosti žáků. Jejím smyslem je vhodně zvolenými otázkami či jinými metodami dosáhnout uvědomění si žáků, co všechno již umí, k čemu jim tyto znalosti či dovednosti budou, nebo co je třeba se ještě doučit. Právě reflexe nutí žáky k přemýšlení o tom, co se odehrálo, zamyšlení se nad odpovědí, vede je k argumentaci i toleranci k jiným názorům. Jejich odpovědi poté mohou sloužit i učiteli. Ten tak dokáže pravdivě určit, zda se hra dětem líbila, či jestli na ně byla příliš obtížná. Evidentně je tedy zpětná vazba neodlučitelnou součástí didaktické hry, bez které by mnohokrát celá aktivita ztratila svůj význam. Proto by na ni učitelé neměli zapomínat, nebo ji brát jako zbytečnou, a počítat s jejím zařazením ve svých přípravách. Ve výsledku totiž přinese užitek všem zúčastněným.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1. Výzkum používání didaktických her ve výuce, jejich hodnocení a zpětná vazba

1. 1 Cíl, jeho charakteristika a metody

Cílem výzkumu je zjistit, jak v praxi učitelé přistupují k didaktických hrám v první a druhé třídě a zda dodržují zásady, které se k této výukové metodě váží. Zvláště jsem se zaměřila na podávání zpětné vazby během hry i po jejím skončení. Jedná se o empirický výzkum zjišťující a popisný, doprovázený krátkodobým pedagogickým akčním výzkumem. Pro tento cíl používám metodu pozorování, protože díky němu mohu zjistit reálnou situaci ve třídě a získat objektivní představu o jevech, které se pojí s tématem této diplomové práce.

Při pozorování jsem se zaměřila na zařazování didaktických her do vyučovacích hodin, na délku her a dobu, po jakou jí děti byly zaujaté, dále na funkce, jaké hry v hodině plní, a také typy her, které se hrají nejčastěji. Poté jsem sledovala, zda učitel po odehrání hry podá dětem informace o jejím účelu, či jinou formou shrne důvod jejího hraní.

Jako doplňující metody výzkumu jsem použila následné rozhovory jak s učiteli, tak i se samotnými žáky. Někteří z nich mi své pocity ze hry zároveň zaznamenali do podpůrného hodnotícího listu, který jsem jako důsledek pozorovaných skutečností v průběhu sbírání výzkumných údajů vyvinula. Ten jsem poté uplatnila přímo ve vyučovací hodině u všech žáků.

1. 2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkum jsem prováděla na dvou velkých pražských základních školách celkem ve čtyřech prvních a čtyřech druhých třídách. Ve čtyřech z těchto osmi tříd probíhá vzdělávání podle programu Začít spolu, ve dvou se žáci učí podle programu Montessori, a dvě třídy se řídí rámcovým vzdělávacím programem, který je rozpracován do školního vzdělávacího programu Svobodná základní škola (SZŠ). Vlastní pozorování dohromady obsáhlo 47 vyučovacích hodin, z toho celkem 22 vyučovacích hodin v 1. třídách a 25

vyučovacích hodin ve 2. třídách. Konkrétní počet hodin absolvovaný v jednotlivých třídách je rozpracován v následující tabulce č. 1.

tabulka č. 1 *Počet pozorovaných hodin v jednotlivých třídách*

			Počet hodin
Škola P	Začít spolu	1. A	4
		1. B	4
		2. A	5
		2. B	5
		Celkem	18
	Montessori	1. C	4
		2. C	5
		Celkem	9
Škola L	SZŠ	1. B	10
		2. C	10
		Celkem	20
		Celkem	47

Tento charakteristický vzorek byl vytvořen záměrným výběrem, protože jsem předpokládala různou četnost zařazení didaktických her do výuky v těchto programech, stejně jako jejich rozličnou funkci v jednotlivých hodinách.

Učitelky těchto tříd byly různého věku a délky pedagogických zkušeností (od nedávných absolventek VŠ, až po učitelky s dvacetiletou praxí), což napomohlo rozmanitosti zkušeností a názorů.

Všechny učitelky věděly, že se při mém pozorování zajímám výhradně o didaktické hry, ovšem speciální zaměření na zpětnou vazbu u didaktických her jsem jim kvůli získání co nejautentičtějších poznatků nesdělila.

2. Prezentace výzkumných údajů

V následujících pěti podkapitolách budou formulována zjištění o kategoriích, na které jsem se během pozorování zaměřila, tedy na zařazování didaktických her do výuky, jejich funkci ve výuce, délku, typy těchto her a jejich zpětnou vazbu z nich vycházející.

2. 1 Zařazování didaktických her do výuky

Didaktické hry učitelé do své výuky zařazují. Co se ale poměrně zásadně liší, je množství her, které se v jednotlivých hodinách a dnech objeví. Toto číslo nemá moc společného s ročníkem, ve kterém se hry odehrávají, ale spíše s typem výuky, který ve třídě probíhá a hlavně s povahou učitelky a jejím přístupu k didaktickým hrám a smýšlení o nich.

V Montessori třídách je hraní didaktických her do jisté míry výjimečnou situací. Ovšem zde je to způsobeno stylem výuky, která z velké části spočívá v samostatné práci dětí. Tak si sami vybírají mezi prací v učebnici a prací s pomůckou, která je však často založena na principu nějaké hry. Určit počet didaktických her ve výuce je tedy velice složité a individuální, některý žák se během několika dnů nemusí setkat s žádnou, jiný zvládne několik, které jako hra mohou působit na pouze na externího diváka. Samotní žáci je tak většinou nevnímají, spíše pro ně představují práci čí úkol. Didaktickou hru organizovanou učitelem pro všechny žáky najednou jsem za devět hodin pozorování v Montessori třídách viděla dvakrát.

Ve třídách Svobodné základní školy byla herní situace z pohledu pozorovatele lepší, dokonce jsem se tu setkala i s dramatickou výchovou, kde hry a jejich následný rozbor byly hlavní náplní hodiny. Zde jsem strávila nejvíce času, v každé třídě deset vyučovacích hodin, a v celém výukovém dni se tu obvykle objevily jedna až dvě didaktické hry.

Nejčastěji se hry vyskytovaly ve třídách Začít spolu. V prvních třídách to bylo opravdu velmi často, u jedné učitelky většinou dvakrát do hodiny, u druhé alespoň jednou. Druhé třídy mají také průměrně jednu hru v hodině, ovšem v hodinách, které jsem navštívila, se jich objevilo více. Vzhledem k tomu, že paní učitelky neznaly mé přesné zaměření, tak se mi snažily ukázat co nejvíce různých typů a možností her, které s dětmi hrají.

Lze tedy říci, že hraní didaktických her ve výuce je závislé na druhu vzdělávacího programu. Některé jsou ke hrám uzpůsobeny více, u jiných je můžeme očekávat jen velmi zřídka. Dle mého výzkumu se s didaktickými hrami běžně setkáme ve třídách Začít spolu, a to až několikrát do hodiny. Programy Svobodná základní škola a Montessori se co do četnosti her významně neliší, přesto je možné hry v SZŠ vidět častěji, ve výukovém dni většinou alespoň jednou, v Montessori se může nezřídka stát, že nezaznamenáme ani jednu didaktickou hru za celý den.

2. 2 Funkce her ve výuce

Hry plní při hodinách různé funkce. Často se tak objevují hry na začátku hodiny, které mají žáky vtáhnout do předmětu, tedy je **motivovat**. Jsou to různé matematické rozcvičky **(hra č. 1)**, kdy všichni žáci v lavici stojí a paní učitelka postupně každému ukazuje nebo říká příklady. Ten, kdo v časovém limitu ví výsledek, si může sednout. Takto se činnost opakuje tak dlouho, dokud nesedí všichni žáci. Variantou této hry je, že paní učitelka říká nebo ukazuje příklady všem a sedá si ten žák, který první vykřikne správný výsledek. Motivaci pro žáky představovala také krátká aktivita **(hra č. 2)** v hodině českého jazyka ve 2. třídě, kdy si každé dítě vzalo tři barevná víčka od PET lahví. Paní učitelka diktovala různá podstatná jména a děti zvedaly odpovídající barvu víčka podle toho, zda šlo o rod mužský, ženský nebo střední. Tato hra děti velmi bavila a chtěly v ní neustále pokračovat. Právě tato činnost předcházela dále popisované hře č. 7 (s. 50), a tak pro ni připravila výbornou půdu.

V první a druhé třídě mají hry podle dotazovaných učitelek běžně funkci **odpočinkovou**. Většinou přichází na řadu po nějaké delší náročné aktivitě a takováto hra se může odehrát v několika málo minutách, podstatné je, aby se žáci odreagovali.

Tato hra přitom nemusí mít ani žádný didaktický cíl, zde je důležitá sama relaxace. Ovšem vzhledem k tomu, že mi paní učitelky chtěly ukázat hry právě s didaktickým cílem, což mi i samy potvrzovaly, tak takovouto odpočinkovou hru jsem nakonec ani v jedné třídě neviděla.

Nejvíce her, které jsem při svém výzkumu viděla, mělo ovšem funkci **opakovací či procvičovací**. Do této kategorie spadala také hra na mravence **(hra č. 3)**, jak si ji žáci v 1. třídě Začít spolu nazvali. Před tabulí byly seřazené dva zástupy. Paní učitelka říkala příklady na sčítání a odčítání do dvaceti. Prvnímu žákovi ze zástupu, který řekl výsledek příkladu dříve, nakreslila na tabuli část těla mravence. Dvojice následně odešla na konec svých zástupů a na prvním místě se nacházeli noví žáci. Cílem družstva bylo mít mravence co nejdříve dokresleného celého. Žáci už tedy sčítat a odčítat uměli a vzhledem k tomu, že v této aktivitě šlo o rychlost počítání, už by tyto úkony měli mít zažité poměrně dobře.

Některé hry mohou naráz splňovat více funkcí. Záleží, co od ní vyučující očekává, jak si ji nastaví a přizpůsobí danému požadavku. Nikdy by ovšem neměla vyznít jen tak naprázdno, což se při mém výzkumu ani nikdy nestalo a hra tak pokaždé dospěla ke svému cíli.

2. 3 Délka didaktických her

Délka jednotlivých her se značně lišila. Při mém výzkumu jsem viděla hry na pět minut, ale i na dvacet. Nebylo to však způsobeno rozdílnými ročníky či učitelkami, spíše se tato doba odvíjela od funkce, kterou měla hra ve výuce plnit. To znamená, že pokud je hra motivací pro nadcházející činnost, opravdu stačí pro vzbuzení zájmu několik málo minut. Pokud má hra procvičovací nebo opakovací funkci, pak tyto činnosti bývají delší. Ovšem délka hry se může lišit s dobou, po kterou ji děti opravdu chtějí hrát. Což může být jak více času, který by hrou chtěly strávit, tak naopak i méně, pokud pro ně hra není dostatečně přitažlivá a začne je nudit. Je už tedy na samotném učiteli, aby správně odhadl vhodný čas, po který by aktivita měla trvat.

Často jsem pozorovala hry, které byly pouze motivační, měly za úkol navodit dítě na následnou činnost. Například v 1. třídě se mělo šest žáků u tabule seřadit podle čísel,

jaká dostali, od nejmenšího po největší **(hra č. 4)**. Následně paní učitelka tři z nich odvolala a zbylé děti měly napsat, která čísla z řady zmizela. Hra se musela na neodbytnou žádost dětí opakovat tak dlouho, dokud se u tabule nevystřídaly všechny. Vzhledem k tomu, že jich ve třídě bylo pouze 18, tak to netrvalo tak dlouho a trojí vystřídání bylo tak akorát. Ovšem u jiných her, kdy k tabuli žáci chodí po jednom, není možné nechat vystřídat všechny, i když po tom většina z nich touží. Učitel je právě z časových důvodů nucen hru zastavit dříve, což může vést k tomu, že se někteří žáci budou cítit ukřivděni. Naštěstí na to ale vždy brzy zapomenou a spokojí se s tím, že se k tabuli dostanou při jiné příležitosti.

Ve 2. třídě Začít spolu jsem byla svědkem hry **(hra č. 5)**, která by při hraní tak, jak jsou žáci zvyklí (a ne jen jako ukázkové varianty pro mě) musela zabrat téměř dvacet pět minut. Žáci ve skupinách po třech dostali balíček karet, kde na každé kartě bylo napsané jedno slovo. Z těchto slov měli utvořit čtyři věty. K tomu jim pomáhalo velké písmeno jednoho slova a tečka u jiného, což jim značilo začátky a konce vět. Každá skupina měla věty jiné a skupina, která je složila nejrychleji, byla považována za vítěze. Aby to bylo spravedlivé, tak by se postupně všechny skupiny vystřídaly na všech stanovištních, mně ovšem paní učitelka ukázala pouze jedno kolo, „abych měla představu“. Žáci tím ovšem byli poněkud překvapeni, protože paní učitelku upozorňovali, že „se přece ještě musí vystřídat“.

Nejvíce her, které jsem pozorovala (např. hra č. 1 a 2, s. 46), se odehrávalo v časovém rozmezí od pěti do deseti minut. Takové nebývají náročné na přípravu, vysvětlování a pochopení pravidel, zvláště jsou-li to hry pro děti už známé, dají se lehce vložit do výuky, pokud učitel vidí upadající pozornost či únavu dětí. Proto takovéto hry patří mezi nejzařazovanější.

2. 4 Typy her

Zjistila jsem, že každá paní učitelka má svoji vlastní osvědčenou zásobárnu her a ani v paralelních třídách stejné školy se tyto hry víceméně neopakují.

Při sledování, s jakými pomůckami děti ve třídách Montessori pracují, jsem si uvědomila, že hodně takovýchto pomůcek připomíná hry proto, že mnoho z nich je na

bázi přiřazování karet do dvojic, či trojic podle určitého smyslu. Toto platí hlavně pro český jazyk, kde takto hledají např. obrázky, jejichž pojmenování jsou homonyma, či dávají dohromady obrázek s pojmenováním, kde na jedné straně kartičky je slovo s malým písmenem na začátku, na druhé s velkým **(hra č. 6)**. Takto k fotografii Sněžky měly správně vybrat z karet H/hora S/sněžka a to pak bez chyb přepsat do sešitu. Pokud byly s prací hotovy, paní učitelka nebo asistentka jim výsledek zkontrolovala a podle Montessori hesla „Pomoz mi, abych to udělal sám“, jim dala pouze návod, jak případné chyby opravit.

Právě různé typy karet a obrázků jsou jedním z mála faktorů, který se ve hrách prolíná snad všemi třídami. Dosud popsané hry (hra č. 1, 4, 5, 6, s. 46, 48, 49) byly založené na práci s nimi, i některé z následně popsaných her se karet také budou týkat. Je na nich totiž výhodný fakt, že pokud jsou například zalaminované, dají se použít znovu a znovu, také se dají dobře uskladnit, žákům se s nimi snadno pracuje. Přes všechny tyto výhody, a zcela jistě i mnohé další, zjišťuji, že ve svém akčním pedagogickém výzkumu jsem takovouto hru použila pouze jednou.

Hry dělící se podle organizačních metod jsou rozepsány v následující tabulce č. 2.

tabulka č. 2 *Počty her v různých organizačních formách*

Org. forma	Počet her
Jednotlivci	15
Dvojice	2
Skupiny	7
Kolektiv	2
Celkem	26

Z celkového počtu 26 pozorovaných her jich téměř 58 % bylo organizovaných pro jednotlivce, 27 % pro skupiny a necelých 8 % pro dvojice a pro celotřídní kolektivy. Z čehož vyplývá, že většina her je založena na individuálním výkonu.

Další možností, jak třídit didaktické hry, je rozdělit je na pohybové (dynamické) a statické, přičemž za pohybové považuji všechny běhací hry, štafety apod., ale

i takové, kdy žáci po třídě hledají různé karty, věci atd. Ani tak nejde o to, jaký pohyb vykonávají, spíše je důležité, že se žáci protáhnou, uvolní, vybijí přebytečnou energii a mohou se pak dále věnovat práci v lavicích. Počet jednotlivých typů her bude zřejmý z následující tabulky č. 3.

tabulka č. 3 *Počet her statických a dynamických*

Dynamické hry	8
Statické hry	18
Celkem	26

Z počtu 26 her představovalo 8 takové hry, u nichž se využíval pohyb. Z celkového množství to činí skoro 31 %. Při zbylých 18 hrách (69 %) žáci seděli buď v lavicích nebo na koberci. Do statických her řadím i hru č. 1, kdy žáci pouze stojí a čekají, než na ně přijde řada.

Z mého pozorování vyplývá, že nejčastěji se hrají hry statické založené na individuální práci. Téměř výlučně bývají jedinou pomůckou různé druhy karet či obrázků. Podle námětu se hry v jednotlivých třídách velmi liší, ale zároveň je nutné zdůraznit, že jsem zcela jistě neviděla všechny hry, které paní učitelky se svými třídami hrají.

2. 5 Zpětná vazba u didaktických her

Zpětná vazba u didaktických her je hlavním tématem této práce, proto mě velmi zajímalo, jak tato fáze dané výukové metody v praxi skutečně vypadá a zda se učitelé řídí zásadami, které jsou popsány v dřívějších kapitolách teoretické části.

Ve 2. třídě Začít spolu jsem viděla skvěle připravenou a promyšlenou hru **(hra č. 7)** v hodině českého jazyka, která působila poměrně komplikovaně. O to lépe paní učitelka vysvětlila pravidla, nechala proběhnout několik ukázkových kol, zeptala se na dotazy žáků. Činnost probíhala tak, že vybraný žák řekl podstatné jméno, např. tělocvična. Ostatní žáci měli vymýšlet taková slova, aby

a) začínala stejným písmenem
b) měla stejný počet slabik

c) byla stejného rodu.

Ovšem tato nově vymyšlená slova byla ještě omezena podmínkou, že to musí být pouze části lidského těla (čímž zároveň s českým jazykem propojili i prvouku, kde toto téma právě probírali). Hra děti natolik zaujala a bavila je, že paní učitelka po čase, kdy už vyčerpali většinu možných pojmenování, vyměnila lidské tělo za zvířata a poslední kategorii představovaly věci. Když hra trvala dostatečně dlouho a bylo nutné přejít k další činnosti, tak ji paní učitelka zakončila oznámením: „Tak děti, stačí, budeme hrát zase příště." Proto jsem byla zvědavá, co mi o přestávce řeknou k této hře samotní hráči (kapitola *3. 2 Rozhovory s dětmi, rozbor hodnotícího listu).*

U stejné paní učitelky jsem viděla ještě další čtyři didaktické hry, které byly pokaždé velmi dobře připravené, zajímavé a bylo jisté, že vedou k určitému didaktickému cíli. Bohužel se děti nikdy nedozvěděly, jaký tento cíl je.

V paralelní třídě byla situace podobná. Odtud pocházela již popisovaná hra na mravence č. 3 (s. 47), kdy v jejím závěru paní učitelka pochválila obě družstva, že „příklady už docela zvládají". Další hra **(hra č. 8)** z hodiny českého jazyka byla variantou běhacího diktátu. Na tabuli visely dva papíry s různými slovy celkem v šesti řádcích. Jeden z dvojice, jak byla hra organizovaná, představoval běžce, druhý písaře. Běžec měl z vyvěšeného papíru „nosit" písaři pouze podstatná jména, který je poté zaznamenával do sešitu. Po třech řádcích si běžec s písařem vyměnili role. Paní učitelka po čase dětem oznámila, že požadovaných slov je dohromady dvanáct a že tato hra je zaměřená na paměť a rozlišování slovních druhů. Zdůraznila ještě, že vzhledem k tomu, že každá dvojice sedí jinak daleko od tabule, tak to nebude soutěž na rychlost, protože první lavice by měla situaci velmi usnadněnou, ale na správnost. Nakonec všichni žáci (což byli opravdu všichni), kteří úkol splnili, dostali jedničku. Ani v následujících dvou hrách se paní učitelka zpětnou vazbou významněji nezabývala. Stejný závěr mohu učinit i po pozorování ve dvou prvních třídách Začít spolu. Ovšem jedna hra **(hra č. 9)** přece jen určitou zpětnou vazbu měla, tedy alespoň v tom smyslu, jak si žák ověřil správnost svého počínání. Každý z nich totiž vlastní svoji šifrovací tabulku. Ta spočívá v rozepsání písmen abecedy a přiřazení určitého čísla do dvaceti každému z nich. Paní učitelka rozdala všem dětem papír s devíti příklady. Ty měly vypočítat, výsledné číslo vyhledat v šifrovací tabulce a psát je postupně vedle sebe, na jeden řádek sedm písmen

a na druhý dvě. Zakódovaná šifra zněla „Zamávej mi“. Pokud žák věděl, co má udělat a pokyn učinil, paní učitelka mu zamávala zpátky a tedy bylo jasné, že počítal správně. Stejná paní učitelka má ve své třídě zaveden hodnotící systém, kdy za každou výhru (či jinou splněnou aktivitu) si dotyčný vezme malou hračku z čokoládových vajíček. Na konci každého dne si je sečtou, zapíší do hodnotící tabulky, která se opět sčítá po celém týdnu a z čehož plynou další výhody pro nejaktivnější žáky. Takto byla ohodnocena i hra č. 5 (s. 48), kdy každý ze skupiny žáků, která nejrychleji poskládala z karet celé věty, si za odměnu vzal po jedné hračce.

V Montessori třídách se zpětná vazba objevuje průběžně v celém dni velmi často. Běžně se při svých sezeních na elipse učitelka ptá svých žáků, zda někdo na něco přišel, něco zjistil, objevil. Možnost otázek mají také samotní žáci a ty mohou směřovat jak k samotné učitelce, tak ke svým spolužákům. Vzhledem k tomu, že zpětná vazba tu má velkou váhu, tak se objevila i při hromadně organizovaných hrách. První byla pohybová **(hra č. 10)** a měla navodit velikonoční atmosféru k další obtížnější hře se stejným tématem. Děti schoulené na zemi do klubíčka představovaly vajíčka. Tato vajíčka se měla po zemi koulet do cíle, ale tak, aby do sebe nenarazila s jiným vajíčkem, jinak by praskla. Na malém prostoru bylo hodně dětí, a tak to opravdu nebylo tak snadné. Po čtyřech minutách už zbyla poslední tři vítězná vajíčka. A paní učitelka se ptala, v čem byl problém. Některé odpovídaly, že se nedokázaly překutálet, jiné poznamenalo, že nedokázaly zůstat v tichosti, i když to byla jedna z podmínek hry. Práce v tichosti totiž představuje jednu z hlavních zásad tohoto alternativního programu, což si žáci uvědomují.

Ve škole s programem SZŠ jsem se se zpětnou vazbou didaktických her setkala nejčastěji. Zejména v hodině dramatické výchovy, která na hry včetně jejich následného rozboru byla zaměřená celá. Vyučovací hodina byla se týkala pocitů, takže toto téma se prolínalo všemi aktivitami, které se v těchto 45 minutách odehrávaly. Úvodní hra **(hra č. 11)** měla žáky dovést k tomuto tématu a spočívala v tom, že po třídě bylo na různých místech poschovávaných šest papírků vždy s jedním písmenem. Samozřejmě byly schované tak, aby je žáci mohli najít, ale zároveň aby nebyly patrné na první pohled. Když tato písmena našli, tak z nich měli poskládat slovo – pocity. Poté si všichni i s paní učitelkou sedli do kruhu, uprostřed něhož byl na zemi položený velký papír

a připravené fixy. Kdo z žáků znal nějaký pocit, tak ho mohl na papír napsat. Objevilo se mnoho slov, některá se opakovala, ale to v dané chvíli vůbec nebylo na škodu. Následovala totiž debata střídající se s pantomimou, kde žáci měli projevit, jak se u jednotlivých pocitů tváří. Z toho vyplynulo, že každý pocit nám vytváří jiný výraz v obličeji a zároveň naopak z výrazu dokážeme určit, jaký má člověk pocit. Tato činnost volně přešla do návazné hry **(hra č. 12)**, ve které žáci chodili po třídě, poslouchali učitelčino vyprávění a při povelu štronzo se zastavili a tvářili tak, jaký pocit v nich vyvolala poslední vyprávěná situace. Vyprávění se odvíjelo takto: „Jdete na procházku, procházíte se, podíváte se na nebe.“ – štronzo – „Jdete dál, najednou nad sebou uvidíte bouřkové mraky.“ – štronzo – „Přidáte do kroku a v tu chvíli začne pršet.“ – štronzo – V tomto okamžiku se paní učitelka postupně každého žáka zeptala, co si zrovna myslí, co se mu odehrává v hlavě. Vyprávění ještě jedno kolo stejným stylem pokračovalo. Nato se žáci losem rozdělili do čtyřech skupin a v těchto skupinách si měli nacvičit pantomimu **(hra č. 13)**, kde půjde o nějaký pocit. Paní učitelka je ještě upozornila, že každá scénka musí mít začátek a konec, vyhradila prostor pro herecké výkony a čas pěti minut na přípravu. Po každé scénce pochválila herce a následně s ostatními diváky rozebírali, o co v odehrané situaci šlo, co se tam stalo, kdo koho představoval, jak se každá postava chovala a zda to odpovídalo tomu, co měla hrát, zda hráli opravdu to, co si domluvili, či někdo začal improvizovat apod. K tomu se mohli vyjádřit jak samotní herci, tak i paní učitelka a ta měla opravdu věcné připomínky. Po odehrání všech čtyřech scének se zjistilo, že každá skupina si nezávisle na sobě připravila strach. Což navodilo další otázku pro zúčastněné herce – proč. Ti nakonec došli k závěru, že strach se hraje ze všech pocitů nejlépe.

Některé hry ovšem závěrečný rozbor nepotřebují tak nutně. Pokud žáci dobře vědí, co je jejím cílem, není třeba detailní reflexe jako při jejím prvním hraní. To byl případ jedné aktivity v první třídě, kde si žáci před každým psaním uvolňují prsty různými cviky. Aby to nebylo jednotvárné, tak se jim to paní učitelka snaží častokrát nějak zpestřit. Takto jim po třídě a přidružené chodbičce rozmístila pět vzkazů s instrukcemi, co mají dělat **(hra č. 14)**. Byly to zprávy typu „Posaď se na zem a piš prstem písmena ve vzduchu.“ nebo „Stoupni si do stoje mírně rozkročného. Dělej malé kroužky zápěstím.“

I přesto, že paní učitelka nezmínila, proč tuto aktivitu provozovali, a nevysvětlila, k čemu jim to bude dobré, žáci sami věděli, kam směřuje.

Lze také hrát hry, které v závěru můžeme shrnout pouze jednou větou, například tak, jak to udělala paní učitelka u již popisované hry č. 4 (s. 48). Zjišťování, která čísla v řadě chybí, totiž zakončila zcela jednoduše: „ Toto jsme dělali proto, abychom to do učebnice už uměli.“ Následovalo totiž cvičení, které bylo ve své podstatě totožné s touto hrou.

Po zhlédnutí a zaznamenání všech didaktických her v mém výzkumu zjišťuji, že zpětná vazba u většiny z nich chybí a pokud se objeví, tak nejčastěji v jedné větě. Je zajímavé, že ani velice zkušené učitelky tuto reflexi svým žákům neposkytují téměř vůbec, i když u mnohých jiných aktivit je pro ně samozřejmostí. Naopak relativně nezkušené paní učitelky ze Svobodné základní školy, které nebyly starší 27 let, byly nejvíce těmi, jež na zpětnou vazbu u her nezapomínaly, nebo se o ni alespoň krátce pokusily jako u her č. 4 (s. 48) nebo 13 (s. 53).

3. Doplňující metody

V této kapitole rozeberu poznatky, které mi přinesly rozhovory o didaktických hrách ve výuce s učitelkami i jejich žáky. Zároveň zde prezentuji vlastní podpůrný hodnotící list, který by mohl učitelům sloužit jako ověření, zda žáci poznali či pochopili důvody, proč konkrétní hra byla do výuky zařazena.

3. 1 Rozhovory s učiteli

Při nestrukturovaných rozhovorech s jednotlivými učitelkami jsem se zajímala o to, zda zařazují didaktické hry do výuky a jaké k tomu mají důvody. V další fázi jsem se ptala, jak často a do jakých částí hodin hry zařazují a jaké typy her používají nejčastěji.

I přes to, že mi každá učitelka potvrdila, že didaktické hry jsou ve výuce potřeba z mnoha důvodů, v praxi jejich uskutečnění není všude tak časté, jak bych v prvních dvou třídách čekala. Někde je jejich zařazení dokonce zcela výjimečné.

To, že ve třídách Začít spolu, jsou hry důležitou a běžnou součástí výuky, jsem věděla ihned. Stačilo na to jen samotné pozorování průběhu vyučovacích hodin a celého výukové dne. Proto mě nepřekvapilo, když mi všechny čtyři paní učitelky, které se Začít spolu věnují, dosvědčily, že hry jsou opravdu každodenní součástí jejich vyučování. A to zejména proto, že žáci v prvních a druhých třídách ještě nevydrží dlouho sedět na jednom místě a udržet pozornost. Takže jedna z důležitých funkcí, kterou zde didaktická hra má, je odpočinková. Všechny hry, které jsem zde viděla, se opravdu vztahovaly k didaktickému cíli, což se podle slov tázaných děje v podstatě vždy. Vzhledem k délce jejich pedagogických praxí už mají nasbíraného mnoho herního materiálu, který pak snadno uplatní pokaždé, když je třeba. Co se četnosti her týče, tak ta také, podle odpovědí učitelek, odpovídá tomu, co jsem viděla. Tedy jedné až dvěma hrám ve vyučovací hodině, což je často závislé na momentálním stavu dětí i na pojetí hodiny jednotlivých učitelek. Odpovědi na typy her, které ve výuce používají, se také nelišily od mých záznamů z pozorování. V prvních třídách jde tedy hlavně o rozvoj slovní zásoby, správnou stavbu věty a orientaci ve sčítání a odčítání. K tomu využívají mnoho kartičkových variant, o kterých jsem mluvila v kapitole *2. 4 Typy her*. Pro tyto žáky je důležitý také pohyb přímo ve vyučovacích hodinách, jehož lze dosáhnout právě pomocí vhodně zvolených her. Podobně situaci vidí u učitelky ve druhých třídách. Hojně užívají matematických pětiminutovek (jež jsem v kapitole *2. 2 Funkce her ve výuce* nazvala matematické rozcvičky), oblíbené jsou také hry na rozvoj paměti a komunikace.

Zajímavé informace mi přinesly rozhovory s učitelkami a jejich asistentkami z programu Montessori. Ačkoliv jsem zde za devět pozorovaných hodin viděla jen naprosté minimum her, z rozhovoru vyplynulo, že je sice pravda, že zde jsou hry poněkud upozaděné, na druhou stranu o to jsou účelnější. Tady ovšem nemohu informace od obou paní učitelek shrnout do jedné stejné myšlenky tak, jak jsem to mohla udělat u paní učitelek ze Začít spolu, jelikož každá má svoji vlastní myšlenku o hrách, stejně jako mají jiný systém jejího zařazování do výuky. Toto přičítám rozdílným zkušenostem s výukou, ostatně tak mi to i sama paní učitelka z první třídy dopředu naznačila. Ta totiž ještě pedagogickou fakultu dálkově studuje, a proto je přirozené, že ve srovnání s paní učitelkou druhé třídy, která už za sebou má téměř

dvacet let pedagogické praxe, její výuka nebude dosahovat takových kvalit. Cítila jsem, že jí ani rozhovor se mnou není moc příjemný, takže jsem nakonec volně přešla do rozhovoru s paní asistentkou. Dozvěděla jsem se, že hry jsou zde opravdu méně četné, jedna hra týdně, případně i za čtrnáct dní, zde není výjimkou. Na druhou stranu se stane, že někdy hrají stejnou hru každý den třeba i dva nebo tři týdny a jako příklad uvedla matematické prostředí autobus z učebnice Fraus, kde žáci sčítají a odčítají pasažéry, kteří v jednotlivých zastávkách z autobusu vystoupili a nastoupili do něj. Paní asistentka se pro popis této hry velmi nadchla, vyprávěla, jak si s dětmi vyráběli tyto cestující i zastávky. Poté jsem ji poněkud zaskočila otázkou, zda teda ona sama s paní učitelkou tuto činnost bere jako hru nebo práci a jak ji berou jejich žáci. Po chvilce přemýšlení mi odpověděla, že pro ni samotnou to hra je, ale žáci ji vnímají spíše jako zábavné zpestřující učivo. Když jsem se zajímala o funkce, jaké jejich hry ve výuce mají, bylo mi řečeno, že již zmiňovaným autobusem procvičují sčítání a odčítání, nicméně pokud je třeba vyplnit nějaký časový prostor, rádi hrají na tzv. telefonní ústřednu. Při této také matematické hře má každé dítě své vlastní číslo. Paní učitelka řekne například: „Jsem číslo devět a volám číslo o čtyři větší.“ V tu chvíli by měl „zazvonit“ žák s výsledným číslem. Ten poté pokračuje: „Jsem číslo třináct a volám číslo o šest menší.“ A tak to jde stále dokola. Dále mi paní asistentka uvedla motivační hru na kalendář, kterou hráli při příležitosti učení se o jednotlivých měsících, ročních dobách a roce. Toto prý spočívalo v tom, že každý žák dostal na záda připevněný lísteček s jedním měsícem či ročním obdobím a všichni se pomocí pantomimy či jiných neverbálních prostředků měli seřadit tak, jak jdou ve skutečnosti za sebou. Poté mi uvedla ještě jednu matematickou hru, což ve mně vyvolalo otázku, zda tedy nejvíce her hrají v matematice. Toto mi bylo potvrzeno s tím, že to bude asi pravda, jelikož matematika je pro žáky první třídy nejobtížnější.

Rozhovor s paní učitelkou ze druhé třídy probíhal na jiné bázi a i informace, které jsem se dozvěděla, byly rozdílné. Paní učitelka mi začala o hrách sama vyprávět, aniž jsem se jí na něco konkrétního ptala. Z jejího povídání vyplynulo, že hry hrají, ale spíše socializačního rázu. Tedy pokud mají ve třídě nějaký problém, který je nutný vyřešit, např. separování jednoho z žáků, či jeho eliminování ze skupiny. Hry, které se váží ke konkrétnímu předmětu, jsou nejčastěji hry spadající do kosmické výchovy, což jsou

přírodní vědy, a jejich četnost ve výuce se také značně liší. Obdobně jako v první třídě tu je možné hru spatřit průměrně dvakrát až čtyřikrát do měsíce, ovšem toto číslo se také může velmi lišit podle momentální situace a potřeby třídy nebo paní učitelky. Externímu divákovi může připadat, že si děti hrají mnohem častěji právě z důvodu, který jsem popisovala v kapitole *2.4 Typy her*, tedy proto, že mnoho pomůcek, se kterými žáci pracují, jako hry vypadá. Sami žáci tyto činnosti ale jako hry rozhodně nevnímají a představují pro ně tvrdou práci, obzvláště, pracují-li s nimi individuálně.

Rozhovory s paní učitelkami, které učí podle programu Svobodné základní školy, mě také ničím výrazným nepřekvapily. Při výuce jsem viděla, že pro ně nepředstavují nijak zvlášť významnou fázi hodiny, což odpovídalo tomu, co mi obě dvě řekly. Podle nich je to ale způsobeno nedostatkem času na výuku učiva, ze kterého mají plnit požadované výstupy, jenž je ještě omezen mnoha akcemi pořádanými školou. Proto ani na hraní her čas nezbývá. Obě si ale uvědomují, že ve výuce nejsou tak zcela nepodstatné a žákům přináší mnoho pozitiv a kompetencí. Jak jsem ale měla možnost zjistit, tyto kompetence nahrazují mnoha diskusemi, zejména v první třídě probíhají téměř vždy na začátku i na konci dne.

3. 2 Rozhovory s dětmi, rozbor podpůrného hodnotícího listu

Abych získala přesnější představu o tom, co pro žáky konkrétní hry znamenají a jak je vnímají, tak jsem s nimi o přestávkách vedla také nestrukturované rozhovory na toto téma. Ptala jsem se žáků, zda konkrétní hru hráli poprvé, či už ji znali, jestli ji hráli rádi, jak se jim líbila a co musí umět nebo zvládnout, aby ve hře byli úspěšní nebo vyhráli. Často mi žáci sami od sebe začali vyprávět o hrách, které jsou jejich nejoblíbenější, dávat příklady jiných her, které také hrají, nebo sdělovat jiné poznatky či postřehy, jenž jim v souvislosti s hrami ve škole přišly na mysl. Tím, že otázky neměly pevně stanovené pořadí ani počet, se rozhovory odvíjely podle reakcí dětí i podle jejich ochoty se mnou komunikovat.

Rozhovory jsem se snažila vést s co největším počtem náhodně vybraných žáků, což bylo ovšem omezeno délkou přestávek, činností dětí během nich (některé třídy hromadně chodily ven, kde si děti měly možnost hrát nebo sportovat) a dalšími

nepředvídatelnými faktory. Z těchto dialogů jasně vyplynulo, že hry, které při vyučování hrají, je velmi baví, hrají je rádi, ve třídách Začít spolu je podle nich hrají dostatečně často (ovšem někteří, jak jsem vypozorovala zvláště slabší žáci, by jich uvítali ještě více), nejvíce je baví ty hry, které už znají, pokud je ale hrají už moc dlouho, tak pro ně začínají být nudné. I když toto se liší žák od žáka, někteří mi na dotazované hry odpovídali, že by je „mohli hrát furt". Většinu her, co jsem během výzkumu pozorovala, děti už znaly, což mi samy potvrzovaly. Co je ovšem zarážející, na druhou stranu z kapitoly *2.5 Zpětná vazba u didaktických her* v podstatě vyplývající, většinou nevěděly, proč dané hry hrály. A nebo měly pocit, že to věděly, ale ve skutečnosti byly tyto důvody zcela jiné. Poněkud komplikovaný ovšem byl právě fakt, že tyto diskuse se odehrávaly až po vyučovací hodině, takže jsem jim hru musela znovu důkladně připomenout, aby přesně věděly, o kterou činnost mi jde a co konkrétně se v jejím průběhu dělo.

Během získávání výzkumných údajů, kdy jsem si u didaktických her všimla téměř výhradní absence jejich zpětných vazeb, jsem si uvědomila, že by bylo zajímavé si kromě rozhovorů s dětmi ještě jiným způsobem ověřit, zda vědí, jaký účel hra měla. Proto jsem v průběhu pozorování vytvořila podpůrný hodnotící list (příloha č. 1) pro žáky, díky němuž jsem toto chtěla zjistit. Snažila jsem se, aby tento dotazník byl vzhledem k nízkému věku žáků připraven co nejsnadněji a oni tak rychle pochopili zadání úkolu. To se ovšem ani s tímto opatřením ne vždy povedlo a pokaždé jsem s nimi o dotazníku zároveň mluvila. Pro některé totiž bylo obtížné porozumět psanému textu, nebo si sami chtěli ověřit, zda zadání správně porozuměli. Tento list měl dvě části. První, pětibodově škálovanou otázkou jsem chtěla zjistit, jak moc pro ně dotazovaná hra byla opravdu hrou. Proto jsem je požádala, zda by mi do předem nakresleného žebříku zaznamenali, jak je hra bavila, což bylo dáno výškou, kam by na žebříku vystoupali. Druhá, otevřená otázka byla komplikovanější. Zde jsem se zajímala, zda vědí, proč tuto hru hráli. Poté, co mi jejich domněnku řekli (zjevně se jim psát moc nechtělo, což přičítám tomu, že si v písmu ještě nejsou tak jistí), jsem je požádala, jestli by mi toto mohli také zaznamenat, abych to nezapomněla.

Vzhledem k nízkému počtu dotazníků, které se mi od žáků podařilo získat, jim nemohu přikládat významnou výpovědní hodnotu. Ale i to relativní málo, co jsem se z nich

dozvěděla, mě přinutilo vyzkoušet tuto hodnotící metodu se všemi žáky zároveň. V následujících odstavcích proto nejprve rozeberu dotazníky rozdávané během náslechových hodin. Na toto bude navazovat rozbor hodnotícího listu, který mi všichni žáci vyplnili bezprostředně po jedné odehrané hře.

Ze hry č. 7 (s. 50) jsem si odnesla pět dotazníků. Tato hra byla ze všech, které jsem viděla, na učivo nejobsáhlejší, takže mě zajímalo, jak ji vnímali samotní žáci. Mě velmi nadchla její promyšlenost a široké pole procvičovaných jevů a jako budoucí učitelka si umím přestavit její zařazení do své vlastní výuky. Jak se ukázalo, i dětem se velmi líbila. Pouze jeden žák v dotazníku označil čtvrtý schod z pěti při pokynu „vylézt" tak vysoko, jak ho hra bavila. Čtyři žáci vybarvili nejvyšší pátý stupínek žebříku, tedy že je hra velmi bavila. Jeden žák z těchto čtyř přitom měl původně označený také předposlední, nicméně při zjištění, že v ruce držím samé nejvyšší stupně si dotazník ponechal s tím, že „si to rozmyslel a hra ho bavila víc, než si myslel". Ve druhém dotazníkovém úkolu měli žáci větší prostor pro odpověď. Přesné zadání znělo: Dokážeš říci, proč jste tuto hru hráli? Nijak více jsem otázku v rozhovorech nerozváděla, také jsem se vyvarovala udávání příkladů možných odpovědí, abych podání této informace nechala zcela na nich. A že byly velmi rozmanité. Odpovědi jsou pravopisně upravené.

Žák č. 1: Tu hru jsme hráli proto, abychom si zapamatovali přídavná jména ten, ta, to.
Žák č. 2: Že asi chce paní učitelka vědět, jestli umíme podstatná jména.
Žák č. 3: Abychom se naučili podstatná jména.
Žák č. 4: Hra se mi líbí. A hru hrajeme proto, abychom se naučili různé druhy vět a slov.
Žák č. 5: Abychom se naučili stejný rod. A abychom se zlepšovali v poznávání těla.

Z těchto odpovědí plyne, že jsou velice obecné, a že cíli, který označila paní učitelka jako dokázat rozlišovat podstatná jména podle čtyřech různých kritérií, se nikdo z žáků výrazněji nepřiblížil. Takto konkrétní odpověď jsem samozřejmě ani nečekala, přesto se o stejných slabikách, písmenu ani omezení slov na zvířata a věci nikdo nezmínil. Ovšem je otázkou, zda se nezmínili proto, že to zkrátka zapomněli, a nebo proto, že je to opravdu nenapadlo. Vzhledem k předchozímu rozhovoru a opakujícím se situacím u jiných her i jiných žáků se však přikláním k tomu, že to vážně nevěděli. Přitom žák č. 1 byl o správnosti své odpovědi velmi přesvědčený. Z jeho předchozího a následného

pozorování v hodinách se domnívám, že patří k chytřejším a rychlejším žákům ve své třídě. A z odpovědi vyplývá, že má ponětí o tom, co se v hodinách českého jazyka momentálně učí, ale jelikož nazval zájmena ten, ta, to přídavnými jmény, ačkoliv hlavní náplní hry byla jména podstatná, značí, že tyto pojmy ještě nemá zcela ujasněné. Žák č. 2 a 3 tuto hlavní náplň alespoň tuší, ovšem žáka č. 4 sice velmi bavila, na druhou stranu mu také ale nic nepřinesla, protože vůbec nevěděl, o co v ní šlo. Žák č. 5 dokonce zaznamenal propojení i s jiným předmětem.

Po rozebrání tohoto dotazníku zjišťuji, že i když se všem dětem hra velmi líbila, což ostatně bylo evidentní už při jejím hraní v hodině, tak v jejím výsledku takový úspěch neměla. A není to způsobeno dětmi, že by ji nepochopily, spíše jim chyběl právě ten podstatný shrnující moment, který by jim procvičované prvky důkladněji ozřejmil.

Obdobný závěr jako z předchozí hry mohu učinit i po hře č. 3 (s. 47) na mravence. Z rozhovorů s dětmi vím, že tuto hru hrají velmi často a pro většinu z nich už proto není tak přitažlivá. Nicméně při samotné hře toto patrné nebylo a všechny děti se zdály jí být velice zaujaté. Při přestávce jsem od dětí získala celkem tři dotazníky, kde se projevilo to, co mi už některé z nich říkaly v předchozích rozhovorech. Odpovědi žáků zněly takto (pravopisně upraveno):
Žák č. 1: Abychom se zlepšili v počítání.
Žák č. 2: Abychom byli dobří v počítání.
Žák č. 3: Nevím.

Hra dosáhla žebříkového ohodnocení dvakrát po čtyřech bodech z pěti (u žáků č. 1 a 2) a žák č. 3 označil prostřední příčku, což v překladu znamená průměrnou hru. Jelikož si se mnou povídal i o jiných hrách, které v hodinách hrají, a nebyly zjevné jakékoliv antipatie, které by ke mně choval, tak na mě jeho odpověď nepůsobila dojmem, že by mě chtěl rychle odbýt, spíš ten důvod opravdu neznal.

Po zhodnocení těchto dotazníků jsem se rozhodla požádat jednu paní učitelku z první třídy Začít spolu o možnost rozdat dotazník každému dítěti přímo v hodině a to po odehrání hry, kterou by do výuky zrovna vložila. Toto mi bylo umožněno, proto závěrům, které z těchto hodnotících listů vyvodím, mohu přikládat významnou výpovědní hodnotu.

Hra č. 15 představovala variantu známé televizní hry Kufr. Třída byla rozdělena do třech družstev po pěti až šesti dětech (ten den bylo přítomno 17 žáků). Vzhledem k tomu, že tuto hru hrají už téměř tři týdny, se pravidla skoro nevysvětlovala, jelikož už pro všechny zúčastněné byla zcela známá a zažitá. Vždy jeden žák předstoupil před ostatní čelem k nim a paní učitelka nad jeho hlavou ukázala kartičku se slovem. Družstvo, do kterého žák patřil, mu mělo slovo vysvětlit, aniž by k tomu použilo slovo příbuzné (vysvětleno tak, aby se neobjevila stejná část slova). Kdo uhodl, kartičku si mohl ponechat. Hrálo se tolik kol, dokud se nevystřídali všichni žáci ze všech družstev. Nakonec se stalo vítězem to družstvo, jehož členové uhodli nejvíce slov. Ti si poté mohli vzít každý po jednom obrázku, který slouží jako součást týdenního hodnocení. Tím hra byla ukončena. Tato aktivita evidentně vedla k rozšiřování slovní zásoby, rozvoji vyjadřování, zároveň sloužila jako propedeutika pro budoucí rozbor slova na kořen, předponové a příponové části a pro hledání slov příbuzných. Hra i s úvodem a vyhodnocením trvala 11 minut. Poté jsem mohla uplatnit své hodnotící listy. Pravý důvod této aktivity nebylo nutné žákům sdělovat, uvedla jsem to tak, že by mě zajímalo, jak se jim hra líbila a co si z ní odnesli, abych věděla, zda ji také budu moci použít u svých budoucích žáků. Tak jako jsem u prvních hodnotících listů mluvila s každým dítětem zvlášť, tak jsem se teď snažila mluvit k celé třídě. To znamená, že u prvního úkolu se žebříkem, jsem vysvětlila, co jeho jednotlivé schody znamenají (první schod – hra se mi vůbec nelíbila a nebavila mě,…, pátý schod – hra mě velmi baví a klidně bych ji hrál i mimo školu). Je zřejmé, že tuto hru mají děti rády, protože celých 14 hodnotících listů (82 %) mělo vybarvený poslední, pátý schod. Dva žáci vybrali prostřední (12 %) a pouze jeden (6 %) zvolil druhý schod, tedy ho hra téměř nebavila a není pro něj atraktivní. Druhý úkol byl opět složitější a potřeboval mnohem více času na jeho splnění, a to nejen na promyšlení, ale i napsání. Opět jsem se ptala, zda by žáci věděli, proč hru hráli, co je tím důvodem, že už si ji tři týdny zařazují do výuky. Tady jsem ale nechtěla uvádět žádné příklady odpovědí, aby se v listech tato má slova neobjevila a byly to opravdu myšlenky dětí. Tyto myšlenky a domněnky mohu rozdělit do čtyřech skupin, přičemž jedna výrazně převažovala.

Tím, že jsem se svými hodnotícími listy takto vstoupila do výuky, jsem na druhou stranu byla ochuzena o rozhovory s jednotlivými dětmi, kde by mi své odpovědi mohly

více vysvětlit. Proto se nyní mohu pouze domnívat, co je vedlo k jednotlivým odpovědím.

V první skupině, která obsahuje tři listy, si žáci myslí, že hra směřuje ke zlepšování čtení. Tato domněnka je poměrně logická, vzhledem k tomu, že jeden z hlavních dětských cílů první třídy je naučit se číst. Odpovědi (pravopisně upravené) vypadaly takto:

Žák č. 1: My ji hrajeme, abychom uměli číst a měli zábavu.

Žák č. 2: Abychom se vycvičili ve čtení.

Žák č. 3: Abychom dobře uměli číst.

Druhá skupina viděla jako důvod určité bystření mozku:

Žák č. 4: Abychom se učili češtinu a hádat hádanky. (Tento žák označil druhý schod žebříku, je tedy možné se domnívat, že pro něj hra byla obtížná a pravděpodobně slovo neuhodl.)

Žák č. 5: Abychom uhádli hádanky.

Žák č. 6: Abychom si procvičili mozek.

Třetí (nejpočetnější) skupina odpovědí se týkala zábavy, kterou jim hra měla přinést:

Žák č. 7: Abychom se bavili. (Tento žák označil prostřední schod žebříku, jemu tedy zřejmě hra nepřinesla dostatečné uspokojení v souvislosti s tím, co pokládal za důvod hry.)

Žák č. 8: Aby nás to zabavilo. A nebo abychom získávali obrázky.

Žák č. 9: Pro radost a pro zábavu.

Žák č. 10: Abychom se zabavili.

Žák č. 11: Protože ji znám a baví mě ji hrát a je to lehké.

Žák č. 12: Docela mě bavila a je docela hezká.

Žák č. 13: Protože se mi líbila a bavila mě a byla zábavná. (Tento žák také nejdříve označil prostřední schod, proto jeho odpověď vypadá rozporuplně. Možná, že na školní prostředí se mu hra líbila, ale mimo školu by hrál zcela jiné hry.)

Do čtvrté skupiny jsem zařadila takzvané jiné odpovědi, které se nehodily ani do jedné z již utvořených.

Žák č. 14: Abychom se rozkoukali.

Žák č. 15: Abychom se tu hru naučili.

Žák č. 16: Protože tam jsem v tom jednou vyhrála.

Žák č. 17: Protože jsme chtěli obrázky, co jsou body.

Z tohoto vyplývá, že pro většinu dětí byla hra hrou v tom smyslu, že jim přinesla radost, uvolnění a zábavu, aniž by v ní hledaly jiný – učební – záměr. Což Činčera vnímá jako základ výchovně vzdělávacího procesu (s. 19). Na druhou stranu jim kromě didaktických cílů zůstaly utajeny i souvislosti mezi právě vykonanou aktivitou a jejím možným využitím v budoucích školních i mimoškolních činnostech. Toto uvědomění si je podle Neumana právě jedním z cílů reflexe (s. 34). A stejně tak se žáci nedozvěděli o pocitech spoluhráčů i soupeřů ze hry, ani o dalších možných komentářích a vazbách, které by mohly ze zpětné vazby vyplynout, což je důležité Šikulovou a Rytířovou (s. 33).

Po rozhovorech s dětmi a zpracování těchto hodnotících listů byly mé dojmy z nutnosti zpětné vazby u didaktických her ještě umocněny. Pokud by učitelé přistoupili k použití tohoto hodnotícího listu, přineslo by jim to zcela jistě nesporné výhody. Jeho význam spočívá ve faktu, že ačkoliv v hodině nezabere příliš času, učitel z něj poté může vyvodit mnohé závěry. První část, tedy „žebřík zábavnosti“ ukáže na zaujetí dítěte. Z toho učitel může usuzovat, zda si konkrétní hru ve svém herním repertoáru ponechá, či případně nikoli. Z druhé části, kde už je prostor pro sdělení žákových vlastních myšlenek a pocitů, se učitel dozví, jak jeho práce v této oblasti byla kvalitní a zda žákům zprostředkovala to, co sám učitel měl v úmyslu a co bylo jeho cílem. Pak už je na samotném učiteli, jak se získaným materiálem naloží. Je pravděpodobné a logické, že o něm bude chtít se žáky při další vhodné příležitosti diskutovat. Ta by měla přijít tak brzo, jak jen to bude možné, aby žáci ještě měli v paměti, o co šlo a sami byli motivováni zjistit „výsledky“. Takový dotazník však bude mít smysl u konkrétní hry pouze jednou. Při jeho opakovaném použití u stejné hry, třeba i po delší době, by mohl působit jako test paměti, tedy zda si žáci dostatečně zapamatovali, k jakému cíli hra vede. Což je právě ten důležitý úkol učitele toto řádně ozřejmit.

4. Akční pedagogický výzkum

Měla jsem možnost si vyzkoušet vedení her během souvislé pedagogické praxe. Tyto hry jsem si sama vymýšlela a připravovala tak, aby logicky zapadaly do koncepce hodiny a plnily své funkce. Ověřila jsem si, že hrát s dětmi hru není obtížné, většinou je takovéto činnosti baví, jsou pro ně přitažlivé, tím pádem je ve třídě příjemná atmosféra a dobrý pocit mají všichni zúčastnění. Ovšem zakončit hru tak, aby si žáci uvědomili, co všechno jim přinesla, aniž o tom třeba věděli, to už tak snadné není.

Typickou hru jsem zvolila pro opakování na test z prvouky **(hra č. 16)**. Tématem bylo lidské tělo. Proto jsem si připravila mnoho otázek, přičemž většina z nich se druhý den v testu měla objevit, a uzpůsobila je do klasické hry Riskuj. Na tabuli jsem nakreslila hrací pole o 24 otázkách v různých bodových hodnotách. Hrálo se ve čtyřech skupinách. Skupina, která si vybírala otázku, měla právo na ni odpovědět. Pokud nevěděla, nebo odpověděla špatně, mohla odpovídat další skupina. Tak ve vlastním zájmu všichni poslouchali a hromadně se radili o odpovědi. Ke zpětné vazbě jsem chtěla dospět diskusí, ve které by si žáci uvědomili, že znalosti, které ve hře projevili, budou moci projevit i později a jinde, než jen ve škole. Kromě toho jsem plánovala shrnout jejich chování a dodržování stanovených pravidel v průběhu hry. Hru na podobném principu jsem už dříve s jinou třídou hrála, takže jsem se mohla poučit ze svých prvotních nedostatků při jejím vedení. Poprvé byla hra více inspirována televizním pořadem, kde odpovídá jakýkoliv soutěžící, který nejrychleji zmáčkne tlačítko. To v naší praxi nahradilo zvednutí ruky. Ovšem uhlídat, která skupina se přihlásila nejdříve, aniž by docházelo k dohadům, bylo v podstatě nemožné, a proto hra tehdy nedopadla dobře. Takže pravidla, jak jsem je vystavila nyní, fungovala daleko lépe. V závěru hry jsem se tedy jednotlivých skupin ptala, jak se jim pracovalo a co si myslí, že jim hra přinesla. Všechny čtyři skupiny mi víceméně shodně odpověděly, že se jim pracovalo dobře. Proto jsem se zajímala, co znamená to dobře. Na takovouto otázku jsou žáci od své paní učitelky zvyklí, takže začali vymýšlet konkrétní pozitiva i negativa. Řeč byla většinou o spolupráci. Některá skupina si ji chválila, jinému se nelíbilo, že někdo se vůbec nezapojil, další ocenil, že jeho spolužák hodně ví. Je evidentní, že žáci chování svých spolužáků vnímají a není jim lhostejné, zvláště, pokud má vliv na celou skupinu. Proto jsou schopni už v takto nízkém věku říci, že se jim něco

líbí nebo ne. A pokud jsou k tomu vedeni (tak jako v případě této paní učitelky), jsou také schopni tyto pochvaly či výtky pojmenovat relativně konkrétně. Vzhledem k tomu, že jsem otázku na přínos hry nepoložila nejvhodněji, mi samozřejmě odpověděli, že už se na zítřejší test nebudou muset učit. Proto jsme společně hledali ještě další situace, kdy by se nám takováto znalost lidského těla mohla hodit, tedy například u lékaře, při tělesné výchově nebo při poskytování první pomoci. Zda se tento přenos učení někdy uskuteční, se už nedozvím. Ale právě proto, že na toto jeho propojení do praktického života přišli žuci sami, je to docela pravděpodobné.

Další skupinová hra měla děti seznámit s novou látkou **(hra č. 17)**. Cílem bylo vyvození slovních druhů – podstatných jmen, přídavných jmen a sloves. Zatím bez jejich pojmenování, jen zjistit, že slova můžeme kategorizovat podle toho, co vyjadřují. Děti byly zvyklé na úkoly typu co do řady nepatří, co je tu navíc, teď je naopak čekala aktivita opačná – co k sobě patří. Na tabuli jsem napsala devět slov po třech od každého druhu. Do každé ze čtyř skupin jsem následně rozdala papír, na který se měli žáci snažit vytvořit tři kategorie vždy takových slov, která mají něco společného, patří k sobě podle určitého klíče. A ten právě museli rozluštit. Dosud se s takovýmto dělením nesetkali, tak to pro ně bylo velmi obtížné a zabralo to poměrně hodně času. Nicméně zkoušeli alespoň různé varianty a po rozličných nápovědách to nakonec zvládli. Po této činnosti jsme se pokoušeli zrekapitulovat to, co jsme právě udělali. Žáků jsem se ptala, jaké jsou rozdíly mezi jednotlivými skupinami slov, co tato slova vyjadřují, zda by tyto kategorie mohli popsat obecně a jestli by dokázali vymyslet jiná slova, kterými bychom mohli rozšířit vytvořené skupiny. Evidentně jim toto uvědomění si souvislostí a faktů velmi prospělo, protože když jsem se ke stejné aktivitě (pouze s jinými zadanými slovy) vrátila opět po víkendu, už tato hra trvala pouze čtyři minuty, což je asi šestina původního času.

Toto ovšem byly hry časově náročné. Kratší opakovací hru **(hra č. 18)** jsem vložila do výuky při upadající pozornosti žáků, kdy jsem s nimi potřebovala ještě dále pracovat. Jednalo se o takzvaný poslechový diktát. Dětem jsem vysvětlila, jak vypadá měkké i, když se jím stane člověk, tedy se žák rovně postaví s rukama u těla, a jak vypadá tvrdé y – opět ve stoje, ale ruce má roztažené nad hlavou. Poté jsem diktovala jednotlivá slova obsahující i/y po měkkých nebo tvrdých souhláskách a děti se měly se zavřenýma očima

stávat příslušným i/y, které má ve slově být. Žáky tato hra bavila, čímž jsem jednak splnila to, že jsem je chtěla opět aktivizovat, a také zároveň procvičit nedávnou učební látku. Z důvodu, že tato činnost představovala spíše odpočinkovou hru, jsem v tuto chvíli nepovažovala za nutné provádět rozsáhlejší rozbory. Proto jsem žáky pochválila za dobré výsledky i chování a požádala je, aby si buď sedli na zem, pokud sami mají dojem, že i/y ještě vůbec neovládají, zůstali v podřepu, jestli si myslí, že jim to už docela jde, ale stále ještě občas dělají chyby, nebo se rovně postavili v případě, že jsou přesvědčeni, že tuto látku zvládají bez problémů. Na zem si nesedl nikdo. Vzhledem k tomu, že jsem jednotlivé děti a jejich učební výkony důkladně neznala, nemohla jsem objektivně posoudit, zda se někdo výrazně podcenil nebo přecenil. Ovšem podle toho, co jsem viděla při diktátu, tedy že se nikdo extrémně často nepletl, si tudíž také nikdo neměl sednout na zem. Proto jsem je opět pochválila za dobré sebehodnocení (výraz znají a často používají) a my se tak mohli vrátit s novou energií k práci s podstatnými jmény, která byla hlavní náplní hodiny.

V jedné z prvních her, kterou jsem si při svém akčním výzkumu s dětmi vyzkoušela, jsem i přes znalost teorie vedení her nechtěně porušila mnoho jejích zásad a velmi se mi to nevyplatilo. Ověřila jsem si tedy, že to nejsou zásady zbytečné, ale že by se opravdu měly dodržovat, protože jinak hra ztrácí na svém smyslu, pro děti není zábavou, ale předmětem dohadování a hádek a učitel stejně požadovaného didaktického cíle nedosáhne. V mé hře **(hra č. 19)** šlo o „nákup“ sloves a podstatných jmen, na které pak měly skupiny hráčů vymýšlet věty. Tyto skupiny měla třída, ve které jsem hru zkoušela, dané, žáci na ně byli zvyklí, takže jsem je nechtěla porušovat a měnit. V každé skupině si už sami žáci měli rozdělit čtyři funkce (zapisovatel, kontrolor, hlídač, kuchař), což se ukázalo jako první problém. Skupiny byly po čtyřech až pěti žácích, takže každý měl mít jednu funkci (ve skupinách po pěti byli dva zapisovatelé). Nakonec se stalo, že se dva žáci hádali o jednu funkci, takže jsem musela zasáhnout a tím pádem už se někdo cítil dotčený. Možná šla situace vyřešit i jiným způsobem, který mě ale v tu danou chvíli bohužel nenapadl. V herně (pro nás v tu chvíli obchodě), což byla místnost přidružená ke třídě, byla krabička s různými podstatnými jmény a slovesy. Každá skupina dostala seznam surovin, které mají koupit. Bylo tam například napsáno 5x podstatné jméno (1x zvíře, 2x osoba, 2x věc), 3x sloveso. Z každé skupiny vždy jeden

žák měl jít do obchodu a přinést jednu surovinu. To znamená, že v jednu chvíli měli být v obchodě maximálně čtyři žáci. Kontrolor měl dbát na to, aby přinesené suroviny odpovídaly požadavkům na seznamu, který se do obchodu nenosil, kuchař měl hlavní slovo ve „vaření“ vět, zapisovatel je poté zaznamenával na papír a hlídač se staral o pořádek ve své skupině. Ve skutečnosti to vypadalo tak, že v obchodě bylo nakupujících i dvakrát tolik, než mělo být, hlídač sám dělal nejvíce hluku a zapisovatel se urazil, že s ním nikdo nespolupracuje. Tím pádem byla hra z mé strany zcela nezvládnutá a celé toto neštěstí přičítám obtížným a navíc nedostatečně vysvětleným pravidlům v začátku. V závěrečné reflexi, kdy jsem měla na paměti, že i s dobrou zpětnou vazbou můžu těžit ze špatně odehrané hry, jak tvrdí Neuman (viz s. 34), jsem se žáků ptala, jak na jejich pocity, tak na dojmy o spolupráci ve skupinách. Samozřejmě, že byly špatné. Nicméně i mně, jako budoucí učitelce, to přinesla tato hra jedno velké poučení. Jednak nemít na děti přehnané nároky, jednak dbát na dodržování pravidel a hlavně nepodceňovat jejich počáteční vysvětlení. Pak by i tato aktivita mohla dostat svoji šanci na úspěch.

V hodinách se mi velmi vyplatily různé křížovky a doplňovačky s tajenkou, spojovačky, šifrovaná slova, rozsypané slabiky apod., které jsem nejvíce využívala v hodinách českého jazyka, ale třeba i prvouky. Mnoho takového materiálu je k nalezení na internetu, obzvláště na metodickém portálu www.rvp.cz, odkud učitelé mohou převzít mnoho aktivit, a nebo, stejně jako jsem to pokaždé dělala já, se jimi inspirovat a tento materiál si dotvořit podle svých vlastních potřeb. Právě křížovku **(hra č. 20)** z tohoto portálu, upravenou tak, aby ve výsledku vyhovovala dosavadním znalostem mých žáků, jsem použila u vyvození sloves. V té době žáci už věděli, jaká slova do tohoto slovního druhu řadíme, nicméně ještě neznali jeho přesný název (pro naše potřeby to zatím byla slova, kdy někdo něco dělá). A vzhledem k tomu, že jsem jim ho nechtěla jen tak prozradit, tak jsem je nechala na něj přijít právě touto křížovkou. Doplňovaná slova představovala různé pojmy z hodin českého jazyka, které už měli znát. Otázky vypadaly například takto: Hlásky dělíme na samohlásky a ___; Každá věta začíná ___ písmenem. Když doplnili všech sedm otázek, mohli si do předepsané věty „Slova, která vyjadřují činnosti osob, zvířat a věcí, nebo stav, kdy se s nimi něco děje, nazýváme ___ .“ doplnit právě požadovaný pojem slovesa. Většině žáků se to také rychle podařilo. Kdo měl

tajenku vyluštěnou, přišel mi ji ukázat. A pokud bylo vše doplněné tak, jak mělo, tak jsem dotyčným řekla, aby pod křížovku napsali alespoň deset takových sloves. Tím jsem chtěla zajistit, že se tito rychlíci nebudou nudit, než křížovku vyřeší zbytek třídy. Když byla u všech hotova, tak jsem se samozřejmě musela zeptat, co že jim v tajence vyšlo. Poté jsem se ptala, jestli jim nějaká otázka dělala zásadní problém. Samozřejmě jsem už z mého předchozího procházení třídou věděla, že dělala. Nejkomplikovanější zřejmě tedy bylo ___ je napsaná hláska. Když jsme si toto vysvětlili, ptala jsem se na slovesa, která vymysleli rychlí luštitelé. Zapojit se mohli i ti pomalejší, ti si je už ovšem museli vymyslet z hlavy. Vzhledem k dřívějšímu vysvětlení, co tato slova představují, ani jim to nedělalo zásadní problém.

5. Shrnutí praktické části

Už před začátkem pozorování jsem byla přesvědčena, že učitelé didaktické hry do své výuky zařazují. Chtěla jsem ovšem zjistit, jak často to dělají, čeho tím chtějí dosáhnout a hlavně zda tyto hry užívají tak, aby z nich pro své žáky i sebe vytěžili možné maximum, zejména co se zpětné vazby týče. Díky zvolené metodě pozorování jsem získala konkrétní představu o této skutečnosti, takže mohu vyvodit potřebné závěry vzhledem k cíli praktické části této práce.

V průběhu pozorování jsem zjistila, že výskyt her ve vyučovacích hodinách se liší zejména podle vzdělávacího programu, kterým se daná třída řídí. Tyto programy jsem porovnávala tři – Začít spolu, Montessori a školní vzdělávací program nazvaný Svobodná základní škola. Po vyhodnocení pozorování mohu říci, že vyučující nejčastěji zařazují hry ve třídách, které se řídí programem Začít spolu. Zde jsou běžnou součástí výuky a probíhají až několikrát v hodině. Ve třídách Svobodné základní školy je jejich zařazování znatelně nižší, v průměru se objevuje jedna hra denně. Program Montessori nabízí dětem didaktické hry nejméně, a to většinou jednou týdně. Četnost her se ovšem odvíjí i od jiných faktorů, jimiž mohou být momentální potřeby žáků či jejich učitelky, nebo i probírané učivo.

Ve všech hrách, které jsem za dobu výzkumu viděla, jsem speciální pozornost věnovala části, ve které probíhala (nebo by měla probíhat) zpětná vazba. A právě zjištění reality

jejího užívání pro mě bylo velmi překvapivé. Zpětná vazba se ve vyučování objevovala velice často. Po ranních kruzích, testech, přednesech básní, prezentaci projektu, při závěrečném hodnocení celého dne, ale po didaktických hrách téměř nikdy. A přitom je evidentní, že poskytování zpětné vazby žákům není pro učitele nic obtížného nebo neznámého, její vedení mají dobře zvládnuté a jsou si vědomi její důležitosti. Ale s hrou ji zřejmě spojenou nemají. Což nejenže může uškodit jim samotným tím, že si nechají uniknout případné dětské komentáře, postřehy i otázky, které by ze hry vyvstaly, ale hlavně své žáky ochudí o to podstatné uvědomění si souvislostí s jiným učivem, stejně tak jako o propojení dané problematiky s mimoškolním životem. Následkem vedení rozhovorů se žáky a užití podpůrného hodnotícího listu jsem se ujistila, že takováto formulace o využitelnosti učiva by jim prospěla a osvětlila pravé důvody herní činnosti. Ve vlastním akčním výzkumu jsem si tyto pozitivní účinky zpětné vazby často ověřila, zároveň jsem se ale i přesvědčila, že její vedení tak, aby bylo kvalitní, se musí řádně promyslet a připravit, což samo o sobě může být důvodem, proč od ní učitelé naneštěstí upouští.

ZÁVĚR

Problémovou otázku, kterou jsem si položila v úvodu této diplomové práce, se mi po zpracování teoretické i praktické části podařilo zodpovědět. Proto nyní mohu říci, že vím, jak využívat zpětnou vazbu plynoucí z didaktických her ve výuce pro rozvoj žáků a jejich učení.

V teoretické části jsem na základě prostudované odborné literatury utřídila poznatky o dětské hře, jež by měl učitel respektovat při přípravě didaktické hry. Didaktická hra je dobrá aktivizační metoda, zároveň také metoda učení. Skrz ni jsou žáci motivováni k činnosti, něco si v ní osvojují, opakují, či upevňují. A právě zkušenosti, které jim hry přináší, by měly být přenositelné do dalšího učení, ale i skutečného (mimoškolního) života. K tomuto uvědomění si souvislostí slouží zpětná vazba, která by podle mého názoru měla být součástí pokud možno každé hry. Tu má učitel smysluplně využívat vhodně zvolenými činnostmi či položenými otázkami tak, aby tento důležitý přenos učení nastal. Ovšem kromě tohoto transferu má zpětná vazba i socializační účel. Díky ní se tak žák učí přijímat názory jiných i obhajovat si své vlastní. Učí se hledat argumenty a příčiny. Učí se přemýšlet o situaci, která se odehrála. Při jaké jiné příležitosti by žáci mohli dostat možnost vysvětlit své jednání, porovnávat své dojmy a pocity, či zhodnotit své i cizí výkony, než při zpětnovazebních činnostech? Proto by tato fáze hry neměla zůstat opomenuta, vždyť i pro samotného učitele bude přínosem. Stane se pro něj příležitostí, jak lépe poznat své žáky, stejně tak jako možností, jak si ověřit kvalitu své práce. A pokud si učitel předem ujasní cíl zpětné vazby a otázky, na které se bude ptát, nechá žákům dostatek prostoru pro formulaci odpovědi i souvisejících myšlenek vlastními slovy a zároveň při tom bude udržovat příjemnou atmosféru, ve které by tato činnost měla probíhat, vydal se tou správnou a požadovanou cestou za dosažením kvalitního vedení zpětné vazby.

Praktickou část jsem věnovala zjišťování skutečné situace, co se zařazení didaktických her do výuky a práce s nimi týče. Po porovnání vyučovacích hodin ve třech typech vzdělávacího programu (Začít spolu, Montessori, ŠVP nazvaný Svobodná základní škola) jsem zjistila, že hraní her neprobíhá všude stejně. Liší se zejména jejich počet, kde jednoznačně převládá Začít spolu. Ovšem jeden moment mají všechny tři programy

víceméně společný. Tímto momentem je podávání zpětné vazby, které se bohužel, i přes jeho zjevné pozitivní dopady popsané v teoretické části práce, téměř vůbec nevyskytuje. Musím zdůraznit, že jde o podávání zpětné vazby v souvislosti s didaktickou hrou. Při jiných formách práce se s ním lze ve výuce setkat velice často, proto je s podivem, že hra je o něj u většiny vyučujících ochuzena. Následky tohoto nedostatku se poté projevily mylnými domněnkami o účelu hry v obou použitých doplňujících metodách, tedy jak v odpovědích žáků v rozhovorech, které jsem s nimi vedla, tak v hodnotícím listu. Akční výzkum, jako součást praktické části této diplomové práce, mi přinesl poznatky dvojího typu. Není snadné zpřístupnit žákům smysluplné poselství plynoucí z odehrané hry, pokud se o to ale budeme snažit, pozitivní výsledky budou evidentní.

Ze všech hodin, které jsem viděla, je zřejmé, že mohou probíhat i bez tohoto ohlédnutí se za dětmi tolik oblíbenými aktivitami. Nicméně věřím, že věnování několika minut zpětnovazební činnosti není ztrátou času, ale naopak sklízením ovoce. Proto také načerpané informace a získané poznatky o této problematice hodlám využít ve své budoucí pedagogické praxi, kde se budu snažit vyvarovat se chyb, které by mohly snížit úroveň mých příprav a vedení výuky. Zároveň doufám, že tato práce poslouží nejen mně, ale i dalším studentům či učitelům, kteří si tak uvědomí důležitost problematiky, které jsem se věnovala.

Literatura

1) Čáp, J., Mareš, J. : *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X

2) Činčera, J.: *Práce s hrou pro profesionály.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007. ISBN 978-80-247-1974-0

3) Durozoi, G., Roussel, A.: *Filozofický slovník.* Praha: EWA Edition, 1994. ISBN 80-85764-07-5

4) Fontana, D.: *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele.* Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1

5) Hartl, P., Hartlová, H.: *Psychologický slovník.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X

6) Kárová, V.: *Didaktické hry ve vyučování matematice v 1.-4. ročníku základní a obecné školy. Část aritmetická.* Plzeň: Západočeská univerzita, 1998. ISBN 80-7082-467-0

7) Kasíková, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola.* Vyd. 2, rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1

8) Kasíková, H. Vališová, A.: *Pedagogika pro učitele.* Praha: Grada Publishing a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1734-0

9) Klusák, M., Kučera, M.: *Dětské hry – games.* Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1758-9

10) Kotrba, T., Lacina, L.: *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce.* Brno: Barrister & Principál, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1

11) Koťátková, S.: *Hry v mateřské škole v teorii a praxi.* Praha: Grada Publishing, a. s., 2005. ISBN 80-247-0852-3

12) Langmeier, J., Krejčířová, D.: *Vývojová psychologie.* Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. ISBN 80-247-1284-9

13) Lokšová, I., Lokša, J.: *Tvořivé vyučování.* Praha: Grada Publishing, a. s., 2003. ISBN 80-247-0374-2

14) Maňák, J: *Nárys didaktiky.* Brno: Paido 2003. ISBN 80-210-3123-9

15) Maňák, J., Švec, V.: *Výukové metody.* Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5

16) Mišurcová, V., Severová, M.: *Děti, hry a umění.* Praha: ISV – nakladatelství, 1997. ISBN 80-85866-18-8

17) Mišurcová, V: *Hra a hračka v životě dítěte.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.

18) Neuman, J.: *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-405-2

19) Petlák, E.: *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa.* Bratislava: IRIS, 2008. ISBN 978-3-640-13529-5

20) Pišlová, S.: *Jazykové hry.* Praha: Fortuna, 2008. ISBN 978-80-7373-025-3

21) Pražská skupina školní etnografie: *Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy.* Praha: Nakladatelství Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0924-X

22) Průcha, J. a kol.: *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál, s. r. o., 2009. ISBN 978-80-7367-546-2

23) Průcha, J., Mareš, J., Walterová, E.: *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4

24) Reitmayerová, E., Broumová, V.: *Cílená zpětná vazba.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8

25) Santlerová, K.: *100 didaktických her ve výuce čtení a psaní.* Brno: Učebnice a knihy, 1993.

26) Skalková, J.: *Obecná didaktika.* Praha: Grada Publishing, a. s., 2007. ISBN 978-80-247-1821-7

27) Šikulová, R., Rytířová, V.: *Pohádkové příběhy k zábavě i k učení.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. ISBN 80-247-1361-6

28) Trpišovská, D.,Vacínová, M.: *Ontogenetická psychologie.* Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2006. ISBN: 80-7044-792-3

29) Ulrychová, I., Gregorová, V., Švejdová, H.: *Hrajeme si s pohádkami.* 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-355-2

30) Vališová, A., Kasíková, H.: *Pedagogika pro učitele. 2., rozšířené a aktualizované vydání.* Praha: Grada Publishing, a. s., 2011. ISBN 978-80-247-3357-9

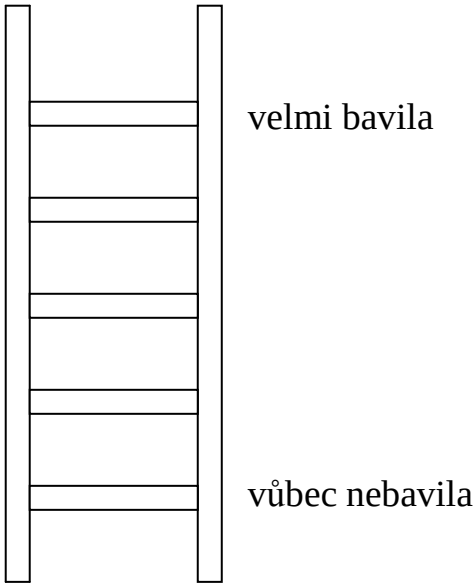
Elektronické zdroje

31) Smejkal, L: *Proč používat hry ve výuce* [cit. 2011-01-06] http://www.vyukove-hry.cz/obecne-clanky

Přílohy

Příloha č. 1: Podpůrný hodnotící list

Vylez po žebříku tak vysoko, jak tě hra bavila.



Dokážeš říci, proč jste hru hráli?