

Anotace:

Toto téma článku jsem si zvolila proto, abych dokázala odpovědět na otázku, zda didaktická hra, jako jedna z výukových metod, může svým zařazením do vyučování napomoci ke splnění kompetencí a cílů, které vymezuje RVP a zda tedy má ve vzdělávacím procesu svůj význam a opodstatnění.

Téma příspěvku: Didaktika

Klíčová slova: [druhy a typy her](#), [význam pro dítě](#), [teorie hry](#), [didaktická hra](#), [kooperativní dovednosti](#)

Úvod:

Didaktických her pro jednotlivé předměty byla vytvořena celá řada. Především pro český jazyk, čtení a matematiku je didaktických her v odborných publikacích uvedeno nepřehledné množství. Na jejich sestavení a utřídění se podílela velká spousta autorů, uvedu alespoň některé: F. Portmannová, K. Patersonová, Mgr. I. Melichárková, Mgr. L. Švecová, P. Svoboda, doc. PaedDr. I. Lokšová, CSc., PhDr. Ing. J. Lokša, CSc. a další.

V tomto článku se blíže zaměřuji na zpracování *pojmu hra* z pohledu několika autorů, kteří se touto problematikou zabývali. Dále jsem vymezila význam hry pro dítě v předškolním a školním věku, rozdělila jsem hry dle typů a druhů z několika hledisek. Ve druhé části se budu blíže věnovat pojmu *didaktická hra jako výuková metoda*, jejímu pojetí, funkcím, druhům, využití, vlivu na žáka, významu a práci učitele s touto metodou. Specifikuji některé druhy didaktických her, kterými jsou hry soutěživé, hry s podílem náhody a kooperativní hry.

Text článku:**1. Teorie hry**

Významné podněty k uplatnění hry ve školním vyučování přinesla bezesporu psychologie svými výzkumy o podstatě a významu hry v učení mláďat. Mimo pochybnost je však také pozitivní účinek hry jako spontánní aktivity, vyplývající z uspokojování přirozených potřeb a zájmů i u dospělého člověka (spontánní učení „ze zvědavosti“).

Teorie her přispívají k poznání hry jako víceúčelové činnosti, jež slouží k uspokojování řady různých potřeb dítěte a umožňuje jeho vývoj ve všech složkách:

- rozvíjí duševní procesy,
- navozuje nové sociální vztahy a motivy,
- obohacuje citové prožívání a reguluje vnitřní psychické napětí,
- utváří cílevědomou zaměřenost dítěte.

Jako jeden z prvních, kdo si praktickou cenu hry uvědomil, bývá uváděn význačný řecký filosof Platón, který ve svých „*Zákonech*“ uvádí i praktické rady, jak už u malých dětí hru povzbuzovat. Teoretické úvahy o hře a její podstatě se objevují, až na nějaké výjimky (J. A. Komenský, J. J. Rousseau, B. Froebel), teprve až v 19. století, které obrátilo pozornost k dítěti v mnoha směrech.

Dalším propagátorem myšlenky využít hry ve školním vyučování se stal český pedagog, teolog, filozof, sociální a náboženský myslitel, kněz a spisovatel J. A. Komenský

prostřednictvím svého díla „*Schola ludus*“. Jeho přístup však spíše zdůrazňoval dítěti blízkou a přirozenou aktivitu jako rámec pro učení, využíval dramatizaci učební látky, která žáku zprostředkuje zážitek z poznávané aktivity, a tím podmíní její přesné a trvalé osvojení (MAŇÁK, 1997, s. 31).

Anglický filozof Herbert Spencer (1820–1903) 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 vybit.

Namísto toho viděl německý psycholog Karl Gross ve hře druh určitého funkčního cvičení, v němž se malé dítě, podobně jako zvířecí mládě, připravuje na budoucí vkročení do života.

V dalším pochopení významu hry postoupil počátkem 20. století známý vídeňský lékař a psychiatr Sigmund Freud (1856–1939). Ten ve hře viděl možnost, jak proniknout do hlubinných stránek osobnosti, poznat její přání a zaměření, a on sám využil hru také jako metodu při léčení duševních nemocí. Vycházel z předpokladu, že lidské projevy a chování jsou určovány tím, kolik bolesti nebo radosti přináší. Člověk opakovaně vyhledává zkušenosti příjemné a těm nepříjemným se raději vyhýbá. Ve hře se lidské chování a jednání nemusí podřizovat žádným vnějším danostem, je motivováno přáním samotného jedince. Freud také předpokládal, že do herní aktivity dítěte se přímo nebo zprostředkovaně v symbolických činnostech promítají přání i konflikty.

Významnou současnou teorií hry je teorie ženevského psychologa Jeana Piageta. Spojuje totiž hru dítěte s jeho intelektuálním vývojem a vysvětluje ji dvěma procesy:

- asimilace – proces, kterým jedinec přizpůsobuje a mění z vnějšku přijímané informace,
- akomodace – znamená, že se naopak sám vnějšímu světu přizpůsobuje.

Intelektuální vývoj je tedy výsledkem stálé souhry mezi těmito procesy, které mají být v rovnováze.

Pokud převládá přizpůsobování, dochází k nápodobě. Jestliže převládne asimilace, tak to znamená včleňování nového zážitku mezi dřívější, a dítě ho pak mění dle své potřeby a dochází ke hře (OPRAVILOVÁ, 2004, s. 5–6).

Nizozemský dějepisec Johan Huizinga uvádí jako důvod hry například vybití energie, cvičení v činnostech, které budou později provozovány vážně, či zástupné uspokojování přání, které ve skutečnosti splnit nelze. Hra by podle Huizingy byla jakousi obdobou trenažéru nebo dalším prostředkem k freudovskému vytěsnění (v této roli by soupeřila třeba se snem).

Huizinga ve své knize *Homo ludens* (O původu kultury ve hře) vyčleňuje několik znaků, které neztrácejí na aktuálnosti dodneška:

- hra je svobodným jednáním, nikdo mne nemůže nutit, abych si hrál,
- je to vystoupení obyčejného života do dočasné sféry aktivity s vlastní tendencí,
- hra je uzavřená a ohraničená, prostorově i časově,
- u hry je možnost opakování – hry jako celku i jednotlivých částí,
- hra má specifický řád a pravidla,
- u hry lze nalézt rytmus, harmonii a napětí.

Huizinga sestavil tuto definici: „Podle formy tedy můžeme hrou souhrnně nazvat svobodné jednání, které je míněno „jen tak“ a stojí mimo obyčejný život, ale které přesto může hráče plně zaujmout, k němuž se dále nepřipíná žádný materiální zájem a **jímž se nedosahuje žádného užítku**, které se uskutečňuje ve zvlášť určeném čase a ve zvlášť určeném prostoru, které probíhá podle určitých pravidel a vyvolává v život společenské skupiny, které se rády obklopují tajemstvím nebo které se vymaňují z obyčejného světa tím, že se přestavují za jiné.“

S touto definicí nelze zajisté souhlasit ve zvýrazněné části, – že **se hrou ničeho nedosahuje**. Vždyť pomocí hry lze cvičit nejrůznější dovednosti (motoriku, paměť, tvořivost, ...), simulovat nejrůznější situace nastávající v reálném životě. Hra dokáže uvolnit, odreagovat. Hra zvyšuje intenzitu života a obohacuje člověka jako osobnost. Hrou si rozšiřujeme zkušenosti a obohacujeme vlastní žití.

Je tedy třeba docenit význam hry v učení dětí a dát jí promyšleně oficiální prostor ve školní práci jako významnému a výchovnému prostředku. Hra je totiž činnost, která baví, a tudíž vychází z vnitřní motivace, kterou u žáků musíme podporovat. Oproti tomu je samotné učení a práce jen sekundární motivace (za odměnu).

2. Klasifikace her

2.1 Typy her

Jeden z pokusů o utřídění dětské hry podle jejího obsahu podává D. Fontana (1995, s. 52–53) ve své publikaci, kde navrhuje čtyři hlavní kategorie her. Jsou to hry funkční, fiktivní, receptivní a konstruktivní. Autor dále uvádí, že děti postupují těmito stadii:

- **senzomotorická hra** – zahrnuje prvních 12 měsíců života. Jde o zkoumání předmětů a manipulování s nimi,
- **první předstírává hra** – objevuje se počátkem druhého roku. Dítě začíná užívat předměty k jejich obvyklému účelu,
- **reorientace k objektům** – období mezi 15 a 21 měsíci. Jde o hry k hračkám nebo k druhým lidem,
- **náhražková předstírává hra** – dvouleté a tříleté dítě již užívá předměty k představování něčeho jiného než jeho samého (např. dřevěná kostka zastupuje auto),
- **sociodramatická hra** – objevuje se ve věku pěti let. Děti vstupují do rolí a předstírají, že jsou někdo jiný,
- **uvědomění rolí** – vede děti od šesti let k ukládání rolí druhým a k vědomému plánování hrových činností,
- **hry s pravidly** – objevují se od sedmi až do osmi let a výše. Jde o hry se stanovenými pravidly.

E. Opravilová uvádí další dělení dle typů her:

- podle **schopností, které rozvíjejí** (smyslové, pohybové, intelektuální a speciální),
- podle **typů činnosti** (napodobovací, dramatizující, konstruktivní a fiktivní),
- podle **místa** (exteriérové a interiérové),
- podle **počtu hráčů** (individuální, párové a skupinové),
- podle **věku** (hra kojenců, batolat, předškoláků, školáků, dospělých),
- podle **pohlaví** (dívčí a chlapecké).

Zajímavou typologii uvedl v poslední době Roger Caillois (1998). Pomocí této typologie zjišťoval odchylky chování ve hře a jejich příčiny. Sledoval nezvyklé, patologické rysy herní činnosti a podle nich pak popsal problémy chování, které jsou s tím spojeny. Chování při hře rozdělil do čtyř skupin podle určitých charakteristických principů:

- **atonální** – vycházejí ze zápasu a soupeření. U dětí s psychickými poruchami se v těchto hrách objevuje použití násilí a agresivity ve snaze získat vítězství za každou cenu,
- **aleatorické** – jsou založeny na náhodě a nedají se přímo ovlivnit (kostky, karty, rozpočítadla, ...). Psychopatologické chování se v rámci těchto her vyznačuje magickými rituály, zařikáváním nebo odevzdaností osudu. To může vést až k nezvladatelné závislosti na rituálu i hře,
- **mimikritické** – vycházejí z principu napodobování, předstírání a her, které se pohybují mezi zdáním a skutečností. Patří sem napodobivé hry s loutkami, hraní rozmanitých rolí, převlékání do kostýmů. Děti s narušenou psychikou odmítají rozlišovat skutečnost a zdání, jsou přesvědčeny o reálné existenci fiktivního herního partnera,
- **vertigonální** – založeny na fyzickém prožitku vychýlení z rovnováhy a závratí. Extrémní projevy „odvahy“ a touhy po vychýlení z rovnováhy, potřeba dosáhnout silného pocitu fyzické závratí a časté vyhledávání rizikových situací mohou signalizovat poruchy chování, spojené s nedostatkem přirozených zábran. U dospívajících se může objevit snaha zvýšit a prohloubit efekt tohoto prožitku vyhledáváním „adrenalinových“ situací a později dopováním pomocí alkoholu nebo drogy.

Tato typologie by mohla upozornit pedagoga, aby zvýšil pozornost, jakmile se u dítěte vyskytnou některé závažnější odchylky v herním chování, určité typy konfliktů a vyhledávání rizikových situací.

Je důležité, aby si pedagog dokázal uvědomit vlastní roli a věcně i funkčně rozlišoval hry, které jsou zcela v režii dítěte (OPRAVILOVÁ, 2004, s. 12–13).

2.2 Druhy her

Hra je činnost velice rozmanitá a mnohotvárná, proto její utřídění není jednoduché a má spíše pracovní charakter. Pro sestavení třídění her dle druhů jsem vycházela z publikací autorek Bartůškové a Opavilové, jejichž popisy vývoje herních činností dětí si jsou velmi blízké.

- **funkční hry** – jejich náplň spočívá v procvičování a rozvíjení orgánů vlastního těla a jeho senzomotorických funkcí,
- **manipulační hry** – jejich obsahem je zacházení s nějakými předměty. Např. uchopování, trhání, mačkání,
- **napodobivé hry** – imitují dílčí úkony nebo činnosti, které dítě odpozorovalo u druhých,
- **úlohové hry** – dítě při nich imituje ne už pouze jednotlivé činnosti, nýbrž jejich celý soubor,
- **konstruktivní hry** – dítě z určitého materiálu dělá nový výtvar. Patří sem modelování, navlékání, kreslení, vystřihování, skládání,
- **pohybové a hudebně-pohybové hry** – provádění složitých lokomočních pohybů,

- **receptivní hry** – dítě přijímá určité podněty, vyvolávající v něm různé představy a citovou odezvu. Je to např. prohlížení, sledování, naslouchání,
- **skupinové hry s pravidly** – jsou řízené přesně stanovenými pravidly. Mají za cíl vést dítě k sebekontrolě a uvědomělé kázní,
- **didaktické hry** – jsou záměrně vytvářeny s cílem rozvíjet poznávací procesy, vědomosti a duševní schopnosti dítěte. Je to vlastně cílevědomě navozované a řízené učení hrou.

2.3 Další možná hlediska dělení her

Ve své publikaci „Hry se slovy a jazykem“ uvádí P. Houser (2002, s. 24–25) další klasifikaci her:

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

3. Význam hry pro dítě

3.1 Podstata herních aktivit dítěte

Hra jako jedna ze základních charakteristik chování a projevů dítěte představuje jeho stálou potřebu neustále zkoumat okolní svět z bezpečné základny. Dá se říci, že hra je jazykem dětství, dorozumívacím prostředkem, který dítě používá k duševnímu růstu i k učení.

Jako jedna ze základních psychických potřeb má vrozený základ a do většiny jejích forem se promítají přání, touhy a myšlenky, které souvisejí s poznáváním. Dětská hra je prezentací každodenního života a světa takového, jak je viděn dětskýma očima, a ve vztazích, které dítě vzhledem ke svému věku dokáže pochopit.

E. Opravilová uvádí, že podstata hry je přímo založena v možnostech dítěte. Podporuje jeho psychickou rovnováhu, přináší mu klid i vyrovnanost. Zároveň ověřuje schopnost dítěte něco vyřešit a vykonat, zpřesňuje jeho vědomosti, rozvíjí dovednosti, obohacuje a rozšiřuje komunikaci a sociální vazby.

J. A. Komenský oceňuje, kromě potěšení a radosti ze hry, také svobodné rozhodování a celkově hru hodnotí jako „krásnou přípravu k vážným věcem“, k jehož myšlence se později přiblížil svou teorií také Karl Gross, který v ní viděl přípravu pro vkročení do budoucího života.

Hra je pro dítě cestou k pochopení všeobecně lidského vztahu k předmětům i způsobu zacházení s nimi, a to cestou pro poznání a pochopení velice příznivou, protože dítě z vlastní vůle chce do tohoto vztahu proniknout.

Hra se tak stává výchozí modelovou situací, ve které dítě poznává nejen věci kolem, ale i sebe samo a ostatní lidi v určitých situacích. Tyto situace by se daly přiblížit k základním

prototypovým modelům, jejichž prostřednictvím se dítě učí a přijímá vztahy, které mezi lidmi jsou, a poznává role, které zastávají. Tím, že si dítě svou pozici a roli uvědomuje a ve hře nacvičuje, se učí také sociálnímu chování a jednání.

Vzhledem k tomu, že se ve hře rozvíjí právě to, co tkví v podstatě lidské bytosti, plyne pro pedagogickou praxi nutnost respektovat závažnost herní činnosti i potřeb znát obecní znaky, které ji charakterizují (OPRAVILOVÁ, 2004, s. 7–8).

Hra je specifickou formou poznávání světa, což znamená, že se právě v ní ve značné míře uplatňují a rozvíjejí poznávací procesy a jejich vlastnosti. Hra tedy dává příležitost k rozvoji poznání v oblasti sociální, rozvíjí schopnosti socializace a komunikace (jazykové dovednosti, volní jednání, mezilidské vztahy, charakterové vlastnosti apod.).

Dává prostor, ve kterém se dá zkoušet zážitek úspěchu i prohry. Poskytuje prvky k nápodobě, imaginaci a inspiraci pro řešení různých situací a úkolů. Pomáhá dítěti přijímat role a vzorce chování. Ve hře by tedy děti měly především samy přemýšlet, projektovat a zvolené situace řešit.

Dle D. Fontana (1995, s. 50) je nesprávné pohlížet na hru jako na zbytečnou ztrátu času, a to i u dětí starších. „*Dítě se nepouští do hry s úmyslem zjistit, jak co funguje, nebo aby si zkoušelo dospělé role, cvičilo si představitivost nebo dělalo cokoli z dalších věcí, které odborní komentátoři předkládají jako svá zjištění o různých stránkách hry. Dítě si hraje, protože jej to baví, a učení, které ze hry vyplývá, je z jeho hlediska nepodstatné.*“

3.2 Herní činnosti v různých vývojových stádiích a jejich vliv na osobnost dítěte

Hra jako předmětná činnost posiluje bezprostřední styk dítěte se světem, což má význam formativní, přičemž eticko-formativní význam tkví v tom, že dítě získává kladný vztah k činnosti, a od tohoto vztahu se dále odvíjí i celkově aktivní životní postoje.

Hra rozvíjí výrazovou a sociální stránku osobnosti dítěte, jelikož jej herní situace sdružuje ke společné činnosti s vrstevníky, vyžaduje komunikaci a kontakt jak s vrstevníky, tak i s dospělými. Nutí dítě hledat a užívat vhodné verbální i neverbální výrazové prostředky, podporuje řeč a samostatnost projevu.

Hra je formou životní praxe dítěte, při které se zmocňuje skutečnosti aktivním přetvářením. V přirozených situacích si ověřuje své poznatky i pocity, rozvíjí slovní i mimoslovní vyjadřování, myšlenkové úsilí s příslušnými operacemi, naplňuje své potřeby, posiluje zájmy a získává základy pro celou řadu jiných činností. Hra tak utváří předpoklady jeho budoucího vzdělávání a kladně podporuje i charakterové vlastnosti.

Hry se liší:

- obsahem,
- formou,
- trváním,
- sociálním zaměřením.

U batolete převažuje činnost předmětná, manipulace a experimentace, napodobování a hravé předstírání, hra námětová, situační a dramatizující. Batole prostřednictvím explorační,

manipulace a experimentace zkoumá smyslově dostupné vlastnosti. Staví kostky, rozebírá, skládá, navléká atd. Hraje si samo.

Experimentace přetrvává po celé předškolní období, ale je stále na vyšší úrovni. Dítě, které vstupuje do předškolního zařízení, by mělo mít stádium jednoduché experimentace a manipulace zvládnuté.

V období docházky do mateřské školy se rychle rozvíjí hra symbolická a nápodoba. Na konci předškolního období by mělo dítě zvládat stádium složitých námětových a dramatizujících her. Vedle her podnícených reálnými zážitky jde také o hry dle pohádkového nebo samostatně smyšleného příběhu s různými typy hrdinů, dramatickými zápletkami, bohatě dotvořené vlastní fantazií (OPRAVILOVÁ, 2004, s. 11).

D. Fontana hovoří o povaze hry takto: „*Po stránce sociální se hra vyvíjí od osamocené hry velmi malého dítěte (osamocené v tom smyslu, že pro ni není podstatná přítomnost druhých dětí) přes paralelní hru tříletých (kde si děti hrají vedle sebe a možná se vzájemně napodobují, avšak v podstatě si stále počínají jako jednotlivci) až po opravdu sociální hru normálních čtyřletých a pětiletých dětí, kde velká část činnosti probíhá v závislosti na interakci s vrstevníky. V každém z těchto stádií mohou ovšem dospělí hru iniciovat nebo se jí účastnit, avšak dokud dítě nedosáhne stádia sociální hry, bude na dospělého jen reagovat nebo ho napodobovat; nebude s ním interagovat tak, aby to bylo možno označit za partnerství ve hře“ (FONTANA, 1995, s. 51–52).*

Na první pohled by se mohlo zdát, že hry automaticky zajistí příznivý vývoj dítěte po všech stránkách, ale skutečnost je složitější. Jak uvádí J. Čáp (1997), různé hry mohou podporovat rozvinutí různých druhů psychických předpokladů, ale je třeba si uvědomit, že každé dítě nerealizuje všechny druhy her potřebné k formování všech aspektů osobnosti. Děti obvykle nemají vždy objektivní předpoklady (materiální, technické, prostorové apod.) pro všechny druhy a typy her. Jsou mezi nimi také značné individuální rozdíly. Některé děti preferují pohybové hry, jiné (pohybově méně nadané) se jim snaží vyhýbat a věnují se raději hrám zaměřeným na intelekt. Individuální preference pro určitý druh her často vedou k dalšímu rozvíjení předpokladů u jedinců již relativně rozvinutých, kdežto hry a psychické předpoklady jiného druhu se zanedbávají.

U mladistvých se později začíná objevovat chápání hry jako něčeho překonaného, spjatého s dětstvím, nad které se cítí již povzneseni. Často se prokazuje, že takto se chovají mladiství v přítomnosti vrstevníků, jinak se někteří z nich rádi zahrají i nějakou hru.

O hravých aspektech se mluví s účinností tehdy, když je jedinec realizuje bez donucení zvenčí, s vnitřní motivací, se silným uspokojením. Činnosti s hravými aspekty se efektivně využívají také v sociálně-psychologickém výcviku a v hraní rolí.

3.3 Hra a současné vzdělávání

Všechny aspekty, které jsou pro hru charakteristické, v sobě nesou významné prvky pro netradiční a efektivní vzdělávání v současném školství. V dnešní době se již snažíme ustupovat od tradiční, a pro žáky nezáživné, frontální výuky. Nejen, že tento způsob výuky je již zastaralý a měly by se hledat nové metody a postupy ve výuce, ale žádá si to i nová koncepte rámcových vzdělávacích programů, který klade důraz na samostatné myšlení žáků, samostatné vyhledávání informací, tvořivost, kreativitu, aktivitu, komunikaci atd.

V současné době se k naplnění těchto bodů využívá: motivace ve vyučování, mezipředmětových vztahů, projektové výuky, aplikace nových poznatků do praxe, didaktických her a dalších prostředků a postupů.

Je samozřejmé, že pokud chceme, aby byla výuka pro žáky přitažlivá, efektivní a aby si z ní odnesli co nejvíce poznatků a zkušeností, musí být poutavá, přitažlivá, zajímavá a motivující. K dosažení těchto cílů se využívá mnoha postupů a metod práce.

Dobrym prostředníkem k tomu, jak se naučit řešit různé situace a úkoly, jsou i hry a jiná cvičení podporující kreativitu a tvořivost (o tvořivosti ve vztahu ke hrám blíže v kapitole 4.3). Hrát si není jen zábava, už mnohokrát byl prokázán vliv her na učení.

Při hrách se klade význam na kreativitu, která při výchově, vyučování a vzdělávání už tradičně přichází zkrátka. Při hře se dá využívat prostor, zkoušet neobvyklé možnosti, bavit se s napětím i uvolněně hrou, při níž se střídá konvergentní a divergentní myšlení, experimentovat beze strachu z chyb. Žáci i učitelé mohou poznat, jak je zábavné, když se upustí od ustrnulých pravidel a norem a místo toho je použijeme v legraci, obměníme je nebo tvořivě vymyslíme pravidla nová, na nichž se mohou podílet i žáci.

Hraní není pouhá dětská kratochvíle, jak si ještě stále někteří myslí. Hry totiž:

- vyžadují aktivitu při jednání,
- odrážejí duševní procesy (strategii, logiku, řešení problémů, kreativitu, paměť),
- podporují komunikaci, na kterou je již v dnešní době dáván velký důraz,
- simulují sociální procesy (zkoušejí se nové role),
- obohacují životní zkušenosti,
- rozvíjejí osobnost,
- je při nich zábava.

Hra umožňuje učení, jehož ústředním bodem je poznávání, objevování, zkoumání. Učení podle určitých pravidel se při ní spojuje s učením, které je plné fantazie, tvořivosti, kreativity, aktivity. Při hře mohou žáci získávat nové životní zkušenosti bez obav ze selhání a ze špatného hodnocení. Je jasné, že kdo se cítí jistý, odváží se také nově myslet. Zábrany v učení mohou být odbourány a vytvářejí se nové návyky. Podle mého názoru je tedy i didaktická hra významným prostředkem k tomu, jak splnit kompetence a cíle, které vymezují dnešní rámcové vzdělávací programy, a má tedy ve vzdělávacím procesu svůj důležitý význam a opodstatnění. Více o didaktické hře jako takové v následující kapitole.

4. Didaktická hra jako prostředek výuky

4.1 Vymezení pojmu didaktická hra

Autoři *Pedagogického slovníku* J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš definují didaktickou hru takto: „*Didaktická hra je analogie spontánní činnosti dětí, která sleduje (pro žáky ne vždy zjevným způsobem) didaktické cíle. Může se odehrávat v učebně, v tělocvičně, na hřišti, v obci, 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, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 1998, s. 48).

L. Ďurič a M. Bratská uvádějí ve své *Pedagogické psychologii*, že didaktická hra je „hra s naučným obsahem. Cílem d. h. je zábavnou formou rozvíjet poznávací procesy a intelektové schopnosti dítěte, rozšiřovat jeho poznatky. D. h. má vyhraněnou strukturu, kt. ju odlišuje od iných hier a činností. Štruktúru tvorí hrová úloha, hrová činnosť a pravidlá " hry. Hrová úloha vyjadruje didakt. obsah, konkretizuje cieľ, na kt. sa naučné pôsobenie hry zameriava. Hrová činnosť predstavuje konkrétny spôsob, formu aktivity, kt. sa má didakt. úloha riešiť. Podstatnou požiadavkou je zábavnosť, príťažlivosť činnosti. Hrová činnosť motivuje dieťa k riešeniu didakt. úlohy, bez nej by d. h. nebola hrou. Pravidlá hry stanovujú presné požiadavky na hrovú činnosť príťažlivejšou a zábavnejšou. Dodržiavanie pravidiel zvyšuje vých. účinnosť didaktických hier. D. h. nachádza hojné využitie najmä v predšk. výchove, ale v modifikovaných podobách sa výdatne uplatňuje aj u starších detí a dospelých“ (ĎURÍČ, L., BRATSKÁ, M. A KOL., 1997, s. 65).

4.2 Didaktická hra jako jedna z výukových metod

Vyučovací metody jsou jednou ze základních didaktických kategorií. Vymezení jednoznačně pojem *vyučovací metoda* je velmi obtížné. Vyučovací metodu (z řeckého *methodos* = cesta k cíli) lze charakterizovat jako aktivity, činnosti učitele a žáka, které navozují pozitivní změny v rozvoji žákovy osobnosti, které umožňují dosahovat cílů vyučování. Spočívají v úpravě obsahu, zdrojů poznání, postojů a zájmů, v usměrnění aktivity účastníků vyučování (MOJŽÍŠEK, 1975).

Volba učební metody není určovaná pouze jedním zřetelem. Cílem metody je něčemu naučit. Záleží však také na tom, jak se k cíli dojde. Metodu, která vede rychle k úspěchu, ale která ohrožuje zdravý vývoj dítěte po stránce psychické, jistě zavrhneme. Raději použijeme metodu, která je sice zdoluhavější, ale přitom rozvíjí duševní síly žáka.

Jinak může metodu použít učitel, který si dokáže zajistit dostatek odborné literatury pro předmět, učebnice a pracovní sešity plné tvořivosti, příslušné metodiky, slovníky, obrazy, mapy a tolik důležité didaktické pomůcky, a jinak může metodu použít učitel, jehož škola ustrnula na místě **normalizačních vzdělávacích postupů**.

Při volbě metody je třeba vzít v potaz každou ze složek složitého procesu učení, jako jsou žákův věk, nadání, zapracovanost a charakter učební látky, délka období v učebním plánu, vybavení školy učebnicemi a pomůckami všeho druhu, vzdělání a schopnosti učitelů. Již z této úvahy, potvrzené praxí a denními zkušenostmi učitelů, je vidět, že nic takového jako univerzální metoda, která by se hodila za všech okolností nejlépe, neexistuje. Vždy se pro konkrétní metodu musí rozhodnout učitel dle svého vlastního uvážení.

I když dva lidé pracují stejnou metodou, mohou se průběh práce a její výsledky lišit. Každý člověk vkládá do své práce svoji individualitu. Charakter jeho osobnosti se promítá do stylu jeho práce, což ovšem není na škodu. Naopak pro činnost je to přínosem (ROSESKÝ, 2003).

V poslední době mnohé inovační proudy akcentují význam hry jako vyučovací metody. Využívání hry k účelům vzdělávacím a výchovným má dlouhou historii (J. A. Komenský, M. Montessoriová aj.). Trvale ji využívají učitelé nejnižších ročníků základní školy. Včleňují ji

do vyučovacího procesu s cílem posilovat zájem žáků při osvojování nových vědomostí a poznatků (SKALKOVÁ, 1999, s. 34).

Na základě snahy o alternativní přístupy k výuce znamenala tato metoda v posledních letech zvýšené uplatnění. Prostřednictvím her a herních činností se dají se žáky řešit běžné i složitější učební úlohy, neboť hra se pro ně stává silným motivačním stimulem, který je schopen značně zmobilizovat jejich kognitivní potenciál.

Příprava výuky, v níž se má tato metoda realizovat, je pro učitele do jisté míry náročná a vyžaduje funkční promyšlení náplně organizační i obsahové, materiální zajištění, přípravu žáků i výběr skupin. Prostor pro zařazení didaktické hry do vyučování, která plní svou funkci a přitom nezdržuje, můžeme hledat v každém vyučovacím předmětu, což je doloženo praktickou částí mé diplomové práce. Hra má své místo ve všech vyučovacích předmětech. Jde samozřejmě o hry didaktické, ale **rušivý didaktismus může být z takových her snadno setřen**, umí-li učitel hry správně a s citem zvolit, ve vhodnou dobu do výuky zařadit a kvalifikovaně realizovat.

Přínosem je, pokud si učitel pořídí kartotéku her pro své vyučovací předměty. V této kartotéce by mohl hry třídít podle určitých hledisek, např. z hlediska vlivu hry na rozvoj tvořivosti rozlišujeme hry, které ovlivňují pohyblivost, plynulost a originalitu myšlení i tvoření, konstrukci, produkci, pořádání, přetváření, schopnost neotřelého výrazu, realizaci, překlady a transpozice, kombinaci, rozhodování, přizpůsobení a organizaci. Mohou to být i hlediska výlučně metodická (KALHOUS, OBST, 2002, s. 323 – 324).

V literatuře můžeme najít různé didaktické hry, např. různé kvízy, soutěže, problémové úlohy – honba za pokladem, hledání hrobky faraóna, jumanji, scrabble (vytvořit z písmen co nejvíce slov) apod. Ve vyučování lze využívat především her, které rozvíjejí poznávací funkce dětí, ať už zprostředkovaně zajišťují jakýsi výcvik poznávacích schopností obecně (sem lze zařadit i hry volné – konstruktivní a námětové), anebo jsou konkrétně zaměřeny na osvojování, opakování a procvičování příslušného učiva (hry didaktické a simulační).

Didaktická hra má své pevné místo ve školním vyučování a dobře zorientovaní učitelé ji nepovažují za ztrátu času, neboť si uvědomují, že **její vhodné zařazení podstatně snižuje energetickou náročnost**, hlavně opakování a procvičování učiva.

Učitel může rozdělovat role, využít a rozvíjet schopnosti jednotlivých žáků. Například schopní scénáristé píší další scénáře pro nové příběhy, jiní navrhují nové křížovky, další se starají o úpravu účesů a kostýmů apod. Prostřednictvím her se ve třídě navodí opravdová tvořivá atmosféra radosti z práce, humor, pozitivní emoční prožívání. V mladším školním věku mají žáci rádi hry na jednom místě, s nimiž se seznámili, nepotřebují velký prostor a časté střídání, upřednostňují spíše menší počet spoluhráčů. Mladší žáci oceňují hry s jednoduchými pravidly (příklady – domino, dvojice, deskové hry, šifrované texty, skrytá slova, monopoly, scrabble, matrice), jednoduchými herními plány a materiálními prostředky, a také efektivita didaktického působení je u těchto her nejvyšší.

Didaktická hra obsahuje výrazný seberealizační prvek v oblasti poznávacích činností. Záměrně evokuje produktivní aktivity a rozvíjí myšlení, neboť většina didaktických her je založena na řešení problémových situací.

V didaktických hrách a při hrách s pravidly se žák učí dodržovat pravidla. Podporuje to jeho socializaci a vede k jeho sebekontrolě. Učení a poznávání probíhají nenásilně, za spontánního zájmu, což je důležité. Ve hře se uplatňuje kultura života dospělých a tak má žák možnost učit se prostřednictvím hry jednat s lidmi.

Výsledek hry jako didaktické metody vždy závisí na tom, jaké je ve třídě klima, ale i na tvořivosti a organizačních schopnostech učitele.

4.3 Aplikace didaktické hry jako metody podporující rozvoj tvořivosti

4.3.1 Hra jako prostředek tvořivého vyučování

Pojem tvořivost má mnohá vymezení jeho definování, v procesu historického vývoje, by bylo nutné věnovat nejméně jednu další samostatnou kapitolu. Autoři Lokšová, Lokša, kteří se tvořivostí zabývají podrobněji, shrnuli všechny definice tohoto pojmu do dvou charakteristik: novost a užitečnost (LOKŠOVÁ, LOKŠA, 1999, s. 112).

Tvořivost se projevuje jako řešení věcí rozličnými úlohami, kdy se člověk neopírá o již existující postupy, ale přichází s novými, neobyčejnými nápady. Pro školní vyučování z toho plyne, že předpoklady žáka k tvořivé činnosti lze rozvíjet a posilovat.

Koncepce tvořivého vyučování je zaměřená na rozvoj tvořivého potenciálu žáků. Představuje komplex teoretických a empirických poznatků v oblasti cílů, metod a nástrojů, které směřují k rozvíjení tvořivosti žáků a k formování tvořivé osobnosti ve výuce. Vychází hlavně z nosných poznatků současné psychologie a pedagogiky o distribuci tvořivosti v lidské populaci a o jejím rozvoji v procesu edukace.

Ústředním činitelem tvořivého vyučování je učitel, který zná teorii tvořivosti a didaktické prostředky rozvíjení tvořivosti žáků, a uplatňuje je v praxi tvořivého vyučování. Učitel může rozvíjet tvořivost žáků zejména pomocí obsahu učiva jednotlivých předmětů. Z něho se vyčleňují problémy a odvíjejí různé metody tvořivého vyučování. I. Lokšová a J. Lokša (LOKŠOVÁ, LOKŠA, 2003, s. 60) uvádějí hlavně:

- problémové metody – problémový výklad, metody řešení problémových úloh, dialogické problémové metody – tvořivé dílny, tvořivé semináře,
- výzkumná metoda, metoda autentického výzkumu, metoda řízeného objevování,
- metody změny úloh netvořivého charakteru na úlohy divergentního typu,
- metody volby diferencovaných úloh,
- inspirativní metody – čtení životopisů vědců, umělců atd.,
- demonstrativní a laboratorní metody (pokusy ve škole),
- heuristické metody – metoda heuristického rozhovoru, brainstorming a jeho varianty (pingpongový brainstorming, brainwriting, questionstorming), metoda 653 atd.,
- hry jako metoda, didaktické hry,
- aktivizující metody – situační metoda, inscenační metoda, simulační metoda, dramatizace aj.,
- relaxačně-aktivační metody.

Jak může hra přispívat k tvořivosti? Hra patří k metodám aktivizujícím. Má stanoven cíl. Přináší tvořivou atmosféru, emoční prožívání, radost, humor a možnost tvořivě řešit problémové situace, uměle navozené, což je důležité z hlediska pocitu bezpečnosti. Děti si

jsou vědomé toho, že to, co hrají, není opravdové, ale jen „jako“, i když se často stává, že se hranice mezi reálným a fiktivním „v zápalu hry“ stírá.

4.3.2 Didaktická hra jako metoda tvořivého vyučování

K aktivizujícím učebním metodám, které je možné použít při rozvíjení tvořivosti, patří i didaktické hry, které mají své primární využití při učení. Hra je pro žáka mnohem zábavnější než strohé vyučování. Na rozdíl od běžné hry má didaktická hra stanoven učební cíl. Didaktická hra zapojuje žáky velmi intenzivně do vyučovacího procesu a přináší tvořivou, uvolněnou atmosféru a emoční prožívání, které je z hlediska učení důležité. Didaktické hry se objevují i ve výuce dospělých. Prostřednictvím her mohou žáci tvořivým způsobem řešit problémové situace. Pro školní vyučování z toho plyne, že předpoklady jedince k tvořivosti se musí posilovat a rozvíjet.

Výchova k tvořivosti je možná a potřebná na všech věkových úrovních, nevyužití možností mladších dětí vytváří bariéry pro jejich tvořivý vývoj v pozdějším období. Tvořivé myšlení žáků je možné cílevědomě a záměrně rozvíjet ve všech ročnících prvního stupně primární školy a návazně i na druhém stupni. Tvořivost se může rozvíjet ve všech vyučovacích předmětech, i když každý z nich k tomu přispívá vlastním specifickým způsobem.

Důležitým předpokladem rozvoje tvořivosti je motivovat žáky tak, aby měli radost a požitek z pochopení probíraného učiva, a respektovat přitom jejich individuální vlohy, k čemuž je zařazení a použití didaktické hry ve vyučování jako motivace velmi vhodné a účinné. Aby žáci byli ochotni tvořivě riskovat při řešení úkolů a problémů, je třeba podporovat jejich samostatnost, pozitivní sebehodnocení a zodpovědnost, sebejistotu a sebevědomí. Při vytváření stimulující atmosféry ve třídě se uplatní i humor a smích, učitel se pro žáka stává nejen nadřízeným, ale i partnerem a pomocníkem.

Didaktická hra je prostředkem podpory tvořivého vyučování, které rozvíjí především schopnosti tvořivého myšlení, motivaci k tvořivé činnosti a k učení se novým poznatkům, imaginaci a fantazii, zájmy o tvořivé aktivity, tvořivé dovednosti a poskytuje žákům možnost prožívat pocity sebeuspokojení, seberealizace a sociálního ocenění vlastní tvořivé produkce.

Tvořivost je charakteristická především „originalitou“ a „užitečností“. Zahrnuje: originální myšlení, vynalézavost, objevování, zvědavost, imaginaci, experimentaci, explorační atd.

Tvořivý učitel je schopen využívat her velmi variabilně, obměňovat je podle situace, a dokonce je vytvářet společně s žáky. Konečný efekt je ale při didaktické hře vždy spojen s konkrétní třídou a její atmosférou, s konkrétním učitelem, jeho dynamičností, nápaditostí a organizačními schopnostmi.

Humanistická koncepce se kriticky staví k přeceňování poznatků ve výchovně-vzdělávacím procesu. Poukazuje na to, že přeceňování poznatků v tradičním vyučování může směřovat ke snižování možnosti rozvoje osobnosti, jako jsou aktivita a samostatnost. Jen tvořivé učení připravuje žáka na komplexní řešení životních situací a pracovních úloh.

Didaktická hra je jednou z hlavních činností na I. stupni, kde žák spontánně uplatňuje poznávací aktivity a kde vzdělávací činnost probíhá nenásilně. Zpravidla ji žák vůbec nevnímá, jde mu především o hru.

4.4 Druhy didaktických her

Analýzou didaktické hry bylo zjištěno, že většina her musí mít:

- didaktický cíl,
- jasné vymezení pravidel,
- obsah.

Podle obsahu didaktické hry můžeme rozdělit hry zaměřené na:

- jazykový rozvoj,
- logicko-matematický rozvoj,
- rozvoj vědeckého poznání,
- rozvoj pohybu,
- rozvoj esteticko-hudebních schopností,
- rozvoj organizačně-řídících schopností.

V praxi se využívají i další druhy dělení didaktických her. Podle toho, co didaktická hra rozvíjí, může jít o hry:

- senzorické (rozvoj smyslů),
- rozvoj paměti,
- rozvoj myšlení,
- rozvoj komunikace,
- rozvoj tvořivosti,
- rozvoj kooperace.

Podle toho, ve které části vyučovacího procesu didaktickou hru využijeme, jde o hry:

- motivační,
- získávání nových znalostí a zkušeností,
- na upevňování znalostí.

Toto dělení uvádějí autorky M. Kožuchová a E. Korčáková (1998, s. 105), které blíže poukazují na význam využití didaktických her v elementárních školách ve Slovenské republice.

Didaktická hra má svůj cíl jen tehdy, když není improvizovaná, má jasná pravidla a časový plán. Pro žáka má velký výchovný význam spravedlivé hodnocení výsledku didaktické hry. Učitel by měl dbát na vyrovnané síly u soutěžních her – rozdělení žáků do stejně silných skupin. Jen za těchto podmínek má didaktická hra svoje opodstatnění ve vyučovacím procesu.

4.5 Vliv didaktické hry na žáka

- V rámci vyučování může plnit hra tři základní funkce:
- instrumentální (hra jako instrument při rozvoji poznávacích procesů a utváření dovedností),
- diagnostickou (hra jako prostředek diagnózy a autodiagnózy),

- existenciální (hra jako prostředek rozvíjení vnímavosti, uvolňování bariér tvořivosti, rozvíjení lidského potenciálu, řešení komunikačních problémů skupiny a dynamizace její struktury).

Podle slovenských autorek M. Kožuchové a E. Korčákové, (1998, s. 104) didaktická hra značně ovlivňuje:

- **Kognitivitu žáka.** Ve vyučovacím procesu využíváme didaktické hry, které rozvíjejí poznávací funkce žáků. Didaktická hra v oblasti poznávací činnosti obsahuje výrazný seberealizační prvek. Záměrně evokuje produktivní aktivity a rozvíjí myšlení. Žák tu získává zručnost a způsobilost řešit rozličné problémy, protože většina didaktických her je založena na řešení problémových situací.
- **Motivaci a aktivizaci.** Zajímavost, přirozenost pro nejmladší věkovou kategorii žáků a přitažlivost hry snižují náročnost probíhajícího učiva. Aktivizace znamená vzbuzení aktivity žáků ve výchovně-vzdělávací práci. Hru jako přirozený aktivizační prostředek využíval už J. A. Komenský. Významné podněty k uplatnění didaktické hry ve vyučovacím procese a především k rozvoji spontánní aktivity přinesly psychologické výzkumy. V současnosti se tyto poznatky využívají i mimo vyučovací proces. Motivace je otázka „proč“ lidskému konání. M. Zelina motivaci chápe jako souhrn činitelů, které podněcují, usměrňují, udržují a začleňují lidské konání. Hnacím motorem pro lidskou motivaci jsou city, které hrají významnou úlohu v didaktické hře.
- **Emocionalitu.** Záměrem didaktické hry je intenzivní citová stimulace žáka. Pro rozvoj emocionality mají osobitý význam soutěživé hry. Učitel má velkou příležitost usměrňovat silné citové prožitky žáků. Na jedné straně jde o maximální nasazení ve prospěch jednotlivce nebo celku, na druhé straně je potřebné u žáků pěstovat smysl pro fair play, umět se ovládat po prohře, mít úctu k těm, kteří jsou lepší, být tolerantní a slušný k poraženým. Emocionalita tedy zahrnuje formování prožívané skutečnosti. Týká se to jednak vztahu k sobě samému, ke svým spojencům, rivalům, učitelovi a celkově mezilidských vztahů.
- **Socializaci žáků.** Při didaktické hře je dítě nucené respektovat platná pravidla hry, což podporuje jeho socializaci. Žák má možnost zjistit svoje vlastní schopnosti a porovnat je se schopnostmi spolužáků. Pomáhá mu to při sebehodnocení. Zároveň si uvědomuje, jak je sám chápán spolužáky. Vnímá svoje přednosti i nedostatky podle toho, jak je v týmu užitečný. Didaktická hra napomáhá žákovi lépe poznat nejen sebe, ale i spolužáky. Právě v zápalu hry se víc odkrývají jejich schopnosti, ale i osobní vlastnosti. To napomáhá formovat schopnost efektivně žít s druhými lidmi, spolupracovat s nimi.
- **Kreativitu.** Ne každou didaktickou hru lze považovat za hru podporující tvořivost, ale většina didaktických her je založena na řešení problémových situací, které podporují rozvoj divergentního myšlení. Rozvoj kreativity považujeme za vrcholný proces výchovy.
- **Komunikaci.** Didaktické hry umožňují formovat způsobilosti a schopnosti žáků vyjádřit určitou myšlenku, vyměnit si vzájemně informace. Většina výzkumů potvrzuje, že didaktická hra výrazněji rozvíjí schopnost aktivně naslouchat tomu, co hovoří jiní.

4.6 Učitel a jeho práce s didaktickou hrou

4.6.1 Zadávání hry

Autorky J. H. Čermáková a D. Rabiňáková (1997, s. 20–22) se ve své publikaci zabývají problematikou multikulturní výchovy a pomocí nejrůznějších her učí žáky respektu k druhým. Sestavily několik pravidel, kterých by se měl učitel držet, pokud chce metodu hry uplatnit. I když nejde přímo o hry didaktické, dají se na ně tato pravidla a postupy bez problémů také aplikovat.

Učitel by si měl při zadávání hry vždy ujasnit:

- **vztah použité hry** (metody) a organizačního nároku (např. budou žáci hrát hru kolektivně, individuálně, nebo ve skupinách?),
- **přesnost a srozumitelnost** otázek a úloh (jsou otázky jednoznačné a pro žáky pochopitelné?),
- **pochopení učitelových požadavků**, otázek a úkolů samotnými žáky (dokáží žáci zopakovat podstatu toho, co od nich očekáváme, na co se jich ptáme, co mají řešit?),
- **poměr reproduktivních a produktivních her** (metod) – hry založené na paměti či znovuvybavení hry X na rozvoj a využití myšlenkových operací,
- **výchovný a vzdělávací efekt her** (jde mi v konkrétní hře o rozvoj poznání, nebo vůle, prožívání, charakteru, spolupráce, rozhodovacích schopností, apod.?).

Důležitá je **atmosféra** (aktivita pedagoga i žáků má vést ve všech situacích k pocitu „psychického bezpečí“ účastníků dění. Tento pocit pomohou vytvořit následující kroky:

- před každou hrou by měli žáci vědět, co je jejím **cílem**,
- při každé aktivitě podporovat ten postoj žáků, který jim umožní uvědomit si, že každý máme svou pravdu a své vidění světa = **respektovat se navzájem** a nekriticky přijímat názory druhých,
- bez obav **vyjádřit své pocity**, naučit se je zvládat a sdělovat druhým,
- uplatnit přístup „**zde a nyní**“ – pedagog vede diskusi o tom, co se v průběhu hry událo, soustředí se na prožívání účastníků a vliv prožívání na jejich chování,
- pomoc při učení – učitel shrnuje, co se událo, pomáhá porozumět chování a výkonům ve hře, novým informacím.

4.6.2 Pozice učitele ve hře

Pedagog strukturuje dění tím, že:

- vytváří, vybírá a připravuje hry do vyučování,
- zajišťuje materiální a sociální podmínky (je třeba si uvědomit, že učitel si své pomůcky a materiály často musí vytvářet sám, což je jedna z nevýhod použití didaktické hry ve vyučování),
- reguluje tempo,
- dbá na zapojení všech žáků do hry a spoluvytváří prostor pro projevení se všech žáků,
- zabraňuje konfliktům a vzájemnému poškozování žáků.

Aby učitel naplnil svou roli, měl by projevovat:

- **angažovanost a zájem o dění** – žáci by měli cítit, že jejich názory nejen přijímá, ale že je chápe a respektuje, a má dostatek času a sil k tomu, aby se jimi zabýval,
- **citlivost** – měl by dokázat neřídít se vlastními preferencemi a předsudky. Nechat dostatek prostoru pro projevení názorů a prožitků druhých,

- **pochopení pro vývoj dění** – měl by umět najít hranici pro naplnění své role vedoucího při současném vedení skupiny žáků k samostatnosti,
- **tolerantnost**,
- **respekt** – ke zkušenostem, znalostem a postojům žáků,
- **odhad** – měl by umět vystihnout, kdy a za jakých okolností zasáhnout do průběhu hry.

4.6.3 Činnost při přípravě a průběhu her

Výběr her nebo specifikace jejich obsahu (tutéž hru lze často využít v různých předmětech a pro různé učivo – např. domino, kvarteta, učební kotouč, různé druhy deskových her, rozličné soutěže) provádí učitel s ohledem na probranou látku a výukový cíl s vědomím, co je třeba procvičovat.

Jak jsem se měla možnost sama přesvědčit, je velmi důležité, aby si pedagog důkladně promyslel, ve které hodině hru aplikuje, ve které části, ke kterému učivu se bude vztahovat, zda je jejím cílem obsah učiva přiblížit či zopakovat. Výběr hry nesmí být nahodilý, ale promyšlený tak, aby hra samotná splnila cíl, pro který byla vybrána. I když si učitel hru do hodiny připraví, neměl by v žádném případě trvat na tom, aby za každou cenu proběhla. Vždy je nutné zohlednit aktuální podmínky a klima ve třídě, což úzce souvisí s chutí žáků hrát a nadchnout se pro danou činnost, což může učitel jistě ovlivnit vhodnou motivací a svými pedagogickými schopnostmi, dovednostmi a kvalitami.

1. Fáze přípravná:

- organizace – budou hrát žáci individuálně, ve skupinách, nebo kolektivně?
- místo – v učebně, v tělocvičně, venku, na místě (v lavici), v prostoru?
- čas – jaký časový úsek hry vymezím v rámci vyučovací jednotky, kam ji ve vyučovací jednotce zařadím?
- výběr hry – zvážím, ve které hodině se hra bude hrát, co je jejím smyslem a cílem,
- pomůcky – zvážím náročnost přípravy pomůcek a dobu na jejich sehnání či výrobu.

2. Fáze aplikační:

- **zadání instrukce** – přiblížím žákům základní smysl hry, přesně jim vysvětlím, co budou ve hře dělat a kolik času je na hru vymezeno,
- **průběh hry** – zajistím „psychické bezpečí“, budu se snažit vhodně reagovat na projevy jedinců, kteří znesnadňují druhým zapojení do her a také na pasivní jedince,
- **hodnotící fáze** – vyhodnocení her je těžištěm učitele. Kladení otázek a naznačování možných vazeb vede žáky k pochopení dění v průběhu hry a k porozumění poznatků, které v ní získali.

Pedagog si musí dát velký pozor, aby předčasným a přílišným převzetím aktivity nepřeměnil průběh hry v ilustraci, která osvěžila vyučovací hodinu, ale ztratila svou výchovnou hodnotu. Zajímavost, přitažlivost a přirozenost hravé činnosti podstatně snižuje náročnost současně probíhajícího učiva.

Učitel by se neměl bát ticha, měl by nechat žákům určitou dobu na rozmyšlení odpovědi a překonání obav z názorů ostatních žáků. Na závěr je třeba s žáky shrnout poznané (cíl) a zajímavé věci.

4.6.4 Využití hry při pedagogické diagnostice

Spontánní i řízené pozorování hry žáka poskytuje příležitost poznat nejen to, co se dá v jeho chování sledovat přímo, ale i jeho skryté slabosti, sílu nebo problémy. Ve hře si může učitel všimnout, že se žák špatně orientuje, je „nešikovný“, nepamatuje si, nerozlišuje hlásky, odmítá hry, při nichž je třeba uvažovat a logicky myslet, neúčastní se náročnějších činností, dokáže se jen krátkodobě soustředit apod.

Pedagogická diagnostika tvoří každodenní součást práce pedagoga. Zakládá se na pozorování žáka v různých situacích a rozboru výsledků jeho činnosti. Vychází ze znalosti žáka, jeho rodinného prostředí a zdravotního stavu. Z dílčích pozorování si pedagog může sestavovat individuální „portrét“ každého žáka, který je důležitým základem pro volbu metod vhodných právě pro tohoto žáka.

4.7 Bližší specifikace některých druhů didaktických her

V souvislosti se snahou učinit školu pro žáky přitažlivější a podřídít vyučování přirozeným potřebám žáka je stále větší pozornost věnována právě didaktickým hrám. Zejména u té učební látky, kde má dojít až k automatizaci poznatků, si důkladné osvojení učiva žádá značné procvičení. Ne každá hra je k tomu ale vhodná.

4.7.1 Soutěživé hry

Pokud učitel již svou třídu dobře zná a ví, že si může dovolit použít i soutěž ve třídě, není to na škodu. Je nutné u svých žáků nejprve vypěstovat určité dodržování pravidel, respektování se navzájem, umět naslouchat druhým a nekriticky přijímat jejich názory, spolupracovat, rozdělovat si úkoly, neposmívat se ostatním za jejich neúspěchy, umět přijímat porážku jako součást pravidel hry a možnost sám sebe zhodnotit, uvědomit si své chyby a poučit se z nich tak, „*abych v příští hře byl vítězem zase já*“ (tzn. nevnímat porážku jako selhání svých schopností, znalostí a dovedností a předcházet tak pocitu méněcennosti, který se u žáků může projevit, pokud výše uvedené zásady nebudou dodržovány a respektovány!).

Jestliže se učiteli podaří vysvětlit žákům vhodným způsobem role vítězů a poražených, pak může použít k motivování i soutěžní hru. Já osobně bych ji nedoporučovala používat příliš často, aby nedocházelo k situacím, kdy se třída změní v šílící arénu vždy, když učitel vstoupí do učebny, ale jejímu zařazení do vyučování se určitě nebráním. Žáci potřebují také spontánně se uvolnit a to jim právě soutěživost umožňuje.

Některé didaktické hry, které učitel zařadí do vyučování, mohou mít povahu soutěže. Soutěže jsou takové modifikace didaktických her, při nichž je jejich výsledek posuzován s ohledem na pořadí účastníků, skupin nebo družstev. V soutěžích by se neměla podněcovat nezdravá rivalita a samoučelná konkurenčnost zúčastněných, vítězství za každou cenu.

Názory, že situace, kdy si žáci vzájemně konkurují, jsou pro ně škodlivé, nejsou dnes již tak zcela pravdivé, alespoň podle mého názoru a také podle názoru K. Patersonové, autorky knihy *Připravit, pozor, učíme se!*, která se touto problematikou ve svém titulu zabývá. Učitelům je

často vštěpováno, že je jejich úkolem udržet si ve třídě za každou cenu stav, kdy mezi žáky nedochází k „volné soutěži“, kdy nejsou ohrožovány stigmaty neúspěšnosti.

Souhlasím, že by žáci ve škole nikdy neměli mít pocit ohrožení, na druhé straně život bez konkurence není reálný. Samozřejmě bych nepřipustila bezohlednou soutěž o známky nebo jiná ocenění, ale určitá pobídka v průběhu vyučování není jistě na škodu. Vzbuzuje v žácích touhu účastnit se dané činnosti a podněcuje jejich zájem o ni. V této fázi, možná ve větší míře než kdykoliv jindy, může učitel alespoň částečně ovlivnit, kdo bude vítězem a kdo poraženým, aby „hvězdami“ nebyli stále ti stejní žáci.

V životě není vždy všechno „fér“ a žáci to dobře vědí. Neočekávají, že se bude se všemi zacházet stejným způsobem. Řekla bych, že vnímají vzájemnou konkurenci jako životní realitu s mnohem větší samozřejmostí než většina dospělých. Ale je také nutné si uvědomit, že složení tříd bývá různorodé, a proto by měl učitel vždy dobře zvážit, zda takovou soutěživou hru do vyučovací hodiny zařadit či nezařadit.

Učitel má ale v soutěžích také velké možnosti pěstovat smysl pro fair play, respekt k těm, kteří jsou lepší, a toleranci a slušnost k poraženým, ale i maximální nasazení ve prospěch celku.

Vlastní efekt hry, tj. nová vědomost, dovednost, zkušenost, v podstatě pro hráče není důležitá. Přitom může jít i o velmi náročné učební problémy, které by v typické „školní“ situaci byly nepřiměřené, nebo dokonce pro nezájem žáků neřešitelné. Většina her a soutěží ve škole je založena na spontánní komunikaci. Při zvažování, zda hru do vyučování zařadit, je třeba posoudit řadu hledisek:

- Umožňuje hra aktivní zapojení všech či převážně většiny žáků?
- Jak jsou do hry zapojeni méně úspěšní jedinci?
- Mají méně úspěšní jedinci šanci se uplatnit, prosadit, v lepším případě zvítězit?

Hra by neměla „odsuzovat“ k opakovaným vítězstvím ani porážkám! Didaktická hra by měla působit celkově vyváženě. Činnost nemá být určena jen pro jednoho nebo několik málo vyvolených, zatímco ostatní budou odkázáni do role pasivních diváků. Hra by neměla ani preferovat a v pocitu vítězství utvrzovat stále stejné žáky (někdy hrozí, že utvrzuje i v neoprávněném, přehnaném sebehodnocení). Jednou z možností, jak tomu předejít, jsou činnosti, kdy žáci pracují v homogenních skupinách. V nich je charakter řešených úkolů diferencovaný v závislosti na vědomostní úrovni kolektivu. Žák zde soutěží s výkonnostně vyrovnanými partnery a ví, že v rámci své skupiny může vyhrát. Rovněž v heterogenních skupinách (které jsou vzájemně vyrovnané co do svých pracovních možností) může slabší počtář prožít úspěch spolu se svou vítěznou skupinou. Oba způsoby dávají naději na úspěch každému, a tím pádem motivují a aktivizují všechny žáky bez ohledu na jejich vědomostní „zařazení“ ve třídě. Případný kladný výsledek přináší radost. Může však být samotným žákem zpochybnitelný: *„Nezvítězil jsem já, ale celá skupina“*. *„Pracoval jsem v té nejslabší skupině“*.

4.7.2 Hry s podílem náhody

Existují však i hry, při kterých je úspěch nezpochybnitelný. Jedná se o didaktické hry s tzv. podílem náhody. U většiny z nich lze míru náhody korigovat. Jistou část „podílu náhody“ má v rukou samotný řešitel, určitý díl závisí na učiteli (např. hry KOSTKY a BINGO-BONGO).

Her, které nabízejí i méně úspěšným počítačům šanci uspět, není mnoho. Učitel by je však měl vyhledávat a občas zařazovat do vyučování jako významný podíl k posílení pozitivního hodnocení všech žáků ... *Aby malá Verunka nemusela dnes mamince a tatínkovi říkat: „Zase jsem nebyla první, zase vyhrál Tomáš.“*

4.7.3 Kooperativní hra

4.7.3.1 Co je kooperativní hra?

Nejprve bych přiblížila pojem *kooperativní vyučování*. V této organizační formě se objevuje jednak silný sociální přínos, ale také přínos v osvojování obsahu učiva. Žáci si učivo lépe pamatují, osvojují, rozvíjí tvořivé myšlení, lépe chápou jednání spolužáků, akceptují jejich názory a učí se s nimi komunikovat, vyslechnout jejich myšlenku bez přerušování. Kooperativní učivo je dle G. Pettyho (1996, s. 188–202) založeno na kladné vzájemné závislosti (lepší výkon žáka je vyšším oceněním pro ostatní), interakci tváří v tvář, osvojování si sociálních dovedností potřebných ke spolupráci, individuální zodpovědnosti.

Kooperativní hry – hry sdílení, spolupráce, přijetí – jsou strukturovány tak, že každý vyhrává, nikdo neprohrává, žáci si hrají s druhými, ne proti druhým. Jsou to hry, ve kterých se hráči snaží o jeden společný, všemi žádaný, cíl.

Kooperativní hry jsou vybrány, vytvořeny nebo upraveny (část z nich má původ v lidových hrách), aby přinášely radost a zároveň, aby se jejich účastníci učili pozitivnímu vědomí o sobě, druhých, o světě.

Tyto hry vylučují strach ze selhání a pocit selhání. Upevňují důvěru v sebe jako hodnotné osoby, podporují sebedůvěru, a to u všech hráčů, protože všichni jsou vítězi svého druhu. Obsahují sdílenou radost a spolu s ní výzvu, stimulaci k činnosti, a to k činnosti úspěšné, která je reflektována v hodnocení a sebehodnocení. Co to znamená pro školu? Žáci formovaní kooperativním prostředím a kooperativními prostředky mají mnohem příznivější podmínky, více šancí k rozvoji.

Hráči si sami hlídají pravidla a chování, bezpečnost hry. Žáci mají rádi různorodost, ale také hry, které znají důkladně a opakují je stále a stále. Pokud se s nimi hrají kooperativní hry, jsou zvláště menší žáci velmi ovlivnitelní – již po několika týdnech řízené kooperativní hry rozšiřují kooperativní chování na neřízené aktivity. U starších žáků to je proces obtížnější, proto je kooperativní hra zařazená do vyučování vhodná na I. stupni primární školy.

H. Kasíková (1997, s. 63–64), která se ve své publikaci zabývá kooperativním učním blíže, rozlišuje **čtyři základní komponenty kooperativní hry**:

1. **Kooperace:** Hráči vytvářejí zvláštní jednotku, každý hráč je jejím členem se svým specifickým přispíváním. Protože existuje společný cíl, existuje i společný pohyb k cíli, pomoc jednoho druhému v dosažení cíle. Hráči cítí, že jsou akceptovanou součástí hry, a cítí se být do hry plně zapojeni. Výsledkem je pocit zisku, ne ztráty, a to pro všechny zúčastněné, což zvyšuje efektivitu učení.

2. **Akceptace, přijetí, souhlas:** Pocit přijetí se přímo vztahuje ke zvýšení sebedůvěry a k prožívání pocitu štěstí – stejně tak jako odmítnutí se vztahuje ke snížení sebedůvěry.

V kooperativních hrách má každý žák významnou úlohu v rámci hry, je důležitá pro splnění společného cíle.

3. **Začlenění:** Začlenění se přímo vztahuje k pocitu přináležitosti, přispívání, uspokojení z aktivity. Žáci chtějí být součástí akce, ne mimo. Touží po začlenění, pokud se neobávají, že mohou být poníženi, odmítnuti. A také tehdy, když je hra vyzkoušením vlastních možností.

4. **Legrace, radost, potěšení:** Prvotní důvod pro hru je radost ze hry, legrace. V kooperativních hrách se tento rozměr hry ještě zvýrazňuje, protože struktura hry přináší uvolnění.

Pokud je hra vybudována na těchto čtyřech součástech, funguje komplexně: není zraňováno sebepojetí žáka, není důvod k obavám z dalších příležitostí k účasti, žáci jsou obohaceni o nové zkušenosti. Hra by neproběhla, kdyby hráči nesměřovali ke společnému cíli a na cestě k tomuto cíli se nepodíleli svou činností.

Podpořit kooperativní bázi hry a využít ji pro kooperativní učení znamená neváhat zařadit za hru reflexi.

4.7.3.2 Kooperativní dovednosti

Nejlépe fungují skupiny s trénovanými členy – je nutný určitý stupeň intelektového, ale i sociálního vývoje a určitá úroveň sociálních dovedností. Žáci by měli být schopni iniciovat aktivity skupiny, pracovat s informacemi – vyžadovat je, dodávat i rozpracovávat, ale také udržovat skupinu povzbuzováním, tolerancí, vzájemným pochopením, vyjadřováním emocí. Měli by být schopni rozpoznat dysfunkční chování (agresivitu, neoprávněnou dominanci, dožadování se uznání, stažení se z činnosti, odmítání nápadů bez jejich zvážení) a pracovat s ním. Tyto dovednosti nejsou vrozené – musíme se je naučit, a tak by měly být učeny.

Kooperativní vyučování je založeno především na spolupráci a společném dosahování cílů. Je zde uplatněn princip, že výsledky jednoho žáka jsou podpořeny činností celé skupiny, a zase naopak, že celá skupina má užitek z činnosti jednotlivce. Kooperativní vyučování se dá, dle autorky Kasíkové, shrnout pod pojmy sdílení, spolupráce, podpora.

Kooperativním dovednostem se žáci učí postupně, je třeba jejich dlouhodobé procvičování a upevňování.

Seznam literatury a dalších zdrojů

Monografické publikace:

- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. UK Praha, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
ČERMÁKOVÁ, J. H.; RABIŇÁKOVÁ, D. *TY + JÁ = KAMARÁDI*. Praha : ISV, 1997. 96 s. ISBN 80-85866-76-5.
FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1995. 283 s. ISBN 80-7178-063-4.
GEOFFREY, P. *Moderní vyučování*. 2. vyd. Praha : Portál, 1996. 380 s. ISBN 80-7178-978-X.
HOUSER, P. *Hry se slovy a jazykem*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002, ISBN 807178699-3.
KALOUS, Z.; OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-

253-X.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 1997. 147 s. ISBN 80-7178-167-3.

LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha : Portál, 1999. 208 s.

ISBN 80-7178-205-X.

LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. *Tvořivé vyučování*. Praha : Grada, 2003. 208 s. ISBN 80-247-0374-2.

MAŇÁK, J. a kol. *Alternativní metody a postupy*. Brno : Masarykova univerzita, 1997. 90 s. ISBN 80-210-1549-7.

MELICHÁRKOVÁ, I.; ŠVECOVÁ, L. *Hračky z krabičky aneb 100 her pro skupinovou práci dětí v 1. třídě ZŠ*. 113 publikace. Brno : Paido, 2001. ISBN 80-7315-000-X.

OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika II*. Liberec : Technická univerzita, 2004. 35 s. ISBN 80-7083-786-1.

PATERSONOVÁ, K. *Připravit, pozor, učíme se!* Praha : Portál, 1996. 104 s. ISBN 80-7178-102-9.

PORTMANNOVÁ, R. *Hry pro tvořivé myšlení*. 1. vyd. Praha : Portál 2004. ISBN 80-7178-876-7.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha : Portál, 1998. 328 s. ISBN 80-7178-252-1.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Slovník cizích slov*. 2. vyd. Praha : Encyklopedický dům, 1996. ISBN 80-90-1647-8-1.

Seriálové publikace:

KOŽUCHOVÁ, M., KORČÁKOVÁ, E. Využití didaktické hry. *Komenský*, roč. 122, 1998, č. 5/6, s. 104–106. ISSN 0323-0449.

Elektronické monografie:

HUSNÍK, P. Jak staré jsou moderní metody vyučování? *Učitelství noviny* [online]. 2004, č. 14. Dostupný z WWW:

http://www.ucitelskenoviny.cz/obsah_clanku.php?vydani=14&rok=04&odkaz=jak.htm.

JEŘÁBEK, J.; TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2005 [cit. 1. září 2005]. Praha. 3. verze RVP ZV. Část C, Vzdělávací oblasti, Člověk a jeho svět.

Dostupný z WWW: <http://www.rvp.cz/soubor/rvpzv.pdf>.

KUKAL, P. Jak najít tu pravou vyučovací metodu? [online]. *Česká škola*, 2005. [cit. 24. ledna 2005]. Dostupný z WWW:

<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=102003&CAI=2125&EXPS=%22VYU%C8OVAC%CD%2A%22+AND+%22METODA%2A%22>.

ROSECKÝ, Č. Učební metoda, učitel a školní vzdělávací program [online]. *Česká škola*, 2003, [cit. 18. března 2003]. Dostupný z WWW:

<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=101014&CAI=2124&EXPS=%22TVO%D8IVOST%2A%22>.

SÁRKOZI, R. Naučte děti myslet a učit se! [online]. *Česká škola*, 2005. [cit. 25. října 2005]. Dostupný z WWW:

<http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=102454&CAI=2125&EXPS=%22TVO%D8IVOST%2A%22>.

ŠÍDOVÁ, J. Hry za domácí úkol. *IN Komenský* [online]. 2001, č. 22 [cit. 13. června 2001].

Dostupný z WWW: <http://www.skolam.cz/INKomensky/Archiv/0000180.htm>.

WAGNER, J. Metodický portál pro rámcové vzdělávací programy RVP.CZ spuštěn [online]. *Česká škola*, 2005. [cit. 2. listopadu 2005]. Dostupný z WWW: <http://www.ceskaskola.cz/Ceskaskola/Ar.asp?ARI=102464&CAI=2124>.