Pojetí didaktické hry učitelů dětí školního věku

Bc. Daniela Hájková

Diplomová práce
2017

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	**Bc. Daniela Hájková**
Osobní číslo:	**H150469**
Studijní program:	**N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor:	**Sociální pedagogika**
Forma studia:	**kombinovaná**
Téma práce:	**Pojetí didaktické hry učitelů dětí školního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti teorie hry, didaktické hry, jejího pojetí a využití v edukačním prostředí.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu pomocí dotazníkového šetření a pozorování.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ČINČERA, Jan, 2007. Práce s hrou pro profesionály. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1974-0.
HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ, 2009. Zážitkově pedagogické učení. Praha: Grada Publishing. ISBN 978- 80- 247- 2816- 2.
CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978- 80- 247- 1369-4.
NĚMEC, Jiří, 2002. Od prožívání k požitkářství. Brno: Paido. ISBN 80-7315-006-9.
PETLÁCH, Erik, 2000. Pedagogicko-didaktická práca učiteľa. IRIS. ISBN 9788089018055.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **22. listopadu 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016

L.S.

doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby [1)];
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 [2)];
- podle § 60 [3)] odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 [3)] odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 15. 3. 2017 ..... Hajková Daniela .....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na didaktickou hru, neboli na hru ve vyučování. Tato metoda se objevuje ve vyučování stále častěji. Práce se zaměřuje na rozbor těchto her. Rozebírá určité znaky, které by měla hra, aby byla opravdovou hrou splňovat. Zaměřuje se na subjektivní pohled učitelů dětí školního věku na tuto problematiku. Rozebírá hru jako efektivní metodu učení. Teoretická část obsahuje definice z oblasti hry, spontánní hry, didaktické hry, hry ve vyučování, znaky a druhy her a v neposlední řadě se věnuje tématu osobnosti učitele. Praktická část rozebírá detailněji znaky hry, jež musí splňovat, aby mohla být považována za efektivní způsob učení. Pojednává o uchopení tohoto fenoménu v praxi. Zaměřuje se na učitele a jejich pohled na problematiku a porovnává výsledky v závislosti na určitých kritériích. Součástí praktické části jsou také možná doporučení.

Klíčová slova: Hra, didaktická hra, hra ve vyučování, znaky her, učitel, osobnost učitele, spontánní hra, opravdová hra.

ABSTRACT

The thesis focuses on teaching the game, or to play in teaching. This method appears increasingly in teaching. The work focuses on the analysis of these games. It analyzes certain characteristics that should play in order to meet the real play. It focuses on the subjective view of teachers of children of school age on this issue. Discusses the game as an effective method of learning. The theoretical part contains definitions from games, spontaneous games, didactic games in teaching, characters and types of games and finally focuses on the topic of teacher's personality. The practical part analyzes in detail the game characters, which must meet in order to be considered an effective way of learning. Discusses grasp this phenomenon in practice. It focuses on teachers and their view on the issue and compares the results depending on certain criteria. The practical part are also possible recommendations.

Keywords：Game, didactic game, game in teaching, features games, teacher, teacher personality, spontaneous game, the real game

Děkuji především své vedoucí Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D. za její trpělivost a rady, kterými mne navedla tím správným směrem.

Dále děkuji svým rodičům, kteří jsou mojí životní oporou.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci „Pojetí didaktické hry učitelů dětí školního věku“ zpracovala sama, pouze s použitím uvedené literatury a prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD **10**
I TEORETICKÁ ČÁST **12**
1 HRA JAKO FENOMÉN **13**
1.1 TYPOLOGIE HER 14
1.2 SPONTÁNNÍ HRA 15
1.3 HRA OČIMA PETERA GRAYE 16
2 DIDAKTICKÁ HRA **20**
2.1 TYPOLOGIE DIDAKTICKÝCH HER 22
2.2 ZNAKY HER 24
2.3 CÍLE HER 25
3 DIDAKTICKÁ HRA VE VZDĚLÁVÁNÍ **27**
3.1 HISTORICKÝ POHLED NA HRU VE VYUČOVÁNÍ 28
3.2 METODICKÁ PŘÍPRAVA NA HRU 29
3.3 OSOBNOST UČITELE 31
3.4 STYL VEDENÍ UČITELE 32
3.5 KLÍČOVÉ DOVEDNOSTI UČITELE 33
II PRAKTICKÁ ČÁST **35**
4 METODOLOGIE VÝZKUMU **36**
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM 36
4.2 VÝZKUMNÁ ČÁST 36
4.3 VÝZKUMNÉ CÍLE 38
4.4 VÝZKUMNÉ OTÁZKY 38
4.5 STANOVENÍ HYPOTÉZ 39
4.6 POJETÍ VÝZKUMU 39
4.7 VÝZKUMNÝ SOUBOR 41
5 ANALÝZA DAT **43**
5.1 DOTAZNÍK- ŠKÁLOVÉ OTÁZKY 44
5.1.1 Shrnutí dat 58
5.2 DOTAZNÍK- URČITÁ KRITÉRIA 60
5.2.1 Kritérium pohlaví 61
5.2.2 Věkové kritérium 66
5.2.3 Shrnutí dat 72
6 INTERPRETACE DAT **73**
7 DOPORUČENÍ **75**
7.1 ŠKOLENÍ, KURZ 75
7.2 HRA PRO ŽÁKY 77
ZÁVĚR **78**
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY **80**
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK **82**
SEZNAM GRAFŮ **83**

SEZNAM TABULEK.....85
SEZNAM PŘÍLOH.....86

ÚVOD

Didaktické hry, nebo také hry ve vyučování se ve vzdělávání využívají stále častěji. S prvním konceptem přišel již Jan Ámos Komenský, známým pod jménem škola hrou. Hry ve vyučování jsou po učitelích stále více vyžadovány a jejich realizace prudce stoupá. Vzniká velké množství alternativních škol, jichž funkce se nachází především v inovativním pojetí vyučování pomocí her. Hra jedince obklopuje celý život. Každý ví, že malé děti si hrají, později vznikají hry ve skupinách, hry více promyšlené a děti se doma často neukážou po celý den. V dospělosti se hra již vytrácí, člověk je příliš zavalen prací a starostí běžného dne. Hra ve vyučování je využívána především u dětí školního věku. Tedy u dětí na ZŠ. Tato hra je považována za jednu z nejlepších a inovativních metod ve vyučování. Prostřednictvím didaktické hry dochází k efektivnímu učení. Kolikrát se děti už ve společné hře učí novým informacím, nebo dovednostem. Pokud vidíme skupinku dětí si hrát, učí se spolupráci. Často si hrají na maminku a tatínka. Tímto způsobem se učí modelům rodiny ve společnosti. Hrají si na perníkovou chaloupku, kdy využívají fantazii a tvořivost. Nebo si hrají na obchod, kde se učí matematiku. Lze tedy říci, že si děti hrají opravdovou hru a zároveň se učí poznatkům, které budou schopny využít v běžném životě. Hrou se tedy mohou děti zcela nenásilně a dobrovolně učit. V takovýchto případech lze hru považovat za vysoce efektivní metodu. Co když ovšem hry ve vyučování neboli moderní didaktické hry nejsou efektivní stejným způsobem? Co když se při nich děti necítí dobře, nemají pocit svobody, nemohou si hrát, jak by chtěli, nebo se vůbec s danou hrou vnitřně neztotožní? V takových případech nelze hru považovat za efektivní způsob učení a lze předpokládat, že užití poznatků v běžném životě pak bude zcela nulové.

Tato práce se zabývá právě pojetím hry ve vyučování. V teoretické části definujeme znaky, kterými se opravdová hra vyznačuje. V praktické části porovnáváme informace, které byly získány díky dotazníkům a díky tomuto zjištění definujeme, zda mohou být hry ve vzdělávání považovány za opravdové hry. V teoretické části jsou dále rozebírány informace týkající se her obecně, didaktických her, spontánních her a osobnosti učitele, jelikož učitelé jsou výzkumným vzorkem. Praktická část dále porovnává výsledky v závislosti na určitých kritériích, jako je například pohlaví. Lze předpokládat, že učitelé staršího věku budou požadovat větší kázeň, než učitelé v mladé dospělosti. Naopak lze předpokládat, že učitelky dopřávají žákům více svobody, jak učitelé. V neposlední řadě uvádíme doporučení.

Toto téma má velkou spojitost se sociální pedagogikou. Sociální pedagog je může uplatnit jako metodik prevence, kde může ve spolupráci s učiteli navrhovat hry tak, aby byly opravdové a jejich prostřednictvím docházelo k učení. Na tomto základě funguje zážitková pedagogika, která s fenoménem hry velmi pracuje. Pokud jsou hry realizovány „násilně“ a nedochází tedy k učení, může docházek ke stresování či nervování žáků, kteří jsou klienty sociální pedagogiky. Z tohoto důvodu jsme zvolili právě děti školního věku. Jelikož jejich osobnost lze formovat a hra ve vyučování, bude-li realizována správným způsobem, může žáky do jisté míry ovlivnit.

Výzkum byl tedy prováděn dotazníkovým šetřením. Dotazník obsahoval základní demografické informace a dále škálové otázky, týkající se právě znaků opravdové hry. Odpovědi byly získávány pomocí míry souhlasu respondenta s použitým výrokem. Tímto byly získány subjektivní pohledy učitelů a učitelek na danou problematiku. Škálové otázky byly tvořeny tak, aby popsaly, do jaké míry jsou hry ve vzdělávání opravdovými hrami a lze je tedy považovat za efektivní metody, které žáky nestresují.

Didaktické hry jsou v literatuře rozebírány poměrně často. Vztah těchto her k opravdové hře již tak často popisován není. Vycházíme tedy především jednoho autora, který tuto problematiku rozebírá z hledisek, které jsou validní pro náš výzkum. Peter Gray popisuje hru opravdovou, která lze být ve vyučování považována za efektivní pouze v případě, že splňuje určité znaky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 HRA JAKO FENOMÉN

Stěžejním pojmem diplomové práce je především didaktická hra. Nejprve je ovšem nutno pochopit hru jako takovou. Jak můžeme chápat pojem hra? Jde tedy o jakýsi „impuls k procvičování instinktů důležitých pro současný i budoucí život každého jedince. Čím je život složitější a inteligentnější, tím více času dítě na učení nápodobou potřebuje. Teorie hry je tedy jakési nacvičování dovedností. Je provázena výzvou, ve které vytváříme pro tuto hru pravidla.“ (Koťátková, 2005, s. 11)

Hru tedy můžeme chápat jako jakýsi proces učení nápodobou, ve kterém si my vytváříme vlastní pravidla, což je pro nás v každém věku jakousi výzvou. Že nás hra doprovází v každém věku je zcela jasné, přesvědčuje nás o tom i Němec (2002, s. 10), který tvrdí, že si hrajeme stále. Nejvíce ovšem ale v dětství, kdy hry dětem přinášejí radostné chvíle a vzrušení. Hru můžeme nazvat jakýmsi procesem transformace, kdy se dítě může stát králem, loupežníkem, princeznou, nebo čímkoli, čím si přeje být. I v dospělosti může však hra znamenat vybočení z každodenní všednosti, stejně tak jak u dětí ve škole, kdy ji berou jako něco zcela odlišného od běžné práce, nebo plnění všech možných úkolů. Hry také dítě vyvádějí z jeho samostatnosti, umožňuje shledání a komunikaci s jinými. Hru tedy chápeme jako celoživotní proces transformace, pomáhající nám v dětství i v dospělosti jakýmsi způsobem alespoň na okamžik opustit realitu. Hru tedy ovšem nelze chápat jen jediným způsobem. Hru obecně lze chápat hned několika způsoby, které definují hru hned z několika možných pohledů.

Hra je tedy:

- „HRA JAKO ZNAK: Hra je něco, není zcela doopravdy, respektive kde provádíme něco s poukazem na něco jiného. Lov zvířat je poukazem k válečnému střetnutí. Špióni předstírají, že jsou někým jiným. Frivolita odkazuje k něčemu, co by mohlo být, ale v této chvíli není přítomno.
- EMOCIONÁLNÍ ANGAŽOVANOST: Hra obsahuje vzrušení. Vzrušení souvisí s nejistotou a neurčeností hry. Je podněcováno soutěží, zkouškou vlastních schopností a dovedností ve hře obstát.
- PRAVIDLA: Lov, flirtování i hokej mají svoje pravidla, která je třeba respektovat a za jejichž porušení následuje sankce.

- SOUTĚŽ: Hra je téměř vždy soutěží, byť nikoli nutně soutěží proti někomu: je možné soutěžit proti něčemu- např. základnímu nastavení hry, časovému limitu atd.
- CÍL: Cílem hráče ve hře je vyhrát. Cílem pedagoga, který hru uvádí, může být něco zcela jiného: prostřednictvím hry přivést studenty k určitému porozumění, určitým postojům či určitým dovednostem." (Činčera, 2007, s. 10)

Jak tedy shrnout definici hry ze všech definic výše zmíněných? Hru jako určitý fenomén můžeme chápat jako něco, co nás obklopuje celý život. Je námi řízená, není ohraničena časem, je nutné zapojit do hry naše emoce, může být individuální, ale i skupinová, prostřednictvím hry se učíme nápodobou a umožňuje nám pomocí fantazie únik od reality.

Následující kapitola pojednává o typologii her, jelikož není možno každou hru hodit do jednoho pytle bez rozdělení pomocí určitého kritéria.

1.1 Typologie her

Když se řekne hra, nevybaví se každému jednotná definice, ale každého napadá hra zcela jiná. Proto je potřeba hry rozdělit do několika poddruhů, kde si dokážeme každou hru později zařadit. Velmi efektní rozdělení her uvádí například Pelánek (2008, s. 110 - 156).

1. DROBNÉ HRY A ÚKOLY: do této kapitoly řadíme hry na budování kolektivu, jinak tedy seznamovací hry, bez kterých by se neobešel žádný tábor, ani vícedenní pobytové akce. Je tady jasné, že se děti musejí nejprve seznámit. Dalším odvětvím jsou zahřívací kontaktní hry. Slouží k odbourávání bariér a k tzv. rozehřívání. Neodmyslitelné jsou také hry důvěry, které jsou velice vhodné pro volnočasové aktivity, kde se děti setkávají častěji.
2. HRY K ROZVÍJENÍ SPOLUPRÁCE: Hra nám také může posloužit k rozvíjení spolupráce, v některých případech i k řešení spolupráce při určitém problému.
3. DRAMATICKÉ HRY: Dramatické hry mohou sloužit pro táborové aktivity, kdy děti hrají například nějakou scénku. Jsou velmi důležité pro nonverbální komunikaci a odstraňování ostychu. S dramatickou hrou se setkáváme i v dramatickém kroužku, Který je na principech dramatické hry zcela postavený.
4. POHYBOVÉ HRY: Za pohybovou hru lze v prvé řadě považovat jakýkoli sport. Pokud pohybové hry aplikujeme na tábor, jsou zde uváděny dětmi velmi oblíbené bojovky, či různé závody, ale také terénní hry.

5. HRY ZAMĚŘENÉ NA PSYCHIKU: Do této kapitoly určitě patří i diskuzní hry.
6. MALOSTRUKTUROVANÉ HRY: Jsou to hry, které ve zkratce nemají pevně daná základní pravidla.
7. SIMULAČNÍ HRY: Spojují prvky diskuze a hraní rolí.
8. PSYCHOHRY: Hry s vysokou psychickou náročností.

Hra, která nás obklopuje po celý život, má několik forem. O hře jako celoživotním fenoménu a o možných formách jsme již hovořili, je tedy potřebné, nyní se zaměřit na hru spontánní, jakožto nejběžnější způsob hry v životě každého jedince.

1.2 Spontánní hra

Spontánní hra neboli hra volná nás obklopuje v podstatě celý náš život. Jak uvádí Houška (1991, s. 17), je hra jednou z potřeb dítěte, není k ní ovšem zapotřebí žádná sekundární motivace, přesto však budou děti hru vykonávat ze všech svých sil a možností. Hra je jakousi kompletní činností, jejímž prostřednictvím dítěti předáváme určité hodnoty společnost.

Volnou neboli spontánní hrou se tedy chápe hra, ve které si dítě volí takovou činnost, při které si samo volí námět, záměr, tudíž chce spontánně něco prozkoumat, zkoušet, ověřit si, vytvářet.

Toto volí tedy především podle vlastního uvážení. V případě hry individuální. V případě hry s partnerem, nebo s partnery, volí toto po dohodě, která se dá chápat jako další využití her, jelikož se dítě učí spolupráce. Děti se tedy volí podmínky, volí si místo, rozhodují se, jaké zvolí pomůcku. (Koťátková, 2005, s. 17)

Spontánní hra vychází ryze z vnitřní motivace dětí, proto je dobré ji podporovat a jejím prostřednictvím, či návazností na ni naplňovat cíle předškolního vzdělávání (Suchánková, 2014, s. 161). Tato poznámka se sice vztahuje na děti předškolního vzdělávání, lze ji ovšem naprosto aplikovat i na vzdělávání na základních školách. Stejná podpora by měla být vložena i do her didaktických, jelikož jsou, jak již bylo zmíněno inovativním způsobem ve vzdělávání.

Prostřednictvím spontánní hry však dochází k uspokojování individuálních potřeb dítěte. Jak uvádí Lubomír Kukla, který se zabývá 16 hlavními dimenzemi pro spokojené dítě, mezi které patří i spontánní hra.

„ Vychází přitom z přirozených potřeb a zájmů dítěte. Hra je hlavní činností dítěte a má zároveň význam pro jeho seberozvíjející učení.“ (Kukla a kol., 2016)

Volná hra především v roli dítěte, či dětí. Jedná se o nenásilnou činnost, prostřednictvím které dochází k socializaci, v případě volné hry dochází především k dobré zábavě, ať už samostatně, nebo ve skupince. Volnou hru jsme si tedy objasnili. Jak bylo ovšem zmíněno dříve, vycházíme především z autora Petera Graye, který hru rozebírá v opravdovém smyslu, další kapitola bude tedy věnována tomuto tématu.

1.3 Hra očima Petera Graye

Peter Gray je Bostonský profesor, jenž se zajímá o opravdovou hru. Následující kapitolu rozebíráme z jeho článku, který se zabývá definicí hry a opravdovou hrou. (Svoboda učení, 2017)

Rozdíl mezi ostatními autory je především v jeho pohledu. Hra je vnímána jako nejefektivnější vzdělávací metoda moderní doby. Prostřednictvím hry by tedy mělo docházet k efektivnímu učení. K efektivnímu učení ovšem dochází pouze za určitých podmínek. Patří k nim například nestresové situace pro žáky. Spousta her, které se tváří jako efektivní metoda jsou však pouze přeludem. Hra v každém evokuje zábavu, evokuje radost. V případě některých her ve vyučování však evokuje spíše hrůzu spojenou se strachem z neznalosti odpovědí, které budou vyžadovány během hry, nebo naopak se strachem z nepochopení pravidel. V tomto případě se tedy nejedná o hru ve vzdělávání, kterou můžeme uchopit jako opravdovou hru, nýbrž se jedná o fantoma, kterého se učitelé za každou cenu snaží nacpat do vyučování pouze z toho důvodu, že tento úkol mají v osnovách. Z tohoto důvodu se Peter Gray stává stěžejním autorem této práce.

„Hra našemu druhu slouží k mnoha cenným účelům. Je to cesta, kterou děti rozvíjejí své fyzické, intelektuální, emocionální a morální dovednosti. Je to cesta tvorby a udržování přátelství. Navíc navozuje dětem i dospělým takový stav mysli, který je velice vhodný pro náročné myšlení, bystré řešení problémů a pro všechny tvůrčí snahy.“ Takto Peter Gray definuje hru, která se stala jeho celoživotním dílem. Je psychologem, ale zaměřuje se především na hru v celoživotním vzdělávání. Jak bylo již zmíněno, hra aby v člověku vyvolávala určité učení a tedy zkušenost z ní vycházející se stala pro člověka (v našem případě tedy pro dítě, žáka ve škole) využitelná v běžném životě, musí splňovat několik aspektů. Peter Gray ve svém článku rozebírá právě tyto aspekty.

Jako základní aspekt hry uvádí svobodu skončit, který je velmi podstatný při jakékoli definici hry. Hra musí být ale u každého jedince ve spojitosti s jeho motivací a mentálním postojem, nikoli se zjevným chováním. Pokud jsem tedy do něčeho nucen, ačkoli mé přesvědčení je proti, nezáleží na tom, jak ušlechtilá činnost je, v žádném případě již potom nemůže být definována jako hra v opravdovém smyslu. Ve hře nejde o zápas. Ne vždy nutně to musí být všechno nebo nic, právě proto se čistá hra daleko více vyskytuje u dětí. V dospělosti už se více soustředíme na další aspekty, jako je životní povinnost. Z tohoto důvodu již o člověku neřekneme, že je hravý, že si rád hraje, ale že má hravého ducha.

Dle autorova pojetí je nejdůležitějších 5 aspektů. Zajímavostí ovšem je, že tyto aspekty si děti sami volí. Jako hru tedy označují právě činnost, která tyto aspekty splňuje.

1) **Hru si vybíráme sami a sami ji také řídíme.**
   Hra je tedy vyjádřením svobody. Každý jedinec je svobodnou osobou, která se nemusí účastnit cizí hry. Volíme své chování během hry a ovlivňujeme její průběh. To ovšem neznamená, že skupinové hraní již není hra. Pokud si pravidla druhého zvnitřníme a souhlasíme s nimi, pak se jedná o hru. Pravidla se mohou i měnit, ale pouze pokud s tím souhlasí všichni hráči. Hra je nejdemokratičtější aktivitou. Pokud tedy s pravidly nesouhlasím, mohu hru kdykoli opustit. Pokud jsem do hry tlačen a nucen, pak to již není hra. Prostřednictvím právě hry děti učíme nenásilnou formou slušnému chování, jak uspokojit své potřeby, ale zároveň brát ohledy na druhé. Dospělý se hry dětí může účastnit a často se stává skvělým vedoucím. Problém je ovšem v tom, že dospělé děti vnímají jako autority a mají pocit, že dospělý tam není od toho, aby si s dětmi hrál, ale aby hru řídil.
2) **Hra je aktivita, u které je činnost samotná ceněná více než výsledek**
   Jde tedy spíše o činnost samotnou. Hra má cíl, ale cíl je součástí celku. Není tedy jediným důvodem pro zapojení se do hry. Hra je ideálním stavem mysli právě proto, že se zaměřujeme na její průběh, nikoli pouze na dosažení výsledku.
3) **Hra má strukturu a pravidla. Ne vždy nezbytně pevně dané, často vycházejí z charakteru hráčů**
   Je řízena duševními pravidly, struktura se odvíjí od hráčů samotných. Hrát si znamená provádět činnost dle pravidel, která jsme si zvolili. Jde tedy o činnost mentálního pojetí. Díly těchto pravidel skládáme do schématu, které máme v hlavě. Vhodné pro učení jsou například sociometrické hry vyznačující se chápáním a přijetím role. Formální hry jako je například baseball se vyznačují přísnými a strikt-

ními pravidly, což ovšem neznamená, že není hrou v opravdovém smyslu. Pokud jeho účastníci pravidla přijmou, pak je hrou, ačkoli má striktní pravidla. Pravidlo ve hře se stává touhou, ohraničením dané hry a je přijímáno a voleno, jelikož může kdykoli skončit. Díky tomuto je přijímá do života, je učeno. Učí nás sebekontrole, ale i ohleduplnosti k ostatním. Jak již bylo zmíněno, Peter Gray vychází z Ruského autora Lva Vygotskyho, který tvrdil, že touha hrát si se stává motivující silou k učení se sebeovládání a sebeurčení. Proto musí mít dítě svobodnou vůli ji kdykoli opustit, jelikož v běžném životě by mohlo. Hra děti učí, jak se začlenit do běžného života. Prostřednictvím hry dochází k sebeovládání, které nás učí přijímat stereotypy společnosti a díky tomu se člověk nechová jako zvíře.

4) **Hra je nápaditá a není striktní, v určitém způsobu je odtržena od běžného života**

   Je vážná a přitom není, je reálná a přitom odtržená od reality. Hra se odehrává ve světě fantazie. Má svůj čas uvnitř a čas vně. Děti jsou schopny odlišovat hru od reality. Ačkoli si někdy hrají hodiny na superhrdiny, vědí, že si na ně jen hrají. Odlišování reality od předstírání je člověku vrozené.

5) **Hra vyžaduje aktivní, pozorný, ale také nestresující stav mysli.**

   Vyžaduje vědomou kontrolu vlastního já, vlastního chování s důrazem na pravidla. Jde více o akt samotný než o výsledek. Díky tomu je stav během opravdové hry nestresující, ale také velmi aktivní. V této části se dostáváme ke vzdělávání. Pozorný, ale nestresující stav mysli je ideální stav mysli pro tvůrčí činnost a učení. Proto se ve vzdělávání většinou hovoří o pokusech o hru. Pokud je vyvíjen velký tlak, je zvyšována efektivita u úkolů mentálně nenáročných, nebo dobře známých. Efektivita je ovšem v takovém případě snižována, jde-li o úkony vyžadující kreativitu, vědomé rozhodování nebo učení se nových dovedností. Ve většině případů se ve vyučování zaměřujeme spíše na výsledek, nikoli na prostředky a proto se uvádí, že jde spíše o pokusy o hru. Silný tlak má využití v krizových situacích kdy je potřeba jednat. U žáků, kteří takto jednat nedokážou, akorát zadusíme snahu o nalezení lepší cesty.

Peter Gray tedy rozebírá hru velice detailně. Dle jeho popisu je jasně stanovené, jaké znaky musí hra splňovat, aby mohla být chápána jako hra v opravdovém slova smyslu. Jak již bylo několikrát zmíněno, didaktická hra neboli hra ve vzdělávání je jedna z nejefektivnějších metod ve vyučování. Aby mohla ovšem být brána jako efektivní, musí

splnit dané znaky, které jsme si pro účely naší práce předem stanovili. Další kapitola je věnována didaktické hře, jelikož je stěžejním pojmem naší práce.

2 DIDAKTICKÁ HRA

Didaktické hry se užívají především ve vzdělávání. Jde o vyučovací metodu, která již od počátku 60. let 20. století, získává své nenahraditelné místo ve vyučování. Nejprve se s didaktickou hrou začalo u žáků nižších stupňů. Postupně se ovšem stávala natolik oblíbenou, že k jejímu začlenění dochází již i u žáků středních a vyšších stupňů. „V didaktické hře se žák učí především dodržovat určitá pravidla, což vede k jeho socializaci a sebekontrole. Poznávání a učení probíhají nenásilně za účasti spontánního zájmu. Dítě se prostřednictvím hry může učit prakticky cokoli. Například o fungování kulturního života, nebo o pravidlech na veřejnosti.“ (Skalková, 2007, s. 199)

Nejklasičtější definicí didaktické hry jsou definice ze slovníku. „ Hra používaná ve vyučování jako jedna z metod, jejímž prostřednictvím žáci získávají nové poznatky, zvládají určité dovednosti, rozvíjí si tvořivost, učí se sociálním rolím i jednání s lidmi, vytvářejí si motivaci k poznání či schopnost spolupráce. Využívá se zaujetí žáků, spontánní činnost, jejich spolupráce, respektování norem i pravidel i vytváření etických postojů, norem. Využívání hry ve výuce má dlouhou historii (J. A. Komenský). S didaktickou hrou souvisejí metody inscenační a dramatizace.“ (Kolář a kol, 2012, s. 50)

Vyučovací doba se tedy mění. Dříve byli učitelé, v jejichž třídě se děti smály, či z ní vycházel určitý nadměrný šramot, předvoláváni k řediteli. Nyní dochází k pochopení, že aktivní vyučování a zapojení žáka do vyučování posiluje jejich soustředění na výuku a tedy pochopení problematiky. Kladné vztahy k vyučování, kterých dosáhneme například didaktickou či pedagogickou hrou se poté stávají kladnou motivací nejen ve vyučovací hodině, ale k učení jako celku, ke škole, k učitelům, či často ovlivňují celoživotní zaměření jedince. (Sitná, 2009, s. 121)

„Didaktická hra umožňuje realizovat proces učení nejen verbálním a pojmovým učením, ale také senzomotorickým učením, emocionálním učením, zážitkem, sociálním učením i zkušeností, kde je úspěšnost zapamatování vyšší.“ (Čapek, 2010, s. 42)

„Didaktickou hrou lze rozumět všechno, co umožňuje žákům alespoň částečnou seberealizaci, co jim nabízí volnější, alternativní aktivity, které jsou pro ně zajímavější, přirozenější a citově bohatší, než tradiční postupy.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 126)

Pokud nahlédneme do jiné definice, lze didaktickou hru definovat jako dobrovolně zvolenou aktivitu, jejímž produktem je osvojení či upevnění určité látky, která aktivizuje žáky a

rozvíjí jejich myšlení a poznávací funkce. Podstatou didaktické hry je především určitý náboj, stimulační náboj, který vyvolává v dětech angažovanost, podněcuje tvořivost a fantazii. (Zormanová, 2014, s. 64)

Definice autorů se v určitých bodech mění. Hlavním potenciálem je ovšem fakt, že by hra měla být dobrovolná, aby se přiblížila hře volné.

Základní podstata didaktické hry tedy spočívá v tom, že se jedná o hru řízenou, o hru s pravidly, které jsou udávány zvenčí. Jak uvádí Koťátková (2005, s. 27), hry s pravidly dosahují svého vrcholu kolem 6-7 roku dítěte. Didaktická hra má tudíž ve školním vzdělávání své velmi podstatní místo. „ Pravidla z vnějšku jsou děti schopny přijmout pro hru na určitém stupni rozumového a sociálního vývoje. A to tehdy, dovedou-li jim porozumět, přijmou je za své, dokážou je dodržovat i přes případné překážky a mají-li potřebu mít ve hře spoluhráče. (Koťátková, 2005, s. 27). Děti jsou tedy schopny hrát i hru s pravidly danými z venčí, ale v tomto případě je musí hra oslovit a splnit jakési jejich požadavky, aby se tedy nestala nutně násilnou a tím pádem neztratila zájem dětí a tedy i jejich určitou spontánnost.

Didaktickou hrou můžeme také rozumět určitou seberealizaci žáků, řízenou určitými pravidly a sledující výchovně-vzdělávací cíle. Pokud jde při libovolné činnosti posuzování jejího průběhu s ohledem na pořadí účastníků, jde o soutěž. Pedagogicky nejlepší jsou potom soutěžní hry. (Vališová, Kasíková a kolektiv, 2007, s. 206)

Hry jsou opravdu účinnou metodou, jak už právě proto, že jedince obklopují celý život, tak především proto, že umožňují žákovi volbu a rozvíjejí spoustu aspektů u jedinců. „Hry mohou být účinným prostředkem, jak zapojovat žáky intenzivně do výuky, a přimět je k takovému soustředění, kterého učitel jen těžko dosáhne jinou metodou. Hry podporují aktivitu, samostatnost a angažovanost žáků a jsou příležitostí k tvořivým projevům. Zajímavost, přitažlivost a přirozenost herní činnosti podstatně snižuje náročnost probíhajícího učení.“ (Šikulová, Rytířová. 2006, s. 20-21)

Hra ovšem není jen jedna. Dělit je můžeme hned dle několika aspektů a několika způsoby, které určitým způsobem ulehčují orientaci v takto široké škále. Dělení her nám objasní následující kapitola.

2.1 Typologie didaktických her

Didaktická hra jakož taková nemůže zůstávat v pedagogické oblasti jako jednotvárný pojem. Je tedy potřeba didaktickou hru rozdělit dle určitých kritérií. Zajímavé rozdělení didaktických her uvádí Lucie Zormanová (2014, s. 65). Didaktické hry můžeme dělit na interakční, simulační a scénické.

Hry interakční, jak již název napovídá, spočívají v určité interakci. Například s hračkami či s hráči. Patří sem například hry učební, s pravidly, či hry společenské. Jako příklad her inscenačních autorka uvádí několik her.

PŘÍKLAD 1: Hádáme, co ostatní kreslí

Děti chodí po jednom k učiteli a ten vždy tak, aby ostatní děti neslyšeli, pošeptá dítěti jedno zvíře, či věci, kterou má na tabuli namalovat. Poté dítě přistoupí k tabuli a maluje zvíře, které ostatní děti hádají. Výhoda této hry je především v tom, že může být aplikovaná na širokou škálu odvětví.

Hry simulační mají podstatu v simulace určité situace či prostředí z reálného světa. Patří sem hraní rolí, řešení případů, či pedagogizace prostředí.

PŘÍKLAD 2: Scénka v restauraci a scénka v obchodě

Organizace této hry spočívá především v přípravě slovíček z tématu jídla a pití. Díky této hře je snadné naučit se tato slovíčka především díky divadelní hře, kterou si vymyslí jednotlivé dvojice. Podstata hry je potom v divadelní scénka například v restauraci, kdy jeden je číšník a druhý je zákazník. Děti si procvičí nejen komunikaci, ale i samostatnost a práci ve dvojici.

Podstatou **scénických didaktických** her je návaznost na hry divadelní.

V neposlední řadě uvádí dělení didaktických her dle hodnocení, kdo mohou být hodnocené dle kvality, kvantity, času na výkon či dle hodnotitele.

Dělení her dle určitých kritérií nebo hledisek uvádí i Suchánková (2014, s. 52). Hry jsou opět rozebírány dle určitých hledisek. První s hledisek je míra vedení. Tyto hry potom mohou být spontánní, navozené, nebo zcela vedené. Hlavní rozdíl je tedy v míře vedení, kdy u her spontánních dochází k vnitřní motivaci, u her navozených učitelka nabídne nějakou činnost, zájem ovšem musí přijít od dětí a hry vedené jsou ty, do kterých učitelka svým vedením zasahuje.

Z hlediska organizace hry dělíme na hry tvořivé a hry s pravidly, kde hlavním rozdílem opět stupeň spontánnosti, kdy si u her tvořivých dítě volí samo námět i průběh hry.

Velmi zajímavé je hledisko druhu aktivit kdy se hry dělí na hry napodobovací, dramatizující, fiktivní, konstruktivní, pohybové hry, hry sociální. Jde tedy o hry, jež se dělí podle druhu či typu aktivity.

Hledisko příčiny hry rozebírá tedy především jakýsi podmět, který vede k provedení hry. Může jít o hry **aleatorické**, které jsou založeny na principu náhody. Dále hry **agonální** vycházející z touhy zvítězit nad vlastními silami, hry **mimikrické** v nichž jde o proměnu, nebo hry **vertigonální**, které umožňují určité narušení stability těla či duše.

Velice důležité je hledisko motivace. Motivace je především vnitřní a vnější. Dále hledisko věku a vývoje od her instinktivních až po hry kolektivní. Dalšími jsou hledisko rozvíjené složky inteligence, počtu hráčů, pohlaví, prostředí, využití hraček či pomůcek a nepostradatelné hledisko času.

Jak lze usuzovat, kritérií je opravdu velké množství. Na každou hru je možno tedy napasovat spoustu kriteriálních hledisek. Proto je potřeba tedy každou didaktickou hru rozebrat, abychom přišli na to, které z kritérií splňuje, na které složky působí, či jestli je vhodná pro určitou skupinu dětí, či pro určité pohlaví. Náhled na didaktické hry je proto do jisté míry subjektivní a může se měnit pohledem učitele, tedy daného jedince.

Dělení didaktických her dle určitých kritérií uvádí i Vališová a Kasíková (2011, s. 210), kdy hlavní kritéria jsou: Doba trvání. Místa, kde se odehrávají. Druh převládající činnosti. To, co hodnotíme. Kdo je hodnotí a kdo hry připravuje.

Dle aspektů, jež rozvíjejí, dělíme didaktické hry na hry k rozvoji smyslového vnímání, hry intelektuální, hry k rozvoji řeči, hry k rozlišování hlásek a písmem, hry se slovy, hry na kontrolu porozumění. (Šikulová, Rytířová. 2006, s. 21).

Lze vidět, že didaktické hry můžeme rozdělovat hned pomocí několika aspektů. Dělení si můžeme zvolit již s vybraných kapitol a aplikovat je pro námi zvolenou skupinu, nebo pro námi zvolené účely. V další kapitole se zaměříme na znaky her, abychom se naučili chápat hru v širším slova smyslu. A především abychom pochopili stěžejní pojem naší práce a to didaktickou hru neboli hru ve vyučování v souvislosti s pravou hrou.

2.2 Znaky her

Již jsme si hru definovali, víme tedy, že je spontánní, povětšinou. Nutnost je ovšem to, aby hra měla určité znaky, dle kterých můžeme definovat, zda se jedná s určitostí o hru, či nikoli. Pokud se zamyslíme nad pojmem znaky hry, každého určitě spoustu znaků napadne. Mezi znaky by mohl patřit určitý stupeň organizovanosti, jelikož bez organizace by se hra stávala jakýmsi chaotickým procesem. Dále hra zcela určitě potřebuje určitá pravidla. Nepostradatelnou roli hrají soutěžící, tedy jedinci do hry zapojeni a zcela určitě je potřeba i určitého organizátora hry. Znaky hry jsou rozváděny ve velkém množství publikací. Velmi výstižné dělení znaků uvádí například Suchánková (2014, s. 10). V tomto pojetí jsou tedy znaky hry určitá spontánnost. O spontánnosti ve spojitosti se hrou jsme již mluvili i v předchozích kapitolách. Můžeme tedy říci, že spontánnost je znakem hry dle většiny autorů zabývajících se herní problematikou. Spontánností chápeme jakési přirození aktivní jednání vycházející z naší vnitřní motivace. Dle Suchánkové se spontánností souvisí pocit svobody, kdy je svoboda tím nejdůležitějším co dělá hru. Dalším znakem hry je plné zaujetí pro tuto hru, bez čeho by samozřejmě hraní jako takové zcela ztrácelo smysl. Pro hru je totiž nutno vnímat okolí, ze kterého přicházejí podměty. Velmi podstatným znakem hry je poté smysluplnost. Určitě je neodmyslitelné, jelikož hru jako takovou hrajeme za určitým cílem, tedy za dosažením určitého cíle, což jde vidět v téměř každé hře. Zamyslíme-li se například nad hrou hledání pokladu, smyslem tedy cílem je najít poklad. Jak jsme již několikrát zmínili, hra má určitá pravidla. Ačkoli je činností dobrovolnou, bez pravidel by se pro potřebu plynulého a čistého průběhu neobešla. Pro hru je také potřeba přijetí určité role. Role například piráta v již zmíněné honbě za pokladem. S pravidly i s celou hrou je poté nutně spojena fantazie, bez které by se hra stala pouze jakousi organizovanou činností bez zaujetí. Pro hru je typická uzavřenost a ohraničenost. Může se objevovat prvek vážnosti. Dále nesmíme opomenout tvořivost. Při hře by mělo docházet k radosti a uspokojení a měla by být především jakýmsi aktivním a nestresujícím stavem mysli. (Suchánková, 2014, s. 13)

Velmi zajímavý avšak netradiční popis znaků her uvádí Hanuš a Chytilová (2009, s. 118). Dle tohoto pojetí jsou základní znaky hry 4. Libreto, motivace, pravidla, metodické poznámky. V tomto případě jde o jakýsi popis částí hry. Libreto je jakýmsi způsobem prvotní myšlenky, ze které se pak dále vyvozuje hra. Jde o chvíli, ve které využíváme fantazii a tvořivost. Motivaci jsme již probírali. V tomto pojetí jde především o jakýsi způsob vtažená žáků do děje, vtažení do hry. Pravidla hry popisují strukturu, obsah, podmínky, ale i

časový rozsah. V Neposlední řadě tedy metodické poznámky, které jsou jakousi zpětnou vazbou ze hry.

Jak uvádí jiná publikace, kvalitně zpracovaná didaktická hra splňuje tyto náležitosti, které můžeme tedy považovat za znaky kvalitní didaktické hry. V tomto případě jsou to znaky, které aplikujeme přímo na didaktickou hru ve vzdělávání. Mezi tyto znaky patří fakt, že hra zpracovává téma aktivním způsobem s prvky zábavy. Má jasný obsah sledující vzdělávací cíl. Realizována je na základě pravidel stanovených zvenčí, tyto jsou stanovena obecným postupem, nebo aplikací lektora. Tato hra je přiměřená cílové skupině z hlediska náročnosti i osobnostních charakteristik. (Langer, 2016, s. 181)

Jak můžeme dedukovat z definic několika autorů, znaky hry jsou tedy především určitá pravidla, bez kterých se neobejdeme. S určitostí nemůžeme vyloučit spontánnost, která je pro realizaci her naprosto podstatná. Mezi znaky je také nutno zařadit angažovanost, motivaci a zaujetí žáků. Vzhledem k množství znaků hry je ovšem nutno dodat, že tvoření znaků je činnost, která může mít obsah subjektivní, tedy že každý jedinec je může popisovat mírně odlišně.

Znaky hry ovšem určitým způsobem pouze ohraničují hru, v didaktických hrách jde především a zejména o splnění určitého výchovně- vzdělávacího cílu, který ovšem není důvodem pro hru. Jak jsme se dozvěděli z kapitoly o opravdové hře, cíl se stanovuje, ale jeho dosažení nesmí být hlavním důvodem, proč hru hraji. Pokud by tomu tak bylo a jedinec by měl ze splnění cíle větší radost, jako ze hry samotné, nešlo by potom o opravdovou hru. Cíle a jejich tvorbu uvádíme v další kapitole.

2.3 Cíle her

Cílování neboli stanovení cílů je jednou z nejtěžších fází přípravy hry. Cíle se totiž musí stanovovat individuálně na každou hru, jelikož každá hra se zaměřuje na jiné hledisko, má jiná pravidla, jiný průběh, tudíž i jiný cíl. Provádět hru bez předem stanoveného cíle je zcela bezpředmětné. Jelikož dosažení daného cíle je našim kýženým výsledkem a je to tedy především důvodem, proč určitá hra byla začleněna do vyučování.

Obecný cíl didaktické hry, nebo jakékoli hry začleněné do vyučování uvádí například Činčera (2007, s. 99) „Cíl je smysl a důvod zařazení projektu či aktivity. V textu uplatňováno vymezení cílů podle Bloomovy taxonomie a rozlišování cílů skupinových, individuálních a kurikulárních.“

Jak uvádí Pelánek (2010, s. 18), cíle mohou být nakonec jedním velkým zmatkem. Na začátku je tedy nutno ujasnit si cíle, které ve zkratce mají představovat to, čeho chceme dosáhnout. Variant, kdy dochází k chybám, je velké množství. Můžeme mít cílů příliš mnoho a následně docílit pouze zahlcení. Nebo naopak málo, v tomto případě nebude hra žádoucí tak, jak by měla. Cíle mohou být také špatně definované, nebo nejsou vůbec ujasněné. Obecně ale můžeme cíle definovat podle Pelánka (2010, s. 18)

- Motivovat k přemýšlení, formulování postojů, vyjadřování názorů, k naslouchání ostatním.
- Ukazovat netradiční problém na známé problémy, nabourávat stereotypy.
- Zaujmout a inspirovat k dalšímu studiu tématu.

Cíle by ale také měly splňovat určitou taxonomii. Nejznámější taxonomie cílů tedy konkrétně vzdělávacích cílů je Bloomova taxonomie, které vznikla na počátku 50.tých let. Tato taxonomie obsahuje tvorbu kognitivních, afektivních a psychomotorických cílů hr ve vzdělávání. Didaktická hra ve vzdělávání proto musí splňovat tuto taxonomii také. Bloomova taxonomie vychází především z předpokladu, že cílem výchovy je poskytnout odborné a obecné vědomosti, spolu se způsobem, jak s nimi zacházet. Tímto se rozvíjí kognitivní dovednosti, kterých je 5: Porozumění, aplikace, analýza, syntéza a hodnocení. (Čapek, 2015, s. 434)

3 DIDAKTICKÁ HRA VE VZDĚLÁVÁNÍ

Didaktická hra v našem pojetí je především důležitá pro vzdělávání, jelikož je užívána na základních školách. Hra didaktická je ve vzdělávání hlavním podílem záměrného pedagogického cíle. Je zvolená, vedená stimulovaná a zahajovaná **učitelem,** který motivuje, zadává a provází pedagogickou činnost prostřednictvím hry jako metody výchovně-vzdělávací práce. Didaktická hra může být koncipována jako uzavřený celek, při kterém dítě nebo děti postupují při plnění nějakého úkolu. V tomto případě je učitel provází, stimuluje hledání možností, nabízí další kroky a postupy, oceňuje a hodnotí a opravuje výsledky. Didaktická hra může být realizována i pod nepřímým vedením učitele. Herní aktivita je předána dětem, učitel s vědomím určitého didaktického víle nabídne, dá k dispozici didakticky orientovaný materiál a děti podle svých individuálních schopností spolupracují, samy prozkoumávají, zkouší a tvoří. V této hře je významně využit vlastní potenciál dětí včetně jejich schopností a dovedností. Podle vývoje hry může potom učitel nabízet jiná kritéria vývoje či výběru. Následně by měl učitel provést zpětnou vazbu, tedy verbalizovat ten didaktický záměr, který děti samy našly. Mezi těmito hrami existuje spojení pomocí většího podílu didaktického záměru, detailně instruovaného nebo s větším podílem nepřímých a nedirektivních zásahů. Obě hry však mají za cíl utvoření nějaké dovednosti. (Koťátková, 2005, s. 53)

Didaktické hry ve vzdělávání jsou zřejmě nejrozsáhlejším balíkem metod, jež se využívají. Didaktickou hru jako takovou můžeme také charakterizovat jako aktivitu společenského nebo pohybového charakteru. Hlavním cílem je potom získání a rozvoj znalostí, dovedností či postojů účastníka, nikoli standardní herní prvky jako jsou zážitek či relaxace. Proto se herních prvků v didaktické hře využívá právě pro učení a vzdělávání. Tímto se potom vytrácí aspekt pro hru typickou- spontánnost. Ta je ovšem také součástí didaktických her, pokud se podaří vyvolat u účastníků spontánní reakce. (Langer, 2016, s181)

Pokud bychom chtěli určitým způsobem rozčlenit didaktickou metodu, dostaneme velmi těžký úkol. Obecně ve vzdělávání se dělí na ty, které jsou zaměřené na rozvoj znalostí, dovedností a postojů. Mezi příklady můžeme zařadit pohybové, výtvarné, senzorické, rozumové, strategické, a dále kombinace těchto typů. Musíme také volit mezi hrami interakčními a neinterakčními. (Langer, 2016. S. 182)

Didaktická hra ve vzdělávání je velmi účinnou metodou, didaktickou hrou ovšem není každá hra, které se ve vzdělávání vyskytne. Musí splňovat určitá pravidla, kterými se zabývají například Šikulová a Rytířová. „Didaktická hra:

- Má strukturovaný charakter- je organizovaná učitelem a sleduje konkrétní výchovně-vzdělávací cíl.
- Je promyšlenou činností s jasnými pravidly.
- Má využití především v etapě motivační, nebo fixační, pro procvičování a opakování učiva.
- Může být účinně využívána i v etapě kontrolní, učitel na základě výsledků kontroluje a hodnotí žákovy znalosti, a dovednosti- hra má funkci diagnostickou.
- Může v některých případech velmi dobře podporovat rozvoj tvořivého myšlení.“ (2006, s. 21).

Jak vychází z předchozích kapitol, didaktická hra, nebo hra jako taková je v moderní době využívána ve vzdělávání skutečně ve velkém množství, vždy tomu tak ovšem nebylo. V následující kapitole proto lehce nahlídneme na výskyt didaktické hry ve vzdělávání a zmíníme si některé důležité milníky.

V praktické části se spíše poté zaměřujeme na opravdovou hru ve vzdělávání. Z tohoto důvodu bude v praktické části užíván pojem hra ve vyučování.

3.1 Historický pohled na hru ve vyučování

Pokud zmíníme didaktickou hru, nebo jakoukoli hru ve vzdělávání, i laika okamžitě napadá Jan Ámos Komenský, který přišel s inovativní školou hrou.

Ve středověku tomu ve vzdělávání bylo však úplně jinak. Žáci si osvojovali spíše memorování, efektivní cíle se naplňovaly pomocí drilu a základních křesťanských dogmat, tudíž se na nějakou školu hrou, nebo vlastně i na jakoukoli zábavu ve vzdělávání se mohlo zapomenout.

V novověku přišel se svojí koncepcí již zmiňovaný didaktik Jan Ámos Komenský, který zavrhl školu drilem, a přišel s inovační koncepcí „škola hrou“. Jež je postavena na didaktických zásadách názorností, systematičnosti, přiměřenosti a aktivity žáků. Nezdůrazňoval však pouze cíle kognitivní, důležité pro něho zůstaly i cíle afektivní, tedy mravnost a její důležitost.

V 18. Století měla na vzdělávání vliv osvícenství, především jeho filozofické ideje, kde se spoléhalo na pokrok. Důvěra se vkládala v lidské rozumové schopnosti.

Počátkem 20. Století zažilo vzdělávání velký pokrok. Vznikly především alternativní směry, kde je v popředí pedocentrismus, tedy důraz na aktivitu žáka. (Zormanová, 2014, s. 55)

Didaktickou hru jako takovou definuje například Jenské školství. „Není nutné zdůrazňovat, že v období mladšího školního věku představuje hra jednu z nejpřirozenějších aktivit dítěte. V Jenském školství se jednalo o didaktické hry sledující jasné záměry. Jejich smyslem se ukázalo být zahřívacím kolem, vstupem do pracovní části dne. Dramatizační hry vedly nejen k osobnostnímu rozvoji dětí, k expresi jejich pocitů a názorů, vyjádření vidění světa a situací, ale i k celkovému uvolnění a rozvoji komunikačních dovedností a kompetencí. Hry byly rovněž pevnou součástí slavností.“ (Kasper, Kasperová, 2008, s. 195)

Můžeme tedy vidět, že se didaktická hra objevuje již v historii. V moderní době je didaktická hra poněkud složitější metodou a vyžaduje na jedné straně aktivitu žáka, ale především přípravu učitele, kterou si rozebereme v další kapitole.

3.2 Metodická příprava na hru

Jakožto vše, co zařazujeme do vyučování, musí určitým způsobem být předem připraveno, ani didaktická hra není v tomto případě výjimkou. Před samotným začleněním didaktické hry do vyučování je třeba splnit několik podmínek. Před samotnou přípravou učitel promýšlí především cíle a obsah didaktické hry. Musí také zvolit určité místo didaktické hry v celkovém vyučování. Při přípravě hry učitel zobecňuje několik hledisek. Pro co nejefektivnější vyučování musí učitel respektovat nejen obecné didaktické zásady, ale i specifika daného předmětu. Učitel musí tedy před průběhem samotné hry vytyčit cíle, kdy je cíl hry podřízen výukovému cíli. Stanovuje jej učitel a sleduje oblasti rozvoje žáka. Dále je nutno provést diagnózu připravenosti žáků. Velmi potřebné je také ujasnění pravidel hry. Vymezení úloh vedoucího hry a v neposlední řadě také stanovení způsobu hodnocení této hry. Poté zajistíme vhodné místo pro hru, všechny potřebné věci jako je materiál či pomůcky. Předem si také určíme časový limit hry a promyslíme varianty hry, Důležitou závěrečnou součástí je reflexe a sebereflexe, jakožto nezbytnou součást zpětné vazby. (Šikulová a Rytířová, 2006, s. 23-24)

Velmi podobné metodické kroky uvádí i Vališová a Kasíková (2011, s. 210). Metodická příprava i organizace hry vychází s učitelem sledovaného pedagogického záměru. Hra se

zakládá především na nápadu, jenž je základem pro formulaci pravidel. Pravidla jsou nejlepší jednoduchá a srozumitelná. Dalším podstatným aspektem, jenž si musíme předem ujasnit je počet účastníků a jejich seskupení. Nyní se dostáváme k cíly hry, který je ve všech metodických přípravách nejpodstatnější. Dále musíme opět zajistit potřebné pomůcky. Rozhodneme se, co budeme hodnotit. Někdy postačí časové hodnocení, jindy potřebujeme a rozhodující se stává kvantita. Posledním krokem je i u tohoto pojetí posouzení kvality výkonu. Je velmi nutná s celým hodnocením hry žáky seznámit již před jejím zahájením, aby nedošlo k okamžiku překvapení. Učitel poté při hře stanovená kritéria sleduje a hodnotí, za účelem zpětné vazby. Ověřujeme především přiměřenost časového limitu. Řešíme dotazy, jež byly vzneseny k pravidlům i k celé soutěži. Hodnotíme herní situace a reakce žáků. A řešíme případné připomínky a návrhy. Které si učitel zapisuje a mohou se tak stát podkladem pro zpřesnění hry a zpracuje je do dokumentu, ve kterém uvede název hry, potřebné pomůcky, stručná a výstižná pravidla, pedagogický cíl a podrobné instrukce pro učitele a promyšlený způsob hodnocení výsledků a průběhu. Tento již ověřený dokument se poté stává jakýmsi moosterem.

Velmi detailní je metodická příprava dle Šikulové a Rytířové, které rozebírají následující kroky. (2006, s. 24)

1) Vytyčení cílů hry (cíl hry je podřízen výukovému cíly, stanovuje jej učitel, sleduje oblast rozvoje žáka.
2) Diagnóza připravenosti žáků (zda mají potřebné dovednosti, vědomosti)
3) Ujasnění pravidel hry (jasné a srozumitelné sdělení)
4) Vymezení úlohy vedoucího hry (učitele- velmi obtížná úloha)
5) Zajištění vhodného místa pro hru
6) Příprava pomůcek a materiálů potřebných ke hře
7) Určení časového limitu hry
8) Promyšlení variant hry

Následuje poté hodnotící část, u které je třeba nastolit příjemnou atmosféru. Poté můžeme hodnotit, co se nám podařilo nebo nepodařilo. Zda jsme dosáhli výukového cíle, zda ne a pokud ne, pak proč. Co tedy podle nás bylo příčinou. Popřemýšlíme, co bychom příště udělali jinak, a co jsme se nového naučili.

Další kapitola se již zaměřuje na učitele, jelikož jsou respondenty v tomto výzkumu.

3.3 Osobnost učitele

Učitel je v modelu vyučování, tedy i v zapojení didaktické hry do vyučování druhou nejdůležitější složkou. První jsou jistě žáci, tedy příjemci vzdělávání. Proto je nezbytné věnovat kapitolu učitelům. Povolání učitele ovšem není vůbec jednoduché dosáhnout, především tedy z hlediska profesionalizace. Profesionalizace představuje jakýsi model, jehož musí učitelé dosáhnout. Mezi základní charakteristiky profesionality můžeme řadit plný úvazek v tomto zaměstnání. Neodmyslitelný je také stupeň vzdělání, což je především soubor určitých dovedností a vlastností, kterého musí učitel dosáhnout. S tímto úzce souvisí potřeba aktivního rozšiřování a prodlužování vzdělávání. Tato profesionalita předpokládá silnou motivaci či vědomí poslání. A v neposlední řadě profese učitele vyžaduje diagnostické schopnosti, etické a profesionální standardy. Velmi důležité je také chování učitele dle etického kodexu. (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 18)

Pokud si definujeme osobnost a učitel odděleně, dostaneme plnou definici této charakteristiky. Osobnost dynamická struktura, která se vždy skládá z rysů osobnosti, temperamentu, dynamických složek osobnosti, schopností, postojí, motivů a dovedností. Učitel je potom chápán, především v minulosti byl chápán, jako jeden ze základních činitelů ve výchově, je to tedy profesionálně kvalifikovaný, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Tradiční pohled na učitele je v pohledu na učitele jako na hlavní subjekt ve vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. (Walterová, Mareš, 2013)

Osobností učitele v pojetí didaktické hry tedy chápeme především určitou roli učitele v této hře. Velice podstatný je styl řízení vyučování, který je ovlivněn a volen osobností každého učitele jako jedince a jako takový, má vliv na průběh, přípravu i výsledky didaktické hry. Osobnost učitele ovlivňuje nejen celý vyučovací proces, ale také pocity žáků v průběhu jak vyučování, tak didaktické hry. Lze předpokládat, že učitel, jenž volí přátelský přístup, bude mít lepší výsledky, jak učitel, jež volí agresivní přístup k žákům zastoupený zcela v požadované poslušnosti. Na toto nám ovšem odpoví praktická část.

Pro činnost pedagogickou, tedy pro vykonávání této profese je nutné splňovat určité kompetence, které popisuje spousta autorů, v podstatě se ovšem nedělí. Jde především o určitou způsobilost odbornou, výkonovou, osobnostní, společenskou a motivační. Dále by měl učitel mít kompetence k výchově a vyučování, ale také kompetence rozvíjející osobnost učitele. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 51)

Osobnost učitele ovšem na všechny žáky nepůsobí stejně, To, že na každého žáka působí učitel individuálně je důvodem, že jsou u žáků vyvolávány individuální reakce. Vztah mezi učitelem a žákem tedy není definitivně schválený, podléhá spoustě změn, jako je vliv věkových zvláštností, a psychického vývoje žáků. Pozitivní vztah mezi učitelem a žákem má však celkově příznivý vliv na školní práci žáka. Učitel by měl ke svým žákům přistupovat zcela individuálně, proto by měl poznávat žákovy rodinné situace, zdravotní stav, mimoškolské aktivity, ale i stav a situaci v rodině. (Nelešovská, 2005, s. 8)

S osobností učitele souvisí styl vedení učitele ve vyučování. Tuto kapitolu rozebereme pouze okrajově, jelikož zjištění, jaký styl učitel využívá je velice složité.

3.4 Styl vedení učitele

Jaký styl si učitel zvolí k vedení je nepopiratelně výsledkem jeho osobnosti. Vyučovací styl je určitý svébytný postup učitele, který uplatňuje ve vyučování. Vyučovacím stylem přímo v kontextu osobnosti se zabývá Dytrtová a Krhutová (2009, s. 20). Vyučovací styl se určuje dle hledisek, jak učitel vnímá žáka, chápe vzdělávací a výchovné cíle a jaký má vztah s žákem. Chápeme potom 3 základní styly vedení. Styl manažerský, který se vyznačuje organizací spojenou s povzbuzováním žáků. Styl facilitační, který je zaměřen na vnímání potřeb žáka a klade důraz na individuální přístup. V neposlední řadě styl pragmatický, který je zaměřen na dosažení cílů a dosažení znalostí ve spojení s následnou aplikací.

Vyučující styly učitelů jsou popisovány ve více publikacích. Základní jsou 3 styly, které ve své podstatě mají stejný popis. Mění se pouze jejích název a to se odvíjí od potřeby autorů. V další definici jsou uvedeny opět 3 vyučovací styly. První z nich se nazývá exekutivní. V tomto pojetí je učitel vnímám jako manažer složitých výukových procesů. Jeho hlavním úkolem je prostřednictvím nejlepších dovedností zajistit, aby žáci dosahovali dobrých výsledků. Velmi důležité jsou metody a zajištění materiálů. Druhým ze stylů je facilitační, tento název zůstává stejný jako u předchozí definice. Velká hodnota je přikládána tomu, co si žák přinese do vyučování. Využívá dosavadní žákovy zkušenosti. Pokud učitel užívá facilitační styl, je empatickou osobou. Tento styl má oporu v Humanistické psychologii a existenciální filozofie. Třetím stylem je opět styl liberální. Tento styl vidí učitele jako osobnost. Tento styl pomáhá žákům stát se vyváženými, erudovanými a morálně hodnotnými lidskými bytostmi. (Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 18)

Velmi výstižné je rozdělení vedení stylu učitele prostřednictvím oblastí jeho preference, uvádí opět Fenstermacher a Soltis. (2008, s. 75)

	Exekutivní styl	Facilitační styl	Liberální styl
Dominantní oblasti	Vyučovací metody Znalost učiva	Zájmy a potřeby žáka Vzdělávací cíle	Znalost učiva Vzdělávací cíle
Recesivní (vedlejší) Oblasti	Zájmy a potřeby žáka Vzdělávací cíle Vztahy a interakce	Vyučovací metody Znalost učiva Vztahy a interakce	Vyučovací metody Zájmy a potřeby žáka Vztahy a interakce

Tabulka 1: Styl vedení učitele

Jde tedy vidět, že styl vedení učitele má vliv i na užívání a preferenci vyučovacích metod, tedy i hry ve vyučování. Další kapitola se zabývá klíčovými dovednostmi učitele.

3.5 Klíčové dovednosti učitele

Na rozdíl od stylu vedení ve vyučování, musí učitel mít i určité klíčové dovednosti a vlastnosti, které už tak úzce nesouvisí s jeho osobností. V prvé řadě musí mít učitele určité vědomosti o vyučování, především z důvodu, aby věděli, kdy a jak zařadit určitou metodu, nebo kdy a jak zařadit určitou didaktickou hru. Mezi vědomosti o vyučování řadíme znalost učiva, znalost obecných principů a strategií řízení vyučování a organizace práce ve třídě. Dále také znalost vzdělávacích materiálů a kurikulárních vzdělávacích programů. Znalosti o tom, jak učit jednotlivá témata obsažená v kurikulu. Znalost o žácích a znalost výchovných cílů a hodnot. (Kyriacou, 2012, s. 16)

Další oblastí, které jsou pro učitele potřebné, jsou základní pedagogické dovednosti. Jsou to jednotlivé činnosti učitele, které podporují žákovo učení. Uvádí se 3 důležité prvky, které rozebírá Kyriacou (2012, s. 18), pro lepší přehled uvádíme tyto prvky do tabulky.

VĚDOMOSTI	Poznatky z oboru, kurikula, vyučujících metod, různých faktorů, o vlastních pedagogických dovednostech
ROZHODOVÁNÍ	Příprava na vyučovací jednotku, během ní, i po ní, zaměření na dosažení vzdělávacích cílů
ČINNOST	Akce, cílem je pomoc žákům

Tabulka 2: Základní pedagogické dovednosti

Pedagogické dovednosti jsou tedy ty, které jsou cíleně zaměřeny na řešení problémů. Jejich základem je co nejlépe dosáhnout výukových cílů, které jsou formulovány prostřednictvím toho, co se má žák naučit. Učitel musí umět řešit pedagogické problémy. Měla by to být osobnost empatická, s touhou pomáhat druhým a neustále se vzdělávat.

Stěžejní teoretické pojmy, se kterými budeme s praktické části operovat, jsme si již rozebrali. Nyní se přesuneme do praktické části, která využívá získaná teoretická východiska.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V teoretické části jsme se zabývali didaktickou hrou, teorií hry, osobností učitele ve vyučování, jeho přípravou a průběhem didaktické hry ve vzdělávání dětí školního věku. Dále jsme se zabývali především znaky opravdové hry. V části praktické se již budeme zabývat využitím těchto poznatků. Diplomová práce se zaměřuje na učitele dětí školního věku. Rozebíráme tedy pohled učitelů na didaktickou hru, neboli hru, kterou běžně využívají ve vyučování.

4.1 Výzkumný problém

Hra neboli škola hrou je známá již do Jana Amose Komenského a jejich členění do výuky je dnes i v metodickém pokynu učitelů. Diplomová práce se zabývá hrou ve velmi úzkém pojetí. Ne každá hra může být považována za opravdovou hru, jelikož utíká nebo určitým způsobem odstupuje od znaků, kterými se hra vyznačuje. Pokud žáci pociťují stress, nebo nedostatek vlastní iniciativy, nemůžeme už tuto hru brát jako hru, jelikož nesplňuje její základní charakteristiku. Pokud žáci nemají právo zasahovat do pravidel, nebo si je měnit, opět nejde o pravou hru ve vyučování. Stejně tak když žáci podvádějí, jelikož hra se vyznačuje především uspokojivým pocitem s jejího průběhu. Tedy to, že hru rád hraji a právě to hraní je mi odměnou. Pokud ovšem podvádím, ať už ve vyučování, nebo v běžném životě, o hru nejde. Je to z toho důvodu, že se jedinec zaměřuje spíše na cíl, tedy výsledek. Zaměřuje na možnou výhru a ze hry se stává pouze soutěž, která neobsahuje uspokojení ze hry samotné, ale pouze z výsledku. **Hlavním výzkumným problémem diplomové práce jsou tedy znaky hry ve vyučování pohledem učitelů, a míra, v jaké tyto znaky korespondují se znaky pravé hry**. Díky tomuto pohledu zjistíme, zda realizované hry ve vyučování mohou být nazývány skutečnými hrami, které popisoval například Peter Gray. Pokud nesplňují námi stanovené znaky hry, jež jsme stanovili s pomocí publikací, pak se o opravdovou hru nejedná. Tyto znaky mají tedy oporu v teoretické části. Nemůže tím pádem být považována za efektivní způsob učení, kterým hra v pravém slova smyslu zcela nesporně je.

4.2 Výzkumná část

Praktická část navazuje na již zmíněnou část teoretickou. Zkoumanou problematikou je didaktická hra konkrétně především ve spojitosti s učiteli. V dotazníkovém šetření se zaměřujeme na hru ve vyučování. Předem byly stanoveny znaky hry, které by měla hra vy-

značovat, aby mohla být považována za pravou hru. Při stanovení těchto znaků jsme vycházeli především ze článků známého Bostonského profesora Petera Graye, který jako jeden z mála autorů rozebírá hru ve smyslu opravdové hry. Dále vycházíme i s jiným autorů, ze kterých jsme vycházeli již v teoretické části. Jedním z nejhlavnějších autorů je Eliška Suchánková.

Dotazník byl tedy zaměřen především na znaky hry. Obsahoval celkem 25 škálových otázek, ve který respondenti uváděli, jak s výrokem souhlasí. 1- nesouhlasím, 2- spíše nesouhlasím, 3- těžko rozhodnout, 4- spíše souhlasím a 5- souhlasím. Dalšími dotazníkovými náležitostmi byly demografické údaje, jako je pohlaví, věk a vyučující předmět, které jsme využili pro srovnání odpovědí. Práce se dále zaměřuje na porovnání výsledků v určitých skupinách. Lze předpokládat, že určitá skupina bude pojímat hru jinak, než skupina jiná. Klasickým příkladem je rozdělení na muže a ženy. Pro účely naší práce jsme dále zvolili věkově ohraničené skupiny.

Stanovené skupiny pro porovnávání:

- Pohlaví

  Prvním kritériem je tedy pohlaví. Práce porovnávala výsledky u mužů a výsledky u žen.
- Věk

  Druhým porovnávacím kritériem byl věk. Věk člověka se dá členit hned do několika skupin. Pro účely práce byly zvoleny tři základní věkové skupiny, které jsou rozebírány autory vývojové psychologie. Tyto parametry jsou tedy známé i v publikační realitě. (Langmeier, Krejčiříková, 2006, s. 167)

  1. **Časná dospělost**: Tato skupina má věkovou hranici 20 let a končí kolem 25 až 30 roku života. Do této kategorie tedy řadíme respondenty ve věku od 20-30. Setkáváme se ovšem spíše s věkovou hranicí 24, jelikož je toto věk, ve kterém jedinci dosahují vzdělání, které je pro výkon učitelské profese nutností.
  2. **Střední dospělost**: Tato skupina má hranici 31 let až 45 let. Všechny respondenty, kteří splňují toto kritérium, byli zařazeni do skupiny střední dospělosti.
  3. **Pozdní dospělost**: Toto období se začíná u člověka 46 rokem a končí před začátkem stáří, což je 60-65 let. Hranice této skupiny jsou tedy 46-65 let.

Respondenti tedy byli rozděleni do skupinek dle hlavního kritéria věku. Věk je jedním z hlavních kritérií, jelikož lze předpokládat určité rozdílnosti mezi odpovědí respondentů, kteří se nacházejí v časné dospělosti a těch, kteří jsou již ve skupině pozdní dospělosti.

4.3 Výzkumné cíle

Pro výzkum je nutné nejprve si stanovit základní cíle výzkumu. Budeme tedy proto stanovovat hlavní výzkumný cíl a vedlejší výzkumné cíle.

Hlavní výzkumný cíl: Identifikovat znaky hry realizované ve vyučování v souvislosti se znaky opravdové hry a porovnat tyto znaky v závislosti na určitých kritériích.

Vedlejší výzkumné cíle:

- Zmapovat znaky hry ve vyučování v souvislosti se znaky opravdové hry.
- Definovat do jaké míry tyto znaky korespondují
- Identifikovat průběh hry ve vyučování pohledem učitelů.
- Popsat užívání opravdové hry v závislosti na pohlaví
- Definovat výskyt znaků opravdové hry v závislosti na věkové kategorii.

4.4 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky vycházejí z výzkumných cílů, proto je nutné jejich vhodné stanovení. Opět stanovujeme hlavní výzkumnou otázku a vedlejší výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka: Jaké jsou znaky hry realizované ve vyučování v souvislosti se znaky opravdové hry a jak se tyto znaky projevují v závislosti na určitých kritériích?

Vedlejší výzkumné otázky:

- Jaké znaky splňuje hra ve vyučování v souvislosti se znaky opravdové hry?
- Do jaké míry tyto znaky korespondují?
- Jak probíhají hry ve vyučování z pohledu učitelů?

- Jak se liší užívání hry v opravdovém smyslu v závislosti na pohlaví?
- Jak se liší výskyt znaků opravdové hry v závislosti na věku respondenta?

4.5 Stanovení hypotéz

Formulace empiricky ověřitelných hypotéz vychází z výše stanovených výzkumných otázek, jež adresují kauzalitu celého výzkumu. Předmětem výzkumného šetření byly především stanovené proměnné, které jsme získaly pomocí dotazníkového šetření. Na základě těchto informací byly dále stanoveny nulové a alternativní hypotézy. Tyto hypotézy stanovujeme pro 2 a 3 výzkumnou otázku, jelikož jsou otázkami relačními a popisují vztah mezi dvěma proměnnými. Nezávisle proměnnými jsou poté pohlaví a věk. Závisle proměnnými poté četnosti jednotlivých odpovědí.

Existují rozdíly mezi četnostmi odpovědí respondentů v závislosti na pohlaví?

Nezávisle proměnná je pohlaví a závisle jsou odpovědi.

HA: četnosti jednotlivých odpovědí se liší v závislosti na pohlaví respondenta

H0: četnosti jednotlivých odpovědí se neliší v závislosti na pohlaví respondenta

Existují rozdíly mezi četnostmi odpovědí respondentů v závislosti na věku?

HA: Existuje rozdíl mezi četnostmi odpovědí v závislosti na věkové kategorii respondenta.

H0: Neexistuje rozdíl mezi četnostmi odpovědí v závislosti na věkové kategorii respondenta.

4.6 Pojetí výzkumu

Výzkumné šetření bylo realizováno kvantitativně. Kvantitativní výzkum se vyznačuje masivnějším pohledem na zkoumaný jev. Výzkum proběhl pomocí dotazníkového šetření. Provedený výzkum je tedy empirický, kvantitativní.

Dotazník obsahoval demografické údaje, jako je pohlaví a věk, dále obsahoval vyučující předmět respondenta. V závislosti na těchto kritériích bylo výzkumné šetření prováděno. Dále dotazník obsahoval škálové otázky, utvořené dle Lykertových škál, které se zaměřo-

vali na znaky hry. Lykertovi škály popisují míru souhlasu respondent s daným výrokem. Znaky byly definovány a zvoleny z již napsaných a obecně známých publikací. Vycházíme především z Petera Graye a Elišky Suchánkové, jejichž tvorbě a činnosti jsme se již věnovali. Byly zvoleny znaky hry, které ji definují jako jednu z nejefektivnějších metod učení. Tyto znaky budeme tedy pro účely našeho výzkumu považovat za znaky opravdové hry. Jak popisuje právě výše zmíněný autor, aby byla skutečně efektivní, musí splňovat určité znaky. Pro účely tohoto výzkumu byly zvoleny následující znaky, pro které jsme zvolili následující dotazníkové výroky, u nichž respondenti uváděli míru souhlasu:

- Hru si vybíráme sami a sami ji taká řídíme
  Aby byla hra ve vyučování efektivní, musí být organizovaná učitelem.
  Účast při hře nevyžaduji striktně, měla by být dobrovolná
  Dávám žákům možnost, aby do hry zasahovali
  Dávám žákům možnost, aby si hru řídili sami
  Při hře žákům nedávám možnost volby
- Hra je aktivita, u které je činnost samotná ceněná více než výsledek
  Základem každé hry ve vyučování je soutěž
  Hru ve vyučování později hodnotím (odměna, známka)
  Před hrou ve vyučování si stanovuji cíle, jejichž dosažení je hlavním úkolem
- Hra má strukturu nebo pravidla, ne pevně daná, ale často vycházející s charakteru hráčů
  Motivace učitelem je při hře ve vyučování důležitější, než vnitřní motivace žáka
  Dávám žákům možnost, aby si mohli volit či měnit pravidla
  Tvořivost a fantazie není důležitá, pokud má žák stanoveno, jak při hře ve vyučování postupovat
  Pravidla hry vždy určuji pevně a striktně
  Ke hře ve vyučování by měli žáci být především vnitřně motivováni
  Dbám na žákovo plné zaujetí při hře ve vyučování
- Hra vyžaduje aktivní, pozorný ale také nestresující stav mysli
  Hra ve vyučování vyžaduje aktivní a nestresující stav mysli
  Hry ve vyučování vyznačuje vlastní čas uvnitř
  Žáci jsou při hře ve vyučování často nervózní
  Stává se mi, že žáci mají při hře strach, že nebudou znát správnou odpověď
  Dbám na to, aby hra ve vyučování nebudila u žáků stresující stavy

- Hra obsahuje prvky spontánnosti a především je nutná svoboda kdykoli skončit. Pokud při hře podvádíme, v žádném případě se nejedná o hru. Dospělý se může stát plnohodnotným členem hry, ale pokud je vnímán pouze jako autorita, děti necítí možnost volby.
  Žákům dávám možnost při hře ve vyučování kdykoli skončit
  Dbám na to, aby žáci měli pocit svobody, když realizuji hru ve vyučování.
  Hry ve vyučování by měli obsahovat prvky spontánnosti.
  Stává se, že žáci při hře ve vyučování podvádějí
  Pokud hrajeme ve vyučování hru, stávám se jejím rovnocenným účastníkem

Důvody, proč jsme zvolili právě tyto znaky, již byly rozebírány v teoretické části. Hlavním z důvodů je fakt, že tyto znaky určila, jako znaky opravdové hry, většina autorů. Aby tedy v procesu vyučování mohla být hra brána jako efektivní metoda pro učení určité dovednosti či informace, musí být splněny tyto znaky. Do jaké míry hra užívána jednotlivými učiteli splňuje tyto znaky, do takové míry lze být chápána jako hra v opravdovém smyslu.

4.7 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem v praktické části jsou učitelé základních škol. Základní školy byly zvoleny cíleně, jelikož jak bylo zmíněno v teoretické části, k užívání didaktických her dochází především na základních školách. „Učitelé 1. stupně základní školy hru poměrně často využívají ve vyučování zejména s cílem posilovat zájem žáků o učební látku, procvičit a upevňovat nové znalosti a dovednosti.“ (Šikulová, Rytířová. 2006, s. 20). Je tedy největší pravděpodobnost dosáhnout kýženého výzkumného vzorku. Ze stejného důvodu byly zvoleny i třídy na základních školách. Výzkumný soubor je tedy náhodný. Volili jsme skupinu ze souboru základního, tedy všech jedinců. Stanovili jsme dané kritérium, kterým jsou pouze učitelé základních škol, zvolili jsme tedy ten znak, který je důležitý pro náš výzkum.

Dotazníky byly rozdány osobně, rozeslány emailovými adresami, dotazník byl také vložen do internetového prohlížeče survio.com. Přes všechny tyto skutečnosti se ovšem nepodařilo získat příliš velký výzkumný vzorek. Setkávali jsme se s neochotou spolupracovat. Z více než 50 oslovených škol se vrátilo 126 dotazníků, ze kterých bylo odebráno 23 dotazníků, které byly vyplněny asistenty pedagoga, kteří nesmějí vyučovat a nejsou definováni jako učitelé. Byly vyplněny chybně, nebo byly vyplněny pouze z části. Celkový výzkumný vzorek tedy činilo 103 respondentů. V zastoupení bylo 25 učitelů a 78 učitelek.

Zajímavostí výzkumu ovšem bylo zjištění, že asistenti pedagoga zaskakují při některých hodinách, ačkoli pro tuto činnost nejsou plně kompetentní.

5 ANALÝZA DAT

Analýza dotazníku je rozdělena do několika částí. V první části se zaměřujeme na všechny respondenty. Uvádíme výsledky škálových otázek a určujeme, zda je možno hru ve vyučování považovat za opravdovou hru. Druhá část se zaměřuje na porovnání výsledků v závislosti na pohlaví. Třetí část se zaměřuje na porovnání výsledků v závislosti na věku. K analýze dotazníku byla použita klasická čárkovací metoda. Četnost byla následně převedena na procenta a zaznamenána do grafů. K interpretaci používáme grafy, které jsou detailněji popsány. K popisu dat tedy používáme deskriptivní metodu. Volba této metody je především z důvodu subjektivního pohledu jak výzkumníka, tak subjektivního pohledu učitelů.

Dále jsme určovali hypotézy, které byly stanoveny dříve. Hypotézy potvrdíme či vyvrátíme pomocí deskriptivní metody a grafického znázornění. Stejným způsobem odpovídáme i na výzkumné otázky.

5.1 Dotazník- škálové otázky

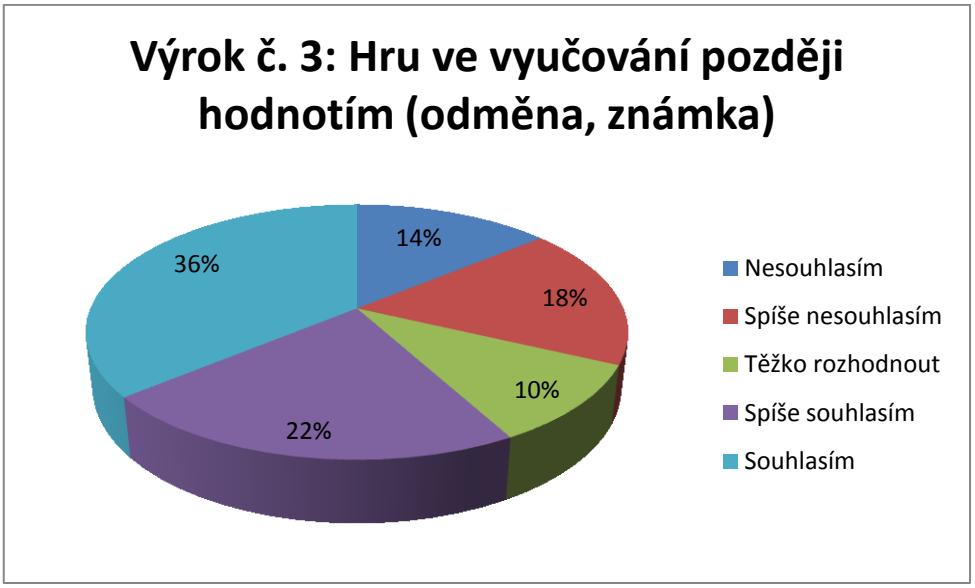
V první části analýzy dat se budeme věnovat dotazníkovému šetření a škálovým otázkám z pohledu všech respondentů. Celkový počet respondentů po vyřazení nevhodných, či nesprávně vyplněných dotazníků, byl tedy 103. Jak již bylo zmíněno výše, data jsme zaznamenávali pomocí čárkovací metody. Zjistili jsme tedy četnosti mír souhlasu v jednotlivých výrocích. Pomocí těchto škál jsme dospěli k zjištění, jak jsou realizovány hry ve vyučování. Tedy jestli plní základní znaky opravdové hry. Zaznamenané četnosti byly převedeny na procenta, jsou tedy uváděny v procentuálním zastoupení, které nám umožňuje snadnější orientaci. Procenta byla zaokrouhlena dle platných matematických norem. Nutno podotknout, že se jedná o jednotlivé subjektivní pohledy respondentů, je nutno tedy brát v potaz i možné působení jiných vjemů, které při realizaci her, mohou ovlivnit jejich průběh.

Graf 1: Výrok 1

Vyhodnocení: Dle grafu můžeme vyhodnotit, že většina respondentů s výrokem souhlasí. Myslí si tedy, že efektivní vyučovací hra musí být organizovaná učitelem. Pokud budeme hovořit o opravdové hře, učitel může dát ke hře pobud, ale aby mohla být brána za opravdovou, dále se stává jen jejím účastníkem a dá dětem možnost řízení a vlastní angažovanosti při hře. Pokud tedy učitel organizuje celou hru a striktně stojí za svým, potom se nejedná o opravdovou hru.

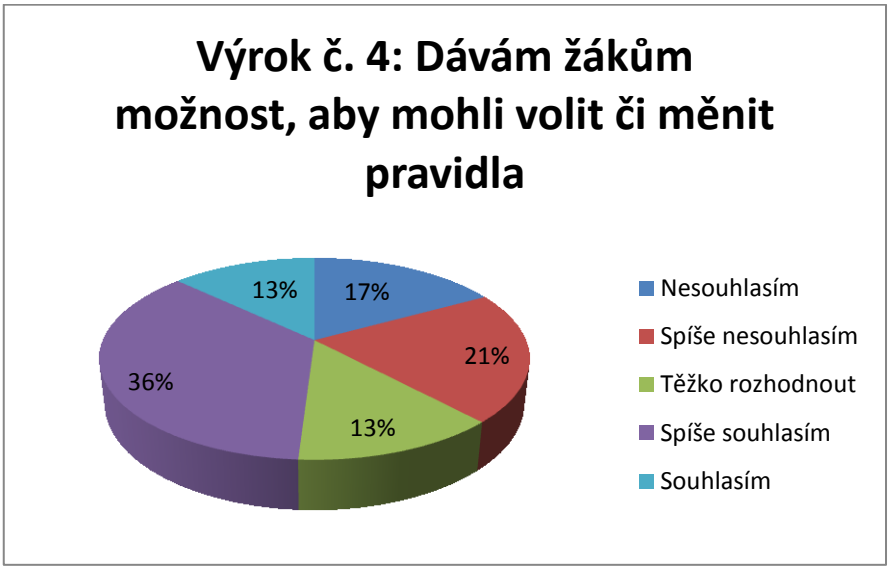
Graf 2: Výrok 2

Vyhodnocení: U tohoto výroku se učitelé rozdělili na dva protipóly. Jak lze vidět z grafu, učitelé s výrokem z 27% nesouhlasí a z 18% spíše nesouhlasí. 24% respondentů souhlasí a 17% spíše souhlasí. Můžeme tedy usoudit, že někteří učitelé vidí jako základ hry soutěž a jiní ne. V případě opravdové hry se jen o soutěž nejedná. Jde totiž především o požitek ze hry samotné, tedy o radost z toho, že hru hraji.



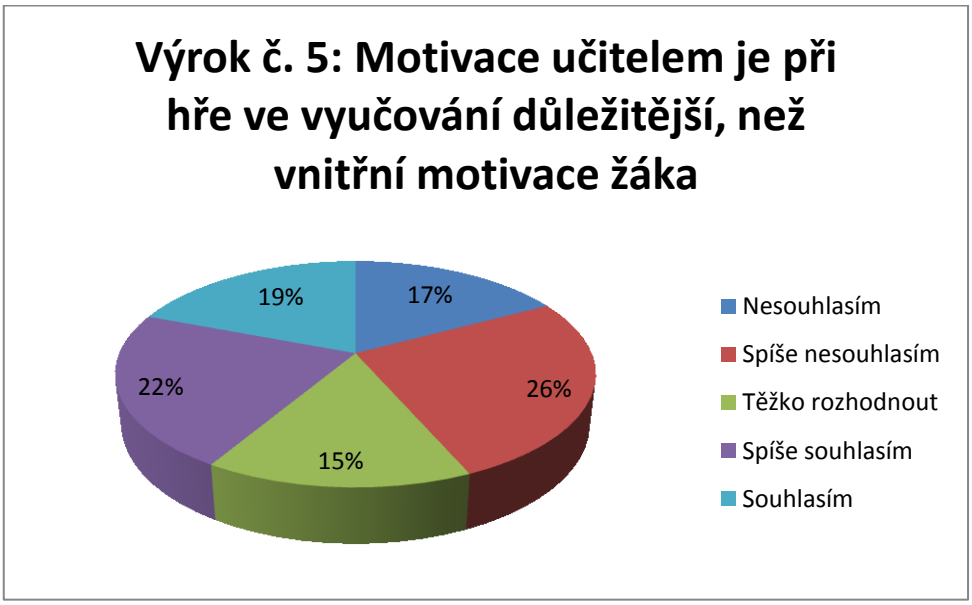
Graf 3: Výrok 3

Vyhodnocení: Většina respondentů v tomto výroku volila kladnou dopověď. S výrokem tedy souhlasí a hru ve vyučování později hodnotí. V tomto případě hra opět ztrácí prvek spontánnosti a požitek ze hry samotné se nestává důležitější, než odměna. Opět tedy nejde o opravdovou hru.



Graf 4: Výrok 4

Vyhodnocení: V tomto případě respondenti opět volili spíše kladné odpovědi. Dávají tedy možnost žákům měnit či volit pravidla. Při didaktické hře jako takové je toto velmi obtížné. Lze tedy říci, že učitelé a učitelky, kteří možnost žákům dávají, chápou jeden z hlavních znaků opravdové hry. Pokud se žák s pravidly nezvnitřní, poté u něho nemůže jít o hru.



Graf 5: Výrok 5

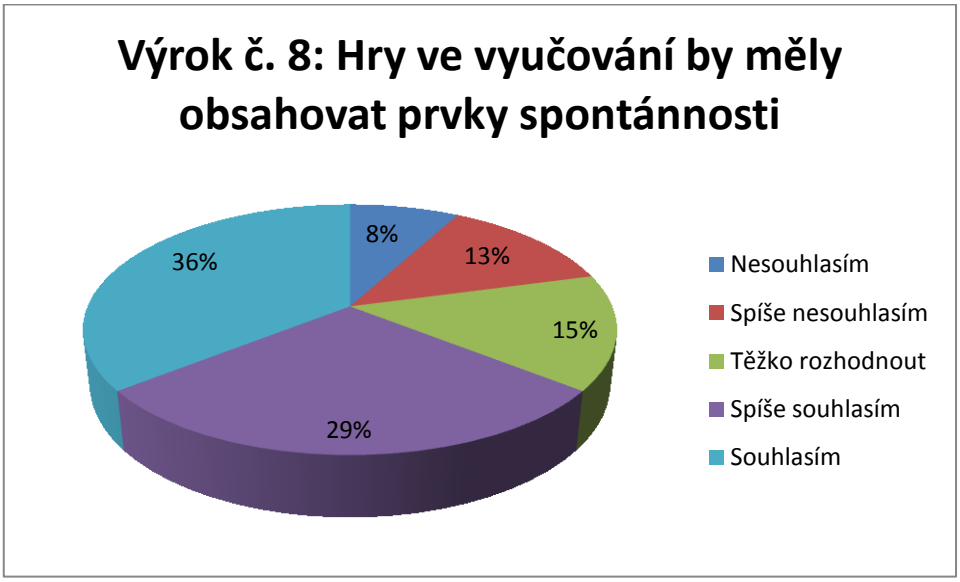
Vyhodnocení: I v tomto případě se učitelé rozdělili na dva téměř shodné protipóly. V tomto výroku se již větší množství respondentů nacházelo v oblasti těžko rozhodnout. Toto můžeme dát za vinu neznalosti hry v opravdovém smyslu. Jelikož v případě, kdy se jedná o takovou hru, mohou být žáci motivováni i zvenčí, hlavní motivace ovšem musí přijít zevnitř, tedy z toho, že hru hrát chtějí oni sami.

Graf 6: Výrok 6

Vyhodnocení: Peter Gray uvádí jako jeden z hlavních znaků opravdové hry svobodu skončit. V tomto výroku se názory respondentů objevují spíše v negativní části. Žákům tedy nedávají možnost volit. V tomto případě tedy nemůže být hra brána jako opravdová hra.

Graf 7: Výrok 7

Vyhodnocení: Dalším velmi důležitým znakem hry je pocit svobody. Z grafu vidíme, že většina respondentů s výrokem souhlasí, nebo spíše souhlasí. Dbají tedy na to, aby měli žáci pocit svobody, který je znakem opravdové hry.

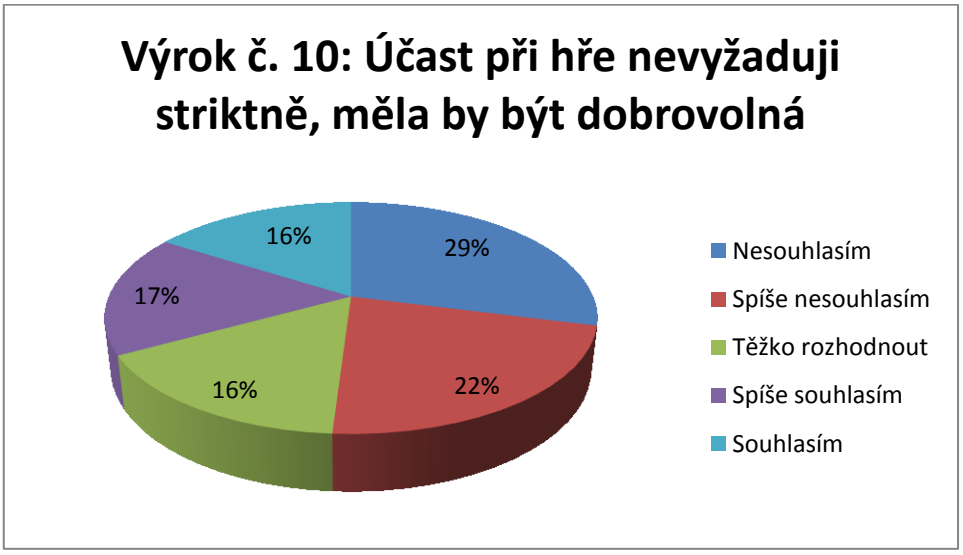


Graf 8: Výrok 8

Vyhodnocení: Většina respondentů s výrokem souhlasí, nebo spíše souhlasí. Je tedy patrné, že si uvědomují prvek spontánnosti jakožto jeden ze základních rysů opravdové hry. Tento prvek se tedy dostává i do her ve vyučování.

Graf 9: Výrok 9

Vyhodnocení: Respondenti s výrokem nesouhlasili, nebo spíše nesouhlasili. Tvořivost a fantazie jsou jedním z hlavních aspektů volné hry. Učitelé a učitelky si důležitost tohoto znaku uvědomují, v těchto případech lze tedy hovořit o opravdové hře.

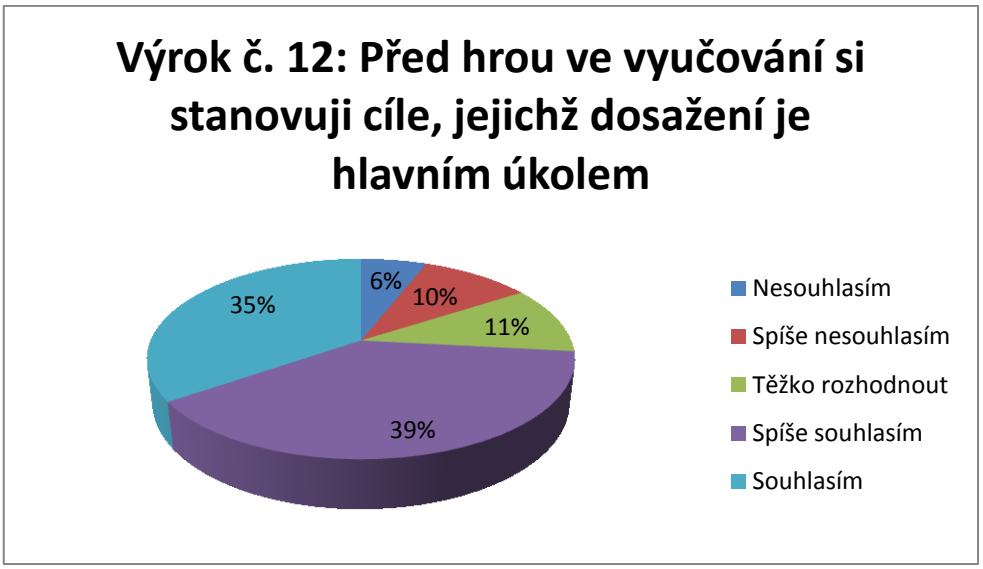


Graf 10: Výrok 10

Vyhodnocení: S tímto výrokem většina respondentů spíše nesouhlasí, nebo nesouhlasí. Můžeme tedy říci, že účast při hrách vyžadují striktně. V tomto případě hra opět ztrácí jeden s hlavních znaků dobrovolnost. V případě, kdy se některý s žáků neztotožní s pravidly a přesto musí hru hrát, aspekt opravdové hry se úplně vytratí.

Graf 11: Výrok 11

Vyhodnocení: Dle uvedených odpovědí respondentů lze vidět, že u některých respondentů žáci podvádějí, zatím co u jiných nikoli. V případě, že žák podvádí, nemůže se v žádném případě jednat o hru. Opět se totiž ztrácí aspekt požitku ze hry a objevuje se pouze touha po vítězství, kvůli které je žák i ochoten podvádět.



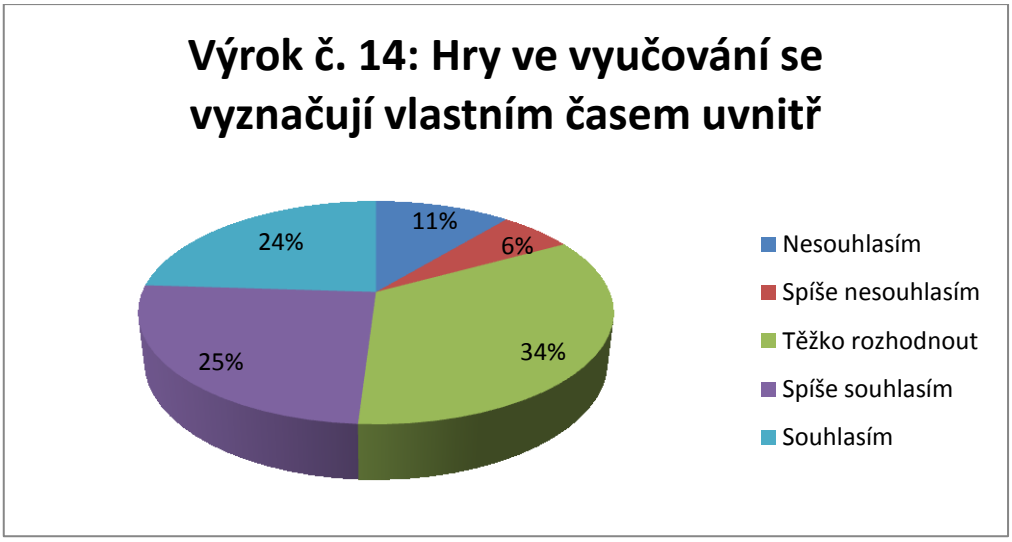
Graf 12: Výrok 12

Vyhodnocení: Didaktická hra vyžaduje dosažení určitého vzdělávacího cíle. V případě učitele lze považovat dosažení cílů za hlavní úkol. V případě žáka ovšem nemůžeme pova-

žovat dosažení cílů za hlavní úkol hry. Pokud je hra opravdová, žák musí mít potěšení především ze hry jako celku.

Graf 13: Výrok 13

Vyhodnocení: Efektivní hra jako metoda učení vyžaduje aktivní a nestresující stav mysli, pouze za tohoto předpokladu může být brána jako efektivní metoda. Většina učitelů a učitelek si je důležitosti tohoto znaku vědoma.

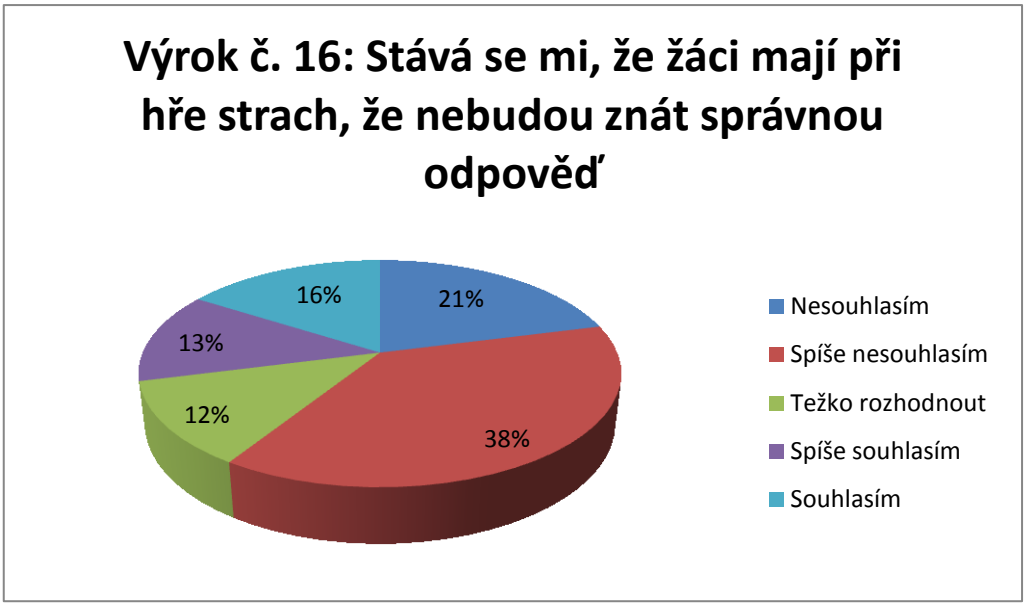


Graf 14: Výrok 14

Vyhodnocení: Opravdová hra se vyznačuje vlastním časem uvnitř, jelikož v tu danou chvíli se dítě pohybuje v realitě hry. Tak by tomu mělo být i v případě her ve vyučování, aby mohly být brány jako hry opravdové. 49% respondentů uvedlo, že souhlasí, nebo spíše souhlasí, jsou si tedy vědomi tohoto znaku opravdové hry. Objevuje se zde ovšem 34% respondentů, kteří nevěděli, jak se v tomto výroku rozhodnout. Toto může být zapříčiněno neznalostí hry v opravdovém slova smyslu.

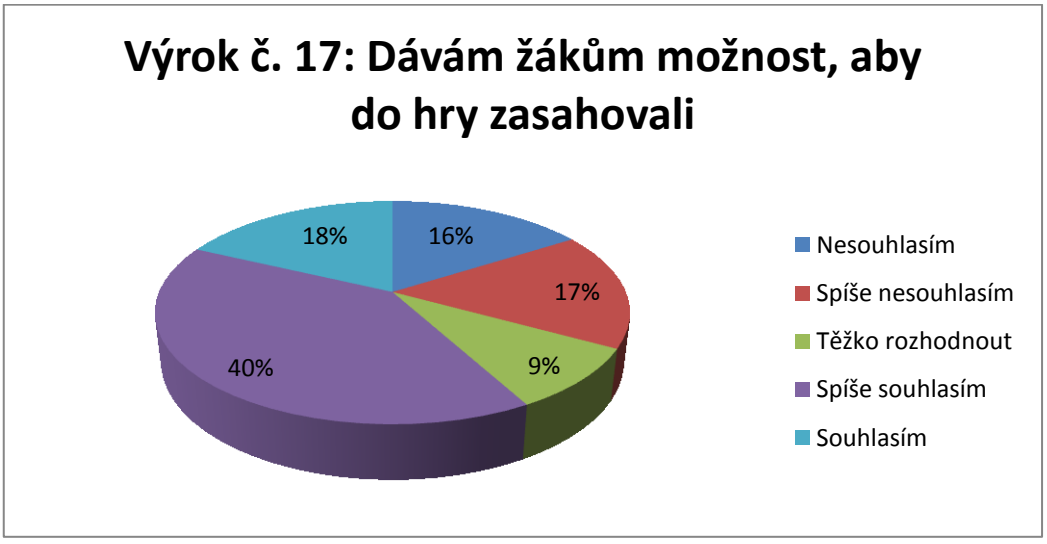
Graf 15: Výrok 15

Vyhodnocení: Pokud by byly žáci při hrách nervózní, nešlo by v žádném případě o opravdovou hru. Drtivá většina respondentů si je faktu vědoma a žáci při hrách nervózní nebývají. Objevují se ovšem i respondenti, kteří s výrokem souhlasí a tvrzení, že žáci jsou nervózní, tímto potvrzují. V tomto případě nelze hru považovat za opravdovou hru.



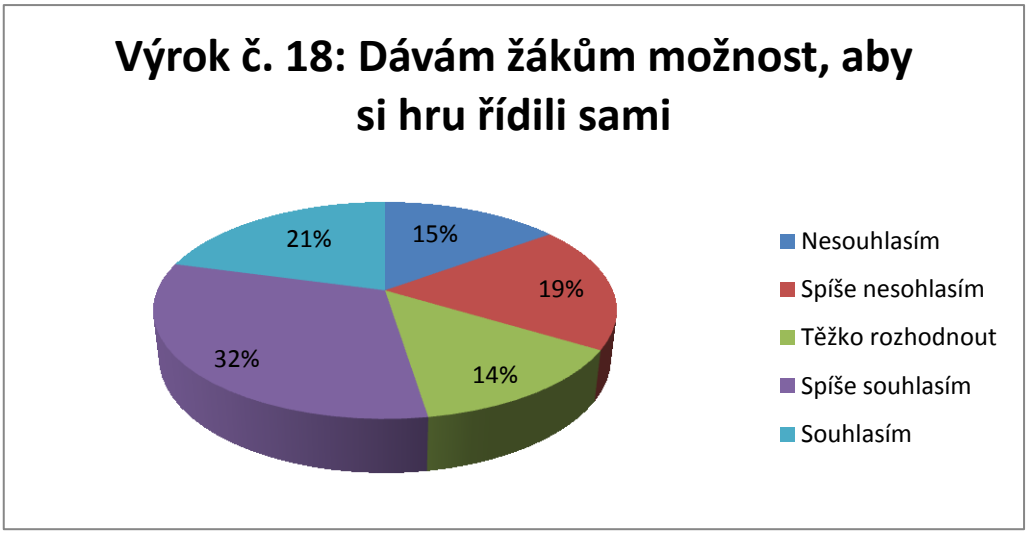
Graf 16: Výrok 16

Vyhodnocení: Podobně jako u předchozího výroku i u toho si respondenti uvědomují, že strach je negativním prvkem. Pokud by žáci měli strach, nebude splňovat základní aspekt nestresující mysli.



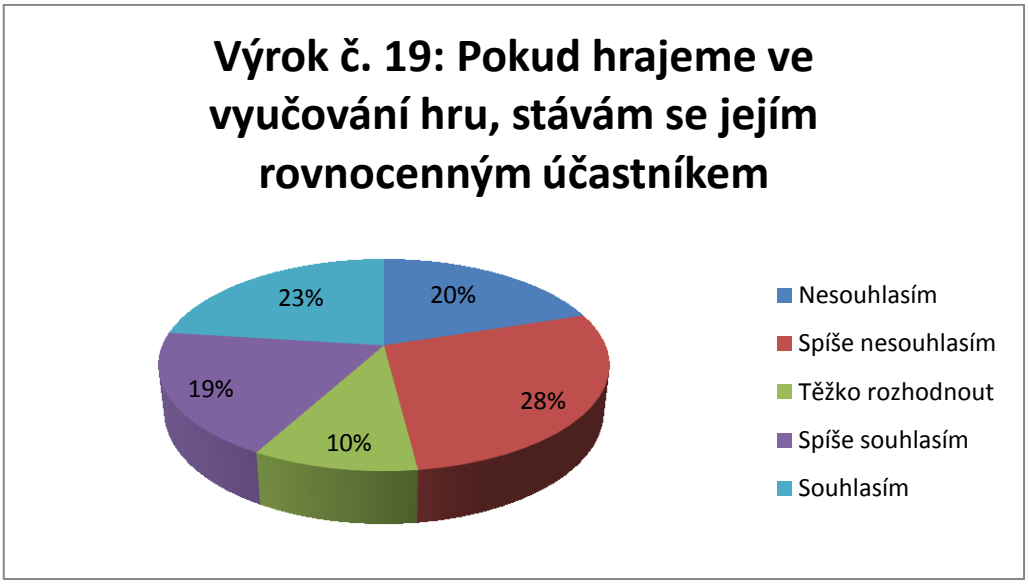
Graf 17: Výrok 17

Vyhodnocení: Většina respondentů s výrokem souhlasí, nebo spíše souhlasí. Dávají tedy žákům možnost do hry zasahovat, čili jim dávají možnost volit hru tak, aby se s ní ztotožnili.



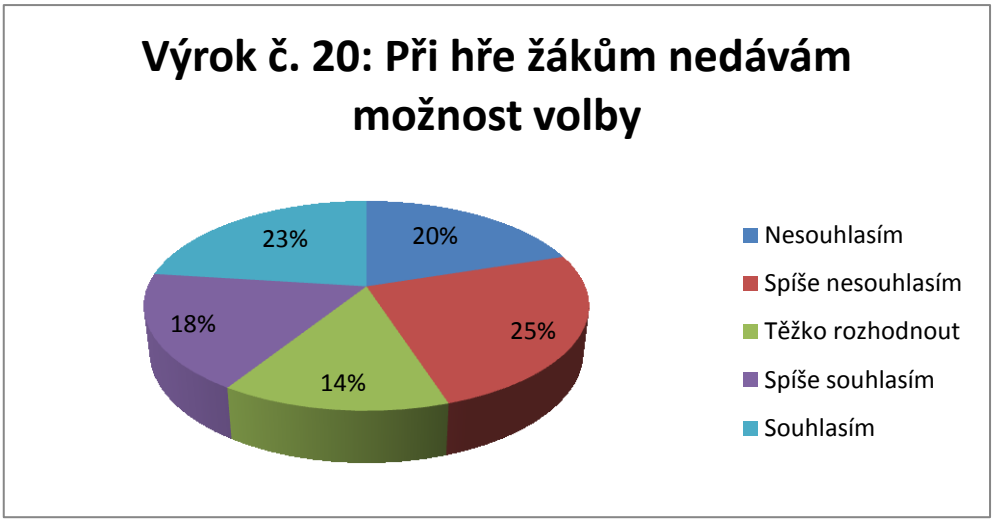
Graf 18: Výrok 18

Vyhodnocení: Většina respondentů s tímto výrokem souhlasí, dávají tedy žákům možnost, aby si hru řídili sami. Dávají tedy žákům svobodu ve hře, která je jedním z hlavních znaků opravdové hry.



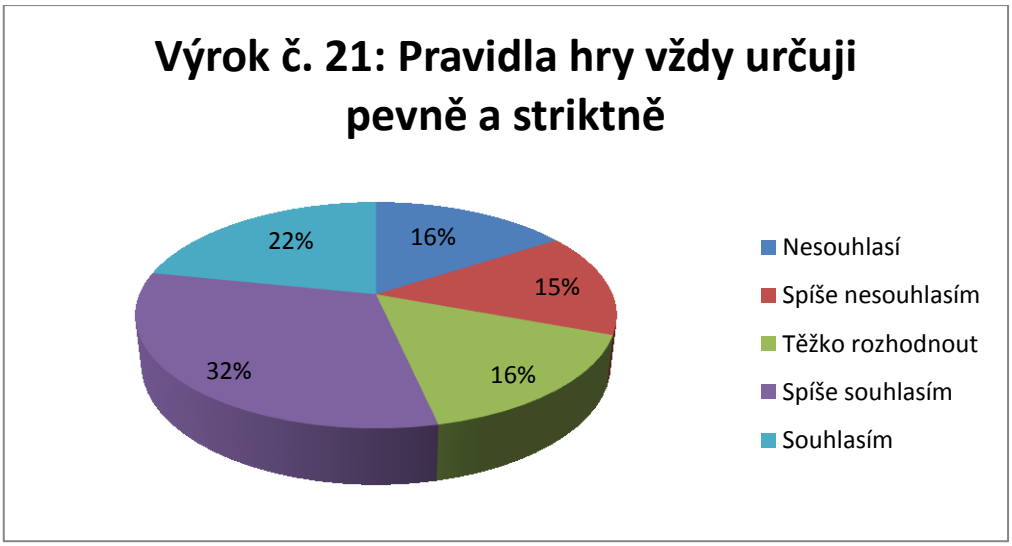
Graf 19: Výrok 19

Vyhodnocení: Dospělý může být účastníkem hry, ale pouze v případě, kdy se stane účastníkem rovnocenným. Pokud se nestává rovnocenným účastníkem, figuruje spíše jako autorita a žáci nejsou při hře uvolněni tak, jak by při skupinových hrách měly.



Graf 20: Výrok 20

Vyhodnocení: V tomto výroku byla použita obrácená otázka, respondenti ovšem v obou případech odpovídali podobným způsobem. Někteří žákům možnost volby dávají, jiný nedávají. Aspekt svobody je tedy v některých hrách vytracen, ale objevují se i hry, kde zůstává v povědomí a důležitosti.



Graf 21: Výrok 21

Vyhodnocení: V tomto výroku si respondenti odporovali. I výroku č. 4 celých 49% uvedlo, že žákům dávají možnost volit si či měnit pravidla. U výroku č. 21 poté uvádí 48%, že

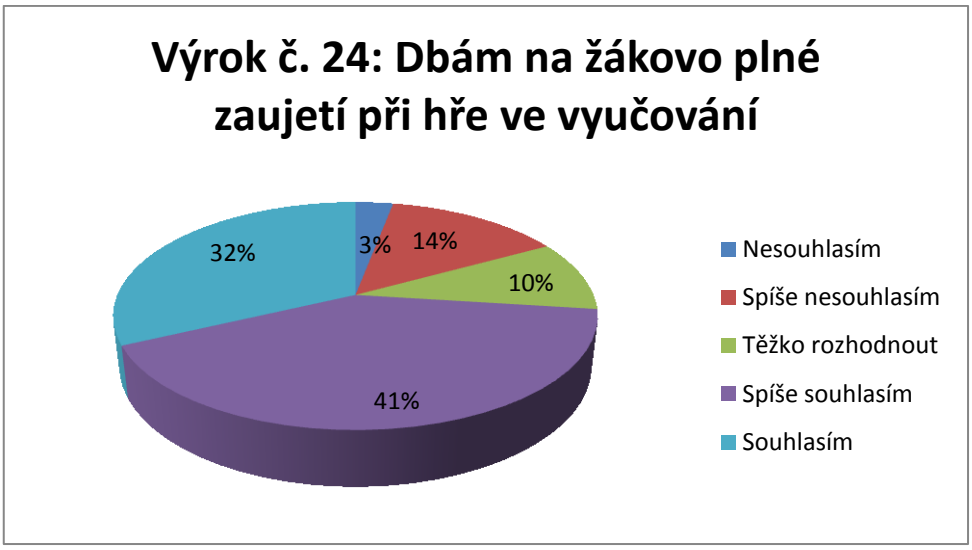
pravidla volí spíše pevně a striktně. Pokud žáci tedy do pravidel nemohou zasahovat, nemusí s nimi souhlasit a potom tedy opět není hra hrou volnou.

Graf 22: Výrok 22

Vyhodnocení: Odpovědi respondentů se u tohoto výroku objevují spíše v kladných volbách. Je tedy vidět, že si učitelé a učitelky uvědomují, že hra by neměla být stresující. Je potřeba nestresujícího stavu mysli, pouze v tomto případě je žák schopen se prostřednictvím hry něco naučit.

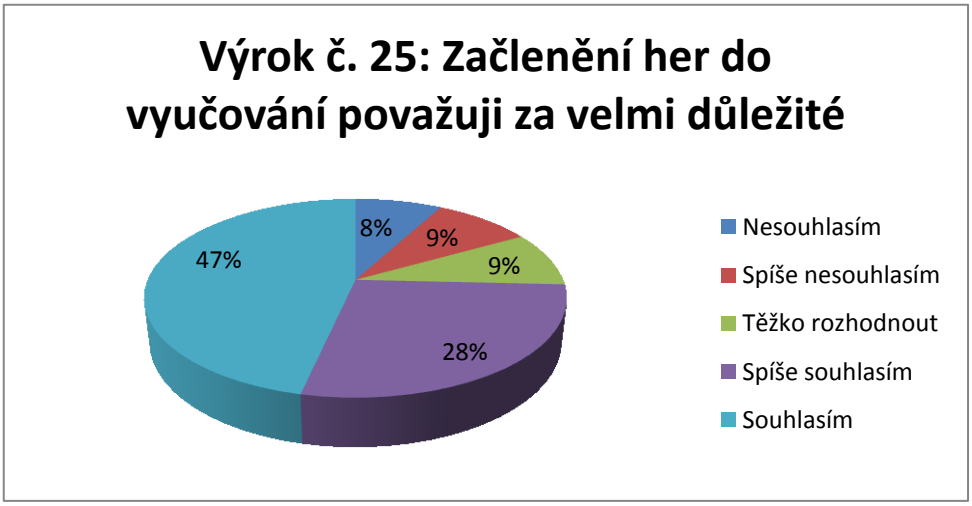
Graf 23: Výrok 23

Vyhodnocení: 32% respondentů s výrokem spíše souhlasí, 37% souhlasí. Vnitřní motivace je hlavním aspektem opravdové hry. Pokud Je žák ke hře vnitřně motivován, lze předpokládat, že jej hra bude bavit a bude tedy docházet k osvojení určitých dovedností či vědomostí.



Graf 24: Výrok 24

Vyhodnocení: Plné zaujetí při hře je další z velice důležitých aspektů pro opravdovou hru. Pokud si dítě hraje mimo školu, vždy hře věnuje svoji celou pozornost. Pokud tomu tak je i ve vyučování, lze tento aspekt považovat za splněný. Celých 73 % s výrokem souhlasí nebo spíše souhlasí. Učitelé a učitelky si tedy myslí, že hry ve vyučování tento aspekt nepostrádají.



Graf 25: Výrok 25

Vyhodnocení: Tento výrok byl do dotazníku umístěn spíše pro zajímavost. Hra ve vyučování, tedy didaktická hra je v moderní době brána jako jedna z nejefektivnějších metod ve vyučování. Celých 75 % učitelů a učitelek považuje za velmi důležité tuto metodu do vyučování začleňovat. Objevují se ovšem i jedinci, pro které je toto zcela nedůležité.

5.1.1 Shrnutí dat

Na počátku výzkumu jsme si stanovili určité znaky, které musí hra obsahovat, aby mohla být chápána, jako opravdová hra. V případě, že tyto znaky bude splňovat, stává se nenásilným a tolik přirozeným procesem, jímž je možno naučit děti schopnostem i dovednostem. Didaktická hra má především za úkol děti něčemu naučit. Pokud ovšem budou děti stresované, nebo se neztotožní s pravidly, nedojde poté k efektivnímu učení, ale pouze k odporu k dané hře. Nyní si shrneme, do jaké míry hry ve vyučování naplňují znaky hry opravdové.

Za důležité jsme stanovily tyto znaky, kterým jsme v dotazníku přidělili jednotlivé výroky:

- Hru si vybíráme sami a sami ji taká řídíme

Hru by měli především řídit tedy žáci. V dotazníkovém šetření jsme zjistili, že ačkoli se učitelé a učitelky snaží žákům dávat možnost volby, stále jsou řídícími hry především oni. Většina respondentů souhlasí, že hra by měla být řízena učitelem. Někteří učitelé se snaží stávat plnohodnotným účastníkem, který je žákům rovnocenný, většina se ovšem hry zúčastňuje z pohledu autority. Účast při hře také většina respondentů vyžaduje striktně, čímž se ztrácí aspekt dobrovolnosti.

- Hra je aktivita, u které je činnost samotná ceněná více než výsledek

Jak jsme již několikrát zmínili, dítě by mělo hru hrát právě kvůli potěšení ze hry. Většina respondentů uvedla, že hru později hodnotí. V tomto případě se žáci zaměří spíše na hodnocení, nebo odměnu a požitek ze hry samotné se poté vytrácí. Objevovali se i respondenti, kteří se domnívají, že základem hry by měla být soutěž. V tomto případě se žáci opět zaměřují spíše na cíl hry, než na její průběh. Aspekt požitku ze hry jako celku se poté také vytrácí.

- Hra má strukturu nebo pravidla, ne pevně daná, ale často vycházející s charakteru hráčů

Respondenti také uváděli, že žákům dávají možnost volit si či měnit pravidla. Poté ovšem opět větší část uvedla, že pravidla vždy volí pevně a striktně. Žáci by měli mít možnost

pravidla si určovat sami. Tato možnost je jedním ze základních znaků opravdové hry. Pokud dá učitel pravidla striktně a nejde-li s nimi pohnout, pak nemá žák pocit svobody a ze hry se stává nutnost. Stejně tomu tak je, když žák nemá možnost hru kdykoli opustit. V tom případě je ve hře nedobrovolně. Učitelé si také uvědomují, že by měl být žák pro hru především vnitřně motivován.

- Hra vyžaduje aktivní, pozorný ale také nestresující stav mysli

S výrokem, že hra vyžaduje aktivní a nestresující stav mysli souhlasila většina respondentů. Tento aspekt tedy lze považovat za splněný. Učitelé jsou si vědomi, že pokud budou žáci stresovaní, nebo nervózní, hra nebude fungovat tak, jak by měla. Většina respondentů uvedla, že dbá na to, aby žáci nebyli při hře stresovaní. U většiny respondentů žáci nejsou nervózní a nemají strach, že nebudou znát správnou odpověď. Učitelé také dbají na žákovo plné zaujetí při hře.

- Hra obsahuje prvky spontánnosti a především je nutná svoboda kdykoli skončit. Pokud při hře podvádíme, v žádném případě se nejedná o hru. Dospělý se může stát plnohodnotným členem hry, ale pokud je vnímán pouze jako autorita, děti necítí možnost volby.

I aspekt spontánnosti si učitelé uvědomují. Většina uvedla, že by hra měla prvky spontánnosti obsahovat. Opravdová hra je totiž velice spontánní aktivitou. Svobodu kdykoli skončit už ovšem tolik učitelů žákům nedává. Většina uvedla, že žáci ve hře nemohou skončit, pokud chtějí. V tomto případě se vytrácí aspekt svobody, který i děti sami určují jako jeden z nejdůležitějších znaků. Objevují se i respondenti, jejichž žáci při hře podvádění. Pokud při hře podvádí, neztotožnili se s pravidly, nebo vidí pouze výsledek. V tomto případě opět nejde o opravdovou hru, děti si tedy nehrají, ale pouze se snaží splnit učitelem zadaný úkol. Jak již bylo zmíněno, většina učitelů se při hře nestává jejím rovnocenným účastníkem. Hru s dětmi „hrají“ spíše z pohledu autority a organizátora.

Většina aspektů, jež obsahuje volná hra neboli opravdová hra, tedy pro hru ve vyučování typické nejsou. Ovšem učitelé si uvědomují některé z hlavních aspektů, jako jsou nutnost vnitřní motivace žákem, plné zaujetí pro hru. Dále si uvědomují nutnost, aby měli žáci při hře aktivní a nestresující stav mysli. Učitelé a učitelky uváděli, že žákům dávají možnost volby, nechají je řídit hru a měnit pravidla. Vzhledem k tomu, že většina z nich ale uvedla, že pravidla vždy volí pevně a striktně, můžeme z toho usoudit, že dávají žákům svobodu pouze do určité míry a pouze u určitých her. Učitelé si také vždy stanovují cíle, jejichž

dosažení je pro ně hlavním úkolem. Didaktická hra musí obsahovat výchovné a vzdělávací cíle. Dosažení pro učitele je tedy hlavním úkolem. Ovšem většinou hru hodnotí, cíle se potom stávají hlavním úkolem i pro žáky a poté ztrácí požitek z průběhu hry. Takový požitek je hlavní náplní, proč vůbec hru hrajeme. Většina učitelů si je také vědoma faktu, že hra se vyznačuje vlastním časem uvnitř. S tímto faktem je spojena potřeba tvořivosti a fantazie, které je součástí každé hry, prostřednictvím her jsou tedy rozvíjeny. Lze tedy říci, že žáci mají do určité míry pocit svobody. Výše zmíněné znaky tedy hry, realizované učiteli splňují. Ovšem je zde velká absence dalších znaků, které jsou typické pro volnou hru. Lze tedy předpokládat, že za těchto podmínek žáci hru hrají, ale jen z donucení, tedy jen proto, že ve vyučování zkrátka musí. Nemají z ní tedy požitek a lze tedy předpokládat, že co se naučili, neodnesou si do pozdějšího života.

5.2 Dotazník- určitá kritéria

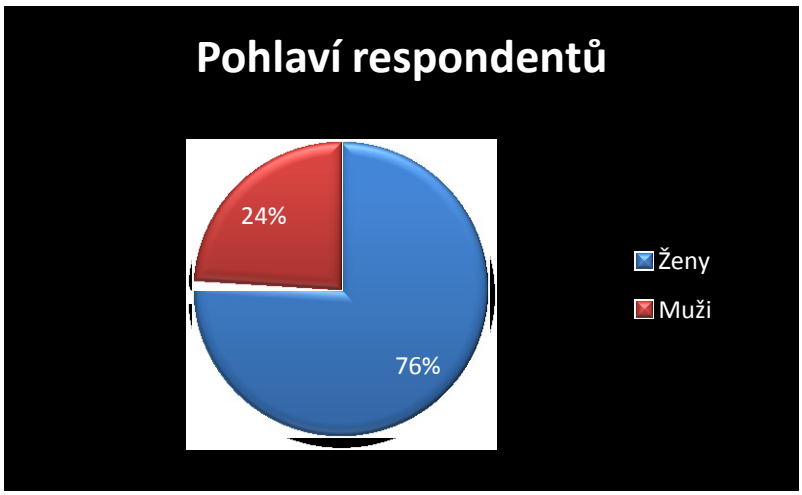
Další část analýzy dat se bude týkat četností v dotazníkovém šetření v závislosti na určitých kritériích. Předem jsme si zvolili kritéria. Stěžejními pro tuto práci jsou věk a pohlaví respondentů. Pro účely této části jsme zvolily vždy jeden hlavní výrok pro námi určené znaky, které jsme porovnali v závislosti na určených kritériích.

Hlavní zvolené výroky:

- Hru si vybíráme sami a sami ji taká řídíme
  Výrok: Dávám žákům možnost, aby si hru řídili sami
- Hra je aktivita, u které je činnost samotná ceněná více než výsledek
  Výrok: Hru ve vyučování později hodnotím (odměna, známka)
- Hra má strukturu nebo pravidla, ne pevně daná, ale často vycházející s charakteru hráčů
  Výrok: Pravidla her ve vyučování volím vždy pevně a striktně.
- Hra vyžaduje aktivní, pozorný ale také nestresující stav mysli
  Výrok: Hra ve vyučování vyžaduje aktivní a nestresující stav mysli
- Hra obsahuje prvky spontánnosti a především je nutná svoboda kdykoli skončit. Pokud při hře podvádíme, v žádném případě se nejedná o hru. Dospělý se může stát plnohodnotným členem hry, ale pokud je vnímán pouze jako autorita, děti necítí možnost volby.
  Výrok: Žákům dávám možnost při hře ve vyučování kdykoli skončit

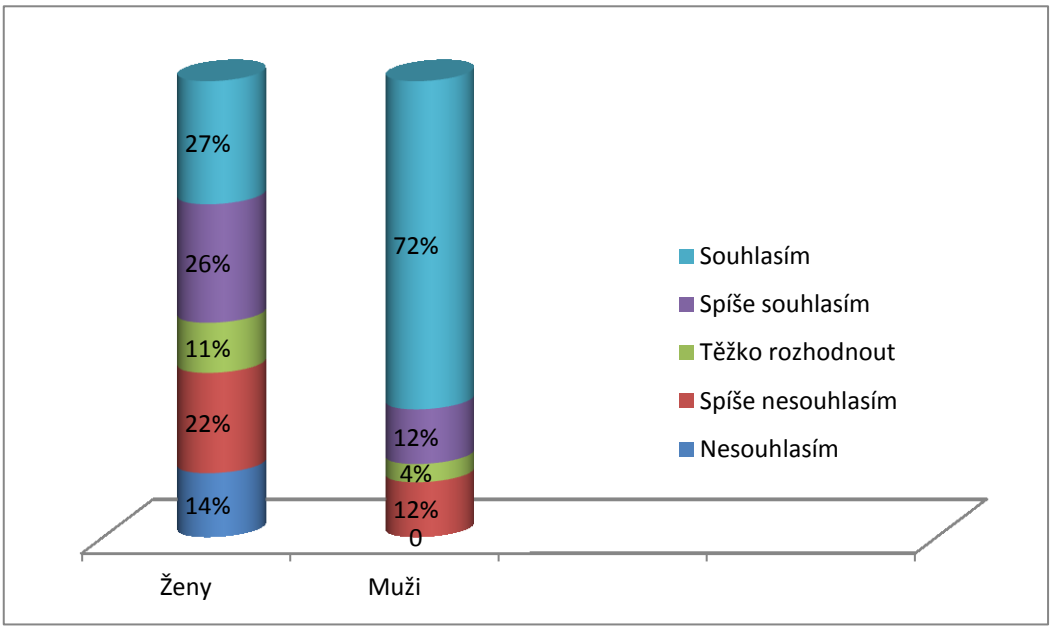
5.2.1 Kritérium pohlaví

Nejprve na výroky nahlédneme z pohledu mužů a žen. Stanovili jsme si hypotézu, která předpokládá určitou rozdílnost mezi odpověďmi v závislosti na pohlaví. Z celkového počtu 103 respondentů je 25 mužů a 78 žen. Nezávisle proměnnou máme tedy pohlaví a závisle proměnnou jsou četnosti jednotlivých odpovědí. Pohlaví respondentů zaznamenáme graficky, pro lepší přehlednost.



Graf 26: Počet respondentů dle pohlaví

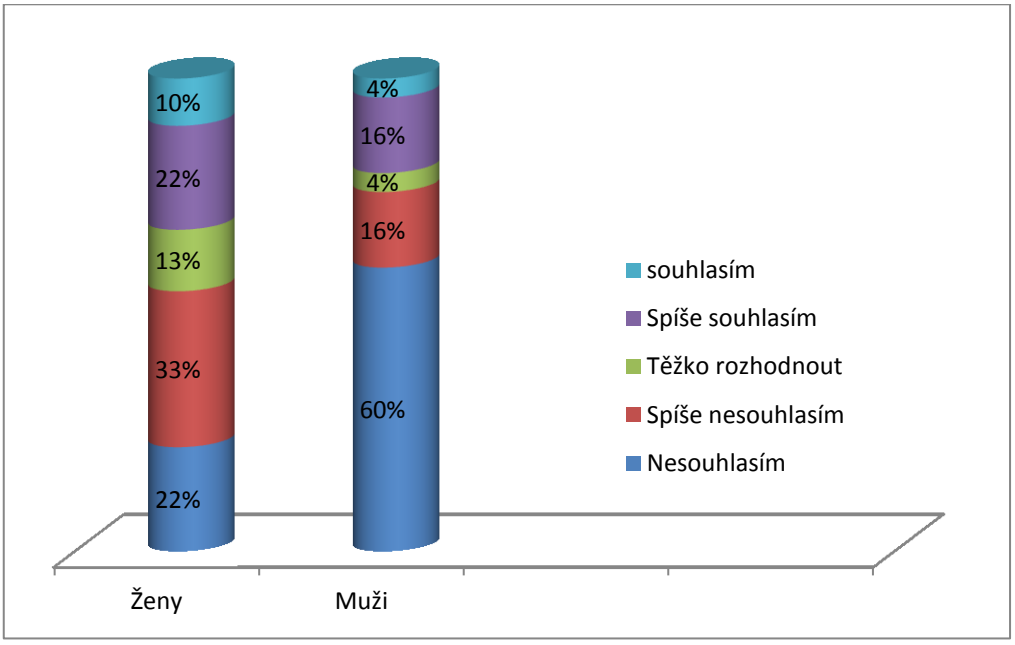
Výrok č. 3: Hru ve vyučování později hodnotím (Odměna, známka)



Graf 27: Výrok 3: Pohlaví

Vyhodnocení: Z tohoto počtu Celkově 11 žen s výrokem nesouhlasilo. 17 žen s výrokem spíše nesouhlasilo. Pro 9 žen bylo těžko rozhodnout, 20 žen s výrokem spíše souhlasilo a 21 žen s výrokem souhlasilo. U mužů tomu bylo poněkud odlišně. Žádný s mužů s výrokem nesouhlasil, spíše nesouhlasili pouze 3. Těžko rozhodnout uvedl pouze jeden, spíše souhlasím opět 3 a souhlasím 18 mužů. Jak je patrné z grafu, odpovědi mezi pohlavími se liší. Zatímco ženy byly rozděleny do téměř stejných skupinek, drtivá většina mužů s výrokem souhlasí. Hru tedy později hodnotí a tím tedy u žáků vyvolávají zaměření spíše na hodnocení, než na průběh her. Rozdílnosti mezi odpověďmi jsou tedy patrné.

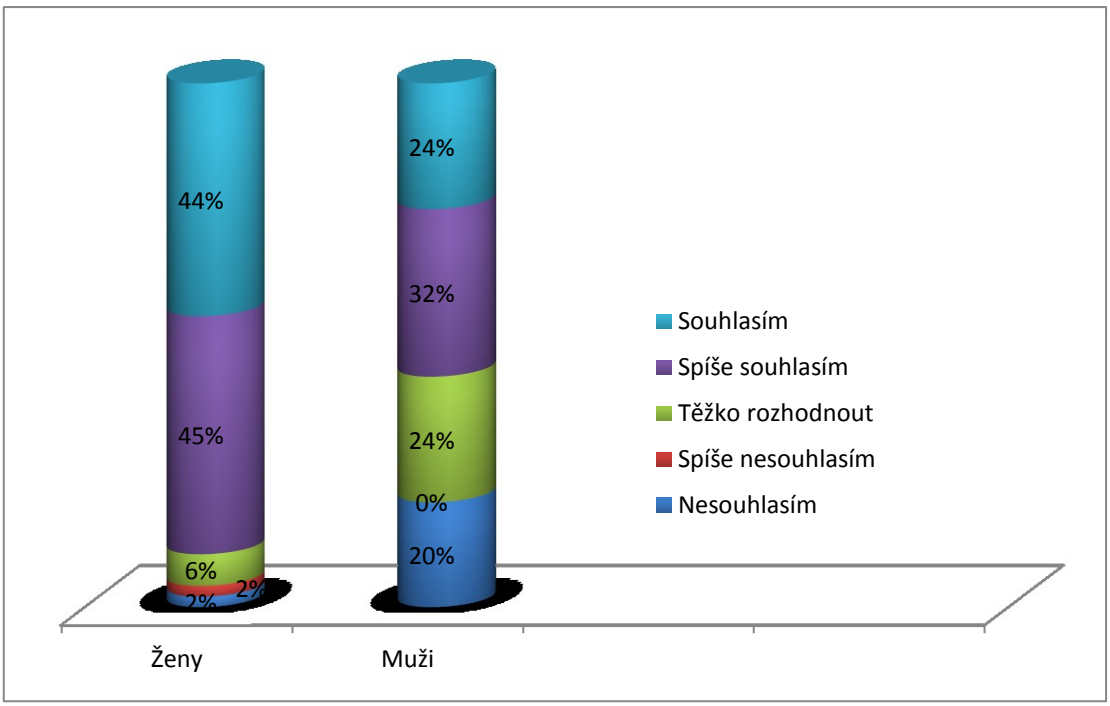
Výrok č. 6: Žákům dávám možnost při hře ve vyučování kdykoli skončit



Graf 28: Výrok 6: Pohlaví

Vyhodnocení: I u toho výroku jsou patrny rozdíly. Zatímco ženy se více rozdělují do skupinek, odpovědi mužů jsou více jednotvárné. Největší počet žen s výrokem spíše nesouhlasí a to v zastoupení 33%. Rozdílnost je patrna u mužů, kdy celých 60% s výrokem nesouhlasí. Muži tedy častěji žákům nedávají možnost volby. Lze tedy předpokládat, že u učitelů mají žáci menší možnost volby a tedy i možnost svobody.

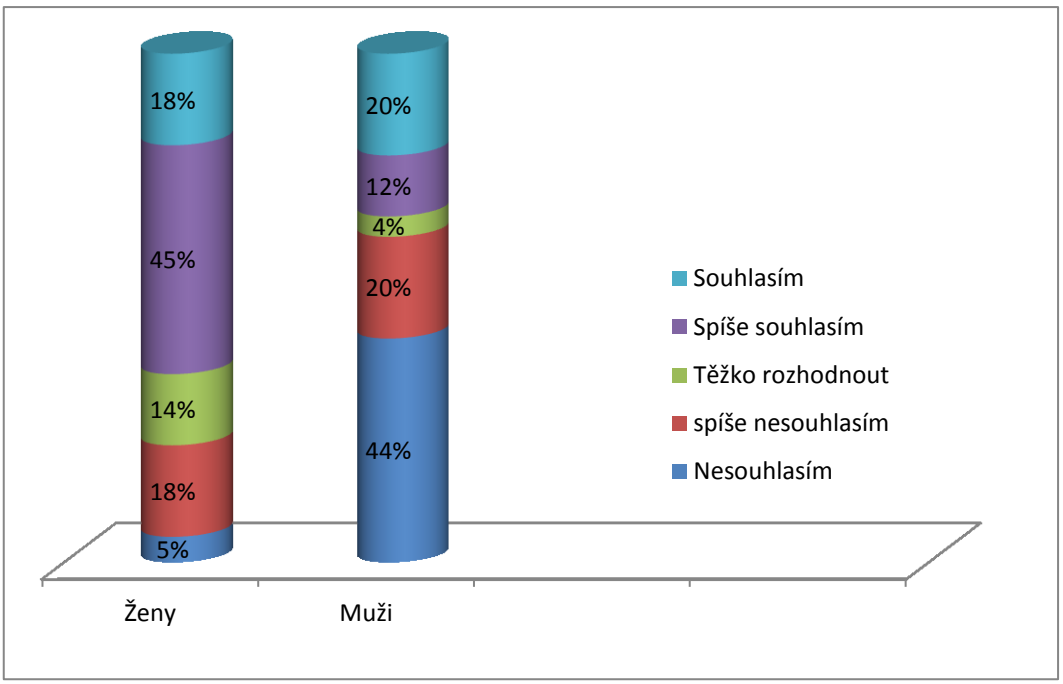
Výrok č. 13: Hra ve vyučování vyžaduje aktivní a nestresující stav mysli



Graf 29: Výrok 13: Pohlaví

Vyhodnocení: U tohoto výroku si byly odpovědi respondentů podobné. O tom nás přesvědčila i společná část dotazníku, kde si drtivá část respondentů byla vědoma důležitosti aktivního a nestresujícího stavu mysli při hře. 20% mužů však s výrokem nesouhlasí a pro 24% bylo těžko rozhodnou, zatímco žen tuto možnost zvolilo jen malé množství. Odpovědi se tedy liší i u tohoto výroku.

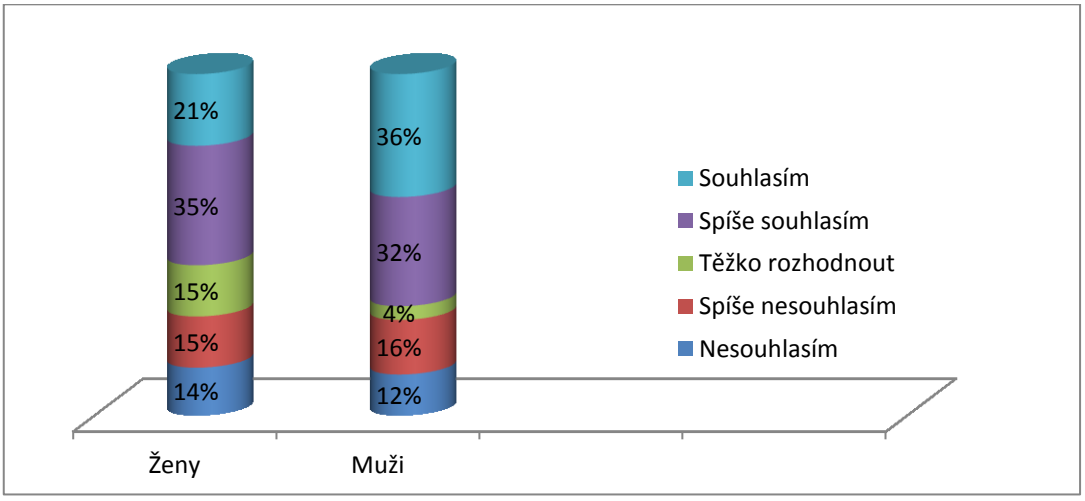
Výrok č. 18: Dávám žákům možnost, aby si hru řídili sami



Graf 30: Výrok 18: Pohlaví

Vyhodnocení: I u tohoto výroku se objevují značné rozdíly. Zatímco většina žen s výrokem souhlasí nebo spíše souhlasí, většina mužů s výrokem nesouhlasí. Je tedy patrné, že učitelé nedávají žákům možnost hru řídit a zasahovat do ní. Vyžadují tedy větší kázeň a žákům dopřávají malou míru svobody, zatím co většina žen žákům pocit svobody dopřává. Můžeme tedy říci, že učitelé hru spíše řídí a potrpí si na své vlastní autoritě při hře.

Výrok č. 21: Pravidla her ve vyučování volím vždy pevně a striktně



Graf 31: Výrok 21: Pohlaví

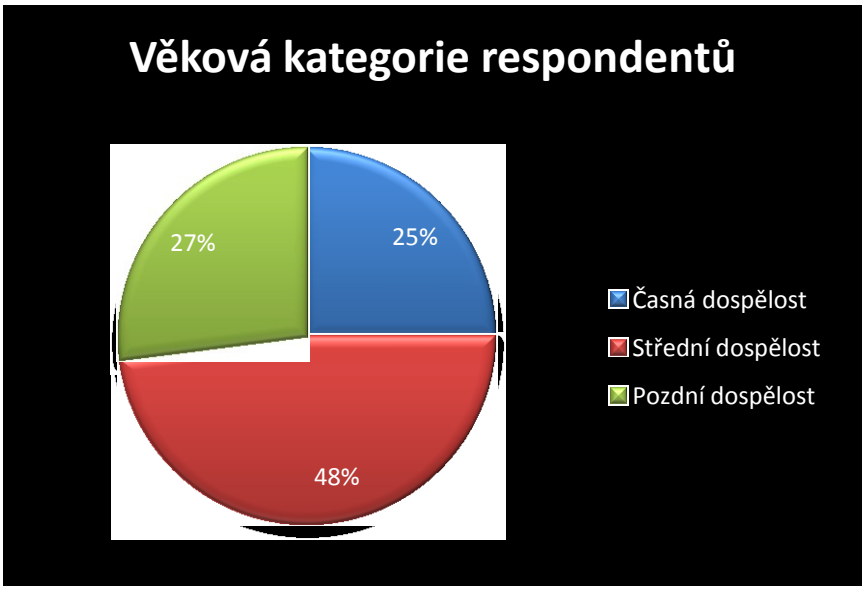
Vyhodnocení: U tohoto výroku se již názory respondentů tolik nerozcházejí. Stále jsou ovšem patrné určité rozdíly. Většina učitelů tedy volí striktní pravidla. S výrokem souhlasí celých 68 % mužů. I u žen je zastoupení těch, co volí pravidla striktně velmi vysoké, je zde ovšem i 15% žen, pro které bylo těžké na tento výrok odpovědět. U mužů se s volbou možnosti záchrany setkáváme velice málo. Pouze pro jednoho z 25 mužů bylo těžko rozhodnout. Největší rozdílnost u tohoto výroku shledáváme právě u možnosti těžko rozhodnout.

5.2.2 Věkové kritérium

Nyní na výroky nahlédneme z pohledu věku. Lze předpokládat, že odpovědi respondentů se budou lišit v závislosti na jejich věku. Předem byly stanoveny věkové kategorie, se kterými budeme operovat. Nezávisle proměnné jsou tedy věkové kategorie a závisle proměnné jsou opět četnosti odpovědí u jednotlivých výroků. Věkovou kategorizaci opět pro lepší přehlednost zaznamenáme do grafů.

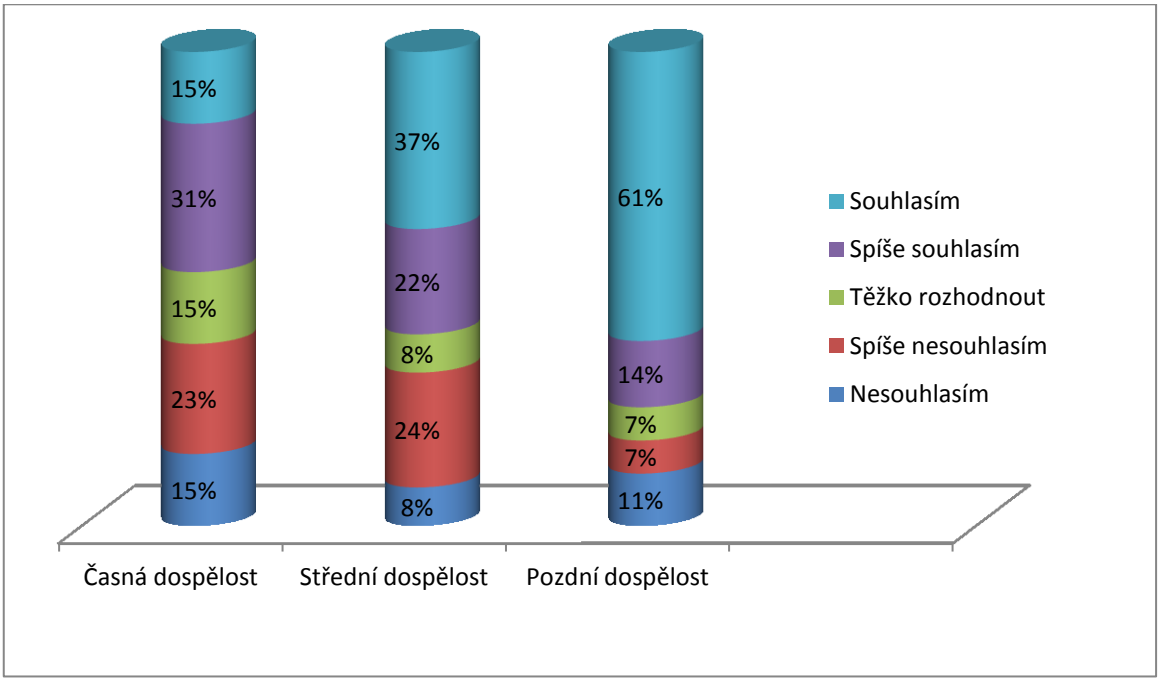
Věkově kategorie:

- Časná dospělost: 20-30 let, 26 respondentů
- Střední dospělost: 31-45 let, 49 respondentů
- Pozdní dospělost: 46- 60 let, 28 respondentů



Graf 32: Počet respondentů věková kategorie

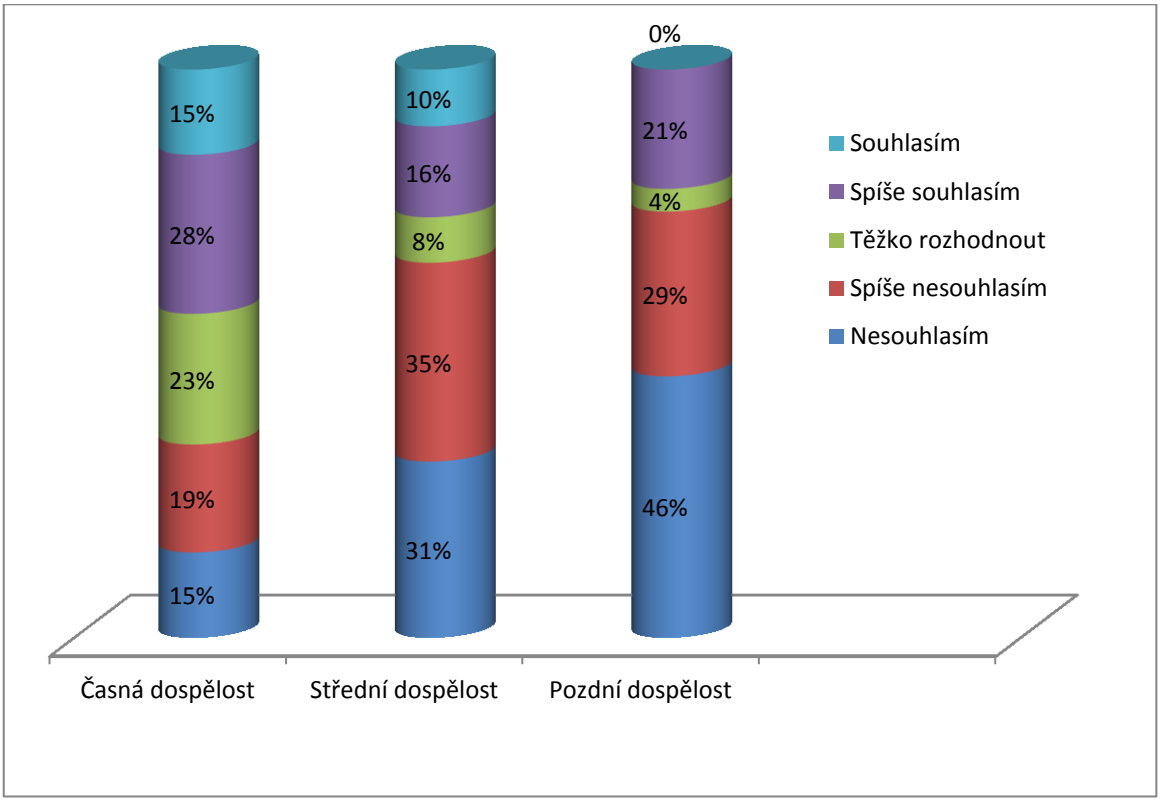
Výrok č. 3: Hru ve vyučování později hodnotím (odměna, známka)



Graf 33: Výrok 3: Věk

Vyhodnocení: Z grafu můžeme vyčíst, že se odpovědi v závislosti na věku respondentů liší. V grafu je patrná přímá úměra. Čím ve vyšší věkové kategorii se respondent nachází, tím více s výrokem souhlasí. Můžeme tedy říci, že respondenti v časné dospělosti hodnotí hru daleko méně, než respondenti ve střední dospělosti. Respondenti ve střední dospělosti zase hodnotí hru méně, jak respondenti v pozdní dospělosti. Tento fakt může zapříčiňovat velké množství faktorů. Jedním z nich může například být teorie hry, které je nyní již náplní ve vzdělání pedagogického zaměření. V dřívějších dobách tomu tak bylo méně.

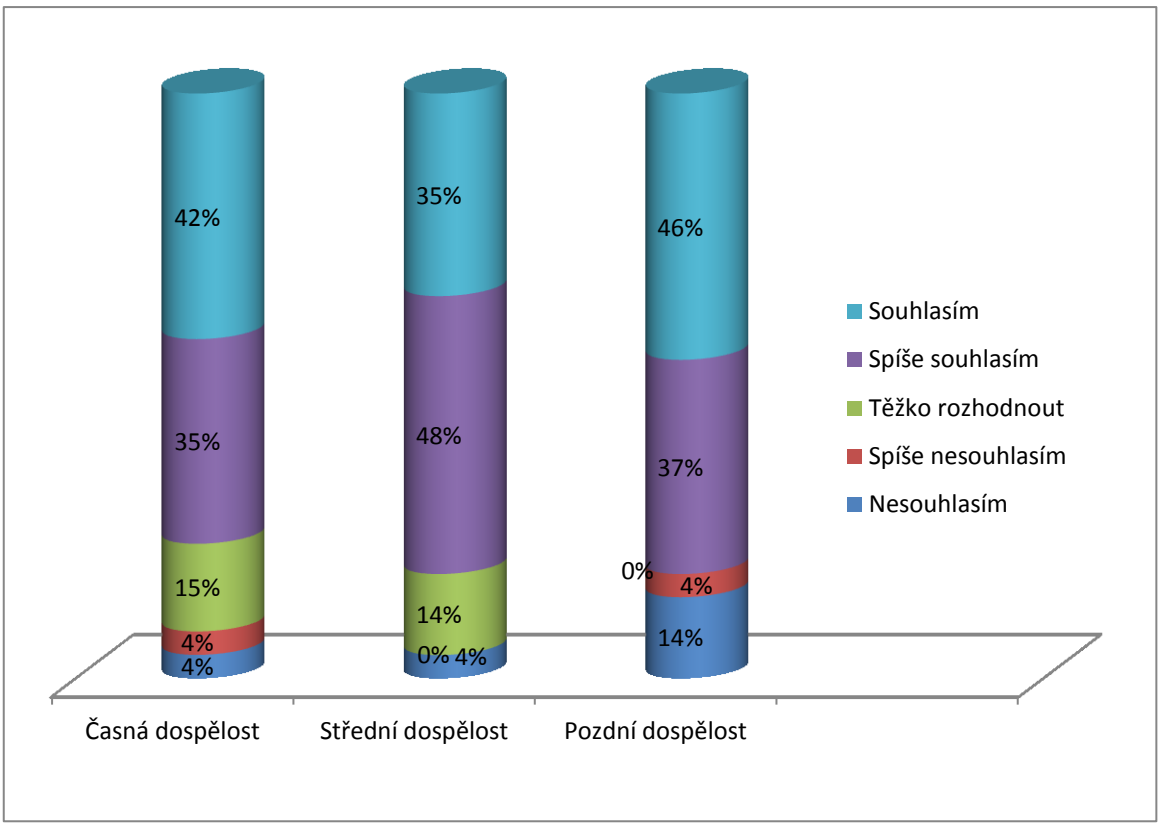
Výrok č. 6: Žákům dávám možnost při hře ve vyučování kdykoli skončit



Graf 34: Výrok 6: Věk

Vyhodnocení: Podobně, jak u výroku č. 3, vidíme i u výroku č. 6 určitou přímou úměru. Čím se respondent nachází ve vyšší věkové kategorii, tím méně svobody skončit žákovi dopřává. Důvodů může být opět hned několik. Jeden z dalších důvodů může být fakt, že ve školství byla dříve vyžadována vysoká kázeň. V dnešní době jsou tyto bariéry prolomeny a učitelé často zaujímají vztah rovnocenný. Opět jsou tedy patrny velké rozdíly v četnosti odpovědí u respondentů v jednotlivých věkových kategoriích.

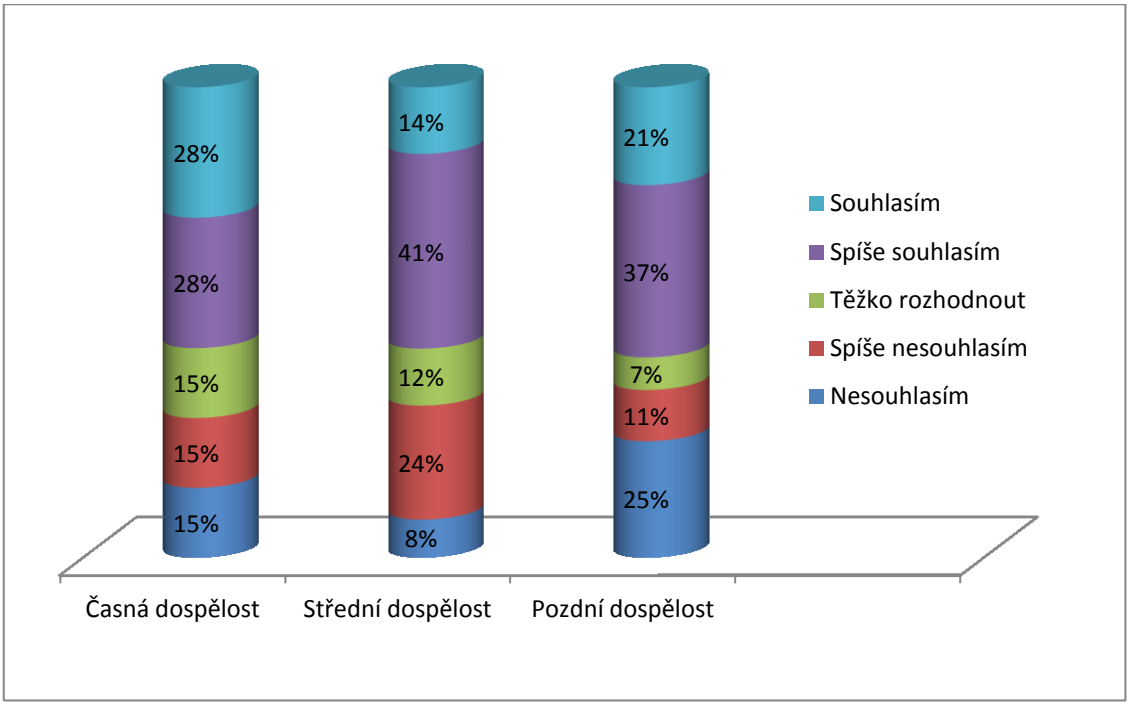
Výrok č. 13: Hra ve vyučování vyžaduje aktivní a nestresující stav mysli



Graf 35: Výrok 13: Věk

Vyhodnocení: V tomto grafu jsme si opět potvrdili, že nutnost aktivního a nestresujícího stavu mysli je velmi důležitá a učitelé i učitelky mají tento fakt v povědomí. Jsou zde patrné malé odlišnosti. V nejvyšším zastoupení s výrokem souhlasí respondenti v pozdní dospělosti. Je také zajímavostí, že u kategorie pozdní dospělosti se vůbec nevyskytují volby těžko rozhodnout.

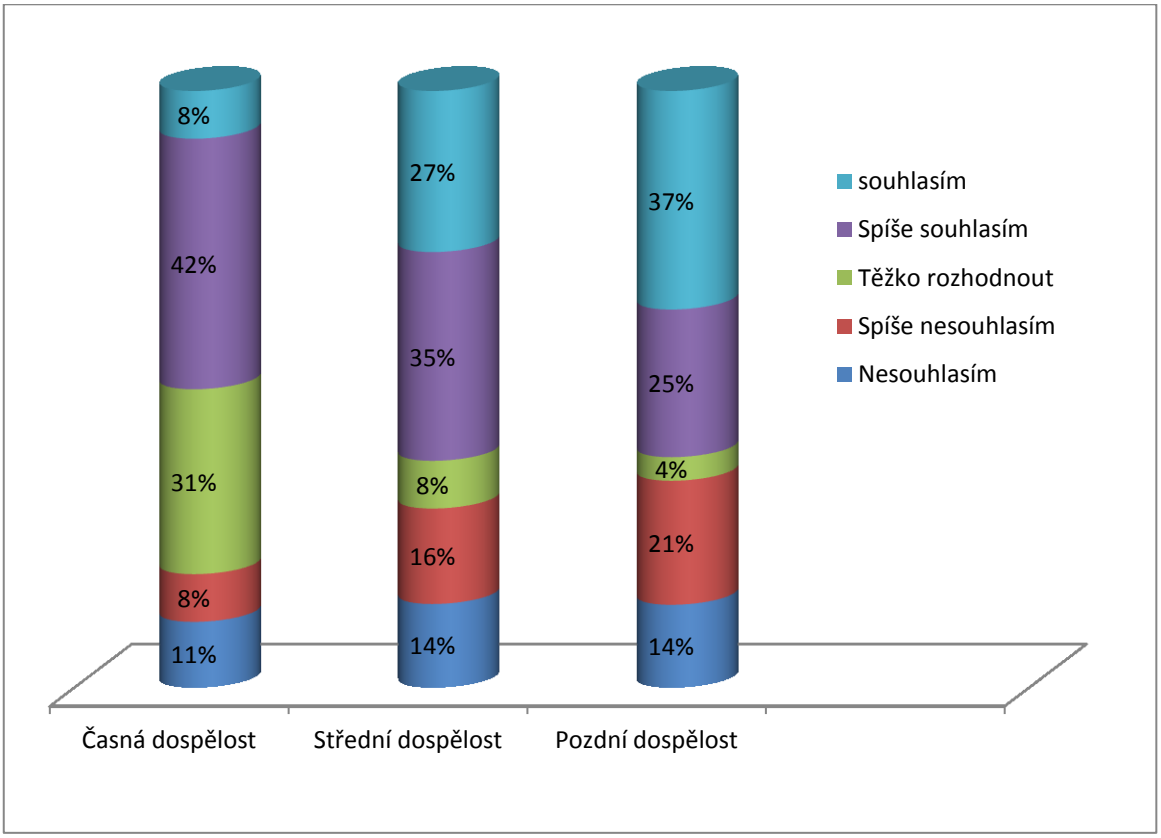
Výrok č. 18: Dávám žákům možnost, aby si hru řídili sami



Graf 36: Výrok 18: Věk

Vyhodnocení: Odpovědi respondentů na tento výrok se liší jen velmi málo. Toto zjištění je velmi zajímavé, většina respondentů žákům umožňuje, aby si hru řídili sami. Stále je ovšem ve všech kategoriích více jak 40% respondentů, kteří s výrokem nesouhlasí, spíše nesouhlasí, nebo je pro ně těžko rozhodnout. V možnosti nesouhlasím se, ale také nachází 25% respondentů z pozdní dospělosti. ¼ respondentů tedy žákům možnost nedává, zatímco v ostatních věkových kategoriích je tato hranice nižší. Malé odchylky jsou patrny i u tohoto výroku.

Výrok č. 21: Pravidla her ve vyučování volím vždy pevně a striktně



Graf 37: Výrok 21: Věk

Vyhodnocení: I u posledního výroku je patrné, že čím jsou respondenti starší, tím striktně-ji a pevněji pravidla volí. Je ovšem zajímavé, že s věkem roste i počet těch, kteří s výrokem nesouhlasí, pravidla tedy nevolí pevně a striktně. Dělí se tedy do dvou skupin. Ve všech kategoriích ovšem převládá počet respondentů, kteří s výrokem souhlasí. Zajímavostí také je, že pro respondenty z pozdní dospělosti bylo velmi jednoduché se s výrokem ztotožnit, zatímco 31% respondentů z časné dospělosti nedokázala na výrok odpovědět.

5.2.3 Shrnutí dat

V této kapitole shrneme data, která jsme zjistili z dotazníkového šetření a škálových otázek v závislosti na určitých kritériích. V závislosti na pohlaví se odpovědi respondentů liší. Muži méně často dávají žákům možnost volby, nebo je nechávají, aby do hry zasahovali, či si hru řídili sami. Učitelky tedy všeobecně žákům při hře dopřávají větší svobodu. Potřebu vyvolat u žáka aktivní a nestresující stav mysli si uvědomují respondenti téměř stejně. U učitelů a učitelek je velmi málo patrný rozdíl v názoru na tuto problematiku. Učitelé volí také pravidla daleko striktněji a pevněji než učitelky.

V závislosti na věku jsou také viditelné rozdíly. Jak jsme již zmínili u jednotlivých grafů, pevnost a striktnost stoupá s věkem. Respondenti ve věku pozdní dospělosti dávají žákům méně svobody, než respondenti v časné dospělosti. S možností s hrou kdykoli skončit je tomu podobně. Tento fakt můžeme připisovat rozdílnému uchopení vyučování u jednotlivých věkových kategorií. Respondenti z pozdní věkové kategorie užívají spíše vlastní autoritu, zatímco časná dospělost se často vyznačuje přátelským vztahem učitel- žák. Takto tomu je i u pojetí hry ve vyučování.

6 INTERPRETACE DAT

Na počátku výzkumu jsme si stanovily výzkumné cíle a z nich vycházející výzkumné otázky. Dále byly stanoveny hypotézy. Z důvodu subjektivního pohledu učitelů na věc jsme zvolili deskriptivní metodu, tedy metodu popisnou. Nejprve zodpovíme výzkumné otázky.

- Jaké znaky splňuje hra ve vyučování v souvislosti se znaky opravdové hry?

Díky dotazníkovému šetření bylo zjištěno, že hry realizován učiteli mají následující znaky. Hry obsahují prvky spontánnosti. Pro hru je potřebný aktivní a nestresující stav mysli. Žáci mají možnost do jisté míry volit a měnit pravidla. Hry se vyznačují vlastním časem uvnitř. Žáci využívají tvořivost a fantazii. Hry také zaujmou žákovo plné zaujetí.

- Do jaké míry tyto znaky korespondují?

Znaky her užívaných ve vyučování se do určité míry shodují se znaky opravdové hry. V první výzkumné otázce jsme zodpověděli, jak korespondují. Nekorespondují ovšem v prvku dobrovolnosti, svobody, možnosti volby, možnosti tvoření vlastních pravidel a především žáci nemohou kdykoli skončit. Často respondenti také uváděli, že žáci podvádějí. Drtivá většina respondentů hru později hodnotí. V tomto případě se vytrácí aspekt dobrého pocitu ze samotné hry a žáci jsou motivováni spíše k dosažení výsledku.

- Jak probíhají hry ve vyučování z pohledu učitelů?

Jak jsme již uvedli výše, hry jsou organizované spíše učitelem. Žáci mohou do hry zasahovat, ale jen v některých případech. Pravidla her jsou stanoveny striktně a pevně. Učitelé si stanovují cíle, jejichž splnění je pro ně hlavním cílem. Žáci při hrách nejsou stresovaní. Naopak mají aktivní stav mysli. Stává se, že žáci podvádějí. Nepůsobí ovšem nervózně a nemají strach, že nebudou znát správnou odpověď. 75% učitelů a učitelek považuje začlenění her do vyučování za velmi důležité.

- Jak se liší užívání hry v opravdovém smyslu v závislosti na pohlaví?

Větší počet mužů než žen hru hodnotí. Nedovolují žákům hru řídit si sami, dávají jim tedy menší svobodu. Muži i ženy chápou hru jako nestresující avšak pozorný stav mysli. Muži ovšem pevněji volí pravidla a žáky nenechávají do her zasahovat. Obecně tedy můžeme říci, že muži dávají žákům při hrách menší svobodu a hru raději řídí z pozice autority. Není

tomu tak ovšem u všech mužů. V dotazníkovém šetření se našlo i pár mužů, kteří žákům naopak dopřávají velkou míru svobody a naopak žen, které vyžadují striktní přístup.

- Jak se liší výskyt znaků opravdové hry v závislosti na věku respondenta?

Obdobně je tomu tak i v závislosti na věku. Obecně můžeme říci, že čím je respondent starší, tím menší svobodu žákům dává. Překvapivé bylo zjištění, že téměř shodné byly odpovědi týkající se míry řízení. Žáky nechávají, aby si hru řídili sami věkové kategorie poměrně stejně. Jedinci z pozdní dospělosti pak ve velké míře žákům nedovolují kdykoli skončit. Liší se tedy v míře řízení.

Nyní se přesuneme k verifikaci hypotéz, které jsme stanovili na začátku výzkumu.

Existují rozdíly mezi četnostmi odpovědí respondentů v závislosti na pohlaví?

Nezávisle proměnná je pohlaví a závisle jsou četnosti odpovědí

HA: četnosti jednotlivých odpovědí se liší v závislosti na pohlaví respondenta

H0: četnosti jednotlivých odpovědí se neliší v závislosti na pohlaví respondenta

V tomto případě přijímáme hypotézu alternativní. Díky grafům jsme zjistili, že se četnosti v závislosti na pohlaví skutečně mění. Objevovali se velmi znatelné rozdíly jako například u grafu č. 27. Přijímáme tedy hypotézu alternativní a zamítáme hypotézu nulovou.

Existují rozdíly mezi četnostmi odpovědí respondentů v závislosti na věku?

Nezávisle proměnná věk, závisle četnosti odpovědí.

HA: Existuje rozdíl mezi četnostmi odpovědí v závislosti na věkové kategorii respondenta.

H0: Neexistuje rozdíl mezi četnostmi odpovědí v závislosti na věkové kategorii respondenta.

I v tomto případě přijímáme hypotézu alternativní a zamítáme hypotézu nulovou. Četnosti odpovědí se u respondentů skutečně liší v závislosti na věkové kategorii. Jasným příkladem je graf č. 31, kdy se četnosti měnily dokonce v určité posloupnosti.

7 DOPORUČENÍ

Z výsledků provedeného výzkumu byla zjištěna určitá fakta. Hlavním z nich je tedy skutečnost, že hry užívané ve vyučování splňují pouze některé ze znaků opravdové hry. Důvody, proč by tomu tak mělo být, jsme si rozebrali už dříve. Pomocí dotazníkového šetření jsme objevili určité oblasti, které znaky her obsahují. Jako je například potřeba aktivního a nestresujícího stavu mysli žáka při hře. Dále pak učitelé chápou potřebu žákova plného zaujetí. Do jisté míry žákům dávají svobodu a možnost si volit. Ovšem hra je pro žáky stále nedobrovolná, nemohou skončit a povětšinou jsou motivováni výhrou, takže si neužívají hru tak, jak by si ji užívali, pokud by jejich touha hrát vycházela zevnitř. Po prozkoumání výsledků tedy uvádíme doporučení, které by mohla chápání a znalosti hry u učitelů do jisté míry zlepšit.

7.1 Školení, kurz

Expanze her do všech vzdělávacích oblastí je skutečně významná. Hru využívají ve volnočasových aktivitách, při preventivních programech, herních programech a je dokonce hlavním fenoménem pro zážitkovou pedagogiku. Kvalitu hry, jako učební metody tedy vidíme ve všemožných oblastech. Doporučujeme tedy školení, ve kterých by již zkušený lektor mohl učitele navést tím správným směrem. Někdy se učitelé snaží hru do vyučování začlenit, ale nedokážou ji plně uchopit. Pokud by ovšem byly účastníky takového školení, dokázali by uchopit hru jako celek a tedy i dokázali pochopit, v čem se skrývá její jedinečnost. To že nás hra obklopuje celý život, jsme si již zmiňovali. Je to ovšem fakt, který zná každý laik. Toto školení proto navrhujeme také formou hry. Dospělý lidé už si nehrají jako děti a hru v opravdovém smyslu u nich vidíme jen málokdy. Odtržení od reality a vytvoření onoho času uvnitř je pro ně téměř nemožné. Pokud by toto školené měli ovšem v rámci práce (což by u učitelů nebylo od věci), mohly by hru tedy pochopit zcela z jiného pohledu. Program zabere 2 hodiny, tento čas není ani příliš dlouhý, ani příliš krátký.

Průběh

1) Účast při tomto kurzu by měla být dobrovolná. Tedy nikomu nemůžeme tento kurz nařídit. Můžeme ovšem učitelé určitým způsobem motivovat. Například rozdáním letáčků mezi nimi a kladným hodnocením. Je potřeba udělat letáček poutaví, aby si jej jedinci všimli a zaujal je. Pokud dostanou nabídku, zalíbí se jim a přihlásí se, je potom jejich účast dobrovolná. Pokud přemluví kolegu, nebo kolegyni, kteří se na-

konec rozhodnou jít také, už i pro ně je tato činnost dobrovolná, protože ve chvíli kdy souhlasili, ji přijali.

2) Kurz povede lektor, který definici a podstatu hry naprosto zná. Bylo by dobré, aby se kurz konal v odpoledních hodinách v prostoru školy, kdy už ve škole nebudou žáci. Kurz by byl pro veřejnost učitelů. Mohli by se tedy setkat učitelé z více škol. Kapacita by ovšem byla omezena. Toto bychom zajistili přihlašovací listinou. Lektor se stane plnohodnotným a rovnocenným účastníkem, takže ve chvíli, kdy budou lidé ve třídě, nikdo nebude vědět, kdo je lektor a kdo účastník.
3) První aktivita: Na stole bude papír s instrukcemi a miska, ve které budou malé papírky.

   První instrukce: do dvojic si vyberte jeden papír. Přečtěte tak, aby nikdo neviděl. Až všichni učiní, přejděte na druhou instrukci. Nepřeskakujte a nepředčítejte dopředu. Běžte krok po kroku.

   Druhá instrukce: Nyní jste si vylosovali do každé dvojice slavný pár. Co s touto informací uděláte, je jen na Vás. Vašim zadáním je: hrajte hru.

   Lektor samozřejmě bude stále připraven, pokud budou učitelé, tápat lektor nenápadně navede správným směrem. Možností, kterou hru s těmito informacemi hrát je hned několik. Nejčastěji volí účastníci pantomimu a postupně se střídají a vzájemně hádají. Po odehrání této aktivity se přesunou na další bod.

   Třetí instrukce: Společnými silami určete, kdo je podle Vás lektor tohoto školení, dohromady máte 3 pokusy. Pokud se Vám podaří lektora uhodnout, můžete pokračovat dál.

   Pokud neuhodnou, lektor vystoupí a představí se. Pokud uhodnou, učiní stejně.
4) Poté už organizaci přejímá lektor. Ve zkratce informuje o výhodách hry a se všemi účastníky se přesouvá na Brainstorming, kde budou rozebírat znaky opravdové hry. Předchozí aktivita byla velmi účinná. Pokud si účastníci přečetli všechny kroky najednou, podváděli. V tom případě nehráli opravdovou hru. Pokud někdo na školení šel z nechutí, jen proto, že chtěl jeho kolega, opět nehrál opravdovou hru. Takto lektor rozebere všechny kroky, které účastníci podnikli. Tímto ukáže a popíše znaky opravdové hry přímo na činech účastníků. Tuto zkušenost si tedy prožijí a zapamatují do běžného života, což je hlavní náplní hry ve vyučování.

7.2 Hra pro žáky

Jako doporučení uvádíme i hru pro žáky, která splňuje velké množství znaků a může být tedy považována za hru v opravdovém smyslu. Tato hra se dá využít ve všech předmětech. My ovšem uvedeme hru v anglickém jazyce. Učitel předem připraví papírky, na kterých budou anglické slovíčka ze všech možných odvětví. Musí samozřejmě tyto slovíčka vybírat dle možností žáků. Pokud aktuálně probírají dané téma, je možné slovíčka připravit i se specifikacemi. Ideální je upravit místnost tak, aby si všechny děti mohly sednout do kruhu a připadat si tak rovnocenní. V dnešní době je již spousta tříd vybavena kobercem. Učitel před začátkem hodiny umístí papírky doprostřed kruhu a sedne si na některé místo v kruhu. Po příchodu žáků je požádá, aby utvořili kruh kolem papírků. Jak budou všichni žáci usazeni, učitel navrhne zahrát si hru. Žákům řekne, že na papírcích jsou vždy určitá slovíčka. Poté se stává účastníkem, jako žáci. Společně navrhnou způsob, jakým by hru hráli a společně si stanový pravidla. Každý má právo na svůj názor a může ke hře dodat své poznatky. Pokud začnou hru hrát, musí s pravidly souhlasit všichni. Ti, co souhlasit nebudou, nebo nechtějí hru hrát, nemusí. Zůstanou s ostatními sedět v kruhu jako pozorovatelé. Při opravdové hře ve skupince jednotlivci odejdou, a pokud se jim pozdější průběh hry zalíbí, vrátí se zpět do hry. I žáci se mohou do hry přidat, nebo ji naopak přerušit. Pokud takto učiní, musí ovšem respektovat pravidla spojena se školní docházkou. Pokud žáci nebudou moci vymyslet žádnou hru, může učitel podat návrh. Hra by také neměla být později hodnocena. Tato navrhnutá hra obsahuje všechny znaky, které jsme si předem stanovili. Hra je tedy především svobodná. Lze tedy hru považovat za hru opravdovou. Zároveň jde o didaktickou hru. Jelikož žáky něco naučí a jejím prostřednictvím učitel dosáhne výchovně vzdělávacích cílů. Ať už cíl, kdy se žáci naučí anglická slovíčka, nebo spolupráce a respektování názoru druhých.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala didaktickou hrou ve vyučování. Toto téma bylo zvoleno především kvůli jeho aktuálnosti. Jak bylo již několikrát zmíněno, hra je v moderní době stále častěji využívána pro její jedinečnost a způsob, jakým dokáže jedince vzdělávat. Peter Gray rozebírá hru jako opravdovou. Tedy jako hru prostřednictvím, které se můžou žáci efektivně vzdělávat. Aby tomu tak ovšem bylo, je zapotřebí, aby hra splňovala určité náležitosti. Předmětem diplomové práce bylo tedy především zjištění, zda hry realizované ve vyučování tyto náležitosti splňují. Praktická část uvádí jistá doporučení, která mhou dopomoci k uchopení her správným směrem. Zde je také viditelný vztah se sociální pedagogikou. Sociální pedagog by se mohl uplatnit jako metodik prevence, který by s učiteli mohl probírat náležitosti hry v opravdovém smyslu. Ovšem také jako lektor, který by mohl vést školené, které jsme navrhovali jako možné doporučení.

V teoretické části jsme rozebírali určitá teoretická východiska, jež nám pomohla pochopit opravdovou hru. Využití teoretických východisek je v praktické části zcela viditelné. Operovali jsme především se znaky hry, které byly základními aspekty pro provedený empirický výzkum. Rozebírali jsme osobnost učitele, jelikož právě učitelé byly respondenty tohoto výzkumu a zaměřili jsme se na fenomén hry v širším kontextu. Rozebírané teoretické východiska se týkali i her didaktických a spontánních, jakožto velmi přidružených témat, které nám také pomohli hru lépe uchopit.

V praktické části bylo použito dotazníkové šetření, kde se objevovali Lykertovi škály. Toto nám umožnilo definovat výše popsané znaky hry a jejich místo ve hrách realizovaných při vyučování. Přehledné grafické znázornění umožnilo pohled na věc z hlediska kritéria pohlaví a kritéria věkové kategorie. U grafů byla použita deskriptivní metoda, kterou jsme rozebrali detailně jednotlivé znaky, ale i pohled mužů a žen, časné, střední i pozdní dospělosti. Pro analýzu dat byla použita čárkovací metoda. Díky provedenému výzkumu jsme definovali znaky, které u her ve vyučování korespondují s hrami opravdovými. Zde máme oporu především o literaturu Petera Graye. Objevují se tedy především prvky jako vlastní čas hru uvnitř, jistá míra svobody v řízení. Chápání potřeby aktivního a nestresujícího stavu mysli. Nutnosti vnitřní motivace žáka, Objevují se prvky spontánnosti a žáci jsou pro hru plně zaujetí. Mají ovšem velmi malou míru svobody, hru většinou organizuje a řídí učitel, učitelka. Také nemohou moc zasahovat do pravidel a nemohou hru kdykoli opustit. Učitelé také chápou hry jako soutěže. Většinou hodnotí a pro žáky tím pádem odpadá poží-

tek ze hry jako takové, jelikož se zaměřují pouze na dosažení cíle. Žáci často podvádějí a učitelé se her účastní spíše jako autority. Žáci ovšem nejsou stresovaní a nemají strach z neznalosti odpovědi. Rozdíly mezi pohlavími i mezi věkem byly zcela patrny. Výzkum potvrdil, že muži jsou více striktní a nedávají tolik svobody, stejně tak jako respondenti z pozdní dospělosti. Respondenti z časné dospělosti hru chápou více jako dobrovolnou, neřízenou, nestresující metodu. Právě metoda hry je považována za jednu z nejefektivnějších vzdělávacích metod. Pokud ji správně uchopíme, dokáže žáky naučit spoustě vědomostem i dovednostem.

Hra je metodou užívanou stále častěji a doufejme, že v budoucnosti se stane jedním z hlavních způsobů a metod ve vzdělávání. Jak již bylo několikrát zmíněno, škola hrou je již známá od samotného učitele národů a kdo by se nechtěl učit přirozeným, dobrovolným, spontánním, svobodným, jedinečným, kreativním způsobem, kde jeho názor je v popředí a může si říci, co by změnil a co by nechal tak, jak je?

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

(1) ČAPEK, Robert. 2015. *Moderní pedagogika:Lexikon výukových a hodnotících metod.* Praha: Grada Publishing. ISBN 9788024799346

(2) ČAPEK, Robert. 2010. *Třídní klima a školní klima.* Praha: Grada Publishing. ISBN 9788024727424

(3) ČINČERA, Jan, 2007. *Práce s hrou pro profesionály*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1974-0.

(4) DYTRTOVÁ, Jarmila a Marie, KRHUTOVÁ. 2009. *Učitel, příprava na profesi.* Havlíčkův Brod: Grada. ISBN 978-80-274-2863-6

(5) FENSTERMACHEN Gary D. a Jonas F. SOLTIS. 2008. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-471-7

(6) HANUŠ, Radek a Lenka, CHYTILOVÁ. 2009. *Zážitkově pedagogické učení.* Praha: Grada. ISBN 978- 80- 247-2816-2

(7) HOUŠKA, Tomáš, 1991. *Škola hrou.* Praha: Tomáš Houška nakladatelství. ISBN 80-9007004-7-7

(8) CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumi.* Praha: Grada. ISBN 978- 80- 247- 1369-4.

(9) KASPER, Tomáš a Dana, KASPEROVÁ. 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing. ISBN 9788024769233

(10) KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi.* Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0852-3

(11) KOLÁŘ, Zdeněk a kolektiv. 2012. Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Praha: Grada publishing. ISBN 9788024772066

(12) KUKLA, Lubomír a KOLEKTIV. 2016. *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí*. Praha: Grada Publishing. ISBN: 9788027192243

(13) KYRIACOU, Chris. 2012. *Klíčové dovednosti učitele.* Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0052-9

(14) LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada publishing. ISBN 9788024712840

(15) LANGER, Tomáš. 2016. *Moderní lektor.* Praha:Grada Publishing. ISBN 978-80-271-9186

(16) MAŇÁK, Josef a ŠVEC Vlastimil, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

(17) NĚMEC, Jiří, 2002. *Od prožívání k požitkářství*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-006-9.

(18) NELEŠOVSKÁ, Alena. 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi.* Praha: Grada publishing. ISBN 9788024707389

(19) PELÁNEK, Radek, 2008. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-353-6.

(20) PELÁNEK, Radek. 2010. *Zážitkové výukové programy.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-656-8

(21) PRŮCHA, Jan A Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník.* 7. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

(22) SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika.* Praha: Grada Publishing. ISBN: 978-80-247-1821-7

(23) SITNÁ, Dagmar, 2009. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-246-1.

(24) SUCHÁNKOVÁ. Eliška. 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání.* Praha: Portál. 978-80-262-0689-9

(25) Svoboda učení, ©2017. Hodnota hry I. Definice hry [online]. [cit. 13. 4. 2017]. Dostupné z: http://www.svobodauceni.cz/clanek/hodnota-hry-1/

(26) ŠIKULOVÁ Renáta a Vlasta RYTÍŘOVÁ. 2006. *Pohádkové příběhy k zábavě i učení.* Praha: Grada publishing. ISBN 9788024713618

(27) VALIŠOVÁ, Alena a Hana, KASÍKOVÁ. 2011. *Pedagogika pro učitele*. Rozšířené vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 9788024733579

(28) VALIŠOVÁ, Alena a Hana, KASÍKOVÁ a kolektiv. 2007. *Pedagogika pro učitele.* Havlíčkův Brod: Grada. ISBN 978-80-247-1734-0

(29) ZORMANOVÁ, Lucie. 2014. *Obecná didaktika pro studium a praxi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 9788024745909

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Atd. – A tak dále

Tab. – Tabulka

Př. – Příklad

Č. - Číslo

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Výrok 1 44
Graf 2: Výrok 2 45
Graf 3: Výrok 3 45
Graf 4: Výrok 4 46
Graf 5: Výrok 5 46
Graf 6: Výrok 6 47
Graf 7: Výrok 7 47
Graf 8: Výrok 8 48
Graf 9: Výrok 9 48
Graf 10: Výrok 10 49
Graf 11: Výrok 11 50
Graf 12: Výrok 12 50
Graf 13: Výrok 13 51
Graf 14: Výrok 14 51
Graf 15: Výrok 15 52
Graf 16: Výrok 16 53
Graf 17: Výrok 17 53
Graf 18: Výrok 18 54
Graf 19: Výrok 19 54
Graf 20: Výrok 20 55
Graf 21: Výrok 21 55
Graf 22: Výrok 22 56
Graf 23: Výrok 23 56
Graf 24: Výrok 24 57
Graf 25: Výrok 25 57
Graf 26: Počet respondentů dle pohlaví 61
Graf 27: Výrok 3: Pohlaví 62
Graf 28: Výrok 6: Pohlaví 63
Graf 29: Výrok 13: Pohlaví 64
Graf 30: Výrok 18: Pohlaví 65
Graf 31: Výrok 21: Pohlaví 65
Graf 32: Počet respondentů věková kategorie 66

Graf 33: Výrok 3: Věk 67
Graf 34: Výrok 6: Věk 68
Graf 35: Výrok 13: Věk 69
Graf 36: Výrok 18: Věk 70
Graf 37: Výrok 21: Věk 71

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Styl vedení učitele 33
Tabulka 2: Základní pedagogické dovednosti 34

SEZNAM PŘÍLOH

(1) DOTAZNÍK

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,
jmenuji se Daniela Hájková. Jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně oboru Sociální pedagogika. Tímto bych Vás chtěla požádat o vyplnění dotazníku, který se týká hry realizované ve vyučování pohledem učitelů dětí školního věku. Dotazník je anonymní a bude sloužit pouze k účelům mé diplomové práce. U každé otázky je stanoveno, jak odpovídat.
Předem děkuji za spolupráci při vyplnění dotazníku.
Daniela Hájková

1) Jaké jste pohlaví?
   Muž ☐
   Žena ☐
2) Kolik je Vám let?
   …….
3) Jaké předměty vyučujete?
   ……
   ……
   ……
   ……
4) V následující části prosím uveďte vždy míru Vašeho souhlasu, tedy jak s tvrzením souhlasíte.
   1=nesouhlasím, 2=spíše nesouhlasím, 3=těžko rozhodnout, 4=spíše souhlasím, 5=souhlasím.

1	Aby byla hra ve vyučování efektivní, musí být organizovaná učitelem.	1	2	3	4	5
2	Základem každé hry ve vyučování je soutěž.	1	2	3	4	5
3	Hru ve vyučování později hodnotím (odměna, známka)	1	2	3	4	5
4	Dávám žákům možnost, aby mohli volit či měnit pravidla.	1	2	3	4	5
5	Motivace učitelem je při hře ve vyučování důležitější, než vnitřní motivace žáka.	1	2	3	4	5
6	Žákům dávám možnost při hře ve vyučování kdykoli skončit.	1	2	3	4	5
7	Dbám na to, aby žáci měli pocit svobody, když realizuji hru ve vyučování.	1	2	3	4	5
8	Hry ve vyučování by měli obsahovat prvky spontánnosti.	1	2	3	4	5
9	Tvořivost a fantazie není důležitá, pokud má žák stanoveno, jak při hře ve	1	2	3	4	5

	vyučování postupovat.					
10	Účast při hře ve vyučování nevyžaduji striktně, měla by být dobrovolná.	1	2	3	4	5
11	Stává se mi, že žáci při hře ve vyučování podvádějí.	1	2	3	4	5
12	Před realizací hry ve vyučování si stanovuji cíle, jejichž dosažení je hlavním úkolem.	1	2	3	4	5
13	Hra ve vyučování vyžaduje aktivní a nestresující stav mysli.	1	2	3	4	5
14	Hry ve vyučování se vyznačují vlastním časem uvnitř.	1	2	3	4	5
15	Žáci jsou při realizaci hry ve vyučování často nervózní.	1	2	3	4	5
16	Stává se mi, že žáci mají při hrách často strach, že nebudou znát správnou odpověď.	1	2	3	4	5
17	Dávám žákům možnost, aby do hry zasahovali.	1	2	3	4	5
18	Dávám žákům možnost, aby si hru řídili sami.	1	2	3	4	5
19	Pokud realizuji hru ve vyučování, stávám se jejím plnohodnotným účastníkem.	1	2	3	4	5
20	Při hře ve vyučování žákům nedávám možnost volby.	1	2	3	4	5
21	Pravidla her ve vyučování volím vždy striktně a pevně.	1	2	3	4	5
22	Dbám na to, aby hra ve vyučování nebudila u žáků stresující stavy.	1	2	3	4	5
23	Ke hře ve vyučování by měli být žáci především vnitřně motivováni.	1	2	3	4	5
24	Dbám na žákovo plné zaujetí při hře ve vyučování.	1	2	3	4	5
25	Začlenění her do vyučování považuji za velmi důležité.	1	2	3	4	5