

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Didaktická hra jako metoda výuky na 1. stupni ZŠ
Didactic Game as a Teaching Method for Primary School

Magdaléna Melicharová

Vedoucí práce: PhDr. Hejlová Helena, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Studijní obor: 1.STZŠ

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma Didaktická hra jako metoda výuky na 1. stupni ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 1. 12. 2024

Ráda bych tímto poděkovala PhDr. Heleně Hejlové Ph.D. za vedení mé práce.

ABSTRAKT

Didaktická hra představuje metodu, která se nese v duchu současných trendů v pedagogice. Pedagog jejím využitím může žákům výuku zatraktivnit, aniž by tím rezignoval na plnění výukového cíle. Jeho součástí je upevnění poznatků, kterého se dosahuje pamětním učením. Tato práce ověřuje efektivnost didaktické hry jakožto upevňovací činnosti, přičemž hry porovnává s neherním upevňováním. Jde o akční výzkum založený na analýze kvantitativních i kvalitativních dat. Didaktické metody jsou uplatněny na základě plánů, které jsou součástí textu práce. V teoretické části jsou vyložena na základě rešerše akademických zdrojů tato témata: vývojová specifika žáků mladšího školního věku, učení a paměť a didaktická hra. Praktická část specifikuje výzkumný design, vč. metod a etických zásad, soubor participantů a uvádí plány spojené s realizací výuky. Prezentace výsledků začíná interpretací kvantitativních dat. Na tuto část navazují kazuistiky, které zahrnují anamnézy zkoumaných žáků (rodinné, osobní, školní). Následuje pedagogická reflexe. Výzkum ukázal, že u zkoumané třídy didaktické hry byly v porovnání s neherním přístupem efektivnějším nástrojem upevnění učiva. Žáci hry vnímali méně jako procvičovací činnost. Ve svých odhadech na výsledek kvízu se žáci převážně podceňovali, a jestliže bylo učivo upevněno hrami, byli přesnější. Kazuistiky zdůraznily, jak participaci žáků v didaktické hře ovlivňuje dynamika výrazně heterogenní skupiny, a také to, jak zásadní je didaktickou hru řídit podle stanoveného plánu.

KLÍČOVÁ SLOVA

didaktická hra, pamětní učení, žák mladšího školního věku, akční výzkum, výukový proces

ABSTRACT

Didactic game presents a method which is carried out in the spirit of present pedagogical trends. Teacher can make the teaching more attractive without resigning about the fulfilment of the educational objective. Its part is fastening knowledge, which is achieved by memory learning. This thesis authenticates effectiveness of the didactic game as a fastening activity, while games are being compared to non-gaming fastening. It is action research based on analysis of quantitative and qualitative data. Didactic methods are applied based on plans, which are parts of the text of this thesis. In the theoretical part are interpreted based on research of academic source these topics: developmental specifics of pupils of younger school age, teaching and memory and didactic game. Practical part specifies exploratory design, including method and ethics principles, set of participants and gives plans connected with the realization of teaching. Presentation of the outcome begins with interpretation of quantitative data. This part is followed up by case studies, which includes anamneses of examined pupil (family, personal, school). It is followed by pedagogical reflection. The research showed that with the investigated group, the didactic games were compared to non-gaming approach as more effective tool for strengthening curriculum. The pupils perceived the games less as a practice activity. In their estimate about the quiz result, pupils largely belittled themselves, and if the teaching was fixed by games, they were more exact. Case studies stressed that participation of pupils in didactic game is influenced by dynamics of significantly heterogenous group and how essential it is to guide the didactic game by the appointed plan.

KEYWORDS

Didactic game, memory learning, a pupil of younger school age, action research, learning process

Obsah

Úvod	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Žák v prvním vzdělávacím období	9
1.1 Vstup dítěte do školy	9
1.2 Specifika žáka v prvním až třetím ročníku	10
1.3 Sociální a emoční vývoj	11
1.4 Kognitivní vývoj	12
1.5 Výkonové potřeby, motivace a aspirace	14
2 Učení a paměť	17
2.1 Proces učení	17
2.2 Role paměti při učení	18
2.3 Paměť a emoce	20
2.4 Výukový styl podporující zapamatování	21
2.4.1 Pamětní učení	23
3 Didaktická hra jako výuková metoda	25
3.1 Hra jako výuková metoda	25
3.2 Typy didaktických her	26
3.3 Didaktická hra pro podporu zapamatování	27
3.4 Kompetence učitele pro práci s didaktickou hrou	28
II. PRAKTICKÁ ČÁST	30
4 Předmět a charakteristika výzkumu	30
5 Cíle a úkoly výzkumu	32
6 Metody akčního výzkumu a vzorek participantů	34
6.1 Vzorek participantů	34
6.2 Metody sběru dat	35
6.2.1 Dotazník	35
6.2.2 Anamnestický rozhovor	36
6.2.3 Kvíz	36
6.2.4 Pozorování	36
6.3 Metody analýzy dat	37
6.4 Pedagogická reflexe	37

7	Plán výukových jednotek v rámci výzkumu.....	38
7.1	Plán pozorování.....	39
7.2	Herní vs. neherní činnosti upevňování.....	40
8	Dodržení etických zásad.....	41
9	Vybrané metody upevňování učiva a plány výukových jednotek.....	42
9.1	Popis vybraných upevňovacích her.....	42
9.2	Plány výuky hodin H1, H2 a H3.....	49
9.3	Popis neherních upevňovacích činností.....	54
9.4	Plány výuky hodin N1, N2 a N3.....	58
10	Prezentace výsledků.....	64
10.1	Výsledky upevňování v předmětu Prvouka.....	64
10.1.1	Upevňovací hry.....	64
10.1.2	Upevňovací neherní aktivity.....	67
10.2	Výsledky upevňování v předmětu Matematika.....	70
10.2.1	Upevňovací hry.....	70
10.2.2	Upevňovací neherní činnosti.....	73
10.3	Výsledky upevňování v předmětu Český jazyk.....	76
10.3.1	Upevňovací hry.....	76
10.3.2	Upevňovací neherní činnosti.....	79
10.4	Souhrnná vyhodnocení her a neherních činností.....	83
10.5	Žákovské kazuistiky.....	86
10.5.1	Monika – anamnézy.....	86
10.5.2	Monika – kazuistika.....	88
10.5.3	David – anamnézy.....	91
10.5.4	David – kazuistika.....	93
10.5.5	Renata – anamnézy.....	97
10.5.6	Renata – kazuistika.....	98
10.5.7	Srovnání případů.....	102
10.6	Pedagogická reflexe.....	105
11	Diskuze.....	110
	Závěr.....	112
	Seznam použitých zkratk.....	113
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	114
	Seznam příloh.....	118

Úvod

Jako pedagog se snažím ve výuce využívat efektivní metody, zároveň je pro mě důležité, aby žáci chodili do školy rádi a výuka je bavila. Tyto dva cíle se nemusí vylučovat, naopak didakticky orientovaná činnost by mohla být efektivnější, jestliže je také pro žáky poutavá, zábavná. Zajímavé mohou být v tomto směru didaktické hry. S touto metodou jsem se setkávala už při studiu, následně se mi velmi osvědčila v praxi. Výhodou jejich zařazení do výuky je pro mě mimo jiné to, že s jejich pomocí dokážu komplexně zapojit do činnosti všechny žáky, kde i ty pasivnější hra dokáže aktivizovat.

Výuka by měla žáky bavit, na druhou stranu pedagog musí v omezeném čase dokázat zprostředkovat žákům poměrně rozsáhlé penzum znalostí, dovedností. Cíle vytyčené ve školním vzdělávacím plánu, resp. v tematickém plánu jsou pro mě závazné a výuku musím směřovat na prvním místě k jejich naplnění. Vystává tedy otázka, zda by didaktické hry dokázaly kromě oživení výuky a jejího ztraktivnění pro žáky být také plnohodnotnou didaktickou metodou pro tyto cíle. Jinými slovy se můžeme ptát, zda didaktická hra dokáže podpořit proces, jímž si žák vštípí a uloží učivo do dlouhodobé paměti, což je doména pamětního učení. Je možné, aby pedagog nabízel žákům učivo k pamětnímu osvojení jinak, než ve formě ubíjejícího drilování? Šlo by procvičování látky realizovat jinak, než že se omezí na činnost, při níž je žák „přikovaný“ k židli a nepoužívá o moc více než tužku a list papíru? Dokáže didaktická hra do procesu učení vnést prvky, které podpoří schopnost žáka uložit si učivo do dlouhodobé paměti?

V této práci přináším odpověď na uvedené otázky ve formě realizace akčního výzkumu, který zahrnoval zkoumání výuky s činnostmi pamětního učení, realizované podle předem formulovaných plánů celých výukových jednotek, v nichž byly zařazeny. Pro srovnání jsem zahrнула upevňování učiva formou repetice jak v podobě herních činností, tak i ve formě činností neherních. Bezprostředně po činnosti žáci hodnotili, jak je bavila a jak dobře si jejím prostřednictvím procvičili dané učivo, s týdenním odstupem jsem kvízem ověřovala jejich míru osvojení učiva. V reflexi na své kompetence žáci odhadovali svůj výsledek v kvízu.

Ve výzkumu jsem se věnovala sběru dat v rámci čtyř proměnných (viz Kapitola 5), přičemž prostředky popisné statistiky jsem výsledné hodnoty různým způsobem dala do vzájemných vztahů. Především mě zajímalo, zda si upevňování pomocí didaktických her vedlo lépe

v porovnání s upevňováním neherními činnostmi. Pro detailní vhled do průběhu didaktických her jsem zpracovala podrobnější kazuistiky u třech vybraných žáků, kteří svým projevem odpovídají rozdílným typům žáka, s nimiž se lze ve třídě běžné základní školy setkat. Dva z nich mají specifické vzdělávací potřeby. Bližší pozorování těchto žáků mi pomohlo zhodnotit, zda uplatnění didaktických her bylo přínosné právě i pro ně. Poskytlo mi příležitost podrobně studovat způsoby, jimiž se do her zapojovali.

Ačkoli se výzkum opírá o malý soubor participantů, zaměřuje se na didaktickou metodu, kterou může ve své třídě uplatnit prakticky každý pedagog, jestliže si její principy osvojí a zvládne didaktické hry přizpůsobit specifikům svých žáků. Výsledky výzkumu mohou pedagogům přispět k jejich úvaze o tom, zda a jakým způsobem didaktické hry do svého pojetí výuky zakomponovat.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Žák v prvním vzdělávacím období

1.1 Vstup dítěte do školy

Nástup do školní docházky znamená pro dítě výraznou zátěž. Ocítá se v novém prostředí, které s sebou nese nová pravidla, očekává se od něj, že se v průběhu celé výukové jednotky dlouhé 45 minut přiměřeně soustředí a že bude během toho sedět v lavici a dodržovat kázeňská pravidla. Vedle nároku na pozornost je u dítěte předpokládáno, že zvládne ovládat svoji potřebu spontánního pohybu a touhy po hře, což jsou potřeby, na jejichž uspokojení se kladl důraz v prostředí mateřské školy. (Langmeier & Krejčířová, 2022)

Pro úspěšnou adaptaci je předpokladem dostatečně rozvinutá školní zralost dítě a schopnost pedagoga a dalších aktérů, jako jsou především rodiče, adaptaci dítěti usnadnit. Podle Říčana (2021) je zkušenost dítěte v 1. třídě klíčová pro jeho další formování včetně jeho celoživotního vztahu ke vzdělávání a přístupu k autoritám, v sázce je i jeho duševní zdraví. Nesmí se stát, že dítě zažívá pocit neúspěchu, se kterým se nedokáže konstruktivně vyrovnat. To se děje, pokud selhává příliš často. Erikson (1999) uvádí riziko rozvoje netečnosti, tendencí unikát do fantazie na úkor kooperativního jednání s druhými a celkové regresi, kdy se dítě místo vyspívání infantilizuje. Říčan (2021) situaci popisuje jako bludný kruh, který je posilován, snaží-li se rodič neúspěchy ve škole kompenzovat zvýšenou domácí přípravou, v níž se ale dítěti nedaří, není motivované, a původní pocit neúspěchu se tedy dále upevňuje.

Vztah učitele a žáka 1. třídy je oproti pozdějším ročníkům specifický v tom, že v této fázi si žák zpravidla utváří k pedagogovi silnější osobní vazbu. (Vágnerová, 2005) O to citlivější by měl být pedagogův přístup. Zejména v tomto období je zásadní, aby pedagog uzpůsobil školní prostředí a výuku tak, že pocit úspěchu si bude moci zažít v dostatečné míře každý z nich. A to u každého dítěte s ohledem na jeho individuální možnosti. V obecnější rovině musí umět dobře pracovat s jejich vývojovými specifiky, která jsou vyložena v následující podkapitole.

1.2 Specifika žáka v prvním až třetím ročníku

Dítě vstupující do školy je podle Eriksonovy teorie vývojových stádií na pomezí třetího stádia, věku hry, a čtvrtého stádia, školního věku. Jak uvádí Erikson (1999), ačkoliv je člověku hravost vlastní v každém vývojovém stádiu, v předškolním věku má pro dítě hra specifickou funkci. Může při ní na sebe brát v rámci dramatizace nespočet různých rolí a prostřednictvím nich se učit a rozvíjet své sociální kompetence (Jankovský, 2018). „*Věk hry se navíc přihází před omezujícím příchodem školního věku s jeho definovanými pracovními rolami a adolescence s jejím experimentováním s možnostmi identity.*“ (Erikson, 1999, s. 75) Dle Jankovského (2018) odpovídá věk hry postoji „*Já jsem to, co činím*“ (Jankovský, 2018, s. 66). Dítě je v něm charakterizováno iniciativou, k níž se významným způsobem pojí reakce rodičů. Dítě se může orientovat na cíl a zvnitřnit si pocit svobody. V případě absence podpory dochází k inhibici, která podle Eriksona u dítěte způsobuje pocit viny (Nakonečný, 2013).

V období školního věku se dítě má pouštět do úkolů, aby zažilo pocit zručnosti a přisvojilo si proaktivní přístup k práci (snaživost). Přitom se musí vyrovnat s ohrožujícím pocitem méněcennosti, což souvisí s tématem protikladu pocitu úspěchu a pocitu selhání, jak je uvedeno v předchozí podkapitole. „*Dítě se zajímá o fungování věcí, o pravidla, organizaci, uspořádávání.*“ (Nakonečný, 2013, s. 130) Poznávání sociální reality skrze dramatizaci, kdy na sebe dítě bere fiktivní role (hra na kadeřnici, princeznu, vojáka apod.), ustupuje kooperaci při řešení úkolů a této kooperaci vlastním, skutečným rolím. Tento element je možné nalézt v řadě didaktických her (např. hra Houby na smaženici, viz popis v Kapitole 9.1 této práce).

Eriksonovy myšlenky akcentuje Říčan (2021), když hlavní vývojový úkol spočívající ve vytvoření si kladného postoje k práci charakterizuje rovněž jako hlavní vývojové riziko. Vedením dítěte k práci mu pedagog otevírá důležité perspektivy (s přesahem pro dospělý život), ale zároveň vytváří nároky, které vedou k napětí v osobnosti dítěte. Nezvládnutí nároků nemusí vést jen výše popsané netečnosti, jiným nevhodným dopadem je přehnaná soutěživost. V této souvislosti uvádí Říčan protiklad soutěživosti a solidarity. Dítě se podle něj má ve škole naučit obojímu, přičemž důraz na schopnost soutěžit je úzce spjatý s normami naší společnosti. „*Zpočátku se soutěží o přízeň učitelky, přičemž účel světi*

prostředky, postupně však jde stále více o to, co začalo už v předškolním věku: výše, dále, rychleji, obratněji, chytřeji.“ (Říčan, 2021, s. 152)

1.3 Sociální a emoční vývoj

Dítě mladšího školního věku se nachází mezi obdobím rapidního psychomotorického vývoje předškolních dětí a pubertou, která je z biologického hlediska dalším obdobím rapidních změn. Podle Říčana (2021) je proto mladší školní věk relativně klidné období, v němž vývoj žáka probíhá více v sociální rovině než biologické. Prostředí školy tak představuje pro své nejmladší žáky pole pro sociální interakce, v němž mohou žáci získávat podněty pro osobnostní růst. Aby si dítě utvořilo zdravou osobnost, musí dostávat podněty ve třech oblastech, ve své rodině, která představuje jeho bazální zázemí, ve škole, která má žákovi poskytnout podněty pro „rozvoj obecně sociálně požadovaných a ceněných kompetencí a způsobů chování“ a ve vrstevnické skupině, v níž může navazovat symetrické vztahy. (Vágnerová, 2005, s. 267)

Vágnerová (2005) uvádí, že jelikož má dítě mladšího školního věku potřebu být pozitivně hodnoceno a přijímáno, pokouší se všelijak upoutat pozornost pedagoga, např. i chlubením se nebo žalováním. Z domácího prostředí je dítě zpravidla zvyklé na určitou výlučnost a privilegia, která mu nenáleží v anonymizovaném prostředí školní třídy. S tím se může vyrovnávat egocentricky orientovaným jednáním, kterým o větší výlučnost ve školním prostředí usiluje podle Vágnerové (2005). Sem náleží snaha zvítězit za každou cenu nebo vykřikování odpovědí bez vyzvání pedagogem. Podle Vágnerové jde o vývojově přiměřené chování. Ovšem je třeba dodat, že pedagog je musí dokázat korigovat.

Sebehodnocení žáka mladšího školního věku závisí na názoru rodičů a pedagogů, později vrstevníků. Hodnocení žák přebírá v takřka nezměněné podobě, protože v tomto období je ještě nekritický. Ve věku 7 až 8 let se tato dispozice mění, dítě získává autonomní morálku „v tom smyslu, že dítě uznává určité jednání za správné či nesprávné samo o sobě bez ohledu na autoritu dospělého, na jeho názor a příkaz.“ (Langmeier & Krejčířová, 2022, s. 133)

Sociální vazby jsou výrazně ovlivněny momentálním kontextem, což Vágnerová (2005) vysvětluje tím, že myšlení těchto žáků je ještě do značné míry zakotveno v konkrétnosti. Žák

se přáteli s tím, s kým je v nejčastějším kontaktu. Během mladšího školního věku vznikají tzv. izosexuální skupiny: ryze chlapecké skupiny versus ryze dívčí, kdy se tyto skupiny navzájem vymezují tak, že mezi nimi vzniká vzájemný odstup (Říčan, 2021). V prepubertálním období (9–10 let) si žák osvojuje schopnost vzájemné solidarity a pomoci, „*přátelství má více reciproční charakter (být na sebe hodní, pomoci si v nesnázích), postupně nabývá na významu vzájemné porozumění*“ (Vágnerová, 2005, s. 294) Na druhou stranu autorka uvádí, že školní věk je spojený s tendencí žáků se vzájemně provokovat a vyvolávat emoční reakce humorem na úkor druhých. (Vágnerová, 2005) Navíc podle Langmeiera a Krejčířové (2022) schopnost vzdát se dočasně vlastních potřeb ve prospěch potřeb skupiny často chybí u žáků velmi nadaných a těch, kteří byli do školy zařazeni příliš brzy. Tato schopnost se vyvíjí v závislosti na neurobiologickém zrání jedince a může být oslabena, jestliže je tento vývoj nevyrovnaný.

„*Dítě se učí rozumět a mluvit o svých vnitřních pocitech, což mu v souvislosti s rozvíjejícími se verbálními schopnostmi pomáhá k lepší regulaci emocí.*“ (Thorová, 2015, s. 413) Žák se podle Thorové za nezvládnutí emocí před vrstevníky stydí, proto se učí své pocity skrývat a nepodléhat impulzům. Podle Vágnerové umí zlost ovládat již osmileté dítě. (Vágnerová, 2005)

1.4 Kognitivní vývoj

S využitím Piagetovy teorie vývojových stádií lze říci, že dítě vstupuje do školy někdy na pomezí dvou období: předoperační období (2–7 let) a období konkrétních logických operací (7–11 let). V části prvního z nich, kterou Piaget označuje jako intuitivní substádium, je podle Fontany (2014) myšlení dítěte charakterizováno těmito rysy: (1) Egocentrismus – dítě nahlíží svět jen ze svého úhlu pohledu, prožívá sebe samo jako jeho střed, tedy není schopno vidět situace z perspektivy jiných osob. (2) Centrace – dítě se zaměřuje na znak toho, s čím se setkává, a opomíjí jiné znaky nehledě na jejich relevanci. Vlivem tohoto omezení nerozumí principu konzervace hmoty, např. ten samý objem vody bude hodnotit jako větší, pokud je voda ve vyšší nádobě, a tedy má výše položenou hladinu. (3) Ireverzibilita – dítě nedokáže postupovat zpětně v již provedených úkonech. „*Tedy i když dokáže sečíst dvě a tři*

s výsledkem pět, často nedokáže tento postup obrátit a odečíst od pěti dvě s výsledkem tři.“
(Fontana, 2014, s. 69)

Jak již bylo uvedeno, škola vede žáka k práci. Podle Říčana (2021) ho zároveň učí myslet – žák se učí myšlenkovým obrátům, „*myšlení se zefektivňuje a je stále rychlejší, pronikavější, [žák] udrží v mysli více fakt najednou, může tedy uvažovat složitěji.*“ (s. 146) V období konkrétních logických operací, které počíná okolo sedmého roku, se rozvíjí schopnost žáka vyvozovat. Podle Fontany (2014) žák nabývá schopnosti popisovat svět kolem sebe způsobem, který mu umožňuje předvídat situace. Tato schopnost je ale omezena tzv. konkrétně-logický princip, jehož podstatu vysvětluje Fontana (2005):

„Ačkoliv děti dokážou formulovat hypotézy v nepřítomnosti jakýchkoli názorných předloh a dokážou postoupit abstraktním uvažováním o aspoň jeden či dva kroky, za rámec přítomné zkušenosti musí nicméně, mají-li to zvládnout, mít takovou zkušenost v té či oné formě zažitou v minulosti.“ (s. 69)

Žák mladšího školního věku vybaven konkrétně-logickým myšlením již dokáže vysvětlit totožnost objemu v jinak tvarovaných nádobách, neboť pracuje s tezí, že kdyby došlo ke zpětnému přelítí objemu z vyšší nádoby do širší, hladina by byla v téže rovině jako předtím. Rozumí tomu, že objem není větší nebo menší podle výše hladiny v nádobkách položených vedle sebe.

Charakteristickým rysem myšlení žáka mladšího školního věku je seskupování, které Fontana (2014) popisuje jako schopnost zařadit objekty nebo osoby do souborů, které jsou definovány určitou vlastností. Vágnerová (2005) totéž nazývá klasifikací a tříděním a dodává, že tato schopnost vede u žáka k decentralizaci jeho pohledu na svět, neboť dokáže tentýž objekt zařazovat do více tříd (hledisek), např. máma je v práci paní Dvořáková, pracuje jako zdravotní sestřička a je dcerou babičky.

Další charakteristikou myšlení mladších školáků je schopnost seřadit předměty podle určité vlastnosti a seřadit je i podle jiné vlastnosti, např. jednou podle velikosti a pak podle sytosti

barvy (Vágnerová, 2005). Tuto schopnost uplatňují žáci např. v matematice, když vytváří řadu násobků určitého čísla.

Během období mladšího školního věku se žák učí soustředit po delší dobu, v sedmi letech se zvládne soustředit maximálně deset minut, v deseti letech je to cca patnáct minut, žák také dokáže lépe svoji pozornost cíleně přesouvat (Vágnerová, 2005). Podle autorky ovšem závisí rovněž na typu podnětu, žáci lépe pracují s informacemi podávanými vizuálně, větší potíže jim činí auditivní podněty.

Jelikož uložení informace do paměti je efektivnější, pokud danou věc žák poznává v širším kontextu souvislostí, které mají logickou návaznost, rozvinutější logické myšlení pomáhá učebnímu procesu, žák si více zapamatuje. Podle Vágnerové se v období mladšího školního věku významně zvyšuje rychlost zpracování a zapamatování. Podmínkou zefektivnění paměťových funkcí je rozvinutá schopnost inhibice, která žákovi umožňuje odhlížet od nepodstatného čili kognitivní vývoj je zde propojený s emočním vývojem popsaným v předchozí podkapitole (Vágnerová, 2005).

1.5 Výkonové potřeby, motivace a aspirace

Podle Nakonečného (1996) je motivace žáka nutnou podmínkou pro jeho úspěšný výcvik, přičemž roli zde hrají dva různé motivátory: vidina úspěchu a hrozba neúspěchu. Podle osobnosti žáka může převažovat jedno nebo druhé. (Nakonečný, 1996) Obojí toto směřování lze označit za vnější motivaci, která je odlišena od motivace vnitřní. Autor tohoto pojetí, Edward L. Deci, vychází z toho, že člověk má „*vrozenou tendenci vyhledávat nové věci a úkoly, rozšiřovat a procvičovat si své schopnosti, objevovat a učit se.*“ (Pink, 2017, s. 12) O přirozeném pudu zvědavosti hovoří Fontana (2014). Od něj se odvíjí vnitřní motivace žáka, která je ve školní práci podmínkou samostatného objevování a dosažení vyšší úrovně kreativity. Podle Pinka (2017) se vnitřně motivovaný žák bude častěji pouštět do činností, které nejsou povinné, není s nimi spojena odměna nebo trest.

Vnitřně motivovaná činnost má tři charakteristiky. Jednou z nich je již popsaná autonomie, která s sebou „*nese vyšší koncepční porozumění, lepší hodnocení, zvýšenou výdrž ve škole a při sportovních aktivitách, vyšší produktivitu, méně syndromů vyhoření a vyšší hladinu*

psychické pohody.“ (Pink, 2017, s. 68) Autonomii žáka podpoří možnost vybrat si, kdy činnost bude dělat, s kým ji bude dělat a jak ji bude dělat. Další charakteristikou je vůle vnitřně motivovaného žáka dostat se opakovanou činností na úroveň mistrovství. A pak je to smysl, který tento žák v činnosti spatřuje a jenž se neomezuje na zisk výhry nebo vyhnutí se trestu. (Pink, 2017)

Vnějšně motivovaná činnost má ve školní práci své místo, pedagog by ale neměl svou výuku na této formě zakládat příliš, neboť by hrozilo, že si na ni žáci příliš zvyknou a budou tuto formu práce vyhledávat, vyžadovat. To platí obzvláště u žáků mladšího školního věku, neboť ti si postoj k práci teprve utváří.

Pro efektivní pedagogickou práci je důležité stavět výuku na obou formách motivace v určitém poměru, při vědomí rizik, která z nadužívání jednoho nebo druhého způsobu plynou. To předpokládá, že budu jako pedagog žáky pozorovat a získávat zpětnou vazbu o tom, jak na ně uplatňované postupy působí.

Další princip efektivní pedagogické práce podle Fontany (2014) vychází z pozorování, že žák zažívá při úkolech úzkost, která jej může motivovat, avšak nesmí být kvůli náročnosti úkolu tak vysoká, že žák na činnost rezignuje. Roli hraje podle Nakonečného i výkonová motivace žáka, která je rovněž navázána na obtížnost úkolu. S přibývajícím náročností úkolu roste riziko neúspěchu, které může převážit a žák činnost odmítá. Zároveň pokud je náročnost příliš nízká, dochází k témuž, neboť splnění úkolu žákovi neposkytne dostatečnou satisfakci. (Nakonečný, 1996)

Podle Fontany (2014) se stává, že vnitřní motivace k činnosti u žáka není dostatečná, a tedy je nutné přistoupit k využití vnějších zdrojů motivace, jako je známkování, pochvala: *„Úspěšnost v této oblasti pomáhá budovat prestiž dětí ve vlastních očích i v očích učitelů, spolužáků a rodičů, a tím napomáhá rozvoji takzvané výkonové motivace.“* (s. 153) Zvládnutá rutinní, vnějšně motivovaná činnost může být důležitým zdrojem zážitků úspěchu pro žáky, u nichž je rozvoj vnitřní motivace teprve na začátku. Podle Vágnerové (2005) ve školním věku roste potřeba žáka, aby se osvědčil ve svých schopnostech a možnostech, kde kladné hodnocení jeho činnosti u něj utváří sebedůvěru. Toto hodnocení u zejména mladších

žáků musí přijít bezprostředně, neboť jak uvádí Fontana (2014), čím později je zpětná vazba na žákův výkon podána, tím nižší je efektivita učení.

U žáků mladšího školního věku je motivace k plnění školních povinností silně navázána na utvořený vztah s pedagogem. Žák se svým jednáním snaží pedagoga potěšit, vyhovět mu. (Vágnerová, 2005)

2 Učení a paměť

2.1 Proces učení

Podle Čápa a Mareše (2001) je učení individuální získávání zkušeností, zároveň je to proces, který je součástí utváření jedince během jeho života. Prostřednictvím učení lidský jedinec reaguje na vlivy společnosti, ve které žije, čímž se do ní integruje. Tento proces není ze strany toho, kdo se učí, čistě pasivním. (Čáp & Mareš, 2001)

Učení je proces, v rámci kterého se nutně uplatňuje paměť. Hofmann a Löhleová (2017) uvádí, že „*bez učení se nic neuloží do paměti, bez ukládání do paměti není možné učení*“ (s. 11). Informace se při učení podle autorů ukládá do dlouhodobé paměti. Paměť patří mezi kognitivní procesy, mezi které jsou zahrnovány také vnímání, imaginativní procesy (představování si, uplatňování fantazie) a myšlení, které je provázáno s řečí. (Čáp & Mareš, 2001) Podle kognitivní teorie učení se v procesu učení uplatňují všechny tyto kognitivní procesy, subjekt je aktivním účastníkem tohoto procesu a poznatky jsou coby konstrukty utvářeny na základě dříve naučeného. (Průcha, 2020)

V literatuře je rozlišováno mezi kognitivním a sociálním učením. Při kognitivním učení má pedagog cílit na to, aby žák uplatněním kognitivních procesů nabyl vědomostí, přičemž nemusí jít jen o jednoduchá fakta, nýbrž také o obecnější principy. Tento přístup se podle Hofmanna a Löhleové (2017) dělí na asociační učení a učení elaborací. U první varianty se jedná o učení nazpaměť, mechanické memorování, cílem je vznik asociací. Oproti tomu cílem elaborace je porozumění učivu do hloubky – předpokladem je zde, že čím více se mysl žáka učivem zabývá, tím hlouběji se učivo ukládá do dlouhodobé paměti (Hofmann & Löhleová, 2017). Učení elaborací zahrnuje „*osvojení postupů a při řešení problémů, vytváření mentálních map jedincova prostředí, osvojování principů a systémů učiva*“ (Čáp & Mareš, 2001, s. 81).

Při sociálním učení se žák učí dodržovat pravidla, která jsou v dané společnosti platná, tedy jedná se o přizpůsobování vlastního chování normám.

2.2 Role paměti při učení

„Lidská paměť je vlastnost a soubor procesů, které umožňují osvojení informací, jejich uchování a vybavení.“ (Čáp & Mareš, 2001, s. 86) „Paměti rozumíme kognitivní procesy, při nichž dochází ke třídění, kódování, organizování, skladování a vybavování informací. Souhrnně lze říci, že je to schopnost člověka uchovávat a zpřístupňovat strukturované informace.“ (Mareš, 2013, s. 95)

Základním způsobem se paměť dělí na krátkodobou (pracovní) a dlouhodobou. Krátkodobá paměť dovolí udržet informaci po dobu 15–30 sekund, např. žák si pamatuje číslo stránky a tu okamžitě najde v učebnici. V dlouhodobé paměti si ukládáme informace, které musí být k dispozici po dlouhou dobu, v krajním případě po celý život. (Mareš, 2013)

Uložení informace do dlouhodobé paměti je u člověka neurobiologický proces, který spočívá v dlouhodobé potenciaci *„v hipokampu a v temporálních lalocích koncového mozku.“ (Škoda & Doulík, 2011, s. 12)* Tento proces má své zákonitosti. Vytvoření paměťové stopy neboli engramu v mozkové kůře je pravděpodobnější, jestliže *„jsou přicházející informace:*

- *asociovány s něčím, již známým,*
- *přenášeny více smysly současně,*
- *subjektivně vyhodnoceny jako důležité,*
- *doprovázeny libými pocity,*
- *emocionálně podbarvené, ať už emoci pozitivní nebo negativní,*
- *osobně samostatně objevené.“ (Škoda & Doulík, 2011, s. 16)*

Asociací se myslí vztah nebo spíše komplex vztahů mezi poznatky. Škoda a Doulík (2011) uvádí, že opakování je nezbytnou podmínkou pro vytvoření dostatečně pevné asociační vazby.

Aby se informace, která vstupuje do krátkodobé paměti hlouběji integrovala a uložila se v mozku trvaleji, je podle Fontany (2014) na místě uplatňovat tyto strategie: (1) Pedagog

počká, zopakuje a zeptá se, aby si ověřil, zda žáci informaci porozuměli. (2) Rozčlenění informace do dílčích zvládnutelných jednotek, které svým počtem odpovídají kapacitě krátkodobé paměti žáků – dokáží udržet zhruba sedm položek najednou. (3) Pedagog předkládá informace, které jsou pro žáky důležité, vztahují se k jejich zkušenostem a citům. (4) Výklad trvá jen po dobu, která odpovídá schopnosti žáků se na něj soustředit. Hrubé pravidlo zní: věk žáků * hodnota v rozmezí 1–1,5) = maximální délka výkladu v minutách. (5) Informace mají praktický přesah. (6) Informace jsou pro žáky pochopitelné, rozumí jim. (7) I když žáci už informace mají v dlouhodobé paměti uložené, pedagog je zahrnuje do výuky, kdy dochází k přeučení, informace se rychleji žákovi vybaví, obzvláště ve stresové situaci. (8) Nové informace pedagog předkládá ve spojení s již známými. (9) Výklad nových informací je doplněn vizuálním materiálem, který nemusí významem souviset s učením. (10) Pedagog předkládá žákům fyzické podněty, vodítka, která jim pomohou vybavit si požadovanou informaci.

Podle Vágnerové hrají roli ve fungování paměti vývojová specifika. Paměť žáků ve věku 6–12 let prochází velmi intenzivním vývojem, v důsledku kterého žáci postupně dokáží informaci výrazně rychleji zpracovat a zapamatovat si ji. Zároveň ale do věku 9–10 let nedokáží vyřešit složitější úlohy a neumí kombinovat různé operace. Schopnost vybírat aktuálně užitečné informace a tlumit pro danou chvíli nepodstatné klade autorka jako základní podmínku pro kvalitativní rozvoj funkcí paměti. Této schopnosti nabývá žák v období mezi 5–7 rokem věku v důsledku dozrávání kůry čelního mozkového laloku. (Vágnerová, 2005)

Rychlý rozvoj paměti a schopnosti reprodukovat naučenou látku v mladším školním věku je podle Langmeiera a Krejčířové do určité míry dán rychlým vývojem řeči, neboť žák může podpořit paměťové funkce verbálním vyjádřením. Zaměření pozornosti na podnět a zpracování informace se díky řeči odehrává plánovitě, ne na základě nahodilého afektu, jak tomu bylo v předškolním období. Díky tomu je krátkodobá i dlouhodobá paměť stabilnější. S nástupem do školního prostředí si žák začíná osvojovat postupy učení, tj. „*učí se, jak se učit.*“ (s. 124) Teprve se začátkem školní docházky začíná záměrně a samostatně používat postupy, které mu pomáhají informaci si zapamatovat a vybavit. (Langmeier & Krejčířová, 2022)

Jak zmiňuje Vágnerová, rozvoj paměťových strategií se odehrává v přímé souvislosti s vývojem myšlení a není samovolný. První a základní strategií bývá u žáků ve věku 6–7 let opakování. Upozorňuje ale, že běžně dokáže žák tuto strategii začít používat pouze za předpokladu, že mu ji někdo ukáže. Postup začíná nejprve aplikovat jako mechanické memorování, jenž se se vzrůstajícím objemem informací, které je nutné si zapamatovat, proměňuje a doplňuje o další strategie. Teprve mezi 9.–10. rokem si žák začíná pro snazší zapamatování a následné vybavení informace vypomáhat tím, že si informace třídí do skupin. Až ve věku 10–11 let začínají žáci uplatňovat strategii, kdy si pro vybavení informace umí záměrně pomoci prací s asociacemi. Mladší školáci dokáží strategie třídění a vybavování za pomoci asociací využívat v omezené míře, jen ve známých situacích a za pomoci dospělého. (Vágnerová, 2005)

2.3 Paměť a emoce

Zapamatování ovlivňuje to, zda dotyčný prožívá neutrální, pozitivní nebo negativní emoci. (Škoda & Doulík, 2011) Autoři uvádí, že neutrální podněty mohou být oproti těm, které vyvolávají emoce, méně zapamatovatelné s tím, že v některých případech to platit nemusí. Podle Čápa a Mareše (2001) je motivace žáka ovlivněna jeho emočním stavem. V některých případech je to zřejmé: bolest, diskomfort, úzkost, nebo obecně jakýkoliv stav, který je úzce spjatý s poklesem kognitivních a exekutivních funkcí, musí vést k sníženému zapamatování i vybavování si informace. Otázka je, zda není vhodné mluvit spíše o fyziologickém stavu jedince. Bude-li např. hovořeno o stresu, mírně zvýšený stres může jedince aktivizovat a vést ke zlepšení jeho paměťových a jiných kognitivních funkcí, jedná se o eustres. Bude-li ale zátěž příliš vysoká a bude-li tento stav trvat neúměrně dlouho (chronický stres, např. způsobený pravidelnou šikanou), organismus se vyčerpá a jeho funkce se utlumí. (Bréda & Vacek, 2023) Úkolem pedagoga je pak nastavovat míru stresu pro žáky v přiměřené míře. (Kubíková, 2024)

Již bylo hovořeno o zážitku úspěchu a neúspěchu a bylo uvedeno, že žák mladšího školního věku musí dostatečně zažívat úspěch. S úspěchem se pojí pozitivní emoce, o kterých se lze domnívat, že jsou pro proces učení žádoucí. Podle Kubíkové (2024) jsou problematické krajní polohy. Přemíra pozitivních hodnocení, nekritické zpětné vazby či úkolů se sníženou

náročností ze strany pedagoga vede u žáka ke zkrácenému náhledu na jeho kompetence. Převládá pocit uspokojení, žák „usíná na vavřínech“. Druhá z krajních poloh je dána obavou ze selhání. Spojena s pocitem beznaděje žáka paralyzuje, demotivuje ho, a jestliže se žák nepouští do procesu učení, nebo se do něj pouští jen s povrchním úsilím, zákonitě to omezuje kvantitu i kvalitu jeho zapamatování učiva. Kubíková dále uvádí nudu, která rovněž vede k povrchnímu přístupu žáka k učení. (Kubíkové, 2024)

Goetz et al. (2007) uvádí, že existuje určitý nedostatek výzkumů zabývajících se vlivem emocí na dosahování úspěchů: „*Stále nám například chybí poznatky o rozdílném účinku konkrétních emocí na učení a dosahování úspěchu ve škole.*“ (s. 262) S vlivem emocí se ale počítá v kognitivně-motivačním modelu, který tento vliv předpokládá. Ukazuje, že emoce ovlivňují motivaci, úroveň strategií učení a mobilizaci znalostních zdrojů. (Goetz et al., 2007)

Pedagogickou výzvou je vypořádat se s jednotlivými žáky, jaké podněty je podporují v procesu učení. Na základě výstupů z pozorování pak bude pedagog žáky např. aktivizovat k činnosti, hodnotit tak, aby u nich probouzel zdravé sebepojetí a žáci uměli navzdory pocitu neúspěchu pracovat s vlastní chybou, bude jim nabízet cíle, které je mohou nadchnout a k nimž mohou aspirovat. Podaří-li se mu ve třídě vytvořit bezpečné prostředí, v němž si žáci mohou prožít náročné situace tak, že je kompetenčně obohatí, prospěje jejich osobnostnímu vývoji. Důležité je, že konkrétní podoba takových kroků by měla v ideálním případě vycházet z individuálních možností a preferencí žáků. Např. totéž hodnocení jednoho žáka podpoří v práci s chybou a upevní jeho osobnost, jiného na dlouho odradí od další práce. Spíše než posuzování obecných účinků konkrétních emocí na paměť, nebo šířeji na proces učení, bude pedagogovi užitečné dlouhodobě se věnovat poznávání vlastních žáků tak, aby mohl přizpůsobovat výuku jejich individuálním možnostem – nakolik je to reálné v kontextu výuky, která musí být efektivní pro celou třídu.

2.4 Výukový styl podporující zapamatování

Podle Škody a Doulíka (2011) by měl pedagog při volbě učební strategie vybrat takový přístup, který umožní žákovi maximální možnou míru osvojení předkládaného učiva. Žák si v takovém případě poznatek ukládá do dlouhodobé paměti. Nejúčinnější je v tomto směru

vycházet z tzv. spontánního učení, které přirozeně vychází z vývojových potřeb jedince daného věku. Podle autorů spontánní učení „je efektivní tehdy, když:

- *je objevování něčeho nového radostí, a když přináší uspokojení;*
- *je přiměřené individuálním schopnostem učícího se jedince;*
- *dítě zažívá úspěch, je chváleno a odměňováno;*
- *má objevitelský, heuristický charakter;*
- *jsou informace přijímány co nejvíce smysly současně;*
- *je spojeno s individuálním prožitkem a individuální zkušeností;*
- *přijímané informace vytvářejí asociační vazby z již osvojenými poznatky;*
- *není spojeno s nadměrným stresem.*“ (Škoda & Doulik, 2011, s. 87)

Radost a uspokojení žáka úzce souvisí s výběrem didaktických metod. Pokud pedagog volí takové prostředky, kterými žákovi předává již „hotové“ poznatky, (prezentace, frontální výuka apod.), bere žákovi příležitost samostatně objevovat. Žák nemá pocit, že je aktivním účastníkem učebního procesu, a tím pádem může následný úspěch (osvojení učiva) prožívat méně jako vlastní výkon. Dále platí, že pokud obtížnost předkládaných úkolů není přiměřená schopnostem žáků, úspěch se nedostaví vůbec, anebo jen částečně. Navíc by měl být úspěch ideálně dosažen u všech žáků, a to podle jejich individuálních možností. Zázitek úspěchu podle Fontany (2014) žáky motivuje k dalšímu zapojení do výukového procesu, ideálně tak, že jsou otevření plnění náročnějších úkolů. Aby to bylo možné, žák musí dostat zpětnou vazbu o svém snažení v dostatečně krátkém čase. (Fontana, 2014)

Heuristický charakter má učení, při kterém žák řeší problém vhladem, v literatuře se hovoří o dosažení „aha efektu“ (Jedlička et al., 2018). Podle Hejného a Kuřiny by měl pedagog žáka procesem provázet tak, aby podpořil jeho zvědavost a napětí očekávání, a měl by mu nabídnout dostatek času na to, aby k objevu došel svým vlastním tempem. Klíčové je poskytnout v momentě objevu (doprovázeného aha efektem) pozitivní zpětnou vazbu, která se nevyčerpává potvrzením správnosti řešení, ale zahrnuje i společné sdílení radosti z objevu. (Hejný & Kuřina, 2009)

Prodloužení doby, po kterou si žák pamatuje informaci, podle Sternberga (2002) dosáhneme tím, že učivo rozložíme na více jednotlivých částí a ty proložíme pauzami, tzv. distribuované učení. Naopak předložíme-li učivo v jednom bloku, informace budou do paměti uloženy po kratší dobu. Kognitivní psycholog Arthur Glenberg vysvětluje tento efekt tak, že díky pauzám člověk lépe konsoliduje uložené informace tím, že si je propojuje s informacemi v různých dalších kontextech, např. vlastnosti kružnice si žák zvědomuje v praktickém životě na příkladech kruhového objezdu (když rodič vysvětlí, proč nahrazuje křižovatku) nebo kola u dopravního prostředku (když rodič vysvětlí, že kolo vede k menšímu tření oproti lyžinám). (Sternberg, 2002)

2.4.1 Pamětní učení

Pamětní učení je z podstaty svého pojmenování orientováno na posílení zapamatování. Termín „pamětní učení“ je ovšem v některých zdrojích chápán jako synonymum učení, které se více či méně omezuje na doslovné opakování učiva neboli „(mechanické) biflování“. Např. Čáp a Mareš (2001) si na str. 418, 478 pamětní učení, charakterizované jako povrchové, spojují s absencí snahy učitele ověřit si u žáků porozumění látce a motivovat je k vlastnímu výkladu. Hofmann a Löhleová (2017) totéž nazývají asociačním učením neboli učením zpaměti. Tito autoři pokládají pamětní učení jako vstupní podmínku pro složitější formy učení. „*Toto většinou mechanické učení je základním předpokladem pro pochopení mnoha souvislostí, nemůžeme například rozumět cizímu jazyku, když neznáme význam jednotlivých slovíček.*“ (Hofmann & Löhleová, 2017, s. 27)

Jako Čáp a Mareš zdůrazňují, že se výuka na pamětní učení nemůže omezit, má-li dosáhnout svých cílů, např. zde porozumění cizímu jazyku. Výhody pamětního (asociačního) učení jsou:

- menší časové nároky;
- nižší potřebná míra vložené energie do učení;
- odpověď na vhodně položený dotaz víme ihned.

Nevýhody pamětního učení jsou:

- jsou efektivní jen u méně složitých témat;

- musí být menší objem učiva;
- vyšší zapomínavost;
- omezený užitek z dlouhodobého hlediska;
- jinak formulovaný dotaz působí chyby v odpovídání. (Hofmann & Löhleová, 2017)

Do té míry, v jaké je repetice uskutečňovaná rutinním způsobem, je výhodné, aby pedagog žáky motivoval i prvky vnější motivace ve formě „jestliže uděláš úkol, pak ...“. (Pink, 2017) Např. po minutě počítání si žák bude moci zvolit další činnost sám – odměnou je zde prostor pro vnitřně motivovanou činnost.

Opakování je klíčové pro uložení informace do dlouhodobé paměti. Sternberg (2002) rozlišuje dvojí formu opakování. K tomu, aby nebylo uložení do paměti pouze dočasné, je nezbytné informaci při jejím opakování zároveň zpracovávat způsobem, který ji propojí s jinou informací smysluplným způsobem. Má-li být uložení informace do dlouhodobé paměti co nejefektivnější, je nezbytné, aby elaborace probíhala různými způsoby, ideálně s využitím mnemotechnických pomůcek. Takové opakování se nazývá elaborující. „*Naproti tomu uchovávající opakování, v jehož průběhu si jedinec jednoduše opakuje položky, uchovává jen dočasně informaci v krátkodobé paměti, aniž by ji přesouval do dlouhodobé paměti.*“ (Sternberg, 2002, s. 217)

Jak vysvětlují Čáp a Mareš (2001), opakované vrácení se k tomu, co se člověk učí, je nepostradatelnou částí učebního procesu. Přitom nemusí jít o pouhé „*pamětní odříkávání něčeho, pouhé reprodukování bez hlubšího porozumění.*“ (Čáp & Mareš, 2001, s. 389) Naopak opakování může zahrnovat tyto prvky: (1) promýšlení vztahů; (2) hledání hlubšího smyslu pojmů; (3) objeovávání dosud nepoznaných vzájemných souvislostí v učivu; (4) nahlížení téhož z různých úhlů pohledu; (5) snaha o postihnutí toho nejdůležitějšího. (Čáp & Mareš, 2001)

3 Didaktická hra jako výuková metoda

3.1 Hra jako výuková metoda

Didaktické hry „jsou záměrně vytvářeny s cílem rozvíjet poznávací procesy, vědomosti a duševní schopnosti dítěte. Je to vlastně cílevědomě navozované a řízené učení hrou.“ (Sochorová, 2011, Kapitola 2.2) Podle Suchánkové (2014) se jedná o hry vedené, které se liší od spontánních a navozených tím, že do jejich průběhu pedagog zasahuje, vytyčuje jim pravidla a dohlíží na jejich dodržování. Vedená hra se stává didaktickou, pokud má vytyčený vzdělávací cíl. (Suchánková, 2014) Ve formálním vzdělávacím prostředí jde o naplnění očekávaných výstupů, které jsou předepsány vzdělávacím plánem, potažmo v dokumentech RVP – u žáků prvního stupně běžné základní školy jde o RVP ZV. (MŠMT, 2024) Podle Průchy et al. (2008) je nezbytné, aby didaktickou hru pedagog průběžně řídil a neopomenul v jejím závěru poskytnout žákům zpětnou vazbu.

Didaktické hry jsou velmi vhodnou metodou pro výuku žáků první třídy, neboť je „aktivizují, motivují je a dělají pro ně vyučování zajímavým a přitažlivým.“ (Kárová, 2004, str. 6) Žákům nově vstupujícím do školního prostředí uplatnění didaktické hry zjednodušuje přechod z mateřské školy do strukturovanějšího prostředí školy základní. Žák je z předškolní výchovy na hry zvyklý, a proto mu didaktické hry mohou být blízké, mohou mu pomoci s adaptací na požadavky základní školy, čímž mu umožní efektivněji se učit. Vhodným prostředkem je ovšem pro všechny žáky mladšího školního věku.

Zormanová (2012) řadí didaktické hry mezi aktivizující a inovativní metody. Aktivizující metody jsou takové, při nichž se poznatky integrují do paměti „na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů.“ (Maňák & Švec, 2003, s. 105) Vlastní učební práce jsou žáci schopni v tomto kontextu především, díky stimulačnímu účinku didaktické hry:

„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.“ (Průcha et al., 2008, s. 43)

Piaget chápal didaktickou hru jako účinný nástroj, kterým lze podpořit žákovu myšlení k rozvoji jeho složitějších forem. Kromě vzdělávacího zaměření může didaktická hra rozvíjet i sociální kompetence žáků, kteří se skrze hru učí uvědomovat si své hranice a respektovat hranice ostatních. (Fontana, 2014)

3.2 Typy didaktických her

V odborné literatuře je popsáno mnoho způsobů, podle kterých lze didaktické hry dělit. V této kapitole jsou uvedeny jen některé z nich. V první řadě je to způsob zapojení žáka, který hraje sám za sebe nebo hraje týmově ve skupině hráčů. Je možné mít více skupin, které soupeří mezi sebou, nebo jednu velkou skupinu, kterou je celá třída. Skupinová hra je kooperativní, jestliže „*vyžaduje spolupráci dětí, dělení sociálních rolí, stanovení a dodržování pravidel, vzájemnou pomoc, toleranci, řešení situací.*“ (Suchánková, 2014, str. 49)

Sochorová (2011) rozlišuje soutěživé (kompetitivní) hry a hry bez prvku soutěže. Podle autorky by měl pedagog správně vyhodnotit, zda zařazení kompetitivních her je pro jeho třídu vhodné. Jelikož se kompetence žáků různí a každý by měl mít možnost zažít úspěch, bylo by rovněž na místě kombinovat hry, které kladou důraz na různé kompetence. Vhodné použití kompetitivních her žáky učí schopnosti ocenit vítěze, respektovat poražené, dodržovat zásady *fair play* a svou maximální snahou přispět k výsledku skupiny.

S ohledem na fáze výukového procesu se didaktické hry v literatuře dělí na (1) motivační – slouží k zvýšení zájmu žáků s ohledem na plánované učivo, (2) hry pro získání nových znalostí a zkušeností (objevovací) – je žákovi prostředkem, kterým s jistou mírou autonomie vyvodí poznatky z oblasti předkládaného učiva a (3) hry na upevňování znalostí (upevňovací). (Sochorová, 2011; Kožuchová & Korčáková, 1998).

Dále rozlišujeme hry (1) interakční, při nichž hráči přichází do vzájemného kontaktu s nutností vůči sobě navzájem jednat, (2) simulační, které napodobují prostředí z reálného života a žáci v nich hrají určité role (např. hra na obchod, jejímž cílem je žáky seznámit se základními prvky a pravidly spojenými s nakupováním a prodáváním nebo procvičit si početní operace praktickým způsobem), (3) scénické, které jsou obdobou divadelní hry, dochází u nich k rozlišení na hráče a diváky. (Zormanová, 2012; Šikulová & Rytířová, 2006)

Jelikož každá hra musí mít určitý obsah a formu, nabízí se dělení právě v těchto dvou rovinách. Obsahově můžeme rozlišit např. hry geometrické a aritmetické, formálně např. hry s využitím barev a hry doplňovací. Mimo jiné rozlišujeme hry podle zaměření na určitý typ kompetence. Takto lze rozlišovat hry rozvíjející jazykovou, hudební, matematicko – logickou, prostorovou, pohybovou, intrapersonální a interpersonální inteligenci a vztah k přírodě. (Hanuš & Chytilová, 2009)

3.3 Didaktická hra pro podporu zapamatování

Jestliže se chci ve výuce více zaměřit na paměť, musím se rozhodnout, zda mi v první řadě jde o rozvoj paměti jako kognitivní funkce, nebo o rozvoj paměti jako souboru určitých poznatků, které si žák dokáže vybavit a použít je. V této práci se zaměřuji na souvislost s pamětním učením čili zajímá mě především druhý z těchto případů.

Aby si žák učivo co nejlépe zapamatoval, musí k takovému cíli pedagog volit vhodné prostředky. Pokud je didaktická hra správně postavená, třeba právě tím, že je přiměřeně obtížná, přináší žákovi mladšího školního věku radost a uspokojení už jen proto, že pro něj jde o přirozený způsob objevování světa a učení se. Dále, jak je uvedeno v Kapitole 2.3, obtížnost by měla být mírně vyšší, aby se žák dostal do stresového stavu (eustres), který ho podpoří ve výkonu a neodradí ho od aktivity.

Hofmann a Löhleová (2017) zdůrazňují nezbytnost jak asociačního učení založeného na memorování a repetici, tak i učení elaborací, přičemž toto komplexnější učení nelze právě bez dříve uvedené repetice. Didaktická hra dokáže žáka v rychlém sledu vystavit informacím téhož typu, které si má zapamatovat prostřednictvím jednoduchých asociací, repetice může být ozvláštněna využitím různých her u téhož učiva, popř. s tematickým překryvem. Hra cílící na učení elaborací je možná, ale nejspíš bude vyžadovat vyšší časovou dotaci a spíše se bude jednat o hru objevovací. Výhoda her pro uložení informací do dlouhodobé paměti je v tom, že umožňují žákovi být v procesu učení aktivním, žák si může učivo lépe osvojit, je-li spojeno s vlastním objevováním. Ale také u procvičování hrou je posílena autonomie žáka, a tím pádem proces učení, jestliže má možnost volby, např. vlastní strategie řešení úkolu, má větší volnost pohybu a sebevyjádření, může si vybrat spoluhráče, barvu týmu apod.

Vrátíme-li se k zásadám pro podporu vytváření engramů Škody a Doulíka (2011), je zřejmé, že hra ze své podstaty naplňuje některé z nich. Žák vyhodnocuje učivo v průběhu didaktické hry subjektivně jako důležité, nakolik reprodukce učiva uplatněného ve hře podmiňuje dosažení úspěchu při ní. Emoční podbarvení je hře vlastní, ať už kompetitivní, či kooperativní, kreativně orientované, jelikož vždy o něco jde. Osobní prožitek vyplývá z aktivního zapojení žáka. Hra je u žáků mladšího školního věku přirozeným prostředkem objevování světa kolem sebe, a proto dokáže narozdíl od rutinní školní práce žáka snadno naplno vtáhnout do dění.

V závislosti na typu hry je pedagog schopen učivo předkládat žákům skrze více smyslů najednou a tím podpořit jeho uložení do dlouhodobé paměti. Dále lze do her dobře zakomponovat zpětná vazba, která vnese do procesu práci s chybou, dochází k dalšímu zopakování informace. V ideálním případě je vhodné do her začlenit strategie podporující zapamatování, které jsou popsány podle Fontany (2014) v Kapitole 2.2.

Míra čerpání popsaných výhod z didaktických her využitých k podpoře zapamatování je podmíněna schopností pedagoga hry dobře naplánovat, zařadit, řídit a vyhodnocovat. Ovšem je nutné říci, že popsané vlastnosti a klady nejsou vlastní pouze didaktickým hrám, zajisté náleží i dalším inovativním a aktivizačním metodám vyučování.

3.4 Kompetence učitele pro práci s didaktickou hrou

Podle Zormanové nemůže být zařazení didaktické hry do vyučování nahodilé, neboť absence pečlivého naplánování hry s sebou nese riziko, že se její průběh stane chaotickým a kontraproduktivním. (Zormanová, 2012) V následujícím textu vycházím z výkladu v Kyriacou (2008), který vztahuje k práci s didaktickou hrou.

Zařazení didaktické hry by mělo být koncepční, mělo by být součástí promyšlené přípravy na celou výukovou jednotku. Klíčovou je zde organizační kompetence pedagoga, a to nejen ve smyslu schopnosti usměrňování aktivit žáků, ale právě také jako schopnost řídit vlastní práci. Pečlivé naplánování hry vytváří prostor pro případné úpravy tak, aby byl dosažen výukový cíl, zároveň sníží riziko časových prodlev, např. kvůli chybějícím pomůckám. Jak má vypadat plánování didaktické hry specifikuje Zormanová (2012).

Vzhledem k tomu, že řada her má neformální charakter a do určité míry připomínají volnočasové aktivity, vzniká vyšší nárok na schopnost uplatňování autority pedagoga. Zároveň podstatou hry je dodržování pravidel, která by měla být pro všechny žáky stejná, a je zodpovědností pedagoga jejich dodržování spravedlivě vyžadovat. Pedagog tedy musí mít kromě autority i cit pro *fair play*.

Další žádoucí kompetencí je schopnost práce s klimatem třídy pro efektivní vyřešení případných konfliktů během hry. Klima by mělo rovněž podporovat otevřenou komunikaci. Pokud chceme hrou podpořit pamětní učení, je na pedagoga kladen nárok na poskytování opakované zpětné vazby, neboť žáci si lépe upevní učivo, jestliže jejich chyby následuje určitá práce s nimi a srozumitelná oprava. To může být součástí designu hry, nemusí jít pouze o hodnocení po jejím průběhu. Zpětná vazba je nezbytná nejen pro vyhodnocování správnosti herního kola, odpovědí či úkonů žáků, ale také by měla pomáhat žákům regulovat jejich případnou tendenci k přehnané soutěživosti, tj. k vyhrávání na úkor solidarity a respektu vůči slabším spolužákům.

Pro efektivní uplatnění didaktických her, jako i pro správné zařazení jiných didaktických metod, je zásadní, aby pedagog správně vyhodnocoval věková a individuální specifika žáků. Tak by měl postupovat i v závislosti na jejich specifických vzdělávacích potřebách v průběhu realizace hry, a to aniž by jeho zásahy byly na úkor *fair play*. Samozřejmě se stěží stane, že hra vždy proběhne ideálně, a proto je třeba, aby nevynechával pedagogickou reflexi a dokázal kriticky nahlížet na svou práci.

Kompetence potřebné pro efektivní uplatnění didaktických her by měly v každém případě navazovat na požadavky, jež klade na pedagogy aktuální dokument *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství: Společné profesní kompetence*. (MŠMT, 2023)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 Předmět a charakteristika výzkumu

Byl proveden akční výzkum založený na kvalitativní výzkumné strategii, kterého se účastnili žáci 3. ročníku z téže třídy. Realizace výukové části výzkumu, vč. sběru dat, probíhala od 15. října 2024 do 13. listopadu 2024. Účelem bylo zavést změnu v pedagogické praxi a tuto změnu ověřit a reflektovat. „*Učitelé, kteří se podílejí na akčním výzkumu, získávají systematické poznatky a zkušenosti o tom, co se stalo v jejich třídě či škole pro zlepšení současné praxe.*“ (Nezvalová, 2003, s. 300) V Kapitole Vybrané metody upevňování učiva a plány výukových jednotek jsou popsány herní a neherní výukové činnosti s plány výukových jednotek, v nichž byly uplatněny. Následují samotné výsledky – analýza dat, jejíž závěry mohou být inspirací pro pedagogy, kteří se setkají ve své praxi s níže popsaným problémem.

Výzkum má strukturu těchto pěti bodů akčního výzkumu formulovaných Whitheadem (cit. dle Nezvalová, 2003): (1) Problém, který se objevil v praxi; (2) řešení problému; (3) aktivita k zvolenému řešení; (4) vyhodnocení výsledků aktivit, které vedou k řešení problému; (5) modifikace problému.

Problémem z pedagogické praxe, který je do značné míry specifický pro výuku žáků mladšího školního věku, je určitý rozpor mezi vývojovými potřebami žáka a nezbytností v dostatečné míře uplatňovat pamětní učení, které se neobejde bez repetice. Tento rozpor se projevuje tím více, čím více se pamětní učení podobá mezi žáky tak neoblíbenému „biflování“. Výuka bez pamětního učení ovšem není možná. Typickým příkladem je nutnost, aby si žák pamětně osvojil abecedu. Řešením, k jehož evaluaci slouží výzkum této práce, je podpoření pamětního učení tím, že je realizováno v rámci didaktických her.

Data pro uvedenou evaluaci byla sbírána různými způsoby a šlo jak o data kvantitativní, tak i o data kvalitativní. Byly zvoleny následující postupy:

- Sběr výstupů z realizace vybraných činností pamětního učení;
- Sběr dotazníků se dvěma škálami;

- Zaznamenání odhadu žáků ohledně zapamatovaného množství učiva;
- Kvízové ověření znalostí;
- Pozorování spojené s vytvořením videozáznamu.

Vyvstává otázka, zda by nebylo možné výše uvedený rozpor řešit tím, že potřebnou repetici nabídnu žákům ve vhodnější formě, než je prosté opakování učiva. V návaznosti na teoretickou část práce jsem si zvolila metodu didaktické hry, která odpovídá vývojovým potřebám žáků mladšího školního věku.

5 Cíle a úkoly výzkumu

Cílem výzkumu je ověřit, jak efektivní jsou vybrané upevňovací didaktické hry jakožto prostředek k pamětnímu učení zaměřenému na zapamatování nově předloženého učiva. Zkoumány byly tři dvojice didaktických her, a to v rámci jejich uplatnění v předmětech Prvouka, Český jazyk a Matematika. Cíl je rozdělen do tří úkolů výzkumu:

První úkol výzkumu

Efektivita her je zde ověřována v kontextu celé třídy. Jako koncept je chápána z hlediska těchto čtyř aspektů: (1) žákem pocíťovaná *zábavnost*, u jednotlivých her i u celých výukových jednotek; (2) žákem pocíťovaný užitek výukové jednotky v *procvičení učiva*, u jednotlivých her i u celých výukových jednotek; (3) míra *zapamatování* učiva po uplynutí jednoho týdne; (4) *zpětná vazba* žákovi ohledně jeho nabytých znalostí – jak přesně dokáže po týdnu určit, kolik si toho pamatuje. První úkol výzkumu se váže k zodpovězení těchto výzkumných otázek:

Otázka č. 1.1: Jak hodnotili žáci *jednotlivé činnosti pamětního učení*, herní a neherní, z hlediska záabavnosti?

Otázka č. 1.2: Jak hodnotili žáci *jednotlivé činnosti pamětního učení*, herní a neherní, z hlediska procvičení učiva?

Otázka č. 2: V jaké míře si žáci po jednom týdnu zapamatovali látku upevňovanou didaktickými hrami v porovnání s mírou zapamatování, které bylo dosaženo neherní výukovou činností?

Otázka č. 3: V jaké míře byla žákům zvolená výuková činnost efektivní zpětnou vazbou ohledně jejich dosažených znalostí?

Zároveň byla pro účely porovnání do každého předmětu zařazena, vedle hodiny s využitím her, výuková jednotka s upevňováním pomocí neherních činností – tato část výukové jednotky je rovněž rozdělena na dvě výukové činnosti. Jednotlivé hry a tyto neherní výukové činnosti (popsány jsou v Kapitolách 9.1 a 9.3) jsou obecně nazývány „upevňovací činnosti“.

Druhý úkol výzkumu

Efektivita her je ověřována zkoumáním chování třech vybraných žáků. Tato část výzkumu je zpracována na základě videozáznamu, jedná se o kazuistiky na téma zapojení do didaktických her u tří vybraných žáků. Tato část se omezila na srovnání zapojení těchto žáků do pamětního učení v předmětu Prvouka. Součástí kazuistik jsou anamnézy: osobní, rodinná, školní. Dále také tabulky, které prezentují individuální hodnocení upevňovacích činností daných žáků a výsledky, jichž dosáhli v ověřování znalostí o týden později, včetně odhadu svých výsledků.

Otázka č. 4: Jak se tři vybraní žáci zapojovali do činností, herních a neherních, v rámci pamětního učení v předmětu Prvouka?

Třetí úkol výzkumu

Posledním úkolem, který bylo potřeba realizovat pro dosažení cíle výzkumu, je zpracování pedagogické reflexe. Z pedagogického hlediska v ní reflektuji proběhlou výuku s důrazem na výukové jednotky s využitím didaktických her. Tento úkol výzkumu se váže k zodpovězení této výzkumné otázky:

Otázka č. 5: Jak autorka práce hodnotí uplatnění zkoumaných didaktických postupů s ohledem na všechny zkoumané aspekty?

6 Metody akčního výzkumu a vzorek participantů

6.1 Vzorek participantů

Primárním výzkumným vzorkem akčního výzkumu jsou žáci 3. ročníku běžné základní školy jednoho z velkých českých měst. Jedná se o třídu, kterou jsem v době realizace výzkumu vyučovala. Výhodou této varianty je fakt, že žáci jsou na mě jako pedagožku zvyklí, a tedy se v průběhu výuky projevovali přirozeným způsobem. Rovněž je tento postup vlastní akčnímu výzkumu. Tedy vzorek byl sestaven metodou příležitostného výběru, kdy výzkumník volí respondenty, které má k dispozici – ovšem jen tehdy, splňují-li nároky vyplývající z výzkumných cílů práce. S ohledem na tyto nároky nakonec nebyla ze vzorku participantů vyřazena žákyně s odlišným mateřským jazykem, neboť na základě mé zkušenosti je tato žákyně schopna se zapojovat do výukových činností s plným porozuměním.

Třída je složena ze šestnácti žáků, sedm děvčat a devět chlapců. Pro dostatečně přesný popis vzorku je třeba říci, že se jedná o třídu v soukromé základní škole, pro kterou je typický výrazně menší počet žáků ve třídě, více individuální přístup k žákům, a pokud jde o tuto třídu, vyšší zastoupení žáků s podpůrnými opatřeními vyplývajícími z doporučení speciálně pedagogických poraden.

Z celku žáků zahrnutých do výzkumného vzorku byli vybráni tři, u nichž byla detailně pozorována a následně interpretována participace (v předmětu Prvouka) ve zkoumaných upevňovacích činnostech. Tato část výzkumu mi poskytla vhled do detailů, které jsem jinde v rámci výzkumu nemohla zachytit.

Záměrně jsem vybrala tři žáky, jejichž rozdíly reflektují často velmi různou úroveň předpokladů pro školní práci, s níž se v průběhu výuky musí pedagog vypořádat. Byla vybrána jedna intaktní žákyně, dále jeden žák a jedna žákyně, u kterých se projevují nebo jsou potvrzeny specifické vzdělávací potřeby (SVP). Konkrétně se jedná o žákyni s celkovým intelektovým výkonem aktuálně v pásmu lehkého nadprůměru, verbální složka na hranici vysokého pásma, která je v péči psychologa a speciálního pedagoga. Vybraný žák se SVP má naopak snížené předpoklady pro dosahování vzdělávacích cílů: ADHD a mírně

nevyrovnaný vývoj CNS, kognitivní schopnosti v dolním pásmu průměru, specifické poruchy učení, dyspraxie. Podrobné informace tohoto rázu jsou zahrnuty v příslušných anamnézách žáků (Kapitola 10.5).

Na základě teoretických poznatků má didaktická hra potenciál být efektivním prostředkem podpory učebního procesu u širokého spektra žáků, včetně těch se SVP. Kazuistiky mi posloužily k posouzení, jak se tuto premisu povedlo naplnit hrami vybranými pro předmět Prvouka, byť v omezeném měřítku pozorování trojice konkrétních žáků. Jejich skutečná jména jsou za účelem anonymizace nahrazena smyšlenými:

Tabulka 1 Základní údaje o pozorovaných žácích (zdroj: vlastní zpracování)

	věk	SPU	SVP	odklad školní docházky
Monika	9 let	ne	ano	ne
David	9 let	ano	ne	ano
Renata	8 let a 8 měsíců	ne	ne	ne

6.2 Metody sběru dat

6.2.1 Dotazník

U zkoumaných upevňovacích her mě zajímalo, v jaké míře jsou vhodnými prostředky pro podporu pamětního učení. Tuto vhodnost posuzuji s ohledem na to, jak žák tyto činnosti podle svého hodnocení prožíval. K tomu byl navržen jednoduchý dotazník. Konkrétně jsem se dotazovala na to, v jaké míře žák vnímal didaktické hry jako zábavné: „Jak mě *název hry/činnosti* bavila?“ Dále jsem se dotazovala na to, v jaké míře si žák procvičil učivo: „Jak moc jsem si při *ní/tom* učivo procvičil/a?“ Žáci odpovídali na čtyřbodové škále výběrem jednoho ze smajlíků. Design dotazníku byl přizpůsoben vývojové etapě žáků a jejich předchozí zkušenosti s tímto typem zpětné vazby (viz Příloha 1).

6.2.2 Anamnestický rozhovor

Pro získání některých informací o žácích, ke kterým nemá běžně pedagog přístup, jsem vedla anamnestický rozhovor s rodiči. „*Význam anamnézy spočívá v objevování dřívějších spojitostí a vztahů souvisejících se současným stavem zkoumané osoby.*“ (Jedličk et al. s. 387) Mými respondenty byli rodiče žáků, jejichž kazuistiky jsou předloženy v Kapitole 10.5. Získané informace mi posloužily k tomu, abych mohla tyto kazuistiky zpracovat v širších souvislostech.

Jednalo se o strukturovaný rozhovor vedený na základě předem stanovených otázek, které pokrývaly oblasti tak, jak je popisuje Jedlička et al. (2022): (1) Identifikační údaje; (2) zdravotní stav; (3) údaje o rodině žáka; (4) údaje o školním prospěchu a chování; (5) údaje o trávení volného času a vrstevnických vztazích; (6) sebehodnocení, perspektivy, přání do budoucna. Informace z těchto oblastí jsem shrnula do třech kategorií podle Zelinkové (2011): osobní, rodinná, školní anamnéza (viz Kapitola 10.5).

6.2.3 Kvíz

Každý kvíz sestává z otázek přesně odpovídajících poznatkům, které byly stanoveny v rámci plánu předchozí výukové jednotky jakožto cíl upevnění – prostřednictvím repetice v rámci didaktických her či neherního opakování. Odstup mezi kvízem a danou výukovou jednotkou byl vždy jeden týden. Před samotným zodpovídáním otázek žáci ve vrchní části záznamového listu uvedli číslo, které označovalo jejich odhad počtu správných odpovědí. Záznamový list prvního z kvízů je zahrnut v Příloze 2 s vybraným žakovským řešením v Příloze 3.

6.2.4 Pozorování

Bylo provedeno zúčastněné pozorování, tedy takové, při kterém byl pozorující výzkumník součástí a zapojoval se do činností, při nichž byli pozorováni vybraní žáci (probandi). (Gavora, 2000) Byly vytvořeny videozáznamy (viz Kapitola 6.2.2), které mi napomohly k sepsání protokolů z pozorování. Mým záměrem bylo v těchto protokolech popsat chování žáků tak, jak bylo viděno, s odhlédnutím od interpretace toho, co bylo viděno, a tedy šlo o tzv. izomorfní deskripci. (Ferjenčík, 2010) V praxi bylo místy obtížné vyhnout se interpretaci chování, a tedy ty části protokolů, které interpretaci naznačovaly, jsem zvýraznila a později s nimi pracovala při sepsání kazuistik.

Šlo o kombinaci přímého pozorování z pozice pedagoga, který výukovou jednotku vedl, a nepřímého na základě videozáznamů. (Švaříček & Šed'ová, 2007) Videozáznamy mi pomohly pokrýt ty části zapojení žáků do činností, které jsem z pozice pedagoga nemohla zachytit z důvodu nutnosti řídit výuku. Výhodou rovněž bylo, že díky záznamům šlo chování žáků pozorovat opakovaně.

6.3 Metody analýzy dat

Kvantitativní data byla zpracována prostředky popisné statistiky, byly využity tabulky pro uvedení absolutních i relativních četností. Pro vynesení hodnot byly převážně využity sloupcové grafy, jednou výsečový graf. Byly spočítány střední hodnoty, uvedena maxima a minima hodnot.

Kvalitativní data z anamnestických rozhovorů byla rozříděna podle obsahové relevance do osobních, rodinných a školních anamnéz s tím, že anamnézy byly sepsány narativně podle časové osy vývoje popisovaného procesu. Protokoly z nestrukturovaného pozorování představovaly další kvalitativní data (popisy). Tyto texty jsem si zaznamenala do pedagogického deníku, ve kterém jsem si je základním způsobem okódovala: vyznačila jsem si popisy chování žáků, které jsem považovala za relevantní s ohledem na výzkumnou otázku č. 4, která se ptá po způsobu participace žáka v daných upevňovacích činnostech. Tyto informace jsou zahrnuty v kazuistikách, kde jsou interpretovány.

6.4 Pedagogická reflexe

Pedagogická reflexe uzavírá výzkumnou zprávu, představuje uzavření akčního výzkumu, oproti předchozím částem zprávy představuje výrazně osobnější pohled na provedené výukové jednotky. Jako jednoduchý rámec byl zvolen koncept tří Z, který pochází z pedagogického směru Step by Step (Začít spolu): (1) zachovám – reflexe nad tím, co se v realizované výuce osvědčilo, bylo funkční, a proto v tom budu pokračovat; (2) zavedu – reflexe nad tím, co bychom chtěla zavést nebo nějak změnit, aby to příště fungovalo lépe; (3) zruším – reflexe nad tím, co se v realizované výuce neosvědčilo, bylo nefunkční, a proto v tom nebudu pokračovat. (Babanová, 2020)

7 Plán výukových jednotek v rámci výzkumu

Byly vybrány tři předměty. V každém z nich proběhla dvakrát výuková jednotka, jejímž didaktickým cílem bylo představení nového učiva a bezprostřední upevnování tohoto učiva prostřednictvím pamětního učení. Důraz byl kladen na repetici, přičemž předmětem výzkumu bylo srovnání dvou formátů pamětního učení. V každém předmětu byla realizována jedna výuková jednotka zahrnující pamětní učení s využitím dvou didaktických her. A jedna výuková jednotka obsahující pamětní učení s využitím neherních metod; pro porovnatelnost jsem i zde opět rozložila pamětní učení do dvou činností.

Činností pamětního učení pro účely práce myslím dílčí upevňovací výukovou činnost, herní či neherní, řízenou podle plánu mnou připraveného (viz Kapitoly 9.2 a 9.4). Činnost začíná motivací, zadáním (u her představením pravidel) a poskytnutím pomůcek, jsou-li nějaké. Následuje realizace, na závěr vyhodnocení a poskytnutí zpětné vazby žáky vyplněním jednoduchého dotazníku.

Ke každé výukové jednotce byla s odstupem týdne zařazena ověřovací aktivita (kvíz), která poskytla data pro zodpovězení otázky č. 2. Před kvízem žáci pokaždé uvedli svůj odhad ohledně výsledku, čímž poskytli data k zodpovězení otázky č. 3. Dohromady bylo pro naplnění výzkumného designu potřeba realizovat dvanáct vyučovacích jednotek. Následující tabulka ukazuje jejich rozpis; H1, H2 a H3 jsou výukové jednotky s herním upevnováním, N1, N2 a N3 s neherním; OH1 je jednotka s křížovým ověřením zapamatovaných znalostí z výukové jednotky H1, obdobně s OH2 atd.

Tabulka 2 Rozpis výukových jednotek (zdroj: vlastní zpracování)

Kód	Předmět	Typ	Den + datum	Čas	Učivo	Počet žáků
H1	Prvouka	herní	úterý 15. 10. 2024	10, 30–11, 15	Houby jedlé a jedovaté	14
OH1		ověření H1	úterý 22. 10. 2024	10, 30–11, 15		13
N1		neherní	úterý 5. 11. 2024	10, 30–11, 15	Rostliny léčivé a jedovaté	15
ON1		ověření N1	úterý 12. 11. 2024	10, 30–11, 15		14
H2	Matematika	herní	čtvrtek 17. 10. 2024	8, 30–9, 15	Násobky 4 a 6	15
OH2		ověření H2	čtvrtek 24. 10. 2024	8, 30–9, 15		13
N2		neherní	středa 6. 11. 2024	9, 25–10, 10	Násobky 7 a 8	14
ON2		ověření N2	středa 13. 11. 2024	9, 25–10, 10		13
H3	Český jazyk	herní	pátek 18. 10. 2024	9, 25–10, 10	Vybraná vyjmenovaná slov po „p“	14
OH3		Ověření H3	pátek 25. 10. 2024	9, 25–10, 10		13
N3		neherní	pondělí 4. 11. 2024	8, 30–9, 15	Vybraná vyjmenovaná slov po „l“	15
ON3		ověření N3	pondělí 11. 11. 2024	8, 30–9, 15		14

7.1 Plán pozorování

Pozorování se váže k výzkumné otázce č. 4 a omezuje se na předmět Prvouka. Bylo provedeno na základě pořízení videozáznamů osobami, které jsem pověřila (asistentky pedagoga). Cílem bylo zachytit chování vybraných žáků (mé případy v rámci kazuistik: Monika, David, Renata) při pamětním učení. Sledovala jsem podobu jejich zapojení do

výukových činností včetně interakcí v kolektivu třídy a projevů motivovanosti, nebo naopak ztráty motivace.

Analýze byly podrobeny čtyři videozáznamy, které se váží k realizaci celé výukové jednotky, tedy pokrývají vyučování od jeho úvodu, přes výklad až po realizaci obou didaktických her v dané hodině, včetně sběru dat. Žáci byli každý zvlášť pozorováni ve výukové jednotce v předmětu Prvouka (v Tabulce 2 jde o jednotku H1). Tato videa se soustředí na žáky, kteří jsou zkoumáni v rámci kazuistik. Zbýlý jeden záznam, který byl pořízen s využitím stativu souběžně s předchozími, mi poskytl pohled na všechny žáky pro možnost přihlídnout k dynamice celé třídy.

7.2 Herní vs. neherní činnosti upevňování

Žáci ve vzorku participantů jsou zvyklí učit se činnostně, interaktivně, prostřednictvím různých didaktických metod a pomůcek, individuálně i kooperativně. Já sama coby jejich pedagog dlouhodobě usiluji o to, abych jim učivo předkládala rozmanitými způsoby, často právě i s využitím herních prvků. U herních činností pamětního učení byl jejich celek realizován herně, přičemž cílem bylo žáky maximálně vtáhnout do činnosti pomocí dramatizace, interaktivnosti, pomůcek. Také zahrnutím pohybu, pokud to bylo možné. Jinými slovy, šlo o to maximálně posílit herní prvky. Neherní činnosti nebyly jako celek realizovány herně, ovšem u některých zařazených úkolů lze říci, že jisté herní elementy v nich obsažené jsou. V porovnání s herními činnostmi je ale tento aspekt přítomen minimálně. Nepovažovala jsem za etické žákům redukovat výuku na holé biflování a tím ji pro ně učinit nevhodnou – obzvlášť ve vztahu k tomu, na co jsou zvyklí. Rozdíl mezi herními a neherními činnostmi pamětního učení tak nemohl být nastaven tak výrazný, jak by tomu bylo možno, pokud by výzkum probíhal nad rámec povinné školní docházky.

8 Dodržení etických zásad

Jelikož kazuistiky zahrnují prezentaci osobní informace zkoumaných žáků, např. diagnózy, texty byly podrobeny anonymizaci. Jména žáků jsou smyšlená a v textu nejsou žádné informace, které by mohly vést k jejich jednoznačné identifikaci. Proto nebyla konkretizována ani lokalita školy, neboť taková informace ostatně není vzhledem k výzkumu příliš zásadní.

Realizace výzkumu proběhla tak, aby nenarušila vzdělávací proces zúčastněných žáků. Výzkum byl proveden se svolením vedení školy, u kazuistik proběhlo podepsání informovaného souhlasu rodiči daných žáků, rodiče byli seznámeni s formou anonymizace dat.

9 Vybrané metody upevňování učiva a plány výukových jednotek

V rámci výzkumu byly realizovány tři výukové jednotky, H1, H2 a H3, s herním upevňováním. V následující podkapitole (9.1) jsou představeny vybrané upevňovací hry, včetně toho, jak byly tyto hry adaptovány s ohledem na velikost výzkumného vzorku a podmínky prostředí, v němž byly realizovány. Hry jsou popsány v aplikaci na učivo předmětů Prvouka (výuková jednotka H1), Matematika (H2) a Český jazyk (H3) a jsou představeny v tomto pořadí předmětů. Další podkapitola (9.2) představuje plány celých výukových jednotek, do nichž jsou upevňovací hry integrovány.

Ve vzorku participantů je žák, který má v důsledku nevyrovnaného vývoje CNS kognitivní schopnosti v dolním pásmu průměru. Vykazuje rysy poruchy ADHD, má specifický logopedický nálezu, specifické poruchy učení a dyspraxii (podrobněji viz anamnéza v Kapitole 10.5.3). Aby se žák byl schopen plnohodnotně zapojit do her, s psaním mu pomáhala asistentka, se kterou je zvyklý pracovat.

Dále byly realizovány tři výukové jednotky, N1, N2 a N3, s neherním upevňováním. Vybrané didaktické metody a příslušné plány výuky jsou popsány v Kapitolách 9.3 a 9.4.

9.1 Popis vybraných upevňovacích her

Prvouka – Výuková jednotka H1

Hra č. 1: Houby na smaženici

Zdroj: vlastní zpracování

Cíl hry: Žák si v průběhu hry opakuje rodové i druhové jméno pěti jedlých a pěti jedovatých hub s oporou o vizuální materiál (fotografie hub, atlas hub). Tyto názvy hub si zapamatuje. Prostřednictvím hry si upevňuje správný způsob zacházení s jedovatými houbami a rozvíjí své kompetence k řešení problémů, sociální kompetence a kompetence k učení.

Typ hry: Jedná se o upevňovací simulační hru založenou na kompetici více týmů, přičemž členové týmu spolu mohou, ale nemusí spolupracovat při plnění svých individuálních úkolů.

Organizace hry a využití pomůcek: Žáci jsou rozděleni do čtyř houbařských týmů s přiřazenou barvou. Každý tým začne na svém stanovišti označeném jako kuchyň, kde se má připravit smaženice. Cílem týmu je neotrávit smaženici. Dostane zde sadu kartiček

s názvy hub a košík. Ve třídě je zvláštní stanoviště „les“, kde jsou rozmístěny kartičky s obrázky hub s barevným podkladem, který odpovídá vždy barvě jednoho týmu. Na chodbě jsou vyvěšeny obrázky hub společně s názvy, rozříděné do dvou skupin na jedlé a jedovaté, které jsou k dispozici jako nápověda pro houbaření (obdoba atlasu hub).

Průběh hry: Na stole v „kuchyni“ je připraven balíček 20 karet s názvy procvičovaných hub. Každý člen si vezme jednu kartičku, se kterou odchází do prostoru chodby, podívat se na nápovědu. Po získání informace se houbař vydává do lesa, kde najde obrázek příslušné houby. Pokud se jedná o jedlou, spojí ji s kartičkou a bere si ji s sebou, aby ji vložil do košíku svého týmu. Je-li to houba jedovatá, spojí ji s příslušnou kartičkou a obojí nechává ležet v lese.

Konec hry: Hra končí v momentě, kdy všechny týmy vypotřebovaly kartičky, které jsou buďto s houbou v košíku, anebo s houbou v lese. Pedagog promítne na interaktivní tabuli nápovědu a týmy provedou kontrolu košíku. Pokud se zjistí, že je v některém z košíku nejedlá houba, tým s ní odejde do lesa a vymění si ji za jedlou, která v lese musí ležet.

Zakončení evaluací: Pedagog ocení žáky za úsilí a provede evaluační dotazníkové šetření k této části.

Hra č. 2: Pravda nebo lež

Zdroj: volná autorská adaptace hry s hracími kostkami Macháček

Cíl hry: Žák si procvičí a pamětně upevní rodová i druhová jména pěti jedlých a pěti jedovatých hub s oporou o vizuální materiál. Rozvíjí své komunikační kompetence.

Typ hry: Jedná se o upevňovací, interakční hru založenou na kompetici více týmů.

Organizace hry a využití pomůcek: Žáci zůstávají v týmech z předchozí hry, přičemž mezi sebou soupeří odděleně dva a dva týmy. Řídící pedagog má k dispozici balíček s kartami, které mají na jedné straně obrázky hub, na druhé jejich názvy. Zároveň má k dispozici ověřovací krabičku, která funguje tak, že karta je do ní vložena lícem a vypadne rubem, tzn. v tomto konkrétním případě je vložena s viditelným obrázkem a vypadne s viditelným názvem houby. Pedagog zaznamenává týmům na tabuli body.

Průběh kola hry: Jeden z hráčů si lízne z vrchu balíčku kartu a je vyzván, aby si rozmyslel, jaký název houby obrázku verbálně přiřadí. Je upozorněn, že může říct lež (nesprávný název), anebo pravdu. Jakmile název vysloví, dodá jméno hráče z týmu protivníků, který rozhodne, zda řekl pravdu nebo lež. Jakmile protihráč odpoví, pedagog vloží kartičku do ověřovací krabičky, která odhalí vítěze kola. Hráč vyhrává a dostane bod, jestliže protivníka zmátl. Pokud ho nezmaťl, dostává bod tým protivníka. Kolo končí tím, že kartu předá pedagogovi, který ji dá dospodu balíčku. Nové kolo začíná dotazovaný z týmu protivníka.

Konec hry: Hra končí po uplynutí časového intervalu. Byl zvolen interval 5 minut.

Zakončení evaluací: Pedagog ocení žáky za úsilí a provede evaluační dotazníkové šetření k této části.

Matematika – Výuková jednotka H2

Hra č. 3: Násobilková štafeta

Zdroj: adaptace hry Štafetový běh (Krejčová, 2014)

Cíl hry: Žák si opakuje násobkovou řadu 4 nebo 6. Pamětně si ji osvojí. Procvičuje si paměť. Učí se pracovat s prvkem soutěživosti a práce pod časovým stresem.

Typ hry: Jedná se o upevňovací, interakční hru založenou na kompetici dvou týmů.

Organizace hry a využití pomůcek: Každý tým utvoří v zadní části třídy zástup, kde první žák je čelem k tabuli a startuje od čáry. Ostatní jsou čelem k zadní části třídy s tím, že si v duchu trénují násobilkovou řadu – k tomu jsou žáci instruováni při uvedení hry, motivovat je má příslib rychlejšího řešení úlohy u tabule. Jako pomůcka pro zapamatování a kontrolu správnosti žákům slouží plakát násobků daného čísla, který je umístěn v zadní části třídy.

Každý tým má devět žetonů, kterých se musí zbavit, aby vyhrál. Žetony jsou uloženy u startovní čáry v krabičce. Na každé z polovin tabule jsou v části níže různé číslovky, ze kterých hráči vybírají do číselné řady. Tento oddíl uzavírá shora vodorovná čára, která je místem pro vytvoření číselné řady násobků zadaného čísla, které pedagog napíše na počátek řady před začátkem hry. Popsaná část tabule je v průběhu výukové jednotky zavřena tak, aby se žáci na hru nepřipravovali předem. To je důležité zejména tehdy, pokud žáci hru již v minulosti hráli.

Průběh kola hry: Kolo začíná vyběhnutím hráče k tabuli s jedním žetonem v ruce. Žeton si bere z krabičky u startovní čáry. V ruce má červenou křídu; první hráč ji dostane od pedagoga, ostatní štafetou od předchozího hráče.

V každém kole může hráč doplnit řadu o jeden násobek, který hledá v dolní části tabule na své straně. Ukáže na číslo, pedagog (nebo asistent pedagoga) vyhodnotí správnost volby: pokud žák ukázal na násobek, který následuje poslední číslo řady, dostane pokyn číslovku škrtnout, napsat ji na konec řady a odevzdá žeton; pokud ukázal na nesprávnou číslovku, vrací se se žetonem k týmu, a než se zařadí na konec zástupu, předá žeton dalšímu hráči, který vybíhá, čímž začne nové kolo hry. Nové kolo nezačne dříve, než hráč odevzdá křídu tomu, kdo je na začátku zástupu.

Konec hry: Hru vyhrává tým, který se dříve zbaví všech žetonů.

Zakončení evaluací: Pedagog ocení žáky za úsilí a provede evaluační dotazníkové šetření k této části.

Hra č. 4: Násobilková kopaná

Zdroj: adaptace hry Matematický fotbal (Krejčová, 2014)

Cíl hry: Žák si upevňuje znalost násobků 4 a 6, řeší úlohy na násobení v oboru malé násobilky čísel 4 a 6, dochází k rozvoji komunikačních a sociálních kompetencí, schopnosti soustředění a udržování pozornosti.

Typ hry: Jedná se o upevňovací interakční hru založenou na kompetici dvou týmů.

Organizace a využití pomůcek: Hráči jsou rozděleni na dva týmy, kde každému týmu je přiřazeno číslo, každému jiné. Týmy mají každý k dispozici sadu deseti listů velikosti A4, kde na každém z listů je jedinečná násobilková úloha, v níž figuruje jako činitel číslo daného týmu. Každý tým má deset životů. První kolo začíná hráč, kterého vylosuje pedagog.

Průběh kola hry: Hráč – útočník si vybere list s úlohou, zvedne ji nad hlavu a vysloví jméno soupeře, který bude chytat míč symbolizovaný danou úlohou. Pojmenovaný hráč v roli brankáře má za úkol, pokusit se „míč“ chytit tím, že do 5 vteřin řekne číslo, které považuje za řešení úlohy. Pokud vysloví správné řešení, pedagog správnost potvrdí a řekne: „To je správně, netrefil se do brány!“ Z brankáře se stává útočník pro další kolo. Pokud útočník

nestihne odpovědět nebo vysloví chybný návrh, pedagog dá zpětnou vazbu: „To je chybně, to není *nesprávný návrh žáka*, je to *řešení*, padl gól!“ Tým neúspěšného brankáře ztrácí život a tento brankář se stává útočníkem pro další kolo. Hráč, který ve svém kole úlohu vyřešil správně, postaví před sebe červený kelímek. Protihráči volí vždy jen hráče neoznačeného kelímkem. Ve chvíli, kdy jsou takto označeni všichni hráči v týmu, dávají kelímky za sebe a mohou hrát znovu. Takto je zajištěno, aby se v průběhu hry vystřídali všichni žáci a každý odpověděl správně.

Konec hry: Vyhrává tým, kterému zůstanou nějaké životy v momentě, kdy tým soupeřů přijde o všechny.

Zakončení evaluací: Pedagog ocení žáky za úsilí a provede evaluační dotazníkové šetření k této části.

Český jazyk – Výuková jednotka H3

Hra č. 5: Uhodni slovo

Zdroj: vlastní zpracování

Cíl hry: Žák si osvojuje vybraná vyjmenovaná slova s oporou o vizuální pomůcku (obrázek), seznamuje se s významy vybraných slov. Rozvíjí své kompetence k řešení problémů, komunikační, sociální a kompetence k učení.

Typ hry: Jedná se o upevňovací, interakční hru s prvkem objevování – žák rozkrývá sémantické souvislosti mezi vyjmenovanými slovy a objekty či situacemi zobrazenými na ilustracích.

Organizace a využití pomůcek: Hra probíhá na pěti stanovištích, která jsou orientována do kruhu. Žáci jsou rozděleni do pěti skupin. Hra vyžaduje po každém týmu zvolit si členy pro role: 1) asistent – z obálky bude vykládat obrázky a na konci kola je vracet tamtéž; 2) zapisovatel – bude mít tužku, kterou před koncem limitu zapíše dohodnuté slovo.

Na každém stanovišti je jedna obálka s obrázkem uvnitř. Skupina, která na stanoviště dorazí, obálku otevře a má za úkol v rámci časového limitu objevit jedno slovo z řady vyjmenovaných slov probíraných v předchozím, výkladovém bloku výuky. Ke slovu mají žáci dovést obrázky sloužící jako indicie. Cílem skupiny je zapsat jedno vybrané slovo

z každého stanoviště do záznamové tabulky pod číslo stanoviště. S ohledem na učivo byla zvolena tato vyjmenovaná slova:

STANOVIŠTĚ 1, slovo: „pýcha“; STANOVIŠTĚ 2, slovo: „pytel“; STANOVIŠTĚ 3, slovo: „netopýr“; STANOVIŠTĚ 4, slovo: „kopyto“; STANOVIŠTĚ 5, slovo: „třpytit se“.
(Indicie viz Příloha 4)

Průběh kola hry: Týmy hráčů jsou usazeny na stanovištích, z nichž se budou po skončení kola posouvat o jedno dál po směru hodinových ručiček. Na pokyn pedagoga asistent otevře obálku a rozprostře obrázky na lavici. V časovém limitu 30 sekund musí hráči vyvodit vyjmenované slovo, přičemž jsou vybídnuti ke vzájemné spolupráci. Slovo, na kterém se shodnou, zapisovatel zaznamená do tabulky. Tým se posouvá o stanoviště dál.

Konec hry: Hlavní část hry končí po pěti kolech, jakmile se na každém stanovišti vystřídají všechny týmy. Třída se pak sejde na koberci, kde týmy sdílí vybraná slova. Třída se pokusí domluvit na jednom společném řešení, jehož správnost řídící pedagog koriguje odhalením správného (příslušejícího k daným indiciím) slova.

Zakončení evaluaci: Pedagog ocení žáky za úsilí a provede evaluační dotazníkové šetření k této části.

Hra č. 6: Kimova hra

Zdroj: Hra je uvedena např. v Zapletal (1988, s. 472).

Cíl hry: Žák si pamětně osvojuje vybraná vyjmenovaná slova s oporou o vizuální pomůcku. Procvičuje si zrakovou paměť, pozornost, postřeh a soustředění, učí se pracovat pod časovým limitem.

Typ hry: Jedná se o kompetitivní hru jednotlivců.

Organizace a využití pomůcek: Žákům je ukázána sada 5 obrázků, každý s přiřazeným vyjmenovaným slovem. Jedná se o obrázky, které již žáci znají a jsou ve třídě společně s danými slovy vyvěšeny. Takto slouží jako pomůcky na plakátech k jednotlivým řadám vyjmenovaných slov.

9.2 Plány výuky hodin H1, H2 a H3

Plán výukové jednotky H1 (Prvouka)

Třída: 3. A

Datum výuky: 15. 10. 2024

Časová dotace: 45 minut

Téma hodiny: Houby jedlé a jedovaté

Počet žáků: 16

Cíl výukové jednotky: Žák má povědomí o rozdílu mezi jedlými a jedovatými houbami, ví, že jedlé sbíráme, jedovaté necháváme neporušené na jejich původním místě. Pojmenuje na základě vizuální podoby vybraný soubor hub, u kterých dále dokáže říci, zda jde o jedlou či nejedlou houbu.

Vedlejší cíle: Žák zná základní pravidla houbaření, pomůcky a postupy. Dodržuje předem stanovená pravidla hry. Umí zpětně provést kontrolu své práce.

Pomůcky: Košíky, karty se jmény hub a obrázky těchto hub – obojí ve čtyřech sadách, plakáty jedlých a jedovatých hub s obrázky a jmény („atlas hub“, nápověda pro žáky), dvě sady karet s obrázky hub z jedné strany a jejich názvy z druhé strany, ověřovací krabičky, interaktivní tabule, tabule

Typ hodiny: Hodina prvotního osvojování učiva

Organizace hodiny včetně časového harmonogramu:

- Úvod a aktivizace (10 min)
- Prvotní osvojení učiva (10 min)
- Upevňovací výukové činnosti:
 - Houby na smaženici (12 min)
 - Pravda nebo lež (8 min)
- Závěrečná reflexe (5 min)

Průběh úvodu a aktivizace: Žáci se společně s pedagogem odeberou na koberec a utvoří kruh. Pedagog představí postupně v daném pořadí rekvizity: košík, kapesní nůž, holínky, pláštěnku a atlas hub, nechá žáky hádat téma hodiny. Žáci sdílí své vědomosti o tématu, a zkušenosti s ním.

Průběh prvotního osvojení učiva: Pedagog začne puštěním edukačního videa o houbách¹, následnou výuku založí na předem připravené prezentaci, v níž má každá probíraná houba svůj snímek. Na snímku bude více obrázků zobrazujících danou houbu, již zde bude zařazen obrázek využitý v první z upevňovacích her. Žáci se seznámí s těmito jedlými houbami: hřib smrkový, bedla vysoká, liška obecná, křemenáč březový, klouzek sličný. Seznámí se s těmito jedovatými: muchomůrka červená, muchomůrka zelená, hřib satan, pestřec obecný, holubinka vrhavka.

Upevňovací výukové činnosti: Pedagog uskuteční s žáky připravené upevňovací hry. Na závěr každé z nich provede dotazníkové šetření, ve kterém žáci hodnotí zábavnost a míru procvičení učiva danou činností.

Závěrečná reflexe – uzavření pamětního učení: Pedagog shrne obsah probíraného učiva souhrnným způsobem, aby připomněl žákům, co se naučili. Zopakuje řešení otázek či úloh, které žákům činily problémy. Na závěr výukové jednotky provede evaluační dotazníkové šetření, v němž žáci hodnotí zábavnost a míru procvičení učiva v této jednotce.

Plán výukové jednotky H2 (Matematika)

Třída: 3. A

Datum výuky: 17. 10. 2024

Časová dotace: 45 minut

Téma hodiny: Prvních deset násobků čísel 4 a 6, souslednost násobků v řadě, příslušnost násobků k úloze ve formě násobení o dvou členech

Počet žáků: 16

¹Video dostupné na: <https://edu.ceskatelevize.cz/video/1683-rostliny-houby>

Cíl hodiny: Žák dokáže zkonstruovat řadu násobků od 4 až po 40, resp. od 6 až do 60. Žák dokáže řešit násobkové úlohy počínaje 4×1 až po 4×10 , resp. 6×1 až po 6×10 .

Vedlejší cíle: Žák dodržuje předem stanovená pravidla hry. Dokáže pracovat s násobky pod časovým stresem. Umí pracovat s chybou.

Pomůcky: Tabule, křídly, žetony, listy o velikosti A4 s úlohami na násobení, plakáty s násobkovou řadou čísel 4 a 6, deset autíček, deset hracích kostek, červený kelímek pro každého žáka, plácačky na mouchy, mazací tabulky s fixou

Typ hodiny: hodina prvotního osvojování učiva

Organizace hodiny včetně časového harmonogramu:

- Úvod a aktivizace (10 min)
- Prvotní osvojení učiva (10 min)
- Upevňovací výukové činnosti:
 - Násobilková štafeta (10 min)
 - Násobilková kopaná (10 min)
- Závěrečná reflexe (5 min)

Průběh úvodu a aktivizace: Žáci se společně s pedagogem odeberou na koberec a utvoří kruh. Formou her Mouchy a Bingo, které žáci pravidelně v různých vyučovacích předmětech hrají, bude realizováno procvičení úloh na násobení 2 a 3 v oboru malé násobilky.

Průběh prvotního osvojení učiva: Pedagog představí žákům modelové předměty, které mají požadovaný počet částí: autíčko se čtyřmi koly, klasická hrací kostka se 6 stranami. Postupně žákům prezentuje vyšší počet předmětů a současně konstruuje hierarchický zápis násobilkových zápisů s násobky a řešením. V zápisu na závěr identifikuje a zvýrazní žákům násobilkovou řadu.

Upevňovací výukové činnosti: Pedagog uskuteční s žáky připravené upevňovací hry. Aby si všichni žáci procvičili celek učiva, byl zvolen následující postup. V Násobilkové štafetě má jeden tým přiřazeno číslo 4, druhý tým číslo 6. Tedy v této fázi pamětního učení si žáci

procvičují výlučně buď násobení 4, nebo násobení 6 v závislosti na příslušnosti k týmu. V druhé hře zůstává týmu přiřazené číslo ze hry první. Tím je zajištěno, že pamětní učení pokryje pro všechny žáky celé učivo, neboť tým čísla 4 v druhé hře, Násobilková kopaná, zadává násobilkové úlohy s číslem 4 protivníkům. Tím si procvičí násobení 4 a obdobně protějšmu týmu zadají úlohy na násobení šesti. Na závěr každé z nich provede pedagog dotazníkové šetření, ve kterém žáci hodnotí zábavnost a míru procvičení učiva danou činností.

Závěrečná reflexe – uzavření pamětního učení: Pedagog shrne obsah probíraného učiva souhrnným způsobem, aby připomněl žákům, co se naučili. Zopakuje řešení otázek či úloh, které žákům činily problémy. V tomto případě bude práce s chybou cílená na konkrétní žáky, kteří se chyby dopustili. Bude jim umožněno znovu doplnit k násobku jeho následníka či vyřešit násobilkovou úlohu. Na závěr výukové jednotky provede evaluační dotazníkové šetření, v němž žáci hodnotí zábavnost a míru procvičení učiva v této jednotce.

Plán výukové jednotky H3 (Český jazyk)

Třída: 3. A

Datum výuky: 18. 10. 2024

Časová dotace: 45 minut

Téma hodiny: Vybraná jmenovaná slova po „p“

Počet žáků: 16

Cíl hodiny: Žák na základě poslechu slova nebo doplňovačky umí dané slovo zařadit mezi vybraná vyjmenovaná slova po „p“, pokud do této skupiny patří. Pamětně si osvojuje vybraná vyjmenovaná slova.

Vedlejší cíle: Žák rozumí širším významovým souvislostem vybraných vyjmenovaných slov. Dodržuje předem stanovená pravidla hry včetně stanovených rolí. Žáci se dokáží na základě sdílení argumentů shodnout na řešení, jednak ve skupině a jednak za celou třídu.

Pomůcky: Karty s obrazovými indiciemi, obálky na indicie, záznamový arch pro zápis vybraných slov (Uhodni slovo), flip, interaktivní tabule, záznamový arch pro zápis chybějících slov (Kimova hra)

Typ hodiny: hodina prvotního osvojování učiva

Organizace hodiny včetně časového harmonogramu:

- Úvod a aktivizace (10 min)
- Prvotní osvojení učiva (7 min)
- Upevňovací výukové činnosti:
 - Uhodni slovo (15 min)
 - Kimova hra (8 min)
- Závěrečná reflexe (5 min)

Průběh úvodu a aktivizace: Pedagog vypíše všechna vybraná vyjmenovaná slova po „p“ a tento seznam rozdá žákům napsaný na listu papíru. Pod tímto seznamem se nachází text tematické písně s vynechanými místy pro doplnění vybraných vyjmenovaných slov. Žáci mají za úkol slova z nabídky nahoře doplnit na vynechaná místa. Následně jim bude puštěna tematická píseň² obsahující vyjmenovaná slova po „p“, kterou již znají z předchozího ročníku. Žáci si na papíře při poslechu zaškrťávají vyjmenovaná slova po „p“, která zaslechnou a kontrolují doplněná slova v textu písně. Po kontrole pedagog pustí píseň ještě jednou, na slova žáky upozorňuje.

Průběh prvotního osvojení učiva: Pedagog se zeptá žáků, co mají všechna slova vypsaná na tabuli společného. Žákům je představeno pravidlo, podle kterého vyjmenované slovo má po dané hlásce vždy „y“, nikoliv „i“.

Upevňovací výukové činnosti: Pedagog uskuteční s žáky připravené upevňovací hry. Na závěr každé z nich provede dotazníkové šetření, ve kterém žáci hodnotí zábavnost a míru procvičení učiva danou činností.

Závěrečná reflexe – uzavření pamětního učení: Pedagog shrne obsah probíraného učiva souhrnným způsobem, aby připomněl žákům, co se naučili. Zopakuje řešení otázek či úloh,

²Píseň dostupná na:

<https://www.youtube.com/watch?v=2HxtRVibkjs&list=PLMZWvL8dTcLFuZsJZUauSqGSm5FzgkSl8&index=5>

které činily žákům problémy. Na závěr výukové jednotky provede evaluační dotazníkové šetření, v němž žáci hodnotí zábavnost a míru procvičení učiva v této jednotce.

9.3 Popis neherních upevňovacích činností

Prvouka – Výuková jednotka N1

Činnost č. 1: Upevňovací karty

Zdroj: vlastní zpracování

Cíl: Žák se prostřednictvím repetice učí pojmenovat rodovým i druhovým jménem byliny na obrázku. Procvičuje si pozornost, soustředění a paměť. Učí se pracovat s chybou a zpětnou kontrolou své práce.

Organizace činnosti a využití pomůcek: Každému z žáků je rozdán soubor 10 karet, na lícové straně každé karty je obrázek léčivé nebo jedovaté rostliny, na rubové straně její název. Každý žák pracuje polovinu času samostatně v lavici, poté se spolužákem ve dvojici.

Průběh činnosti: Žák drží balíček karet, které jsou obrázkem nahoru. Jeho úkolem je pojmenovat celým názvem rostlinu na vrchním obrázku a přiřadit ji do skupiny léčivých nebo jedovatých rostlin. Kontrolu správnosti svého tvrzení provádí otočením kartičky na její rubovou stranu, kde se nalézá správný název a symbol označující příslušnost do skupiny léčivých nebo jedovatých rostlin. Karty s obrázkem rostlin, jejichž název uvedl správně, postupně odkládá z balíčku na lavici. Tímto způsobem pracuje samostatně první polovinu aktivity. V druhé části pracují žáci ve dvojicích, kdy první žák ukáže druhému obrázek rostliny, ten ji pojmenuje a zařadí. Kontrolu správnosti pojmenování a zařazení provádí žák představující obrázek. V aktivitě se žáci pravidelně střídají.

Konec aktivity: Aktivita končí po uplynutí stanoveného časového limitu.

Zakončení evaluací: Pedagog ocení žáky za úsilí a provede evaluační dotazníkové šetření k této části.

Činnost č. 2: Pracovní list rostliny

Zdroj: vlastní zpracování

Cíl: Žák dle svých schopností řeší úlohy v pracovním listu. Spojí rodový a druhový název byliny s jejím obrázkem. Psanou formou si názvy opakuje. Procvičuje si pozornost a soustředění.

Organizace činnosti a využití pomůcek: Každému z žáků je rozdán pracovní list, který vyplňuje samostatně ve své lavici.

Průběh činnosti: Pracovní list obsahuje v horní polovině náhodně seřazených 10 obrázků léčivých i jedovatých rostlin a 10 názvů těchto rostlin. Obrázky i názvy jsou totožné s těmi, jež měli žáci v předchozí aktivitě na kartách. Ve spodní polovině se nachází dva rámečky, jeden se symbolem a nadpisem „léčivé“ a druhý se symbolem a nadpisem „jedovaté“. Prvním krokem každého z žáků je spojit obrázek se správným názvem. Ve druhém kroku mají žáci za úkol přepsat názvy rostlin do rámečků ve spodní polovině, vždy podle toho, do které skupiny rostlina patří.

Konec činnosti: Po vyplnění pracovního listu je pod vedením pedagoga provedena společná kontrola správnosti a případná korekce chyb.

Zakončení evaluaci: Pedagog ocení žáky za úsilí a provede evaluační dotazníkové šetření k této části.

Matematika – Výuková jednotka N2

Činnost č. 3: Pracovní listy s labyrintem násobků

Zdroj: adaptace zahraničního pracovního listu *A-maze-ing Multiples*³

Cíl: Žák konstruuje řadu násobků 7 a 8. Prostřednictvím repetice si osvojuje násobky 7 a 8, procvičuje si pozornost, soustředění, paměť a učí se pracovat s chybou.

Organizace činnosti a využití pomůcek: Žáci pracují samostatně v lavici každý na svém pracovním listě.

Průběh činnosti: Úkolem žáka je v první části sestavit řadu násobků čísla 7 a tu zapsat do připravených polí. Takto sestavenou řadu si žák zkontroluje s řadou násobků v sešitě, která

³ Materiál dostupný na: <https://www.teacherspayteachers.com/Product/FREE-Multiplication-Worksheets-Fun-Mazes-to-Practice-Multiples-Skip-Counting-2023431>

byla vyvozena pod pedagogovým vedením. Tato řada bude sloužit jako pomůcka při řešení druhého z úkolů, jímž je projít bludištěm násobků 7. Ve čtvercové síti o velikosti 8 x 10 polí je v každém poli zapsáno číslo větší než 0 a menší než 100, některé z nich jsou násobky 7. Žák postupuje od čísla nula v levém horním rohu, přičemž se může pohybovat k nejbližšímu číslu ve směrech doprava, doleva, nahoru a dolů tak, že vybarvuje políčka s násobky 7 (které nemusí jít po sobě) až do cíle v pravém spodním rohu. Postupovat po diagonále není dovoleno. Stejným způsobem žák řeší druhou stranu pracovního listu s násobky 8.

Konec činnosti: Aktivita končí ve chvíli, kdy žák úspěšně projde labyrintem od začátku do konce.

Zakončení evaluací: Pedagog ocení žáky za úsilí a provede evaluační dotazníkové šetření k této části.

Činnost č. 4: Řešení úloh na násobení

Zdroj: autorský pracovní list

Cíl: Žák dle svých schopností řeší gradovaný pracovní list. Prostřednictvím repetice si osvojuje řady násobků 7 a 8, s jejich pomocí řeší úlohy na násobení. Procvičuje si pozornost, soustředění.

Organizace činnosti a využití pomůcek: Žáci pracují samostatně v lavici každý na svém pracovním listě.

Průběh činnosti: Pracovní list obsahuje čtyři cvičení. V prvním cvičení žák sestaví řady násobků 7 a 8. Ve druhém řeší úlohy na násobení čísel 7 a 8. Ve třetím procvičuje učivo za pomoci tabulky násobení. Ve čtvrtém cvičení řeší žáci v časovém limitu dvou minut 12 úloh na násobení, které jsou jiné než ty v druhém cvičení.

Konec činnosti: Práce na pracovním listě končí po uplynutí časového limitu.

Zakončení evaluací: Pedagog ocení žáky za úsilí a provede evaluační dotazníkové šetření k této části.

Český jazyk – Výuková jednotka N3

Činnost č. 5: Procvičování slov s tabulkou

Zdroj: Didaktická pomůcka Vyjmenovaná slova: Kartičky k procvičení Y, Ý, I, Í po obojetných souhláskách v kořenu slova, (vyšlo v nakladatelství Rubínka)

Cíl: Žák si pamětně osvojuje vybraná vyjmenovaná slova s oporou o vizuální pomůcku. Procvičuje si pozornost, soustředění. Učí se pracovat s chybou a zpětnou kontrolou své práce.

Organizace činnosti a využití pomůcek: Každý z žáků pracuje po dobu stanoveného časového limitu samostatně ve své lavici. Všichni žáci mají k dispozici přiřazovací tabulku s pěticí předtisknutých vybraných vyjmenovaných slov, která jsou pro lepší zapamatování doprovázena ilustračními piktogramy – tyto obrázky jsou součástí didaktické pomůcky, se kterou žáci v průběhu roku pracují. Slova v tabulce se shodují s vyjmenovanými slovy, jež se objevují na jedné straně kartiček, kde jsou slova doprovázena těmi samými piktogramy. Na druhé straně těchto kartiček se vždy nachází věta nebo slovní spojení obsahující vyjmenované slovo, které je uvedeno s piktogramem na druhé jejich straně. Vyjmenovaná slova jsou ve větách a slovních spojeních zaznamenána formou doplňovačky y/ý. Zpětnou vazbu žáci získávají otočením kartičky. S ohledem na učivo byla zvolena tato vyjmenovaná slova: lysý, lýtko, lyže, pelyněk, plyš.

Průběh činnosti: Žák drží balíček karet v ruce doplňovačkou k sobě. Přečte si větu nebo slovní spojení, identifikuje vyjmenované slovo, které se v nich nachází a přiloží kartičku do tabulky před sebou k příslušnému vyjmenovanému slovu. Pro kontrolu kartičku otočí a zkontroluje, zda došlo ke shodě. Tuto kartičku odkládá stranou.

Konec činnosti: Aktivita končí po uplynutí předem stanoveného časového limitu.

Zakončení evaluací: Pedagog ocení žáky za úsilí a provede evaluační dotazníkové šetření k této části.

Činnost č. 6: Memorování slov

Cíl: Žák si prostřednictvím repetice osvojuje vybraná vyjmenovaná slova s oporou o vizuální pomůcku. Procvičuje si paměť, pozornost a soustředění.

Organizace činnosti a využití pomůcek: Žáci pracují samostatně každý ve své lavici s pomocí tabulky vybraných vyjmenovaných slov z předchozí aktivity. Na druhé straně

tabulky jsou stejným způsobem zaznamenána další vybraná vyjmenovaná slova: slyšet, mlýn, blýskat se, polykat, vzlykat.

Průběh činnosti: Úkolem žáka je po dobu stanoveného časového limitu memorovat nová slova z tabulky. Ve chvíli, kdy si je žák jistý jejich zapamatováním, může si otočit tabulku na přední stranu (a pokud potřebuje, tak i nazpět) a pokračuje v memorování se zaměřením na všechna slova. Po uplynutí časového limitu zapíše každý žák na papír, kolik slov si zapamatoval.

Konec činnosti: Aktivita končí po uplynutí stanoveného časového limitu.

Zakončení evaluací: Pedagog ocení žáky za úsilí a provede evaluační dotazníkové šetření k této části.

9.4 Plány výuky hodin N1, N2 a N3

Plán výukové jednotky N1 (Prvouka)

Třída: 3. A

Datum výuky: 5. 11. 2024

Časová dotace: 45 minut

Téma hodiny: Rostliny léčivé a jedovaté

Počet žáků: 16

Cíl hodiny: Žák se seznamuje s léčivými a jedovatými rostlinami. Pojmenuje na základě vizuální podoby vybraný soubor rostlin, u kterých dále dokáže říci, zda jde o léčivé či jedovaté rostliny.

Vedlejší cíle: Žák se seznamuje s ekologickou problematikou ochrany rostlinných druhů. Seznamuje se s možnostmi využití rostlin pro léčivé účely, získává povědomí o souvislostech mezi jedovatými rostlinami a léčivými, např. to, že malé množství účinné látky či preparátu může vyléčit. Seznamuje se s využitím rostlin ve farmaceutickém průmyslu. Ví, jak se zachovat v případě podezření na otravu rostlinou a jak přistupovat k volně rostoucím bylinám a keřům.

Pomůcky: Interaktivní tabule, tabule, sady karet, pracovní listy, sušené léčivé byliny na ukázkou

Typ hodiny: Hodina prvotního osvojování učiva

Organizace hodiny včetně časového harmonogramu:

- Úvod a aktivizace (10 min)
- Prvotní osvojení učiva (10 min)
- Upevňovací výukové činnosti:
 - upevňovací karty (12 min)
 - pracovní list rostliny (8 min)
- Závěrečná reflexe (5 min)

Průběh úvodu a aktivizace: Na zavřené tabuli je předepsána věta „Malé množství může léčit“. Pedagog se zeptá žáků, jak chápou toto tvrzení. Následně zahájí diskusi nad tím, čeho by se mohlo týkat a co je opakem toho, když někdo nebo něco léčí. Následně bude žákům puštěna píseň Jitrocel a rozmarýn⁴. Před poslechem je žákům zadán úkol, aby si zapsali názvy rostlin, o kterých se zpívá v písni. Po prvním poslechu se žáci spojí do skupin po čtyřech, v nichž ze zapsaných názvů vytvoří společný seznam rostlin z písně. Následuje druhý poslech, při němž žáci zůstávají ve skupinách a který je po částech zastavována. Žáci doplňují seznam o další zachycené názvy, pokud jim některé unikly. Po druhém poslechu následuje společná kontrola, při níž pedagog odškrtává pojmy z předem připraveného seznamu uvnitř tabule, který v tuto chvíli žákům odhalí. Na závěr se žáci pokusí uhodnout téma hodiny.

Průběh prvotního osvojení učiva: Výkladová část bude založena na předem připravené prezentaci, v níž má každá probíraná rostlina svůj snímek. Na snímku je více obrázků dané rostliny. Některé z obrázků budou využity v následujících upevňovacích aktivitách. Žáci se seznámí s těmito léčivými rostlinami: jitrocel kopinatý, heřmánek pravý, mateřídouška,

⁴Píseň dostupná na: <https://www.youtube.com/watch?v=CCFOtSNJ3VQ>

podběl lékařský, divizna velkokvětá. Seznámí se s těmito jedovatými rostlinami: rulík zlomocný, bolehlav plamatý, konvalinka vonná, lýkovec jedovatý, náprstník červený.

Upevňovací výukové činnosti: Pedagog uskuteční s žáky připravené upevňovací činnosti (viz popisy aktivit v Kapitole 9.3). Na závěr každé z nich provede dotazníkové šetření, ve kterém žáci hodnotí zábavnost a míru procvičení učiva danou činností.

Závěrečná reflexe – uzavření pamětního učení: Pedagog představí žákům probrané léčivé rostliny v sušené podobě. Shrne obsah probíraného učiva souhrnným způsobem, aby připomněl žákům, co se naučili. Zopakuje řešení otázek či úloh, které činily žákům problémy. Na závěr výukové jednotky provede evaluační dotazníkové šetření, v němž žáci hodnotí zábavnost a míru procvičení učiva v této jednotce. Žáci vyplní anketní otázku, zda by se v případě možnosti volby učili nové učivo raději prostřednictvím didaktických her, nebo stejným způsobem jako v této vyučovací jednotce.

Plán výukové jednotky N2 (Matematika)

Třída: 3. A

Datum výuky: 6. 11. 2024

Časová dotace: 45 minut

Téma hodiny: Prvních deset násobků čísel 7 a 8: souslednost násobků v řadě, příslušnost násobků k úloze ve formě násobení o dvou členech

Počet žáků: 16

Cíl hodiny: Žák dokáže zkonstruovat řadu násobků od 7 až po 70, resp. od 8 až 80. Dokáže řešit násobkové úlohy počínaje 7×1 až po 7×10 , resp. 8×1 až po 8×10 .

Vedlejší cíle: Žák pracuje podle zadání. Dokáže pracovat s násobky pod časovým stresem. Umí pracovat s chybou.

Pomůcky: Tabule, křídly, pracovní list s labyrintem násobků, 10 listů z týdenního kalendáře, 10 obrázků pavouka s osmi nohama

Typ hodiny: Hodina prvotního osvojení učiva

Organizace hodiny včetně časového harmonogramu:

- Úvod a aktivizace (10 min)
- Prvotní osvojení učiva (10 min)
- Upevňovací výukové činnosti:
 - pracovní list s labyrintem násobků (10 min)
 - řešení úloh na násobení (10 min)
- Závěrečná reflexe (5 min)

Průběh úvodu a aktivizace: Žáci se sejdou s pedagogem v kruhu na koberci, kde jsou procvičeny některé úlohy z násobení čísla 4 a 6, které žáci už znají, a rovněž jsou připomenuty začátky příslušných násobkových řad. Žáci si předávají slovo posláním míče (i napříč kruhem). Kdo dostane míč, řeší opakovací úlohu: jmenuje násobek, který následuje v řadě (konstrukce násobkové řady); jmenuje číslo, které je řešením úlohy zadané pedagogem. Pedagog průběžně dává zpětnou vazbu.

Průběh prvotního osvojení učiva: Pedagog představí žákům modelové předměty, které mají požadovaný počet částí: list z týdenního kalendáře, obrázek pavouka s osmi nohama. Postupně žákům prezentuje vyšší počet předmětů a současně konstruuje hierarchický zápis násobilkových zápisů s řešením. Žáci si tento zápis zaznamenávají do sešitu. Na závěr v zápisu identifikuje a zvýrazní žákům násobilkovou řadu.

Upevňovací výukové činnosti: Pedagog uskuteční s žáky připravené upevňovací činnosti (viz popisy aktivit v Kapitole 9.3). Na závěr každé z nich provede dotazníkové šetření, ve kterém žáci hodnotí zábavnost a míru procvičení učiva danou činností.

Závěrečná reflexe – uzavření pamětního učení: Pedagog shrne obsah probíraného učiva souhrnným způsobem, aby připomněl žákům, co se naučili. Zopakuje řešení otázek či úloh, které činily žákům problémy. Na závěr výukové jednotky provede evaluační dotazníkové šetření, v němž žáci hodnotí zábavnost a míru procvičení učiva v této jednotce. Žáci vyplní anketní otázku, zda by se v případě možnosti volby učili nové učivo raději prostřednictvím didaktických her, nebo stejným způsobem jako v této vyučovací jednotce.

Plán výukové jednotky N3 (Český jazyk)

Třída: 3. A

Datum výuky: 4. 11. 2024

Časová dotace: 45 minut

Téma hodiny: Vybraná jmenovaná slova po „l“

Počet žáků: 16

Cíl hodiny: Žák na základě poslechu slova umí dané slovo zařadit mezi vybraná vyjmenovaná slova po „l“. Pamětně si osvojuje vybraná vyjmenovaná slova.

Vedlejší cíle: Žák rozumí širším významovým souvislostem vybraných vyjmenovaných slov. Dokáže je identifikovat ve větách a slovních spojení. Vytváří a napíše věty s vybranými vyjmenovanými slovy.

Pomůcky: Pracovní list se zašifrovanými vyjmenovanými slovy, interaktivní tabule, obrázky ke slovům pro nalepení do sešitu, tabulka, sady kartiček, záznamové archy pro zápis zapamatovaných slov, sešity žáků

Typ hodiny: Hodina prvotního osvojování učiva

Organizace hodiny včetně časového harmonogramu:

- Úvod a aktivizace (10 min)
- Prvotní osvojení učiva (12 min)
- Upevňovací výukové činnosti:
 - procvičování slov s tabulkou (9 min)
 - memorování slov (9 min)
- Závěrečná reflexe (5 min)

Průběh úvodu a aktivizace: Pedagog rozdá žákům pracovní list, na němž jsou zašifrovaná vyjmenovaná slova tak, že každé písmeno slova je reprezentováno jedním obrázkem. Žáci mají za úkol tato slova za pomoci náslovných hlásek obrázků odhalit. Každé písmeno si zaznamenávají do okénka předtištěného pod obrázkem. Po rozklíčování všech slov pustí

pedagog tematickou píseň⁵ obsahující vyjmenovaná slova po „l“, kterou již žáci znají z předchozího ročníku. Žáci si v průběhu poslechu označují slova v pracovním listě, která zazněla i v písni.

Průběh prvotního osvojení učiva: Pedagog společně s žáky vysvětlí význam všech vybraných vyjmenovaných slov. Žáci si do sešitů, které běžně ve výuce používají, nalepí obrázky reprezentující představená slova do sloupce pod sebe. K obrázkům si zapíší slovo, které obrázek představuje, dále vymyslí a napíší s tímto slovem větu.

Upevňovací výukové činnosti: Pedagog uskuteční s žáky připravené upevňovací činnosti (viz popisy aktivit v Kapitole 9.3). Na závěr každé z nich provede dotazníkové šetření, ve kterém žáci hodnotí zábavnost a míru procvičení učiva danou činností.

Závěrečná reflexe – uzavření pamětního učení: Pedagog shrne obsah probíraného učiva souhrnným způsobem, aby připomněl žákům, co se naučili. Zopakuje řešení otázek či úloh, které činily žákům problémy. Na závěr výukové jednotky provede evaluační dotazníkové šetření, v němž žáci hodnotí zábavnost a míru procvičení učiva v této jednotce. Žáci vyplní anketní otázku, zda by se v případě možnosti volby učili nové učivo raději prostřednictvím didaktických her, nebo stejným způsobem, jako v této vyučovací jednotce.

⁵ Píseň dostupná na:

<https://www.youtube.com/watch?v=uAxyqmq2KQI&list=PLMZWvL8dTcLFuZsJZUauSqGSm5FzgkSl8&index=6>

10 Prezentace výsledků

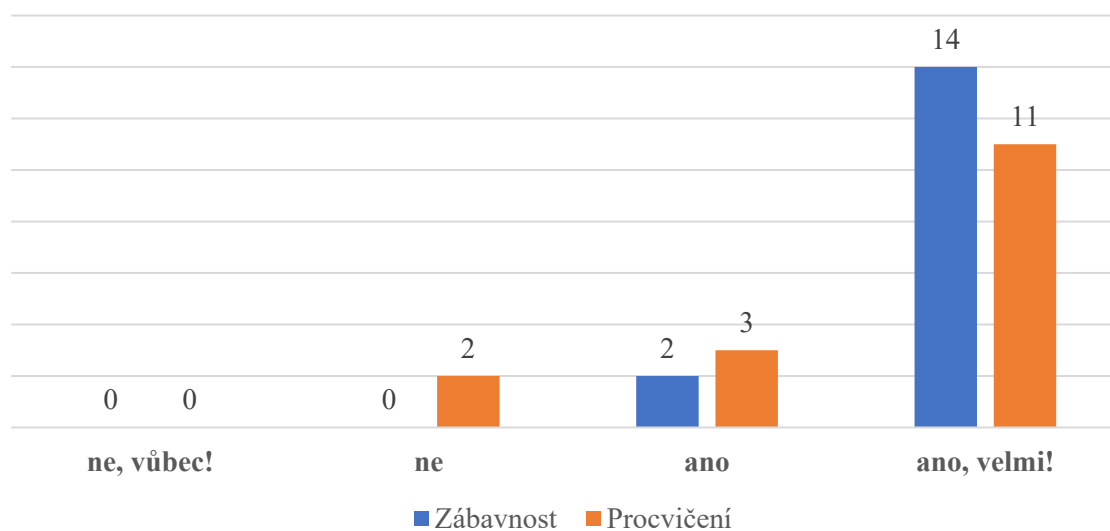
10.1 Výsledky upevňování v předmětu Prvouka

10.1.1 Upevňovací hry

Tabulka 3 Základní údaje – Houby na smaženici (zdroj: vlastní zpracování)

Houby na smaženici	
Řídící pedagog:	Melicharová Magdaléna
Počet zúčastněných žáků:	14
Den a datum:	úterý 15. 10. 2024
Pořadí vyučovací jednotky:	třetí

Graf 1 Žákovská hodnocení – Houby na smaženici: Zábavnost vs. Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)



Všichni žáci hodnotí hru z hlediska zábavnosti kladně, drtivá většina (14, 87,5 %) ji vnímá jako velmi zábavnou. I v kategorii míry procvičení tíhnou žáci ke kladnému ohodnocení hry, většina o počtu 11 (68,75 %) ji hodnotí jako velmi přínosnou pro procvičení. Pouze dva žáci (12,5 %) vyjádřili pocit, že hra jim pomohla k procvičení látky málo. Jak ukazuje srovnání aritmetického průměru níže (vyznačeno barevně), hra je souhrnně hodnocena jako o něco zábavnější než přínosná pro procvičení látky.

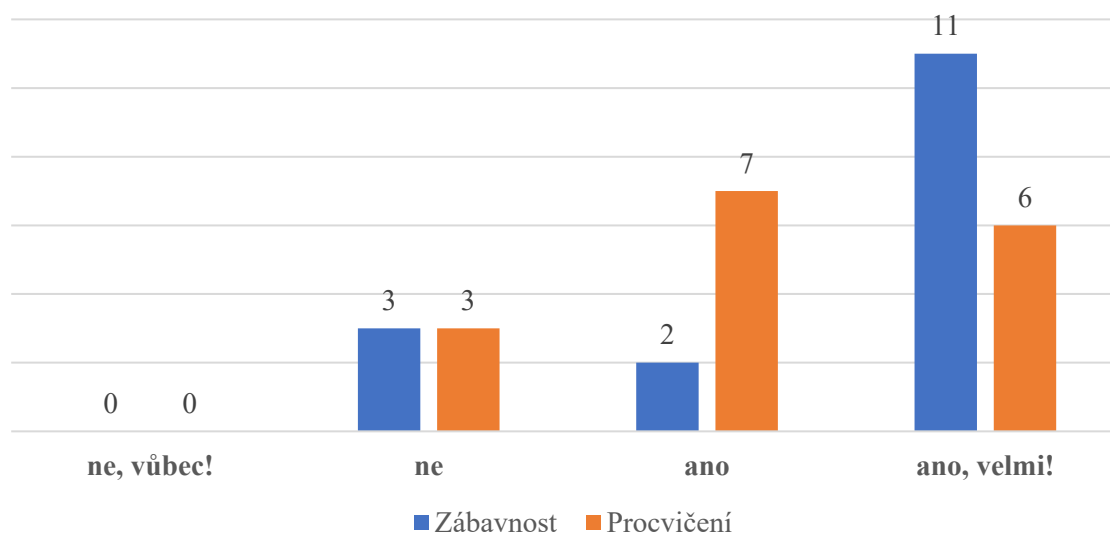
Tabulka 4 Výsledky žákovských dotazníků – Houby na smaženici: Zábavnost a Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)

	Zábavnost	Procvičení
Max.	4	4
Min.	3	2
Průměr	3,88	3,56
Medián	4	4
Modus	4	4

Tabulka 5 Základní údaje – Pravda nebo lež (zdroj: vlastní zpracování)

<u>Pravda nebo lež</u>	
Řídící pedagog:	Melicharová Magdaléna
Počet zúčastněných žáků:	14
Datum a den:	úterý 15. 10. 2024
Pořadí vyučovací jednotky:	třetí

Graf 2 Žákovská hodnocení – Pravda nebo lež: Zábavnost vs. Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)



Většina žáků hru hodnotí z hlediska zábavnosti kladně, 11 (68,75 %) jako velmi zábavnou, nicméně našli se tři žáci (18,75 %), které hra nebavila. Po stránce přínosnosti pro procvičení látky hru hodnotí kladně také 11 žáků, ovšem bylo méně maximálních hodnocení, pouhých šest (37,5 %). Našli se tři žáci, kteří hru shledávají pro procvičení jako neúčinnou. Srovnání

aritmetického průměru níže (vyznačeno barevně) ukazuje, že hra je souhrnně hodnocena jako o něco zábavnější než přínosná pro procvičení látky.

Tabulka 6 Výsledky žákovských dotazníků – Pravda nebo lež: Zábavnost a Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)

	Zábavnost	Procvičení
Max.	4	4
Min.	2	2
Průměr	3,5	3,19
Medián	4	3
Modus	4	3

S odstupem týdne byly ověřovány znalosti žáků. Cílem bylo měřit dvě proměnné: míra zapamatování učiva; zpětná vazba žákovi ohledně jeho nabytých znalostí – jak přesně dokáže po týdnu určit, kolik si toho pamatuje (viz Kap. 5). Žáci před testem odhadovali hodnotu svého výkonu. Následující tabulka ukazuje v procentech odhad žáka na svůj výsledek, samotný výsledek, dále v procentních bodech rozdíl mezi nimi (Odhad – Výsledek).

Tabulka 7 Výsledky herního upevňování – Prvouka, všichni žáci (zdroj: vlastní zpracování)

	Ž1	Ž2	Ž3	Ž4	Ž5	Ž6	Ž7	Ž8
Odhad	90 %	80 %	85 %	100 %	75 %	85 %	75 %	90 %
Výsledek	100 %	85 %	75 %	80 %	100 %	75 %	85 %	100 %
Rozdíl	-10	-5	10	20	-25	10	-10	-10

	Ž9	Ž10	Ž11	Ž12	Ž13	Ž14	Ž15	Ž16
Odhad	85 %	5 %	5 %	85 %	100 %	5 %	85 %	85 %
Výsledek	80 %	90 %	85 %	85 %	95 %	80 %	85 %	85 %
Rozdíl	5	-85	-80	0	5	-75	0	0

Polovina třídy svůj výkon podcenila, pět žáků svůj výkon naopak přecenilo, jen tři se byli schopni trefit svým odhadem přesně do hodnoty výsledku. Pokud přijmeme pravidlo, že 20

p. b. odchylka odhadu od výsledku je přijatelná nepřesnost, 12 žáků bylo schopno uspokojivě odhadnout své schopnosti.

Průměrný výsledek upevnění: 86,56 %
--

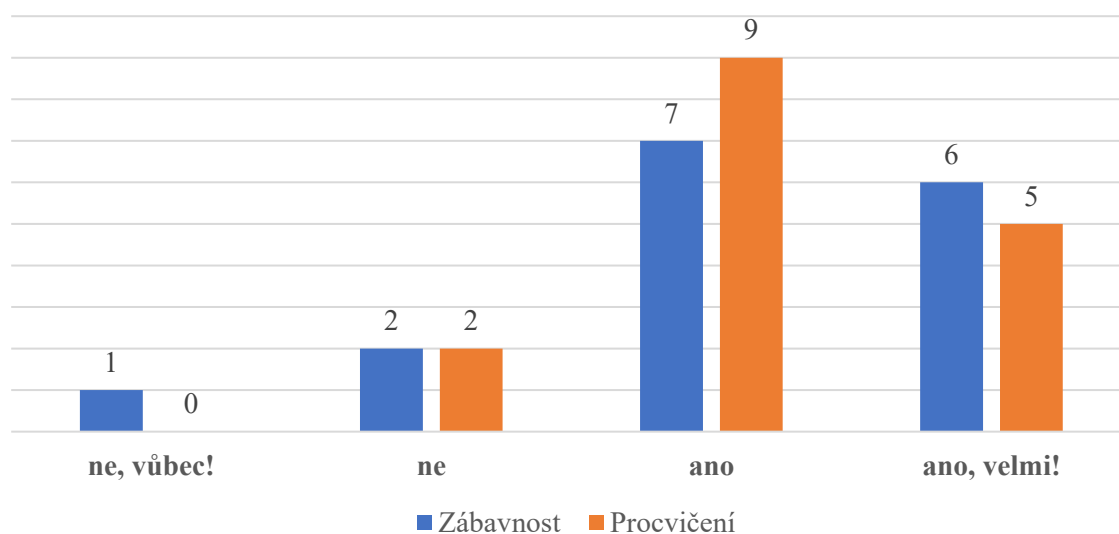
Uspokojivý odhad (do +/-20): 12 žáků

10.1.2 Upevňovací neherní aktivity

Tabulka 8 Základní údaje – Upevňovací karty (zdroj: vlastní zpracování)

Upevňovací karty	
Řídící pedagog:	Melicharová Magdaléna
Počet zúčastněných žáků:	15
Datum a den:	úterý 5. 11. 2024
Pořadí vyučovací jednotky:	třetí

Graf 3 Žákovská hodnocení – Upevňovací karty: Zábavnost vs. Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)



Většina žáků hodnotí aktivitu z hlediska zábavnosti kladně, sedm (43,75 %) jako zábavnou, šest (37,5 %) jako velmi zábavnou. Tři (18,75 %) žáky hra nebavila, z toho jednoho vůbec. Po stránce přínosnosti pro procvičení hru vnímá většina žáků pozitivně, celých devět (56,25 %) jako přínosnou, čtyři (25 %) jako velmi přínosnou. Dva žáky aktivita jako procvičovací nástroj nepřesvědčila. Srovnání aritmetického průměru níže (vyznačeno barevně) ukazuje, že souhrnně je aktivita hodnocena v obou kategoriích téměř shodně.

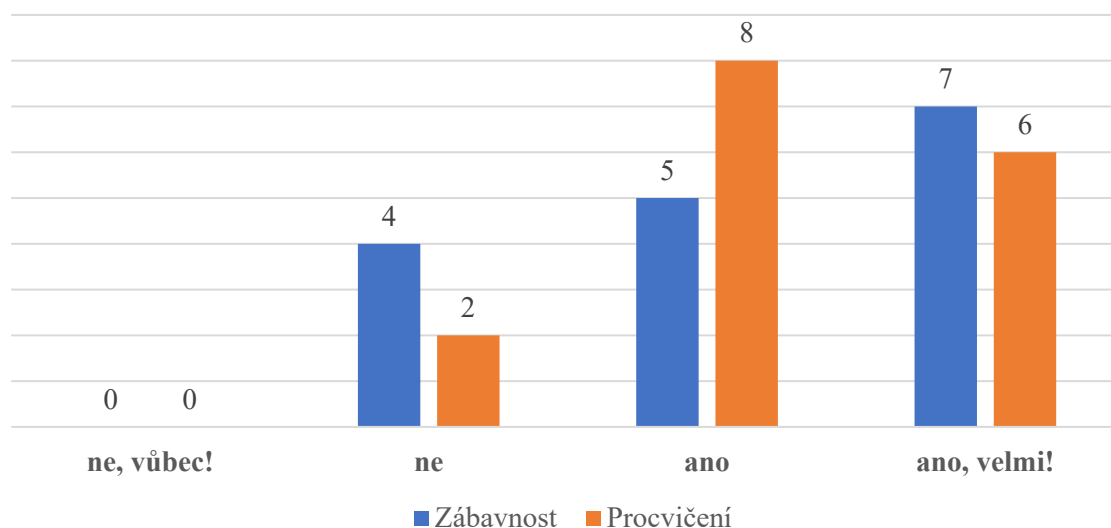
Tabulka 9 Výsledky žákovských dotazníků – Upevňovací karty: Zábavnost a Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)

	Zábavnost	Procvičení
Max.	4	4
Min.	1	2
Průměr	3,13	3,19
Medián	3	3
Modus	3	3

Tabulka 10 Základní údaje – Pracovní list rostliny (zdroj: vlastní zpracování)

<u>Pracovní list rostliny</u>	
Řídící pedagog:	Melicharová Magdaléna
Počet zúčastněných žáků:	15
Datum a den:	úterý 5. 11. 2024
Pořadí vyučovací jednotky:	třetí

Graf 4 Žákovská hodnocení – Pracovní list rostliny: Zábavnost vs. Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)



Většina žáků hodnotí činnost z hlediska zábavnosti kladně, 5 (31,25 %) jako zábavnou, sedm (43,75 %) dokonce jako velmi zábavnou. Čtyři (25 %) žáky hra nebavila. Po stránce přínosnosti pro procvičení vnímá většina žáků činnost pozitivně, osm (50 %) jako přínosnou,

šest (37,5 %) dokonce jako velmi přínosnou. Pouze dva žáky činnost jako procvičovací nástroj nepřesvědčila. Srovnání aritmetického průměru níže (vyznačeno barevně) ukazuje, že souhrnně je činnost hodnocena v obou kategoriích téměř shodně.

Tabulka 11 Výsledky žákovských dotazníků – Pracovní list rostliny: Zábavnost a Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)

	Zábavnost	Procvičení
Max.	4	4
Min.	2	2
Průměr	3,19	3,25
Medián	3	3
Modus	4	3

S odstupem týdne byly ověřovány znalosti žáků. Cílem bylo měřit dvě proměnné: míra zapamatování učiva; zpětná vazba žákovi ohledně jeho nabytých znalostí (viz Kap. 5). Žáci před testem odhadovali hodnotu svého výkonu. Následující tabulka ukazuje v procentech odhad žáka, samotný výsledek, dále v p. b. rozdíl mezi nimi (Odhad – Výsledek).

Tabulka 12 Výsledky neherního upevňování – Prvouka, všichni žáci (zdroj: vlastní zpracování)

	Ž1	Ž2	Ž3	Ž4	Ž5	Ž6	Ž7	Ž8
Odhad	100 %	85 %	25 %	50 %	55 %	85 %	5 %	75 %
Výsledek	100 %	95 %	50 %	75 %	80 %	40 %	35 %	60 %
Rozdíl	0	-10	-25	-25	-25	45	-30	15

	Ž9	Ž10	Ž11	Ž12	Ž13	Ž14	Ž15	Ž16
Odhad	10 %	5 %	5 %	55 %	55 %	10 %	55 %	55 %
Výsledek	40 %	65 %	55 %	60 %	50 %	40 %	65 %	60 %
Rozdíl	-30	-60	-50	-5	5	-30	-10	-5

Většina třídy, tedy 12 žáků svůj výkon podcenila, jen tři svůj výkon naopak přecenili, jen jeden se byl schopen trefit svým odhadem přesně do hodnoty výsledku. Pokud přijmeme

pravidlo, že 20 p. b. odchylka odhadu od výsledku je přijatelná nepřesnost, šest žáků bylo schopno uspokojivě odhadnout své schopnosti.

Průměrný výsledek upevnění: 60,63 %
--

Uspokojivý odhad (do +/-20): 6 žáků
--

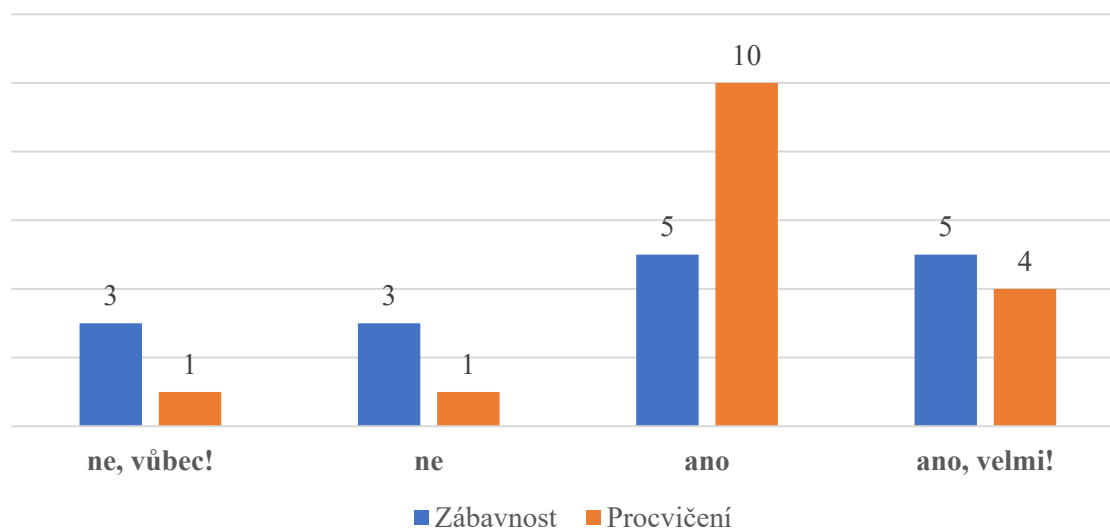
10.2 Výsledky upevňování v předmětu Matematika

10.2.1 Upevňovací hry

Tabulka 13 Základní údaje – Násobilková štafeta (zdroj: vlastní zpracování)

Násobilková štafeta	
Řídící pedagog:	Melicharová Magdaléna
Počet zúčastněných žáků:	15
Datum a den:	čtvrtek 17. 10. 2024
Pořadí vyučovací jednotky:	první

Graf 5 Žákovská hodnocení – Násobilková štafeta: Zábavnost vs. Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)



Většina žáků o počtu 10 (62,5 %) hodnotí hru z hlediska zábavnosti kladně, polovina jako zábavnou, polovina jako velmi zábavnou. Šest žáků (37,5 %) hra nebavila. Po stránce přínosnosti pro procvičení hru vnímá drtivá většina žáků o počtu 14 (87,5 %) pozitivně, avšak jen čtyři hodnotí maximálně („ano, velmi!“). Dva žáky hra jako procvičovací nástroj

nepřesvědčila, jeden ji dokonce shledává v tomto směru jako zcela neúčinnou. Srovnání aritmetického průměru níže (vyznačeno barevně) ukazuje, že hra je souhrnně hodnocena jako o něco přínosnější pro procvičení než zábavná.

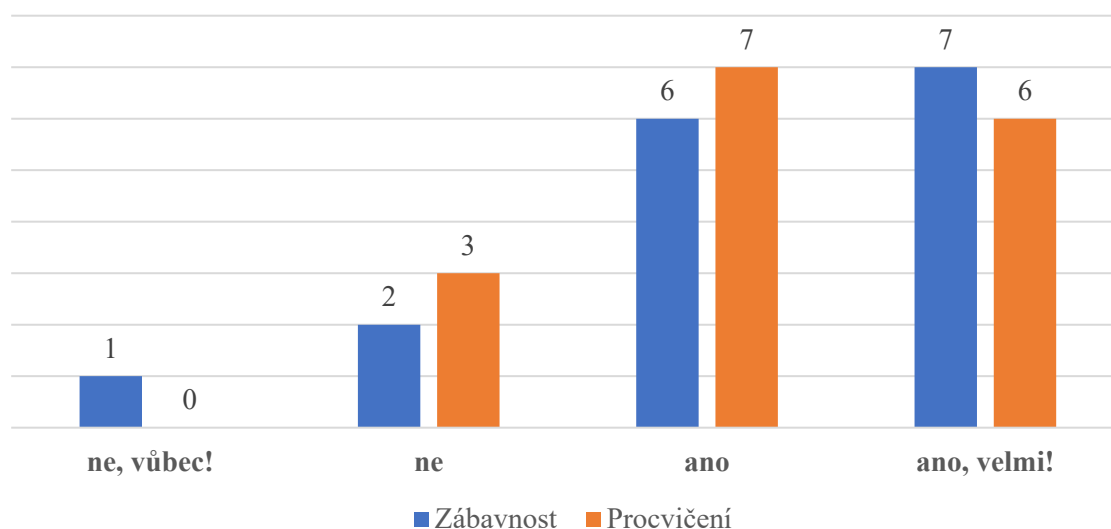
Tabulka 14 Výsledky žákovských dotazníků – Násobilková štafeta: Zábavnost a Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)

	Zábavnost	Procvičení
Max.	4	4
Min.	1	1
Průměr	2,75	3,06
Medián	3	3
Modus	3	3

Tabulka 15 Základní údaje – Násobilkové penalty (zdroj: vlastní zpracování)

<u>Násobilkové penalty</u>	
Řídící pedagog:	Melicharová Magdaléna
Počet zúčastněných žáků:	15
Datum a den:	čtvrtek 17. 10. 2024
Pořadí vyučovací jednotky:	první

Graf 6 Žákovská hodnocení – Násobilkové penalty: Zábavnost vs. Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)



Většina žáků hodnotí hru z hlediska zábavnosti kladně, 6 (37,5 %) jako zábavnou, sedm (43,75 %) jako velmi zábavnou. Tři žáky (18,75 %) hra nebavila, z toho jednoho vůbec. Po stránce přínosnosti pro procvičení hru vnímá většina žáků pozitivně, sedm (43,5 %) jako přínosnou, šest (37,5 %) jako velmi přínosnou. Tři žáky hra jako procvičovací nástroj nepřesvědčila. Srovnání aritmetického průměru níže (vyznačeno barevně) ukazuje, že souhrnně je hra hodnocena v obou kategoriích téměř shodně.

Tabulka 16 Výsledky žakovských dotazníků – Násobilkové penalty: Zábavnost a Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)

	Zábavnost	Přínosnost
Max.	4	4
Min.	1	2
Průměr	3,13	3,19
Medián	3	3
Modus	4	3

S odstupem týdne byly ověřovány znalosti žáků. Cílem bylo měřit dvě proměnné: míra zapamatování učiva; zpětná vazba žákovi ohledně jeho nabytých znalostí (viz Kap. 5). Žáci před testem odhadovali hodnotu svého výkonu. Následující tabulka ukazuje v procentech odhad žáka, samotný výsledek, dále v p. b. rozdíl mezi nimi (Odhad – Výsledek).

Tabulka 17 Výsledky herního upevňování – Matematika, všichni žáci (zdroj: vlastní zpracování)

	Ž1	Ž2	Ž3	Ž4	Ž5	Ž6	Ž7	Ž8
Odhad	89 %	89 %	78 %	100 %	72 %	94 %	72 %	72 %
Výsledek	75 %	100 %	83 %	100 %	86 %	86 %	86 %	94 %
Rozdíl	14	-11	-5	0	-14	8	-14	-22

	Ž9	Ž10	Ž11	Ž12	Ž13	Ž14	Ž15	Ž16
Odhad	83 %	6 %	6 %	81 %	100 %	81 %	0 %	81 %
Výsledek	100 %	100 %	100 %	94 %	97 %	94 %	44 %	94 %
Rozdíl	-17	-94	-94	-13	3	-13	-44	-13

Většina třídy s počtem 12 žáků svůj výkon podcenila, pouze tři žáci se naopak přecenili, jen jeden se byl schopen trefit svým odhadem přesně do hodnoty výsledku. Pokud přijmeme pravidlo, že 20 p. b. odchylka odhadu od výsledku je přijatelná nepřesnost, 12 žáků bylo schopno uspokojivě odhadnout své schopnosti.

Průměrný výsledek upevnění: 89,56 %
--

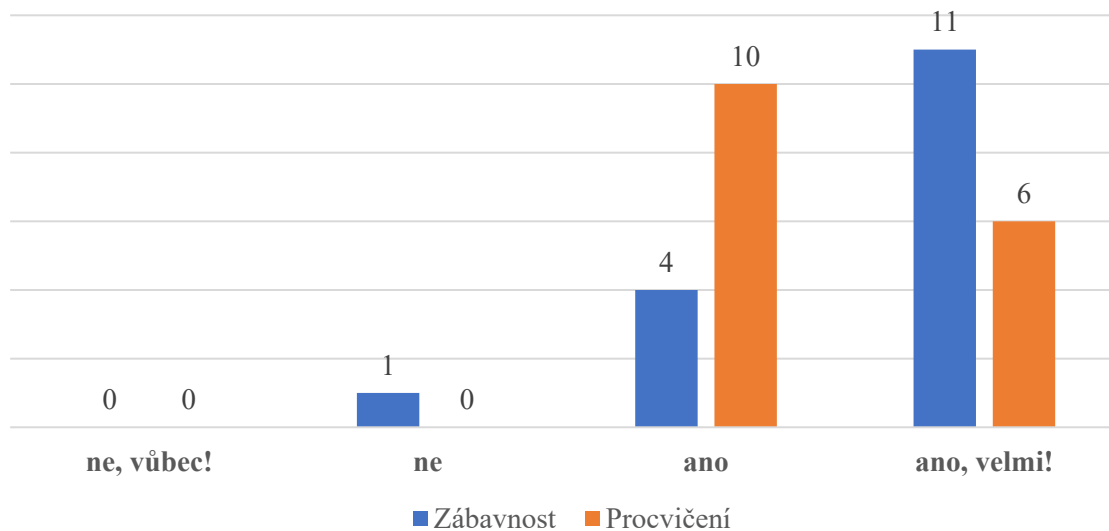
Uspokojivý odhad (do +/-20): 12 žáků

10.2.2 Upevňovací neherní činnosti

Tabulka 18 Základní údaje – Pracovní list s labyrintem násobků (zdroj: vlastní zpracování)

Pracovní list s labyrintem násobků	
Řídící pedagog:	Melicharová Magdaléna
Počet zúčastněných žáků:	14
Datum a den:	středa 6. 11. 2024
Pořadí vyučovací jednotky:	druhá

Graf 7 Žákovská hodnocení – Pracovní list s labyrintem násobků: Zábavnost vs. Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)



Většina žáků hodnotí činnost z hlediska zábavnosti kladně, 4 (25 %) jako zábavnou, 11 (68,75 %) jako velmi zábavnou. Pouze jednoho žáka (6,25 %) činnost nebavila. Po stránce přínosnosti pro procvičení činnost vnímají všichni žáci pozitivně, 10 (62,5 %) jako

přínosnou, šest (37,5 %) jako velmi přínosnou. Srovnání aritmetického průměru níže (vyznačeno barevně) ukazuje, že souhrnně je činnost hodnocena jako více zábavná než přínosná k procvičení.

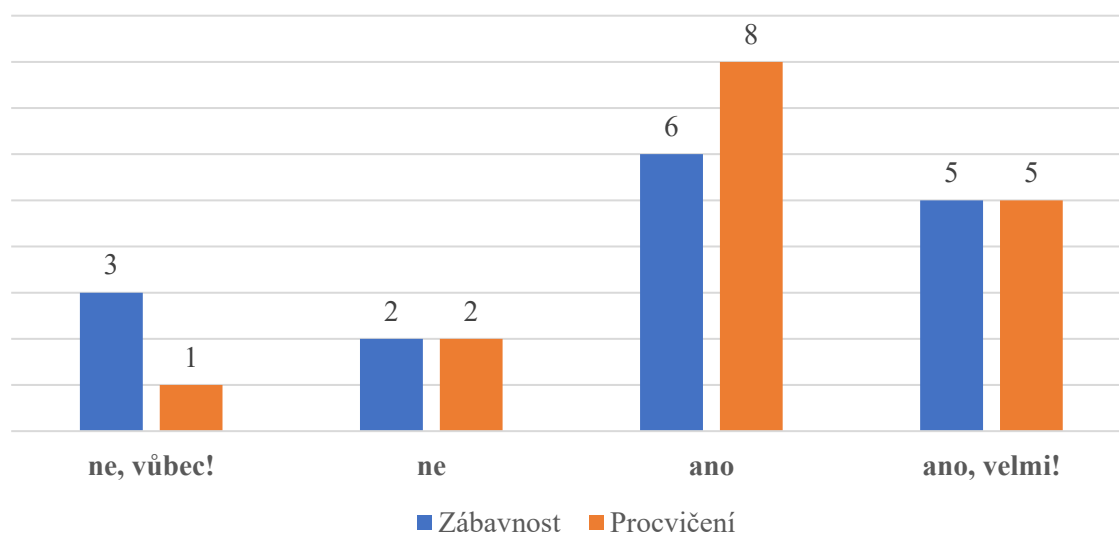
Tabulka 19 Výsledky žákovských dotazníků – Pracovní list s labyrintem násobků: Zábavnost a Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)

	Zábavnost	Procvičení
Max.	4	4
Min.	2	3
Průměr	3,5	3,38
Medián	4	3
Modus	4	3

Tabulka 20 Základní údaje – Řešení úloh na násobení (zdroj: vlastní zpracování)

Řešení úloh na násobení	
Řídící pedagog:	Melicharová Magdaléna
Počet zúčastněných žáků:	14
Datum a den:	středa 6. 11. 2024
Pořadí vyučovací jednotky:	druhá

Graf 8 Žákovská hodnocení – Řešení úloh na násobení: Zábavnost vs. Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)



Většina žáků hodnotí činnost z hlediska zábavnosti kladně, 6 (37,5 %) jako zábavnou, pět (31,25 %) jako velmi zábavnou. Pět žáků (31,25 %) činnost nebavila, tři dokonce vůbec. Po stránce přínosnosti pro procvičení vnímá většina žáků činnost pozitivně, osm (50 %) jako přínosnou, pět (31,25 %) dokonce jako velmi přínosnou. Srovnání aritmetického průměru níže (vyznačeno barevně) ukazuje, že souhrnně je činnost hodnocena jako více přínosná k procvičení než zábavná.

Tabulka 21 Výsledky žákovských dotazníků – Řešení úloh na násobení: Zábavnost a Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)

	Zábavnost	Procvičení
Max.	4	4
Min.	1	1
Průměr	2,81	3,06
Medián	3	3
Modus	3	3

S odstupem týdne byly ověřovány znalosti žáků. Cílem bylo měřit dvě proměnné: míra zapamatování učiva; zpětná vazba žákovi ohledně jeho nabytých znalostí (viz Kap. 5). Žáci před testem odhadovali hodnotu svého výkonu. Následující tabulka ukazuje v procentech odhad žáka, samotný výsledek, dále v p. b. rozdíl mezi nimi (Odhad – Výsledek).

Tabulka 22 Výsledky neherního upevnování – Matematika, všichni žáci (zdroj: vlastní zpracování)

	Ž1	Ž2	Ž3	Ž4	Ž5	Ž6	Ž7	Ž8
Odhad	56 %	89 %	67 %	56 %	83 %	83 %	28 %	83 %
Výsledek	97 %	81 %	69 %	100 %	100 %	86 %	44 %	100 %
Rozdíl	-41	8	-2	-44	-17	-3	-16	-17

	Ž9	Ž10	Ž11	Ž12	Ž13	Ž14	Ž15	Ž16
Odhad	6 %	56 %	22 %	56 %	83 %	39 %	28 %	56 %
Výsledek	78 %	83 %	83 %	83 %	81 %	64 %	94 %	83 %
Rozdíl	-72	-27	-61	-27	2	-25	-66	-27

Drtivá většina třídy s počtem 14 žáků svůj výkon podcenila, jen dva svůj výkon naopak přecenili a žádný se netrefil svým odhadem přesně do hodnoty výsledku. Pokud přijmeme pravidlo, že 20 p. b. odchylka odhadu od výsledku je přijatelná nepřesnost, 7 žáků bylo schopno uspokojivě odhadnout své schopnosti.

Průměrný výsledek upevnění: 82,88 %
Uspokojivý odhad (do +/-20): 7 žáků

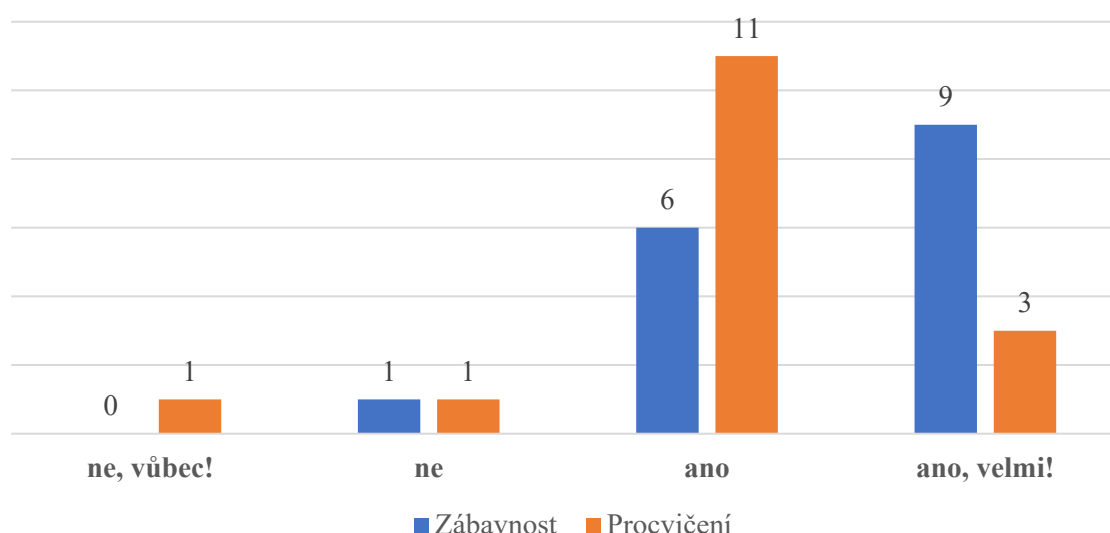
10.3 Výsledky upevňování v předmětu Český jazyk

10.3.1 Upevňovací hry

Tabulka 23 Základní údaje – Uhodni slovo (zdroj: vlastní zpracování)

<u>Uhodni slovo</u>	
Řídící pedagog:	Melicharová Magdaléna
Počet zúčastněných žáků:	14
Datum a den:	pátek 18. 10. 2024
Pořadí vyučovací jednotky:	druhá

Graf 9 Žákovská hodnocení – Uhodni slovo: Zábavnost vs. Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)



Většina žáků hodnotí hru z hlediska zábavnosti kladně, šest (37,5 %) jako zábavnou, devět (56,25 %) jako velmi zábavnou. Jen jednoho žáka (6,25 %) hra nebavila. Po stránce

přínosnosti pro procvičení hry vnímá většina žáků pozitivně, 11 (68,75 %) jako přínosnou, tři žáci (18,75 %) hodnotili maximálně. Dva žáky hra jako procvičovací nástroj nepřesvědčila, z toho jednoho vůbec. Srovnání aritmetického průměru níže (vyznačeno barevně) ukazuje, že hra je souhrnně hodnocena jako více zábavná než užitečná pro procvičení.

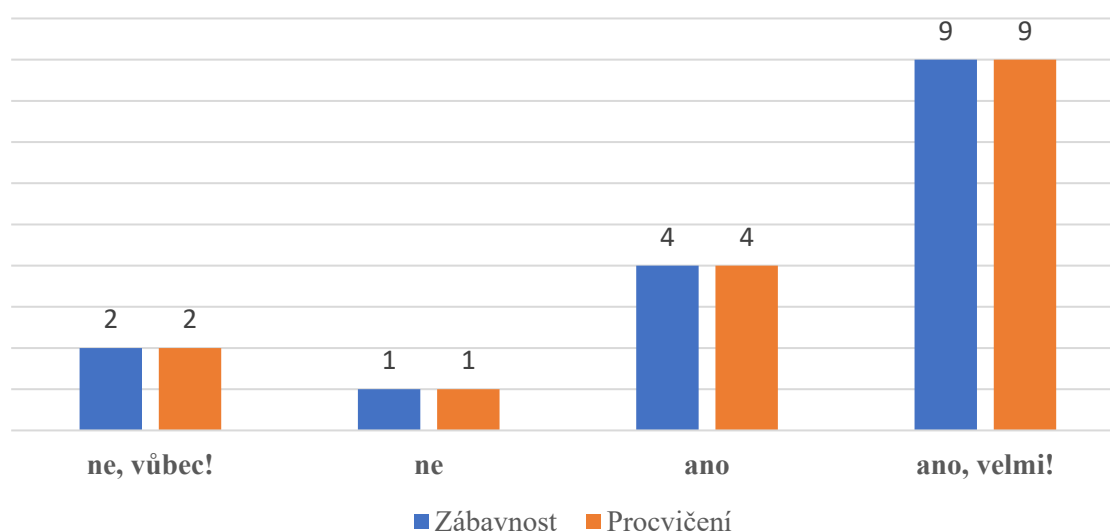
Tabulka 24 Výsledky žakovských dotazníků – Uhodni slovo: Zábavnost a Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)

	Zábavnost	Přínosnost
Max.	4	4
Min.	2	1
Průměr	3,5	3
Medián	4	3
Modus	4	3

Tabulka 25 Základní údaje – Kimova hra (zdroj: vlastní zpracování)

<u>Kimova hra</u>	
Řídící pedagog:	Melicharová Magdaléna
Počet zúčastněných žáků:	14
Datum a den:	pátek 18. 10. 2024
Pořadí vyučovací jednotky:	druhá

Graf 10 Žákovská hodnocení – Kimova hra: Zábavnost vs. Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)



Případ Kimovy hry je specifický v tom, že počty hodnocení na jednotlivých bodech škály dosahují v obou kategoriích stejných hodnot. Z hlediska zábavnosti i přínosnosti k procvičení hodnotí většina žáků hru kladně, čtyři žáci (25 %) jako zábavnou / přínosnou a devět (56,25 %) jako velmi zábavnou / velmi přínosnou. Tři žáky (18,75 %) hra nebavila a tentýž počet ji shledal jako neúčinnou k procvičení. Střední hodnoty vycházejí pro obě kategorie zcela totožně (viz barevné vyznačení níže), čili souhrnně žáci hodnotí hru rovným dílem jako zábavnou a přínosnou pro procvičení.

Tabulka 26 Výsledky žákovských dotazníků – Kimova hra: Zábavnost a Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)

	Zábavnost	Přínosnost
Max.	4	4
Min.	1	1
Průměr	3,25	3,25
Medián	4	4
Modus	4	4

S odstupem týdne byly ověřovány znalosti žáků. Cílem bylo měřit dvě proměnné: míra zapamatování učiva; zpětná vazba žákovi ohledně jeho nabytých znalostí (viz Kap. 5). Žáci

před testem odhadovali hodnotu svého výkonu. Následující tabulka ukazuje v procentech odhad žáka, samotný výsledek, dále v p. b. rozdíl mezi nimi (Odhad – Výsledek).

Tabulka 27 Výsledky herního upevňování – Český jazyk, všichni žáci (zdroj: vlastní zpracování)

	Ž1	Ž2	Ž3	Ž4	Ž5	Ž6	Ž7	Ž8
Odhad	50 %	80 %	45 %	5 %	75 %	95 %	50 %	75 %
Výsledek	40 %	85 %	75 %	50 %	75 %	80 %	60 %	40 %
Rozdíl	10	-5	-30	-45	0	15	-10	35

	Ž9	Ž10	Ž11	Ž12	Ž13	Ž14	Ž15	Ž16
Odhad	50 %	5 %	5 %	50 %	100 %	50 %	10 %	50 %
Výsledek	70 %	70 %	45 %	70 %	90 %	30 %	75 %	70 %
Rozdíl	-20	-65	-40	-20	10	20	-65	-20

Většina žáků s počtem 10 svůj výkon podcenila, pět svůj výkon naopak přecenilo, jen jeden se byl schopen trefit se svým odhadem přesně do hodnoty výsledku. Pokud přijmeme pravidlo, že 20 p. b. odchylka odhadu od výsledku je přijatelná nepřesnost, jen 10 žáků bylo schopno uspokojivě odhadnout své schopnosti.

Průměrný výsledek upevnění: 64,06 %
--

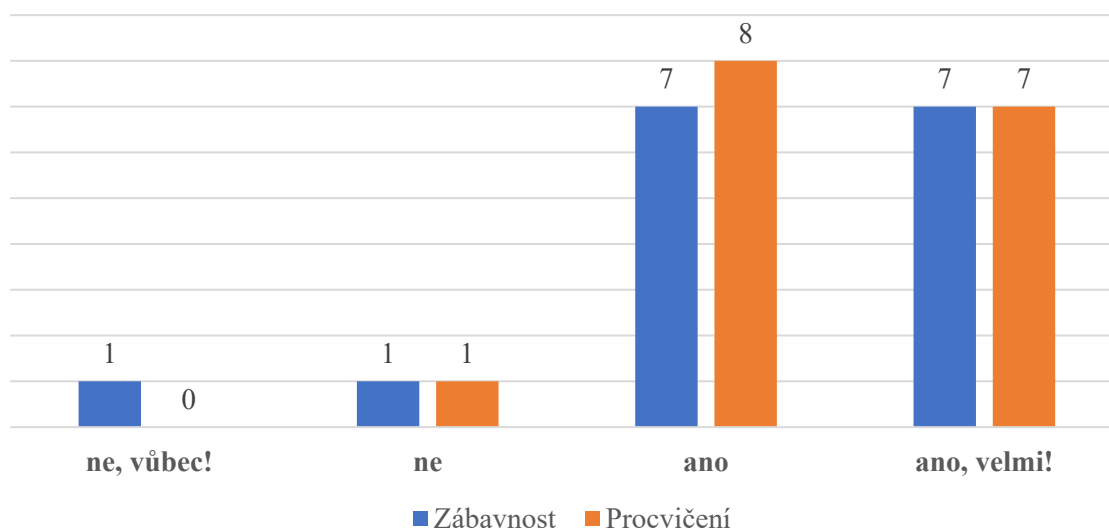
Uspokojivý odhad (do +/-20): 10 žáků

10.3.2 Upevňovací neherní činnosti

Tabulka 28 Základní údaje – Procvičování slov s tabulkou (zdroj: vlastní zpracování)

Procvičování slov s tabulkou	
Řídící pedagog:	Melicharová Magdaléna
Počet zúčastněných žáků:	15
Datum a den:	pondělí 4. 11. 2024
Pořadí vyučovací jednotky:	první

Graf 11 Žákovská hodnocení – Procvičování slov s tabulkou: Zábavnost vs. Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)



Většina žáků hodnotí činnost z hlediska zábavnosti kladně, 7 (43,75 %) jako zábavnou a tentýž počet jako velmi zábavnou. Dva žáky (12,5 %) činnost nebavila. Po stránce přínosnosti pro procvičení vnímá většina žáků činnost pozitivně, osm (50 %) jako přínosnou, sedm (43,75 %) dokonce jako velmi přínosnou. Srovnání aritmetického průměru níže (vyznačeno barevně) ukazuje, že souhrnně je činnost hodnocena jako více přínosná k procvičení než zábavná.

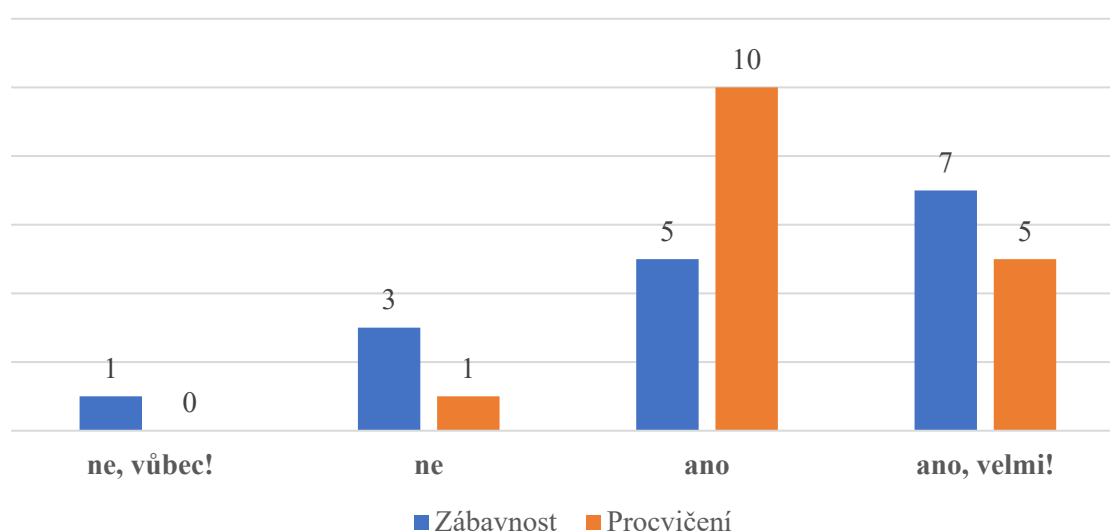
Tabulka 29 Výsledky žákovských dotazníků – Procvičování slov s tabulkou: Zábavnost a Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)

	Zábavnost	Procvičení
Max.	4	4
Min.	1	2
Průměr	3,25	3,38
Medián	3	3
Modus	4	3

Tabulka 30 Základní údaje – Memorování slov (zdroj: vlastní zpracování)

Memorování slov	
Řídící pedagog:	Melicharová Magdaléna
Počet zúčastněných žáků:	15
Datum a den:	pondělí 4. 11. 2024
Pořadí vyučovací jednotky:	první

Graf 12 Žákovská hodnocení – Memorování slov: Zábavnost vs. Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)



Většina žáků hodnotí činnost z hlediska zábavnosti kladně, pět (31,25 %) jako zábavnou a sedm (43,75 %) jako velmi zábavnou. Čtyři žáky (25 %) činnost nebavila, jednoho dokonce vůbec. Po stránce přínosnosti pro procvičení vnímá většina žáků činnost pozitivně, 10 (62,5 %) jako přínosnou, pět (31,25 %) dokonce jako velmi přínosnou. Srovnání aritmetického průměru níže (vyznačeno barevně) ukazuje, že souhrnně je činnost hodnocena jako více přínosná k procvičení než zábavná.

Tabulka 31 Výsledky žákovských dotazníků – Memorování slov: Zábavnost a Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)

	Zábavnost	Procvičení
Max.	4	4
Min.	1	2
Průměr	3,13	3,25
Medián	3	3
Modus	4	3

S odstupem týdne byly ověřovány znalosti žáků. Cílem bylo měřit dvě proměnné: míra zapamatování učiva; zpětná vazba žákovi ohledně jeho nabytých znalostí (viz Kap. 5). Žáci před testem odhadovali hodnotu svého výkonu. Následující tabulka ukazuje v procentech odhad žáka, samotný výsledek, dále v p. b. rozdíl mezi nimi (Odhad – Výsledek).

Tabulka 32 Výsledky neherního upevňování – Český jazyk, všichni žáci (zdroj: vlastní zpracování)

	Ž1	Ž2	Ž3	Ž4	Ž5	Ž6	Ž7	Ž8
Odhad	15 %	80 %	25 %	0 %	60 %	85 %	5 %	85 %
Výsledek	90 %	80 %	40 %	85 %	50 %	95 %	40 %	100 %
Rozdíl	-75	0	-15	-85	10	-10	-35	-15

	Ž9	Ž10	Ž11	Ž12	Ž13	Ž14	Ž15	Ž16
Odhad	15 %	5 %	40 %	35 %	100 %	10 %	50 %	35 %
Výsledek	95 %	80 %	85 %	85 %	90 %	25 %	90 %	85 %
Rozdíl	-80	-75	-45	-50	10	-15	-40	-50

Drtivá většina žáků o počtu 13 svůj výkon podcenila, jen 2 žáci svůj výkon naopak přecenili, jeden se byl schopen trefit svým odhadem přesně do hodnoty výsledku. Pokud přijmeme pravidlo, že 20 p. b. odchylka odhadu od výsledku je přijatelná nepřesnost, sedm žáků bylo schopno uspokojivě odhadnout své schopnosti.

Průměrný výsledek upevňování: 75,94 %
--

Uspokojivý odhad (do +/-20): 7 žáků
--

10.4 Souhrnná vyhodnocení her a neherních činností

V předchozích podkapitolách byly postupně uvedeny dílčí výsledky měření, vždy ve vztahu k jednotlivé upevňovací činnosti. V této kapitole jsou dílčí výsledky porovnány. V následujících dvou tabulkách jsou rozepsané výsledky hodnocení, v nichž žáci uvedli, v jaké míře je činnost bavila a v jaké míře hru vnímali jako užitečnou pro procvičování látky. Abych mohla zhodnotit efektivitu her v rámci těchto dvou aspektů, jsou vedle sebe postaveny dvě řady, jedna s hrami, druhá s neherními činnostmi. Zároveň je spočítáno kumulativní skóre z průměrů hodnocení žáků.

Tabulka 33 Porovnání hodnocení upevňovacích činností z hlediska zábavnosti (zdroj: vlastní zpracování)

Zábavnost	
Hry	Neherní činnosti
Prvouka – Houby na smaženici 3,88	Matematika – Pracovní list s labyrintem násobků 3,50
Prvouka – Pravda nebo lež 3,5	Český jazyk – Procvičování slov s tabulkou 3,25
Český jazyk – Uhodni slovo 3,5	Prvouka – Pracovní list rostliny 3,19
Český jazyk – Kimova hra 3,25	Prvouka – Upevňovací karty 3,13
Matematika – Násobilkové penalty 3,13	Český jazyk – Memorování slov 3,13
Matematika – Násobilková štafeta 2,75	Matematika – Řešení úloh na násobení 2,81
Kumulativní skóre	
20, 01	19, 01

Tabulka 34 Porovnání hodnocení upevňovacích jednotek z hlediska míry procvičení (zdroj: vlastní zpracování)

Procvičení	
Hry	Neherní činnosti
Prvouka – Houby na smaženici 3,56	Matematika – Pracovní list s labyrintem násobků 3,38
Český jazyk – Kimova hra 3,25	Český jazyk – Procvičování slov s tabulkou 3,38
Prvouka – Pravda nebo lež 3,19	Prvouka – Pracovní list rostliny 3,25
Matematika – Násobilkové penalty 3,19	Český jazyk – Memorování slov 3,25
Matematika – Násobilková štafeta 3,06	Prvouka – Upevňovací karty 3,19
Český jazyk – Uhodni slovo 3	Matematika – Řešení úloh na násobení 3,06
Kumulativní skóre	
19,25	19,51

Vůbec nejlépe hodnocenou hrou a obecně činností je hra Houby na smaženici. Nejméně z hlediska zábavnosti zaujala žáky hra Násobilková štafeta, kterou ale také žáci ani nevnímali jako výjimečně přínosnou pro procvičení. Druhá z her uplatněných v matematice, Násobilkové penalty, byla rovněž hodnocena relativně méně nadšeně. Z tabulky s výsledky upevňování níže je ale zřejmé, že žáci si matematické poznatky upevnili velmi dobře, dokonce o něco lépe než ve výukové jednotce s neherním upevňováním.

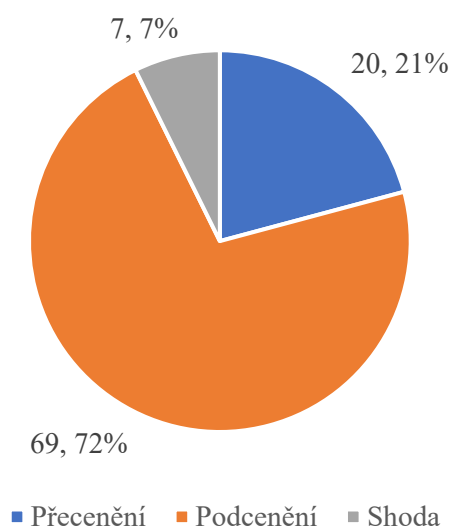
Výsledky žákovských hodnocení je potřeba nahlížet s ohledem na význam stupnice škály, kde hodnota 3 odpovídá pozitivnímu hodnocení, že žáky činnost bavila. I ta nejhůře hodnocená hra, Násobilková štafeta, byla v průměru hodnocena blíže tomuto postoji než

postoji, že žáky nebavila, což odpovídá číslu 2. Jak z hlediska zábavy, tak po stránce užitečnosti pro procvičení žáci převážně hodnotili všechny činnosti pozitivně.

Na koláčovém grafu níže jsou roztrženy žákovské odhady vlastních znalostí, které vyjádřili odhadem na svůj výsledek v následném testu pro ověření upevňovaného učiva.

Graf 13 Výsledky odhadů znalostí žáků (zdroj: vlastní zpracování)

Žákovské odhady vlastních znalostí



Z výsledků je patrné, že žáci měli výraznou tendenci své znalosti podceňovat, neboť ve valné většině případů jejich výsledek v testu předčil uváděný odhad. V minimu případů (7 %) se žáci byli schopni přesně trefit, nicméně takové měřítko by bylo příliš přísné. Pokud pro realističtější posouzení schopnosti žáků přijmeme pravidlo, že solidní odhad se neodchýlí od výsledku více než 20 p. b., z celkového počtu 96 odhadů bylo 54 uspokojivých. Zajímavé je srovnání, kolik těchto solidních odhadů je zastoupeno v hodinách s herním upevňováním oproti hodinám s neherním. Jedná se o poměr 34:20, z čehož lze vyvodit, že herní upevňování žákům nejspíše poskytlo lepší zpětnou vazbu ohledně jejich nabytých znalostí.

Průměrná odchylka odhadu od výsledku je u herního upevňování 16,85 p. b., u neherního upevňování je 25,94 p. b.

Realizované činnosti měly za účel pomoci žákům upevnit učivo. Jak je patrné z kumulativních skóre níže, v tomto směru se lépe osvědčily herní činnosti. Pokud ale srovnáme průměrné výsledky v testech podle předmětu, vymyká se Český jazyk. Žáci byli

v průměru o 11,88 p. b. úspěšnější v testu, který ověřoval jejich znalosti upevňované ve výukové jednotce s neherním upevňováním.

Tabulka 35 Porovnání výsledků upevnění učiva v herních a neherních jednotkách (zdroj: vlastní zpracování)

Upevnění učiva	
Hodiny s herním upevňováním	Hodiny s neherním upevňováním
Matematika Násobilková štafeta + Násobilkové penalty 89,56 %	Matematika Pracovní list s labyrintem násobků + Řešení úloh na násobení 82,88 %
Prvouka Houby na smaženici + Pravda nebo lež 86,56 %	Český jazyk Procvičování slov s tabulkou + Memorování slov 75,94 %
Český jazyk Uhodni slovo + Kimova hra 64,06 %	Prvouka Upevňovací karty + Pracovní list rostliny 60,63 %
Kumulativní skóre	
240,18	219,45

Žáci z vybrané třídy vnímají herní a neherní upevňování do určité míry asymetricky: hry hodnotí oproti neherním činnostem jako o něco méně užitečné pro procvičení, ale za to je vnímají jako o něco více zábavnější. Avšak výsledky upevňování ukazují, že upevňování bylo úspěšnější při uplatnění didaktických her.

10.5 Žákovské kazuistiky

10.5.1 Monika – anamnézy

Rodinná

Dívce je 9 let a vyrůstá v úplné rodině v jedné domácnosti s oběma rodiči a dvěma sourozenci. Oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání. Má o 2 roky starší sestru a o 7 let mladšího bratra. Sestra byla v PPP diagnostikována jako nadaná.

Osobní

Dívka se narodila jako druhé dítě v řádném termínu po bezproblémovém těhotenství. Porodní míry měla obvyklé. Dívka velmi brzy začala samostatně chodit a vývoj její řeči byl také velice brzký. Ve věku 1,5 let mluvila v plných větách s bohatou slovní zásobou. Starší sestra dívky je introvertní, uzavřená, potřebuje více svého prostoru. Monika má tendenci její chování vnímat jako odmítnutí. Vyvolává u ní potřebu se opakovaně ubezpečovat, že když s ní sestra nechce v danou chvíli trávit čas, neznamená to, že ji nemá ráda.

Je výbušná, úzkostná, nezvládá regulovat své emoce, dodnes přetrvává přecitlivělost na hluk, např. na dovolené se projevuje potřebou mít v prostorách společného stolování s dalšími hosty nasazena sluchátka. Podrážděnost a únava se u dívky projevují afektovaným chováním: pláč, stížnosti na údajnou bolest, negativní myšlení. Projevuje se u ní sebeagrese, v první třídě rodičům dvakrát utekla z domova. Útěky ustaly, ale má ve zvyku nenahlášeně na omezený čas opouštět dům, zejména pokud ji něco rozčílí. Své chování vysvětluje potřebou se uklidnit.

Je zvědavá, vytrvalá, zajímá ji, jak věci kolem ní fungují. Ve volném čase se věnuje psaní příběhů a básní, které mají často tematiku smrti nebo násilí, jsou melancholicky až depresivně laděné. Dále se věnuje jízdě na koni, hře na hudební nástroje. S rodiči navštěvuje řadu mimoškolních edukačních programů. Také tráví čas samostatným hraním, z figurek Schleich si vytváří příběhy. Zkoušela sportovní kroužky, ty ji ale nezaujaly.

Ve vztahu k rodičům trpí separační úzkostí, z táborů ji po dvou až třech nocích rodiče vyzvedávají, i když je na nich společně se sestrou. Má vysokou míru potřeby jistoty. Matka popisuje, že ve vztahu ke kamarádům je až rozkazovačná, zakazuje jim, v sociálních situacích je neobratná. Během své narozeninové oslavy se klidně zavře přede všemi do svého pokoje a říká, že už nikoho nikdy nechce vidět.

Školní

Před nástupem do školy navštěvovala MŠ. Adaptace byla komplikovaná. Docházka zpočátku stanovena na 3 dny v týdnu, dívka projevovala separační úzkost. Matka dokonce zvažovala, že se ze zaměstnání vrátí zpět do domácnosti, aby mohla být s dcerou doma. Po čase si však dívka ve školkovém kolektivu vybudovala slovy matky „pozici holčičky, co

všechno ví“. Mezi děvčaty i chlapci zaujala vůdčí pozici, stala se oblíbenou a respektovanou i mezi staršími chlapci. Logopeda navštěvovala krátce kvůli hlásce l.

Adaptace na prostředí ZŠ probíhala klidněji, ale rovněž byla náročná, neboť dívka hůře snáší změny. Začaly se u ní projevovat psychosomatické obtíže – před odchodem do školy uváděla bolesti hlavy, byla u ní patrná přecitlivělost na hluk. Dívka projevovala stres obavami ze smrti rodičů apod. Během adaptace také často sdílela obavu, zda si najde kamarády, následně zda se s ní spolužačky kamarádí doopravdy. Pokud se s ní některá ze spolužaček den nebavila, měla potřebu se doma doptávat, zda se s ní ještě kamarádí. V této době se začaly objevovat první afekty, které se někdy vystupňují až do stavu, kdy se dívka škrtí. Rodina tyto problémy konzultovala s psychologem, který jim doporučil pro dívku techniky ke zvládnání stresu.

Monika nastoupila do školy s rozvinutou čtenářskou dovedností. Dle matky měla před nástupem do 1. třídy přečteno více než 50 knih. Na konci 1. třídy byla matka ve škole na konzultaci, jejímž výstupem bylo mimo jiné i doporučení návštěvy PPP k posouzení možného nadání dívky. Vyšetření ukázalo, že dívka je v pásmu vysokého intelektu. Extrémní míra nároků, které na sebe klade, jí ale brání dosahovat výsledků v časovém limitu. Nadání se proto prozatím nepotvrdilo. Dívka se pravidelně účastní literárních a recitačních soutěží ve škole i kraji, kde získává ocenění.

10.5.2 Monika – kazuistika

Dívka dokáže být v klidu, během výuky ale střídavě projevuje motorický neklid. Jeho projevy jsou: různě si hraje s pomůckami (píchná se tužkou do ruky), upravuje si oblečení, poklepává nohou, kouše se do spodního rtu a vrtí se. Toto chování se nezdá být důsledkem diagnózy či patologie, můžeme ho uspokojujivě vysvětlit jako projevy nudy. Je zřejmé, že učivo již velmi dobře zná, obtížnost výuky pro její rozvoj není optimálně nastavená. Tento fakt u ní převážně nevede k výrazněji rušivému chování. Naopak ráda navazuje na výklad pedagoga dalším vysvětlováním tématu spolužákům, což při správném načasování prospívá výukovému procesu.

Uvedený přístup Moniky je bohužel často doprovázen nedisciplinovaností, neboť v momentě, kdy pedagog pokládá otázku, žákyně se sice hlásí o slovo, ale mnohdy rovnou netrpělivě bez vyzvání odpovídá. Na některé otázky pedagoga si odpovídá spíše sama pro

sebe, ovšem stále nahlas. Tím snižuje potenciál prvku objevování v pedagogickém procesu pro ostatní žáky, kteří nemají příležitost poznatky samostatně vyvozovat.

Pokud pro Moniku učivo není dostatečně zajímavé a nové, popř. pokud pro ni činnost nepředstavuje výzvu, přesouvá svou pozornost na jiné věci, jako např. na verbální rozkrývání principu fungování pomůcek. Takto komentuje mechanismus ověřovací krabičky, která byla využita ve hře Pravda nebo lež. Monika se po předvedení herního kola pedagogem, které je využitím krabičky zakončeno, široce usměje a hlásí: „Jóóó, vono je to z druhý strany.“ Všimá si, že název houby je napsaný z druhé strany obrázku. Pokračuje hlasitým vysvětlením: „Vono se to totiž překlopí v tý krabičce a vypadne to z druhý strany,“ rukou přitom naznačuje pohyb kartičky uvnitř. Z jejího projevu je patrné, že spíše než aby ji šlo o podporu učebního procesu jejich spolužáků, provokuje je a nepřímou se posmívá jejich naivitě. Zajímavé je, že David také odklání svoji pozornost k nepodstatným aspektům činnosti a komentuje je. Avšak zatímco David podobným způsobem chování projevuje dětskou naivitu (fascinaci nad „kouzlem“, které ověřovací krabička předvádí, nebo podivení absencí grilu pro usmažení hub (viz Davidova kazuistika níže)), Monika manifestuje racionalitu typickou pro vyšší, takřka dospělé úroveň myšlení. Pro Moniku jsou projevy dětského já pod její úroveň, nevnímá je pozitivně. Demonstruje to i její přístup k natáčení videí, kdy David a Renata v průběhu výuky tu a tam do kamer mávají. David se dokonce před začátkem hodiny ptá, zda bude záznam v televizi. Monika po celou dobu skutečnost nahrávání videa zcela ignoruje.

Během výuky se u žákyně projevuje v anamnézách zmíněná fascinace smrtí a násilím. Se zalíbením reaguje na ukázkou houbařského nožíku poznámkou, že má doma vystřelovací nůž. Jeho funkci popisuje slovy, že slouží k tomu, „abychom si něco usekli“. Igelitku podle ní na sběr hub nepoužíváme, neboť v ní „není vzduch a mohly by se tam [ty houby] vlastně začít dusit.“ U obrázku jedovatého Pestřice obecného připodobňuje třída vnitřek houby k máku, který Monika komentuje slovy: „Miminko by ten mák hezky snědlo“ a směje se. Při začátku hry Houby na smaženíci na informaci, že mají za cíl uvařit smaženíci, se začne šklebit. Při upozornění na to, že v případě jedovaté houby v košíku svou rodinku otráví, reaguje s úsměvem, dává hlavu na stranu, vyplázne jazyk a stočí oči vzhůru.

Během zadávání instrukcí ke hře Houby na smaženici Monika zívá a mne si oči, protahuje se, mne si krk. Oční kontakt s učitelem udržuje střídavě, nicméně z jejích verbálních projevů, včetně dotazu na pravidla hry, je zřejmé, že je plně orientovaná. Podobně probíhá úvodní fáze druhé hry. Monika při vysvětlování pravidel zívá a mírně se vrtí, oční kontakt s pedagogem neudrhuje, spíše se rozhlíží po ostatních spolužácích. Její projev lze popsat jako znuděný. Z něho jí vytrhne až názorné předvádění chyby, které se pedagog pro ilustraci postupu dopouští – žákyně se začne smát.

Ačkoliv Monika, David a Renata tvoří při hře Houby na smaženici tým, jejich participace odpovídala spíše individuální hře. Moničina neochota hrát týmově se projevuje v momentě, kdy může opravit chybu Davida. Červenou kartičku s názvem houby mohla sejmout ze žlutého obrázku (kde být nemá, viz pravidla hry v Kapitole 9.1) a připnout ji k odpovídajícímu červenému, popř. vrátit ji na stůl. Namísto toho nejprve upozornění na tuto chybu ignoruje, věnuje se svému hledání, následně Davidovi pouze vyčíní se slovy: „To je špatná barva.“

Vůbec její interakce s Davidem poukazuje na jistou averzi vůči němu. Při zadávání hry Davidovi, který jí mává košíkem před obličejem, říká zvýšenou tóninou: „Nech to tam!“ a stejně vysokým hlasem úsečně odpovídá na jeho dotaz, zda košík neberou: „Neberem!“ Přitom s ním nenavazuje oční kontakt. David stále lavíruje, zda si košík brát nebo nebrat s sebou, načež Monika s kýváním hlavou a vysokým hlasem opakuje: „Ne, neberem!“ a dívá se na něj opovržlivě.

Ve dvou případech Monika v „lese“ není schopna najít houbu, přičemž situaci řeší pokaždé jinak. V prvním případě kartičku vrací do původního souboru na stole a vybírá si jinou, což pravidla nijak neupravovala, a tedy šlo o kreativní řešení problému. Ovšem v druhém případě porušuje pravidla, neboť kartičku, kterou nedokázala přiřadit obrázku, odhazuje se snahou o nenápadnost na zem. Tímto krokem snižuje výsledek celému týmu. Dále pravidla porušuje v jednom případě, kdy se k nápovědě vydává se dvěma kartičkami najednou. Tendence manipulovat se situací, ve které si neumí snadno poradit, nebo která by mohla vést v její neprospěch se projevuje i v průběhu druhé hry Pravda nebo lež. V té se Monika snaží dostat situaci pod kontrolu tím, že napovídá odpovědi svým spoluhráčům, včetně snahy řídit výběr protihráčů. Takové jednání je proti pravidlům hry, což si musí Monika uvědomovat.

Její komunikace s Renatou je věcnější, místy probíhá v porovnání s komunikací vůči Davidovi vstřícněji, i když v jednom momentě Monika odmítá Renatě, která ji pokládá dotaz, odpovědět a svou reakci doprovází dismisivní gestikulací. U žákyně je patrné, že ji činí obtíže jednat kooperativně. V jejím přístupu k výrazně pomalejšímu Davidovi není patrný ani náznak snahy mu pomoci, ba dokonce ani náznak snahy chápat ho jako autonomní jednotku týmu. Její reakce naznačují, že ho vnímá na způsob objektu, jeho aktivita a možná i samotná přítomnost ji otravuje, což dává najevo. Pozorujeme u ní neschopnost vstupovat do konstruktivní formy interakce s žákem, který je kompetenčně výrazněji méně vybaven, než je ona sama. Rozsah a kvalitu této neschopnosti, popř. podíl prosté neochoty jednat žádoucím způsobem, by bylo potřeba zkoumat v navazujících pozorováních.

10.5.3 David – anamnézy

Rodinná

Chlapec je 9 let a vyrůstá v úplné rodině v jedné domácnosti s rodiči a bratrem. Otec je staršího věku, má již dospělé děti. Rodiče vlastní firmu, ve které se oba profesně angažují. Chlapec má o rok staršího bratra.

Osobní

Matčino těhotenství s Davidem bylo vedeno jako rizikové. K porodu císařským řezem došlo brzy a porodní míry byly nízké. Po porodu trpěl novorozeneckou žloutenkou, podstoupil fototerapii, kyslíkovou terapii a byl umístěn v inkubátoru. V této době měl podstoupit operaci očí, kterou rodiče po konzultaci s dalšími odborníky odmítli.

Do domácího prostředí byl propuštěn po několika měsíčním pobytu v nemocnici. Doma byl často a pravidelně sledován rehabilitačním odborníkem, rodina s ním denně prováděla cviky Vojtovy metody. Chodit začal v průměrném věku, vývoj řeči byl jen mírně opožděn. Od raného dětství trpí astmatem, potravinovou alergií a nosí brýle.

Dlouhou dobu užíval dudlík, kterého se nechtěl vzdát. Do jisté míry komplikovaný vztah se starším bratrem matka hodnotí jako ve „vlnách“, kdy se střídají období, v nichž se chlapci nenávidí a milují. V konfliktech se David uráží, truceje a je těžké ho z této pozice dostat. Autorita, která jej zaujme, se pro něj stává obzvlášť důležitou, takřka je pro ni ochotný udělat doslova cokoliv. Křik na něj jej dostává do pohybového nepokoje a úzkosti.

Kolektiv bere za svůj a extrémně mu na něm záleží. Je velmi společenský, má rád návštěvy, je srdečný. Při usínání vyžaduje fyzický kontakt, v průběhu spánku se přesouvá k rodičům do ložnice, tuto potřebu má i mimo domov (u babičky). Má zvýšenou míru potřeby bezpečí, stále se ujišťuje, zda jsou věci kolem něj pod kontrolou a mají v případě potřeby nějaké řešení.

Rád pracuje s opravdovými nástroji, pak dokáže být vytrvalý. Má strach z uzavřených stísněných prostor (výtahy, kabinky) a nemoci rodičů. Oblíbenou hračkou je Lego, z něhož dokáže stavět i podle velmi složitých návodů – u toho vytrvá i několik dní. Chodí na kroužek dobrovolných hasičů, dochází na různá doučování a na výuku anglického jazyka. Kontakt s vrstevníky má zejména ve škole. Jako účinný motivační nástroj doma slouží využívání IT technologií, po kterých David nepřiměřeně prahne.

Školní

David nastoupil předškolní vzdělávání před třetím rokem věku a před začátkem školní docházky navštěvoval dvě různé MŠ. Adaptace na prostředí MŠ byla vcelku dobrá, prvních cca 14 dní provázel ranní odloučení od rodičů pláč. David byl mezi učitelkami na MŠ velmi oblíben, dle matky, protože byl „roztomilý“. Nejspíš vlivem toho nebyla rodičům poskytnuta adekvátní zpětná vazba, která by se zaměřila na Davidova vývojová opoždění, která se plně projevila později po nástupu na ZŠ. Rodiče si sami vyhledali logopeda, ke kterému během docházky do MŠ chlapec chodil.

Až u zápisu do 1. třídy byl doporučen odklad školní docházky, žák tedy nastoupil s ročním odkladem. V průběhu adaptace se krátce projevovaly obavy z nového prostředí. Od začátku docházky byl ve všech oblastech výuky oproti zbytku třídy méně zralý. Osvojování učiva trvalo a stále trvá relativně dlouho. Davidovy problémy jsou charakteristické zapomětivostí a sníženou pozorností. Projevuje se extrovertně a dává své emoce najevo, až nepřiměřeně. Ve výuce se to projevuje různými nepatřičnými komentáři, skákáním do řeči učiteli.

Navzdory svým deficitům se dokáže s úsilím zapojovat do procesu učení, což je z části dáno silnou vazbou na pedagogy, které vnímá jako authority a snaží se jim vyhovět. S tím souvisí fakt, že se často hlásí, aniž by znal správnou odpověď. V první třídě odmítal dělat některé úlohy, dnes už je ale schopen se vždy minimálně pokusit úlohu řešit. Se spolužáky dokáže

dobře spolupracovat, kolektivem třídy je přijímaný. Žák se projevuje empaticky, záleží mu na vztazích se spolužáky.

Na žádost třídní učitelky byl žák vyšetřen na konci 1. ročníku v PPP. Rozumové předpoklady u něj byly shledány v průměru. V porovnání s vrstevníky dokáže podle poradny lépe interpretovat sociální situace. U pozornosti nebyla nalezena odchylka. Jeho čtenářský výkon a grafická úprava textu byly hodnoceny jako výrazně pod úrovní běžnou pro dítě jeho tehdejšího věku. Jeho tempo práce bylo hodnoceno jako extrémně pomalé.

Na začátku 3. třídy byla provedena rediagnostika v SPC, které na základě nespokojenosti se zprávou PPP zvolila Davidova matka. Nejzásadnějším rozdílem bylo zjištění určitých rysů poruchy ADHD, jako příčina Davidových problémů byla identifikována mimo jiné i snížená schopnost pozornosti, dále dyspraxie a zkřížená lateralita, což osvětluje jeho velmi nízké výkony podmíněné čtením a/nebo psaním. Kognitivní schopnosti mu byly naměřeny v dolním pásmu průměru. Byl zařazen do kategorie žáků se SVP.

Dnes má David podpůrná opatření 3. stupně s IVP. Na základě zprávy z SPC mu byla nově přiřazena asistentka pedagoga s alokací 20 h týdně.

10.5.4 David – kazuistika

David projevuje během výuky motorický neklid, a to ve větší intenzitě než Monika. Mezi projevy jeho neklidu je pohrávání si s různými předměty, časté změny poloh, nebo i místa, pokud je to možné. Neklid Moniky spočívá spíše v mimovolních pohybech, které nejsou na úkor její dobře fixované pozornosti. David více přesouvá pozornost na činnost vyplývající z jeho neklidu, která se pak stává předmětem jeho zájmu. Např. ve výkladové části hodiny si sundává bačkory, zkouší jimi posunováním pomocí chodidel obkroužit nohy židle, nejprve jednu, pak druhou, ze sedu při tom přechází do vzporu a zpět. Následně bačkory posouvá dopředu a zkouší, kam až je může posunout, než protnou trajektorii, po níž se pohybuje pedagog (David sedí přímo před katedrou).

Narozdíl od ostatních zkoumaných případů neustále přesouvá pohled a třepe jím různě po třídě. To lze vysvětlit jeho vyšší citlivostí vůči sociálnímu kontextu: zajímají ho reakce druhých na promluvu (ať už učitele, nebo žáka), kdy David téměř vůbec nesleduje mluvčího.

Navzdory řečenému nelze říci, že by zcela nedokázal výkladovou část hodiny sledovat. Po většinu času se dívá na video o houbách. Na dotaz, co se žáci z videa dozvěděli, odpovídá, „že si navzájem houby a stromy pomáhají ... třeba houba dodává vodu stromu a strom dodává vodu houbě“. Tyto výkony ale musíme poměřovat s nároky kladenými v očekávaných výstupech, které David nemá snížené. Zachycení libovolné informace z výkladu je v tomto ohledu pouze minimálním výstupem.

Pro Davidovu participaci na výuce je charakteristická vysoká míra angažovanosti, která je místy přehnaná, např. často se hlásí s odpovědí na otázku, která teprve z úst pedagoga přijde. Pedagog v úvodu jednotky říká: „V košíku jsou indicie, které vám prozradí, o čem si budeme dnes v hodině povídat,“ David se okamžitě hlásí, aniž indicie mohl vidět. Místy řeší otázky pro výuku nepodstatné, např. jednou z indicií jsou holínky a David hádá, zda je vlastní syn pedagoga. Po předložení indicií David správně uvádí, že tématem vyučování jsou houby, jeho účast na výuce je orientovaná. Narozdíl od Moniky jeho projevy nejsou uštěpačné s narážkami na temné asociace, naopak se projevuje radostně, úspěch prožívá typicky dětským způsobem.

David je velmi zvědavý, projev této žádoucí vlastnosti ale u něj nese prvky nezralosti. Pomůcky si potřebuje osahat, být k nim blízko. Sem náleží i výše uvedené hlášení se o slovo, které není zakotvené v jistotě žáka, že odpověď ví – jako by David byl uspokojen pouhým aktem vyvolání, spíše než správným zodpovězením otázky. Kdyby mu šlo o správnost, jeho aktivita by se výrazně zredukovala. Může se jednat o projev Davidovy zvýšené úzkostnosti, kdy participace na výuce je pro něj prostředkem pro regulaci emocí.

Pozitivním rysem je u Davida to, že si opakuje, co slyší: odpovědi spolužáků na otázky pedagoga, ale také informace z výkladu. Zpravidla si pro sebe potichu zopakuje závěrečnou část promluvy. Bezprostředně po uvedení Holubinky vrhavky opakuje název „vrhavka“ a dodává si pro sebe: „Je jedovatá, hodně, hodně.“ Tím naplňuje premisu pamětního učení, dochází ke kompenzaci jeho stránek, které učební proces ztěžují.

Při výuce rád vstupuje s pedagogem do dialogu. Pestřec obecný pedagog popisuje jako houbu, kterou nejspíš nikdo v lese neviděl. David v reakci na to vykřikuje: „Já viděl!“ a hlásí se, dodává, že uvnitř „má černý jakoby tečky, vypadá jako kámen.“ Jeho schopnost spojit si učivo s vlastní zkušeností je velmi dobrá.

Žákovi se daří při zadávání hry Houby na smaženici udržet pozornost. Je přítomný motorický neklid, hojně komunikuje se zbytkem třídy, těkavým způsobem pozoruje spolužáky. Hraje si s gumou, po většinu času chybí oční kontakt s pedagogem. Je u něj vidět potřeba něčeho se dotýkat, s něčím manipulovat. Specificky reaguje na zadání, že tým tvoří rodinu houbařů. Aniž by to bylo součástí hry, společně se spoluhráčkou Renatou rozděluje v týmu rodinné role (otec, matka). Zde se nechá unést dramatizací výuky a fantazíruje nad rámec toho, co je pro danou činnost zadáno ze strany pedagoga.

Plnění úkolů Davidovi ztěžuje snížená schopnost čtení. Na chodbě se snaží zjistit, zda nese kartičku s názvem jedlé či jedovaté houby, tuto kontrolu neprovádí jako ostatní čtením textu. Místo toho přikládá postupně svoji kartu s názvem k názvům hub na nástěnce a patrně hledá tvarovou shodu.

Jeho tempo je celkově pomalé, což odpovídá anamnézám. David má potíž dotáhnout kolo do konce, aniž by se opakovaně vracel k nápovědě. Hra je pro něj příliš komplexní, čemuž nasvědčuje fakt, že část pravidel zpočátku vůbec nebere v úvahu. Teprve zpětná vazba, jež ho upozorní na chybu, mu rozšiřuje pole toho, co má hra znamenat a jak má probíhat. Tento vývoj bude patrný v následujícím popisu.

Ze záznamu je patrné, že zpočátku chápe pouze to, že má zjistit, jak houba pojmenovaná na jeho kartičce vypadá, a přiřadit kartičku na základě shody obrázku v „lese“ (tento proces imituje kontrolu houby v atlase a její nalezení). Ignoruje dvě věci. (1) Kromě shody obrázku s názvem, je podmínkou přiřazení kartičky obrázku i shoda barev – červený tým hledá v lese červeně označené houby (obrázky hub s červeným rámečkem). David pokládá červenou kartičku na žlutou houbu. (2) Jedlou houbu má odnést do košíku. David tak nečiní.

Po chybně provedeném prvním herním kole se David vrací a váhavě se ujišťuje o správnosti svého prvního přiřazení. Se slovy „Asi jo“ se chybně utvrzuje v tom, že jeho přiřazení je v pořádku. Asistentka pedagoga mu připomíná, že má hledat pouze houby s barevným podkladem, jenž odpovídá jeho týmu. Chlapec reaguje: „Jsme červený. Ale už to tam bylo,“ ke své chybě se nehlásí a opravu neprovádí. Vrací se k nápovědě na chodbě a napodruhé začíná druhé kolo.

V druhém kole David správně přiřazuje Bedlu vysokou, tentokrát barvy souhlasí, ovšem jedlou houbu opět nenese do košíku. Ze stolu si bere novou kartičku. David zde ještě pořád bere hru čistě jako hledání houby v „lese“ podle přiřazení názvu k obrázku. To mění až jeho následná interakce s Renatou, která mu pojmenovaný obrázek s Bedlou podává, aby jej odnesl do košíku.

Ačkoliv Monika, David a Renata tvoří při hře Houby na smaženici tým, jejich participace odpovídala spíše individuální hře. Spoluhráčky s Davidem během hry jednají od začátku direktivně a dismisivně, což je vzorec, který mu je na jednu stranu vnucen spoluhráčkami (téměř bez možnosti vyjednávat), na druhou stranu se ale David takovému jednání nebrání. Jeho strategií je svou potřebu autonomie odklonit do oblastí, které jsou mu sice volným polem pro působení, avšak nejsou podstatné vzhledem k momentální činnosti. To se dobře ukazuje při vyhodnocování první hry. Je patrné, že David se chce zapojit do procesu, ale spoluhráčky ho ignorují. David se na to konto začíná věnovat urovnávání karet na stole, přemísťuje košík. David na ignorování spolužaček nereaguje negativně, spíš se situaci přizpůsobuje. Rozumí, co se po něm chce, a v mezích těchto očekávání dokáže setrvat, tedy buďto je pasivní nebo dělá již zmíněné nepodstatné činnosti. Přírozenou stránkou Davidovy osobnosti je touha vyhovět druhým, která v případě didaktických činností může být na úkor osvojování učiva.

Spoluhráčky jsou drážděny Davidovými dětskými projevy, např. radost z pomůcek, tendence pojmout dramatizaci, kterou je hra rámována, jako realitu. Tyto projevy nejsou ochotny akceptovat a Davida navrací nešetrným způsobem do reality. To poukazuje na vývojovou propast mezi nimi.

Z vývojového hlediska je u Davida symptomatická absence silnějšího vztahu k činnosti, jejímž záměrem je rozvíjet jeho kompetence. Přinejmenším v kontextu sledované hry. David svůj nárok (právo) na autonomní, plnohodnotné provádění této činnosti nevnímá. Přitom pro jeho učební proces by měl být stejný prostor jako pro učební proces každého jiného žáka. Jakmile mu je tento nárok upřen (dívky jednají direktivně, berou mu autonomii), okamžitě to přijímá a přizpůsobuje se. V afektivní rovině nepřichází ani náznak nespokojenosti se situací: není smutný, rozčilený, uražený apod. Vývojový úkol vybudovat si pevný vztah k činnosti na něj teprve čeká a je podstatnou rolí pedagoga ho k němu směřovat. Podle

Eriksona (1999), který tento úkol spojuje s mladším školním věkem, je „zárodečná ctnost vyvíjející se v tomto období kompetence“ (s. 73). Dítě se má pouštět do úkolů, aby zažilo pocit zručnosti i pocit méněcennosti, ten druhý ale pouze v přiměřené míře, neboť při jeho nadbytku se dítě s méněcenností identifikuje (Hall, 1997).

Davidova participace v druhé z her se omezila na pouhou reprodukci požadavků spoluhráček. Toto nastavení rolí už bylo dáno interakcí hráčů v první hře, zde bylo navíc upevněno absencí řízení hry ze strany asistentky pedagoga. Jelikož nebyla dodržena pravidla hry, v podstatě se jednalo o hru jinou.

10.5.5 Renata – anamnézy

Rodinná

Dívce je 8 let a 8 měsíců, vyrůstá v úplné rodině v jedné domácnosti s rodiči a bratrem. Oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání. Bratr je o 2 roky starší a chodí do stejné školy.

Osobní

Dívka se narodila jako druhé dítě s průměrnými porodními mírami. Po narození byla uměle dokrmovaná, po týdnu plně na umělém mléce. Raný motorický vývoj byl brzký. Vývoj řeči byl ovlivněn brzkou ztrátou mléčných horních řezáků, o které přišla v důsledku úrazu. První slova a věty začala říkat brzy. Svého bratra má dívka velmi ráda, je k němu citově silně připoutaná. Tento vztah matka vidí ale spíše jako jednostranný. Dívka udělá, co jí bratr řekne, avšak ten se k ní umí chovat i nehezky. V případě potřeby se sourozenci dokáží podržet a semknout.

Dívka je velmi energická, neustále poskakuje – pohybový nepokoj, má tendenci se pouštět do konverzací, je nadšená do všeho, co se jí nabídne. Je velmi tvořivá a kreativní. Velice snadno překonává bolest, nepohodlí. U dívky se stále projevují běžné znaky dětské naivity, např. nechápe ironii, mezilidské vztahy chápe přímočaře a hůře rozeznává manipulaci. Má menší slovní zásobu. Sociálně dokáže být vnímavá. Těžce nese rozepře mezi blízkými, a pokud nastanou, pláče nebo je nezvykle tichá.

Má vysokou potřebu pocitu bezpečí, známého prostředí a jistoty. Tato potřeba se po loňském konfliktu s učitelkou ZUŠ vystupňovala do úzkostí, které si vyžádaly intervenci psychologa. Od té doby se objevuje občasná emoční labilita. Je schopna se samostatně zabavit hrou

a uzavřít ve vlastním fantazijním světě. Pouští se do imitačních her, při kterých na sebe mluví do zrcadla; jejich častým tématem jsou situace ze života, ať už ve škole, nebo v rodině. Má velmi pozitivní vztah ke zvířatům. Věnuje se atletice a tenisu, hraje na flétnu.

Školní

Adaptace na prostředí MŠ byla těžší, objevovala se separační úzkost. Ráno i v průběhu dne dlouho plakala. V prvním roce docházky byla ve třídě spolu se starším bratrem z důvodu opatření kvůli pandemii COVID-19, docházka byla do určité míry omezena. Dívčin psychomotorický vývoj byl v normě, proběhla pouze konzultace s logopedem, při které byla potvrzena správnost vývoje řeči navzdory chybějícím zubům.

Adaptace na prostředí ZŠ proběhla bez komplikací. Pomohlo, že dívka prostředí již znala, ve vyšším ročníku má bratra a matka je zaměstnankyní školy. Spolužáky ráda organizuje, vymýšlí jim aktivity na přestávky, pečuje o ně, umí se jich zastat, utěšit je. Projevuje se hlučně. Hlídá u ostatních dodržování pravidel a pokynů. Pro některé žáky je její přístup příliš direktivní a soupeřivý, stále častěji se nechtějí nechat dívkou organizovat a zkouší se vůči ní vymezovat. Na to ona reaguje urážlivě, zvýšením tlaku na to, aby bylo po jejím. Autoritám neodporuje, přijímá je.

Dívka je ve školní práci velmi rychlá, občas až zbrklá. S pochopením zadání nemá problémy, ale chybuje v důsledku snahy být první, pouští se do úkolů před dokončením instrukcí. V oblasti osvojování učiva nemá problémy.

10.5.6 Renata – kazuistika

V průběhu výukové jednotky je na Renatě patrný silný motorický neklid projevující se především jako poposedávání, drbání se, kroucení hlavou, poklepávání nohou, otírání se o nábytek apod. Projevy se neomezují na ni samotnou, ale sestávají i z fyzického kontaktu se spolužáky. Tyto projevy mizí, jakmile dívka provádí strukturovanou činnost zahrnující vyšší intenzitu a složitost fyzické aktivity.

Její jazykový projev je charakteristický neobratnou stavbou vět. Funkci košíku pro sběr hub vysvětluje slovy: „Košík je ze dřeva a má tam všude dírky, a to mu dělá, že má vzduch.“ Pro řeč volí tempo, které jí neumožňuje mít nad konstrukcí výpovědi lepší kontrolu, navíc užívá neexistující slova. Zde nejde ani tak o chvályhodnou kreativitu, jako spíše o snahu

kompenzovat slabší slovní zásobu a rychlé tempo řeči, kvůli kterému si občas nedokáže vybavit vhodné slovo.

Během výkladu je aktivní, hlásí se o slovo, je disciplinovaná, neodpovídá na pedagogovy otázky bez vyzvání. Během výukové jednotky se průběžně snaží pedagoga zaujmout máváním a občasným „Můžu?“. Na začátku ihned plní instrukci přesunu na místo, cestou mává do kamery a usmívá se, a když si všimne, že je natáčena, mění styl chůze. Na židli si sedá obkročmo, pak na ní klečí, dává si nohy pod sebe. Celou dobu se soustředí na video s výkladem o houbách, navzdory motorickému neklidu fixuje svůj pohled na plochu promítání. Její pozornost ale místy upadá v částech výuky, kdy pedagog oslovuje žáky didaktickými dotazy.

Renata dobře zvládá korekci chyby. Nesprávně zobecňuje: „Houby, co mají tečky zesponu jsou jedlé, a co mají čárky, jsou jedovaté.“ Přijímá opravu od spolužačky. Na učivo reaguje pozitivním způsobem emotivně, „rozplývá“ se nad obrázkem malého hříbku: „Roztomilý.“ Už při prvních náznacích, že přijde hra, si bere bačkory a okamžitě se přesouvá na stanoviště.

V porovnání s ostatními žáky, včetně Davida a Moniky, je její neverbální komunikace velmi bohatá, často jde o rychlou kadenci různých gest. Prvky neverbální komunikace jsou místy chaotické, neprohlubují její sdělení, spíše jsou součástí výše popsaného motorického neklidu. Její interakce se žáky může být pro některé z nich rušivá.

Při zadávání hry Houby na smaženici Renata nadšeně přijímá informaci, že se stanou rodinou houbařů, usmívá se, kývá hlavou na členy týmu, s nimiž je v očním kontaktu. Na Davidův návrh, že bude máma, výrazně gestikuluje: ukazuje palcem dolů, vyplazuje jazyk, pak pokrčí rameny a pokývá hlavou. Na instrukce pedagoga se nesoustředí. Pak se rozhlíží, co dělají spolužáci. Na informaci, že do smaženice nesmí přijít nic jedovatého, aby se neotrávili, vyvalí oči, chytá se za pusku, naklání hlavu stranou a vyplazuje jazyk, jako že je mrtvá.

Renata si dokáže vytvořit systém pro efektivní řešení úkolu, např. při hledání hub v „lese“ vždy postupuje z téhož jeho jednoho kraje postupně na druhý kraj. Z pozorování je zřejmé, že systematický postup ji pomáhá lépe se soustředit na činnost. Pokud ji ale někdo přeruší, má obtíže navázat a úkol dokončit. Vedle schopnosti pracovat systematicky ji v efektivním

zapojení do hry pomáhá schopnost pohybovat se rychle a obratně, nedělá zbytečné kroky navíc, nezdržuje se. Výběr nejkratší trajektorie pohybu, rychlé jednání a hluboké soustředění se na úkol ale místy vede ke srážkám se spolužáky.

Při plnění úkolů ji pomáhá i důvěra ve vlastní úsudek a paměť. V jednom z kol vynechává kontrolu názvu houby na chodbě, rovnou jde pojmenovanou houbu najít do „lesa“.

Renata vykonává herní úkoly značně fyzicky, je patrné přehánění některých pohybů; kartu s názvem houby a obrázek na sebe přikládá provedením výrazného gesta a silným stlačením; shodu názvu houby na nástěnce a názvu na kartičce indikuje poklepaním prstu na první z názvů (našla na nástěnce text, který vidí na své kartičce). Tyto její projevy mají kontrolní funkci, i díky nim se jí daří plnit úkoly rychle a bezchybně, což je v silném kontrastu k výkonu Davida.

Ačkoliv Monika, David a Renata tvoří při hře Houby na smaženici tým, jejich participace odpovídala spíše individuální hře. Avšak narozdíl od Moniky, je u Renaty patrná občasná snaha konstruktivně přispět k Davidově participaci. Instrukci, že hráč smí nosit jen jednu kartičku si nejdříve zopakuje nahlas pro sebe a pak ji opakuje Davidovi. Tyto promluvy jsou ale rámovány jejím celkovým direktivním přístupem k Davidovi, který mohl být ovlivněn nekolegiálním přístupem Moniky (viz příslušná kazuistika výše) – spoluhráčky, která je v hierarchii třídního kolektivu vysoko. Tudíž lze pochybovat o jejich užítku pro jeho zapojení. Když si David bere košík do ruky a přemísťuje ho, Renata chlapce okřikuje: „Nech to tam!“ a košík staví zpátky. David ve své snaze neustává, ona mu jej znovu bere z ruky a výrazněji gestikuluje nesouhlasným máváním rukou a výrazem v tváři. Toto rozhodnutí je jednostranné, nevyplývá z pravidel hry. Některé týmy si košík s sebou nosily a byla to součást jejich strategie.

Ze zkoumaných případů je Renata jediným členem týmu, který se staví do lídrovské role, čímž činnost členů týmu alespoň minimálně propojuje. Dává jim najevo sounáležitost, umí spoluhráčům zavelet nebo je motivovat k akci. Davidovi, který se v jednom momentě zdržuje u košíku, pohybem ruky dává najevo, aby zrychlil, a říká: „Pojď, pojd', pojd'!“ Jindy Davidovi, který nemůže najít Muchomůrku zelenou nabídne pomoc: „Muchomůrku zelenou hledáš? Pojd' za mnou.“ Ovšem, jak již bylo řečeno, její přístup trpí nadužíváním direktivnosti.

Její schopnost poradit si s chybou prospívá týmu i mimo její individuální zapojení do hry. V půlce lesa nalézá správně spárovanou kartičku s názvem jedlé houby, která není odnesená do košíku. Sehne se a na Davida stojícího vedle kartičky volá: „Proč [jste] to tu nechali, vemte to!“ a kartičku mu podává.

Pokud se dostane do situace, v níž si neví rady, Renata si umí říci o pomoc. Na výše uvedenou opravu navazuje dalším hledáním obrázku houby podle kartičky, kterou má zrovna v ruce, ale obrázek nenachází. Rozhazuje rukama, pak jde k pedagogovi a ptá se: „Paní učitelko, já to nemůžu najít,“ ukazuje kartičku: „A jsme červený tým.“ Pedagog upozorňuje, že na obrázek v barvě červeného týmu někdo položil žlutý název. Opět chyba spárování. Společně název sundávají a Renata si kartičku bere. V tu chvíli přichází protihráč a ukazuje svou kartičku pedagožce. Renata mu říká: „Vysoká bedla je támhle“ a ukazuje směr. Jejím přičiněním se podařilo opravit dvě chyby vzniklé chybným spárováním.

Ačkoliv zpočátku hry bylo zapojení Renaty spíše individuální, převážně se soustředila na své plnění úkolů, ke konci se u ní výrazněji projevila snaha o spolupráci, a to dokonce i mimo její tým.

Průběh hry Pravda nebo lež je výrazně negativně ovlivněn špatnou implementací hry, kdy nebylo dodrženo pravidlo, že spoluhráči nesmí hráči pro dané kolo (= ten, kdo je vyvolán a odhaluje pravdu nebo lež) radit. Tento chybný krok asistentky pedagoga vede k dominanci dívek v týmu, přičemž Renata se projevuje agresivními gesty vůči Davidovi, jestliže ten udělá chybu – třebaže v prvním případě jeho dvou chyb pouze zopakoval informaci, kterou mu předala Monika. U druhé chyby, kterou David udělá, když zbrkle odpoví, zda jde o pravdu nebo lež (sice zbrkle, ale tentokrát odpovídá sám za sebe), Renata reaguje vzteklým boucháním zaťatou pěstí do země před Davidem a otáčením očí v sloup. Žákyně takto nenechává Davida, aby byl zodpovědný za vlastní chybu. Přitom zde skutečně šlo o Davidovu chybu, neboť dívky mu nestihly poradit.

Opět se projevuje Renatina vůdčí osobnost, když Monice zadává úkol počítat body, což lze ale rovněž chápat tak, že Renata spoluhráče důvěřuje.

10.5.7 Srovnání případů

Participace žáků ve hře Pravda nebo lež byla výrazně ztížena víceméně absentujícím řízením hry, které bylo svěřeno asistentce pedagoga. Klíčový moment, který vedl k rozpadu systému hry, nastal ve chvíli, kdy Monika začala Renatě radit. Renata byla protihráčem zvolena jako ten, kdo měl uvést název houby na obrázku, přičemž mohla blafovat. Monika ji šeptem napověděla, o kterou houbu jde, což byl krok, který měla asistentka korigovat, čímž by zabránila dalšímu vzájemnému napovídání v týmech. Důsledkem toho zcela pozbylo smyslu vybírání protihráče, neboť kolo hrál v podstatě celý tým. Jak jsme uvedli výše, pro Davidovu participaci to znamenalo, že se převážně omezila na pouhou reprodukci požadavků spoluhráček. To podnítilo žáky k dalšímu ohýbání pravidel hry, kdy od alespoň minimální snahy opřít se o nepřicházející zpětnou vazbu asistentky velmi rychle přešly k tomu, že si hru řídily samy.

Významným znakem participace zkoumaných žáků byla nízká míra týmové spolupráce během obou her, zejména pak při hře druhé. Interakci členů týmu lze charakterizovat jako maximální možné omezení autonomie Davida oběma hráčkami (u Renaty jsme to pozorovali v menší míře) doprovázené kompeticí mezi těmito žákyněmi s jejich příležitostnou vzájemnou kooperací.

U všech žáků byl v průběhu didaktických her zaznamenán motorický neklid, který ale můžeme přisuzovat zejména jejich vývojovému období. Není nutné ho označit jako patologii. Snad jen u Davida ho lze vnímat jako důsledek snížené orientace, kdy zvolená hra (Houby na smaženici) byla nad jeho kompetence. Bylo by na místě se zamyslet, jak pro něj uzpůsobit prostředí, v němž se taková hra realizuje, tak, aby nebylo nutné úroveň hry snižovat a činit ji tak nudnou pro schopnější žáky.

Všichni sledovaní žáci se po celou dobu trvání her aktivně zapojovali do jejich průběhu a neztráceli motivaci hry hrát až do jejich konce.

Typickými rysy Moničina zapojení ve zkoumaných hrách jsou individualistický přístup, kreativní řešení situací, které nevyjímají podvádění či ohýbání pravidel, pokud nepřijde korekce, projevy znučenosti v určitých částech průběhu her a tendence dominovat nad slabším spoluhráčem. V osvojení učiva a jeho aplikaci nebyly problémy, ve hrách se dobře orientovala, projevovala se vysoká míra jejího intelektu.

Typický rys Davidova zapojení ve zkoumaných hrách je pomalé osvojení si pravidel hry, které se děje až prostřednictvím korekce jeho chyb. Proto vyžaduje ze strany pedagoga, popř. spoluhráčů vyšší pozornost a průběžnou zpětnou vazbu. Kvůli snížené orientaci je třeba Davida průběžně vracet k činnosti a v kontextu, kdy se nedokáže sám prosadit, je třeba podpořit jeho autonomii.

Typický rys Renatina zapojení do hry je nad rámec individuálního zapojení pomáhat ostatním hráčům v týmu a snaha je vést. Nemá tendenci obcházet pravidla. Do určité míry se projevovala její snaha stíhat úkoly co nejrychleji, nicméně její zapojení do her bylo celkově velmi angažované, hry brala vážně.

Pro širší souvislost doplňují kvantitativní data získaná od sledovaných žáků, tzn. jejich hodnocení her a činností neherního upevňování, jak odhadovali svůj výkon před kvízem a v jaké míře v něm následně uspěli.

Tabulka 36 Legenda hodnoty na škále (zdroj: vlastní zpracování)

<p>1 – vůbec mě nebavila / vůbec mi nepomohla si učivo procvičit</p> <p>2 – nebavila mě / nepomohla mi si učivo procvičit</p> <p>3 – bavila mě / pomohla mi procvičit si učivo</p> <p>4 – velmi mě bavila / velmi mi pomohla procvičit si učivo</p>

Tabulka 37 Žáci z kazuistik – hodnocení upevňovacích her (zdroj: vlastní zpracování)

Upevňovací hry	Hodnocení žáků	David	Monika	Renata
Houby na smaženici	zábavnost	4	3	4
	procvičení	4	2	4
Pravda nebo lež	zábavnost	2	2	2
	procvičení	3	2	2
Násobilková štafeta	zábavnost	2	2	1
	procvičení	4	3	2
Násobilkové penalty	zábavnost	4	3	4
	procvičení	3	4	4
Uhodni slovo	zábavnost	4	2	3
	procvičení	3	3	3
Kimova hra	zábavnost	3	3	4
	procvičení	4	3	4

Tabulka 38 Žáci z kazuistik – hodnocení herních jednotek a výsledky upevňování z herních jednotek (zdroj: vlastní zpracování)

Jednotky s herním upevňováním								
		David	Monika	Renata	Výsledky upevňování			
						David	Monika	Renata
H1	zábavnost	3	2	4	odhad	85 %	75 %	100 %
	procvičení	3	3	3	výsledek	75 %	100 %	95 %
H2	zábavnost	4	3	4	odhad	78 %	72 %	100 %
	procvičení	3	4	3	výsledek	83 %	86 %	97 %
H3	zábavnost	4	1	4	odhad	45 %	75 %	100 %
	procvičení	3	3	4	výsledek	75 %	75 %	90 %

Tabulka 39 Žáci z kazuistik – hodnocení upevňovacích činností (zdroj: vlastní zpracování)

Upevňovací činnosti	Hodnocení žáků	David	Monika	Renata
Upevňovací karty	zábavnost	3	4	1
	procvičení	4	3	2
Pracovní list rostliny	zábavnost	2	2	2
	procvičení	4	3	2
Pracovní list s labyrintem násobků	zábavnost	3	2	4
	procvičení	4	3	3
Řešení úloh na násobení	zábavnost	2	1	2
	procvičení	4	2	2
Procvičování slov s tabulkou	zábavnost	4	1	4
	procvičení	4	3	3
Memorování slov	zábavnost	2	2	3
	procvičení	2	3	3

Tabulka 40 Žáci z kazuistik– hodnocení neherních jednotek a výsledky upevňování z neherních jednotek (zdroj: vlastní zpracování)

Jednotky s neherním upevňováním								
		David	Monika	Renata	Výsledky upevňování			
						David	Monika	Renata
N1	zábavnost	3	3	2	odhad	25 %	55 %	55 %
	procvičení	4	3	2	výsledek	50 %	80 %	50 %
N2	zábavnost	3	2	3	odhad	67 %	83 %	83 %
	procvičení	4	3	3	výsledek	69 %	100 %	81 %
N3	zábavnost	3	2	3	odhad	25 %	60 %	100 %
	procvičení	4	3	3	výsledek	40 %	50 %	90 %

10.6 Pedagogická reflexe

S didaktickými hrami jsem měla pozitivní zkušenosti již před psaním této diplomové práce a jejich užitečnost se mi potvrdila. Ukázalo se, že mohou velmi dobře sloužit k upevnění učiva. Narozdíl od upevňování rutinní repetice přináší využití didaktických her ve výuce řadu výhod, které jsou různé v závislosti na typu hry. Zaujaly mě především následující tři aspekty:

- Zejména kooperativní hry dávají učiteli příležitost pozorovat žáky v sociálních interakcích. Ukazují, jakým způsobem žák reaguje na výhru nebo prohru, jakým způsobem funguje v dynamice týmu, manifestují se jeho osobnostní rysy. Pokud je hra pedagogem vhodně řízená, dává možnosti modelovat žákům žádoucí způsoby chování, např. žák získává v kontextu hry bezpečný prostor pro práci s emocemi, které se v kritických momentech musí naučit inhibovat.
- Didaktické hry nejsou jen účinným prostředkem pamětního učení. Jsou-li využity různé typy her, přináší různorodé prvky, které mohou upevňování učinit atraktivnější, zábavnější i efektivnější pro širší spektrum žáků: dramatizace, modelování situací z běžného života, volný pohyb, využití motoriky (obratnost, rychlost), vizuální podpora, vlastní tempo nebo naopak tlak na rychlost, kompetice,

vrstevnické učení, okamžitá zpětná vazba u dílčích kroků, práce s pomůckami, vícesmyslové propojení, upevňování prostřednictvím asociací atd.

- U znalostí upevněných herně žáci výrazně častěji uvedli solidní odhad svých schopností před testem, didaktické hry žákům tedy nejspíše poskytly lepší zpětnou vazbu ohledně jejich nabytých znalostí. (viz Kapitola 10.4) Tento fakt si vysvětlují tím, že zpětnou vazbu žáci zpravidla získávali během dílčích kroků a průběžně, zatímco co u neherních činností museli vyčkat na vyhodnocení správnosti vypracování celku pedagogem. Dokonce i u her, které se vyhodnocovaly až na konci, třeba Uhodni slovo, byl stále prostor pro zpětnou vazbu, kterou si mohli dávat žáci vzájemně. U neherního upevňování v některých případech bylo získání zpětné vazby o správnosti řešení závislé na aktivním přístupu žáka, zda si chtěl své řešení ověřit. Pozorovala jsem ale, že určitá část žáků nápovědu (v podobě karet) nepoužívala.

Důležitým zjištěním je fakt, že žáci herní upevňování baví o něco více než neherní (byť rozdíl není výrazný) zároveň je ale chápou méně jako procvičování učiva. A přitom míra upevnění hrami je v porovnání s neherním vyšší (byť opět ne výrazně). Pro mě to znamená, že hrami se žáci dokáží efektivně učit, aniž by to jako učení ve smyslu formální školní činnosti výrazně vnímali. Hry tedy mohou zpříjemnit školní výuku zejména těm typům žáků, kteří hůře snášejí svázanost příliš formálního prostředí.

Násobilková štafeta dostala nejnižší hodnocení z hlediska zábavnosti, a to i v porovnání s neherním upevňováním. V průběhu realizace jsem pozorovala, že někteří žáci jsou naštvaní, frustrovaní. Těžko nesli chybu, která zhoršila vyhlídky na výhru celému týmu (skupině, za níž hráli) a po níž nenásledovala možnost opravy. V průběhu hry nebyla možnost s negativními emocemi žáků pracovat a ti si je pak nesli až do jejího konce, což jim v určité míře znemožňovalo soustředěné zapojení do hry a způsobilo ztrátu motivace ve hře pokračovat.

Ani Násobilkové penalty žáci nehodnotili z hlediska zábavnosti vysoko, výsledek je druhý nejnižší. Ověřování znalostí ale ukázalo, že dané učivo si zapamatovali žáci nejlépe. Výše popsané negativní reakce žáků zjevně neměly negativní vliv na proces upevňování, hypotézou zde může být dokonce to, že dané emoce proces podpořily. Možná i negativní

emoce mohou upevňování podpořit, ačkoliv lze pochybovat o tom, že se to týká každé z nich, např. úzkost, strach.

Design Násobilkové štafety nelze označit za nežádoucí i z jiného důvodu, totiž můžeme jej vnímat jako model řady situací, s nimiž se žák setká v reálném světě, zejména pak v budoucnosti. Nakolik ale představují takové hry pro některé žáky vyšší zátěž, která může jít za hranice jejich teprve se rozvíjejících kompetencí, je na místě dobře vyhodnotit, jak často je do výuky zařazovat.

Z porovnání výsledků upevňování pomocí herních a neherních činností je zřejmý rozdíl mezi efektivitou, který interpretuji spíše jako zanedbatelný. Oba ověřované přístupy se ukázaly jako efektivní formy pamětního učení. Horší výsledek u neherního upevňování může být částečně uznán na vrub podzimních prázdnin, které předcházely týdnu výuky. Předkládání a upevňování učiva pomocí didaktických her by se i tak mohlo jevit jako ideální metoda, už z důvodu výše popsaných výhod her. Ideální by ale byla, jen pokud by s sebou nenesla zvýšené časové a často i materiální nároky na přípravu. V praxi tedy budu pro upevňování učiva bez výčitek kombinovat oba přístupy. Těžiště výhod pravidelného zařazování didaktických her spatřuji v přidružených aspektech (dodržování pravidel *fair play*, nácvik sociálních kompetencí, nástroj pedagogické diagnostiky žáků mimo obsah učiva).

To, že žáci hodnotili zábavnost neherních činností jako poměrně vysokou, si vysvětluji tím, že byl pro ně tento způsob práce méně obvyklým. V běžném vyučovacím procesu kladu důraz na pravidelné využívání různých aktivizačních didaktických metod a žáci se s prostou samostatnou repetitivní prací příliš často neseťkávají.

Zachovám

- Za účelem upevňování budu zařazovat různorodé didaktické hry.
- Pro didaktické hry budu hledat uplatnění v různých předmětech.
- Budu kombinovat didaktické hry s neherním upevňováním, v druhém případě se ale budu snažit práci pro žáky učinit nějak zajímavou, bude-li to možné.
- Budu zařazovat hry spojené s promyšlenou dramaturgií, vč. hry simulačního typu, bude-li to vhodné pro probírané učivo.

- Vždy zahrnu motivační část při úvodu her.
- Zachovám akcent na možnost opravy žákovské chyby v průběhu (práce s nápovědou apod.) nebo bezprostředně po hře.
- Zachovám kooperaci při řízení her s asistentem pedagoga, za podmínky, že bude řádně proškolen.
- Zachovám výrobu vlastních didaktických pomůcek.
- Zachovám práci s předměty z běžného života (košík apod.).
- Budu nadále nabízet žákům možnosti pohybu i mimo prostor třídy, např. chodba školy.

Zavedu / Změním

- Lépe promyslím rozdělení žáků do týmů a nastavení a řízení hry tak, aby zapojení vůdčích osobností do hry nebylo na úkor autonomie méně vůdčích osobnostních typů; rovnou příležitost zapojení zajistím úpravou pravidel a/nebo průběžným řízením méně vyrovnaného týmu, jehož „nesourodým“ členům hra poskytuje příležitost k sociálnímu učení.
- U her s komplikovanějším průběhem zařadím na jejich závěr delší řízenou reflexi, která bude mít za cíl poskytnout žákům prostor ke sdílení jejich prožitků z činností. Dá jim prostor k vyřešení sociálních konfliktů a možnost navrhnout způsoby řešení pro další takové hry.
- Umožním žákům přenést hraní her ven, mimo budovu školy.
- Zvážím modifikaci her postavených tak, že skóre týmu se počítá jako suma výkonů jednotlivců, kteří ovšem na základě pravidel nemohou vzájemnou spoluprací své individuální výkony ovlivňovat, např. radit si, opravit jeden druhého.
- Zavedu do své praxe průběžné a plánované natáčení vyučovacích jednotek nebo jejich částí, zaměřené na vybraného žáka/žáky. Tento materiál využiji pro vypracování kazuistik.

Zruším

- Nebudu v jednom bloku zařazovat dvě kompetitivní hry (v našem případě Násobilková štafeta + Násobilkové penalty);
- Nenechám řídit didaktickou hru (či jinou didaktickou činnost) v dané věci nekompetentním pedagogickým pracovníkem.
- Nebudu v jedné vyučovací jednotce zařazovat dvě nové didaktické hry.

11 Diskuze

Výzkumná část práce se zaměřila na ověření efektivity vybraných didaktických her, jestliže jsou využity k pamětnímu učení zaměřenému na nově předložené učivo. Zkoumala jsem tři dvojice didaktických her v hodině Prvouky, Českého jazyka a Matematiky. Zajímalo mě, jak žáci vnímali hry z hlediska zábavnosti a přínosnosti pro procvičení učiva, ale především, jak dobře si učivo s týdenním odstupem zapamatovali. Při ověřování znalostí mohli žáci uvést odhad na svůj výsledek – přesnost odhadu chápu jako ukazatel *zpětné vazby*, kterou proces učení žákovi poskytl ohledně jeho nabytých znalostí. Abych měla možnost porovnání, zařadila jsem obdobným způsobem upevňovací činnosti bez herního rámce (viz Kapitola 7). Výzkum byl rozčleněn do třech úkolů, které byly beze zbytku splněny, výsledná analýza poskytla odpovědi na všechny výzkumné otázky.

S ohledem na výsledky lze říci, že uplatnění didaktických her může pomoci řešit problém z praxe, který jsem si vytyčila (viz Kapitola 4). Ukázalo se, že hry pomohly efektivně upevnit znalosti žáků a že v tomto směru byly lepší než neherní upevňování. Zároveň data prokázala, že žáci hry vnímali více jako zábavu, o něco méně jako prostředek procvičování. Neherní aktivity vnímali právě naopak. Zde ale musím říci, že šlo o akční výzkum a dosažené zjištění je platné v návaznosti na moji třídu, která se jediná výzkumu účastnila. Tito žáci jsou na didaktické hry zvyklí, a tedy se nemuseli na tento způsob výuky komplikovaně adaptovat. Nejde jen o to, že žáci jsou na hry zvyklí, rovněž jsou naučení nezkoušet pružnost pravidel, jsou dostatečně disciplinovaní, hru nikdo nebojkotuje apod. Dobře zvládají míru svobody a flexibility, kterou didaktické hry vnáší do výuky. Kdokoli by chtěl podpořit pamětní učení svých žáků tím samým způsobem, musí zvážit vhodnost postupu pro tyto žáky. Kromě zmíněné disciplinovanosti a návyku na tento způsob práce, také jejich zralost, motivaci, specifika žáků s SVP pro konkrétní hru, např. zdravotní omezení, počet žáků ve třídě, sociální vazby mezi nimi, připravenost prostředí atd.

Velmi podobným způsobem zkoumala didaktické hry ve své diplomové práci Štěpánková (2022), jejímž výzkumným designem jsem se v určitých aspektech inspirovala. Jako ona jsem dospěla ke zjištění, že se žáci ve svém odhadu většinou podceňují. Průměrná hodnota odchylky odhadu od výsledku je u Štěpánkové 24,84 p. b., což zhruba odpovídá průměrné odchylce, kterou jsem zjistila u neherního upevňování, 25,94 p. b. V případě herního

upevňování jsem u svých žáků pozorovala odchylku výrazně nižší 16,85 p. b. Z toho se lze domnívat, že v případě mého souboru participantů upevňování didaktickými hrami poskytlo žákům lepší zpětnou vazbu ohledně vlastních nabytých znalostí. Ovšem je nutné zvážit, zda efekt her nespočíval spíše v tom, že u žáků zredukoval případy, kdy si žák vůbec nevěří a domnívá se, že tématu nerozumí vůbec, a tudíž svůj výkon odhaduje na nulový výsledek. Dále pokud jde o míru upevnění znalostí, stejně jako Štěpánková (2022) jsem dospěla k velmi dobrým hodnotám, které svědčí ve prospěch zařazení didaktických her do výuky.

K přesnějšímu zhodnocení efektivity konkrétních didaktických her by bylo vhodné provést opakovaná měření jejich aplikace v různých třídách, zkrátka zkoumat jejich efekt napříč různými podmínkami. Zajímavé by také bylo zkoumání konkrétních typů hry ve vztahu k rozdílným potřebám žáků (vývojovým, vzdělávacím, výchovným atd.), a to spíše ve formě většího množství podrobnějších kazuistik, které by zprostředkovaly celkový, holistický pohled na interakci žáků se zkoumanou hrou.

Závěr

Výzkumný cíl byl naplněn. Hlavním výstupem výzkumné části práce je pozitivní hodnocení her jakožto prostředku pamětního učení. Tato aktivizační metoda dokáže oživit hodinu a zároveň není její uplatnění na úkor plnění výukových cílů – žáci si takto dokáží učivo velmi dobře osvojit. Upevňovací didaktické hry jsou tedy funkční alternativou pro „biflování“, které bývá pro žáky nudné a demotivující. Avšak nelze vyloučit, že existují i nějaké jiné prostředky k upevňování učiva, které nejsou hrami a jsou stejně efektivní, nebo dokonce ještě efektivnější. Zároveň ono „biflování“ může pro určitou část žáků být v závislosti na osobnostním typu preferovanou formou pamětního učení, třebaže tato skupina bude minoritní.

Díky realizaci výzkumu jsem se utvrdila v tom, že přínos didaktických her je nejen v rozvoji znalostí, ale i nástrojem, jak rozvíjet klíčové kompetence žáků definované v RVP ZV. Tato metoda je pro mě způsob, jak nechat zažít úspěch i těm žákům, kteří mají při běžné, méně inovativní formě výuky v důsledku svých znevýhodnění tendenci selhávat. A naopak žákům, kteří jsou zpravidla úspěšní, nabízí rámec didaktické hry potenciálně bezpečný prostor, v němž mohou zažít vlastní neúspěch a učit se s ním vypořádat. Jednoznačným přínosem pro mě bylo zpracování kazuistik. Pozorování a jejich následné interpretace mi poskytly vhled do hlubších souvislostí chování vybraných žáků, kterých jsem si dosud všímala méně, nebo vůbec. Konkrétně šlo třeba o způsob komunikace mezi žáky, specifika v jejich reakcích na různé prvky aktivit; zkoumání mi poskytlo i detailní pohled do dynamiky skupiny.

Zařazení her s sebou většinou nese zvýšené nároky na plánování výuky a přípravu pomůcek, navíc jsou to aktivity, které může být výrazně náročnější řídit během realizace. Z tohoto důvodu bych doporučila pedagogům, kteří didaktické hry chtějí častěji do výuky zařazovat, aby si vytvořili vlastní kartotéku her, kterou budou postupně doplňovat. Umožní jim dané hry uplatnit bez nutnosti delších příprav.

Seznam použitých zkratk

ADHD – porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou

CNS – centrální nervová soustava

MŠ – mateřská škola

ZŠ – základní škola

p. b. – procentní bod

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SVP – specifické vzdělávací potřeby

ZUŠ – základní umělecká škola

SPC – speciálně pedagogické centrum

IVP – individuální vzdělávací plán

RVP ZV – rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Seznam použitých informačních zdrojů

BABANOVÁ, Anna. *Dvanáct ověřených metod pro rozvoj kolegiální spolupráce: podpora rovnosti a rozmanitosti ve vzdělávání*. 2. vydání. Praha: Gender Studies, 2020.

BRÉDA, Jiří a VACEK, Antonín. *Škola hrou: jak využívat herních prvků ve výuce, aby byl mozek spokojený a děti se lépe učily*. Praha: Pasparta, 2023.

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.

ERIKSON, Erik H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: doplněné vydání o devátém stupni vývoje od Joan M. Eriksonové*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1999.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. 2. vydání. Praha: Portál, 2010.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 4. vydání. Praha: Portál, 2014.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000.

GOETZ, Thomas; FFRENZELOVÁ, Anne C.; PEKRUN, Reinhard a HALL, Nathan. Emoční inteligence v kontextu učení a dosahování úspěchu. In: *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál, 2007. s. 249–268

HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009.

HALL, Calvin S.; LINDZEY, Gardner; LOEHLIN, John C. a MANOSEVITZ, Martin. *Psychológia osobnosti: úvod do teórií osobnosti*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997

HEJNÝ, Milan a KUŘINA, František. *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. 2., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2009.

HOFMANN, Eberhardt a LÖHLE, Monika. *Jak se úspěšně učit: nejlepší strategie a techniky*. Praha: Grada, 2017.

JANKOVSKÝ, Jiří. *Etika pro pomáhající profese*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Triton, 2018

- JEDLIČKA, Richard; KOŤA, Jaroslav a SLAVÍK, Jan. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018
- KÁROVÁ, Věra. *Didaktické hry ve vyučování matematice v 1.-5. ročníku základní a obecné školy: část geometrická*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2004.
- KOŽUCHOVÁ, Mária a KORČÁKOVÁ, Eva. Využitie didaktické hry. *Komenský*, roč. 122, 1998, č. 5/6, s. 104–106.
- KREJČOVÁ, Eva. *Hry a matematika na 1. stupni základní školy*. 2. vydání. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2014.
- KUBÍKOVÁ, Kateřina. *Strach a učení*. Praha: Grada, 2024.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 3. vydání Praha: Portál, 2008.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání, dotisk 8. Praha: Grada, 2022.
- MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996.
- PINK, Daniel H. *Drive Pohon: překvapivá pravda o tom, co nás motivuje!*. 2. vydání. Olomouc: ANAG, 2017
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 5. vydání. Praha: Portál, 2008.
- PRŮCHA, Jan. *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Praha: Grada, 2020.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: vývojová psychologie*. 4., doplněné vydání. Praha: Portál, 2021.
- STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002.
- SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014.

ŠIKULOVÁ, Renata a RYTÍŘOVÁ, Vlasta. *Pohádkové příběhy k zábavě i k učení*. Praha: Grada, 2006.

ŠKODA, Jiří a DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011.

ŠTĚPÁNKOVÁ, Pavlína. *Didaktická hra ve 5. ročníku ZŠ*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2023.

ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005.

ZAPLETAL, Miloš. *Hry ve městě a na vsi: velká encyklopedie her*. IV. svazek. Praha: Olympia, 1988.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: s praktickými ukázkami*. Praha: Grada, 2012.

Internetové zdroje:

SOCHOROVÁ, Libuše. Didaktická hra a její význam ve vyučování [online]. [cit. 3. 9. 2024].

Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJ>

NEZVALOVÁ, Danuše, 2003. Akční výzkum ve škole. Pedagogika [online]. [cit. 12. 9. 2024].

Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1942&lang=cs>

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program 2023* [online]. Praha: MŠMT, 2023. [cit. 10. 11. 2024].

Dostupné z:

https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf

BOŘKOVEC, Matouš; BERAN, Vít; KLINKA, Tomáš; KRATOCHVÍLOVÁ, Jana; LOŇKOVÁ, Pavlína; PAVLAS, Tomáš; PRAVDOVÁ, Blanka; STUHLÍKOVÁ, Iva; ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana; ŠOBÁŇOVÁ, Petra a VRABCOVÁ, Daniela. *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství 2023* [online]. Praha: MŠMT, 2023. [cit. 10. 11. 2024].

Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>

Seznam příloh

Příloha 1 Žákovské dotazníky (zdroj: vlastní zpracování).....	1
Příloha 2 Ověřovací kvíz: herní Prvouka	2
Příloha 3 Ověřovací kvíz: herní Prvouka – žákovské řešení.....	3
Příloha 4 Indicie k uplatnění hry Uhodni slovo	4

Seznam tabulek

Tabulka 1 Základní údaje o pozorovaných žácích (zdroj: vlastní zpracování).....	35
Tabulka 2 Rozpis výukových jednotek (zdroj: vlastní zpracování).....	39
Tabulka 3 Základní údaje – Houby na smaženici (zdroj: vlastní zpracování).....	64
Tabulka 4 Výsledky žákovských dotazníků – Houby na smaženici: Zábavnost a Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)	65
Tabulka 5 Základní údaje – Pravda nebo lež (zdroj: vlastní zpracování)	65
Tabulka 6 Výsledky žákovských dotazníků – Pravda nebo lež: Zábavnost a Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)	66
Tabulka 7 Výsledky herního upevňování – Prvouka, všichni žáci (zdroj: vlastní zpracování)	66
Tabulka 8 Základní údaje – Upevňovací karty (zdroj: vlastní zpracování).....	67
Tabulka 9 Výsledky žákovských dotazníků – Upevňovací karty: Zábavnost a Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)	68
Tabulka 10 Základní údaje – Pracovní list rostliny (zdroj: vlastní zpracování)	68
Tabulka 11 Výsledky žákovských dotazníků – Pracovní list rostliny: Zábavnost a Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)	69
Tabulka 12 Výsledky neherního upevňování – Prvouka, všichni žáci (zdroj: vlastní zpracování)	69
Tabulka 13 Základní údaje – Násobilková štafeta (zdroj: vlastní zpracování).....	70
Tabulka 14 Výsledky žákovských dotazníků – Násobilková štafeta: Zábavnost a Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)	71
Tabulka 15 Základní údaje – Násobilkové penalty (zdroj: vlastní zpracování).....	71
Tabulka 16 Výsledky žákovských dotazníků – Násobilkové penalty: Zábavnost a Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)	72
Tabulka 17 Výsledky herního upevňování – Matematika, všichni žáci (zdroj: vlastní zpracování)	72
Tabulka 18 Základní údaje – Pracovní list s labyrintem násobků (zdroj: vlastní zpracování)	73
Tabulka 19 Výsledky žákovských dotazníků – Pracovní list s labyrintem násobků: Zábavnost a Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)	74
Tabulka 20 Základní údaje – Řešení úloh na násobení (zdroj: vlastní zpracování).....	74
Tabulka 21 Výsledky žákovských dotazníků – Řešení úloh na násobení: Zábavnost a Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)	75
Tabulka 22 Výsledky neherního upevňování – Matematika, všichni žáci (zdroj: vlastní zpracování)	75
Tabulka 23 Základní údaje – Uhodni slovo (zdroj: vlastní zpracování).....	76
Tabulka 24 Výsledky žákovských dotazníků – Uhodni slovo: Zábavnost a Procvičení (zdroj: vlastní zpracování).....	77
Tabulka 25 Základní údaje – Kimova hra (zdroj: vlastní zpracování).....	77
Tabulka 26 Výsledky žákovských dotazníků – Kimova hra: Zábavnost a Procvičení (zdroj: vlastní zpracování).....	78
Tabulka 27 Výsledky herního upevňování – Český jazyk, všichni žáci (zdroj: vlastní zpracování)	79
Tabulka 28 Základní údaje – Procvičování slov s tabulkou (zdroj: vlastní zpracování) ...	79

Tabulka 29 Výsledky žákovských dotazníků – Procvičování slov s tabulkou: Zábavnost a Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)	80
Tabulka 30 Základní údaje – Memorování slov (zdroj: vlastní zpracování)	81
Tabulka 31 Výsledky žákovských dotazníků – Memorování slov: Zábavnost a Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)	82
Tabulka 32 Výsledky neherního upevňování – Český jazyk, všichni žáci (zdroj: vlastní zpracování)	82
Tabulka 33 Porovnání hodnocení upevňovacích činností z hlediska zábavnosti (zdroj: vlastní zpracování).....	83
Tabulka 34 Porovnání hodnocení upevňovacích jednotek z hlediska míry procvičení (zdroj: vlastní zpracování).....	84
Tabulka 35 Porovnání výsledků upevnění učiva v herních a neherních jednotkách (zdroj: vlastní zpracování).....	86
Tabulka 36 Legenda hodnoty na škále (zdroj: vlastní zpracování).....	103
Tabulka 37 Žáci z kazuistik – hodnocení upevňovacích her (zdroj: vlastní zpracování)	103
Tabulka 38 Žáci z kazuistik – hodnocení herních jednotek a výsledky upevňování z herních jednotek (zdroj: vlastní zpracování)	104
Tabulka 39 Žáci z kazuistik– hodnocení upevňovacích činností (zdroj: vlastní zpracování)	104
Tabulka 40 Žáci z kazuistik– hodnocení neherních jednotek a výsledky upevňování z neherních jednotek (zdroj: vlastní zpracování).....	105

Seznam grafů









Graf 1 Žákovská hodnocení – Houby na smaženici: Zábavnost vs. Procvičení (zdroj: vlastní zpracování).....	64
Graf 2 Žákovská hodnocení – Pravda nebo lež: Zábavnost vs. Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)	65
Graf 3 Žákovská hodnocení – Upevňovací karty: Zábavnost vs. Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)	67
Graf 4 Žákovská hodnocení – Pracovní list rostliny: Zábavnost vs. Procvičení (zdroj: vlastní zpracování).....	68
Graf 5 Žákovská hodnocení – Násobilková štafeta: Zábavnost vs. Procvičení (zdroj: vlastní zpracování).....	70
Graf 6 Žákovská hodnocení – Násobilkové penalty: Zábavnost vs. Procvičení (zdroj: vlastní zpracování).....	71
Graf 7 Žákovská hodnocení – Pracovní list s labyrintem násobků: Zábavnost vs. Procvičení (zdroj: vlastní zpracování).....	73
Graf 8 Žákovská hodnocení – Řešení úloh na násobení: Zábavnost vs. Procvičení (zdroj: vlastní zpracování).....	74
Graf 9 Žákovská hodnocení – Uhodni slovo: Zábavnost vs. Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)	76
Graf 10 Žákovská hodnocení – Kimova hra: Zábavnost vs. Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)	78
Graf 11 Žákovská hodnocení – Procvičování slov s tabulkou: Zábavnost vs. Procvičení (zdroj: vlastní zpracování).....	80
Graf 12 Žákovská hodnocení – Memorování slov: Zábavnost vs. Procvičení (zdroj: vlastní zpracování)	81
Graf 13 Výsledky odhadů znalostí žáků (zdroj: vlastní zpracování).....	85

Přílohy









Příloha 1 Žákovské dotazníky (zdroj: vlastní zpracování)

JMÉNO: _____

VYBER VŽDY 1 SMAJLÍKA:

JAK MĚ HRA HOUBY NA SMAŽENICI <u>BAVILA</u>?	
	HODNĚ BAVILA
	BAVILA
	MOC NEBAVILA
	VŮBEC NEBAVILA
JAK MOC JSEM SI PŘI NÍ UČIVO PROCVIČIL/A?	
	HODNĚ PROCVIČIL/A
	PROCVIČIL/A
	MOC NEPROCVIČIL/A
	VŮBEC NEPROCVIČIL/A

VYBER VŽDY 1 SMAJLÍKA:

JAK MĚ HRA PRAVDA NEBO LEŽ <u>BAVILA</u>?	
	HODNĚ BAVILA
	BAVILA
	MOC NEBAVILA
	VŮBEC NEBAVILA
JAK MOC JSEM SI PŘI NÍ UČIVO PROCVIČIL/A?	
	HODNĚ PROCVIČIL/A
	PROCVIČIL/A
	MOC NEPROCVIČIL/A
	VŮBEC NEPROCVIČIL/A

Příloha 2 Ověřovací kvíz: herní Prvouka

Zdroj obrázků z kvízu prezentovaných v této práci: materiály dostupné přes službu Google, pod licencí *Creative Commons*, která umožňuje jejich volné použití pro vzdělávací účely.

jméno: _____

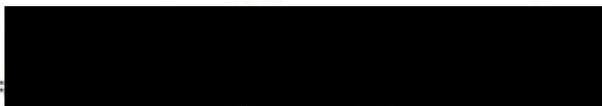
Napiš celý název houby. Zakroužkuj, zda se jedná o jedlou, nebo jedovatou houbu.











Příloha 3 Ověřovací kvíz: herní Prvouka – žákovské řešení

13

jméno:



Napiš celý název houby. Zakroužkuj, zda se jedná o jedlou, nebo jedovatou houbu.

1		<input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/> 		<input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/> 	1
		Hřib smrkový		Mochnoňka červená	1
1		<input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/> 		<input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/> 	1
		Peštěc obecný		Hřib Satan	1
1		<input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/> 		<input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/> 	1
		Křemenáč březový		Mochnoňka zelená	1
1		<input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/> 		<input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/> 	0
		Houba liška obecná		BEDLA JEŘÁBÁ	0
1		<input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/> 		<input checked="" type="checkbox"/>  <input checked="" type="checkbox"/> 	1
		Holušenka		KLOUZEK SLÍČKOVÝ	1
				VHRAVKA	

Příloha 4 Indicie k uplatnění hry Uhodni slovo

Obrázek 2 Indicie 1. slova „pytel“ k uplatnění hry Uhodni slovo
(zdroj: <https://www.vhrsti.cz/illustration-friday-moustache/>)



Obrázek 3 Indicie 2. slova „pytel“ k uplatnění hry Uhodni slovo
(zdroj: <https://www.shutterstock.com/cs/image-photo/plastic-bag-empty-bags-cause-major-100130333>)



Obrázek 4 Indicie 3. slova „pytel“ k uplatnění hry Uhodni slovo
(zdroj: <https://www.mountain-equipment.cz/spaci-pytle/dulezitest-karimatky/>)



Obrázek 5 Indicie 4. slova „pytel“ k uplatnění hry Uhodni slovo
(zdroj: https://www.alza.cz/sport/boxovaci-set-master-detsky-pytel-rukavice-d7581632.htm?kampan=adwsp_sport_pla_all_bfr_bfr_c_SPTMSTR015_1003803&gbraid=0AAAAAD2xsm4d9-9KrvUUx130vCwE_ftRq&gclid=Cj0KCQiAr7C6BhDRARIsAOUKifgg0aS5WUMoGOID8c_aXus_JVvbd-OThaZLc9os2VGwhExCGOenpvAaAlM8EALw_wcB)



Obrázek 6 Indicie 5. slova „pytel“ k uplatnění hry Uhodni slovo
(zdroj: <https://www.nejlevnejsi-sedaci-vaky.cz/M-M-sedaci-vak-Standard-141X180cm-tmave-zelena-d317.htm>)



Obrázek 7 Indicie 1. slova „kopyto“ k uplatnění hry Uhodni slovo
(zdroj: <https://aukro.cz/kopyta-mistra-sevce-za-cisare-pana-a-jeho-rodiny-z-obuvnicke-dilny-6967950858>)



Obrázek 8 Indicie 2. slova „kopyto“ k uplatnění hry Uhodni slovo
(zdroj: https://www.mskrhanice.cz/pro-rodice/kalendar-akci/vylet-do-takonina-na-certovskou-pohadku-101_38cs.html)



Obrázek 9 Indicie 3. slova „kopyto“ k uplatnění hry Uhodni slovo
(zdroj: <https://www.novinky.cz/clanek/koktejl-v-britske-zoo-se-narodil-jeden-z-nejvzacnejsich-savcu-na-svete-40442394>)



Obrázek 10 Indicie 4. slova „kopyto“ k uplatnění hry Uhodni slovo
(zdroj: <https://depositphotos.com/cz/vector/cartoon-clumsy-waiter-13983671.html>)



Obrázek 11 Indicie 5. slova „kopyto“ k uplatnění hry Uhodni slovo
(zdroj: https://www.podkovy.cz/podkova-mustad-libero-20x8/?variantId=20934&gad_source=1&gbraid=0AAAAAom972YSD-MI2zkbxKdEhX9Wd1KeU&gclid=Cj0KCQiAr7C6BhDRARIsAOUKifgc6RTbU3pNakDYQlau3EvFJAXBofiriQELILSfk2MI3g8lVuiaXuwaAr5qEALw_wcB)



Obrázek 12 Indicie 1. slova „pýcha“ k uplatnění hry Uhodni slovo

(zdroj: <https://pagesix.com/2022/06/09/reese-wITHERSPOON-ryan-phillippe-reunite-at-sons-graduation/>)



Obrázek 13 Indicie 2. slova „pýcha“ k uplatnění hry Uhodni slovo

(zdroj: https://www.behance.net/gallery/180292811/pycha?tracking_source=search_projects|pycha&l=1)



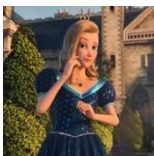
Obrázek 14 Indicie 3. slova „pýcha“ k uplatnění hry Uhodni slovo

(zdroj: <https://www.fler.cz/zbozi-prodane/pohlednice-pysny-jako-pav-3499370>)



Obrázek 15 Indicie 4. slova „pýcha“ k uplatnění hry Uhodni slovo

(zdroj: <https://www.cinemart.cz/novinky/vznika-animovana-pysna-princezna/>)



Obrázek 16 Indicie 1. slova „netopýr“ k uplatnění hry Uhodni slovo

(zdroj: <https://pixers.cz/koupelnove-predlozky/halloween-noc-s-dyne-na-hrbitove-43903138>)



Obrázek 17 Indicie 2. slova „netopýr“ k uplatnění hry Uhodni slovo

(zdroj: https://liga-sprawiedliwych.fandom.com/pl/wiki/Batman?file=Bruce_Wayne.jpeg)



Obrázek 18 Indicie 3. slova „netopýr“ k uplatnění hry Uhodni slovo

(zdroj: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Netopýři#/media/Soubor:Big-eared-townsend-fledermaus.jpg>)



Obrázek 19 Indicie 1. slova „třpytit se“ k uplatnění hry Uhodni slovo

(zdroj: <https://depositphotos.com/cz/photo/glitter-vintage-lights-background-silver-gold-blue-focused-225355740.html>)



Obrázek 20 Indicie 2. slova „třpytit se“ k uplatnění hry Uhodni slovo

(zdroj: <https://sperky-eshop.cz/25879-trpytivy-prsten-ve-strbnem-odstinu-obdelnikovy-zirkon-v-ruzove-barve.html>)



Obrázek 21 Indicie 3. slova „třpytit se“ k uplatnění hry Uhodni slovo

(zdroj: <https://depositphotos.com/cz/vector/magpie-bird-with-golden-ring-pop-art-vector-197762736.html>)



Obrázek 22 Indicie 4. slova „třpytit se“ k uplatnění hry Uhodni slovo

(zdroj: <https://www.qap.cz/lifestyle/clanek/je-tady-stedry-den-jaka-je-historie-vanocniho-stromu-121898>)



Obrázek 23 Indicie 5. slova „třpytit se“ k uplatnění hry Uhodni slovo

(zdroj: <https://depositphotos.com/cz/photo/night-sky-background-68287825.html>)

