

Rozvoj metakognice u dětí předškolního věku

Iva Vladíková

Diplomová práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Iva Vladíková**
Osobní číslo: **H14889**
Studijní program: **N7501 Pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Rozvoj metakognice u dětí předškolního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k oblasti rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku, učení dětí metakognici a metakognitivnímu myšlení.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu metodou experimentu.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ADEY, Philip; ROBERTSON, Anne; VENVILLE, Grady Jane. Let's think!: a programme for developing thinking with five and six years old: teacher's guide. London: NferNelson, 2001.

HRBÁČKOVÁ, Karla. Rozvoj autoregulace učení studentů. Praha: Hnutí R, 2011, 76 s. ISBN 978-80-86798-18-9.

HRBÁČKOVÁ, Karla a Eliška SUCHÁNKOVÁ. Rozvoj metakognice u dětí předškolního věku. In ŠULOVÁ, Lenka (Ed.). V září půjde do školy. roč. 6, č. 22, s. 1-34. Praha: RAABE, 2014. ISSN 1804-0160.

ŘÍČAN, Jaroslav a Ondřej PEŠOUT. Používané metakognitivní strategie žáků v kontextu autoregulovaného učení. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013, 78 s. ISBN 978-80-7414-645-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

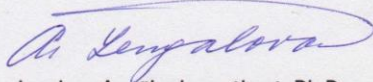
Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **20. listopadu 2015**

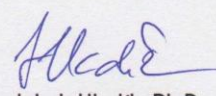
Termín odevzdání diplomové práce: **15. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 20. listopadu 2015



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





Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

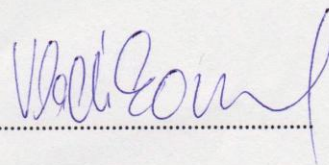
Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 15. 4. 2016



.....

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

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

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

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

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

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

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

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou rozvoje metakognice u dětí předškolního věku. Cílem je sestavení inovativního programu metakognitivních aktivit a následná realizace her s dětmi předškolního věku. Práce je rozdělená na dvě části. V první, teoretické části, se zabýváme kognitivním vývojem dětí, výkladem a charakteristikou pojmu metakognice i aplikací metakognitivních aktivit v podmínkách mateřské školy. Druhá, praktickou část, představuje metodika výzkumného šetření a analýza výsledků výzkumu. Práce je obohacena o přílohovou část, kde se nachází ukázky herních pomůcek, které byly při realizaci aktivit ve školce využity.

Klíčová slova: rozvoj myšlení, metakognice, metakognitivní zkušenosti, metakognitivní aktivity, program rozvoje metakognice

ABSTRACT

This thesis deals with the development of metacognition in preschool children. The purpose of this thesis is to create and innovative program of metacognitive activities and realization of games with preschool children. The thesis is divided into two parts. The theoretical part describes the cognitive development of children and there is interpretation and characteristic of the concept of metacognition and it deals with application of metacognition in Czech kindergarden environment. The practical part describes methodology of the research and analysis of results. The thesis is enriched by supplement of teaching aids.

Keywords: development of thinking, metacognition, metacognitive experiences, metacognitive activities, programme of metacognitive acceleration

PODĚKOVÁNÍ

Touto cestou chci poděkovat vedoucí diplomové práce, paní Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D., za podnět ke zpracování tématu metakognice, které pro mě bylo velmi obohacujícím, také za projevenou důvěru a podporu při zpracovávání herního programu.

Děkuji paní ředitelce Ivaně Jančové a pedagogickému sboru mateřské školy Sokolská ve Zlíně za možnost realizace výzkumu a vstřícný přístup po celou dobu trvání projektu.

V neposlední řadě děkuji své rodině a kolegyním za trpělivost a podporu.

MOTTO DIPLOMOVÉ PRÁCE

„Poznání je jedním z hlavních způsobů našeho kontaktu se světem.“

(Chalupa a Brožová, 2011)

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 KOGNITIVNÍ FUNKCE	14
1.1 PAMĚŤ	14
1.2 POZORNOST	15
1.3 ZRAKOVÉ A PROSTOROVÉ SCHOPNOSTI.....	15
1.4 JAZYKOVÉ A ŘEČOVÉ SCHOPNOSTI	16
1.5 MYŠLENÍ	16
2 TEORIE KOGNITIVNÍHO VÝVOJE	18
2.1 PIAGETOVA TEORIE KOGNITIVNÍHO VÝVOJE.....	18
2.2 VYGOTSKÉHO KONCEPCE KOGNITIVNÍHO VÝVOJE	21
2.3 VNITŘNÍ ŘEČ DÍTĚTE	23
3 METAKOGNICE	25
3.1 CHARAKTERISTIKA METAKOGNICE.....	26
3.2 METAKOGNITIVNÍ VĚDOMOSTI.....	28
3.3 METAKOGNITIVNÍ ZNALOSTI.....	28
3.4 METAKOGNITIVNÍ DOVEDNOSTI.....	29
3.5 NÁCVIK METAKOGNICE	30
3.5.1 Psychodidaktická aplikace metakognitivní teorie	31
3.5.1.1 Zásady metakognitivního nácviku	31
3.5.1.2 Strategie metakognitivního nácviku	32
3.5.1.3 Znalost kognitivních cílů	33
3.5.2 Metakognice a pedagogická intervence.....	35
4 METAKOGNICE A PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	37
4.1 ČTYŘI PILÍŘE VZDĚLÁVÁNÍ EU A RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY ČR	37
4.2 PŘEDŠKOLNÍ VĚK	39
4.3 PŘEDŠKOLNÍ VĚK A METAKOGNITIVNÍ ZNALOSTI, DOVEDNOSTI	40
4.4 MOŽNOSTI ROZVOJE METAKOGNICE U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	41
II PRAKTICKÁ ČÁST	44
5 METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	45

5.1	VÝZKUMNÉ TÉMA A VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	45
5.2	VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÁ OTÁZKA.....	45
5.3	POJETÍ VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ SOUBOR	47
5.4	PRŮBĚH EXPERIMENTU	47
5.5	VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	48
5.6	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	49
6	ANALÝZA HERNÍHO PROGRAMU	54
6.1	CHARAKTERISTIKA SBORNÍKU HER.....	54
6.2	CHARAKTERISTIKA ÚČASTNÍKŮ VÝZKUMU.....	55
6.3	CHARAKTERISTIKA VIDEOZÁZNAMŮ.....	56
6.4	AKTIVITA ‚ZTRACENÍ V LESE‘	56
6.4.1	Konstrukce hry a její pravidla	57
6.4.2	Pochopení hry dětmi předškolního věku a její průběh	57
6.4.3	Metakognitivní projevy	59
6.4.4	Reflexe	60
6.4.5	Shrnutí a doporučení	60
6.5	AKTIVITA ‚DRAČÍ KAMARÁDI‘	61
6.5.1	Konstrukce hry a její pravidla	61
6.5.2	Pochopení hry dětmi předškolního věku a její průběh	62
6.5.3	Metakognitivní projevy	64
6.5.4	Reflexe	64
6.5.5	Shrnutí a doporučení	65
6.6	AKTIVITA ‚ŽIVOTNÍ PROSTŘEDÍ‘	65
6.6.1	Konstrukce hry a její pravidla	66
6.6.2	Pochopení hry dětmi předškolního věku a její průběh	67
6.6.3	Metakognitivní projevy	68
6.6.4	Reflexe	69
6.6.5	Shrnutí a doporučení	70
6.7	AKTIVITA ‚MAMINKA ZAHRADNICE‘	70
6.7.1	Konstrukce hry a její pravidla	71
6.7.2	Pochopení hry dětmi předškolního věku a její průběh	71
6.7.3	Metakognitivní projevy	73
6.7.4	Reflexe	73
6.7.5	Shrnutí a doporučení	74
6.8	AKTIVITA ‚SKLÁDANÁ‘	74
6.8.1	Konstrukce hry a její pravidla	75
6.8.2	Pochopení hry dětmi předškolního věku a její průběh	75
6.8.3	Metakognitivní projevy	78
6.8.4	Reflexe	78
6.8.5	Shrnutí a doporučení	79
6.9	AKTIVITA ‚NA HŘIŠTI‘	79
6.9.1	Konstrukce hry a její pravidla	80

6.9.2	Pochopení hry dětmi předškolního věku a její průběh	80
6.9.3	Metakognitivní projevy	82
6.9.4	Reflexe	82
6.9.5	Shrnutí a doporučení	82
6.10	AKTIVITA ‚SKLÁDÁME DRAKY‘	83
6.10.1	Konstrukce hry a její pravidla	83
6.10.2	Pochopení hry dětmi předškolního věku a její průběh	84
6.10.3	Metakognitivní projevy	87
6.10.4	Reflexe	88
6.10.5	Shrnutí a doporučení	89
6.11	AKTIVITA ‚STAVÍME SNĚHULÁKY‘	89
6.11.1	Konstrukce hry a její pravidla	89
6.11.2	Pochopení hry dětmi předškolního věku a její průběh	90
6.11.3	Metakognitivní projevy	92
6.11.4	Reflexe	93
6.11.5	Shrnutí a doporučení	94
6.12	AKTIVITA ‚VE MĚSTĚ‘	94
6.12.1	Konstrukce hry a její pravidla	95
6.12.2	Pochopení hry dětmi předškolního věku a její průběh	95
6.12.3	Metakognitivní projevy	98
6.12.4	Reflexe	98
6.12.5	Shrnutí a doporučení	99
6.13	AKTIVITA ‚ROČNÍ OBDOBÍ‘	99
6.13.1	Konstrukce hry a její pravidla	100
6.13.2	Pochopení hry dětmi předškolního věku a její průběh	100
6.13.3	Metakognitivní projevy	104
6.13.4	Reflexe	104
6.13.5	Shrnutí a doporučení	104
6.14	AKTIVITA ‚DOBRODRUŽSTVÍ S DRAKY‘	105
6.14.1	Konstrukce hry a její pravidla	105
6.14.2	Pochopení hry dětmi předškolního věku a její průběh	106
6.14.3	Metakognitivní projevy	107
6.14.4	Reflexe	107
6.14.5	Shrnutí a doporučení	107
6.15	SHRUTÍ ANALÝZY HERNÍCH AKTIVIT	108
ZÁVĚR		109
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		110
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK		114
SEZNAM OBRÁZKŮ		115
SEZNAM TABULEK		116
SEZNAM PŘÍLOH		117

ÚVOD

Není tajemstvím, že žijeme v uspěchané době. Z jedné strany je člověk zavalen moderními technologiemi a masovými médii, která na člověka až útočí a podsouvají mu ploché informace tak, aby už nad nimi nemusel přemýšlet. Na druhé straně jsme svědky nespočtu společenských změn, snažíme se dotáhnout Západ a prakticky ještě pořád budujeme myšlenku moderního, sociálního, demokratického a funkčního státu. Tyto životní okolnosti jsou pro člověka mnohdy těžce vstřebatelné, a o to hůř se mu zpracovávají, když nad tím vším ještě stojí požadavek na multifunkčního člověka – samostatně myslící, kreativní a zodpovědnou bytost, která bude nesmírně výkonná v pracovním i soukromém životě.

Trendem moderní pedagogiky je obracet pozornost čistě k dítěti, jež má rozmanitá práva a takové možnosti rozvoje, zábavy a vzdělávání, které neměli naši rodiče ba ani my ještě před několika málo lety. Bohužel tento úzký rozměr pohledu způsobuje snižování odpovědnosti rodiče za své potomky, respektive její přehození na vzdělávací instituce. Dnes a denně se v praxi setkávám s rodiči, kteří si se svými dětmi neumí hrát, nechtějí jim vymýšlet program, neučí se s nimi – naopak chtějí, aby jejich dětem program někdo vymyslel a při té příležitosti bavil i je samotné. Jenže člověk se formuje tam, kde vyrůstá. Nejprve se socializuje a učí v rodině, posléze přichází do první vzdělávací instituce. Aby mohlo dítě svému novému úkolu dostát, dokázalo se orientovat v rychle se měnícím prostředí (s rozvojem globalizace vlastně hovoříme o celém světě) a představovat ideu člověka 21. století, je třeba efektivně rozvíjet jeho myšlení, a to nejlépe tak, aby postupem času bylo schopno analyzovat své vlastní myšlenkové pochody.

Tuto dovednost, která tkví ve schopnosti analyzovat své vlastní přemýšlení a jež nazýváme metakognice, by u svých žáků měli rozvíjet už učitelé mateřských škol. Jak bylo řečeno, mateřské školy jsou první vzdělávací institucí, do které vstupujeme a právě předškolní věk je obdobím, ve kterém by měl být naplno spuštěn proces záměrného rozvoje metakognitivních dovedností. K tomu je ale třeba také podpora ze strany státu, který ve svých Rámcových vzdělávacích programech pro předškolní vzdělávání s metakognicí jako takovou nepočítá; podpory ze strany vedení a pedagogického sboru mateřské školy, který by měl být s danou problematikou dostatečně obeznámen a měl by ji zahrnout do své koncepce vzdělávání předškoláků; a v neposlední řadě je nutná podpora z řad rodičů, kteří často nedokážou (či nechtějí) této problematice věnovat dostatečnou pozornost, ať už jsou jejich důvody jakékoliv. Přitom od lidí s rozvinutými metakognitivními dovednostmi si odborníci slibují

větší přizpůsobivost, kreativitu a samostatnost. Někteří autoři¹ dokonce hovoří o tom, že by se metakognice měla stát součástí dovedností, respektive klíčovou kompetencí člověka 21. století.

Prakticky jedinou ucelenou metodickou pomůckou pro učitele, která navíc dosud nebyla vydána česky a její pořízení je poměrně nákladné, představuje herní program *Let's Think!* autorů Philipa Adey, Anne Robertson a Grady Venville z roku 2001. Neexistence programu metakognitivních aktivit, který by mohl být realizován v českých podmínkách a vyhovoval by nárokům rámcového vzdělávacího programu, je možná také důvodem k tomu, že se metakognice drží na okraji zájmu učitelů mateřských škol a pedagogů obecně.

Předložená diplomová práce se zabývá rozvojem metakognitivního myšlení u dětí předškolního věku. Cílem práce je sestavení inovativního herního programu určeného k rozvoji myšlení dětí předškolního věku, který je částečně inspirován zmíněnou metodikou², a také jeho převedení do praxe, čili realizace aktivit s předškoláky v mateřské škole. Výsledky výzkumu budou analyzovány pomocí videostudie, a to na základě předem stanovených kritérií aplikovatelnosti herního programu do školky. Diplomová práce se opírá o odborné publikace a články, a to jak v tištěné, tak i v elektronické podobě.

¹ HRBÁČKOVÁ, Karla a Eliška SUCHÁNKOVÁ. Rozvoj metakognice u dětí předškolního věku. In ŠULOVÁ, Lenka (Ed.).

² ADEY, Philip, Anne ROBERTSON a Grady VENVILLE. *Let's Think! A Programme for Developing Thinking with Five and Six Year Olds: Teacher's Guide.*

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KOGNITIVNÍ FUNKCE

Kognitivní neboli **poznávací funkce** představuje základní funkci našeho mozku. Díky ní můžeme poznávat svět, plánovat svoji činnost nebo komunikovat s lidmi. Jestliže je tato funkce oslabena, například vlivem stáří nebo nemoci, ztrácí se spolu s ní i část našeho já. Rozlišujeme **pět základních kognitivních funkcí**, díky kterým se můžeme plnohodnotně zapojit do každodenních činností. Jedná se o paměť, pozornost, zrakové a prostorové schopnosti, jazykové a řečové schopnosti a konečně, myšlení.³

1.1 PAMĚŤ

Paměťové schopnosti umožňují člověku uchovávat nejrůznější informace, ale i zkušenosti. Začínají fungovat v prenatálním věku a dále se rozvíjejí v závislosti na zrání člověka a množství podnětů.⁴ Jedná se o psychickou funkci, která je ovlivňována různými faktory, například myšlením. Je také úzce spjata s procesem učení, nehledě na to, že díky ní můžeme navazovat kontakt s druhými lidmi, pamatovat si jejich tváře a jména. Je tedy velmi důležité ji trénovat a nedovolit jí stárnout.⁵

Paměťový proces se skládá ze tří fází. První fází představuje vstřípení, **druhou** uchování a **třetí** fází je opětovné vybavení si informace, jevu, zážitku apod. Podle délky a způsobu ukládání informace rozlišujeme různé kategorie paměti. Z hlediska délky rozlišujeme krátkodobou paměť, která uchovává informace jen velmi krátce (řádově několik vteřin) a dlouhodobou paměť, ve které informace zůstávají uchovány dlouhé minuty nebo i celý život. Zda se z krátkodobé informace stane dlouhodobá, rozhoduje to, jaký význam jí jedinec přikládá.⁶

³ KLUCKÁ, Jana a Pavla VOLFOVÁ. *Kognitivní trénink v praxi*, str. 13

⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*, str. 88

⁵ KLUCKÁ, Jana a Pavla VOLFOVÁ. *Kognitivní trénink v praxi*, str. 13-14

⁶ KLUCKÁ, Jana a Pavla VOLFOVÁ. *Kognitivní trénink v praxi*, str. 13-14

1.2 POZORNOST

Mechanismus upoutání pozornosti a její udržení funguje už od narození a vyvíjí se v závislosti na zrání mozku. Matka svým chováním a podněty probouzí tak zvané koordinované sdílení pozornosti, které je důležitým předpokladem pro rozvoj dalších schopností a dovedností dítěte. Díky tomu, že dítě dokáže vnímat matku a dané dění, si spojuje souvislosti a vztahy mezi informacemi.⁷

Pozornost je tedy funkcí vědomí a úzce souvisí s pamětí. Díky této funkci dokážeme regulovat a selektovat příjem podnětů, které na nás v průběhu dne působí, například hluk, vůně nebo rozhovor kolemjdoucích. Díky koncentraci se můžeme soustředit jen na námi zvolené podněty – jeden nebo více. Schopnost rozdělit pozornost je pak její třetí vlastností. Typickým příkladem je jízda v autě a současný poslech nebo dokonce zpěv.⁸

1.3 ZRAKOVÉ A PROSTOROVÉ SCHOPNOSTI

Tato kognitivní funkce zahrnuje **zrakově-prostorové schopnosti**, kam spadají vizuálně-konstrukční, vizuálně-motorické a percepční schopnosti. Zrakově-prostorové schopnosti jsou oblastí, jež bývá velmi ovlivňována stárnutím nebo případným psychickým onemocněním, které snižuje schopnost člověka vykonávat běžné denní činnosti, kam spadá schopnost či neschopnost se obléknout, řídit auto nebo nakupovat v obchodě.⁹

Spadá sem také schopnost manipulovat se dvou a trojrozměrnými předměty, a to na ploše i v prostoru. Tuto schopnost lze cvičit a rozvíjet celou řadou konstitučních úkolů, které kladou důraz na zrakové vnímání, orientaci v prostoru nebo motoriku.¹⁰

⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*, str. 87-88

⁸ KLUCKÁ, Jana a Pavla VOLFOVÁ. *Kognitivní trénink v praxi*, str. 14-15

⁹ KLUCKÁ, Jana a Pavla VOLFOVÁ. *Kognitivní trénink v praxi*, str. 15

¹⁰ KLUCKÁ, Jana a Pavla VOLFOVÁ. *Kognitivní trénink v praxi*, str. 15-16

1.4 JAZYKOVÉ A ŘEČOVÉ SCHOPNOSTI

K **jazykovým a řečovým schopnostem** neodmyslitelně patří i sluchové vnímání, jelikož zvuk lidského hlasu, především výše položeného – ženského, preferují děti od narození před jakýmkoliv jiným sluchovým podnětem. Zároveň se jedná o nejčastější sluchový podnět, kterému se dítěti dostává a většinou je spojen s uspokojením. Obyčejně z přítomnosti matky nebo utišení hladu. Pokud ke zvukovým podnětům přidáme ještě gestikulaci, vyvoláme v dítěti zájem a motivujeme jej k osvojení řeči.¹¹ Řeč je považována za **konkrétní jazykovou dovednost**. Při užívání jazyka využíváme jevu produkce, tedy převedení myšlenky do slov, řazení slov ve věty a vytvoření zvuku. Porozumění, které je také jazykovým jevem, postupuje naopak. Nejprve slyšíme zvuk, kterému přiřkládáme významy slov, z nichž skládáme věty a z nich teprve získáváme smysl sdělení. Řečové schopnosti jsou z těch funkcí, které při ničím neovlivněném stárnutí zůstávají zachovány do pokročilého věku.¹²

1.5 MYŠLENÍ

Pod termínem **myšlení** si představíme chápání a tvoření pojmů, vytváření souvislostí a plánů, hledání odpovědi k problémům, usuzování nebo produkci nápadů, ale také srovnávání a hodnocení.¹³ Nejjednodušší definicí pojmu **myšlení je schopnost manipulovat s různými informacemi**. Myšlení nás uschopňuje dávat si do souvislostí vjemy, symboly a představy, zároveň ze získaných informací dokáže vyvodit závěry. Díky jeho tak zvané exekutivní funkci si člověk dokáže naplánovat aktivitu a zároveň ji uskutečňovat, dovede dělat více činností zároveň a v neposlední řadě je schopen koordinovat své slovní uvažování.¹⁴

¹¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*, str. 92-93

¹² KLUČKÁ, Jana a Pavla VOLFOVÁ. *Kognitivní trénink v praxi*, str. 16

¹³ CHALUPA, Bohumír. *Tvořivé myšlení: tvořivost jako dobrodružství poznání*, str. 27

¹⁴ KLUČKÁ, Jana a Pavla VOLFOVÁ. *Kognitivní trénink v praxi*, str. 17

Základní jednotku myšlení tvoří pojem, který „reprezentuje celou skupinu jednotlivých objektů, představuje soubor vlastností, které jsou pro celou skupinu typické, a usnadňuje nám tak dorozumívání.“¹⁵

V neposlední řadě s myšlením velmi úzce souvisí i termíny představivost či kreativita a flexibilita. Flexibilita člověku pomáhá přizpůsobovat své myšlení měnícím se podmínkám a díky tvořivosti můžeme v souvislosti s podněty plynoucími z nových podmínek vytvářet různorodé a originální myšlenky, které zlepšují kvalitu našeho života.¹⁶

Všechny kognitivní funkce lze pomocí správného nástroje rozvíjet. Východiskem pro programy zaměřené na rozvoj kognice je předpoklad, že je člověk ovlivněn nejen biologicky, ale také společenským a kulturním prostředím. Tyto vlivy se podílejí na utváření individua a úkolem programů je upravit nebo úplně změnit kognitivní podmínky učení.¹⁷

¹⁵ KLUCKÁ, Jana a Pavla VOLFOVÁ. *Kognitivní trénink v praxi*, str. 17

¹⁶ KLUCKÁ, Jana a Pavla VOLFOVÁ. *Kognitivní trénink v praxi*, str. 17

¹⁷ Rozvoj kognitivních dovedností podle Feuersteina. Dostupné z:
<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=1244>.

2 TEORIE KOGNITIVNÍHO VÝVOJE

Kognitivním vývojem rozumíme zastřešující termín pro růst a rozvoj rozličných schopností, mezi které patří vnímání a pozornost, paměť, jazyk, řešení problémů a s tím související uvažování nebo chápání pojmů.¹⁸ Pod kognitivním vývojem si tedy představujeme rozvoj všech kognitivních funkcí, které uvádíme v kapitole č. 1.

Kognitivní psychologií rozumíme psychologickou disciplínu, která se zabývá oblastmi lidské psychiky, konkrétně vytvářením mentálních obrazů a pojmů i jejich vztahem ke skutečnosti, dále krátkodobou a dlouhodobou pamětí, chápáním významů slov, vět a textů. Nezapomíná ani na funkci pozornosti nebo způsoby řešení problémů formou produktivního myšlení.¹⁹

Obecně chápeme termín kognitivní vývoj jako celkovou představu o vývoji myšlení, všech kognitivních funkcí a procesů od narození až po zánik člověka. Teorii kognitivního vývoje u dětí jako první představil Jean Piaget v roce 1969 a na jeho dílo navázali další myslitelé.²⁰

2.1 PIAGETOVA TEORIE KOGNITIVNÍHO VÝVOJE

Piagetova teorie kognitivního vývoje dítěte je považována za základní a nejdůležitější teorii, ze které vycházejí další koncepty zabývající se kognitivními funkcemi člověka. Piaget vychází z myšlenky, že vývojová úroveň dítěte je závislá na vrozených dispozicích, které určují, jakým způsobem bude dítě chápat a jak bude reagovat na svět, ve kterém žije a zároveň, jak bude okolí dítěte reagovat na jeho projevy.²¹

¹⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*, str. 43

¹⁹ CHALUPA, Bohumír a Věra BROŽOVÁ. *Studie z kognitivní psychologie*, str. 5

²⁰ Kognitivní server: kognitivní vývoj (angl. cognitive development). Dostupné z: <http://fim2.uhk.cz/cogn/?Module=dictionary&Letter=K&Site=4>.

²¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*, str. 43

Piaget hovoří o dvou aspektech poznání. Prvním z nich je **aspekt figurativní**, který odkazuje na smysly – vnímání, imitace, představa nebo paměť. Jedná se tedy hlavně o abstraktivní schopnosti, které dávají vzniknout indiktivnímu (souvisejícímu) poznání mezi jednotlivými činnostmi. Druhým aspektem je **aspekt operační**, odkazující na činnosti a samotnou aktivitu člověka. Patří sem proces promítnutí si nějaké informace a zároveň její reflektování, přičemž tento proces může být nekonečný, jelikož vždy si můžeme zpětně zrcadlit už jednou reflektované (lze reflektovat reflexe).²²

V Piagetově systému poznávání je znát **ovlivnění matematicko-logickými předpoklady**, které ale v oblasti mentální reprezentace nemají univerzální platnost. Piaget například vůbec nehovoří o tvořivém myšlení a zapomíná i na vědomostní a dovednostní operace, které jsou důležitou součástí života jedince, pomocí kterých se uplatňuje ve společnosti.²³

Kognitivní vývoj probíhá různě rychle v závislosti na tom, jak se mění dětské poznávání a uvažování. Z hlediska vývoje Piaget rozlišuje **tři důležité procesy a čtyř vývojových fází** dítěte. **Vývojové procesy** zahrnují asimilaci, akomodaci a znovunabytí rovnováhy. **Asimilace** představuje způsob, kterým si dítě vykládá nové informace tak, aby jim rozumělo – přizpůsobuje je tedy svým kognitivním schémátům. Novou zkušenost připodobňuje ke známému a shodně ji interpretuje (př.: dítě vidí zvíře podobné psům, které zná, a tak usoudí, že se jedná také o psa, i když vykazuje jiné fyziologické znaky). Opačným procesem je **akomodace**, tedy přizpůsobení dřívějších poznatků a zkušeností informacím novým. Dítě přepracuje a reorganizuje stávající kognitivní schémata na základě nových informací, ale dochází k neúplnostem a nepřesnostem. Nové kognitivní schéma může vytvořit, až se mu dostane vysvětlení (př.: nejednalo se o psa, ale o kočku). Vytvořením dalšího schématu dochází ke **znovunabytí rovnováhy**.²⁴ **Fáze vývoje**²⁵ Piaget definuje v rozmezí od narození do 12 let:

²² KRATOCHVÍL, Miloš. *Jean Piaget – filosof a psycholog: uvedení do genetické epistemologie*, str. 52-53

²³ CHALUPA, Bohumír a Věra BROŽOVÁ. *Studie z kognitivní psychologie*, str. 28

²⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*, str. 43-44

²⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*, str. 44-45

1. **Fáze senzomotorické inteligence (narození – 2 roky):** období, kdy dochází k rozvoji primárních poznávacích procesů, které jsou závislé na smyslovém vnímání a schopnosti manipulovat s poznávanými objekty.
2. **Předoperační fáze (2 – 7 let):** etapa charakteristická limitovaným poznáním, které předchází logickým operacím. Můžeme ji rozložit na dvě po sobě jdoucí období.
 - a. **Fáze symbolického a předponového myšlení (2 - 4 roky):** poznání dítěte přestává být omezeno pouze aktuálně vnímanými objekty, tedy takovými, se kterými manipuluje. Dítě si v tomto věku dokáže představit nějaký objekt nebo výsledek činnosti, aniž by ji muselo provádět. Zároveň už ví, že různé obrázky a symboly mohou představovat nějaký reálný objekt nebo činnost.
 - b. **Fáze názorného, intuitivního myšlení (4 – 7 let):** způsob uvažování u dětí předškolního věku je málo flexibilní, nepřesný a nerespektuje pravidla logiky. Uvažování předškoláka je navíc silně ovlivněno egocentrismem a je omezeno na zrakové podněty.
3. **Fáze konkrétních logických operací (7 – 11 let):** v tomto období dochází k zásadní proměně dětského myšlení. Děti, nyní už školního věku, objevují a začínají respektovat základy logiky. Dokážou na objekt nebo situaci nahlížet z různých úhlů pohledu a jejich myšlení je mnohem flexibilnější.
4. **Fáze formálních logických operací (11 – 12 let):** děti jsou schopny uvažovat hypoteticky, variabilně a dokážou vymyslet i takové možnosti, které nejsou reálné. Pozorujeme tak prvek abstrakce.

Mnoho studií potvrdilo, že vývoj dítěte opravdu postupuje podle Piagetova pořadí, ale postupněji a méně radikálně, než uvádí. Zdá se, že Piaget podcenil schopnosti dětí a zároveň přecenil schopnosti dospělých jedinců, jelikož ne všichni dospělí dokážou přemýšlet na úrovni formálních logických operací, které Piaget ohraničil věkem 11 až 12 let.²⁶

²⁶ AYERS, Susan a Richard DE VISSER. *Psychologie v medicíně* [online], str. 189

Na Piageta navázalo velké množství autorů, někteří z nich s jeho rozdělením vývojových fází souhlasili, jiní je kritizovali a vytýkali mu, že do svých teorií nezahrnul vysvětlení způsobu, jakým děti zpracovávají informace v různých vývojových fázích. Například Jean Pascual-Leone a po něm Roberto Caseho se pokusili vytvořit modely kognitivního vývoje, které by zahrnovaly i teorii informačního zpracování. Oba byli přesvědčení, že mysl je organizována kapacitou zpracování informací a kvalitou mentálních operací.²⁷

2.2 VYGOTSKÉHO KONCEPCE KOGNITIVNÍHO VÝVOJE

Zatímco Piaget postavil svou teorii na vrozených dispozicích, tedy na biologických faktorech ovlivňujících kognitivní vývoj dítěte, Vygotského teorie sociálního vývoje²⁸, také známá jako kulturně-historická teorie²⁹, se staví proti.

Vygotský byl přesvědčený o tom, že **hlavním psychologickým nástrojem pro rozvoj myšlení dítěte, je řeč**, která s rostoucím věkem nabývá na komplexnosti.³⁰ Pojmy jsou neodlučitelně spjaty se slovy, takže v té pravé podobě mohou vzniknout až v závislosti na intelektuálním vývoji člověka v pozdní pubescenci. Vygotský měl na mysli vysoce abstraktní pojmy³¹, které vznikají nikoliv na základě biologicky daných vývojových předpokladů jedince, ale sociální a kulturní interakcí. Důležitost kultury pro učení Vygotský velmi zdůrazňoval. Domníval se, že právě kultura v nejširším slova smyslu učí děti jak jednat, jak myslet a co si myslet. Jazyk je podle něj zásadním prostředkem pro řešení problémů a ře-

²⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*, str. 45-46

²⁸ AYERS, Susan a Richard DE VISSER. *Psychologie v medicíně* [online], str. 189

²⁹ MAJERČÍKOVÁ, Jana, Bronislava KASÁČOVÁ a Ilona KOČVAROVÁ. *Předškolní edukace a dítě: výzvy pro pedagogickou teorii a výzkum*, str. 29

³⁰ MAJERČÍKOVÁ, Jana, Bronislava KASÁČOVÁ a Ilona KOČVAROVÁ. *Předškolní edukace a dítě: výzvy pro pedagogickou teorii a výzkum*, str. 29

³¹ CHALUPA, Bohumír a Věra BROŽOVÁ. *Studie z kognitivní psychologie*, str. 45

šení problémů je neefektivnějším způsobem učení. **Bez učení nemůžeme mluvit o kognitivním vývoji dítěte.**³²

Teorie Vygotského je založená na pěti předpokladech. První premisa říká, že se děti rozvíjejí prostřednictvím diskuse s dospělým. **Druhý předpoklad** hovoří o tom, že prvních několik let života dítěte je nejkritičtějších a nejvíce ovlivňujících jeho rozvoj. Jedná se o období, kdy se děti v myšlení a řeči stávají nezávislými. **Za třetí** se domnívá, že mentální aktivity dítěte jsou zpočátku tvořeny sociálními aktivitami. **Čtvrtý předpoklad** vychází z myšlenky, že děti dokážou splnit pro ně náročné úkoly s pomocí někoho vyspělejšího a zároveň za **páté**, že náročnější úkoly podporují kognitivní rozvoj dítěte.³³

Myšlení jedince se tedy zaručeně vyvíjí prostřednictvím interakce s jinými lidmi, především pak se staršími jedinci a dospělými. Ti dětem pomáhají řešit kognitivní úlohy, například s nimi počítají, kolikrát se ještě vyspí, než přijde Ježíšek nebo společně sestavují obrázky z kostek. „*Při těchto interakcích probíhá myšlení, na kterém se podílejí ‚dvě hlavy‘.*“³⁴ Bez pomoci dospělého by dítě řadu problémů vyřešit nedokázalo. Díky tomu, že se mu rodič věnuje a tímto způsobem jej rozvíjí, dělá dítě velké pokroky. Úkoly, které přesahují autonomní fungování dítěte, neboli takové, které mírně přesahují dosavadní schopnosti dítěte, označujeme jako **zónu proximálního vývoje**. Později, když se dítěti dostává pomoci i od učitele, si dítě aktivity jako čtení, psaní nebo počítání zvnitřňuje a jeho interpersonální myšlenkové procesy se stávají intrapersonálními. Z toho plyne, že dlouhodobá interakce s ostatními lidmi podněcuje vývoj tak dlouho, dokud dítě nedosáhne plného autonomního fungování.³⁵

³² AYERS, Susan a Richard DE VISSER. *Psychologie v medicíně* [online], str. 189

³³ MAJERČÍKOVÁ, Jana, Bronislava KASÁČOVÁ a Ilona KOČVAROVÁ. *Předškolní edukace a dítě: výzvy pro pedagogickou teorii a výzkum*, str. 29

³⁴ BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy* [online], str. 86

³⁵ BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy* [online], str. 86

Teorie proximálního rozvoje je značně inspirující a můžeme ji považovat za důvod, proč je pro učitele nezbytné, aby měli ke své práci k dispozici teoretické poznatky o dětech i důvěryhodné (reliabilní) způsoby zkoumání aktuální úrovně rozvoje dítěte.³⁶ Zároveň je potřeba počítat s připomínkou některých odborníků, že mladším dětem může činit obtížné chápat složitý jazyk dospělých. Tento fakt by jim mohl činit problémy s plněním náročnějších úkolů, které předpokládají proximální rozvoj.³⁷ Informace je tak nutné neustále aktualizovat nejen pro postup ve vědeckém poznání, ale především pro praxi – aplikaci v didaktických postupech a materiálech.³⁸

2.3 VNITŘNÍ ŘEČ DÍTĚTE

Vnitřní řeč neboli hovor se sebou samým (já a mě se týkající), vyžaduje určitou míru sebe-reflexe a uvědomění. Jedná se o kódovací a dekodovací kompetenci člověka, která je stavebním kamenem všech forem komunikace. Vnitřní řeč se u dětí formuje zároveň s řečí egocentrickou. Zhruba ve čtyřech letech děti začínají rozumět tomu, že komunikace samotná – ne pouhé vnímání – může být zdrojem rozličných poznatků. Následně se postupně učí rozlišovat rozdíl mezi slovním projevem a jeho skutečným míněním (př.: ‚je tady hluk‘ znamená ‚přestaň hlučet‘). Problémem, který je s oblastí vnitřní řeči spjat, je otázka metakomunikace, čili způsobu předávání poznatků, ke kterému od roku 1976 psycholog John Flavell přistupuje z hlediska **metakognice**. Metakognicí rozumí ‚poznání o poznání‘ a vychází z toho, že metakognitivní dovednosti hrají důležitou roli ve verbální komunikaci, konkrétně přikládá význam metakognitivnímu monitorování a autoregulaci. Metakognice

³⁶ MAJERČÍKOVÁ, Jana, Bronislava KASÁČOVÁ a Ilona KOČVAROVÁ. *Předškolní edukace a dítě: výzvy pro pedagogickou teorii a výzkum*, str. 29-30

³⁷ AYERS, Susan a Richard DE VISSER. *Psychologie v medicíně* [online], str. 189

³⁸ MAJERČÍKOVÁ, Jana, Bronislava KASÁČOVÁ a Ilona KOČVAROVÁ. *Předškolní edukace a dítě: výzvy pro pedagogickou teorii a výzkum*, str. 29-30

totiž vystupuje ve chvíli, kdy si děti začnou vytvářet mínění o duševních stavech svých i druhých lidí.³⁹

Je zřejmé, že všechny vývojové a poznávací procesy jsou provázány a ovlivňovány jak biologickými předpoklady, tak i sociálními a kulturními podněty, interakcí s okolím. Ke správnému a efektivnímu kognitivnímu vývoji je schopnost komunikace velmi důležitá. V této podkapitole narážíme na problematiku vnitřní řeči, která má s naším ústředním tématem mnoho společného, především z hlediska principu fungování, respektive uskutečňování. Tématem metakognice se zabývá následující kapitola.

³⁹ JANOUŠEK, Jaromír. *Verbální komunikace a lidská psychika* [online], str. 71-78

3 METAKOGNICE

Pojem **metakognice** se poprvé objevuje v 70. letech minulého století, kdy roku 1971 vydává univerzitní profesor John H. Flavell, velký obdivovatel Piagetovy teorie kognitivního vývoje, studii s názvem ‚First Discussant’s Comments: What is Memory Development the Development of?‘, která pojednává o jedinečné schopnosti mozku sledovat a regulovat vlastní paměť, respektive metapaměť. Metapaměť dovoluje člověku sledovat, jak funguje jeho paměť z hlediska ukládání a vybavování si informací, ale také jak funguje paměť jiných lidí. John Flavell se následně spojil s Henry M. Wellmanem, taktéž univerzitním profesorem a společně vytvořili předpoklady, které otevřely problematiku tak zvané metakognice.⁴⁰

V **první** řadě se jedná o předpoklad, že některé situace vyžadují více snahy (úsilí) k zapamatování, než jiné. Za **druhé** se předpokládá, že mezi lidmi existují velké rozdíly v paměťových schopnostech. **Třetí** premisa říká, že intrapersonální rozdíly v paměti jsou zcela běžné, protože při různých úkonech vyvíjíme různé úsilí. **Poslední** předpoklad hovoří o tom, že monitorovat vlastní poznávací proces může zlepšit nejen strategii ukládání informací do paměti, ale také jejich opětovné vybavení.⁴¹

Flavellova myšlenka **metakognice je fenoménem kognice**, který je svými rysy ukotven v kognitivní psychologii. Mezi kognitivními psychology vzbudila otázka metakognice velký zájem a na Flavella navázala řada autorů. Můžeme konstatovat, že od doby, co Sternberg v roce 1988, Perkins v roce 1995 a Gardner v roce 1999 prohlásili, že metakognici shledávají jako velmi důležitou součást složky inteligentního chování a rozšířili první jed-

⁴⁰ ŽOVINEC, Erik, Lenka KREJČOVÁ a Zuzana POSPÍŠILOVÁ. *Kognitivne a metakognitivne prístupy k dyslexii: edukácia a poradenstvo = Kognitivní a metakognitivní přístupy k dyslexii: edukace a poradenství*, str. 13

⁴¹ ŽOVINEC, Erik, Lenka KREJČOVÁ a Zuzana POSPÍŠILOVÁ. *Kognitivne a metakognitivne prístupy k dyslexii: edukácia a poradenstvo = Kognitivní a metakognitivní přístupy k dyslexii: edukace a poradenství*, str. 13

noduchou definici – jedná se o porozumění vlastních myšlenkových procesů a schopnost je třídit – není pojem metakognice zdaleka tak neznámý.⁴²

Na Flavellovu myšlenku navázali další autoři. Někteří se zabývali kvalitou metakognitivních procesů, jiní metakognitivními strategiemi a můžeme najít také studie zaměřené na používání metakognice u studentů se specifickými vzdělávacími potřebami.⁴³ Nesmíme opomenout ani na již zmíněnou metodiku Let's Think!, která představuje metakognitivní herní program pro děti předškolního věku.

3.1 CHARAKTERISTIKA METAKOGNICE

„Metakognice je myšlení o našem myšlení, znalost o tom, co víme a co nevíme.“⁴⁴ Tato definice pravděpodobně představuje základní a nejčastěji uváděné vymezení metakognice. Předpona -meta značí, že se jedná o **jev nadřazený našemu poznání**. Zároveň reprezentuje úroveň, ze které je naše poznávací činnost organizována pomocí strategií, jež toto organizování umožňují.⁴⁵

Sám Flavell hovoří o metakognici v souvislosti s monitorováním, kontrolou a hodnocením paměti i myšlení. Definuje ji jako: „vědomost a kognici o kognitivním jevu“.⁴⁶ Vychází

⁴² HRBÁČKOVÁ, Karla. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*, str. 30

⁴³ KREJČOVÁ, Lenka. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*, str. 95

⁴⁴ KRYKORKOVÁ, Hana a Martin CHVÁL. *Rozvoj metakognice - cesta k hodnotnějšímu poznání*, str. 185

⁴⁵ KRYKORKOVÁ, Hana a Martin CHVÁL. *Rozvoj metakognice - cesta k hodnotnějšímu poznání*, str. 185

⁴⁶ ŽOVINEC, Erik, Lenka KREJČOVÁ a Zuzana POSPÍŠILOVÁ. *Kognitivne a metakognitivne prístupy k dyslexii: edukácia a poradenstvo = Kognitivní a metakognitivní přístupy k dyslexii: edukace a poradenství*, str. 14

z toho, že člověk dokáže vnímat a aktivně přemýšlet nad přijímanými a zpracovávanými informacemi a zároveň je dokáže vyhodnotit.⁴⁷

Třetí definicí, kterou pro srovnání uvádíme, je pojetí metakognice jako způsobilosti člověka plánovat, monitorovat a vyhodnocovat postupy, které sám používá ve chvíli, kdy se učí a poznává. Tato činnost je vědomá a díky ní člověk dochází k poznání o vlastním postupu vpřed.⁴⁸

Obrázek č. 1: Komponenty metakognice podle vybraných autorů

Oblasti metakognice	Metakognitivní znalosti a zkušenosti		Metakognitivní přesvědčení	Metakognitivní monitorování, řízení a regulování		
	(a) metakognitivní znalosti, (b) znalosti kognice	metakognitivní zkušenosti		(metakognitivní) monitorování	(a) metakognitivní regulování, (b) regulace kognice, (c) regulační dovednosti	metakognitivní řízení
Komponenty metakognice						
Flavell (1979, s. 906)	xa	x				
Nelson & Narens (1990, s. 127)				x		x
Schraw & Dennison (1994, s. 460)	ab				xb	
Simons (1996, s. 436)	xa		x			x
Krykorková & Chvál (2001, s. 185)	xa			x	xa	
Otani & Widner (2005, s. 330)	xa					x
Cao & Nietfeld (2007, s. 32)	xa				xc	

Zdroj: V. Lokajíčková. Metakognice–vymezení pojmu a jeho uchopení v kontextu výuky⁴⁹

⁴⁷ ŽOVINEC, Erik, Lenka KREJČOVÁ a Zuzana POSPÍŠILOVÁ. *Kognitivně a metakognitivně přístupy k dyslexii: edukácia a poradenstvo = Kognitivní a metakognitivní přístupy k dyslexii: edukace a poradenství*, str. 14

⁴⁸ KRYKORKOVÁ, Hana. Psychodidaktická aplikace metakognitivní teorie. Dostupné z: https://is.muni.cz/www/344438/7159323/Psychodidakticka_aplikace_metakognitivni_theorie_-_Hana_Krykorova.pdf, str. 1

⁴⁹ LOKAJÍČKOVÁ, Veronika. Metakognice - vymezení pojmu a jeho uchopení v kontextu výuky.

Výše uvedený obrázek přehledně zobrazuje oblasti metakognice a její komponenty podle toho, jak je chápou jednotliví autoři.

3.2 METAKOGNITIVNÍ VĚDOMOSTI

Většina definic pracuje s pojmem **vědomost**. Vědomost můžeme za metakognitivní považovat ve chvíli, když je aktivně a strategicky využita tak, aby zajistila dosažení cíle. Metakognitivní vědomosti neboli vědomosti o metakognici jsou zastřešujícím termínem pro všechny dostupné informace, které zasahují do těchto oblastí anebo se jich nějakým způsobem dotýkají:

- co je to myšlení a jak probíhá, co jej ovlivňuje;
- znalosti člověka o vlastním poznávacím procesu i o tom, jak přijímá a zpracovává informace;
- znalosti o různých druzích úkolů a problémových situacích;
- způsoby řešení toho kterého druhu úkolu.

Příkladem **metakognitivní vědomosti** je znalost člověka o tom, že se lépe učí v tiché místnosti, než při poslechu hudby.⁵⁰

3.3 METAKOGNITIVNÍ ZNALOSTI

Metakognitivními znalostmi rozumíme znalosti o vlastním poznávacím procesu, informace o sobě samém, znalosti o povaze úkolu a zvolené strategii. Tyto tři základní znalosti získa-

⁵⁰ ŽOVINEC, Erik, Lenka KREJČOVÁ a Zuzana POSPÍŠILOVÁ. *Kognitivne a metakognitivne prístupy k dyslexii: edukácia a poradenstvo = Kognitivní a metakognitivní přístupy k dyslexii: edukace a poradenství*, str. 15 (celá podkapitola)

ly přívlastek deklarativní, procedurální a kontextuální. Souhrnně se pak nazývají jako **metakognitivní znalosti**. Synonymem je termín metakognitivní uvědomění.⁵¹

Deklarativními znalostmi rozumíme obecné informace o tom, jak se člověk učí a jak zpracovává informace, také individuální znalosti o sobě samém nebo o průběhu svého učení a faktorech, které jej ovlivňují. Studenti například vědí, jaké jsou jejich limity při učení nebo jak dlouho dokážou udržet pozornost. Podle toho pak organizují svoji činnost. A tím se dostáváme k **procedurálním znalostem**, které zahrnují používání strategií a postupů v učení. Jedná se o postupy pomáhající utřídit a kategorizovat informace. Například vypisování poznámek z odborné literatury. **Kontextuálními znalostmi** rozumíme informace o tom, kdy – proč - za jakých podmínek lze při učení použít deklarativní a procedurální znalosti. Student například ví, jakým způsobem si musí zopakovat učivo tak, aby uspěl u zkoušky.⁵²

Metakognitivní znalosti pomáhají žákům a studentům s rozvržením učiva tak, aby byli schopni využít svých znalostí i předešlých studijních zkušeností a efektivně je přizpůsobili měnícím se, nebo zcela novým podmínkám.⁵³

3.4 METAKOGNITIVNÍ DOVEDNOSTI

Metakognice kromě poznávacích procesů zahrnuje také procesy monitorování, kontroly a regulace ve vztahu k vlastní činnosti. Můžeme definovat **čtyři základní kategorie** metakognitivních dovedností. Jedná se o orientaci (předvídání), plánování, monitorování a sebehodnocení.⁵⁴

O **dovednosti orientace** hovoříme ve chvíli, kdy student dokáže zanalyzovat předpoklady nutné pro úspěšné učení. V praxi tato dovednost umožňuje studentovi postupovat pomaleji

⁵¹ HRBÁČKOVÁ, Karla. *Rozvoj autoregulace učení studentů*, str. 27-28

⁵² HRBÁČKOVÁ, Karla. *Rozvoj autoregulace učení studentů*, str. 27-28

⁵³ HRBÁČKOVÁ, Karla. *Rozvoj autoregulace učení studentů*, str. 28

⁵⁴ HRBÁČKOVÁ, Karla. *Rozvoj autoregulace učení studentů*, str. 28

a uvážlivěji v době, kdy se setkává s novou nebo obtížnou úlohou. Naopak ve chvíli, kdy je mu úloha známá nebo ji chápe jako snadnou, postupuje rychleji. Student tedy odhaduje náročnost úkolu, který ho čeká a stanovuje míru zapojení se do jeho splnění tak, aby vynaložil adekvátní úsilí a míru koncentrace. **Dovednost plánování** představuje promyšlenou činnost studenta uvažujícího nad tím, jak, kdy a proč úkol vykoná. Tento uvážlivý sled kroků má dopomoci ke snadnějšímu dosažení učebního cíle. **Monitorování**, pro které se také používá výraz „on-line“ je vlastně pozorováním vlastní činnosti, tedy sebekontrolou. Student postupuje podle plánu, který si předem stanovil a kontroluje jeho naplňování. Jestliže narazí na problém nebo nutnost přehodnotit plán, upraví jej. Tím vytvoří úsudek o výsledku a průběhu vlastního učení, což představuje čtvrtou dovednost, a sice **sebehodnocení**, pro které se také používá výraz „off-line”.⁵⁵

3.5 NÁCVIK METAKOGNICE

Metakognitivní znalosti a dovednosti pozitivně ovlivňují míru úspěšnosti žáka ve škole i mimo ni. Postupně se však ukazuje, že metakognitivní strategie nejsou mezi studenty příliš používané, jelikož si je žáci nemají kde osvojit. Vzdělávací instituce s metakognicí nepracují, i když bylo opakovaně dokázáno, že nácvik metakognitivních dovedností zlepšuje výsledků žáků ve škole. V zahraničí můžeme najít několik pokusů, řekněme intervencí, které si kladou za cíl rozvíjet autoregulaci učení u dětí prostřednictvím metakognitivních strategií. Některé školy dokonce zavádějí tak zvaná metakurikula, která už s nácvikem postupu učení se a nácvikem řízení svého učení počítají.⁵⁶

Možnosti metakognitivního nácviku nás přivádějí do **oblasti vnitřních předpokladů jedince** (osobnostních a poznávacích) a do **oblasti vnějších podmínek a okolností**, které jsou reprezentovány především osobností učitele, koncepcí výukami a metodou výuky. Do takto definovaného prostoru a s takto definovanými podmínkami můžeme v souvislosti s nácvikem hovořit o **kontextovosti úkolových situací** a činností s nimi spojenou. Úkol

⁵⁵ HRBÁČKOVÁ, Karla. *Rozvoj autoregulace učení studentů*, str. 28-29

⁵⁶ HRBÁČKOVÁ, Karla. *Rozvoj autoregulace učení studentů*, str. 29

můžeme chápat jako situaci, ve které má člověk projevovat aktivitu směřující k nalezení neznámého nebo dosud neuvědomovaného na základě spojitosti s něčím, co už zná. Tím, že jedinci dáme příležitost řešit úkolovou situaci, umožníme mu nahlédnout do svého myšlení – může zkoumat vlastní myšlenkové pochody a způsob zacházení s nově získanými informacemi.⁵⁷

3.5.1 Psychodidaktická aplikace metakognitivní teorie

Postup aplikace metakognice do školního prostředí předpokládá tři základní elementy. Jedná se o zásady metakognitivního nácviku, strategie metakognitivního nácviku a učební cílové kategorie včetně předpokládaných kognitivních činností, které povedou k jejich naplnění.⁵⁸

3.5.1.1 Zásady metakognitivního nácviku

Rozlišujeme celkem **pět zásad metakognitivního nácviku**, které byly sestaveny s ohledem na hledisko činnostní (zásada procesuality), hledisko regulativnosti (zásada regulace a autoregulace), hledisko úkolového kontextu (zásada generativnosti), hledisko osobnostního kontextu neboli subkognice (zásada afektivnosti) a nakonec hledisko reflexe (zásada reflexe). Předpokládá se, že budou-li níže uvedené zásady uplatňovány prostřednic-

⁵⁷ KRYKORKOVÁ, Hana. Psychodidaktická aplikace metakognitivní teorie. Dostupné z: http://is.muni.cz/www/344438/7159323/Psychodidakticka_aplikace_metakognitivni_theorie_-_Hana_Krykorova.pdf, str. 2

⁵⁸ KRYKORKOVÁ, Hana. Psychodidaktická aplikace metakognitivní teorie. Dostupné z: http://is.muni.cz/www/344438/7159323/Psychodidakticka_aplikace_metakognitivni_theorie_-_Hana_Krykorova.pdf, str. 3

tvím strategií metakognitivního nácviku, přispějí ke zkvalitnění poznání a umožní nácvik a rozvoj metakognice ve školním prostředí.⁵⁹

1. **zásada procesuálnosti** – orientace na proces vedoucí k dosažení výsledku, ne na výsledek samotný
2. **zásada reflektivnosti** – aktivity postavené na sebemonitorování, sebehodnocení a sebeřízení
3. **zásada generativity** – aktivizace žáka pro vyvinutí úsilí ptát se, odpovídat, třídit, kategorizovat atd.
4. **zásada afektivnosti** – motivační připravenost a psychické rozpoložení studenta
5. **zásada regulace a autoregulace** – řízené zásahy do procesu poznání se postupně transformují ve vlastní proces autoregulace⁶⁰

3.5.1.2 Strategie metakognitivního nácviku

Strategiemi rozumíme postupy vytvářené dílčími kognitivními činnostmi, jež přispívají nebo rovnou vedou k rozvoji metakognice.⁶¹ **Hovoříme o těchto strategiích:**

- strategie dotazování se na vlastní činnost
- strategie kladení otázek, které pomáhají nastartovat proces přemýšlení
- strategie funkcionálnosti a kontextovosti

⁵⁹ KRYKORKOVÁ, Hana. Psychodidaktická aplikace metakognitivní teorie. Dostupné z: https://is.muni.cz/www/344438/7159323/Psychodidakticka_aplikace_metakognitivni_teorie_-_Hana_Krykorova.pdf, str. 3

⁶⁰ KRYKORKOVÁ, Hana. Psychodidaktická aplikace metakognitivní teorie. Dostupné z: https://is.muni.cz/www/344438/7159323/Psychodidakticka_aplikace_metakognitivni_teorie_-_Hana_Krykorova.pdf, str. 3 (všechny zásady)

⁶¹ KRYKORKOVÁ, Hana. Psychodidaktická aplikace metakognitivní teorie. Dostupné z: https://is.muni.cz/www/344438/7159323/Psychodidakticka_aplikace_metakognitivni_teorie_-_Hana_Krykorova.pdf, str. 3

- strategie přenosu a zobecnění
- strategie autodiagnostiky a s tím související odpovědnosti
- strategie navození pocitu kompetence
- strategie kladení otázek
- strategie využívání kognitivní disonance (nesouladu), nerovnováhy, nepravdivosti apod.
- strategie elaborace (smyslu pro detail)
- strategie tvorby resumé⁶²

Metakognitivní strategie se zaměřují na konkrétní činnosti aplikovatelné na příslušnou vědní, respektive učební oblast. Například sem můžeme zařadit proces čtení a rozvoj čtenářských dovedností, kdy je úkolem nácviku uvědomit si postupy práce s textem. Dokud žáci nedovedou rychle a efektivně číst, čtení, coby prostředek získávání informací, nikdy nesplní svoji funkci.⁶³

3.5.1.3 Znalost kognitivních cílů

Aby bylo možné rozvíjet metakognici v praxi, musíme vědět, jakých kognitivních cílů chceme dosáhnout. Ke snadnějšímu uspořádání prvků kognitivní kompetence slouží **Bloomova taxonomie**, která je prakticky nedílnou součástí každého záměru realizovat aktivity podporující kognitivní rozvoj. S ohledem na různé účely bývá taxonomie upravována.⁶⁴

⁶² KRYKORKOVÁ, Hana. Psychodidaktická aplikace metakognitivní teorie. Dostupné z: https://is.muni.cz/www/344438/7159323/Psychodidakticka_aplikace_metakognitivni_teorie_-_Hana_Krykorova.pdf, str. 3-4 (všechny strategie)

⁶³ KREJČOVÁ, Lenka. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*, str. 97

⁶⁴ KRYKORKOVÁ, Hana. Psychodidaktická aplikace metakognitivní teorie. Dostupné z: https://is.muni.cz/www/344438/7159323/Psychodidakticka_aplikace_metakognitivni_teorie_-_Hana_Krykorova.pdf, str. 4

Schéma Bloomovy taxonomie upravené pro účely metakognitivního nácviku:

1. Kognitivní stupně I. úrovně

- a. **znalosti** – vybavení si informace, faktické údaje, postupy aj.
- b. **porozumění a interpretace** – skutečná podstata chápání tkví ve schopnosti interpretovat sdělení
- c. **aplikace** – použití abstraktních i obecných znalostí v dané situaci⁶⁵

Tento stupeň představuje činnost zaměřenou na informace, jejich příjem a další zpracování. Žáci pracují s předloženými údaji za pomoci paměti a jednoduchých myšlenkových operací jako jsou analýza, syntéza, třídění nebo srovnávání. Kognitivní činnost je samostatná, takže hovoříme o tak zvaném **učení s porozuměním**.⁶⁶

2. Kognitivní stupně II. úrovně

- a. **tvořivost** – objevování nových a užitečných řešení nebo produktů
- b. **řešení problému** – hypotetické myšlení a analytické uvažování týkající se situací, kdy si uvědomujeme cíl, ale nevíme, jak ho dosáhnout
- c. **evaluace** – vyjadřování se ve smyslu kritických soudů, přezkoumávání a testování myšlenkových operací⁶⁷

⁶⁵ KRYKORKOVÁ, Hana. Psychodidaktická aplikace metakognitivní teorie. Dostupné z: https://is.muni.cz/www/344438/7159323/Psychodidakticka_aplikace_metakognitivni_theorie_-_Hana_Krykorova.pdf, str. 5 (kognitivní stupně I. úrovně)

⁶⁶ HRBÁČKOVÁ, Karla. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*, str. 34

⁶⁷ KRYKORKOVÁ, Hana. Psychodidaktická aplikace metakognitivní teorie. Dostupné z: https://is.muni.cz/www/344438/7159323/Psychodidakticka_aplikace_metakognitivni_theorie_-_Hana_Krykorova.pdf, str. 5 (kognitivní stupně II. úrovně)

Činnost již není vázaná na informace, ale na své vlastní myšlenkové operace, obsahy, jejich utváření a nakládání s nimi. **Učení je tak mnohem více samostatné, kreativní a originální.**⁶⁸

První ani druhá kognitivní úroveň od sebe není oddělena striktní čarou. Je logické, že se budou jednotlivé operace částečně prolínat a doplňovat.⁶⁹

3.5.2 Metakognice a pedagogická intervence

Problematika metakognice je v zahraničí rozšířená podstatně víc, než v České republice. Toto téma je pro učitele stále neznámé a v literatuře se objevuje sporadicky. Díky tomu nemůže metakognice proniknout na půdu škol a najít si místo v procesu výuky. Vzdělávací instituce a částečně i stát předepisují obsah i rozsah vyučované látky a upozorňují žáky a studenty na nutnost se učit, ovšem tomu základnímu vzdělávací instituce děti neučí – nenaučí je se učit.⁷⁰

Donald D. Deshler a Jean B. Schumaker vytvořili **seznam doporučení**, která mají pomoci se zavedením metakognitivních prvků do výuky. V první řadě se jedná o vytvoření povzbuzujícího prostředí, které spolu s pedagogem pomůže rozvíjet motivaci žáka, jeho sebedůvěru a pozitivní přístup. Učitelé musí děti dopředu seznamovat s plánem hodiny a zapsat důležité informace v bodech například na tabuli nebo využít různých nákresů a tabulek, které podpoří vizuální vjem. Hodiny, které jsou budované na znalostech žáků, aktivi-

⁶⁸ HRBÁČKOVÁ, Karla. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*, str. 35

⁶⁹ KRYKORKOVÁ, Hana. Psychodidaktická aplikace metakognitivní teorie. Dostupné z: https://is.muni.cz/www/344438/7159323/Psychodidakticka_aplikace_metakognitivni_theorie_-_Hana_Krykorova.pdf, str. 5

⁷⁰ KRYKORKOVÁ, Hana. Psychodidaktická aplikace metakognitivní teorie. Dostupné z: https://is.muni.cz/www/344438/7159323/Psychodidakticka_aplikace_metakognitivni_theorie_-_Hana_Krykorova.pdf, str. 6

zují přemýšlení a vyvolají diskusi. Vhodné je používat brainstorming nebo sumarizaci či tvorbu předpovědí. V neposlední řadě je úkolem pedagoga mluvit pomalu a srozumitelně s tím, že cíl lekce několikrát zopakuje jinými slovy.⁷¹

⁷¹ ŽOVINEC, Erik, Lenka KREJČOVÁ a Zuzana POSPÍŠILOVÁ. *Kognitívne a metakognitívne prístupy k dyslexii: edukácia a poradenstvo = Kognitivní a metakognitivní přístupy k dyslexii: edukace a poradenství*, str. 64

4 METAKOGNICE A PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Do roku 1990 byla pro české mateřské školy typická vysoká organizovanost, řízená činnost a absence hry. Teprve s odstraněním ideologie bylo možné postupně začít přemýšlet nad inovativními metodami práce s dětmi a nad proměnou vzdělávacích osnov. Ve snaze dohnat Západ a v souvislosti se vstupem České republiky do Evropské unie, byly do nového Rámcového vzdělávacího programu (dále také RVP) pro mateřské školy zapracovány **čtyři základní východiska vzdělávání**, která definovala Mezinárodní komise UNESCO.⁷²

4.1 ČTYŘI PILÍŘE VZDĚLÁVÁNÍ EU A RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY ČR

První pilíř definovaný Mezinárodní komisí nese název **„Učit se žít společně“** a počítá s vytvořením nového ducha, který by mimo jiné přispíval k bezproblémovému soužití všech jedinců. Druhý pilíř s názvem **„Učit se poznávat“**, klade důraz na všeobecné vzdělávání a podporuje myšlenku vzdělávání celoživotního. Třetí pilíř se nazývá **„Učit se jednat“** a předpokládá získání kompetence umožňující pracovat v týmech. A konečně čtvrtý pilíř, který nese název **„Učit se být“**, počítá s rozvojem sebepoznání a hledáním dosud neobjevených schopností jedince.⁷³

Vezmeme-li v potaz široký záběr metakognice, můžeme v hlavních myšlenkách jednotlivých pilířů najít prvky, které s metakognicí souvisí. Jedná se především o celoživotní proces učení, rozvoj sebepoznání a nakonec i práce v týmech, která předpokládá vzájemné učení se něčemu novému.

⁷² BERČÍKOVÁ, Alena, Eva ŠMELOVÁ a Dominika STOLINSKÁ. *Učitel - aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*, str. 7, 17

⁷³ BERČÍKOVÁ, Alena, Eva ŠMELOVÁ a Dominika STOLINSKÁ. *Učitel - aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*, str. 17

Rámcový vzdělávací program pro mateřské školy z roku 2004 s pojmem metakognice nepočítá, ale stejně jako v předchozím případě, podíváme-li se na obsah metakognice, zjistíme, že některé její prvky jsou zde zastoupeny, a to v podobě klíčových kompetencí a očekávaných výstupů RVP.⁷⁴

Rámcový vzdělávací program pro MŠ definuje **pět klíčových kompetencí**. Za každou z nich uvádíme takové příklady z RVP, které s metakognicí souvisejí, ale nemusejí ji nakonec samy o sobě představovat:

1. **kompetence k učení** – spontánní a vědomé učení, soustředění se na činnost a záměrné používání paměti; uplatňování zkušeností v dalším učení
2. **kompetence k řešení problémů** – dítě spontánně vymýšlí nová řešení problémů a problémových situací; dítě rozlišuje mezi řešeními, která jej dovedou k cíli a která ne; dítě dokáže mezi těmito funkčními řešeními volit
3. **komunikativní kompetence** – dítě dokáže samostatně vyjádřit své myšlenky
4. **sociální a personální kompetence** – dítě samostatně rozhoduje o svých činnostech; dítě si uvědomuje, že za sebe i za své jednání odpovídá a nese důsledky
5. **činnostní a občanské kompetence** – dítě dokáže plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat; dítě odhaduje rizika a dokáže měnit cesty k dosažení cíle; dítě chápe, že zájem je to, co se děje kolem; dítě si uvědomuje práva svá i práva druhých⁷⁵

Metakognitivní znalosti a dovednosti jsou také zahrnuty v některých očekávaných výstupech, jež jsou definovány v RVP pro MŠ. Jedná se o oblast **„Dítě a jeho psychika“** a její podoblast **„Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace“**, kde se hovoří o rozvoji paměti a pozornosti, řešení problémů kreativní cestou, nalé-

⁷⁴ HRBÁČKOVÁ, Karla a Eliška SUCHÁNKOVÁ. Metakognice jako součást předškolního vzdělávání. In HORNÁČKOVÁ, Vladimíra. (Ed.).

⁷⁵ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dostupné z www: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>, str. 12-14 (všechny kompetence)

zání nových a alternativních řešení. Druhá podoblast s názvem ‚**Sebepojetí, city, vůle**‘ pak předpokládá rozvoj schopností sebeovládáním, získání schopnosti záměrně řídit své chování nebo rozhodování se o svých činnostech.⁷⁶

V souvislosti se čtyřmi evropskými pilíři vzdělávání i s Rámcovým vzdělávacím programem mateřských škol považujeme za nutné zmínit, že snahou těchto dokumentů je změnit přístup ke vzdělávání dětí **odklonem** od transmisivního pojetí formou instruktaží a předávání hotových poznatků ke **konstruktivistickému pojetí výchovy a vzdělávání** v podobě konstruování vlastních zkušeností a osobně ověřených postupů.⁷⁷

4.2 PŘEDŠKOLNÍ VĚK

Podkapitola shrnuje některá specifika předškolního věku související s možnostmi aplikace metakognitivního nácviku.

Předškolní období (3-7 let) je charakteristické tím, že se dítě učí ovládat své emoce. Doba jeho pozornosti se prodlužuje na 20 až 30 minut, jelikož v tomto období nastává **velký pokrok v intelektuálním rozvoji**. Dítě nachází cestu k názorovému neboli intuitivnímu myšlení. Ve svých úvahách je ale stále závislé na tom, co vidí a na tom, s čím se skutečně setkalo. Paměť předškoláka si pamatuje rychle a trvale všechno, co jej upoutá. Rozvíjí se vyšší nervová činnost, a pokud ještě přidáme faktor výchovy, můžeme hovořit o začátcích **uvědomělého sebeovládání dítěte**. Zároveň ale začíná docházet k projevům individuálních zvláštností a charakterových vlastností dětí. Můžeme sledovat například vytrvalost či houževnatost v závislosti na tom, jaké překážky dítě překonává. Starší předškoláci si těsně

⁷⁶ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dostupné z [www: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf), str. 18-22

⁷⁷ BERČÍKOVÁ, Alena, Eva ŠMELOVÁ a Dominika STOLINSKÁ. *Učitel - aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*, str. 19

před vstupem na základní školu začínají uvědomovat ba dokonce i zvnitřňovat některé právní normy. Někteří z nich se také snaží podle těchto norem chovat a jednat.⁷⁸

Předškoláci svůj vlastní názor vyjadřují prostřednictvím kresby, vyprávěním a **hrou, která dítěti slouží jako metoda vyrovnání se s realitou**. Co se týče chápání prostoru, mají předškolní děti tendenci přeceňovat velikost objektů, které jsou v jejich blízkosti a podceňovat velikost objektů, které jsou od nich vzdáleny. Neumějí ani dobře odhadovat vzdálenost mezi dvěma objekty, avšak bez problému dovedou rozlišovat polohy – nahoře, dole. Jen málo kdo umí rozlišit i pozice – vpravo, vlevo. Chápání času je u dětí také zkreslené. Předškoláci dovedou určit začátek a konec, ale pro orientaci v čase používají pouze blízké dny. Jen málokdy dovedou rozlišovat delší časové úseky, pokud se nevážou k nějakým významným událostem, například Vánocům.⁷⁹

4.3 PŘEDŠKOLNÍ VĚK A METAKOGNITIVNÍ ZNALOSTI, DOVEDNOSTI

Metakognitivní znalosti a dovednosti jsou součástí RVP pro MŠ. Děti je využijí nejen v procesech učení, ale také v běžném životě, kdy budou hledat nové postupy a alternativní cesty k řešení problémů. **V souvislosti s metakognitivním nácvikem u dětí předškolního věku můžeme hovořit o těchto znalostech a dovednostech:**

- **znalost sebe sama** – dítě dokáže zhodnotit své možnosti; dítě dokáže říct, co by mu v jeho situaci mohlo pomoci; dítě si uvědomuje své silné a slabé stránky, přičemž dokáže říct, co mu nejde a proč
- **uvědomění si toho, co je cílem činnosti** – dítě dokáže říct a popsat, co má být výsledkem jeho aktivity

⁷⁸ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*, str. 58-59

⁷⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*, str. 187-193

- **posouzení obtížnosti konkrétní činnosti** – dítě zvládne odhadnout, jaká činnost bude náročná nebo jednoduchá a proč
- **zaměření pozornosti k činnosti** – dítě je schopné zaměřit svoji pozornost na nějakou činnost a soustředit se na ni
- **zvolení vhodného postupu** – dítě dokáže přemýšlet nad tím, jak pracuje a dokáže naplánovat postup práce tak, aby směřoval k výsledku
- **sledování vlastní činnosti** – dítě je schopné říct, zda byl jeho postup správný nebo ne a zároveň je schopno navrhnout postup jiný
- **vyhodnocení problémů spojených s činností** – dítě dokáže říct, co udělalo špatně a proč
- **uvědomění si toho, co je příčinou úspěchu a neúspěchu** – dítě si je vědomo skutečnosti, že může ovlivnit míru úspěšnosti svými silami
- **zhodnocení vlastního pokroku** – dítě dokáže říct, jak se mu podařilo činnost zvládnout a proč⁸⁰

4.4 MOŽNOSTI ROZVOJE METAKOGNICE U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Pedagogičtí pracovníci mateřských škol v České republice (ale nejen ti, také učitelé na základních školách) staví problematiku metakognice na okraj svého zájmu. Důvodem je pravděpodobně **nízké povědomí a neexistence českého podpůrného materiálu**, respektive metodiky, kterou by mohli při svých činnostech využívat. Inovativní programy směřující k porozumění vlastním kognitivním procesům, rozvoji myšlenkových strategií a učení jsou

⁸⁰ HRBÁČKOVÁ, Karla a Eliška SUCHÁNKOVÁ. Metakognice jako součást předškolního vzdělávání. In HORNÁČKOVÁ, Vladimíra. (Ed.). (všechny znalosti a dovednosti)

rozšířeny především v zahraničí, kde už delší dobu probíhají výzkumy spojující metakognitivní zkušenosti dítěte s jeho výsledky ve škole či mimo ni.⁸¹

Jak bylo řečeno hned v úvodu, prakticky jedinou ucelenou metodickou pomůckou pro učitele, která však dosud nebyla přeložila do češtiny a její pořízení je poměrně nákladné, představuje herní program *Let's Think!* autorů Philipa Adey, Anne Robertson a Grady Venville z roku 2001. Herní program je zaměřený na rozvoj myšlení u dětí ve věku od 5 do 6 let a obsahuje celkem 30 aktivit, které jsou postaveny na **pěti pilířích kognitivního rozvoje**:

- 1. přípravná část** – před začátkem každé aktivity probíhá dotazování, seznámení se s pomůckami a diskuse, na základě které jsou děti připraveny začít s hrou.⁸²
- 2. poznávací konflikt** – děti jsou postaveny před nové situace, které konfrontují jejich stávající schémata. Dítě nové situace může přizpůsobit tomu, co už zná, avšak pokud se nová zkušenost výrazně liší od jeho stávajících schémat, musí dítě poznávací konflikt překovat a změnit svoji strukturu poznávacích schémat. Úkolem rodiče nebo pedagoga je konflikt záměrně vyvolat. K učení totiž nedochází, jestliže si dítě nové poznatky přizpůsobuje tomu, co už zná.⁸³
- 3. sociální konstrukt** – děti pracují ve skupině, jejíž činnost musí být zpočátku regulována a modelována učitelem, avšak po uplynutí jednoho roku učitel zjistí, že děti mnohem lépe chápou pravidla naslouchání a respektování jeden druhého. Navíc díky řešení aktivit skupinově dochází k sociálnímu sdílení, tedy předávání si osobních zkušeností.⁸⁴

⁸¹ HRBÁČKOVÁ, Karla a Eliška SUCHÁNKOVÁ. Rozvoj metakognice u dětí předškolního věku. In ŠULOVÁ, Lenka (Ed.).

⁸² ADEY, Philip, Anne ROBERTSON a Grady VENVILLE. *Let's Think! A Programme for Developing Thinking with Five and Six Year Olds: Teacher's Guide*, str. 5

⁸³ HRBÁČKOVÁ, Karla a Eliška SUCHÁNKOVÁ. Rozvoj metakognice u dětí předškolního věku. In ŠULOVÁ, Lenka (Ed.).

⁸⁴ ADEY, Philip, Anne ROBERTSON a Grady VENVILLE. *Let's Think! A Programme for Developing Thinking with Five and Six Year Olds: Teacher's Guide*, str. 5

4. **metakognice** – dítě je podporováno v přemýšlení nad jednotlivými fázemi aktivity.⁸⁵ Zároveň je podněcováno k tomu, aby přemýšlelo nad svou činností a časem mohlo ovlivnit průběh svého učení.⁸⁶
5. **přemostění** – nejedná se o nic jiného, než propojení souvislostí procesů, které dítě používá při hře s procesy v reálném životě.⁸⁷

Aktivity jsou připraveny tak, aby bylo možné každý týden realizovat jednu hru. Celý herní program pak trvá jeden rok. Aktivity jsou členěny podle schémat řazení, třídění, časová posloupnost, prostorové vnímání, příčinná souvislost a pravidla hry. Jednotlivé hry jsou vytvořeny tak, aby pedagogové z mateřských škol dokázali činnosti rozvíjet a upravovat pro své potřeby.⁸⁸

Podle Piagetovy teorie kognitivního vývoje se předškolák nachází v předoperačním stádiu, které ještě zcela nedokáže využívat logického myšlení. Piaget procesy zrání považoval za nezvratné, avšak současné výzkumy ukazují, že **děti dokážou provádět některé úkony a činnosti dříve, než se Piaget domníval**. Zkušenost, trénink a další faktory (biologické, psychologické nebo sociální a kulturní) mohou měnit myšlenkové procesy dětí a speciálně navržené programy tohoto typu zde hrají významnou roli. Děti se tedy už od raného věku mohou učit složitějším způsobům myšlení, jestliže jim aktivity předkládáme srozumitelně a zábavně.⁸⁹

⁸⁵ ADEY, Philip, Anne ROBERTSON a Grady VENVILLE. *Let's Think! A Programme for Developing Thinking with Five and Six Year Olds: Teacher's Guide*, str. 5

⁸⁶ HRBÁČKOVÁ, Karla a Eliška SUCHÁNKOVÁ. Rozvoj metakognice u dětí předškolního věku. In ŠULOVÁ, Lenka (Ed.).

⁸⁷ ADEY, Philip, Anne ROBERTSON a Grady VENVILLE. *Let's Think! A Programme for Developing Thinking with Five and Six Year Olds: Teacher's Guide*, str. 5

⁸⁸ HRBÁČKOVÁ, Karla a Eliška SUCHÁNKOVÁ. Rozvoj metakognice u dětí předškolního věku. In ŠULOVÁ, Lenka (Ed.).

⁸⁹ HRBÁČKOVÁ, Karla a Eliška SUCHÁNKOVÁ. Rozvoj metakognice u dětí předškolního věku. In ŠULOVÁ, Lenka (Ed.).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Kapitola se zabývá metodikou výzkumného šetření. Pro účely zpracování diplomové práce jsme formulovali výzkumné téma, výzkumný problém, stanovili jsme druh výzkumu a charakterizovali výzkumný soubor. Jednotlivé fáze se nacházejí v následujících podkapitolách. V závěru kapitoly je uveden postup, na základě kterého byly cíle diplomové práce naplňovány.

5.1 VÝZKUMNÉ TÉMA A VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Základní myšlenku diplomové práce tvoří oblast metakognice. Výzkumné téma pak představuje problematika metakognice u předškoláků, tedy dětí ve věku 5 až 6 let. Téma bylo zvoleno na základě podnětu od vedoucí diplomové práce, který výzkumníka zaujal a inspiroval k činnosti spojené s daným námětem.

Problematika metakognice, byť zaměřené na děti předškolního věku, je velmi širokým a zatím málo probádaným tématem, které nabízí živnou půdu pro realizaci nejrůznějších výzkumů. V České republice byly v minulosti realizovány projekty na zjišťování úrovně myšlení dětí a vlivu programu Let's Think! na rozvoj metakognitivního myšlení u předškoláků. Přestože se jedná prakticky o jedinou ucelenou metodickou pomůcku pro učitele, kteří díky ní mají možnost rozvíjet metakognitivní myšlení u svých žáků, nebyla tato publikace zatím přeložena do českého jazyka a náklady na její pořízení jsou vysoké. Jako problém se jeví také neexistence programu metakognitivních aktivit, který by byl přizpůsoben českému prostředí a byl v souladu s českým Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

5.2 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÁ OTÁZKA

Cílem diplomové práce je v souladu se stanoveným výzkumným problémem sestavit inovativní herní program zaměřený na rozvoj metakognitivního myšlení, který bude orientovaný na děti předškolního věku, jelikož právě toto období bylo stanoveno jako vhodné pro možnost nastartování a ovlivnění správného vývoje metakognitivního uvažování u člověka. I když nevyklučujeme inspiraci metodickým programem Let's Think! autorů Philipa Adey,

Anne Robertson a Grady Venville z roku 2001, pokusíme se o vlastní směr, který bude aplikovatelný v prostředí českých mateřských škol.

Dílčí cíle diplomové práce můžeme shrnout v následujících bodech:

- vypracování programu zaměřeného na rozvoj metakognitivního myšlení u dětí předškolního věku na základě studia české a zahraniční literatury i dalších dostupných zdrojů
- realizace programu v mateřské škole a pořízení videozáznamu
- ověření aplikovatelnosti programu formou analýzy získaných dat na základě níže uvedených kritérií, která jsou dále rozebrána v podkapitole č. 5.6 - způsob zpracování dat:
 - konstrukce hry a její pravidla
 - pochopení hry dětmi předškolního věku a její průběh
 - metakognitivní projevy
 - reflexe
- interpretace výsledků výzkumu
- navržení úpravy programu podle zjištěných výsledků

V návaznosti na výzkumné cíle jsme definovali hlavní výzkumnou otázku a jednu podotázku:

- Jaké jsou metakognitivní projevy dětí předškolního věku?
 - Jaké interakce se k daným projevům vážou?

5.3 POJETÍ VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ SOUBOR

Pro diplomovou práci byl v souladu se stanovenými cíli zvolen kvalitativní druh výzkumu. Experimentální skupinu mělo tvořit stabilních šest dětí ve věku od 5 do 6 let, avšak z důvodu nemocnosti se na aktivitách prostřídalo celkem 10 dětí ve věku od 4 do 7 let, a sice 5 chlapců a 5 děvčat. Jedno z dětí bylo integrováno a jedno dítě bude integrováno v následujícím školním roce. Výběr výzkumného vzorku provedly učitelky mateřské školy, které s dětmi pracují delší dobu, takže mohly zajistit potřebné složení členů skupiny – různé úrovně myšlení dětí, což první program tohoto typu, Let's Think!, předpokládá. Zároveň bylo nutné orientovat se věkem. Jednalo se tak o záměrný výběr vzorku, který byl také korigován možnostmi mateřské školy. Realizace programu proběhla ve zlínské mateřské škole na ulici Sokolská.

5.4 PRŮBĚH EXPERIMENTU

V období od září roku 2015 do února roku 2016 vznikala na základě studia české i zahraniční literatury, konzultace s odborníky z praxe a vedoucí diplomové práce metodika zaměřená na rozvoj metakognitivního myšlení u dětí předškolního věku. Metodika v podobě sborníku her je součástí přílohy (příloha P I – Sborník her).

Sborník her tvoří 12 aktivit, jejichž cílem je podpořit rozvoj metakognice u předškoláků, přičemž uskutečněno bylo 11 aktivit, poslední aktivita slouží jako obměna - je tedy navíc. Realizace proběhla v měsíci březnu, a to dle časových možností mateřské školy. Z důvodu nemoci a velikonočních svátků docházelo k nepřítomnosti některých dětí, a proto bylo nutné děti vystřídat tak, aby se aktivity účastnilo vždy šest dětí. Celkem se měnilo deset dětí ve věku od čtyř do sedmi let. Složení účastníků na konkrétní hře je uvedeno v kapitole č. 6, podkapitole č. 2.

Metodika je postavena na stejném principu, jako program „Let's Think!“ s tím, že v další kapitole uvádíme podněty (podklady), na základě kterých naše aktivity vznikaly a autory (výrobce) herních pomůcek, které jsou z větší části vlastní výroby.

Aktivita probíhaly vždy dopoledne v jedné ze tříd mateřské školy. Devět z jedenácti aktivit probíhalo u stolu, aby děti mohly pohodlně pracovat s pomůckami, vzájemně se viděly a slyšely. Reálná délka her byla 25 až 70 minut včetně úvodní motivace a závěrečné reflexe, a to oproti plánovaným 20 až 30 minutám. Důvody se různí v závislosti na typu hry, rozpořádání a náladě hráčů, únavě. Délka jednotlivých aktivit je zaznamenána v přehledné tabulce v kapitole č. 6, podkapitole č. 3.

5.5 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ

Jako výzkumný nástroj jsme zvolili videostudii (videoanalýzu). Analýzou videonahrávky rozumíme metodu umožňující získat a trvale zaznamenat souhrnná data o dění, která budou moci být zkoumána a to i opakovaně, v budoucnu. Metoda videoanalýzy má své přednosti, ale také limity. Prvním z nich je nepřírozenost situace a vědomí, že je činnost nahrávána. Druhým limitem je pak kvalita zvukového záznamu.⁹⁰ S vědomím těchto rizik jsme se rozhodli zaznamenávat průběh jednotlivých aktivit na videokameru, čímž se zaručila evidence všech metakognitivních projevů ze strany dětí a podpůrných otázek průvodce hrou (pedagoga). Analýzu provedeme na základě kritérií, která jsou popsána níže.

Na otázku, jaké jsou metakognitivní projevy dětí předškolního věku pak budeme odpovídat pomocí rámcové analýzy kvalitativních dat, která je zvláštním druhem analýzy kvalitativních dat a vychází z techniky sestavování textových tabulek, jež umožňují snadnější hledání předem definovaných kategorií kódů. Předností rámcové analýzy je jasná organizace dat, která jsou roztríděna a redukována. Výsledkem analýzy je pak interpretace dat v podobě popisné či vysvětlující zprávy o zkoumané oblasti.⁹¹

Na základě zjištěných závěrů doporučíme upravení herního programu tak, aby lépe odpovídal ústřední myšlence, tedy rozvíjel metakognici u dětí předškolního věku.

⁹⁰ ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVARÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*, str. 32-33

⁹¹ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, str. 217

5.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT

Vzhledem k charakteru výzkumu jsme pro dosažení stanovených cílů zvolili analýzu videozáznamů, které jsme pořídili při realizaci herních aktivit ve školce. Bylo natočeno celkem 11 nahrávek z 11 herních aktivit v celkové délce 6 hodin, 13 minut a 46 vteřin. Z důvodu velmi vysokého množství dat a jejich obsáhlosti jsme se rozhodli, že všechna videa analyzujeme podle níže specifikovaných kritérií, avšak pouze jedno video analyzujeme také rámcovou analýzou, která projevy metakognice u dětí i pedagoga vhodně roztřídí a zpřehlední. Video, které touto formou analyzujeme, jsme vybrali náhodně a jedná se o aktivitu č. 7 – Skládáme draky.

U herních aktivit analyzujeme tato **kritéria aplikovatelnosti**:

1. konstrukce hry a její pravidla

- a. jakým způsobem je hra postavena, respektive jestli neobsahuje takové chyby, které by znesnadnily její průběh nebo znemožnily její realizaci
- b. zda má hra vymodelovaná pravidla a zároveň zachovává variabilitu herních možností, podněcuje estetické cítění a fantazii
- c. na základě čeho byly připraveny pomůcky, respektive důvody pro volbu daných pomůcek

2. pochopení hry dětmi předškolního věku a její průběh

- a. zda děti hře rozumí a chápou její pravidla
- b. jak hra probíhá a jaké je klima ve třídě, tedy zda zde probíhá sociální interakce a funguje skupinová dynamika
- c. pomůcky – zda byly pomůcky vhodně zvoleny a jsou pro děti srozumitelné

3. metakognitivní projevy - zda se u dětí projevovaly charakteristiky typické pro metakognici (viz. rámcová analýza níže)

4. reflexe - zda byly zvoleny vhodné otázky podněcující zpětnou vazbu a reflexi u jednotlivých účastníků hry

Data u **kritéria č. 3** byla zpracována pomocí rámcové analýzy, která využívá kódování. Pro účely našeho výzkumu jsme využili šablonu kódovacího systému, která vychází z již uskutečněného výzkumu realizovaného Larkin⁹² v roce 2000. Kódovací systém, který sama Larkin využívá, vychází z Flavellovy teorie o pozorování kognitivních projevů a metakognitivních znalostí u dětí a počítá s verbálními i neverbálními projevy. Ačkoliv byly přeloženy všechny její kódy, nedomníváme se, že se při testování našeho herního programu všechny projeví. V první řadě se jedná o první testování a navíc jsou si některé kódy velmi podobné a jejich konkrétní identifikace pravděpodobně nebude úplně snadná.

Larkin⁹³ hovoří o dvou skupinách kódů. První skupinu tvoří **kódy dětí**, druhou skupinu představují **kódy učitele**.

- **Děti:** První kategorii ve skupině kódů dětí představují **personální neboli osobnostní proměnné**. Ty se zabývají vnímáním dětí samotných i jejich kamarádů, kteří se také podílí na řešení herních aktivit. Tyto kódy se zaměřují na to, co si děti ví, co si myslí. Druhou kategorií s názvem **proměnné úkolu** zajímá smýšlení dětí nad úkolem, jejich rozmluva a hodnocení aktuální situace. Třetí kategorie se zaměřuje na **proměny ve strategii**. Zkoumá, jaké návrhy řešení se objevují a zda se proměňují a jestli jsou děti schopny porovnávat jednotlivé úkoly mezi sebou. Čtvrtou kategorií představuje samotná **metakognitivní strategie** či akce. Tato kategorie se zabývá hodnocením sebe sama, kontrolou nejen vlastní práce, ujišťováním se o správném postupu či chybě.
- **Učitel:** Podporuje metakognitivní projevy tím, že děti provází aktivitou, podněcuje v nich zvědavost, přemýšlivost a zrcadlí jejich vlastní myšlenky.

Učitel nebo jiný pedagog (průvodce hrou) je pro realizaci aktivity velmi důležitým článkem. Podporuje myšlení dětí, neinvazivně je navádí a posouvá dál v činnosti, aniž by děti

⁹² LARKIN, Shirley. *How Can We Discern Metacognition in Year One Children From Interactions Between Students and Teacher*.

⁹³ Charakteristika kódovacího systému a tabulky č. 1-5: LARKIN, Shirley. *How Can We Discern Metacognition in Year One Children From Interactions Between Students and Teacher*.

přesně instruoval. Abychom však mohli úspěšně ověřit a upravit herní program, zaměřujeme se především na první skupinu projevů, tedy na metakognitivní projevy dětí.

Tabulka č. 1: Personální (osobnostní) proměnné

KÓD	VYSVĚTLENÍ	PŘÍKLAD
Já (já)	Ukazuje znalosti o sobě, vztah k sobě samému v souvislosti s metakognicí a/nebo předpovědí.	„Vím, co mám dělat.“ „Mám rád těžkou práci.“ „Mám nápad.“
Ostatní (ost)	Odkazuje na to, co si mohou myslet ostatní.	„Ona neví.“ „On nechce být poslední.“
Univerzální (uni)	Odkazuje na univerzální kognici.	„Musíme vyřešit problém.“

Tabulka č. 2: Proměnné úkolu (úkolové proměnné)

KÓD	VYSVĚTLENÍ	PŘÍKLAD
Porozumění, pochopení (poch)	Otázky na informace a/nebo hledání vysvětlení (objasnění).	„Něco chybí.“
Předpověď (před)	Předpovědi úspěchu nebo selhání.	„Budeme za minutu hotovi.“
Hodnocení (hod)	Hodnocení odkazuje na náročnost úkolu.	„Je to příliš těžké, asi mi z toho exploduje hlava.“
Srovnání (srov)	Srovnání s ostatními úkoly.	„Toto je jako když jsme stavěli schody.“

Tabulka č. 3: Proměnné strategie

KÓD	VYSVĚTLENÍ	PŘÍKLAD
Zhodnocení (zhod)	Hodnocení indikuje znalosti o tom, co by mohlo být užitečné.	„Měli bychom postavit krabice.“ „Tohle je ta nejrychlejší cesta, jak to udělat.“
Plánování (plán)	Odkazuje na to, jak splnit (vyřešit) úkol.	„Potřebujeme vědět, kterou cestou jít kolem stolu.“ „Měli bychom si o tom všichni promluvit.“

Tabulka č. 4: Metakognitivní strategie (akce)

KÓD	VYSVĚTLENÍ	PŘÍKLAD
Parafrázování (par)	Zrcadlení. Vyjádření obsahu vlastními slovy pro potvrzení vlastního pochopení.	„Myslel jsi...?“
Dotazování (dotaz)	Zeptat se sám sebe.	„Je to správně?“
Kontrola (kont)	Kontrola práce.	„Toto je správně, toto není správně.“

Tabulka č. 5: Kódy učitele ovlivňující metakognitivní procesy u dětí

KÓD	VYSVĚTLENÍ	PŘÍKLAD
Učitel – strategie (u-st)	Odkazuje na vlastní učící (učební) strategie.	„Co můžete udělat, když máte problémy?“
Učitel – znalost (u-zn)	Otázky zaměřené na znalosti.	„Jak to víš?“

Učitel – informace (u-inf)	Učitel neprodleně zdůrazní informaci od dětí.	„Našli jsme ten největší. Co bychom s ním mohli udělat?“
Učitel – vysvětlení (u-vys)	Učitel pomáhá vysvětlovat.	„X vysvětlil položení největšího k nejmenšímu velmi dobře.“
Učitel – otázka (u-ot)	Učitel se dotazuje/komentuje strategii dětí.	„Jak jste je roztřídily?“
Učitel – předpověď (u-před)	Učitel se dotazuje na očekávanou úspěšnost.	„Usnadnilo Vám to práci?“
Učitel – plán (u-pl)	Učitel ukazuje očekávané plánování.	„Jak toto uděláme, co k tomu potřebujeme vědět?“
Učitel – očekávání (u-oč)	Učitel očekává kontrolu.	„Zkontrolujte, jestli jste to spočítali.“
Učitel – učitel (u-uč)	Učitel odkazuje na vlastní kognitivní proces.	„Stejně tomu nerozumím.“
Učitel – myšlenky (u-myšl)	Učitel odkazuje na přemýšlení.	„Pojďme dát hlavy dohromady.“
Učitel – univerzální kognice (u-unk)	Učitel odkazuje na univerzální kognici.	„Učíme se, jak řešit problémy.“

6 ANALÝZA HERNÍHO PROGRAMU

Kapitola stručně charakterizuje vzniklý sborník her a účastníky výzkumu, následně se v jednotlivých podkapitolách zabývá poznatky zjištěnými analýzou videonahrávek pořízených při realizaci herního programu v mateřské škole.

6.1 CHARAKTERISTIKA SBORNÍKU HER

Sborník obsahuje celkem jedenáct her či aktivit na rozvoj myšlení u dětí předškolního věku a jednu hru navíc, kterou lze použít jako obměnu aktivity č. 3. **První dvě hry** mají seznávací charakter, jejich úkolem je představit dětem pravidla a navodit atmosféru nového herního prostředí, na které z mateřské školy nejsou až tolik zvyklé. Následujících **osm her** si klade za cíl rozvíjet metakognitivní myšlení. **Poslední hra** je závěrečná a jejím cílem je zopakovat nové pojmy a principy, se kterými děti v průběhu realizace her pracovaly.

Hry jsou rozděleny podle schémat, kterých využívá i metodika Let's Think! a sice naslouchání, které slouží právě k seznámení dětí s pravidly; řazení; třídění; časová posloupnost; prostorové vnímání; příčinná souvislost; pravidla hry. Do jednotlivých aktivit jsme se snažili dosadit poznávací konflikt a „aha“ efekt tak, aby mohl být podpořen proces rozvoje metakognice u předškoláků.

Některé aktivity jsou složeny z více částí, respektive kroků v závislosti na charakteru hry nebo typu pomůcek. V každé aktivitě nalezneme tak zvanou hlavní činnost, která obsahuje podrobný popis činnosti pedagoga i případové otázky a reflexi k aktivitám. Některé aktivity jsou obohaceny i o doplňkové činnosti, jež mohou nebo nemusí být realizovány v závislosti na úspěšnosti aktivity, oblíbě pomůcek, rozpoložení účastníků nebo skutečné délce hry.

Aktivity byly připravovány s požadavkem délky jedné hry maximálně 30 minut, aby při realizaci byla udržena dětská pozornost a soustředění.

Pro realizaci aktivit byla stanovena **obecná (základní) pravidla** platná pro všechny hry. Úkolem průvodce hrou i dětí je podporovat jejich dodržování:

- Vždy hovoří jen jeden z účastníků aktivity, ostatní mu věnují pozornost.
- Všichni vyčkají, než některý z účastníků aktivity domluví, nevyrušují a nepřekřikují se.

- Osoba, která hovoří, mluví dostatečně nahlas, aby ji všichni slyšeli.
- Všichni účastníci se podílejí na dodržování smluvených pravidel.
- Všichni účastníci aktivity se do programu zapojují, nikdo nezůstává stranou.
- Děti se vzájemně respektují a pomáhají si při činnosti.

6.2 CHARAKTERISTIKA ÚČASTNÍKŮ VÝZKUMU

Následující tabulka přehledně zobrazuje rozložení účastníků výzkumu z hlediska pohlaví, věku, účasti na konkrétní aktivitě a celkovém počtu her. Písmeno a číslovka představují kód, respektive označení dítěte, kterého bylo využíváno po celou analýzu videozáznamů. Tohoto způsobu jsme využili z důvodu zachování anonymity dětí. Pedagog, který s dětmi hru realizoval, nese kód PDG. V jednom případě se objevuje také vstup učitelky mateřské školy do hry. Její kód je PDG MŠ.

Tabulka č. 6: Rozložení účastníků výzkumu

KÓD DÍTĚTE	VĚK	ÚČAST NA AKTIVITÁCH	POČET ÚČASTÍ CELKEM	DALŠÍ ÚDAJE
D1	4 roky	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11	10	
D2	5 let	1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 11	8	
D3	5 let	1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 11	8	dítě bude od příštího školního roku integrováno
D4	5 let	8	1	
D5	5 let	2, 3, 4, 5, 6	5	
D6	5 let	10	1	
D7	6 let	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11	11	
D8	6 let	7, 10	2	
D9	7 let	1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11	9	dítě je integrováno
D10	7 let	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11	11	

Zdroj: vlastní tvorba

6.3 CHARAKTERISTIKA VIDEOZÁZNAMŮ

Následující tabulka přehledně charakterizuje jednotlivé videozáznamy a přiděluje jim zkratku, respektive kód, který byl využíván po celou dobu analýzy. V následujících podkapitolách, které se týkají rozboru jednotlivých nahrávek je pak u zkratky videa doplněna ještě časová stopa, od které se zmíněný projev nachází.

Tabulka č. 7: Charakteristika videozáznamů

NÁZEV AKTIVITY	KÓD VIDEOZÁZNAMU	DÉLKA VIDEOZÁZNAMU
Ztraceni v lese	V1	1 hod 10 min 28 sec
Dračí kamarádi	V2	28 min 50 sec
Životní prostředí	V3	31 min 47 sec
Maminka zahradnice	V4	28 min 42 sec
Skládaná	V5	33 min 30 sec
Na hřišti	V6	22 min 38 sec
Skládáme draky	V7	28 min 12 sec
Stavíme sněhuláky	V8	35 min 50 sec
Ve městě	V9	27 min 15 sec
Roční období	V10	25 min 32 sec
Dobrodružství s draky	V11	40 min 56 sec

Zdroj: vlastní tvorba

6.4 AKTIVITA ‚ZTRACENI V LESE‘

První aktivita spadá do schématu **naslouchání**, které není metakognitivním v pravém slova smyslu, jeho cílem seznámit děti s pravidly a novým herním prostředím.

Cílem aktivity je popsat portrét na kartičce ostatním hráčům ve skupině tak, aby jej dokázali nakreslit. Úkolem aktivního hráče (rozumíme toho, který má v danou chvíli slovo, popisuje obrázek nebo jiným způsobem předává informace), je přemýšlet nad slovy, kterými lze vystihnout obličej na obrázku. Ostatní hráči se mohou doptat na informace, které ke

splnění zadaného úkolu potřebují. Postupně se vystřídají všechny děti tak, aby byl každý jednou vypravěčem a pětkrát malířem.

Činnost „naslouchání“ spatřujeme v tom, že děti kreslí postavu člověka podle toho, co jim říká kamarád.

Jedná se o běžně známou aktivitu, která bývá v rozmanitých obměnách realizována na nej-různějších školeních, zážitkových seminářích a přednáškách nejen pro pedagogy, ale například i manažery. Aktivita je významná v tom, že na jedné straně podněcuje hráče k tomu, aby přemýšlel nad vhodnou volbou slov, a na straně druhé hráči přemýšlí, jestli si pod sdělovanými informacemi představují tutéž věc, jako sdělovatel – mluvčí. Herní pomůcky byly připraveny speciálně pro tuto aktivitu a jsou autorské.

6.4.1 Konstrukce hry a její pravidla

Hra je postavena na základním pravidle – „jeden mluví, ostatní poslouchají“. Princip aktivity je založený na tom, že jeden z hráčů popisuje obrázek a pokud si neví s popisem rady, pedagog jej navádí otázkami uvedenými v metodice. Jestliže si dítě ani tak nedokáže poradit, je k popisu přizván hráč sedící po pravé ruce od aktivního hráče. Vždy po ukončení jednoho kola jsou všechny obrázky rozprostřeny doprostřed stolu i s originálem, aby děti mohly vyjádřit, co se jim na jednotlivých obrázcích líbí.

Herní pomůcky v podobě obličejů na kartičkách jsou připraveny tak, aby byly pestré z hlediska barev i typologie osob. To má podpořit rozvoj fantazie.

6.4.2 Pochopení hry dětmi předškolního věku a její průběh

Přečetla jsem dětem motivační řeč a zeptala se na jejich návrhy řešení problémové situace, která se týkala způsobu nalezení rodičů ve chvíli, kdy se ztratily v lese a nabízí jim nabídnuta pomoc draka Fraka (postavy provádějící děti hrou). Hráč D9 navrhnul jedno řešení, hráč D2 nabídnul řešení dvě. Příklad z V1 (01:25 min):

- PDG: „Když Vám ten dráček nabídnul pomoc a vy jste se ztratili, co myslíte, že by mu mohlo pomoci, aby Vám našel ty rodiče?“

- D2: „Že bysme si na něho nasedli...“

Následně jsem řešení nabídla já ve formě aktivity s popisem a kresbou obličejů. Instruovala jsem hráče a vysvětlila pravidla. Zpočátku byly děti ostýchavé a nevěděly, co je čeká. Postupně však byly jistější, vyjadřovaly se hlasitěji a i jejich projevy se zlepšily jak z hlediska popisování (používaly taktiku jako děti před nimi, hledaly nová slova, gestikulovaly), dotazování se na informace a výrazný posun byl znát i v kresbě. Hráči mezi sebou bez problému komunikovali, avšak pro atmosféru ve skupině nedokážu najít vhodná slova. Jelikož se prakticky jednalo o moji první zkušenost s předškoláky, byla jsem nervózní a na dětech bylo znát, že jsou roztěkané a místy stále neví, jak mají s mojí přítomností naložit.

Bylo zřejmé, že děti pravidlům rozumí, ale odmítají je akceptovat. Pravděpodobně se na této skutečnosti podepsala i délka hry, která se protáhla z plánovaných 30 na 70 minut. Hráči si vzájemně nahlíželi do kartiček, s čímž jsme počítali, ale prakticky bylo náročné tuto skutečnost redukovat. Děti si také hodně skákaly do řeči, opakovaně se dotazovaly na již řečenou informaci, později se překřikovaly a nakonec už je víc zajímala vlastní kresba než to, co říká aktivní hráč. Zároveň se začaly projevovat osobnostní rysy dětí, některé byly výraznější, jiné tišší a přemýšlivé, některé se projevovaly jen ve chvíli, kdy to bylo vyžadováno.

Pomůcky u dětí sklidily úspěch, co se týče vizuální stránky, obrázky se jim velmi líbily. Nedostatky shledávám dva. V první řadě se některé děti potýkaly s vyjadřováním, což bylo způsobeno zatím nedostatečně rozvinutou slovní zásobou související s lidským obličejem i s tvary. Příklad z V1 (1:00:58 hod)

- D3: „Jaké má tady vprostřed ty tečky? Jaké má vprostřed ty tečky?“ (myšlena zornice; aktivní hráč mohl odpovědět až po té, co se podíval, kam D3 ukazuje na své kresbě)
- D10: „Černé.“

Zároveň ale tuto skutečnost mohly způsobit obrázky na kartičkách, které měly být konkrétnější, jasnější. Například D10 při popisování svého obrázku označil obličej za ženský (viz. obrázek č.2, vpravo), přitom se jednalo o muže. Ostatní děti ale tuto skutečnost odhalily, jakmile se na originální obrázek podívaly.

Obrázek č. 2: Herní pomůcka Ztraceni v lese



Autor: Iva Vladíková

Abychom mohli říct s jistotou, zda je tento typ obrázků vhodný, bylo by třeba provést další testování. Další obrazové podklady k aktivitě č. 1 jsou uvedeny v příloze (P II).

6.4.3 Metakognitivní projevy

Tato aktivita rámcové analýze podrobena není, proto uvádíme pouze jeden příklad z V1 (02:42 min), který spadá do personálních proměnných definovaných v tabulce č. 1 (JÁ):

- PDG: „Kdo bude první popisovat obrázek?“
- D3: zvedne ruku a přihlásí se
- PDG: „D3? Dobře, zbytek si vezme papír.“
- **D1: „Já neumím popisovat.“**

6.4.4 Reflexe

Mezi jednotlivými koly probíhala reflexe aktivity tak, že děti vyskládaly své obrázky do prostředí stolu spolu s originální šablonou a uváděly, co se jim na obrázcích líbí. Zároveň byli někteří schopni posoudit, co nenakreslili. Příklady z V1 (22:53 min) a z V1 (23:37 min):

- Ihned po vyskládání obrázků na stůl, D2: „Já jsem zapomněl na vousy.“
- D10: „Já taky.“
- D9: „A já taky.“

- D9: „Mě se líbí tohleto.“ (říká hráč a prstem ukazuje na obrázku)
- D2: „Takže puntíky?“
- D9: „Mh.“ (souhlasně přikyvuje)

Vzhledem k výraznému přesazení časového limitu proběhla závěrečná reflexe hry pouze formou rozhovoru s dětmi a jejich dotazováním. Děti hru hodnotily kladně, malování je velmi bavilo a před každou následující aktivitou se dotazovaly, zda budeme zase kreslit. Pokud se dočkaly kladné odpovědi, ozývalo se souhlasné: „Jupí!“, naopak v případě záporné odpovědi jsme se dočkali zklamané reakce: „Ách jo.“

6.4.5 Shrnutí a doporučení

Obecně hodnotím aktivitu kladně. Děti pochopily její princip a aktivně se zapojovaly do činnosti. Můžeme tedy říct, že i přes drobné nedostatky splnila svůj cíl.

Co se týče práce pedagoga, doporučuji více trvat na obecných pravidlech, které si sborník her vytyčil, viz. podkapitola 6.1. Zároveň by bylo vhodné znovu otestovat herní pomůcky, aby bylo možné určit, zda byly k zamýšlenému účelu dostatečně konkrétní a jasné.

Zajímavou obměnou hry a zároveň řešením pro zkrácení herní doby, je varianta, kdy zachováme princip popisování obrázku, avšak ostatní hráči nebudou zakreslovat, nýbrž sestavovat profil obličeje z komponentů na stole. V takovém případě bude aktivita náročnější

na výrobu pomůcek. Komponentů (vlasy, oči, tvar obličeje atd.) by totiž muselo být vyrobeno velké množství, aby se zachovala variabilita možností a děti musely přemýšlet nad tím, který konkrétní komponent aktivní hráč popisuje.

6.5 AKTIVITA ‚DRAČÍ KAMARÁDI‘

Druhá aktivita také spadá do schématu **naslouchání**.

Cílem aktivity je přiřadit k sobě dva stejné obrázky draků. Děti mají za úkol spárovat svoji šablonu s obrázkem draka spolu s drakem vytištěným na malé kartičce. Snahou aktivního hráče je popsat obrázek ostatním kamarádům, kteří pečlivě naslouchají a trpělivě čekají, než se všichni vystřídají. V případě nejistoty je možné, aby se hráči doptali aktivního hráče na potřebné informace.

Činnost „naslouchání“ spatřujeme v tom, že děti poslouchají aktivního hráče a snaží se zjistit, zda nepopisuje obrázek, který ony samy drží v ruce.

Princip hry je inspirován aktivitou Obličeje klaunů (Clown Faces) z metodiky Let's Think!⁹⁴, avšak motivační námět stejně tak jako herní pomůcky jsou autorské.

6.5.1 Konstrukce hry a její pravidla

Základním pravidlem hry je stejně jako v předchozí aktivitě – „jeden mluví, ostatní poslouchají.“ Každé dítě dostane svoji šablonu s drakem a doprostřed stolu jsou čelem dolů vyskládány menší kartičky s obrázky draků. Aktivní hráč vezme ze stolu malou kartičku a porovná její obsah se svojí šablonou. Jestliže se obrázky shodují, zdůvodní své tvrzení. Pokud dítě kartičku přiřadit nemůže, pokusí se ji popsat spoluhráčům. Děti pečlivě poslouchají a přemýšlejí, jestli popisovaný drak neodpovídá jejich šabloně. Ve chvíli, kdy dítě usoudí, že obrázek dostatečně popsalo a přesto není přiřazený, předává kartičku hráči po

⁹⁴ ADEY, Philip, Anne ROBERTSON a Grady VENVILLE. *Let's Think! A Programme for Developing Thinking with Five and Six Year Olds: Teacher's Guide*, str. 14-15

pravé ruce, který opakuje postup. Děti se v aktivitě střídají tak dlouho, dokud nejsou všichni malí draci přiřazeni k šablonám. Pokud si děti s popisem kartičky neví rady, navádí je pedagog pomocnými otázkami uvedenými v metodice.

Herní pomůcky v podobě draků jsou připraveny tak, aby byly pestré z hlediska barev i tvarů. To má děti podpořit v učení nových pojmů a rozvoji fantazie.

6.5.2 Pochopení hry dětmi předškolního věku a její průběh

V úvodu aktivity jsme si s dětmi zopakovaly obecná pravidla hry, následně jsem jim přečetla motivační řeč. Velmi kladně hodnotím okamžik, kdy jsem dětem vysvětlovala podstatu aktivity a někteří z nich souhlasně pokyvovali hlavou na důkaz porozumění nebo se přímo doptali, pokud se chtěli ujistit, že správně rozumí.

Ze všech hráčů byla znát nejistota, a to především ve chvíli, kdy se stali aktivními hráči. V takovém případě děti popisovaly draka spíše mě, tedy komunikovaly především se mnou a mluvily velmi tiše, jakoby se styděly projevit nahlas. Například v okamžiku, kdy přišla řada na hráčku D1, která popisovala jako čtvrtá v pořadí, nepromluvila ani slovo. Snažila jsem se ji navádět různými otázkami, dokonce se jí hráč D2 dotazoval na charakteristiku jejího draka, ale verbálně nereagovala, pouze kroutila hlavou na znamení, že neví. Příklad z V2 (6:00 min):

- PDG: „D1, jakou barvu má ten dráček?“ (bez reakce), „Tady ten malý, jakou má barvu?“ (bez reakce), „Co bys o něm mohla říct kamarádům, aby ho někdo poznal?“ (bez reakce), „Nevíš?“ (záporné kývání hlavou)
- D2: „Má hlavu jako diamant?“ (D1 bez reakce, D5 se směje)
- D2: „Co je? Můj třeba jo.“
- D5: „A jaký je tvůj?“
- D2: „Má hnědou hlavu.“
- D5: „Vy máte stejný!“

Děti pravidlům hry porozuměly. Tentokrát méně než při první aktivitě si skákaly do řeči, ale i tak jsem je musela často nabádat k tomu, aby svoji šablonu neukazovaly kamarádům nebo nebraly ze stolu kartičky předčasně. Aktivita v čisté délce trvala asi 17 minut, přičemž jsme odehráli dvě kola. Důvodem opakování byla skutečnost, že některé děti ihned vytáhly obrázek s drakem, který odpovídal jejich šabloně, a proto neměly možnost draka popsat. Z toho důvodu jsem byla nucena hru ve druhém kole moderovat, což znamená, že jsem každému aktivnímu hráči dala úmyslně takovou kartičku, která jeho šabloně neodpovídala. Této skutečnosti si žádný z hráčů nevšiml, hra probíhala stejně poklidně jako v prvním kole. Pozorovala jsem, že hráčka D1, která se při realizaci první aktivity projevovala velmi výrazně, prakticky nereagovala na žádný podnět. Tuto skutečnost jsem konzultovala s učitelkou mateřské školy a tento útlum byl pravděpodobně způsoben tím, že dívka měla problém s pojmenováním geometrických tvarů.

Obrázek č. 3: Herní pomůcka Dračí kamarádi



Autor: Iva Vladíková

Pomůcky z hlediska estetické stránky sklidily úspěch, avšak činily dětem problémy při popisu. Draci by pravděpodobně měli být méně okázalí ve smyslu jednoduššího vzhledu. Další obrazové podklady k aktivitě č. 2 jsou vedeny v příloze (P III)

6.5.3 Metakognitivní projevy

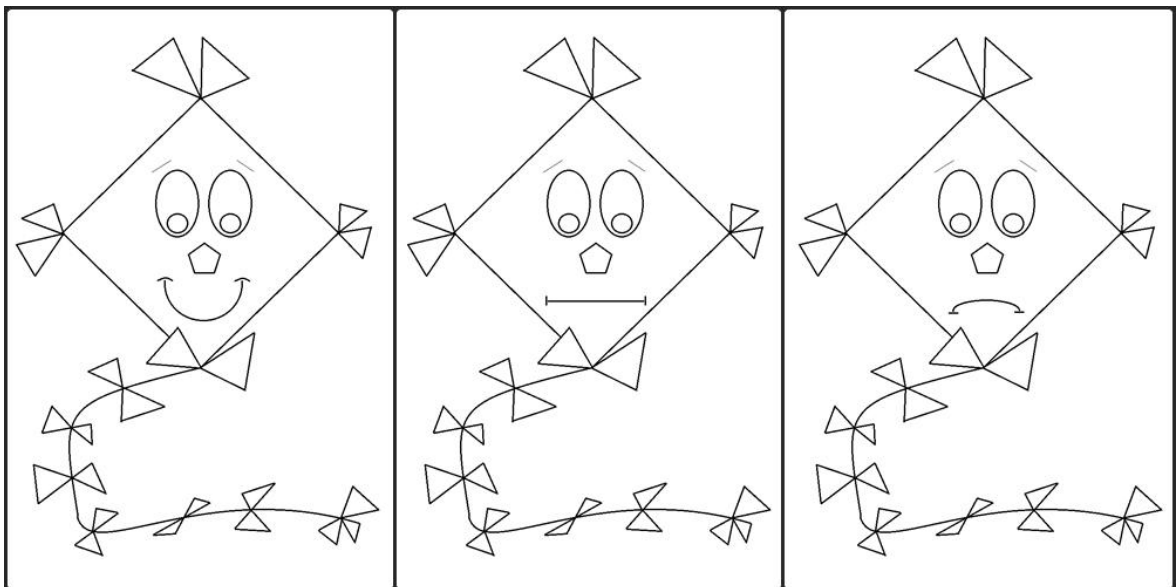
Tato aktivita není zkoumána rámcovou analýzou, proto uvádíme pouze jeden příklad z V2 (15:30 min), který řadíme do personálních proměnných definovaných v tabulce č. 1 (JÁ):

- D5: „Má zelenou hlavu, oranžovou mašličku.“
- D2: „A jaký má tvar hlavy?“
- **D5: „Už jsem to říkal, zelenou.“** (hrozí hráč rukou)
- D2: „Ale tvary, tvar.“ (D5 nereaguje a pokračuje dál v popisu)

6.5.4 Reflexe

Na konci aktivity byly dětem rozdány proužky papíru s natištěnými usměvavými, zamračenými a ve výrazu neutrálními draky, viz. obrázek č. 4.

Obrázek č. 4: Reflexe aktivit



Autor: Iva Vladíková

Úkolem dětí bylo přemýšlet nad vlastní činností a zhodnotit, jak se jim dařilo. Děvče D1, které po celou dobu hry prakticky nekomunikovalo, si vybarvilo usměvavého draka a nereagovalo na otázky, proč tak učinilo. Stejně se ohodnotil i zbytek hráčů, kromě chlapce D2, který zvolil draka ve výraze neutrálního. Důvod je uveden níže, V2 (22:25 min):

- PDG: „D2, ty si nevybarvuješ usměvavého, jak to? Tobě to dneska nešlo?“
- D2: „Ani né.“
- PDG: „Jak to, co to nešlo?“
- D2: „Já jsem zapomněl ještě popsat ty mašličky dole.“

6.5.5 Shrnutí a doporučení

Aktivita proběhla bez problémů, děti pochopily její princip a podle rozpoložení a nálady se zapojovaly do činnosti. Můžeme říct, že hra i přes nedokonalosti splnila svůj cíl – rozvíjela fantazii a tím i vyjadřovací schopnosti dětí, podněcovala přemýšlení a také se zde objevovaly prvky nápodoby, kdy děti na základě toho, jak hráč před nimi popisoval svoji kartičku, volily strategii a napodobovaly způsob vyjadřování.

Pro budoucí využití hry doporučuji přepracovat herní pomůcky z hlediska náročnosti. Za vhodné považuji i výrobu většího množství kartiček s různými draky, kteří nebudou odpovídat šablonám a děti je budou vyřazovat jako nevhodné tak, aby nedocházelo k okamžitému spárování šablony s kartičkou. Zároveň se domnívám, že by bylo vhodné aktivitu obohatit o přípravnou část, která by byla zaměřená čistě na rozpoznávání geometrických tvarů. Tím se děti ujistí v pojmosloví a aktivita by pro ně měla být snazší.

6.6 AKTIVITA ‚ŽIVOTNÍ PROSTŘEDÍ‘

Aktivitu, jejímž ústředním motivem je problematika životního prostředí, řadíme do schématu **třídění**. Jedná se o první hru, která si jako hlavní cíl klade rozvoj metakognice.

Děti se rozdělí do dvojic a **cílem** každé dvojice je hledat v obrázcích předměty netypické pro dané herní prostředí, následně je pojmenovat a případně určit prostředí, do kterého by

daný objekt umístily. Následně je úkolem dětí předměty roztrždit podle materiálů a navrhnout odpověď na otázku, co s předměty, které roztrždit nelze?

Aktivita vychází z myšlenky, že ne všechny předměty na obrázcích jsou vyrobeny z jednoho materiálu a pokud jsou, nemají pro něj děti připravený kontejner. Jejich úkolem je tak přemýšlet a navrhnout řešení, co s předměty, které nemohou roztrždit.

Hra dětem nabízí vysokou variabilitu herních možností, podněcuje hráče k tomu, aby dávali znalosti, zkušenosti a nové informace do souvislostí. Zároveň rozvíjí tvořivost a fantazii, podporuje komunikaci mezi jedinci.

Autorem herních pomůcek k této aktivitě je pan Martin Chromčák, který na základě podnětů od autorky práce navrhl a nakreslil tři herní prostředí (hory, les, pláž) a předměty určené k třídění. Pouze obrázek sběrného dvora není originální.⁹⁵

6.6.1 Konstrukce hry a její pravidla

Hra vychází z obecných pravidel metodiky. Princip aktivity je založený na tom, že děti třídí obrázky s různými předměty, které předtím označily za odpadky v jednotlivých herních prostředích. Do plastového boxu umisťují kartičky s výrobky z plastu, do sklenice kartičky s výrobky ze skla a do papírové krabice umisťují kartičky s výrobky z papíru, přičemž je jejich úkolem obrázek správně pojmenovat a zdůvodnit, proč tak učinily. Poznávací konflikt je patrný v závěru hry, kdy je úkolem dětí vymyslet co mohou udělat s předměty, které roztrždit nelze.

Herní pomůcky jsou připraveny realisticky, ale i tak nabízejí dětem prostor pro vlastní fantazii.

⁹⁵ Sběrný dvůr. Dostupné z: http://www.plananl.cz/www/mestoplananadluznici/fs/zivotni/sberny_dvur.png

6.6.2 Pochopení hry dětmi předškolního věku a její průběh

Aktivitu jsme zahájili motivačním povídáním, avšak děti byly roztržité a nedokázaly udržet pozornost. Následně se rozdělily do dvojic a každá dvojice obdržela herní prostředí. Děti se však překřikovaly a mluvily jeden přes druhého, a proto zasáhla jejich paní učitelka, která s námi byla ve třídě. Vyzvala jsem děti, aby si obrázky prohlédly a zamyslely se nad nimi. Příklad z V3 (1:15 min):

- PDG: „Teď si ty obrázky prohlédněte. Je na těch obrázcích všechno správně?“
- D1: „Ne.“
- PDG: „Co na nich není správně?“
- D1: „Tohle, že to tam hází všichni lidé.“ (ukazuje na obrázku)
- D2: „Že tam není...že tam je binec.“
- PDG: „Je tam binec, no přesně tak.“
- D3: „To by mělo být doma.“

Vysvětlila jsem dětem jejich úkol ve dvojicích, který po jeho splnění prezentovaly ostatním hráčům. Skupina výborně spolupracovala na identifikaci předmětů, které aktivní dvojice pojmenovala špatně nebo je pojmenovat nedokázala. V průběhu hry jsme narazili na skutečnost, že děti neznají papírovou obálku.

Ve druhé části hry děti třídily kartičky s předměty, které předtím označily za odpadky. Při identifikaci předmětů a určování materiálu si vzájemně pomáhaly a postupně vyřazovaly předměty, které roztrždit nemohly. Takové předměty jsme umístili na sběrný dvůr a následně děti vymýšlely různé varianty, jak s předměty naložit, když je nemohou roztrždit do kontejnerů nebo vyhodit na sběrném dvoře.

I když byla skupinka dětí neposedná, fungovala mezi hráči při plnění úkolů bezproblémová komunikace. Atmosféra ve třídě byla uvolněná, děti se jevily, že už si na moji přítomnost v mateřské škole zvykly. Největší aktivitu při hře vynakládal chlapec D2, který se činorodě podílel na plnění úkolů a tvořivě odpovídal na otázky vztahující se k činnostem. Naopak hráči D1, D3 a D10 se na závěrečném brainstormingu s cílem navrhnout řešení prakticky nepodíleli.

Pomůcky sklidily značný úspěch, děti neměly s rozeznáváním předmětů (až na dopisní obálku) větší problémy. Pro ilustraci dokládám obrázek č. 5. Další obrazové podklady k aktivitě č. 3 jsou uvedeny příloze (P IV).

Obrázek č. 5: Herní pomůcka Životní prostředí



Autor: Martin Chromčák

6.6.3 Metakognitivní projevy

Aktivita není podrobena rámcové analýze, a proto uvádíme pouze jeden příklad z V3 (20:24 min), který spadá do proměnných strategie definovaných v tabulce č. 3 (ZHOD):

- PDG: „Kdyby v našem městě nebyl sběrný dvůr a nemohli bychom tyto věci odvézt na sběrný dvůr, co bychom s nimi mohli udělat?“
- D5: „Klidně si to můžeme nechat a klidně i to...“
- D5, D2, D7: „Z toho něco vyrobit.“ (řekly děti zároveň)
- PDG: „Můžeme z toho něco vyrobit a co ještě?“

- D5: „A něco i použít.“
- ...
- PDG: „Říkali jste, že tyto brýle jsou ze skla a z plastových obrouček. A když je to skleněné a plastové, co bychom s tím mohli udělat, když nemáme sběrný dvůr?“
- D5: „Můžeme to třeba i na něco použít.“
- D2: „Anebo když třeba brýle a uděláme z toho Havaj, tam svítí sluníčko.“

6.6.4 Reflexe

Po ukončení aktivity se děti nejvíce těšily na malování, ale byly zklamané, že jsou draci stejní jako při druhé aktivitě. Na základě zkušenosti z předchozí závěrečné reflexe, kdy děti měly tendenci vybarvovat všechny draky, jsem je upozornila na to, že cílem není vymalování, ale vyjádření spokojenosti s vlastní činností nad aktivitou. Následně jsem se každého zeptala, jak si s úkoly poradilo, která činnost se mu podařila a jaká naopak ne. Příklad z V3 (23:22 min):

- PDG: „D3, co ty?“
- D3: „Mě dneska nikdo neradil.“
- PDG: „Neradil ti dneska nikdo? Neradila ti D1?“ (všichni souhlasně vykřikují, že k radě opravdu došlo)
- D3: „Čím? Tak mi řekni čím.“
- D1: „S těmi novinami a s těmi botami.“
- D3: S těmi novinami a s těma botami.“ (hovoří ke mně) „Já jsem byla dobrá.“ (pokračuje ve vybarvování usměvavého draka)

Rozklíčování tohoto projevu sebehodnocení zasahuje do psychologie dítěte, které sice na základě podnětu od kamarádky řeklo, že mu někdo pomohl, ale nepřijalo tuto skutečnost úplně, protože egocentricky postavilo své „já“ na první místo.

6.6.5 Shrnutí a doporučení

Aktivitu hodnotím velmi kladně. Děti pochopily pravidla i princip hry a aktivně se zapojovaly do činnosti. Děti v závěru navrhovaly vlastní způsoby řešení, takže můžeme říct, že hra splnila zamýšlený účel.

Pomůcky byly nakresleny zcela vhodně, děti neměly problém s nimi pracovat. Pro využití hry v budoucnu doporučuji snížení počtu herních kartiček o šest kusů, čímž se zkrátí doba trvání aktivity a děti lépe udrží pozornost.

6.7 AKTIVITA ‚MAMINKA ZAHRADNICE‘

Čtvrtou aktivitu řadíme do schémat **časová posloupnost a příčinná souvislost**.

Hráčům je předloženo osm karet. Úkolem dětí je seznámit se s jejich obsahem a na základě interakce s ostatními obsahu porozumět. **Cílem aktivity** je seřadit karty podle časové posloupnosti tak, aby vytvořily logický příběh. Hráči pracují ve skupině a úkolem pedagoga je dohlédnout na to, aby se zapojili všichni členové týmu.

Poznávací konflikt je dosazen ve dvou různých podobách. V první řadě předpokládáme, že děti odhalí chybovou kartu a zdůvodní její vyřazení. Ve hře se zároveň nachází karta, která do příběhu zdánlivě nezapadá a úkolem dětí je buď přijmout variantu dvou různých ukončení příběhu, nebo vyřadit kartu s uvedením důvodu.

Aktivita, kdy děti řadí obrázky v nějakém sledu, je relativně běžná, avšak inspiraci metodikou Let's Think!⁹⁶ nemůžeme vyloučit, a proto ji zde uvádíme jako podpůrný materiál pro tvorbu této hry. Herní pomůcky však byly připraveny speciálně pro tuto aktivitu a jsou autorské.

⁹⁶ ADEY, Philip, Anne ROBERTSON a Grady VENVILLE. *Let's Think! A Programme for Developing Thinking with Five and Six Year Olds: Teacher's Guide*, str. 34-35

6.7.1 Konstrukce hry a její pravidla

Hra vychází z obecných pravidel metodiky, avšak vzhledem k tomu, že děti pracují společně v jedné velké skupině, je nutné trvat na jejich dodržování – zvláště pak dodržování pravidla, že hovořit může vždy jen jeden z hráčů. Princip aktivity je založený na tom, že děti řadí obrázky podle časové posloupnosti a nalézají v příčinné souvislosti, které by jim měly pomoci s řešením úkolu. Poznávací konflikt je patrný ve dvou případech, kdy se děti rozhodují, co udělají s kartami, které do příběhu nezapadají. Herní pomůcky vycházejí z činnosti – pěstování zeleniny – kterou by děti měly znát minimálně z vyprávění, dětských her nebo říkadel.

Aktivita je připravena tak, aby zachovala určitou herní variabilitu, pomůcky rozvíjí fantazii a pomáhají dětem uvědomovat si souvislosti.

6.7.2 Pochopení hry dětmi předškolního věku a její průběh

Hru jsem zahájila motivační řečí a vysvětlila jsem hráčům jejich úkol. Následně jsem před děti vyskládala karty s útržky příběhu, aby si je prohlédly. U dětí se při prvním kontaktu s obrázky objevovaly různé reakce, například: „Jé.“ nebo „To je těžké.“ či „Jo, to je konec.“

Následovala diskuse a interakce mezi dětmi, kdy samy začaly řadit obrázky za sebe. Činnosti se ujali hráči D2, D7, D9 a D10. Hráčky D1 a D3 zůstaly stranou. Důvodem byla pravděpodobně skutečnost, že herní stůl obdélníkového tvaru je pro tento typ aktivity nevhodný, takže jsem děvčatům navrhla, aby přešla za ostatními tak, aby všichni hráči stáli na jedné straně stolu a pohodlně na karty viděli.

Hráči seřadili karty s obrázky dle vlastního uvážení, a proto jsem se zeptala, zda všichni souhlasí s pořadím obrázků. Děti na můj dotaz reagovaly hlasitým: „Jo!“ a vzápětí obrázky rozházely. Znovu jsem tedy hráče vyzvala k tomu, aby obrázky seřadili do příběhu. Příklad V4 (4.00 min):

- PDG: „Seřaďte ty obrázky znovu tak, jak si myslíte, že jsou po sobě.“
- V tu chvíli se děti začaly překřikovat a zájemně přetahovat o obrázky. Z videozáznamu není patrné, které z nich zrovna hovoří, jelikož jsou ke kameře otočeny zá-

dy. Objevovaly se však tyto projevy: „Počkej.“, „Tady to bylo.“, „Oběd byl tady.“, „Jo, tady to bylo.“

Vyzvala jsem děti k tomu, aby se nepřekřikovaly a mluvily postupně. V zápalu hry však došlo k natržení jednoho z obrázků, a proto jsem byla nucena do hry vstoupit. Karty už byly prakticky seřazené, takže jsem postupovala od prvního obrázku a dotazovala se, co je na něm zobrazeno. Komunikoval se mnou jen hráč D10, u něhož bylo znát, že nad příběhem skutečně přemýšlí a s rozmyslem se zapojovala i hráčka D7. Ostatní děti doslova splašeně přehazovaly obrázky z místa na místo, někteří se schovávali pod stůl. Znovu jsem děti upozornila na pravidla a dotázala se, co se děje na prvním obrázku. I přes značnou nepozornost a nelibost ze strany dětí jsme hru ukončili s tím, že děti vyřadily nehodící se kartu a zvolily pouze jeden konec příběhu. Nebyly tedy ochotné akceptovat příběh se dvěma konci.

Děti pravidla hry i její princip pochopily, ale nebyly schopny pracovat v tak velké skupině a domlouvat se na pořadí obrázků. Někteří hráči, například D3 se nezapojovali prakticky vůbec, jiní přesouvali karty jen proto, aby mohli být součástí aktivity.

Pomůcky se dětem líbily, hráči z obrázků dokázali bez problémů rozeznat autorčinu myšlenku. Pro ilustraci dokládám obrázek č. 6. Další obrazové materiály k aktivitě č. 4 jsou uvedeny v příloze.

Obrázek č. 6: Herní pomůcka Maminka zahradnice



Autor: Iva Vladíková

6.7.3 Metakognitivní projevy

Aktivita není podrobena rámcové analýze, takže uvádíme pouze jeden příklad z V4 (5.27 min), který patří do úkolových proměnných definovaných v tabulce č. 2 (POCH):

- PDG: „A mrkev roste v zimě?“
- D9: „Né.“
- **D10: „Tak to tam není.“**
- D6: „A v létě jo.“

6.7.4 Reflexe

Aktivita byla relativně krátká, její realizace trvala deset minut čistého času. Vzhledem k tomu, že děti rády kreslí a ušetřili jsme čas, zvolila jsem jiný způsob závěrečné reflexe. Každý hráč dostal čistý list papíru velikosti A5 a jeho úkolem bylo nakreslit draka vyjadřujícího sebehodnocení, spokojenost s vlastní činností při aktivitě. Děti postupně jmenovaly, jakého draka budou kreslit (usměvavého, zamračeného, neutrálního ve výraze) a ostatní jejich hodnocení komentovali. Příklad V4 (12:34 min):

- PDG: „D7, ty sis věděla se vším rady?“
- D7: „Vždycky mi někdo poradil.“
- PDG: „Vždycky ti někdo poradil? Takže jakého by sis dala dráčka?“
- D1: „Usměvavého.“
- PDG: „A ne takového toho, co není ani usměvavý ani zamračený?“
- Hráčka D7 souhlasně pokyvuje, kdežto zbytek třídy svorně volá: „Né.“
- PDG: „Šlo jí to na usměvavého dráčka?“
- Děti volají: „Jó!“ a „Šló!“

6.7.5 Shrnutí a doporučení

Domnívám se, že aktivita byla postavena dobře. Děti princip hry pochopily, ale samotná realizace neměla hladký průběh. Hráči byli neukáznění, nepozorní a nedokázali se mezi sebou domlouvat. Můj dojem z činnosti odráží spíše zklamání a pocit selhání coby průvodce hrou.

Doporučuji hru se stejnými pomůckami v nezměněné podobě znovu otestovat, aby bylo možné lépe posoudit její konstrukci a případně ji upravit podle potřeby.

6.8 AKTIVITA ‚SKLÁDANÁ‘

Pátá aktivita spadá do schématu **prostorového vnímání** a částečně, jen velmi okrajově, zasahuje i do schématu **třídění**.

Aktivita je založena na součinnosti dvojic, posléze celé skupiny a můžeme ji rozdělit do dvou pomyslných bloků. V první řadě je **cílem** hry je vyskládat komponenty (dílky) na šablonu s obrazcem a následně určit, jestli je obrazec menší či větší, respektive zda obsahuje více materiálu než předložený čtverec. Následně je cílem aktivity přeskládat dílky ze šablony na čtverec.

Poznávací konflikt a „aha“ efekt nacházíme ve chvíli, kdy děti přicházejí na skutečnost, že asymetrický tvar lze přeskládat na čtverec.

Hra je inspirována Piagetovými testy kognitivních operací, avšak aktivitu jsme do této podoby zpracovali až na základě zhlédnutí videonahrávky, které zachycuje průběh testu.⁹⁷ Konkrétně vycházíme z testu prokazujícího dětskou de/centraci (sklenice s vodou) a z testu zachování hmoty (dvě hroudy plastelíny). Považujeme za nutné zmínit, že některé prvky naší aktivity se podobají také všeobecně rozšířené čínské hře Tangram.

⁹⁷ A typical child on Piaget's conservation tasks. Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=gnArvcWaH6I>

Tato aktivita dětem nenabízí variabilitu herních možností, zato však podporuje sociální učení a rozvoj fantazie. Pomůcky pro děti byly vyrobeny speciálně pro tuto aktivitu a jsou tedy autorské.

6.8.1 Konstrukce hry a její pravidla

Hra je postavena na základních pravidlech metodiky a spolupráci dvojici. Děti od pedagoga dostanou šablonu s obrysem asymetrického tvaru, přičemž šablony jsou barevně odlišeny. Do středu stoly jsou umístěny barevné komponenty, kdy barvy dílků odpovídají barvám na šablonách. Předpokládá se, že děti dílky rozeberou náhodně. V takovém případě pedagog děti navádí otázkami z metodiky. Ke správnému provedení celé aktivity je nutné dílky rozebrat podle barev. Zde okrajově zasahujeme do třídění. Samotný princip hry je založený skládání a přeskládávání komponentů na šablony. Prvním úkolem dětí je vyskládat roztrážené komponenty na šablonu s asymetrickým tvarem a následně určit, jestli obsahuje více nebo méně materiálu než předložený čtverec. Děti své tvrzení ověřují přeskládáním komponentů ze šablony na čtverec a ujišťují se v tom, že se jedná o stejné množství barevného papíru. Aktivita může být navíc obohacena podle zájmu dětí a reálné délky trvání o tutéž aktivitu s náročnějším zadáním, na jehož řešení se podílí celá skupina.

Aktivita není postavena na vysoké variabilitě herních možností, ale i tak využívá základních předpokladů pro rozvoj metakognice, a sice využívá sociálního učení formou práce ve dvojicích, popřípadě ve skupině; rozvíjí fantazii a představivost; předkládá poznávací konflikt.

Herní pomůcky jsou z estetického hlediska jednoduché, ale účelné.

6.8.2 Pochopení hry dětmi předškolního věku a její průběh

Aktivitu jsme zahájili motivační řečí. Děti se rozdělily do dvojic a následně jsem jim předložila šablonu s obrysem asymetrického tvaru. Zeptala jsem se dětí, zda vědí, co je čeká. Nedočkala jsem se žádné reakce, což mě velmi překvapilo. Vysvětlila jsem zadání a předložila hráčům barevné dílky, které děti prakticky hned rozebraly. Hráčka D7 upozornila

dvojici chlapců D2, D10 na skutečnost, že si z hromádky berou dílky, které barevně neodpovídají jejich šabloně.

Předpokládala jsem, že děti pochopí smysl obrysových čar a budou se snažit dosadit komponenty na šablonu tak, aby se kryly. Tento požadavek nepochopila žádná z dvojic, a proto jsem musela děti navést. Jako první si se skládáním poradila dvojice chlapců D2, D10. Tato skutečnost mě nijak nepřekvapila, vzhledem k tomu, že oba chlapci na herní program reagují velmi pěkně už od jeho zahájení. V pořadí druhé byly dívky D1, D7, kdy prakticky celý úkol plnila starší a klidnější hráčka D7. Největší úsilí při plnění úkolu musela vyvinout dvojice ve složení D5, D9. Zdálo se mi, že jsou chlapci roztržití a nesoustředění, nicméně s drobnou pomocí ostatních kamarádů úkol splnili. Dvojice si vůbec neuvědomovala, že na ni zbytek skupiny čeká s dalším zadáním, dokonce tvrdila, že byl úkol jednoduchý. Příklad z V5 (3:30 min):

- Hráč D10 radí dvojici, která ještě není hotová: „To dej na druhou stranu, ne? Jako obráceně. No.“
- PDG: „Tak, výborně!“
- D5: „To je lehké jak něco.“
- D2: „No, pro nás to bylo ještě lehčí.“

Rozdala jsem dětem barevné čtverce a dotázala se na množství barevného papíru. Všechny děti se shodly v tom, že čtverec obsahuje více barevného papíru, než dílky na šabloně. Následovala tato situace, V5 (4:26 min):

- PDG: „Co myslíte, že byste teď mohli udělat, abyste zjistili, kde je víc barevného papíru?“
- D2: „No že toto... že ty růžové dílky postavíme na to a zkusíme to, jak... kde má víc barvy.“

Všechny tři dvojice se vzápětí pustily do přeskládávání dílků z šablony na čtverec. U dvojic D1, D7 a D5, D9 se opakovala podobná situace jako před pár minutami. Děti chápaly úkol tak, že komponenty mají na čtverec naskládat, ne vyskládat dílky. Správně úkol pochopila jen dvojice D2, D10. Vysvětlila jsem dětem, že dílky musí být zarovnané se čtvercem a zeptala jsem se, zda si vědí rady. Příklad V5 (6:58 min):

- PDG: „Nevíte si rady?“

- D7: „Ne, my si nevíme rady.“
- D1: „Víme.“ Děvčátko náhodně přeskládá komponenty a prohlásí: „A máme to.“
- PDG: „Pomůže ti toto?“ Obrátila jsem čtverec. Na druhé straně byly pomocné obrysové čáry.
- D1: „Jó.“

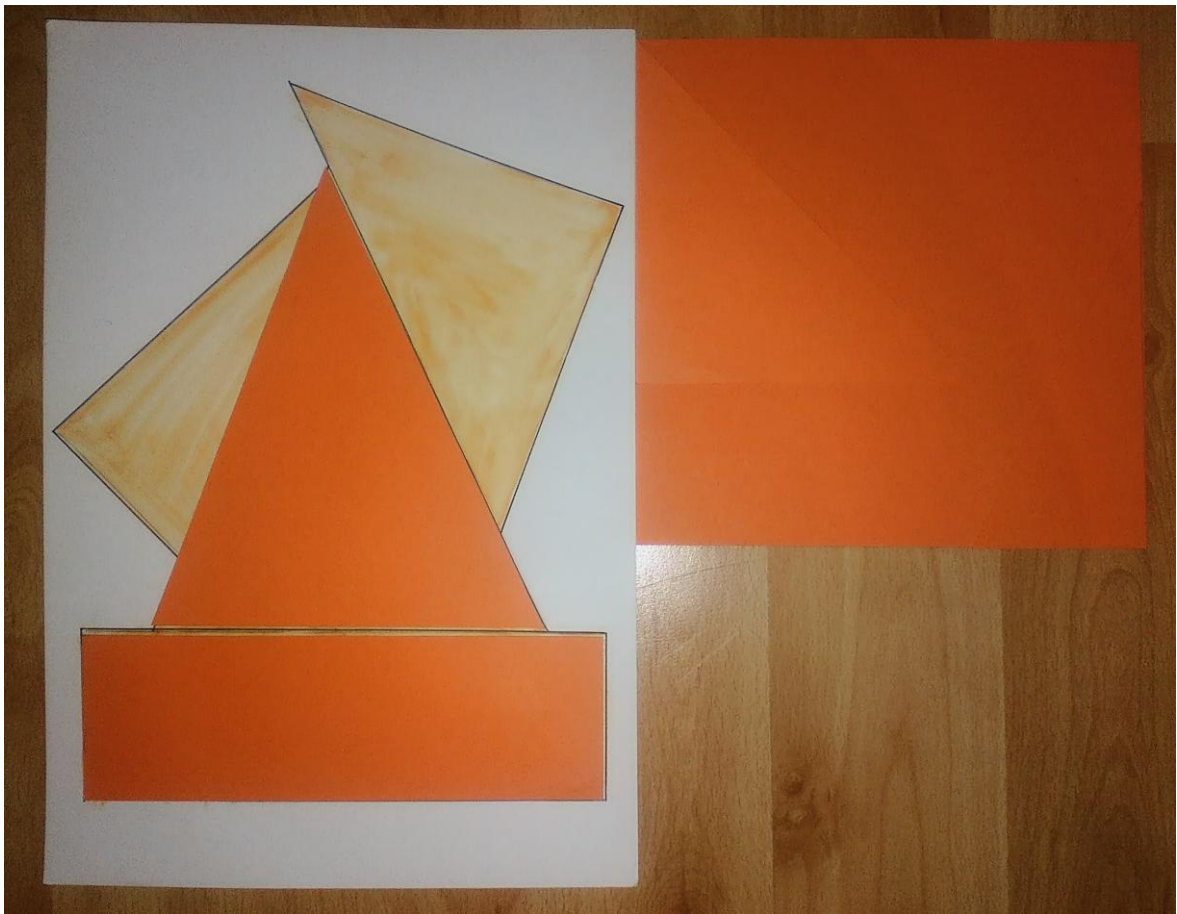
Obě chlapecké dvojice také využily možnosti obrátit čtverec a následně se ujistily o tom, že množství barevného papíru je stejné. Délka aktivity nepřesáhla deset minut, a proto jsem se rozhodla předložit dětem těžší variantu, která předpokládá kooperaci celé skupiny.

Po zkušenosti s aktivitou č. 4 s názvem Maminka zahradnice jsem se společné činnosti obávala. Aktivita však probíhala poklidněji, děti na sebe reagovaly mírněji, i když si místy vytrhávaly komponenty z rukou nebo se překřikovaly. Na řešení úkolu se podíleli hráči D2, D5, D7, D8 i D9. Nejmladší hráčka D1 v daný moment působila spíše jako rušivý element. Postupně se všechny děti přestaly zapojovat a nechaly skládání na hráči D2, který se ujal vedení a nakonec jednotlivé komponenty přeskládal zcela sám. Na chlapci bylo znát zapálení pro hru a radost z dobře odvedené práce.

Děti pravidla i princip hry pochopily, reagovaly na sebe ve vzájemné interakci. Atmosféra ve třídě byla uvolněná a příjemná.

Práce s připravenými pomůckami dětem nečinila žádné obtíže. Pro ilustraci je přiložen obrázek č. 7.

Obrázek č. 7: Herní pomůcka Skládaná



Autor: Iva Vladíková

6.8.3 Metakognitivní projevy

Tato aktivita není analyzována rámcovou analýzou, a proto uvádíme pouze jeden příklad z V5 (14:10 min), který řadíme do personálních proměnných definovaných v tabulce č. 1 (JÁ):

- PDG: „Tak, ale zatím jste to nechali všichni na D2.“
- D10: „Já přemýšlím právě... jak by to bylo.“

6.8.4 Reflexe

V souvislosti s tím, že se na řešení společné aktivity výrazně podílel jen jeden chlapec, operativně jsem se rozhodla na provedení reflexe kombinovaným způsobem. Nechala jsem

děti, aby se zhodnotily navzájem i každý sám za sebe. Skupina s mým návrhem neměla žádný problém. Příklad V5 (17:00 min):

- PDG: „Dnes to uděláme jinak. Řekněte mi, jakého dráčka si myslíte, že by si D2 zasloužil?“
- Všichni: „Usměvavého!“
- PDG: „A proč?“
- D7: „Protože všechno zvládl.“

Chlapci, kteří čekali na děvčata, než vybarví své draky, se začali pošťuchovat a rozhazovali pastelky. Ukrátili jsme si dlouhou chvíli veršováním a zpěvem, kdy mi děti předvedly část zimního pásma, také několik jarních básniček.

6.8.5 Shrnutí a doporučení

Aktivitu hodnotím velmi kladně. Pedagog musí dětem lépe objasnit požadavek na skládání komponentů do zákrytu. I tak děti pravidla hry a její princip pochopily. Lépe pracovaly ve dvojicích, naopak náročnější byla činnost ve skupině. Hra splnila zamýšlený účel.

Vyrobené pomůcky byly zcela vhodné, děti jim rozuměly a neměly problém s nimi pracovat. Pro budoucí využití hry doporučuji barevný tvrdý papír ještě zalaminovat, aby nebyl v dětských rukách tak křehký, ohebný.

6.9 AKTIVITA ‚NA HŘIŠTI‘

V pořadí šestá aktivita spadá do schématu **pravidla hry**.

Cílem aktivity je vymyslet hru s předloženými předměty pro všechny členy skupiny tak, aby se zapojil každý a nikdo nestál stranou.

Aktivita je významná hned v několika prvcích. V první řadě podporuje rozvoj fantazie a tvůrčí činnosti, dále pomáhá rozvíjet sociální interakci a nabízí nepřeborné množství herních variant především tím, že pravidla hry stanovují samy děti.

Tento typ aktivity není ničím novým. Každý z nás se s ní v dětství setkal, když trávil volný čas s partou kamarádů. Snažili jsme se zabavit tím, co jsme si půjčili z domu nebo jsme našli na palouku či u lesa. Hry měly svá vlastní pravidla a jejich úkolem bylo zabavit všechny. Praxe s dětmi a mládeží mi ukazuje, že dnešní děti tráví volný čas hlavně s „elektronickými kamarády“ a jejich čas je vyplňován uměle, tedy pro aktivitu samotnou a ne pro potěšení z činnosti. Děti postupně přicházejí o schopnost vymyslet si vlastní náplň volného času. Toto tvrzení je ústřední myšlenkou celé naší aktivity. Obdobnou hru nabízí i metodika *Let's Think!*⁹⁸

Pro tuto aktivitu nebyly vyráběny žádné pomůcky.

6.9.1 Konstrukce hry a její pravidla

Děti od pedagoga obdrží hračky a další předměty, které společně identifikují. Jediným úkolem či pravidlem této hry je, kromě dodržování obecných pravidel metodiky, vymyslet hru s předloženými předměty tak, aby se mohli zapojit všichni členové týmu.

Aktivita je připravena tak, aby hráčům nabízela nepřeberné množství herních variant, podporovala jejich tvůrčí činnost i fantazii. Zároveň hra nabízí možnost projevit se a realizovat v kolektivu.

Úkolem pedagoga je nyní více, než v ostatních aktivitách, dbát na dodržování bezpečnosti při hře.

6.9.2 Pochopení hry dětmi předškolního věku a její průběh

Aktivita byla realizována ve třídě s kobercem, abychom nebyli limitováni prostorem při vymýšlení her. Společnou činnost jsme zahájili úvodní motivací. Postupně jsem z tašky draka Fraka vytahovala jednotlivé předměty (šál, míč s pružinou, pěnový míček měnící

⁹⁸ ADEY, Philip, Anne ROBERTSON a Grady VENVILLE. *Let's Think! A Programme for Developing Thinking with Five and Six Year Olds: Teacher's Guide*, str. 68 - 69

barvu při doteku, švihadlo, ping-pongová pálka, dva létající talíře, kuželka, gumový kroužek) a dotazovala jsem se dětí, zda znají nějakou aktivitu, kde se předmět využívá. Příklad diskuse z V6 (0:27 min):

- PDG: „Kdo ví, co je tohle?“
- Všichni: „Šál/šála.“
- PDG: „Znáte nějakou hru, kde se používá šál?“
- D10: „Jo.“
- PDG: „Jakou?“

Děti většinou jmenovaly klasické hry, se kterými se mohly seznámit ve školce (slepá bába) nebo aktivity známé z domu či televize (tenis, bowling). Než jsme identifikovali všechny předměty z tašky, hráči začali být netrpěliví, svou pozornost zaměřovali na hračky. Zeptala jsem se dětí, co si myslí, že je jejich úkolem. Odpovědí mi bylo sborové: „Budeme si hrát.“ Snažila jsem se dětem vysvětlit základní pravidlo, ale prakticky okamžitě byly předměty rozebrány a děti už ve dvojicích vymýšlely hry. Svolala jsem je proto zpět k sobě a znovu jsem se zeptala, jakou hru bychom si mohli zahrát. S návrhem řešení přišel hráč D2, který se následně ujal vedoucí role a hru kamarádům vysvětlil. Zároveň nás poučil nás o nutnosti volného prostoru – děti se rozestoupily do kruhu a já jsem uklidila nepotřebné předměty. Děti si talíř házely nepřesně, některé před ním utíkaly. Navrhla jsem, aby na sebe volaly jmény. Nápad se ujal a po chvíli mě děti přijaly mezi sebe do hry. Házela jsem si tedy s nimi. Aktivita se však brzy omrzela, a proto jsem dětem nabídla možnost házet si dvěma předměty. K létajícímu talíři jsme přidali ještě míček, později gumový kroužek. Asi po deseti minutách přestala aktivita děti bavit, dívka D1 označila hru za nudnou.

Zeptala jsem se dětí, jestli znají jinou hru, kterou si můžeme zahrát. Pět z nich se zapojilo do přetahované se švihadlem, hračka D1 se ke hře nepřidala. Jakmile děti dohrály přetahovanou, celou aktivitu jsme ukončili.

Děti aktivitě porozuměly, ale provedení úkolu nebylo jednoduché. Stejně, jako v předchozí aktivitě, se na řešení problému podílel především chlapec D2. Atmosféra ve třídě byla pohodová, děti mezi sebou bez problému komunikovaly. Pomůcky byly zvoleny vhodně, hráči neměli problém s jejich identifikací a uvedením příkladu, kde se dá hračka využít.

6.9.3 Metakognitivní projevy

Aktivita není podrobena rámcové analýze, takže pro demonstraci uvádíme pouze jeden příklad z V6 (05:42 min), který můžeme zařadit do proměnných strategií definovaných v tabulce č. 3 (ZHOD):

- PDG: „Co bychom si mohli zahrát za hru pro všechny?“
- **Chlapec D2 držící v ruce létající talíř:** „Třeba tady, že může...že já mu pošlu a on pošle a ten pošle tomu...“
- PDG: „D2 navrhoval hru. Můžeme si ji zahrát?“

6.9.4 Reflexe

Před zahájením aktivity se mě děti ptaly, jestli budou moct kreslit. Z toho důvodu jsem jako reflexi zvolila způsob stejný jako u aktivity č. 4. Rozdala jsem dětem čistý list papíru velikosti A5 a nechala jsem je nakreslit draka vyjadřujícího spokojenost či nespokojenost s vlastním výkonem při aktivitě. Děti aktivitu hodnotily hromadně, na individuální otázky příliš nereagovaly. Pouze jedna z dívek, hráčka D1 se vyjádřila ve smyslu, že se nezapojovala a cítila být se odstrčenou, načež jí ostatní děti odpověděly, že to není pravda, protože všichni posílali létající talíř právě jí.

6.9.5 Shrnutí a doporučení

I když byla aktivita z hlediska rozvoje metakognice postavená správně, potvrdila mi, že činnost, ve které je nutné se skupinově domlouvat, je pro děti příliš náročná a je nutné, aby ji pedagog určitým způsobem reguloval, naváděl děti správným směrem a usměrňoval jejich činnost.

Doporučuji hru znovu otestovat v nezměněné podobě, aby bylo možné zachytit práci více skupin. Možnost srovnání pomůže nahlédnout hlouběji do problematiky a bude možno lépe posoudit, do jaké míry jsou děti schopny pracovat s širokou nabídkou herních variací.

6.10 AKTIVITA ‚SKLÁDÁME DRAKY‘

V pořadí sedmá realizovaná aktivita pracuje se schématy **řazení a třídění**.

Cílem dětí v základní podobě hry je naskládat komponenty draků na herní šablonu. Děti pracují samostatně, ale pro splnění úkolu kooperují se skupinou. Snaží se od spoluhráčů získat správné komponenty nutné ke složení jejich draka, respektive k vyskládání své šablony. V závislosti na variantě hry pak rozlišujeme tři různé cíle. První varianta hry je zaměřena na řazení draků podle velikosti. Druhá varianta předpokládá vyřešení problému chybějících dílků. Třetím možným cílem je vyřadit nevhodné komponenty a vymyslet, jak s nimi naložit.

Schémata se objevují v souvislosti se zvolením varianty hry pedagogem a herní strategie dětmi - aktivita vychází z předpokladu, že děti rozeberou komponenty z hromádky bez přemýšlení a až později budou vyhodnocovat, zda se jim hodí nebo ne. Ideálně by hráči měli přijít s taktikou roztrždit komponenty podle barev, velikosti, tvaru atp. Nevylučují se však ani jiné varianty.

Herní pomůcky pro tuto aktivitu jsou vytvořeny tak, aby rozvíjely dětskou fantazii a představivost, navíc mají vícero využití (viz. níže). Pomůcky jsou autorské.

6.10.1 Konstrukce hry a její pravidla

Hra je postavena na obecných pravidlech metodiky. Princip aktivity spočívá v samostatné i skupinové spolupráci. Každý hráč skládá draka na svou vlastní šablonu, ale komunikuje s ostatními s cílem získat potřebné komponenty. Úkolem dětí je vymyslet strategii rozebírání komponentů. Poznávací konflikt se nachází také v závěru hry, vždy v závislosti na variantě hry. Děti se buď zamýšlejí nad draky a hledají společné či odlišné znaky s cílem seřadit je podle velikosti nebo hledají odpověď na otázku, jak vyřešit nedostatek komponentů potřebných k vyskládání šablon či postupně vyřazují přebytečné komponenty a přemýšlejí, jak s nimi naložit.

Herní pomůcky jsou vytvořeny tak, aby podněcovaly dětskou představivost a fantazii, navíc je lze využít pro dva účely. Tohoto efektu je dosahováno tím, že je herní materiál vizuálně příjemný na pohled; barevně, tvarově a velikostně odlišný. Obrysovou šablonu lze využít také jako podklad pro reflexi, kdy děti drakům dokreslí výraz a vybarví je.

6.10.2 Pochopení hry dětmi předškolního věku a její průběh

Aktivitu jsme zahájili ne zrovna šťastně. Před začátkem činnosti jsem si připravovala pomůcky a k mému překvapení jsem část z nich vytratila po cestě do mateřské školy. Chyběla mi metodická opora a až v průběhu aktivity jsem na základě reakcí dětí odhalila skutečnost, že chybí i některé z komponentů. Přestože jsem měla v plánu realizovat s dětmi první variantu hry, musela jsem se přizpůsobit vzniklé situaci, tudíž jsme realizovali variantu druhou. Činnost jsme zahájili bez motivačního povídání. Držela jsem v ruce herní pomůcky a dotazovala jsem se dětí na dnešní hru. Příklad V7 (0.09 min):

- PDG: „Co myslíte, že dneska budeme dělat?“
- D7: „Vybarvovat dráčky?“
- PDG: „Vybarvovat dráčky, ano a co ještě?“
- D1: „Pak ještě budu takové... další to... takové ty...“
- D7: „Co jsme dělali, takové ty čtverečky.“ (myšlena aktivita č. 5)
- PDG: „Ano, budeme dělat něco podobného.“

Rozdala jsem dětem obrysové šablony. Hráči si je vzájemně prohlíželi a komentovali je. Příklad V7 (1:17 min):

- D1: „Já mám srdíčkový.“
- D9: „To mají všichni. To mají všichni stejné.“

Ukázala jsem dětem dílky a zeptala se, co si myslí, že je jejich úkolem. Příklad V7 (1:23 min):

- PDG: „Tady mám pro Vás dílky. Co myslíte, že je Vaším úkolem?“
- D9: „Poskládat je.“
- PDG: „Poskládat a jak? Jak je budeme skládat?“
- D7: „Podle tvarů.“
- PDG: „Výborně.“

Atmosféra ve třídě byla uvolněná a děti měly dobrou náladu. Mohu konstatovat, že byly tišší, než obvykle. Komponenty z hromádky rozebíraly pomalu, nejprve se podívaly na

svoji šablonu a pak sáhly po vyhlédnutém dílku. Pokud komponent přesto neodpovídal tomu na šabloně, většinou jej nechaly ležet na okraji papíru, do středu stolu je vracely zřídka. Dílky si mezi sebou vyměňovaly především dvěma způsoby. Buď se natahovaly přes stůl pro části, se kterými jejich kamarád nepracuje nebo dílek vzaly a nabídly jej tomu, o kom si myslely, že ho využije. Někteří hráči, především ti, kteří se po celou dobu realizace výzkumu jeví jako extrovertní, komentovali svou činnost nahlas, jiní nevydali ani hlásku. Příklad V7 (1:49 min):

- Hráč D9 přiložil ke své šabloně dílek, který vzal z hromádky a říká: „Vždyť to je velké.“ Vrátil dílek zpátky mezi ostatní a sáhne po jiném se slovy: „Tady jsou malé.“

Většina komponentů už byla rozebrána, když děti začaly hlásit, že jim chybí dílky. Zeptala jsem se hráčů, kteří se hlásili o chybějící dílky, jaké navrhuji řešení. Příklad z V7 (5:21 min):

- PDG: „Co myslíte, že bychom s tím mohli udělat?“
- D1: „Hledat.“ (a podívá se pod stůl)
- D9: „Hledat.“ (a také nahlédne pod stůl)
- PDG: „Hledat. A když nejsou, co bychom mohli udělat?“
- D9: „Pod stolem nic není.“
- PDG: „Máte nějaký nápad, jak bychom to mohli vyřešit?“
- D8: „Já možná jo.“
- PDG: „Povídej.“
- D8: „Že bychom si možná vzali barevné papíry a nastříhali bychom si to.“
- PDG: „Výborně!“
- D10: „Ahá.“

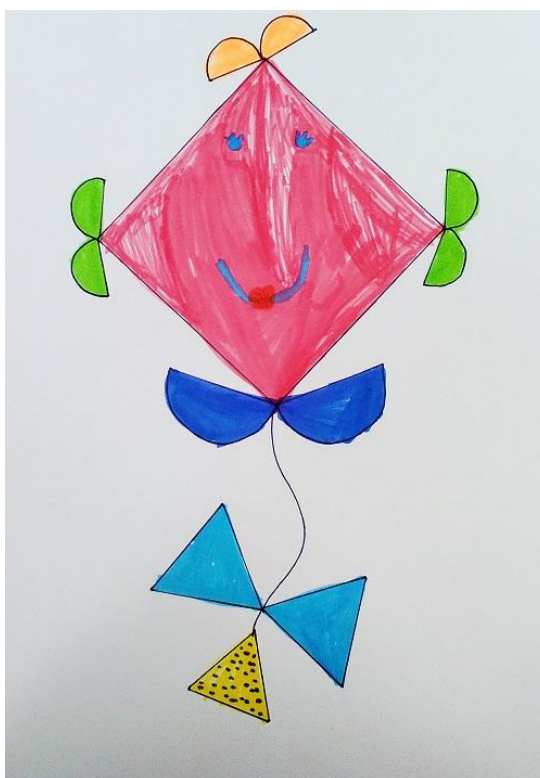
Děti navrhly efektivní řešení rychle. Zajímavé je, že přišlo od děvčete, které se aktivit účastnilo poprvé a prakticky nemělo možnost se seznámit s pravidly a principy, které jsou při hrách aplikovány. Vzhledem k tomu, že jsem druhou variantu hry zvolila operativně, nebyly šablony připraveny tak, aby každému hráči chyběl nějaký komponent. Děti, které potřebovaly dílek vyrobit, dostaly k dispozici barevný papír, tužky a nůžky, aby si jej při-

pravily. Aby si ostatní děti ukrátily čas, navrhla jsem opětovné sesypání dílků a výměnu šablon. Děti nápad přijaly, takže všechny vyvíjely činnost. Mezitím jsem dětem pomohla vystříhnout malé komponenty, které na barevný papír nakreslily.

Hráči pochopili pravidla hry i její princip, neměli problém podílet se na řešení úkolu. Děti mezi sebou zcela bez problémů komunikovaly a nebylo nutné jim nijak výrazně připomínat základní pravidla z metodiky. Samotná činnost nepřesáhla 12 minut, zbývající čas děti věnovaly vybarvování šablon (viz. reflexe).

Herní pomůcky splnily svůj účel, děti jim porozuměly a pracovaly s nimi bez obtíží. Domnívám se však, že šablony byly příliš jednoduché, respektive draci se skládali z malého množství dílků. To způsobilo poměrně rychlé vyřešení úkolu a herní strategie neměla možnost se plně rozvinout. Pro ilustraci dokládám obrázek č. 8 v podobě šablony. Čtenář tak může sám posoudit složitost draka. Zároveň se jedná o fotografii pořízenou po ukončení závěrečné reflexe, kdy obrázek vybarvila hráčka D8.

Obrázek č. 8: Herní pomůcka Skládáme draky



Autor: Iva Vladíková

6.10.3 Metakognitivní projevy

V pořadí sedmá aktivita je podrobena rámcové analýze vycházející z kódovacího systému realizovaného Larkin v roce 2000. Pro potřeby našeho výzkumu jsme pět tabulek s kódy sloučili do jedné tak, abychom mohli rychleji a přehledněji třídit projevy metakognice, které se v aktivitě „Skládáme draky“ objevily. Výpovědi budou zaznamenávány nikoliv do slovným přepisem, ale označením dítěte a stopáže příslušného záznamu plus uvedením příkladu.

Tabulka č. 8: Projevy metakognice v aktivitě Skládáme draky

PROMĚNNÉ	KÓD	STOPÁŽ	PŘÍKLAD
Personální (osobnostní) proměnné	JÁ	2:43 min (D1), 3:52 min (D9), 4:08 min (D3, D9), 4:42 min (D9, D10), 5:40 min (D8), 6:39 min (D10), 7:11 min (D8), 7:41 (D7), 8:05 min (D8), 8:56 min (D3, D9), 9:36 (D7, D9)	PDG: „Máte nějaký nápad, jak bychom to mohli vyřešit?“ D8: „Já možná jo.“
	OST	6:16 min (D8)	D8: „Tobě nic nechybí!“
	UNI		
Proměnné úkolu	POCH	2:30-2:36 min (D9), 4:46 min (D9, D10), 4:43 (D8), 9:55 min (D9)	D9: „Tohle někomu chybí.“
	PŘED		
	HOD		
	SROV		
Proměnné strategie	ZHOD	1:29-1:33 min (D7, D9), 5:42 min (D8)	D8: „Že bysme si možná vzali barevné papíry a nastříhali je.“
	PLÁN		
Metakognitivní strategie	PAR		
	DOTAZ	8:55 min (D9), 10:59 min (D1)	D9: „Proč to nejde?“ D1: „Že ano?“
	KONT		
Kódy učitele	U-ST	5:22 min, 5:38 min	PDG: „Co myslíte, že bysme s tím mohli udělat?“
	U-ZN		
	U-INF	5:18 min	PDG: „Tento tedy přebývá?“
	U-VYS		
	U-OT	1:29 min	PDG: „Co myslíte, že je Vaším úkolem?“
	U-PŘED		

	U-PL	1:27 min, 3:36 min, 5:07 min, 6:10 min	PDG: „Jak je budete skládat?“
	U-OČ	9:06 min	PDG: „Zkontrolujte si, jestli to máte správně.“
	U-UČ		
	U-MYŠL		
	U-UNK		

Zdroj: vlastní tvorba

Z tabulky vyplývá, že se ve hře objevily kódy ze všech pěti kategorií proměnných. Celkem 11x, tedy nejvíce se objevily kódy zastoupené v personálních proměnných, konkrétně v kategorii JÁ. K průjevům plynoucím z pochopení úkolu došlo celkem 4x a k projevům vyjadřujícím zhodnocení situace a dotazování se došlo vždy po dvou projevech. Pedagog se zapojil celkem 9x a především se dotazoval na plánování strategie.

6.10.4 Reflexe

Aktivita byla relativně krátká, a protože se děti hned v úvodu ptaly, zda budou moct zase vybarvovat draky, zvolila jsem závěrečné hodnocení činnosti formou doplnění obličejů na šablonu a její vybarvení. Hráči si tedy ponechali šablony, se kterými předtím pracovali a jejich úkolem bylo dokreslit drakovi veselý nebo smutný obličej podle toho, jak si myslí, že pracovaly při hře. Všechny děti nakreslily usměvavého draka. Příklad z V7 (12:11 min):

- PDG: „D3, jakého nakreslíš dráčka?“
- D3: „Á, veselého.“
- PDG: „Jak to? Šlo ti to?“
- D3: „Jo.“
- PDG: „Zvládla jsi to všechno?“
- D3: „Jo.“

6.10.5 Shrnutí a doporučení

I přes prvotní nesnáze hodnotím aktivitu velmi kladně. Děti pochopily její princip a nečinilo jim obtíže podílet se na řešení úkolů. Můžeme říct, že hra i přes drobné nedostatky splnila svůj účel.

Pro budoucí využití hry doporučuji přepracování herních pomůcek. Princip, na kterém byly založeny, tj. jednobarevnost různě velkých tvarů komponentů (všechny dračí hlavy byly velikostně rozdílné, ale růžové) se osvědčil, ale pro rozvoj strategií při hře je nutné pomůcky ztížit. Zároveň by bylo vhodné otestovat v praxi i další dvě varianty hry.

Co se týče pedagoga, dotazování dětí na jejich činnost v reflektivní části by mělo být konkrétnější.

6.11 AKTIVITA ‚STAVÍME SNĚHULÁKY‘

Aktivitu s názvem ‚Stavíme sněhuláky‘ řadíme do metakognitivního schématu **pravidla hry**.

Společným **cílem** celé skupiny je postavit (složit) z předložených komponentů tři papírové sněhuláky a vyrobit komponenty, které chybí. Hráči pracují ve skupině, vzájemně se domlouvají na postupu. Úkolem pedagoga je dohlédnout, aby se zapojili všichni účastníci hry.

Poznávací konflikt nacházíme v situaci, kdy děti zjišťují, že nemají dostatek komponentů na výrobu sněhuláků a musí navrhnout řešení, které jim pomůže k jejich získání. Zadání je podobné, jako v aktivitě ‚Skládáme draky‘, variantě č. 2, avšak zde se děti musejí na výrobě sněhuláků domluvit, stanovit si pravidla a rozdělit úkoly. Hra dětem nenabízí příliš mnoho herních možností, zato se v ní mohou hráči kreativně realizovat.

Herní pomůcky byly připraveny speciálně pro tuto aktivitu a jsou autorské.

6.11.1 Konstrukce hry a její pravidla

Hra je postavena na základních pravidlech metodiky. Princip aktivity je založený na hledání společného řešení, komunikaci mezi hráči a spolupráci. Drak Frak, fiktivní postava

z metodiky, přinese dětem papírové postavičky sněhuláků, které touží postavit. Zároveň prostřednictvím pedagoga předloží dětem různé komponenty. Úkolem dětí je prohlédnout si dílky a pokusit se ve skupině vyrobit postavičky podle předlohy. Ústřední myšlenkou celé aktivity je skutečnost, že některé části sněhuláků chybí, jiné jsou černobílé (nutno vybarvit) nebo se liší jen v drobnosti a záleží na všímavosti dětí, který z nich označí za ten správný. Při plnění úkolu děti volí taktiku a domlouvají se na postupu, respektive rozdělují si úkoly - kdo bude stříhat, lepit, vybarvovat atp. Děti musí zvolit taktiku, jak komponenty Herní pomůcky jsou vizuálně milé na pohled, barevné a oproti klasické představě sněhuláka netradiční. Jejich cílem je rozvíjet dětskou fantazii a představivost.

6.11.2 Pochopení hry dětmi předškolního věku a její průběh

V úvodu aktivity jsem dětem přečetla motivační řeč. Následně jsem postupně začala představovat papírové postavy sněhuláků. Část dětí na šablony okamžitě reagovaly tím, že si je rozebraly, což u jiných hráčů vzbudilo nelibost. Hráči, kteří šablony vzali se stolu, byli vyzváni k jejich navrácení. Vysvětlila jsem dětem úkol a předložila jim komponenty sněhuláků, které byly bez uvážení také okamžitě rozebrány.

Děti si prohlížely komponenty, průbojnější a aktivnější hráči měli zabráný všechny komponenty (D4, D7, D9), dva hráči zůstali stranou a prohlíželi si střídavě šablony a činnost ostatních dětí (D3, D10) a jeden z hráčů činnosti pouze netrpělivě přihlížel (D2). Děti zprvu nevěděly, jak hru uchopit a nepomohly ani návodné otázky z metodiky. Zeptala jsem se dětí, zda by mohla pomoci práce ve dvojicích. Všichni souhlasili a změna v činnosti byla okamžitě patrná. Příklad V8 (3:04 min):

- D2 směrem k hráčce D4: „Nechceš se mnou udělat dvojici?“
- D4: „Tak pojd'. Ale já nevím, jak to patří.“
- D2: „Počkej, já ti ukážu.“
- D4: „Tady něco nehraje.“
- D2 směrem k ostatním: „Potřebovali bysme druhou tuto nožku.“

Děti byly ve dvojicích schopné kooperovat a domlouvat se na postupu mnohem rychleji. Ke splnění úkolu bylo třeba vyrobit tři sněhuláky, což odpovídalo třem dvojicím. Dvojice

si podle šablon roztřídily komponenty a začaly poukazovat na skutečnost, že některé dílky chybí. Zeptala jsem se, co bychom v této záležitosti mohli udělat. Jedna z dívek (D4) navrhovala zavolat draka Fraka. Společně jsme tedy volali na draka. Samozřejmě nebylo možné, aby drak přiletěl, a proto jsem se děti zeptala znovu. Chvíli se překřikovaly, až hráčku D4 napadlo toto řešení. Příklad z V8 (5.45 min):

- D4: „Mohli bysme si vystříhnout kouličku.“
- PDG: Mohli bysme si vystříhnout kouli. No výborně. Co všechno k tomu potřebujeme?“
- D2: „Nůžky a papír.“
- PDG: „Výborně.“

Dvojice se daly do práce, avšak dívka D3 nevyvíjela žádnou činnost. Snažila jsem se ji zapojit do hry, a proto jsem se dotázala, čím si myslí, že by mohla přispět. Společně s ostatními hráči jsme jí našli úkol v podobě vybarvování černobílých komponentů.

Výroba komponentů, jejich vybarvování a lepení probíhalo v poklidu. Děti mezi sebou komunikovaly, vzájemně se ujišťovaly o postupu a radily si v činnosti, i když stále více ve dvojicích, než ve skupině. Jakmile byly děti hotové, postupně jsme jejich tvorbu zkontrolovali. Doprostřed stolu jsem vždy položila originální postavičku a postavičku, kterou vytvořily děti. Celkem třikrát jsem vyzvala hráče, aby se na dvě postavy podívaly a řekly, co si o nich myslí. Zapojily se všechny děti, některé více (D2, D4, D9) a jiné méně. Děti na základě návodných otázek z metodiky dokázaly zhodnotit, zda jsou jejich sněhuláci kompletní. V případě, že byl odhalen chybějící dílek nebo nedokonalost, vždy ji některý z hráčů opravil.

Třídou se nesla příjemná a uvolněná atmosféra. Děti byly pozitivně naladěny a zapojovaly se do činnosti. Tvořivá aktivita sklidila úspěch, tento typ činnosti děti baví, což je dáno pravděpodobně i tím, že jsou na tvoření zvyklé z mateřské školy. Účastníci aktivity neměli problém zacházet s lepidlem ani s nůžkami. Herní pomůcky byly zvoleny vhodně, dostatečně děti zaujaly. Příklad uvádí obrázek č. 9, který zobrazuje originální postavu sněhuláka (po úpravě chlapcem D2, vpravo) a postavu, kterou děti dotvořily (vlevo).

Obrázek č. 9: Pomůcka Stavíme sněhuláky



Autor: Iva Vladíková

Hráči pochopili princip hry i její pravidla, ale původní myšlenka skupinové spolupráce selhala na špatné komunikaci a neschopnosti se zorganizovat. Ani děti, které se obvykle jevily jako vůdčí (D2) nebo při nejmenším výraznější (D9), si se skupinovou činností nedokázaly poradit. Aktivitu bylo možné dokončit až po rozdělení dětí do dvojic, kdy si mezi sebou snáze rozdělily úkoly.

6.11.3 Metakognitivní projevy

Tato aktivita není podrobena rámcové analýze, a proto uvádíme pouze jeden příklad z V8 (01:58 min), který spadá do metakognitivních strategií definovaných v tabulce č. 4 (DOTAZ):

- D4: „Kam to patří?“
- D10: „Na nohy.“
- **D4: „To bude takto patřit?“**

- D2: nesouhlasně kroutí hlavou

6.11.4 Reflexe

Reflexe proběhla pro děti známou formou. Na základě mého dotazování na jejich činnost měly vyhodnotit, zda budou vybarvovat draka usměvavého, zamračeného nebo ve výrazu neutrálního. Příklad závěrečné reflexe z V8 (28:28 min):

- PDG: „D2, co ty? Zamračený nebo usměvavý?“
- D2: „S tou rovnou pusou.“
- PDG: „S tou rovnou pusou? Jak to?“
- D2: „No protože byly špatně ty nohy.“

Pro doplnění uvádím reflexi ještě hráče D10, jež se při hře příliš nezapojoval, čehož si všimla i paní učitelka z mateřské školy, která s námi byla ve třídě. Spolu se mnou se chlapce dotazovala na jeho činnost. Ukázka ve V8 (28:54):

- PDG: „D10, co ty?“
- D10: „Mě to šlo dneska dobře.“
- PDG: „Šlo ti to dobře? A kolik jsi toho udělal? Zapojoval ses dost?“
- PDG MŠ: „Dobrá otázka.“
- D10: „Jo.“
- PDG: „Jo? Myslíš, že jo?“
- PDG MŠ: „D10, ty jsi dneska něco dělal? Stříhal jsi? Maloval jsi?“
- D10: „Já jsem to... já jsem jim ukazoval, jak to mají dělat.“
- D4: „A kontroloval nás.“
- D10: „Ano.“
- PDG: „Takže dnes bude usměvavý?“
- D10: „Ano.“

Reflexe této aktivity ve mně vzbudila dobrý dojem. Děti na otázky reagovaly velmi dobře a některé opravdu, celou větou, dokázaly zdůvodnit svoji volbu draka. V prvním příkladu se zobrazuje uvědomění si a uznání vlastní chyby. Druhý příklad znázorňuje fungování skupiny, kdy děti chlapce v jeho slovech podpořily, utvrdily.

6.11.5 Shrnutí a doporučení

Děti pochopily princip činnosti a aktivně se zapojovaly do řešení úkolu. I když musela být hra operativně posunuta trochu jiným směrem (místo skupinové práce činnost ve dvojicích), můžeme říct, že splnila zamýšlený účel. Pomůcky byly vyrobeny adekvátně věku i činnosti a děti zaujaly.

Pro využití aktivity v budoucnu doporučuji provést další testování hry v nezměněné podobě, aby bylo možné lépe posoudit schopnost dětí podílet na tomto skupinovém úkolu. Následně lze hru upravit dle potřeby do vhodnější podoby.

6.12 AKTIVITA ‚VE MĚSTĚ‘

V pořadí devátá aktivita patří do metakognitivního schématu **prostorové vnímání**.

Aktivita je rozdělena do dvou bloků. V prvním bloku děti pracují s partnerem a jejich **úkol** je rozhodnout, který z vytištěných obrázků odpovídá trojrozměrné maketě města, na kterou se dívají. Ve druhé části hry je **cílem** aktivity rozmístit, respektive přeskládat město podle zadání na obrázku s tím, že se na řešení úkolu podílí celá skupina.

Ústředním tématem hry je orientace v prostoru. Je využito poznávacího konfliktu, kdy děti přemýšlejí nad řešením problému a zároveň využívá sociální učení, kdy se děti ve vzájemné interakci pokouší vyřešit úkol.

Hra vznikla na základě inspirace metodikou Let's Think!, kde se nachází podobná aktivita s názvem Křižovatky I a II.⁹⁹

Aktivita pracuje se dvojrozměrnými (dále také 2D) a trojrozměrnými (dále také 3D) pomůckami, jež byly vyrobeny speciálně pro tuto aktivitu a jsou autorské.

6.12.1 Konstrukce hry a její pravidla

Hra vychází ze základních pravidel metodiky. Princip aktivity je založený na diskusi ve dvojicích při hledání správného obrázku a skupinové spolupráci při stavění města. Pedagog děti navádí otázkami uvedenými v metodice a zároveň dohlíží na dodržování bezpečnosti. Jelikož je aktivita náročná na prostor, měla by být odehrána ideálně na zemi.

Kombinace 2D a 3D pomůcek s realistickým vzhledem podněcuje hráče k tomu, aby si dávali nové zkušenosti do souvislosti s tím, co už znají. Zároveň herní potřeby podporují rozvoj fantazie a představivosti.

6.12.2 Pochopení hry dětmi předškolního věku a její průběh

Před zahájením činnosti jsem děti požádala, aby se rozdělily do dvojic. Hráči však návrh odmítli a trvali na práci ve trojicích. Aktivitu jsme hráli na koberci, aby bylo možné pomůcky pohodlně rozložit. Úvod hry zahájila motivační řeč a následně jsem dětem vysvětlila úkol, do kterého se pustily s nadšením. Bylo velmi zajímavé sledovat projevy dětí nad obrázky, se kterými pracovaly. Dívky byly rozvážnější, seděly na místě. Chlapci naopak jednali akčněji. Spíše, než slovy, se dorozumívali doslova zběsilou gestikulací. Příklad z V9 (0:45 min):

- D2: „Toto, toto, toto, toto...“ (střídavě ukazoval z obrázku na maketu města)
- D9: „Toto. Toto!“ (volal směrem na mě)

⁹⁹ ADEY, Philip, Anne ROBERTSON a Grady VENVILLE. *Let's Think! A Programme for Developing Thinking with Five and Six Year Olds: Teacher's Guide*, str. 50-53, 56-57

- D2: „Počkej.“ (udeřil do obrázku) „Toto není toto.“ (nahlédl znovu na maketu města) „Jó, je to toto.“
- D10: „Je to ono.“ (ukazuje na maketu města)
- D9: „Už to máme.“

Zatímco děvčata ještě přemýšlela, vyzvala jsem chlapce, aby vysvětlili, proč určili jeden z obrázků za správný. Dočkala jsem se univerzální odpovědi: „Všechno je správně.“ Ve stejnou chvíli děvčata vybrala obrázek, takže jsem trojice požádala, aby si je vzájemně ukázaly a řekly, co je vedlo k označení obrázku za správný. Chlapci opravdu zvolili správný obrázek, dívky ne. Jakmile i dívky na základě interakce s chlapci zvolily správný obrázek, zahájili jsme druhou část hry.

Předložila jsem dětem fotografii města a požádala je, aby se jej pokusily přeskládat podle zadání. Většina dětí okamžitě popadla makety budov, aniž se podívala na předlohu. Hráči si mezi sebou vytrhávali objekty z rukou a opakovaně docházelo k tomu, že jakmile některý z hráčů umístil budovu na podlahu, jiný ji okamžitě vzal a umístil jinam. Následoval princip řetězové reakce, takže k posunu ve hře nedocházelo, jelikož se každý snažil do aktivity zapojit byť tím, že drží maketu nebo tím, že ji chce kamkoliv umístit. Vyzvala jsem děti k tomu, aby se nepřekřikovaly a pokusily se domlouvat. Zároveň jsem je upozornila na opatrnost při zacházení s křehkými pomůckami.

Uvádím příklad z V9 (05:51 min), kdy se hráč D9 zapojoval držením obrázku v dostatečné výšce tak, aby jej viděli všichni. Ostatní děti mezi sebou komunikovaly:

- D9: „Já to budu držet, abyste viděli.“
- D10: „Ahá, ten kostel patří sem.“
- D2: „Počkej, tady, tady je ta odbočka.“
- D7: „Tady patří ten domeček.“
- D1: „Nee, to tam nepatří, to tam není.“ (reagovala, aniž by věděla, o čem je řeč – v době této interakce si prohlížela maketu budovy v ruce)

Způsob zapojení se do aktivity, kterou chlapec D9 zvolil, jej brzy omrzela, a proto se dožadoval rychlého vyřešení úkolu. Příklad z V9 (7:04 min):

- D9: „Tak dělejte!“

- D2: „To není tak lehké, D9! Co kdybys to stavěl ty?“

Následně chlapec předal obrázek hráči po pravé ruce a přestal se zapojovat. Děti se s plněním úkolu neblížily do cíle, měla jsem pocit, že si neví rady. Zeptala jsem se, zda by jim mohlo pomoci, kdyby se přesunuli všichni na jednu stranu města, před most. Obrázek se zadáním jsme umístili za most, tak, aby na něj všichni viděli. Mé v uvozovkách postrčení dětem výrazně pomohlo. Situace ve skupině se změnila, děti začaly komunikovat mnohem efektivněji, dokonce jsem zaznamenala i pokus o vysvětlení některých tvrzení spoluhráčům.

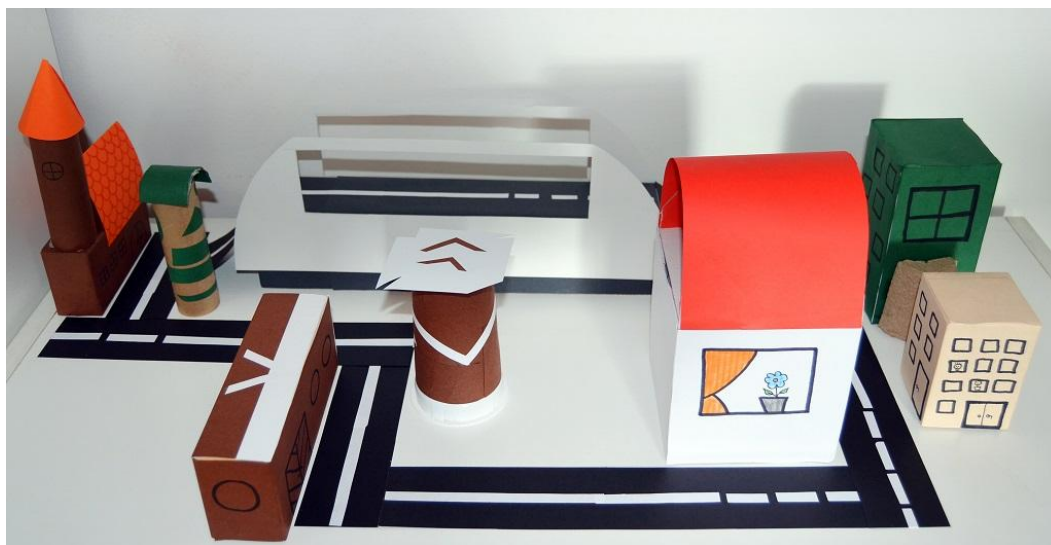
Jakmile byly děti hotové, postavily se před město a provedli jsme kontrolu úkolu. Vzala jsem do ruky obrázky se zadáním a postupně ukazovala na jednotlivé budovy. Vždy jsem se zeptala, jestli je umístěna správně. Pokud nebyla, dotázala jsem se znovu tak, aby byly děti schopné najít chybu a opravit ji. Příklad z V9 (12:34 min):

- PDG: „Když se podíváte na ten kostel, máte ho správně? Kde má být?“
- Děti: „Jó.“ a „Anó!“
- PDG: „Kde má tu stříšku?“
- D10: „Aha, jo.... Jsme obráceně.“ (myšleno tak, že budovu bylo třeba otočit)

Jakmile děti na základě kontroly opravily rozmístění budov, pochválila jsem je za jejich činnost a hru jsme ukončili.

Bylo zřejmé, že děti pravidlům hry rozumí a chápou její princip. Atmosféra ve třídě byla uvolněná, děti měly dobrou a tvořivou náladu. Hráči nekomunikovaly v rámci svých individualit, reagovaly na sebe, ale v první chvíli nedokázaly najít princip společné domluvy. Hra se začala vyvíjet až poté, co jsem děti navedla.

Obrázek č. 10: Herní pomůcka Ve městě



Autor: Iva Vladíková

Pomůcky, se kterými děti v průběhu hry pracovaly, se osvědčily jako vhodné, jasné a srozumitelné. Hráči neměli problém makety budov ani další komponenty identifikovat a pracovat s nimi. Ukázkou pomůcek představuje obrázek č. 10 nad textem.

6.12.3 Metakognitivní projevy

Aktivita není zkoumána rámcovou analýzou, a proto uvádíme pouze jeden příklad z V9 (2:05 min), který spadá do metakognitivních strategií definovaných v tabulce č. 4 (KONT):

- PDG: „Zkuste vysvětlit, proč je to správně.“
- D2: „**Tak jo, tak protože... protože tady je kostel, to je správně. Toto je správně. Toto je taky správně... všechno je správně!**“ (chlapec ukazuje prstem na jednotlivé makety budov)

6.12.4 Reflexe

Aktivitu jsme zakončili závěrečnou reflexí. Děti už se na vymalovávání draků těšily, byly klidné a možná i proto jsem měla dojem, že na otázky týkající se hodnocení jejich činnosti reagovaly lépe, než jindy. Ukázka z V9 (14:21 min):

- PDG: „D2, jakého dráčka dneska?“
- D2: „Usměvavého.“
- PDG: „Usměvavého? A co ti šlo?“
- D2: „To poskládání města.“
- PDG: „A bylo to těžké nebo jednoduché?“
- D2: „Pro mě docela těžké i jednoduché.“
- PDG: „Těžké i jednoduché. Co bylo těžké?“
- D2: „Těžké bylo...“ (zbytek odpovědi bohužel z videozáznamu není zřetelný)

6.12.5 Shrnutí a doporučení

Aktivitu hodnotím velmi kladně. I když byla příprava herních pomůcek velmi náročná, příprava se vyplatila. Námět hry spolu s pracovním materiálem byl natolik podnětný a přitažlivý, že děti projevovaly zájem a tvůrčí činnost od začátku až do konce. Hráči neměli problém s pochopením pravidel, úkolu rozuměli. I když mezi dětmi vázla komunikace, co se týče volby taktiky při řešení problému, splnila hra zamýšlený účel. Osobně hodnotím aktivitu jako jednu z nejlepších z hlediska její konstrukce, účelu, herních pomůcek i metakognitivního efektu, který byl evidentní.

6.13 AKTIVITA ‚ROČNÍ OBDOBÍ‘

Poslední aktivita, jejímž ústředním motivem je koloběh ročních období, je poslední hrou s metakognitivními elementy, jež protíná vícera schémata. Můžeme zde najít prvky **řazení, časové posloupnosti i příčinné souvislosti**.

Cílem aktivity je seřadit předložené obrázky s ročními obdobími podle příčinné a časové souvislosti. Hráči řadí karty tak, aby dávaly smysl. Děti pracují nejprve ve trojicích, následně v celé skupině. Úkolem dětí je také zaznamenat nelogické chyby v obrázcích a karty s nimi vyřadit. Zároveň by hráči měli postřehnout, že jedno z ročních období chybí.

Poznávací konflikt spatřujeme ve chvíli, kdy děti odhalují chybové karty a vyřazují je. Následně řadí obrázky za sebe v časovém i příčinném sledu, později podle ročního období.

Herní pomůcky jsou připraveny speciálně pro tuto hru a jsou autorské.

6.13.1 Konstrukce hry a její pravidla

Hra vychází ze základních pravidel metodiky. Princip hry je stejný jako u aktivity ‚Mamin-ka zahradnice‘. Děti nejprve pracují ve trojicích a přemýšlí nad předloženými obrázky. Jejich úkolem je odhalit a vyřadit chybné či nelogické karty a odůvodnit své tvrzení. Herní pomůcky jsou připraveny tak, aby rozvíjely dětskou fantazii a představivost, přičemž vychází z běžně známých přírodních zákonitostí (koloběh v přírodě). Poznávací konflikt je patrný ve chvíli, kdy se děti rozhodují jak naložit s chybovými kartami, také při odhalování skutečnosti, že chybí jedno z ročních období.

6.13.2 Pochopení hry dětmi předškolního věku a její průběh

V průběhu aktivit mě děti opakovaně žádaly, abych na další schůzku přivedla fiktivního kamaráda - průvodce aktivitami, draka Fraka. Ten s námi strávil část aktivity, ale později se stal spíše rušivým elementem. Děti měly potřebu hrát si s obrázkem a nesoustředily se na vlastní činnost, a proto jsem jej uklidila. Nikdo z hráčů na jeho zmizení nereagoval, ba dokonce mě děti při odchodu prosily, abych jej pozdravovala.

Obrázek č. 11: Drak Frak

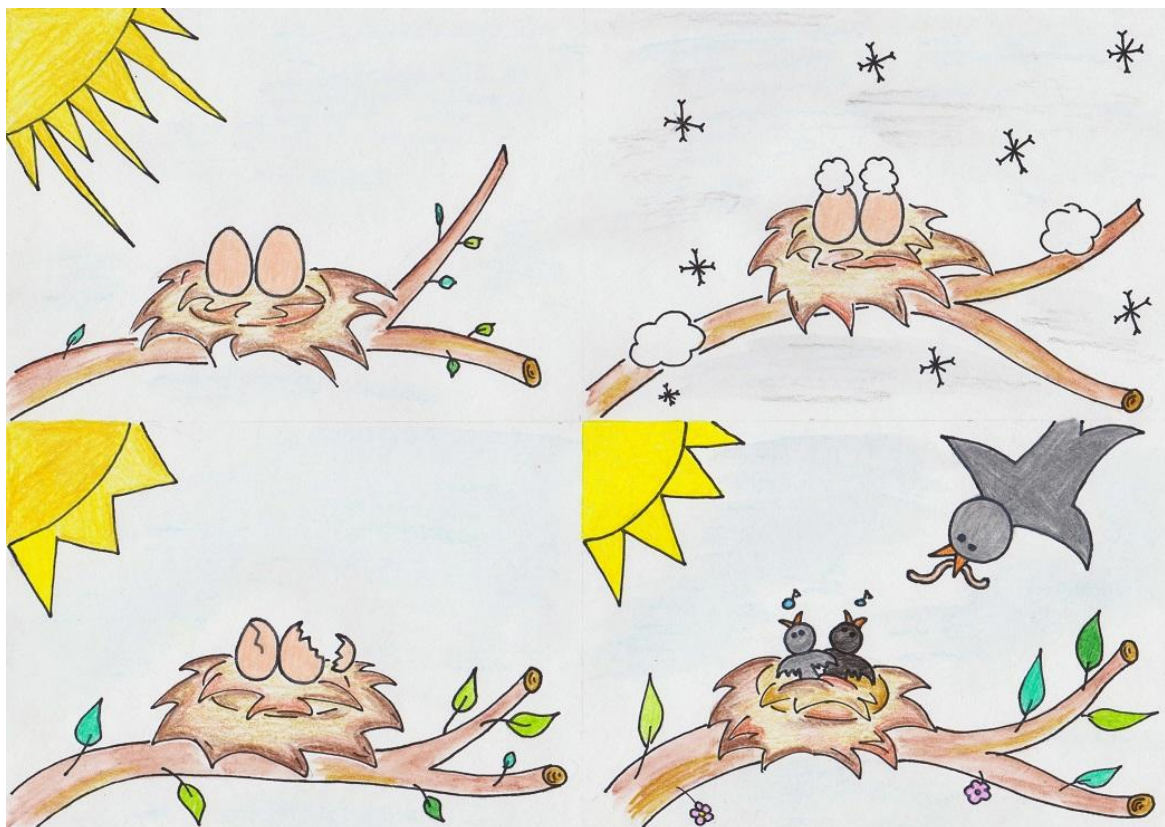


Autor: Iva Vladíková

Aktivitu jsme tedy zahájili přivítáním draka a motivační řečí, která zároveň obsahovala definování úkolu. Mezi trojici chlapců a trojici dívek jsem náhodně rozdělila karty s ročními obdobími. Dívky pracovaly s letní tematikou, chlapci s jarní.

Přestože dva z chlapců byli účastni při aktivitě ‚Maminka zahradnice‘, zprvu aktivitu nepochopili. Snažili se obrázky poskládat vizuálně, tzn., přiložili k sobě rohy karet, na kterých je nakresleno slunce (karty tak vizuálně vytvořily jakýsi větrník) a jako chybovou kartu označili tu, kde slunce nebylo. Pro ilustraci příkládám celou sadu kartiček, se kterými trojice pracovala.

Obrázek č. 12: Herní pomůcka Roční období



Autor: Iva Vladíková

Dívky princip hry pochopily hned a chlapec D10 na základě pozorování inicioval změnu postupu v jeho skupince. Děvčata se do řešení úkolu zapojovala všechna, chlapci pouze dva, a sice hráči D9 a D10. Hráč D6 se účastnil aktivit poprvé a nebyl zvyklý na systém práce a ani na mou přítomnost. Pravděpodobně proto byl zamlklý. Chlapec se ani příliš nezapojoval, zato pozorně sledoval, co se děje. To hodnotím velmi kladně, jelikož chlapcova pozornost signalizovala zaujetí hrou.

Střídatavě jsem reagovala na podněty obou skupinek a snažila jsem se využívat co nejvíce otázek zaměřených na metakognitivní procesy u dětí. Většinou jsem využívala otázek: „Jak to víš?“ a „Proč si myslíš, že je to správně?“ v různých obměnách. Příklad V10 (05:05 min):

- D10: „Tohle vyřadíme.“
- PDG: „A proč teda?“

- D10: „Protože...v zimě se nekladou vajíčka.“
- PDG: „Přesně tak.“

Jakmile obě skupinky správně seřadily obrázky, předložila jsem před děti třetí sadu kartiček s podzimní tematikou a zeptala jsem se: „Co se stane teď, když Vám dám ještě tyto obrázky?“ Děti si kartičky prohlédly a k mému překvapení jedna z dívek, hráčka D1, zopakovala stejný postup jako před chvílí chlapec D10. Řešení úkolu viděla ve spojení těch rohů obrázků, ve kterých se nacházelo slunce. Tato potřeba dost možná vychází z ideje kulatého sluníčka. Hráč D9, který v začátku aktivity postupoval stejně, upozornil na špatné řešení. Ukázka z V10 (6:36 min):

- D9: „Jé, vždyť to je naopak.“
- D1: „Né, to je dobře.“
- D8: „Sluníčko je tam poskládané.“
- PDG: „Sluníčko je tam poskládané, ale co ty stromečky?“

Děti si s obrázky nejprve zkoušely poradit samy. Aktivita ale měla být skupinová, tak jsem děti navedla, aby se zapojily všechny. Reagovaly na sebe, ale stále jim dělalo obtíže se domlouvat na postupu. Musela jsem proto hru částečně regulovat. Dotazovala jsem se, čím bychom mohli začít, jaký obrázek bude následovat a proč. Nakonec se nám společnými silami podařilo obrázky seřadit jak v rámci jednoho ročního období, tak v rozmezí jaro až podzim.

Nakonec jsem se dětí zeptala, zda vědí, které roční období mezi obrázky chybí. Chvíli jsme si povídali o tom, jaké aktivity můžeme v zimě realizovat a co k nim potřebujeme.

Děti pravidla hry pochopily a nakonec i její princip. Drobné problémy činila skupinová komunikace a domluva na pořadí obrázků. Hráči často jednali neuváženě a zbrkle, avšak s dobrým úmyslem. Atmosféra ve třídě byla uvolněná, děti byly dobře naladěny. Ke konci hry však u všech hráčů postupně upadala pozornost, a to i přes to, že čistá délka hry nepřekročila 14 minut.

Z hlediska estetického cítění sklidily herní pomůcky úspěch - byly dostatečně podnětné, a co se týče vyjádření základní myšlenky (sdělení obsahu) splnily účel. Možná nevhodně bylo zvoleno výtvarného zpracování slunce.

6.13.3 Metakognitivní projevy

Aktivita není analyzována rámcovou analýzou, a proto uvádíme pouze jeden příklad z V10 (8:02 min), který spadá do proměnných strategií definovaných v tabulce č. 3 (ZHOD):

- PDG: „Tento obrázek je tady určitě správně?“
- Všichni: „Né.“
- PDG: „Tak co s ním uděláme?“
- D1: „Šup, šup, šup...“ (vystřkuje obrázek z řady)
- PDG: „Takže kam by ještě mohl patřit? Nebo co s ním uděláme?“
- D1: „Hodíme ho pryč.“
- PDG: „Hodíme ho pryč?“
- D10: „A nebo vyřadíme.“

6.13.4 Reflexe

Závěrečná reflexe proběhla velmi rychle, děti byly nepozorné a nedokázaly sedět v klidu. Někteří svoji činnost dovedli zrekapitulovat, jiní lépe reagovali na skupinové dotazování. Příklad z V10 (14:25 min):

- PDG: „D1, ty budeš mít jakého dráčka?“
- D1: „Usměvavého.“
- PDG: „Určitě?“
- D1: „Mě šlo nejvíc pomáhat dětem.“

6.13.5 Shrnutí a doporučení

Domnívám se, že je hra postavena dobře. Jedná se však o aktivitu, která je náročná na pozornost a vyžaduje skupinovou spolupráci. Pro hráče bylo snazší pracovat ve trojicích než dohromady. Pro budoucí využití aktivity doporučuji vyměnit pořadí hry s aktivitou č. 4 – ‚Maminka zahradnice‘, která je rovnou postavená na kooperaci celé skupiny. Zároveň by

bylo vhodné herní pomůcky znovu otestovat a ověřit, zda došlo k jevu se sluníčkem ojediněle nebo je třeba pomůcky přepracovat.

6.14 AKTIVITA ‚DOBRODRUŽSTVÍ S DRAKY‘

Jedenáctá aktivita ze sborníku her nepatří do žádného ze schémat. Jedná se o závěrečnou (rozlučkovou) hru, jejímž cílem je zopakování nových pojmů a uvědomění si principů a strategií, se kterými děti v průběhu deseti setkání pracovaly.

Aktivita je založená na principu deskových her, kdy děti postupují figurkami po herním poli podle předem stanovených pravidel. I při této aktivitě děti doprovázejí podzimní draci, motiv hry je tedy shodný s motivem celého sborníku. Pracovní pomůcky v podobě herního pole, figurek a úkolů ke splnění byly připraveny speciálně pro tuto aktivitu a jsou autorské.

6.14.1 Konstrukce hry a její pravidla

I když se nejedná o ryze metakognitivní aktivitu, očekává se dodržování základních pravidel uvedených v metodice. Děti se střídají v hodů kostkou a posunují svoji figurku přesně o tolik boků, kolik je na kostce. Každé dítě hází jen jednou nehledě na číslovku (děti mohou být zvyklé, že v případě šestky hází dvakrát). Jestliže hráč vstoupí na červené políčko, posunuje se o jeden krok zpět. Pokud hráč vstoupí na políčko s drakem, čeká jej úkol reflektující informace, zážitky a činnosti z realizovaných aktivit. Aby plnění úkolu jednotlivcem neztratilo smysl, bylo stanoveno pravidlo, že úkol plní vždy jen jeden a ostatní pouze poslouchají.

Herní pomůcky jsou vzhledem k charakteru hry velmi různorodé. Jsou připraveny tak, aby byly pestré, zajímavé a na pohled veselé. Jejich cílem je podpořit v dětech rozvoj fantazie a představivosti.

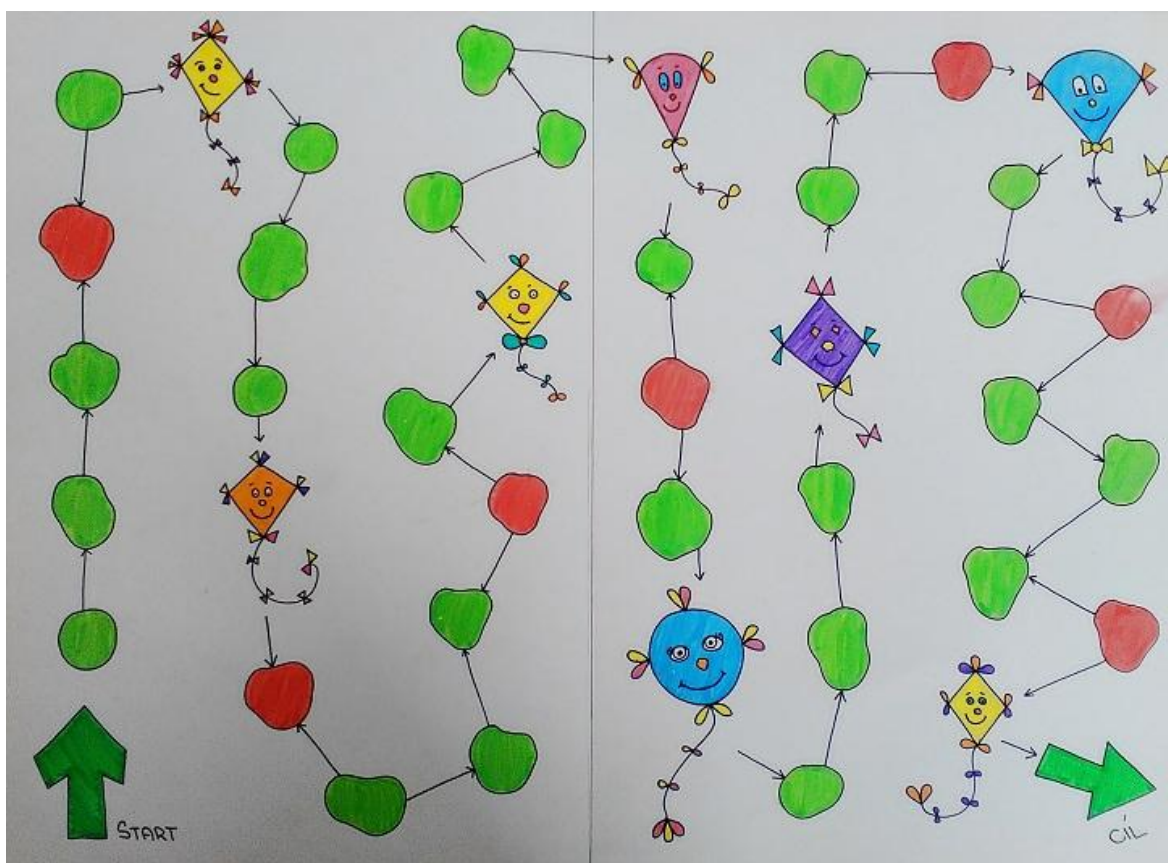
6.14.2 Pochopení hry dětmi předškolního věku a její průběh

Aktivitu jsme zahájili motivační řečí a následně jsem dětem vysvětlila pravidla. Hráče, který jako první posune panáčka, jsme rozlosovali – začal ten, který hodil kostkou nejvyšší číslo. Pokračoval hráč po jeho levé ruce.

Děti pochopily princip hry a bez problémů postupovaly podle zadání, úkoly plnily s nadšením. Aktivita v čisté délce se protáhla na 35 minut. Děti postupně začaly být netrpělivé a roztržité. Nebavilo je čekat, až jednotlivci splní úkoly. Atmosféra ve třídě byla i tak pohodová, děti na sebe hezky reagovaly a vzájemně se kontrolovaly při plnění úkolů.

Pomůcky byly vyrobeny adekvátně, děti s jejich používáním neměly problém a jejich obsahu porozuměly bez problémů. Jako ilustraci přikládám fotografii herního pole.

Obrázek č.13: Herní pomůcka Dobrodružství s draky



Autor: Iva Vladíková

6.14.3 Metakognitivní projevy

Tato aktivita není podrobena rámcové analýze. Jejím cílem není rozvoj metakognice u dětí předškolního věku, přesto uvádíme příklad projevu charakterizovaném v tabulce č. 2, proměnné úkolu (SROV). Ukázka z V11 (23:25 min):

- PDG: „Prohlédni si ten obrázek a zkus nad ním trochu přemýšlet.“ (úkol plnil hráč D2)
- **D10: „Á, toto už jsme dělali. Toto už jsme spolu dělali.“**
- D1: „Nee, ty nee. D2 mluví.“

6.14.4 Reflexe

Závěrečná reflexe proběhla stejnou formou jako v předchozích aktivitách. Pomocí otázek z metodiky jsem se dětí dotazovala, jakého draka si zvolí na základě zhodnocení vlastní činnosti při hře. Pro zajímavost uvádím reflexi hráčky D3, která mě svou odpovědí velmi překvapila, a to především kvůli tomu, že její odezva byla diametrálně odlišná oproti její odpovědi v závěru třetí aktivity s názvem Životní prostředí, jež uvádím v příslušné podkapitole. Ukázka z V11 (37:55 min):

- D3: „Já chci, já chi... mě to šlo, ale já chci... toho zamračeného.“
- PDG: „Zamračeného? Jak to?“
- D3: „Protože já jsem všechny úkoly nesplnila.“

Z reakce dívky byla překvapená i paní učitelka z mateřské školy, která seděla opodál a sledovala hru. Děvče se při aktivitách příliš neprojevovalo, většinou poslouchalo a sledovalo aktivitu ostatních dětí. Ale i pozorování a nápodoba jsou způsoby, jak se v životě učíme něčemu novému.

6.14.5 Shrnutí a doporučení

Děti neměly problém s pochopením a přijetím pravidel, principu hry rozuměly. Herní pomůcky byly připraveny adekvátně co se týče úkolů, avšak herní plochu doporučuji přepracovat, snížit počet herních polí a snížit frekvenci mezi úkoly.

Hru hodnotím kladně, myslím si, že děti bavila a byla pro ně příjemným zpestřením, u kterého si zopakovaly principy a nové pojmy z předchozích aktivit. Hra splnila zamýšlený účel.

6.15 SHRNU TÍ ANALÝZY HERNÍCH AKTIVIT

Domníváme se, že první testování inovativního herního programu proběhlo úspěšně. Hry byly, až na pár výjimek, postaveny účelně. Děti pochopily zadání i princip aktivit, takže z tohoto hlediska jim nečinilo žádné problémy se zapojit do řešení úkolů. Místy jsme narazili na neznalost některých výrazů (například pojmy týkající se popisu lidského obličeje nebo geometrické tvary činily některým dětem problém), což ale nebylo překážkou k realizaci činnosti. Jako náročné se jevíly aktivity vyžadující skupinovou spolupráci. Děti na sebe sice reagovaly, ale nedokázaly se domluvit na postupech či strategiích řešení problému. Herní pomůcky byly ve většině případů vyhovující, děti neměly problém s nimi manipulovat a rozuměly jim.

Konkrétní náměty a doporučení jsou uvedeny vždy pod analýzou jednotlivých aktivit.

ZÁVĚR

Diplomová práce je zaměřená na oblast rozvoje metakognitivního myšlení u dětí předškolního věku. Práce vychází z předpokladu, že období věku pěti až šesti let je ideální k nastartování rozvoje metakognitivních procesů myšlení, které jsou pro budoucí život člověka, studium, rozvoj schopností a dovedností, flexibilitu a přizpůsobivost vnějším podmínkám velmi důležité.

Cílem diplomové práce bylo vytvoření inovativního herního programu s prvky poznávacího konfliktu, který by před děti předložil zcela novou a neznámou situaci, na kterou by musely reagovat – jako jedinci i jako skupina, přemýšlivě, tvořivě a kreativně. Program, složený z 11 her, byl realizován ve zlínské mateřské škole. Z důvodu nemoci se při realizaci prostřídalo celkem 10 dětí, což však z hlediska testování herního programu nebylo překážkou.

Z podrobné analýzy videozáznamů vyplývá, že pilotní ověření programu proběhlo úspěšně. Přestože jsme testováním vyzorovali skutečnosti, které je nutno opravit tak, aby hry lépe plnily svůj účel, můžeme konstatovat, že byly připraveny dobře. Děti chápaly jejich princip, zapojovaly se do řešení úkolů a práce s pomůckami jim ve většině případů nečinila žádné obtíže. U dětí se nejčastěji objevovaly metakognitivní projevy odkazující na znalosti o sobě či vztah k sobě samému. Typickým příkladem je výpověď: „Vím, co mám dělat.“ Nechyběly ale ani projevy související s pochopením situace a hledáním vysvětlení nebo projevy odkazující na věci a činnosti, které by mohly být k řešení situace prospěšné.

Věříme, že vytvoření metodické příručky ve formě sborníku her je prvním krokem ke změně zakotvených postojů a přístupů ve vzdělávání předškoláků. Zároveň věříme, že naše hry budou motivací k vytvoření plnohodnotného a uceleného programu pro rozvoj metakognitivního myšlení.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] A typical child on Piaget's conservation tasks. In: *YouTube* [online]. Munakatay, 2011 [cit. 2016-04-10]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=gnArvcWaH6I>
- [2] ADEY, Philip, Anne ROBERTSON a Grady VENVILLE. *Let's Think! A Programme for Developing Thinking with Five and Six Year Olds: Teacher's Guide*. London: The nferNelson Publishing Company Ltd, 2001.
- [3] AYERS, Susan a Richard DE VISSER. *Psychologie v medicíně* [online]. Vydání 1. Překlad Helena Hartlová. Praha: Grada Publishing, 2015 [cit. 2016-04-14]. Psyché (Grada). 568 str. ISBN 978-80-247-5230-3. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=grZICgAAQBAJ&lpg=PR1&hl=cs&pg=PR4#v=onepage&q&f=false>
- [4] BERČÍKOVÁ, Alena, Eva ŠMELOVÁ a Dominika STOLINSKÁ. *Učitel - aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4033-0.
- [5] BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy* [online]. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010 [cit. 2016-04-14]. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=OVpxYtae1ZwC&lpg=PA3&hl=cs&pg=PA4#v=onepage&q&f=false>
- [6] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 str. ISBN 80-7367-040-2.
- [7] HRBÁČKOVÁ, Karla. *Kognitivní a nonkognitivní determinanty rozvoje autoregulace učení studentů*. Brno: Paido, 2010. 124 str. ISBN 978-80-7315-214-7.
- [8] HRBÁČKOVÁ, Karla. *Rozvoj autoregulace učení studentů*. Praha: Hnutí R, 2011. 74 str. ISBN 978-80-86798-18-9.
- [9] HRBÁČKOVÁ, Karla a Eliška SUCHÁNKOVÁ. Metakognice jako součást předškolního vzdělávání. In HORNÁČKOVÁ, Vladimíra. (Ed.). *Hra je krásnou přípravou k vážným věcem*. s. 119-128. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2014. ISBN 978-80-7435-390-1.

- [10] HRBÁČKOVÁ, Karla a Eliška SUCHÁNKOVÁ. Rozvoj metakognice u dětí předškolního věku. In ŠULOVÁ, Lenka (Ed.). *V září půjde do školy*. roč. 6, č. 22, s. 1-34. Praha: RAABE, 2014. ISSN 1804-0160.
- [11] CHALUPA, Bohumír. *Tvořivé myšlení: tvořivost jako dobrodružství poznání*. Vyd. 1. Brno: Barrister, 2005. 120 str. Psychologie (Barrister). ISBN 80-736-4007-4.
- [12] CHALUPA, Bohumír a Věra BROŽOVÁ. *Studie z kognitivní psychologie*. Vyd. 1. Brno: Littera, 2011. 199 str. ISBN 978-80-85763-65-2.
- [13] JANOUŠEK, Jaromír. *Verbální komunikace a lidská psychika* [online]. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007 [cit. 2016-04-14]. Psyché (Grada). 176 str. ISBN 978-80-247-1594-0. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=51JaAgAAQBAJ&lpg=PA2&hl=cs&pg=PA4#v=onepage&q&f=false>
- [14] KLUCKÁ, Jana a Pavla VOLFOVÁ. *Kognitivní trénink v praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 160 str. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2608-3.
- [15] Kognitivní server: kognitivní vývoj (angl. cognitive development). *Výkladový slovník - kognitivní věda: UHK - Univerzita Hradec Králové* [online]. [cit. 2016-04-14]. Dostupné z: <http://fim2.uhk.cz/cogn/?Module=dictionary&Letter=K&Site=4>
- [16] KRATOCHVÍL, Miloš. *Jean Piaget - filosof a psycholog: uvedení do genetické epistemologie*. Vyd. 1. V Praze: Triton, 2006. ISBN 80-725-4852-2.
- [17] KREJČOVÁ, Lenka. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 176 str. ISBN 978-80-262-0496-1.
- [18] KRYKORKOVÁ, Hana. Psychodidaktická aplikace metakognitivní teorie. In: *Informační systém Masarykovy univerzity* [online]. s. 11 [cit. 2016-04-14]. Dostupné z: https://is.muni.cz/www/344438/7159323/Psychodidakticka_aplikace_metakognitivni_theorie_-_Hana_Krykorova.pdf
- [19] KRYKORKOVÁ, Hana a Martin CHVÁL. Rozvoj metakognice - cesta k hodnotnějšímu poznání. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. **2001**(2), 185-196 [cit. 2016-04-14]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=2162&lang=cs>

- [20] LARKIN, Shirley. *How Can We Discern Metacognition in Year One Children From Interactions Between Students and Teacher*. 9th November 2000, 19 str., paper presented at ESRC Teaching and Learning Research Programme Conference.
- [21] LOKAJÍČKOVÁ, Veronika. Metakognice - vymezení pojmu a jeho uchopení v kontextu výuky. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2014, **64**(3), 287-306 [cit. 2016-04-15]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/12/Ped_2014_3_03_Metakognice_287_306.pdf
- [22] MAJERČÍKOVÁ, Jana, Bronislava KASÁČOVÁ a Ilona KOČVAROVÁ. *Předškolní edukace a dítě: výzvy pro pedagogickou teorii a výzkum*. 1. vydání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. 109 str. ISBN 978-80-7454-554-2.
- [23] MICHALOVÁ, Zdeňka. *Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0182-3.
- [24] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2016-04-15]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z www: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.
- [25] Rozvoj kognitivních dovedností podle Feuersteina. *Dobromysl.cz: Informace-inspirace-integrace* [online]. Občanské sdružení Balanc [cit. 2016-04-14]. Dostupné z: <http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=1244>
- [26] Sběrný dvůr. In: *Město a jeho správa - Město Planá nad Lužnicí* [online]. [cit. 2016-04-10]. Dostupné z: http://www.plananl.cz/www/mestoplananadluznici/fs/zivotni/sberny_dvur.png
- [27] ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVARŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. 296 str. ISBN 978-80-262-0085-7.
- [28] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

- [29] ŽOVINEC, Erik, Lenka KREJČOVÁ a Zuzana POSPÍŠILOVÁ. *Kognitívne a metakognitívne prístupy k dyslexii: edukácia a poradenstvo = Kognitivní a metakognitivní přístupy k dyslexii: edukace a poradenství*. Vyd. 1. Bratislava: Iris, 2013. ISBN 978-80-8153-018-0.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

2D dvoudimenzionální, dvourozměrový

3D trojdimenzionální, trojrozměrný

ČR Česká republika

EU Evropská unie

MŠ Mateřská škola

RVP Rámcový vzdělávací program

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1: Komponenty metakognice podle vybraných autorů.....	27
Obrázek č. 2: Herní pomůcka Ztraceni v lese.....	59
Obrázek č. 3: Herní pomůcky Dračí kamarádi.....	63
Obrázek č. 4: Reflexe.....	64
Obrázek č. 5: Herní pomůcka Životní prostředí.....	68
Obrázek č. 6: Herní pomůcka Maminka zahradnice.....	72
Obrázek č. 7: Herní pomůcka Skládání.....	78
Obrázek č. 8: Herní pomůcka Skládáme draky.....	86
Obrázek č. 9: Herní pomůcka Stavíme sněhuláky.....	92
Obrázek č. 10: Herní pomůcka Ve městě.....	98
Obrázek č. 11: Drak Frak.....	101
Obrázek č. 12: Herní pomůcka Roční období.....	102
Obrázek č. 13: Herní pomůcka Dobrodružství s draky.....	106

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Personální (osobnostní) proměnné	51
Tabulka č. 2: Proměnné úkolu (úkolové proměnné)	51
Tabulka č. 3: Proměnné strategie.....	52
Tabulka č. 4: Metakognitivní strategie (akce).....	52
Tabulka č. 5: Kódy učitele ovlivňující metakognitivní procesy u dětí.....	52
Tabulka č. 6: Rozložení účastníků výzkumu.....	55
Tabulka č. 7: Charakteristika videozáznamů	56
Tabulka č. 8: Projevy metakognice v aktivitě Skládáme draky	87

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Metodický sborník her pro děti předškolního věku, „Hry draka Fraka“

Příloha PII Pomůcky k aktivitě Ztraceni v lese

Příloha PIII Pomůcky k aktivitě Dračí kamarádi

Příloha PIV Pomůcky k aktivitě Životní prostředí

Příloha V Pomůcky k aktivitě Roční období

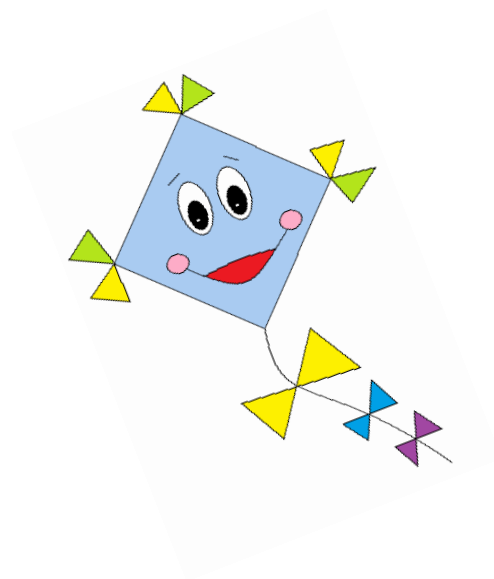
PŘÍLOHA P I: SBORNÍK HER

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

METODICKÝ SBORNÍK HER PRO DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

„HRY DRAKA FRAKA“



Autor sborníku: Iva Vladíková

INFORMACE

Sborník obsahuje jedenáct her – aktivit na rozvoj myšlení u dětí předškolního věku a jednu hru navíc, kterou lze použít jako obměnu. První dvě hry jsou spíše kognitivní. Jejich úkolem je seznámit děti s pravidly, mají navodit atmosféru nového herního prostředí, na které nejsou ze školky zvyklé. Následujících osm her slouží k rozvoji metakognice. Poslední hra je pak závěrečná, jejím cílem je zopakovat nové pojmy a principy, se kterými děti v průběhu realizace her seznámily. Předpokládaná délka trvání jedné hry je 20 až 30 minut, což je doba stanovená jako nejvhodnější pro udržení pozornosti a výdrž dětí předškolního věku.

Hry jsou rozděleny podle schémat, která vychází z metodiky Let's Think!. Jedná se o schéma naslouchání, které slouží právě ke zmíněnému seznámení dětí se základními pravidly hraní a plnění úkolů. Střídavě následuje šest schémat, a sice řazení, třídění, časová posloupnost, prostorové vnímání, příčinná souvislost a pravidla hry, v jejichž aktivitách můžeme najít poznávací konflikt a „aha“ efekt, který je pro rozvoj metakognice velmi důležitý. Některé aktivity se skládají z více částí v závislosti na charakteru hry a typu herních pomůcek. Jedná se o hlavní činnost, která je zaměřená na metakognici, a proto obsahuje podrobný popis činnosti pedagoga a případové otázky. Doplnkové činnosti představují určitou reflexi k aktivitám, která může a nemusí být realizována v závislosti na úspěšnosti aktivity, oblibě pomůcek, rozpoložení účastníků a finální (skutečné, reálné) délce hry. Nechybí ani závěrečná část, tedy zamyšlení se nad činností, sebereflexe.

Při realizaci aktivit dávají děti (spolu s pedagogem) pozor a podporují se zejména v těchto oblastech:

- Vždy hovoří jen jeden z účastníků aktivity, ostatní mu věnují pozornost.
- Všichni vyčkají, než některý z účastníků aktivity domluví, nevyrušují a nepřekřikují se.
- Osoba, která hovoří, mluví dostatečně nahlas, aby ji všichni slyšeli.
- Všichni účastníci se podílejí na dodržování smluvených pravidel.
- Všichni účastníci aktivity se do programu zapojují, nikdo nezůstává stranou.
- Děti se vzájemně respektují a pomáhají si při činnosti.

POSTUP PŘI REALIZACI AKTIVIT

- Pedagog dětem přednese motivační řeč a seznámí je s aktivitou.
- Pedagog spolu s dětmi realizuje činnost podle metodiky.
- Na konci každé aktivity pedagog rozdá dětem pastelky a zeptá se na jejich pocity z aktivity; táže se, co pro ně bylo snadné nebo naopak těžké. Děti na základě zhodnocení sebe sama a své úspěšnosti při realizaci aktivity zvolí usměvavého („šlo mi to“, „všechno jsem zvládnul“, „bylo to lehké“), ve výrazu neutrálního („moc mi to nešlo“) nebo zamračeného („bylo to těžké“, „nešlo mi to“) draka, kterého vybarví pastelkami.

Při realizaci her pedagog pokládá dětem otázky, jejichž cílem je podpořit činnost a metakognici. Správné položení otázky v neposlední řadě pomáhá k rozvoji myšlení u dětí. Pedagog by se tak měl vyhýbat otázkám, které dětem podsouvají nějaký názor nebo rovnou odpověď. Nevhodným typem otázky je například: „Pomohla ti ke splnění úkolu Anička?“ Vhodnější je použít variantu: „Pomohl ti někdo se splněním úkolu?“

Návrhy formulace obecných otázek jsou uvedeny níže, případové otázky a otázky pro diskusi jsou pak uvedeny přímo u konkrétních aktivit.

Obecné otázky:	Máš nápad, jak bys mohl začít?
	Máš nápad, jak bys to mohl udělat?
	Jak budeš postupovat?
	Co myslíš, že by ti mohlo pomoci?
	Pomohl ti někdo při plnění úkolu?
	Vyřešil jsi všechny zadané úkoly?
	S čím sis nevěděl rady?
	Jaký/který úkol jsi vyřešil hned?
	Stalo se ti, že jsi nesouhlasil s kamarády?
	Bylo náročné přesvědčit kamarády, že máš pravdu?

Zjistil jsi někdy, že ses mylil/že jsi neměl pravdu?

Pomohli ti kamarádi při plnění úkolu? S čím ti pomohli?

1) ZTRACENÍ V LESE

Metakognitivní schéma: naslouchání

RVP: komunikativní kompetence, kompetence k učení

Cíl: Cílem aktivity je charakterizovat a popsat portrét (obličej) na kartičce ostatním hráčům ve skupině tak, aby jej ostatní byli schopni nakreslit. Úkolem aktivního hráče je přemýšlet nad slovy, kterými obrázek popisuje. Ostatní hráči se mohou doptat na informace, které ke splnění úkolu potřebují. Postupně se vystřídají všechny děti tak, aby byl každý jednou vypravěčem a pětkrát malířem.

Pomůcky: 6 kartiček s postavami, 30 čtvrtek papíru, fixy nebo pastelky

Motivace: *„Představ si, že jsi s rodiči vyrazil na podzimní piknik do blízkého lesa. Pohybuješ se tiše, abys nevyplašil žádné živočichy, kteří zde žijí. Rodiče tě seznamují s rostlinami, společně rozlišujete zvířecí zvuky a stopy, které objevíte na zemi. Ve chvíli, kdy se sluníčko na obloze vyšvihne nejvýše, začne maminka s tatínkem připravovat piknik na velkém pařezu. Najednou uvidíš krásnou veverku Zrzečku, která skáče z větve na větev pryč od tebe. Necháš maminku s tatínkem připravovat oběd a vyrazíš za veverkou. Ale co se nestane? Ztratíš cestu zpátky k rodičům. Marně hledáš cestičku, kterou jsi přišel a zabloudíš na nedaleký palouk. Nad paloukem se vznáší nádherný podzimní drak. Duhově zbarvený drak se na tebe usmívá z výšky, a proto na něj zamáváš. Snese se k tobě dolů, a když mu povíš, co se stalo, nabídne ti jeho pomoc.“*

Hlavní činnost:

- Pedagog dětem přečte motivační povídku a táže se: „Co si myslíš, že by ti mohlo pomoci k nalezení tvých rodičů?“ nebo „Co myslíš, že můžeme udělat, abychom našli tvé rodiče?“
- Pedagog doprostřed stolu umístí pastelky a fixy, rozdá dětem čistý papír. Následně vybere jedno z dětí a předá mu kartičku s obličejem. Vyzve dítě, aby ostatním hráčům popsal obsah obrázku. Ostatní děti zakreslují popisovaný obličej.

- V případě, že si aktivní hráč neví s popisem rady, pedagog se dotáže: „*Co dalšího můžeš říct o tomto obrázku?*“ nebo „*Co jiného by mohlo tvým kamarádům pomoci, aby správně nakreslili obličej?*“ Jestliže návodné otázky nepomohou, vyzveme kreslící hráče, aby se zeptali, co by jim mohlo při kresbě pomoci. Pokud si děti nedokážou sdělit potřebné informace ani formou dotazování, vyzve pedagog hráče sedícího po pravé ruce od aktivního hráče, aby s popisováním obrázku pomohl.
- Aktivní hráč končí svou činnost ve chvíli, kdy usoudí, že má celý obrázek popsáný. Pedagog spolu s dětmi umístí všechny obrázky, včetně toho popisovaného, doprostřed stolu. Děti si obrázky prohlédnou a pokusí se vyjádřit, co se jim na každém obrázku nejvíce líbí.
- Aktivita pokračuje stejným způsobem, dokud se všechny děti nevystřídají. Hra končí, jakmile jsou všechny kartičky s obličejí popsány.
- V průběhu hry dbá pedagog na to, aby si děti neskákaly do řeči a nenahlížely hráčům přes rameno na popisovanou kartičku.

Závěrečná část: Pedagog spolu s dětmi pouklízí materiál a zeptá se, jak se jim dařilo v průběhu hry: „*Bylo pro tebe náročné, popsat obrázek?*“, „*Která část hry ti nejvíce šla?*“, „*Pomohl ti někdo s popisováním obrázku?*“. Na základě diskuse se pedagog dětí postupně zeptá, jaký obličej draka dnes budou vybarvovat.

2) DRAČÍ KAMARÁDI

Metakognitivní schéma: naslouchání

RVP: komunikativní kompetence, kompetence k učení, kompetence k řešení problémů

Cíl: Cílem aktivity je přiřadit k sobě dva stejné obrázky draků – vždy spárovat šablonu s obrázkem vytištěným na malé kartičce, popsat obrázek a naslouchat ostatním hráčům. Důraz je kladen na pečlivé naslouchání a trpělivost, než se všechny děti vystřídají.

Pomůcky: 6 velkých šablon s draky, 6 malých obrázků s draky

Motivace: „*Drak Frak, se kterým ses seznámil při prvním setkání, tě chce spřátelit s jeho kamarády, a proto se s ním vydáš na louku. Je krásný podzimní den a skupina šesti dětí pouští na palouku u lesa draky. Kamarádi se předhánějí, který drak vylétne výš? Děti se*

hašteří o nejhezčího draka a nevšimnou si, že se zvedá vítr, který jim zamotává provázky, na kterých jsou draci připevněni. Pomůžete dětem najít jejich draky?“

Hlavní činnost:

- Pedagog umístí doprostřed stolu šablony s draky. Každé dítě si vezme jednu šablonu, přičemž pedagog vyzve děti, aby si šablony vzájemně neukazovaly. Následně pedagog umístí do středu stolu menší obrázky s draky obličejem dolů a pobídne jedno dítě, aby si z hromádky vybralo jeden obrázek.
- Aktivní hráč porovná, zda se drak na kartičce shoduje s jeho šablonou. Pokud ano, zdůvodní své tvrzení. V případě, že dítě nemůže přiřadit kartičku ke své šabloně, pokusí se ji popsat svým spoluhráčům. Ostatní děti pečlivě poslouchají a přemýšlejí, jestli popisovaný drak neodpovídá jejich šabloně. Jestliže některé z dětí usoudí, že popisovaný drak odpovídá jeho šabloně, přihlásí se a požádá o kontrolu.
- Dítě, které si s popisem obrázku neví rady, navádíme: *„Co by mohlo tvým kamarádům pomoci, aby poznaly draka?“* nebo *„Říkala jsi, že tvůj drak má zelenou hlavu. Do jakých dalších barev je drak zbarvený?“*. Ostatní hráči se mohou aktivního hráče zeptat, pokud se chtějí ujistit, že se jedná o jejich draka. Ve chvíli, kdy dítě usoudí, že obrázek dostatečně popsal a on přesto není přiřazený, předá kartičku kamarádovi po pravé ruce, který nejprve porovná obrázek se svojí šablonou, a pokud neodpovídá, popíše kartičku stejným způsobem.
- Děti se v aktivitě střídají tak dlouho, dokud nejsou všechny kartičky správně přiřazeny k šablonám.

Doplňková činnost: Hru lze obohatit činností ve dvojicích, kdy každé dítě dostane černý fix a list papíru. Na papír nakreslí svého vysněného létajícího draka. Dvojice si hotové obrázky vymění a vzájemně popíší.

Závěrečná část: Pedagog od dětí vybírá herní pomůcky a společně se zamyslí nad aktivitou. Postupně se dotazuje, zda byla aktivita snadná nebo náročná a proč. Například lze využít těchto otázek: *„Která část hry ti nejvíce šla?“*, *„Dokázala sis hned poradit?“*, *„Pomohl ti někdo s popisem obrázku?“*.

3) ŽIVOTNÍ PROSTŘEDÍ

Metakognitivní schéma: třídění (klasifikace)

RVP: komunikativní kompetence, činnostní a občanská kompetence, kompetence k učení

Cíl: Cílem aktivity je hledat v obrázcích předměty netypické pro dané herní prostředí, pojmenovat je a roztrždit podle materiálů. Zároveň je úkolem dětí vyřešit problém, kam umístit věci, které roztrždit nelze.

Pomůcky: 3 velké šablony s prostředím (pláž, hory, les), 24 kartiček s různými předměty, plastová miska, papírová krabice, široká sklenice, krabice nazdobená jako budova sběrného dvora nebo obrázek sběrného dvora

Motivace: *„Parta tvých milých létajících kamarádů ti děkuje za pomoc, kterou jsi jim minule poskytl. Draci si všimli, že tě baví tvořivé a přemýšlivé úkoly, a proto si pro tebe na dnešní setkání připravili zapeklitý úkol. Při létání nad krajinou si draci všimli, že se na pláži, v lese a na horách nachází spousta věcí. Rozdělte se do dvojic a společně s kamarádem přemýšlej, jak se ti krajina líbí.“*

Hlavní činnost:

- Pedagog dvojicím rozdává jednotlivá herní prostředí a vyzve je, aby se nad nimi zamyslely: „Prohlédněte si obrázky a řekněte mi, jak se Vám líbí?“ nebo „Podívejte se na obrázky a řekněte mi, je na nich všechno správně?“. Na základě reakce od dětí se pedagog dále dotazuje: „Co se ti na obrázku nelíbí a proč?“
- Po krátké diskusi pedagog vyzve děti, aby ve dvojici hledaly věci a předměty, které nepatří do daného prostředí a pokusily se je pojmenovat. Jakmile jsou dvojice hotovy, představí své herní prostředí ostatním kamarádům a nahlas jmenují odpadky, které se zde nacházejí. Ostatní děti se do aktivity zapojují, kontrolují správnost tvrzení a vzájemně se ujišťují v pojmech. Aktivita končí, jakmile je všech osm předmětů z herního prostředí odhaleno a popsáno.
- V případě, že si děti neví s pojmenováním rady, pedagog se dotazuje: „K čemu se tato věc používá?“ nebo „Kde tuto věc můžeme hledat?“. Reagovat

mohou všechny děti tak, aby ve společné interakci došly ke správnému názvu předmětu.

- Pedagog od dětí vysbírání herní prostředí a vyvolává diskusi: „*Na obrázcích bylo mnoho odpadků. Co se s takovými odpadky správně dělá?*“, „*Kam se odpadky vyhazují?*“ Na základě reakce dětí se dále dotazuje, co vědí o třídění odpadu.
- Pedagog umístí doprostřed stolu sklenici, papírovou krabici i plastovou misku. Následně umístí na stůl hromádku s kartičkami, na kterých se nachází jednotlivé předměty z herních prostředí. Úkolem dětí je říct, co se na kartičce nachází a z jakého materiálu je předmět vyroben. Cílem aktivity je umístit předmět buď do sklenice, plastové misky nebo papírové krabice. Hráči se postupně střídají v pojmenovávání a třídění předmětů. Zároveň kontrolují, jestli ostatní umísťují obrázky správně.
- Mezi předměty se nachází i takové, které nejsou vyrobeny čistě z jednoho materiálu, a proto je nelze roztrdit na plast, papír a sklo. Úkolem dětí je odhalit takový předmět a zdůvodnit, proč jej nelze umístit ani na jednu hromádku. Hráči si takové předměty nechají, než jsou zbývající obrázky roztrříděny.
- Pedagog posbírání herní pomůcky, kromě dosud neroztrříděných předmětů. Zeptá se dětí: „*Napadne Vás, co bychom mohli udělat s těmito předměty?*“, „*Kam tyto předměty umísťíme?*“ Podle reakce dětí se pedagog může také dotázat, zda vědí, k čemu slouží sběrný dvůr. Na základě jejich odpovědí pedagog dětem ukáže obrázek či maketu sběrného dvora a nechá děti umístit předměty sem. Následně se dotazuje, co by mohly s některými předměty dělat, kdyby v blízkosti jejich domu sběrný dvůr nebyl. Úkolem dětí je navrhnout vhodné řešení, například rozložení předmětů na komponenty (brýle – plastové obroučky, sklo) a jejich vhození do příslušných kontejnerů nebo recyklace předmětů ve vlastní režii.

Závěrečná část: Pedagog spolu s dětmi uklidí herní pomůcky a společně se zamyslí nad aktivitou. Dotazuje se dětí, co se jim na aktivitě líbilo, jak si vedly při třídění odpadků: „*Dokázal jsi rozřídít všechny předměty?*“, „*Stalo se ti, že jsi některý z předmětů nepoznal?*“, „*Která část hry pro tebe byla snadná?*“

4) MAMINKA ZAHRADNICE

Metakognitivní schéma: časová posloupnost, příčinná souvislost

RVP: komunikativní kompetence, kompetence sociální a personální

Cíl: Cílem aktivity je popsat obsah kartiček a seřadit je podle časové posloupnosti tak, aby vytvořily příběh v časovém sledu za předpokladu, že dojde k odhalení a správnému vyřazení kartičky, která do příběhu nezapadá.

Pomůcky: 8 kartiček s obrázky příběhu

Motivace: „*Tvůj kamarád, duhový drak Frak, mi vyprávěl příběh o mamince zahradnici, která pro své děti pěstovala mrkev, aby měly zdravou svačinu do školy. Snažil se zapamatovat si všechny činnosti, které maminka musela udělat, aby jí mrkev vyrostla, ale většinu zapomněl a zbývající vzpomínky se mu popletly. Pomůžeš mu seřadit jeho vzpomínky tak, aby vyprávěly příběh maminky zahradnice?*“

Hlavní činnost:

- Pedagog přečte motivační příběh a vysvětlí dětem, že jejich úkolem je poskládat karty tak, aby vytvořily příběh. Následně umístí doprostřed stolu osm obrázků – útržků příběhu a vyzve děti, aby pracovaly ve skupině: „*Prohlédni si spolu se svými kamarády obrázky a společně je seřad'te tak, aby vytvořily příběh.*“
- V průběhu činnosti dbá pedagog na to, aby se všechny děti zapojovaly stejnou měrou. Pokud některé dítě stojí stranou, zeptá se: „*Jak můžeš pomoci svým kamarádům?*“
- Podle toho, kam děti obrázky přesunují, se pedagog dotazuje: „*Čím by mohl příběh začínat?*“, „*Co se mohlo stát potom?*“. Ve chvíli, kdy děti kartičky seřadí, je pedagog vyzve, aby příběh povyprávěly. Jestliže sled kartiček dává

dětem smysl, necháme obrázky na místě. Pokud ne, dotazujeme se, kam bychom měli jednotlivé karty přemístit.

- Děti by touto formou měly přijít na to, že jeden z obrázků nedává smysl (je chybový a nelogický) a zároveň na to, že by příběh mohl končit dvěma událostmi.

- Aktivita končí, jakmile jsou obrázky seřazeny podle logické posloupnosti.

Závěrečná část: Pedagog sklídí herní pomůcky a povzbudí děti k zamyšlení se nad aktivitou: „*Bylo pro tebe skládání příběhu jednoduché?*“, „*Rozuměl jsi každému obrázku?*“, „*Pomohli ti kamarádi? S čím ti pomohli?*“

5) SKLÁDANÁ

Metakognitivní schéma: prostorové vnímání, třídění (klasifikace)

RVP: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní

Cíl: Cílem hry je vykládat předložené komponenty (díly) na šablonu s obrazcem a následně určit, zda je obrazec menší nebo větší (obsahuje více materiálu) než obrazec (čtverec). Následně je cílem aktivity přeskládat dílky ze šablony na čtverec tak, aby se děti ujistily ve svém tvrzení.

Pomůcky: 4 barevné čtverce, 4 obrysové šablony, 4 barevné čtverce rozstříhané na díly

Motivace: „*Děti, víte, co je to rébus? ...Jedná se o hádanku nebo zapeklitý úkol. Náš kamarád drak Frak ví, že máš rád hádankové úkoly, a proto si pro tebe na dnešní setkání jeden speciální rébus připravil. Pustíš se do jeho řešení?*“

Hlavní činnost:

- Pedagog rozdělí děti do dvojic. Každá dvojice dostane jednu šablonu s asymetrickým tvarem, přičemž šablony jsou barevně rozlišené. Následně umístí do středu stolu čtverce rozstříhané na díly. Pedagog se dotáže dětí, co si myslí, že bude jejich úkolem. Pokud děti neví, vysvětlí jim, že je jejich úkolem naskládat dílky na šablonu.
- Pedagog vyčká, zda děti napadne roztrždit dílky podle barev. Pokud ne, navede je: „*Myslíte si, že mají barvy na předlohách nějaký důvod?*“ nebo „*Myslíte si, že by Vám při skládání mohly pomoci barvy?*“

- Jakmile mají děti vykládaný obrazec na šabloně, položí pedagog před každou dvojici jednotlivý čtverec. Nyní je úkolem dětí určit, zda je čtverec větší či menší (obsahuje více nebo méně materiálu) od obrazce na šabloně: „*Podívej se na obrázek a na čtverec. Kde si myslíš, že je více barevného papíru?*“ Na základě reakce dětí pedagog pokračuje otázkou: „*Jak můžeme zjistit, kde je víc papíru?*“ Děti by měly přijít s řešením, že dílky z šablony přeskládají na čtverec.
 - o Pokud je aktivita příliš náročná, obrátí pedagog čtverec. Z druhé strany jsou narýsovány pomocné linky, které dětem usnadní přeskládávání dílků. Zároveň se zeptá: „*Co myslíš, pomůže ti, když uvidíš jednotlivé tvary?*“
- Jakmile mají dvojice přeskládány jednotlivé dílky na čtverec, pedagog se znovu dotáže, kde je více barevného papíru. Aktivita končí, jakmile se děti shodnou na tom, že asymetrický tvar a čtverec obsahují stejné množství barevného papíru.

Doplňková činnost: V případě, že byla aktivita časově nenáročná a děti bavila, může pedagog předložit před hráče tutéž aktivitu, avšak náročnější v tom, že se zvýší množství komponentů a děti budou navíc pracovat ve skupině.

Závěrečná část: Pedagog spolu s dětmi sklídí ze stolu herní pomůcky. Následně se dotazuje, jakého draka budou dnes vybarvovat (zamračený, usměvavý, neutrální) a v závislosti na odpovědi se táže, co kterému dítěti šlo nebo s čím si naopak nevědělo rady.

6) NA HŘIŠTI

Metakognitivní schéma: pravidla hry

RVP: komunikativní kompetence, kompetence činnostní a občanské

Cíl: Úkolem dětí je vymyslet hru pro všechny členy a členky skupiny tak, aby se všichni zapojili a nikdo nestál stranou.

Pomůcky: je vhodné zvolit takové, se kterými se děti někdy setkaly, například - nafukovací míč, pěnový míč, kužely, ringo kroužky, velká herní kostka, šátek

Motivace: „Představ si, že je krásný letní den. Vydáš se spolu se svými kamarády ze třídy na hřiště, které stojí kousek od tvého domu. Najednou se k tobě snese z oblohy drak Frak a složí ti do ruky tašku se spoustou věcí: „Podívej se, co jsem přinesl! Budeme si všichni společně hrát?“.“

Hlavní činnost:

- Pedagog postupně vytahuje předměty z Frakovy tašky. Dotazuje se dětí, zda předmět znají a pokud ano, jestli znají nějakou hru, ve které se předmět používá: „Víš, co je tohle?“, „Víš, k čemu se tato věc používá?“, „Znáš nějakou hru, kde se může používat šátek?“. Jakmile jsou všechny předměty identifikovány, nechá pedagog herní pomůcky kolovat mezi dětmi, aby se s nimi mohly seznámit, pokud je neznají.
- Pedagog podněcuje děti k tomu, aby přemýšlely nad tím, jaké aktivity mohou s předměty realizovat: „Vymyslíš nějakou hru s těmito pomůckami, kterou si můžeme zahrát všichni?“ nebo „Znáte nějakou hru, kterou můžeme hrát všichni společně?“.
- Pedagog vyčká, jestli některé z dětí navrhne řešení. Pokud ne, navede je vhodnou otázkou: „Kdo z Vás zná hru s míčem? Můžeme si ji zahrát?“ následně se děti dotazuje, jestli je možné do hry zapojit i jiné předměty, například šátek nebo ringo kroužek.

Závěrečná část: Pedagog spolu s dětmi sklídí herní pomůcky a poskytuje dětem zpětnou vazbu: „Znal jsi všechny předměty?“, „Bylo pro tebe náročné, vymyslet společnou hru?“, „Zapojila ses do hry stejně, jako všichni ostatní? Proč ne?“

7) SKLÁDÁME DRAKY

Metakognitivní schéma: řazení, třídění

RVP: komunikativní kompetence, kompetence k učení, kompetence k řešení problémů

Cíl: Děti skládají komponenty draků z hromádky na herní šablonu. Jejich úkolem je získat správné komponenty od spoluhráčů. V závislosti na variantě hry pak rozlišujeme tři cíle aktivity. Prvním cílem je seřadit draky podle velikosti. Druhým možným cílem je vymyslet

způsob, jak si zajistit potřebné komponenty nutné k vyskládání šablony. Třetím cílem je vyřadit nevhodné komponenty a vymyslet, jak s nimi naložit.

Pomůcky: 6 šablon draka, komponenty ke složení dle šablon

Motivace: „*Minule jsme si spolu s drakem hráli na hřišti. Už víš, jak draci vypadají a kde je můžeš použít. Dnes pro tebe drak Frak a jeho kamarádi připravili další zapeklitý úkol. Pojd' se pustit do jeho řešení...*“

Hlavní činnost:

- Pedagog dětem rozdá šablony s draky a dotáže se: „*Mám pro Vás spoustu různých dílků. Podívejte se na svoji šablonu a přemýšlejte, co s těmi dílky budete dělat.*“ „*Co je Vaším úkolem?*“
- Děti skládají jednotlivé dílky (komponenty) na šablonu draka, přičemž některé dílky jsou vzhledově stejné či velmi podobné a navíc jsou velikostně rozdílné. Děti si mezi sebou mění nevhodné komponenty a jejich úkolem je vymyslet strategii, pomocí které budou dílky z hromádky rozebírat (například je roztřídí podle velikosti, tvaru, barev atp.). V případě, že si hráči neví rady, pedagog je navede: „*Jaký dílek potřebuješ k výrobě svého draka?*“ nebo „*Můžeš kamarádům říct, proč se ti tento dílek nehodí?*“

Varianta č. 1

- Ve chvíli, kdy jsou všichni draci poskládání, vyzve pedagog děti, aby si prohlédly všechny draky. „*Co mi můžete o těchto dracích říct?*“, „*Jsou všichni draci stejně velcí?*“, „*Který drak je největší?*“ Hra končí ve chvíli, kdy děti seřadí draky podle velikosti.

Varianta č. 2 (v závislosti na rozpoložení skupiny a časových možnostech lze využít i druhou variantu hry)

- Pedagog dětem nepředloží všechny komponenty. Děti by při skládání draků měly zjistit, že některé z komponentů chybí. Pedagog se dotazuje, jakým způsobem je možné tuto situaci řešit: „*Co myslíš, že bychom měli udělat?*“ nebo „*Máš nějaký nápad, jak získat dílky, které chybí?*“
- Děti navrhnou řešení. Pokud si neví rady, pedagog se dotáže, zda by mohly pomoci nůžky a papír: „*Mohou ti pomoci nůžky a barevný papír? V čem ti*

mohou pomoci?“ Děti by měly přijít s řešením, které nabízí výrobu komponentů z barevného papíru.

- Hra končí, až jsou všechny šablony vyskládané.

Varianta č. 3

- Mezi komponenty se nacházejí i dílky, které jsou vzhledově atypické či barevně se nehodící. Tyto komponenty nebude možné dosadit na žádnou šablonu, ale bude možné postavit z nich samostatného draka. Hráči budou dílky vyřazovat, anebo jim přirozeně zůstanou, záleží na zvolené strategii. Pedagog se ptá: „Co můžeme udělat s těmito dílky?“ nebo „K čemu si myslíte, že tyto dílky slouží?“ Úkolem dětí je navrhnout řešení, ideálně takové, které zahrnuje společnou výrobu draka z atypických komponentů.

Závěrečná část: Pedagog vybírá od dětí jednotlivé dílky a dotazuje se: „Byla aktivita jednoduchá?“, „Přiřadila jsi hned všechny dílky? Proč ne?“, „Pomáhal ti někdo se skládáním draka?“ Na základě reakce dětí se pedagog zeptá, jakého draka si dnes kdo vybarví.

8) STAVÍME SNĚHULÁKY

Metakognitivní schéma: pravidla hry

RVP: komunikativní kompetence, kompetence činnostní a občanské

Cíl: Úkolem dětí je společně postavit z předložených komponentů rodinu pana Sněhuláka a vyrobit (tj. nakreslit a vystřihnout) komponenty, které chybí.

Pomůcky: části tří sněhuláků z papíru, tvrdý papír, nůžky, fixy, pastelky

Motivace: *„Víš o tom, že náš kamarád, létající drak Frak, nikdy nestavěl sněhuláka? Zrovna včera mi povídal, že se spolu s dalšími duhovými draky vznášel nad horami a viděl, jak děti s rodiči staví krásné bílé sněhuláky. Myslíš si, že zvládneš podle jeho popisu postavit pana Sněhuláka, paní Sněhulákovou a malého Sněhuláčka? ... Drak Vám připravil několik sněhových koulí, ale protože sněhuláka nikdy nestavil, neví, jak má pokračovat. Pomůžeš mu?“*

Hlavní činnost:

- Pedagog umístí do středu stolu předlohu v podobě tří různě velkých sněhuláků a také hromádku s komponenty: „*Prohlédni si jednotlivé dílky. Dokážeš z nich složit pana Sněhuláka, paní Sněhulákovou a malého Sněhuláčka?*“
- Děti pracují ve skupině, rozebírají si dílky a jejich úkolem spolupracovat na výrobě sněhuláků. V případě, že si neví rady nebo se nedokážou domluvit na postupu, pedagog je navede: „*Co by Vám mohlo pomoci při výrobě sněhuláka?*“ nebo „*Pomůže Vám, když se rozdělíte do dvojic?*“. Děti pracují na skládání sněhuláků, přičemž zjistí, že některé komponenty chybí. „*Co myslíte, že bychom teď měli udělat?*“ Na základě reakce dětí se pedagog dále ptá: „*Co potřebuješ k výrobě dílků?*“ Následně předá dětem nůžky, papír a pastelky, aby mohly vystříhnout chybějící části.
- Mezi komponenty se zároveň nacházejí dílky, které nejsou vybarvené, nebo jejich barva nesouhlasí s předlohou. Úkolem dětí je takové dílky vybarvit správně nebo je vyrobit znovu. „*Má tato mašle stejnou barvu, jakou má mašle paní Sněhulákové? Co bychom s tím mohli udělat?*“
- Pedagog dbá na to, aby se zapojovaly všechny děti: „*Čím můžeš pomoci kamarádům?*“
- Ve chvíli, kdy jsou děti přesvědčené o tom, že mají úkol splněný, vyskládá pedagog vyrobené sněhuláky vedle předloh a vyzve děti, aby sněhuláky zkontrolovaly: „*Podívejte se na sněhuláky. Je na nich všechno správně?*“ Děti opraví případné chyby, aktivita končí ve chvíli, kdy jsou všichni sněhuláci hotovi.

Závěrečná část: Pedagog spolu s dětmi sklídí herní pomůcky a dotazuje se, jakého draka si dnes budou vybarvovat: „*Která část hry pro tebe byla jednoduchá?*“, „*Která část hry pro tebe byla náročná?*“, „*Zapojila ses do hry?*“, „*Čím jsi pomohl kamarádům?*“

9) VE MĚSTĚ

Metakognitivní schéma: prostorové vnímání

RVP: komunikativní kompetence, kompetence k učení

Cíl: Cílem aktivity je ve dvojicích rozhodnout, který z obrázků odpovídá 3D maketě města a následně je úkolem dětí ve skupině rozmístit (přeskládat) město podle šablony.

Pomůcky: komponenty města (budovy, cesty), předloha ke skládání, různé fotografie města

Motivace: *„Představ si, že se nás kamarád, drak Frak, vznášel nad nedalekým městem. Lidé v tomto městě jsou velmi přívětiví a usměvaví. Zvedali hlavy za našim kamarádem, mávali na něj a tomu se městečko tak zalíbilo, že si jej vyfotil. A protože drak ví, že máš rád hádanky a úkoly, napadlo ho, že by mohl některé fotografie města upravit a zamotat ti hlavu. Prohlédni si všechny fotky a zkus spolu se svým kamarádem rozhodnout, která fotografie je ta správná.“*

Hlavní činnost:

- Pedagog rozestaví do středu stolu nebo na koberec (dle možností) maketu města a následně rozdělí děti do dvojic. Každá dvojice dostane 4 fotografie. Pedagog vyzve děti, aby určily, která fotografie odpovídá postavenému městu: *„Prohlédněte si ve dvojicích fotografie a přemýšlejte, který obrázek vypadá jako město před Vámi.“*
- Jakmile dvojice zvolí jednu z fotografií, pedagog se dotáže, co je vedlo k výběru obrázku: *„Proč je tvůj obrázek správně?“* nebo *„Proč si myslíš, že jsi vybrala správný obrázek?“* Dvojice se snaží zdůvodnit svoji volbu, přičemž ostatní děti jim poskytují zpětnou vazbu.
- V případě, že si děti neví rady, navádí je pedagog otázkami: *„Podívej se na budovu s červenou střechou. Co vidíš?“* a dále *„Na které z fotografií trčí z červené střechy komín?“*
- První část aktivity končí ve chvíli, kdy se děti shodnou na výběru správné fotografie.

- Ve druhé části aktivity mají děti za úkol přeskládat maketu města podle fotografie, a to za společné součinnosti: *„Prohlédněte si fotografii a zkuste přeskládat město podle toho, co vidíte na obrázku.“*
- Pedagog dbá na to, aby se do činnosti zapojily všechny děti. Pokud se některý z hráčů nezapojuje a stojí stranou, dotáže se: *„Víš, co je tvým úkolem?“* anebo *„Přemýšlej, čím můžeš svým kamarádům pomoci.“*

- Pokud si děti neumí s aktivitou poradit, pedagog je může navést: „*Co by Vám mohlo při stavění města pomoci?*“ nebo „*Mohlo by Vám pomoci, když si všichni stoupnete z jedné strany?*“ či „*Může Vám pomoci, když se všichni postavíte před most?*“
- Ve chvíli, kdy děti usoudí, že mají město postaveno, vyzve pedagog hráče, aby se přemístili před postavené město. Zvedne fotografii s předlohou a dotazuje se na umístění budov tak, aby si děti mohly ověřit správnost jejich rozestavění: „*Podívejte se na kostel. Umístili jste jej správně?*“ a „*Podívejte se na hnědou budovu. Je otočená správně?... Jak má být tato budova otočena?*“

Závěrečná část: Pedagog se dotazuje dětí na aktivitu: „*Která část pro tebe byla náročná?*“, „*Bylo jednodušší určit správný obrázek nebo postavit město?*“, „*Pomáhal ti někdo? S čím?*“ Zároveň děti vybarví draka (usměvavý, zamračený, neutrální) podle toho, jak cítily, že splnily úkol.

10) ROČNÍ OBDOBÍ

Metakognitivní schéma: řazení, časová posloupnost, příčinná souvislost

RVP: komunikativní kompetence, kompetence činnostní a občanské

Cíl: Úkolem dětí je seřadit ve trojicích události typické pro jednotlivá roční období (dvě trojice, dvě roční období) podle příčinné a časové souvislosti, poté seřadit další událost v celé skupině a následně seřadit všechny karty podle časového sledu. Děti by zároveň měly zaznamenat nelogické chyby v obrázcích a jedno chybějící roční období.

Pomůcky: 3 sady obrázků (3 x 4 obrázky)

Motivace: „*Určitě víš, že nejčastěji se s našimi létajícími kamarády můžeš setkat na podzim. Na podzim fouká čerstvý vítr, který k nám přivolává zimu. V zimě padá sníh, na kterém můžeme dovádět. Na jaře se příroda probouzí ze zimního spánku, v létě nás pak sluníčko zahřívá na každém kroku. Létající drak Frak si ale zase popletl všechna dobrodružství, která můžeme v roce zažít. Každý zážitek ale pečlivě vytografoval a teď tě prosí, abys mu fotografie pomohl seřadit tak, aby dávaly smysl. Pomůžeš mu?*“

Hlavní činnost:

- Pedagog rozdá každé trojici jednu sadu obrázků, která znázorňuje některé z ročních období. Vyzve děti, aby nad obrázky přemýšlely: „*Prohlédněte si obrázky a přemýšlejte, co se na obrázcích děje, co obrázky vyjadřují?*“ Pokud si děti s příběhem neví rady, navede je: „*Čím by mohl příběh začínat?*“ nebo „*Který obrázek bude jako první?*“ Pedagog se také může dotázat, co se na kterém obrázku děje, aby děti navedl správným směrem.
- Jakmile mají děti příběh seřazený, zdůvodní, proč obrázek umístily zrovna tak: „*Proč si myslíš, že je toto pořadí obrázků správné?*“ Děti by měly postupovat od prvního obrázku a tím událost vysvětlit.
- Ve chvíli, kdy mají trojice událost seřazenu, přidá pedagog dětem zbývající sadu obrázků: „*Co myslíte, že se s příběhem stane teď?*“ Děti, tentokrát ve skupině, přemýšlejí nad řazením nových obrázků. Jakmile mají událost seřazenu, vyzve pedagog hráče, aby se pokusili seřadit všechny obrázky do jednoho dlouhého příběhu: „*Co na obrázcích vidíte? Jaké události se na nich nachází?... Můžete roční období seřadit za sebe?*“ Jestliže si děti neví rady, pedagog je navede: „*Kterým obdobím začneme?*“ nebo „*Kterým z obrázků začneme příběh?*“
- Pedagog spolu s dětmi vypráví příběh od začátku, a pokud nedává smysl, přesouvá či vyřazuje některé z obrázků podle reakcí dětí. Jakmile je příběh dokončený, pedagog se dotazuje, které roční období chybí a co je pro něj typické: „*Jsou na obrázcích všechna roční období?... Které chybí?*“ a „*Víte, jaké činnosti můžeme v zimě dělat?... Co k lyžování potřebujeme?*“

Závěrečná část: Pedagog dětem rozdá obličej draků a dává podněty k přemýšlení nad hrou: „*Která část hry se ti nejvíce dařila?*“, „*Bylo pro tebe řazení obrázků náročné?*“, „*Pomáhal ti někdo? S čím?*“, „*Rozuměl jsi každému obrázku?*“

11) DOBRODRUŽSTVÍ S DRAKY

Hra rozlučková, na zopakování nových pojmů a uvědomění si principů jednotlivých schémat.

RVP: kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální

Cíl: Úkolem dětí je postupovat figurkami po herním poli podle předem stanovených pravidel.

Pomůcky: 6 barevných figurek, herní kostka, herní plocha, sada úkolů

Motivace: „Kamarádi, máte rádi hry? Představ si, co pro tebe náš létající drak Frak připravil! Spolu s dalšími duhovými kamarády namaloval a sestavil zajímavou hru. Podíváš se na ni? ... Stejně jako každá hra i tato má svá pravidla. Teď si je společně řekneme a ujistíme se, že jim rozumíš. Potom si hru zahrajeme, souhlasíš?“

Hlavní činnost:

- Pedagog seznámí děti s pravidly hry – každý hráč jednou hodí kostkou a posune svého panáčka přesně o tolik bodů, kolik je na kostce. Každé dítě hraje jen jednou nehledě na číslovku. V případě, že hráč vstoupí na červené políčko, posune se o jeden krok zpět. Jestliže hráč vstoupí na políčko s drakem, čeká jej úkol:
 - Pojmenuj geometrické tvary na obrázku.
 - Pojmenuj barvy na obrázku.
 - Řekni pět věcí, které můžeme najít na zahradě.
 - Popiš draka na obrázku (viz. Dračí kamarádi)
 - Popiš obličej na obrázku (viz. Ztraceni v lese)
 - Prohlédni si obrázky a přemýšlej nad nimi. (viz. Roční období)
 - Vyjmenuj tři činnosti, které můžeme dělat v zimě. (viz. Roční období)
 - Víš, do jakého kontejneru patří plastová láhev? (viz. Životní prostředí)
 - Dokážeš spočítat, kolik je na obrázku jablek?
 - Prohlédni si obrázek a přemýšlej nad ním. (viz. Životní prostředí)
 - Zkus z dílků složit čtverec. (viz. Skládaná)
 - Přemýšlej, co musíš udělat, když si chceš vypěstovat mrkev? (viz. Maminka zahradnice)
- Všechny děti se podílí na dodržování pravidel a střídání hráčů v házení kostkou. Pedagog zároveň přidává nové pravidlo, které je specifické pro

hru: Úkol plní pouze jeden, ostatní poslouchají a mohou pomoci, až pokud je hráč požádá.

- Aktivita končí ve chvíli, kdy některý z hráčů vstoupí svojí figurkou do cíle.

Závěrečná část: Pedagog posbírání herní pomůcky a poděkuje dětem za aktivitu. Rozdá obličejky s draky a dotazuje se, jak celou svoji práci na aktivitě hodnotí: „*Který úkol pro tebe byl nejtěžší?*“, „*Splnila jsi všechny úkoly?*“, „*Pomáhal ti někdo při plnění úkolů?*“

12) OBMĚNA: SVĚT KOLEM NÁS

Metakognitivní schéma: třídění (klasifikace)

RVP: komunikativní kompetence, kompetence k učení, činnostní a občanská kompetence

Cíl: Cílem aktivity je charakterizovat obsah na kartičkách a správně jej klasifikovat, následně roztřídit kartičky podle místa výskytu na jednotlivá herní prostředí. U kartiček, které nepatří do předložených herních prostředí je úkolem najít společné místo výskytu.

Pomůcky: 36 kartiček (10 zvířat, 10 hraček, 10 rostlin, 6 různé), 3 šablony s herním prostředím (ZOO, hračkářství, zahrada), 3 papírové tácky nebo jednobarevné misky

Motivace: „*Barevní draci, se kterými ses minule setkal, plují po obloze a z výšky vidí nevídané věci. Vyprávěli mi, že létali nad zoologickou zahradou nedaleko tvé školky, pluli nad krásnou zahradou patřící k bílému domku s dřevěným plotem a nahlédli i do hračkářství. V ZOO štěbetali papoušci, na zahradě maminka zalévala květiny, které tyčily své hlavy ke slunci. V hračkářství zase paní prodavačka vystavovala nové plyšové medvědy. Naši kamarádi jsou ale draci popletové. Všechny zážitky se jim smíchaly dohromady a teď tě prosí, abys jim pomohl správně pojmenovat různé věci z jejich vzpomínek.*“

Hlavní činnost:

- Pedagog umístí do středu stolu balíček s kartičkami a vyzve děti, aby postupně, vždy po jednom, vzaly kartičku z balíčku a zamyslely se nad obrázkem: „*Víš, co se na obrázku nachází?*“ nebo „*Co ti může s popisem obrázku pomoci?*“ Děti se v charakteristice kartiček střídají, než jsou všechny kartičky rozebrány. Následně pedagog děti vyzve, aby si obrázky prohlédly ještě jednou: „*Podívejte se znovu na obrázky. Co mají obrázky společného?*“ a na základě reakcí dětí může pedagog děti dále navést: „*Co s obrázky můžeme*

udělat?“ a „Patří některé obrázky k sobě?“ Úkolem dětí je roztrždit obrázky buď na rostliny, zvířata a věci nebo podle místa výskytu – ZOO, zahrada, hračkářství.

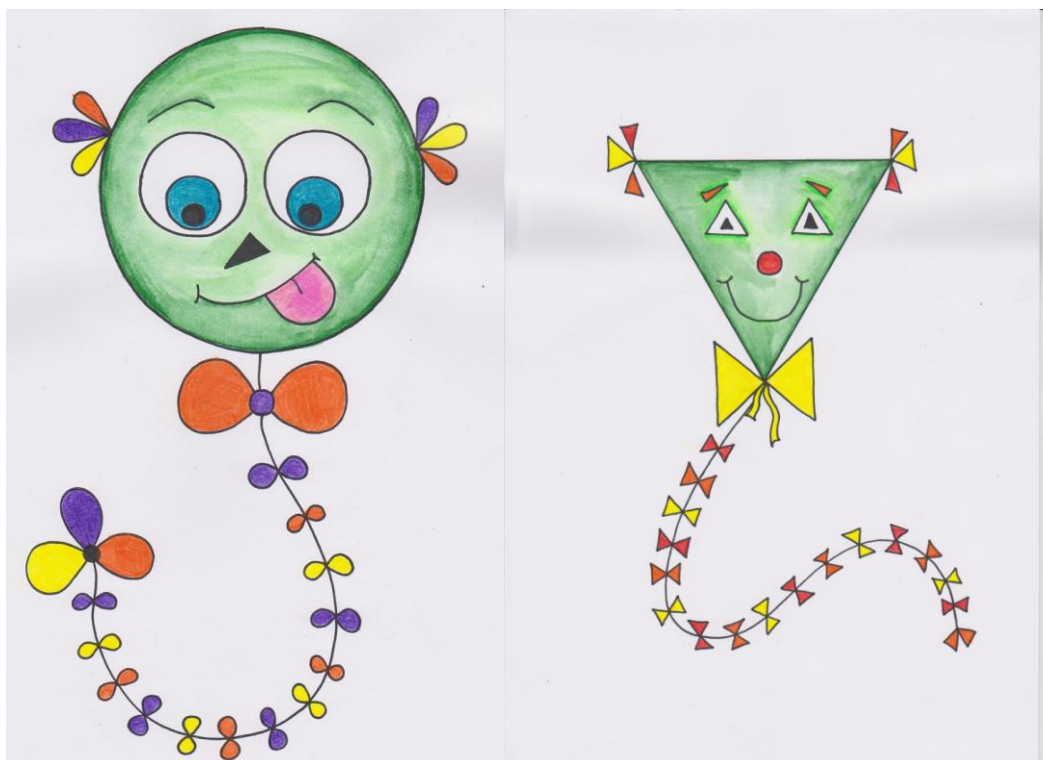
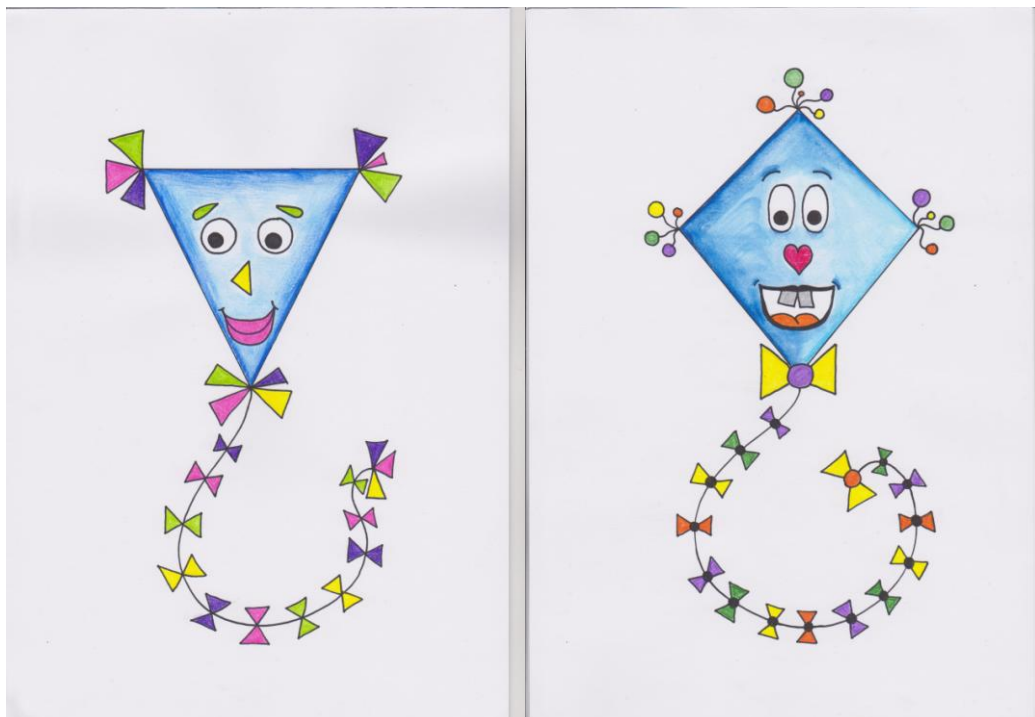
- V případě, že si děti neví s tříděním obrázků rady, ukáže pedagog dětem herní prostředí a zeptá se: „*Pomohou Vám tyto tři obrázky?*“ a nebo „*Co na obrázcích vidíte?... Patří tam některý z Vašich obrázků?*“
- Mezi kartičkami se nachází i takové obrázky, které nepatří ani do jednoho z herních prostředí, a proto je nelze zařadit. Úkolem dětí je odhalit takové kartičky a zdůvodnit, proč je nelze umístit ani na jednu herní plochu. Cílem aktivity je navrhnout řešení: „*Napadá Vás, co bychom mohli s těmito předměty udělat?*“, „*Kam tyto předměty patří?*“ nebo „*Kam tyto předměty umístíme?*“

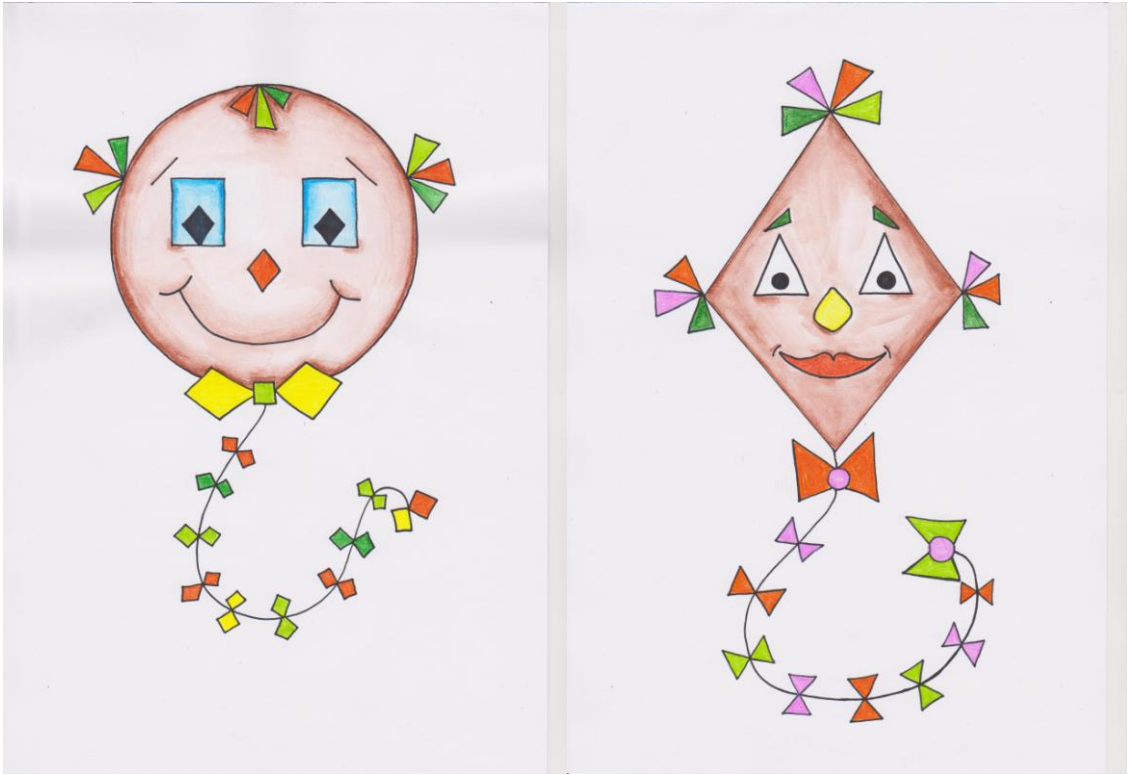
Závěrečná část: Pedagog spolu s dětmi uklidí herní pomůcky a společně se zamyslí nad aktivitou. Dotazuje se dětí, co se jim na aktivitě líbilo, jak si vedly při třídění odpadků: „*Dokázal jsi roztrždit všechny obrázky?*“, „*Stalo se ti, že jsi některý z předmětů neznal?*“, „*Která část hry pro tebe byla snadná?*“, „*Pomohl ti někdo s poznáváním obrázků?*“.

PŘÍLOHA P II: POMŮCKY K AKTIVITĚ ZTRACENÍ V LESE

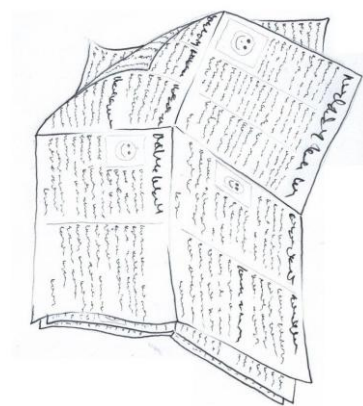
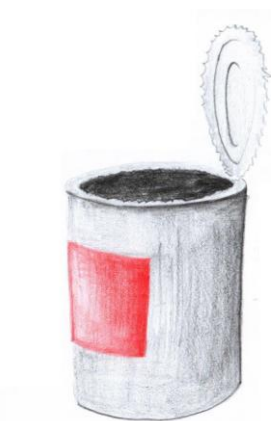
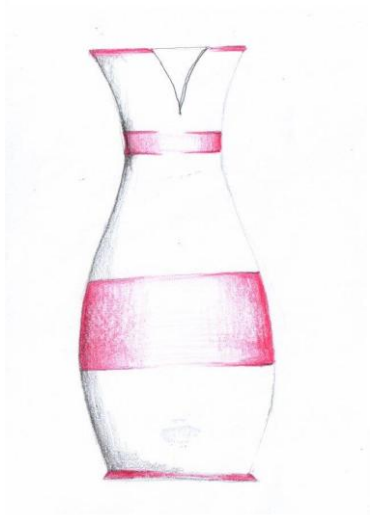


PŘÍLOHA P III: DRAČÍ KAMARÁDI





PŘÍLOHA P IV: POMŮCKY K AKTIVITĚ ŽIVOTNÍ PROSTŘEDÍ



PŘÍLOHA P V: POMŮCKY K AKTIVITĚ ROČNÍ OBDOBÍ

