Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Karetní hry pro 5–6leté děti v rozvoji předmatematické gramotnosti

Barbara Kidery

Katedra matematiky a didaktiky matematiky

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Michaela Kaslová

Studijní program: Pedagogika předškolního věku

2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Karetní hry pro 5-6leté děti v rozvoji předmatematické gramotnosti“ vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně, za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum

.....

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování mé vedoucí práce, PhDr. Michaele Kaslové, za její drahocenný čas, který mi věnovala při mnoha konzultacích, a za její cenné rady při vedení mé diplomové práce.
Také bych chtěla poděkovat svému manželovi za trpělivost a pochopení při mých studiích.

NÁZEV:

Karetní hry pro 5–6leté děti v rozvoji předmatematické gramotnosti

AUTOR:

Barbara Kidery

KATEDRA

Katedra matematiky a didaktiky matematiky

VEDOUCÍ PRÁCE:

PhDr. Michaela Kaslová

ABSTRAKT:

Diplomová práce zjišťuje, zda jsou děti v předškolním věku schopné hrát vybrané karetní hry, v rámci kterých se rozvíjejí schopnosti a prohlubují dovednosti, které tvoří součást předmatematické gramotnosti. Teoretická část práce je zaměřena na oblasti ve vývoji dítěte, které mohou ovlivňovat a limitovat děti v hraní karetních her. Dále ujasňuje postavení karetních her v různých herních kategorizacích, seznamuje s druhy karet, karetních her a jak postupovat u her s pravidly. Praktická část práce předkládá deset karetních her odehraných s dětmi ve věku 5–6 let, detailní rozbor jejich pravidel, organizační složky k jednotlivým hrám, analýzu videodokumentace pořízené při hrách a metodické poznámky k praxi.

KLÍČOVÁ SLOVA:

předmatematická gramotnost, rozvoj schopností předškolního dítěte, hra s pravidly,
karetní hra

TITLE:

Card-games for the 5-6 years old children in developement of pre-mathematics literacy

AUTHOR:

Barbara Kidery

DEPARTMENT:

Mathematics & Mathematical Education Department

SUPERVISOR:

PhDr. Michaela Kaslová

ABSTRACT:

Diploma thesis investigates whether are preschoolers able to play selected card games, within which develope and deepen the skills, that are part of pre-mathematics literacy. The theoretical part is focused on the areas of child development that may affect and limit the children playing card games. Further clarifies the status of card games in various game categorization, introduces kinds of cards, card games and how to proceed in games with rules. The practical part presents ten card games played with 5–6 years old children, a detailed analysis of their rules, organization of the various games, analysis of video documentation acquired during games and methodological notes for the practice.

KEYWORDS:

pre-mathematics literacy, development of preschool child abilities, game with rules, card game

Obsah

1 Seznam tabulek a obrázků 8
2 Úvod 9
3 Teoretická část 11
3.1 Specifické znaky dítěte předškolního období 11
3.1.1 Psychický vývoj 11
3.1.2 Teorie kognitivního vývoje podle Piageta 12
3.1.3 Paměť 15
3.1.4 Pozornost 16
3.1.5 Vývoj sociálních rolí ve hře, potřeba herních partnerů 16
3.1.6 Co vše souvisí se základními předmatematickými představami 17
3.1.7 Předmatematické představy související s metodami řešení 18
3.1.8 Cíle předmatematické výchovy 26
3.2 Hra, definice 27
3.2.1 Význam hry u předškolních dětí 28
3.2.2 Dělení her a karetní hry 29
3.2.3 Didaktická hra 31
3.2.4 Pravidla ve hře 34
3.2.5 Fáze vývoje hry 36
3.2.6 Karetní hra 37
3.2.7 Karty 40
4 Experimentální část 42
4.1 Problém, cíl, hypotéza 42
4.2 Charakteristika vybraného souboru 42
4.3 Použité metody 43
4.4 Průběh praktické části 43
4.4.1 Časový harmonogram experimentu 43
4.4.2 Charakteristika sledovaného vzorku 44
4.4.3 Zásady hraní karetních her s dětmi 45

4.4.4 Osnova k popisu karetní hry a realizaci experimentu 45
4.4.5 Slovník pojmů používaných v experimentu 46
4.4.6 Karetní hry hrané s dětmi 47
5 Závěr 98
6 Seznam použitých informačních zdrojů 101
7 Přílohy 103

1 Seznam tabulek a obrázků

Tabulky

Tab. 1 – vztah věku a délky trvání hry dítěte
Tab. 2 – časový harmonogram experimentu
Tab. 3 – charakteristika osob v experimentu

Obrázky

Obr. 1 – držák na karty
Obr. 2 – 32 francouzských karet
Obr. 3 – 16 speciálních karet Pexesa
Obr. 4 – karty Cink!, zvoneček
Obr. 5 – karty Černý Petr – varianta 1
Obr. 6 – karty Černý Petr – varianta 3
Obr. 7 – karty Swish
Obr. 8 – Swish vytvořený ze dvou a tří karet
Obr. 9 – karty Kdo má 4?

2 Úvod

Téma mé diplomové práce jsem si vybrala z prostého důvodu – připadalo mi zajímavé. O kartách a karetních hrách jsem do doby mé diplomové práce věděla jen málo. Z dětských let jsem si pamatovala jen Pexeso, Prší a Autobus, hry, které jsem hrávala s babičkou, a také Pasiáns, který jsem hrávala sama, kamkoliv jsme s rodiči jeli na dovolenou. Začala jsem tedy úplně od začátku.

Publikaci, která by se věnovala výhradně karetním hrám v mateřské škole, jsem nenašla. Proto jsem karetní hry určené speciálně pro děti hledala ve sbírkách her a byla jsem překvapená, že jich nebylo málo! A to si nedovedeme představit to nepřeberné množství karetních her moderních, které využívají speciální karty určené jen pro jedinou hru. Například Zapletal (1986, s. 24) o karetních hrách říká: „Některé karetní hry jsou tak zajímavé a užitečné, že bychom je bez váhání mohli doporučit i družinám a oddílům. Umíme si však představit to pobouření rodičů, kdyby se dověděli, že jejich děti hrají v klubovně karty! Na kartách totiž stále ulpívá znamení hanby, které si tahle podivuhodná hra nezaslouží."

Karetní hry se hrají doslova po celém světě, mají za sebou dlouhou historii, i když ne vždy pozitivní. Karty byly většinou spojovány s hazardem, hraní karet bylo zakazováno i trestáno. To, že tento pocit z karetních her přetrvává i nadále v podvědomí lidí, potvrdila jedna maminka dítěte, které ke mně šla zapsat svého syna do karetního klubu, který jsem minulý školní rok vedla ve škole, kde učím. Ptala se mě: „Nebudete tady karbaničit o peníze a hrát hazardní hry, že ne?" Ne, neučila jsem děti hrát o peníze, nešlo ani tak o vítězství, ale učili jsme se kultuře společenské hry a také tomu, že každá hra je provázaná prohrou – některé hry dokonce nikoliv jen jednou (více hráčů prohrává, než vyhrává). Učila jsem děti mnoha dalším dovednostem, kterých si ony samy nebyly vědomy. Já sama jsem se také naučila spoustu zajímavých her, procvičila jsem si, jak dětem vysvětlovat pravidla her, za jakých podmínek mohou být děti ve hře úspěšné. Toto vše mi posléze pomohlo, abych v září nového školního roku mohla uskutečnit svůj experiment.

Myslím si, že v každé mateřské škole bychom našli hry s kartami/kartičkami – jako například Pexeso, Kvarteto či Černého Petra. Věděly by paní učitelky, proč je vhodné některé takové karetní hry s dětmi hrát? RVP PV nám učitelkám ukládá povinnost vědět, jak, kdy, za jakých okolností a proč aktivity nabízet, aby vedly k rozvoji dítěte. V praxi je samozřejmě

velmi těžké zamýšlet se nad každou hrou a aktivitou takto detailně, dá se skoro říci nemožné. Možná proto tato práce bude některým učitelkám užitečná, protože ukazuje a dokazuje, že vybrané karetní hry děti zvládnou a navíc mohou přispívat k rozvoji předmatematické gramotnosti, což se pokusím prokázat v analýze jednotlivých karetních her.

3 Teoretická část

3.1 Specifické znaky dítěte předškolního období

Vágnerová (2008) specifikuje předškolní období věkem 3–6 (7) let. Má práce se bude vztahovat k dětem ve věkovém rozmezí 5–6 let. Není mým záměrem zde popisovat jednotlivé oblasti vývoje dítěte, ale zaměřit se na ty, které – dle mého názoru – nejvíce ovlivňují a limitují děti ve způsobu a možnostech hraní karetních her. Těmi jsou: psychický vývoj, kognitivní vývoj, paměť, pozornost, vývoj sociálních rolí ve hře, základní matematické představy a související schopnosti a dovednosti.

3.1.1 Psychický vývoj

Psychický vývoj dítěte bývá členěn do různě dlouhých období. Změny, k nimž v této době dochází, charakterizují jednotlivé vývojové fáze.

Vágnerová (2008) charakterizuje obecné znaky psychického vývoje:

- Psychický vývoj je zákonitým procesem, který má podobu posloupnosti na sebe navazujících vývojových fází. Pořadí změn typických pro jednotlivé fáze se řídí určitými zákonitostmi: je stabilní a nelze je libovolně měnit.
- Vývoj je celistvý proces, který zahrnuje všechny složky – somatické, psychické i sociální – v jejich vzájemné interakci.
- Psychický vývoj nebývá zcela plynulý a rovnoměrný. Skládá se z přípravných fází, období latence a vývojových skoků.
- Proces vývoje i jeho průběh je vždy individuálně specifický, u každého jedince probíhá určitým tempem, je dán interakcí daných dědičných dispozic a určitých životních podmínek.

3.1.1.1 Obecné znaky psychického vývoje

Vágnerová (2008, s. 30) dále popisuje obecné znaky psychického vývoje dítěte: „Psychický vývoj je podmíněn vzájemným působením zrání a učení.
Na úrovni subjektivního prožívání je vývojová dynamika ovlivňována vzájemným vztahem potřeby jistoty a bezpečí a potřeby změny, která další vývoj stimuluje. Potřebu jistoty lze chápat i jako potřebu určité stability, která tendenci k dalším vývojovým změnám zpomaluje. Vztah těchto dvou potřeb závisí na osobnosti jedince, aktuálních vlivech prostředí a na minulých zkušenostech, které spoluurčují význam každé situace. Aktuální preference jedné či druhé potřeby signalizuje míru motivace a připravenost k určité, zejména psychosociální proměně (např. k novým způsobům řešení problémů). Zvýšení potřeby jistoty a stability je jednou z obranných reakcí, která jedince chrání před přijetím subjektivně nepřiměřené zátěže, příliš velké změny, již by aktuálně nebyl schopen zvládnout. Například dítě, které je nemocné, přestává být zvídavé a nemá zájem o nové zkušenosti. Občas může dojít v oblasti psychiky k regresi, k návratu na nižší vývojovou úroveň. Zvídavost, potřeba nových podnětů a zkušeností umožňuje další rozvoj. To znamená i ochotu přijmout dočasnou nejistotu, kterou nové podněty a situace přinášejí. Změna je předpokladem dalšího vývoje, protože stimuluje vznik nových variant ve všech oblastech psychiky. Zdravá osobnost se může rozvíjet tehdy, když jsou její vývojové potřeby uspokojovány běžným způsobem, v dostatečné míře a v obvyklém časovém intervalu.“

3.1.2 Teorie kognitivního vývoje podle Piageta

„Nejvýznamnější teorie kognitivního vývoje, která je v současnosti dále rozvíjena, různým způsobem modifikována, ale překonána není.“ (Vágnerová, 2008, s. 46.) Piaget (1968, 1970 citovaný podle Vágnerové, 2008) rozdělil kognitivní vývoj do pěti fází, z nichž každá je charakteristická určitým přístupem k poznávání. Detailněji popíšu ty, které se týkají věku dětí předškolních.

- Fáze senzomotorické inteligence – trvá od narození až do 2 let věku.
- Fáze symbolického a předpojmového myšlení – trvá od 2 do 4 let. Dítě přestává být ve svém poznávání omezeno jen na aktuálně vnímané a manipulované objekty. Už si

dovede představit nějaký objekt nebo činnost a její výsledky, aniž by ji muselo skutečně provádět. Procesy směřující k poznávání mohou probíhat jen v mysli, např. na úrovni představ či slovních označení. Dítě tohoto věku už ví, že různé symboly, např. obrázky, mohou představovat nějaký objekt nebo činnost. Rozvoj symbolického myšlení je spojen s rozvojem řeči, resp. jazyka.

- Fáze názorného, intuitivního, prelogického myšlení – trvá od 4 do 7 let. Názorné a intuitivní poznávání předškolních dětí je ještě málo flexibilní, nepřesné a prelogické. Zjevná podoba světa má pro dítě natolik dominantní význam, že její proměnu chápe jako ztrátu původní totožnosti. Předškolní děti rozumí trvalosti existence vnějšího světa, ale ještě si neuvědomují, že trvalé jsou i jejich podstatné vlastnosti. Dětské uvažování je egocentrické a ulpívající na zjevné podobě světa.
- Fáze konkrétních logických operací – trvá od 7 do 11 let. Pro ni je charakteristické respektování základních zákonů logiky a vázanost na konkrétní skutečnost. Myšlení na této úrovni operuje s představami nebo se symboly, které mají jednoznačný, konkrétní obsah.
- Fáze formálních logických operací – nastává v 11 až 12 letech.

3.1.2.1 Mechanismus poznávacího procesu

Autoři Hejný, Vondrová (1999) popisují poznávací proces dítěte a žáka v matematice, založený na etapizaci. Podle něj lze poznávací proces rozložit do pěti po sobě následujících etap:

1. Etapa motivace. Motivací rozumíme tenzi, která ve vědomí člověka vzniká v důsledku rozporu mezi existujícím stavem a stavem žádoucím. Poznávací proces je pak motivován rozporem mezi „neznám“ a „chtěl bych znát“. Tento rozpor je dítětem často pouze pociťován a není vědomý. Dítě je zvídavé, má zájem o vše, co jej osloví. Tříleté dítě za den položí tři sta otázek typu: „Proč má pes ocas?“ Žádá dospělého, aby mu o psovi a jeho ocase povídal. Tato zvědavost rychle klesá s nástupem dítěte do školy.
2. Etapa separovaných modelů. Jde o postupné nabývání zkušeností s konkrétními případy budoucího poznání. Jednotlivé dílčí zkušenosti – zárodky budoucího poznání – se skladují

v dlouhodobé paměti člověka. Dítě cítí, že tyto případy patří k sobě, ale zatím nevidí, jak modely vzájemně souvisejí. Proto modely nazýváme separované. (Například tříleté dítě zná slova „pět“, „osm“, „šest“. Ví, že tato slova patří k sobě. Ví, že jsou spojena s množstvím a/nebo s pořadím. Jejich významu zatím nerozumí.)

3. Etapa univerzálních modelů začíná poznáním, že některé separované modely jsou v něčem stejné. (Jevy „čtyři třešně“ a „čtyři autíčka“ mají něco společného.) Pokračuje poznáním, že tyto modely se mohou vzájemně zastupovat. (Zjištění „čtyři třešně bez jedné jsou tři třešně“ lze přenést na situaci „čtyři autíčka bez autíčka jsou tři autíčka“.) Končí volbou univerzálního modelu. Je to model vhodný pro zastupování jiných modelů. V oblasti malých přirozených čísel je takovým univerzálním modelem počitadlo nebo prsty.
4. Abstrakční zdvih je náhle uzření nové, abstraktně vyšší skutečnosti – je to okamžik zrodu abstrakčního poznatku. (Dítě najednou pochopí, co je to „čtyři“.) Jde o hlubší vhled do daného poznání. Někdy k abstrakčnímu zdvihu dochází již u objevu univerzálního modelu, někdy až u objevu abstrakčního poznatku, někdy tam i tam. Abstrakční zdvih je, jako každý objev, provázen pocitem radosti až nadšením objevitele.
5. Etapa krystalizace (domestikace). Nové poznání se „zabydluje“ v existující kognitivní struktuře. Propojuje se s předchozími vědomostmi. Nejdříve na úrovni modelů, potom na úrovni abstraktního poznání. Přináší nové poznatky a často mění již existující vztahy mezi poznatky. (Když žák porozumí myšlence záporného čísla, stane se pro něj smysluplný i zápis 3 – 5.) Je to obyčejně dlouhodobý proces, který probíhá individuálně u každého žáka svým způsobem.

3.1.2.2 Znaky poznávacích procesů předškolního dítěte

Vágnerová (2008) shrnuje typické znaky uvažování předškolního dítěte:

1. Způsob, jakým dítě nazírá na svět a jakým si vybírá informace: a) centrace – tendence ulpívání na jednom, percepčně nápadném znaku, přehlížení jiných; b) egocentrismus – ulpívání na subjektivním názoru, přesvědčení, že je jediný možný, opomíjení jiných; c) fenomenismus – svět je pro dítě takový, jak vypadá, ztotožňuje ho s viditelnými znaky; d) prezentismus – vázanost na přítomnost.

2. Způsob, jakým tyto informace zpracovává: a) magičnost – tendence pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií; b) animismus (antropomorfismus) – přičítání vlastností živých objektů neživým; c) arteficialismus – způsob výkladu vzniku okolního světa: někdo to vše udělal; d) absolutismus – každé poznání má definitivní platnost, relativita názorů dospělých je pro předškolní děti nepochopitelná.

Typický způsob uvažování předškolních dětí se projevuje v přístupu k řešení různých problémů. Vágnerová (2008) diferencuje dvě fáze:

- Vymezení problému, jeho interpretace. Řešení problémů závisí na míře pochopení jejich podstaty. Vázanost na viditelné a mnohdy málo významné znaky dost často vede ke špatným řešením jenom proto, že dítě situaci nepochopilo. Orientaci v běžném dění napomáhají scénáře, tj. znalost obvyklých souvislostí a vztahů. Děti vědí, co se v podobných situacích děje a co bude následovat. Zkušenost ovlivňuje jejich očekávání a usnadňuje volbu řešení. Úvahy předškolních dětí zatěžuje skutečnost, že nedovedou potlačit informace pro pochopení úkolu nevýznamné.
- Hledání vhodných řešení a jejich realizace. Stanovení jakéhokoliv plánu je pro předškolní děti obtížné. Jejich návrhy bývají situační, egocentrické a těžko realizovatelné. Nerealistická řešení vyplývají i z nepřiměřeně optimistického sebehodnocení předškolních dětí. Ani pětileté děti nedovedou plánovat, jaký bude postup při řešení problému, natožpak plán uskutečnit. K úkolu nepřistupují komplexně, často řeší jen dílčí problémy. Tak složité úvahy, jako je naplánování postupu zahrnujícího na sebe navazující kroky, ještě nejsou schopné. Příčinou je nedostatečná zralost kůry frontálního laloku, která je důležitá pro rozvoj exekutivních funkcí a k jejímuž dozrání dojde až v 6–7 letech. Na této zralosti závisí i rozvoj pozornosti a pracovní paměti.

3.1.3 Paměť

„Paměť má zatím převážně charakter bezděčného zapamatování a uchování. Záměrná paměť se začíná uplatňovat až kolem pátého roku. Převažuje paměť mechanická. Paměť je spíše konkrétní. Lépe si dítě zapamatuje konkrétní události než jejich slovní popis. Převažuje paměť krátkodobá, i když mezi pátým a šestým rokem nastupuje působnost paměti

dlouhodobé. Avšak už z předchozích let je dítě schopno – někdy i na celý život – zapamatovat si především citově zabarvené situace.“ (Mertin, Gillernová, 2010, s. 16–17.)

3.1.4 Pozornost

Čačka (1994) říká, že pozornost v předškolním věku je stále přelétavá díky dosud slabým nervovým buňkám. Prostředkem k jejímu posilování jsou různé hry. Délku pozornosti však již ovlivňuje nejen vnější poutavost materiálu, ale i vnitřní záměr dítěte. Údaje o vztahu věku a délky trvání hry shrnul autor do přehledu:

Věk dítěte (roky)	Trvání hry (minuty)	Věk dítěte (roky)	Trvání hry (minuty)
0,6–1	15,5	3–4	50
1–2	21	4–5	83
2–3	27	5–6	96

Tab. 1 – vztah věku a délky trvání hry dítěte

Bednářová, Šmardová (2011, s. 53) píší o práceschopnosti, pozornosti: „Práceschopnost je podmíněna nejen zralostí centrálního nervového systému, ale také výchovným vedením; souvisí také se sociálními dovednostmi a samostatností. Patří sem míra soustředění, jakou dítě dokáže věnovat dané činnosti, jak je při tom schopné odolávat rušivým vlivům; stejně důležitá je také vytrvalost pozornosti. Schopnost pracovat samostatně; pokračovat, i když se činnost hned nedaří, a dokončit ji.“

3.1.5 Vývoj sociálních rolí ve hře, potřeba herních partnerů

Millarová (1978, citovaná podle Koťátkové, 2005) uvádí etapy hry z pohledu potřeby herních partnerů. Děti dospívají od hry samostatné přes hru paralelní, před 4. rokem hru sdružující až po vrchol potřeby uplatňovat vzájemné vztahy – hru kooperativní. Ta začíná, když jsou děti schopné spolu komunikovat a rozumět si.

Horká, Syslová (2011) uvádějí, že hra podléhá ve vývoji jedince určitým zákonitostem a stejně jako ostatní psychické funkce se podle určitých stadií vyvíjí. Znalost těchto stadií usnadňuje sledování a rozbor dětské hry, která se svým obsahem, formou, trváním i sociálním zaměřením liší, jednak podle věku, jednak podle individuálních zvláštností.

3.1.6 Co vše souvisí se základními předmatematickými představami

Podle Bednářové, Šmardové (2007) není pro děti v předškolním věku důležité vyjmenovat číselnou řadu nebo psát číslice, aby bylo úspěšné v matematice. Je důležité, aby se dítě rozvinulo v mnoha schopnostech a dovednostech, získalo potřebné vědomosti, osvojilo a upevnilo si jednoduché dovednosti, které jsou podkladem pro řešení obtížnějších úkolů. Potřebnými schopnostmi jsou: **rozumové předpoklady**, **úroveň rozvoje motoriky, hrubé i jemné**. Pro předškolní dítě je potřebné, aby práci s obrázky a předškolními listy předcházela a doplňovala ji manipulace s konkrétními, každodenními předměty. Toto budu respektovat a předpokládat při vlastním výzkumu. Děti v předškolním věku dosahují stále lepšího ovládání jemné motoriky v kreslení, vystřihování, navlékání korálků, manipulaci s drobnými předměty apod. V praktické části diplomové práce se bude konkrétně jednat o rozvoj motoriky při manipulaci s kartami. Podle mých zkušeností a praxe budu ale předpokládat, že děti udrží v ruce pět karet běžné velikosti. Pokud je ve hře nutné, aby dítě drželo v ruce více karet, bude používat držák na karty vyrobený ze dvou CD.

Obr. 1 – držák na karty

Bednářová, Šmardová (2007) dále dodávají, že s rozvojem motoriky úzce souvisí dobré **prostorové vnímání**. Uspořádání prostoru má těsnou souvislost s vnímáním času, časové posloupnosti, s rozlišením příčiny a následku, s předjímáním následného kroku.

Důležitá je také **úroveň rozvoje řeči**, porozumění slovům, jejich významu a jejich následné aktivní používání. Čačka (1994) upřesňuje, že slovní zásoba vzroste během předškolního věku z počátečních cca 1000 slov asi na trojnásobek. Děti ale rozumí dalším tisícům slov.

Podle Bednářové, Šmardové (2007) má na rozvoj matematických schopností dále vliv i **úroveň zrakového vnímání** – uvědomění si části a celku, rozlišení detailu, poloh předmětů, obrázků, zrakové paměti. Kromě zrakového vnímání je zapotřebí zmínit i **vnímání sluchové** a vnímání rytmu – sluchovou paměť.

Soubor výše popsaných schopností a dovedností tvoří základ tzv. předčíselných představ, které jsou předpokladem porozumění matematickým pojmům, symbolům a vztahům mezi nimi. Podle Kaslové (2010) příprava na školní matematiku nespočívá v drilu nebo násilném zavádění terminologie. Předpokládá se, že děti se učí nejen soustředit, ale i dokončit práci, vracet se k ní z nového úhlu pohledu, obměňovat ji, a to současně bez toho, že by se z aktivity vytratila radost a humor. Hejný, Vondrová (1999, s. 65) říkají, že „...matematické představy člověka poznáváme zkoumáním jeho matematického chování. Tím rozumíme soubor všech činností člověka, které uskutečnil při ‚dělání' matematiky, tedy při řešení úlohy, tvorbě úlohy, učení se, při debatě, vysvětlování matematického pojmu, při matematické hře apod.". Kaslová (2010) dále upřesňuje, že školní matematika není totéž co matematika. Matematika operuje s abstraktními pojmy, předpokládá, že došlo k zobecnění zkušeností získaných ve školní matematice. Díky poznatkům z vývojové psychologie víme, že v předškolním věku můžeme mluvit pouze o předmatematických představách či předmatematické výchově, předmatematické gramotnosti.

3.1.7 Předmatematické představy související s metodami řešení

Kaslová (2010) rozebírá tyto druhy předmatematických představ:

3.1.7.1 Porovnávání (komparace)

Podle Kaslové (2010, s. 39) je porovnávání „proces, který nastupuje tehdy, je-li dítě schopné vnímat, případně vybavit si dva objekty". Dále Kaslová (2010) upřesňuje, že

porovnáváme na různých úrovních podle toho, zda porovnávané objekty vnímáme zrakem, hmatem či v představě: a) vnímaný objekt s vnímaným objektem – dvojice kartiček v Pexesu, Černém Petrovi (rozdíl je také v tom, zda zrakem vnímané objekty padnou do téhož zorného pole, nebo musíme klouzat pohledem z jednoho objektu na druhý); b) vnímaný objekt s představou jiného objektu; c) představu s představou – pokud hledáme řešení. Jde o nejnáročnější porovnávání. Porovnávání je součástí procesu identifikace, rozhodování, hodnocení, výběru, řešení matematických úloh. Kaslová (2010) popisuje tyto druhy porovnávání:

1. Přirozené porovnávání – je proces, kdy po otázce: „Jsou stejné?“ volíme jednu ze dvou možností (ano/ne) – např. Pexeso, Černý Petr. Pokud odpověď zněla „ne“ a dále klademe otázku ke zjištění, v čem se objekty liší, jedná se o přirozené porovnávání *prohloubené*. Přirozené porovnávání *redukované* je pak takové, kdy již na začátku vyloučíme možnost shody objektů.
2. Základní porovnávání – je proces, který spojujeme s volbou jednoho ze tří možných vztahů (např. větší než, menší než, rovná se). Základní porovnávání redukované eliminuje již v zadání možnost shody a nabízí přímo volbu mezi dvěma protiklady.
3. Porovnávání rozdílem – zde nás zajímá vyjádření „velikosti“, rozdílu. Ptáme se: „O kolik… se liší?“
4. Porovnávání podílem – uzavírá dotaz: „Kolikrát je… než…?“, předpokládá využití násobných číslovek, objevuje se až na ZŠ.

3.1.7.2 Přiřazování

Kaslová (2010, s. 47) definuje přiřazování jako „proces, který z nabídky objektů vytváří n-tice nebo uspořádané n-tice (dvojice, trojice) podle předem zadaných požadavků“. Kaslová (2010) dále dodává, že přiřazování je nejen metodou řešení, ale i nástrojem pro rozvíjení jazykového citu, rozeznává tyto druhy přiřazování:

1. Zobrazení prosté – na výstupu máme samé dvojice (určení vítěze – osoba a pozice) – Pexeso, Černý Petr, Kvarteto; dvojice slovo + pohyb v následnosti aktivit – Cink!, Vole padni.

2. Zobrazení – při zkoumání všech vytvořených dvojic nenajdeme dvě dvojice se stejným prvním objektem, avšak na druhém místě se může ve více dvojicích vyskytovat stejný objekt, vyskytuje se u třídění, hodnocení.
3. Přiřazení v užším slova smyslu – na konci jsme získali alespoň dvě různé dvojice, které mají na prvním místě stejný objekt; je součástí tvorby přehledu všech hypotetických možností, z nichž se v realitě musíme pro jednu rozhodnout.

3.1.7.3 Třídění

Kaslová (2010, s. 57) definuje třídění jako „proces, který po zadání vztahu vede k rozkladu daného souboru na třídy“. Kaslová (2010) dále vysvětluje, že třídění je spjato s jistou jazykovou úrovní i se schopností rozlišovat míru obecnosti. Jazykovou vazbu „třídit podle“ můžeme alternovat např. vazbou „mít stejné… jako“. Třídění může vést k přirozenému číslu ve významu kvantity – třídíme karty se stejným počtem obrázků různé velikosti, barvy či natočení. Hovoříme o **spontánním třídění**, když dítě třídí samovolně podle subjektivního kritéria, na konci je dobré proces třídění ohodnotit a tím na něj upozornit. **Vědomé třídění** pak probíhá, pokud dítě ví, co dělá nebo k čemu činnost spěje, někdy je zadání ukryto v pravidlech hry. (Otevřený úkol – dítěti dáme do ruky kanastové karty a zadáme, aby karty roztřídilo tak, jak chce. Některé děti budou třídit podle hodnoty, některé podle barev, dodatečně děti uvedou charakteristiku tříd – ne před třetím rokem. Viz nultá fáze s materiálem.)

Kaslová (2010) dělí třídění na třídění úplné a třídění redukované (část procesu třídění dospělý zkrátil): a) třídění „je – není“; b) třídění „na… na… na“. U karetních her řešíme **třídění průběžné**, kdy se v každém následujícím kroku hry mění soubor ke třídění, ale kritérium pro třídění zůstává zachováno. Hry: Pexeso (k sobě dáváme stejné obrázky), Černý Petr, Kvarteto, Triteto (třídíme podle značky) aj.

Podle Bednářové, Šmardové (2011) by dítě před vstupem do školy mělo zvládnout třídění podle dvou (žluté kruhy) i tří kritérií (malé žluté kruhy).

Podle Vágnerové (2008) se intuitivní a prelogické uvažování projevuje nejenom implicitní, neuvědomělou selekcí informací, ale i ve způsobu jejich zpracování. Jedním z nich je klasifikace a třídění, tzn. přiřazení objektu k určité kategorii. Nesprávnost a nepřesnost

klasifikace se projeví v úkolech, kdy má dítě diferencovat různé kategorie, respektovat vztahy nadřazené a podřazené třídy. Častou chybnou úvahou je u těchto dětí třídění a posuzování objektů podle jejich vzájemného vztahu, nediferencují mezi podstatnými a nepodstatnými znaky, ale řídí se kritériem, které je více upoutalo. Ve starším předškolním věku dochází k posunu od povrchnějších kritérií k obecně významnějším, např. 6leté dítě zařadí červenou papriku mezi zeleninu, zatímco 4leté by ji dalo k červeným jablkům.

3.1.7.4 Ostré lineární uspořádání (uspořádání)

Kaslová (2010, s. 83) označuje ostré lineární uspořádání jako „proces i výsledek tohoto procesu. Abychom mohli tento proces nastartovat, musíme vhodně zadat soubor a poté vztah způsobující ostré lineární uspořádání. Výstupem je přiřazení vzájemného postavení objektů, jejich pořadí.“ Dále Kaslová (2010) říká, že v uspořádaném souboru najdeme první i poslední objekt, pokud soubor obsahuje konečný počet objektů. První objekt můžeme pojmenovat superlativem (např. nejvíc, nejméně, nejpomalejší, nejvyšší apod.) nebo můžeme použít jeho specifickou charakteristiku. Poslední objekt v uspořádaném souboru je pak první objekt v opačném uspořádání k uspořádání původnímu.

Kaslová (2010) rozlišuje tyto typy uspořádání:

1. časové (dáno vztahy mezi událostmi – přijít, stát se, odjet „dřív než“, „později než“);
2. časoprostorové (jde o vztahy např. „je/jde/byl před“, kde je těžké rozhodnout, jak na ně dítě nahlíží – jako na sekvenci obrazů, nebo jako na „poslední obraz“);
3. prostorové (závisí na vzájemné poloze objektů vzhledem k cíli – např. „je nad“ nebo „je vpravo od“);
4. kvalitativní (dospělý u nich vnímá číselné hodnoty, dítě ne – např. „mít větší hmotnost, být těžší než“);
5. kvantitativní (používáme při hodnocení hry, týká se počtu (více než, méně než), množství (více než, méně než) nebo čísel (větší než, menší než) bez vazby na jednotky.

I uspořádání můžeme dělit na úplné a redukované.

3.1.7.5 Uvažování

Kaslová (2010, s. 103) definuje uvažování jako „mentální proces, v němž se zpracovávají informace, možnosti, které jedinec hodnotí podle vlastních/zadaných kritérií“, ale nezískává nové informace. Podmínkou je, že si jednotlivé možnosti uvědomujeme a že víme, podle kterých kritérií možnosti posuzujeme. Uvažování se uplatňuje v řadě dětských her, volných i řízených. Proces uvažování je součástí procesu usuzování.

3.1.7.6 Usuzování

„Usuzování je proces vyššího řádu, kdy ze známých informací a logických vazeb dospějeme k informaci nové. Novostí oproti uvažování může být i hodnocení pravdivosti informace. Usuzování je vázáno na jazyk – na práci se souvětími, spojkami, s negací výroků. Usuzovacím schématům děti neučíme, osvojují si je nápodobou, poslouchánim, pozorováním. Usuzování se vyskytuje v hrách s pravidly, je součástí vzniku strategií řešení dané hry.“ (Kaslová 2010, s. 103–104.) Nápadné užití usuzování můžeme pozorovat např. v Kvartetu, Tritetu.

3.1.7.7 Kvantita neurčitá (množství)

Vágnerová (2008) říká, že předškolní děti posuzují množství především vizuálně, tj. percepčním odhadem. Tímto způsobem lze diferencovat pouze malé množiny, které mají 4–5 jednotek. Pokud by jich bylo víc, pak dítě sice pozná, že jde o větší množství, ale přesnějším způsobem diferencovat nedovede. To je možné teprve tehdy, když začne jednotky množiny počítat.

Podle Kaslové (2010) množství objektů vyjadřujeme např. slovy hodně, příliš, trochu, několikrát, někdo apod. Děti používají vyjádření kvantity neurčité, pokud kvantitu neumějí vyjádřit přesněji. Např. pro dítě, které se orientuje v počtu do pěti, znamená sedm moc. Vyjádření množství je relativní. U pexesa můžeme dát získané kartičky na sebe, kdo má vyšší

sloupec, ten má víc kartiček a vyhrál. Zde kombinujeme porovnávání množství kartiček s usuzováním. Aktivizovat slovní porovnání množství můžeme: a) nepřímo: „Musíme výsledky porovnat. Zjisti, jak to dopadlo.“; b) přímo: „Porovnej množství dvojic.“ Existují čtyři hlavní strategie, jak můžeme porovnat množství: manipulativně (pro naše účely – přerovnávání objektů/karet do řad nebo sloupců, hromádek, sestavování dvojic, přerovnávání objektů do konfigurací); graficky; gesticky (ukazování, dotýkání se objektů) a akusticky. Celkově je u těchto strategií lepší, aby si dítě poradilo samo. Vyjádření kvantity neurčité můžeme aktivovat slovy: „Kdo má méně než?“, „Udělej to tak, aby tam bylo víc než/míň než.“, „Přidávej tak dlouho, až jich tam bude víc než/míň než.“ aj.

3.1.7.8 Číslo bez významu kvantity

Kaslová (2010) říká, že číslo nemusí být ve významu kvantity určité nebo neurčité, ale může být i bez významu kvantity jako jméno nebo soused.

Podle Vágnerové (2008) předškolní děti většinou umí zpaměti základní číselnou řadu, tedy že dovedou přeříkat čísla, jak jdou za sebou. Ale často ještě plně nechápou význam jednotlivých čísel ani logiku jejich řazení. To se projeví vynecháváním, přeskakováním apod.

3.1.7.9 Číslo a číslice (používáme arabské číslice)

Podle Kaslové (2010) jsou číslice grafické reálné objekty a zaznamenávají slova jedna, dvě, tři… K pojmenovávání číslic používáme slova jednička, dvojka, trojka… Číslic je pouze deset, přirozených čísel je nekonečně mnoho. Dítě před vstupem do školy chápe zápis dvojciferných čísel jako obrázky, jako celek. Číslice i další grafické znaky používané v matematice mají zástupnou funkci.

3.1.7.10 Číslo jako počet

Podle Kaslové (2010, s. 133): „O počtu mluvíme, když vyjádříme kvantitu daných objektů určitě“ číslovkou základní, násobnou, druhovou i jinými jazykovými prostředky. Kaslová (2010) dále vysvětluje, že modely čísla ve významu počtu objektů jsou trojího typu: chaos (objekty jsou rozhozeny nepravidelně); lineární model (řádkový, sloupcový, obloukový, spirálový) – objekty jsou „usazeny“ na čáře; konfigurace (seskupení, která mají jistou pravidelnost) a smíšený model. Děti by se měly seznamovat se všemi typy modelů, aby se vytvořily podmínky pro porovnávání zkušeností. Děti začínají určovat počet tak, že se dotýkají objektů prstem, později ukazováním, počítání pouhým okem je nejtěžší. Od počítání po jedné lze přejít na počítání po dvou, určování počtu objektů naráz (na první pohled, což je vázáno na konfigurace). Smíšené určování počtu znamená, že dítě objeví v modelu chaosu známou konfiguraci a zbytek dopočítá po jedné. U dítěte dojde k abstraktnímu zdvihu, když pochopí, že počet objektů je nezávislý na jejich barvě, tvaru, vzájemném postavení, materiálu, vzdálenosti, hmotnosti či velikosti, zda jsou nebo nejsou počítané objekty hmotné povahy.

Vágnerová (2008) dodává, že orientace v počtu je ovlivněna fenomenismem. Děti 3–4leté se pletou, když je množina jinak uspořádaná. Předškolní děti chápou číslo jako vlastnost objektu, která je jeho trvalou charakteristikou. K překonání fenomenismu musí dítě dosáhnout stadia konkrétních logických operací.

3.1.7.11 Práce s možností

Kaslová (2010) říká, že práce s možností není sama od sebe cílem, ale je vždy součástí her. Jsou situace, kdy je vhodné děti upozornit na možnosti hned na počátku seznámení se hrou („Vybereš si jednu kartu z nabídky, jsou tam různé obrázky a na jednom z nich může, ale také nemusí být Černý Petr.“). Mohlo by se stát, že by dítě opakování chybné volby od pokračování ve hře odradilo. Jsou však i jiné hry, kdy je nutné, aby si dítě nejprve hru osvojilo, a na existenci možností upozorňujeme později, což umožňuje i nastartování hledání strategie. Výběr či volba je rozhodovací procedura, která není pro dítě snadná. U dítěte hraje roli i řada neracionálních aspektů, např. emoce. K výběru opravdu dochází tehdy, když si dítě možnosti uvědomí. „Práce s možnostmi a jejich hodnocení souvisí s rozvojem herních

strategií, což je u předškolních dětí reálné jen za specifických podmínek a u vybraných dětí“ (Kaslová, 2010, s. 176).

3.1.7.12 Práce s pravděpodobností

„Umět vyhledat všechny možnosti a schopnost je spočítat jsou podmínkou pro výpočet pravděpodobnosti. Pro dítě před vstupem do školy je z mnoha důvodů problém nejen najít všechny možnosti, ale i spočítat je a navíc je vyhodnotit, přesto v určitých situacích dítě pravděpodobnost neuvědoměle registruje a podle toho reaguje.“ (Kaslová, 2010, s. 177.) Dítě se na příklad vrtí, uhýbá pohledem apod., když se zvyšuje šance, že na něj vyjde role, kterou nechce – Kvarteto, Pexeso, Černý Petr. Naopak pokud se zvyšuje šance na získání očekávané role, začne se dítě usmívat, poskakovat apod.

3.1.7.13 Příprava na nulu

„Vyjádření nuly v kontextu běžném pro předškolní dítě je vázáno na záporku u sloves a také např. slova jako: žádné, už ani jedno, nemám ani, nic, až nic nezbude aj. Do záporu se dítě musí zaposlouchat a získat s ním bohatou pasivní jazykovou zkušenost.“ (Kaslová, 2010, s. 163.)

3.1.7.14 Práce s podmínkou

Podle Kaslové (2013) jsou podmínky součástí pravidel. Pochopení pravidel závisí mimo jiné i na schopnosti porozumět logickému propojení informací, tzn. rozlišovat významy různých spojek (viz Pravidla ve hře níže).

3.1.7.15 Herní strategie

Aktivity v předmatematické výchově vyžadují čas, nelze dítě nutit pracovat v časovém tlaku, aby zvládalo zpracovat všechny podněty, zkušenosti. Za dobře vytvořených podmínek se u dětí dokonce mohou rozvíjet první herní strategie. Kaslová (2013, s. 19) říká, že: „strategie jsou založeny na minimalizaci neúspěchu nebo na maximalizaci úspěchu. Jde o sled kroků, které vytvářejí výhodnější podmínky pro hru daného hráče, případně nevýhodnější podmínky pro protihráče." „Matematickým strategiím" často předcházejí nebo je doprovázejí „sociální strategie". Sociální strategie odhaduje kvalitu hráčů, jejich osobnostní charakteristiku, která do jisté míry ovlivňuje rozhodovací procesy (např. ustrašený hráč málo riskuje apod.).

3.1.8 Cíle předmatematické výchovy

Hlavní cíle i obsah vzdělávání dítěte v mateřské škole jsou formulovány v RVP PV. Předmatematická výchova jako systém je jeho součástí a je nutné o ní uvažovat v kontextu ostatních složek. Co by mělo dítě zvládnout, shrnuje Kaslová (2010):

1. Vytvářet představy (o tvarech, polohách, počtu…) na základě poslechu a dále je uchovávat, umět si je na určitý podnět vybavovat, upravovat, zpracovávat.
2. Komunikovat své představy pohybem, graficky, slovem, případně smíšenou formou.
3. U dějů vnímat jejich souvislosti i následnost, prostor, ve kterém se děje odehrávají, včetně prostorových vztahů mezi objekty a jejich změnami.
4. Rozlišovat mezi důležitým (vzhledem k podmínce, kritériu) a nepodstatným, rozlišovat mezi možným a jistým, vyhodnocovat, co je pravda/nepravda (správně/nesprávně), chápat negaci individuálních jednoduchých výroků.
5. Registrovat závislosti a pravidelnosti u pozorovaného nebo popsaného, hledat společné vlastnosti.
6. Chápat číslo (přirozené) ve všech jeho rolích, chápat aspoň omezené kontexty, v nichž se číslo může vyskytovat.
7. Zaregistrovat vyjádření kvantity (určité i neurčité) v proudu řeči v různých jazykových podobách, umět porovnat množství i počet objektů vhodnými způsoby.

8. Rozumět otázkám a umět rozlišovat různé otázky.
9. Odpovídat na vybrané otázky se snahou o co nejúplnější informaci.
10. Respektovat v různých aktivitách zadané podmínky, pokyny (návod, instrukci), včetně pochopení role sloves se záporkou a kvantifikátorů.
11. Vnímat dva objekty současně a rozumět vybraným vztahům mezi nimi; chápat vztah celku a jeho částí, objevovat strukturu celku a funkce částí.
12. Zvládat výchozí metody řešení (přiřazování – všechny typy, porovnávání – všechny typy, hierarchizace, třídění – všechny podoby, metoda výběru, vylučovací metoda, ostré lineární uspořádání všech typů vztahů, uvažování, usuzování, určení počtů objektů různými způsoby, vytvoření potřebného modelu atd.).

Vybrané karetní hry se dotýkají všech bodů s výjimkou bodu 9.

3.2 Hra, definice

Hru můžeme chápat z hlediska pedagogického – jaké místo zaujímá hra ve výchovně-vzdělávacím procesu, z hlediska psychologického – co se s dítětem při hře děje, jak jej ovlivňuje při jeho rozvoji, a z hlediska kulturního – jaké místo hra zaujímá v životě člověka (Horká, Syslová, 2011).

Jednoznačně charakterizovat hru je obtížné z několika důvodů. Jedním z nich je ten, že samotný pojem je velmi široký a představíme si pod ním nepřeberné množství odlišných aktivit, které sahají od her sportovních přes hry počítačové až po hry divadelní. Co autor, to jiná definice, ale i přes rozdílnost definic bychom mohli konstatovat, že: hra je činnost (duševní nebo tělesná), která má smysl buď sama o sobě (např. tím, že vychází z přirozenosti dítěte), nebo její smysl stojí mimo vlastní hru, a pak se stává prostředkem k dosažení jiných cílů (například výchovných nebo vzdělávacích). K důležitým principům hry patří pravidla, která dodávají hře napětí, obtížnost a usměrňují zmíněnou činnost. Hra je smysluplnou činností, která je zdrojem zábavy i poučení, prostředkem osvojování sociálních rolí, poznání, sebepoznání, tvořivostí, svobodou i řádem (Němec, 2004).

Pedagogika definuje hru jako „formu činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím

typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický. Zahrnuje činnosti jednotlivce, dvojice, malé skupiny i velké skupiny. Existují hry, k jejichž provozování jsou nutné speciální pomůcky. Většina her má podobu sociální interakce s explicitně formulovanými pravidly (danými dohodou aktérů nebo společenskými konvencemi). Ve hře se mnoho pozornosti věnuje jejímu průběhu. Výchozí situace, průběh a výsledky některých her lze formalizovat a rozhodování aktérů exaktně studovat. Těmito otázkami se zabývá speciální matematická disciplína – teorie her.“ (Průcha, 2003, s. 75.)

3.2.1 Význam hry u předškolních dětí

Brtnová (2007) uvádí, že pomocí hry dokáže dítě soustředit svou pozornost na delší dobu a zdárně se vypořádat se zadanými úkoly. Hra v dítěti vyvolává příjemné pocity, zvídavost. Učí děti pozorovat, hledat správné řešení, získávat nové poznatky, vědomosti a také pomáhá rozvíjet nové schopnosti a dovednosti a zároveň plnit výchovně-vzdělávací cíle. Hra je specifickou formou poznávání světa, což znamená, že se právě v ní ve značné míře uplatňují a rozvíjejí poznávací procesy a jejich vlastnosti. Hra tedy dává příležitost k rozvoji poznání v oblasti sociální, rozvíjí schopnosti socializace a komunikace. Hra pomáhá dítěti rozvíjet způsoby myšlení, procvičovat nejrůznější schopnosti, od koncentrace pozornosti, rozvoj jemné motoriky, přes paměť a tvořivost až k sociálním dovednostem. Rozvoj myšlení postupně umožňuje dítěti vytvářet složitější způsoby hry, a naopak složitější způsoby hry mohou urychlit rozvoj myšlenkových procesů.

Stejně jako Mišurcová (1997) si myslím, že zpočátku příliš nezáleží na tom, s čím si děti hrají, protože všechny objekty a situace, s nimiž se setkávají, jim poskytují příležitost k tomu, aby se něco nového naučily. Právě rozmanitost obsahové náplně her je předpokladem toho, že hry mohou významným způsobem přispívat k všestrannému rozvíjení dětí. V mé práci se zaměřím na hry karetní.

3.2.2 Dělení her a karetní hry

Dělením her se zabývá mnoho autorů z nejrůznějších hledisek. Mým záměrem není všechny je vyjmenovat a popsat, avšak nalézt mezi jednotlivými děleními zmínku o hrách karetních, popřípadě nalézt v kategoriích her autorů inspiraci pro mou vlastní kategorizaci karetních her, která poslouží účelům mé práce.

Vybrala jsem si dělení her podle Mišurcové (1997), která je rozděluje podle těchto kritérií:

a) kritérium subjektu hry, tzn. podle toho, kdo si hraje – kam můžeme zařadit hry individuální a skupinové. Karetní hry mohou být pro jednoho hráče – tzv. solitéry, pro dva hráče nebo více hráčů;
b) kritérium objektu hry, podle něhož se rozlišují hry s různými objekty, v našem případě to jsou karty, popřípadě různé druhy karet;
c) kritérium způsobu zacházení s objektem hry, tzn. co dítě především při hře dělá (když s hračkou manipuluje, jde o hru praktickou), pak sem autorka řadí hru poznávací i symbolickou – i do těchto kritérií bychom mohli zařadit karetní hry, jelikož při každé hře dítě s kartami (popřípadě jinými pomůckami) manipuluje, většinou něco poznává i pracuje se symboly;
d) kritérium motivace a životního významu hry, kam autorka řadí hry motivované vývojovými potřebami. Mohou sem patřit karetní hry? Ano, např. děti 6leté vyhledávají ve hře pravidla a rády přijímají hry iniciované dospělými nebo jinými dětmi (Koťátková, 2005), s čímž úzce souvisí také hry uspokojující sociální potřeby dětí. Dále sem patří hry umožňující náhradní uspokojení různých potřeb dětí a hry rekreační.

Opravilová (2004) dělí hry podle: 1. schopností, které rozvíjejí (pohybové, smyslové, intelektuální, speciální hry); 2. typu činností (napodobovací, dramatizující, konstruktivní, fiktivní); 3. místa (interiérové, exteriérové); 4. počtu hráčů (individuální, párové, skupinové); 5. pohlaví (chlapecké, dívčí); 6. věku. Vybrané karetní hry bychom v tomto případě mohli zařadit do: intelektuálních, interiérových, párových nebo skupinových, smíšeného pohlaví, pro děti 5–6leté.

Jančařík ve své publikaci Hry v matematice (2007) třídí hry na: hry a početní dovednosti; hry a prostorová představivost; matematické hry a strategické hry – kam autor

řadí hry karetní i další hry, které se hrají s obdobnými herními pomůckami, například domino či mahjong – v těchto hrách se sice nevyskytují karty, ale herní kameny, princip hry je však velmi podobný hře karetní. Karetní hry autor dále dělí na hry standardní, které se hrají se standardními sadami karet, hry sběratelské (u sběratelských her má každý hráč svůj balíček karet, který si dlouhodobě vylepšuje buď nákupy, nebo výměnami s dalšími hráči) a hry moderní, kde se používají specializované karetní sady určené pro jedinou hru a další netradiční herní pomůcky (Cink), nebo velice netradiční postupy sehrávky (Ligretto). Samostatnou kapitolu karetních her představují solitéry, hry pro jednoho hráče (Pasiáns).

Další klasifikaci her uvedl Caillois. Zmíním ji, jelikož se na Cailloisovo dělení odvolávají i Klusák a Kučera, autoři níže uvedení. Caillois (1998, citovaný podle Brtnové Čepičkové) zjišťoval pomocí své typologie odchylky chování ve hře a jejich možné příčiny. Hry dělí na: 1. hry agonální, které vycházejí ze zápasu a soupeření; 2. hry aleatorické, které jsou založeny na náhodě a nemůžeme je přímo ovlivnit (sem řadí karetní hry); 3. hry mimikrické, které vycházejí z principu napodobování a předstírání; 4. hry vertigonální, které jsou založeny na fyzickém prožitku vychýlení z rovnováhy a závrati. Podle mého názoru nelze karetní hry jednoznačně zařadit pouze do 2. dělení, ale zčásti i do 1. a 3., protože v průběhu karetních her se více či méně uplatňují i tyto odchylky v chování. Karetní hra je zápasem a spoluhráči soupeří o vítězství. Hráči také předstírají – např. ve hře Černý Petr v tom, že kartu Černého Petra nemají, apod.

Autoři Klusák a Kučera vydali publikaci Dětské hry – Games (2010), kde popsali a utřídili více než 1600 kolektivních (volných, pedagogem neřízených) her školních dětí od 1. do 9. třídy, které společně se svými studenty nasbírali na základních školách v letech 1995–2000. Jedná se tedy o jednu z nejnovějších a nejaktuálnějších sbírek her. Autoři se z velké části inspirovali kategorizací her britského manželského páru Opieových, který třídí hry (hrané na ulici či hřišti) dětí ve věku 6–12 let do jedenácti skupin podle základního motivu hry (1. Honičky, 2. Chytačky, 3. Schovky, 4. Lovy, 5. Závody, 6. Souboje, 7. Výdrže, 8. Bravura, 9. Hádanky, 10. Horory, 11. Nápodoby) a také hry posuzuje podle čtyř kategorií systému Cailloise (agón, alea, mimikry, ilinx). Autoři Klusák a Kučera se u jednotlivých skupin her také pokouší odhadnout možný rituál, který by mohl být v pozadí hry, jakýsi psychologický či psychoanalytický zisk ze hry. Přidávají k již zmíněnému třídění her ještě další kategorie (7.* Školky, 8.* Lekačky, 12. Trefování, 13. Gender). Kategorii Hádanky dále

autoři člení na spíše tradiční scénáře, na teritoria a terče, na slovní hry a na karty a stolní hry, jejichž základní motiv zní: „Hry, v nichž je hádání nezbytným úvodem k fyzické akci nebo vrcholem před ní.“ (Klusák, Kučera, 2010, s. 80.) I když v rámci karetních her může existovat rozdíl v motivu hry, vždy se odvolávají na hádankářské vcítění se do plánu soupeře a na stolní atmosféru hry. Tady se domnívám, že dítě v předškolním věku má problém vcítit se do soupeřova myšlení, jelikož hraje teď a tady. Klusák, Kučera (2010, s. 229) uvádí, že „v kartách a stolních hrách je obsažena soutěž (agón), někdy v 6. soubojové podobě, jindy ne. Co se determinant týče, spojuje se zde inteligence (agón), a to i jako odhad inteligence druhého, s náhodou (alea).“ Ze sbírky her uvedu pro zajímavost karetní hry, které byly ve výzkumu hrány dětmi v 1. třídě – Kvarteto, Pexeso a Prší.

Poslední dělení her, které uvedu, je podle Koťátkové (2005) na hry: 1. volné, spontánní; 2. řízené a didaktické.

Karetní hry můžeme zařadit do více kategorií různého dělení her, ale pro účely mé práce je zařadím do kategorie her didaktických, kterým se budu dále věnovat. Protože jak ukážeme v analýze jednotlivých her, karetní hra může plnit roli didaktické hry.

3.2.3 Didaktická hra

Koťátková (2005) charakterizuje didaktickou hru jako hru se záměrně zvoleným pedagogickým cílem. Je zvolená, stimulovaná, vedená a reflektovná učitelem, který motivuje, zadává a provází pedagogickou činnost prostřednictvím hry jako metody výchovně-vzdělávací práce. Didaktická hra může být realizována i pod nepřímým vedením učitele. Herní aktivita je přenechána dětem, učitel s vědomím určitého didaktického cíle nabídne, dá k dispozici didakticky orientovaný materiál a děti podle svých individuálních schopností nebo dovedností spolupracují, samy prozkoumávají, zkouší a tvoří. Následně by měl učitel zpětně verbalizovat, jak dětskou hru viděl, a podpořit ten didaktický přínos, který děti samy získaly a učinily. Tímto slovním provázením, které je ostatně základem výchovně-vzdělávacích metod učitele, se upevňují důležité postupy a výsledky poznávání.

Vágnerová (2008, s. 183) říká: „Předškolní děti se ledacos naučí od dospělých a starších dětí. Učení je efektivnější, když dospělý postaví problém tak, aby byl pro dítě

řešitelný, byť s určitou pomocí. Dospělí mohou dětské učení určitým způsobem usměrňovat a regulovat, ale nejefektivněji bude působit v oblasti, kde je dítě připraveno na specifické vedení pozitivně reagovat. Při vývoji dětských poznávacích funkcí je možné uvažovat nejenom o způsobech řešení, které dítě samostatně používá, ale i o těch, k nimž je schopné dospět s určitou podporou a pomocí.“ Vygotský (1978, citovaný ve Vágnerové, 2008) tuto oblast nazval zónou proximálního vývoje. Domníval se, že se všechny kognitivní funkce v průběhu vývoje objevují na dvou úrovních: a) nejprve jako výsledek interakce s jinými lidmi, od nichž se dítě určitý způsob uvažování učí; b) později jako naučená a zvnitřněná funkce.

Brtnová Čepičková (2007) říká, že didaktická hra má svá pevná pravidla. Ta umožňují organizovat herní činnost tak, aby se skutečně zaměřovala na plnění daného úkolu. Dítě dostává přesné instrukce, jak si má počínat, co smí a nesmí dělat. Didaktická hra reflektuje stupeň fyzického i psychického vývoje dítěte. Pro učitelku je zrcadlem, ve kterém se odráží to, co dítě z okolního světa přijalo, a zároveň je zrcadlem vlastní práce učitelky. Autorka dělí didaktické hry podle toho, jakou oblast rozvíjejí, na tyto skupiny: 1. hry k rozvoji smyslového vnímání; 2. hry intelektuální (hry na rozvoj paměti, pohotovosti a představivosti, pozornosti), kam by z pohledu autorky patřily vybrané karetní hry; 3. hry k rozvoji řeči (jsou zaměřené na rozvoj artikulace, rozvoj slovní zásoby); 4. hry k rozlišování hlásek a písmen; 5. hry se slovy; 6. hry na kontrolu porozumění; 7. hry podporující sebepoznání a sebedůvěru dítěte; 8. hry podporující spolupráci ve dvojici nebo ve skupině; 9. hry rozvíjející tvořivost. Karetní hry zasahují do těchto oblastí: 1, 2, 6, 7, 8, 9. Autorka také zdůrazňuje, že předpokladem pro účinnost didaktických her je vzbuzení zájmu dětí o hru a jejich emocionální zaujetí. Je třeba znát věkové a individuální zvláštnosti dětí, jejich schopnosti. Tyto hry kladou značné nároky na přípravu učitelky.

Někteří autoři se ale staví poněkud skepticky k didaktickým hrám v předškolním věku. Autorky Horká, Syslová (2011) citují některé autory těchto výroků. Například Havlínová (1995) uvádí, že pokud didaktické hry neodpovídají věku a skutečnému zájmu dítěte o danou hru, jsou škodlivé, i když možná připravují rozvoj poznávacích operací. Stejně tak i Duplinský (1993) říká, že výzkumné zprávy hovoří o relativně krátkodobém efektu didaktických her u dětí předškolního a mladšího školního věku. Myslím si ale, že pro nás je rozhodující nejen to, jestli dítě hru zvládne, ale i to, zda ji přijme za svou. Protože jestli ji za

svou přijme, nejde o umělou situaci. Příhoda (1966) dokonce považuje hry navozované dospělými, zejména speciálně didaktické, za úhonu na dětském vývoji. Já se ale domnívám, že takové závěry jsou zbytečně přehnané. Věřím, že didaktické hry mají v životě dítěte svůj význam a místo. Pokud při mnou zvolených karetních didaktických hrách budou děti projevovat únavu či nezájem, hru změním nebo ukončím a tím získám nadhled, který je potřebný pro další plánování, aby hry byly efektivní pro mnou zvolená kritéria. I takováto reakce dětí je pro mou práci přínosem, právě neúspěchem můžeme rozpoznat správnou – lepší cestu k úspěchu.

3.2.3.1 Didaktická hra v matematice

Na přednáškách Kaslová uvádí, že ve školní matematice se libovolnou hrou prohlubuje po jednom odehrání hry pochopení pravidel a vybraných termínů, ale o to většinou tolik nejde. Didaktická hra v matematice by měla směřovat k didakticko-matematickému cíli – ne v podobě nalezení řešení jedné úlohy, ale v podobě zobecnění, vytváření postupného zásobníku zkušeností v delším čase. Pro žáka to znamená být schopen si zkušenosti bez ohledu na dobu uložení vybavit, porovnat s dalšími, uvědomit si rozdíly nebo shody a např. slovně je vyjádřit, vyvodit z porovnání závěry a v hledání přejít postupně k použití systému. Zobecňování nezávisí jen na inteligenci dítěte, i když se s věkem schopnost zobecnit mění, ale i na předchozí zkušenosti, podněcování ze strany okolí.

Je dobré pracovat s dlouhodobým cílem – opakování hry s komentářem: to jsem zvědavá, kolikrát vyhraji a kolikrát nevyhraji; zahrajeme si hru 5x nebo 6x?; možná, že by to nakonec mohlo dopadnout nerozhodně, apod. Tuto strategii volíme u kratších her jednoho bloku, u delších her zaznamenáváme výsledky během týdne. Lze přistoupit k bodování: výhra 2 body, „neprohra“ 1 bod, prohra 0 bodů. Prohra není katastrofou, opakováním se zlepšujeme – to je podstatné.

3.2.4 Pravidla ve hře

Němec (2004) vysvětluje význam pravidel ve hře. Říká, že pravidla tvoří hlavní kostru celého děje hry a plní tyto funkce: určují hráčům jejich role a kompetence po dobu celé hry, zpřesňují podmínky hry a zároveň je komplikují překážkami. Překážky mohou být fyzické nebo psychické (komunikovat s někým, podřídit se někomu, vyřešit problém apod.) a zjevné (jsou známy již před začátkem hry) nebo skryté (hráč je objevuje až v průběhu hry). Pravidla ve hře mají význam i v určitých věkových obdobích dítěte. Mohli bychom říct, že čím jsou děti starší, hráčsky zkušenější a nemají žádné potíže, tím více budou preferovat hry se složitějšími pravidly. Němec také uvádí typologii her založenou na významu pravidel ve hře (na stupni organizovanosti). Takto dělí hry na: tvořivé hry bez pravidel a s minimálním prvkem organizovanosti; hry se základními pravidly a středním prvkem organizovanosti, kdy pravidla vytvářejí základní kostru her, ale děti si je v průběhu hry upravují; hry s jasně vymezenými pravidly, kam můžeme zařadit i hry společenské a kam by také spadaly z pohledu Němce hry karetní.

Koťátková (2005) uvádí, že již okolo druhého roku dítěte se objevují v jeho hrách jakási vnitřní pravidla. Dítě si určí herní námět, zaměří se na něj, podřídí se mu a kontroluje ho. Znamená to, že v pozdějším věku bude dítě schopno přijímat pravidla zvenčí. Ve 4. roce si dítě vytváří pro hru vlastní pravidla, která často upravuje nebo mění. Pravidla, která mu nabízí dospělý nebo vrstevník, nedokáže ještě z podstaty svého rozumového rozvoje plně přijmout, nedokáže je dodržet, v pravé chvíli si je vybavit, protože přicházejí zvnějšku a dítě je v tomto věku zatím ovládáno vlastními vnitřními popudy ke hře. Aby dítě pravidla v tomoto věku akceptovalo, musí být jednoduchá a hra musí dítě významně zajímat. Kolem 5. roku se u dítěte objevuje značná sebekázeň v dodržování pravidel („my to takhle musíme dělat…“). Dítě dokáže vysvětlit a obhájit postupy a pravidla ve hrách. V 6. roce si děti rády stanovují společná pravidla ve skupině, dokáží se na nich domluvit, přijmout je a dodržovat, i když jsou zde ještě snahy posunout hranice pravidel ve svůj prospěch, vzhledem k častým projevům soupeření a touze vyniknout ve skupině. „Hry s pravidly jsou právě v tuto dobu dětmi objevovány jako zajímavé, stávají se pro další období dětství velmi přitažlivé a jsou významné i pro povahu her dospělých. Škola by měla podporovat tento zájem a nabízet řízené a strukturované hry jako součást vzdělávacích programů. Pravidla zvnějšku jsou děti schopny

přijmout pro hru na určitém stupni rozumového a sociálního vývoje. A to tehdy, dovedou-li jim porozumět, přijmout je za své, dodržovat je i přes případné překážky a mají-li potřebu mít ve hře spoluhráče.“ (Koťátková, 2005, s. 27.) U karetních her předpokládáme, že děti ve věku 5–6 let jsou schopny přijmout a dodržovat přiměřeně obtížná pravidla.

Kaslová (2013) zmiňuje východiska k chápání pravidel, těmi jsou: schopnost pozorovat, zapamatovat si, vybavovat si dynamické představy, porovnávat, hledat společné jevy, chápat podmíněnost situací, rozumět slovům, schopnost korigovat představy, akceptovat neschopnost ihned porozumět, umět se ptát, umět strukturovat informace. Pronikání do struktury pravidel předpokládá, že hráč je schopen se oprostit od presentismu, topismu, egocentrismu, že je schopen porozumět logickému propojení informací, tzn. rozlišovat významy různých spojek. Dítě do 7 let dobře chápe konjunkci (a zároveň), avšak ne vždy je schopné ji plně respektovat. Podobně dobře chápe ostrou disjunkci (buď – nebo), kdy vždy přichází v úvahu právě jedna z popsaných možností. Ne každé dítě chápe význam záporky ne- u slovesa a směšuje roli tím, že neplatí celé sdělení. Podobné obtíže nastávají, když k pravidlu dodáme, že bylo porušeno – tedy že v daném kroku neplatí. Pro děti je nejobtížnější rozlišení ekvivalence a implikace (jen když – pak a jinak ne, když – pak). Tuto schopnost dítě do 7 let (pokud není nadprůměrné) nemá, tudíž potřebuje v této fázi pomoc starší osoby.

3.2.4.1 Postup při hře s pravidly

Kaslová (2013, doplněné přednáškou) vysvětluje, jak se dítě seznamuje s pravidly, a to dvěma způsoby: a) pozorováním hry – pak dítě hraje nápodobou, postupně okoukává, kdy se co smí a kdy ne, do struktury pravidel proniká samostatně a postupně, případně vlastními dotazy; b) vysvětlováním pravidel učitelem nebo herním partnerem. V optimálním případě se oba způsoby prolínají. Jedním z nástrojů je úvodní otevřená komentovaná hra.

Koťátková (2005) uvádí typy vedení her učitelem:

- Přímé zúčastněné (učitelka motivuje, zadává, stanovuje pravidla a sleduje je, ale je současně spoluhráč nebo vstoupila do role).

- Přímé nezúčastněné – boční (motivuje, zprostředkovává expozici – okolnosti hry, seznamuje s pravidly, iniciuje dětskou aktivitu, sleduje dodržování pravidel, ale sama není součástí hry).
- Nepřímé – připravila motivační materiál (nechává volit aktivity děti, nepřímo je usměrňuje např. podporou očekávaného jednání, soustředěně pozoruje, aby děti mohla následně provázet reflexí jejich jednání).

3.2.5 Fáze vývoje hry

Kaslová (2013) uvádí fáze vývoje hry:

- Nultá fáze – hráči se seznámí s herním materiálem. Čím mladší hráči, tím více času na to potřebují. Dítě, které nikdy nemělo karty nebo určitý typ karet (nebo jiný druh hracího materiálu) v ruce, si nejdříve musí karty osahat, prohlédnout, pak je teprve připraveno na zavedení pravidel hry s daným materiálem, jinak se hůře soustředí.
- První fáze – a) motivace a seznámení se s hrou, jejími pravidly, počtem hráčů, rozdělení rolí hráčům atd.; b) osvěžení pravidel, ukázka hry v případě, že hráči již mají s hrou zkušenosti.
- Druhá fáze – zpřesňování pravidel během zkušební/opakovací hry. U začátečníků může ještě jít o jisté tápání, u zkušených hráčů o rozcvičení na další hru.
- Třetí fáze – hraje se „natvrdo“, nepředpokládá se diskuse o pravidlech. U didaktických her – gradace pravidel, ztížení herních podmínek, vytvoření/zrušení některých rolí.
- Reflexe hry – učitel může poukázat na významné momenty ve hře, otevřít hráčovu budoucnost, dítě má možnost ventilovat své pocity.

Kaslová (2013) zmiňuje a vysvětluje, jaké mohou mít hráči ve hře role: roli aktéra a roli pozorovatele. Aktér je ten, kdo ve hře koná a bere tím na sebe zodpovědnost za rozhodování. Roli aktéra můžeme dále rozdělit na roli řídící, hromadnou (aktéři mají stejný úkol), nebo specifickou (každý aktér má jiný úkol). Pozorovatel se samotné hry neúčastní, ale může zaujímat ve hře tzv. podroli, která se řídí jinými pravidly. Podrole může mít varianty: diváka, soudce (zná pravidla a sleduje, jestli jsou dodržována, nebo upozorňuje na jejich

nedodržování), poradce (ke každému hráči jeden), komentátora, organizátora (vybírá, kdo s kým bude hrát, kdo začne), zapisovatele bodů aj. Jsou děti, které mají potřebu nejdříve zastávat roli pozorovatele, aby později mohly zaujmout roli aktéra.

3.2.6 Karetní hra

Co je karetní hrou? Podle Svobody (2002) karty samotné karetní hrou nejsou, a právě tak některé činnosti, které se s kartami dají dělat a dělají se, nemusejí nutně karetními hrami být. Karty lze užívat například ke kouzlení či věštění budoucnosti, ale to s karetní hrou nemá nic společného. „Karetní hra je ritualizovaný boj, utkání, ke kterému se užívá karet podle předem dohodnutých pravidel." (Svoboda, 2002, s. 18.) Pravidla určují počet hráčů, jejich vztah, druh karet a způsob, jakým hráči ve hře s kartami nakládají, a samozřejmě cíl hry. Samotný průběh karetní hry se skládá z několika fází, které po sobě následují v pevně stanoveném, pravidly určeném pořádku. Autoři Svoboda (2002) i Omasta, Ravik (2000) se shodují na tom, co mají všechny karetní hry společného. Obecně jsou fázemi hry i snímání karet, licitace, určení trumfů, ale pro naše účely budou sloužit tyto fáze:

1.A – rozesazení hráčů obecně – bývá někdy docela libovolné, může však být určeno také kartami či losováním; hráči by měli sedět tak, aby neviděli na karty svých spoluhráčů;

1.B – rozesazení hráčů v MŠ – při přímých hrách vedených učitelem děti rozesazuje učitel, při volných hrách si rozesazení určí samy děti;

2.A – míchání karet obecně – karty míchá rozdávající obvykle před každou hrou; smyslem míchání karet je, aby pouze náhoda ovlivnila kartu, kterou následně hráči obdrží; míchání se provádí různými způsoby; hráči se v míchání střídají ve směru sehrávky;

2.B – míchání karet v MŠ – pro děti je nejobvyklejší způsob míchání na stole nebo na koberci, jelikož v ruce všechny karty neudrží;

3.A – rozdávání karet – rozdávání probíhá zleva doprava ve směru hodinových ručiček; i hra, vlastní sehrání, se drží tohoto pravidla; rozdávající rozdává karty rubem nahoru tak, aby je nemohl vidět nikdo jiný než ten, komu jsou určeny; dobrým zvykem je nezvedat ze stolu karty, dokud nejsou rozdány všem;

3.B – rozdávání karet v MŠ – rozdávající je pro první hru učitel nebo dítě zvolené losováním, hráči se následně po každé hře střídají v rozdávání ve směru sehrávky, pokud to dokáží;

4. sehrávka

5.A – zhodnocení – sehrávka i zhodnocení probíhají podle pravidel konkrétní hry; u jednodušších her se zhodnocení omezuje na určení vítěze, případně pořadí hráčů; u složitějších her se vypočítává míra vítězství, bodový zisk pro celkové skóre;

5.B – zhodnocení v MŠ – viz Reflexe hry.

Kolik je karetních her? Autoři Svododa (2002) i Omasta, Ravik (2000) se shodují na tom, že karty a karetní hry se objevily před více než tisícem let, v Evropě před necelými sedmi sty lety, a po celou dobu vznikají nové a nové druhy her a jejich varianty. Žádná hra se ve stejné podobě nehraje déle než několik desítek, v ojedinělých případech stovek let. Hry se tak postupně proměňují z jedné hry do druhé a určit, kdy se již jedná o hru novou a kdy jde pouze o variantu té starší, bývá obvykle obtížné. Někdy totiž může mít identická hra v různých prostředích zcela odlišné názvy, jinde se zase pod stejnými názvy mohou hrát velmi odlišné hry. Svoboda (2002) se tedy domnívá, že v současnosti se na celém světě hraje několik tisíc karetních her (standardních).

Svoboda (2002) dělí karetní hry podle způsobu sehrávky a cíle hry na: Zdvihové hry, Přebíjecí hry, Rybářské hry, Sčítací hry, Přikládací hry, Ruletové hry, Klasické hazardní hry, Přikládací vykládací hry a Vykládací hry s výměnou; dále je pak třídí do různých skupin podle podobnosti pravidel. Ano, většina z nich je určena dospělým, ale autor třídí hry mimo jiné i podle obtížnosti reprezentované počtem hvězdiček. Jedna hvězdička značí velmi jednouchou hru, pět hvězdiček pak hru sofistikovanou. Pro potřeby této práce jsem si vybrala hry s jednou hvězdičkou.

Omasta, Ravik (1969) dělí karetní hry na: Hazardní hry, Cestou ke královské hře, Hry hospodské, Hry klasické, Společenské hry I. a II., Hry žolíkového typu, Pasiáns. Autoři říkají, že: „Kdyby se snad někdo pokusil zařadit jednotlivé karetní hry do školského systému, postavil by zřejmě bridž na úroveň vysoké školy. Mariáš, taroky či skat by pak v tomto schématu představovaly nejspíš středoškolskou úroveň. A hry společenské by, logicky vzato, stály na úrovni základního školního vzdělání.“ (Omasta, Ravik, 1969, s. 125.) V kategorii společenských her jsem tedy hledala inspiraci pro svou práci.

Omasta, Ravik (2000) později dělí karetní hry na: Náhoda a štěstí hazardu, Škola hrou, V kruhu rodinném, Hráči, diváci a napětí, Karetní hry a matematické prvky, Mariáš. „I běžnými kartami lze vychovávat děti. Mohou se učit sčítat body, rozeznávat barvy

a hodnoty, ale také se cvičit v postřehu, bystré úvaze, logice a kombinacích. Cesta vzhůru začíná již ve školce, u her nejjednodušších.“ (Omasta, Ravik, 2000, s. 68.)

Zapletal vydal za svůj život velké množství sbírek her, které nashromáždil na svých cestách po celém světě. Jednou z nejucelenějších je pak Velká encyklopedie her, která je rozdělená do čtyř dílů, a to na: 1. Hry v přírodě, 2. Hry v klubovně, 3. Hry na hřišti a v tělocvičně, 4. Hry ve městě a na vsi. Karetní hry Zapletal řadí do sbírky Hry v klubovně (1986) a spadají pod hry rozvíjející intelektové dovednosti, podobně jako hry s kostkami, hry s deskou a hracími kameny, hry s dominem aj. Zapletal (1986, s. 15) přidává výchovný význam hry: „Při hře se dítě učí ovládat sebe sama. Překonávat hořkost porážky, tlumit v sobě divokou radost z vítězství. Čestně vedená hra vytváří v dítěti správnou představu o tom, jak se má chovat i v životě. Soutěžit s ostatními vždy podle obecně uznávaných pravidel. Neobcházet je, nešvindlovat, dohrát partii až do konce. Všechny týmové hry pěstují v dětech smysl pro kolektiv, ochotu ke spolupráci, obětavost, nezištnost, skromnost.“

Golick, autorka knihy 50 karetních her pro bystré hlavy (2005), se věnuje hraní karetních her více než 40 let a shromáždila sbírku karetních her z celého světa. Říká, že karetní hry pomáhají zlepšit mnoho schopností a dovedností. Nezáleží na tom, jestli někdo je nebo není dobrý v matematice, ale při karetních hrách bude matematika určitě zábavná. „Karetní hry procvičují hráče v logickém myšlení, odůvodňování, vyvozování, vymýšlení strategií a řešení problémů. Karty také procvičují koncentraci a jemnou motoriku. V neposlední řadě jsou hráči karet více sociabilní než ti, kteří karty nehrají.“ (Golick, 2005, s. 11.) V čem Golik spatřuje přínos karetních her, můžeme ve většině případů převést i na přínos dětských karetních her. Autorka dělí karetní hry na Solitéry a Hry. Solitéry definuje jako karetní hry pro jednoho hráče. Náhodné rozložení karet na začátku každé hry se postupem času mění v logické uspořádání. Karty se přeskupují a zapadají podle příslušných pravidel na předem určená místa. Nakonec je nastolen řád podle příslušného plánu. Pro mé potřeby jsem si nevybírala žádné hry z řad solitérů (i když jsem je velmi ráda sama hrávala), neboť chci, aby karetní hry mnou zvolené rozvíjely i sociální dovednosti.

3.2.7 Karty

3.2.7.1 Standardní karty

Svoboda (2002) uvádí, že balíček (sada) karet obsahuje listy (karty), které jsou vyrobeny nejčastěji z papíru, ale i z plastu či jiných materiálů. Je pro ně typické, že jedna jejich strana (revers, rub) je u všech karet zcela shodná, takže drží-li hráč karty v ruce, ostatní hráči nevidí, jaké hodnoty karet drží. Druhá strana karty (avers, líc) naopak obsahuje obrázek, který ji odlišuje od všech ostatních karet balíčku, samozřejmě kromě případu, kdy balíček karet je zdvojený nebo ztrojený, a tak obsahuje více karet stejné barvy a hodnoty. Každá karta má určitou barvu a hodnotu. V Evropě jsou standardně používané tyto druhy karet rozdělené podle původu na: italské, španělské, německé (mariášky). V mariáškách se barvám říká: zelené, žaludy, červené, kule. Hodnoty jsou: Eso (A), Král (K), Svršek nebo Filek (F), Spodek nebo Kluk (S), 10, 9, 8, 7. Dále jsou to karty švýcarské a francouzské, kde se barvám říká: piky ♠, kříže ♣, srdce ♥ a kára ♦ a hodnoty jsou: Eso (A) a současně 1, Král (K), Dáma (Q), Kluk (J), 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2.

Podle Svobody (2002) je dalším novým fenoménem „hraní karet bez karet“, jelikož řada karetních her má svou počítačovou verzi. Hraje se proti počítači i po síti proti jiným hráčům.

Všechny karetní hry se standardními kartami rozvíjejí: jemnou motoriku, zrakové vnímání, komunikaci – rozumět a umět se ptát, smysl pro fair play, umění prohrát, respektování toho, že na řadě je vždy jen jeden hráč, a respektování pořadí, ve kterém hráči hrají (mimo her, kdy hráči vykládají karty najednou), konfiguraci, porovnávání, práci s podmínkou, třídění, uvažování, pozornost, soustředěnost. Každá hra pak má svůj další výčet možných rozvíjených dovedností.

Dále můžeme dělit karty na sběratelské (těm se nebudeme věnovat) a moderní (viz dělení Jančaříka výše).

3.2.7.2 Moderní karty (nestandardní)

Autoři, kteří utvořili sbírky karetních her a jejich pravidel (Svoboda, Omasta, Zapletal, Golick), věnují svou pozornost právě hrám se standardními sadami. Na našem trhu se ovšem vyskytuje nemalé množství her moderních, tzn. využívajících speciální karetních sad určených pro jednu hru a její variace. Spolu se sadou karet lze u některých her používat i jiné pomůcky. Naopak karty bývají pomůckou i v různých jiných společenských, logických, deskových hrách, ty ale nenesou hlavní význam hry, proto je nebudu zahrnovat do kategorie karetních her. Často je velmi těžké určit, zdali jde o hru karetní nebo deskovou.

Výrobců dětských karetních her je mnoho, např. Piatnik, Corfix, Albi, Mindok, Bonaparte, Granna, Betexa, Amigo, Didaco, Drei Magier Spiele, Haba, Dino, Mattel, aj. Na jejich webových stránkách jsem hledala a našla přes osmdesát druhů karetních her pro děti ve věku 5–7 let. Velmi časté jsou karetní hry rozvíjející: postřeh (např. Barvínek, Duch, Grabolo), paměť (např. Ty krávo!, Chodí Pešek okolo, Pexetrio), počet (např. Jungle Speed, 7 trpaslíků, Cink!) a další dovednosti, které nelze jednoznačně zařadit. Jak jsem již zmínila, her je nepřeberné množství a není reálné, aby je všechny jeden konkrétní učitel, vychovatel nebo rodič vlastnil nebo znal.

Mým kritériem pro volbu moderních karetních her do experimentu pro děti ve věku 5–6 let byla po detailním prostudování pravidel her rozmanitost možného rozvoje matematických schopností a dovedností u dětí.

4 Experimentální část

4.1 Problém, cíl, hypotéza

Problém:
Jsou předškolní děti schopny hrát vybrané karetní hry, v jejichž rámci se rozvíjí schopnosti, které jsou součástí předmatematické gramotnosti?

Cíl práce:

- prostudovat karetní hry
- vybrat z nich ty, které odpovídají ve většině parametrů charakteristice předškolního věku
- popsat a analyzovat vybrané karetní hry
- prokázat schopnost předškolních dětí hrát vybrané karetní hry
- popsat typické obtíže v průběhu her
- navrhnout modifikace her vzhledem k popsaným obtížím

Hypotéza:
Předpokládáme, že vybrané karetní hry, které prohlubují a rozvíjejí schopnosti rozvíjející předmatematickou gramotnost, jsou děti schopny hrát.

4.2 Charakteristika vybraného souboru

Experimenální část práce byla realizována v rámci výuky na počátku školního roku 2014/2015 ve škole a třídě, kde pracuji. Pracuji v Česko Britské Základní Škole (ČBZŠ), která je součástí mezinárodní školy The Prague British School (PBS). Jedná se o soukromou základní školu 1. stupně, v níž jsou vybrané předměty vyučovány v anglickém jazyce. Pracuji ve třídě Year 1 ČBZŠ, u 5–6letých dětí. U nás v ČR by to byla předškolní třída, ve Velké Británii chodí děti do 1. třídy základní školy v 5 letech. Ve třídě se tedy děti učí podle

britského výukového systému již v tomto věku číst, psát, počítat v českém i v anglickém jazyce. Na anglické předměty dochází do třídy rodilý mluvčí. Ve třídě jsou dva dospělí – učitel a asistent. Ve třídě je nyní 12 dětí, maximální počet by mohl být 18 dětí na třídu. Děti navštěvují školu denně od 8:30 do 15:00 hod., kdy probíhá klasické vyučování. Mají dopolední přestávku, která trvá 25 minut, a polední hodinovou přestávku.

Ověřování hypotézy se uskutečnilo v českých hodinách matematiky, jednou až čtyřikrát týdně po dobu šesti týdnů.

4.3 Použité metody

K řešení diplomového úkolu byly použity následující metody:

- metoda přirozeného experimentu
- přímé pozorování
- pořízení videozáznamu
- analýza videozáznamu
- analýza didaktické situace

4.4 Průběh praktické části

Pro svůj experiment jsem si zvolila deset karetních her, z toho tři karetní hry hrané se standardními kartami a sedm karetních her hraných s moderními kartami.

4.4.1 Časový harmonogram experimentu

1. týden	2. týden	3. týden	4. týden	5. týden	6. týden
Kdo má 4? – var. 1	Standardní karty – nultá fáze	Cink! – var. 2	Swish	Dětské domino	Karetní NIM

Kdo má 4? – var. 2	Červená bere	Cink!	Přebíjená	Kdo má 4? – var. 3 (Kvarteto)	
Cink! – nultá fáze	Pexeso	Černý Petr – var. 1			
		Swish – nultá fáze			

Tab. 2 – časový harmonogram experimentu

4.4.2 Charakteristika sledovaného vzorku

V popisu experimentu budeme používat pro zúčastněné osoby tyto zkratky:

Zkratka	Pohlaví	Jméno	Dosažený věk k IX. 2014
U	učitelka	Barbara	8 let praxe
D1	chlapec	Prokop	6 let 0 měsíců
D2	chlapec	Oliver	6 let 2 měsíce
D3	chlapec	Hugo	6 let 8 měsíců
D4	chlapec	Martin	5 let 9 měsíců
D5	chlapec	Robert	5 let 7 měsíců
D6	chlapec	Mikuláš	5 let 6 měsíců
D7	dívka	Naila	5 let 2 měsíce
D8	dívka	Kristýna	5 let 9 měsíců
D9	dívka	Sofia T.	5 let 6 měsíců

D10	dívka	Sofia D.	5 let 0 měsíců
D11	dívka	Sofie S.	6 let 2 měsíce
D12	dívka	Elisabeth	5 let 7 měsíců

Tab. 3 – charakteristika osob v experimentu

4.4.3 Zásady hraní karetních her s dětmi

- Určit si cíl – co chci děti naučit.
- Vybrat správnou hru pro správný čas. Nechat děti seznámit se s novým typem karet (viz nultá fáze hry, Kaslová, 2013)
- Rozmyslet si, jak budu vysvětlovat pravidla hry (průběžně, před začátkem hry, názorně atd.).
- Před výkladem pravidel pro hru si promyslet věty a logicky je uspořádat.
- Rozdělit role pro hru – jak roli učitele, tak dětí (viz Koťátková, 2005, Kaslová, 2013).
- Ukončit hru v nejlepším. (Jak radí Zapletal, protože pokud budou hrát děti hru až do omrzení, zůstane v hráčích s ní spojený pocit únavy a přesycenosti. Zakončíme-li hru ve chvíli, kdy hráči žadoní „ještě“, máme příště zaručený zájem, až hru znovu ohlásíme.)
- Hru zhodnotit, nenechat se odradit případným neúspěchem, protože i z chyb se člověk učí.
- Rozhodnout se, jestli ji budu opakovat, kdy a proč (viz fáze hry, Kaslová, 2013).

4.4.4 Osnova k popisu karetní hry a realizaci experimentu

- název
- hráči
- materiál
- pravidla – přebraná z uvedené literatury, ale do všech bylo zasáhnuto jazykovou úpravou

- poznámky
- (varianty her)
- experiment
- organizace: místo, čas, vysvětlení pravidel, vedení hry, role
- vzdělávací cíl
- zkrácené komentáře zúčastněných, nápadné projevy u hry
- poznámky k průběhu hry
- analýza hry
- metodická doporučení

4.4.5 Slovník pojmů používaných v experimentu

Považujeme za nutné uvést slovník pojmů používaných v experimentu, protože při studiu literatury i v praxi jsme se setkali s více výrazy pojmenovávajícími stejný význam slova. V následujícím výčtu se objevují jazykové alternativy z jednotlivých popisů her. Termíny vyznačené tučně budu s dětmi používat.

- **odložit**, shodit
- **karty**, listy
- **rub**, revers
- **líc**, avers
- **balíček**, talón, pakl
- **hromádka**, hráči na hromádku odkládají karty
- **vynést, vynášet**, otočit, zahrát kartu, pokládat
- **kluk**, Jéčko, Junek
- **dáma**, Qéčko
- **král**, Káčko
- **varianta**, herní obměna
- **kolo**, všichni hráči jednou vynesou
- **přiložit, přikládat**, přidat kartu

- **barva karty** – zde se nejedná o barvy červená a černá, ale karetní symboly ♣ ♠ ♦ ♥
- **spoluhráč**, hráč, soupeř

4.4.6 Karetní hry hrané s dětmi

4.4.6.1 Červená bere

(Svoboda, Oficiální pravidla karetních her, pravidla doplněna o adaptaci na předškolní věk)

Hráči: 2–8 (v předškolním věku 2–4)
Materiál: německé nebo francouzské karty

Obr. 2 – 32 francouzských karet

Pravidla:

1. Cíl hry: získat všechny karty.
2. Rozdávání: rozdat všechny karty, pokud možno všem stejně.
3. Sehrávka:
   - 3.1. Hráči mají své karty v balíčku před sebou rubem vzhůru a nesmí do nich nahlížet.
   - 3.2. Hráči vynesou najednou vrchní kartu ze své hromádky. Vynesené karty si hráči prohlédnou a všechny vynesené karty bere hráč, který vynesl ♥ kartu. Karty pak hráč zařadí dospod svého balíčku karet.
   - 3.3. Pokud žádný z hráčů nevynese ♥ kartu, hráči pokračují ve vynášení, dokud alespoň jeden ♥ kartu vynese.

3.4. Vynesou-li ♥ kartu alespoň dva hráči, začíná mezi těmito hráči „bitva“. Tito hráči vynášejí spolu dále tak dlouho, dokud někdo z nich nevynese další ♥ kartu. Ten pak bere všechny vynesené karty. Ostatní hráči během „bitvy“ jenom přihlížejí.

3.5. Hra pokračuje tak dlouho, dokud jeden z hráčů nezíská všechny karty.

4. Zhodnocení:

4.1. Vyhrává ten, kdo získá všechny karty.

Poznámky: Hra může být zvolena na začátek seznamování s kartami, aby se děti seznámily s barvami karet. V pravidlech není uvedeno, s kolika kartami se hra hraje, zvolím proto 32 karet francouzských. Může se stát, že hra bude trvat i velmi dlouhou dobu, proto je dobré dětem před začátkem hry sdělit, jak dlouho se bude hrát, nebo přichystat přesýpací hodiny, na které hráči vidí.

Varianty hry: Kaslová dodává, že hra může být hrána s jakýmikoliv kartami, obrázkovými, vyrobenými s tvary, slovy apod. Potom je na fantazii učitele, jaké pravidlo ke kartám vymyslí – např. 3 bere, čtverec bere, delší slovo bere aj.

Experiment:

Den předem proběhlo seznámení se standardními kartami – nultá fáze, kdy děti měly ve dvojicích roztřídit karty podle toho, jak si myslí, že by se měly třídit. Také jsem děti seznámila s názvy barev (kára, srdce, kříže, piky).

Organizace: místo – třída, koberec; čas – dopoledne, 10 minut; vysvětlení pravidel – učitelkou, otevřená komentovaná hra pro skupinu pěti nebo šesti dětí, po základním seznámení hrály dvojice dětí určených učitelkou samostatně, rozesazeny byly při hře naproti sobě; vedení hry – přímé zúčastněné, přímé nezúčastněné; role – D: aktéři, U: aktér, u druhé skupiny pozorovatel, soudce.

1. skupina – D1 + D6, D10 + D11, D8 + U

2. skupina – D5 + D9, D2 + D4, D3 + D7

Cíl: seznámení s barvami standardních karet, rozvoj schopností: porovnávání přirozené, zobrazení prosté, třídění, uvažování, práce s podmínkou, práce s počtem, práce s množstvím, rozlišení přání a reality, práce s jemnou motorikou, pozornost, soustředěnost, zrakové vnímání, slovní zásoba, komunikace.

Zkrácené komentáře zúčastněných, nápadné projevy u hry:

1. skupina – D1 + D6, D10 + D11, D8 + U:

U: „Kdo vyhrál bitvu?“ D6: „Já, už podruhý!“

D1: „U nás to vypadá dobře, teď už máme stejně karet.“

D6: „Bitva!“ D1: „Ne, ne! Já jsem otočil až potom, on otočil dvakrát a měl srdce, to nepla.“

D8: „Já jsem vyhrála!“ U: „Ty jsi D8 vyhrála tu bitvu, ale já mám pořád nějaké karty, můžeme tedy ještě hrát?“ (Bez odpovědi, D8 byla spokojená s tím, že „vyhrála“.)

D1: „Vyhrál jsem!“ U: „Tobě se podařily získat všechny karty?“ D1: „V pěti bitvách!“

U: „Tak co holky, jak to vypadá u vás?“ D11: „Ještě nevíme.“

U: „Holky, budeme muset přestat, čas vypršel.“ D10: „Teď né.“ U: „Podíváme se, jak vypadají vaše balíčky karet, zkuste je dát k sobě, kdo myslíte, že má víc karet, jde to poznat, kdo má víc a kdo míň?“ D11: „Já, já mám.“ U: „Vypadá to, že D11 má tentokrát víc.“ D10: „Spočítáme je!“ U: „Nemusíme to počítat, myslím, že to bylo jasné, protože tvoje hromádka byla vyšší, viď?“ D10 trvá na spočítání karet, U zasahuje a bere jí karty z důvodu nedostatku času.

2. skupina – D5 + D9, D2 + D4, D3 + D7:

D7: „Já mám málo a on má hodně. Dej si je dolů zespod! Já mu to vždyčky říkám a on mě vždycky neposlechne.“

D9: „Já mám větší tohle.“ Ukazuje na svůj balíček.

D2 prohrál, tvářil se smutně a dodal: „Já mám radši domácí karty.“

D7: „A mám srdcovou!“

D9: „Ty to bereš. Já vyhraju.“

U: „Kdo má asi víc karet?“ D9: „ Já. Protože já to mám větší.“ Ukazuje na svůj balíček.

Poznámky k průběhu hry:

Protože je v pravidlech uvedeno, že hráči mají vynést karty najednou, řekla jsem dětem, že budou vynášet karty na heslo: „teď!“. Při hře to některé děti dodržovaly, některé ne. Domnívám se, že heslo je u dětí v předškolním věku nutné, přestože ve hře nejde o postřeh a rychlost, ale o porovnání vynesených karet, aby bylo dětem jasné, že hra se liší od her, kdy hráči hrají podle určeného pořadí.

Pletla jsem si pojmy hromádka, balíček, vrchní karta, první karta, což pokládám za svou chybu v karetní terminologii, ale děti mým pokynům rozuměly. V dalších hrách se musím pečlivěji soustředit na aktivní používání stanoveného slovníčku pojmů.

To, že jsem u první skupiny dětí byla sama aktérem hry, byla podle mého názoru chyba. Dítě v roli mého spoluhráče totiž mohlo chápat, že jsem vyhrála v některém kole hry proto, že jsem zkušenějším hráčem, a ne proto, co je typické pro tuto hru – že vítězství nezávisí na hráčích, ale na zamíchání karet – na náhodě. Měla jsem děti rozdělit na jednu dvojici a jednu trojici, abych měla prostor pozorovat a pomáhat ostatním dětem při hře. Pomocí zde chápu manipulaci s kartami, připomenutí pravidel v roli soudce.

Některé děti stihly v daném čase hru zahrát dvakrát, některé nedohrály ani jednou.

Obtíže, které se vyskytly ve hře: a) některé dvojice si nedokázaly rozdat karty; b) některým dělalo problémy dát karty dospod balíčku a vynášet vrchní kartu; c) některým dělalo problém udržet karty v balíčku; d) někteří před vynesením karty otáčeli několik karet najednou, vybírali srdcové a s těmi pak hráli.

Hra všechny děti bavila. I ty děti, které prohrály, si chtěly hru zopakovat. Dvě děti si ji zvolily ke hře ve volné hře v týž den.

Hra je mezi dětmi velmi populární, vrací se k ní ve volné hře.

Analýza hry:

1. *z pohledu hráčů:*

- pravidla děti pochopily; u hry vydržely; hra se jim líbila, což se projevilo volbou hry ve volné hře;
- problémy: a) fyzické – většina dětí měla potíže s manipulací karet (rozdávání, udržení karet v balíčku, vynášení vrchní karty a vkládání karet dospod balíčku), úroveň jemné motoriky dítěte v předškolním věku se neustále vylepšuje, ale ještě není dokonalá (viz kapitola 3.1.6); b) emoční – některé děti nedodržovaly pravidla, že se vynáší vždy jen vrchní karta z balíčku – způsobeno pravděpodobně touhou po výhře.

2. *z pohledu hry:*

- z videonahrávky a komentářů dětí je zjevné, že ve hře uplatňovaly a rozvíjely schopnosti uvedené ve vzdělávacím cíli hry.

Metodická doporučení: opakovat hru řízeně, pro zvýšení obtížnosti s 3–4 hráči.

4.4.6.2 Pekelně se soustřeď – Pexeso

(Zapletal, Velká encyklopedie her 2)

Zapletal (1986, s. 340) o hře dodává, že byla poprvé uvedena při televizních přenosech z Libereckých výstavních trhů v 60. letech a od té doby patří k nejoblíbenějším rodinným hrám. Původně se hrávala s klasickými kartami.

Hráči: 2–4

Materiál: 32, speciální karty nebo 32 (52), francouzské karty

Obr. 3 – 16 speciálních karet Pexesa

Pravidla:

1. Cíl hry: získat co nejvíc karetních dvojic.
2. Rozdávání: všechny karty se rozloží po stole rubem vzhůru.
3. Sehrávka:
   - 3.1. První hráč obrátí kterékoliv dvě karty lícem vzhůru. Jestliže jsou obě stejné, vezme si je, odloží stranou k sobě na svou hromádku, pak obrací další dvě karty. Mají-li odlišný obrázek (hodnotu), otočí je zpátky rubem vzhůru a hraje další hráč.
   - 3.2. Hraje se do doby, dokud nejsou všechny karty rozebrané.
4. Zhodnocení:
   - 4.1. Kdo má nejvíc karetních dvojic, vyhrává.

Poznámky: Kaslová (2010, s. 76) o hře dodává, že pro zjednodušení hry můžeme karty zpočátku rozdělit na dvě poloviny. Také uvádí, že větší karty zaberou větší plochu, což je na paměť dítěte náročnější.

Experiment:
Organizace: místo – třída, koberec; čas – dopoledne, 10 minut; vysvětlení pravidel – zrekapitulování pravidel dětmi, doplněné učitelkou, otevřená komentovaná hra pro všechny děti, po základním seznámení hrály samostatně dvojice a trojice dětí určené učitelkou, rozesazeny byly naproti sobě; vedení hry – přímé nezúčastněné; role – D: aktéři, U: pozorovatel, soudce.
Každá skupina hrála s 16 kartami (2 skupiny s dřevěnými, další s papírovými): D3 + D5, D11 + D9 + D8, D1 + D6, D10 + D7, D2 + D4.
Vzdělávací cíl: rozvoj schopností: paměť vizuální, porovnávání přirozené, příprava na nulu, zobrazení prosté, třídění, práce s podmínkou, práce s možností, uvažování, porovnávání rozdílem – při hodnocení hry, kvantita neurčitá – „porovnej množství dvojic“, uspořádání kvantitativní, jemná motorika, pozornost, soustředěnost, zrakové vnímání, slovní zásoba, komunikace.

Zkrácené komentáře zúčastněných, nápadné projevy u hry:
D1: „Máme stejně.“
D2: „Zase vyhrál D4.“
U: „Kdo má teďka vyšší hromádku, když je porovnáte?“ D1: „Já.“ D6: „Ještě jednou, prosím!“
D7: „Ona vyhrála.“ U: „Jak to víš, že ona vyhrála?“ D7: „Já mám jenom dva a ona má hodně.“ U: „Musely jste počítat ty kartičky, abyste zjistily, kdo vyhrál?“ D7: „Ne, já jsem viděla, že mám jenom jednu.“
D11: „D9 vyhrála.“ U: „Jak to víte, vy jste to počítaly, ty karty?“ D11: „Jo. Ona měla pořád stejný za sebou.“ D9: „Já jich mám 10!.“ U: „ A co ty, D8?“ D11: „Ona má 6.“ U: „A ty?“ D11: „ Dva.“

U: „Už jste dohráli, kluci?“ D3: „Ano, já vyhrál.“ U: „A jak jsi to zjistil, vy jste počítali ty karty?“ D3: „Ne. On nejdřív vyhrával, pak já jsem vyhrával, pak…“ D5 ho přerušil a říká: „Hrajeme už?“
D6: „Já jsem hrál, tak teď ty.“
U: „D1, zkus mi vysvětlit, proč se míchají ty čtyři karty, když ti zbudou čtyři karty?“ D1: „Aby to nevěděl ten hráč.“ U: „Aby to nevěděl ten hráč, kde která karta leží?“ D1: „Jo.“
U: „Kdo vyhrál tentokrát? Teďka D6? Tak to máte 1:1, kluci?“
D4: „Já vyhrál dvakrát!“

Poznámky k průběhu hry:
Děti, které hrály s dřevěnými kartami, je při odkládání na svoji hromádku stavěly na sebe a na konci hry porovnávaly výšky hromádek. Děti s papírovými kartami porovnávaly na konci hry množství karet tím, že počítaly karty po jedné nebo pouhým okem – „Ne, já jsem viděla, že mám jenom jednu“ (dvojici) – rozdíl byl patrný.
Všechny děti, kromě jednoho (D6), hru znaly. Hra proto probíhala bez obtíží.
Hra děti bavila a chtěly ji hrát dál. Děti si často volí Pexeso k hraní ve volné hře, nejčastěji ve dvojicích.

Analýza hry:

1. *z pohledu hráčů:*

- pravidla děti pochopily; u hry vydržely; hra se jim líbila;
- problémy se neobjevily – hráčská zkušenost a úspěšnost ve hře již prokazují rozvinutí potřebných schopností (viz vzdělávací cíle), přesto se dosud neobjevily některé herní strategie, dominantně si zatím děti pamatovaly karty otočené v posledním tahu.

2. *z pohledu hry:*

- z videonahrávky a komentářů dětí je zjevné, že ve hře uplatňovaly a rozvíjely schopnosti uvedené ve vzdělávacím cíli hry;
- vzhledem k organizaci nebyly děti stimulovány k porovnávání rozdílem, uplatnilo se zatím porovnávání základní;

- děti, které hrály s dřevěnými kartami, je při odkládání na hromádku stavěly na sebe a na konci hry porovnávaly výšky svých hromádek, děti s papírovými kartami porovnávaly na konci hry množství karet tím, že počítaly karty po jedné nebo funkčně pouhým okem.

Metodická doporučení: opakování hry řízeně, pro zvýšení obtížnosti s 3–4 hráči a 32 kartami. Všimnout si, jak děti odkládají dvojice, jak porovnávají množství karet, použít větu: „O kolik karet má méně/více?“, při více hráčích se ptát: „Kdo je první? A potom?“

4.4.6.3 Cink!

(Piatnik)

Velmi blízkou hrou je hra Jungle Speed s tím rozdílem, že místo zvonečku je herní pomůckou totem, který je potřeba ve vhodném okamžiku uchopit.
Hráči: 2–6 (2–4 v předškolním věku)
Materiál: 56, speciální karty + zvoneček

Obr. 4 – karty Cink!, zvoneček

Pravidla:

1. Cíl hry: získat co nejvíc karet.
2. Rozdávání: rozdat všechny karty, pokud možno všem stejně. Hráči si položí před sebe svůj balíček lícem dolů. Zvoneček se dá doprostřed stolu tak, aby na něj všichni dosáhli.
3. Sehrávka:

3.1. Hráč po levici rozdávajícího otočí vrchní kartu ze svého balíčku a položí ji na svou vykládací hromádku. Každou další odkrytou kartu položí hráč navrch odkládací hromádky. Aby hráč sám sebe nezvýhodňoval, obrací kartu směrem od sebe.

3.2. Jakmile se na odkládacích kartách objeví přesně 5 kusů stejného druhu ovoce, snaží se každý z hráčů zacinkat jako první na zvoneček. Komu se to podaří, bere všechny odkládací hromádky spoluhráčů a položí je dospod svého balíčku a zahájí nové kolo tím, že odkryje kartu.

3.3. Jestliže někdo z hráčů nemá k dispozici žádné karty ve svém balíčku, vypadává ze hry, ale jeho hromádka zůstává ve hře, dokud ji někdo nevyhraje (povel: „tak čau!“).

3.4. Pokud některý z hráčů zacinká, přestože na stole neleží přesně 5 kusů stejného druhu ovoce, musí za trest každému spoluhráči dát po jedné ze svých karet v balíčku (povel: „a sakra!“).

3.5. Hra končí, když ve hře zbývají už jen 2 hráči. Dohrají ještě kolo o odkládací hromádky, přičemž platí následující pravidlo. Pokud jeden z hráčů zacinká v nesprávný okamžik („a sakra!“), jeho spoluhráč získá všechny odkládací hromádky a hra končí.

4. Zhodnocení:

4.1. Vítězem se stává ten, kdo má na konci hry nejvíc karet.

Poznámky: (doplněné Jančaříkem, 2007, s. 7–10): ve hře se objevují strategické momenty, když děti např. zjistí, že kromě karet, které se objevují, je nutné sledovat i karty, které ze stolu mizí. Například pokud jsou na stole karty s jedním, dvěma a třemi banány, tak v okamžiku zakrytí karty s jedním banánem jiným ovocem se na stole bude vyskytovat právě pět banánů a je nutné zvonit na zvoneček. Jančařík také doplňuje další možné varianty hry:

Varianta 2 – zazvonit v okamžiku, kdy se na obrázcích objeví stejný druh ovoce (pro seznámení se s hrou, pravidly a pomůckami;

Varianta 3 – zazvonit v okamžiku, kdy se na dvou kartičkách objeví stejný počet ovoce, bez ohledu na druh;

Varianta 4 – zazvonit v okamžiku, kdy se na kartičkách objeví stejný počet stejného druhu ovoce.

Další obměnou může být, že lze zvonit při jiném počtu kusů ovoce nebo si pro hru připravit vlastní karty, např. s geometrickými útvary.

Kaslová doplňuje variantu 5 – zazvonit v okamžiku, kdy je na dvou po sobě odložených kartičkách každé ovoce jiné.
Hru je vhodné časově omezit přesýpacími hodinami na 3 nebo 5 minut a předem tento fakt dětem oznámit.

Experiment:

Cink! – varianta 2

Dva týdny předem proběhla nultá fáze – seznámení s kartami, kdy děti měly za úkol třídit karty podle toho, jak si myslí, že by měly být rozřezené. Seznámení se zvonečkem proběhlo těsně před samotnou hrou, děti měly možnost si zvoneček několikrát vyzkoušet.
Organizace: místo – třída, koberec; čas – odpoledne, 10 minut; vysvětlení pravidel – učitelkou, otevřená komentovaná hra pro skupiny po třech nebo čtyřech dětech určených učitelkou, po základním seznámení byla při hře vyžadována přítomnost učitelky, děti byly kolem zvonečku rozesazeny tak, aby na něj všechny došáhly; vedení hry – přímé nezúčastněné; role – D: aktéři, U: rozdávající, pozorovatel, soudce.
1. skupina – D3 + D7 + D10 + D11
2. skupina – D1 + D2 + D 4 + D8
3. skupina – D5 + D6 + D9

Vzdělávací cíl: seznámení s hrou Cink!, pravidly a pomůckami, rozvoj schopností: porovnávání přirozené, zobrazení prosté, třídění, práce s podmínkou, postřeh, kvantita neurčitá – porovnávání množství, porovnávání rozdílem, uspopřádání kvantitativní, jemná motorika, pozornost, soustředěnost, zrakové vnímání, komunikace.

Zkrácené komentáře zúčastněných, nápadné projevy u hry:

1. skupina – D3 + D7 + D10 + D11

D11: „Na jednom obrázku byly dva a na jednom jeden.“ U: „Máš pravdu, ale je to stejný druh ovoce. Proto jsme zacinkali.“
D10: „Tak spočítáme je.“ „Já bych chtěla ještě.“
D7: „Já mám více.“ U: „Ty máš více?“ D7: „Ne, máme stejně.“

D11: „My máme stejně, máme stejně!“ D7: „Máme stejně!“ D11: „Ano, máme!“ U: „Ne, nemáte.“ D7: „D3 prohrál.“ U: „Kdo má nejvíc karet?“ D7: „ My tři, všechny tři!“ U: „Ne, koukněte se pořádně.“ D7: „D10.“

U: „Má o kolik karet víc než vy dvě?“ D7: „To znamená, že já a D10 my máme, my jsme druhý, ona je první a D3 je poslední.“ U: „Ano, máš pravdu, ale o kolik víc má D11 karet?“ D7: „O jednu.“ U: „Museli jsme ty karty počítat?“ D11: „Ne.“ U: „Ne, nemuseli, protože když jsme je dali takhle, do těchto skupin, nejprve do dvojic, potom do trojic, tak jsme viděli, že máš o jednu víc rovnou, viď?“

D3: „Já jich mám devět.“

2. skupina: D1 + D2 + D4 + D8

D8: „To je stejně, jako když jsme hráli ty karty!“ U: „Ano, jako ve hře Červená bere.“

D1: „Já mám nejmíň.“ U: „ Myslíš, že máš nejmíň?“ D1: „Já mám jenom tři!“

U: „Jak porovnáme, kdo má kolik karet a kdo tuto hru vyhrál?“ D1: „Nikdo, máme stejně.“

D8 trvá na spočítání svých karet: „…, deset, jedenáct, dvanáct, já nevím, jak dál počítat.“

D8: „Tak já vím, uděláme takovou řádku!“

U: „Myslíš, D4, že máš tolik karet, co má D8?“ D4: „Ne.“ U: „Tak zkus, schválně, pokládej je vedle těch karet od D8, jestli máš stejně dlouhou řadu.“

D1: „D8 má nejvíc!“

U: „Můžu ti pomoct, D4? Já začnu od začátku, aby se nám to nepletlo.“

D1: „Myslím, že D8 má víc. Musela bys odendat tyhle, abyste měli stejně, D8 má nejvíc.“

U: „O kolik míň má D4 karet?“ U: „O dvě.“ U: „ O dvě karty a ani jsme to nemuseli počítat.“

D2: „Já měl sedm.“

D8: „Já měla nejvíc!“

D2: „Já miluju tu hru. Já ji fakt žeru. I když to nezvládnu.“

3. skupina D5 + D6 + D9

U: „Kdo myslíte, že tuto hru vyhrál?“ D9: „Já.“ U: „Proč si to myslíš?“ D9: „Protože D6 jich měl nejvíc, tak vyhrál.“ U: „Takže D6 vyhrál?“

Porovnáváme hromádky karet. U: „Je to D9, kdo vyhrála?“ D6, D9: „Ne, D5.“ U: „Myslíš, že D6 má vyšší hromádku než ty, D6?“ D6: „Jo.“ U: „Je to jasné?“ D5: „Ano.“ U: „Měli bychom to ještě nějak zkontrolovat?“ D5: „Počkej, já mám nápad.“ D9: „Můžem to spočítat!“

D5: „Ne, koukejte se.“ Porovnává dvě hromádky karet tak, že je má vedle sebe a pokládá na ně ruku: „Jo, já mám vyšší karty, já jsem teďka zjistil, že mám dolů nakřivo tu ruku tady.“
U: „Jak bychom to mohli udělat jinak?“ Poradila jsem jim, aby vytvořili trojice karet: „Museli jsme to počítat?“ D5: „Ne.“

Poznámky k průběhu hry:
D3 byl při vysvětlování pravidel motoricky neklidný a nedával pozor.
Obtíže, které se vyskytly ve hře: a) D11 nedokázala respektovat pravidlo stejného druhu ovoce; b) někteří měli problém dodržet pořadí hráčů (D3 opakovaně); c) někteří hráči měli problém vkládat karty dospod svého balíčku ve správné poloze (lícem dolů); d) i přes vyzkoušení cinknutí před zahájením hry děti cinkání na zvoneček velmi lákalo a pravidlo, že zacinkají jen v určitý moment, často porušovaly; e) D4 si záměrně prohlédl vrchní kartu ze svého balíčku, zazvonil ještě dřív, než svou kartu otočil a mohli zareagovat ostatní, musela jsem ho upozornit na dodržování pravidel; f) hráči D4, pak i D8 objevili herní strategii v tom, že drželi svou ruku připravenou nad zvonečkem, aby mohli zazvonit co nejdříve, což je strategie znevýhodňující ostatní hráče – je potřeba dětem hned na počátku povědět, že mají držet ruce u svého balíčku karet; g) 3 minuty hry byly pro děti málo, první hra se zdržovala vysvětlováním pravidel; h) děti vyhodnocování hry nebavilo, bylo moc dlouhé a D7, D10, D2 začaly cinkat na zvoneček, chlapci D3, D2 se váleli na koberci a nedávali pozor a D3 tvrdil, že je unavený.
Děti dokázaly porovnat hromádky podle toho, jak jsou vysoké, protože jsme to tak dělali u dřevěných karet pexesa. Nedokázaly ale přijít na jiný způsob porovnávání množství. Poradila jsem jim, ať jeden z hráčů karty rozloží do řady a druhý ať karty přikládá k již rozloženým tak, aby tvořily dvojice. Pak třetí hráč, pak čtvrtý. D10 přesto trvala na spočítání karet. Nespočítala ovšem všechny, D11 ji upozornila na chybu.
Zapomněla jsem dětem říct, co je cílem této hry – získat co nejvíc karet.
Děti D4, D8 trvaly na konci hry na počítání karet, D8 nezvládla spočítat všechny své karty, hledali jsme nový způsob, jak balíčky porovnat. D8 na něj přišla: „Tak já vím, uděláme takovou řádku!“
Pro mne bylo velmi náročné vysvětlovat třem skupinám po sobě pravidla hry a vše ohlídat, u třetí skupiny jsem si pletla slova.

I přes popsané obtíže je hra mezi dětmi velmi oblíbená a hrají ji i ve volné hře.

Analýza hry:

1. *z pohledu hráčů:*

- pravidla děti v zásadě pochopily; děti u hry vydržely, ale zhodnocení hry bylo pro ně příliš dlouhé a to je nebavilo – příčinu vidím v tom, že děti ještě nemají zautomatizováno porovnávání množství, což je na konci nejvíc zdržuje; hra se jim líbila, D3 nedával pozor, byl motoricky neklidný;
- problémy: a) fyzické – s manipulací karet (vkládání karet dospod balíčku ve správné poloze); b) emoční – nedodržování pořadí hráčů; cinkání v nepravý okamžik na zvoneček. Příčinu obou emočních problémů vidím v tom, že herní materiál byl pro děti nový a přitažlivý, chtěly být stále na řadě a cinkat; D4 se snažil podvádět a dívat se předem na vrchní kartu ze svého balíčku, aby mohl zacinkat dříve než ostatní – tento typ chování je podobný strategiím, ale je nevhodný, po upozornění tedy děti D4 a později i D8 objevily herní strategii v tom, že držely svou ruku připravenou nad zvonečkem, aby měly výhodu před ostatními – i toto je nevhodné herní chování; c) jazykové – D11 měla zpočátku problém s rozlišením *stejně – stejný druh ovoce* („Na jednom obrázku byly dva a na jednom jeden.“ – problém v porozumění slovům, jejich významu).

2. *z pohledu hry:*

- z videonahrávky a komentářů dětí je zjevné, že ve hře uplatňovaly a rozvíjely schopnosti uvedené ve vzdělávacím cíli hry; u porovnávání množství karet děti uplatnily již známou strategii, kterou jsme používali u Pexesa – děti se cítily v této situaci jisté; poradila jsem dětem jinou strategii – tvoření čtveřic, D10 přesto trvala na spočítání karet (pocit jistoty z již známé strategie souvisí s psychickým vývojem dítěte – viz kapitola 3.1.1.1 Obecné znaky psychického vývoje).

Metodická doporučení: před samotnou hrou by možná bylo vhodné zařadit hudebně pohybovou chvilku s hudebními nástroji, kde by si děti náležitě vyzkoušely různé zvuky a nebyly u hry tak lákány zvonečkem; opakování hry ne řízeně, jen ve volné hře.

Experiment 2:

Cink!

Za nultou fázi této hry pokládám hru Cink! varianta 2.

S dětmi jsme těsně před samotnou hrou hledali a dávali k sobě karty tak, aby na jedné hromádce byly vždy karty s právě pěti kusy ovoce. Žádné z dětí s touto aktivitou nemělo problém.

Organizace: místo – třída, koberec; čas – dopoledne, 15–20 minut; vysvětlení pravidel – učitelkou, otevřená komentovaná hra pro skupiny po šesti nebo pěti dětech určených učitelkou, po základním seznámení byla při hře vyžadována přítomnost učitelky, děti byly kolem zvonečku rozesazeny tak, aby na něj všechny dosáhly; vedení hry – přímé nezúčastněné; role – D: aktéři, poradci, U: rozdávající, pozorovatel, soudce.

1. skupina – 3 dvojice dětí, kdy jeden ze dvojice byl aktérem hry, druhý byl jeho poradcem – D9 + D5, D1 + D4, D6 + D7

2. skupina – všechny děti byly aktéry hry – D2 + D3 + D8 + D10 + D11

Vzdělávací cíl: rozvoj schopností: práce s počtem, určování počtu prvků (po jedné, pouhým okem), nezávislost počtu objektů na barvě, vzájemném postavení, tvaru či vzdálenosti objektů, porovnávání přirozené, zobrazení prosté, konfigurace, práce s podmínkou, třídění, určování množství, uvažování, usuzování, jemná motorika, postřeh, pozornost, soustředěnost, zrakové vnímání, komunikace.

Zkrácené komentáře zúčastněných, nápadné projevy u hry:

1. skupina – D9 + D5, D1 + D4, D6 + D7

D5: „Já jsem nepochopil pravidla. Budeš mi je dávat, jo?“ (karty)

D9: „Protože tam nebylo pět kusů.“

D7 radí svému spoluhráči: „Dospod!“

D9: „Je to jiný druh ovoce!“

D6: „Protože tady je banán a tady jsou dvě jahody.“

D10: „Hraješ, D7!“

D7 zazvonila v okamžiku, kdy na kartách bylo 5 kusů ovoce, ale ne stejného druhu. Hned si uvědomila svůj omyl a rozdávala spoluhráčům trestné karty.

D9 správně v roli poradce poradila svému partnerovi, aby zacinkal, když se objevila karta s pěti kusy ovoce: „Cinkni!“

D6 nepochopil, když D5 bral správně všechny hromádky, říkal: „Vždyť tam byly i jiný druhy!“ U: „Ale bylo tam pět kusů švestek, na této kartičce, víš?“ D6: „Aha.“

U: „My už teďka tu hru zastavíme.“ D1: „Né, ještě, ještě!“ D1 přesto odložil další kartu, kde bylo pět kusů banánů, a zacinkal. D1 začal sbírat všechny hromádky. D9: „D5 jich má víc!“ D7: „Vy jste vyhráli!“ U: „Proč myslíš, že vyhráli? D6: „My máme hodně málo karet.“ D7: „My máme skoro stejný a oni mají víc.“

U: „Bude pět?“ D7: „Nebude.“

D5 zazvonil, i když byl v roli poradce, proto jsem to nemohla uznat, přestože zazvonil ve správný okamžik.

D1: „Ne, ne, necinkejte!“ U: „Rádcové radí správně, i D5, i D1, ať necinkají!“

D1: „Víc.“ Na kartách bylo šest kusů ovoce.

D1: „Nené, necinkejte, je jich šest!“

D1: „Nejprve cinknul D5, potom D9, potom my a potom D6:“

D9: „ Jedna, dva, tři, čtyři, pět, šest, víc!“

D4 naznačil cinknutí, ale zaváhal, nebyl si jistý, cinkla proto D9 a hru jsme museli ukončit kvůli nedostatku času. D4 byl velmi smutný a plakal.

U: „Proč jsi cinkla, D9?“ D9: „Protože tady byly pět limetek!“

D9 počítala svůj balíček karet po jedné: „Já jich mám 39!“

D7: „Vyhráli! My dva máme osm, oni maj hodně.“

D1: „My jich máme dvanáct.“ U: „Před chvílí jsi říkal, že jich máte devět.“ D1: „Protože jsem to řekl předtím blbě.“

U: „Bylo potřeba karty počítat?“ D7: „Já už vím, že oni mají nejvíc, protože, hm...“ U: „D7, jak jsi to věděla, že mají nejvíc?“ (karet) D7: „Protože on byl těch hodně karet a oni zacinkli správně a tam bylo hodně, hodně kartiček a podruhý zase ještě jednou vyhráli.“ U: „Souhlasíte všichni? Bylo potřeba počítat ty karty?“ D: „Né.“ U: „Když se podíváte na balíček, jak je tlustý, ukažte mi ten svůj.“ D6: „Tenkej!“ U: „Tenčí. Takže je jasné, že vy jste vyhráli tentokrát, gratuluju, příště se to může povést vám.“

U: „Byla důležitá role rádců v této hře?“ D7: „Ne.“ U: „Nebyla?“ D9: „D5 mi trochu chytnul a já jsem to potom cinkla, tak jsem to potom“ (naznačuje cinknutí na zvoneček). U: „Poradil ti správně, D5?“ D9 kývе hlavou, že ano.

U: „Bylo důležité, aby rádci tedy radili?“ D7: „Nebyla jsem dobrá, ani D6 ne.“

U: „A co vy dva, D4 a D1?“ D1: „Já jsem byl dobrej rádce.“ U: „A ty, D4?“ D4: „Ne.“ U: „Nedokázal jsi poradit D1, kdy má zazvonit a kdy ne?“ D1: „Můžeme říkat jenom hej a já bych cinknul.“

2. skupina – D2 + D3 + D8 + D10 + D11

U: „Dejte si karty do balíčku před sebe.“ D3: „To je těžký, paní učitelko.“ D5: „Já ho umím.“ D3: „Já taky, ale máme hodně ovocíčka.“ (karet s obrázky ovoce)

U: „D10, proč jsi zazvonila?“ D10: „Protože jsem si myslela, že to je pětka.“ (Ukazuje na kartu se čtyřmi kusy ovoce.)

U: „Takže bylo správně, že D10 zazvonila?“ D5: „Já si myslím, že ano.“

D2 byl poslední z hráčů na řadě, byl netrpělivý a říkal: „Já už chci být, konečně!“

D2 zazvonil v okamžiku, kdy bylo na kartách šest kusů ovoce: „Ale jsou to stejný druhy ovoce.“

U: „Proč jsi zvonila ty, D8, teď?“ D8: „Protože jedna, dva, tři, čtyři a pět.“ (Ukazuje na kartu se čtyřmi jahodami a další kartu s jednou švestkou.) U: „Je to stejný druh ovoce?“

U: „Zastavíme hru, koukneme se, jak jsou na tom vaše balíčky karet. Kdo myslíte, že jich má nejvíc tentokrát?“ D11: „D10.“ U: „Proč si to myslíš?“ D11: „Protože to vidím.“ U: „Co vidíš, D11?“ D11: „Že má víc.“ U: „Že má asi nejvyšší hromádku. Souhlasíte vy ostatní?“

D8: „Můžeme dál hrát?“

U: „D2, dokázal bys to vysvětlit, kdy jste měli dneska zvonit na zvoneček?“ D2: „Já myslím, že když máme pět kusů stejnýho ovoce, tak musíme rychle cinknout.“

Poznámky k průběhu hry:

Děti při vysvětlování nových pravidel projevily nesouhlas, chtěly hrát hru tak, jak ji již znaly. V průběhu hry někteří nedokázali respektovat nová pravidla – D1 zazvonil s radostí v okamžiku, kdy na kartách bylo 5 kusů ovoce, ale ne stejného druhu. („Já myslel, že to je jinak, my to s mámou hrajeme jinak.“)

D1 si v roli rádce vedl skvěle, dával pozor na to, kdy má jeho partner hrát i zvonit.

D3 projevoval motorický neklid, kymácel se sem a tam.

Obtíže, které se vyskytly ve hře: a) děti měly problém zazvonit v okamžiku, kdy bylo na kartách právě pět kusů stejného druhu ovoce za podmínky, že karty nebyly v jejich zrakovém poli; b) někteří zvonili právě tehdy, když byl na kartách stejný druh ovoce; c) někteří nedokázali respektovat pravidlo – stejný druh ovoce a právě pět kusů; d) rádci měli problém dodržet pravidlo, že nemají sami zvonit, pouze radit svému partnerovi, kdy má zazvonit on; e) některé děti měly problém odkládat karty na odkládací hromádku, pokládaly karty vedle; f) někteří měli problém dodržet pořadí hráčů.

Tyto děti počítaly ovoce na kartách po jednom a ukazovaly si při tom na ně prstem: D1, D7, D8, D9, D10.

D4 se rozplakal při ukončení hry, protože před cinknutím na zvoneček zaváhal a udělala to za něj jeho spoluhráčka.

Na mém hlase a reakcích bylo poznat, že jsem byla při hře s druhou skupinou podrážděná. Nebylo pro mne lehké opakovat pravidla pro druhou skupinu, vysvětlovat, opravovat a komentovat hru.

Pro druhou skupinu bylo těžší hru hrát, protože hráčů bylo z organizačních důvodů pět.

Děti si hru k hraní ve volné hře nevybírají.

Analýza hry:

1. *z pohledu hráčů:*

- většina dětí pravidla nepochopila; u hry sice děti vydržely, ale nebyla příliš oblíbená – děti nechtěly měnit pravidla z již známé hry Cink! – var. 2, nebyly ještě s hrou dostatečně sžity a nová, těžší pravidla vedla k tomu, že se u nich zvýšila potřeba jistoty a stability (viz kapitola 3.1.1.1 Obecné znaky psychického vývoje) a uplatňovaly pravidla z předešlé hry („Ale jsou to stejný druhy ovoce.“); D4 se při prohře rozplakal;
- problémy: a) fyzické – s manipulací karet (odkládání karet na odkládací hromádku); b) intelektové – pochopení pravidla zvonit v okamžiku, kdy je na stole stejný druh ovoce a právě pět kusů (třídění podle dvou kritérií) – to, že karty nebyly v jednom zrakovém poli dítěte, je pro ně obtížné; c) emoční – rádci měli problém dodržet pravidlo, že nemají sami zvonit, pouze radit svému partnerovi, kdy má zazvonit on – role rádce je velmi obtížná, dítě v předškolním věku je soutěživé, egocentrické, chce samo jednat (některým naopak

role rádce vyhovuje, protože se bojí jednat samo); d) smíšené – dodržování pořadí hráčů – příčinu v kumulaci mnoha obtíží při hře spatřujeme v tom, že u hry se děti musely koncentrovat na mnoho nových pravidel, zkoordinovat organizační stránku s intelektovou činností, což je pro předškolní děti velmi obtížné, ale zároveň důležité ve školní matematice.

2. z pohledu hry:

- z videonahrávky a komentářů dětí je zjevné, že ve hře uplatňovaly a rozvíjely schopnosti uvedené ve vzdělávacím cíli hry, ale pro zdokonalení a zautomatizování dovednosti (určení počtu nezávisle na vzálenosti počítaných objektů) by bylo nutné hru hrát vícekrát;
- děti počítaly ovoce na kartách po jedné a ukazovaly si na ně prstem, používaly funkční, smysluplné slovní vazby – např.: „Ne, necinkej, je to jiný druh ovoce!“, „Dospod balíčku!“

Metodická doporučení: doporučovali bychom delší časový odstup od předešlé varianty hry, procvičování aktivit pro určování počtu a manipulace, např. hra Vyměň – pohni – viz Kaslová (2010, s. 154), opakování hry řízeně.

4.4.6.4 Černý Petr

(Omasta, Velká kniha karetních her, pravidla doplněna s adaptací na předškolní věk)

Omasta (2008, s. 78) popisuje Černého Petra jako jednu z nejtypičtějších her, která se hraje po celém evropském kontinentu. Téměř ve všech evropských zemích se vydávají na Černého Petra speciální dětské karty, ale hru lze hrát i s běžnými kartami. Bývalo zvykem, že držiteli Černého Petra dělali spoluhráči černou šmouhu na čele nebo na tváři. Proto býval Černý Petr zobrazován jako kominík.

Hráči: min. 2

Materiál: speciální karty, které se liší počtem karet, nebo 32, francouzské, kdy se odstraní všichni kluci kromě pikového, který se stává Černým Petrem

Pravidla:

1. Cíl hry: zbavit se všech karet, nemít na konci v ruce Černého Petra.

2. Rozdávání: rozdat všechny karty, pokud možno všem stejně.
3. Sehrávka:
    3.1. Hráči si prohlédnou hodnoty (u standardních karet) nebo obrázky (u speciálních karet) svých karet a odloží jednotlivé páry. Hráči mohou páry odkládat doprostřed stolu, protože na konci hry není důležité, kolik párů karet hráč odložil, ale komu zůstal Černý Petr.
    3.2. Poté hráč po levici rozdávajícího zahájí hru. Nabídne sousedovi po levé straně své karty k tažení.
    3.3. Soused si vytáhne libovolnou kartu a porovná ji se svými kartami, zda se nehodí do páru s některou jinou, kterou drží v ruce. Pokud ano, páruje tuto dvojici a odloží ji. Pokud si vytáhne kartu, kterou nelze spárovat, uloží ji do svých karet. Pokud si vytáhne Černého Petra, uloží ho mezi své karty. Hráč pak nabízí své karty sousedovi.
4. Hra pokračuje, dokud lze vytvářet dvojice. Pokud se některý z hráčů zbavil všech svých karet, čeká, až dohrají ostatní hráči. Hráč po jeho levici tedy táhne kartu od hráče předešlého.
5. Zhodnocení:
    5.1. Prohrává ten, komu zbyl Černý Petr v ruce.

Poznámky: Hra na prohru. Hru zvolím pro 4 hráče z toho důvodu, že kdyby hrálo více hráčů, bylo by těžké pro děti předškolního věku udržet pozornost, až na ně přijde řada.

Varianty hry: mezi speciálními kartami existuje několik variant her, které se liší obtížností hry. Nejlehčí variantou bude ta, kdy hráči odkládají dvojice karet, které jsou stejné – porovnávání přirozené – varianta 1.

Obr. 5 – karty Černý Petr, varianta 1

Obtížnější variantou bude ta, kdy hráči mají za úkol spárovat karty, které k sobě patří asociací – např. u Pohádkového Černého Petra k sobě patří dvojice karet s vyobrazením dvou obrázků ze stejné pohádky, např. Karkulka – vlk, Smolíček – jelen apod. a hráč zde musí uplatnit i proces usuzování. Zde je potřeba, aby hráči v rámci nulté fáze hry byli seznámeni s pohádkami a vyobrazeními na kartách. Na kartách je mimo obrázku z pohádky umístěn v levém horním rohu karty také znak, podle kterého mohou hráči dvojici najít – varianta 3.

Obr. 6 – karty Černý Petr, varianta 3

U standardních karet se tvoří dvojice červené nebo černé stejné hodnoty, označím tuto variantu jako variantu 2.

Experiment:

Nultá fáze hry proběhla těsně před hrou. Děti měly za úkol hledat dvojice stejných karet. Ta, která zůstala bez dvojice, byla nazvaná Černým Petrem. Vysvětlili jsme si, čím je karta odlišná od ostatních – jako jediná má nahoře pouze obrázek krtečka. Všechny ostatní tam mají krtečka i jiný obrázek.

Organizace: místo – třída, koberec; čas – dopoledne, 15 minut; vysvětlení pravidel – učitelkou, otevřená komentovaná hra pro skupiny pěti dětí určené učitelkou, po základním seznámení byla při hře vyžadována přítomnost učitelky; vedení hry – přímé nezúčastněné; role: D: aktéři, U: rozdávající, pozorovatel, soudce.

1. skupina – D2 + D3 + D4 + D7 + D9
2. skupina – D1 + D5 + D6 + D8 + D11

Vzdělávací cíl: rozvoj schopností: porovnávání přirozené, přiřazování – zobrazení prosté, příprava na nulu, třídění, uvažování, práce s podmínkou, práce s možností, práce s pravděpodobností, uspořádání časoprostorové, jemná motorika, pozornost, soustředěnost, zrakové vnímání, slovní zásoba, komunikace. U standardních karet dále práce s číslicí, konfigurace.

Zkrácené komentáře zúčastněných, nápadné projevy u hry:

1. skupina: D2 + D3 + D4 + D7 + D9

D9: „A dycky ten, kdo má Černýho Petra, tak si ho musí zamíchat, to mi říkala kamarádka ze školky.“

D9 držela hned na začátku Černého Petra, když nabízela své karty D7, držela pevně všechny karty kromě ČP, aby si ho vytáhla D3. D3 si ho nakonec vytáhla, D9 se začala smát: „Černý!“ D3 se zamračila a naštvaně řekla: „Hej, ty jsi to držela!“ Pak si hned ČP vytáhl D2, vykřikl a začal se smát. Nabídl své karty D4, ten si také hned vytáhl ČP. D3 opět vykřikl a začal se smát. D4 ale výkřik polekal a začal plakat: „Já jsem se lekl.“ V následujících dvou kolech zůstával ČP stále v rukou D3, prohlásil: „Já prohraju.“ U: „Nemusíš, D3, ještě nic není ztraceno.“

U: „Takže máš poslední kartu.“ D7: „Já taky!“ D3: „Jenom my máme jednu kartu.“

D9 se zbavila jako první všech karet: „Vyhrála jsem!“ U: „Ty ses první zbavila všech karet! Hrajeme až dokonce, komu zůstane v ruce ČP, jo?“ D4: „Mně zůstane.“ U: „Nemusí to být pravda.“ D9: „Já už se můžu dívat, já už nemám.“ (karty v ruce)

D4 nabízel své dvě karty D3, měl mezi nimi ČP. Pevně držel kartu, která nebyla ČP, ale D3 si vytáhl tu druhou. D4 byl smutný a prohlásil: „Mně zůstane. Mně zůstane Černý.“ U: „D4, neboj, ještě není vše ztraceno, ještě nejsme u konce.“

D7: „Jsem druhá, protože jsem se zbavila všech karet, nula!“

D2: „Zbavil jsem se!“

D7: „Kdo vyhraje, D4 nebo D3?“

D2: „Já fandím D4.“ D7: „Já fandím D3 i D4.“

D4 nakonec zůstala jako jediná v ruce karta ČP, byl smutný a prohlásil: „Né, D3 je strašně dobrej.“ Začal plakat. U: „Nevadí, D4, vždyť přece o nic nejde, je to přece jenom hra. Příště ta karta přeci může zůstat…“ D9 mi skočila do řeči: „Já doma taky prohrávám u Autobusu.“ D7: „Já někdy.“ U: „Hele, děti, je nějaká hra, při které se může jenom vyhrávat?“ D hromadně: „Né.“ U: „Taková asi vůbec není.“

D3 projevoval motorický neklid, při hraní ostatních nedával pozor, koukal do země.

Ostatní hráči sledovali i hru ostatních.

2. skupina: D1 + D5 + D6 + D8 + D11

Všechny děti ze skupiny potvrdily, že hru znají, ale že mají doma jiné karty.

D1: „Já vždycky vyhraju nad tátou, já jsem expert na to.“

U: „Děti, než začneme, kdyby se stalo, že nám v ruce zůstane jako poslednímu Černý Petr, nebudeme z toho smutní, je to jenom hra, jenom si tu hru zkoušíme, jestli nám půjde. Nechci, aby někdo z nás byl smutný, protože o nic nejde, ano?“ D11 se přihlásila a řekla: „Třeba že si někdo může i vzít toho Černého Petra, když si to bere.“

U: „Já teďka rozdám všechny karty. Bude mít tedy někdo na začátku Černého Petra v ruce?“ D11: „Ne.“ D1: „Někdo jo.“ U: „Někdo jo. Já totiž rozdám všechny tyto karty a ten Černý Petr je někde mezi těmito kartami. No a co? Tak máte v ruce Černého Petra a budete nabízet své karty někomu jinému a klidně si ho může někdo vzít.“ D6: „Jojo, my to takhle hrajem.“

Děti si po rozdání své karty prohlédly a žádné z dětí nemělo dvojici stejných karet, které by mohly vyhodit. D11 pošeptala D8: „Já ho mám.“ D8: „Já vím, kdo má ČP.“ D11: „Já vím.“ A ukazovala na sebe.

D5: „Já vím, kdo má teďka Černého.“ D1: „Já taky.“

D8 se otočila k ostatním dětem zády a rozložila si své karty po koberci.

D5: „Jojo, tak to mám.“ Také si rozložil své karty po koberci. „Ne, nemám.“

D8 začala projevovat motorický neklid. Ve třech kolech hry odhodil pouze D1 jednu dvojici karet, hra začala být zdlouhavá. D5 si lehnul na koberec, D1 položil své karty a po dalším kole si také lehnul na koberec.

D8: „Já vím, kdo má ČP.“

U: „Tak co, D6, máš nějakou dvojici tentokrát?“ D6: „Ještě žádnou!“

D11 si rozložila své karty po koberci. D8 do nich nahlédla a vykřikla: „Já vím, kdo má! D11!“ U: „A co myslíš, můžeš si ho teďka vytáhnout ty, D8?“ Neodpověděla.

V dalším kole si ČP D8 vytáhla, ale hned si ho od ní vytáhl D6. D8 se začala smát. D11: „D6 má ČP?“

D1 se podíval do karet D6, pak šel k D5 a šeptal mu něco do ucha. U: „D1, tady v této hře se neradí, tady nemáme roli rádců.“

D6: „Je třetí, kdo se zbavil karet.“

D6 nakonec zůstal s ČP v ruce, smál se.

Na konci hry říkal D5 D11: „Ty jsi to dala špatně. Protože ty jsi to pořád otáčela, takže jsem ti viděl ČP!“ U: „No jo, jenomže ty jsi netahal z jejích karet, tak stejně sis ho nemohl vytáhnout, nebo?“ D5: „No a pak jsem viděl, jak jsem čekal, že si D6 předal Petra.“ U: „Jak jsi viděl, jak jsi to poznal, že si D8 vytáhla kartu od D11?“ D5: „Protože ona to pak vyndala a pak D8 to tak trochu otočila.“ U: „Takže tys viděl tu kartu, nebo to, jak se tváří?“ D5: „Viděl jsem tu kartu.“ U: „Tak, D8 pozor, příště si dej karty tak, aby je nikdo neviděl, ano?“ U: „A kdo si všiml toho, že si D6 vytáhl ČP?“ D5: „Já. Já jsem viděl, kam to dává. A viděl jsem, jak si D6 bere ČP.“ U: „Aha, tak D6, taky příště musíš natočit ty karty tak, aby ti je nikdo neviděl. Hlavně ten, co hraje za tebou. Aby neviděl tvé karty, aby nevěděl, kterou si má vytáhnout. Je to těžké udržet ty karty tak, aby je nikdo neviděl, že jo? D6, líbí se mi, že z toho nejsi smutný.“

Poznámky k průběhu hry:

Obtíže, které se vyskytly ve hře: a) děti měly opět problém karty v ruce udržet – držely 5 nebo 6 karet – padaly jim, když hledaly dvojice, někteří to řešili tak, že se k ostatním otočili zády

a karty si rozložili po koberci; b) děti si navzájem koukaly do karet; c) ti, kteří si vytáhli ČP, tak se začali smát nebo jinak ošívat a spoluhráči mohli poznat, kdo ho drží v ruce; d) 2. skupina hrála hru velmi dlouho, přestávala děti bavit.

Analýza hry:

1. z pohledu hráčů:

- pravidla děti pochopily; první skupina dětí u hry vydržela, druhá skupina hrála hru příliš dlouho a děti již ztrácely pozornost; hra se jim líbila, D4 se při prohře rozplakal; D3 byl při vysvětlování pravidel motoricky neklidný, při hře nevnímal;
- problémy: a) fyzické – s manipulací karet (udržení karet v ruce); b) emoční – s dodržením pravidla, že si hráči nemají vzájemně nahlížet do karet; c) organizační – byl překročen limit hráčů předškolního věku u hry, což se u druhé skupiny projevilo na pozornosti dětí.

2. z pohledu hry:

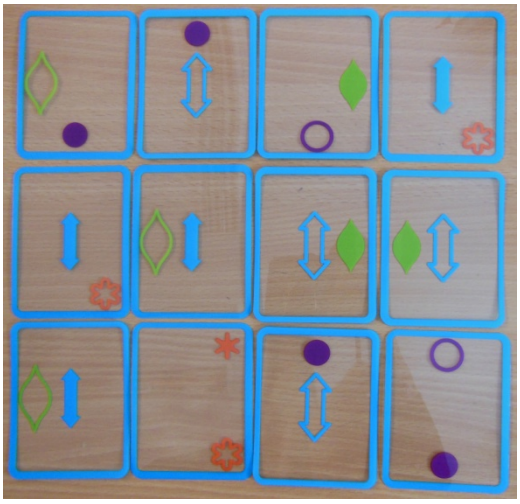
- z videonahrávky a komentářů dětí je zjevné, že ve hře uplatňovaly a rozvíjely schopnosti uvedené ve vzdělávacím cíli hry;
- ve hře se objevily u některých dětí sociální strategie, a to když si děti vytáhly kartu Černého Petra, začaly se smát, ošívat se, děti, které měly kartu ČP a nabízely spoluhráči své karty, držely pevně všechny karty kromě karty ČP, také se objevil typ chování podobný strategiím – nahlížení druhým do karet, které je ovšem u hry nevhodné.

Metodická doporučení: opakování hry řízeně, pro zvýšení obtížnosti zvolit variantu 2, maximálně 4 hráče, použít držáky na karty.

4.4.6.5 Swish Junior

(Corfix)

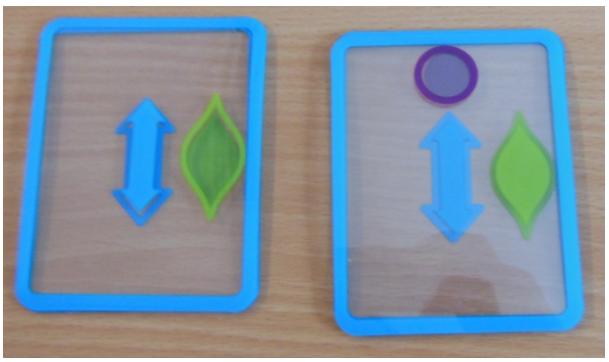
Hráči: min. 2
Materiál: speciální karty



Obr. 7 – karty Swish

Pravidla:

1. Cíl hry: získat co nejvíc karet vytvářením Swishů. Swish se vytvoří tak, že se umístí na sebe dvě či více karet, aby symboly na nich vyobrazené odpovídaly obrysům symbolů a barvám. Karty se mohou různě otáčet, ale vždy musí zůstat ležet na sobě ve stejném směru, aby se překrývaly modrými okraji. Swish se získá tak, když všechny symboly zapadnou do obrysů stejného tvaru a barvy. Žádný nesmí zůstat mimo.



Obr. 8 – Swish vytvořený ze dvou a tří karet

2. Rozdávání: rozdávající rozloží karty do tří řad po čtyřech, zbývající karty umístí do balíčku vedle.
3. Sehrávka:
   3.1. Hra začíná, jakmile rozdávající hráč dá povel: „Hrajeme!“
   3.2. Hráči hledají mezi rozloženými kartami Swish, ale karet se nesmí dotknout.
   3.3. Jakmile některý z hráčů Swish najde, zavolá „Swish!“ a hráči musí přestat hledat.

3.4. Hráč, který zavolal, vybere karty a poskládá je na sebe. Ostatní hráči zkontrolují, zda byl Swish vytvořen správně. Pokud ano, hráč si karty přesune na svou hromádku. Z balíčku pak dodá na stůl nové karty tak, aby jich bylo opět 12. Pokud nebyl Swish vytvořen správně, hráč je vrátí na původní místo a musí odevzdat jednu kartu ze své hromádky zpět do balíčku. Pokud hráč ještě nic nezískal, nic nevrací.

3.5. Pokud hráči nemohou najít žádný Swish, rozdávající vymění 4 ze 12 karet na stole s kartami z balíčku. Vyměněné karty pak přimíchá do balíčku.

3.6. Hra pokračuje, dokud nedojdou karty v balíčku a dokud z karet na stole nelze vytvořit žádný Swish.

4. Zhodnocení:

4.1. Vítězem se stává ten, kdo má na konci hry nejvíc karet.

Poznámky: Swish lze tvořit až z 9 karet. Jakmile se děti naučí skládat Swish ze 2 karet, mohou se ztížit pravidla a hrát na Swish ze 3 karet atd.

Slovo „Swish“ znamená v překladu (za)svištět, (za)šustit. Při hře s dětmi budu používat místo názvu hry a hesla „Swish“, slovo „obraz“, aby děti významu slova rozuměly tak, že pokud najdou karty, kde symboly stejného tvaru a barvy zapadnou do obrysů, „obraz“ je dokončen.

Experiment:

Nultá fáze hra proběhla týden před hrou samotnou. Děti ve skupinách po šesti hledaly v rozhozených kartách na koberci „obrazy“ ze dvou a tří karet. Vysvětlili jsme si, že „obraz“ tvoří tvar a obrys. Před samotnou hrou jsme si zopakovali, co znamená tvar, obrys a „obraz“.

Organizace: místo – třída, koberec; čas – 10 minut; vysvětlení pravidel – učitelkou, skupinám po čtyřech nebo po třech dětech vybraných učitelkou, pravidla byla upřesňována v průběhu hry; vedení hry – přímé zúčastněné; role – D: aktéři, U: rozdávající, pozorovatel, soudce.

1. skupina – D1 + D2 + D8 + D11

2. skupina – D3 + D5 + D7 + D10

3. skupina – D4 + D6 + D9

Vzdělávací cíl: rozvoj schopností: orientace v rovině, konfigurace, porovnávání v představě, zobrazení prosté, třídění, určování množství, porovnávání množství, porovnávání rozdílem, usuzování, práce s podmínkou, postřeh, jemná motorika, pozornost, soustředěnost, zrakové vnímání, komunikace.

Zkrácené komentáře zúčastněných, nápadné projevy u hry:

1. skupina – D1 + D2 + D8 + D11:

U: „Jdou na sebe nebo ne?“ D1: „Ty by nešly.“ U: „Proč?“ D1: „Protože by tahle musela být tady.“ (Ukazoval na tvar.)

D2 našel „obraz“ a prohlásil: „Bingo!“ a po chvíli: „Dneska mám svůj den!“

U: „Teď přišla ta chvíle, kdy si zkontrolujeme, kolik má kdo karet. Protože kdo má nejvíc karet, vyhrává tuto hru.“ D8 začala počítat své karty seřazené do řady po jedné, i když některé z karet byly na sobě po dvou: „Jedna, …, sedm.“ U: „Máš sedm karet, opravdu? Nebo tady jsou některé ve dvojicích?“

Děti mátlo při počítání karet na konci hry to, že některé karty měly odložené po dvojicích – když našly svůj „obraz“, ale některé karty byly jednotlivě – když od někoho dostaly trestnou kartu. D1: „Já mám pět. Jinak se počítají?“ (Ukazoval na jednotlivou kartu, kterou měl.) U: „Některé karty jsou v páru, tvoří dvojice, a některé ne. Umíte spočítat všechny své karty nebo je můžeme porovnat jinak?“ D2 si rozložil všechny své karty před sebe a začal je počítat po jedné, ale nedokázal je všechny spočítat. D1: „Já mám pět.“ D8 také prohlásila, že má pět, i když jich měla daleko víc, ale už se jí nechtělo karty počítat. U: „Děti, jak je dokážeme porovnat, kdo má kolik karet, nedokážeme je spočítat všechny.“ D8 ukázala na D2: „On!“ (Myslela tím, že D2 má podle ní nejvíc karet.) U: „Jak to víš?“ D8: „Protože já mám jenom pět a on má víc, protože… (přemýšlí) …to vidím.“ U: „Ty to vidíš. Ale abychom si dokázali, že je to opravdu pravda.“ D8: „Tak já vím, uděláme to takhle, dorovnáme další, takhle a takhle.“ (Myslí tím, že dáme karty do řady vedle sebe.) U: „Dvojice budeme dávat na sebe, D8?“ D8 přitakala: „A D1 bude dávat na druhou stranu.“ U: „A co ty karty, co máš v ruce? (D8 držela dvě karty, které neměly dvojici do obrazu.) D8: „Ty neplatí.“ U: „Platí, pamatuješ? Ty jsi je dostala jako trestné bodíky. To, že netvoří ‚obraz‘, vůbec nevadí. Platí, dej si je do své řady.“ D8 nadšeně začala počítat svou řadu karet.

D1: „Já mám stejně s D8.“ U: „Ty máš stejně s D8, už to vidíš.“

D2 dělalo problémy porovnat množství karet tím, že je měl přikládat po dvojicích k již rozloženým kartám svých spoluhráčů. D1: „Já ti pomůžu!“

Karty byly rozloženy. U: „D2 tedy vyhrál. O kolik karet?“ D8: „O jeden víc.“ U: „Má o jednu kartu víc než kdo?“ D8: „Než já a D1.“

2. skupina – D3 + D5 + D7 + D10:

D3 nevnímal u vysvětlování pravidel, projevoval motorický neklid. Ve hře našel jeden „obraz“, u jednoho se spletl.

D7 zavolala „obraz“, ale pak dlouho hledala. U: „Obraz, děti, říkáme, jen pokud nějaký „obraz“ vidíme, ano?“ D7: „Já jsem asi viděla obraz, ale to nebylo, to bylo jen v mojí hlavě.“ D10 si v nepozorované chvilce zkoušela, jestli dvě karty před ní tvoří „obraz“. D7 ji upozornila: „To nemůžeš!“

D7: „Já si dávám tady ty trestný a tady ty společný.“

U: „Proč tyto dvě karty netvoří obraz?“ D7: „Protože tady to je na stejný řádek (ukázala na stejnou stranu karty) a tady ne.“

D3: „Já to nevyhraju.“

U: „Jak teď zjistíme, kdo vyhrál tuto hru?“ D10 začala počítat své karty po jedné: „Já mám jenom pět.“ D3 počítal své karty po jedné: „Nevím, kolik jich mám.“ U: „Nevíš, kolik jich máš?“ D3: „Já jsem je počítal, ale málo jich mám.“ D10 mu karty spočítala: „Ty máš stejně jako já, D3!“

U: „Já chci, abychom teďka zjistili, kdo má více karet nebo jestli máte stejně nebo méně. D7 a D5, přemýšlejte, jak jsme to porovnávali minule?“ D5: „Já vím, že jsme ty kartičky všechny dali na sebe a kdo měl nejvyšší.“ U: „Na sebe, myslíš, že to s těma kartama bude fungovat?“ D5: „Ano.“ U: „Zkus to.“ U: „Bude to fungovat úplně s jistotou?“ D7: „Doufám.“ Děti daly své karty na hromádky. D5: „Tak, dáme si je vedle sebe. Zjistil jsem, že máme s D7 stejně karet.“ D7: „Stejně hodně!“ U: „Jenomže to nevíme úplně s jistotou. Abychom to věděli s jistotou, jak je můžeme porovnat ještě jinak?“ D7: „Já vím, dali jsme je do řádku.“ U: „Ano. Prosím, udělejte to. Chcete pomoct?“ Oba začali dávat své karty do řádku, ale ne naproti sobě. U: „Abychom je mohli porovnat, musíte je dávat naproti sobě a tvořte dvojice, prosím, jo?“ Když měly karty rozložené naproti sobě v řadě, D5 prohlásil: „Určitě D7.“ U: „Proč?“ D5: „Protože D7 má delší.“ U: „D3, proč myslíš, že vyhrála D7?“ D3: „Protože byla vždycky rychlejší.“ U: „Protože byla vždycky rychlejší. A když se podíváš na její řádek karet, proč myslíš, že vyhrála?“ D10 ukazuje na D7 řadu karet: „Protože ten předek je dloužejší než od D5.“

3. skupina – D4 + D6 + D9:

U: „Dokážete popsat, proč tyto karty nejdou k sobě?“ D9: „Protože každej je jiným tvarem, tenhleten je druhou stranou a tamten druhou stranou.“ U: „Mají stejný tvar, ale jsou na jiné straně, že jo?“

U: „Proč k sobě nepatří, zkusme to vysvětlit.“ D6: „Tahleta je tady a tady a tyhlety jsou tady.“ D9 zareagovala několikrát jako jediná na můj povel „hrajem“. U: „Vidíš opravdu nějakou, nebo to jen tak říkáš?“ D9: „Vidím. Jedna, dvě.“ Dala na sebe dvě karty, které opravdu tvořily obraz.

U: „Teď si porovnáme, kolik kdo má karet. Jak to můžeme udělat?“ D4: „Já mám jenom čtyři.“ D9: „Že si je dáme k sobě.“ U: „Jako na hromádce?“ D9: „Ne, že si je dáme všichni k sobě.“ (Myslela tím hromádky k sobě, abychom porovnali výšky hromádek.) U: „D4, dej, prosím, svoje karty.“ D4 zakroutil hlavou, že nechce. U: „Myslíš, že máš nejmíň? Pojď, zkontrolujem to.“ D4 svou hromádku přidal. U: „Která je největší?“ D6 ťukal na D9 hromádku. D9: „Moje.“ U: „Musíme počítat ty karty?“ D6: „Ne, on má dvě, ona má nejvíc a já jsem druhej.“ D4: „Já nemám dvě!“ D4 ukázal své karty. D6: „Dvě dvojice.“ U: „Byla to těžká hra, děti?“ D4: „Né.“ D9: „Ale já jsem byla rychlík.“ D6: „Pro mě byla těžká. U: „Proč, D6?“ D6: „Protože když jsme měli hledat dvojice, já jsem tam skoro žádný neviděl.“ U: „Příště děti můžeme hledat i trojice karet. Protože i trojice tvoří ‚obraz‘.“

Poznámky k průběhu hry:

První skupině jsem zapomněla hned na začátku zavést pravidlo, že mohou vykřiknout „obraz“ teprve až po mém povelu „hrajem“. Toto pravidlo má vytvořit delší časový prostor pro rozhodování, dát větší šanci dětem se sníženými rozlišovacími a paměťovými schopnostmi.

Obtíže, které se vyskytly ve hře: a) některým dětem dělalo problém počkat až na můj povel, že mohou vykřiknout „obraz“; b) děti se překřikovaly jeden přes druhého a pro mě bylo velmi obtížné určit, kdo byl první, proto jsem vyvolávala děti postupně – aniž bych formulovala nové pravidlo, zavedla jsem ho; c) nejobtížnější pro mne bylo určit, kdo jako první zvolal „obraz“, když zůstaly pouze čtyři karty a potom dvě, protože u první i u třetí skupiny dětí se povedlo použít k „obrazům“ všechny karty, druhé skupině zůstaly dvě karty, které „obraz“ netvořily; d) děti z druhé skupiny si karty svého „obrazu“ braly hned, nečekaly na mé svolení, musela jsem jim několikrát opakovat, že si je mají brát až po mém vyzvání; e) ve druhé skupině děti křičely „obraz“, i když žádný neviděly, pouze zkoušely „své štěstí“, pak ale po

mém vyzvání žádný „obraz“ nenašly a musely dávat spoluhráčům trestné karty. Když se to stalo D10 třikrát a třikrát musela dávat spoluhráčům trestnou kartu, přestala povel křičet.
Děti tvořily „obrazy“ ze dvou karet bez problémů. Spletly se jen tehdy, když na jedné kartě byl obrys a tvar na stejné straně karty a na druhé kartě byl obrys na jedné straně karty a tvar na druhé straně karty, i když se tvar a obrys shodovaly.
Při porovnávání množství karet na konci hry přišly D8 i D7 na to, že si karty mohou řadit vedle sebe. D5 a D9 přišli na to, že si karty mohou dát na sebe a porovnat výšky hromádek.
D3 nevnímal u vysvětlování pravidel, projevoval motorický neklid. Ve hře našel jeden „obraz“, u jednoho se spletl. D4 u prohry neplakal, ale byl smutný.
V příští hře bych pravidlo změnila tak, že by se děti střídaly po směru hodinových ručiček.
Hra děti bavila.

Analýza hry:

1. *z pohledu hráčů:*

- pravidla děti pochopily; u hry děti vydržely; hra se jim líbila pro novost herního materiálu a proměnlivost „obrazů“; D3 byl při vysvětlování pravidel motoricky neklidný a při hře spíše neaktivní; D4 byl při prohře smutný;
- děti tvořily „obrazy“ ze dvou karet bez problémů – dokázaly porovnávat v představě;
- problémy: a) organizační – s pravidlem, že hráči mají vyčkávat na povel „hrajem“ a nesahat na karty dřív, než hráče vyzvu; po povelu „hrajem“ se hráči překřikovali a bylo velmi těžké určit, kdo z nich byl první, zejména když na konci hry karty ubývaly – domníváme se, že děti projevovaly výkřiky radost z viděného „obrazu“ (Kaslová dodává, že se jedná o tzv. Hurá efekt) a bylo pro ně obtížné vyčkávat na můj povel; b) intelektové – hráč D3 byl při hře spíše neaktivní, je možné, že nedokázal najít žádný „obraz“.

2. *z pohledu hry:*

- z videonahrávky a komentářů dětí je zjevné, že ve hře uplatňovaly a rozvíjely schopnosti uvedené ve vzdělávacím cíli hry;
- při zhodnocení hry děti navrhly dva způsoby, jak porovnat množství karet – porovnat výšky hromádek a řadit karty vedle sebe.

Metodická doporučení: opakování hry se změnou pravidla v pořadí hráčů, protože se domníváme, že organizační obtíže budou obecnějšího charakteru a je potřeba na ně reagovat; pro zvýšení obtížnosti tvořit „obrazy“ ze tří karet.

4.4.6.6 Přebíjená

(Svoboda, Oficiální pravidla karetních her, pravidla doplněna s adaptací na předškolní věk)

Přebíjená (hraje se v ČR), War (hraje se v anglosaských zemích) a Pijanica (hraje se v Rusku) jsou velmi podobné hry, ale liší se druhem karet a detaily v pravidlech. Vybírám hru Přebíjená s jejími pravidly, ale s francouzským typem karet (měla by se hrát s německým typem) z toho důvodu, že německý typ karet se mi zdá pro děti obtížný – jednak protože karty jsou pouze od hodnoty 7 a výše, jednak proto, že nemá na kartách uvedenou jejich hodnotu číslicí.

Hráči: 2–8 (2–4 v předškolním věku)

Materiál: 52, francouzské karty

Pravidla:

1. Cíl hry: získat všechny karty.
2. Rozdávání: rozdat všechny karty, pokud možno všem stejně.
3. Sehrávka:
   - 3.1. Hráči mají své karty v balíčku rubem vzhůru a nesmí do nich nahlížet.
   - 3.2. Hráči otáčí (v mateřské škole na pokyn učitele) všichni najednou vrchní kartu ze svého balíčku a umístí ji vedle balíčku na odkládací hromádku tak, aby ji všichni spoluhráči viděli.
   - 3.3. Hráči porovnají vynesené karty. Všechny vynesené karty bere hráč, který vynesl kartu nejvyšší hodnoty, a zařadí je dospod svého balíčku karet.
   - 3.4. Když dva či více hráčů vynese nejvyšší kartu stejné hodnoty, začíná mezi nimi „bitva“. Tito hráči vynesou další tři vrchní karty po jedné na sebe na odkládací hromádku, ostatní hráči přihlížejí. Kdo z hráčů vynese třetí kartu vyšší hodnoty, bere všechny vynesené karty. Jsou-li opět stejné hodnoty, „bitva“ pokračuje vynesením dalších tří karet atd., vždy se však hodnotí právě třetí karta.

3.5. Hra pokračuje tak dlouho, dokud jeden z hráčů nezíská všechny karty.

4. Zhodnocení:

4.1. Vyhrává ten, kdo získá všechny karty.

Poznámky: Hra je podobná hře Červená bere, ale zde záleží na hodnotách karet. Hra může být určena pro počáteční seznamování s hodnotami karet. Hru budu hrát s 32 kartami. Hru nemůže hráč ovlivnit žádnou strategií, úspěch závisí jen na zamíchání karet (náhodě).

Experiment:

Nultá fáze hry Přebíjená proběhla těsně před samotnou hrou. Ukázala jsem dětem hodnoty karet. Pak měly všechny děti za úkol uspořádat karty jedné barvy od nejnižší po nejvyšší. Při společné kontrole jsme karty několikrát pojmenovali.

Organizace: místo – třída, koberec; čas – dopoledne, 15 minut; vysvětlení pravidel – učitelkou, otevřená komentovaná hra pro všechny děti, po základním seznámení hrály děti samostatně ve čtveřicích; vedení hry – přímé nezúčastněné; role – D: aktéři, U: pozorovatel, soudce.

1. skupina – D8 + D9 + D10 + D11

2. skupina – D2 + D3 + D7 + D12

3. skupina – D1 + D4 + D5 + D6

Vzdělávací cíl: rozvoj schopností: porovnávání základní, zobrazení prosté, třídění, uvažování, práce s podmínkou, práce s počtem, práce s číslicí, porozumění slovu – všechny, uspořádání časoprostorové, rozlišení přání a reality, jemná motorika, pozornost, soustředěnost, zrakové vnímání, komunikace.

Zkrácené komentáře zúčastněných, nápadné projevy u hry:

1. skupina: D8 + D9 + D10 + D11

U: „Chcete pomoct s rozdáváním, holky?“ D11: „Nepotřebujeme.“ D9 rozdávala karty po dvou: „Aby to bylo rychlejší, tak to dávám po dvou.“

U: „Kdo z vás má nejvyšší?“ (kartu) D10: „Já.“

Děti měly vyložené karty hodnot: 7, 9, 9, Q. U: „Kdo z vás má nejvyšší kartu?“ D8 ukazovala prstem na dvě devítky a říkala: „Hele, dívej!“ D11: „Devítka – devítka!“ U: „To je sice

pravda, ale protože nejvyšší kartu máš ty, tak bereš všechny. Bitva mezi vámi není, holky, protože vy nemáte nejvyšší kartu. Kdyby byly 2 dámy, tak by byla bitva, ano?“

D9 již neměla žádné karty ke hraní, ale aktivně pozorovala hru: „Bereš, bereš!“

U: „Tak co, holky, jak jste dopadly?“ D10 a D11 porovnávaly své balíčky karet. D11: „Má vyšší.“ D10: „Stejně.“ U: „Teď to vypadá, že je jich skoro stejně. A nemůžeme to určit s přesností. To bychom ty karty musely...“ D11 se dotýká obou balíčků: „Ona má víc, ne?“ U: „To je těžko říct, protože vypadají velmi podobně. Nebudem to dělat, ale řekněte mi, jak bychom je mohli porovnat s větší přesností?“ D10: „Že je dáme do takový…“ U: „Řady?“ D10: „Řady.“ U: „Nebo jak jinak ještě?“ D10: „Nebo ještě spočítat.“ U: „Teďka už nemáme čas, ale vypadá to, že máte podobně, možná někdo z vás má o jednu nebo dvě víc nebo méně.“

2. skupina: D2 + D3 + D7 + D12

D2: „Mně je jedno, že prohrávám.“

D7: „Já mám největší balíček!“ D3: „Já jsem druhý!“

3. skupina: D1 + D4 + D5 + D6

D4: „Raz, dva, tři, on má eso!“ D6: „Ale on má krále!“ D5: „Ano, to je vyšší.“ D4: „Eso je vyšší než král!“

D5 má poslední kartu a říká: „A teďka mě něco zachrání.“ Otočil jako jediný esovou kartu, bral proto všechny hromádky. (Musel vědět, že má esovou kartu.) D6: „D5 aspoň neprohrál!“

Děti měly vyložené karty hodnot: 7, 7, 9, Q, hromádky bral D6. D1 si všimnul, že jsou ale vyložené dvě 7: „Ale oni měli dvě, sedmička a sedmička!“ U: „Ale protože to jsou nejnižší karty, tak žádná bitva není, jo? Jenom pokud ty dvě nejvyšší karty jsou stejné.“

D1 vyložil esovou kartu, bral hromádky a říkal: „Tentokrát mě něco zachránilo.“ U: „Co tě zachránilo, D1?“ D1: „Eso.“

D5 otočil svou poslední kartu (eso) a říkal: „Vidíte? Mě vždycky na konci zachrání.“ U: „To eso tě zachrání, viď?“ D5: „Ano, já si ho vždycky dávám na konec.“ D1: „Já taky.“

D6: „On má eso. A král je druhej.“

Byly vyložené karty hodnot: 10, Q, Q, Q. D6: „Ale kam mám dát tu dámu?“ U: „To jsem teďka přišla v pravý čas. Kdo má teďka nejvyšší kartu?“ D1: „Nevím, nikdo.“ U: „Všichni tři, kdo mají dámy.“ D6 už ale neměl žádnou kartu na hraní, říkal: „A vyhrál jsem?“ U: „Tentokrát ne, D6. V této hře vyhrává ten, kdo získá nakonec úplně všechny karty.“

Při mém povelu: „Poslední minuta!“ si děti začaly porovnávat své balíčky karet. U: „Jak to vypadá u vás?“ D6: „Já jsem prohrál.“ D5: „Já jsem prohrál.“ D4: „Já jsem vyhrál.“ U: „Je vidět, že D5 má asi nejnižší hromádku. Mezi těma dvěma, co myslíte?“ D1: „Nevím.“ Ukázala jsem na balíček: „Tahle vypadá, že je vyšší, když ji takhle porovnáme. Co myslíte?“ D1: „Ukaž.“ U: „Co myslíš, D1?“ D1 bere dvě karty z nejvyššího balíčku: „O dva bysme měli stejně.“ U: „Možná o dvě, možná o tři karty. Ale D4 tentokrát vyhrál.“

Poznámky k průběhu hry:
Několikrát jsem zaměnila pojmy hromádka, balíček, což pokládám za svou chybu v karetní terminologii, ale děti mým pokynům z kontextu rozuměly.
Obtíže, které se vyskytly ve hře: a) 1. skupina měla problémy s rozdáváním karet, b) děvčata si nerozdala karty spravedlivě tak, aby měla všechny stejně, potom se hádala; c) pro děti bylo obtížné pochopit, že „bitva“ se hraje pouze v případě, že stejné karty jsou ty nejvyšší v jednom kole, chtěly hrát „bitvu“ ve všech případech, kdy byly vyloženy stejné karty.
Při hře probíhaly mezi dětmi velmi živé rozhovory nad pravidly, hra je bavila, ale ve volné hře hru nevyhledávají.

Analýza hry:

1. *z pohledu hráčů:*

- pravidla děti pochopily; u hry vydržely; hra se jim líbila, ale ne tolik jako hra Červená bere – příčinu vidím ve větší složitosti pravidel hry;
- problémy: a) fyzické – s manipulací karet (rozdávání), již se nevyskytly problémy s udržením karet v balíčku a vkládáním karet dospod balíčku; b) intelektové, jazykové – s pravidlem, že „bitva“ se hraje pouze v případě, že vyložené stejné karty jsou ty nejvyšší v daném kole, děti chtěly hrát „bitvu“ ve všech případech, kdy byly vyložené stejné karty – braní karet je zde podmíněno dvěma podmínkami – karty jsou stejné a jsou nejvyšší – což je pro dítě předškolního věku obtížné, ale pro školní matematiku důležité.

2. *z pohledu hry:*

- z videonahrávky a komentářů dětí je zjevné, že ve hře uplatňovaly a rozvíjely schopnosti uvedené ve vzdělávacím cíli hry;

- při zhodnocení hry děti navrhly tři způsoby, jak porovnat množství karet – porovnat výšky hromádek, řadit je vedle sebe, karty spočítat;
- u D5 se objevila herní strategie v tom, že si esovou (nejvyšší) kartu vkládal vždy dospod svého balíčku, a tak předpokládal, že vždy, když vykládá svou poslední kartu, tak vyhraje kolo – „Vidíte? Mě vždycky na konci zachrání." U: „To eso tě zachrání, viď?" D5: „Ano, já si ho vždycky dávám na konec."

Metodická doporučení: opakování hry řízeně pro procvičování hodnot karet a podmínkového souvětí v pravidlech.

4.4.6.7 Dětské domino

(Omasta, Velká kniha karetních her, pravidla doplněna s adaptací na předškolní věk)

Hráči: 2–8 (v předškolním věku 2–4)
Materiál: 52, francouzské karty
Pravidla:

1. Cíl hry: zbavit se všech karet.
2. Rozdávání: rozdat všechny karty, pokud možno všem stejně.
3. Sehrávka:
   - 3.1. Každý, kdo má v ruce kartu s hodnotou 8 bez ohledu na barvu, položí ji na stůl.
   - 3.2. Hráč po levici rozdávajícího pak začíná hru. Přikládá tolik karet, kolik může, ke kterékoliv kartě na stole tak, aby na sebe navazovaly hodnotou buď vzestupně, nebo sestupně. Pokud hráč nemá co přiložit, hraje další hráč.
   - 3.3. Pokud hráč již nemůže žádnou kartu přiložit, hraje další hráč po levici.
   - 3.4. Hra pokračuje tak dlouho, dokud se některý z hráčů nezbaví všech karet.
4. Zhodnocení:
   - 4.1. Kdo se první zbavil všech karet, vyhrává.
   - 4.2. Ostatní pokračují ve hře, dokud nezbyde poslední hráč, který prohrál.

Poznámky: Hru zvolím pro tři dvojice hráčů, kdy jeden z dvojice bude aktérem a druhý poradcem. Budou hrát s 32 kartami, proto jako první karta, která se odkládá, bude karta

desítková. Děti budou podle potřeby používat držáky na karty. Předpokladem hry je znalost hodnoty karet, sled jejich hodnot. Jedná se o těžší hru.

Experiment:
Za nultou fázi této hry považuji hru Přebíjená, kdy se děti seznámily s hodnotami karet. Těsně před samotnou hrou Dětské domino jsme si předvedli uspořádání karet od nejnižší po nejvyšší, od nejvyšší po nejnižší, pojmenovali jsme je, děti trénovaly pojmenování sousedů mnou řečených karet s vizuální pomocí – měly karty před sebou. Pro samotnou hru jsme si nechali uprostřed srdcové karty uspořádané od nejnižší po nejvyšší, aby dětem pomáhaly, kdyby si nebyly jisté, kterou kartu přiložit. Také jsme si zkoušeli dávat karty do držáku a vyndavat.
Organizace: místo – třída, koberec; čas – 10 minut; vysvětlení pravidel – učitelkou, skupinám po šesti dětech v průběhu hry; vedení hry – přímé nezúčastněné; role – D: pracovaly ve dvojicích aktér + poradce, U: rozdávající, pozorovatel, soudce.
1. skupina – D7 + D11, D8 + D10, D9 + D12
2. skupina – D1 + D6, D2 + D4, D5 + D3
Vzdělávací cíl: rozvoj schopností: uspořádání časoprostorové – skončit dříve než, přirozené uspořádání, porovnávání základní (o jednu větší/menší/stejnou hodnotu), třídění, práce s číslicí, práce s počtem, orientace v rovině, práce s podmínkou, příprava na nulu, uvažování, jemná motorika, pozornost, soustředěnost, zrakové vnímání, slovní zásoba, komunikace.

Zkrácené komentáře zúčastněných, nápadné projevy u hry:

1. skupina – D7 + D11, D8 + D10, D9 + D12:

U: „Může být tahle – 7 a 9?“ D7: „Ne.“ U: „Správně ses opravila.“
D7 odhodila nazlobeně své dvě zbývající karty, když zjistila, že její skupina je poslední, která má karty v ruce. U: „D7, nemusíš být nazlobená. Jako poslední ses zbavila svých karet, ale víš co? Vy jste hrály jako poslední v kole.“ D7: „Aha, proto ony vyhrály!“ U: „Ano, to bude možná proto. Víš co? Zkusíme to tentokrát z této strany. Vy budete první, pak vy, pak vy.“ (Ukazuji pořadí hráčů.)
Ve dvojici D7 a D11 přebrala iniciativu D7, i když byla tentokrát v roli rádce.
D10 v roli rádce říkala D8: „Já ti pomůžu, já už něco vidím.“

U: „Můžeš přidat támhle sedmičku, když tam je desítka a kluk, D8?“ D9: „Nemůžeš!“ D10: „Mám tady kluka.“ D9: „Ne, to tam nepasuje!“

D9 přišlo čekání na řadu dlouhé: „Můžem už konečně hrát?“

Dvojice D9 a D12 spolupracovala, ukazovaly si navzájem karty. D9: „Počkej, já se podívám. Tady!“ U: „Vy krásně spolupracujete, vaše skupina.“ D12: „Jo, vyhráli!“ U: „Počkej, zkontroluj tady ty barvy.“ D2: „Aha, tady to nejde.“

U: „Podíváme se na toho krále. Můžem ho přiložit k dámě?“ D10: „Můžem.“

D8: „My jsme druhý, my jsme druhý!“ D10: „Ne, máme ještě jednu.“

D9: „Paní učitelko, já vím, proč jsme vyhrály! Protožes to špatně zamíchala!“

U: „Takže tentokrát se zase jako první zbavily všech svých karet D12 s D9, vy jako druzí a vy jako třetí. Nevadí. Mně se strašně moc líbilo, D9 a D12, jak jste spolupracovaly. Byly jste výborný tým. Možná proto se vám to povedlo. Co vy, D8 a D10?“ D8: „My jsm si pořád pomáhaly, protože jsme nejlepší kamarádky.“ U: „A co vy s D7, pomáhaly jste si, radily jste si?“ D11: „D7 mi radila.“ U: „Výborně. Byla to, děti, těžká hra?“ D společně: „Né.“ U: „Mně se zdálo, že pro někoho to bylo těžké poznat, kterou kartu můžete přiložit a kterou ne.“ D11: „Pro mě to bylo těžké.“ U: „To nevadí. Zopakujeme si hru někdy?“ Děti váhavě řekly, že ano.

2. skupina – D1 + D6, D2 + D4, D5 + D3:

D6 se snažil D1 poradit, chtěl vytáhnout kartu z držáku, který držel D1, ale ten D6 odstrčil. U: „Ano, můžeš, poslouchej svého rádce.“ D1 přidával další karty: „Ještě máme tuhle.“ Přidal kartu, porovnal její barvu k vyloženým kartám. U: „Tuhle můžeš?“ D1: „Ne.“ A vzal si ji zpátky.

D5 zkusil přiložit dámu, ale zjistil, že není vyložený kluk, vzal si tedy kartu zpátky.

D5: „Mám dát tady tu?“ Ukazoval mi kartu. U: „Můžeš nebo nemůžeš?“ D5: „Můžu.“ U: „Tak vidíš. A zbývá ti poslední karta a tou je křížová dáma. Můžeš ji přiložit k desítce?“ D5: „Ne.“

D1: „Jsme na řadě. Tady jsme chtěli dát tohle, postupujeme dále esem. Ještě dáváme tuhle a tu dáváme na krále.“ (Už registruje D6 jako svého partnera, rádce.) U: „Můžete ještě hrát?“ D1: „Už nemůžem.“

U: „Jak jste fungovali ve skupinách, D5, D3?“ D5: „D3 mi ani trochu nepomáhal. Ale já jsem to sám mohl zvládnout i sám, protože jsem věděl, jaká barva tam má patřit.“ U: „D5, zvládl jsi to skvěle, moc tě chválím.“

U: „Co tady skupina D4, D2?“ D2: „D4 mi radil dobře.“ U: „Vy jste si krásně radili, moc vás chválím, spolupracovali jste. Co vy dva?“ (D1 a D6) D1: „Mně taky radil hodně dobře, ale dal jsem si taky sám. Ale D6 mi chtěl radit, tak jsem ho nechal a radil mi moc dobře, takže to nakonec vyšlo.“ U: „Výborně. Krásně jste spolupracovali taky, moc vás chválím. Takže jako první se zbavil všech karet kdo?“

Děti si ve dvojicích vyměnily role. D1: „Máme ještě dva krále a …“ U: „Takže vám zbývají tři karty. Kolik vám, D5?“ D5 počítal po jedné: „Pět.“

D4 přidával karty a D1 dodal: „Až budeme znova na řadě, tak to tam strčím.“ (Sledoval hru, i když sám nehrál.) D3 si zpíval, nesledoval hru, hrál si s držákem na karty. D5 dodal: „My to asi vyhrajeme.“ D1: „My to spíš vyhrajeme.“

D5 sledoval hru, už měl v ruce přichystané dvě karty, které mohl přiložit. U: „Takže může jet D5, D3! A ty už máš připravené dvě karty, výborně.“

D1: „Srdcového krále dáme sem a vyhráli jsme!“ D1 a D6 začali jásat a skákat.

Zbytek hry nebyl nahrán, video vyplo.

Poznámky k průběhu hry:

Obtíže, které se vyskytly ve hře: a) děti si začínaly vybírat, s kým chtějí pracovat, a projevovaly nevoli, když jsem je rozdělila do dvojice s někým, s kým nechtěly být; b) některé děti si pletly barvy karet a přikládaly karty i jinam, než měly; c) někteří měli problém s přirozeným uspořádáním karet; d) některé děti měly problém čekat, až na ně přijde řada, udržet pozornost; e) děti potřebovaly pomoc s nasazením karet do držadel.

Já jsem zaměňovala vazby „o jednu nižší, vyšší“ s „o jednu menší, větší“, což ale nemělo vliv na průběh hry.

Hra byla pro děti dost obtížná.

Analýza hry:

1. *z pohledu hráčů*

- pravidla děti v zásadě pochopily (až na hráče D3); děti byly u hry netrpělivé (vykládání karet jednoho hráče trvalo příliš dlouho); hra se dětem líbila, ale nebyly příliš nadšené – příčinu vidím v tom, že hra pro ně byla náročná rozumově i časově, značné obtíže pak vedou ke snížení zájmu;

- problémy: a) fyzické – s manipulací karet (nasazování karet do držáků); b) intelektové – uplatnit pravidlo v oblasti třídění podle dvou kritérií (podle barvy a hodnoty karet) bylo obtížné, děti nevěděly, kam a kterou kartu přiložit – což také souvisí s orientací v rovině (karty nebyly v jejich zrakovém poli, proto byla pro ně hra obtížná); c) sociální – děti si začínaly vybírat, s kým chtějí pracovat, a projevovaly nevoli, když jsem je rozdělila do dvojice s někým, s kým nechtěly být;
- u hry se vyskytly tyto znaky poznávacích procesů dítěte: absolutismus: „Aha, proto ony vyhrály!“, arteficialismus: „Paní učitelko, já vím, proč jsme vyhrály! Protožes to špatně zamíchala!“ (přičemž na míchání karet hra nezávisí).

2. z pohledu hry

- z videonahrávky a komentářů dětí je zjevné, že ve hře uplatňovaly a rozvíjely schopnosti uvedené v cíli hry, ale pro zdokonalení a zautomatizování dovedností by bylo nutné hru hrát vícekrát.

Metodická doporučení: opakování hry řízeně, aby byla hra úspěšná, doporučovali bychom, aby hře předcházely aktivity – orientace v rovině, třídění podle dvou kritérií; pro zjednodušení hry – viz varianta 4 hry Kdo má 4? nebo přípravná aktivita s kartami s puntíky s různými konfiguracemi pro tři, čtyři, pět a šest (Kaslová, 2010, s. 147).

4.4.6.8 Kdo má 4?

(Piatnik)

Hráči: 1–8 (1–4 v předškolním věku)

Materiál: 48, speciální karty; 4 karty tvoří jedno kvarteto, obrázky na jednotlivých kartách každého kvarteta představují stejné předměty, liší se však svým počtem (1–4).

Obr. 9 – karty Kdo má 4?

4 herní varianty:

1. Třídění karet podle obrázků nebo podle počtu objektů pro 1–8 hráčů. (Hra rozvíjí: třídění, porovnávání přirozené, uspořádání, konfigurace, určování počtu po jednom nebo pouhým okem.)
2. Zamíchané karty položíme lícem vzhůru pro 1–8 hráčů. Učitel říká např. „tři míče“, „dva domky“ atd. a hráč, který kartu objeví, na ni musí položit prst. Pokud ukázal na správnou kartu, tak si ji vezme a odloží stranou na svou hromádku. Vyhraje hráč, který má na konci nejvíc karet. (Hra rozvíjí: určování počtu, zrakové vnímání, postřeh, konfigurace, vizuální paměť, porovnávání přirozené – představa s objektem, představa o množství, třídění, pozornost.)
3. Kvarteto pro 2–8 hráčů.
4. Přikládání karet (až pro 8 hráčů) – pravidla viz Dětské domino s tím rozdílem, že první vyložená karta je karta jedničková.

Pravidla pro herní variantu č. 3: hráči: 3–4 (role hráčů):

1. Cíl hry: získat co nejvíc kvartet (celkem je 12 kvartet). Kvarteto jsou 4 karty, které k sobě patří podle určitého kritéria.
2. Rozdávání: rozdat všem hráčům stejně karet, pokud je to možné.
3. Sehrávka:

3.1. Hráč po levici rozdávajícího se ptá některého ze spoluhráčů, jestli má požadovanou kartu – tj. kartu, která mu chybí do čtveřice. Pokud ji dotazovaný má, musí ji dát a tazatel se ptá dál. Pokud ji nemá, role si vymění a ptá se dotazovaný.

4. Zhodnocení:

4.1. Vítězem se stává ten, kdo má na konci hry nejvíc kvartet.

Experiment:

Kvarteto

Za nultou fázi pro seznámení s kartami považuji varianty 1 a 2 hry Kdo má 4? odehrané s dětmi v 1. týdnu experimentu. Před hrou samotnou jsme si připomněli karty tím, že měly děti za úkol roztřídit karty podle druhu obrázku a dát je na hromádku. Poté jsem se zeptala, kolik karet máme na každé hromádce. Některé děti začaly počítat karty na všech hromádkách. D9 řekla: „Je to zbytečné počítat, jsou všude čtyři.“ D7 (ve druhé skupině) hned vykřikla: „Čtyři!“ Vysvětlila jsem dětem, že všechny hromádky, které mají stejný druh obrázku, se jmenují kvarteto. Kvarteto jsou čtyři karty, které mají stejný druh obrázku.

Organizace: místo – třída, koberec; čas – 15 minut; vysvětlení pravidel – učitelkou, otevřená komentovaná hra pro skupiny po šesti dětech, po základním seznámení hrály děti samostatně ve trojicích určených učitelkou, každá trojice hrála s 24 kartami; vedení hry – přímé nezúčastněné; role – D: aktéři (tazatel, dotazovaný, ostatní), U: rozdávající, pozorovatel, soudce.

1. skupina – D1 + D2 + D4; D9 + D10 + D11

2. skupina – D7 + D8 + D12; D3 + D5 + D6

Vzdělávací cíl: rozvoj schopností: zobrazení prosté, třídění, uspořádání, uvažování, usuzování, práce s množstvím, práce s podmínkou, práce s možností, práce s pravděpodobností, jemná motorika, pozornost, soustředěnost, zrakové vnímání, komunikace.

Zkrácené komentáře zúčastněných, nápadné projevy u hry:

1. skupina – D1 + D2 + D4; D9 + D10 + D11:

D10 si počítá obrázky na kartách po jedné, ukazuje si na ně prstem.

D4: „D2, máš čtyři tužky?“ D2: „Nemám.“ D4: „Máš.“ U: „D2, neukazuj své karty! Nesmíte ukazovat své karty, to byste pomáhali svým spoluhráčům.“ D2: „Ale D4 mi nevěřil, že nemám čtyři tužky.“ U: „Tak D4 se přece může zeptat D1.“

D2: „D1, máš tři kaštany? Vlastně ne, ty mám já.“

D1 se ptal D2 na čtyři svíčky, dostal je. Když byl na řadě D4, zeptal se D1 na čtyři svíčky, které dostal, a měl z toho obrovskou radost.

D9 dala D11 svou předposlední kartu, vypadala nazlobeně a říkala: „Já prohraju! Nikdy nikdo neříká nic jinýho. Pořád říkaj to, co oni maj.“ Když ji D11 požádala o její poslední kartu, D9 se rozplakala a říkala: „Já věděla, že prohraju, se mnou totiž pořád hrály!“ D11 viděla D9 do karet, proto se jí nejspíš několikrát ptala na karty, které věděla, že má. U: „S tebou nehrály? Skoro se tě neptaly?“ D9: „Skoro se mě neptaly, a pořád!“ U: „Holky, musíte se střídat přeci, pak je někdo z vás smutný.“ D10 pohladila D9 a říkala: „D9, neboj.“

U: „D2 je jediný, kdo má jedno kvarteto? Nikdo jiný ještě nemá?“ Uviděla jsem v kartách D4, že drží jednu z karet, které D2 potřeboval do svého kvarteta, ale které již má odložené na hromádce. Nechala jsem ale hru děti dohrát bez dalšího komentáře.

D11 zbývala do kvarteta pouze jedna karta, zeptala se D10: „Máš tři kyblíky?“ D10 „Ne.“ U: „Máš, máš.“ (Neviděla jsem jí do karet.) D10: „Nemám.“ U: „Ukaž. Aha, máš pravdu! Takže jedeš ty!“ (D11 se spletla, D10 měla dva kyblíky.) D10: „Máš dva kyblíky?“ U: „Ne! Které potřebuješ? Jeden, tři nebo čtyři, šup!!“ D10 nejistě: „Máš čtyři kyblíky?“ U: „A další, co potřebuješ do kvarteta?“ D10 byla nejistá, nevěděla, na kterou kartu se má zeptat. U: „Podívej se, co máš ty, a co ti schází?“ D10 ukázala své karty mně, abych jí poradila. U: „No tak, co ti schází, abys měla všechny karty?“ D10 koukala na mě, čekala, až jí poradím. U: „D10, podívej se na své karty. Schází ti karta s jedním, dvěma, třemi nebo čtyřmi kyblíky, abys měla kvarteto?“ D10 se na mě stále koukala, pak do karet, ale nepřišla na to. U: „Ty nevíš?“ D10 zavrtěla hlavou, že ne. U: „D11, máš jeden kyblík?“ D11: „Ano.“ U: „Která poslední karta ti schází? Koukni se. Zkontroluj si, kde máš jeden, dva, tři nebo čtyři kyblíky.“ D10 se koukla do karet, pak na mě. U: „Mě se ptáš? Já nevím, já ti nevidím do karet. Nakonec se nad D10 karty naklonila D9 a řekla: „Trojka. Trojka ti chybí.“ D10 stále váhavě na D11: „Máš, máš…“ Karty jí spadly. U: „Poslouchej tady svého rádce, D9, a řekni to.“ D10: „Tři kyblíky?“ D11: „Ano.“ D9: „D11 vyhrála!“ U: „Tentokrát vyhrála D11, má jedna, dva, tři, čtyři kvarteta a mohla jsi mít pět, kdyby ses nespletla. V čem ses spletla? Co jsi chtěla po D10

a ona to neměla, pamatuješ si to?“ D11: „Nepamatuju.“ U: „Ty jsi jí řekla – máš tři kyblíky? – a ona řekla ne, protože měla kolik?“ D11: „Dva.“ U: „Takže sis měla zkontrolovat karty, která ti schází. A proč tobě (D10) dělalo problém zjistit, která ti schází z těchto karet? Na všech kartách je vždycky jeden, dva, tři nebo čtyři obrázky stejného druhu. Proč ti to dělalo problém? Tys je neuměla spočítat, nebo proč?“ D10: Nevěděla jsem, jaký číslo jsem tam měla dát.“

Kluci byli ze hry velmi rozjaření, skákali, smáli se. U: „D4, kolik máš kvartet?“ D4: „Jedno.“ U: „D2?“ D2: „Jedno.“ U: „D1?“ D1: „Čtyři.“ U: „Tak, jaká byla tato hra?“ Kluci začali křičet jeden přes druhého: dobrá, lehká, senzační!

2. skupina – D7 + D8 + D12; D3 + D5 + D6

U: „D7, máš celé kvarteto?“ D6 odpověděl za D7, protože měj jednu kartu z kvarteta, na které jsem se ptala D7: „Ne.“ U: „D7, máš tam čtyři karty s tužkami?“ D7: „Ještě ne.“ D6: „Potřebuješ ještě jednu.“

Děvčatům jsem rozdala karty já, klukům D5. D5 pak říkal: „Tak začínám. Máš jednu berušku?“ (Začít měl D3 sedící po levici rozdávajícího.)

D7 řídila hru ve své skupině, upozorňovala spoluhráčky: „Ty se ptáš!“ nebo „Ještě nemáš kvarteto, ještě nemáš!“ D8 karty nejspíš přesto odložila a D7 ji znovu upozornila, tentokrát s větším důrazem: „Ale ještě nemáš kvarteto! Musíš mít čtyři karty se stejnýma obrázkama, abys měla kvarteto!“

D3 nepochopil podstatu hry. U: „D3, kterou kartu potřebuješ?“ D3: „Potřebuju…jestli D5 máš tři svíčky.“ U: „Počkej, ty máš tři svíčky. Ty máš tři svíčky, dvě svíčky, jednu svíčku, kterou kartu potřebuješ, D3?“ D3: „Hm… jablko.“ U: „Kartu se čtyřmi svíčkami. Zeptej se některého z kluků.“ Později se D3 ptal: „D6, máš pět balónků?“ U: „Pět balónků? Taková karta není v této hře. S jedním, dvěma, třemi, jo?“ D3: „D5, máš berušky?“ U: „D3, proč se ptáš na berušky, ty žádnou beruškovou kartu nemáš, zeptej se na ty balónky. Jeden, dva nebo tři potřebuješ.“ D3: „D5, můžu tři?“ D5: „Jo.“ U: „Teď potřebuješ další kartu s balónky. Ty máš kartu se třemi, čtyřmi, tak zbývají ještě které karty, D3?“ D3: „Pět.“

D7: „Mám kvarteto! Další!“

D5 držel v ruce tři karty s beruškami. Kontroloval si počet berušek na kartách počítáním v duchu a kýval při tom hlavou. Pak se zeptal D6: „Máš čtyři berušky?“ D6 mu ji dal. D5:

„Mám dvojici berušek!“ U: „Máš kvarteto berušek, hm. D5, máš poslední kartu, ale pořád se ptáš, jo?“
D8: „D12, máš jeden knoflík?“ U: „D8, ty máš přece jeden knoflík, tak ona ho nemůže mít.“
U: „D12, kolik máš kvartet?“ D12: „Jeden.“ U: „D8?“ D8: „Jeden.“ U: „A ty, D7?“ D7: „Dva.“ U: „Opravdu?“ D7 si je přepočítala: „Tři.“ U: „D7, výborně, tuto hru jsi vyhrála, máš nejvíc kvartet.“
U: „D3, máš míčové kvarteto. Ale ještě se ptáš, máš jednu kartu.“ (Držel kartu s jedním jablkem.) D3: „Máš dvě jablka?“ Pak se zeptal na tři i čtyři. Zakřičel: „Já jsem vyhrál!“ D5: „My to máme vyrovnaný. Já mám tři kvarteta a on má taky tři.“ U: „Máš pravdu! D3 a D5 mají stejně kvartet, jste na stejném místě, vyhráli jste oba.“ D6: „Já jsem prohrál.“

Poznámky k průběhu hry:
Pravidla hry děti pochopily bez větších obtíží, po vysvětlení pravidel mohly hru hrát samy ve trojicích, až na D3, který již při vysvětlování pravidel nevnímal, rozhlížel se po třídě.
Obtíže, které se vyskytly ve hře: a) některé děti měly problém nasbírat čtyři karty do kvarteta, D2 si odložil jako kvarteto pouze tři karty nebo si odkládal na hromádku dvě karty se stejným druhem obrázku jako ve hře Černý Petr; b) některé děti měly tendenci nahlížet druhým do karet a kontrolovat, když „nevěřily“, že spoluhráč požadovanou kartu nemá; c) někteří nahlíželi spoluhráčům do karet, aby zjistili, na které karty se mají ptát; d) děti D3, D10 stále nemohly přijít na to, které karty jim chybí do kvarteta, i když měly již tři karty stejného druhu; e) děti potřebovaly více držáků na karty, ale neměla jsem jich víc, některé se den předtím rozlomily.
Děti D6, D5, D12, D7 neměly problémy s pochopením toho, která karta jim zbývá do kvarteta.
V nulté fázi jsem měla zahrnout hru na hádání zbývajících karet do kvarteta, protože dětem činilo problémy uhádnout, které karty potřebují. U druhé skupiny jsem u vysvětlování pravidel s dětmi před hrou zkoušela najít dvě karty do kvarteta, když jsem již dvě měla.
Hra děti bavila.

Analýza hry:

1. z pohledu hráčů

- pravidla děti v zásadě pochopily (až na hráče D3 a D10), u hry děti vydržely, hra se jim líbila;
- problémy: a) fyzické – s manipulací karet; b) intelektové – přijít na to, která karta dětem chybí do úplného kvarteta (porovnávání vnímaného objektu s představou) – jde o náročnější druh porovnávání; c) odkládání již úplného kvarteta – děti měly tendenci odkládat dvojice karet, jak již znají ze hry Černý Petr (tzv. scénáře – viz kapitola 3.1.2.2 Znaky pozvávacích procesů předškolního dítěte), nebo trojice karet – zapomněly na fakt, že do kvarteta patří čtyři karty; d) emocionální – nahlížení spoluhráčům do karet – nevnodné chování u hry;
- děti počítaly obrázky na kartách po jedné, ukazovaly si, nebo u toho kývaly hlavou.

2. z pohledu hry

- z videonahrávky a komentářů dětí je zjevné, že ve hře uplatňovaly a rozvíjely schopnosti uvedené ve vzdělávacím cíli hry, ale pro zdokonalení a zautomatizování dovedností by bylo vhodné hru hrát vícekrát; aby byla hra úspěšná pro všechny hráče, doporučovali bychom, aby hře předcházely aktivity – hledání zbývajících karet do kvarteta.

Metodická doporučení: opakování hry řízeně, pro lehčí variantu – Triteto (tři karty patřící k sobě podle určitého kritéria) nebo kvarteto s jiným druhem karet – na barvy nebo velikosti, pro těžší variantu Kvarteto s více kartami. Při přetrvávajících potížích dětí s nalezením zbývajících karet do kvarteta by bylo vhodné jim doporučit, aby slovně popsaly čtveřici karet v kvartetu a pak ty, které drží dítě v ruce – sluchová nápověda.

4.4.6.9 Karetní NIM

(Zapletal, Velká encyklopedie her 2)

Jančařík (2007, s. 68) vysvětluje, že „hra NIM je typickým reprezentantem a nejznámějším představitelem matematických her. Pod označením NIM se skrývá celá skupina her.“ Jančařík (2007, s. 65) dále dodává, že „matematická hra je určena pro 2 hráče. Specifikou matematické

hry je to, že v ní není žádný prvek náhody, dopředu jsou známy všechny tahy, které je možné ve hře zahrát, a hra vždy končí výhrou jednoho z hráčů po konečném počtu tahů.“ Dále říká, že „nejdůležitější vlastností matematických her je fakt, že v každé hře existuje výherní strategie – zaručený postup, jak vyhrát, pro jednoho z hráčů. Matematické hry tedy nejsou ‚spravedlivé‘. Hráč, který zná výherní strategii, má zaručenou výhru a jeho protivník musí vždy prohrát.“

Hráči: 2

Materiál: 10 jakýchkoliv hracích karet

Pravidla:

1. Cíl hry: otočit kartu jako poslední.
2. Rozdávání: položíme vedle sebe 10 karet lícem vzhůru.
3. Sehrávka:
    3.1. Hráči losují, kdo hru začne. Vytáhnou si z balíčku jednu kartu. Ten, kdo získal kartu s větší hodnotou, začíná.
    3.2. Hráč obrátí jakoukoliv kartu v řadě lícem dolů.
    3.3. Jeho soupeř má dvě možnosti – buď obrátí také jednu kartu, nebo obrátí dvě karty, ale vždy jen ty, které sousedí s listem obráceným lícem dolů.
    3.4. Toto pravidlo platí i v dalších tazích.
4. Zhodnocení:
    4.1. Zvítězí ten, kdo otočil kartu lícem dolů jako poslední.

Poznámky: Hru budou hrát děti ve dvojicích celkem pětkrát. Spolu s deseti kartami jim dám do dvojice papír, kde bude nakresleno pět čárek, a dvě pastelky odlišné barvy. Ten z dvojice, kdo vyhraje kolo, zakroužkuje si svou pastelkou jednu čárku na papíru.

Experiment:

Organizace: místo – třída, koberec; čas – 10 minut; vysvětlení pravidel – učitelkou, dvě otevřené komentované hry pro všechny děti, po základním seznámení hrály děti ve dvojicích určených učitelkou samostatně; vedení hry – přímé nezúčastněné; role – D: aktéři, U: pozorovatel, soudce.

Dvojice dětí – D8 + D9, D10 + D2, D6 + D7, D3 + D5, D11 + D12

Vzdělávací cíl: rozvoj schopností: herní strategie, předjímání následného kroku, práce s možností, práce s pravděpodobností, práce s počtem, příprava na nulu, uvažování, usuzování, orientace v rovině, jemná motorika, pozornost, soustředěnost, zrakové vnímání, slovní zásoba, komunikace.

Zkrácené komentáře zúčastněných, nápadné projevy u hry:
Při druhé komentované otevřené hře: D7: „Jo! Jo!“ U: „Jak to, že jsi, D7, věděla, že vyhraje D12, když byly ještě tři karty otočené?“ D7: „Protože tam byly tři karty, a když jsi ty šla a D12 a ty a potom poslední D12 šla, tak otočí tuhle kartu a vyhraje!“ U: „Ty sis to vypočítala rychle v hlavě, která z nás otočí tu kartu jako poslední?“ D7 nadšeně přitakala.
U: „Teď si to zkusíme, děti, ve dvojicích.“ Děti začaly volat jeden přes druhého, s kým chtějí být, a nevěnovaly pozornost dalšímu výkladu instrukcí. Musela jsem zpětně dodat, že dvojice rozdělím já.
D8 + D9
D8 jako první otočila krajní kartu: „My teď budeme pořád po jednom.“ Děvčata otáčela po jedné kartě, D9 vyhrála první kolo.
D8: „Já vyhrávám! Já jsem měla tři body a ona jeden.“ U: „Takže vy už jste dohrály?“
Po chvíli. U: „Tak jak to vypadá, ještě budete hrát jednou?“ D10: „Ne, dvakrát.“
D10 nedokázala předjímat následující kroky při zbývajících třech kartách.
D11 + D12
D11 jako první otočila krajní kartu, děvčata otáčela po jedné kartě, D12 otočila jako poslední a vyhrála toto kolo.
Děvčata měla otočené obě krajní karty. U: „Nemůžete otočit jednu tam, jednu tam pozor!“
Po chvíli. D12 si při losování vytáhla vyšší kartu. Jako první kartu otočila kartu krajní.
D3 + D5
U: „Losovali jste?“ D5: „Ano, já jsem už dva body vyhrál.“ D3 jako první otočil krajní kartu. Kluci otáčeli po jedné kartě, a když zůstaly tři neotočené karty, začal D5 váhat, jestli otočit jednu nebo dvě karty. U: „Teď to jinak nejde, než po jedné.“ D5 otočil jednu kartu. D3 se chystal otočit obě zbývající karty, podíval se na mě a zeptal se: „Můžu?“ U: „Ne, nemůžeš teďka.“ D3 otočil tedy poslední kartu v řadě karet. U: „Jde to tak?“ D5: „Ne.“ U: „Ne, takže

to vrať. Můžeš otočit pouze kartu, která sousedí s už otočenou.“ D3: „D5 vyhrál.“ Kluci dál pokračovali v losování pro další hru.

D6 + D7

U: „Co ty, D6, ani jednou se to nepovedlo?“ D6: „Ne.“ U: „Takže D7 pětkrát. Jak je to možné, D7?“ D7: „Protože já znám tuhle hru!“

Po chvíli. U: „Zase, D7, dvakrát?“ D7: „Jo.“ U: „Tak já se tentokrát budu dívat, jak to hrajete, jestli to hrajete správně. Nejdřív losujte, prosím.“ D7: „Losujte?“ U: „Losujte. Kdo bude otáčet jako první.“ D7: „Já jsem myslela, že to uděláme jenom jednou.“ U: „To by přece nebylo fér, abys pokaždé začínala ty nebo pokaždé začínal D6.“ D7: „Né. Já jsem šla jednou, začínala a potom…“ U: „Vy jste se střídali?“ D7: „Jo.“ U: „Aha.“

Po chvíli po deseti odehraných kolech. U: „Ty jsi nevyhrál ani jedno, D6?“ D6: „Jenom jedno.“

D2 + D10

D10 otočila dvě karty vedle sebe. U: „Nemůžeš takhle, D10, můžeš otočit jenom vedle už otočené karty. Takže můžeš tu a tu nebo jenom jednu.“ D10 nedokázala předjímat následující krok, když zbývaly otočit tři karty.

D2 nedokázal předjímat následující kroky při zbývajících čtyřech kartách. U: „Kdybys neotočil tuhle druhou, kdo by vyhrál?“ D2: „Já.“ U: „Hm, to bys vyhrál ty.“

Při společném zhodnocení hry. U: „Mě by zajímalo, jak dopadla dvojice D3 a D5.“ D5: „Já mám nejvíc a D3 se pak rozčílil a na to řekl, že se se mnou nebude kamarádit.“ D3: „Ne ne, ale to jsem pak odpustil!“ U: „Já si myslím, že D3 trochu mrzelo, že prohrál, a proto něco takového hloupého řekl, ale nemyslí to vážně, že ne, D3? Neříkáme, děti, takové věci, že nebudu s tebou kamarád, když prohrajem. Musíme se naučit unést to, že někdy prohrajem, protože jindy zase můžeme vyhrát. Mě by spíš zajímalo to o hře, jak vám to šo?“ D3: „Když jsme začali hrát, tak D5 vyhrával.“ D5 mu skočil do řeči: „Pak D3 jedno kolo vyhrál.“ D3: „Ne, počkej, D5! Já mluvím! No on se pak naštval, že nebude hrát, tak jsem já pak hrál a pak já jsem řekl, že nebudeme losovat, on jó a dál, že bude druhý, tak vyhrál prostě.“

U: „D7, D6, jak se vám hrálo, kdo vyhrál?“ D7: „Já jsem vyhrála pět stejněkrát, potom ještě čtyři, pětkrát zas a D6 jenom jednou!“ U: „D6 se to povedlo jen jednou, to se nedá nic dělat. Ale líbí se mi, že z toho nejsi smutný a příště můžeš zase vyhrát.“ D7: „A on říkal – já někdy vyhraju!“ U: „To je správný přístup, D3, jo? Já někdy vyhraju!“

U: „A co D8 s D9, jak jste na tom?“ D8: „Takže já jsem napřed vyhrála a pak D9 teď vyhrála.“ D9: „Potom jsem vyhrála, ale trošku to nedopadlo dobře, protože D8 se pořád občas chtěla dívat do těch karet, který mám v ruce.“ U: „Tomu nerozumím, my jsme nehráli hru s kartami v ruce, karty ležely před námi, na koberci, ne? Ty jsi chtěla říct, že D9 je vždycky rozdávala, ty karty.“ D8: „No, ale já jsem taky chtěla někdy rozdávat.“ U: „Ale to jste se přece měly střídat, holky.“ D2: „A já jsem taky nikdy nerozdával!“ U: „Mně se nelíbí, že někteří z vás, třeba ty, D10, vždycky to chceš rozdávat. Nebo ty. Potom z toho byla D8 smutná a potom jste se hádaly a nemohly jste hrát vícekrát. Ty taky, D10, vždycky jenom pro sebe ty karty, nenechala jsi mu to ani jednou rozdat. To není fair play. Jednou rozdává ten, podruhé ten druhý. Tak se to prostě musí dělat.“ D7: „D6 to moc neuměl rozdávat, tak já jsem to rozdávala.“ U: „To je v pořádku. Když D6 souhlasil s tím, že ty budeš rozdávat. Ale když chcete rozdávat oba dva, tak nemůže rozdávat jenom jeden, jo? Příště střídat, prosím.“

U: „D11 s D12, jak jste dopadly?“ D12: „No, já jsem vyhrála.“ U: „Ty jsi vyhrála tři kola a D11 dvě kola, viď?“ D12: „Jo.“

U: „D2 a D10.“ D10: „D2 vyhrál čtyřikrát a já jenom jedenkrát.“

U: „Všimla jsem si, že někteří z vás začínali odprostředka, třeba, a někteří z vás vždycky zkraje. Kterou kartu jste mohli otočit jako první?“ D9: „Zkraje.“ D7 ukazovala: „Tady nebo tady, ale ne zkraje.“ D5: „Ano, můžeme i od kraje, D7.“ U: „Kteroukoliv kartu. Co to znamená kteroukoliv?“ D2: „Že si můžeme vzít, kterou chceme.“ U: „Ano, může to být uprostřed i zkraje.“ U: „Vy, holky D11 a D12, jste vždycky začínaly tím, že jste otáčely tu zkraje, proč?“ D12: „Protože (uvažuje) se nám to líbilo.“ U: „Takže jste to chtěly pořád opakovat?“

U: „Kdo to střídal? Že jednou otáčel prostřední a jednou krajní? Co ty, D7, kterou jsi otáčela jako první?“ D7 ukázala na jednu z prostředních karet: „Třeba tuhle.“ U: „Vždycky prostřední nebo jsi to střídala?“ D7: „Já jsem jenom jednou začala a potom D6 vždycky začínal.“ U: „Aha, pozor, tam jste měli vždycky losovat.“

U: „D5, kterou jsi otáčel jako první?“ D5: „My jsme pokaždé otáčeli první, protože jsme oba věděli, že to bude takhle postupovat až na konec.“ U: „A kdo v tom případě vyhraje, když ty otočíš krajní kartu jako první?“ D5: „Tak to já prohraju a D3 vyhraje. To jsem zjistil.“ U: „Dobře, zkusíme to. Tys měl pravdu. Když začneš otáčet ty tu krajní kartu, tak já vyhraju. Aha, tak ty jsi na to přišel.“ D7: Já jsem to tak někdy dělala s D6. Vždycky, když D6 začínal,

tak já jsem vyhrála. Proto já jsem vyhrála tady.“ (Ukázala na svůj papírek, kde má zaznamenanou výhru.) V tenhle okamžik D7 přiznala, že začínal vždy D6 (nejspíš vždy otočením krajní karty), proto D7 devětkrát vyhrála.

Poznámky průběhu hry:
Obtíže, které se vyskytly ve hře: a) některé děti měly problém s tím, které karty mohou a nemohou otočit (vždy sousední k již otočené kartě); b) dominantnější děti ve dvojicích se chopily rozdávání karet ve všech kolech, těm druhým to pak přišlo líto a při hodnocení si stěžovaly.
Větší pozor musím věnovat rozdělování dvojic a upozornit děti předem na to, že dvojice budu určovat já.
Chlapci D3 a D5 se na konci hry pohádali, protože D5 hru vyhrál, D3 to mrzelo a řekl D5, že se s ním nebude kamarádit. D5 se urazil.
Dětem nestačily dvě ukázkové hry na pochopení pravidel, mělo by jich být víc, abychom mohli společně diskutovat nad možnými tahy.

Analýza hry:

1. *z pohledu hráčů*

- pravidla děti v zásadě pochopily, u hry děti vydržely, hra se jim líbila;
- problémy: a) emoční – se střídáním v rozdávání karet – jen některé děti se střídaly v rozdávání a losovaly před hrou – rozdávaly dominantnější děti ze skupiny; b) pravděpodobně jazykové, emoční, ale mohla by být i špatná orientace v prostoru – s pravidlem, že mohou otočit jen sousední kartu k již otočené kartě;
- D7 již u druhé komentované hry dokázala předpovědět následnost kroků při třech zbývajících kartách;
- většina dětí začínala na počátku hry s otáčením krajní karty, když jsem se zeptala proč, D12 mi odpověděla: „Protože se nám to líbilo.“ – v tomto okamžiku děti nebyly připravené riskovat, zkoušet nové věci – souvisí to s obecnými znaky psychického vývoje předškolního dítěte (viz kapitola 3.1.1.1);
- u D5 a D7 se objevily první herní strategie.

2. *z pohledu hry*

- z videonahrávky a komentářů dětí je zjevné, že ve hře uplatňovaly a rozvíjely schopnosti uvedené ve vzdělávacím cíli hry, ale pro nalezení výherní strategie je nutné hrát hru a diskutovat s dětmi nad možnými tahy vícekrát.

Metodická doporučení: opakování hry řízeně, ale s více otevřenými komentovanými hrami pro všechny.

5 Závěr

Cílem diplomové práce bylo zjistit, zda jsou děti v předškolním věku schopny hrát vybrané karetní hry, v rámci kterých se rozvíjejí zmíněné potřebné schopnosti a prohlubují popsané pojmy, které tvoří součást předmatematické gramotnosti.

Tato hypotéza byla ověřována na sledovaném vzorku v deseti hrách, přičemž se plně potvrdila v jedné hře – Pexeso, se kterou již děti měly herní zkušenost. V ostatních hrách, na rozdíl od Pexesa, děti neměly dostatečnou herní zkušenost a hypotéza se potvrdila částečně. Opakováním her by se počet úspěšných dětí zvýšil. Ve třech hrách – Cink!, Dětské domino, Kvarteto – se hypotéza potvrdila částečně s tím, že se prokázalo, že pro hry nebyly některé schopnosti související s předmatematickou gramotností dostatečně rozvinuté, a byly navrhnuty aktivity, které by mohly hrám předcházet, aby byly děti ve hrách úspěšné.

Karetní hry byly připraveny a hrány v určitém pořadí (když chci rozvinout intelektovou schopnost dítěte, nelze hry volit nahodile) – při výběru a určování pořadí her jsem vycházela především z analýzy pravidel a z rozboru činností, které dítě musí provádět s herním materiálem. Až samotná praktická činnost ale ukázala na řadu uvedených aspektů, které se podílely na úspěšnosti zařazení karetních her. V šesti hrách – Červená bere, Cink! (varianta 2), Černý Petr, Přebíjená, Swish Junior – nebyla příčina neúspěchu z oblasti předmatematické gramotnosti, ale neúspěch byl vázán na jeden nebo více následujících problémů (řazení příčin odpovídá četnosti výskytu): a) fyzické problémy – úroveň rozvoje jemné motoriky dítěte; b) emoční problémy – např. obavy z prohry, které vedly k nahlížení spoluhráčům do karet, c) organizační problémy – např. počet hráčů; d) jazykové problémy – neporozumění slovním vazbám. I pro tyto hry byly v metodických doporučeních navrhnuty aktivity pro větší herní úspěšnost dětí.

Praktická část byla realizována podle plánu, přesto počet opakování her nebyl pro danou skupinu dostatečný, např. pro rozvoj hráčských strategií, s výjimkou těch, které souvisejí se sociálním chováním. V experimentu jsem totiž měla možnost zaměřit se pouze na nultou, první a druhou fázi hry s pravidly, kdežto pro hlubší zkoumání by bylo potřeba i třetí fáze hry, kdy se již hraje „natvrdo“ nebo gradují pravidla. Bylo by vhodné na experiment

navázat a sledovat děti v redukovaném počtu her, ale po delší dobu. Zajímavé by jistě bylo právě dlouhodobější pozorování rozvoje výherních strategií především u hry Karetní NIM.

Z videonahrávek a komentářů dětí je zjevné, že ve hrách uplatňovaly a rozvíjely ve větší či menší míře tyto specifické schopnosti a dovednosti: porovnávání přirozené, porovnávání základní, porovnávání v představě, třídění, přiřazování – zobrazení prosté, uvažování, usuzování, práce s podmínkou, práce s pravděpodobností, práce s možností, práce s počtem, práce s množstvím, příprava na nulu, porovnávání rozdílem, uspořádání časoprostorové, uspořádání kvantitativní, porovnávání množství, určování počtu prvků, nezávislost počtu objektů na barvě, vzájemném postavení, tvaru či vzdálenosti objektů, konfigurace, orientace v rovině, práce s číslicí, herní strategie, předjímání následného kroku. Pokud jsou určité schopnosti a dovednosti společné pro několik her, mohu hru, v níž se objeví problém, alternovat hrou druhou.

Na počátku hraní karetních her děti měly děti tendenci uplatňovat jen jeden způsob v porovnávání množství – počítání karet po jedné. Po několika odehraných hrách se přidal způsob porovnávání výšky hromádek, pak se také přidal způsob přerovnávání objektů do řad. V obou případech šlo o ekonomizaci procedur.

V dosavadní práci jsem se nikdy nemusela zamýšlet nad příčinami neúspěchu při hraní her (nejen karetních) a příčiny klasifikovat. Musela jsem pátrat po příčinách, protože takové analýzy v literatuře popsány ještě nebyly.

Cením si toho, že jsem svůj experiment mohla uskutečnit ve škole a ve třídě, kde pracuji jako učitelka, i když jsme třídou přípravnou a v průběhu dne probíhá vyučování. K mému experimentu mi pomohl fakt, že máme ve třídě poměrně málo dětí a jsme na ně spolu s kolegyní dvě – umožnilo mi to sledovat detailněji reakce dětí od prvního seznámení se s hrou, po první strategie, vysvětlovat pravidla her a zkoušet nové hry i s malými skupinami dětí. Součástí vybavení naší třídy je koberec, kde jsou děti zvyklé pracovat na různých úkolech a kde se mohl odehrát celý můj experiment. Bez takových podmínek bych nemohla experiment realizovat.

I když někdo z nás karty nehraje, určitě máme všichni v povědomí, že existují hry jako Bridž, Kanasta, Mariáš, Poker, Žolíky, Prší, Sedma a jiné. Oproti jiným hrám mají jednu

velkou výhodu – oblíbený balíček karet si můžeme vzít kamkoliv s sebou, některé můžeme hrát sami, jiné ve dvojicích nebo ve větší skupině lidí. Karty mohou hrát děti i dospělí (zde je důležité, aby děti měly možnost přijít na herní strategii samy, protože dospělí mají tendenci strategie dětem podsouvat, i když nejsou správné), protože existuje nepřeberné množství her, které můžeme hrát, a každý si jistě najde tu svou. Přála bych si, aby si i děti našly oblíbenou hru, kterou budou mít radši než hru počítačovou pro bohatost působení na dítě, pro pestrost a šíři tohoto vlivu.

6 Seznam použitých informačních zdrojů

1. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno : Computer Press, 2007, 212 s. ISBN 978-802-5118-290.
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno : Computer Press, 2011, 100 s. ISBN 978-802-5125-694.
3. BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, Ivana. *Kapitoly z předškolní pedagogiky III*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 2007, 164 s. ISBN 978-807-0449-417.
4. ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. Tišnov : Sursum & Hroch, 1994, 112 s. ISBN 80-857-9903-0.
5. GOLICK, Margie. *50 karetních her pro bystré hlavy: Pro děti ve věku od 6 let, mládež i dospělé*. Přel. O. Srötter. Praha : Portál, 2005, 119 s. Přel. z: Card Games for Smart Kids. ISBN 80-717-8987-9.
6. HEJNÝ, Milan a VONDROVÁ, Naďa. *Číselné představy dětí*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 1999, 123 s. ISBN 80-860-3998-6.
7. HORKÁ, Hana a SYSLOVÁ, Zora. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno : Masarykova univerzita, 2011, 121 s. ISBN 978-802-1054-677.
8. JANČAŘÍK, Antonín. *Hry v matematice*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007, 103 s. ISBN 978-80-7290-339-9.
9. KASLOVÁ, Michaela. *Předmatematické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha : Raabe, 2010, 206 s. ISBN 978-808-6307-961.
10. KASLOVÁ, Michaela. UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE, Katedra matematiky a didaktiky matematiky. *Hry v rodině nejen jako příprava na školní matematiku: Pomocný text pro kurz CŽV – U3*. Praha, 2013, s. 30.
11. KLUSÁK, Miroslav a KUČERA, Miloš. *Dětské hry – Games*. Praha : Karolinum, 2010, 574 s. ISBN 978-802-4617-589.
12. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha : Grada, 2005, 184 s. ISBN 80-247-0852-3.

13. MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha : Portál, 2010, 247 s. ISBN 978-807-3676-278.
14. MIŠURCOVÁ, Věra a SEVEROVÁ, Marie. *Děti, hry a umění*. Praha : ISV, 1997, 195 s. ISBN 80-858-6618-8.
15. NĚMEC, Jiří. *S hrou na cestě za tvořivostí: Poznámky k rozvoji tvořivosti žáků.* Brno : Paido, 2004, 135 s. ISBN 80-731-5014-X.
16. OMASTA, Vojtěch a RAVIK, Slavomír. *Velká kniha karetních her*. Praha : Regia, 2000, 474 s. ISBN 80-863-6700-2.
17. OMASTA, Vojtěch a RAVIK, Slavomír. *Karty, hráči, karetní hry: I. a II. díl.* Praha : Práce, 1969, 582 s.
18. OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika II: Hra (Cesta k poznání předškolního dítěte)*. Liberec : Technická univerzita, 2004, 35 s. ISBN 80-708-3786-1.
19. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd., Praha : Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.
20. SVOBODA, Tomáš. *Oficiální pravidla karetních her*. Praha : Eminent, 2002, 295 s. ISBN 80-728-1116-9.
21. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání*. Dotisk prvního vydání. Praha : Karolinum, 2008, 467 s. ISBN 978-802-4609-560.
22. ZAPLETAL, Miloš. *Velká encyklopedie her. 2: Hry v klubovně*. Praha : Olympia, 1986, 573 s. ISBN 27-053-86.

Internetové zdroje:

1. *Albi: Malý dárek pro velkou rodinu* [online]. [cit. 2014-11-01]. Dostupné z: http://www.albi.cz/
2. *Betexa: zásilková služba, s. r. o.* [online]. 2009-2011 [cit. 2014-11-01]. Dostupné z: http://www.betexa.cz/
3. *Bonaparte* [online]. [cit. 2014-11-01]. Dostupné z: http://www.bonaparte.cz/
4. *Corfix: Zábava pro celou rodinu* [online]. [cit. 2014-11-01]. Dostupné z: http://corfix.cz/
5. *Mattel games* [online]. 2013 [cit. 2014-11-01]. Dostupné z: http://www.mattelgames.cz/uno/

6. *Piatnik: Kdo si hraje, nezlobí* [online]. [cit. 2014-11-01]. Dostupné z: http://www.piatnik.cz/
7. *Pygmalino: Granna* [online]. [cit. 2014-11-01]. Dostupné z: http://www.pygmalino.cz/granna
8. *Svět her* [online]. 2010 [cit. 2014-11-01]. Dostupné z: http://www.svet-her.cz/

7 Přílohy

Příloha 1.: CD s videonahrávkou deseti karetních her

Poznámka: Vzhledem k tomu, že jsou v záběru děti, které byly natáčeny se souhlasem rodičů pod podmínkou, že záběry slouží pouze k vědeckým účelům, není možné videozáznam z her vložit na internet. Videozáznam je možné shlédnout na CD v prezenčním fondu bez pořízení kopie.

Příloha č. 1

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce před její obhajobou

Závěrečná práce:

Druh práce	
Název práce	
Autor práce	

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.
Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.
Jsem si vědom/a, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady a že úhrada nákladů za kopírování, resp. tisk jedné strany formátu A4 černobíle byla stanovena na 5 Kč.

V Praze dne …..……

Jméno a příjmení žadatele	
Adresa trvalého bydliště	

_____
podpis žadatele

Příloha č. 2

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
M.D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce
Evidenční list

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.
Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				