

UNIVERZITA KARLOVA

Přírodovědecká fakulta

Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje

studijní program: Učitelství geografie pro střední školy

studijní obor: Učitelství geografie pro střední školy



Bc. Tereza Horová

**DIDAKTICKÁ HRA VE VÝUCE ZEMĚPISU
NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH**

Didactic game in teaching geography at primary schools

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: RNDr. Jakub Jelen, Ph.D.

Konzultantka diplomové práce: RNDr. Lenka Krajňáková, Ph.D.

Praha 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci zpracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité informační zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze, dne 30. 7. 2024

Bc. Tereza Horová

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala svému vedoucímu diplomové práce RNDr. Jakubu Jelenovi, Ph. D. za trpělivost, ochotu, přátelský přístup a věcné připomínky, které mi byly nápomocné při zpracování práce a konzultantce diplomové práce RNDr. Lence Krajňákové, Ph. D. za vstřícnost a cenné rady. Dále bych ráda poděkovala všem respondentům, kteří byli ochotni vyplnit dotazník pro účely výzkumu. Speciální poděkování patří všem mým žákům, kteří mi byli nápomocni nejen při tvoření, ale také při testování vytvořené zeměpisné hry. V poslední řadě bych ráda poděkovala svým přátelům, rodině a přítelovi za podporu během celého mého studia.

Abstrakt

Předkládaná diplomová práce se zabývá hodnocením využití didaktických her ve výuce zeměpisu na základních školách s následnou realizací vlastní didaktické hry pro výuku zeměpisu na základních školách, která je pilotně testována žáky základní školy. Práce je pro přehlednost rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část je zpracována formou rešerše odborných publikací a slouží především k faktografickému ukotvení pojmů jako jsou učení, metody učení, aktivizační výukové metody, hra či didaktická hra.

V rámci praktické části je proveden kvantitativní výzkum zaměřující se na hodnocení využitelnosti didaktických her ve výuce zeměpisu na základních školách, konkrétně na příkladu Hlavního města Prahy. Metodou pro zjišťování potřebných informací bylo zvoleno dotazníkové šetření, přičemž byly použity jak uzavřené, tak otevřené otázky. Součástí praktické části je také tvorba vlastní didaktické zeměpisné hry zaměřené na fyzickogeografické sféry Země. Hra je pilotně testována žáky jednoho 5. a dvou 6. ročníků základní školy a za využití kvalitativních a kvantitativních metod je provedena závěrečná reflexe.

Klíčová slova: zeměpis, aktivizující metody, hra, didaktická hra, praktická využitelnost, základní škola

Abstract

The presented thesis deals with the evaluation of the use of didactic games in geography teaching at primary schools, followed by the implementation of a didactic game for geography teaching at primary schools, which is pilot tested by primary school students.

For clarity, the thesis is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part is processed in the form of a research of professional publications and serves primarily to factually anchor concepts such as learning, learning methods, active teaching methods, games, and didactic games.

Within the practical part, a quantitative research study is conducted focusing on the assessment of the usability of didactic games in geography teaching at primary schools, specifically on the example of the capital city of Prague. As a method for gathering necessary information, a questionnaire survey was selected, which included both closed and open-ended questions. The practical part also includes the creation of an original didactic geography game that aims at the physical-geographical spheres of the Earth. The game is pilot tested by students of one 5th and two 6th grade primary school, and a final reflection is carried out using qualitative and quantitative methods.

Keywords: geography, activation methods, game, educational game, practical usability, primary school

Obsah

1	Úvod.....	9
2	Cíle.....	10
3	Výuka a vzdělávání.....	11
3.1	Výukové cíle	12
3.2	Metody výuky	15
3.2.1	Dělení výukových metod	16
3.2.2	Aktivizující výukové metody	17
4	Hra.....	20
4.1	Typy a druhy her	20
4.2	Didaktická hra	21
4.3	Vliv didaktické hry na žáka.....	23
5	Praktická část	25
5.1	Metodika dotazníkového šetření	25
5.2	Výsledky dotazníkového šetření	27
5.3	Didaktická hra Actisféry	38
5.4	Metodická příručka pro učitele	42
5.4.1	Pravidla hry	43
5.4.2	Hrací pole	44
5.4.3	Hrací karty.....	46
5.4.4	Tabulky s kartičkami.....	48
5.5	Pilotní testování hry	49
6	Shrnutí výsledků a diskuse.....	60
6.1	Dotazníkové šetření.....	60
6.2	Didaktická hra Actisféry	62
6.3	Pilotní testování.....	63
7	Závěr	65

8	Literatura a zdroje dat	67
8.1	Tištěné publikace.....	67
8.2	Internetové zdroje.....	69
	PŘÍLOHY	71

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1:	Bloomova taxonomie kognitivních cílů	13
Tabulka č. 2:	Niemierkova taxonomie afektivních cílů	14
Tabulka č. 3:	Krathwohlova taxonomie afektivních cílů	14
Tabulka č. 4:	Daevova taxonomie psychomotorických cílů	15
Tabulka č. 5:	Věkové zastoupení a pedagogická praxe respondentů	27
Tabulka č. 6:	Otázka číslo 2: Na jaká témata si myslíte, že jsou vzdělávací (didaktické) hry v zeměpisu nejčastěji zaměřeny?	28
Tabulka č. 7:	Otázka číslo 3: Znáte některé konkrétní vzdělávací (didaktické) hry zaměřené na výuku zeměpisu?	29
Tabulka č. 8:	Seznam pojmů použitých ve hře Actisféry.....	40

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1:	Otázka číslo 1: Setkal/a jste se v praxi se vzdělávacími (didaktickými) hrami z oblasti zeměpisu?	28
Graf č. 2:	Otázka číslo 4: Souhlasíte s tvrzením, že probírané téma může pozitivně ovlivnit využívání vzdělávacích (didaktických) her ve výuce zeměpisu?.....	32
Graf č. 3:	Otázka číslo 5: U kterých tematických celků si myslíte, že je vhodné zařadit vzdělávací (didaktické) hry do výuky zeměpisu?	33
Graf č. 4:	Otázka číslo 6: Využíváte v hodinách zeměpisu vzdělávací (didaktické) hry?	34
Graf č. 5:	Otázka číslo 7: Jak často využíváte v hodinách zeměpisu vzdělávací (didaktické) hry?.....	34
Graf č. 6:	Otázka číslo 8: Z jakého důvodu si myslíte, že jsou vzdělávací (didaktické) hry ve výuce zeměpisu využívány?	35
Graf č. 7:	Otázka číslo 9: Z jakého důvodu si myslíte, že nejsou vzdělávací (didaktické) hry ve výuce zeměpisu využívány?	36
Graf č. 8:	Zastoupení používaných učebnic	39

Graf č. 9: Otázka číslo 1: Hraní hry mě bavilo	54
Graf č. 10: Otázka číslo 2: Hra se mi líbila po vizuální stránce.....	54
Graf č. 11: Otázka číslo 3: Pravidla hry mi přišla snadno pochopitelná	55
Graf č. 12: Otázka číslo 4: Pojmy ve hře mi přišly jednoduché.....	56
Graf č. 13: Otázka číslo 5: Více mě bavilo pojmy předvádět než hádat	56
Graf č. 14: Otázka číslo 6: Více mě bavilo pojmy hádat než předvádět	57
Graf č. 15: Otázka číslo 7: Hra mi pomohla zopakovat si probranou látku	58
Graf č. 16: Otázka číslo 8: Hra mi pomohla naučit se něco nového	58
Graf č. 17: Otázka číslo 9: Hru bych si zahrál/a znovu.....	59

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1: Hrací pole.....	45
Obrázek č. 2: Hrací karty	46
Obrázek č. 3: Symboly na hracích kartách.....	47
Obrázek č. 4: Tabulka s kartičkami.....	48
Obrázek č. 5: Vzorové řešení tabulky s kartičkami	48

SEZNAM FOTOGRAFIÍ

Fotografie č. 1: Lokalizace pojmu „Tichý oceán“ na obrysové mapě	52
Fotografie č. 2: Společné hledání pojmu „mírný pás“ na obrysové mapě	52
Fotografie č. 3: Tahání hrací karty z balíčku.....	52
Fotografie č. 4: Kreslení vybraného pojmu „bouřka“	52

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník pro učitele základních škol (součást práce).....	72
Příloha č. 2: Dotazník pro žáky základní školy (součást práce).....	75
Příloha č. 3: Didaktická hra Actisféry (samostatná příloha)	76

1 Úvod

Myšlenka využití herních metod ve výuce má dlouholetou historii. Již samotný Jan Amos Komenský prosazoval během svého života legendární spojení škola hra, jež se stalo jakýmsi symbolem moderního školství (Maňák 2011).

Hry mají v životě člověka velký význam. Setkáváme se s nimi prakticky od narození. Přesto jejich využití ve školství je poměrně nové. Dlouhou dobu byly upřednostňovány tzv. tradiční výukové metody, které často bránily v rozvoji metod nových, inovativních. Ty se po přelomu 19. a 20. století, díky tzv. koperníkovské revoluci dostávají do popředí zájmu. Namísto metod, jako jsou vysvětlování, popis nebo přednáška, jsou tak nově využívány metody diskusní, situační nebo samotné didaktické hry (Maňák 2011; Zormanová 2012).

A ačkoliv se didaktické hry staly hojně diskutovanou výukovou metodou, řada učitelů je stále ve své výuce nevyužívá nebo je vůči nim poněkud skeptická, což vedlo ke vzniku této diplomové práce, která se zabývá analýzou využití didaktických her ve výuce zeměpisu na základních školách a následnou tvorbou vlastní didaktické zeměpisné hry, která bude žáky základní školy pilotně testována a zreflektována.

Práce je rozdělena celkem do osmi kapitol. První kapitola je věnována úvodu, jež představuje krátký vhled do problematiky a seznámení s tématem práce. Druhou kapitolou jsou cíle, kde je podrobně nastíněno, čím konkrétně se bude práce zabývat. Třetí a čtvrtá kapitola slouží především k teoretickému zarámování práce. Jsou zde popsány různými autory pojmy jako jsou vzdělávání a výuka, výukové cíle nebo například metody výuky. Pátá kapitola je pak věnována praktické části práce, kde je obsažena metodika a výsledky provedené analýzy, následovaná tvorbou vlastní didaktické zeměpisné hry pro žáky základní školy, která je vytvořena na základě výsledků provedené analýzy. V závěrečné části je hra pilotně testována žáky základní školy, přičemž je provedena také zpětná reflexe jak ze strany žáků, tak ze strany asistentky pedagoga a dalších pedagogických pracovníků. V šesté kapitole jsou shrnuty výsledky doplněné o diskusi, v rámci které, jsou projednávány možné limity práce a komplikace vzniklé během samotné tvorby. Sedmá kapitola, kterou je závěr, představuje shrnutí cílů a výsledků s nastíněním možností pokračování výzkumu a využití samotné práce. Poslední, tedy osmá, kapitola obsahuje literaturu a zdroje dat, a to jak v tištěné, tak internetové podobě.

2 Cíle

Cílem diplomové práce je, na základě analýzy využívání didaktických her ve výuce zeměpisu na základních školách, vytvořit, otestovat a zreflektovat vlastní didaktickou zeměpisnou hru pro žáky základní školy.

Z výše zmíněného hlavního cíle je možné určit dílčí cíle práce, které lze také v případě pozměněné formulace převést na výzkumné otázky.

Dílčí cíle:

- 1) Zhodnotit frekvenci, možnosti využití a obecné povědomí o didaktických hrách ve výuce zeměpisu na základních školách.
- 2) Vytvořit vlastní didaktickou zeměpisnou hru pro žáky základní školy.
- 3) Hru pilotně otestovat žáky základní školy a provést závěrečnou reflexi.

3 Výuka a vzdělávání

Se samotnými pojmy jako jsou výuka či vzdělávání přicházíme do styku během svého každodenního života nespočetněkrát. A ačkoliv jsou tyto pojmy poměrně hojně využívány, jejich definice není zcela zřejmá, což může být způsobeno i tím, že řada odborníků, kteří se výukou a vzděláváním zabývají, používají vymezování zcela odlišné (Čábalová 2011; Zormanová 2014).

Vzdělávání je procesem, který umožňuje učení se novým vědomostem, dovednostem, postojům či návykům, přičemž dochází také k formování nejen samotné osobnosti, ale také zájmů a názorů. Kromě toho se vzdělávání zaměřuje na socializaci jedince, u níž je klíčový rozvoj poznávacích stránek a také kvalit jedince. Výsledkem vzdělávání je pak samotné vzdělání (Zormanová 2014).

Naproti tomu výuka je základní a zároveň také nejvýznamnější formou vzdělávání. Jedná se o jakýsi sociální systém, v rámci kterého, spolu interagují různé prvky jako jsou učitel, žák nebo učivo, přičemž dochází k vnějšímu ovlivňování. Jinou možností, jak lze výuku definovat je, že se jedná o hlavní formu vzdělávacích procesů, kterou představuje činnost učitele a žáků. Výuka se odehrává v určitých, předem vymezených, časových intervalech, vztahuje se ke konkrétnímu učebnímu obsahu a je uskutečňována ve speciálním prostředí a není možná bez vzájemné interakce mezi učiteli a žáky (Sikorová 2007; Zormanová 2014).

Pojem výuka se také, z důvodu nejednotných definic, často zaměňuje s pojmem vyučování. Například dle Skalkové se jedná o „historicky ustálenou formu cílevědomého a systematického vzdělávání a výchovy dětí, mládeže a dospělých“ (Skalková 2007, s. 111).

Dle pedagogického slovníku je v pojmech ale nepatrný rozdíl, kdy je uváděno, že „V teoriích obecné didaktiky se výuka objasňuje širěji než samo vyučování – jako systém, který zahrnuje jak proces vyučování, tak především cíle výuky, obsah výuky, podmínky, determinanty a prostředky výuky, typy výuky, výsledky výuky“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 288).

3.1 Výukové cíle

Výukové nebo také výchovně vzdělávací cíle jsou jednou z klíčových didaktických kategorií. Sami o sobě zahrnují nejen účel a záměr, ale také výstup a výsledek samotné výuky. Za ideálních podmínek představují to, čeho bychom chtěli prostřednictvím procesu vyučování dosáhnout (Zormanová 2014).

Výukové cíle lze zjednodušeně rozdělit na obecné a konkrétní. Obecné cíle slouží k vymezení záměrů vzdělávání. Jsou tedy jakýmsi orientačním body, které pomáhají učitelům během přípravy a plánování vyučování. Zpravidla jsou stanoveny velmi obecně, jelikož popisují větší vzdělávací celek a opírají se o formulace rámcových a školských vzdělávacích plánů. Z důvodu přílišné obecnosti těchto cílů, přistupujeme k jejich konkretizaci pomocí cílů konkrétních. Tyto cíle nám následně pomáhají hodnotit nejen výsledky žáků, ale také svou odvedenou práci. Při formulaci je proto potřeba stanovit cíle tak, aby bylo možné změřit, zda došlo k jejich naplnění či nikoliv (Gošová 2011).

U formulace výchovně vzdělávacích cílů bychom měli postupovat nejprve od lehčích a obecnějších cílů ke složitějším a konkrétnějším. Dle Ciché a Dorkové (2006) by měly výchovně-vzdělávací cíle být „SMART“:

- ⇒ Specific = konkrétní;
- ⇒ Measurable = měřitelné, kontrolovatelné;
- ⇒ Achievable = akceptovatelné, dosažitelné, splnitelné;
- ⇒ Relevant = reálné, důležité z hlediska vyšších cílů;
- ⇒ Timed = termínované.

K rozvoji žákovských dovedností slouží tzv. taxonomie vzdělávacích cílů, které tradičně rozdělují cíle dle jejich funkce do tří kategorií – kognitivní, afektivní a psychomotorické. Svoboda, Kolářová (2006) vyčleňují ještě čtvrtou kategorii – tzv. komunikativní cíle.

Kognitivní neboli vzdělávací výukové cíle jsou takové, které se zaměřují především na to, co konkrétně a jakým způsobem se má žák naučit. Jedna z nejznámějších taxonomií zaměřující se na kognitivní cíle výuky je tzv. Bloomova taxonomie (viz tabulka č. 1), kterou vytvořil v roce 1956 americký psycholog B. S. Bloom. Tato taxonomie s sebou přinesla

ovšem také řadu nejasností, a tak se v průběhu 90. let dočkala řady revizí. Jednou z nich byla i revize od autorů Andersona a Krathwola, která byla publikována v roce 2001 jako Revidovaná Bloomova taxonomie. Ta má oproti původní Bloomově taxonomii dvě hlavní dimenze, kterými jsou doména znalostí či dovedností a doména kognitivních procesů (Vávra 2011; Zormanová 2014).

Tabulka č. 1: Bloomova taxonomie kognitivních cílů

B. S. Bloom – taxonomie kognitivních cílů	
Kognitivní cíl	Sloveso, které charakterizuje žákovu činnost
1. Znalost (zapamatování)	definovat, doplnit, napsat, opakovat, pojmenovat, popsat, přiřadit, seřadit, reprodukovat, vybrat, vysvětlit, určit...
2. Porozumění	dokázat jinak formulovat, uvést příklad, interpretovat, objasnit, vysvětlit, odhadnout, opravit, přeložit, převést, vyjádřit jinak (vlastními slovy, jinou formou), vypočítat, zkontrolovat, změřit ...
3. Aplikace	aplikovat, demonstrovat, diskutovat, interpretovat údaje a vztahy, načrtnout, navrhnout, plánovat, použít, prokázat, registrovat, řešit, uvést vztah mezi..., uspořádat, vyčíslit, vyzkoušet ...
4. Analýza	analyzovat, najít princip uspořádání, provést rozbor, rozhodnout, rozlišit, rozdělit, specifikovat ...
5. Syntéza	kategorizovat, klasifikovat, syntetizovat, kombinovat, skládat, modifikovat, napsat sdělení (zprávu), navrhnout, organizovat, shrnout, vyvodit obecné závěry ...
6. Hodnotící posouzení (hodnocení)	argumentovat, obhájit, ocenit, oponovat, podpořit (názory), porovnat, posoudit, provést kritiku, prověřit, srovnat s normou, vybrat, vyvrátit, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit ...

Zdroj: Zormanová 2014, s. 59

Druhou skupinou cílů jsou cíle afektivní, též postojoyvé, které se zaměřují na vytváření postojů, hodnotových orientací či názorů a emocí. Jejich taxonomií se zabývali například polský pedagog B. Niemierko (viz tabulka č. 2), B. S. Bloom a B. B. Masia (1964) nebo D. R. Kratwohl (viz tabulka č. 3) (Vávra 2011; Zormanová 2014).

Tabulka č. 2: Niemierkova taxonomie afektivních cílů

B. Niemierko – taxonomie afektivních cílů		
I. úroveň	účast na činnosti	U jedince se jedná o uvědomělé provádění určité činnosti. Jedinec se této činnosti nevyhýbá, ale ani ji nevyhledává.
	podjímání se činnosti	V tomto stupni se jedná již o samostatné zahájení určité činnosti.
II. úroveň	naladění k činnosti	Jedinec již má trvalou vnitřní potřebu činnost konat.
	systém činnosti	Jedinec tuto činnost provozuje vlastním způsobem.

Zdroj: Zormanová 2014, s. 61

Tabulka č. 3: Krathwohlova taxonomie afektivních cílů

D. B. Kratwohl a kol. – taxonomie afektivní cílů	
1. Přijímání (vnímavost)	1.1 Registrace situace 1.2 Ochota přijímat nové podněty 1.3 Jasně rozlišení určitého podnětu od ostatních
2. Reagování	2.1 Jedinec bez odporu přistupuje k činnosti 2.2 Tato činnost je vykonávána z vlastní vůle jedince 2.3 Uspokojení z této činnosti (z tohoto reagování)
3. Oceňování hodnoty	3.1 Jedinec se ztotožňuje s hodnotami, hodnotami, hodnota již ovlivňuje a kontroluje jeho chování. 3.2 Jedinec již hodnotu preferuje, vyhledává, potřebuje 3.3 Jedinec je přesvědčen o správnosti této hodnoty, o potřebě jednání v souladu s touto hodnotou
4. Integrovaní hodnoty (organizace)	4.1 Hodnota dostává abstraktní charakter 4.2 U jedince dochází k uspořádání hodnot do souvislého Celku
5. Integrace hodnot v charakteru	5.1 Hodnotový systém je natolik včleněn do charakteru jedince, že se projevuje predispozice jednat určitým způsobem

D. B. Kratwohl a kol. – taxonomie afektivní cílů	
	5.2 U jedince se již jedná o integraci všech idejí a přesvědčení do jednotné životní filozofie, kterou jedinec řídí ve svém životě

Zdroj: Zormanová 2014, s. 60

Poslední skupinou jsou psychomotorické, popřípadě výcvikové cíle, u nichž se žáci učí osvojit si nějakou konkrétní činnost – například čtení, psaní, kreslení či používání nástrojů jako jsou kompas, buzola nebo například mikroskop. Taxonomií psychomotorických cílů se zabýval například H. Daeve (viz tabulka č. 4) nebo E. J. Simpson (1972) (Vávra 2011, Zormanová 2014).

Tabulka č. 4: Daevova taxonomie psychomotorických cílů

H. Daeve – taxonomie psychomotorických cílů	
1. Imitace (nápodoba)	Jedná se pouze o impulzivní nápodobu, vědomé opakování určité činnosti.
2. Manipulace (praktická cvičení)	Jedinec manipuluje podle instrukce, výběru za účelem zpevnování.
3. Zpřesňování	Dochází k reprodukci dané činnosti a kontrole správnosti za účelem zpřesňování provádění.
4. Koordinace	Dochází ke koordinaci pohybů.
5. Automatizace	Dochází k zautomatizování pohybů. Jedinec je schopen rychlého, plynulého, přesného provádění činnosti s minimálním vynaložením energie.

Zdroj: Zormanová 2014, s. 61

3.2 Metody výuky

Metody jsou klíčovým prvkem v procesu vědeckého poznávání i samotné praktické činnosti. Důvodem je především skutečnost, že spolu s teoretickými koncepcemi, cíli, podmínkami a prostředky utvářejí rámec, ve kterém se odehrávají všechny lidské aktivity (Maňák, Švec 2003).

Pojem metoda vychází ze spojení dvou slov řeckého původu, kterými jsou meta, jež v překladu znamená cíl a hodos představující cestu. Hledání různých metod výuky je tedy jakousi cestou k cíli (Maňák 2011).

Metody můžeme rozlišovat na metody vědecké, které se orientují primárně na cíle a objekt pozorování, tedy obsahovou stránku a metody edukační, které navíc zahrnují interakce na úrovni učitel-žák, charakteristiky psychických stavů, vývojových fází, sociálního prostředí a další (Maňák, Švec 2003).

Termín edukační neboli výuková metoda lze vymezit jako „uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů“ (Maňák 2003, s. 5). Pozornost je také nutné zaměřit na rozdíl mezi výukovou metodou, vyučovací metodou a učební metodou, kdy vyučovací metodou se tradičně označují výukové aktivity učitele, kdežto učební metodou se rozumí způsob osvojování učiva žákem (Maňák 2011).

3.2.1 Dělení výukových metod

Výukové metody lze rozlišovat na základě velkého množství aspektů. Nejčastěji se využívá komplexní klasifikace dle Maňáka (2001), která vyčleňuje metody z hlediska:

- ⇒ pramene poznání (aspekt didaktický);
- ⇒ aktivity a samostatnosti žáků (aspekt psychologický);
- ⇒ fází výuky (aspekt procesuální);
- ⇒ myšlenkových operací (aspekt logický);
- ⇒ výukových forem a prostředků (aspekt organizační).

Dále odlišuje metody zakládající se na komunikaci a interakci žáků s učitelem a zároveň žáků mezi sebou navzájem (aspekt interaktivní).

Z důvodu velkého množství skupin byla následně upravena klasifikace za využití kombinace pohledu na výukové metody dle Maňák, Švec (2003), kde se metody rozlišují na základě zvyšující se složitosti edukačních vazeb, přičemž dochází ke splynutí pojmů výuková metoda a organizační forma. Tato klasifikace třídí metody do tří základních skupin:

- ⇒ klasické výukové metody;
- ⇒ aktivizující výukové metody;
- ⇒ komplexní výukové metody.

Mezi klasické výukové metody jsou řazeny metody slovní jako je vysvětlování, popis či přednáška, dále metody názorně demonstrační, kam patří například předvádění či pozorování, a nakonec metody dovednostně-praktické, charakterizované prací v dílně, v kuchyňce nebo na školním pozemku (Zormanová 2012).

Aktivizující výukové metody se opírají o řešení problémových situací během výuky, čímž žáky stimulují a podporují v rozvoji tvořivého myšlení. Příkladem jsou metody diskusní, situační, inscenační nebo samotné didaktické hry (Pecina, Zormanová 2009; Zormanová 2012).

Komplexní metody jsou charakterizovány jako „složitě metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace, jejich sjednocujícím prvkem je však vždy výuková metoda“ (Maňák, Švec, 2003, s. 131). Jako příklad lze uvést metody kooperativní výuky, frontální výuky, partnerské výuky, kritického myšlení či brainstorming (Zormanová 2012).

3.2.2 Aktivizující výukové metody

Tradiční výukové metody mají kořeny již v samých počátcích lidské civilizace. Dlouhou dobu byl tento soubor metod inovován a obohacován, načež se některé z metod osvědčily a jsou používány dodnes, jiné ovšem stály po dlouhou dobu překážkou dalšímu rozvoji (Maňák 2011).

Obrat, který nastal na přelomu 19. a 20. století je označován za reformní období – tzv. „koperníkovskou revoluci“, při které došlo ke změně pohledu na žáka v rámci vzdělávacího procesu. Z důvodu, že tradiční výukové metody se začaly považovat za zastaralé a jejich

používání bylo spojováno s tradicí brzdící další rozvoj, docházelo k hledání nových přístupů, které bývají označovány jako inovativní či alternativní. Co mají ovšem nové přístupy společného je, že staví do popředí zejména aktivitu žáka, která byla u tradičních metod nerespektována a žák byl tak brán pouze jako pasivní příjemce sdělovaných informací (Maňák 2011).

Z nové koncepce vzdělávacího procesu se postupně vydělily metody, které začaly být označovány jako aktivizující. U této kategorie metod, jak již samotný název napovídá, je kladen důraz na zajištění aktivní účasti žáků na procesu učení. Žák si sám vyhledává informace, samostatně je zpracovává, spolupracuje se svými spolužáky, čímž se učí týmové práci a rozvíjí tak komunikační dovednosti, stejně tak se učí samostatnému myšlení a odpovědnosti za svou práci. Učitelova práce dostává také zcela jiný rozměr, jelikož jeho funkcí je především radit či pomáhat, ale vlastního cíle dosahuje pouze žák (Maňák 2011; Zormanová 2014).

Dle Bonwella a Eisona (1991) jsou aktivizující metody formou vyučovací strategie, která aktivně zapojuje žáky nejen do učebního procesu, ale také je povzbuzuje k účasti, kritickému myšlení a spolupráci s ostatními při dosahování vzdělávacích cílů.

Aktivizujících metod je velké množství, zmínit lze například metody diskusní, jejichž veškeré formy a varianty spojuje jedno a tím je vzájemná komunikace, při které se žáci učí utvářet si vlastní názory, vyměňovat si je se svými spolužáky a učiteli či pomocí argumentace docházet k řešení diskutovaných problémů (Maňák 2011; Pecina 2008).

Dalším příkladem aktivizujících metod mohou být metody heuristické. Ty jsou založené na touze člověka pátrat, objevovat, snažit se orientovat a řešit své potřeby metodou pokusu a omylu. V současné době se jedná především o hledání vhodné strategie během řešení problémů na základě dostupných dat a využití logických postupů. Ve školní praxi se nejčastěji využívá metoda řešení problémů, kdy se žáci učí objevováním, stěžejní je zde otázka „proč?“. Jinou možností je metoda zaměřená na produkci nápadů a řešení problémů, na něž nelze nalézt jednoznačnou odpověď – tzv. brainstorming. Cílem této metody je produkce co největšího množství návrhů a nápadů na vyřešení předem stanoveného problému v nejkratší možné době. Učitel při tom zapisuje nápady na tabuli a v závěrečné části vybírá s žáky nejlepší řešení. Metoda pomáhá žákům s rozvojem kreativního myšlení a aktivity ve vyučování (Maňák 2011; Zormanová 2014).

Neméně důležitou skupinou jsou metody inscenační. Opírají se o tradice předvádění nejrůznějších událostí, pověstí či mýtů, jak tomu bylo již u antického dramatu. Dokonce i samotný Jan Amos Komenský prosazoval napodobování různých rolí a situací se vzdělávacím záměrem, přičemž vytvořil i celý soubor dramát nazývaný Schola ludus. Rozlišovat můžeme dva základní typy inscenace, a to strukturované, při kterých se využívá připraveného detailního scénáře, anebo nestrukturované, u kterých se scénář nepoužívá nebo je použit ve velmi strohé formě. Důležité je samotné inscenaci věnovat kvalitní přípravu, aby byla opravdu přínosná. Notnou část je také třeba zaměřit na průběžnou diskusi mezi účastníky a závěrečné hodnocení (Maňák 2011).

Zajímavou metodou je také mentální mapování, jehož výstupem bývá obvykle tzv. mentální či také myšlenková mapa. Během mentálního mapování zapojují žáci obě mozkové hemisféry a učí se graficky uspořádat své myšlenky, což vede k propojování vztahů mezi jednotlivými pojmy. U samotného vytváření mentální mapy by měl učitel nebo žák (jedná-li se o individuální práci) napsat ústřední pojem nahoru či doprostřed papíru, popřípadě tabule. Kolem tohoto základního pojmu následně píšou žáci slova nebo výrazy, které si vybaví v souvislosti s daným pojmem, přičemž je důležité zapisovat i vztahy mezi jednotlivými slovy a výrazy. Poznnamenávat lze také vzniklé či nezodpovězené otázky. Úkolem je přijít na co nejvíce spojení (Buzan 2004; Maňák 2011).

Poslední vybranou metodou je didaktická hra, která zahrnuje oblasti racionálně-kognitivní, motorické, ale také třeba emotivní či imaginativní, přičemž nesleduje žádný blíže specifikovaný cíl. Svou univerzálností by si tak mohla ve vyučování vysloužit poměrně důležité místo, čemuž ale často překáží její nezvládnutá spontánnost, která odvádí pozornost od direktivně stanovených cílů. Využívání didaktických her ve výuce tak není vůbec jednoduché, jelikož u nich může převážit ztráta reality či snaha po poznání. Přesto didaktické hry pojímají řadu různých činností interakčního charakteru jako jsou například manipulace s předměty, simulace různých aktivit, hry s pravidly nebo společenské či myšlenkové hry. Ve vyučování jsou tak uplatňovány hry rozhodovací, různé kvízy a soutěže nebo třeba hádanky, vždy ale musí být sledovány výchovně-vzdělávací cíle viz kapitola 3.1 (Maňák 2011).

4 Hra

Pojem hra lze vymezit jako jistou formu činnosti, která se odlišuje nejen od práce, ale také od učení. Přestože se hrou člověk zabývá během celého svého života, specifickou roli hraje především v předškolním věku, kdy je jedním z vůdčích typů činnosti dítěte. Hru lze vnímat v celé řadě rozmanitých aspektů, kterými mohou být například aspekt poznávací, emocionální, procvičovací, pohybový, sociální, fantazijní a další. Používat lze pro činnosti jednotlivců, dvojic, malých či velkých skupin. U některých her je zapotřebí při jejich realizaci používat speciální pomůcky, kterými mohou být herní pomůcky, nástroje, přístroje či sportovní náčiní, jiné hry se obejdou zcela bez nich. Téměř veškeré hry bývají založeny na sociální interakci a mají jasně formulovaná pravidla, která jsou určena dohodou samotných aktérů nebo společenskými konvencemi. Během her se klade značná pozornost na samotný průběh, a to jak u her, zaměřených na spolupráci aktérů, tak u těch, které se soustředí na soutěžení (Průcha, Walterová, Mareš 1998).

Zjednodušeně lze hru také chápat jako „soubor seberealizačních aktivit jedinců nebo skupin, které jsou vázány danými a smluvenými pravidly a jejichž primárním cílem není materiální zájem či užitek“ (Vališová, Kasíková 2011, s. 209).

Nejvýstižnější je patrně definice Johana Huizinga, který uvádí: „Hra je dobrovolná činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti a vědomím jiného bytí, než je všední život“ (Huizinga 2000, s. 33).

4.1 Typy a druhy her

Jednotlivé typy her lze vymezit na základě velkého množství aspektů. Jedním z autorů, který se pokusil o klasifikaci dětských her na základě jejich obsahu, byl David Fontana. Ten ve své knize *Psychologie ve školní praxi* uvádí čtyři základní kategorie her, jimiž jsou hry funkční, fiktivní, receptivní a konstruktivní (Fontana 1995).

Jinou možností je typologie dle Opravilové (2004), která rozlišuje hry například podle schopností, jež rozvíjejí, tedy smysly, pohyb nebo intelekt. Další možností je dělení na

základě typů činnosti, kdy se může jednat o hry napodobovací, dramatizující či fiktivní. Hry lze též rozlišovat podle místa, čili prostoru, kde dochází k jejich realizaci – tedy hry exteriérové či interiérové. Zohledňovat je možné také věk žáků, přičemž dochází k vyčlenění her na hry individuální, párové, popřípadě skupinové. V neposlední řadě se také zohledňuje věk či pohlaví. Konkrétně se můžeme setkat s hrami určenými pro batolata, školní děti nebo dokonce dospělé. Stejně tak lze hry vymezit na ryze dívčí či chlapecké, od čehož se zejména v posledních letech ustupuje.

Zmínit lze také dělení her dle jejich druhů. Zde se můžeme setkat například s hrami funkčními, jež se vyznačují procvičováním a rozvíjením orgánů vlastního těla a jeho senzomotorickými funkcemi. Dále se jedná o hry manipulační, kde dochází zejména k osvojování zacházení s různými předměty. Napodobovací hry spočívají v imitaci činností či různých úkonů, které může dítě odpozorovat od druhých. Jmenovat jde také konstruktivní hry, při kterých děti vyrábí výrobky z různých materiálů. Dalšími druhy jsou například hry receptivní, pohybové, hudebně-pohybové nebo didaktické (Fontana 1995; Opravilová 2004; Sochorová 2011).

4.2 Didaktická hra

Využívání her ve školním prostředí bylo zkoumáno z pohledu psychologie mnohokrát, a díky řadě výzkumů je dokázáno, že hry mají velký význam nejen v učení mláďat, ale také v uspokojování přirozených potřeb a zájmů u dospělého jedince (Sochorová 2011).

Hra je tedy chápána jako víceúčelová činnost, při které dochází zejména u dětí k naplňování řady různých potřeb, a také k jejich vývoji, a to ve všech složkách, tedy k rozvíjení duševních procesů, navozování nových sociálních vztahů, obohacování citového prožívání a regulování vnitřního psychického napětí a v neposlední řadě také k utváření cílevědomé zaměřenosti dítěte (Sochorová 2011).

Historie využití didaktických her sahá až do starověkého Řecka, kdy se touto problematikou zabýval významný řecký filozof, pedagog a matematik – Platón, který jako jeden z prvních poukázal na možnost realizace her u malých dětí (Sochorová 2011).

Dalšími významnými osobnostmi zabývající se herní problematikou ve školním prostředí byli například Jean-Jacques Rousseau, Friedrich Wilhelm August Fröbel nebo nám známý učitel národů Jan Amos Komenský, který s oblibou používal slovní spojení „Schola ludus“ neboli „škola hrou“. Tato zásada se stala jakýmsi symbolem moderní pedagogiky, jíž Komenský poskytl slibné základy především díky svým dílům Velká didaktika, Brána jazykům otevřená, Svět v obrazech nebo stejnojmenné dílo Škola hrou. Již v 17. století se zabýval možnostmi ztraktivnění výuky pomocí her. Tehdy se ovšem nejednalo o hry didaktické, nýbrž hry divadelní. Svůj účel přesto plnily velice dobře – žáci se neučili látku pouhým memorováním, nýbrž si učivo prožili (Cíhová 2020; Gaberová 2015).

Vymezení samotného pojmu didaktická hra ovšem není vůbec jednoduché. Řada autorů přichází s vlastními definicemi opírajícími se o rozdílnou typologii. Dle Průchy, Walterové a Mareše, autorů Pedagogického slovníku, je didaktická hra „analogie spontánní činnosti dětí, která sleduje (pro žáky ne vždy zjevným způsobem) didaktické cíle. Může se odehrávat v učebně, v tělocvičně, na hřišti, v obci, v přírodě. Má svá pravidla, vyžaduje průběžné řízení, závěrečné vyhodnocení. Je určena jednotlivcům i skupinám žáků, přičemž role pedagogického vedoucího mívá široké rozpětí od hlavního organizátora až po pozorovatele. Její předností je stimulační náboj, neboť probouzí zájem, zvyšuje angažovanost žáků na prováděných činnostech, podněcuje jejich tvořivost, spontaneitu, spolupráci i soutěživost, nutí je využívat různých poznatků a dovedností, zapojovat životní zkušenosti. Některé didaktické hry se blíží modelovým situacím z reálného života“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 48).

Maňák (2011) vymezuje didaktickou hru jako jednu z aktivizujících výukových metod, pro kterou je charakteristické zejména aktivní zapojování žáků do průběhu vyučování.

Dalším autorem, který se ve své knize Moderní vyučování zabývá problematikou didaktických her je Geoff Petty, který tvrdí, že didaktické hry „mohou zapojovat žáky intenzivně do výuky – žáci dosáhnou takové kvality soustředění, jako u žádné jiné metody. A navíc díky zvýšenému zájmu a motivaci mohou žáci získat k vyučovanému předmětu i k učiteli kladný vztah, který přetrvává delší čas“ (Petty 2013, s. 243).

Didaktické hry lze kategorizovat na základě velkého množství hledisek. Jedním z příkladů může být doba trvání jednotlivé hry, kdy se nejčastěji uvádějí hry krátkodobé a dlouhodobé. Další možností je třídění na základě místa odehrávání, tedy zda jsou žáci

během realizace hry ve škole nebo je využíváno externích či dokonce venkovních prostor. Zohledňovat jde také převládající činnosti, jež mohou vést buď k osvojování vědomostí nebo posilování intelektových dovedností. Rozlišovat můžeme hry i podle toho, co je během ní hodnoceno, tedy kvalita, kvantita nebo například čas výkonu. V neposlední řadě lze také zmínit klasifikaci podle druhu hodnotitelů, kterými mohou být jak samotní učitelé, tak například žáci tvořící tzv. žákovskou porotu, popřípadě externí pracovníci podílející se na realizaci hry. S tím souvisí také dělení her na základě toho, kdo hry připravuje a podílí se tak na procesu tvorby. Zde se nejčastěji setkáváme se samotnými učiteli, samotnými žáky nebo dalšími pracovníky (Vališová, Kasíková 2011).

4.3 Vliv didaktické hry na žáka

Během vyučování plní hra tři základní funkce. První z nich je funkce instrumentální, při níž hra slouží zejména jako prostředek pro rozvoj poznávacích procesů a také utváření dovedností. Další je diagnostická funkce, u které může hra fungovat jako nástroj diagnózy či autodiagnózy. Poslední je funkce existenciální, kdy je hra využívána ke zdokonalování vnímavosti, rozvoji lidského potenciálu, uvolňování překážek v tvořivosti, řešení problémů v komunikaci skupiny a dynamice jejího uspořádání (Sochorová 2011).

Didaktická hra ve vyučovacím procesu ovlivňuje řadu prvků důležitých pro rozvoj žáka. Hry mohou u žáků přispívat k rozvoji různých kognitivních schopností. Ve vyučování se využívají takové hry, které pomáhají žákům zdokonalovat především poznávací funkce. Tyto hry v oblasti poznávací činnosti zahrnují významný prvek seberealizace, neboť záměrně podněcují produktivní aktivity a přispívají k rozvoji myšlení. Žáci díky nim dosahují zručnosti a způsobilosti při řešení nejrůznějších úkonů, jelikož velké množství didaktických her je založeno na problémových situacích (Kožuchová, Korčáková 1998).

Jeden z dalších prvků, který je díky didaktickým hrám značně ovlivňován je emocionalita, jelikož cílem her je u žáka probudit intenzivní citovou stimulaci. Zvláštní význam pro rozvoj emocionality pak mají soutěživé hry. U takových her má učitel možnost usměrňovat u žáků velmi silné citové prožívání. Důležitou součástí role učitele je tak učit žáky smyslu pro fair play, umění ovládat své emoce během hry, toleranci vůči ostatním hráčům či úctě k těm, kdo jsou lepší. Emocionalita se projevuje způsobem, jakým tvoříme

naše prožitky a vnímání reality, což zahrnuje nejen náš vztah k sobě samému, ale i ke svým spojencům či rivalům a obecně pak k mezilidským interakcím (Kožuchová, Korčáková 1998).

Socializace žáků je bezesporu jeden z nejdůležitějších prvků, který je didaktickými hrami ovlivňován. Během didaktické hry jsou žáci nuceni k respektování platných pravidel hry, což vede k jejich socializaci. Žáci dostávají příležitost objevovat své vlastní schopnosti a porovnávat je se schopnostmi svých spolužáků, což jim pomáhá při sebehodnocení. Současně si žáci uvědomují, jak je vnímají ostatní spolužáci a jaké jsou jejich silné či slabé stránky podle toho, jak jsou týmu nápomocní. Je to právě zápal hry, který pomáhá odkrývat schopnosti či vlastnosti žáků samotných. To podporuje utváření schopností efektivněji žít a spolupracovat s druhými lidmi (Kožuchová, Korčáková 1998).

Ačkoliv rozvoj kreativity není podporován zdaleka všemi didaktickými hrami, lze jej mezi zmíněné prvky zařadit proto, že velká část těchto her vychází, jak již bylo zmíněno, z řešení různých problémových situací, jež pomáhá u žáků rozvíjet divergentní myšlení (Kožuchová, Korčáková 1998).

Poslední, co bude v rámci vlivu didaktických her na žáka zmíněno je komunikace. Samotné hraní totiž pomáhá žákům formovat a rozvíjet schopnosti vyjadřování svých myšlenek a následné vyměňování si informací či názorů. Řada výzkumů se shoduje, že didaktické hry podporují schopnosti aktivnímu naslouchání jiných lidí (Kožuchová, Korčáková 1998).

5 Praktická část

Následující část práce je věnována metodice, v rámci níž jsou popsány konkrétní metody využití pro realizaci dotazníkového šetření, vlastní didaktické zeměpisné hry, pilotního testování a závěrečnou reflexi. Zároveň jsou zde interpretovány výsledky, s kterými jednotlivé kapitoly praktické části přichází.

5.1 Metodika dotazníkového šetření

V rámci výzkumné části diplomové práce byla nejprve provedena analýza již existujících výzkumů na obdobně zaměřená témata. V rámci analýzy byla nalezena diplomová práce autorky Barbory Matouškové s názvem *Didaktické hry ve výuce geografie*. Tato práce se zabývala didaktickými hrami ve výuce s výzkumem zaměřujícím se na využití didaktických her v zeměpisu na českých školách. Po bližším zkoumání bylo zjištěno, že v rámci výzkumu byly osloveny pouze fakultní školy Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy a zároveň byl výzkum proveden jak pro základní, tak pro střední vzdělávání, tudíž by výsledky výzkumu nebylo možné použít jako primární zdroj informací, protože bylo přikročeno k vlastnímu výzkumnému šetření. Zmíněná práce ovšem může posloužit k porovnání výsledků vlastního výzkumu v praktické části a závěrečné diskusi (Matoušková 2020).

Pro účely výzkumu využití didaktických her ve výuce zeměpisu na základních školách byla zvolena metoda kvantitativního výzkumu, konkrétně dotazníkové šetření. Dle Hendla a Remra (2017) je kvantitativní výzkum spojován zejména se statistickým šetřením a experimentováním. Mezi výzkumné metody pak patří například již výše zmíněný dotazník, testování, škály a měření nebo například pozorování. Samotný dotazník má za cíl získat informace týkající se myšlenek, pocitů, postojů či hodnot zkoumaných osob. Dotazník může být použit pro sběr dat v případové studii, statistickém šetření, experimentu nebo pozorování. Jedná se o zcela univerzální nástroj získávání dat, jehož obsah a organizaci odráží záměr výzkumníka (Hendl, Remr 2017).

Dotazník se skládal celkem ze 13 otázek, které byly jak uzavřené s nabídkou jedné či více odpovědí, tak otevřené s možností vlastních odpovědí (viz příloha č. 1). U druhé a třetí otázky, kde byla možnost otevřené odpovědi, navíc proběhla při vyhodnocení výsledků kategorizace odpovědí.

Otázky lze rozdělit celkem do čtyř hlavních kategorií. První kategorie zahrnovala otázky zaměřující se na povědomí o existenci didaktických zeměpisných her. Konkrétně bylo zjišťováno, zda se učitelé v průběhu své praxe již setkali s některými didaktickými hrami ve výuce zeměpisu, na jaká témata byly hry nejčastěji zpracované či zda znají jmenovitě příklady některých her. Druhá kategorie otázek se týkala zařazení didaktických her do výuky zeměpisu. Bylo zjišťováno, zda si učitelé myslí, že probíraná témata mohou pozitivně ovlivňovat zařazení her do výuky, popřípadě v jakých tematických celcích by sami didaktickou hru, jako výukovou metodu, použili. Třetí kategorie otázek se týkala vlastní zkušenosti učitelů s didaktickými zeměpisnými hrami. Respondenti byli dotazováni, zda využívají hry přímo ve své výuce, a pokud ano, tak jak často, popřípadě z jakého důvodu si myslí, že jsou či nejsou didaktické hry ve výuce využívány. Čtvrtá část dotazníku byla věnována demografickým údajům. Konkrétně bylo zjišťováno pohlaví respondentů, kde měli možnost volit ze dvou odpovědí, tedy zda se jedná o muže či ženu. Další otázka byla zaměřena na věkovou kategorii, kde bylo na výběr z celkem čtyř věkových intervalů. Třetí zkoumanou oblastí, v rámci demografických údajů, byla délka pedagogické praxe, kde respondenti opět volili ze čtyř předem určených intervalů. Poslední otázka dotazníku byla určena poznámkám a připomínkám, kde mohli respondenti formou otevřené odpovědi zanechat jakýkoliv dotaz či komentář.

Pro vytvoření a následné šíření dotazníku bylo využito nástroje Survio dotazníky, který se jevil jako uživatelsky přívětivý, přehledný a snadno ovladatelný. Zároveň bylo možné ihned nahlížet do průběžných výsledků, které budou následně prezentovány formou tabulek a grafů (viz kapitola 5.2). Konečné výsledky výzkumu byly vyhodnoceny a graficky zpracovány prostřednictvím tabulkového softwaru Microsoft Excel.

Samotné šetření proběhlo elektronickou formou v dubnu až červnu roku 2023. Ze seznamu základních škol v České republice dostupném na webových stránkách Atlasu školství (2023) byla vytvořena databáze kontaktů na základní školy nacházejících se na území Hlavního města Prahy. Vybrané školy byly následně prostřednictvím emailu požádány o spolupráci při účasti na výzkumu.

5.2 Výsledky dotazníkového šetření

Následující část práce se zabývá vyhodnocením a interpretací výsledků výzkumu využití didaktických her ve výuce zeměpisu na základních školách. Pro přehlednost byly odpovědi na dílčí otázky dotazníkového šetření zpracovány formou sloupcových grafů a tabulek. Otázky byly rozděleny celkem do čtyř kategorií (viz kapitola 5.1). Na základě dílčích výsledků výzkumu byla vytvořena vlastní didaktická hra Actisféry.

Osloveno bylo celkem 338 základních škol nacházejících se na území Hlavního města Prahy. Dohromady odpovědělo 30 respondentů, z nichž 43 % (konkrétně 13) bylo mužského a 57 % (konkrétně 17) ženského pohlaví.

Co se věku respondentů týče, došlo k relativně rovnoměrnému zastoupení v rámci jednotlivých kategorií. Z tabulky č. 5 vyplývá, že přibližně 27 %, tedy 8 respondentů, uvedlo jako svou věkovou kategorii méně než 30 let, dalších 8 respondentů uvedlo svůj věk v rozmezí 31–40 let, nejméně zastoupenou kategorií byla kategorie 41–50 let s celkovým počtem 6 respondentů, což odpovídá asi 20 % sledovaného vzorku a v poslední kategorii, tedy 51 let a více, bylo zastoupeno opět 8 respondentů.

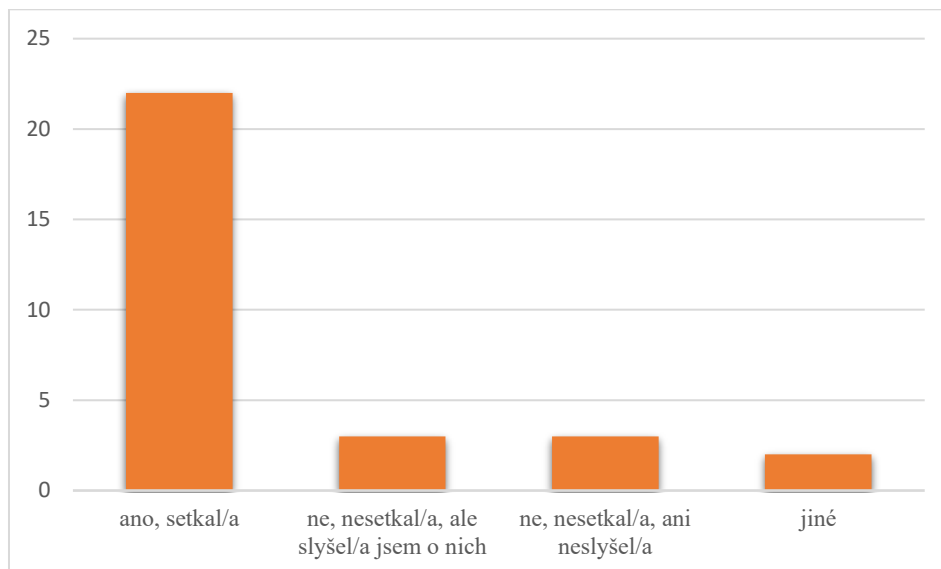
Tabulka č. 5: Věkové zastoupení a pedagogická praxe respondentů

Věková kategorie	Četnost odpovědí	Pedagogická praxe	Četnost odpovědí
méně než 30 let	8	méně než 5 let	10
31–40 let	8	6–10 let	5
41–50 let	6	11–15 let	6
51 let a více	8	16 let a více	9

Zdroj: dotazníkové šetření (2023); n=30

Z tabulky č. 5 je dále patrné, že u pedagogické praxe převažovala kategorie méně než 5 let, kterou uvedlo přibližně 33 % dotazovaných, konkrétně se jednalo o 10 respondentů. Následovala kategorie s praxí 6–10 let, která byla zároveň nejméně zastoupenou a uvedlo jí pouze 5 respondentů, což odpovídá asi 17 %. Kategorie 11–15 let praxe byla zastoupena z 20 % a uvedlo ji tak celkem 6 respondentů. Poslední kategorii, tedy 16 let a více, vybralo 9 respondentů, což je 30 % sledovaného vzorku.

Graf č. 1: Otázka číslo 1: Setkal/a jste se v praxi se vzdělávacími (didaktickými) hrami z oblasti zeměpisu?



Zdroj: dotazníkové šetření (2023); n=30

Z grafu č. 1 vyplývá, že většina dotazovaných, konkrétně přes 73 % respondentů, se již někdy v průběhu své praxe přímo setkala s didaktickými hrami v oboru zeměpisu a dalších 10 % uvedlo, že se s nimi přímo nesetkali, ale slyšeli o nich. Toto zjištění je velmi zajímavé, protože by se dalo předpokládat, že o aktivizující metody výuky (viz kapitola 3.2.2) budou mít zájem spíše mladší učitelé, kteří jsou do výuky více zapálení. Tento názor potvrzuje i Kotrba, Lacina (2007), kteří se shodují, že novinky ve výuce jsou nejobtížněji zaváděny zejména u starších lidí. Šetření ovšem ukazuje, že i přesto, že se dotazníkového šetření zúčastnili respondenti, kteří byli více než z jedné čtvrtiny starší 50 let, jeví velký zájem o moderní způsoby výuky.

Tabulka č. 6: Otázka číslo 2: Na jaká témata si myslíte, že jsou vzdělávací (didaktické) hry v zeměpisu nejčastěji zaměřeny?

Téma	Četnost odpovědí
kartografie a planetární geografie	17
fyzická geografie	12
regionální geografie	12
sociální geografie	10

Zdroj: dotazníkové šetření (2023); n=30

Druhá otázka v dotazníku byla otevřená s možností vlastních odpovědí a týkala se témat, na jaká si učitelé myslí, že jsou didaktické hry ve výuce zeměpisu nejčastěji zaměřena. Odpovědi respondentů byly následně kategorizovány a zařazeny do celků, kterými jsou: kartografie a planetární geografie, fyzická geografie, regionální geografie a sociální geografie (viz tabulka č. 6). Některé odpovědi nebyly zahrnuty do žádné kategorie, jelikož byly příliš obecné nebo nicneříkající – např. „všechny oblasti“ nebo „typ na lovu“.

Nejvíce učitelů, konkrétně 17, se domnívalo, že hry v zeměpisu jsou nejčastěji zaměřené na kartografii a planetární geografii. Konkrétně uváděli, že hry se často opírají o slepé mapy, místopis, polohopis, mapové dovednosti nebo vesmír. Další kategorií byla fyzická geografie, konkrétně bylo uvedeno 12 příkladů, mezi které patří například biotopy, podnebná pásma, fauna a flóra nebo klimatická změna, která byla zmiňována nejčastěji. Do kategorie regionální geografie byly zahrnuty odpovědi jako znalosti o státech, státy a hlavní města, vlajky nebo sousední státy. Poslední kategorie, tedy sociální geografie, byla v odpovědích nejméně zastoupenou. Respondenti zde uváděli například politickou geografii či přímo sociální geografii jako odvětví zeměpisu.

Třetí otázka byla, stejně jako otázka druhá, otevřená s možností vlastních odpovědí. Respondenti zde byli dotazováni, zda znají nějaké konkrétní příklady didaktických zeměpisných her. Pokud ano, měli učitelé vypsát názvy konkrétních her, pokud žádné neznali, měli odpovědět pouze „ne“. Z celkového počtu 30 respondentů odpovědělo pouze 5, že nezná vůbec žádné konkrétní příklady, zbylých 25 uvedlo v průměru alespoň 2 didaktické zeměpisné hry v každé své odpovědi. Odpovědi byly následně rozřazeny do několika kategorií (viz tabulka č. 7).

Tabulka č. 7: Otázka číslo 3: Znáte některé konkrétní vzdělávací (didaktické) hry zaměřené na výuku zeměpisu?

Kategorie	Příklad hry	Četnost odpovědí	Celkový počet odpovědí
hry se slovy	Země-město	2	3
	Zeměpisné tabu	1	
obrazové / pojmové hry	Pexeso	4	8
	Pexetrio	2	

Kategorie	Příklad hry	Četnost odpovědí	Celkový počet odpovědí
	Domino	1	
	Trimino	1	
komerční hry	Poznej vlajky	3	23
	Umíme fakta	3	
	Opuštěné pole	2	
	Česko v kostce	2	
	Svět v kostce	2	
	Města v kostce	2	
	Kvízy do kapsy	1	
	Time's Up	1	
	Activity	1	
	Ekopolis	1	
	Kde leží Kotěhůlky	1	
	Jízdenky prosím	1	
	Desítka Česko	1	
	IQ – kvízová hra s globusem	1	
	Bingo na výlety	1	
soutěžové televizní hry	Riskuj	5	9
	AZ-kvíz	2	
	Na lovu	1	
	Máme rádi Česko	1	
internetové hry	Kahoot!	5	10
	Umíme.to	1	
	Dobyvatel	1	
	Škola s nadhledem	1	
	Wordle	1	
	Geoguessr	1	
simulační hry	Neviditelná ruka trhu	1	1
únikové hry	Únikovka Evropa	1	1

Zdroj: dotazníkové šetření (2023); n=30

První zmíněnou kategorií jsou hry se slovy, kam byly zařazeny hry země-město a zeměpisné tabu. Tyto hry uvedli celkem tři učitelé. Použití takto zaměřených her ve výuce je poměrně snadné, nevyžaduje dlouhou přípravu a ani realizace nezabírá velkou část vyučování, tudíž mohou být rychlým a snadným zpestřením výuky.

Další kategorií byly obrazové a pojmové hry, které uvedlo celkem 5 dotazovaných. Jednalo se například o pexeso, pexetrio, domino nebo trimino. Jelikož učitelé blíže nespecifikovali, jaké varianty her používají, byla vytvořena kategorie spojující obrazovou i pojmovou variantu. Žáci totiž mohou u zmíněných her propojovat jak dvojice či trojice obrázků, tak dvojice pojmu a obrázku či trojice pojmu, obrázku a definice. Opět se jedná o hry, které lze snadno zařadit například jako evokační či reflexní část vyučování. Stejně tak je mohou hrát jednotlivci i skupiny.

Třetí, a zároveň nejobsáhlejší, kategorie zahrnovala hry komerční, kdy se jedná o hry vyráběné ve velkých nákladech různými vydavateli a zakupované nejčastěji v obchodních řetězcích či na internetu. Převažovaly zejména hry karetní nebo deskové, přičemž nejvíce uváděnými hrami byly například Poznej vlajky, Umíme fakta, Opuštěné pole či různé varianty „her v kostce“. Zmiňovány byly také hry jako je Time's Up, Ekopolis, Kde leží Kotěhůlky nebo Jízdenky prosím. Vzhledem k časové náročnosti přípravy hry i realizaci hry samotné, je velmi překvapivým zjištěním, že právě tyto hry jsou učiteli uváděny nejčastěji a že i jejich spektrum je poměrně široké, jelikož učitelé v této kategorii popsali celkem 15 různých her.

Soutěžové televizní hry jsou hry, jejichž princip je ve větší či menší míře inspirován televizními soutěžemi. Učitelé zmiňovali nejvíce hru Riskuj, kterou uvedlo celkem 5 z nich, dále se zde objevil například AZ-kvíz, který uvedli dva učitelé, nebo hry Na lovu a Máme rádi Česko. Zároveň uváděli, že tyto hry si vytvářejí povětšinou sami a jsou založené na herním principu výše zmíněných televizních soutěží. Výhodou těchto her je, že je žáci velmi dobře znají z televizního prostředí, a tak lze předpokládat, že jejich motivace vyzkoušet si hry na vlastní kůži bude vyšší, než je tomu například u neznámé deskové hry.

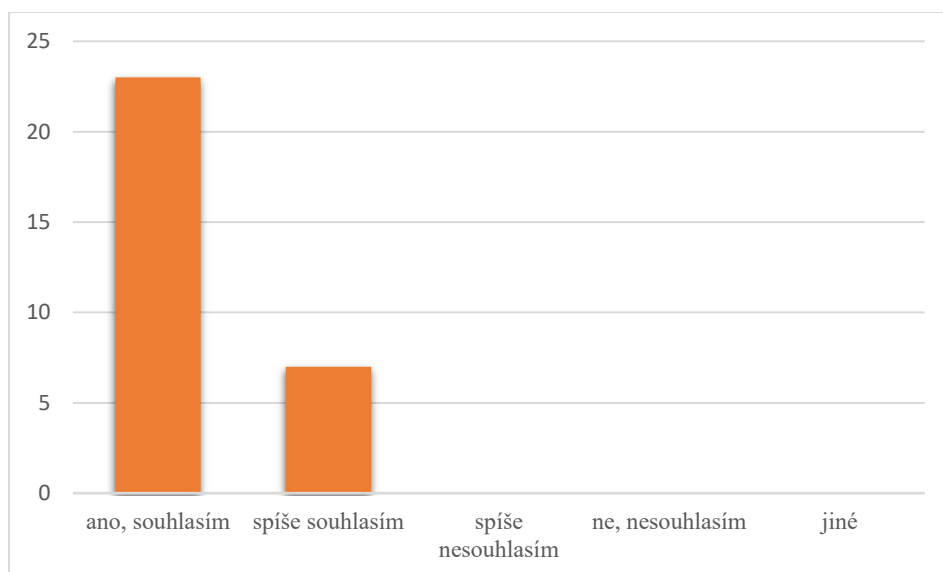
Poměrně obsáhlou kategorii tvořily také internetové hry, což jsou hry, které lze nalézt na příslušných internetových stránkách a žáci je povětšinou hrají online. V takovém případě může hrát hru celá třída dohromady, mohou být vytvořené herní týmy nebo, v případě výuky na počítačích, může hrát každý žák sám za sebe. Nejvíce zmiňovanou internetovou hrou byl Kahoot!, který uvedlo celkem 5 dotazovaných, poté byly uváděny například hry Dobyvatel

nebo Geoguessr. Výhodou těchto her je, že si při nich žáci procvičují mimo jiné také digitální kompetence, které mohou dále rozvíjet.

Jedinou uvedenou simulační hrou byla Neviditelná ruka trhu. Žáci při této hře zjišťují, jak funguje světový obchod. V jednotlivých týmech, kde někteří představují vyspělé státy a jiní státy rozvojové, se snaží hospodařit a obchodovat s dostupnými zdroji podle svých možností (Činčera 2008).

Poslední kategorie se týkala únikových her. Zde byla uvedena hra Únikovka Evropy. Únikové hry se staly v posledních letech značně oblíbenými, a to nejen ve školním prostředí. Obecně je cílem únikové hry povětšinou uniknout z místnosti, odtud pramení i samotný název hry, nebo najít odpověď na předem položenou otázku. Na řešení mají hráči zpravidla vymezený čas, během kterého musí spolupracovat a plnit nejrůznější úkoly, které je nakonec dovedou k cíli (Nicholson 2015).

Graf č. 2: Otázka číslo 4: Souhlasíte s tvrzením, že probírané téma může pozitivně ovlivnit využívání vzdělávacích (didaktických) her ve výuce zeměpisu?

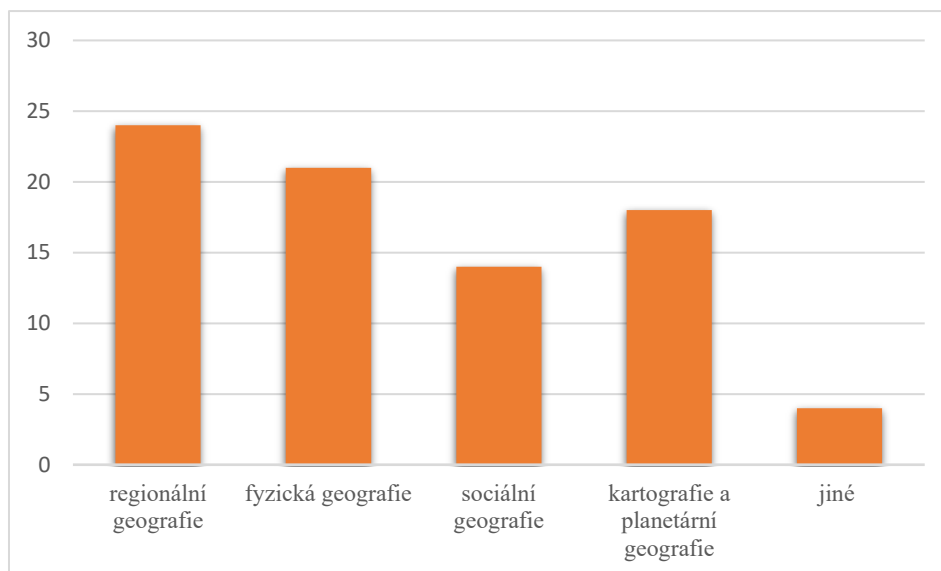


Zdroj: dotazníkové šetření (2023); n=30

Graf č. 2 popisuje do jaké míry učitelé souhlasí s tvrzením, že probírané téma může pozitivně ovlivnit využívání didaktických her ve výuce zeměpisu. 77 % dotazovaných uvedlo, že s tvrzením souhlasí a 23 % s tvrzením spíše souhlasilo. Nikdo z respondentů nevybral možnosti „spíše nesouhlasím“, „ne, nesouhlasím“ ani „jiné“. Závěrem tedy je, že probírané

téma skutečně ovlivňuje využívání didaktických her ve výuce zeměpisu, a to v pozitivním slova smyslu.

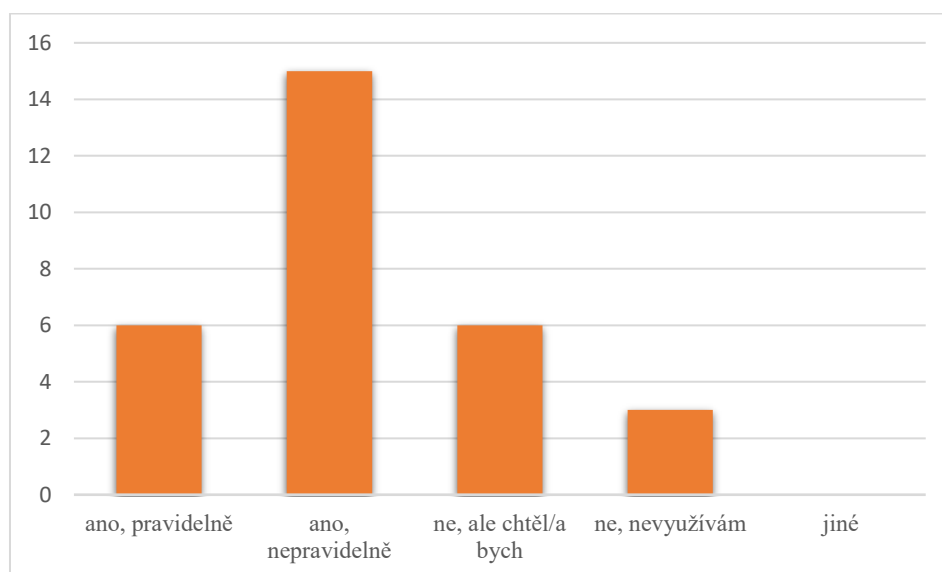
Graf č. 3: Otázka číslo 5: U kterých tematických celků si myslíte, že je vhodné zařadit vzdělávací (didaktické) hry do výuky zeměpisu?



Zdroj: dotazníkové šetření (2023); n=30

Otázka zaměřující se na tematické celky, u kterých je vhodné zařadit didaktické hry do výuky měla možnost více odpovědí. Z grafu č. 3 vyplývá, že učitelé považují za nejvhodnější téma regionální geografii, která získala celkem 24 hlasů, následuje fyzická geografie s 21 hlasy, kartografie a planetární geografie získala hlasů 18 a poslední sociální geografie byla uvedena celkem 14 učiteli. Celkem 4 učitelé také zvolili možnost „jiné“. Toto zjištění se ovšem neshoduje s nabídkou dostupných her na trhu. U otázky číslo 2 totiž učitelé uváděli, že na základě vlastní zkušenosti se domnívají, že hry, se kterými se setkávají nejčastěji, jsou zaměřené na kartografii a planetární geografii, sami by ovšem hry nejraději zařadili do výuky regionální nebo fyzické geografie.

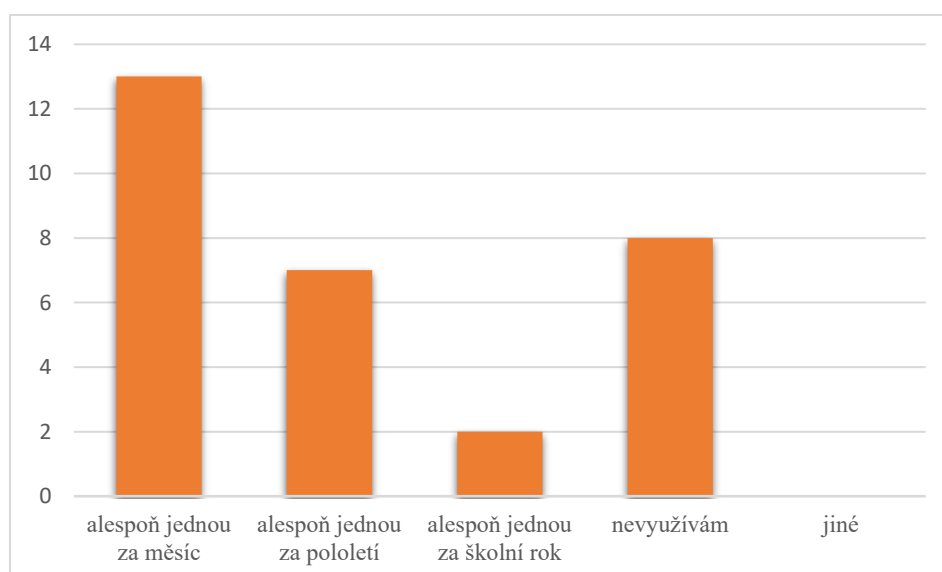
Graf č. 4: Otázka číslo 6: Využíváte v hodinách zeměpisu vzdělávací (didaktické) hry?



Zdroj: dotazníkové šetření (2023); n=30

Z grafu č. 4 vyplývá, že ve svém vyučování didaktické hry využívá pravidelně nebo nepravidelně 70 % dotazovaných učitelů. Dalších 20 % pak uvedlo, že by hry rádo začalo používat a 10 % hry nevyužívá vůbec. Obdobných výsledků bylo dosaženo i u dotazníkového šetření Matoušková (2020), kde byli učitelé dotazováni na stejnou otázku s možností odpovědi „využívám“ a „nevyužívám“. 83 % dotazovaných učitelů odpovědělo, že hry ve své výuce využívá, 17 % pak hry nevyužívá.

Graf č. 5: Otázka číslo 7: Jak často využíváte v hodinách zeměpisu vzdělávací (didaktické) hry?

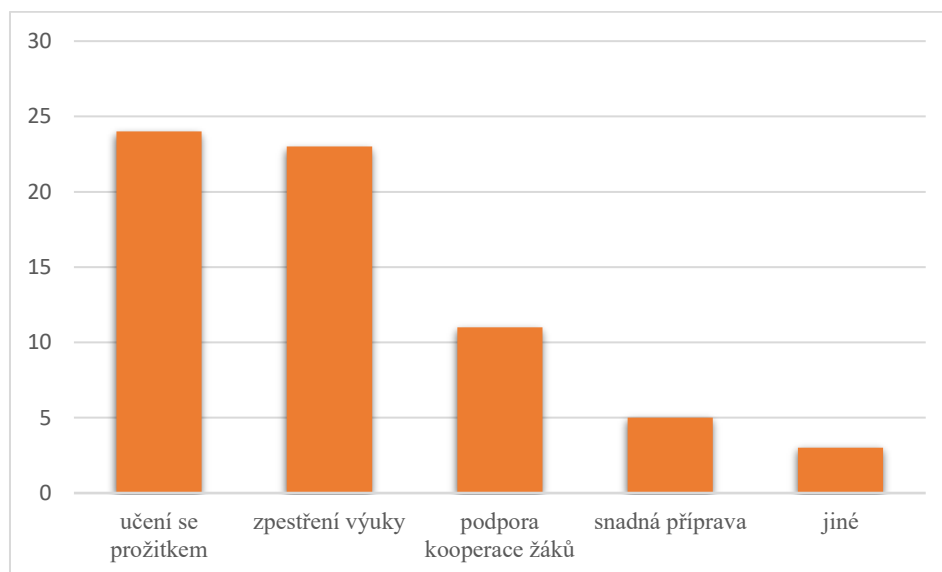


Zdroj: dotazníkové šetření (2023); n=30

U četnosti využívání her v průběhu roku (viz graf č. 5) uváděli učitelé nejčastěji možnost, že didaktické hry využívají alespoň jednou za měsíc, konkrétně se jednalo o 43 % dotazovaných. Alespoň jednou za pololetí pak využívalo hry 23 % učitelů a alespoň jednou za školní rok 7 %. Celých 27 % uvedlo, že hry nevyužívá vůbec, což ovšem neodpovídá předchozí otázce, kde byli učitelé dotazováni, zda hry ve své výuce využívají, jelikož 20 % učitelů odpovědělo, že by hry rádo využívalo a 10 % odpovědělo, že hry nevyužívá. Možnost „jiné“ nevybral nikdo z dotazovaných.

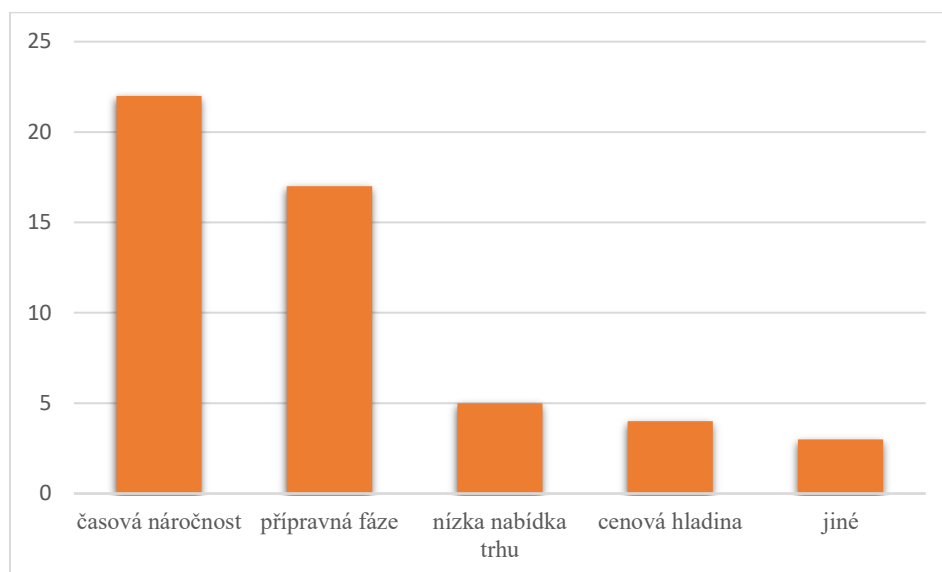
Z výzkumu Matouškové (2020) bylo zjištěno, že učitelé fakultních škol Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy využívají hry nejčastěji několikrát do měsíce, konkrétně tak odpovědělo 36 % dotazovaných. Jednou za měsíc pak zařazuje hry 24 % učitelů a několikrát za rok uvedlo 32 % respondentů. Jednou za rok nebo „jiné“ neuvedl nikdo. Zde je důležité ovšem zmínit, že respondenti, kteří uvedli v úvodu dotazníku, že hry nevyužívají, tyto otázky již nedostali.

Graf č. 6: Otázka číslo 8: Z jakého důvodu si myslíte, že jsou vzdělávací (didaktické) hry ve výuce zeměpisu využívány?



Zdroj: dotazníkové šetření (2023); n=30

Graf č. 7: Otázka číslo 9: Z jakého důvodu si myslíte, že nejsou vzdělávací (didaktické) hry ve výuce zeměpisu využívány?



Zdroj: dotazníkové šetření (2023); n=30

Na otázku, jak často učitelé využívají didaktické hry ve výuce zeměpisu navazují otázky číslo 8 (graf č. 6) a 9 (graf č. 7), které měly možnost více odpovědí, jelikož se jednotlivé odpovědi mezi sebou nevyklučují, naopak se doplňují.

Otázka číslo 8 byla zaměřena na důvody, které vedou učitele k využívání her ve výuce zeměpisu. Nejvíce zmiňovanou odpovědí, kterou uvedlo 24 učitelů, bylo učení se prožitkem, kdy si žáci informace zapamatují lépe, pokud si je tzv. prožijí, namísto toho, aby je získávali například prostřednictvím frontální výuky. Druhou nejčastější odpovědí bylo zpestření výuky, kterou uvedlo celkem 23 dotazovaných. Podporu kooperace žáků uvedlo pouze 11 učitelů, což je poměrně zarážejícím zjištěním, jelikož zařazení her do výuky rozvíjí z velké části řadu klíčových kompetencí (viz příloha č. 3). Snadnou přípravu uvedlo 5 respondentů a odpověď jiné si vybrali celkem 3 učitelé.

Nejčastějším důvodem, proč didaktické hry v zeměpisu využívány nejsou (viz graf č. 7) je časová náročnost. Tu uvedlo celkem 22 dotazovaných. Zejména u realizace složitějších typů her, může zařazení didaktických her do výuky znamenat i několikahodinovou práci. Není se tedy čemu divit, že tato možnost byla nejvíce zmiňovanou. Další odpovědí, která získala celkem 17 hlasů, byla přípravná fáze. Zde mohou učitelé poukazovat například na samotný výběr vhodných her, studování pravidel, střihání či laminování hracích karet a podobné úkony, kterým se učitelé věnují zejména ve svém volném

čase. Méně zmiňovanými odpověďmi byla nabídka trhu, kterou uvedlo pouze 5 učitelů a cenová hladina uvedená celkem 4 dotazovanými. Zajímavým zjištěním bylo, že většina učitelů nevnímá cenovou hladinu jako překážku. Na některých školách totiž mohou být s nákupem takto orientovaných pomůcek problémy, zejména proto, že se musí povětšinou nakupovat ve větším množství a nejsou učitelé zařazováni do výuky tak často (viz otázka číslo 7).

Matoušková (2020) ve svém výzkumu zmiňuje, že učitelé hry nevyužívali například z důvodu nízké hodinové dotace zeměpisu, vysoké časové náročnosti, pochybnostem, zda se touto metodou žáci něco naučí nebo, že k tomu doposud nebyla příležitost či se s žádnými didaktickými hrami ve své praxi nesetkali. Nutno ovšem podotknout, že se jednalo pouze o 4 respondenty, kteří takto, formou otevřené otázky, odpovídali.

Poslední otázka dotazníku byla otevřená a učitelé zde mohli zanechat libovolné poznámky či připomínky týkající se dotazníku. Nejčastěji učitelé žádali o zaslání zajímavých tipů na didaktické hry či měli přímo zájem o zaslání výsledků výzkumu spolu s vytvořenou didaktickou hrou.

5.3 Didaktická hra Actisféry

Hra Actisféry byla vytvořena na základě výsledků dotazníkového šetření (podrobněji viz kapitola 5.2) a analýzy učebnic zeměpisu pro základní vzdělávání. Jako téma byly zvoleny fyzickogeografické sféry Země. Z důvodu, že se v použité literatuře, z které hra vychází, jako je například Bočanová, Kubů, Šindýlek, Znamenáček (2017) nebo Červený, Kopp, Mentlík, Rousová (2021) používá pojem přírodní složky Země, bude pojem fyzickogeografické sféry Země zaměněn.

Hra je určena žákům 6. tříd druhého stupně základních škol nebo odpovídajícímu ročníku víceletých gymnázií. Dílčí části hry lze také využívat k opakování jednotlivých celků přírodních složek Země a hru samotnou hrát jako závěrečné opakování. Ve zjednodušené verzi je možné hru také použít pro opakování učiva vlastivědy a přírodovědy v 5. ročnících 1. stupně základních škol nebo jako úvod do učiva přírodních složek Země.

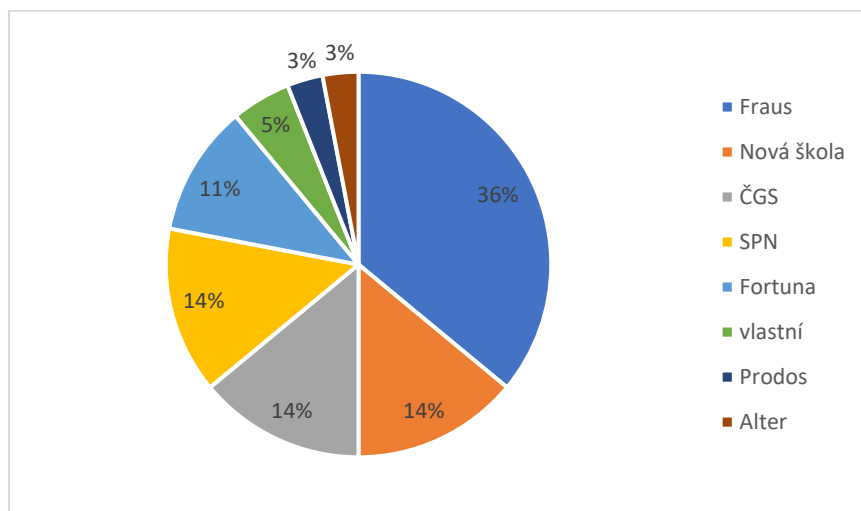
Cílem hry je hravou formou zopakovat učivo přírodních složek Země a podpořit rozvoj klíčových kompetencí spolu se zařazením některých částí průřezových témat. Hra také umožňuje tvorbu řady mezipředmětových vztahů, naplňuje tak očekávané výstupy nejen ze vzdělávací oblasti Člověk a příroda, ale také některé z výstupů oblastí Jazyk a komunikace, Člověk a společnost, Umění a kultura nebo Člověk a zdraví (viz příloha č. 3). Mimo jiné si také klade za cíl naplnění nejen cílů kognitivních, ale také cílů afektivních a psychomotorických (blíže viz kapitola 3.2).

Pro výběr pojmů použitých ve vytvářené didaktické hře, byly využity učebnice zeměpisu pro základní vzdělávání, konkrétně Zeměpis 6: Hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia od nakladatelství Fraus, Zeměpis 6: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV od nakladatelství Nová škola a Hravý zeměpis 6: Planeta Země: Učebnice pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia: v souladu s RVP od vydavatelství Taktik International.

Tyto učebnice byly pro analýzu vybrány mimo jiné i na základě výzkumu Pavliščové (2017), která se v rámci své bakalářské práce Analýza a hodnocení učebnic zeměpisu pro ZŠ zabývá nejčastěji využívanými učebnicemi zeměpisu pro základní školy. Z výzkumu vyplývá, že nejvíce využívanou učebnicí je učebnice od nakladatelství Fraus, následuje učebnice nakladatelství České geografické společnosti spolu s učebnicí nakladatelství Nová škola a dalšími (viz graf č. 8). Pro vlastní analýzu tak byly vybrány učebnice od nakladatelství

Fraus a Nová škola, učebnice České geografické společnosti byla nahrazena učebnicí od nakladatelství Taktik International. K záměně těchto učebnic došlo především kvůli skutečnosti, že škola, na které byla hra pilotně testována využívala právě tuto učebnici, a tak byla vhodnějším zdrojem informací (Pavliščová 2017).

Graf č. 8: Zastoupení používaných učebnic



Zdroj: Pavliščová 2017, s. 33; vlastní zpracování

Na základě analýzy výše zmíněných učebnic, byly vybrány klíčové pojmy vztahující se k probíranému tématu přírodních složek Země, konkrétně se jednalo o litosféru, atmosféru, hydrosféru, pedosféru a biosféru. Jelikož se veškeré vybrané pojmy neobjevily ve všech, ale pouze v některých zkoumaných učebnicích, byla vytvořena přehledná tabulka obsahující seznam pojmů použitých ve hře (viz tabulka č. 8), díky které je případně možné pojmy do výuky zařadit dodatečně.

Pojmy byly následně rozřazeny do kategorií podle herních úkolů. Nejobsáhlejší kategorií, která je zároveň ve hře obsažena pomocí nejvíce hracích karet, je popis pojmů, a to především z důvodu, že se jedná o zcela univerzální kategorii. Následuje kategorie kreslení, kam byly vybrány pouze pojmy, u kterých byl předpoklad, že je žáci zvládnou, vzhledem ke svému věku, bez obtíží nakreslit. Poměrně problematickou kategorií pak byla práce s mapou, jelikož se nepovedlo veškeré přírodní složky rovnoměrně zastoupit. Konkrétně se jednalo o pedosféru, kde by pojmy vybrané pro práci s mapou byly, úměrně cílové věkové kategorii, příliš těžké. Proto bylo rozhodnuto pedosféru z úkolů zaměřených na práci s mapou vynechat.

Poslední kategorií byly kartičky, které se opět podařilo zastoupit ve všech přírodních složkách stejnou měrou. V některých případech se vybrané pojmy napříč různými přírodními složkami opakují, což je způsobeno zejména provázaností celého systému přírodních složek. Stejně tak se mohou opakovat pojmy napříč jednou přírodní složkou, ale s různými herními úkoly.

Tabulka č. 8: Seznam pojmů použitých ve hře Actisféry

Herní úkoly	Přírodní složky Země				
	LITOSFÉRA	ATMOSFÉRA	HYDROSFÉRA	PEDOSFÉRA	BIOSFÉRA
Popis	astenosféra	hurikán	jezero	černozem	biom
	atol	jinovatka	malý koloběh vody	desertifikace	endemit
	epicentrum	meteorologická stanice	moře	eroze	kamenitá poušť
	gejzír	meteorologie	oceán	hlinitá půda	lišejník
	horké skvrny	mlha	oceánský proud	hnědozem	makchie
	hypocentrum	monzun	odliv	hnojení půdy	mech
	kaňon	námraza	povodí	humus	opadavý les
	kerná činnost	ozonosféra	povodně	jílovitá půda	pampy
	kontinent	ozonová díra	pramen	kamenitá půda	patra lesa
	litosférické desky	pasát	příliv	kypření půdy	permafrost
	oceánská kůra	počasí	rozvodí	matečná hornina	písečná poušť
	ohnivý kruh	podnebí	rybník	neživá složka půdy	polární oblasti
	ostrovní oblouk	polární záře	řeka	obživa obyvatelstva	poušť
	Pangea	srážkoměr	salinita	pedolog	prérie
	pevninská kůra	studená fronta	sladká voda	pedologie	savana
	písečná duna	synoptická mapa	slaná voda	písčítá půda	step
	Richterova stupnice	teplá fronta	soutok	podzol	Středomoří
	seismograf	tlak vzduchu	stojatá voda	půdní činitel	sukulent
	sopečná činnost	tlakoměr	tekoucí voda	půdní horizont	štěrkovitá poušť
	středoceánský hřbet	tropická cyklona	úmoří	půdní organismy	tajga
	světadíl	ultrafialové záření	ústí	úrodnost půdy	těžba dřeva
	vrásnění	vodní pára	velký koloběh vody	zemědělství	tropický deštný les
	zemětřesení	západní proudění	vlnění	živá složka půdy	tundra
	zkameněliny	změna klimatu	vodní nádrž	živiny	zakrslé stromy
Kreslení	jeskyně	bouřka	děšť	houba	baobab
	krápník	jasno	koloběh vody	kompost	jehličnatý les
	kráter	klimadiagram	ledovec	kontaminace půdy	kácení stromů
	láva	polojasno	podzemní voda	krtek	kaktus
	ostrov	skleníkový efekt	průliv	půdní profil	liána
	pohoří	sněžení	sněžná čára	půdní voda	listnatý les
	pohyby litosférických desek	solární elektrárna	sníh	půdní vzduch	písečná duna

Herní úkoly	Přírodní složky Země				
	LITOSFÉRA	ATMOSFÉRA	HYDROSFÉRA	PEDOSFÉRA	BIOSFÉRA
	poloostrov	teploměr	tsunami	sesuv půdy	plankton
	sopka	tornádo	vodní elektrárna	větrná eroze	poušť
	zemská kůra	větrná elektrárna	vsakování	vodní eroze	savana
	zemské jádro	vítr	vypařování	zrnitost	step
	zemský plášť	zataženo	záliv	žížala	tropický deštný les
Mapa	Afrika	mírný pás	Atlantský oceán	x	polární oblasti
	Amerika	monzunové oblasti	Indický oceán	x	poušť
	Antarktida	polární pás	Jižní oceán	x	Středomoří
	Austrálie	subpolární pás	Severní ledový oceán	x	tajga
	Eurasie	subtropický pás	Středozevní moře	x	tropický deštný les
	ohnivý kruh	tropický pás	Tichý oceán	x	tundra
Kartičky	Afrika	dusík	Atlantský oceán	bakterie	Arabská poušť
	aktivní sopky	exosféra	hnojiva	černozemě	biomy
	Amerika	extrémy počasí	Indický oceán	desertifikace	bylinné patro
	Antarktida	globální oteplování	jezero	hlinité půdy	endemité
	Austrálie	helium	Jižní oceán	hnědozemě	globální oteplování
	člověk	kyslík	koloběh vody	houby	horní stromové patro
	druhy sopek	mezosféra	kondenzace páry	jílovité půdy	kácení deštného lesa
	Eurasie	mírný pás	moře	kambizemě	keřové patro
	kerná činnost	ohrožení atmosféry	oceán	kamenité půdy	klokan
	neaktivní sopky	oxid uhličitý	oceánská voda	kontaminace půdy	koala
	organismy	ozon	odtok	matečná hornina	ohrožení biosféry
	pohyby litosférických desek	ozonové díry	ohrožení hydrosféry	neživá složka půdy	panda
	příklady kontinentů	plyny v atmosféře	pevninská voda	nivní půdy	patra lesa
	sopečná činnost	podnebné pásy	potok	odumřelé zbytky rostlin	poušť Gobi
	spodní plášť	polární pás	průliv	odumřelé zbytky živočichů	poušť Kalahari
	stratovulkány	skleníkový efekt	průplav	ohrožení pedosféry	poušť Sahara
	svrchní plášť	srážky	příklady oceánů	písčité půdy	pouště
	štitové sopky	stratosféra	ropné havárie	podzoly	příklady pouští
	teplota	subpolární pás	rybník	prvoci	ropné havárie
	tufové sopky	subtropický pás	řeka	půdní druhy	savana
	vítr	teplota	Severní ledový oceán	půdní typy	spodní stromové patro
	vnější jádro	termosféra	srážky	půdní voda	stepi
	vnější přírodní činitelé	tlak	sucho	půdní vzduch	střední stromové patro
	vnitřní jádro	tropický pás	tání ledovců	rostliny	tajga
vnitřní přírodní činitelé	troposféra	Tichý oceán	sesuvy půdy	tasmánský čert	

Herní úkoly	Přírodní složky Země				
	LITOSFÉRA	ATMOSFÉRA	HYDROSFÉRA	PEDOSFÉRA	BIOSFÉRA
	vnitřní stavba Země	ukazatelé počasí	vodní nádrž	sprašové půdy	tundra
	voda	vítr	vsakování	větrná eroze	ukládání odpadů
	vrásnění	vlhkost	vypařování	vodní eroze	Velká písečná poušť
	zemětřesení	vrstvy atmosféry	záliv	živá složka půdy	vombat
	zemská kůra	znečištění ovzduší	zavlažování polí	živočichové	vymírání druhů

Zdroj: vlastní zpracování

Hra samotná je volně inspirována herním principem hry Activity od herního vydavatelství Piatnik, odkud byl následně odvozen i název Actisféry. Jelikož je tato hra mezi žáky poměrně populární, lze předpokládat, že žáci snadněji pochopí pravidla založená na hře, kterou již znají nebo o ní alespoň slyšeli.

Podobnost her Activity a Actisféry lze nalézt zejména v principu založeném na soupeření několika týmů, které plní úkoly na základě hodů kostkou a tažení příslušné hrací karty. Na kartách se poté objevují různé pojmy, které musí hráči předvádět předepsaným způsobem. U hry Activity se jedná o kreslení, opis a pantomimu, naproti tomu u vytvářené hry Activity se jedná o popis, kreslení, práci s mapou a úkoly s kartičkami.

Grafická podoba hry je zpracována za využití nástroje Canva, který poskytuje bezplatné využívání návrhářských nástrojů pro tvorbu vlastní grafiky. Umožňuje tedy vytváření různých grafických návrhů doplněných o textové přílohy či animované obrázky, které jsou volně dostupné k použití.

Hra samotná obsahuje metodickou příručku pro učitele, pravidla hry, hrací pole, hrací karty a tabulky s kartičkami včetně správného řešení (viz příloha č. 3). Struktura metodické příručky pro učitele byla inspirována metodickou příručkou hry Ekopolis vytvořenou Tomášem Matějčkem a Štěpánem Peterkou v roce 2011.

5.4 Metodická příručka pro učitele

Metodická příručka pro učitele je rozčleněna do několika přehledných kapitol. V první kapitole je popsána návaznost hry Actisféry na Rámcový vzdělávací program. Konkrétně je

specifikováno, jaké vzdělávací oblasti jsou hrou postiženy, kterých průřezových témat se hra dotýká nebo jaké klíčové kompetence jsou u žáků díky hře rozvíjeny. Další kapitola je věnována seznámení s obecnými pravidly hry. Je zde například uvedeno pro kolik hráčů je hra určena, co všechno je zapotřebí ke hře dodatečně pořídit, kde tyto pomůcky opatřit, jak probíhá samotná příprava hry a v neposlední řadě je vysvětlen průběh hry spolu s popisem hracích karet. Následuje kapitola „Na co si dát při hře pozor“, kde jsou sepsána doporučení vzniklá na základě pilotního testování hry (viz kapitola 5.5). Další kapitola je věnována zařazení hry do výuky, kde je blíže specifikováno, pro jaký ročník je hra koncipována nebo ve které části probíraného tématu je nejvhodnější hru zařadit. Součástí příručky je také část zaměřená na klíčové pojmy použité ve hře, které jsou zpracované formou přehledné tabulky. Poslední kapitola obsahuje seznam použité literatury (podrobněji viz příloha č. 3).

5.4.1 Pravidla hry

Pravidla hry jsou strukturována do jednotlivých částí, kterými jsou:

- cíl hry,
- počet hráčů,
- obsah hry,
- dodatečně pořídit ke hře,
- příprava hry
- průběh hry (v rámci kterého jsou vysvětleny i symboly jednotlivých hracích karet).

Cílem hry, vyplývajícím z pravidel, je postupným plněním úkolů, zaměřených na přírodní složky Země, dosáhnout cílového pole. Celkový počet hráčů se pohybuje mezi 9 a 12 s tím, že proti sobě hrají týmy složené vždy ze 3 nebo 4 hráčů. Následuje část týkající se obsahu hry, který již byl několikrát zmiňován. Jelikož hra v elektronické verzi neobsahuje veškeré potřebné pomůcky, součástí pravidel je i část věnovaná tomu, co je potřeba dodatečně ke hře pořídit. Konkrétně se jedná o hrací figurky, hrací kostku, časomíru o délce jedné minuty, obrysovou mapu světa a dostatečné množství čistých papírů spolu s psacími pomůckami. Další část je zaměřena na přípravu hry, v rámci které, je zapotřebí rozdělit žáky do týmů dle požadavků, připravit hrací místo a veškeré věci potřebné k samotné hře (viz příloha č. 3). Následuje samotný průběh hry, který je zahájen rozdělením a postavením figurek

na startovní pole. Týmy posléze hází hrací kostkou, přičemž podle čísla, které padne na hrací kostce, táhne tým hrací kartu, která odpovídá hozenému číslu. Na hrací pole ovšem neumísťuje figurku, ta se na pole umístí, až po splnění úkolu. Pokud tým úkol nevyřeší nebo jej vyřeší nesprávně, zůstává s figurkou na místě, kde stál před hodem kostkou. Při tahání karty, tahá kartu vždy pouze jeden hráč z týmu. Podle symbolu umístěném na druhé straně karty, sdělí svému týmu, zda se jedná o samostatný či týmový úkol. V případě samostatného úkolu, kterými jsou popis a kreslení, předvádí pojem pouze hráč, který tahal kartu. Zbytek hráčů se poté snaží daný pojem uhodnout. V případě skupinového úkolu, kdy se jedná o práci s mapou nebo kartičkami, ukáže hráč pojem uvedený na kartě celému svému týmu, který se následně může podílet na řešení. Po skončení hádání se hrací karty vždy umísťují dospodu příslušného balíčku. Ostatní týmy dávají během hry pozor a kontrolují dodržování pravidel. Pokud jsou pravidla porušena, příslušný tým vrátí hrací kartu dospodu balíčku a hraje další tým. Tým, který porušil pravidla nepostupuje na další políčka, ale zůstává na původním místě. Vítězem hry je tým, který jako první dosáhne cílového pole. V případě, že by žádný z týmů cílového pole dosáhnout nestihnul, vyhrává tým, jehož figurka je nejbližší cílovému poli.

5.4.2 Hrací pole

Hrací pole je tvořeno celkem 39 políčky spojujícími start a cíl a je doplněno řadou animovaných obrázků, které dokreslují zaměření hry na přírodní složky Země (viz obrázek číslo 1). Hrací pole slouží především k umístění hracích figurek jednotlivých týmů. Postupným házením hrací kostky, tahají týmy hrací karty odpovídající symbolům uvedeným na hracím poli (viz obrázek číslo 2). Plněním úkolů poté postupují na příslušná hrací políčka až do té doby, dokud jeden z týmů nedostáhne cíle.

Obrázek č. 1: Hrací pole

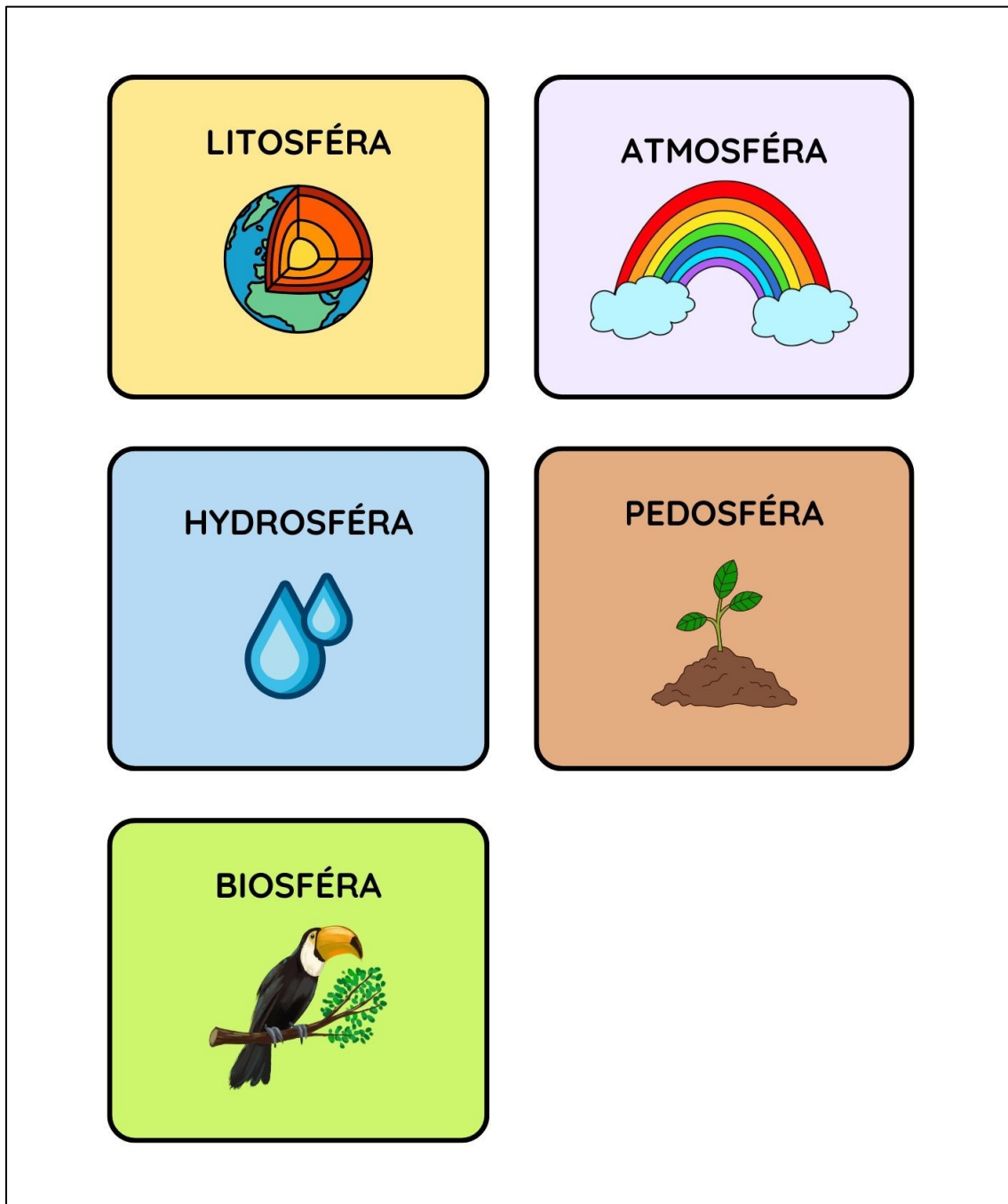


Zdroj: vlastní zpracování

5.4.3 Hrací karty

Hrací karty jsou barevně odlišeny, přičemž každá barva představuje jednu přírodní oblast, kdy se jedná o litosféru, atmosféru, hydrosféru, pedosféru a biosféru. Karty jsou navíc opatřeny obrázky vztahujícími se k jednotlivým oblastem a samotnými názvy přírodních oblastí (viz obrázek číslo 2). Celkový počet hracích karet je 229.

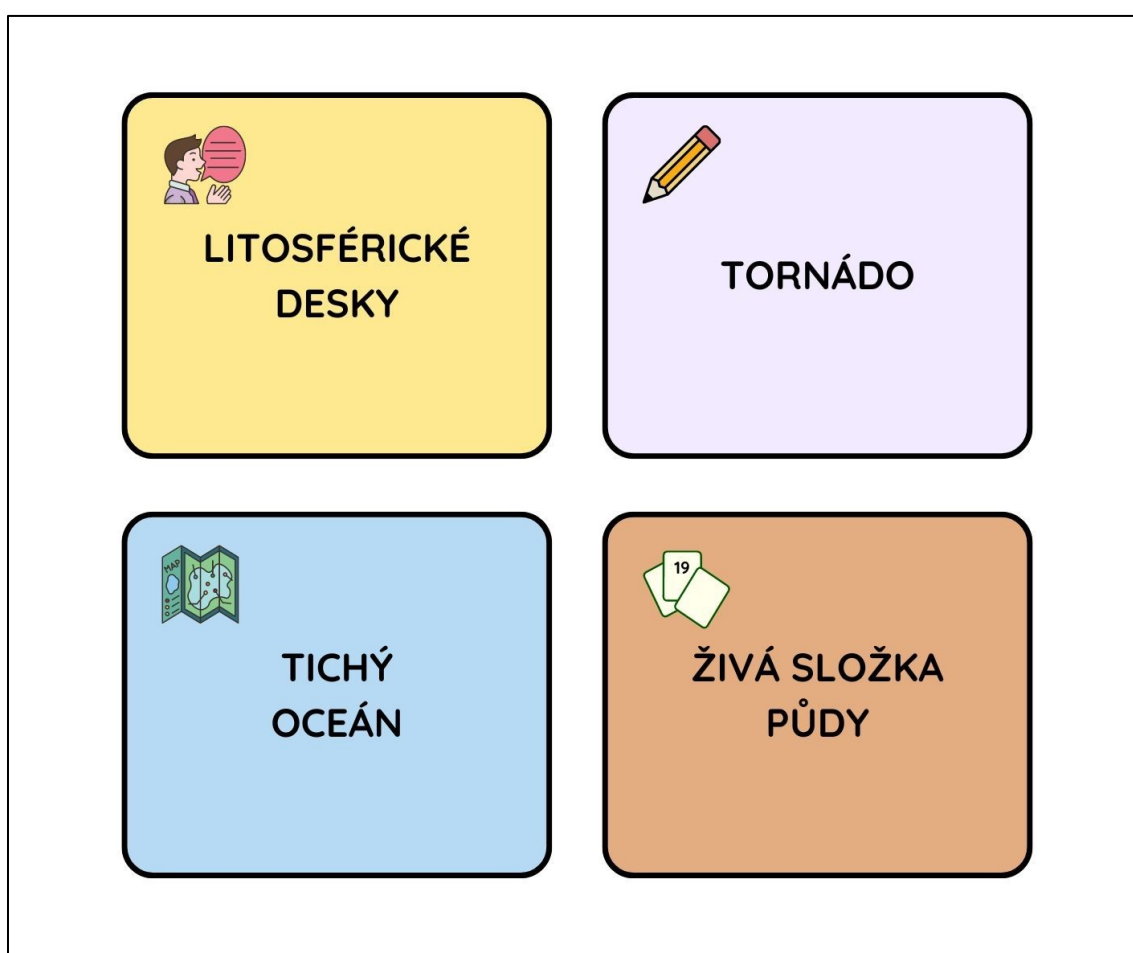
Obrázek č. 2: Hrací karty



Zdroj: vlastní zpracování

Z druhé strany karet, konkrétně v levém horním rohu, se nachází symboly určující druh aktivity, kterou mají žáci plnit. Těmito aktivitami jsou popis (obrázek číslo 3 – žlutá karta), kreslení (obrázek číslo 3 – fialová karta), práce s mapou (obrázek číslo 3 – modrá karta) a hledání pojmů na kartičkách (obrázek číslo 3 – hnědá karta). U symbolu kartiček na hnědé kartě je navíc uvedeno vždy číslo příslušné tabulky s kartičkami, kterou mají žáci pro plnění úkolu obdržet (blíže viz kapitola 5.4.4). Uprostřed všech hracích karet se pak nachází pojem, který mají žáci příslušným způsobem splnit.

Obrázek č. 3: Symboly na hracích kartách

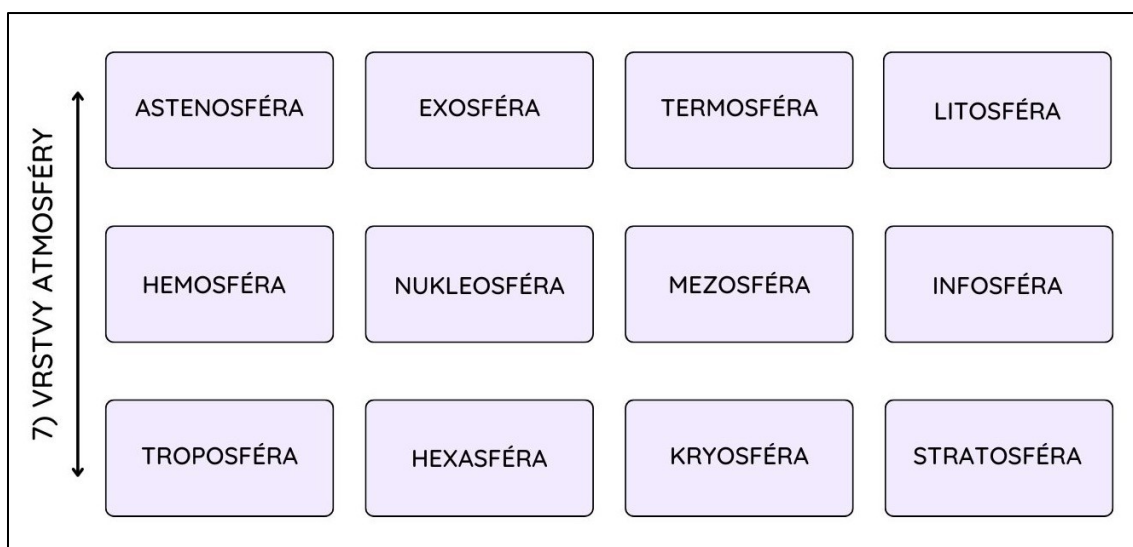


Zdroj: vlastní zpracování

5.4.4 Tabulky s kartičkami

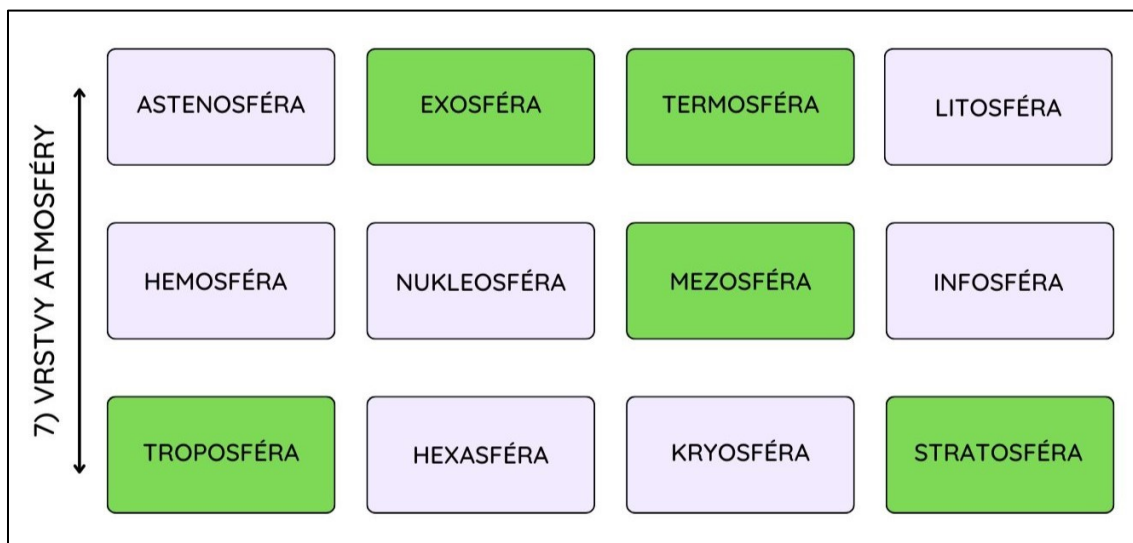
Každá tabulka je opatřena číslem a pojmem uvedeným na hrací kartě (viz obrázek číslo 4 – svislý nápis), kterou si žák vytáhne. Tabulka obsahuje vždy 12 kartiček, které jsou zčásti propojené s pojmem uvedeným na tažené hrací kartě. Úkolem žáků je poté vybrat z tabulky 5 kartiček s pojmy, které si myslí, že jsou správným řešením. Součástí hry je také vzorové řešení tabulek s kartičkami (viz obrázek číslo 5).

Obrázek č. 4: Tabulka s kartičkami



Zdroj: vlastní zpracování

Obrázek č. 5: Vzorové řešení tabulky s kartičkami



Zdroj: vlastní zpracování

5.5 Pilotní testování hry

Pilotní testování hry Actisféry proběhlo v červnu roku 2024. Testování se zúčastnili žáci jednoho 5. a dvou 6. ročníků základní školy Jana Amose Komenského v Karlových Varech ve věkovém rozmezí 11–13 let v celkovém počtu 38 žáků.

Testování bylo v každé třídě provedeno za účasti asistenta pedagoga nebo dalšího pedagoga, kteří provedli zúčastněné pozorování. Zúčastněné pozorování je jednou z metod kvalitativního výzkumu, která bývá poměrně často kritizována pro svou subjektivitu či nejednoznačnost (Kawulich 2005). Přesto se jedná o nenahraditelnou metodu sběru dat, jelikož pouze díky dlouhodobému kontaktu se zkoumanou skupinou může výzkumník pochopit jednání a chování jedince ve všech jeho náznacích (Bernard 2011; Fritzová 2016).

V rámci zúčastněného pozorování se pedagogičtí pracovníci zaměřovali zejména na bezprostřední reakce žáků na hru samotnou, dále na srozumitelnost a pochopení pravidel hry a v neposlední řadě také na celkový průběh hraní. Každý z pedagogických pracovníků si dělal poznámky, které byly po skončení testování společně diskutovány a zaznamenány.

Pro účely testování byly u každé třídy spojeny dvě vyučovací hodiny na základě domluvy s dalšími pedagogickými pracovníky. Na testování hry bylo tak k dispozici vždy 90 minut čistého času. Žáci byli nejprve rozděleni do herních týmů. Každý tým se skládal ze 3–4 žáků, přičemž proti sobě hrály vždy maximálně 4 týmy (viz. příloha č. 3). Žáci byli do skupin rozděleni na základě požadavků učitele, aby byly skupiny co nejvíce heterogenní. Lze také nechat žáky, aby se do skupin rozdělili dle svých osobních preferencí, ale je zde pak vysoké riziko, že budou vznikat čistě dívčí či chlapecké skupiny, popřípadě skupiny „silnějších“ a „slabších“ žáků. Tomu bylo v tomto případě cíleně zabráněno. Žáci měli zpočátku s rozdělením do skupin problémy, protože ne všichni byli ve skupině se svými oblíbenci. Během hry ovšem došlo k postupnému odeznění těchto počátečních neshod a týmy spolu ve většině případů skvěle fungovaly. Ze vzniklých týmů byly následně, podle počtu žáků ve třídě, vytvořeny dvě hrací skupiny, přičemž každá obsahovala 3 hrací týmy.

Po rozdělení žáků do skupin přišlo na řadu seznámení s obsahem hry a jejími pravidly. Žáci si museli připravit svá hrací místa, přičemž byly nejčastěji spojovány 2–3 lavice, aby se žáci komfortně vešli ke stolu a mohli sedět v týmech všichni pospolu. Poté byly žákům rozdány všechny nezbytné věci pro přípravu hry, konkrétně se jednalo o pravidla hry, hrací

figurky, hrací kostku, časomíru o délce jedné minuty, hrací pole, hrací karty, tabulky s pojmy na kartičkách, obrysovou mapu světa a čisté bílé papíry spolu s psacími potřebami. Hrací karty museli žáci roztrdit podle symbolů a témat, čímž vzniklo celkem pět balíčků hracích karet.

Poté již došlo k obeznámení žáků s pravidly hry. Ta si žáci nejprve nastudovali v rámci svých hracích skupin a poté byla provedena společná rekapitulace, kde mohli žáci klást případné otázky. Nejčastěji měli žáci problém s předváděním pojmů, kdy si nebyli jistí především realizací popisu a kreslení. Proto bylo přistoupeno k několika kolům hry tzv. nanečisto, kdy pojmy nejprve předváděl učitel a poté se mohli přidat i žáci.

Po vyzkoušení hry nanečisto se již přešlo k samotnému hraní. Během této doby byl učitel nápomocen žákům v případě neshod ohledně správných definic pojmů, neznalosti pojmů či nerozhodnosti u správných postupů. V průběhu hry došlo k několika situacím, kdy musela být žákům znova zopakována pravidla hry, protože docházelo k jejich porušování.

U popisu se snažili někteří žáci odbornost pojmů obejít, což vedlo ke konfliktům mezi týmy. Například při líčení pojmu „půdní profil“ žák usiloval o propojení následujících charakteristik: „to v čem rostou kytky a stromy, z čeho si berou vodu“ a „to na co klikneš, když otevřeš instagram nebo facebook a chceš otevřít svoji stránku“. Spoluhráči i tak uhodli, že se jedná o půdní profil, ale nebyl zvolen vhodný způsob popisu, tudíž nebyl pojem uznán.

Při kreslení zase docházelo k situacím, kdy žáci používali v kreslených obrázcích nápisy i čísla a zároveň během kreslení mluvili nebo gestikulovali, což je v pravidlech přísně zakázáno. Hráči smí pouze kývnutím hlavy dát najevo, zda spoluhráči hádají správně či špatně.

Problém také nastal u lokalizace pojmů na mapě, kde žáci, pokud si nebyli jistí, vymezovali pojem na několika místech najednou nebo zvětšovali plochy, kde by se měl pojem nacházet natolik, že se již nedal pojem uznat.

Obdobný problém vznikl i u plnění úkolů s tabulkami, kde měli žáci pokaždé za úkol ukázat přesně 5 pojmů na kartičkách, které přímo souvisí s pojmem uvedeným na hrací kartě. Žáci ovšem často vybírali více než 5 pojmů a až po kontrole se je snažili upravit na správný počet a dohadovali se se svými protihráči, že dané pojmy vybrali již předtím správně.

Samotnou kapitolou pak bylo podvádění během hry, jelikož ne všichni hráči se rozhodli hrát poctivě. Někteří se například snažili hrací karty s pojmy před předváděním nenápadně otáčet a ukazovat hádané pojmy svým spoluhráčům, jiní si hrací karty s pojmy schovávali pod lavicemi a následně se snažili narafořit, že kartu teprve tahají z balíčku. Většina těchto podvodů byla ovšem odhalena a příslušný tým tak musel hrací karty vrátit dospodu balíčku a bez postupu figurky přešla řada na další tým. Z výše zmíněných postřehů byla v metodické příručce pro učitele vytvořena kapitola „Na co si dát při hře pozor“, která upozorňuje učitele na možné komplikace, které mohou během hry nastat.

Ne všechny týmy dokázaly v časovém horizontu dohrát hru do konce. V takovém případě byl vítězný tým určen podle toho, která hrací figurka byla na hracím poli nejbližší cíli. V závěru hry proběhlo ústní zhodnocení doplněné o vyplnění zpětnovazebného dotazníku.

Fotografie č. 1: Lokalizace pojmu „Tichý oceán“ na obrysové mapě



Zdroj: archiv autorky

Fotografie č. 2: Společné hledání pojmu „mírný pás“ na obrysové mapě



Zdroj: archiv autorky

Fotografie č. 4: Kreslení vybraného pojmu „bouřka“



Zdroj: archiv autorky

Fotografie č. 3: Tahání hrací karty z balíčku



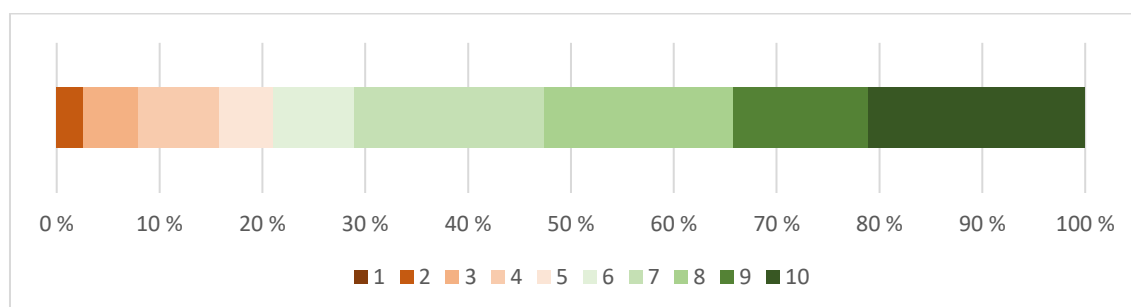
Zdroj: archiv autorky

Nakonec proběhla v rámci pilotního testování evaluace ze strany žáků formou zpětnovazebného dotazníku (viz příloha č. 2). Dotazník se skládal z celkem 12 otázek, které lze rozdělit do čtyř hlavních kategorií. Otázky byly uzavřené s možností výběru na škále od 1 do 10 podle toho do jaké míry souhlasí s uvedeným tvrzením, přičemž 1 znamenalo nejméně a 10 nejvíce.

V první kategorii měli žáci za úkol zodpovědět otázky týkající se charakteristik hry samotné. Žáci byli dotazováni například na zábavnost, atraktivitu hry po vizuální stránce, srozumitelnost pravidel nebo obtížnost vybraných pojmů. U druhé kategorie dotazníku se otázky zaměřovaly na proces hraní hry. Konkrétně bylo zkoumáno plnění úkolů, přičemž bylo zjišťováno, zda žáky baví více pojmy hádat či předvádět. Třetí kategorie otázek se týkala toho, co si žáci z hraní hry odnášejí – tedy zda si hraním zopakovali probrané učivo, naučili se něco nového nebo zda by si hru v budoucnu znovu zahráli. V poslední části dotazníku vyplňovali žáci demografické údaje, a to formou uzavřených otázek. Zjišťováno bylo pohlaví žáků a jejich věk. Bohužel se z důvodu nerovnoměrného zastoupení žáků ve třídách nepodařilo pokrýt ve stejné míře dívky a chlapce. Hru tak otestovalo celkem 13 dívek, což představuje asi 34 % z celkového počtu a 25 chlapců, což odpovídá zbylým 66 % dotazovaných. Nejvíce žáků bylo konkrétně ve věku 11 let, kdy se jednalo celkem o 20 jedinců, tedy téměř 53 %. Následovali žáci ve věkové kategorii 12 let, kterých bylo celkem 14, což odpovídá asi 37 %. Nejméně žáků bylo ve věkové kategorii 13 let, a to konkrétně v počtu 4 jedinců, kteří odpovídají zbývajícím procentům z celku. Poslední otázka dotazníku byla otevřená, kde mohli žáci zanechat vlastní poznámky ke hře. K dispozici měli několik volných řádků, kam mohli napsat své dojmy, připomínky, ale také třeba vylepšení, která je v průběhu hraní hry napadla.

Jelikož se jednalo o škálový druh uzavřených odpovědí, výsledky zpětnovazebného dotazníku byly zpracovány kvantitativně, a to formou pruhových grafů. Pro větší přehlednost grafů byl podíl respondentů převeden na procentuální zastoupení. Grafické zpracování odpovědí je komentováno ve formě doprovodného textu, který je doplněn nejen o postřehy ze zúčastněného pozorování asistentky pedagoga a dalších pedagogických pracovníků, ale také o přímé citace žáků ze závěrečné části dotazníku.

Graf č. 9: Otázka číslo 1: Hraní hry mě bavilo



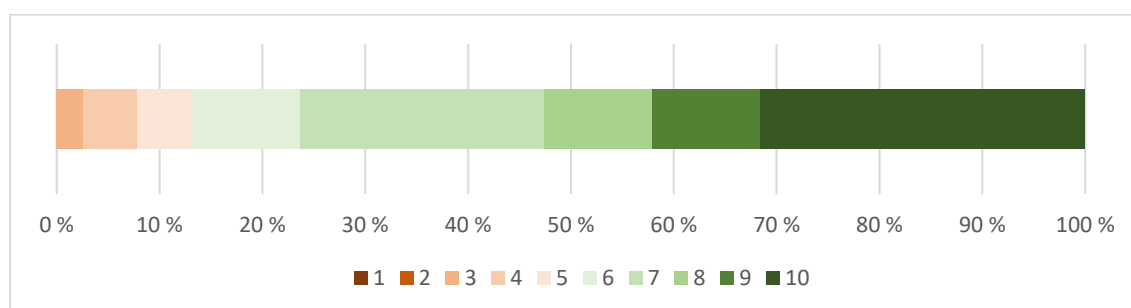
Zdroj: pilotní testování hry (2024); n=38

První otázka zpětnovazebného dotazníku byla zaměřena na samotnou zábavnost hry. Z grafu č. 9 je možné pozorovat, že převážnou část žáků, kteří hru testovali, hra bavila. Více než 20 % žáků ohodnotilo hru na 10 bodů a celkem více než 75 % žáků obodovalo hru na 6 a více bodů, což se dá považovat za poměrně velký úspěch.

Ze zúčastněného pozorování asistentky pedagoga vyplývá, že byli někteří žáci zpočátku ke hře poměrně skeptičtí, jelikož se jim zdála na první pohled složitá. Po několika kolech ovšem brzy změnili názor a bylo možné pozorovat, že se do hry začínají rychle vžívat. Několik žáků ale nepřesvědčila ani soutěživost jejich spoluhráčů, a tak zůstali po zbytek hry spíše pasivní.

Z poznámek žáků zanechaných na konci zpětnovazebných dotazníků bylo možné sledovat bezprostřední reakce žáků na hru. Uvedli například „Hra se mi velmi líbila a bavila mě.“, „Je to originální hezká a zábavná hra.“ nebo „Bylo to lepší než se celou hodinu učit.“

Graf č. 10: Otázka číslo 2: Hra se mi líbila po vizuální stránce



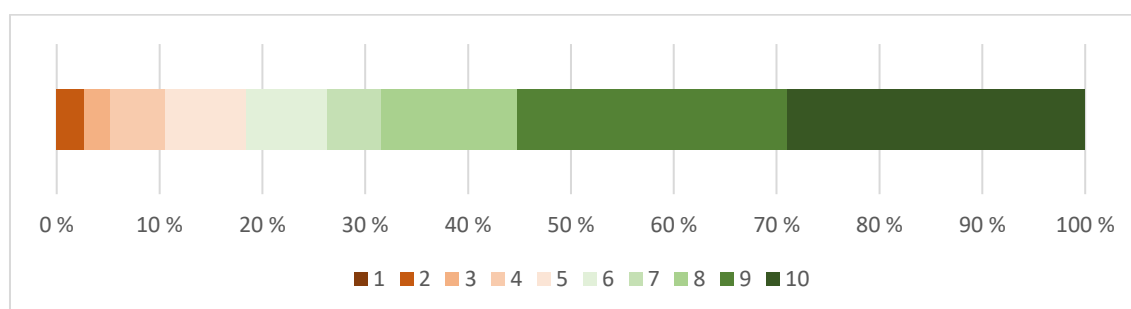
Zdroj: pilotní testování hry (2024); n=38

Další ze sledovaných oblastí byla atraktivita hry po vizuální stránce. Podle zjištění z grafu č. 10, je možné konstatovat, že hra byla z hlediska vzhledu pro žáky velmi atraktivní. Více než 85 % ohodnotilo hru alespoň 6 body, celých 32 % pak hru ohodnotilo 10 body.

U zúčastněného pozorování bylo jako pozitivní nejvíce vnímáno množství obrázků, které se nachází na hracím poli a celkový barevný vzhled hry. Žáci se většinou dostávají do styku pouze s černobílými materiály, takže takto graficky zpracovaná hra byla pro ně vítanou změnou.

Žáci sami v dotazníku vypověděli, že „Hra mě bavila a vypadá moc hezky.“, „Líbily se mi obrázky na hracím poli a na kartičkách.“, „Hra se mi líbí, protože růžová je moje oblíbená barva.“

Graf č. 11: Otázka číslo 3: Pravidla hry mi přišla snadno pochopitelná

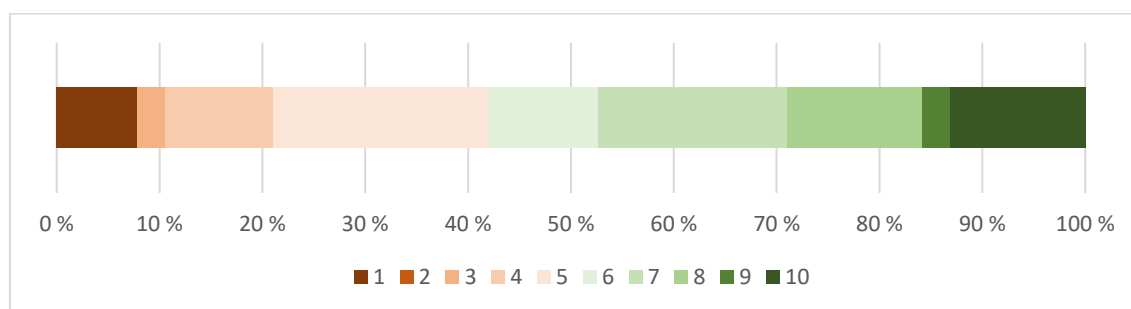


Zdroj: pilotní testování hry (2024); n=38

Graf č. 11 vyobrazuje míru, do jaké přišla pravidla hry žákům snadno pochopitelná. Opět se setkáváme s poměrně kladnými ohlasy, jelikož více než 80 % žáků uvedlo ve svém bodování aspoň 6 a více bodů.

Z pozorování pak vyplývá, že pravidla pochopili při vysvětlování téměř všichni žáci. Někteří ovšem nedávali plně pozor, a tak se pak doptávali svých spolužáků, co mají dělat, popřípadě se snažili kontaktovat paní asistentku, aby s nimi pravidla prošla ještě jednou. Největší problém byl s pochopením postupu figurek na hracím poli, jelikož žáci museli nejdříve splnit úkol a až pak mohli figurkou popojít o počet políček, která hodily hrací kostkou.

Graf č. 12: Otázka číslo 4: Pojmy ve hře mi přišly jednoduché



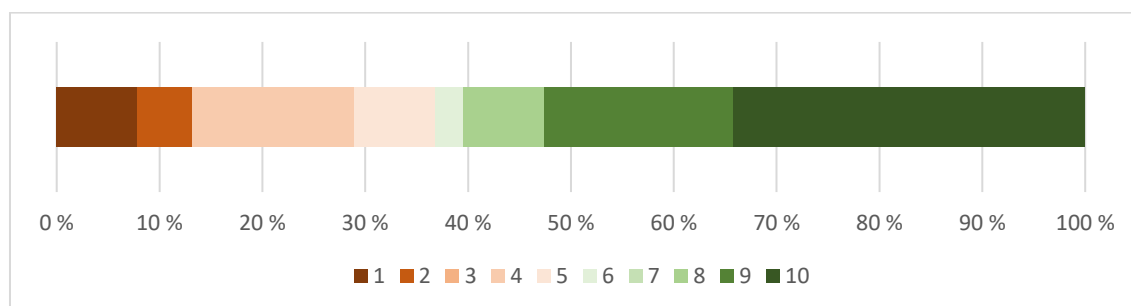
Zdroj: pilotní testování hry (2024); n=38

Následující otázka se týkala obtížnosti vybraných pojmů. Zde se již začalo projevovat, jak jsou žáci schopni si látku zapamatovat a po jakou dobu ji poté v hlavě udrží. Došlo tak k poměrně nejednotným odpovědím (viz graf č. 12), kdy téměř 10 % žáků odpovědělo, že pojmy byly jednoduché pouze na 1 bod z 10, nejvíce zastoupenou kategorií pak bylo 5 bodů z 10, které udělilo něco málo přes 20 % žáků. Bystřejší žáci odpovídali povětšinou, že pojmy byly jednoduché. Žáci, které ovšem zeměpis nebaví nebo nedávají v hodinách příliš velký pozor, měli s některými z pojmů problémy.

To se projevilo jak v pozorování, tak i v hodnocení, kdy žáci uváděli například „Některé pojmy mi přišly těžké.“ nebo „Hra mi přišla jednoduchá, ale některé pojmy byly poměrně těžké.“

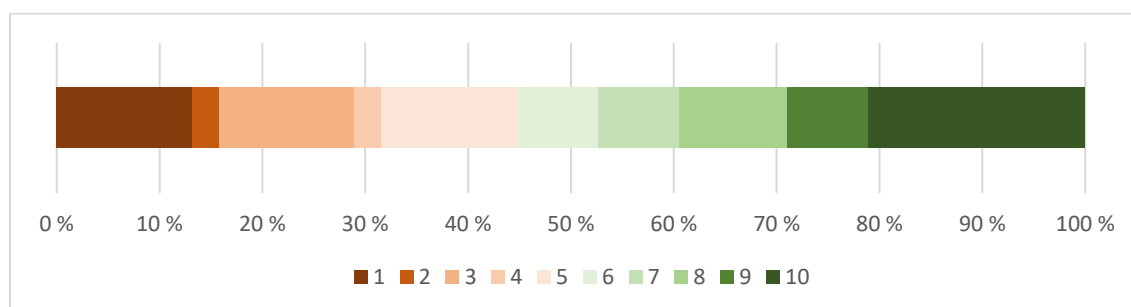
Na základě výše zmíněných poznatků byla provedena revize a následná náhrada některých pojmů, které žáci uváděli jako příliš těžké.

Graf č. 13: Otázka číslo 5: Více mě bavilo pojmy předvádět než hádat



Zdroj: pilotní testování hry (2024); n=38

Graf č. 14: Otázka číslo 6: Více mě bavilo pojmy hádat než předvádět

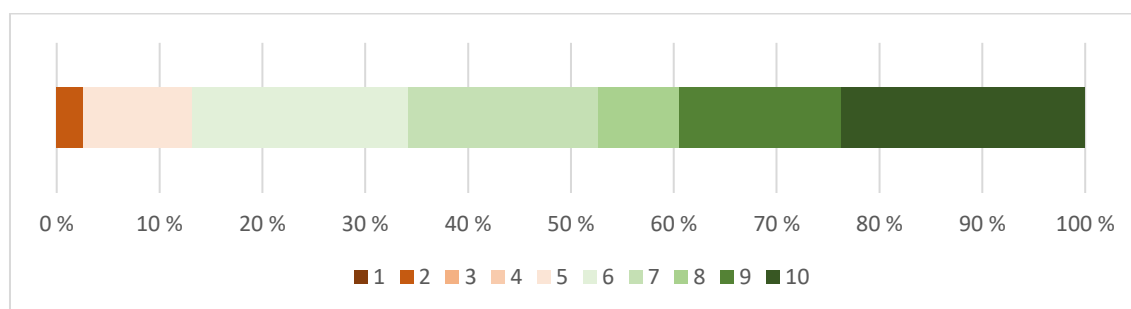


Zdroj: pilotní testování hry (2024); n=38

Druhá sada otázek byla zaměřena na to, jak se žákům jednotlivé úkoly plnily, konkrétně, zda pro ně bylo atraktivnější předvádění nebo hádání pojmů. Graf č. 13 zobrazuje míru oblíbenosti u předvádění pojmů, kde více než 60 % žáků hodnotilo alespoň 6 body a více, přičemž celých 34 % uvedlo, že je předvádění bavilo na 10 bodů a 18 % uvedlo míru oblíbenosti na 9 bodů. Méně tomu již bylo u oblíbenosti hádání pojmů (viz graf č. 14), kde více než 6 bodů uvedlo 55 % žáků a hodnotu 10 udělilo pouhých 21 % žáků. Stejně tak je mnohem vyšší četnost u hodnoty 1, kdy hádání pojmů nebavilo více než 13 % oproti předvádění pojmů, kde hodnotu 1 uvedlo pouze necelých 8 %. Z výše zmíněného tedy vyplývá, že žáci si mnohem více užívali, když mohli pojmy ve hře předvádět, než když museli spolu se svými spoluhráči pojmy pouze hádat. Toto zjištění je poměrně zajímavým úkazem, protože zprvu by bylo možné předpokládat, že se žáci u předvádění pojmů budou spíše stydět a u hádání pojmů se budou cítit komfortněji. Tato skutečnost ovšem může být způsobena i relativně nízkým věkem žáků, jelikož většině dotazovaných bylo pouze okolo 11 let, kdy ještě nejsou plně v pubertě a za své názory se tak nestydí, což je velkým přínosem.

Z pozorování bylo patrné, že předvádění pojmů si žáci opravdu užívají, jelikož se jim dostává pozornosti i od spolužáků s kterými se za normálních okolností třeba vůbec nedostanou do styku. Hra tak podporuje budování nových vztahů ve třídě, aniž by si to při hře žáci uvědomovali.

Graf č. 15: Otázka číslo 7: Hra mi pomohla zopakovat si probranou látku



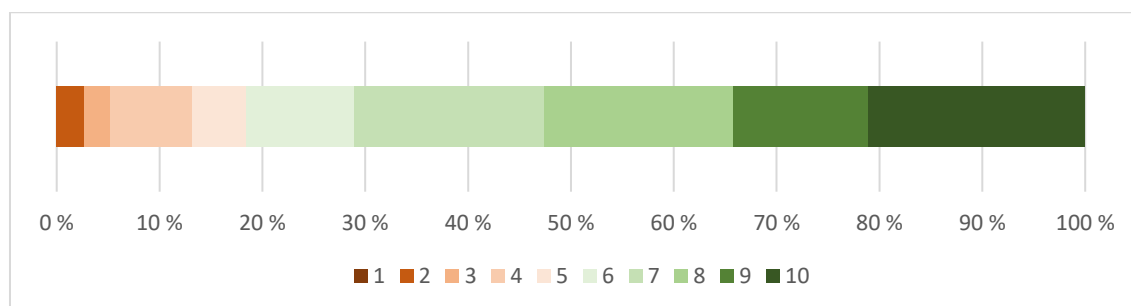
Zdroj: pilotní testování hry (2024); n=38

Poslední sada otázek byla zaměřena na to, co si žáci ze hry odnášejí, tedy zda si díky hře zopakovali probranou látku nebo se naučili něco nového, případně zda by si hru znovu zahráli. Více než 85 % žáků (viz graf č. 15) uvedlo u zjišťování, zda jim hra pomohla zopakovat si probranou látku 6 bodů a více, nejvíce zastoupenou kategorií, konkrétně přes 23 %, uvedli žáci u hodnoty 10. Tato informace je velmi vítaným zjištěním, protože zopakování si probrané látky díky hře je hlavní důvod, z jakého byla vytvořena.

Při pozorování žáků během hry, bylo zjištěno, že žáci často dosahují rozdílné úrovně v rámci opakování, což může vyplývat ze samotného zájmu o zeměpis jako vyučovaný předmět. Stejně tak se zde mohou odrážet rozdílné studijní výsledky, kterých žáci v rámci předmětu dosahují.

Žáci samotní pak uvedli v dotazníku například „Hra mě bavila, protože jsem si mohla zopakovat některé věci, které už jsem dávno zapomněla.“, „Opakování formou hry jsem si užil, bylo to lepší než vyplňovat pracovní sešit.“ nebo „Spoustu pojmů jsem neznal nebo jsem je už zapomněl, takže náš tým skončil jako poslední.“

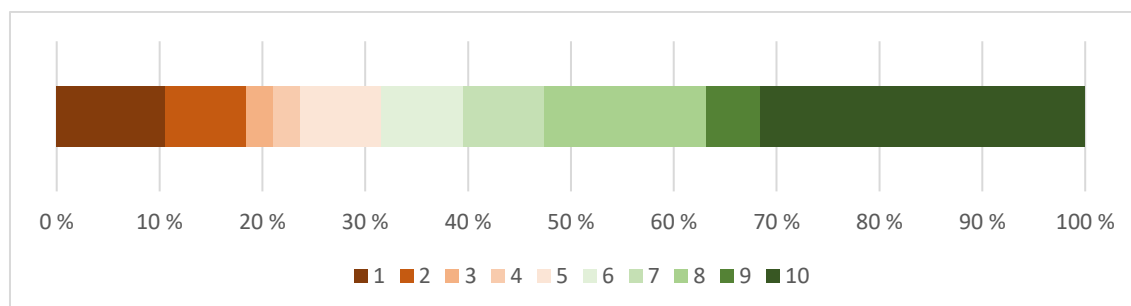
Graf č. 16: Otázka číslo 8: Hra mi pomohla naučit se něco nového



Zdroj: pilotní testování hry (2024); n=38

Další otázka byla zaměřená na to, zda se žáci v průběhu hry naučili něco nového. Z grafu č. 16 vyplývá, že více než 80 % žáků odpovědělo na otázku 6 body a více, nejvíce zastoupenou hodnotou je hodnota 10, kterou vybralo 21 % dotazovaných. Zde je důležité podotknout, že naučení se něčemu novému nemusí být vztahováno pouze k učivu zeměpisu, ale také k různým dovednostem, které hra rozvíjí.

Graf č. 17: Otázka číslo 9: Hru bych si zahrál/a znovu



Zdroj: pilotní testování hry (2024); n=38

Poslední otázka se týkala toho, zda by si žáci hru ještě někdy v budoucnu zahráli znovu. Jak je patrné z grafu č. 17, téměř 70 % žáků odpovědělo hodnotou 6 a více, přičemž hodnotu 10 zvolilo téměř 32 % žáků. Toto hodnocení je možné vnímat jako velice zdařilý výsledek, ačkoliv se našlo i několik žáků, kteří uvedli nejnižší možnou hodnotu a lze tak předpokládat, že je hra nebavila a znovu by si ji nezahráli.

Hodnocení žáků byla přesto velmi pozitivní, z poznámek na konci dotazníku lze uvést například „Bylo to super, zahrála bych si znovu!“ nebo „Hra mě moc bavila, těším se na příště.“ Tato tvrzení potvrzuje i závěrečné hodnocení zúčastněného pozorování, kde bylo uvedeno, že žáci byli ze hry ve velké většině nadšení a vítali poněkud zábavnější způsob opakování látky, než na který jsou z ostatních předmětů zvyklí.

6 Shrnutí výsledků a diskuse

6.1 Dotazníkové šetření

Pro analýzu využívání didaktických her ve výuce zeměpisu na základních školách byla zvolena metoda kvantitativního výzkumu, a to konkrétně dotazníkového šetření (viz příloha č. 1). Dotazník obsahoval celkem 13 otázek, a to v kombinaci jak uzavřených otázek s možností jedné či více odpovědí, tak otevřených otázek s možností odpovědí vlastních. U některých otázek s vlastními odpověďmi navíc proběhla kategorizace odpovědí. Otázky dotazníkového šetření byly rozděleny celkem do čtyř kategorií.

První kategorie se zaměřovala na povědomí o existenci didaktických her. Na základě výsledků lze konstatovat, že učitelé se ve velké většině s didaktickými hrami během své praxe již setkali nebo o nich alespoň slyšeli, což uvedlo celkem 83 % dotazovaných. Co se zaměření didaktických her týče, učitelé nejvíce uváděli odvětví kartografie a planetární geografie, konkrétně se jednalo o slepé mapy či různé procvičování místopisu. Z regionální geografie byly hry zaměřeny především na státy nebo hlavní města a u fyzické geografie na environmentální témata. Jmenovitě pak byly nejvíce zmiňovány různé komerčně využívané hry, zejména hry karetní či deskové.

Druhá kategorie se týkala zařazení didaktických her do výuky zeměpisu. Učitelé zde měli především za úkol vybrat v rámci jakých tematických celků by hru, jakožto výukovou metodu, využili. Nejčastěji vybíraným odvětvím byla regionální či fyzická geografie.

V rámci otázek třetí kategorie byla zjišťována vlastní zkušenost respondentů s didaktickými hrami. Zde bylo zajímavým zjištěním, že didaktické hry ve své výuce pravidelně či nepravidelně využívá 70 % dotazovaných a celých 43 % poté uvedlo, že hry využívá alespoň jednou měsíčně, z čehož lze usuzovat, že se didaktické hry staly poměrně hojně využívanou výukovou metodou. Učitelé pro didaktické hry sahají zejména z důvodů učení se prožitkem či zpestření výuky, naopak důvody pro nevyužití byly časová náročnost či samotná přípravná fáze hry.

Čtvrtá kategorie zahrnovala otázky týkající se demografických údajů. Výzkumu se zúčastnilo celkem 43 % respondentů mužského pohlaví a 57 % ženského pohlaví. Věkové kategorie byly zastoupeny velmi rovnoměrně, přičemž nejvíce respondentů uvedlo, že jejich praxe ve školství je méně než 5 let.

Překážek vzniklých během realizace a vyhodnocení dotazníkového šetření bylo hned několik. V první řadě lze zmínit samotné oslovování základních škol, jelikož kontakty uvedené na stránkách Atlasu školství (2023) nebyly v některých případech aktuální a u většiny škol zde byly uvedeny pouze obecné kontakty na sekretariát školy, nikoliv spojení na učitele samotné. Je tedy na zvážení, zda by nebylo lepší oslovovat prostřednictvím emailu přímo učitele zeměpisu, což by na druhou stranu u celkového počtu 338 základních škol bylo poměrně časově náročné. Jinou možnou variantou by byla metoda strukturovaného či polostrukturovaného rozhovoru, což by zase neumožnilo oslovit takové množství respondentů najednou. Výzkum by byl sice podrobnější, ale data by se hůře zobecňovala. Nejoptimálnější metodou se tak jeví kombinace dotazníkového šetření spolu s rozhovorem. Jelikož ovšem tato metoda nebyla hlavním zaměřením praktické části diplomové práce, lze dotazníkové šetření, jakožto vstupní zdroj dat, pro tvorbu didaktické hry, považovat za dostatečné.

Dalším zarážejícím zjištěním bylo, že dotazník vyplnilo pouze 30 respondentů. To mohlo být způsobeno jednak zasíláním dotazníku na obecné kontakty školy, ale také tím, že výzkum probíhal v dubnu až červnu roku 2023. V tomto období se již učitelé soustředí především na uzavírání klasifikace a plánování školních výletů, což mohl být také jeden z důvodů, proč dotazník nevyplnili. Jelikož se tak výzkumu zúčastnilo pouze 30 respondentů, nelze výsledky považovat za všeobecně platné.

Jako poslední z nastalých zádrhelů, během vyhodnocování výsledků dotazníku, lze zmínit neznalost pojmu didaktická hra některými z učitelů základních škol. Někteří totiž v poznámce na konci dotazníku uváděli, že by bylo vhodné v úvodu definovat, co didaktická hra je, jelikož si pod tím může každý představit něco jiného. Předpokladem při zasílání dotazníku ovšem bylo, že jej budou vyplňovat pouze kvalifikovaní učitelé, kteří by na základě svého vzdělání měli alespoň základní definici pojmu didaktická hra znát. Druhou možností je poté fakt, že didaktická hra nemá zcela jednotnou definici, což může být příčinou nejednotného pochopení pojmu didaktická hra učiteli.

Obdobným výzkumem využití didaktických her ve výuce zeměpisu se také zabývala Barbora Matoušková (2020) v rámci diplomové práce *Didaktické hry ve výuce geografie*. Ta ve své práci zmiňuje, že dle provedeného výzkumu využívají učitelé ve výuce nejčastěji křížovky, doplňovačky a přiřazovačky, které jsou snadné na přípravu a mají poměrně krátký čas realizace. Zde je ovšem důležité upozornit opět na problematiku definice didaktických her, jelikož někteří by mohli křížovky či doplňovačky považovat za pouhou aktivitu během vyučovací hodiny, namísto didaktické hry, která je samostatnou výukovou metodou. Dalšími zmiňovanými druhy her pak byly hry založené na televizních soutěžích, které se objevily i v rámci vlastního dotazníkového šetření. Matoušková (2020) uvádí, že nejvíce hlasů získaly hry jako je *Riskuj* nebo *AZ-kvíz*. Stejných odpovědí bylo dosaženo i u vlastního výzkumu. Navíc byla Matouškovou (2020) uvedena například hra *Chcete být milionářem*. Speciální skupinou pak byly hry simulační založené na reálných životních situacích. Ty ve vlastním dotazníkovém šetření nevedl nikdo. Posledními zmiňovanými skupinami jsou hry deskové či stolní a tzv. online hry, které jsou dle Matouškové (2020) nejméně využívanými, což je velmi zajímavé, jelikož právě hry deskové byly v rámci skupiny komerčně využívaných her spolu s hrami internetovými uváděny v provedeném vlastním výzkumu nejčastěji. Důležité je podotknout, že Matoušková (2020) do výzkumu zahrnula pouze fakultní školy Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy, a to jak školy základní, tak střední. Je tedy možné, že k některým rozdílným odpovědím dochází právě z důvodu odlišného vzorku respondentů.

6.2 Didaktická hra *Actisféry*

Na základě výsledků dotazníkového šetření (blíže viz kapitola 5.2) bylo rozhodnuto pro tvorbu deskové hry, která byla v rámci komerčně využívaných her zmiňována nejčastěji. Zaměření na fyzickou geografii bylo zvoleno z důvodu, že se nejedná o příliš časté téma pro tvorbu her, přestože by učitelé rádi ve fyzické geografii hry zařadili. Konkrétní téma přírodních složek pak bylo vybráno, jelikož je vzhledem ke zmiňovaným zaměřením na státy, hlavní města, environmentální problematiku či slepé mapy poměrně obsáhlé a hru tak lze hrát v průběhu probíraného tématu několikrát, a to buď za využití dílčích částí či celé hry.

Cílem hry bylo hravou formou zopakovat učivo přírodních složek Země a zároveň podpořit rozvoj klíčových kompetencí spolu se zařazením některých částí průřezových témat.

Pro tvorbu hry byl použit nástroj Canva, který umožňuje bezplatné využívání návrhářských nástrojů pro tvorbu vlastní grafiky. Hra byla sestavena z metodické příručky pro učitele, pravidel hry, hracího pole, hracích karet, tabulek s pojmy na kartičkách a vzorového řešení tabulek s kartičkami a jako celek je součástí externí přílohy práce (viz příloha č. 3).

Samotná tvorba didaktické hry byla poměrně zdlouhavá. Nejprve bylo potřeba provést dotazníkové šetření, které určilo formu deskové hry a zaměření na přírodní složky Země. Poté bylo přikročeno k analýze učebnic, díky které byly vybrány pojmy pro hru samotnou. Následovalo grafické zpracování dílčích částí hry, které bylo velmi časově náročné a bylo třeba jej několikrát opravovat. Například na základě pilotního testování hry (viz kapitola 5.5.) byly některé pojmy vyřazeny a nahrazeny pojmy novými, stejně tak došlo k několikerému pozměňování pravidel hry, která se zpočátku jevila jako příliš obecná. Každá změna ovšem znamenala úpravu nejen dílčích částí hry, ale kompletního celku.

Vytvářením didaktických zeměpisných her se také zabývali například Zýma (2020), který ve své bakalářské práci představuje hru Mapa ideálního ostrova zaměřující se na výuku kartografie, dále Matoušková (2020), která v rámci své diplomové práce uvádí celý sborník her pro základní školu nebo Jandová (2022), která ve své bakalářské práci utváří hru Výstup na Kilimandžáro zaměřenou na učivo týkající se afrického kontinentu.

6.3 Pilotní testování

V rámci pilotního testování byli žáci nejprve rozděleni do skupin, poté proběhla příprava hry a seznámení s pravidly, zakončené samotným hraním. Testování bylo navíc v každé třídě provedeno za účasti asistenta pedagoga nebo dalšího pedagoga, kteří provedli zúčastněné pozorování, při kterém se zaměřovali na průběh hry a případně vzniklé komplikace, které si pečlivě zaznamenávali a následně je prodiskutovali s autorkou hry. Nejčastěji bylo zmiňováno, že žáci během výkladu pravidel nedávali příliš pozor, a poté nevěděli, jak se hra hraje, některým žákům přišly pojmy použité ve hře příliš těžké, popřípadě se snažili pravidla různými způsoby obcházet.

V závěru pilotního testování byla provedena reflexe formou zpětnovazebného dotazníku (viz příloha č. 2), který žáci vyplnili. Dotazník se skládal celkem z 12 uzavřených otázek na které bylo možné odpovídat na škále od 1 do 10 podle míry, do jaké žáci souhlasí

s uvedeným tvrzením. Poslední otázka byla otevřená a žáci se v ní mohli vyjádřit k samotné hře formou poznámky. Otázky byly pro přehlednost rozčleněny do čtyř kategorií.

V rámci první kategorie odpovídali žáci na otázky zaměřené na obecné charakteristiky hry. Zde bylo zjištěno, že hra žáky většinou bavila a sledovali ji atraktivní po vizuální stránce. Druhá kategorie otázek se zaměřovala na proces hraní. Zajímavým zjištěním bylo, že žáky bavilo pojmy více předvádět než hádat, jelikož předpoklad odpovědi byl zcela opačný vzhledem k tomu, že se žáci nacházejí v poměrně choulostivém věku, kdy jim může být přílišná pozornost nepříjemná. U třetí kategorie byli žáci dotazováni na to, co si z hraní hry odnášejí. Většina žáků si zopakovala probírané učivo nebo se naučila něco nového, celých 30 % pak uvedlo, že by si hru zahráli znovu, přičemž na škále uvedli 10 bodů z 10. Poslední část byla zaměřená na demografické údaje, přičemž hru otestovalo celkem 34 % dívek a 66 % chlapců. Nejvíce zastoupenou věkovou kategorií pak bylo 11 let.

Pokud by byla hra znovu testována, bylo by vhodnější pro ni vyhradit více času. Žáci si sice hru ozkoušeli během dvou vyučovacích hodin, ale je možné, že pokud by vyučovacích hodin bylo více, bylo by objeveno i více nedostatků hry, které pak mohou bránit plynulému průběhu. Zároveň by pro zpětnou vazbu od žáků byl použit pravděpodobně jiný formát dotazníku, a to buď s nižším počtem škálových odpovědí, nebo s možností otevřených či polouzavřených otázek. Škálově volený způsob odpovědi žákům sice vyhovoval a byl pro ně snadno pochopitelný, na druhou stranu došlo až k příliš širokému spektru odpovědí, které se hůře interpretovalo.

7 Závěr

Diplomová práce se věnovala tématu didaktických her ve výuce zeměpisu na základních školách. Hlavním cílem práce bylo na základě analýzy využívání didaktických her ve výuce zeměpisu na základních školách, vytvořit, otestovat a zreflektovat vlastní didaktickou zeměpisnou hru pro žáky základní školy. Dílčími cíli práce bylo:

- 1) Zhodnotit frekvenci, možnosti využití a obecné povědomí o didaktických hrách ve výuce zeměpisu na základních školách.
- 2) Vytvořit vlastní didaktickou zeměpisnou hru pro žáky základní školy.
- 3) Hru pilotně otestovat žáky základní školy a provést závěrečnou reflexi.

V teoretické části práce došlo k faktografickému ukotvení pojmů jako jsou výuka a vzdělávání, výukové cíle a metody, aktivizující výukové metody, hra, či pro práci zcela stěžejní – didaktická hra.

V rámci praktické části práce byl vytvořen dotazník pro učitele základních škol, který byl rozeslán základním školám nacházejícím se na území Hlavního města Prahy. Šetření bylo provedeno v dubnu až červnu roku 2023 a zúčastnilo se ho celkem 30 respondentů. Výsledky provedeného výzkumu poskytly odpovědi na první dílčí cíl práce. Následně byla, na základě informací vycházejících z dotazníkového šetření, vytvořena vlastní didaktická zeměpisná hra Actisféry pro žáky základní školy, která byla zaměřená na přírodní složky Země, čímž byl naplněn druhý dílčí cíl práce. Didaktická zeměpisná hra byla následně v červnu roku 2024 pilotně otestována žáky jednoho 5. a dvou 6. ročníků Základní školy Jana Amose Komenského v Karlových Varech v celkovém počtu 38 žáků. Nakonec byla provedena závěrečná evaluace formou zpětnovazebného dotazníku, čímž byl naplněn třetí dílčí cíl práce.

Závěrem lze konstatovat, že jak hlavní cíl, tak dílčí cíle práce byly úspěšně naplněny. Práce nabízí možnosti dalšího výzkumu. V rámci praktické části by bylo například možné rozšířit práci o kvalitativní výzkum zaměřující se na testování hry, kdy by se šetření neúčastnili jen žáci, ale také učitelé základních škol, kteří by hru hodnotili z hlediska praktického využití.

Předpokládané využití diplomové práce tkví především v její praktické části, konkrétně ve vytvořené didaktické hře Actisféry, kterou si mohou učitelé základních škol

volně stáhnout a použít ve své výuce. Stejně tak ale mohou hru využít i žáci samotní, popřípadě jejich rodiče k aktivnímu opakování před závěrečným testem nebo zkoušením. Zúžitkovat ji ale může v podstatě kdokoliv, kdo má zájem o procvičení učiva přírodních složek Země.

8 Literatura a zdroje dat

8.1 Tištěné publikace

BERNARD, H., R. (2011): *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches*. Fifth edition. AltaMira Press, United States of America, 666 s.

BOČANOVÁ, T., KUBŮ, E., ŠINDÝLEK, J., ZNAMENÁČEK, K. (2017): *Hravý zeměpis 6: Planeta Země: Učebnice pro 6. ročník ZŠ a víceletá gymnázia: v souladu s RVP*, 4. vydání. Vydavatelství Taktik International, s. r. o., Praha, 120 s.

BONWELL, C., C., EISON, J., A. (1991): *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Allyn & Bacon, Boston, 352 s.

BUZAN, T. (2004): *Chytře na své tělo: Jak se stát fyzicky i duševně fit: Jak rozvíjet propojení mysli a těla*. Columbus, Praha, 230 s.

CICHÁ, M., DORKOVÁ, Z. (2006): *Didaktika praktického vyučování zdravotnických předmětů 1*. Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, Olomouc, 86 s.

ČÁBALOVÁ, D. (2011): *Pedagogika*. Grada Publishing, Praha, 272 s.

ČERVENÝ, P., KOPP, J., MENTLÍK, P., ROUSOVÁ, M. (2021): *Zeměpis 6: Hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*, 2. vydání. Nakladatelství Fraus, s. r. o., Plzeň, 136 s.

FONTANA, D. (1995): *Psychologie ve školní praxi*. Portál, Praha, 283 s.

FRITZOVÁ, M. (2016): *Zúčastněné pozorování a rozhovor v terénní praxi*. AntropoWebzin. 3–4/2016: Studie, s. 95.

GABEROVÁ, L. (2015): *Odkaz myšlenek vybraných pedagogických reformátorů ve vztahu k současné mateřské škole*. Bakalářská práce. Katedra primární pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno, 97 s.

HENDL, J., REMR, J. (2017): *Metody výzkumu a evaluace*. Portál, Praha, 464 s.

- HUIZINGA, J. (2000): Homo ludens: o původu kultury ve hře. Dauphin, Praha, 297 s.
- HÜBELOVÁ, D., NOVÁK, S., WEINHÖFER, M. (2021): Zeměpis 6: učebnice vytvořená v souladu s RVP ZV, 7. vydání. Nakladatelství Nová škola, s. r. o., Brno, 84 s.
- JANDOVÁ, K. (2022): Didaktické hry ve výuce zeměpisu cílené na vyšší úroveň kognitivních cílů Bloomovy taxonomie. Bakalářská práce. Katedra biologie, geověd a envigogiky, Pedagogická fakulta, Západočeská univerzita v Plzni, Plzeň, 72 s.
- KOTRBA, T., LACINA, L. (2007): Praktické využití aktivizačních metod ve výuce. Barrister & Principal, Brno, 188 s.
- KOŽUCHOVÁ, M., KORČÁKOVÁ, E. (1997/1998): Využitie didaktickej hry. Komenský: časopis pro učitele základní školy, 122 (5/6), s. 104–106.
- MAŇÁK, J. (2001): Funkce metod ve výuce. Pedagogická orientace, 11(3), s. 4–7.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (2003): Výukové metody. Paido, Brno, 224 s.
- MATĚJČEK, T., PETERKA, Š. (2011): Ekopolis: metodická příručka. Scio.cz, Praha, 182 s.
- MATOUŠKOVÁ, B. (2020): Didaktické hry ve výuce geografie. Diplomová práce. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Přírodovědecká fakulta, Univerzita Karlova, Praha, 95 s.
- OPRAVILOVÁ, E. (2004): Předškolní pedagogika II. Technická Univerzita, Liberec, 35 s.
- PAVLIŠČOVÁ, L. (2017): Analýza a hodnocení učebnic zeměpisu pro ZŠ. Bakalářská práce. Centrum biologie, geověd a envigogiky, Pedagogická fakulta, Západočeská univerzita v Plzni, Plzeň, 66 s.
- PECINA, P. (2008): Tvořivost ve vzdělávání žáků. Pedagogická fakulta, Masarykova Univerzita, Brno, 99 s.
- PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. (2009): Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi. Pedagogická fakulta, Masarykova Univerzita, Brno, 147 s.
- PETTY, G. (2013): Moderní vyučování. Portál, Praha, 568 s.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (1998): Pedagogický slovník. Portál, Praha, 328 s.

SIKOROVÁ, Z. (2007): Autoevaluace ve školské praxi. Ostravská univerzita, Ostrava, 63 s.

SKALKOVÁ, J. (2007): Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. 2. rozšířené a aktualizované vydání, Grada Publishing, Praha, 322 s.

SVOBODA, E., KOLÁŘOVÁ, R. (2006): Didaktika fyziky základní a střední školy. Vybrané kapitoly. Karolinum, Praha, 230 s.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ H. (2011): Pedagogika pro učitele. Grada Publishing, Praha, 456 s.

ZORMANOVÁ, L. (2012): Výukové metody v pedagogice. Grada Publishing, Praha, 160 s.

ZORMANOVÁ, L. (2014): Obecná didaktika: Pro studium a praxi. Grada Publishing, Praha, 240 s.

ZÝMA, M. (2020): Edukační hra pro výuku kartografie. Bakalářská práce. Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Přírodovědecká fakulta, Univerzita Karlova, Praha, 64 s.

8.2 Internetové zdroje

ATLAS ŠKOLSTVÍ (2023): Základní školy v Praze. Online dostupné z: <https://www.atlasskolstvi.cz/zakladni-skoly?citypart=praha> [cit. 1. 5. 2023].

CÍHOVÁ, J. (2020): Škola hrou: Jak si představoval Komenský moderní vzdělávání? 100 + 1 zahraniční zajímavost. Online dostupné z: <https://www.stoplusjednicka.cz/skola-hrou-jak-si-predstavoval-komensky-moderni-vzdelavani> [cit. 10. 9. 2023].

ČINČERA, J. (2008): Obchod aneb jak funguje neviditelná ruka trhu. Občanská společnost – návod k použití. Online dostupné z: <https://obcan.ecn.cz/index.shtml?apc=vt--1-&s=t&x=133300> [cit. 24. 7. 2024].

GOŠOVÁ, V. (2011): Výukové cíle. Metodický portál RVP.CZ. Online dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/V/V%C3%BDukov%C3%A9_c%C3%ADle [cit. 22. 9. 2023].

KAWULICH, B., B. (2005): Participant Observation as a Data Collection Method. Forum: Qualitative social research sozialforschung. 6 (2): Art. 43. Online dostupné z: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/997> [cit. 22. 7. 2024].

MAŇÁK, J. (2011): Aktivizující výukové metody. Metodický portál RVP.CZ. Online dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html> [cit. 22. 9. 2023].

NICHOLSON, S. (2015): Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities. Online dostupné z: <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf> [cit. 22. 7. 2024].

SOCHOROVÁ, L. (2011): Didaktická hra a její význam ve vyučování. Metodický portál RVP.CZ. Online dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJ> [20. 9. 2023].

VÁVRA, J. (2011): Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů. Metodický portál RVP.CZ. Online dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/11113/PROC-A-K-CEMU-TAXONOMIE-VZDELAVACICH-CILU.html> [cit. 15. 9. 2023].

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Dotazník pro učitele základních škol (součást práce)

Dobrý den,

jmenuji se Tereza Horová a jsem studentkou navazujícího magisterského oboru Učitelství geografie pro střední školy na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy. V rámci své diplomové práce se věnuji tématu Didaktická hra ve výuce zeměpisu na základních školách. Součástí výzkumu je dotazníkové šetření zaměřující se na využívání didaktických her v běžné výuce zeměpisu na základních školách. Obracím se tedy na Vás s žádostí o vyplnění přiloženého dotazníku, který je určen učitelům zeměpisu základních škol. Veškeré odpovědi budou anonymizovány a použity pouze pro účely výzkumu.

Děkuji, Tereza Horová

1. Setkal/a jste se v praxi se vzdělávacími (didaktickými) hrami z oblasti zeměpisu? (Vyberte jednu odpověď)
 - a. Ano, setkal/a
 - b. Ne, nesetkal/a, ale slyšel/a jsem o nich
 - c. Ne, nesetkal/a, ani neslyšel/a
 - d. Jiná odpověď

2. Na jaká témata si myslíte, že jsou vzdělávací (didaktické) hry v zeměpisu nejčastěji zaměřeny?
 - a. Vlastní odpověď

3. Znáte některé konkrétní vzdělávací (didaktické) hry zaměřené na výuku zeměpisu? (Pokud ANO, vypište prosím názvy her, pokud NE, odpovězte "ne")
 - a. Vlastní odpověď

4. Souhlasíte s tvrzením, že probírané téma může pozitivně ovlivnit využívání vzdělávacích (didaktických) her ve výuce zeměpisu? (Vyberte jednu odpověď)
 - a. Ano, souhlasím
 - b. Spíše souhlasím
 - c. Spíše nesouhlasím
 - d. Ne, nesouhlasím
 - e. Jiná odpověď

5. U kterých tematických celků si myslíte, že je vhodné zařadit vzdělávací (didaktické) hry do výuky zeměpisu? (Vyberte jednu nebo více odpovědí)
- Regionální geografie
 - Fyzická geografie
 - Sociální geografie
 - Kartografie a planetární geografie
 - Jiná odpověď
6. Využíváte v hodinách zeměpisu vzdělávací (didaktické) hry? (Vyberte jednu odpověď)
- Ano, pravidelně
 - Ano, nepravidelně
 - Ne, ale chtěl/a bych
 - Ne, nevyužívám
 - Jiná odpověď
7. Jak často využíváte v hodinách zeměpisu vzdělávací (didaktické) hry? (Vyberte jednu odpověď)
- Alespoň jednou za měsíc
 - Alespoň jednou za pololetí
 - Alespoň jednou za školní rok
 - Nevyužívám
 - Jiná odpověď
8. Z jakého důvodu si myslíte, že jsou vzdělávací (didaktické) hry ve výuce zeměpisu využívány? (Vyberte jednu nebo více odpovědí)
- Zpestření výuky (žáci se učí i jinou formou než frontální výukou)
 - Učení se prožitkem (žáci si zapamatují informace lépe, když si je "prožijí")
 - Snadná příprava (po nastudování pravidel je hra v režii žáků)
 - Podpora kooperace žáků (žáci se učí spolupráci při hledání řešení)
 - Jiná odpověď
9. Z jakého důvodu si myslíte, že nejsou vzdělávací (didaktické) hry ve výuce zeměpisu využívány? (Vyberte jednu nebo více odpovědí)
- Časová náročnost (hraní her zabere příliš času z výuky)
 - Přípravná fáze (je potřeba si předem nastudovat pravidla a průběh her)
 - Cenová hladina (hry nejsou cenově dostupné, je třeba jich nakoupit několik najednou)
 - Nízká nabídka na trhu (pro některá témata jsou hry pouze v cizích jazycích)
 - Jiná odpověď

10. Jaké je Vaše pohlaví? (Vyberte jednu odpověď)

- a. Muž
- b. Žena

11. Jaká je Vaše věková kategorie? (Vyberte jednu odpověď)

- a. Méně než 30 let
- b. 31-40 let
- c. 41-50 let
- d. 51 let a více

12. Jaká je Vaše praxe ve školství? (Vyberte jednu odpověď)

- a. Méně než 5 let
- b. 6-10 let
- c. 11-15 let
- d. 16 let a více

13. Pokud chcete, zde můžete zanechat komentář.

- a. Vlastní odpověď

Příloha č. 2: Dotazník pro žáky základní školy (součást práce)

Milé děti,

ráda bych Vás touto cestou požádala o vyplnění dotazníku týkajícího se zpětné vazby k deskové hře Actisféry. Na škále od 1 do 10, prosím, zakroužkujte, do jaké míry souhlasíte s uvedenými tvrzeními (1 = nejméně, 10 = nejvíce).

Děkuji, Tereza Horová

1. Hraní hry mě bavilo.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Hra se mi líbila po vizuální stránce.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Pravidla hry mi přišla snadno pochopitelná.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Pojmy ve hře mi přišly jednoduché.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. Více mě bavilo pojmy předvádět než hádat.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. Více mě bavilo pojmy hádat než předvádět.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. Hra mi pomohla zopakovat si probranou látku.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8. Hra mi pomohla naučit se něco nového.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9. Hru bych si zahrál/a znovu.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10. Pohlaví:

dívka / chlapec

11. Věk:

10 let 11 let 12 let 13 let 14 let

12. Zde je možné zanechat libovolnou poznámku:

Příloha č. 3: Didaktická hra Actisféry (samostatná příloha)