

**UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ**

**Institut mezioborových studií Brno**

**VYUŽITÍ DIDAKTICKÝCH METOD VE VÝUCE**

**BAKALÁŘKÁ PRÁCE**

**Vedoucí bakalářské práce:**

**PaedDr. Libuše Mazánková, Dr.**

**Vypracovala:**

**Denisa Mrázová**

## **P r o h l á š e n í**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma **Využití didaktických metod ve výuce** vypracovala samostatně, dle pokynů vedoucí práce za použití pramenů, které cituji a uvádím v seznamu literatury.

Ve Velešovicích dne 20. dubna 2006

.....  
Denisa Mrázová

Děkuji paní PaedDr. Libuši Mazánkové, Dr. za velmi výraznou metodickou pomoc, za její rady a připomínky, za profesionální přístup a věnovaný čas, který mi poskytla při zpracování této bakalářské práce.

Ve Velešovicích dne 20. dubna 2006

.....  
Denisa Mrázová

## **OBSAH:**

<b>1. ÚVOD.....</b>	<b>5</b>
<b>2. KONCEPCE VÝUKY.....</b>	<b>6</b>
<b>3. VYUČOVACÍ PROCES.....</b>	<b>9</b>
3.1 Proces výuky.....	9
3.2 Vyučování je dvousměrný proces.....	10
3.3 Překážky v komunikaci .....	10
3.4 Přílišná (ne)náročnost práce.....	10
3.5 Odborná terminologie .....	10
3.6 Slovní zásoba a používání jazyka.....	11
3.7 Prostředí.....	11
3.8 Zvláštní problémy při učení (např. dyslexie).....	11
3.9 Strach z neúspěchu a malá očekávání žáků.....	11
3.10 „Nepřístupný učitel“.....	11
3.11 Schopnosti žáků se liší (dosažení „diferenciace“ práce).....	12
<b>4. METODY VZDĚLÁVACÍHO PROCESU.....</b>	<b>13</b>
4.1 Pojetí výukové metody.....	13
<b>5. HRY.....</b>	<b>18</b>
5.1 Charakteristické rysy a znaky hry.....	19
Hra jako činnost.....	19
Poznávání dítěte ve hře (funkce diagnostická a hodnotící).....	19
Ovlivňování dětí hrou.....	20
Didaktické hry.....	23
Druhy didaktických her.....	25
Příklady didaktických her.....	27
Podmínky dětské hry.....	32
Jak učitel řídí didaktické hry.....	33
Tvořivá hra u dospělých.....	34
Didaktické testy.....	36
<b>6. ZÁVĚR.....</b>	<b>41</b>
<b>7. RESUME.....</b>	<b>42</b>
<b>8. ANOTACE.....</b>	<b>43</b>
<b>9. LITERATURA A PRAMENY.....</b>	<b>44</b>

## 1. ÚVOD

Již od nepaměti jsou známy některé lidové hry, které vznikaly mezi lidem a přetrvaly až do dnešních dnů. Tyto hry mají velkou oblibu. Některé z nich si uchovaly svou původní podobu, některé si cizí či známí autoři sami upravili, a tak postupem času vzniklo nepřehledné množství her.

Počátkem nové doby geniálním způsobem osvětlil výchovné poslání hry Jan Amos Komenský. Má-li hra správný obsah a průběh, je důležitým prostředkem výchovy dětí. Velký význam má hra pro jejich rozumový rozvoj. Výchovná hodnota hry zde závisí především na jejím obsahu. Děti si upevňují ve hře znalosti o životě a o přírodě. Hrou se jejich vědomosti dále rozvíjejí, děti jich ve hře prakticky užívají a ověřují si je. Obsažnost a bohatost námětů dětských her ukazuje učitelům rozsah vědomostí a návyků i stupeň rozvoje poznávacích schopností dítěte.

Mojí snahou ovšem není rozebírat historický vývoj her v jednotlivých společenských formacích, ale velmi stručně říci několik nejzákladnějších slov o vzniku a výchovném poslání didaktických her. Didaktické hry, v nichž jsou obsaženy zárodky vyučování, napomáhají v rozvoji smyslových orgánů, logického myšlení a jsou nemalým pomocníkem učitelů na školách.

Pojednáním o hrách chci především nabídnout možnost nejen ke zdokonalování vyučovacího procesu, ale také osvěžit a zpříjemnit vyučovací hodiny.

Cílem bakalářské práce je analýza vyučovacího procesu s důrazem na metody vzdělávání, a dále zmapování možností a návodů na zkvalitnění vyučování za použití didaktických her.

Základním přístupem k řešení bude přístup systémový. Hlavní metodou bude při zpracování bakalářské práce obsahová analýza dostupných materiálů a z ní logické deduktivní vyvození závěrů.

První část bakalářské práce je věnována pojmům vyučovacího procesu a formuluje jeho základní aspekty.

Metodám vzdělávacího procesu se věnuji ve druhé části, která se zaměřuje na jejich podrobné členění.

Ve třetí části této práce jsou pak popsány charakteristické rysy a znaky her, druhy, příklady a podmínky didaktických her.

Na základě informací získaných z citovaných literárních zdrojů a vycházejíc rovněž z vlastních pedagogických zkušeností mohu konstatovat, že hrou se prohlubuje zájem dítěte o skutečnost a zpevňuje její poznání, což lze sledovat na širší poznatku, které dítě ve hře uplatňuje, na jejich kombinaci, a samozřejmě v rozvinutějším slovním vyjadřování.

## 2. KONCEPCE VÝUKY

Škola jako výchovně-vzdělávací instituce vykazuje tendenci uchovávat a konzervovat své organizační formy, zprostředkované učivo, osvědčené způsoby práce a vlastně všechno, co lze zákonně ustanovit nebo zvykově petrifikovat. Změny nastávají jen zřídka, hlavně při zásadních reformách nebo při realizaci individuálních záměrů. Jinak je tomu s používanými metodami, které ze své podstaty jsou úzce svázány s osobností svých nositelů, tj. učitelů a žáků, a tedy víc odrážejí jejich názory, postoje a zkušenosti a mohou se snáze přizpůsobovat aktuálním potřebám, i když i zde je nutno počítat s vlivem tradice i jiných retardačních faktorů. Výuková metoda představuje ve výuce určitý dynamický prvek, který se ve srovnání s obsahem a organizačními formami relativně rychleji mění a přizpůsobuje novým cílům a okolnostem. Výukové metody nejsou ovšem rozhodujícím činitelem výuky, nýbrž jen jedním z prvků výchovně-vzdělávacího systému, a nemohou proto nahradit chybějící obsah nebo kompenzovat nezřetelný cíl. Naopak jsou vázány na celkovou koncepci výuky a jen v jejím rámci jsou plně funkční a efektivní.

**Koncepce výuky** jsou výrazem daného stavu poznání edukační reality, zobecňují dosažené teoretické poznatky i praktické zkušenosti a jsou východiskem pro nové nebo inovované pojetí výchovně-vzdělávací práce. Také v oblasti věd o výchově člověka postupně narůstají různé rozpory a problémy, které se stávají hlavně ve sféře konkrétní edukační praxe překážkou dalšího rozvoje. Pohled do historie výchovných a vzdělávacích soustav ukazuje, kdy, za jakých okolností a proč k radikálním změnám a novým koncepcím ve vzdělání došlo a jaké důsledky změny přinesly do edukační práce. Tento dějinný vývoj stručně znázorníme na čtyřech koncepcích, které z praxeologického hlediska lze označit jako modely výuky. Jde o model pedeutologický, pedocentrický, komunikativní (interaktivní) a humanisticko-kreativní. Modely se zaměřují na základní dyadickou jednotku výuky a postihují určující znaky dané výuky.

**Model pedeutologický** představuje intelektualistickou koncepci, založenou na osvícenském racionalismu a asociační psychologii, v níž je žák považován za objekt cílevědomého, systematického a důsledného působení učitele. Učitel je v tomto modelu rozhodujícím činitelem, který organizuje a zajišťuje všechny výukové aktivity. Využívá všech dostupných pomůcek a prostředků, aby žákům demonstroval předměty a jevy a na nich budoval jasné představy, které mají postupně přecházet v pojmy. Významné místo mají v tomto modelu metody předvádění, znázorňování (didaktika barevné křídly) a logicky správné vysvětlování. Úkolem žáků je předkládané jevy a formulace vnímat, pamatovat si je a pokud možno co nejvěrněji reprodukovat. Je zřejmé, že žák má v tomto modelu pasivní postavení, individuální aktivita a samostatnost se nepodporuje. Teoretikem této koncepce byl J.F. Herbart, který zdůrazňoval jednotu řízení, kázně a organizace, tzv. formální stupně a také výchovné poslání výuky. Na jeho učení vyrostla herbartovská škola (herbartismus), která jeho myšlenky jednostranně vyhrotila, což se negativně projevilo v školní praxi (mechanická aplikace formálních stupňů, přísná kázeň aj.)

Formalistické, konzervativní a konformistické stránky herbartismu vyvolávali zejména v základním školství odpor a reakci, která vyústila v tzv. „kopernikovskou revoluci“. Výsledkem bylo celosvětové reformní hnutí vyjádřené novou koncepcí výuky. Model pedocentrický postavil do středu edukačního dění žáka, jeho aktivity a zájmy, z učitele se stal poradce, pomocník a facilitátor, který výuku organizoval v odborných pracovnách. V původních systémech byly tradiční třídy žáků stejného věku nahrazeny pracovnami, v nichž žáci plnili zadané úkoly a postupně při osvojování učiva podle svých předpokladů, preferencí a tempa. Žáci nepropadali, ale pouze zaostávali za svými výkonnějšími spolužáky, kteří mohli zvládnout požadavky školy dříve. Iniciátorem nového pohledu na vzdělávání byl John Deset, významný představitel jedné varianty pragmatické filozofie, tzv. instrumentalistu. Reformní hnutí se rozšířilo po celém světě, vznikly četné reformní pokusné školy, z nichž některé původní ideje dále rozvíjejí, např. daltonský plán.

Pedocentrická koncepce výuky vychází vstříc aktivitě a samostatnosti žáků, respektuje potřeby praktického života, činí školu pro žáky přitažlivou a radostnou, ale na druhé straně snižuje rozsah osvojovaných poznatků ve srovnání se školou tradiční. Tento rozpor postupně narůstal a v USA se projevil šokem při vypuštění sovětského Sputnika (1957). Pod vlivem stále se zvyšujících nároků na vzdělání, vyvolaných hlavně rozmachem informačních technologií, se hledalo nové řešení, které by lépe odpovídalo vzniklé situaci. Nová koncepce, která se za těchto okolností vytvořila se označuje jako **interaktivní (komunikativní) model**, který do popředí staví vzájemnou spolupráci učitele a žáka. Jde o systém oboustranné pedagogické komunikace, v níž se počítá s aktivní účastí žáka, který však na rozdíl od předchozího modelu není zcela ponechán sám sobě, ale v učiteli nachází partnera a citlivého usměrňovatele vlastního úsilí. Leckoho možná překvapí, že protagonistou této koncepce byl už J.A. Komenský, který ji pregnantně formuloval ve své Analitické didaktice: „Učícímu se náleží práce, vyučujícímu její řízení“. Plné realizace této myšlenky se dostává zejm. v tzv. alternativních školách, avšak jejímu obecnějšímu rozšíření je na překážku přílišný důraz na kvantitu vědomostí, který v současné době převládá.

Problémy, které se při uskutečňování interaktivního, komunikativního modelu výuky objevují, odhalují potřebu další, univerzálnější, osobnostně orientovanější koncepce výuky, která by mnohem výrazněji orientovala edukační proces na formování osobnosti připravené úspěšně řešit existenční otázky, před nimiž se lidstvo ocitlo. Jde o celou řadu jevů, které již nelze dále podceňovat, ani před nimi zavírat oči nebo je odsouvat na pozdější dobu. Uvedme aspoň nejdůležitější z nich: Ochrana přírody, nový způsob myšlení, zvládnání obrovského nárůstu informací, překonání konzumního způsobu života, vytváření celoplanetární kultury, a etiky, apod. Společným jmenovatelem, na němž lze uvedené problémy řešit, je nový pohled na osobnost člověka, na jejíž výchovu je nezbytné zaměřit edukační úsilí za podpory celé společnosti. Vhodnou koncepcí výuky se k těmto cílům jeví **model humanisticko-kreativní**, jehož hlavním posláním je celková kultivace člověka.

Uvedená koncepce se již nesoustřeďuje pouze na osvojování vědomostí a dovedností, nýbrž obrací pozornost na ovlivňování všech stránek žákovy osobnosti, poněvadž všechny oblasti, tj. kognitivní, emotivní, jsou vzájemně podmíněny a měly by se také jednotně projevovat. Humanisticko-kreativní model výuky i nadále ovšem

v duchu tradice sleduje osvojování vědomostí a dovedností, ale v mnohem větší míře rozvíjí i emotivní svět žáka a jeho tvořivé potence. Významným rysem humanisticko-kreativního modelu je také orientace na novou kulturu vyučování a učení, znamená též inovace klasických a hledání nových metod výuky. Přechod od statické struktury výuky k dynamickým postupům vede k posílení samostatnosti a odpovědnosti žáků, k rozšíření prostoru působnosti školy o prostředí přírodní a společenské, k využití všech zdrojů učení i mimo učebnu a učebnice, k překonání izolace mezi učitelem a žákem, k plnému využívání vzájemné kooperace, atd.

Významným podnětem pro vznik humanisticko-kreativního modelu výuky se staly ideje humanistické psychologie, a to svým důrazem na individuální svobodu volby na možnosti dalšího rozvoje lidské seberealizace i svým optimistickým výhledem na budoucnost člověka. Čelný představitel tohoto směru C.R. Rogers vychází z toho, že žáci svou sebeaktivační tendencí projevují chuť učit se, hledat, objevovat, vědět a tvořit, je třeba jim jen nabídnout a zabezpečit vhodné zdroje učení (1995, 1998). Za důležitou příležitost k učení C.R. Rogers považuje životní situace, které jsou vnímány jako problémy; proto doporučuje bedlivě vnímat požadavky života, podporovat snahu samostatně se projevovat, hledat a tvořit. Humanisticko-kreativní model výuky je v současnosti dále rozpracováván a postupně si nachází cestu do školských programů. Objevují se též pokusy o ucelenou modelovou konstrukci školy nového typu.

Jednotlivé koncepte výuky jsou základní determinantou konkrétní soustavy metod výuky, neboť vymezují prostor výukových aktivit učitele a žáka a stanoví též v hlavních rysech charakter těchto aktivit. Tato determinovanost ovšem není absolutní, poněvadž metoda jako cesta k danému cíli je také relativně samostatným prvkem výukového procesu. Tím lze vysvětlit, že stejné výukové metody se vyskytují ve všech koncepcích, avšak v různých situacích, funkcích a také odlišnou frekvencí svého uplatnění. V každé výukové koncepci se metody značně modifikují a přizpůsobují dominantnímu rysu koncepcí. Výuková koncepce plní funkci sjednocovacího, systematizujícího a pořádkujícího činitele ve smyslu integrace jednotlivých jevů do vyššího celku.



### 3. VYUČOVACÍ PROCES

#### 3.1 Proces výuky

Dalším determinujícím faktorem metod je procesuální stránka výuky. V **procesu**, vymezeném jako *zákonité, na sebe navazující, postupné a vnitřně vzájemně spojené změny jevů, věcí, systémů nebo situací*, se realizuje vývojová cesta sledující určitý cíl. V průběhu těchto změn vznikají stále nové konstelace konstitutivních prvků daného jevu, které vyžadují také nové, probíhající změnám adekvátní přístupy. Ve vzdělávacím procesu jde o navozování změn v myšlení, v dovednostech, ve vztazích a psychických procesech s cílem dosáhnout žádoucích vědomostí, aktivit, postojů, psychických stavů, atd. Nositelem a částečně i nástrojem probíhající změn edukačního procesu je metoda, která anticipuje sledovaný cíl a propojuje dílčí momenty procesu v kontinuální děj. Výuková metoda sleduje a doprovází jednotlivé etapy rozvoje vzdělávacího se subjektu, zajišťuje jejich kontinuitu a orientaci na daný cíl.

Edukační proces představuje složitý **otevřený systém**, jímž se rozumí *uspořádaná organizace vzájemně závislých a ovlivňujících se prvků, spojených s vnějším prostředím zpětnou vazbou*. Výuková metoda je dynamickou komponentou výukového systému, v němž plní funkci informační vazby, a to hlavně mezi učitelem a žákem. Metoda proto nemůže vystupovat ve výuce izolovaně od ostatních prvků systému, nelze ji také uplatňovat jednosměrně, ale je třeba vždy respektovat její mnohostrannost, podmíněnost a vázanost, její začleněnost do konkrétní struktury výukových činitelů. Tato organická spojitost metody s podmínkami a charakterem výukového procesu se zřetelně vyjevuje, sledujeme-li dynamiku procesu a rozčleníme-li jej na fáze. Z pedagogického hlediska lze rozčlenit proces výuky na dílčí momenty nebo části a sekvence. Podle převažujícího charakteru těchto dílčích úseků rozlišujeme ve výukovém procesu postupně se odvíjející fáze, které ovšem představují jen modelové zobrazení složitých a vzájemně propojených pochodů a aktivit, které probíhají v edukační realitě. Většinou se uvádějí tyto fáze:

1. motivace
2. expozice
3. fixace
4. diagnóza
5. aplikace

Každá z těchto fází je sama o sobě obsahově, strukturně i dějově bohatým útvarem s množstvím dílčích operací a vazeb, které na tomto místě nelze dále rozebírat. Vzhledem k jednotlivým fázím výukového procesu si metoda zachovává ráz relativně samostatné a vyhraněné kategorie, která se sice přizpůsobuje specifičnosti té které fáze, ale její podstata zůstává tatáž.

Výrazné změny důležitých prvků edukačního procesu vytvářejí konkrétní výchovně-vzdělávací situace, které se též do značné míry promítají do modifikace výukových metod. **Situace se vyznačuje po dobu svého trvání relativně neměnnou strukturou faktorů, jejichž působení vytváří silové pole, na něž subjekt určitým způsobem reaguje.** Změnou některého faktoru vzniká nová situace, vyžadující jiné

chování subjektu. Zejména dlouhodobější situace poskytují prostor pro specifickou edukační interakci, jíž se přizpůsobuje také zvolená metoda. Např. ve fázi diagnostikování se střídají situace podle toho, zda se diagnostikuje jeden žák nebo skupina žáků, jed-li o ústní nebo písemnou formu diagnózy apod. Střídání situací se i při stejné metodě projeví různými metodickými obraty, technikami. Proces výuky se tak prostřednictvím různých fází a měnících se situací stává důležitým činitelem, který podmiňuje volbu metod a současně jim vtiskuje určité charakteristické rysy.

### **3.2 Vyučování je dvousměrný proces**

Kdyby bylo vyučování jednosměrným procesem, krásně bychom si vystačili s knihami a videem a učitelé by pro nás byli zbyteční. Přímá komunikace žáka s učitelem i kontrola žákovy práce jsou příklady učitelovy zpětné vazby. Bez ní nemůže učitel vědět, zda se žák něčemu naučil, anebo nenaučil.

Učení je skrytý duševní proces, který učitel nijak *přímo* neřídí. Žáci si vytvářejí osobní verzi probírané látky a požadovaných vlastností. Učení je přibližování, zpočátku bývá žákovské porozumění nedokonalé a nepřesné. V průběhu procesu učení dělají žáci pokroky – opravují své chyby a získávají další znalosti a dovednosti, a tak se stále přibližují ideálnímu porozumění. Tento proces vyžaduje korigovanou praxi, nestačí však, když učitel opravuje žáka – žák sám musí opravovat svou verzi porozumění. Učení je proces, při němž žák řeší problémy, přitom jeho úkolem je vytvořit si osobní porozumění určitým dovednostem a znalostem.

### **3.3 Překážky v komunikaci**

Dosáhnout oboustranné komunikace není nic jednoduchého. Při vyučování se objevuje mnoho překážek, které účinné komunikaci brání nebo ji dokonce úplně znemožňují. Jaké překážky vás potkají, bude záležet na konkrétní situaci. Zmiňme se alespoň o těch nejběžnějších.

### **3.4 Přílišná (ne)náročnost práce**

Pro motivaci žáků je podstatné, aby každý z nich měl pocit, že ve vaší hodině něčeho dosáhl, a aby se jim za jeho práci dostalo uznání. Takový cíl lze splnit jen tehdy, když úroveň zadaných úkolů odpovídá úrovni schopností a dosavadních výsledků každého žáka a když tempo vyučování odpovídá tempu učení. Zní to jednoduše, ale dosáhnout toho tak jednoduché není! Požádejte zkušené kolegy, aby vám pomohli a můžete-li, sledujte je, jak pracují s žáky, které můžete učit i vy, anebo s podobnou skupinou. Seznamte se s dosavadní prací svých potencionálních žáků.

### **3.5 Odborná terminologie**

Je samozřejmé, že učitelé by neměli užívat odborné termíny bez jejich vysvětlení, opět to však není tak jednoduché, jak by se mohlo zdát. Zdravotní sestře z porodnice se nezdá, že by výraz „JIP“ (jednotka intenzivní péče) patřil do odborné terminologie, používá je mnohokrát denně. S podobnou samozřejmostí může operovat programátor s termínem „soubor“ nebo chemik s pojmem „emulze“. Učitelé si musí uvědomovat, že i oni užívají zvláštní slovní zásobu, a v průběhu vyučování ji

musí vysvětlovat. V ideálním případě by mělo být užití každého nového slova nejméně pětkrát doprovázeno vysvětlením.

### **3.6 Slovní zásoba a používání jazyka**

Učitelé obvykle mívají větší slovní zásobu než jejich žáci. Učitelé též užívají složitější gramatiku, než jejich žáci. Vyjadřujte se jednoduše! Nesnažte se na žáky zapůsobit cizími slovy, mohli by jste se tím spíše odcizit. Nutností je ovšem používání spisovného jazyka.

### **3.7 Prostředí**

Vyučujete za situace, kdy se nelze dobře soustředit? Doléhá z venku hluk? Máte poslední páteční hodinu? Možná budete muset brát takové faktory v úvahu při přípravě a plánování vyučovacích hodin. Žákům, kteří jsou unavení, hladoví nebo žízňaví učení příliš nepůjde.

### **3.8 Zvláštní problémy při učení (např. dyslexie)**

Pitvy osob trpící dyslexií ukázaly, že lidé s touto vadou mají mezi pravou a levou polovinou mozku kromě běžných spojů ještě spoje zvláštní. Dyslektici mají potíže se čtením a psaním a často přehazují řádek písmen ve slově. Těto poruše dosud zcela nerozumíme. Projevuje se různými způsoby a k tomu, aby bylo možné určit, zda konkrétní žák dyslexií trpí, je zapotřebí projít speciálním výcvikem. Dyslexie zřejmě nesouvisí s úrovní inteligence.

### **3.9 Strach z neúspěchu a malá očekávání žáků**

Mnozí žáci neočekávají z nejrůznějších příčin, že by mohli v hodinách něčeho dosáhnout, a proto k nim mají záporný vztah a někdy se jich bojí. Většinou jim rovněž chybí motivace.

Abyste mohli podobné potíže řešit, je nejprve nutné žákům porozumět. Jaké obavy je trápí? Co je motivuje k účasti na vašich hodinách? Snažte se své žáky poznat. Ptejte se, co je motivuje, jaké je pronásledující obavy a úzkosti. Řešení jejich problémů můžete nalézt pouze tehdy, když budete tyto problémy znát.

### **3.10 „Nepřístupný učitel“**

Nezbytnou součástí učebního procesu je možnost klást otázky. Ale rezervovaného nebo obávaného učitele se žáci, zejména ti ostýchavější, na nic nezeptají. Jak se stane učitel „přístupným“? Není to dáno pouze typem osobnosti a oddaností věci, existuje řada technik a dovedností, které by učitel měl ovládat.

### **3.11 Schopnosti žáků se liší (dosažení „diferenciace“ práce)**

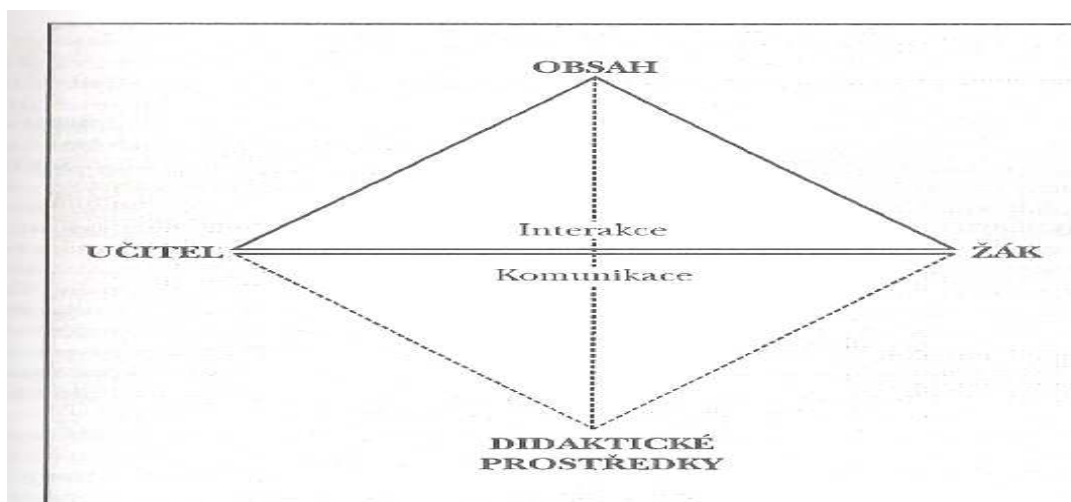
Zkušenosti, talent, výsledky a schopnosti jednotlivých žáků se liší natolik, že jakýkoliv pokus určit obecně sdílené vědomosti nebo společné tempo práce vyhovující všem je odsouzen k nezdaru. Jestliže jsou rozdíly velmi výrazné, nepokoušejte se nikdy učit skupinu frontálně déle než několik minut. Zadejte individuální úkoly, tj. práci na podkladě učebnice nebo zadání na tabuli, aby mohl každý pracovat svým vlastním tempem. Začněte jednoduchými úkoly, které dobře zvládnou i slabší žáci. Poslední zadání ať jsou naopak náročná i pro ty nejschopnější. Správné skloubení vhodně stanovených ovládacích a rozvíjejících vzdělávacích cílů nám tento úkol usnadní.

[9]

## 4. METODY VZDĚLÁVACÍHO PROCESU

### 4.1 Pojetí výukové metody

Metodické jednání učitele vyrůstá z určité koncepce výuky, podílí se na organizaci výukového procesu a zajišťuje optimální vztah mezi všemi působícími činiteli. Neadekvátnějším operativním nástrojem učitelovy vzdělávací kompetence je výuková metoda, neboť právě metoda zprostředkovává a zajišťuje dosažení edukačních cílů. Metoda ovšem nepůsobí izolovaně, ale je součástí komplexu četných činitelů, které průběh výuky podmiňují a ovlivňují. Avšak metodě navíc přísluší funkce nositele a realizátora postupných kroků při osvojování učebních obsahů žáky. Složitost a váhu jednotlivých vazeb mezi hlavními prvky procesu výuky vyjadřuje tradiční didaktický trojúhelník doplněný na čtyřúhelník o didaktické prostředky, které zejména vlivem moderních médií aktivně vstupují do interakce s ostatními strukturními prvky výuky.

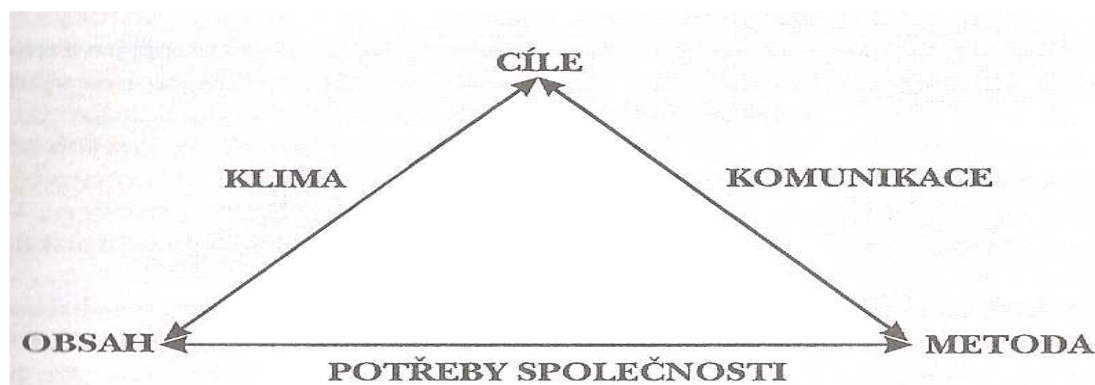


Pletivo vzájemných souvislostí a propojení reálného výukového procesu, jak se projevuje v běžné výchovně-vzdělávací praxi, mnohdy zakrývá dosah a působení jednotlivých komponent v rámci celého systému. Pro hlubší pochopení je proto nutná analýza systému, která pomáhá odhalit funkci každého prvku (v našem případě metod) v tomto složitém soukolí. Je třeba se však vyvarovat dvou krajností: jednak podcenění, jednak přecenění výukových metod. V prvním případě výuková metoda splývá s celkovým edukačním postupem, s organizačními formami a s dílčími technikami, v druhém případě vyvstává nebezpečí metodikaření, které ztrácí ze zřetele ostatní komponenty výuky a upřednostňuje formu nad obsahem. Pro efektivní řízení výuky je ovšem důležité dočasně vyčlenit výukovou metodu z kontextu složitých vazeb jako relativně samostatný edukační fenomén, poznat její charakteristické vlastnosti, potencionální funkce, podmínky pro její optimální nasazení, neboť jen na tomto základě lze využít konkrétní metodu jako účinný nástroj k dosažení vytyčených cílů, a to buď jako samostatnou cestu k cíli, nebo v kombinaci s jinými metodami, s vhodnými organizačními formami, didaktickými prostředky, apod.

Výukové metody určitým způsobem transportují, zprostředkovávají žákům učivo a umožňují jim poznávat a chápat obklopující realitu, v níž žijí a která se

postupně stává dějištěm jejich občanských a profesních aktivit. V této souvislosti vystupuje do popředí **vztah metody k obsahu výuky a k cílům**, k nimž edukační proces směřuje. V obecném povědomí se udržuje představa, že obsah jednoznačně určuje metodu, že metoda má ve výukovém procesu služební funkci, neboť převážně zajišťuje jen zprostředkovávání výukových obsahů žákům. Toto pojetí by bylo oprávněné v případě, kdyby cíle školy sledovaly jen osvojování vědomostí. Jestliže však cíle zahrnují také rozvoj schopností, dovedností, myšlenkových operací, dále vytváření postojů, přesvědčení a sociálních kompetencí, nelze metodu jednostranně přiřadit k obsahu v lineární jednosměrné závislosti, poněvadž konkrétní obsah výuky se utváří teprve v součinnosti učitele a žáků, kdy se tato metoda modifikuje také aktuálními podmínkami výuky. Také protikladná koncepce, podle níž výuková metoda určuje obsah, neodpovídá výchovně-vzdělávací skutečnosti, neboť osvojená metoda nemůže jednoznačně stanovit směr cesty, i když jej může částečně ovlivňovat. Ostatně neexistuje univerzální metoda, která by vyhovovala všem cílům. Je zřejmé, že řešení vztahu obsahu a metody, lze najít jen ve vzájemném propojení, které je ve své složitosti podmíněno četnými dalšími faktory.

Výuková metoda vyznačuje především cestu, po níž se ve škole ubírá žák, ostatní činitelé tuto cestu usnadňují. V tradičních výukových modelech se výuková metoda často především chápe jako činnost učitele, který organizuje žakovu práci a určuje cíle a postupy. Opačný názor ztotožňuje výukovou metodu s učebními aktivitami žáka, učitelova úloha při řízení a vedení je druhořadá. V obou případech se problematika výukové metody zužuje a ochuzuje, nerespektuje se dialektičnost vztahu učitele a žáka. K dosažení výchovně-vzdělávacích cílů je zajisté naprosto nezbytná angažovaná spoluúčast žáka, avšak cestu žáka metoda za pomoci učitele určitým způsobem strukturuje, tj. usměrňuje v rámci daného školského systému, facilituje vhodnými pomocnými a podpůrnými zásahy, člení na vhodné úseky, operace a dílčí úkony, atd. Důležitým posláním výukové metody je též **zřetel k žakovu osamostatňování**; žák si totiž postupně vytváří svůj vlastní učební styl, učí se učit, osvojuje si pozitivní postoj k trvalému vzdělávání. Tento aspekt se však ve škole někdy málo zdůrazňuje, výcvik žáků v metodách učení je zanedbáván, proto ani někteří vysokoškoláci si dosud neosvojili racionální metody studia, např. nedovedou účelně vyhledávat, zpracovávat a pořádat informace, raději spoléhají na pamětní postupy.



Je zřejmé, že důležitým momentem při vymezování výukové metody je **vztah mezi učitelem a žákem**, jejich pedagogická interakce. Učitel má sice ze své funkce nad žáky určitou moc, která se projevuje v jeho pedagogické, sociální a právní kompetenci, avšak vzhledem k poslání edukačního procesu ji může uplatňovat výhradně v souladu s humanistickou koncepcí a v návaznosti na zrání a osamostatňování žákovy osobnosti. Podíl učitele na výběru, orientaci a realizaci metod je zajisté větší než žáků, ale na druhé straně **úspěšná výuka může být zajištěna jen ve vzájemné úzké spolupráci**. Na základě stručné analýzy hlavních faktorů a podmínek výukového procesu lze výukovou *metodu* vymezit jako *uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů*.

Při respektování všech uvedených souvislostí se výuková metoda stává **komplexním edukačním fenoménem**, který je ovlivňován konkrétními mnohohrstevnatými a diverzifikovanými cíli, vysoce variabilními podmínkami, použitými organizačními formami a prostředky, ale který hlavně odráží intencionální Směřování interakční vazby učitel – žák. Tato mnohotvárná složitost se projevuje mimo jiné také v tom, že termín metoda není vždy chápán jednoznačně, poněvadž se jím nezřídka označují též dílčí techniky, procedury, operace, úkony apod., ale také komplexní postupy, výukové koncepce, modely a projekty. Všechny tyto výukové strukturní prvky s metodou ovšem úzce souvisejí, takže se sice na jedné straně šíře a bohatost termínu metoda ještě rozšiřuje, ale na druhé straně se zvyšuje jeho vágnost a neurčitost. Proto je nutno usilovat o přesné vymezení metody a jednotlivé mezní případy jasně pojmenovat a odlišit.

Výukové metody se v pedagogické praxi někdy stávají v rukou učitele pouze jakýmsi transmisním prostředkem, který je sice nezbytný při zprostředkování učiva, ale který tuto svou funkci plní téměř mechanicky. I když **zprostředkování vědomostí a dovedností patří k nejvýraznějším funkcím výukových metod**, nelze zanedbávat ani jejich ostatní funkce, neboť výuka by se ochuzovala o charakteristiky, které je žádoucí v rámci harmonického rozvoje osobnosti respektovat a zajišťovat. K zmíněné ústřední funkci výukových metod je třeba přiřadit **funkci aktivizační**, jejímž prostřednictvím se žáci motivují, učí se ovládat postupy, úkony a operace, osvojovat si techniky práce a myšlení. Velmi významná je též **funkce komunikační**, která je vlastně součástí i předpokladem veškeré pedagogické smysluplné a efektivní interakce.

H. Belz a M. Siegrist identifikují při formování osobnosti tzv. **klíčové kompetence**, které si v oblasti metod v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu žáci osvojují. Tyto kompetence jsou obsahově neutrální, ale jejich osvojování je vždy vázáno na určitý konkrétní obsah, kromě toho se osvojují jen v aktivní činnosti. Podle autorů ke klíčovým kompetencím patří organizace a provádění úkolů, komunikace a kooperace, aplikace technik učení a technik duševní práce, samostatnost a zodpovědnost, snášení zátěže a tvořivé řešení situací a problémů. Je ovšem také zřejmé, že výukové metody nerozvíjejí jednotlivé kompetence všechny ve stejné míře. Také proto je záhodno uplatňovat ve výuce širokou paletu metod, aby každá kompetence dostala příležitost optimálně se rozvíjet.

Moderní pojetí výukové metody vychází z nového pohledu na edukační proces, který ovšem odráží změny, jimiž prochází současná civilizace. Hovoří se o **změnách perspektiv**, o **nových kontextech** a z nich vyplývajících nových kulturách učení. Oprávněně se kritizují statické postupy učení zaměřené na „předávání“ stabilizovaných oznamů izolovaně reagujícím, avšak disciplinovaným a pilným žákům, upozorňuje se na metody, které nejsou přiměřené individuálnímu založení dítěte, žáka a které přespříliš respektují výběr obsahu a jeho metodické zpracování v učebnicích a osnovách. Avšak řešení, které by hledalo východisko jen v „progresivních“ metodách, by bylo jednostranné, a tím i neúčinné, poněvadž metoda je jen jedním prvkem celkového vzdělávacího systému, v němž prvořadou úlohu má směřování k cíli, postavení osobnosti člověka, mnohostranná podmíněnost edukace ekonomickými, sociálními a kulturními faktory, v nichž probíhá její vývoj, jakož i příznivé prostředí, které společnost pro vzdělávací aktivity vytvoří. Proto i **výukové metody by měly být koncipovány a aplikovány z těchto širších perspektiv**, jak naznačují některé studie.

### **1. Didaktické metody**

#### **2. Motivační metody**

- **Motivační metody úvodní, vstupní:** - vyprávění,
  - rozhovor,
  - demonstrace.
  
- **Motivační metody průběžné:** - motivační výzva,
  - aktualizace obsahu,
  - ilustrace, grafické znázornění.

#### **3. Metody expoziční**

- **Monologické metody:** - přednáška,
  - metoda vyprávění,
  - metoda vysvětlování.
- **Demonstrační metody:**
  - demonstrace didakticky neupravených objektů a skutečností,
  - demonstrace objektů zvláště upravených pro did. účely,
  - exkurzní demonstrace,
  - demonstrace třírozměrných pomůcek,
  - pohybová demonstrace.

#### **4. Metoda laboratorních prací**

- **Problémová metoda**
  
- **Projektová metoda**

#### **5. Metody fixační:**

- opakování,
- metoda opakování vědomostí,
- metoda opakování dovedností.



## **6. Metody diagnostické a klasifikační:**

- ústní zkouška,
- klasické písemné a grafické zkoušky,
- didaktické testy.

## **7. Participativní (aktivizující) metody:**

- **Diskusní metody** - diskuze v plénu,
  - simulovaná diskuze,
  - diskuze založená na písemných otázkách,
  - diskuze v kruhu,
  - brainstormingové metody.
- **Situační metody**
- **Inscenační metody**
- **Hry** - didaktické hry,
  - psychologické hry,
  - ekonomické hry.

[11]

## 5. HRY

V dětství je hra považována za **dominantní činnost** s vrcholným významem pro předškolní věk. Setkáváme se však s ní i ve školním věku dětí, v pubertě a v adolescenci. Hrají si i dospělí.

Avšak hra není jen lidskou doménou. Její výskyt byl sledován, popsán a analyzován i zvířat, především u mláďat obratlovců, ptáků a savců, přičemž nejzajímavější hry se vyskytují u lidoopů.

Obecný výskyt hry zdůrazňují nejrůznější prameny. Archeologické vykopávky odhalily hračky už v prehistorických etapách, v muzeích pak můžeme vidět celé sbírky panenek, vojáčků, vozíčků a miniaturního nádobíčka. Písemné prameny nás informují o společenských hrách dospělých lidí (hry v kostky, karetní hry, šachy, dáma, domino). Národopisné sbírky a studie podávají průkazný materiál o tom, že si hrají děti různých kultur a v různých historických epochách. Hru jako výchovný prostředek doporučuje Platón, Aristoteles, Komenský, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Krupská, Makarenko a celá řada moderních pedagogů a psychologů. Je tedy jasné, že hra byla a je běžným jevem, má univerzální výskyt a její studium je zajímavé a významné.

Lze však jednoznačně odpovědět na otázku Co je hra? Kojenec si hraje s chrástítkem, dítě přelévá vodu, staví z kostek garáž, kotě si hraje s klubíčkem, školáci hrají Člověče nezlob se, dospělí hrají šachy a karty, existuje řada složitých sportovních a společenských her. Mají tyto činnosti něco společného?

Na první pohled je patrné, že hra není **jednotnou činností**, kterou by bylo jednoznačně definovat. Často bývá považována za protiklad cílevědomého, užitečného a plánovaného zaměstnání. Za hru rovněž nejsou pokládány nekoordinované pohyby, reflexní chování nebo činnost probíhající bez vědomé kontroly. Podle kontextu však může mít táž činnost jednu charakter hry, po druhé charakter vážného zaměstnání. Skáče-li dítě přes švihadlo, je to považováno za pohybovou hru, skáče-li sportovec přes švihadlo v rámci předepsaného tréninku, či dospělý člověk se snahou zredukovat svou váhu, tak už o hře nemluvíme. Podobná je situace s dramatizací u volných her námětových. Hraje-li si dítě na rodinu či na školu, nebo když předvádí některé postavy z pohádek (prince, královnu, ježibabu), jde nepochybně o hru. Činnost herce či tanečníka při ztvárňování divadelních rolí je však považována za syntézu práce a umění. Hrou je přelévání vody, cachtání, cákání a potápění, ale ne už plavání. Řešení hádanek či složitých hlavolamů se počítá mezi intelektuální hry, řešení problémových situací, byť třeba podobně modelovaných, je součástí učení či pracovního úsilí jedinců i kolektivů.

Protože hra je mnohotvárná a variabilní a zahrnuje celou škálu projevů od velmi jednoduchých aktivit kojenců až po složité hry dospívajících a dospělých, je nutné upozornit na její charakteristické rysy a pokusit se vymezit její základní znaky.

## 5.1 Charakteristické rysy a znaky hry:

### Hra jako činnost

Dětská hra je formou spontánní či řízené aktivity, v níž se dítě realizuje, rozvíjí i zespolečenštuje. Je tedy **specifickou formou činnosti**, má svou motivaci, průběh, podmínky, popřípadě i cíl. Charakteristickým rysem je její **spontánnost** a **samoúčelnost**. Dítě si hraje pro hru samu, ne pro nějaký výtvar či výsledek, i když může mít bezprostřední cíl či záměr (např. postavit dům, upéci z písku koláč). U hry převládá značná **libovůle** a svobodná volba námětu. Pokud nejde o hru s pravidly, které dítě přejímá a jimž se podřizuje, je dominujícím prvkem vlastní **tvořivost**, při níž hraje důležitou roli fantazie. Hra je motivována různým způsobem, hračkou, prožitkem, určitou událostí, vnějšími okolnostmi, a přesto se v bezprostřední hrové činnosti nejvýrazněji uplatňuje **motivace vnitřní** (samoúčelná) či zvnitřnění vnější motivace: Dítě přijme podnět ke hře, vytvoří si záměr, vyhledá či přetvoří prostředky. Na autíčko může nakládat kostky, jezdit na něm samo, může je „nabourat“, spravovat, krmit, napájet benzínem, může s ním závodit. Činnostní náplň hry má mnoho stránek a úrovní. Jsou do ní zapojeny ve formě přiměřené věku a v různé intenzitě aktivity sensorické, hrubá i jemná motorika, manipulace, konstrukce, reprodukce i produkce, kognitivní procesy, verbální projevy, fantazie, pozornost i regulace a volní kontrola.

Děti tedy usilují o aktivní zapojení do světa věcí i lidí. Jejich činnost má však většinou synkretický, nediferencovaný a nespécializovaný ráz. Rády by však provozovaly mnoho činností, především ty, které je nějakým způsobem zaujmou (pracovaly by jako dospělí, řídily by dopravu, léčily by pacienty, učily ve škole, ale i lovily jako tygr, skákaly jako opička, apod.). Jejich reálné možnosti a předpoklady to však neumožňují – nemají potřebné schopnosti, vědomosti, dovednosti, ale ani věk a společenské postavení, proto řeší podobné situace hrou (hrají si na, dělají jako). Hrou, hrovou činností je tedy i rozpor **aktivně řešen mezi přáními a tužbami dětí a jejich reálnými možnostmi**, hrou se modifikují předcházející informace tak, aby odpovídaly přáním jedince.

- Hra jako potřeba i pud
- Hra jako zábava a uvolnění
- Hra jako specifická forma získávání zkušeností
- Pedagogické využití hry

Hra je činností samoúčelnou jen pro dítě. Pro pedagoga má však velkou **výchovnou hodnotu**, je důležitým výchovným prostředkem, je důležitým výchovným prostředkem, poskytujícím široké možnosti využití.

### Poznávání dítěte ve hře (funkce diagnostická a hodnotící)

Úroveň hry, její zaměření, obsah a formy se odlišují a vyvíjejí s věkem dítěte. I když ontogenetický průběh hry není lineární a jednoznačný, přece zjišťujeme určitou vývojovou tendenci a následnost hrových aktivit. Manipulace a experimentace se objevuje u kojenců, explorační a opakování zvládnutých aktivit

spolu se spontánními a málo diferencovanými pohybovými hrami jsou typické pro batolecí věk, symbolická hra starších batolat se rozvíjí v klasickém období předškolním a nabývá čím dál tím složitějších a bohatších forem a obsahů především u tvořivých her námětových a her rolových.

V prepubertě a pubertě má pak tato vývojová linie hry formy skupinových her s dobrodružnou tematikou často vyvolanou četbou, zajímavými událostmi, filmy, apod. (hry s tematikou zalesáckou, indiánskou, bojovou, objevitelskou, ale i milostnou). Hry s pravidly se rovněž objevují teprve tehdy, když je dítě schopno tato pravidla pochopit a ochotno přijmout.

Z pedagogického hlediska tedy předpokládáme, že si dítě bude hrát **věku přiměřenou formou** a že obsah a náročnost hry budou odpovídat jeho úrovni. Při tom je však třeba brát v úvahu, že ve hře existují velké **interindividuální rozdíly** – různé děti si hrají různým způsobem, i když mohou být celkově stejně vyspělé. To je dáno jednak osobitými rysy dítěte (ve hře se výrazně projevuje např. typ vyšší nervové činnosti, temperament), jednak stimulačními a kontrolními vlivy prostředí, v němž dítě vyrůstá (např. úměrnost, přebytek nebo nedostatek podnětů, styl rodinné výchovy, vzájemné vztahy v rodině, apod.). Hraje-li si dítě výrazně nepřiměřeně svému věku (je-li jeho hra příliš primitivní, nedovede-li se po dobu trvání hry soustředit, hra a hračky je nezaujmu, není schopno při hře spolupracovat, hraje si jen samo), nebo je-li hrová aktivita silně omezena, popřípadě nepřítomna, klademe si otázku, **proč** tomu tak je. Důležité je to především u dětí vývojově opožděných nebo u dětí s různými poruchami, které třeba nebyly ještě zjištěny, ale na které mohou upozornit určité abnormity hrové aktivity. Např. encefalopatické děti (děti s lehkou mozkovou dysfunkcí) bývají ve hře hyperaktivní, neschopné se soustředit, jsou snadno unavitelné, mají velké výkyvy v hrových výkonech, mohou být i pohybově neobratné. Děti vyrůstající v podnětově chudém prostředí bývají ve hře pasivní, uzavřené do sebe nebo naopak projevují nadměrnou agresi. Děti příliš přísně vedené bývají plaché a zakřiknuté.

Při pozorování dítěte se však nemusíme soustředit pouze na jeho chování při hře. Především hra s loutkami a přejímání rolí nám může posloužit též jako **projektivní metoda**, která dává nahlédnout do sociálních zkušeností dítěte, ale informuje nás i o jeho citových stavech, o jeho prožitcích, radostech, ale i úzkostech, o vnitřních konfliktech a strachu. To vše nám napomáhá dítě hlouběji poznat, porozumět mu a pochopit jeho situaci zvláště tehdy, kdy potřebuje pomoc.

### **Ovlivňování dětí hrou**

Zásahy dospělých do dětské hry by měly být citlivé, účelné, uvážené a přitom nenásilné. Je důležité, aby děti neztrácely pocit volnosti, radosti a svobody pro hru typický. Takové zásahy by měly být uplatňovány především mimovolně či indirektivně. Dítěti poskytneme určitý podnět či námět ke hře (hračku, hrový materiál, nabídneme určitou situaci k hrovému přetvoření).

Velmi výrazně se zde uplatňuje **reakce dospělého** na dětskou hru, popřípadě jeho **aktivní účast** v ní. Všechny formy **odměny** (pochvala, souhlas, nadšení, kladné hodnocení výsledku Hry) působí jako posílení či zpevnění, dítě má pak tendenci tuto

činnost opakovat. Podobnou posilující a zpevňující funkci má i uspokojení dítěte ze hry a úspěch při dosahování hrového záměru (behavioristické pojetí učení). Dospělý zde může pomoci dítěti překonávat překážky, které nemůže svými silami zdolat, např. tím, že mu nabídne vhodnější rekvizity pro hru, zpracovatelnější materiál, popřípadě bezprostřední pomoc. Zásahy bývají nutné tam, kde ze hry vyplývá určité nebezpečí pro dítě či jeho okolí (ostré předměty, zápalky, vysoké stromy, hluboká voda, ale i rvačky, agrese, konflikty, možnost úmyslného či neúmyslného poranění).

Velké možnosti pedagogického využití nabízejí především **didaktické hry**, které jsou cílevědomě zvolené a konstruované se záměrem, aby hrovou formou podporovaly dětské učení a rozvíjely i procvičovaly některé funkce, především poznávací. Činnost při nich, i když je hrová, je mnohem specializovanější a říznější než je tomu u her volných, předpokládá se však jejich větší efektivita při dosahování cíle. Didaktické hry se uplatňují jak ve výchovném působení, tak i při vyučování ve škole. Děti při nich zábavnou a zajímavou formou zvládají činnosti (úkony a operace), které by jim jinak mohly činit obtíže (např. třídění předmětů, jejich srovnávání, vytváření matematických představ, obohacení slovníku, hry se slovy a jejich významy, apod.). Didaktické hry mají tedy určitý **vzdělávací cíl**, předkládají dětem hrové úkoly, určují i jistá pravidla postupu. Často jsou doprovázeny názornými pomůckami či funkčně používají hraček. Probíhají většinou kolektivně (nebo v menších skupinách), často mají soutěživou formu. Děti jsou jimi kladně motivovány k určitým výkonům, učí se, aniž si to uvědomují.

Výchovně vzdělávací funkci mohou však mít i jiné hry s pravidly (např. pohybové, stolní, společenské), které zajímavou a zábavnou formou poskytují nové informace, rozvíjejí určité schopnosti a dovednosti a zároveň vedou k získávání společenských návyků a spolupráci.

Výchovně lze využít i různých situací vznikajících mimo hru, různých doprovodných znaků hry. Možnost hry samé může být pro děti odměnou za „správné“ chování, může pozitivně motivovat překonávání obtíží. Podobně je tomu i s hračkami. Je třeba je opatřovat, uklízet, dávat na ně pozor, neztrácet je. Děti mohou být vedeny tímto způsobem k pořádnosti a pečlivosti, pěstují a upevňují se u nich i další charakterové vlastnosti v podobě přiměřené věku (ukázněnost, vytrvalost, odpovědnost). Z tohoto hlediska považoval A.S. Makarenko hru za předchůdkyni **práce** a zdůrazňoval myšlenku, že jak kvalitně a zodpovědně si dovede dítě hrát, tak bude jednou pracovat.

[4]

## **Didaktické hry**

Umožňují učitelce spojovat spontánní dětskou činnost s cílevědomou prací a s učením. Jde zde o předem promyšlený pedagogický záměr, který bývá vyjádřen konkrétním úkolem. Didaktická hra má pevná pravidla. Je především zaměřena na rozvíjení rozumových schopností dětí, na zpřesňování, doplňování, upevňování poznatků a jejich zařazování do systému.

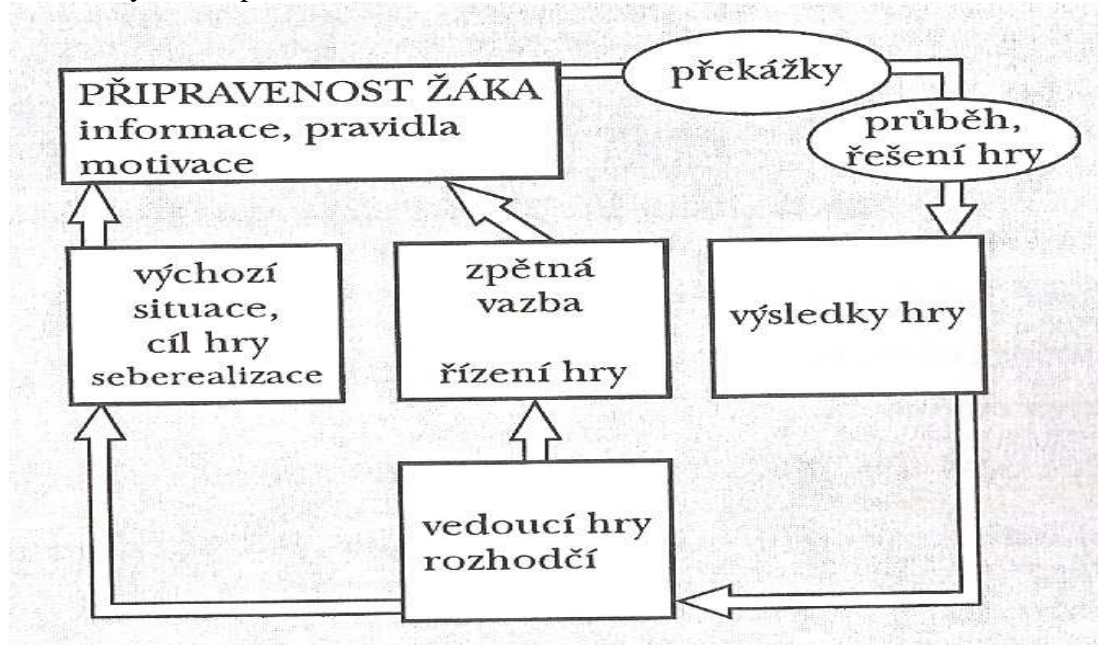
V didaktických hrách se rozvíjejí smyslové vnímání a myšlenkové procesy, jako jsou srovnávání, třídění, analýza, syntéza, zobecňování, abstrakce, rozvíjí se vynalézavost, důvtip, pozornost a vyvolává se myšlenková aktivita. Didaktická hra je též prostředkem přípravy dětí na školní vyučování a je formou záměrného systematického učení.

**Hra** se z obecného pohledu chápe jako podstatný rys celého evolučního procesu, v němž spoluvytváří podmínky pro změny a vznik nových jevů. Spojuje svět vnější a vnitřní a ovlivňuje existenci mnohadimenzionálních komplexů, sítě vztahů, které se navzájem překrývají a na jejich základě se projevuje dynamika vývoje. Při hledání pedagogických východisek se hra jeví jako specifický typ aktivity, který je společný pro člověka i vyšší živočichy, zejména v rané fázi vývoje. U člověka je to *jedna ze základních forem činnosti (vedle práce a učení), pro niž je charakteristické, že je to svobodně volená aktivita, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě.* Hra zahrnuje jak oblast racionálně-kognitivní, tak i imaginativně-emotivní a v každé vývojové fázi člověka nabývá různých projevů, které odrážejí specifické podmínky a zvláštnosti daného jedince (prostředí, sociální vlivy, úroveň psychických procesů, schopnosti, vzory, vztah ke skupině, pohlaví, atd.). Přes početné teorie není dosud jednoty, jak hru přesněji vymezit, i když paradoxně její podstatu vnímá každé dítě. V edukačním procesu by hra zřejmě měla pro svůj význam v životě člověka zaujímat důstojné místo, ale není tomu tak, výchovně-vzdělávací instituce jednostranně preferují učení jako namáhavou, málokdy přitažlivou, ale většinou direktivně řízenou práci. Komenského provokativní výzva – schola ludus (škola hrou) – zůstává jednak nepochopená, jednak nerealizovaná.

Za současného stavu poznání je obtížné podat nerozporný a úplný přehled didaktických her, poněvadž pod pojmem hry někteří autoři řadí veškeré tvořivější simulace skutečnosti s edukační intencí, vlastně všechno, co poskytuje žákovi uspokojení a možnost aspoň částečné seberealizace, co mu nabízí volnější, alternativní aktivity, které jsou pro něho zajímavější, přirozenější a citově bohatší než tradiční postupy. Pro neobyčejné bohatství potencionálních hrových projevů v procesech učení se zaměříme na jevy podstatné a typické. Při využívání hrových aktivit ve výuce je nutno si uvědomit, že mezi hrou a učením přes mnohé shodné rysy existuje také určitý rozpor, neboť jestliže hra nesleduje přesně vymezené cíle, výuka je vždy ze své podstaty cílově orientována. Při překonávání tohoto napětí se musí didaktická hra vyvarovat dvou extrémů: na jedné straně sledování učebních cílů nesmí tak silně překrývat vlastní podstatu hry, že žák již hrové činnosti nevnímá jako hru, na druhé straně neúčelnost a volnost hry nemůže jít tak daleko, že se zcela vytratí cíl výuky.

Začleňování didaktických her do výuky musí počítat také se skutečností, že hra v životě dnešních žáků plní také specifické funkce, totiž že zejména ve větší míře než dříve kompenzuje chudost sociálních podnětů a citových vztahů. Mimo to je hra a vše, co s ní souvisí, poznamenána komerčními zájmy, neboť dnešní hrový svět dětí je manipulován výrobcí hraček a hrám sloužících zařízení (videohry, počítačové hry, panenky Barbie, atd.). Moderní hry se většinou vyznačují orientací na konkurenční boj a soutěživost, procesy učení v nich často nemají příliš mnoho místa. Učitel, který do výuky vnáší hrové prvky, je konfrontován se situací, kdy žáci jsou zahlceni technickými zařízeními pro hry, umožňujícími prožívat napínavé příběhy

i bezohledné zápasy „hrdinů“, takže hry „bez vítěze“, které nabízí škola, již nejsou přitažlivé. Úloha učitele je proto při práci s didaktickými hrami zvláště náročná a zodpovědná, neboť kromě nebezpečí tzv. **didaktizace her**, což by vlastně přispívalo současné tendenci hry zcela instrumentalizovat a potlačit tak jejich původní podstatu a smysl, by učitel měl usilovat o organické a přirozenější sepětí hry a učení. Hra ve výuce nemůže být bez cíle, protože jako veškerý edukační proces vůbec by měla přispívat rozvoji sociálních, kognitivních, kreativních, tělesných, volních a estetických kompetencí žáků.



Didaktická hra nutně ztrácí část své spontánnosti, svobody a nezávaznosti na přesný cíl a lze ji v duchu pedagogických klasiků (Komenský, Schleimacher, Frobel, Montessoriová aj.) vymezit jako *takovou seberealizační aktivitu jedinců nebo skupin, která svobodnou volbu, uplatnění zájmů, spontánnost a uvolnění přizpůsobuje pedagogickým cílům*. Didaktická hra si zachovává většinu znaků hrových činností, takže žáci si jistou omezenost didaktické hry danou jejím usměrňováním a cílovou orientací při správném pedagogickém vedení ani příliš neuvědomují. Hra a učení (později práce) vyrůstají ze společných kořenů, proto by se škola měla snažit překonávat dualistické myšlenkové tradice, podle nichž práce a učení nejsou slučitelné s hrou, pocitem radosti a uvolnění. Velkou úlohu tu má motivace žáků, která jako dynamizující faktor překonává didaktické zásahy do hry, pokud nepřekročí snesitelnou míru, protože určitým regulačním faktorem jsou také dobrovolně akceptovaná pravidla, která některé hry obsahují.

**Didaktické hry** zahrnují velké množství různorodých aktivit, které lze utřídit z různých hledisek:

- a) **Interakční hry**, svobodné hry (s hračkami, stavebnicemi, simulace činností), sportovní a skupinové hry (účastnit se mohou všichni hráči), hry s pravidly, společenské hry, myšlenkové a strategické hry, učební hry.
- b) **Simulační hry** (hraní rolí, řešení případů, konfliktní hry, loutky, maňásci).

- c) **Scénické hry**, rozlišení mezi hráči a diváky, jeviště, rekvizity, speciální oblečení (volná nebo úzká návaznost na divadelní hry, divadelní představení).

Podrobnější přehled hledisek pro klasifikaci didaktických her:

- a) **doba trvání** (hry krátkodobé – dlouhodobé),
- b) **místo konání** (třída, klubovna, příroda, hřiště),
- c) **převládající činnost** (osvojování vědomostí, pohybové dovednosti),
- d) **hodnocení** (kvantita, kvalita, čas výkonu, hodnotitel učitel – žák).

Z přehledu různých hrových aktivit je jasné, že jejich použitelnost v intencích edukačních cílů je rozdílná, přičemž také realizace každé hry vyžaduje specifické přístupy a podmínky. Vytvořit si představu o bohatství didaktických her, z nichž mnohé je možno ve výuce daného vyučovacího předmětu použít, je pro učitele velmi prospěšné, protože si postupně vytvoří vlastní repertoár her, které odpovídají jeho individuálnímu vyučovacímu stylu.

Metodická příprava k efektivnímu začlenění didaktických her do výuky musí respektovat kromě obecných didaktických zásad specifická hlediska.

Metodická příprava k začlenění didaktických her do výuky

- a) vytyčení cílů hry (kognitivních, sociálních, emocionálních, ujasnění důvodů pro volbu konkrétní hry),
- b) diagnóza připravenosti žáků (potřebné vědomosti, dovednosti, zkušenosti, přiměřená náročnost hry),
- c) ujasnění pravidel hry (jejich znalost žáky, jejich upevnění, eventuálně jejich obměna),
- d) vymezení úlohy vedoucího hry (řízení, hodnocení, svěření této funkce žákům je možné, až získají zkušenosti)
- e) stanovení způsobu hodnocení (diskuze, otázky subjektivity )
- f) zajištění vhodného místa ( uspořádání místnosti, úprava terénu),
- g) příprava pomůcek, materiálů, rekvizit (možnosti improvizace, vlastní výroba),
- h) určení časového limitu hry (rozvrh průběhu hry, časové možnosti účastníků),
- i) promyšlení případných variant (možné modifikace, iniciativa žáků, rušivé zásahy).

Starý požadavek organicky spojovat práci a hru (vypětí a uvolnění ) a ve škole pokud možno přirozeně přecházet od hry k učení a k práci platí i pro dnešní dobu. Prostřednictvím hry se totiž žáci postupně dostávají do světa dospělých, na druhé straně hry zvyšují zájem o učení a navíc osvojené vědomosti dovednosti a zkušenosti jsou trvalejší a životnější. Žáci mají příležitost pronikat do sociálních vztahů a zdokonalovat své komunikační schopnosti. Hra vždy působí celostně na celou osobnost, učení ve hře spojuje hlavu, srdce a ruku a rozvíjí i ty stránky psychiky, které tradiční výuka někdy opomíjí (představitivost, imaginaci, prožívání). Hry také všestranně podporují aktivitu, samostatnost a angažovanost žáků a mohou se stát impulsem k tvořivým projevům. Stejně jako u jiných komplexnějších a složitějších metod jde ze strany učitele o velmi náročnou činnost, při níž je nezbytné postupovat uvážlivě a respektovat všechny okolnosti, které zařazení didaktických her do výuky ovlivňují a podmiňují.



Existuje bezpočet příruček, sbírek i encyklopedií, které obsahují soubor her i s návody k jejich realizaci, avšak jejich edukační využití a funkční začlenění do pedagogického procesu je už záležitostí tvořivého učitele. Poměrně značně pozornosti se ve vzdělání podnikatelů, managerů a ředitelů těší tzv. ekonomické hry, jejichž východiskem jsou plánovací hry (např. vojenské) s dominantní problematikou rozhodování. Jejich podstatou je modelování hospodářských situací, kdy jde o rozhodovací procesy na základě podrobné analýzy působících faktorů na výsledky výroby (marketing, personální otázky apod.). V průběhu vývoje se ekonomické hry rozčlenily na řadu druhů a variant.

Už od nejnižších tříd (nemluvě o školách mateřských) si značnou oblibu získaly kratší, jednodušší hry, které lze stavebnicovým systémem zařazovat do různých fází edukačního procesu, v nichž mohou plnit různé funkce bez nebezpečí časového zdržení nebo odklonu od hlavního programu. Jejich zdroje jsou téměř nevyčerpatelné, neboť na jejich tvorbě se mohou podílet také učitelé. G. Petty doporučuje tyto univerzálně použitelné hry: hry rozhodovací, kvízy, soutěže, problémové úlohy, hry pro učení sociálním dovednostem, hraní rolí, simulační hry aj. Zvláštní skupinu představují hry pro osvojování jazykových a komunikačních dovedností při výuce cizím jazykům, které vyvolávají chuť hovořit cizím jazykem a zapojovat do přitažlivých aktivit, při nichž si žáci často ani neuvědomují, že současně se zábavou probíhá také učení.

Škola dosud překonává dědictví dřívějších koncepcí elementové psychologie, vysvětlujících učební procesy na bázi mechaniky pohybu představ. V tomto pojetí hodnota vzdělání je určena především obsahem výuky, učivem, otázky jeho metodického ztvárnění, využívání celého instrumentária metod a didaktických prostředků, přizpůsobování a změny organizačních struktur a propojení školy s životem společnosti zůstávají na okraji zájmu. Právě při překonávání těchto retardujících prvků školní práce by mohly svým podílem přispět i didaktické hry.

### **Druhy didaktických her:**

1. Hry zaměřené na srovnávání a výběr podle totožnosti, k nimž lze využít běžných hraček (např. kostek stejného tvaru i barvy), přírodního materiálu (např. listů stejného tvaru i barvy), i speciálního didaktického materiálu (párové obrázky, domino, tištěné obrázky např. židlí v různém postavení apod.).
2. Hry zaměřené na třídění a řazení, k nimž lze použít opět buď běžných hraček (ponejvíce stolních stavebnic, třídění navlékacích korálků podle tvaru, barvy, velikosti, popřípadě i kombinaci těchto znaků), nebo speciálních souborů (obvykle obrázků typu Co kam patří apod.).
3. Hry zaměřené na určování předmětů podle několika či jednoho znaku, tyto hry mívají obvykle formu hádanky, kde dítě má podle nakreslených či slovně vyjádřených znaků označit hledaný předmět /je to dřevěné, má to čtyři nohy a jíme na tom – stůl). Slovní hádanky bývají u dětí velmi oblíbené.

4. Hry procvičují úmyslnou pozornost a paměť, kde děti mají např. označit, co se změnilo ve třídě, na panence apod. Do této skupiny patří hry, které procvičují orientaci dětí v prostoru (je to nahoře, vzadu atd.
5. Hudební hádanky, při nichž děti podle úryvku poznávají a určují píseň, určují odkud přichází zvuk, apod.

Pravidla a náročnost úkolu jednotlivých didaktických her lze obměňovat, zejména ztěžovat, podle věku a schopnosti dětí.

Didaktická hra klade velké nároky na přípravu učitele. Důležitým předpokladem pro účinnost těchto her je vzbuzení zájmu dětí o hru a jejich emocionální zaujetí. Zvláště je třeba dbát, aby úkoly her byly úměrné věku a schopnostem dětí, aby byly obměňovány a neopakovaly se mechanicky, aby byly pro děti zajímavé a radostné. Učitel se musí vyhnout tomu, aby se hra stala úmorným cvičením. Ve skupině nejstarších dětí má učitel stupňovat náročnost a složitost úkolů. V této skupině se častěji zařazují slovní hry.

Opěrným bodem je pro myšlení a jednání dětí je pravidlo hry, které musí být stručné, jasné, přesné a formulované při opakování stejným způsobem, musí dávat možnost kontroly a sebekontroly. Aby didaktická hra byla hrou, musí pravidlo zdůrazňovat některý citový prvek (např. soutěživost – kdo dříve, kdo lépe, kdo více apod.). Rovněž je nezbytné, aby didaktická hra byla ukončena vyhlášením výsledku, zhodnocením účasti, apod. Ukončení je vlastně kontrolou, jak děti zachovaly pravidlo a splnily úkol, který jim byl dán.

[2]

## Příklady didaktických her

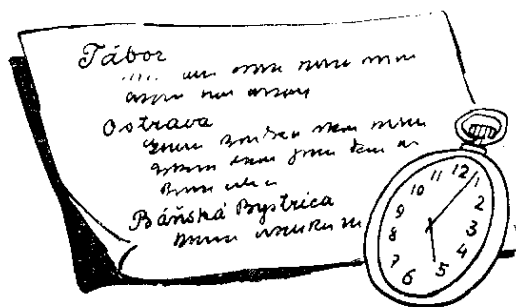
### Doplň jména

Rozdělíme hrající kolektiv na dvě skupiny. Každému hráči dáme deset stručně napsaných charakteristik o životě a díle nejznámějších spisovatelů, básníků, apod., které jsme si předem připravili. Povinností hráčů je napsat v nejkratším čase ke všem charakteristikám správná jména. Vítězí ta skupina, která má ve dvou až třech minutách nejvíce správných odpovědí.



### Čím se které město proslavilo

Každému hráči dáme za úkol napsat za jednu minutu co největší počet měst, s uvedením, čím se proslavila. Vítězem je ten, kdo napsal nejvíce dobrých odpovědí. O vítězi rozhoduje kolektiv.



## Hřebenovka

Zvláštní druh doplňovačky je hřebenovka. Do svislých sloupců ob jeden vzdálených jsou vepsána slova, která jsou nahoře spojena vodorovným pásem, který ukrývá tajenku.

	A		E		A	A	K	
D	R	Š	V	O	T			

N	A	Š	E	H	A	D	A	N	K	A
Á		O		A		A		E		G
R		F		B		T		T		E
O		É		E		I		T		N
D		R		Š		V		O		T

## Roháček

					K	chemický prvek	D	R	A	S	L	Í	K
					E	písemná žádost	P	E	T	I	C	E	
					Č	za volantem sedí	Ř	I	D	I	Č		
					A	lesní a skalní dravec	K	U	N	A			
					H	zkratka mas. děl. organizace	R	O	H				
					O	osobní zájmeno	T	O					
					R	písmeno	R						

## Doplňovačka s tajenkou



dozvuk

španělský šlechtic

mohamedánský kněz

divadelní hra vážného nebo  
smutného obsahu

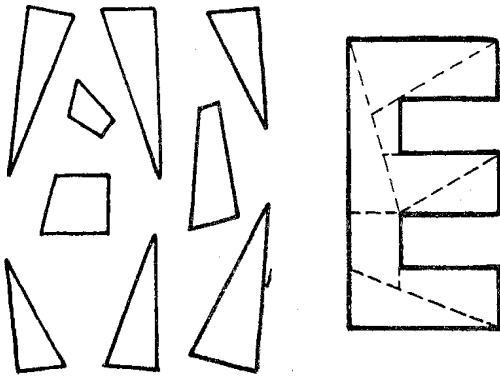
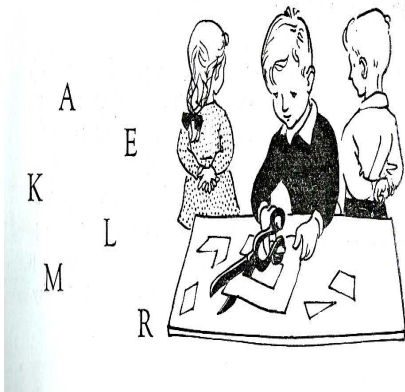
sportovní člun poháněný pádly

společ. kabát, vpředu sestřížený

vytýčený směr cesty



## Písmenkový hlavolam



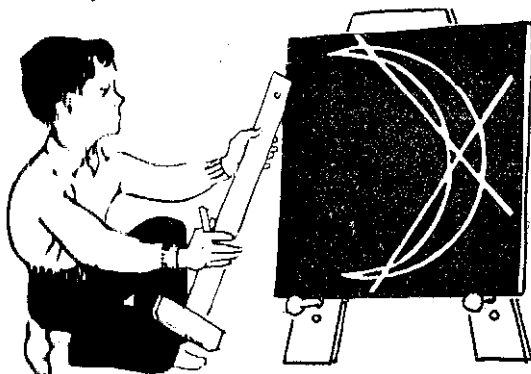
## Doplň mapu

Podle mapy obkreslíme hranice našeho státu, Evropy, atd., pak jmenujeme deset měst, která musí hráči doplnit do prázdných míst mapy. Místo měst můžeme jmenovat řeky, hory, průmyslová střediska, apod. Vítězí ten hráč, který nejlépe provedl doplnění. Pro správnost porovnání použijeme mapu.



## Rozdělení měsíce

Každému hráči dáme jednu čtvrtku s nákresem měsíce. Úkolem hráčů je rozdělit srpek měsíce dvěma přímkami na šest dílů.



## Kvíz

Předem si připravíme dvacet i více otázek na libovolné téma, které však nesmí být unavující a musí odpovídat úrovni účastníků. Je možné uskutečnit kvíz kulturní, sportovní, zeměpisný, všeobecný, apod. Účastníky kvízu pak rozdělíme na dvě stejné skupiny.

Při rozdělení je potřeba přihlížet na rovnoměrnost sil hráčů. Pak dáváme střídavě oběma stranám po jedné otázce. Za dobrou odpověď jsou dva body, za dostatečnou jeden bod, a když neodpoví nebo odpoví špatně, nedostanou žádný bod a otázka je dána k zodpovězení druhé skupině. Na odpovědi se mohou všichni hráči z jedné skupiny předem dohodnout, ale jen jeden hráč ji zodpoví. Nakonec sečteme body obou skupin a vyhlásíme vítěze.



[6]

## **Podmínky dětské hry:**

Pro učitele z charakteristiky dětských her vyplývá, že musí hru dětí a její zákonitosti, její proměny dobře poznat, aby ji mohl úspěšně vést. Jak při výchově dětí ve škole, tak v rodině je třeba pro správné výchovné využití hry zajistit tři podmínky: **prostor, čas a prostředky.**

Prostor se dětské hře zajistí nejlépe venku. Tam se může dítě při hře dostatečně pohybovat, tam má jistě různorodý terén (trávník, pískoviště, apod.). Tam je dítě při hře také nejspíše ušetřeno okřikování a omezování. Ale i v místnosti je nutné poskytnout dítěti dostatečný prostor pro hru.

Vedle prostoru potřebuje dítě pro hru dostatek času. Dochází-li do mateřské školy, je v denním režimu na hry pamatováno ráno, při pobytu venku i odpoledne. Tato doba musí být skutečně naplněná hrou dětí a není možno ji zkracovat.

Např. námětovou hru na obchod nelze ukončit rázem výzvou, aby si dítě přestalo hrát.

Je nutno dítě včas upozornit, že za chvíli bude muset hru skončit, a dopřát mu ji dohrát a ukončit nenásilně, pozvolna. Naproti tomu např. hru na honěnou (hru pohybovou) nebo např. domino (hru didaktickou) umožňuje samo pravidlo ukončit rychleji.

Hry pohybové a hry didaktické (obojí mají předem daná pravidla) vyžadují přímé vedení dospělého. Je však možno hrát je s dětmi na vycházce, na hřišti, při odpoledních hrách a zábavných činnostech. Mnohé didaktické hry (např. různé hádanky, slovní doplňovačky apod.) je možno hrát s dětmi individuálně při scházení, uklidu hraček apod. Postupně lze vést nejstarší děti k samostatnému řízení hry s pravidly (zvláště didaktické).

Třetí podmínkou pro dětskou hru jsou hmotné prostředky pro hru, to znamená různé pomůcky, hračky, které jsou nezbytným doplňkem a často i podnětem dětské hry. Mateřské školy jsou zásobeny hračkami, jejichž prototypy jsou posuzovány odborníky a zkoušeny v normálním provozu těchto zařízení. Četné hračky bývají vytvářeny speciálně pro kolektivní hry dětí, vyžadují velký prostor a vytvářejí specifické prostředí institucí předškolní výchovy.

[2]

### ***Didaktické hry dělíme podle materiálu, s kterým děti pracují. Jsou to:***

- Hry s hračkami, s přírodním materiálem a různými předměty, tyto hry jsou malým dětem nejpřístupnější, protože hračka je hmotným středem hry a řešení úkolu je spojeno s touhou dítěte aktivně na předmět působit
- Stolní hry (obrázky, loto, domino), pro mladší děti volíme hry velmi prosté, s jednoduchými obrázky, které odpovídají zkušenostem dětí, mají je zvláště rády děti čtyřleté až pětileté, protože nejlépe odpovídají jejich obraznému myšlení



- Slovní hry (hádky, slovní klasifikace) jsou vhodné teprve pro děti pětileté a šestileté.

To ovšem znamená, že by jednotlivé druhy her byly určeny jen určitému věkovému stupni dětí. Rozhodující jsou úkoly a jejich obtížnost, kterou můžeme stupňovat i při použití téhož materiálu.

### **Jak učitel řídí didaktické hry:**

První otázkou řízení didaktické hry je její *správný výběr*. Výchovný účinek hry závisí na tom, do jaké míry úkol vytčený ve hře odpovídá schopnostem dětí. Jestliže je hra pro děti příliš těžká, ztrácejí o ni zájem, nemohou ji samostatně řešit a tím u nich nedochází k cvičení rozumových schopností. Hra příliš lehká děti nezajímá a nemá proto didaktický význam. Jaké jsou podmínky pro správný výběr didaktické hry?

*Hra musí vycházet z vědomostí dětí, získaných vlastní zkušeností nebo poučením učitele. Když mají děti např. třídít podle výrobního materiálu předměty nakreslené na obrázku, musí předem znát konkrétní předměty a vědět, z čeho jsou vyrobeny. V didaktické hře se tyto vědomosti upevňují, prakticky uplatňují a ověřují.*

*Je třeba počítat se zvláštnostmi dětského poznání. Mladší děti mohou myšlenkové pochody provádět jen zároveň s vnímáním buď konkrétních předmětů, nebo jejich obrázků. Starší děti nepotřebují už vždycky oporu v konkrétním materiálu a mohou již pracovat s představami a pojmy.*

*Je nutno zachovávat postup v složitosti hry. Hry, v nichž se vyžaduje od dětí srovnávání a výběr, jsou lehčí než hry vyžadující třídění, a proto mají předcházet. I u téhož druhu hry je třeba zachovávat postup od snazšího úkolu k obtížnějšímu.*

Před výkladem pravidel hry se mohou děti seznámit s didaktickým materiálem. Lépe se pak soustředí na pravidla a nerozptýlí se jeho prohlížením. Všechnu pozornost dětí může pak učitel snáze soustředit na řešení úkolu. Při plnění úkolů didaktických her je nutno vychovávat mravní vlastnosti dětí, dbát, aby dodržovaly pravidla a hrály čestně, aby se nelekaly nesnází a nevzdávaly se hry. Průběh hry musí být živý a veselý. Je však nutno včas rozpoznat příznaky únavy dětí.

[1]

## Tvořivá hra u dospělých

Používáme-li hry k rozvoji některých prvků tvořivosti, identifikuje se zde cíl s charakteristikou hry dospělými oceňovanou (podobně jako u volné hry dětí), totiž volností. Souhrnu životních situací, v nichž je dospělý vždy nějak omezen, například technickými parametry předmětu, informacemi, sociálními konvencemi a jiné, představuje hra větší volnost v myšlení i jednání, angažuje představivost a fantazii (angažovanou, zacílenou, smysluplnou), dává větší prostor k prožívání. Hráč poměřuje svůj výkon s možnými hodnotami, které hra skýtá, s výkonem druhých, soupeří s nimi nebo kooperuje, učí se získávat, vyhrávat, ale i ustupovat, prohrávat. Svět herního jednání je vymezen, je od života oddělen, až na to, že hráč sám své životní zkušenosti, osobní vlastnosti, přání i prožitky do hry vnáší a zase si odnáší poučení pro život. Hra dospělých tedy více než u dětí vytváří jakési zrcadlo života, a tím se stává (zejména některé moderní typy společenských her) prostředkem sebeutváření, řízeného, tvůrčího rozvoje osobnosti hráče. Proto ji lidé vyhledávají, učí se ji, zdokonalují své hráčské schopnosti a baví se jí, aniž si vlastně užitek nejvlastnější – rozvoj sebe sama – uvědomují.

Z hlediska vlivu na tvořivost můžeme dělit hry na několik souborů či typů. Dělitkem jsou buď ke hře potřebné intelektuální dovednosti (např. předvídání, srovnávání, míra zapojení tělesných funkcí – např. motoriky), postavení hráče (např. vůči jednomu nebo více spoluhráčům), typ soupeře (např. osoba nebo umělý intelekt) a další. Uvádím jen typy nejrozšířenější, které v jednodušší podobě mohou hrát i děti.

První kategorií hry založené na řešení řady problémů a vyžadující myšlenkové řešitelské činnosti, při nichž hráč připravuje a realizuje určité strategie (tahy, postupy), které umožňují splnit předem známý cíl. Pro tuto kategorii jsou typické hry deskové, které jsou podskupinou stolních her a rozumí se jimi víceméně hry myšlenkové (nikoli fyzické typu stolního fotbalu aj.). Podkladem hry je deska, šachovnice, síť nebo hrací plán, na němž se podle příslušných pravidel pohybuje různými figurkami či kameny. Představují pásmo her od velmi jednoduchých (vlk a ovce, princezna a drak, člověče, nezlob se) až po velmi složité, pěstované i soutěžně, jako jsou šachy, go a mezinárodní dáma. Tyto myšlenkové deskové hry se dále člení na tzv. hry logické a náhodné. V pravidlech prvních nefiguruje náhoda (kromě uvedených soutěžních her jsou to dále například hry gomoku čili piškvorky, hasami šogi, dáma, solitér čili samotář, halma, obrana pevnosti aj.), v druhých se náhoda ve větší či menší míře uplatňuje (hody kostkou, popř. rozdávkou kamenů – např. v člověče, nezlob se a jeho různých variantách, ve vrhcábech, v různých hrách s obchodními či diplomatickými náměty, v dominu, madžongu aj.).

Všechny uvedené typy můžeme použít k rozvíjení a prověření určité stránky tvořivosti. Logické hry vedou postupně své složitosti především k odhalování algoritmů a rozvíjení algoritmického myšlení, dále se v nich uplatňuje logická kombinatorika a takticko-strategické myšlení, někdy i v podobě intuitivní. Hry s prvkem náhody, zvláště složitějšího typu, se sice od předchozích v zásadě neliší, ale je v nich nutno reagovat na měnlivou pravděpodobnost a na překvapení (výhodu i nevýhodu).

Specifickou tvůrčí činnost rozvíjejí u začátečníků i vynikajících hráčů různé formy šachu, go a mezinárodní dámy. Nejde ani tak o hru v celku (o její soutěžní stránku), ale o vytváření řady specifických objektů, partií, úloh, apod. během hry, jež se přenáší od jejich producentů (špičkových hráčů apod.) do širšího okruhu zájemců k amatérským hráčům, jichž jsou doslova miliony, jako vzory situací. Uvedené i další deskové hry jsou v podstatě herní a počítařskou imitací či transformací nějakého reálného děje (původně spjatého zřejmě s mytologickými příběhy, s lovem, válkou, rituály, různými společenskými a životními ději), proto je lze také užít jako cvičného prostředku pro tvorbu v těchto oblastech. Jsou rovněž určitým modelem složek tvůrčího procesu, což lze prokázat na hře šachové, kde můžeme odlišit několik úrovní tvůrčího procesu, demonstrovat je a záměrně se jim učit.

Jak je tedy patrné, modeluje šach intelektovou složku tvorby na třech úrovních: na úrovních základních schematických operací myšlení, dále na úrovni heuristických procedur (srovnání, kombinace, variace, odhalování, předvídání) a konečně i na úrovni vyššího myšlení, představivosti a fantazijní produkce. Hráč čerpá z paměti, vědomých procesů i intuice.

Více prvků sociální tvořivosti obsahují potom *společenské hry*. Můžeme je rozdělit na takové, které vytvářejí sociální dovednosti a schopnosti tvořivě jednat v sociálních situacích, a ty, které jsou prostřednictvím sociálního jednání spíše zaměřeny na sebepoznání a sebeutváření. Druhý typ někdy nevypadá jako hra, spíše jako didaktický úkol, avšak prováděním ve skupině se dostávají i sociální podněty. Komplexní přístup reprezentuje například hra Cariso. V naší literatuře existuje zásobník pro výběr vhodných her v publikacích Bakalářových. Odtud můžeme vybrat hry, které mají vliv na řadu faktorů tvořivosti.

### **Mohou ovlivňovat:**

1. *pohyblivost*- schopnost snadno a lehce „přepínat“ na nové formy a obsahy vnímání a myšlení
2. *plynulost*- rychle a lehce nalézat příhodné nápady a představy
3. *originalitu*-vymýšlet mimořádné, obsahem bohaté a zajímavé nápady a představy
4. *analýzu*- popisovat, upřesňovat a definovat obsahy a vzájemné souvislosti
5. *produkci*- podávat systematicky nápady a postupy řešení
6. *konstrukci*- účelně spojovat známé myšlenky a dosažitelné věci
7. *přetváření*- uvolňovat vzájemné vazby a mezi částmi zavádět nové vztahy
8. *pořádání*- nalézat dělítka (kritéria) a dotyčné věci a myšlenky podle nich seskupovat
9. *schopnost výrazu*- formovat a sdělovat požitky, pocity a zkušenosti

10. *realizaci*- plány cíleně rozpracovávat a v jednotlivostech uskutečňovat
11. *kombinaci*- řešení hledat nalézáním nových vztahů a způsobů srovnání
12. *překlady*- výpovědi, data a znaky systematicky nahrazovat jinými
13. *rozhodování*- srovnávání rozdílných hledisek, jejich zvažování a určování hlavních postupů
14. *přizpůsobení*- věci a myšlenky přizpůsobovat stávajícím podmínkám
15. *organizaci*- dané záležitosti vyřizovat se zřetelem na smysl, cíl a účel

[3]

### **Didaktické testy**

Setkáváme se s nimi již po 1. světové válce ; jejich podstatou je série otázek daných všem žákům, vyžadujících krátkou, jednoznačnou odpověď z několika možných variant odpovědí. Hovoří se o „přesných zkouškách“, ač k jejich přesnosti může být vyslovena řada didaktických pochybností. Je uvedeno, že jde o standardizovaný postup, kterým se vyvolává jistá aktivita, jejíž výsledek se pak měří a hodnotí tak, že individuální výsledek se srovnává s výsledky dosaženými u jiných jedinců ve stejné situaci. Klade se rovněž důraz na objektivitu zjišťování didaktickým testem a na možnost srovnávání výsledků. Zdá se, že snaha o objektivitu je správná jen potud, pokud používáme soubor výzkumem ověřených otázek a postupů, které žák jednoznačně přesně pochopí a na ně hledá odpověď.

Ovšem požadavek na „srovnatelnost výsledků“ může být i problematický, máme-li na mysli jako požadovanou normu výkonu standardní výkon statisticky vyjádřeného žáka. Učitelé totiž při diagnóze nejde vůbec o to, aby srovnával výkony svých žáků s výkony standardizovanými, průměrnými v celospolečenském měřítku. On musí zásadně srovnat výkony svých žáků s požadavky normy, tj. požadavky učebních osnov, učebnic a s požadavky, které na jeho žáky klade konkrétní spojení školy se životem a s praxí. Toto kritérium je pro diagnostiku zásadní a jiný výklad je v praxi nesprávný. Normou není totiž „průměrný statisticky vypočítaný výkon“, ale intence požadované osnovami. Z tohoto hlediska nutno tím více podtrhnout úsilí, aby především systém otázek testu byl prověřen v praxi a aby otázky byly stylizačně, logicky a obsahově tak sestaveny, aby jim žáci rozuměli.

Z tohoto hlediska je nutno kriticky uvažovat, zda didaktické tzv. standardizované testy jsou metodologicky a intencionálně správné a objektivní, či zda jejich používání nepřináší učitelům didaktické potíže. Zdá se, že v dějinách vyučování prošly testy údobím glorifikace, někdy až nekritického obdivu, později byly i kritizovány, dokonce i zavrženy. Jejich historie je dlouhá.

Musíme jen konstatovat, že didaktický test může být pouze jedním z mnoha diagnostických prostředků a nelze jej fetišizovat, má jen pomocnou úlohu.

Přes kritické přístupy lze s rozvahou použít metodologicky vyhovující didaktické testy. Jejich výhody jsou mnohokrát zdůrazňovány v literatuře: ceněna je skutečnost, že testy mohou zajistit velmi účinně a rychle zpětnou vazbu. Učitel může rychle z celé látky a se všemi žáky provést kontrolu stavu vědomostí, dovedností a výkonů žáka. Znalost učitele o stavu vědomostí je pak mnohem analytičtější a odpovědnější, než když používá často jednoduchého odhadu klasickou zkouškou. Může pak odpovědně, vycházeje ze skutečného stavu znalostí žáků, doučovat, doplňovat a provádět nadstavbu; může citlivě vyjít z obsahových hledisek výuky, které jsou determinovány učební osnovou. Test však nesmí být jedinou diagnostickou metodou a nemusí být vůbec spjat s klasifikací.

Moderní didaktické testy se snaží zjišťovat nejen pamětní data, ale i úroveň pedagogicky rozvíjených racionálních dovedností a schopností, především jak žáci dokážou používat svých vědomostí a dovedností v příkladech v praxi. Didaktickými testy lze sledovat také úroveň studijních dovedností, dále úroveň dovedností číst, psát, počítat, pracovat s tabulkami, s mapou, s plány, používat slovníky apod. Aby poznání bylo úplnější, předkládají se celé soustavy baterie didaktických testů, které jsou složeny z několika subtentů, jimiž lze sledovat dílčí poznatky i celé okruhy informací.

Didaktický test je především diagnostickým materiálem pro učitele a také žák je jím přesněji informován o tom, jak pracoval. Testy ovšem mohou sloužit také k opakování.

Didaktické testy mají proti tzv. klasickým ústním a písemným zkouškám tyto výhody:

1. Zjistí stav vědomostí a dovedností rychle a u všech žáků, z velké části učiva.
2. Dávají žákům stejné možnosti a úkoly za stejných podmínek.
3. Zmenšují variaci a subjektivitu posuzování.
4. Lze prozkoumat látku nebo její důležitý úsek i podle potřeby, aniž by byly zvýšeny nároky na čas.
5. Testy se současně procvičují učivo, zajišťuje se jeho opakování.
6. Učitel pozná, při dobré koncepci testů, četné žákovy znalosti a neznalosti a může podle tohoto zjištění látku doučovat, opakovat a postupovat přitom individuálně.
7. Ověřují společně s jinými metodami efektivitu vyučovacího procesu, metod i celkové práce učitele, vedou učitele ke korekci práce, jestliže se projevuje hromadný neúspěch v práci žáků.
8. Umožňuje provádět vnitřní diferenciaci žáků podle výkonů.
9. Jsou také dílčí diagnostickou metodou pro určování schopností a nadání žáků.
10. Konečně umožňují přesněji klasifikovat, ač to není jejich jediným smyslem, dokonce tento úkol je spíše sekundární povahy.

Testům didaktického charakteru oprávněně bývá vytýkáno, že málo individualizují zkoušku, že vedou k mechanickému klasifikování, že potom učitelé opomíjejí jiné metody zkoušení a spoléhají pouze na testy. Je kritizováno, že odpovědi jsou většinou verbální a torzní a vyhovují jen některým žákům. Test sám, jak již bylo řečeno, není a také nesmí být jedinou diagnostickou metodou. Je to jen jedna z metod a jejím smyslem je spíše podat dílčí podklady pro zjištění okamžitého stavu vědomostí či dovedností a někdy zaktivizovat žáky, hledat možnosti pro doučení apod.

Širokému pojetí testů nasvědčují i jejich formy a způsoby jejich použití v různorodých podmínkách vyučování. Známe testy pro sebekontrolu, cenné jsou testy uvedené v učebnicích pro samoučení, dále testy spojené s programováním, testy, jimiž kontroluje učitel žáky při učení a bez nároku na klasifikační hodnocení a konečně testy klasifikační, které jsou nejproblematičtější.

Test bývá zajímavou diagnostickou pomůckou také pro žáka. Může mu podat informaci o stavu jeho vědomostí ještě předtím, než přistoupí ke zkoušce. Odpadá zde moment překvapení, o který někdy usilují málo citliví učitelé, kteří kladou otázky tak, aby jimi zaskočili žáka, aby mu za všech okolností dokázali, že se všemu naučil. Testem vhodně voleným je naznačena normalizace požadavků, což je nejen potřebné, ale i nutné z didaktických, psychických a také hygienických důvodů. Test pro sebekontrolu a test v učebnici zbaví žáka nepříjemných obav a navíc mu naznačí, kde má ještě doplnit poznatky, co ještě není dobře zvládnuto. Dodá mu i pocit radosti z práce a nemálo teoreticky zdůrazňovaný pocit přirozenosti výuky, která někam vede, k něčemu směřuje, má cíl, což odpovídá přirozenému procesu volní aktivity. Lze namítat, že se žák bude učit jen pro zvládnutí testu. Tato námitka je nevhodná, když ji srovnáme se skutečností, že se žák dnes obvykle učí bez cíle, bez motivace, nebo také jen pro ústní zkoušku, která bývá bezbřehá a často i subjektivní pojetím otázek a odpovědí.

Také didaktický test musí být ovšem přirozený svou atmosférou. Necitlivý učitel může z této moderní diagnostické metody učinit akt brutality právě tak jako z kterékoliv zkoušky. Didaktické testy, konané z obřadností a slibující ve svém důsledku tvrdý postih, trest, vyloučení ze studia, testy, které bývají jedinou diagnostickou metodou a navíc zkouškou po dlouhé době, během níž žák nebyl vůbec zkoušen, nejsou vhodné (jako ostatně kterákoliv takováto zkouška). Zdůraznění maximálního důsledku s klasifikačním účinkem nevytvoří při testu optimistickou atmosféru, jež má být vždy vlastností diagnózy. Takový test neerotizuje, zejména žáky odpovědné, neurotiky, stejně jako brutálně provedená ústní zkouška.

Jestliže se didaktických testů používá v přirozených a humánních podmínkách, přiměřeně často a s úmyslem pouhé diagnózy, pak nemívají neurotizující účinky, žáci si na zvykají a navíc prožívají pocit přirozeného ukončení jednotlivých úseků učiva. Žák pozná, a to dosti konkrétně, jak se naučil. Je to přirozené uzavření každého pracovního a také studijního úsilí.

## Testy bývají děleny a často nepřesně označovány na

### a) psychologické

### b) didaktické testy (jde vlastně o pedagogické testy).

Pedagogická diagnostika sleduje použití pedagogických a mezi nimi didaktických testů, všímá si však pedagogického rozvoje celé osobnosti žáka. Nelze zásadně souhlasit s tím, aby funkce „hodnotit osobnost“ byla přisuzována pouze psychologickým testům. Potvrzuje to konečně i M.Cipro a současný vývoj hodnocení osobnosti žáka na školách. Také moderní americká didaktika se snaží v poslední době nahrazovat i tzv. testy osobnosti zejména test inteligence didaktickými testy. Jak naznačuje J.Klauer a také M. Cipro, ale i Z. Mysliveček, ve světě výrazně roste poznání, že například inteligenční testy měří spíše ve vzdělávacím procesu rozvinutou schopnost než vrozenou inteligenci, a že jejich místo mohou tedy zaujmout pedagogické testy, zejména testy didaktické povahy, které měří v čase a lze je používat longitudálně. Žák může být totiž také testy didaktické povahy vyprovokován k myšlení, k používání tvořivé fantazie, znalostí při řešení problémových situací.

Zavádění didaktických testů do školní praxe žádá, aby byl nejdříve uskutečněn test z cvičných důvodů, tzv. předběžný test, jenž má za úkol připravit žáka k testovací technice, k práci s testem vůbec, aby si žák zvykl na testovou atmosféru, aby se zbavil pocitu nejistoty a neklidu. Podle způsobu, jak lze testy řešit, se rozlišují na:

- 1) testy, při nichž žák řešení píše (test papír – tužka)
- 2) testy, při nichž žák mluví, odpovídá ústně (otázka – odpověď)
- 3) testy, při nichž žák provádí jistý výkon – testy perforační (pohyb, demontáž, mikroskopické práce)

Podle obecné a odborné dostupnosti hovoříme o testech:

- 1) testy veřejně dostupné (pro rodiče, žáky)
- 2) testy veřejně nedostupné (pouze pro pedagogy)

Podle počtu žáků, kteří současně řeší dané úkoly se dělí didaktické testy na:

- 1) testy kolektivní (skupinové)
- 2) testy individuální

Pro odborně pedagogické vědecké účely je někdy důležité znát stav vědomostí a dovedností žáka před pokusem (před didaktickým zásahem) a po provedení didaktického pokusu. Hovoříme o dvou, resp. o třech testech:

- a) praeetest (předběžný test)
- b) průběžný test (může jít i o více testů provedených po etapách)
- c) posttest (závěrečný, zjišťující efektivitu didaktického zásahu)

Tyto pedagogické testy žádají vyzkoušení na předběžném materiálu; zjišťuje je citlivost testu, vhodnost, přiměřenost, jasnost otázek, hodnota odpovědí, které test

přináší. Provedou se příslušné korekce, posléze se test zavádí do experimentálních či běžných diagnostických průzkumů a výzkumů. Používají je odborní pedagogové a učitelé, kteří sledují vědecko výzkumné otázky výchovy a výuky.

Didaktické testy mají, jak jsme již naznačili, své závažné nedostatky. Žák odpovídá schématicky, zkratkou, bez úsilí o přesné stylizační vyjádření, jeho odpověď je jazykovým torzem nebo výkonem vytrženým ze širších souvislostí. Učitel při testech nemá možnost intimního mezilidského vztahu k žákovi. Vidí jej „přes test“, tedy laboratorně, zkráceně. Nepozná okamžitou náladu žáka při testu. Žák, ač napíše správnou odpověď, nemusí umět o poznatcích přirozeně nenuceně hovořit. Může jít jen o verbální a také neúplnou znalost.

Testová atmosféra není vždy přirozená dětské mentalitě. Ta touží po odezvě po účasti, po citovém prožitku. Strojovost, odcizení, může negativně působit zejména na citlivé dítě. Učitelé bývají testy pracovní zátíží, zejména když je používají v mnoha ročnících současně.

Kvantitativní úsilí, které bývá s používáním testů spojeno, zjednodušuje pohled na dítě. Kvalita je více než pouhý počet kladných a záporných údajů, které test poskytuje. Jsou i další obtíže, obsahové i jiné. Proto nelze testům přisuzovat ty vlastnosti, které nemohou mít.

V žádném případě se didaktický test nesmí stát předmětem obdivu jen proto, že zjednodušuje diagnostickou práci učitele, že se mu nabízí metoda, která je prý „objektivní“, ač lze o této objektivitě pochybovat. Tím nebezpečnější by bylo, kdyby didaktické testy se stávaly především komerčně žádaným produktem a jejich výroba by byla tímto důvodem podporována a mnohdy i „vědecky“ zdůvodňována.

Přes svoje klady ovšem může didaktický test plnit v diagnostickém úsilí jen velmi omezenou funkci.



## 6. ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce na téma Didaktické metody a jejich sociálně-pedagogické aspekty byla analýza vyučovacího procesu s důrazem na metody vzdělávání, a dále zmapování možností a návodů na zkvalitnění vyučování za použití didaktických her.

Základním přístupem k řešení bude přístup systémový. Hlavní metodou bude při zpracování bakalářské práce bude obsahová analýza dostupných materiálů a z ní logické deduktivní vyvození závěrů.

Cíl práce byl splněn.

Pomocí příkladů didaktických her jsem se pokusila uvést alespoň jejich základní charakteristické rysy a znaky. Z pedagogického hlediska mají didaktické hry vymezené místo pro osvojování znalostí a dovedností dětí. Jestliže je hra pro dítě hlavní formou činnosti a organizace jeho života, která dítě nejvíce uspokojuje a všestranně rozvíjí, potom musí být v rukou pedagoga hlavním, základním výchovným prostředkem. To znamená, že prostřednictvím hry pedagog všestranně a cílevědomě usměrňuje dětský vývoj a ovlivňuje celou dětskou osobnost.

Na základě informací získaných z citovaných literárních zdrojů a vycházejíc rovněž z vlastních pedagogických zkušeností mohu konstatovat, že hrou se prohlubuje zájem dítěte o skutečnost a zpevňuje její poznání, což lze sledovat na šíři poznatků, které dítě ve hře uplatňuje, na jejich kombinaci, a samozřejmě v rozvinutějším slovním vyjadřování. Prostřednictvím hry se dokonaleji podaří ovlivnit povahové rysy dítěte, posílit kladné a pozvolna potlačovat záporné. Hrou se vyvolávají a posilují tvořivé schopnosti dětí, jejich vkus a smysl pro krásu.

Pro tyto a další vlivy musí pedagog hry dítěte promyšleně využívat jako výchovného prostředku, který umožňuje všestranný rozvoj dětské osobnosti a cílevědomé vedení jednotlivců a celé skupiny dětí.

Věřím, že zpracováním tohoto tématu jsem přispěla k hlubšímu poznání vyučovacího procesu, resp. použití didaktických her ve výuce, které jsou tak často opomíjené, avšak přesto rozhodně patří k základním pilířům moderní pedagogiky.

V seznamu citované literatury je shromážděn poměrně široký výběr dostupných pramenů, které mohou sloužit jako návod pro rozšíření poznatků.

## 7. RESUME

Bakalářská práce na téma „Didaktické metody a jejich sociálně-pedagogické aspekty“ byla vypracována s cílem popsat základní rysy vyučovacího procesu s důrazem na metody vzdělávání, a dále zmapovat možnosti a návody na zkvalitnění vyučování za použití didaktických her.

V jednotlivých kapitolách jsem se snažila poskytnout základní informace o koncepci výuky, včetně vývoje a uplatňování specifických edukačních modelů. Dále jsem usilovala o objasnění základních pojmů a postupů vyučovacího procesu a vysvětlení jednotlivých metod moderní pedagogiky. Velkou pozornost jsem věnovala především didaktickým hrám, které nabízejí bohaté možnosti pedagogického využití. Je nepochybně zřejmé, že didaktické hry vycházejí, napodobují a navazují na hry spontánní, ovšem jako výchovný prostředek jsou jejich zaměření, obsah a forma cíleně konstruovány na rozvíjení a procvičování schopností a znalostí dětí. Práci jsem doplnila a zpestřila uvedením konkrétních příkladů různých druhů didaktických her. Pro komplexní pojetí tématu jsem zařadila i kapitolu o tvořivé hře u dospělých lidí. I u nich je zcela jednoznačně patrný přínos herních činností, především v sebeutváření a sebepoznání.

Na základě informací získaných z citovaných literárních zdrojů a vycházejí rovněž z vlastních pedagogických zkušeností mohu konstatovat, že hrou se prohlubuje zájem dítěte o skutečnost a zpevňuje její poznání, což lze sledovat na šíři poznatků, které dítě ve hře uplatňuje, na jejich kombinaci, a samozřejmě v rozvinutějším slovním vyjadřování. Prostřednictvím hry se dokonaleji podaří ovlivnit povahové rysy dítěte, posílit kladné a pozvolna potlačovat záporné. Hrou se vyvolávají a posilují tvořivé schopnosti dětí, jejich vkus a smysl pro krásu.

## 8. ANOTACE

Jméno: Denisa Mrázová

Název práce: Využití didaktických metod ve výuce

Druh práce: Bakalářská práce

Rok vydání: červen 2006

Počet stran: 44

Vedoucí práce: PaedDr. Libuše Mazánková, Dr.

Klíčová slova: koncepce výuky – vyučovací proces – didaktické metody – didaktické hry – tvořivost

V této bakalářské práci jsem se pokusila objasnit význam didaktických her z pedagogického hlediska. V ruce pedagoga je hra hlavním, základním výchovným prostředkem. Vhodnými didaktickými metodami pedagog všestranně a cílevědomě usměrňuje dětský vývoj a ovlivňuje celou dětskou osobnost.

## 8. ANNOTATION

Name: Denisa Mrázová

Work title: Turn didactic methods profit at lessons

Type of work: Bachelor work

The year of edition: June 2006

The numer of pages: 44

The head of work: PaedDr. Libuše Mazánková, Dr.

Key words: class conception – classes trial – didactic methods – didactic games – creativity

In this Bachelor work I tried to elucidate an importance of didactic games from the pedagogical view. There is the game like main, basic educational device in pedagogue's hands. With suitable didactic methods the pedagogue puts versatilly, purposefully to child's development on the right lines and regulates whole child's personality.

## 9. LITERATURA A PRAMENY:

1. BARTŮŠKOVÁ, M. Pedagogika předškolního věku. 3. přepracované vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1957.
2. BĚLINOVÁ, L., a kol. Pedagogika předškolního věku. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.
3. HLAVSA, J., a kol. Psycho/logické metody výchovy k tvořivosti. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.
4. HRABAL, Vladimír, st., HRABAL, Vladimír, ml. Diagnostika. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2002.
5. KOLÁŘ, Z., a kol. Pedagogická psychologie. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.
6. MARYNČÁK, R., ZEZULA, M. 100 her mládeže. 1. vyd. Ostrava: Krajské nakladatelství, 1957.
7. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. Výukové metody. 1. vyd. Brno: Paido, 2003.
8. MOJŽÍŠEK, L. Pedagogická diagnostika. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.
9. MINAŘÍKOVÁ, M., PIVODOVÁ, M. Rozvíjení poznání v mateřské škole. 1. vyd. Praha: Naše vojsko, 1987.
10. KOLEKTIV AUTORŮ. Jak měnit a rozvíjet vlastní školu? 1. vyd. Praha: STROM, 1994.
11. PELIKÁN, J. Výchova jako teoretický problém. 1. vyd. Ostrava: Amosium, 1995.
12. PETTY, G. Moderní vyučování. 1. vyd. Praha: Portál, 1996.
13. PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. 1. vyd. Praha: Portál, 1997.
14. SÝKORA, F. Vybrané metody výuky všeobecně vzdělávacích předmětů. Brno: IMS, 2003.