UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

Hra jako podpůrný didaktický prostředek výchovně-vzdělávacího procesu

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:
Mgr. Vendula Jašková

Vypracovala:
Michaela Macháčková

Brno 2012

Obsah

Úvod 5
1. Didaktická hra jako aktivizující výuková metoda 6
1.1 Aktivizující metody 6
1.1.1 Aktivita 6
1.1.2 Možnosti aktivizujících metod 7
1.1.3 Úskalí využití aktivizujících metod 8
1.1.4 Druhy aktivizujících metod 10
1.2 Aktivizující metody ve výuce 10
1.2.1 Výuka a učení 10
1.2.2 Faktory ovlivňující učení 11
1.2.3 Výukové metody 12
1.2.4 Klasifikace výukových metod 13
1.3 Přesah didaktických her do dalších oborů 14
2. Charakteristika her 15
2.1 Hry 15
2.2 Didaktické hry 17
2.2.1 Historická východiska didaktických her 19
2.2.2 Užití didaktických her v současném školství 20
2.2.3 Možnosti užití didaktických her 21
2.2.4 Úskalí užití didaktických her 25
2.2.5 Klasifikace didaktických her 27
2.2.6 Charakteristika vybraných typů didaktických her 29
3. Struktura didaktických her 34
3.1 Výběr didaktické hry 35
3.1.1 Didaktický záměr 35
3.1.2 Volba typu hry 36
3.1.3 Volba tématu hry 37
3.2 Příprava didaktické hry 38
3.2.1 Volba prostředí 39
3.2.2 Tvorba pravidel 40
3.2.3 Tvorba didaktických materiálů 40
3.2.4 Vymezení úlohy vedoucího 41
3.2.5 Stanovení časového limitu a způsobu hodnocení 43
3.3 Realizace hry 43
3.4 Hodnocení hry a reflexe 44
Závěr 45
Resumé 46
Seznam použité literatury 47

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Hra jako podpůrný didaktický prostředek výchovně-vzdělávacího procesu zpracovala samostatně za použití literatury uvedené v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce.
Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

Brno 24. 4. 2012

.....
Michaela Macháčková

Poděkování

Na tomto místě děkuji vedoucí práce Mgr. Vendule Jaškové za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce.

Také bych chtěla poděkovat mé matce Mgr. Lence Macháčkové za konzultaci a morální podporu.

Michaela Macháčková

Úvod

V souvislosti se změnami v prioritách společnosti se do běžné výuky zavádí nové inovativní prvky, jež si kladou za cíl pomoci žákům lépe zvládat čím dál tím vyšší nároky, které jsou na ně kladeny. Zařazují se nové programy i metody výuky. Začlenění těchto prvků ovšem může být poměrně náročné jak pro pedagogy, tak pro žáky. Samozřejmě, změna tradičního pojetí výchovně-vzdělávacího procesu je nesnadná, ale skýtá tolik pozitivních možností, že by bylo škoda je nevyužít. Mezi tyto možnost patří také zařazení didaktických her do výchovně-vzdělávacího procesu.

Tato práce si klade za cíl vysvětlit začlenění didaktických her do výuky běžných typů škol, nastínit možnosti jejich využití, nabídnout způsoby jak takovou hru do výchovně-vzdělávacího procesu co nejefektivněji zařadit a také jak ji vytvořit. Práce samotná je rozdělena na několik částí. V první z nich se zabýváme teoretickým zařazením her do systému výukových metod a systému metod aktivizačních, abychom lépe pochopili jejich pozici v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Také ve stručnosti pojednáme o přesahu fungování didaktických her do jiných oborů než je klasická pedagogika.

Druhá část práce se zaměřuje na hry samotné. Jejich dělení, druhy, možnosti i úskalí jejich využití a také charakteristiku. Je důležité pochopit, jak se didaktická hra liší od hry běžné, aby byla schopna dostát svému pedagogickému záměru a byla plnohodnotnou pomůckou při realizaci výuky. Je nutné se zamyslet nad funkcí hry jako takové a charakterizovat možnosti jejího působení na vývoj osobnosti jedince. Stejně tak je potřebné zvážit její umístění v průběhu vyučovacího procesu, aby se dosáhlo co nejlepších výsledku a hra nebyla jen pouhou oddechovou aktivitou.

Poslední část práce již obsahuje postup k tvorbě didaktické hry. Primárním cílem je zhodnotit jaký pedagogický záměr má hra splnit a dle toho pak zvolit typ hry, její zařazení do hodiny a upřesnit si všechny ostatní detaily. Nevhodně zvolená didaktická hra, nejen že nesplní požadovaný cíl, ale také se stane více než pomocným prvkem, prvkem narušujícím a neužitečným.

1. Didaktická hra jako aktivizující výuková metoda

Hry patří svým charakterem do široké skupiny aktivizujících metod, využívaných ve výchovně-vzdělávacím procesu. V první kapitole této práce se tedy zaměříme na zařazení didaktických her do systému aktivizujících metod a jejich místo ve výukových metodách používaných standardně na základních školách. Zde také pojednáme o teorii konceptu aktivizujících metod.

1.1 Aktivizující metody

Samotný koncept aktivizujících metod vznikl z potřeby nových postupů výuky. Staré výukové systémy byly kritizovány kvůli příliš direktivnímu řízení jak samotného vyučování, tak práce žáků, podceňování schopností žáků, žádnému nebo malému důrazu na samostatnou práci a podobně. Tyto problémy se snažilo vyřešit mnoho pedagogů.

Snahou bylo k těmto původním koncepcím přistupovat alternativně s důrazem na to, aby se vzdělávacích cílů dosahovalo především na základě samostatné učební práce žáků. Důraz byl kladen na rozvíjení schopnosti logického uvažování a schopnosti samostatného řešení problémů. Tyto snahy vzápětí vyústily v koncept aktivizujících metod.

1.1.1 Aktivita

Jak už samotný název „aktivizující metody“ napovídá, jejich podstatou je aktivita a to v souvislosti s výukou, nabýváním nových informací a řešením problémů.

„Aktivita jako pedagogický pojem bývá rezervován jen pro tu skupinu činností, při nichž musí člověk projevit vyšší úroveň iniciativy, samostatnosti, musí vynaložit větší úsilí, postupovat energičtěji, být celkově výkonnější a efektivnější. V tomto smyslu je žákovo přihlížení učitelovu řešení úlohy na tabuli kvalifikováno jako nižší úroveň aktivity, žákovo samostatné řešení úlohy v sešitě jako vyšší úroveň aktivity.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 19)

Samotná definice odkazuje na nutnost většího zapojení žáků do výuky a snahy o omezení pasivního přijímání předkládaných faktů. Pokud se zaměříme na mimoškolní

prostředí, jež žáky ovlivňuje, zjistíme, že zvláště díky massmediím, která na ně působí ze všech stran, jsou vlastně stále vystaveni pouze pasivnímu příjmu informací. Výzkumy stále hovoří o přílišném zaměření dětí na zdroje zábavy, jako je televize či počítač. Pouze nečinně přijímají „zábavu“, jim předkládanou a nejsou nuceny k žádné aktivitě, jež by je přiměla řešit problémy, soustředit se na osobní rozvoj a podobně.

Je nasnadě, že pokud jsou žáci stále jen vystaveni pasivnímu příjmu informací, není pro ně lehké ve školním procesu projevit v požadované míře flexibilitu myšlení a schopnosti rychle reagovat na dané situace. Právě proto je důležitá jakákoli aktivita rozbíjející stereotyp a přinášející žákům překážky, jejichž překonávání jim bude nápomocné v dalším duševním růstu.

1.1.2 Možnosti aktivizujících metod

„Aktivizující metody se vymezují jako postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů.“ (Maňák, Švec, 2003 s. 105)

Pokud se na celou problematiku podíváme poněkud zjednodušeně, zjistíme, že možnosti užití aktivizujících metod ve výuce jsou velké. Jde o metody, které dostatečně podněcují tvořivost a myšlení, zaměřují se na zlepšení pozornosti. V případě skupinové výuky se začleněním těchto metod, žákům nabízí možnost poznání výhod kooprerace nebo také prezentace a následného obhájení vlastního názoru v diskusi se spolužáky. Pokud si na takové činnosti zvyknou, bude pro ně po čase přirozené vystupovat veřejně se svými argumenty, posílí své sebevědomí a zbaví se trémy.

Aktivizující metody vhodně začleněné do výuky podnítí žáky k jinému druhu činnosti, než na který jsou zvyklí. Pokud nechá pedagog studenty samostatně pracovat na zadaném úkolu, naučí se vyhledávat a zpracovávat informace bez cizího přičinění, což jim následně pomůže k vyšší míře soběstačnosti při učení a podpoří jejich snahu po samostatném získávání informací. V neposlední řadě je kladen důraz na pochopení osobní zodpovědnosti, plynoucí ze závazků, byť se jedná pouze o školní úkoly.

Nejde tedy jen o výukovou metodu, jež bude žákům prospěšná pro lepší pochopení látky nebo dosažení kvalitnějšího vzdělání. Schopnosti, které si osvojí při těchto aktivitách ve škole, jim budou velmi užitečné i v budoucím životě. Pokud budou zvyklí obhajovat si svůj názor za pomoci argumentů a diskuse, bude pro ně v budoucnu mnohem snazší čelit různým situacím vyžadujícím právě takový druh řešení. Schopnost kooprerace jim bude nápomocna v sociální interakci s ostatními lidmi. Dalším přínosem je samostatnost, na kterou je při použití aktivizačních metod kladen důraz, a také schopnost sebereflexe.

1.1.3 Úskalí využití aktivizujících metod

Možnosti využití těchto aktivit jsou tedy velice široké. Na druhé straně jsou tu ovšem jisté limity, které tyto aktivity mají. Předně je užití těchto metod náročnější pro pedagoga. Pokud vůbec má tu možnost využít například didaktickou hru při své výuce, musí dopředu zvážit, jak ji zakomponuje do celkového výkladu, aby aktivoval žáky k činnosti, podnítil jejich zájem o dané téma, ale aby na druhé straně podal všechny důležité informace týkající se probíraného tématu.

Z tohoto vyplývá, že zařazení aktivizačních metod do běžné výuky vyžaduje mnohem více času a pečlivější přípravu než klasická školní hodina. Toto samozřejmě již klade vyšší nároky na pedagogy a ne každý toho může být schopen. I pro něho samého je nesnadné zařazení nového a neznámého prvku do zažitého systému vyučování a mnohdy se může stát, že jej případný počáteční nezdar odradí od této snahy i do budoucna.

Dalším úskalím může být samotné probuzení zájmu o novou aktivitu u žáků. Děti, zvláště na druhém stupni základní školy, mnohdy nechtějí s pedagogem příliš spolupracovat, školní docházku berou pouze jako nutné zlo a přimět je dobrovolně k akceptování nějaké novinky je mnohdy poměrně náročný úkol. Jistě, většina dětí jednoznačně uvítá rozbití stereotypu, a pokud ve výsledku zjistí, že jsou tyto aktivity pro ně zábavné a nápomocné, budou v nich samy chtít pokračovat. Není ale výjimkou ani to, že žáci o takové novinky ve výuce nestojí. Nejsou na ně zvyklé a mnohdy nemají

dobrý pocit z neznámého. Neví nic o náročnosti nových úkolů, a proto mohou být apriori proti.

Zde opět leží zásadní úkol na pedagogovi. Ten musí být schopen vybrat takovou aktivitu, jež bude vhodná pro většinovou část třídy, zpočátku na žáky příliš nenaléhat a zvláště je nevystrašit příliš rychlou změnou v systému výuky. Pokud se tyto aktivity osvědčí, žáci si na ně rychle zvyknou a vyučování se tím pro ně stane přínosnějším a zajímavějším. Zákonitosti, které jsou nutné pro užití aktivizačních metod ve výuce, na něž pedagog musí brát ohled, by se daly shrnout do několika bodů:

- žáci musí mít většinou o daném tématu určité povědomí,
- učitel musí překonat dominující a direktivní postavení ve třídě,
- jsou kladeny vyšší nároky na organizaci a přípravu,
- někdy je nutno počítat s nedostatkem vhodných didaktických materiálů, jako jsou např. pracovní listy, pracovní sešity a pomůcky,
- důraz na aktivní postoj žáků při výuce vyžaduje změny v profesním přístupu učitele.

Z předchozího uvedeného jasně vyplývá, že ideální je využívat aktivizujících metod již od počátku školní výuky dětí. Menší děti jsou obecně ochotnější s pedagogem spolupracovat, a pokud si vytvoří pozitivní přístup k aktivní výuce již na začátku školní docházky, jejich schopnost samostatně se učit a aktivně se projevovat pro ně bude užitečná po celou dobu jejich studia. Výuka má díky použití těchto metod prvky hravého a tvořivého charakteru, což podporuje u žáků motivaci a zájem o učení. Je jim poskytováno více než jen informace, ale počítá se s jejich zájmem a vycházej vstříc i jejich individuálním potřebám. V neposlední řadě se podílí na vytváření příznivého školního klimatu.

1.1.4 Druhy aktivizujících metod

Jak již bylo uvedeno výše, aktivizující metody patří do skupiny metod výukových. Samotnou klasifikaci výukových metod můžeme najít u jednotlivých autorů odlišnou. Uvedeme zde pro srovnání dva druhy klasifikace aktivizujících metod.

Členění aktivizujících metod dle Skalkové: (Skalková, 2007, s. 184 – 185)

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

Aktivizující metody dle Maňáka: (Maňák, Švec, 2003, s. 108 - 132)

1. *Metody diskusní – vymezují se jako taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují své názory na dané téma, na základě svých znalostí,*
2. *Metody heuristické, řešení problémů – prostřednictvím heuristických metod se učitel snaží žáky získat pro samostatnou, odpovědnou učební činnost různými technikami, které mají podporovat objevování, pátrání hledání atd.,*
3. *Metody situační – se vztahují na širší zázemí problému, na reálné případy ze života,*
4. *Metody inscenační – podstatou je sociální učení v modelových situacích,*
5. *Didaktické hry – hry přizpůsobené pedagogickým cílům.*

1.2 Aktivizující metody ve výuce

Pokud hovoříme o aktivizujících metodách ve výuce, je zapotřebí vymezit pojmy výuka a učení.

1.2.1 Výuka a učení

„ V teoriích obecné didaktiky se výuka objasňuje šířeji, jakožto systém, který zahrnuje nejen proces vyučování, ale především cíle výuky; obsah výuky; podmínky,

determinanty a prostředky výuky; typy výuky; vlastní vzdělávací proces; výsledky výuky.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 297)

Takto charakterizuje výuku Pedagogický slovník. Pokud bychom se chtěli zabývat tímto termínem v tom nejjednodušším významu, tak můžeme říci, že jako výuka se označuje všechno to, co se v průběhu vyučovací hodiny odehraje ve třídě. Tedy jde v souhrnu o jakýkoli edukační proces. Učitel v tomto procesu předává žákům informace, žáci tyto informace přijímají a jejich úkolem je zapamatovat si, zpracovat je a v případě potřeby tyto informace opět použít. Tímto jsme velmi zjednodušeně nastínili smysl učení, tedy to, co nám zprostředkovává výuka.

Samotná schopnost učit se je jednou ze základních složek lidské psychiky. Učením si od počátku osvojujeme svět kolem sebe, ať již vědomě, nebo nevědomě. Bez této schopnosti bychom nebyli schopni se vyvíjet a prakticky ani existovat. Na tohle jasně odkazují i odborníci:

„*Učení je psychický proces, který v jednotě tělesných a duševních předpokladů je rozhodujícím faktorem v adaptaci člověka na jeho přírodní i společenské prostředí v rozvoji jeho osobnosti a ve stále zdokonalovaném zvládání a organizaci podmínek jeho individuální a společenské existence.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 268)

1.2.2 Faktory ovlivňující učení

Musíme mít ovšem na paměti, že učení je aktivní proces, ovlivňovaný mnoha faktory. Ty mohou tento proces zjednodušit nebo jej naopak učinit mnohem náročnějším. Do dlouhodobé paměti žáka proniknou jen ty informace, které si zhodnotil a utřídil, a je tak schopen je kdykoli použít. Mezi takové faktory, které ovlivňují schopnost učení, patří:

- motivace,
- vůle,
- metoda učení,
- momentální psychický a fyzický stav,
- prostředí.

Motivace je souhrnem faktorů, dodávajících energii veškerému lidskému konání, tedy i učení. Pokud je motivace nedostatečná, projevuje se neschopností k takovému konání, což samozřejmě souvisí i s učením. Pokud žák nebude dostatečně motivován, bude pro něj velmi obtížné získat nové vědomosti. Z tohoto pohledu se jeví jako zásadní motivace vnitřní. Pokud se žák rozhodne učit z vlastních pohnutek, nejen protože musí, ale protože chce je to stav ideální.

Stejně tak jako motivace ovlivňují schopnost učit se novým věcem silně i ostatní faktory. Momentální psychický i fyzický stav žáka silně působí na tyto schopnosti. Pokud je například úroveň stresu vysoká, bude znemožňovat kvalitní učení. Proto je zásadní, aby v průběhu výuky měli žáci co nejlepší podmínky pro učení. Všechny tyto aspekty totiž výrazně ovlivní kvalitu výuky samotné. Ve chvíli, kdy máme zabezpečeny tyto elementární podmínky kvalitního učení, zásadní otázkou jsou pro pedagoga vlastní výukové metody, které použije.

1.2.3 Výukové metody

Metodou obecně, rozumíme způsob jak dosáhnout určitého cíle. Cílem výuky ve školách a obdobných zařízeních je předat žákům znalosti, dovednosti, případně vhodné návyky. To ovšem nelze nahodile a bez jakýchkoli pravidel. Žáci i učitelé přistupují k vyučování různými způsoby. Ovlivňuje je jejich vlastní individualita, styl vyučování se odráží ve vyučovacích činnostech učitele a styl učení zase v učebních činnostech žáka. Je tedy více než jasné, že je nutno najít určité společné prvky a podle nich vypracovat nebo použít vhodnou metodu výuky, přijatelnou a prospěšnou pro obě strany účastnící se výukového procesu, tedy jak žáka, tak pedagoga.

Odborná literatura výukové metody charakterizuje různě, uveďme tedy alespoň jednu z obvyklých definic: „*Vyučovací metoda charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených cílů. Existují různé klasifikace metod, např. podle fází vyučovacího procesu (utváření, upevňování, prověřování vědomostí), podle způsobů (slovní, názorné, praktické), podle charakteru specifické činnosti (metody uplatňované v jednotlivých vyučovacích předmětech). Progresivní je obecné třídění metod výuky podle způsobů interakce mezi učitelem a žáky: frontální, skupinové, individuální.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 295)

1.2.4 Klasifikace výukových metod

Existuje mnoho autorů, zabývajících se rozdělením výukových metod do kategorií. Vzhledem k tomu, že tato práce si neklade za cíl zabývat se metodami jako celkem, ale pouze jedním jejich druhem – didaktickými hrami, nebudeme zde tedy rozpracovávat všechny klasifikace, ale blíže se zaměříme jen na ty, pro naši práci relevantní. Ostatní zde budou uvedeny pouze ve výčtu. Jde o kombinovaný pohled na výukové metody a to podle Maňáka, jehož klasifikaci metod přebírá ve svých teoretických pracích i Skalková.
(Skalková, 2007, s. 184 – 185):

A. Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický

I. Metody slovní
II. Metody názorně demonstrační
III. Metody praktické

B. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický

I. Metody sdělovací
II. Metody samostatné práce žáků
III. Metody badatelské, výzkumné, problémové

C. Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický

I. Postup srovnávací
II. Postup induktivní
III. Postup deduktivní
IV. Postup analyticko-syntetický

D. Varianty metod z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu – aspekt procesuální.

I. Metody motivační
II. Metody expoziční
III. Metody fixační
IV. Metody diagnostické
V. Metody aplikační

E. Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační

I. Kombinace metod s vyučovacími formami

II. Kombinace metod s vyučovacími pomůckami

6. Aktivizující metody – aspekt interaktivní

I. Diskusní metody

II. Situační metody

III. Inscenační metody

IV. Didaktické hry

V. Specifické metody

1.3 Přesah didaktických her do dalších oborů

Hry (a to nejen didaktické) je možno využít i mimo obor klasické pedagogiky. Jejich silný motivační a aktivizační aspekt je předurčuje k použití, byť třeba okrajově, i v jiných pedagogických či psychologických oborech. Zde uvádíme stručnou charakteristiku několika dalších oborů, v nichž lze hry uplatnit:

Psychologie – v tomto oboru se hra jako podpůrný prvek využívá velice často a to převážně při spolupráci s dětmi.

Pedagogická psychologie – v rámci zahrnutí psychologických poznatků do pedagogiky, i zde má hra své místo. Zde může být hra využita při zkoumání jejího působní na psychický vývoj dítěte atd.

Etopedie – z podstaty etopedie, jakožto disciplíny zaobírající se výchovou dětí s poruchou chování, vyplývá vhodnost užití her v tomto oboru.

Psychopedie – i u osob mentálně postižených lze s úspěchem využít hru jako aktivizační i podpůrný edukační prvek.

Sociální pedagogika – v rámci výchovného působení sociální pedagogiky na sociálně znevýhodněné osoby, se jeví hra jako vhodný prostředek zvláště v oboru prevence.

2. Charakteristika her

„Hra není smyslem světa, ale smysl světa je hrou.“

L. Klíma

V první části naší práce jsme se zabývali zařazením her do systému výukových metod a podrobněji do metod aktivizačních. Naším základním cílem je hra jako specifický druh aktivizujících metod a možnosti jejího užití ve výchovně-vzdělávacím procesu.

2.1 Hry

Abychom byli schopni postihnout charakteristiku her v úplnosti, uvádíme nejprve několik definici her z odborné literatury.

Hra je *„forma činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu 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. Těmito otázkami se zabývá speciální matematická disciplína – teorie her*.“ Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 92-93)

„Hra je jedna ze základních lidských činností (vedle učení a práce) provázena pocity napětí a radosti, zpravidla motivována sama sebou a zdánlivě bez jiného cíle kromě sebe samotné, má ale blahodárné účinky jak na duševní vývoj a učení, zejména u dětí v raném věku (chápání sociálních rolí, rozvoj fantazie, dodržování pravidel), tak pro duševní zdraví, rekreaci a relaxaci dospělých; často přináší bohatý děj, drama, konflikt i katarzi; některé herní činnosti, např. sport či patologické hráčství, postupně

ztrácejí hravou motivaci → automat hrací výherní, automat hrací zábavní, homo ludens, sport, zážitek komunikační. “ (Hartl, Hartlová, 2010 s. 187)

„*U člověka je to jedna ze základních forem činnosti (vedle práce a učení), pro niž je charakteristické, že je to svobodně volená aktivita, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě.*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 126)

„*Hra i hračka je dětem velmi blízká, a to nejen v předškolním a v počátečním školním věku, ale i později, dokonce i ve straších letech školní docházky. Hra je zaměřena na jednoduché úkony manipulace s hračkou, která může být z hlediska výroby jednoduchá. Dítě se učí hrou organizovat svůj život mezi jinými dětmi a získává četné společenské vědomosti a dovednosti, které později nabývají vážných forem a stávají se vážnými obsahovými prvky společenského života dospělých*.“ (Mojžíšek, 1984, s. 141)

Jak vyplývá z výše uvedených definic, autoři se shodují, že hra funguje jako primární prostředek poznávání světa. Je tím prvním co pomáhá dítěti při prozkoumávání prostředí, ve kterém žije, je samostatně zvolenou aktivitou, jejímž sekundárním produktem je učení. Pomocí hry si děti rozvíjejí jak psychické, tak fyzické schopnosti a taktéž jsou značnou pomocí při navazování a udržování sociálních kontaktů. Hra má schopnost dítěti nenásilně vštípit základní vzorce chování, požadavky společenského soužití či zvyky a tradice udržované společností, v níž se bude v budoucnu pohybovat. „*Dítě pozvolna přechází od hry v hravou práci a ta se pak mění v práci vážnou.“* (Mojžíšek, 1984, s. 141)

V pozdější fázi dětského vývoje hra strhávající zájem dítěte může být cenná jak při rozvoji jeho dalších motorických dovedností, tak zvláště psychických schopností. Je nasnadě, že jakékoli druhy pohybových her jsou ideální pro rozvoj fyzické stránky osobnosti. Zvýší fyzickou výkonnost, zlepší koordinaci pohybů, napomůžou rozvoji jemné motoriky a v neposlední řadě, pokud jsou spojeny s cíleným druhem pohybu, může přejít hra v terapeutickou činnost.

Pro rozvoj psychické stránky dětí je hra možná ještě cennější. Pokud pomineme zcela prvotní druhy her, tak tyto aktivity ve věku pozdějším jsou prospěšné na mnoha

různých úrovních. Hry podporují zdravou soutěživost, při které jsou pak následně motivovány úspěchem, případně se naučí přijímat porážku. Toto jednání je důležité pro budování vlastního sebevědomí. Po stránce psychické dále pomáhají dětem hry začlenit se do kolektivu a získat určité sociální postavení ve skupině svých vrstevníků. V neposlední řadě lze pomocí her simulovat mnoho situací, s nimiž se děti budou v budoucnu setkávat a tím, že si jejich řešení vyzkouší v rámci této aktivity, budou schopny se s danou situací vypořádat mnohem lépe.

Zde jsme tedy nastínili možnosti her v průběhu dětského vývoje. Pokud je tedy hra jako aktivita pro dítě přirozená a příjemná, proč ji nevyužít i ve výchovně vzdělávacím procesu? Zde již se ovšem hra klasická transformuje do jiného druhu a to do hry didaktické.

2.2 Didaktické hry

„Škola hrou!“

Jan Amos Komenský

Abychom byli schopni lépe pochopit rozdíly mezi hrou klasickou a hrou didaktickou, budeme nejdříve didaktickou hru definovat tezemi odborné literatury, z nichž budeme následně vycházet.

Didaktická hra je *„analogií spontánní činnosti dětí, která sleduje (pro žáky ne vždy zjevným způsobem) didaktické cíle. Může se odehrávat v učebně, tělocvičně, na hřišti, v přírodě. Má svá pravidla, vyžaduje průběžné řízení, závěrečné vyhodnocení. Je určena jednotlivcům i skupinám žáků, přičemž role pedagogického vedoucího mívá široké rozpětí od hlavního organizátora až po pozorovatele. Její předností je stimulační náboj, neboť probouzí zájem, zvyšuje angažovanost žáků na prováděných činnostech, podněcuje jejich tvořivost, spontaneitu, spolupráci i soutěživost, nutí je využívat různých poznatků a dovedností, zapojovat životní zkušenosti. Některé didaktické hry se blíží modelovým situacím z reálného života.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 51)

„Seberealizační aktivita jedinců nebo skupin, která svobodnou volbu, uplatnění zájmů, spontánnost a uvolnění přizpůsobuje pedagogickým cílům.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 127)

Porovnáme-li tyto dva druhy definic her a didaktických her, nalezneme jisté odlišnosti. Všichni autoři společně hovoří o tom, že hra je primární lidskou činností a její používání je pro člověka naprosto přirozené. Hra se také stává pomocníkem při prvotním objevování světa. Všichni se také shodují na tom, že její zařazení do výchovně vzdělávacího procesu je pro žáky pozitivní a přínosné. V čem tedy spočívá zásadní rozdíl mezi hrou a hrou didaktickou?

Jak je zřejmé z předchozích definic, základním rozdílem je to, že didaktické hry musí být přizpůsobeny pedagogickým cílům, čímž následně ztrácí základní složku hry jako takové a to spontánnost. *„Didaktická hra nutně ztrácí část své spontánnosti, svobody a nevázanosti na přesný cíl a lze ji v duchu pedagogických klasiků (Komenský, Schleimacher, Frobel, Montessoriová aj.) vymezit jako takovou seberealizační aktivitu jedinců nebo skupin, která svobodnou volbu, uplatnění zájmů, spontánnost a uvolnění přizpůsobuje pedagogickým zájmům.“* (Maňák, Švec, 2003 s. 127) Je tomu tak ale doopravdy? Jak uvádí Maňák: hra podporuje spontaneitu, spolupráci i soutěživost. Pokud porovnáme tato tvrzení, můžeme dojít k závěru, že didaktická hra jako taková musí sice směřovat k nějakému pedagogickému cíli, ale může být navržena a uzpůsobena tak, aby bylo možné využít spontánnosti žáků při její realizaci a řešení. Tyto dvě složky lze tedy sloučit, didaktická hra si může zachovat prvky spontaneity a i přesto dostát vytyčeným pedagogickým cílům. Ke stejnému názoru dochází ve své publikaci i Skalková: V didaktických hrách se žák učí zachovávat daná pravidla. „*To podporuje jeho socializaci, vede k sebekontrole. Poznávání a učení probíhá nenásilně, ze spontánního zájmu*.“ (Skalková, 2007 s. 199)

Základním prvkem didaktické hry je tedy sledování předem stanoveného pedagogického cíle, kterému by se mělo přizpůsobit, téma a také neméně důležitá pravidla. Další podstatnou složkou je přiměřenost této hry pro dané žáky.

2.2.1 Historická východiska didaktických her

Možnosti využití her ve výchovně vzdělávacím procesu zkoumali pedagogové již v minulosti. Nejznámějším zastáncem využití her v pedagogice byl bezesporu Komenský, ale kořeny této vyučovací metody můžeme hledat mnohem hlouběji v historii. Prvním autorem, zmiňujícím užití hry jako podpůrného prostředku při vzdělávání žáků byl Platón (427 – 347 př. n. l.). Ve svém spise Zákony ve stručnosti pojednává o tom, jak děti ke hře pobízet a probouzet v nich touhu po objevování nového.

Následovalo dlouhé období, kdy se při vyučovacím procesu užíval spíše způsob drilu a memorování, jehož zastáncem byly převážně církevní výukové instituce, dbající na kázeň a přísnost a opomíjející spontánnost a zábavu jako prvek poznání. Hlavním odpůrcem a kritikem tohoto směru se stal Jan Amos Komenský (1592 – 1670). Komenský byl jednou z největších postav nejen české, ale světové pedagogiky. Teolog, filosof, pedagog a biskup Jednoty bratrské v jedné osobě, přinesl zcela nový pohled na způsob vyučování. Ve výčtu jeho prací najdeme mnohé zabývající se pedagogikou jako takovou, ale i praktická pojednání o možnostech vyučování. Z jeho děl je na tomto místě vhodné vyzvednout spis Schola ludus (Škola hrou), ve kterém přímo přechází ke hře jako didaktické pomůcce při vyučovacím procesu. Přiklání se k dramatizaci probírané látky, přičemž ta se díky tomu žákům stane pochopitelnější, lépe zapamatovatelnou a ideálně také příjemnou. Dramatizace zprostředkuje žákům zážitek z poznávané aktivity, a tím podnítí její přesné a trvalé osvojení. Dalším autorem, zabývajícími se vzděláváním v tomto období, byl např. Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778).

Důležitou etapou pro posun v systému vzdělávání bylo devatenácté století, které obrací pozornost k dítěti jako osobnosti v mnoha směrech, vzdělání nevyjímaje. Zde je vhodné jmenovat osobnost Herberta Spencera (1820–1903), jenž vycházel z přesvědčení o tom, že děti si hrají hlavně proto, aby se zbavovaly přebytečné energie. Považoval hru za projev neobvyklé vrozené síly a energie, kterou dítě potřebuje během dne vybít. (srov. internet 1)

Dvacáté století již přináší další inovace a to zvláště rozvoj tzv. alternativního školství, o kterém pojednáme v následující kapitole.

2.2.2 Užití didaktických her v současném školství

Začlenění didaktických her do školní výuky prošlo dlouho cestou zahrnující jak jejich přijetí, tak jejich zamítání jako zbytečné, náročné a neefektivní. Prvotními institucemi, které hry zařazovaly do svého plánu, byla zařízení tzv. alternativního školství. Rozvoj tohoto druhu školství úzce souvisí s několika změnami, v podobě soudobých trendů a to nejen v oblasti pedagogiky. Tyto změny můžeme shrnout do několika bodů dle publikace J. Průchy:

1. Změny v obsahu vzdělávání – není již aktuální učit se tomu, co bylo zapotřebí v dobách minulých. Školní osnovy se tedy aktualizovaly, aby byly schopny pojmout stále se zvyšující počet informací, předat žákům vědomosti relevantní v této době. Změnil se nejen obsah učiva v jednotlivých předmětech, ale i repertoár vyučovaných předmětů.

2. Změny ve struktuře vzdělávacích systémů – ač je školství stále členěno na jednotlivé stupně, změny proběhly uvnitř těchto jednotlivých stupňů. To se týká jak například délky těchto stupňů, tak také třeba vzniku zcela nových druhů škol (mezi ty může zařadit například vyšší odborné školy).

3. Změny vyvolané vlivem tržní ekonomiky a privatizací vzdělávání – teto bod zahrnuje zvláště otázky autonomie poskytovaná školám při jejich řízení a kontroly, tak také vznik dnes již poměrně rozsáhlého sektoru škol soukromých.

4. Změny společenské a pedagogické povahy – tyto změny pocházejí ze změn společnosti jako takové. Změnilo se nazírání na výchovu a vzdělávání, to přineslo zvláště literární trendy ve výchově, změnil se pohled společnosti na důležitost vzdělání jako takového a z toho všeho pramení změny i v oblasti pedagogiky. Ty se projevily zejména snahou o zdokonalení školství, jež se vyvinulo až do podoby téměř samostatné vědní disciplíny, a také snahou o restrukturalizaci vzdělávání. (srov. Průcha, 2004, s. 9-15)

Právě těchto nových trendů ve vyučování se jako první chopily tzv. alternativní školy. Ty můžeme definovat několika různými pohledy. *„Pojem „alternativní škola“ nebo „alternativní vzdělávání“ je mnohovýznamový a užívá se často jako synonymický ekvivalent k jiným pojmům jako netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola, nezávislá škola, aj. Alternativní vzdělávání (alternative schooling) je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoli nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.“* (Průcha, 2004, s. 17) Tyto školy jako první, na základě svého vlastního úsilí, realizovaly mnohé inovace související se vzděláváním, mezi které lze zahrnout také používání nových prvků a systémů ve výuce. Právě do této kategorie spadají didaktické hry, které jsou hravou a aktivní složkou přinášející protipól pasivnímu příjmu informací a memorování předkládaných faktů. Mezi první, jež začaly působit v ČR, můžeme zařadit školu Montessori či Waldorf.

V současné době se ovšem i v klasickém školství v ČR klade důraz na inovativní postupy umožňující žákům lepší a jednodušší pochopení probírané látky, jejíž objem se stále zvyšuje. Bylo tedy nutno hledat nové směry, umožňující lépe a efektivněji zpracovat a předat tyto informace žákům a usnadnit jim práci. Přitom bylo vhodné zohlednit současný trend, používání nových technologií, které pronikají do všech sfér lidské činnosti, výuku nevyjímaje. V současném státním školství se tedy do výchovně vzdělávacího procesu zařazují prvky přejímané právě z konceptů alternativních škol. A zvláště didaktické hry jsou součástí těchto nových trendů a jejich zařazení je tedy stále častější i v klasických školách. Na plné využití ovšem stále ještě čekají, stejně tak jako například muzikoterapeutické prvky, zařaditelně preventivně do výuky. O možnostech a úskalí užití didaktických her budou pojednávat následující kapitoly.

2.2.3 Možnosti užití didaktických her

V moderní pedagogice je trendem hledat nové přístupy k vyučování žáků. Objem učiva se stále zvětšuje a na žáky jsou kladeny čím dál tím vyšší nároky. Jak je tedy možné přiblížit jim učení nenásilnou formou, současně aktivující, zajímavou

a intenzivní, že si takto vstřebanou látku mnohem jednodušeji osvojí? Odpovědí je zařazení didaktických her jako podpůrného prostředku do klasické výuky.

Pokud vyjdeme z faktu, že hra je primárním nástrojem, používaným dítětem k poznání světa, je pak nasnadě tohoto nástroje užít i při cíleném vzdělávání ve škole. V případě, že je tedy dítě zvyklé používat hru jako tvůrčí poznávací prostředek k získávání nových informací a chápaní vzorců chování, školní prostředí by na toto mohlo lehce navázat. K tomuto názoru dochází ve své publikaci i Kolláriková: „*Osou osobnostně orientované předškolní výchovy je hra jako nejlepší způsob, jak může dítě postupně zvládat předpoklady k rozvoji všeho, co bude v životě později potřebovat. Experimentace, situační učení a samostatná tvořivá hra dávají příležitost k osobnímu prožitku, uplatnění zájmu a zkušenosti, vyjádření vlastní představy o světě a osobitém vztahu k němu*.“ (Kolláriková, 2001, s. 135)

Předpokladem této návaznosti didaktických her na primární hry na prvním stupni základní školy je možnost jejich zařazení do běžných učebních osnov, což může být v mnohdy stále ještě tradičně orientovaném školství poněkud náročné. Užití didaktických her ale přináší tolik pozitivních aspektů, že by byla škoda ve výuce je nevyužít.

Zde můžeme v krátkosti vyjmenovat některé aspekty pozitivního vlivu, který hry mají:

- hry žáky aktivizují,
- motivují,
- ovlivňují jak psychickou, tak fyzickou stránku osobnosti,
- rozvíjí myšlení žáků, jejich schopnost řešit samostatně problémy,
- vytváří pozitivní atmosféru,
- napomáhají integraci žáka do kolektivu,
- podílí se na rozvoji sociálních vztahů,
- učí spolupráci,
- napomáhají zlepšení komunikace,

- podporují tvořivost,
- vedou k dodržování pravidel,
- učí přijímat jak výhru, tak porážku,
- vštěpují morální zásady a smysl pro spravedlnost,
- učí disciplíně,
- navozují pozitivní vztah k učiteli a současně i ke škole samotné,
- posilují zdravé sebevědomí,
- týmové hry učí odpovědnosti,
- vedou k respektování autorit,
- poskytují možnost reálně si vyzkoušet různé situace,
- přináší možnost pracovat s různými druhy materiálů,
- spojují teorii s praxí,
- mohou učiteli pomoci lépe poznat osobnost jednotlivých žáků.

Tohle samozřejmě nejsou veškerá pozitiva vhodně zakomponovaných didaktických her do výuky. Jejich možnosti jsou velmi široké a vždy záleží zvláště na pedagogovi, zda zvolí právě takovou, nabízející mu tyto pozitivní možnosti. Trendem současného školství je zakomponovávat didaktické hry (protože normální hra je nedílnou součástí života dětí mladšího školního věku) i do předškolní výchovy. „*Za hru v tomto případě označujeme zvnějšku řízenou motivovanou činnost, kterou využíváme k naplnění pedagogických záměrů. Využití hry však nespočívá v tom, že dítěti dáme nějaké pokyny k jednání nebo instrukci k manipulaci s předměty, ale že mu poskytneme široký prostor k nejrůznějším aktivitám, v němž se může samostatně pohybovat. V tomto prostoru se pak vyskytují jak spontánní aktivity, tak aktivity cílené, které nenásilnou režií navodí učitelka. Ovlivnění hry učitelkou znamená především, tvorbu podmínek pro hru jako smysluplnou formu životní praxe, která vychází z potřeb dítěte.*“ (Kolláriková, 2001, s. 135)

Tím, že je dítě zvykáno na řízenou formu hry, přinášející nějaký pedagogický efekt (ač dítě samo si jej přímo neuvědomuje), umožňuje pedagogovi na první stupni

lehce na tento vybudovaný zvyk navázat. Zvykat na systém didaktických her děti, které se s nimi nikdy nesetkaly, už může být náročnější.

Na prvním stupni základních škol je ještě pro děti přirozené hrát si. Proto je zařazení her v tomto období nanejvýš vhodné. Dětem mohou pomoci lépe zapadnout do kolektivu, což pro některé z nich bývá mnohdy složitější. Také se pomocí hry lépe adaptují na nový systém, protože přechod z mateřské na školy na základní pro ně bývá mnohdy psychicky náročný.

Fakt, že využití her je ideální na prvním stupni základní školy, nijak neomezuje jejich použití i v dalších stupních vzdělávání. Naopak, i později je velmi vhodné tyto hry do výuky zapojit. Musí ale být samozřejmě upraveny pro starší a vyspělejší žáky. Zde je vhodné nahradit různé druhy adaptačních her hrami soutěžními, které jsou schopny žáky motivovat k lepším výkonům. Starší žáci, často již v začínajícím pubertálním věku, rádi využívají různých soutěží, při kterých mohou pomyslně stoupnout v sociálním žebříčku. Jejich soutěživost je tedy možno povzbudit právě vhodně zvolenou hrou.

Ani střední školy nemusí být o didaktické hry ochuzeny. Zde je již ovšem kladen důraz na jejich vyšší náročnost, umožňující žákům projevit a případně rozvíjet jejich vrozené rozumové schopností. Také je možno použít hru při simulaci různých modelových situací, u nichž mají žáci najít nejvhodnější řešení. Zařazení takových her do výuky je nejen obohacujícím, ale rovněž částečně i relaxačním prvkem.

Mohlo by se zdát, že u dospívajících a dospělých je hra jen mařením času, je nedůstojná, pošetilá. Ale hra je užitečná pro každého. Stává se totiž často zrcadlem, v němž je těžké se poznat. Má výrazný emotivní účinek a tím, že nás staví do neobvyklých situací, mohou se v nás odkrýt takové stránky naší osobnosti, o kterých ani sami nevíme, nebo je dobře neznáme.

2.2.4 Úskalí užití didaktických her

Jako každá mince má své dvě strany i užití didaktických her ve výuce může mít svá pozitiva a negativa. Záleží na mnoha aspektech.

- výběr prostředí: některé z her vyžadují specifické prostředí, ale většina je dobře proveditelná v běžné vyučovací třídě, případně v přírodě, pokud jsou k tomu vhodné podmínky. Důležité je dobře si rozvrhnout prostor, ve velkém zbytečné ztrácíme čas, v malém zase hrozí nebezpečí úrazů, případně nemáme tak dobrý přehled o žácích,
- chuť si hrát: musí mít nejen učitel, nebo organizátor hry, ale především ti, kterým je hra určena. Ani nejlepší hra nemá zaručen úspěch vždy a všude, může ztroskotat i na maličkostech. Nutné je vzbudit zájem o hru, správně motivovat, umět se vcítit do kolektivu. Ne vždy jsou děti na hru připraveny, je nutno zvážit i faktory jako jsou únava, nemoc atd.,
- připravenost hry: pomůcky, časová dotace, výsledek hry, počítat s možností neúspěchu, případně s neúčastí některých dětí. Eliminovat nebezpečí vzniku pocitu méněcennosti a naopak přílišného sebevědomí. Schopnost vybrat přesně tu hru, odpovídající věku hráčů, jejich počtu, zdatnosti, znalostem a dovednostem. Vyložit přesně pravidla, dát prostor k otázkám, vysvětlit nejasnosti a řídit průběh hry, tím se dá předejít zbytečným zmatkům, které mohou ohrozit průběh hry,
- název hry: často sám o sobě vzbudí chuť si hrát, někdy je tajemný a může podnítit zvědavost a zájem oproti nic neříkajícímu názvu, který děti nezaujme nebo neví, co si pod ním mají představit,
- zpětná vazba: po ukončení hry je nutné věnovat čas rozboru a zhodnocení hry společně se všemi účastníky a později i sami pro sebe. Rozbor je důležitý pro další postup ve výuce. Ze zpětné vazby se učitel poučí a může se tak propříště vyvarovat chyb,
- připravenost učitele: učitel musí překonat dominující a direktivní postavení ve třídě místo dlouhých monologů raději naslouchat, být připraven ke kompromisům, uvažovat pozitivně a myslet na to, že humor je lepší než prudká reakce a výtka, vyjadřovat se krátce a přesně a nespěchat. Důraz na aktivní postoj žáků při výuce vyžaduje změny v profesním přístupu učitele.

Pedagog by měl znát své žáky a při hrách je rozdělit tak, aby byla např. družstva nebo skupiny vyrovnány, zamezit nezdravému soutěžení, dbát na to, aby se neopakovala prohra jednoho a toho samého dítěte, které by se mohlo cítit frustrováno a stát se tak outsiderem kolektivu. A naopak, eliminovat příliš sebevědomé jedince, u nichž hrozí, že budou uzurpovat své okolí,

- bezpečnost: její zajištění ať již při hrách v uzavřených prostorech nebo venku je prvotní. Organizátor si musí být jistý mírou rizika a udělat vše pro to, aby nedošlo k úrazu. U fyzicky náročnějších her – zvláště se to týká pohybových, by měl učitel znát zdravotní stav dětí a přizpůsobit náročnost hry jejich fyzickým možnostem. Pro dítě z handicapem lze vždy hru upravit, nikdy, pokud k tomu není opravdu vážný důvod, by učitel neměl dítě ze hry vyřadit.
- fair play: hra má smysl jen tehdy, když ji hrajeme čestně, to je nutné zdůrazňovat dětem již od útlého věku a zasáhnout vždy, když vidíme, že toto pravidlo je porušeno. Je nutné pravidla opravdu dodržovat, nastavit pevné mantinely a zabránit protěžování jedinců na úkor ostatních (srov. Zapletal, 1990, s. 13),
- ekonomická otázka: každá škola není vybavena dostatkem potřebných didaktických materiálů a v současné době není dobré zatěžovat rodiny přílišnými nároky na nákup drahých pomůcek. Kreativní a invenční učitel dokáže hry přizpůsobit daným možnostem a podmínkám. Využívá věci okolo sebe, jako přírodniny, recyklovatelné suroviny atd., tím může dát dětem příklad, jak lze smysluplně a kreativně využívat věci okolo nás,
- podpora vedení: jak již řekl Jean Jacques Rousseau - *„Výchova dětí je činnost, při níž musíme obětovat čas, abychom ho získali.“* Ne každý ředitel nebo vedoucí pracovník má pochopení pro začlenění her do výuky. Námitky, že hry zdržují výuku a nemají pro výchovně vzdělávací proces valný význam, by měl dobře připravený pedagog vyvrátit svými argumenty, případně podložit výsledky z vyučování. Z mnoha her vznikají hmatatelné výstupy v podobě textů, kreseb atd., na nichž lze dokázat fungování zvolené hry,

- pocit bezmoci a neúspěchu: může se dostavit při nepochopení ze strany vedení, jak je uvedeno v předcházejícím bodě, ale může vzniknout např., pokud kreativní a použití her nakloněný učitel převezme třídu, kde se učilo konzervativním způsobem a v které žáci nejsou na začlenění her zvyklí. Může dojít k situaci, kdy žáci odmítají spolupráci, ale učitel musí vytrvat a úspěch se jistě dostaví, protože výuka se najednou pro žáky stává zajímavou a přitažlivou.

2.2.5 Klasifikace didaktických her

Didaktické hry je možno klasifikovat z mnoha různých hledisek. Důležité je, na kterou složku her se chceme zaměřit. Takto můžeme hry klasifikovat z pohledu délky jejich trvání, převažující aktivity, druhu hry a mnoha dalších hledisek. Než se dostaneme k bližší charakteristice jednotlivých druhů didaktických her, uvádíme zde pro srovnání několik klasifikací od různých odborníků.

Rozdělení her dle Meyera: (Maňák, Švec, 2003, s. 128)

a) *Interakční hry* - svobodné hry, sportovní skupinové hry, společenské hry, myšlenkové a strategické hry, učební hry.

b) *Simulační hry* – hraní rolí, řešení případů, konfliktní hry, loutky, maňásci.

c) *Scénické hry* – rozlišení mezi hráči a diváky, jeviště, rekvizity speciální oblečení.

Petty doporučuje tyto univerzálně použitelné hry: (Petty, 2008, s. 188)

a*) Rozhodovací hry*

b) Kviz

c) Soutěž

d) Problémové úkoly

e) Činnosti a hry pro učení sociálních dovedností

f) Seznamovací hry

g) Hraní rolí a simulační hry

Klasifikace her dle P. Housera: (Houser, 2002, s. 24–25)

a) *hry individuální* **–** např. křížovka,
b) *hry kontaktní* – face-to-face, např. slovní fotbal,
c) *hry dopisové* **–** např. matematické bingo,
d) *hry s nulovým součtem* **–** výsledky lze seřadit od lepších k horším,
e) *hry s nenulovým součtem* **–** obnáší sebepoznávací a asociační testy,
f) *hry formální* **–** řešení je sestavené někým jiným,
g) *hry neformální* **–** řešení není dané např. scrabble.

Další možnosti členění her dle různých aspektů:

a) *dle doby trvání:*

- krátkodobé,
- dlouhodobé,

b) *dle místa konání:*

- školní,
- klubové,
- v přírodě,
- na hřišti,

c) *dle převažující aktivity:*

- pohybové didaktické hry,
- hudební didaktické hry,
- výtvarné didaktické hry,
- dramatické didaktické hry,

- multisenzorické didaktické hry,
- didaktické hry s prvky muzikoterapie.

d) dle hodnocení:

- kvantita,
- kvalita,
- čas.

2.2.6 Charakteristika vybraných typů didaktických her

Tato kapitola naší práce se bude podrobněji zaobírat vybranými typy didaktických her, u nichž v praktické části navrhneme i několik jednotlivých příkladů. Z mnoha možností členění jsme si pro podrobnější charakteristiku zvolili hry s jejich členěním dle převažující aktivity. Toto mělo několik důvodů. Za prvé jej považujeme za členění elementární a nejjednodušší, se zcela srozumitelnou strukturou a za druhé v tomto druhu členění nejsme při tvorbě praktických ukázek her omezováni podrobnějšími odlišnostmi (viz členění dle Housera).

Hra může být dobrým pomocníkem a může pomoci efektivně skloubit současné požadavky a nároky na vzdělání s novými trendy ve výuce. Pokud chceme vytvořit opravdu pestrou nabídku didaktických her, máme možnost vytvořit hry s různými prvky. Podle těchto lze didaktické hry rozdělit do následujících skupin:

1. Pohybové hry

„Ježto pohybem všecko na světě se děje a zachovává, jest nejpřirozenější, aby všechno živé okoušelo radost pohybu.“

J. A. Komenský

Pohybové didaktické hry mají velký význam ve výuce. Učitel je může využít ve všech fázích vyučovací hodiny. Na počátku jako motivační nebo opakovací. V průběhu pro oživení výuky a v závěru jako shrnutí, opakování a fixaci učiva. Jsou vhodné nejen pro počáteční vyučování, ale mohou být využity také u starších dětí v pokročilejší fázi výuky.

Pro děti mladšího školního věku je pohyb přirozeným projevem celkové aktivace organismu, jak tělesné, tak i duševní. Veškerá pohybová aktivita přináší dětem radost a uspokojení z přemáhání překážek, napomáhá nejen k vybití tělesné energie, ale je důležitá i při utváření sebehodnocení a sebepojetí dítěte, jako základu formování dětské osobnosti. Různorodé hudebně pohybové aktivity u dětí podněcují i aktivitu duševní (srov. Jenčková, 2005, s. 11).

Pohybové didaktické hry jsou vhodné pro menší i větší skupiny. Učitel musí znát dobře pravidla hry a je nutné dbát o bezpečnost dětí, zvláště pokud je ve skupině žák se specifickými vzdělávacími potřebami. Pravidla jsou většinou jednoduchá a dají se i přizpůsobit nebo zjednodušit. Je také třeba věnovat pozornost tomu, že pohybové hry bývají hlučnější.

Klady: Pohyb v těchto hrách obsažený má příznivý vliv na stále se zhoršující vadné držení těla u dětí. Spojením sluchových a vizuálních vjemů dochází k mnohonásobné fixaci učiva.

Zápory: Zdárný průběh her mohou narušovat hyperaktivní, nebo naopak nekomunikativní žáci.

2. Hudební hry

„V rytmu se zásadně formují a spojují všechny síly, které vedou k sebevyjádření, a tím i k tvořivosti.“

L. Gunterová

Rytmus, pravidelné střídání napětí a uvolnění je jedním za základů projevů hudby a života. Svůj rytmus má srdeční tep, náš dech i mozková aktivita. (srov. Šimanovský, 1998, s. 41) Malé děti si rády zpívají a dobře zvolená písnička jim může přiblížit např. těžší slova jak v rodném jazyce, tak například při výuce cizího jazyka. Rytmizace je důležitá pro správné frázování a přízvuk, nebo v matematice, opakováním určitého počtu rytmických úderů, kdy nám mohou pomoci nástroje Orffova instrumentáře.

Výchovně vzdělávací cíle hudebních a rytmických didaktických her

Aktivizace dětí ve výuce, často ve spojení s pohybovými hrami. Děti se učí vnímání hudby, ta může umocnit jejich prožívání a učení se nové látce. Při těchto hrách

dochází k aktivnímu provozování hudby a i méně zdatné děti se mohou zapojit do činnosti s Orffovými nástroji. Receptivní – pasivní přijímání hudby může být zdárně využíváno např. v závěru náročnější hodiny jako relaxační chvilka.

„Hudba zmírňuje strach a stimuluje ontogeneticky a fylogeneticky nejstarší struktury mozku. Může tak probudit a uvolnit prapůvodní impulzy a tvůrčí instinkty, které vedou k novým a optimálnějším způsobům chování.“

Z. Mátejová, S. Mašura

Do hudebních her se také dají zařadit prvky muzikoterapie. S ní se dá velice úspěšně pracovat i např. s dětmi s poruchami učení a chování (SPU, ADHD atd.)

U mnohých národů jsou socioterapeutické a terapeutické kvality hudby pokládány za to hlavní v její tvorbě, percepci i interpretaci. U nás se ale zabýváme hlavně tím, jak a proč je hudba krásná a nikoli jejími účinky na jednotlivce. Je důležité zabývat se tím, jak hudba dokáže koncentrovat naši mysl, snižovat psychické napětí a pozitivně ovlivňovat mnoho procesů v našem těle. Nebylo by na škodu v mnoha školách, od mateřských po univerzity, začít hudbu vnímat nejen jako estetický fenomén, ale i z hlediska její obrovské socioterapeutické a individuálně terapeutické potence. (srov. Šimanovský, 1998, s. 15-16)

Klady: tleskání a jednoduchý rytmus zvládnou téměř všechny děti. Hudební hry dokážou zapojit i méně komunikativní děti, ty co nerady zpívají, mohou pracovat s Orffovým instrumentářem.

Zápory: Nedostatečně hudebně vzdělaný nebo vybavený učitel, který nerad zpívá. V tomto případě lze vlastní zpěv nahradit reprodukovanou hudbou. Z počátku mohou mít některé děti zábrany se hudebně projevit, záleží ale na učiteli, aby těmto dětem pomohl strach a obavy překonat. Při některých hrách hrozí zvýšená hladina hluku.

3. Výtvarné hry

Tento typ her rozvíjí nejen imaginaci, ale také jemnou motoriku, což je významné zvláště u mladších žáků. Vhodně zvolená výtvarná hra může podpořit například výuku jazyků, kdy se spojí psaní slov s kreslením a hravými aktivitami a žáci

se tak nenásilně seznamují i se složitějšími zákonitostmi jazyka. Tento typ hry sám o sobě je velice kreativní, nicméně vyžaduje větší množství pomůcek.

Při výtvarných didaktických hrách je možno využít jak klasické výtvarné pomůcky (papír, barvy, štětce, pastelky), tak také neobvyklé druhy pomůcek, jenž pedagog uzná za vhodné (různé druhy přírodnin, kartony, pet lahve). Právě výtvarné hry mají jeden z největších mezipředmětových přesahů, protože se dají využít prakticky v každém vyučovacím předmětu, kde je užití jiných typů her poněkud náročné.

Klady: výtvarné didaktické hry jsou využitelné v mnoha různých předmětech a mohou tak podpořit širokou škálu probíraných témat. Lze využít mnoha technik od klasických (kresba, malba) přes moderní či nové tvůrčí techniky (užití sprejů, UV barvy).

Zápory: tyto typy her mají sice velice široké využití, ale jsou poměrně náročné na přípravu pomůcek a také realizaci. Většinu těchto her je vhodné provádět ve specializovaných učebnách a brát ohled na možné znečištění žáků. Proto je vhodné připravit je na používání ochranných oděvů a aktivitu tak naplánovat s předstihem.

4. Dramatické hry

„Děti se při svém hraní s hrami učí mnoha věcem, z nichž asi tou nejdůležitější je soužití a interakce s dalšími lidmi. Právě při hře a zábavě děti zjišťují, že občas někdo vítězí, někdo prohrává, že si občas s někým nepadnou do oka, že někdo podvádí, že někdo někomu nadržuje, že někdo zneužívá, že je silnější, že se někdo s někým spolčí proti někomu atd. A na nás dospělých mnohdy zbude role toho, kdo musí dětské duši vysvětlit, že je to jen hra.“

M. Gato (Gato, 2009, s.115)

Každá hra, která napodobuje činnost dospělých, např. nakupování, praní prádla i rozhovor může být považována za hru s dramatickými prvky. V této souvislosti jde o tzv. hraní rolí. V těchto hrách mají děti možnost napodobit reálný svět. Dramatická hra je i předvedení pohádky, kdy jsou všechny děti aktéry příběhu a jsou zapojeny do děje. Pro tuto příležitost zase můžou posloužit hry s výtvarnými prvky, v nich si děti např. zhotoví masky. Tím dochází k propojení jednotlivých předmětů a integraci her do výuky mnoha předmětů.

Výchovně vzdělávací cíle dramatických didaktických her

Při těchto hrách dochází k zapojení dětské fantazie. Děti si pomocí nich snáze zapamatují např. pohádky a postavy, které v ní účinkují, když je mohou samy předvést. I bojácnější děti, když dostanou nějakou malou úlohu v pohádce, často zažívají drobné úspěchy, které posilují jejich sebevědomí a chuť učit se.

Simulací reálné skutečnosti se děti seznamují se světem dospělých a dochází k posilování jejich sociálního cítění. Rozvíjí všechny složky komplexně dramaticko-hudebního projevu, dále cit pro rytmus, intonaci, zpěv a pohyb.

Klady: Nácvik komunikačních situací, přebírání nových rolí, empatie, pomoc druhému, spolupráce a komunikace mezi dětmi.

Zápory: Větší náročnost na přípravu.

5. Multisenzorické hry

Mnohé hry mají své místo v učení prožitkem, kde se uplatní multisenzorický přístup, tedy učení všemi smysly, jako jsou hmat, čich, chuť. Učení prožitkem je hlavní způsob, jak se děti učí, než jdou do školy. Vnímání všemi smysly propojením zrakové, sluchové a hmatové zkušenosti významně napomáhá v učení dětem, které mají problémy např. se zapamatováním nových slov (srov. Hanšpachová, 2005, s. 10).

Při zapojení i jiných než běžně používaných smyslů ve výuce, jako je zrak a sluch, dochází k lepší fixaci učiva. Děti mohou podle hmatu určovat např. geometrické tvary, nebo písmenka, výklad je možno doplnit obrázky a zvuky, což se dobře uplatňuje například v hodinách přírodopisu apod.

Klady: Čím více senzorických vstupů je při výuce užíváno, tím lépe dochází k zapamatování dané informace. Multisenzorické hry pracují s aktivním přístupem k probíraným tématům, přičemž stimulují více orgánů najednou.

Zápory: Zde je nutno vyvarovat se až přílišného překombinování těchto vjemů, aby se namísto pomocných nestaly rušivými, což by vyvolalo zcela jiný než původně zamýšlený efekt. Tyto typy her jsou také náročnější na přípravu a to jak z pohledu jejich tvorby a organizace, tak z pohledu potřebných pomůcek.

3. Struktura didaktických her

V této kapitole se budeme zabývat strukturou didaktických her. Je třeba se podrobněji zamyslet nad jednotlivými etapami průběhu takové hry a to v celém jejím rozsahu. Různí autoři se na schematickou strukturu hry dívají rozdílně. Pro příklad zde můžeme uvést metodiku navrhovanou J. Neumannem. Ten člení herní strukturu na dvě základní oblasti mající několik dalších podskupin. První z nich je příprava a vedení hry zahrnující složky jako např. souhlas účastníků s programem a pravidla jednání, správné místo hry v programu akce, pravidla úspěšné realizace hry, bezpečnost atd. Etapou druhou je pak reflexe. (srov. Neuman, 1998)

Pro lepší ilustraci problému zde uvádíme strukturu nacházející se u Maňáka a Švece: (srov. Maňák, Švec, 2003, s. 129):

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

Na strukturu či metodiku didaktických her můžeme nahlížet různě, stejně tak jako členěné jejich částí může být více či méně podrobné. Cílem této části práce je tedy pojednat o všech jednotlivých aspektech didaktických her od tématu až po závěrečné hodnocení a zpětnou reflexi.

Strukturu didaktické hry tedy budeme členit na tyto úseky:

1. **Výběr hry**

- didaktický záměr
- volba typu hry
- volba tématu

2. **Příprava hry**

- výběr prostředí
- pravidla hry
- tvorba didaktických materiálů
- vymezení úlohy vedoucího
- časový limit hry
- stanovení způsobu hodnocení

3. **Realizace**
4. **Hodnocení hry**
5. **Reflexe**

3.1 Výběr didaktické hry

Při výběru didaktické hry musíme zohlednit mnohé aspekty, mající zásadní dopad na zdárný průběh i dostatečné pedagogické působení této hry na žáky. Jako první musíme formulovat didaktický záměr aktivity.

3.1.1 Didaktický záměr

Jak již bylo několikrát zmíněno, didaktická hra podléhá svému pedagogickému cíli. Zde je ovšem kladen těžký úkol na pedagoga, aby byl schopen odhadnout míru pedagogického zaměření hry, protože hrozí problém absolutní didaktizace hry, jak o ní hovoří Maňák. „*Úloha učitele je proto při práci s didaktickými hrami zvlášť náročná a zodpovědná, neboť kromě nebezpečí tzv. didaktizace her, což by vlastně přispívalo současné tendenci hry zcela instrumentalizovat a potlačit tak jejich původní podstatu a smysl, by učitel měl usilovat o organické a přirozenější sepjetí hry a učení*.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 127)

Ač je tedy pedagogický cíl hry primární, je nutné brát ohled i na další aspekty, mezi něž patří zvláště schopnost zabavit a zaujmout žáky. Zvláště u mladších žáků je nutné, aby pedagogické působení nepřekrylo charakter hry jako primárně příjemné a zábavné činnosti, kterou přirozeně a rádi vykonávají.

Pedagog tedy musí vzít v potaz všechna tato úskalí tvorby didaktické hry a při její tvorbě se jimi zabývat. Samotný didaktický cíl je odrazem toho, jakou informaci chceme žákům předat. Musí plynule navazovat na probíranou látku, čímž zajistí kontinuitu příjmu informací z jedné oblasti, jež budou právě touto hrou utvrzeny.

3.1.2 Volba typu hry

Při volbě konkrétního typu hry musíme vzít v potaz mnohé otázky, pomáhající nám vytvořit optimální didaktickou hru pro dané žáky. Některé z těchto otázek shrnuje ve své publikaci Neumann: (srov. Neuman, 2000, s. 32)

Co hrou sledujeme? Zde je jasnou odpovědí následování didaktického cíle, o jehož vymezení jsme hovořili již v přecházejícím odstavci. Zahrnuje tedy stanovení výchovně vzdělávacích cílů, kterých chceme pomocí hry dosáhnout. Také souvisí s tím, zda máme v úmyslu žáky aktivizovat či naopak zklidnit.

Jaká skladba her přinese nejlepší výsledek? V tomto bodě je nutné vycházet ze znalosti daného kolektivu, pro který budeme konkrétní hru připravovat. Každá skupina žáků je jiná, stejně tak její reakce na výuku a s ní související zařazení didaktických her. Druhým základním předpokladem je vhodné zvolení hry v rámci jednotlivých předmětů i v souvislosti s probíraným tématem. Některé specifické druhy probírané látky nemohou být podpořeny jakýmkoli druhem hry. I tohle je nutno vzít v úvahu při jejich tvorbě. O konkrétních typech her jsme již hovořili v kapitole 2.2.5.

Jak hru zahájíme a zakončíme? Při zahájení hry je nutno nejprve žáky dostatečně motivovat a aktivizovat. Motivovat žáky můžeme například vyprávěním poutavého příběhu, či také odměnou. Následně je nutno pečlivě vysvětlit pravidla hry a případně zdůraznit sankce při jejich nedodržení. Pozitivní zahájení hry má zásadní vliv na její průběh. Pokud žáci přistupují ke hře samotné s radostí, je pak pro pedagoga

snazší zajisti její hladký průběh, a hra lépe plní svůj účel. Zakončení hry by mělo obsahovat jisté zklidnění, jak fyzické, tak emoční. Je tedy možno zařadit například relaxační chvilku, což se týká především pohybových her. Na úplný závěr je také vhodné shrnutí hry, vyvození závěrů - reflexe, hodnocení a případně shrnutí učiva.

Kolik času na její realizaci máme? Většinou je nutno hru zahrnout do limitu klasické vyučovací hodiny, přičemž musí pedagog zvážit, do které části hodiny hru zařadí. V případně složitějších a delších her, můžou tyto zabrat hodinu celou, či mít delší časovou dotaci. Výjimečné případy her mohou probíhat v etapách v průběhu celého školního roku. Zde vše již závisí na organizaci školního vyučování na jednotlivých školách.

Jak ji zhodnotíme? Systém hodnocení musí pedagog jasně formulovat již při tvorbě hry samotné. Úzce souvisí i s typem zvolené hry. U některých her je možno vyhlašovat pořadí od prvního po posledního, hodnotit celý tým či jednotlivce, odměňovat pomocí známek či jiných druhů pochvaly, penalizovat, hodnotit pouze některé části hry atd. Možnosti jsou široké a závisí jen na pedagogovi, jaká bude jeho volba. Na konci každé hry je ale nutné sumarizovat její průběh a výsledky.

Co budeme dělat, když žáci nebudou odpovídajícím způsobem spolupracovat? Jak již bylo zmíněno výše, je nutné zprvu žáky vhodně motivovat. Z důvodu možnosti nespolupráce ze strany žáků, je důležité, aby pedagog kolektiv znal a zařazení hry do výuky zvážil právě v tomto ohledu. Pokud ani motivace žáky nějakým způsobem ke hře neaktivizuje, má pedagog několik možností jak pokračovat. Buď může spolupracovat jen s žáky, kteří jeví zájem (což je nepříliš vhodné, protože pro ostatní v takovém případně nebude hodina přínosná), může zkusit zvolit hru jinou, či tuto aktivitu zcela ukončit. Tato situace klade na pedagoga poměrně vysoké nároky a nutí ho částečně improvizovat v nově nastalé situaci. Proto by s touto alternativou měl dopředu počítat.

3.1.3 Volba tématu hry

Téma hry by mělo jasně korespondovat s probíranou látkou a tedy odpovídat jednotlivých vyučovacím předmětům. U menších dětí je vhodné zařadit témata na základě fantazijního příběhu, jenž podpoří jejich zvídavost a je jim v tomto věku

poměrně blízké. U starších žáků již téma může být realistické, jako vhodné by se mohly jevit například prvky detektivního příběhu.

Tato složka metodického postupu při přípravě didaktických her také zcela souvisí s osobností, schopnostmi a fantazií pedagoga. Pokud se mu podaří do hry zakomponovat poutavý příběh, zvýší tím pravděpodobnost jejího kladného přijetí a úspěchu. Pokud si pedagog na tento úkol zpočátku zcela netroufá, je možno nechat se inspirovat z nepřeberného množství literatury věnovaného právě hrám. Ty následně může dle libosti obměnit či doplnit právě o didaktický aspekt s ohledem na výše uvedené zásady.

3.2 Příprava didaktické hry

Poté co formulujeme didaktické cíle, kterých má hra dosáhnout, a vybereme vhodný typ, následuje příprava hry samotné. I tu můžeme rozdělit do několika dílčích etap, částečně souvisejících s předchozím plánováním a výběrem.

Samotná příprava didaktické hry klade nejvyšší nároky na pedagoga. Ten musí posoudit jak vyspělost žáků, tak také míru jejich chuti do hry se zapojit. Správně vytvořit didaktickou hru, která dostojí svého cíle, bude žáky bavit a celkově se stane přínosem pro jejich vyučování je úkol velice náročný. Z počátku je vhodné, aby se pedagog inspiroval v některé z mnoha existujících publikací, této tématice se věnujících. Zde může načerpat inspiraci k tvorbě her vlastních, či se zaměřit na úpravu a vtisknutí pedagogického cíle hrám existujícím.

Důležitým hlediskem při tvorbě konkrétní hry je posouzení schopností žáků a s tím související náročností hry. Příliš jednoduché, či naopak náročné hry žáky dostatečně neaktivizují a neprobudí v nich zájem o takovou činnost. Nehledě na to, že taková hra není schopna dostatečně plnit svůj cíl. *„Již od nejnižších tříd (nemluvě o školách mateřských) si značnou oblibu získaly kratší, jednodušší hry, které lze stavebnicovým systémem zařazovat do různých fází edukačního procesu, v nichž mohou plnit různé funkce bez nebezpečí časového zdržení nebo odklonu od hlavního programu. Jejich zdroje jsou téměř nevyčerpatelné, neboť na jejich tvorbě se mohou podílet také učitelé.“* (Maňák, Švec, 2003 s. 130) Jak uvádí Maňák, na nižším stupni je vhodné

zařazovat do výuky kratší a jednodušší hry, jejichž obtížnost lze samozřejmě s vyšším věkem a zvyšující se vyspělostí žáků stupňovat, až k hrám náročným na spolupráci a logické uvažování.

Pokud se již pedagog rozhodně zařadit hry do výuky, je to přínosným krokem jak pro žáky, tak pro něho samotného. Nemusí se omezovat pouze na svůj vlastní obor, ale hry může tvořit s přesahem do jiných předmětů a podpořit tak mezipředmětové vazby, jenž žákům umožní pochopit danou problematiku i v celkovém kontextu. Chápání souvislostí mezi jednotlivými událostmi a předměty je zásadní pro komplexní pochopení mnohých problémů. I s tímto tedy mohou pomoci didaktické hry. *„G. Petty (1996, s. 188) doporučuje tyto univerzálně použitelné hry: hry rozhodovací, kvizy, soutěže, problémové úlohy, hry s pro učení sociálním dovednostem, hraní rolí, simulační hry, aj.*“ (Maňák, Švec, 2003 s. 130)

V rámci tvorby her je dobré, pokud si pedagog vede kartotéku, do které si hry řadí dle svého vlastního členění. Může je tak kdykoli libovolně použít a nestanou se jen jednorázovým oživením vyučovací hodiny. Jednotlivé hry může také doplňovat v rámci nově získaných poznatků, ke kterým dojde pouze při jejich praktickém použití.

Všechna pravidla pro tvorbu her nelze jednoduše shrnout do seznamu několika položek, ta nejdůležitější ale můžeme najít v Neumannově publikaci: „*Vybraná hra musí odpovídat úrovní skupiny, věku, zdatnosti i zkušenostem žáků. Měla by dávat stejné šance všem hráčům, čehož lze mnohdy dosáhnout příslušnou úpravou pravidel. Má-li hra dobře splnit svůj účel, musíme ji zasadit do správného prostředí.*“ (Neuman, 2000 s. 32)

3.2.1 Volba prostředí

Výběr vhodného prostředí je důležitou složkou, jež může podtrhnout nebo naopak pokazit požadovaný efekt didaktické hry. Prostředí volíme s ohledem na typ hry samotné, ale také s ohledem na žáky. Pokud se rozhodneme například pro hru konanou venku (užitečné zejména v hodinách přírodopisu apod., kdy je možno žáky přímo konfrontovat s probíranými jevy), musíme brát ohled na nepředvídatelné okolnosti (počasí) a mít v záloze náhradní plán hry.

Didaktickou hru můžeme tedy realizovat v různém prostředí – venku, ve školní třídě, ve školních klubovnách, ve specializovaných centrech zabývajících se edukačními aktivitami (např. školy v přírodě atd.) a dalších místech, která pedagog s ohledem na typ hry uzná za vhodné. Zásadní je ovšem dbát především na bezpečnost a vyspělost žáků.

3.2.2 Tvorba pravidel

Pravidla jsou jakýmsi obecným limitem ať již ve škole, tak v životě, jejichž dodržování je vyžadováno a podporováno. Stejně tak jako všude jinde, i ve hře musí pravidla existovat. Hra samotná je vynikajícím prostředkem k tréninku dodržování pravidel pro žáky.

Při tvorbě didaktické hry musíme brát ohled zvláště na srozumitelnost daných pravidel a jejich co nejmenší komplikovanost. Příliš náročné hry se žákům špatně vysvětlují (což je nevhodné zvláště u mladších dětí) a jejich dodržování může být náročnější než sama hra. Příliš striktní pravidla pak mohou žáky spíše otrávit než přinést kýžený efekt. Neumann ve své publikaci shrnuje hlavní body při tvorbě pravidel hry (srov. Neumann, 2000, s. 34):

- pravidla musí být promyšlená,
- jejich výklad stručný a jasný,
- po jejich uvedení necháme prostor na dotazy,
- po dobu trvání hry jsou neměnná,
- porušení pravidel postihujeme.

Při porušení pravidel je nutné vyvodit důsledky a toto chování přiměřeným způsobem penalizovat. V případě vzniku zásadního sporu o dodržování pravidel je mnohdy lepší hru anulovat.

3.2.3 Tvorba didaktických materiálů

Každá hra vyžaduje specifické pomůcky. Záleží na typu hry a také samozřejmě na možnostech našich, školy a v neposlední řadě i žáků. K některým didaktickým hrám naopak pomůcky nepotřebujeme žádné.

Vždy vycházíme z potřeb aktuální hry. Ale obecně potřebujeme: bezpečný prostor, s co nejmenším rizikem úrazu (zvláště pro pohybové hry), míče, šátky, polštářky. K tvořivým hrám je zapotřebí: lepicí páska, papír, tužky, pastelky, barvy, provázek, štětce, lepidlo, křídy a tabule. Pro časové hry jsou nutné stopky. Velký balicí papír v archu nebo roli (k tvorbě velkoplošných výstupů výtvarných her), zbytky látek, vlny, knoflíky, jehlu a nit (např. k tvorbě maňásků do dramatické hry).

Velmi dobrým pomocníkem je kvalitní CD přehrávač, případně PC, na kterém lze přehrát média a projektor. V mnoha školách se již dnes pracuje s interaktivní tabulí, nabízející mnoho možností využití. V hudebních hrách využijeme nástroje Orffova instrumentáře, a nemusí to být právě originály, ale děti si mohou rytmické nástroje vyrobit samy s využitím recyklovatených plechovek a trochy rýže vyrobí výborná štěrchátka, ozvučná dřívka lze nahradit vařečkami, špalíčky dřeva, ale např. k zvukomalbě se hodí i makovice, jejich jemné šustění krásně napodobí déšť atd.

V multisenzorických hrách k procvičení hmatu můžeme zase využít různé přírodniny, jako jsou kamínky, kůra, dřívka, ale i potraviny, jako luštěniny, kostky cukru atd. Výborným pomocníkem pro tvorbu pomůcek k multisenzorickým hrám je modurit, který po tepelném opracování zachovává tvar a mohou se z něj dělat číslice, písmenka, nebo geometrické tvary. Snadněji dosažitelnou a finančně méně nákladnou variantou je slané těsto, na jehož výrobě se mohou děti samy podílet. Skládá se ze stejných dílů hladké mouky, soli a vody. Po zpracování se z něj dají dělat tvary jako z moduritu, ale např. v kombinaci se semínky, sušenými květy atd. i šperky a ozdoby.

K některým hrám jsou zapotřebí i pracovní listy, které musí mít učitel předem nachystané, buď pro každého žáka, nebo v případě skupinových her stačí většinou jeden pro skupinu. Opět se řídíme typem a potřebami hry.

3.2.4 Vymezení úlohy vedoucího

Úloha vedoucího didaktické hry je zásadní pro její úspěšný průběh. *„...hry jsou jen nástrojem a o jejich výsledném působení, rozhoduje osobnost vedoucího, který hry*

vybírá a vede.“ (Neuman, 2000, s. 30) Vedoucí pozici ve většině případů zastupuje pedagog, což vyplývá i z jeho dominantního postavení v klasickém výchovně vzdělávacím procesu. Zodpovídá jak za jejich metodologickou stránku, tak za hladký průběh. Má funkci jak hlavního koordinátora hry, tak také dozoru a současně je také osobou hodnotitele. Pedagog, jako vedoucí hry, má několik zásadních úkolů:

- vytvořit vhodné podmínky pro realizaci hry,
- posoudit vyspělost žáků a vhodnost zařazení hry do vyučování,
- zvolit odpovídající téma, které bude souviset s probíranou látkou,
- sledovat průběh hry,
- zasahovat od jejího průběhu v případě problémů,
- řešit konflikty,
- schopnost improvizace v nenadálých situacích,
- schopnost objektivního hodnocení.

Vedoucí hry musí být dostatečně silnou osobností, žáky motivující, aktivizující a podporující v jejich snažení. Také musí být schopný objektivního hodnocení jejich výkonu a to jak kladného, tak záporného. I záporné hodnocení může být motivací pro žáky, jenž je přiměje k vyššímu úsilí, ovšem musí být přiměřené. Vedoucí hry musí být zásadně spravedlivý a nestranný.

V specifických případech je možné, svěřit vedoucí úlohu i některému ze žáků samotných. Zvolit vedoucího skupiny se dá různými způsoby. Jde to učinit jak záměrným zvolením, jež vychází z návrhu pedagoga, tak také náhodně, například za pomoci losu, či rozpočitadla. Pokud pedagog svěří vedoucí úlohu dětem, je stále nutné, aby při její realizaci dohlížel na dodržování pravidel a byl schopný kdykoli zasáhnout. Předání vedoucí úlohy ve hře je vhodné až u starších žáků.

Obsahem činnosti vedoucího hry jsou všechny aktivity související s výběrem hry, přípravou, uváděním, realizací i hodnocením. V některých případech si žáci sami připraví hru, téměř vždy je však nutná úprava pravidel či podmínek učitelem. Vyučující vytváří vhodné prostředí pro učení, sleduje hru a vstupuje do ní, pokud je třeba.

3.2.5 Stanovení časového limitu a způsobu hodnocení

O nutnosti stanovení časového limitu i způsobu hodnocení jsme již krátce pojednali v kapitole 3.1.2. Obě kategorie jsou při tvorbě her zásadní a bez jejich stanovení nelze hru zařadit do výuky.

Od časového limitu se odvíjí celá koncepce hry. Pokud má pedagog dotaci pouze jedné vyučovací hodiny (ztn. 45 minut), musí hru přizpůsobit tak, aby tuto hranici nepřesáhla. V takovém případě je vhodné zařadit spíše kratší hru s jednoduchými pravidly. Zařazení v rámci hodiny je zcela na vůli pedagoga – zpočátku, v polovině či na konci.

Způsob hodnocení musí být taktéž stanoven před zařazením hry do výchovně-vzdělávacího procesu a měl by zůstat nezměněn.

3.3 Realizace hry

Pokud hra splňuje všechna kritéria uvedená výše, je možné zařadit ji do výchovně vzdělávacího procesu. Pokud je hra uváděna poprvé, je možné, že se pedagog nevyhne chybám či nesrovnalostem, ovšem tyto praktické poznatky jsou velice cenné při jeho další práci na didaktických hrách.

Právě tato fáze je pro žáky nejdůležitější – právě zde dochází k didaktickému působení hry. Učitel vystupuje v roli hodnotitele a kontrolora pravidel a pojímá hru v rámci výchovného a výukového cíle. Pro žáky dochází k příjemné, zábavné a nenucené aktivitě, jež současně podporuje jejich schopnost lépe se učit. „*Hra působí vždy celostně na celou osobnost, učení ve hře spojuje hlavu, srdce a ruku a rozvíjí i ty stránky psychiky, které tradiční výuka někdy opomíjí (představivost, imaginaci, prožívání). Hry také všestranně podporují aktivitu, samostatnost a angažovanost žáků a mohou se stát impulsem k tvořivým projevům.*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 129)

Hravá činnost je schopna žákům přiblížit i jinak špatně představitelné problémy či situace, jež si mohou zkusit modelově vyřešit. Pokud je hra dobře postavena, je možné, že žáci sami její didaktický směr ani nezaregistrují. „*Didaktická hra si zachovává většinu znaků hravých činností, takže žáci si jistou omezenost didaktické hry*

danou jejím usměrňováním a cílovou orientací při správném pedagogickém vedení ani neuvědomují.“ (Maňák, Švec, 2003 s. 127)

3.4 Hodnocení hry a reflexe

Na závěr každé hry je důležité ohodnotit dosažené výkony. Hodnocení může být různé (jak už bylo zmíněno v kapitole 3.1.2) a mělo by proběhnout neprodleně po skončení herní aktivity, dokud jsou pedagog i žáci schopni vybavit si všechny detaily, které hra obsahovala. Zpětné hodnocení například v další vyučovací hodině nebude mít tak dobrý efekt, kvůli prodlevě a ukončení koncentrace na hodnocenou aktivitu. Hodnocení samo o sobě musí být primárně spravedlivé a mělo by žáky motivovat k dalšímu vyhledávání podobné aktivity.

Zcela závěrečným konáním by měla být reflexe, nebo alespoň krátké zhodnocení předešlé aktivity. Je důležité získat od žáků zpětnou vazbu a zjistit jejich názor na hru. Mnohé lze odvodit již z pozorování hry samotné, ale o vnitřních pohnutkách žáků je třeba se informovat. Zhodnocení může proběhnout kolektivně či jednotlivě, na základě rozhovoru či krátkého písemného zhodnocení, ať již třeba anonymního. Pedagog by závěrem měl zhodnotit aktivitu v několika bodech, vyzvednout kladné momenty a případně shrnout probírané učivo, jehož se hra týkala.

Závěr

Na počátku naší práce jsme vytyčili cíle, jichž jsme chtěli dosáhnout. Primární bylo přinést poznatky o didaktických hrách a možnostech jejich využití ve výchovně-vzdělávacím procesu. Současně s tímto jsme se rozhodli nastínit strukturu těchto her, která by byla užitečnou pomůckou pro pedagogy při tvorbě didaktických her. Těmto cílům jsme dostáli. První část práce pojednávala o zařazení her do systému výukových metod, což je výchozím bodem pro pochopení jejich užití. V ústřední část byly teoreticky popsány didaktické hry jako takové s jejich úskalími i možnostmi využití. Zařazení her do výuky není totiž stále ještě nijak běžnou věcí, naopak, jde o spíše výjimečný úkaz. Jde převážně o problém s neznalostí principů jejich fungování a mnohdy se strachem ze zařazení nových prvků do zažitých způsobů výuky. Ovšem didaktické hry, jako jedny z druhů aktivizujících metod mají velmi silný potenciál a tato práce by ráda přispěla k jejich častějšímu používání v našem školství.

Poslední kapitola se věnovala struktuře didaktických her samotných. Jde o jakési vodítko, jež by bylo pedagogům nápomocno, pokud by se rozhodli zařadit didaktickou hru do své vlastní výuky, byť třeba zpočátku jako zcela okrajovou aktivitu. Didaktické hry mají velmi silnou jak aktivizační, tak motivační složku. Motivace je pak také zásadním předpokladem pro lepší získávání informací, jež nebudou žákům pouze pasivně předkládány, ale povzbudí je k jejich samostatnému vyhledávání a radosti z učení samotného.

Resumé

Bakalářská práce se zabývá možností využití didaktických her ve výchovně-vzdělávacím procesu. Obsahuje zařazení těchto her do systému výukových metod a také systému metod aktivizujících. Ústřední část podrobně rozpracovává charakteristiku jednotlivých typů didaktických her a jejich klasifikací. Poslední část, jež podrobně popisuje strukturu didaktické hry jako takové, má být pomůckou pro pedagogy při tvorbě vlastních didaktických her, které by mohli zařadit do jejich vlastní výuky.

Summary

The bachelor thesis deals with the possibility of using didactic games in educationally-instructional process. It includes engaging of these games into the educational method system and the actuating method system. The main part develops thoroughly the characteristics of several types of didactic games and their classification. The last part describes in detail the structure of a didactic game in itself, it should be a gadget for an educator by the creation of proper didactic games, that they could include into their own tuition.

Seznam použité literatury

ČÁP, J. *Psychologie pro učitele.* Praha : SPN, 1983. 381 s. 14-255-83

EINON, D. *Kdo si hraje, nezlobí.* Frýdek – Místek : Alpress, s. r. o., 2003. 176 s. ISBN 80-7218-906-9

GATO, M. *150 nejlepších her pro děti i dospělé, ke kterým nepotřebujete vůbec nic*. Praha: Rubico, 2009, 135 s. ISBN 978-807-3461-034

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 80-85783-73-8

HANŠPACHOVÁ, J. – ŘANDOVÁ, Z. *Angličtina plná her.* Praha : Portál 2005. 174 s. ISBN 80-7178-790-6

HARTL, P; HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5

HOUSER, P. *Hry se slovy a jazykem*. Praha: Portál, 2002, 147 s. ISBN 80-7178-699-3.

JENČKOVÁ, E. *Hudba a pohyb ve škole.* Hradec Králové : Tandem, 2005. 320 s. ISBN 80-9031115-7-1

KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-235-X

KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA B. *Předškolní a primární pedagogika*. Portál, Praha 2001, 456 s. ISBN 80-7178-585-7

HRKAL, J.; HANUŠ, R. *Zlatý fond her*: *hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Portál, 2007, 165 s. ISBN 978-807-3672-652

MARKOVÁ, Z. *Hry a nápady pro školáčky – Jaro.* Praha : Grada, 2003. 164 s. ISBN 80-247-0644-X

MÁTEJOVÁ, Z.; MAŠURA, S.: *Muzikoterapia v špeciálnej a liečebnej pedagogike*. Bratislava : SPN, 1992. 201 s

MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací hodina*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 237 s. ISBN 14-633-84

NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Vyd. 3. Ilustrace Petr Ďoubalík. Praha: Portál, 2000, 325 s. ISBN 80-717-8405-2

PAUSEWANGOVÁ, E. *150 her k utváření osobnosti*: *pro děti od 3 do 8 let*. Praha: Portál, 1993, 150 s. ISBN 978-808-5282-504

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. 380 s. překlad: Štěpán Kovařík, ISBN 978-80-7367-427-4

PIKE, G. – SELBY, D. *Globální výchova.* Praha : Grada, 1994. 322 s. ISBN 80-85623-98-6

PRŮCHA, JAN: *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2002, 140 s. ISBN 80-7178-584-9

PRŮCHA, J: *Moderní pedagogika*. Praha, Portál, 2002, 488 s. ISBN 80-7178-631-4

PRŮCHA, J: *Přehled pedagogiky*, Protál, Praha, 2006, s. 272 ISBN 80-7178-944-5

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7376-647-6

SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*: *spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009, 150 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-807-3672-461

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7

SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitu vyučování*. Brno: Paido, 1995. 90 s. ISBN 80-85931-11-7

ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi.* Praha : Portál, 1998. 246 s. ISBN 80-7178-557-1

ZAPLETAL, M., *Zlatý fond her*, Praha: Mladá fronta, 1990, 248s. ISBN 80-204-0120-2

Soupis elektronických zdrojů:

Internet 1: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13271/didakticka-hra-a-jeji-vyznam-ve-vyucovani.html/