

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA TĚLESNÉ A SPORTOVNÍ VÝCHOVY

**VYUŽITÍ KINESTETICKÉHO UČEBNÍHO STYLU
VE VYBRANÝCH PŘEDMĚTECH NA 1. STUPNI
ZÁKLADNÍ ŠKOLY**
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kateřina Bůchová

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Gabriela Kavalířová, Ph.D.

Plzeň, 2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 6. dubna 2016

.....
vlastnoruční podpis

Ráda bych zde poděkovala Mgr. Gabriele Kavalířové, Ph.D. za odborné vedení, za cenné a inspirující rady a za ochotu a vstřícnost, kterou mi poskytovala po celou dobu psaní diplomové práce. Také bych ráda poděkovala Mgr. Martině Procházkové a všem žákům ze třídy 2. B, díky jimž jsem mohla realizovat praktickou část mé práce.

OBSAH

1	ÚVOD.....	2
2	CÍL A ÚKOLY PRÁCE.....	4
2.1	CÍL.....	4
2.2	ÚKOLY.....	4
3	TEORETICKÁ ČÁST.....	5
3.1	CHARAKTERISTIKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	5
3.1.1	Typické projevy raného školního věku.....	6
3.1.2	Vstup dítěte do školy	10
3.1.3	Rozvoj předpokladů pro úspěšný vstup dítěte do školy	13
3.1.4	Vývojový stav dítěte v době vstupu do školy	15
3.2	HRA VE VYUČOVACÍM PROCESU	18
3.2.1	Didaktická hra	22
3.3	STYLY UČENÍ.....	26
3.4	UČENÍ V POHYBU.....	29
3.4.1	Kinestetický učební styl.....	29
3.5	KINESTETICKÝ UČEBNÍ STYL V RVP	31
4	PRAKTICKÁ ČÁST	35
4.1	NÁMĚTY PRO PŘEDMĚT ČESKÝ JAZYK.....	36
4.2	NÁMĚTY PRO PŘEDMĚT MATEMATIKA	46
4.3	NÁMĚTY PRO PŘEDMĚT ČLOVĚK A JEHO SVĚT	56
5	DISKUSE	66
6	ZÁVĚR	68
7	SUMMARY	69
8	SEZNAM LITERATURY	70
9	SEZNAM OBRÁZKŮ	73

1 ÚVOD

Jako studentka oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ jsem měla možnost navštívit několik škol, jak ve větších městech, tak i na vesnicích a shlédnout mnoho vyučovacích hodin v různých předmětech i ročnících. Tyto všechny vyučovací jednotky spojovalo jediné, a to absence jakéhokoli záměrného pohybu během vyučování.

Dnešní doba nabízí nepřeberné množství všemožných technických vymožeností a elektronických či multimediálních zařízení, o které je i ze stran škol, o čemž jsem se mohla díky praxím přesvědčit, veliký zájem. Umožňují snadnější získávání informací, v mnohém žákům usnadňují a zpestřují proces učení a mnohdy i ulehčují práci samotného kantora. Dobu, ve které žijeme, bychom si bez nich už snad ani nedovedli představit.

Co je ovšem opomíjeno při snaze o co nejpřirozenější a nejefektivnější vytvoření a využití prostorů, podmínek, pomůcek či forem, metod nebo stylů učení je samotný pohyb. Opomíjen je pohyb jako takový (pohybová činnost), který mnozí žáci aktivně realizují jen v hodinách tělesných výchov, ale především je přehlížen vliv pohybu na žáky při edukačním procesu. Nedochozí tak k využití potenciálu, který nabízí pohyb spojený s učením. Toto spojení pohybové činnosti a edukačního procesu můžeme realizovat pomocí kinestetického učebního stylu.

Tento vyučovací styl nenásilnou, zážitkovou a hravou formou umožňuje žákům získávání informací a poznatků trvalejšího charakteru. Podle mého názoru tkví kouzlo tohoto vyučovací stylu v tom, že si při něm žáci mnohdy ani neuvědomují to, že se učí.

Výběr tématu mé práce byl proto jasný. Chtěla bych se zabývat tímto vyučovacím stylem a vytvořit sborník didaktických her v rámci kinestetického učebního stylu pro výuku dětí mladšího školního věku v předmětech: český jazyk, matematika a člověk a jeho svět, které podle mého názoru tvoří základní kostru vzdělávání žáků prvního stupně.

Ráda bych tak vytvořila sborník didaktických her, který bude obsahovat podrobný popis jednotlivých her a bude doprovázen fotodokumentací žáků při hře, či pomůckami ke hře potřebných. Sborník by mohl být inspirací pro další učitele. Mohl by přinést nové nápady či náměty, které by mohli využívat jak učitelé s dlouholetou praxí, tak i ti začínající, kteří chtějí svou výuku obohatit právě tímto stylem učení.

Vždyť námětů a nápadů pro efektivnější vyučování není nikdy dost, zvláště při vyučování dětí mladšího školního věku, kdy pomocí kinestetického učebního stylu

můžeme využít jejich přirozenou touhu po pohybu spojenou se samotným získáváním vědomostí.

Vypůjčím si motto J. A. Komenského z publikace K. Santlerové (1993), podle kterého by se, dle mého názoru, měl řídit každý učitel, které zní:

„... hledati a nalézti způsob, podle něhož by vyučující učili méně, ti však, kdo se učí, naučili se více, podle něhož by školy měly méně shonu, nechuti a marné práce, avšak více klidu, potěšení a pevného výsledku ...“

O tom je kinestetický učební styl.

2 CÍL A ÚKOLY PRÁCE

2.1 CÍL

Cílem diplomové práce je navržení a vytvoření sborníku didaktických her zaměřených na kinestetický učební styl pro výuku dětí mladšího školního věku a jejich aplikace v předmětech: český jazyk, matematika a člověk a jeho svět.

2.2 ÚKOLY

- Předložení teoretických poznatků o dané problematice.
- Příprava a tvorba sborníku didaktických her.
- Úprava didaktických her podle ŠVP.
- Realizace didaktických her ve vybraných předmětech na 1. stupni ZŠ.
- Realizace fotodokumentace.
- Předložení sborníku didaktických her s fotodokumentací a poznatky z praxe.

3 TEORETICKÁ ČÁST

3.1 CHARAKTERISTIKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Období mladšího školního věku zahrnuje prvních pět let základní školy. Jde tedy o období šestého až sedmého roku do jedenáctého až dvanáctého roku života dítěte. Mladší školní věk začíná vstupem do školy a přechází až na 2. stupeň ZŠ, kdy děti pomalu vstupují do puberty. (Pavlas, Vašutová, 1999)

Podle Vágnerové (2000) členíme školní věk do 3 fází:

1. Raný školní věk – trvá od nástupu do školy (přibližně od 6-7let) do 8-9 let. Probíhají zde různé vývojové změny projevující se především ve vztahu ke škole. Tento věk je také charakteristický změnou životní situace.
2. Střední školní věk – trvá od 8-9 let do doby, kdy dítě přechází na 2. stupeň ZŠ (tj. do 11-12 let). V tomto období dítě začíná dospívat. Probíhá zde mnoho změn podmíněných nejen sociálně, ale i biologicky. O tomto věku lze říci, že jde o přípravu na dobu dospívání.
3. Starší školní věk – trvá od 11-12 roku života dítěte a končí v době ukončení základní školy (tj. přibližně kolem 15. roku života dítěte). Toto období se také označuje jako pubescence.

Jde o období, které následuje po předškolních letech. Toto období je zvláště významné. Děti prochází fází vývojové integrace. V této fázi dochází k propojování a utřídování různých vývojových dovedností. Díky tomu je dítě schopno plnit úkoly, které jsou náročnější a složitější. Děti jsou mnohem soběstačnější, řídí se pravidly, které má rodina nastavena. Zvládají jednoduché úkoly a přiměřené povinnosti, které jsou na ně kladeny ze strany rodiny i školy. Je na ně tedy větší spolehnutí. Děti mají v tomto věku pod kontrolou sebe i svět, který je přímo obklopuje.

Podle Langmeiera a kol. (1998) je nyní život dítěte rozčleněn mezi školní práci, která spočívá i v domácí přípravě, hru a ostatní volnou zájmovou činnost.

Pro dítě mladšího školního věku představuje hlavní činnost učení. Učení začíná ovlivňovat všechny psychické funkce a ty se tím zdokonalují. Probíhá intelektualizace poznávacích procesů. V tomto věku je výrazný aspekt záměrnosti a uvědomělosti psychické činnosti, který se projevuje ve formování záměrné paměti a pozornosti,

také dochází k uvědomělejšímu prožívání citů. V tomto období dochází k ústupu fantazie a snění dítěte, které se nyní zaměřuje spíše na realitu. (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2012)

Pro celkově smysluplnou charakterizaci tohoto období bychom mohli použít pojem střízlivý realismus. Dítě předškolního věku je ve svém vnímání, myšlení i jednání hodně závislé na vlastních přáních i fantaziích, zato pro dospívající dítě je naopak často důležité vědět, co by mělo být „správné“, avšak dítě nyní školou povinné postupně opouští dřívější myšlení magické, antropomorfní a artificialistické a je nyní plně zaměřeno jen na to, co je a jak to je. Dítě mladšího školního věku chce pochopit svět a věci kolem sebe, chce si také rozšiřovat vlastní poznání a dosavadní zkušenosti. Období střízlivého realismu se nyní odráží v mluvě, kresbách, písemných projevech i samotné hře dítěte. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Podle německého psychologa O. Kroha je realismus dítěte mladšího školního nejprve závislý na autoritách, a to především na tom, co mu rodiče či učitelé povědí. Tento realismus je označován jako „naivní“. Teprve později se dítě stává kritičtější, a tím i jeho přístup ke světu, který se tak stává „kriticky realistický“. Období nástupu „kritického realismu“ začíná ohlašovat blízkost dospívání. Dítě v tomto věku chce být plně aktivní ve svém vztahu ke světu. Již není jen pasivní obětí vnějších podmínek a není tak pro něj vhodné jen nečinné přejímání poznatků a způsobů chování, které jsou mu vštěpovány jak školou, tak i rodinou. Dítě chce nyní věci probídat skutečnou a reálnou činností, jakou jsou například různé pokusy či zkoušení různých alternativ. (Langmeier, 1983) Takto získané vědomosti a poznatky mají pro dítě pevnější a trvalejší charakter.

3.1.1 TYPICKÉ PROJEVY RANÉHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Šestileté dítě

Dítě v tomto období z pohledu vývojového a růstového profilu roste pomalu, ale vyvíjí se vyrovnaně. Za rok dítě povyroste o 5 až 7,5cm a přibere na váze cca 2,3 – 3,2 kg. Na váhovém přírůstku má výrazný podíl nárůst svalové hmoty. Děti v tomto věku jsou ve fázi rychlého růstu kostí paží a nohou, vypadají tak dosti „vytáhle“. V tomto roce také dochází k výměně zubů.

Z motorického hlediska se zvyšuje síla svalů. Velmi výrazně se zlepšuje dovednost hrubé i jemné motoriky dítěte. Zlepšuje se také koordinace oka a ruky, zálibou dětí v tomto

věku jsou proto různé výtvarné a rukodělné práce. Typická je pro tento věk i radost z tělesné aktivity. (Allen, Marotz, 2002)

Šestileté dítě je plné energie a má velkou potřebu pohybu. Vhodné je během vyučování střídání činností, k tomu učitel může využít pracovní prostor, který poskytne přirozený pohyb po třídě. Děti v tomto věku rády využívají i změny poloh při práci, rády při práci stojí, nebo se naopak pohodlně uvelebí na koberci. (Kreisllová, 2008)

Co se týče percepčního a kognitivního vývoje prodlužuje se u dítěte doba, po kterou je schopno udržet pozornost. Šestileté dítě vydrží na jednotlivých úkolech pracovat delší dobu, dochází však ke kolísání míry soustředění. Dítě má v oblibě různé skládky, činnosti spojené s počítáním a tříděním. (Allen, Marotz, 2002)

U dítěte se také projevuje dychtivost po získávání nových zkušeností, je proto velmi energické a má chuť poznávat vše nové. (Pavlas, Vašutová, 1999)

Dítě má v tomto roce silnou potřebu spánku. K uspokojení této potřeby potřebuje 9-12 hodin nepřerušovaného spánku a povětšinou prospí celou noc, ovšem někdy ho mohou trápit různé noční běsy.

U šestiletých dětí se projevuje silné vnímání vlastního „já“. Dítě to dává najevo tím, že něco odmítá, a naopak něco jiného vyžaduje a také nesnáší, když mu někdo radí, co má dělat. Tato situace může vyústit až k záchvatům vzteku. Při nástupu do první třídy se dítě dožaduje nadměrné pozornosti a chvály od učitele i rodičů. Učitel se pro něj stává vzorem a hlavním zdrojem „pravdy“. (Allen, Marotz, 2002)

V tomto období dítě také podléhá prudkým emocím, které mnohdy vyúsťují až do krajností, například chvíli své rodiče miluje a následně je nenávidí. Dá se tedy říci, že jeho chování připomíná chování dvou a půlletého dítěte. Rodiče, převážně matka, přestává hrát v životě šestiletého dítěte dominantní roli, kterou doposud hrála. Dítě touží být na prvním místě, chce mít všeho nejvíce a chce být nejmilovanější, všichni ostatní ustupují do pozadí. Často také neváhá v šesti letech použít podvodu, když chce být nejlepší a na výsluní pozornosti. (Pavlas, Vašutová, 1999)

Šestileté dítě se značně vyvíjí i po stránce jazykové. V rozhovorech používá vhodné výrazy i slovní obraty. V tomto věku dovedně komunikuje jak se svou rodinou, tak i s cizími lidmi. Rádo vypráví, často až přehání. Zajímá se o významy slov. (Kreisllová, 2008)

Sedmileté dítě

Co se týče vývojových a růstových profilů u sedmiletých dětí uvádí se, že dítě povyroste v průměru až o 6,25cm za rok. Přírůstek na váze je poměrně malý, průměrně se pohybuje kolem 3kg za rok. Tělesný růst tak probíhá vcelku pomaleji a vyrovnaněji oproti předchozím rokům. Nyní nastává doba, kdy dívky přerůstají chlapce. Postoj dětí v tomto věku je vzpřímenější než v předešlých letech. Energie u dětí přichází a odchází, a tak se náhlé vzestupy energie střídají s chvílemi dočasné únavy.

Z pohledu motorického vývoje se u dětí zlepšuje hrubá i jemná motorika, například udrží rovnováhu na jedné noze. Dítě také získává větší jistotu v psaní písmen a číslic. Rádo se učí novým motorickým dovednostem, které často cvičí stále dokola. Když tuto dovednost dovede k dokonalosti, přestane se jí věnovat a přejde k jiné činnosti. (Allen, Marotz, 2002)

Sedmileté dítě má neustálou potřebu se něčeho dotýkat. Zkoumá vše, s čím se dostane do kontaktu. (Pavlas, Vašutová, 1999)

V sedmi letech dochází u dítěte k markantnímu zlepšování v oblasti percepčního a kognitivního vývoje. Pro dítě se tak stává logičtější vnímání času a prostoru, také nyní rozumí a chápe vztah mezi příčinou a následkem a začíná plánovat do budoucnosti. (Allen, Marotz, 2002)

Dítě v tomto věku senzitivně odlišuje skutečnosti mezi tím, co dělá, co ví a co vidí. Jeho reakce jsou často pomalé, zapomíná nebo přeslechne pokyny, které mu byly sděleny. Vhodné je proto, aby docházelo k opakování pokynů, kontrole všeho, co má dítě dělat, či k připomínání povinností dítěte.

U dětí často dochází k tomu, že jejich život dostává pesimistický ráz. Dochází k přesvědčení, že je nikdo nemá rád, že si na ně učitelka zasedla, či se proti němu všichni spikli. U některých sedmiletých dětí tato situace vyústí až v přesvědčení, že jsou adoptovaní. To vše je výsledkem syndromu sedmiletého dítěte. Syndrom sedmiletého dítěte vyvolává přesvědčení o citovém chladu všech blízkých lidí pouze vůči němu. Tyto stavy můžou vyústit až v útek z domova. Postupem času se tyto pesimistické nálady vytrácejí, ustupuje únava dětí a zlepšuje se jejich nálada. (Pavlas, Vašutová, 1999)

V tomto věku se dítě rádo účastní organizovaných skupinových aktivit. Nechce zameškat školu ani žádnou naplánovanou akci. Baví ho různé společenské hry,

ovšem když prohrává, pokouší se překrucovat její pravidla. Děti také začínají rády hrát počítačové hry.

U sedmiletého dítěte dochází ke značnému rozvoji řeči a jazyka, což se projevuje tím, že rádo vypráví různé příběhy a vymýšlí si pohádky. Ve svých vyprávěních používá struktury vět a způsoby konverzace, které používají dospělí. Své slovní projevy často doprovází gesty. (Allen, Marotz, 2002)

Co se týče chování k okolí, pro dítě v tomto věku jsou typické okamžiky, kdy je velmi živelné a projevu značnou dávku sebejistoty, avšak ve srovnání se šestiletým dítětem je klidnější. Na druhou stranu v tomto věku začíná dítě více naříkat, než projevovat radost. Je pro něj typická rozmrzelost, kterou projevuje převážně tím, že pronáší tiché protesty vůči autoritě, než aby se dožadovalo svých práv. Začíná se také vyhýbat cizím lidem. (Pavlas, Vašutová, 1999)

Osmileté dítě

Po vývojové a růstové stránce se osmileté dítě od vývoje sedmiletého dítěte příliš neliší. V průměru dítě za rok přibere 2,3 až 3,2 kg. Růst probíhá stále pomalu a vyrovnaně. Dítě ročně povyroste zhruba o 6,25 cm. Tvar těla začíná stále více připomínat dospělého člověka. Projevují se i změny nálad související se změnami hormonální aktivity.

Co se týče motorického vývoje, je poukazováno na velkou oblibu dětí v aktivitách, kde mohou vydat velké množství energie, například při tancování, běhání, plavání či zápasení. Děti často vyhledávají příležitosti pro účast na týmových aktivitách. Dítě se v osmi letech stává rychlejší, silnější a snáze udrží rovnováhu. Zlepšuje se také koordinace oka a ruky, nejčastěji se to projevuje ve vzrůstající rychlosti a přesnosti opisování z tabule. Může se mnohdy zdát, že má dítě nevyčerpatelné zdroje energie.

Z pohledu percepčního a kognitivního vývoje nyní dítě přistupuje ke svým aktivitám systematictěji. Rádo například sbírá různé předměty a tyto své sbírky vystavuje podle složitějšího systému a rádo doplňuje chybějící kousky. Také se začíná zajímat i to, co si myslí druzí. Začíná ho těšit to, že něco dostane na starost, ať už doma nebo ve škole. Zajímá se také o odměny za svou odvedenou práci. (Allen, Marotz, 2002)

Osmileté děti jsou trvale aktivní, toužící po nových zážitcích a zkušenostech. V tomto věku také lépe plní požadavky a nároky, které jsou na něj kladeny. Často však na požadavky pomaleji reaguje a snaží se jim vyhnout. (Pavlas, Vašutová, 1999)

I v oblasti vývoje řeči a jazyka se dítě neustále zlepšuje a systematizuje. Rozumí pokynům vyžadujících postupné plnění po sobě jdoucích úkonů a dokáže se jimi bez problému řídit. Osmileté dítě již chápe gramatická pravidla. Těmito pravidly se řídí při mluvení i psaní. Dítě si bez problému plynule povídá s dospělými. V tomto věku jej fascinují různá tajná hesla a šifry, rádo také opakuje slangová a sprostá slova.

Z hlediska osobnostně – sociálního vývoje si dítě utváří vlastní názory na morální hodnoty a postoje. Stále ho baví skupinové hry a jiné společenské aktivity. Klade velký význam na členství v různých skupinách. Stále u něj ale přetrvává negativní vlastnost a to, že ze svých neúspěchů viní své okolí, nikoliv sebe samého. Také je stále rádo ve středu pozornosti, jak učitele, tak rodičů. (Allen, Marotz, 2002)

V tomto věku je každá novinka či překážka pro dítě výzvou. Tyto výzvy přijímá s největší chutí, často se ale stává, že své schopnosti přeceňuje. Děti v tomto věku každou činnost začínají s velkým nadšením a energií, ale ne vždy tyto činnosti dokončují.

Osmileté dítě již chápe komplikovanost mezilidských vztahů. Začíná ho čím dál tím více zajímat, co si ostatní lidé myslí, a nejen to, co dělají. V tomto věku se dítě velmi váže na matku, dožaduje se od ní těsné vazby a pochopení. (Pavlas, Vašutová, 1999)

3.1.2 VSTUP DÍTĚTE DO ŠKOLY

Nyní zde uvedu několik pohledů na životní etapu dítěte, do které vstupuje v raném školním věku a tou je vstup dítěte do školy.

Po šestém roce života dítěte nastává v jeho životě velká a především náhlá změna. Pro většinu dětí znamená vstup do školy velkou zátěž. Tato zátěž se ještě stupňuje v době, kdy se zvyšují nároky na vzdělání a na pracovní výkonnost žáka. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Podle Allena a Marotze (2002) se prvňáci těší chodit do školy, to jim mimo jiné často vydrží až do třetí třídy. Ovšem s blížícím se nástupem školní docházky rostou v dětech určité obavy, například: že do školy je nutné chodit v čas, po vyučování nejde dítě domů, ale musí být ve družině, nesmí zapomínat domácí úkoly, cestu ze školy domů musí absolvovat sám – to vše v dětech mladšího školního věku vzbuzuje úzkost a může to také vyvolávat strach.

Podle Kurice a kol. (1964) vstup do školy s sebou přináší období začátků vážných a zavazujících povinností, které jsou po dítěti požadovány. Tyto povinnosti se stávají součástí celého dalšího života dítěte. Nyní jsou na dítě školou kladeny vážné požadavky týkající se jeho chování, obsahu činnosti a organizace jeho života. Vstup do školy tedy předpokládá určitý stupeň jeho duševní vyspělosti, zvláště pak té rozumové. Tato životní etapa znamená také začátek soustavného kvantitativního a kvalitativního rozšiřování různých poznatků. Dítě si zvyká na soustavné plnění pracovních povinností. Rozšiřují se také jeho práva. Začleněním do třídního kolektivu se také vytváří v jeho životě i nové širší společenské vztahy.

I Novotná, Hříchová a Miňhová (2012) zmiňují v souvislosti se vstupem do školy, že jde o zásadní životní změnu. Podle autorek jde o proces akulturace, osvojování nových sociálních rolí, přizpůsobování se novému prostředí. Jde také o osvojování specifických způsobů komunikace s učitelem a spolužáky. Dítě musí plnit řadu povinností. Toto plnění je sledováno a posléze i hodnoceno.

Vágnerová (2000) uvádí, že vstup dítěte do školy je důležitým sociálním mezníkem. Dítě projde rituálem zápisu a prvního slavnostního dne. Tento den potvrzuje jednoznačnost proměny jedné z rolí dítěte. Dítě získává roli školáka a od té chvíle si uvědomuje, že došlo k velmi podstatné změně v jeho životě.

Vstup do školy představuje aktuální a zásadní změnu životního stylu, zvýšení nároků i kladení důrazu na jejich plnění. Nová role školáka fatálně ovlivní rozvoj dětské osobnosti a prožití celého zbývajících dětství.

I podle Říčana (2006) jde při nástupu do školy o radikální životní změnu, kdy dítěti začíná povinná školní docházka, která spolu se světem školy udává ráz dalších let více než cokoliv jiného. Škola velmi rychle otevírá dítěti nové obzory, takové obzory, o kterých nemělo dítě ani tušení. Škola také urychluje rozumový vývoj a učí dítě myslet novým způsobem. Jde o etapu, kdy do života, jehož hlavní náplní byla hra, vstupuje školní práce a povinnosti.

Vstup do školy znamená vyšší nároky na kázeň, úsilí o výkon ve chvíli, kdy by dítě raději dělalo něco jiného, či schopnost odložení uspokojení okamžitých potřeb.

Tuto životní etapu považují za vývojový mezník také Klindová, Rybáková (1974). Ve svém díle zmiňují, že počátek školní docházky je jedním z nejdůležitějších vývojových

mezníků v dosavadním způsobu života dítěte. Škola začíná zasahovat do života dítěte především jako pevný a závazný systém, a také jako zespolečenšťující činitel. Ve svém dosavadním životě se dítě doposud nesetkalo s ničím tak přesným, závazným a pravidelným, jako je škola. Vždyť ani mateřská škola nekladla tak velké požadavky po této stránce.

Podle Franclové (2013) nástupem do školy dítě, vyznačující se charakteristickými rysy předškoláka, nabývá postupně rysy charakteristické pro školáka a při tom prochází následujícími třemi fázemi:

1. V 6 – 7. roce života dítě prochází fází nástupu do školy a etablováním se v roli žáka.
2. V 8 – 10. roce života dítě přichází do fáze stabilizace, kdy se pro něj žákovství svátá samozřejmostí.
3. V 11 – 12. roce života přichází fáze završení. Tato fáze znamená přechod do dalšího období a je spojena s nástupem puberty, kdy se dramaticky proměňuje život dítěte i jeho okolí.

I samotná veřejnost vnímá vstup dítěte do školy jako určitý stupeň zátěže dítěte. Jde zejména o požadavek bezpodmínečného plnění určitých nároků a nástup kvalitativně vyšších požadavků, které jsou po žákovi požadovány. Očekává se, že v průběhu celého vyučování bude schopné koncentrace. Dalším požadavkem je také dodržování pravidel školní kázně. Předpokladem pro plnění těchto požadavků je dostatečná mentální připravenost a motivovanost dítěte. (Pavlas, Vašutová)

Dítě předškolního věku již ovládá různé role. Tyto role se staly součástí jeho identity (např. role dcery a role sestry). Postupem času se dítě naučilo rozlišovat tyto role a chovat se tak, jak každá verze vyžaduje. Co se týče role školáka, od té dítě zatím neví, co očekávat. Tato role je nejprve ve stádiu očekávání a je lokalizována do budoucnosti – nemá proto větší subjektivní význam. Dítě nechápe, že jde o zásadní a nevratnou proměnu životní situace. Že tato role nejde již vrátit zpět, i když se mu nebude líbit. (Vágnerová, 2000)

Dítě, které nastoupilo do školy, se nyní musí na delší dobu obejít bez rodičů, musí se podřídit autoritě učitele a zapojit se do kolektivu stejně starých dětí. Musí se vyrovnat i se způsobem vedení učitele, který stojí čelem vůči kolektivu a žáky vede „na dálku“,

dítě již nemá možnost bezprostředního kontaktu s autoritou. Dalším změnou, kterou je dítě povinno projít je nástup a délka vyučovacích hodin, po jejichž celou dobu se od dětí očekává sezení v lavici, přiměřená koncentrace a zachovávání školní kázně. Po dobu 45 minut je přeci jen pro šestileté dítě velmi dlouhá doba kladoucí notné nároky na aktivní pozornost, na schopnost potlačit spontánní pohyblivost a hravou činnost, jež byly do této doby naprosto přirozené. (Langmeier, 1983)

Uvedu zde citaci od Franclové (2013, s. 14), která podle mého názoru shrnuje celou tuto kapitolu a definuje významnost celé této životní fáze:

„V tomto smyslu také platí, že vstup dítěte do školy patří k náročným životním změnám, s nimiž se musí člověk vyrovnat. Významnost této události lze doložit i skutečností, že málokdo zapomene, co se v souvislosti se vstupem do školy odehrálo, jak to probíhalo“.

3.1.3 ROZVOJ PŘEDPOKLADŮ PRO ÚSPĚŠNÝ VSTUP DÍTĚTE DO ŠKOLY

Role školáka není výběrová. Dítě ji v určitém věku získává automaticky. Získání této role je limitováno jen dosažením konkrétního věku a odpovídající vývojové úrovně. Je obecně chápána jako potvrzení normality dítěte. Dítě může být přijaté do školy i za předpokladu, že očekávané úrovni alespoň přibližně odpovídá. (Vágnerová, 2000)

„Předpokladem pro úspěšnost školní práce je zralost nejen mentální, rozumová, ale i tělesná, citová a sociální. Školní úspěch je pak závislý na předpokladech a možnostech žáka, na pedagogickém umu těch, kteří dítě učí, na třídní atmosféře a na porozumění rodiny.“ (Strašínová, 2000, s. 65)

Pro úspěšný vstup dítěte do školy je nutný rozvoj předpokladů, které lze eliminovat do třech faktorů: biologické zrání, způsobilost dítěte pro školní práci a v neposlední řadě jde o připravenost dítěte na školní práci.

Co se týče biologického zrání, to je výhradně závislé na věku, ale také na individuálních vlastnostech každého jedince. Není pochyb o tom, že určitý stupeň zrání centrálního nervového systému je základní podmínkou každého účinného učení. Je dokázáno, že příliš časté učení je velmi zdlouhavé a obtížné oproti učení, které nastoupilo v příhodnou dobu. Ovšem i příliš pozdní učení v sobě skrývá mnohá negativa, která se mohou projevit v nevhodně naučených návycích, jež se posléze obtížně přeučují. (Langmeier, 1983)

Podle školského systému v České republice je povinná školní docházka stanovena pro děti dovršující prvního září šestý rok věku. Lze ovšem do školy začlenit i děti mladší, které dovrší šestý rok věku v době mezi 1. zářím až 31. prosincem. Lze ale také vyhovět žádosti o odklad školní docházky. Dochází tak často k případům, že se v první třídě setkají děti v různém věkovém rozptýlu, přičemž učitel musí postupovat podle stejných požadavků a nemá tak příliš možnost k individuálnímu přístupu.

Důležitost biologického zrání je ovšem mnohými pedagogy napadána z toho důvodu, že je zde ignorován význam předškolní výchovy, a doporučují tak mluvit o způsobilosti pro školní práci, nežli o zralosti pro školu. Vliv prostředí a výchovy fakticky značně ovlivňuje spolu s biologickou zralostí úspěšnost či neúspěšnost školního začátku. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

U faktoru způsobilosti dítěte pro školní práci hraje velmi důležitý vliv prostředí a výchova dítěte, které do značné míry ovlivňují úspěšnost či neúspěšnost školního začátku. Děti vyrůstající v podnětném prostředí jsou jen velmi zřídka označovány jako nezralé pro vstup do základní školy. Naproti tomu děti vyrůstající v zanedbávajícím prostředí jsou označeny za nezralé až přibližně 5x častěji než děti z podnětného prostředí. (Langmeier, 1983)

Značný důraz je kladen na vliv institucionální předškolní výchovy. Kladný vliv mateřské školky se projeví tam, kde dítě přišlo do školky již zralé pro život v dětském kolektivu. Další vliv na dítě má také doba strávená v tomto zařízení, jde především o to, aby dítě do školky chodilo jen na únosnou část dne. Důležitá je také profesionalita pedagogů v mateřských školkách.

Ovšem vedle objektivní stránky předpokladu úspěšného začlenění do základní školy je zde ještě aspekt subjektivní. To znamená, že dítě musí mít nejen rozumové předpoklady, ale musí být pro úspěšné začlenění a práci ve škole rovněž motivováno a emočně připraveno.

Dítě při vstupu do školy má mít pozitivní postoj ke škole i učební látce, dále má mít kladný vztah ke spolužákům, ale i učiteli. V této velmi náročné situaci velmi záleží na tom, jestli má dítě dostatečnou možnost se aktivně s celou situací vyrovnat. Jde o to, aby pocíťovalo, že má celý tento proces vstupu do školy pod kontrolou. Mělo by aktivně využívat možností, které mu škola poskytuje, než aby kladlo odpor a cítilo se zaskočeně. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Samotná úspěšnost školního začátku je podmíněna dosavadním vývojem. Musí zahrnovat čas, který je nezbytný pro biologické dozrání, podněcení rozvoje schopností potřebné pro zvládnutí učiva, ale musí zahrnovat i emoční a motivační přípravu dítěte. (Langmeier, 1983)

3.1.4 VÝVOJOVÝ STAV DÍTĚTE V DOBĚ VSTUPU DO ŠKOLY

Otázkou vývojového stavu dítěte při vstupu do školy se zabývají pediatři a psychologové, kteří se zabývají tím, jak vypadá dítě, které je zralé pro školu, popřípadě kterým dětem by měla být školní docházka odložena.

Mezi hlavní znaky determinující dítě zralé pro zahájení školní docházky se považuje: tělesná, kognitivní, emoční, motivační a sociální zralost.

Tělesná zralost se posuzuje podle výšky a hmotnosti dítěte. Je to nejjednodušší, ale zároveň nejméně prokazatelný ukazatel jeho vyspělosti. Pečlivé hodnocení školní zralosti na základně tělesné stavby dítěte by se mělo posuzovat u dětí s nápadnou dystrofií, opožděným růstem, či dětí narozených předčasně, kde hrozí nesplnění kritérií této zralosti před sedmým rokem života. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

U dětí v období vstupu do školy dochází k nápadné proměně tělesné stavby. Dochází k protahování postavy a prodlužování končetin rychleji, než odpovídá růst hlavy, dále se také hrudník začíná zřetelněji oddělovat od břicha. V tomto období dětem mizí tukový polštář z oblasti břicha, který je nahrazován svalovým reliéfem.

Vyspělost dítěte pro školu se vyjadřuje pomocí „filipínské míry“, které je možné dosáhnout právě díky změnám postavy dítěte. Jde o test, kdy si má dítě rukou sáhnout přes hlavu na ucho na druhé straně hlavy. (Langmeier, 1983)

Ovšem podstatnějším znakem pro posouzení zralosti pro školu jsou změny motoriky. Tělesná proměna dítěte souvisí i se změnou ovládnutí těla, kdy dítě začíná šetřit silami a vytrácí se nekoordinované pohyby. Dochází také ke zlepšování senzomotorické koordinace dítěte.

Co se týče kognitivní stránky, zde dítě prochází velmi zásadní změnou, kdy kolem 6. roku věku začíná chápat svět realisticky. V této době lépe posuzuje velikosti, množství, či stálost a změnu. Zeslabuje se vliv dětské fantazie. Podstatným pokrokem po rozumové

stránce je i menší závislost na svých okamžitých potřebách a přáních. Dítě také začíná myslet logicky, ovšem jen při konkrétních činnostech a s konkrétními předměty.

Dítě zralé pro školu také začíná rozlišovat části percepčního obrazce. Je tedy schopné postřehnout více elementů na určitém předmětu a jeho kresba se stává podrobnější až detailní. Toho se využívá při „testu základního výkonu“, což je orientační zkouška školní zralosti (Kernův – Jiráskův test). V tomto testu dítě spontánně kreslí lidskou postavu, poté napodobuje psané písmo a překresluje uspořádanou skupinu teček.

Tento test ovšem nezahrnuje další schopnosti potřebné pro úspěšný školní začátek, jako jsou verbální schopnosti, paměť nebo určitá zásoba znalostí. Tento test je také proto brán, jen jako určité první síto a má pouze orientační charakter. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Co se týče emoční zralosti, ta se stanovuje jako věku odpovídající kontrola citů a impulzů. Jedná se o přiměřenou kontrolu emocionálních projevů a impulzivního chování dítěte. Emoční zralost je velmi úzce spjatá s mentální výkonností a stává se tak jedním z rozhodujících faktorů při posuzování kvality výkonu dítěte.

Přiměřená emoční zralost je podmínkou pro kázeň a školní práci budoucího žáka, která v přiměřené míře odpovídá jeho reálné vývojové potřebě. (Pavlas, Vašutová, 1999)

U emočně zralého dítěte se vstupem do školy začíná zvyšovat jeho frustrační tolerance. Jde o snášenlivost k určitým překážkám, které musí dítě překonávat ve své cestě i přes vynaložené úsilí. Dítě emočně nevyzrálé by se s touto tolerancí nebylo schopno vyrovnat. (Langmeier, Krejčířová, Langmeier, 1998)

Od emoční zralosti se odvíjí pracovní zralost. Dítěti nestačí už jen pouhá hra, ale samo žádá pracovní úkoly. Hra ovšem s nástupem pracovních činností nevymizí, je stále v životě dítěte (i dospělého) nenahraditelná. Hra se se školní prací hodně dlouho střídá a někdy i prolíná. V tomto období by si dítě mělo začít uvědomovat rozdíly mezi hrou a úkolem, mělo by se naučit, kdy je čas na hraní a kdy na práci. (Langmeier, Krejčířová, Langmeier, 1998)

Co se týče motivační zralosti, ta v sobě zahrnuje výkonovou složku školních aktivit. Pro splnění školních úkolů je nutné soustředění a plné zaujetí. Dítě musí chápat jejich význam a smysl, aby bylo schopné je splnit. Velmi důležitou roli zde hraje schopnost dokončení zadané činnosti dítětem. (Pavlas, Vašutová, 1999)

Ovšem schopnost plně se soustředit a vytrvale pracovat vzrůstá pomalu a postupně. Učitel musí dbát na přiměřenost kladených požadavků, které se musí pohybovat v hranici přirozeného vývojového stavu dítěte. Kladené úkoly by měly být ze začátku snadné, ovšem postupem času by mělo docházet ke ztěžování jejich náročnosti. Stejně je to i s délkou práce, která by měla být zprvu kratší. Tato záležitost není krátkodobá, může trvat i několik let. Důležitou roli zde hraje uznání a odměna za odvedenou práci, která by měla přicházet jak ze strany školy, tak i z domova dítěte. (Langmeier, 1983)

Schopnost pracovat ve skupině spolužáků a odložit své osobní potřeby ve prospěch společných cílů jsou prvky sociální zralosti. Dítě zralé pro školu musí být přiměřeně samostatné. Samotná nezávislost musí být v takové míře, že je dítě schopno se na čas odloučit od svých rodičů a samostatně pracovat a jednat, bez jakékoliv jejich podpory. Dítě se také musí být schopno podřídit jiné autoritě. Musí být zralé na přijetí nové role – role žáka, kde se jeho chování a činnosti budou řídit stanovenými pravidly. (Langmeier, Krejčířová, Langmeier, 1998)

Dalším důležitým sociálním aspektem školní zralosti je schopnost empatie dítěte a zapojení se do aktivit, které jsou vykonávány ve prospěch druhých, a to bez vidiny jakékoliv odměny.

Samotná příprava pro školu by se tak neměla skládat jen z nácviku dovedností a získávání nových informací. Měla by obsahovat nácvik sociálních dovedností a mělo by při ní docházet k posilování prosociálních projevů dětí.

Dobry učitel si dovede poupravit osnovami pevně stanovené postupy. Dovede citlivě pracovat a vycházet z možností každého dítěte. Nastává zde proto otázka, zda by se nemělo spíše mluvit o „zralosti učitelů“, než o zralosti dítěte.

Správný výběr dětí, které budou vstupovat do škol, je předpokladem pro úspěšnost budoucích žáků. Ovšem tento správný výběr v sobě zahrnuje i ulehčení práce samotnému učiteli a s tím souvisejícím nárůstem účinnosti jeho výuky ve třídě. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

3.2 HRA VE VYUČOVACÍM PROCESU

Po vyslovení pojmu „hra“ ve spojitosti s učebním procesem, se jistě každému z nás vybaví jméno Jana Amose Komenského, největšího reformátora školství.

Každý z nás zná známé úsloví „škola hrou“ právě od J. A. Komenského. Málokdo však ví, že ve skutečnosti je „Škola hrou“ divadelní hra, která byla napsána za účelem užití v divadelní výchově. Samotná hra měla žáky připravovat pro skutečný život. Komenský upozorňoval na účinky hry ve výchově. Využívání her považoval za vhodný prostředek k procvičení těla či ducha. Nezáleželo tedy na dokonalém dramatickém zpodobnění hry, šlo především o přeměnu námahy, kterou studenti do hry vložili, v hru plnou radosti, kde docházelo k vysvětlování encyklopedických pojmů pomocí dialogů. (Lacina, Kotrba, 2015)

Ráda bych zde uvedla zde několik definic a pohledů na hru podle různých autorů.

Definice her existuje celá řada, stejně tak jako pokusů o vyjádření jejího účelu a podstaty. Velmi často se zdůrazňuje fakt, že hra je činnost, buďto psychická nebo sociální, která je vykonávána jen proto, že je libá a přináší hráči uspokojení sama o sobě. Člověk si hraje, protože ho to baví. Ovšem i hra může být vykonávána s plnou vážností a námahou. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Ráda bych uvedla definici hry i podle Průchy, Walterové a Mareše (2003, s. 75), která zní: *„Forma činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emociální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický. Zahrnuje činnosti jednotlivce, dvojice, malé skupiny i velké skupiny.“* Dále je zde uvedeno: *„Většina her má podobu sociální interakce s explicitně formulovanými pravidly (danými dohodou aktérů nebo společenskými konvencemi).“*

Choutka, Brklová a Vojtík (1999) uvádějí, že hra je projev typicky účelového jednání. Základem hry jsou myšlenkové procesy obsahující, jak racionální prvky, tak především i představivost, fantazii a v neposlední řadě i emocionální prožívání.

Podle Laciny a Kotrby (2015) lze hru definovat jako soubor seberealizačních aktivit jedinců nebo skupin. Tyto aktivity jsou vázány danými, předem domluvenými pravidly, jejichž primárním cílem není materiální zájem ani užitek.

Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že Andreas Flitner rozlišuje dva teoretické pohledy na hru. Podle prvního je hra ve své podstatě nerozumná, ale napomáhá rozumnému a účelnému životu. Dochází k osvojení pro život důležitých dovedností, přispívá také k obnově sil, k uvolnění a překonávání sociálních nároků. V tomto smyslu jsou dnes vytvářeny mnohé didaktické hry se sociálním záměrem. Ovšem druhý pohled na hru zdůrazňuje, že má smysl sama o sobě. Definuje, že je jednou ze základních potřeb člověka ve všech společnostech a kulturách. V tomto pohledu hra souvisí se svobodou člověka a s jeho fantazijní, tvůrčí a uměleckou schopností.

Hra je jednou ze základních forem činnosti člověka, vedle práce a učení. Je pro ni charakteristické, že se jedná o svobodně zvolenou aktivitu, jež nesleduje žádný zvláštní účel, ale má cíl a hodnotu sama v sobě. (Lacina, Kotrba, 2015)

„Při hledání pedagogických východisek se hra jeví jako specifický typ aktivity, který je společný pro člověka i vyšší živočichy, zejména v rané fázi vývoje. Hra zahrnuje jak oblast racionálně-kognitivní, tak i imaginativně-emotivní a v každé vývojové fázi člověka nabývá různých projevů, které odrážejí specifické podmínky a zvláštnosti daného jedince (prostředí, sociální vlivy, úroveň psychických procesů, schopnosti, vzory, vztah ve skupině pohlaví atd.).“ (Maňák, Švec, 2003, s. 126)

S hrou jsou spojena i konkrétní pravidla, kterými by měla být ohraničena. Využití her se nabízí u dětí veškerého věku. Škála využití her je velmi široká – od pouhého pobavení či odreagování až po výukové účely. Cílem hry je si zahrát, zúčastnit se a získat pozitivní zážitek z činnosti.

Výběr samotné hry určené pro didaktické účely je plně v kompetenci pedagoga, stejně jako její průběh a výsledek. Záleží také na zkušenostech pedagoga, který se tímto dostává do pozice nezávislého rozhodčího. Úkolem pedagoga je i posouzení vhodnosti hry pro konkrétní výchovný a vzdělávací cíl. Při výběru her je nutné přihlídnout na věk a možnosti studentů, pro které má být hra určena. Mladší žáci by měli hrát hry jednodušší a méně náročné, oproti žákům ve vyšších ročnících. K úspěšné realizaci jakékoliv hry je nutná motivace žáků a příprava odpovídajícího herního prostředí. (Lacina, Kotrba, 2015)

Dle Maňáka a Švece (2003) je velmi důležitá metodická příprava hry spočívající především v didaktických úpravách, tak aby došlo k efektivnímu začlenění a hry tak plnily očekávaný účel. Velmi důležité je respektování obecných didaktických zásad a specifických hledisek. Metodická příprava zahrnuje:

1. Vytyčení cílů hry – objasnění důvodů, které vedly k volbě zvolené hry. Vytyčení kognitivních, emocionálních či sociálních cílů hry.
2. Diagnóza připravenosti žáků – nezbytné vědomosti, zkušenosti, dovednosti. Velmi důležitý aspekt je přiměřenost náročnosti hry.
3. Ujasnění pravidel hry – znalost pravidel žáky a jejich upevnění. Důležité i povědomí žáků o eventuální odměně za hru.
4. Vymezení úlohy vedoucího hry – hodnocení, řízení. Tuto funkci lze svěřit také žákům, ale tato možnost nastává až v případě získání zkušeností žáky.
5. Stanovení způsobu hodnocení – diskuse.
6. Zajištění vhodného místa – úprava terénu či místnosti, kde bude hra aplikována.
7. Příprava materiálu, rekvizit, pomůcek – možnost vlastní výroby rekvizit. Vhodné je i promyšlení eventuální improvizace, co se týče využití pomůcek.
8. Určení časového limitu hry – rozmyšlení si rozvrhu průběhu hry. Podstatný je i fakt týkající se časové možnosti účastníků.
9. Promyšlení eventuálních variant – možnost modifikací her.

Hodnocení výkonu hráčů ve hře probíhá nejčastěji v hodnocení rychlosti reakcí, hbitosti, přesnosti odpovědí, času výkonu či kreativity řešení. Pro hru je také velice důležitá kvalitní a hlavně precizní příprava vedoucího a sudího her. Velmi důležitá je i schopnost pedagoga odhadnout časové nároky na realizaci a možné reakce žáků. Před samotnou hrou je velmi důležité a zcela nezbytné přesné vysvětlení pravidel hry. Sám pedagog může způsobit největší katastrofu a to v podobě vlastní neznalosti pravidel. Celou hru dokáže pokazit změna pravidel v průběhu hry, uvedení žáků v omyl či demonstrace nejistoty pedagoga v podobě tápání po pravidlech. Tato situace může mít za následek odrazení žáků od hraní, nebo dokonce odrazení od účasti na jiných hrách. (Lacina, Kotrba, 2015)

Pomocí zařazování her do vyučovacího procesu lze dětem ulehčit přechod z mateřské školky na první stupeň základní školy. V mateřské škole je totiž hra v jakékoliv podobě základním pilířem celého dne, ovšem v první třídě se již začínají objevovat pravidla a povinnosti, které musí žák plnit. Proto využíváním her na prvním stupni základní školy napomáháme snazší adaptaci na novou životní změnu.

Vždyť doposud se dítě setkalo jen s mateřskou školkou, která vycházela výlučně jen z hravého elementu, který je pro dítě přirozený. Ovšem v první třídě se vychází již z probuzené vůle. První školní rok se ovšem prezentuje zprvu jen jako stínový rozdíl v poměru ke školce. Jde o to, aby dítě snáze přestoupilo z jedné periody do druhé. Při tomto procesu nesmí být přerušen rytmicky hravý element a tvůrčí fantazie dítěte. (Lievegoed, 1992)

Dítě mladšího školního věku má silnou potřebu pohybové aktivity, ta by neměla být omezována. Svou potřebu často dítě uspokojuje pomocí her. Hra je totiž stále velmi významná činnost v životě dítěte. Stává se ovšem reálnější a složitější, markantní je i moment soutěživosti. Často se uplatňují hry konstruktivní, skupinové i pohybové. V dnešní době je však často aktivní činnost utlačována na úkor her počítačových, které spadají do forem pasivní zábavy. (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2012)

Při uvádění dítěte do systému školního vyučování je potřeba pamatovat na stupeň jeho rozumového vývoje. Jde převážně o to, abychom dítě nepřetěžovali velkým množstvím požadavků. Pro dětské myšlení je charakteristické na začátku školní docházky, že se vyznačuje značným stupněm názornosti. Převládá zde jednoznačně bezprostřední zkušenost, co se týče osvojování nových poznatků. Žák přichází do kontaktu s novým druhem činnosti, a to učením (tj. získávání nových poznatků organizovaným způsobem). Tento druh činnosti nahrazuje hru. i když je nyní učení hlavní náplň celého programu činnosti dítěte, svou hravost školák neztrácí. Proto má také z počátku vyučování ráz hry. Hravost dítěte je zapříčiněna značnou neschopností vyvíjet úmyslnou pozornost. V případě, že není tato přirozená potřeba hry dítěte uspokojena, snaží se jí uspokojit samo. V těchto případech si dítě během vyučování hraje, šramotí, či vyrušuje. (Kuric a kol., 1964)

Vždyť podle Langmeiera a Krejčířové (2006) hraje hra v životě dítěte významnou úlohu v socializačním procesu. O předškolním věku se dokonce mluví jako o období hry. Hry ovšem rád vyhledává i dospělý člověk. Lze proto říci, že hra je nepostradatelnou součástí celého lidského života.

Celou kapitolu shrnu příslovím z knihy od Zapletala (1996), které vystihuje celou podstatu hry ve vyučovacím procesu. Zní:

„Hra je radost. Učení při hře jest radostné učení.“

(J. A. Komenský)

3.2.1 DIDAKTICKÁ HRA

Nyní se budu zabývat hrou didaktickou, která je společně se soutěžími ve vyučovacím procesu často využívána.

Pojem „didaktická hra“ zastřešuje kategorii hravých činností primárně využívaných při učení. Didaktické hry mají ve vyučovacím procesu neocenitelný přínos v podobě snížení energetické náročnosti pro učitele při opakování či procvičování probraného učiva. (Maňák a kol., 1997)

Didaktické hry jsou velmi často využívány na 1. stupních základních škol, neboť prostřednictvím nich dochází k mobilizaci aktivity u dětí. Jsou pro žáky „atraktivní“ a zábavné, čímž přispívají ke zvyšování zájmu dětí o učení. Nenásilnou formou posilují pozitivní sociální vztahy mezi dětmi a rozvíjejí jejich komunikační schopnosti. Jejich prostřednictvím dochází k trvalosti vědomostí a zkušeností, které si žáci získají.

„Podaří-li se učení ať volní nebo mimovolní zakomponovat do hry, docílíme nejvyšší efektivity.“ (Houška, 1993, s. 65)

Využíváním didaktických her se přispívá k uspokojení přirozených potřeb a zájmů dětí. Jde o spontánní aktivitu, která přechází do spontánního učení „ze zvědavosti“.

Jedinečnost pozitivního přínosu při využívání didaktických her ve vyučovacím procesu je nesporná. Další kladný přínos z pohledu učitele pro využívání těchto her tkví v možnosti specifikace jejich obsahu. Možnost obměny obsahu didaktické hry přispívá k tomu, že lze jednu a tutéž hru využít v různých předmětech a pro různé učivo v různých ročnících.

Didaktické hry jsou významné i z výchovného pohledu, neboť patří do skupiny her s pravidly. Díky svým stanoveným pravidlům, kterými je žák nucen se řídit, přispívá k sebekontrolě dítěte a jeho socializaci. Pravidla také zmírňují záporné afekty či emoce při neúspěchu dítěte.

„Didaktická hra je činnost, ve které dítě spontánně uplatňuje poznávací aktivity a realizuje poznávací činnosti pod primárním vlivem příslušného pravidla, které způsobuje, že poznávání a učení probíhá nenásilně a jakoby ve druhém plánu. Zajímavost, přitažlivost a přirozenost hravé činnosti podstatě snižuje náročnost současně probíhajícího učení.“ (Maňák a kol., 1997, s. 31)

Podle Laciny a Kotrby (2015) jsou didaktické hry založeny na řešení problémových situací. Využití těchto her je vhodné při motivaci žáků, ale také k procvičení a fixaci již získaného učiva. Didaktické hry by ovšem neměly suplovat samotný výklad pedagoga.

Jak již bylo řečeno, pomocí her i didaktických her, lze dítěti ulehčit přechod z výlučně hravého světa, do další životní etapy, která je řízena pravidly. Při samotném výběru her, by měl učitel dbát na stupeň rozumového vývoje dítěte.

V období mladšího školního věku dítě věnuje značnou část své pozornosti hře. Úroveň hry se ale podřizuje vyspělosti psychiky a také novým zájmům dítěte. Nyní se v inventáři her začínají objevovat hry, které mají svá pravidla, pevnou strukturu a uspořádanější charakter. Vhodná je aplikace her pohybových s požadavky na tělesnou obratnost, ale i her s intelektuálním zaměřením a didaktických her, které aktivizují rozumové schopnosti, pohotovost, schopnost orientace apod. (Klindová, Rybářová, 1974)

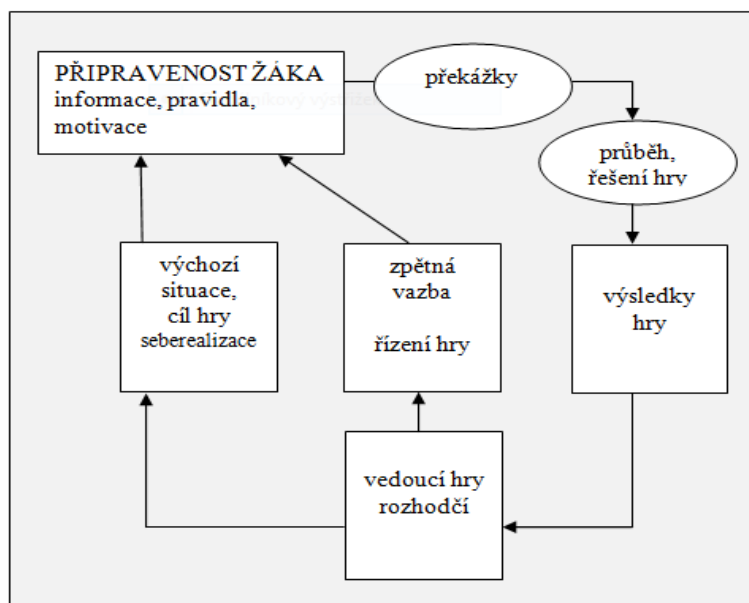
Pro všechno učení u malých dětí je nezměrně důležité používání sensorických aktivit. Pro první třídy ZŠ je v metodických pokynech zdůrazněná možnost získávat různé sensorické zkušenosti při práci a hře. i co se týče kognitivního vývoje, zůstává při nástupu do školy jednou z nejvýznamnějších činností hra podílející se velmi výrazně i na sociálním vývoji dítěte. Dítě si hraním časem přisvojuje všechny možné schopnosti a dovednosti. (Allen, Marotz, 2002)

Co se týče správného výběru didaktické hry, je role učitele velmi náročná a zodpovědná. Učitel se musí snažit o přirozenou provázanost učení a hry. Zvolená didaktická hra musí podporovat rozvoj mnoha kompetencí žáků, jako jsou například: sociální, kreativní, tělesné, kognitivní a estetické kompetence. Musí mít tedy stanovený cíl. (Maňák, Švec, 2003)

Podle Maňáka (1997) by měly didaktické hry obsahovat 3 základní složky:

1. Didaktický cíl – předpokládaný výsledek hry
2. Pravidla
3. Obsah – motivační rámec

Efektivnost didaktické hry závisí převážně na správnosti pedagogického vedení. Didaktická hra si udržuje převážnou většinu znaků typických pro hrové činnosti, ovšem vzhledem k požadovanému didaktickému cíli ztrácí část své nevázanosti a svobody. Avšak při správném vedení si onu jistou „omezenost“ didaktické hry žáci ani příliš neuvědomují. (Maňák, Švec, 2003). Toto znázorňuje následující obrázek, který poukazuje na důležitost správného vedení a přípravy hry.



Obrázek 1: Didaktická struktura hry (Maňák, Švec, 2003, s. 127)

Didaktické hry, jakožto pojem zastřešující nepřeberné množství různorodých činností a aktivit, můžeme klasifikovat z mnoha aspektů. Ráda bych uvedla několik hledisek, podle kterých dochází k utřídění tohoto velkého množství aktivit.

Podle Laciny a Kotrby (2015) můžeme tyto hry obecně dělit podle míry interakce mezi hráči či herními týmy na:

1. Neinterakční hry – kdy každý hráč hraje sám za sebe. Výsledek hry není závislý na spolupráci. Nedochozí zde ani k vzájemnému ovlivňování jednotlivých hráčů.
2. Interakční hry – kdy na sebe hráči vzájemně působí. Vědomě či nevědomě se vzájemně ovlivňují, společně komunikují a svým jednáním se vzájemně ovlivňují.

Maňák a Švec (2003) nahlíží na tyto aktivity z hlediska obsahu a didaktických cílů. Uvádějí toto dělení:

1. Interakční hry – jde o hry s pravidly, učební hry, myšlenkové hry, společenské hry, skupinové hry, strategické hry a svobodné hry se stavebnicí či hračkami.
2. Simulační hry – jsou to hry, při nichž dochází k navozování různorodých situací. Dochází zde k aktivnímu prožívání hry samotnými účastníky. Jde o hraní rolí při řešení nějakých případů či konfliktních situací. Samotnými herci jsou buď žáci osobně, nebo hru ztvárňují pomocí loutek.
3. Scénické hry – jde o hry, které umožňují účastníkům komplexní vžití se do své role. Dochází zde také k odlišení herců od publika. Pro ztvárnění scénických her se využívá jeviště, kde se hra odehrává a také různé speciální obleky a rekvizity. To vše navozuje větší autentičnost odehraných her. Jde o jakési divadelní představení.

Tito autoři dále uvádějí, že didaktické hry utřídí i podle podrobnějších hledisek, které jsou:

1. Doba trvání – na hry dlouhodobé a hry krátkodobé.
2. Místo konání – na hry konané v přírodě, v klubovně, na hřišti a ve třídě.
3. Převládající činnosti – na hry, které slouží převážně k osvojování nových poznatků a hry, ve kterých jde především o pohybové dovednosti.
4. Hodnocení – na hry, kde jde především o čas, kvantitu či kvalitu výkonu. Z hlediska hodnocení lze také dělit hry podle hodnotitele, zda výkon posuzuje učitel nebo žák.

V nepřeberném množství didaktických her se lze, jak je zde ukázáno, nějakým způsobem zorientovat. Každý učitel si je jistě vědom, že není možné se všem hrám plně věnovat, neboť každá má svá specifika, která musí být splněna pro její efektivitu. Lze si ale z široké nabídky vybrat a vytvořit si tak svůj vlastní soubor her, které je možno s menšími obměnami využívat ve své výuce, která by měla nenásilně přecházet od učení ke hře a opačně.

Didaktické hry v sobě skrývají mnoho pro žáky netušených pozitiv. Pomocí her se přirozeně dostávají do světa dospělých, dochází i mimo jiné k rozvoji jejich psychiky,

na rozdíl od strohého vyučování, které tuto stránku mnohdy opomíjí. Každý učitel by měl vědět, že učení ve hře spojuje hlavu, srdce a ruku. (Maňák, Švec, 2003)

Didaktické hry jsou činnosti, které v mnohém pozitivně ovlivňují žáky, v potažmo i celé sociální klima třídy. Vždyť hra byla, je a bude pro člověka nejpřirozenější formou jak odpočinku, tak i učení.

„... měli bychom se snažit celý život, pokud to jde, vždy si jen hrát. Budeme při tom dosahovat lepších výsledků a především budeme šťastni.“ (Houška, 1993, s. 65)

3.3 STYLY UČENÍ

Definice slova styl podle Průchy, Walterové a Mareše (2003, s. 287-288) zní: *„Svébytný postup, jímž učitel vyučuje, soubor činností, které učitel jako jedinec uplatňuje ve vyučování. Učitel používá vyučovací styl ve většině situací pedagogického typu, pravděpodobně nezávisle na tématu, třídě apod. Vyučovací styl vzniká z učitelových předpokladů pedagogickou činností, rozvíjí se spolupůsobením vnějších a vnitřních faktorů. Vede k výsledkům určitého typu, ale zabraňuje dosažení výsledků jiných. Je relativně stabilní, obtížně se mění.“*

Za učební styl považujeme osobitý způsob, který každý jedinec preferuje při přijímání a zpracovávání informací a poznatků. Každý člověk má vrozený předpoklad pro používání některého ze způsobů učení. Vznikají tak „typy“ žáků, kteří potřebují odlišný přístup a metody práce ze strany učitele k tomu, aby se co nejefektivněji a nejsnáze naučili co nejvíce. Konkrétní učební styl se vyvíjí na základě osobnostních vlastností jedince, podle jeho vrozených schopností a dovedností. Preferovaný učební styl tak určuje, podle jakých charakteristik přistupuje žák k výukovému procesu. Učitel by si měl být vědom, že správně zvolený vyučovací styl je hnacím pohonem pro žáka, ale může se stát také brzdou, když je nesprávně zvolen. (Sitná, 2009)

Na učební styly se nahlíží z mnoha aspektů. Ráda bych zde uvedla několik hledisek kategorizujících učební styly.

Charakteristika stylů učení podle způsobu práce s informacemi a aktivitami odehrávající se ve vyučovací hodině. Podle tohoto aspektu dělíme žáky na:

1. Aktivisty (aktivní typy) – preferují činnosti. Jsou to žáci vnímaví, přístupní a nadšení z nového poznání. Velmi rychle a s nadšením se zapojují do procesu učení. Ovšem často jednají zbrkle a bez rozmyslu. Rádi se do všeho „vrhají po hlavě“. Určitým handicapem je jejich nižší schopnost se soustředit, nevhodné jsou pro ně dlouhé výklady. Nevydrží dlouho u jedné věci či aktivity, poté se začnou nudit a strhávat na sebe veškerou pozornost ostatních spolužáků. Tento typ žáků se nejefektivněji učí v pohybu, když hrají role nebo mohou soutěžit. Nejvhodnější jsou pro ně praktické činnosti, hry a simulace či skupinové práce.
2. Reflektory (reflektivní typy) – se vyznačují potřebou prostoru k rozmyšlení. Aktivně se nezapojují do dění ve třídě, spíše stojí v ústraní a vše pečlivě analyzují a reflektují. Jsou velmi tolerantní vůči názorům ostatních. Typická je pro ně opatrnost, vyhledávají klidnější místa v zadních částech tříd. Potřebují na vše dostatek času, když musí rychle reagovat, dělá jim to velké obtíže. Nejlépe jim vyhovují demonstrace látky, sledování video nahrávek a pasivní učení opakováním.
3. Teoretiky (vědecké typy) – upřednostňují fakta a teorii. Jejich přístup k práci je logický, ve všem hledají souvislosti a odmítají cokoli, co s tím není v souladu. Nové informace zpracovávají analyticko-syntetickou formou. Vyhledávají teoretické modely. K efektivnímu učební potřebují čas a fakta. Potřebují pracovat na úkolech s jasně stanoveným cílem. Vyhledávají a upřednostňují výkladové části hodin, diskuse a vyhovují jim i samostatné práce.
4. Pragmatiky (praktické typy) – vyhovuje jim, mohou-li nabyté vědomosti ihned využít. Rádi vše zkoumají a zkoušejí. Potřebují vědět, jak vše funguje v praxi. Efektivněji se učí, je-li jim učitel dobrým vzorem, jemuž se chtějí vyrovnat. Naopak jejich výuka ztrácí na významu v případech, kdy se opakuje stále stejná látka, nebo nemají možnost praktické aplikace látky. Nejvhodnější organizací výuky jsou pro ně exkurze, hraní rolí, simulace či praktická cvičení. (Sitná, 2009)

Dalším hlediskem jak pohlížet na učební styly je dělení žáků podle způsobů vnímání informací na:

1. Zrakový typ – upřednostňuje zrak na úkor sluchu a hmatu. Tito žáci vyhledávají obrázkové materiály. Pro efektivitu učení je vhodné zařadit do výuky myšlenkové mapy, obrázky a grafy. Svůj učební materiál si rádi barevně zvýrazňují.
2. Sluchový typ – preferují informace, které byly získané sluchem z výkladu, vyprávění, četby či poslechu. Žáci při učení vyžadují klid, v opačném případě se velmi špatně soustředí. Tito žáci se rádi učí nahlas.
3. Pohybový typ – vyhledávají učení pomocí pohybu. Mají rádi praktickou manipulaci s předměty. Pro větší efektivitu učení potřebují aplikovat teoretické poznatky do praktické činnosti. (Sitná, 2009)

Na učební styly lze pohlížet i z hlediska žákova přístupu k učení a práci s didaktickým textem, kdy rozlišujeme tři základní styly učení:

1. Hlubkový – žáka zajímá samotný obsah textu, který chápe jako soubor navzájem propojených informací. Při samotné práci s textem žák rozděljuje uvedené pojmy na důležité a méně důležité. Žák vyhledává možnost aplikace informací, které získal z textu.
2. Mezistyl – žák projevuje zájem o daný předmět a také se zajímá o problematiku v textu. Žák preferuje možnost praktické aplikace získaných informací. Získávané informace nejraději vyhledává v grafech a dalších obrázkových materiálech. Samotnou práci s textem zvládá dobře, ale spíše upřednostňuje názornost a výklad učitele.
3. Povrchní – žák nezvládá práci s textem. Text čte pouze „povrchově“, není tedy schopen po jeho pročtení zopakovat obsah, či si dlouhodobě zapamatovat získané informace. Získávání informací z textu vnímá jen jako prostředek pro dosažení dobré známky. Má-li žák nabyté informace aplikovat, není toho schopen. Vynaložený čas, který je potřebný pro práci s textem, pokládá na zbytečně promarněný, preferuje totiž jen své strohé poznámky, které získal nadiktováním od učitele. (<http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/vyucovaci-a-ucebni-styly-a-strategie-z-hlediska-pedagogicke-psychologie>[cit. 29. 1. 2016].)

Učební styl můžeme u žáků diagnostikovat buď dotazníkem, rozhovorem nebo systematickým pozorováním jejich práce. (Sitná, 2009) Na prvním stupni se bude nejvíce využívat právě druhé možnosti, kdy budou žáci pozorováni a následně vyhodnoceni a učitel jim tak bude moci předávat informace mnohem efektivněji.

3.4 UČENÍ V POHYBU

Už při pohledu do historie si můžeme povšimnout, že J. A. Komenský propagoval a prosazoval aktivní učení. Toto učení klade velký důraz zejména na osobní prožitek. Jeho východisko tkví ve skutečnosti, že si žák zapamatuje mnohem více, pokud v procesu expozice zapojí více smyslových orgánů. Nejvíce je však ceněný vlastní prožitek. Tento prožitek je poté mnohem silnější a zanechává hlubší paměťové stopy. (Lacina, Kotrba, 2015)

Ráda bych zde uvedla motto J. Deweyho použité v knize Houšky (1993), které jednoznačně vypovídá o důležitosti propojení učení právě s pohybem. Zní:

„... aby se žák něčemu naučil, musí to nejdříve prožít.“

3.4.1 KINESTETICKÝ UČEBNÍ STYL

V samotném názvu tohoto učebního stylu se odráží spojení vnímání a pohybu. Neboť pojem kinestetika je složen ze dvou slov. Ze slova „kinesis“ neboli pohyb a ze slova „aesthetics“ neboli vnímání. (http://www.kinestetika.cz/?page_id=2[cit. 25. 1. 2016])

Podstatou tohoto učebního stylu je pohybová aktivita žáků při učebním procesu. Jde o začleňování didaktických her a aktivního pohybu do vyučování. Žáci si vše ozkoušejí, osahají, prožijí, aniž by si uvědomovali, že se učí. (<http://tv4.ktv-plzen.cz/semestralni-prace/kinesteticky-ucebni-styl.html>[cit. 25. 1. 2016])

Nejvhodnější předpoklady pro své praktické uplatnění má na 1. stupních základních škol, kde můžeme využít potenciálu, který nabízí věk žáků, mezi jejichž základní potřeby stále patří potřeba pohybu.

Pro období mladšího školního věku je charakteristická vyrovnanost mezi biologickými a psychickými složkami vývoje. Žáci projevují radost z pohybu a preferují pohybové činnosti. Konkrétní způsob myšlení žáků a jejich přirozená spontánnost usnadňují

přisvojení si a zdokonalení nových dovedností a jejich praktickou aplikaci. (Choutka, Brklová, Vojtík, 1999)

Ráda bych zde uvedla citaci z článku z Rámcového vzdělávacího programu, který jasně dokazuje pozitivitu využívání kinestetického učebního stylu ve vyučování. Zní: „Školáci mají v 85% vlohy k přirozenému kinestetickému učení. Senzomotorické učení je lidským jedincům vrozené. Učitelé, kteří dovedou včlenit do vyučování kinestetické přístupy, získají větší procento žáků. Jensen (2005) píše, že implicitní učení (učení prostřednictvím těla), je mnohem účinnější než explicitní učení (z textu, fakt, připomínek). Pokud to není ve vašem těle, tak jste se to nenaučili.“ (<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1520/NOVE-ARGUMENTY-PRO-OBHAJOBU-DENNI-KVALITNI-TELESNE-VYCHOVY.html>)[cit. 28. 1. 2016]

Uplatňováním kinestetického učebního stylu přispíváme nejen k přirozenějšímu získávání informací a poznatků, ale také k utváření návyků pravidelné pohybové činnosti. Ovšem samotný pohyb nesmí být svou náročností nebo délkou trvání pro žáky únavný.

Z vlastní praxe jsem si získala poznatky, že díky kinestetickému učebnímu stylu můžeme docílit aktivity všech žáků současně. Jeho využití pozitivně působí na pozornost žáků a můžeme jím předcházet případné únavě žáků při dlouhodobé monotónní činnosti, kterou je například sezení ve školních lavicích. Jeho pozitivum tkví i v jeho využitelnosti v různých vyučovacích předmětech, v různých ročnících. Tento styl přitom neklade velké požadavky na prostor a je tedy uskutečnitelným v podmínkách jakékoliv běžné školní třídy.

Především třídy na 1. stupních základních škol se přímo nabízejí k využití tohoto učebního stylu, neboť se zde běžně nachází kobercové části třídy, nebo jiné prostory umožňující volnější pohyb žáků. Jde tedy jen o to, jak samotný učitel využije tento potenciál, který je mu nabízen.

Lacina a Kotrba (2015) uvádějí, již dávno přestalo platit strohé vyučování, které spočívalo jen v předávání poznatků a dovedností a zjišťování míry osvojení dané látky studenty. V samotné praxi se v dnešní době prosazuje mnoho rozdílných pojetí vyučování. K této rozdílnosti může docházet i na stejné škole, což je ovlivněno z velké míry osobním přístupem samotného pedagoga. Ovšem pedagog především musí umět a hlavně chtít využívat nové způsoby a styly vyučování.

3.5 KINESTETICKÝ UČEBNÍ STYL V RVP

Rámcový vzdělávací program (RVP) je součástí kurikulárních dokumentů. Jedná se o systém dvojúrovňově vytvářených dokumentů. Jsou vytvářeny na státní a školní úrovni.

Rámcový vzdělávací program spadá do systému kurikulárních dokumentů vytvářených na státní úrovni a vymezuje platné rámce vzdělávání jednotlivých etap vzdělávání. Tyto jednotlivé etapy v sobě zahrnují předškolní, základní a střední vzdělávání.

Z rámcového vzdělávacího programu pak vycházejí školy, které si vytváří své konkrétní školní vzdělávací programy (ŠVP), které ovšem musí respektovat zásady stanovené v RVP. Představují školní úroveň těchto kurikulárních dokumentů.

Oba tyto vzdělávací dokumenty jsou veřejně přístupné.

Rámcově vzdělávací programy vycházejí z koncepce celoživotního vzdělávání. Stanovují očekávané úrovně vzdělávání v jednotlivých vzdělávacích etapách a přispívají k samostatnosti škol a profesní odpovědnosti učitelů za vzdělávací výsledky. Obsahují ale také klíčové kompetence neboli souhrn dovedností, vědomostí, postojů, schopností a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a především uplatnění se ve společnosti.

Klíčové kompetence se prolínají ve všech stupních vzdělávání, vzájemně na sebe navazují. K jejich osvojování je potřebný převážně dostatek času, jde tedy o proces dlouhodobý, který začíná v mateřské škole a dotváří se postupně až v průběhu života. K jejich získávání je potřeba uzpůsobení celého obsahu vzdělávacího obsahu, ale také všech činností a aktivit probíhajících ve škole. (<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>[cit. 28. 1. 2016])

Za klíčové kompetence jsou v základním vzdělávání pokládány:

1. Kompetence k učení – žák užívá a vybírá si takové metody, způsoby či vhodné strategie, které mu napomáhají lepší efektivitě učení. Vyhledává a třídí informace. Uvádí věci do souvislostí. Samostatně pozoruje a experimentuje. Určí si způsob, jakým by mohl zdokonalit své učení.

Dosáhnout lepší efektivity učení může i pomocí kinestetického učebního stylu, který bude pro žáka nejpřirozenějším stylem učení. Pomocí tohoto stylu může i snáze pochopit, vyhledat a zařadit přijímané informace a poznatky, které bude dále využívat v praktickém životě.

2. Kompetence k řešení problémů – žák vnímá problémové situace, pochopí problém a za pomoci vlastního úsudku zvolí vhodný způsob řešení, přičemž využívá vlastních životních zkušeností. Řeší problémy samostatně, vyhledává různé varianty řešení. Je schopen si obhájit své řešení a uvědomuje si zodpovědnost za výsledky svého konání.

Naučit se přijímat zodpovědnost za své rozhodování či konání může pomocí skupinových didaktických her využívaných v kinestetickém učebním stylu. Kdy úspěch či neúspěch celé skupiny závisí na každém jednotlivém členu, této skupiny. Pomocí zařazování těchto aktivit do výuky se žáci snáze vyrovnají s případnou prohrou a uvědomí si důležitost svého rozhodování.

3. Kompetence komunikativní – žák formuluje a vyjadřuje své logicky návazné myšlenky v ústním i písemném projevu. Naslouchá promluvám druhých lidí. Vyzná se v různých druzích textů, obrázkových dokumentací, běžně užívaných gestech či zvucích, které využívá ke svému rozvoji. Získané komunikativní schopnosti využívá k vytváření plnohodnotných vztahů s okolím.

Formulaci, logičnost a návaznost myšlenek si žáci mohou zdokonalovat také díky kinestetickému učebnímu stylu. Kdy je v mnohých aktivitách potřeba právě těchto kompetencí, pro jejich zvládnutí. Také schopnost naslouchat promluvě druhých je jednou ze zásadních kompetencí využívaných v tomto učebním stylu, neboť bez naslouchání a pochopení pravidel těchto aktivit, není možné je realizovat.

4. Kompetence sociální a personální – žák efektivně pracuje ve skupině a společně s pedagogem se podílí na tvorbě pravidel práce v týmu. Díky ohleduplnosti a úctě k druhým lidem přispívá k vytváření dobrých mezilidských vztahů. Poskytne případnou pomoc druhým lidem a oceňuje jejich zkušenosti. Vytváří si sám o sobě pozitivní představu, která přispívá k jeho sebeúctě.

Efektivita spolupráce a příjemná atmosféra ve skupině jsou jedním ze základních předpokladů pro účinnost aplikace kinestetického učebního stylu. K rozvoji těchto kompetencí můžeme přispět častějším využíváním právě tohoto učebního stylu, neboť se v něm využívají takové aktivity, které se bez výše zmíněných kompetencí neobejdou. I díky zařazování soutěžních aktivit můžeme napomoci žákům k pocitu sebeúcty a sebeuspokojení.

5. Kompetence občanské – žák respektuje přesvědčení a vnitřní hodnoty druhých lidí. Odmítá útlak a hrubé zacházení. Je si vědom a chápe hodnotu svých práv a povinností ve škole i mimo ni. Chová se zodpovědně v krizových situacích. Chrání a respektuje naše tradice a kulturní i historické dědictví. Aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit. Chápe a respektuje požadavky na kvalitu životního prostředí.

Pomocí kinestetického učebního stylu, si žák vytváří potřebu pohybu, kterou může uspokojit právě zapojením se do různých sportovních aktivit, ať už školních nebo mimoškolních. Díky aktivitám zaměřeným na ochranu životního prostředí si žák snáze upevní vědomosti týkající se například třídění odpadu, což mu bude přínosem pro celý jeho život.

6. Kompetence pracovní – žák dodržuje určená pravidla, plní stanovené povinnosti a závazky. Bezpečně používá nástroje a náradí. K výsledkům pracovních činností přistupuje i z hlediska ochrany zdraví svého, ostatních lidí a ochrany životního prostředí. Využívá získané informace z různých oblastí ke svému rozvoji. Rozvíjí své podnikatelské myšlení.

V kinestetickým učebním stylu jsou v mnohých aktivitách potřebné určité pomůcky či náradí a právě jejich bezpečné a šetrné používání je předpokladem pro efektivitu učení a bezpečnost při práci. Častým začleňováním těchto aktivit se přispívá k rozvoji těchto kompetencí potřebných pro další vývoj žáka. (<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>[cit. 28. 1. 2016])

Využíváním kinestetického učebního stylu může každý učitel napomoci svým žákům k přirozenějšímu utváření, rozvoji a upevňování si mnohých klíčových kompetencí potřebných pro jejich budoucí rozvoj. Důležitou roli zde sehráje učitelův výběr vhodných didaktických her. Nelehká úloha učitele spočívá také v tom, že jej musí pro co největší efektivitu, vhodně do výuky začlenit.

V rámcově vzdělávacím programu pro základní školy je zakotven i vzdělávací obsah, který je orientačně rozdělen na 9 oblastí obsahujících jeden nebo dva vzájemně si blízké obory:

1. Jazyk a jazyková komunikace – Český jazyk a literatura, Cizí jazyk
2. Matematika a její aplikace – Matematika a její aplikace

3. Informační a komunikační technologie - Informační a komunikační technologie
4. Člověk a jeho svět - Člověk a jeho svět
5. Člověk a společnosti – Dějepis, Výchova k občanství
6. Člověk a příroda – Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis
7. Umění a kultura – Hudební výchova, Výtvarná výchova
8. Člověk a zdraví – Výchova ke zdraví, Tělesná výchova
9. Člověk a svět práce - Člověk a svět práce

(<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>[cit. 28. 1. 2016])

Jak již bylo řečeno využitelnost kinestetického učebního stylu není ničím podmíněná. Je vhodný do všech ročníků a všech vyučovacích předmětů. Vždyť jedním z principů Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání je podpora vhodného propojování vzdělávacích obsahů. RVP také předpokládá různorodost při volbě vzdělávacích postupů, metod a forem výuky. Je tedy jen na uvážení samotného učitele, zda tento učební styl do své výuky zařadí, či nikoliv.

4 PRAKTICKÁ ČÁST

V rámci praxí, které jsem měla možnost absolvovat během pěti let studia na pedagogické fakultě, jsem se seznámila s mnoha žáky. Každý žák byl individuální a osobitý. Všechny ovšem spojovala preference způsobu přijímání informací a poznatků. Šlo o žáky preferující spíše vizuální podněty, žáky vyhledávající převážně auditivní podněty, žáky nejvíce podněcované fyzickou činností, či holistické žáky, kteří jsou kombinací třech předchozích typů.

Má praktická část práce je zaměřena především na aktivní a pohybové typy žáků podněcované převážně fyzickou činností. Pro tyto žáky je kinestetický učební styl nejpřirozenějším způsobem přijímání nových informací, neboť je v něm skloubeno učení právě s pohybovou aktivitou.

Ovšem i pro ostatní žáky je tento styl učení velice přínosný. Kinestetický učební styl působí na žáky motivačně díky změnám způsobu práce a využívání prvku hry, ale slouží i jako prevence nežádoucích důsledků nedostatečné pohybové činnosti během dne.

Pro uskutečnění a praktickou aplikaci kinestetického učebního stylu ve výuce jsem si vybrala 1. základní školu Plzeň, Západní 18, příspěvkovou organizaci. Zde jsem realizovala každou didaktickou hru ze svého sborníku, ke které jsem zhotovila fotodokumentaci a připsala reflexe z praxe, které, doufám, že nejen mně, budou cenným poznatkem pro další aplikaci těchto didaktických her.

V práci uvádím didaktické hry zaměřené na předměty český jazyk, matematika a člověk a jeho svět. Pro každý předmět je zde uvedeno 10 didaktických her spadajících do různých tematických okruhů.

4.1 NÁMĚTY PRO PŘEDMĚT ČESKÝ JAZYK

HLÁSKA TĚ PROBUDÍ (inspirace z praxí)

Tematický okruh: jazyková a komunikační výchova

Cíl hry: procvičování fonemického sluchu

Pomůcky: žádné

Prostředí: třída

Ročník: 1. - 2. ročník ZŠ

Popis hry: Žáci sedí v lavicích, mají zavřené oči a hlavy opřené o složené ruce na lavici. Žáci pozorně poslouchají slova, která učitel říká. Uslyší-li hlásku, na kterou se mají soustředit „probudí se“, posadí se rovně na židli a zdvihnou ruce nad hlavu. Poté se opět položí do výchozí polohy. Neobsahuje-li slovo příslušnou hlásku, žáci leží nehybně na lavici.

Modifikace: Soustředění se na určité slabiky.

Reflexe z hodin: Před začátkem samotné aktivity je vhodné upozornit žáky na rozdíl mezi hláskou a písmenem. Doporučuji nepoužívat slova, u nichž dochází ke spodobě znělosti.



Obrázek 2: *Hlásková probuzení* (žáci soustředící se na hlásku)



Obrázek 3: *Hlásková probuzení* („probuzení žáci“)

HLEDAČI SOUHLÁSEK (vlastní aktivita)

Tematický okruh: jazyková a komunikační výchova

Cíl hry: určování měkkých a tvrdých souhlásek

Pomůcky: žádné

Prostředí: třída

Ročník: 2. ročník ZŠ

Popis hry: Žáci stojí uprostřed volného prostoru třídy. Učitel říká různá slova a žáci se přemísťují do smluvených částí třídy podle patřičných jevů. Pokud se ve slově vyskytne měkká souhláska, žáci po pravé noze doskáčou k oknu. Poté se opět vrací do výchozí polohy. Vyskytne-li se ve slově tvrdá souhláska, žáci doskáčou po levé noze ke zdi.

Modifikace: Přemísťování se po třídě podle různých gramatických jevů. Například podle psaní s- /z- nebo y/i ve slovech. Tato modifikace je vhodná pro třetí ročník ZŠ, kde se tyto jevy probírají.

Reflexe z hodiny: Lze v průběhu hry měnit pohyby, jimiž se žáci přemísťují ke konkrétnímu místu, například místo skákání po jedné noze lze využít chození po čtyřech „jako pejsek“. Aktivita se tím pádem stává tišší, zejména pro třídy v nižším patře.



Obrázek 4: *Hledači souhlásek* (návrat žáků do výchozí polohy)

NEZBEDNÉ SLOVNÍ DRUHY (inspirace: Učení v pohybu aneb výuka pro neposedy)

Tematický okruh: jazyková výchova

Cíl hry: procvičování slovních druhů

Pomůcky: žádné

Prostředí: třída

Ročník: 2. – 3. ročník ZŠ

Popis hry: Žáci stojí v prostoru třídy, mohou však stát i u svých lavic. Učitel říká vybraná slova. Žáci zaujmají smluvené polohy podle patřičných slovních druhů, ke kterým slova patří. Když půjde o sloveso, žáci udělají dřep. Vysloví-li učitel podstatné jméno, žáci se postaví do stoje.

Modifikace: Lze v aktivitě obměnit slovní druhy nebo zapojit více než dva slovní druhy. V případě zapojení více slovních druhů do aktivity je vhodné smluvené pohyby napsat či načrtnout na tabuli.

Reflexe z hodin: Pro kvalitní procvičení je vhodné mezi procvičované slovní druhy začleňovat i jiné slovní druhy – klade to tak vyšší nároky na soustředění se žáků. Vhodné je také začleňovat názvy činností (podstatná jména), u kterých si žáci musí uvědomit, že nejde o slovesa.



Obrázek 5: Nezbedné slovní druhy (určení podstatného jména)



Obrázek 6: Nezbedné slovní druhy (určení slovesa)

KOŠÍKOVÁ (inspirace: Učení v pohybu aneb výuka pro neposedy)

Tematický okruh: komunikační a slohová výchova

Cíl hry: určování spisovných a nespisovných slov

Pomůcky: kartičky se spisovnými a nespisovnými slovy, košíky s nápisem slova spisovná a slova nespisovná

Prostředí: třída

Ročník: 2. a 3. ročník ZŠ

Popis hry: Košíky rozmístíme v jedné části třídy tak, aby jejich nápisy byly viditelné. Kartičky se slovy položíme rubem vzhůru na opačné straně třídy, než jsou košíky. Žáci stojí v zástupu opodál kartiček. Vždy po dvojicích vybíhají pro kartičky (každý pro jednu). Kartičku si přečtou a běží ke košíku, o kterém si myslí, že do něj kartička patří. Vhodí kartičku do košíku a jdou zpět do zástupu. Takto se každý vystřídá 2x – 3x. Po ukončení aktivity si společně s učitelem žáci zkontrolují, zda jsou obsahy košíků správné, popřípadě společně opraví chyby.

Modifikace: Využití kartiček s matematickými příklady, kdy by se určovalo, zda jde o sudé nebo liché číslo podle výsledku příkladu. Modifikace je také možná pro určování slov podřazených a nadřazených. Další modifikace aktivity je možná, když žáky rozdělíme na dvě družstva, která budou soutěžit proti sobě v rychlosti a správnosti umístění kartiček.

Reflexe z hodin: Doporučuji při samotné aktivitě vždy po jednom kole (když se vystřídají všichni žáci) změnit pohyb, kterým se žáci dostávají ke košíkům (například: v prvním kole poběží, druhé kolo budou cválat stranou, třetí kolo půjdou po všech čtyřech). Tyto pohyby si mohou sami žáci předem vybrat a určit. Je vhodné je napsat na tabuli pro případ, že si někdo nebude jistý, jakým pohybem se má ke košíkům dostat.



Obrázek 7: Košíková (kartičky se slovy)



Obrázek 8: Košíková (pomůcky k aktivitě)

PAVOUČÍ SÍŤ (modifikace návrhu aktivity z diplomové práce J. Chadimové)

Tematický okruh: slohová výchova

Cíl hry: rozvíjení slovní zásoby, procvičování fonemického sluchu

Pomůcky: klubko vlny

Prostředí: třída, tělocvična

Ročník: 1. – 3. ročník ZŠ

Popis hry: Žáci stojí v kruhu společně s učitelem, který drží klubko vlny. Učitel řekne jedno slovo začínající na konkrétní smluvené písmeno. Nechá si v ruce začátek provázku a klubko hodí nějakému žákovi, který vymyslí další slovo začínající stejným písmenem, chytne si provázek a klubko hodí dál. Takto se žáci snaží vymyslet celou větu nebo celý příběh. Na konci aktivity je každý součástí propletené sítě.

Modifikace: Vymyšlení příběhu bez ohledu na počáteční písmena, kdy žáci budou říkat celé věty. Aktivitu lze modifikovat i na početní příklady, kdy jeden žák vymyslí příklad, hodí klubko spolužákovi, který ho vypočítá. Po správném výpočtu vymyslí další příklad a hodí klubko dál.

Reflexe z hodin: Před samotným zahájením aktivity bych doporučila, aby se žáci posadili v pořadí chlapec – dívka – chlapec, nebo upozornit žáky, že si takto musí posílat klubíčko. Aby nedocházelo k tomu, že si klubíčko budou posílat jen samí chlapci nebo naopak jen děvčata mezi sebou.



Obrázek 9: *Pavoučí síť* (žáci soustředící se na aktivitu)



Obrázek 10: *Pavoučí síť* (žáci při hodu klubíčkem)

SKÁČEME SE SLABIKOU (vlastní aktivita)

Tematický okruh: jazyková výchova

Cíl hry: procvičování fonemického sluchu, určování počtu slabik

Pomůcky: žádné

Prostředí: třída

Ročník: 1. – 2. ročník ZŠ

Popis hry: Žáci stojí volně v prostoru třídy. Učitel říká různá slova. Žáci pomocí poskoků snožmo vyjadřují počty slabik ve slovech. Po každém slově následuje kontrola počtu slabik slovně, posléze si počet slabik žáci s učitelem ještě vytleskají.

Modifikace: Žáci budou pomocí poskoků vyjadřovat výsledky matematických příkladů.

Reflexe z hodiny: Žáci ve druhé třídě, kde byla hra aplikována, sami postupně přešli do sborového slabikování, což ulehčilo kontrolu prováděné aktivity. U mladších žáků bych doporučila střídat krátká a dlouhá slova, v nichž je výrazně odlišný počet slabik, žáci tak lépe udržují svou koncentraci.



Obrázek 11: *Skáčeme se slabikou* (žáci určují počet slabik)

ZNAMÉNKO V POHYBU (vlastní aktivita)

Tematický okruh: komunikační a jazyková výchova

Cíl hry: procvičování fonemického sluchu

Pomůcky: žádné

Prostředí: třída, tělocvična

Ročník: 1. -2. ročník ZŠ

Popis hry: Žáci se volně pohybují po třídě, mezitím učitel říká různé věty. Po vyřčení celé věty zaujmou žáci polohu, která odpovídá konkrétnímu interpunkčnímu znaménku na konci věty. Po větě tázací se žáci postaví do stoje a rukama udělají „svícen“. Při větě rozkazovací se žáci postaví do stoje a připaží. Při větě oznamovací a přací žáci zaujmou polohu dřep.

Modifikace: Místo učitele bude věty říkat zvolený žák.

Reflexe z hodin: Žáci projeví iniciativu a sami si vymysleli polohy, které budou odpovídat konkrétním znaménkům. Doporučila bych náčrtek poloh s konkrétními interpunkčními znaménky na tabuli – žáci, kteří si nejsou jistí správností dané polohy, si ji mohou takto zkontrolovat.



Obrázek 12: *Znaménko v pohybu* (žáci znázorňující tečku)



Obrázek 13: *Znaménko v pohybu* (žáci znázorňující vykřičník)

BĚHACÍ DIKTÁT (inspirace z praxí)

Tematický okruh: jazyková výchova

Cíl hry: procvičování paměti a zvolených gramatických jevů

Pomůcky: jednotlivé věty na různých barevných papírech

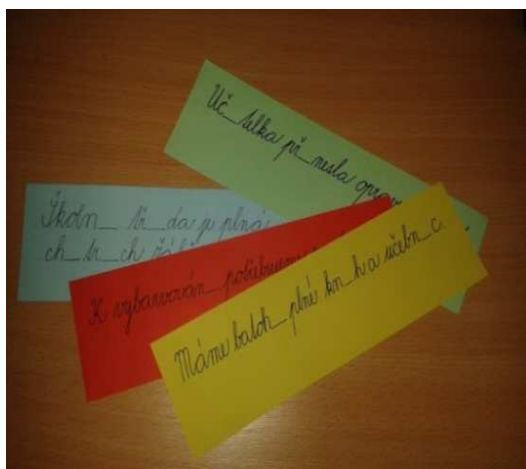
Prostředí: třída

Ročník: 1. -3. ročník ZŠ

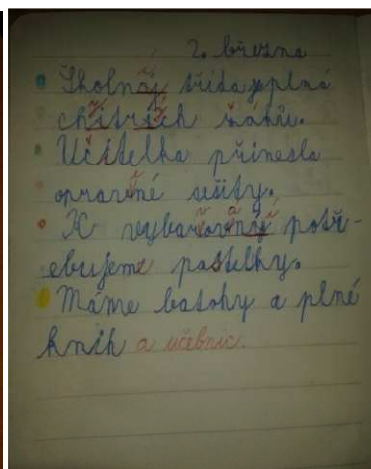
Popis hry: Učitel rozmístí po zdech třídy určitý počet barevných papírů s větami. Žáci v lavicích si do sešitu udělají pastelkou vždy ob dva řádky kolečka barevně odpovídající barevným papírům na zdech. Učitel předem upozorní žáky, že při této aktivitě nejde o rychlost, ale o přesnost přepisu vět. Žáci běhají k větám, které si zapamatují a v lavici je napíší ke konkrétní odpovídající barvě. (Žákům neurčujeme, v jakém pořadí si mají kolečka do sešitu zakreslit, aby se nastalo, že všichni poběží k jedné větě.)

Modifikace: Žákům připravíme pracovní papír s pojmy a na zdi rozvěsíme jejich charakteristiky. Žáci budou mít za úkol si nejen větu zapamatovat, ale také jí správně přiřadit ke konkrétnímu pojmu.

Reflexe z hodin: Žáky nižších ročníků upozorníme na správnost přečtení si připravených vět. Nebude tak docházet ke zkomolování přepisovaných slov. U nižších ročníků doporučuji věty napsat psacím písmem – žáci již tak nemusí zdlouhavě přemýšlet nad správností tvarů psacích písmen.



Obrázek 14: Běhací diktát (připravené věty)



Obrázek 15: Běhací diktát (přepsané a opravené věty)

ZAPOMNĚTLIVÝ HAD (inspirace: Učení v pohybu aneb výuka pro neposedy)

Tematický okruh: komunikační výchova

Cíl hry: procvičování paměti

Pomůcky: žádné

Prostředí: třída

Ročník: 1. -3. ročník ZŠ

Popis hry: Žáci sedí v lavicích. První vybraný žák vstane, řekne nějaké slovo a dotkne se dalšího spolužáka, který vystoupí z lavice, zopakuje vyřčené slovo a přidá další slovo, poté se chytne prvního spolužáka za boky. Takto chodí po třídě jako jeden had a přijímají další spolužáky, kteří musí zopakovat celou vyřčenou řadu slov a přidat své další slovo aby se mohly také zapojit. Pokud učitel získá podezření, že si již žáci nejsou schopni slova zapamatovat, řetězec ukončí a vybere nového žáka s prvním slovem.

Modifikace: Učitel může určit téma, kterého se žáci budou nuceni držet.

Reflexe z hodiny: Doporučila bych při ukončování aktivity připojit k „hadovi“ i žáky, kteří sedí v lavicích, společně si zopakovat řadu slov a nechat „hada“ se naposledy projít se všemi žáky. Nedojde tak na situaci, kdy některý sedící žák nebude mít možnost se do aktivity aktivně zapojit.



Obrázek 16: Zapomnětlivý had (žáci chodící po třídě)

ČTEME POHYBEM (vlastní aktivita)

Tematický okruh: literární a jazyková výchova

Cíl hry: procvičování hlasitého sborového čtení, určování slovních druhů

Pomůcky: připravený text

Prostředí: třída

Ročník: 2. -3. ročník ZŠ

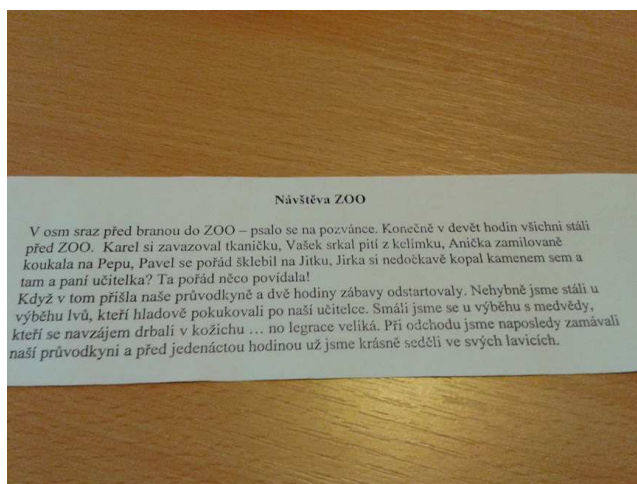
Popis hry: Každý žák má před sebou vytištěný text. Celá třída hlasitě sborově čte, ovšem místo přečtení slovesa se žáci postaví a pantomimicky dané sloveso znázorní. Poté se opět posadí do lavice. Takto žáci přečtou celý text.

Modifikace: V textu se mohou vynechat různé slovní druhy, například místo přečtení podstatného jména žáci 2x tlesknou.

Reflexe z hodiny: Doporučuji před začátkem samotné aktivity nechat žáky, aby si sami pro sebe přečetli připravený text – sami se mohou dopředu připravit na to, co je čeká (pantomima u sloves). Vhodné je také sborově číst se žáky – udáváme jim tak tempo, kterého se všichni drží a nedochází tak ke zbytečnému zrychlování u některých žáků.



Obrázek 17: Čteme pohybem (žáci při pantomimě)



Obrázek 18: Čteme pohybem (text k aktivitě)

4.2 NÁMĚTY PRO PŘEDMĚT MATEMATIKA

JEDE, JEDE MAŠINKA (inspirace z praxí)

Tematický okruh: číslo a početní operace

Cíl hry: procvičování sčítání a odčítání

Pomůcky: žádné

Prostředí: třída

Ročník: 1. -3. ročník ZŠ

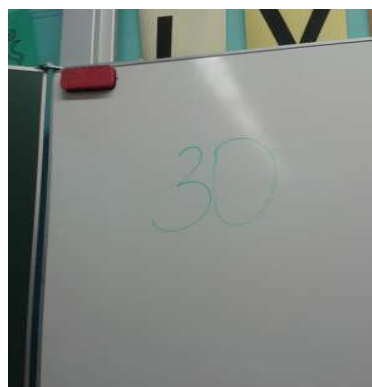
Popis hry: Učitel na tabuli napíše číslo, do kterého budou žáci dočítat. Učitel prochází mezi lavicemi a říká čísla, od kterých žáci dočítají do zvoleného čísla na tabuli. Žáci své výsledky říkají nahlas a každý, kdo dopočte správně, se zapojí za učitele a společně s ním procházejí třídu a přijímají za sebe další spolužáky, kteří vypočetli příklad správně. Pokud ovšem někdo z řetězce za učitelem vypočte nějaký z dalších příkladů chybně, jde si sednout zpět na své místo, ale zůstává ve hře s možností opět se zapojit do řetězce. (Příklad: číslo napsané na tabuli: 10; učitel vysloví číslo: 6 a žáci odpovědí číslo: 4.)

Modifikace: Aktivitu lze aplikovat i do hodin cizího jazyka. Princip hry zůstává stejný, jen čísla se budou říkat v konkrétním jazyce.

Reflexe z hodiny: Když děti zapojené do vláčku budou aktivitu končit, doporučila bych zapojení i sedících dětí do „vláčku“ a vymyšlení posledního příkladu, který vypočítají a vysloví všichni. Společně pak objedou poslední kolečko po třídě. Tím docílíme zapojení všech žáků do aktivity.



Obrázek 19: *Jede, jede mašinka* (žáci při pohybu po třídě)



Obrázek 20: *Jede, jede mašinka* (číslo napsané na tabuli)

SUDÁ A LICHÁ ČÍSLA (modifikace hry Červená a černá)

Tematický okruh: číslo a početní operace

Cíl hry: procvičování zvolených početních operací

Pomůcky: žádné

Prostředí: tělocvična, třída

Ročník: 1. -3. ročník ZŠ

Popis hry: Žáci se rozdělí do dvou stejně početných skupin, které sedí v řadě naproti sobě ve smluvené vzdálenosti. Jedna skupina znázorňuje čísla sudá a druhá skupina čísla lichá. Učitel říká příklady a podle výsledku, který vyjde, se konkrétní skupina snaží chytit co nejvíce hráčů z druhé skupiny, kteří se mezitím snaží dostat do smluvené oblasti, kde jim nic nehrozí. (Například: $3 + 3 = 6$; skupina znázorňující sudá čísla se snaží chytit hráče z druhé skupiny. Pokud je výsledkem příkladu číslo liché, situace se obrací.)

Modifikace: Určování tvrdých a měkkých souhlásek.

Reflexe z hodiny: Doporučila bych, aby při polohách jiných než je start ze stoje, žáci nebyli v řadě těsně vedle sebe. Nebude tak docházet ke zbytečným zraněním, například přišlápnutí ruky atd.



Obrázek 21: *Sudá a lichá čísla* (žáci čekající na zaznění příkladu)



Obrázek 22: *Sudá a lichá čísla* (žáci čekající na zaznění příkladu)

CIK-CAK KOSTKOVANÁ (vlastní aktivita)

Tematický okruh: číslo a početní operace

Cíl hry: procvičování násobení a dělení

Pomůcky: molitanová hrací kostka

Prostředí: třída

Ročník: 3. ročník ZŠ

Popis hry: Žáci se rozdělí do dvou skupin, které stojí v řadě naproti sobě. První žák z jedné skupiny dostane do ruky hrací kostku a vysloví první číslo, které uviděl poté, co kostku chytil. Žák z druhé skupiny, který stojí naproti němu, mu vymyslí příklad s tímto číslem. Žák držící kostku příklad vypočítá a hodí ji spolužákovi z druhé skupiny, který mu dával příklad. Nyní se jejich role obrátí. Po správném vypočítání příkladu je kostka hozena v pořadí druhému žákovi z protější skupiny. Takto se vystřídají všichni žáci.

Modifikace: Matematické příklady se mohou vztahovat i na početní operace se sčítáním a odčítáním.

Reflexe z hodiny: Doporučuji se před samotnou aktivitou domluvit s žáky na tom, že u početních operací se sčítáním a odčítáním budou vymýšlet příklady, které nebudou obsahovat pouze přičtení či odečtení čísla 1 a také, že již vyřčené příklady se nesmí opakovat.



Obrázek 23: *CIK – CAK kostkovaná* (žáci při aktivitě)



Obrázek 24: *CIK – CAK kostkovaná* (žáci při aktivitě)

POČÍTÁME VE VZDUCHU (vlastní aktivita)

Tematický okruh: číslo a početní operace

Cíl hry: procvičování zvolených početních operací, upevňování zvolených matematických pojmů

Pomůcky: žádné

Prostředí: třída

Ročník: 2. - 3. ročník ZŠ

Popis hry: Žáci se rozmístí v prostoru třídy čelem k učiteli a zaujmou polohu lehu na zádech. Učitel říká příklady pomocí matematických pojmů (součin, součet, rozdíl, podíl). Výsledek žáci zakreslí určenou končetinou do vzduchu (například levou nohou). Poté výsledek společně všichni řeknou nahlas, jde o kontrolu výsledku.

Modifikace: Žáci mohou do prostoru kreslit geometrické tvary.

Reflexe z hodin: Doporučuji před zahájením samotné aktivity opakovaně upozornit žáky, že do vzduchu budou zapisovat jen výsledek příkladu, nikoliv celý příklad.



Obrázek 25: *Počítáme ve vzduchu* (žáci při zakreslování výsledků do vzduchu)

GEOMETRICKÝ ULIČNÍK (inspirace z praxí)

Tematický okruh: geometrie v rovině a v prostoru

Cíl hry: procvičování názvosloví a vizuální stránky geometrických tvarů

Pomůcky: žádné

Prostředí: třída

Ročník: 2. - 3. ročník ZŠ

Popis hry: Žáci jdou v kruhu určitým směrem. Učitel vyjmenovává určité věci, které mají společný tvar (například: vše kulaté – glóbus, slunce, míč ...), náhle ale vysloví věc s odlišným tvarem. Žáci při změně geometrického tvaru provedou dřep. Opět vstanou a poté se budou pohybovat opačným směrem při výčtu dalších tvarově sourodých předmětů a budou čekat na další změnu. Kdo změnu nepostřehne a zůstane stát, nezúčastní se hry na dobu 2 změn tvarů.

Modifikace: Místo učitele bude tvary vyjmenovávat žák.

Reflexe z hodiny: Doporučuji při modifikaci hry – kdy budou tvary vyjmenovávat sami žáci, upozornit žáky, aby dané předměty vyjmenovávali hlasitě, neboť ti, co procházejí okolo nich za jejich zády, mnohdy neslyší, co se říká. Nebude tak docházet k přeslechům a zbytečnému zastavování aktivity. Můžeme při aktivitě využít i jiné pohyby, které vyjádří změnu geometrického tvaru – například, že si žáci sednou a dále budou pokračovat v chůzi v kole.



Obrázek 26: *Geometrický uličník* (modifikace hry)



Obrázek 27: *Geometrický uličník* (modifikace hry)

MOLEKULY (inspirace z praxí)

Tematický okruh: závislost, vztahy a práce s daty

Cíl hry: procvičování sčítání, odčítání, násobení a dělení a logického myšlení

Pomůcky: píseň (CD, internet)

Prostředí: třída

Ročník: 1. - 3. ročník ZŠ

Popis hry: Žáci se volně pohybují v prostoru třídy do rytmu hudby. Poté, co učitel píseň zastaví, řekne nějaký matematický příklad. Žáci musí co nejrychleji vytvořit skupinu o takovém počtu, kterému odpovídá výsledek příkladu. Žáci, kteří zbyli, mají za úkol vymyslet takový příklad, který by měl stejný výsledek, jako ten od učitele.

Modifikace: Žáci, kteří zbyli, mají za úkol dopočítat, kolik spolužáků jim chybí do sestavení celé molekuly.

Reflexe z hodin: Hra je vhodná k procvičování a vyvozování násobilky. Vhodné je zařazovat takové příklady, kdy se mohou do molekul zapojit všichni žáci. Doporučuji, domluvit se s žáky na tom, že molekuly budou složené jak s dívek tak i chlapců – bude tak docházet ke zkvalitnění sociálního klima ve třídě.



Obrázek 28: *Molekuly*
(tvoření molekul)



Obrázek 29: *Molekuly* (počítání molekul)

POHYBUJEME SE V PŘÍKLADECH (vlastní aktivita)

Tematický okruh: číslo a početní operace

Cíl hry: procvičování zvolených početních operací

Pomůcky: kartičky s příklady

Prostředí: třída

Ročník: 1. - 3. ročník ZŠ

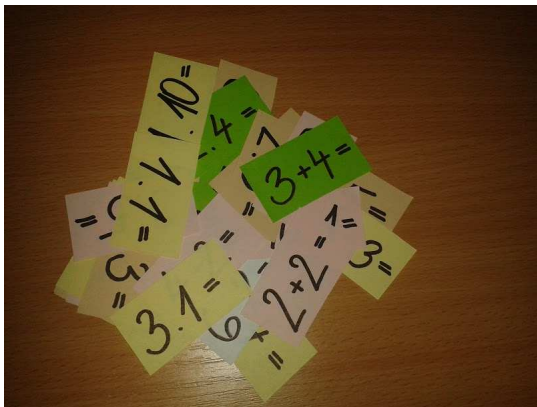
Popis hry: Každý žák si vylosuje kartičku s příkladem. Žáci se volně rozestaví po třídě čelem k tabuli a promyslí si svůj příklad. Postupně budou chodit před tabuli předcvičovat svůj příklad. Žáci si mohou vybrat, jakým pohybem znázorní příklad, ovšem pro každé číslo musí zvolit odlišný pohyb (například tleskání, skákání ...). Matematická znaménka budou žáci říkat nahlas. Ostatní ho pozorně sledují, příklad vypočítají a výsledek opět znázorní pomocí pohybu. Pro kontrolu všichni poté vysloví výsledek nahlas. Takto se vystřídají všichni žáci. (Příklad: $3 + 1$; žák 3x tleskne, vysloví početní znaménko a udělá 1x dřep.)

Modifikace: Početní znaménka budou napsána na tabuli tak, že každé bude na jedné straně tabule. Žák místo vyřčení znaménka nahlas, doběhne k tomu konkrétnímu, které je vyobrazené na tabuli a příklad dokončí.

Reflexe z hodin: Vhodné je vytvořit kartičky s nižšími čísly, nebude tak docházet k situacím, kdy žáci ne zcela přesně zachytí celé zadání příkladu. Pro svižnost aktivity můžeme využít toho, že třída nebude výsledek znázorňovat pohybem, ale řekne jej slovně.



Obrázek 30: Pohybujeme se v příkladech (žákyně při předcvičování příkladu)



Obrázek 31: Pohybujeme se v příkladech (kartičky s příklady)

POČETNÍ BUBENÍČEK (vlastní aktivita)

Tematický okruh: číslo a početní operace

Cíl hry: procvičování zvolených početních operací

Pomůcky: bubínek, kartičky s čísly

Prostředí: třída

Ročník: 1. - 3. ročník ZŠ

Popis hry: Žáci společně s učitelem sedí v kruhu. Uvnitř kruhu jsou lícem nahoru rozmístěny kartičky s čísly. Učitel vybubnuje příklad a matematické znaménko řekne slovně. Žáci příklad vypočítají a vyhledají konkrétní kartičku. Žák, který si vzal z kartiček tu, která odpovídá výsledku, jako první, dostane bubínek. Žák s bubínkem vymyslí a vybubnuje další příklad tak, aby se jeho výsledek nacházel na některé z kartiček. Takto se žáci prostřídají.

Modifikace: Místo bubínku se mohou příklady vytleskávat, vydupávat nebo může být zvolen jiný pohyb.

Reflexe z hodiny: Před zahájením samotné aktivity je vhodné se žáky provést 2 -3 ukázkové příklady, především kvůli tomu, aby si žáci uvědomili, že když vědí výsledek, nesmí ho vykřiknout, nebo se hlásit (viz obr. 32), ale kartičku si mají ze země co nejrychleji vzít.



Obrázek 32: Početní bubeníček (kartičky s čísly)



Obrázek 33: Početní bubeníček (žáci při aktivitě)

PAPEŽI, PAPEŽI ... (modifikace hry Papeži, papeži, kolik je hodin na věži)

Tematický okruh: číslo a početní operace

Cíl hry: procvičování zvolených početních operací

Pomůcky: žádné

Prostředí: tělocvična, třída

Ročník: 1. - 3. ročník ZŠ

Popis hry: Učitel zvolí žáka, který se stává „papežem“. Ten si stoupne do opačné části třídy, než zbytek spolužáků. Žáci se ho ptají: „Papeži, papeži, kolik je hodin na věži?“. Vybraný žák jim bude odpovídat různými matematickými příklady (například 5×3 žabí). Žák zvolené pohyby vybírá ze sborníku domluvených a na tabuli napsaných či načrtnutých pohybů. Ostatní příklad spočítají a udělají takový počet pohybů, který odpovídá výsledku příkladu. Vyhrává ten, kdo se „papeže“ dotkne jako první, stává se tím tak novým „papežem“ a hra se opakuje.

Modifikace: Bez modifikace.

Reflexe z hodiny: Doporučuji aktivitu provozovat na širce tělocvičny – kvůli akustice. Vhodné je před samotným začátkem aktivity ujasnit si s žáky, jaké pohyby (kroky) se smí použít a jak se provádějí.



Obrázek 34: *Papeži, Papeži* (žáci při aktivitě)



Obrázek 35: *Papeži, Papeži* (žáci při aktivitě)

POČÍTÁNÍ TĚLEM (inspirace z praxí)

Tematický okruh: závislost, vztahy a práce s daty

Cíl hry: procvičování zvolených početních operací a logického myšlení

Pomůcky: žádné

Prostředí: tělocvična, třída

Ročník: 1. - 3. ročník ZŠ

Popis hry: Žáky rozdělíme do stejně početných skupin, které se rozmístí ve volném prostoru třídy, v dostatečné vzdálenosti od sebe. Učitel říká různé části těla, které se dotýkají podlahy (například: „Podlahy se dotýkají 2 dlaně a 6 chodidel.“). Úkolem žáků je postavit se tak, aby zadání splnili a také spočítat, kolik částí lidského těla se země dotýká.

Modifikace: Aktivitu je možné využít i v předmětu člověk a jeho svět při procvičování částí lidského těla.

Reflexe z hodin: Vhodné je utvořit si u mladších žáků více skupinek o menším počtu dětí – pro žáky pak není takový problém v konkrétním postavení a v rychlosti spočítat, kolik částí lidského těla se země dotýká.



Obrázek 36: *Počítání tělem* (žáci při aktivitě)



Obrázek 37: *Počítání tělem* (žáci při promýšlení zadání)

4.3 NÁMĚTY PRO PŘEDMĚT ČLOVĚK A JEHO SVĚT

HLEDÁ SE SMEČKA (inspirace z praxí)

Tematický okruh: rozmanitost přírody

Cíl hry: procvičování probraných zvířat

Pomůcky: kartičky s obrázky zvířat

Prostředí: třída

Ročník: 1. - 3. ročník ZŠ

Popis hry: žáci dostanou po jedné kartičce, na které je vyobrazené zvíře. Úkolem žáků je vytvořit skupinu stejných zvířat za pomoci pantomimy. Poté skupina pantomimicky předvede své zvíře i ostatním skupinám, které mají za úkol jej uhodnout.

Modifikace: Zvířata ve skupině nebudou stejná, ovšem bude je spojovat jejich kategoričné zařazení (například: hospodářská zvířata).

Reflexe z hodin: U vyšších ročníků lze využít místo kartiček s obrázky zvířat kartičky, na kterých je pouze název zvířete – žák si tak musí uvědomit, jak zvíře padá a jeho specifika, podle kterých se skupina „najde“ a následně pantomimicky zvíře představit ostatním.



Obrázek 38: *Hledá se smečka* (žáci při pantomimě)

POPLETENÁ ZVÍŘÁTKA (vlastní aktivita)

Tematický okruh: rozmanitost přírody

Cíl hry: procvičování zástupců zvířecí říše

Pomůcky: audio nahrávky zvuků zvířat

Prostředí: třída

Ročník: 1. – 2. ročník ZŠ

Popis hry: Žáci sedí volně v prostoru třídy. Učitel pouští zvuky zvířat. Úkolem žáků je po vyslechnutí zvuku předvést pantomimicky zvíře, kterému zvuk patří a vystihnout tak jeho specifickou, aby bylo poznatelné, o jaké zvíře jde.

Modifikace: Lze použít rozpoznávání zvuků dopravních prostředků, které žáci opět pantomimicky ztvární.

Reflexe z hodin: Pro tuto aktivitu bych doporučila uzpůsobit lavice ve třídě do tvaru podkopy – vznikne tak více prostoru pro pohyb žáků (zvláště pak u tříd s vyšším počtem žáků). Vhodné je také, aby se žáci chvíli pohybovali jako zvíře, které znázorňují, neboť si tak lépe uvědomí odlišnost chůze zvířat a lidí.



Obrázek 39: *Popletená zvířátka* (žák při pantomimě)

MINUTKOVÁ BOMBA (vlastní aktivita)

Tematický okruh: lidé kolem nás a lidé a čas

Cíl hry: procvičení vědomostí z vybraných tematických okruhů

Pomůcky: minutka, krabice, kartičky s názvy či obrázky

Prostředí: třída

Ročník: 1. - 2. ročník ZŠ

Popis hry: Žáci sedí společně s učitelem v kruhu. Učitel jim dává různé otázky z probrané látky. Mezitím si žáci mezi sebou posílají krabici, kde jsou schované kartičky s obrázky. Učitel má za zády nařízenou minutku na různě dlouhou dobu. Po zazvonění minutky žák, u něhož krabice zůstala, si vylosuje kartičku a pantomimicky předvede, co je na ní vyobrazeno. Poté se opět hraje dál. (Procvičování profesí, svátků, či denních činností.)

Modifikace: Aktivitu lze využít i v hodinách matematiky, kde by si žáci z krabice tahali početní příklady, které by měli pohybově ztvárnit.

Reflexe z hodin: Při modifikaci v případech, kdy žák neví správnou odpověď, je vhodné mu dát náhradní úkol, například udělá dřep a pošle krabičku dál - nestane se tak, že se hra zastaví u jednoho žáka a dojde tak časový limit na minutce.



Obrázek 40: *Minutková bomba* (žáci při aktivitě)

POHYBLIVÉ ODPOVĚDI (vlastní aktivita)

Tematický okruh: všechny tematické okruhy

Cíl hry: procvičení vědomostí z vybraných tematických okruhů

Pomůcky: žádné

Prostředí: třída

Ročník: 1. - 3. ročník ZŠ

Popis hry: Žáci stojí v kruhu společně s učitelem. Učitel říká různé otázky. Žáci odpovídají postupně. Žák, který odpoví správně, udělá dřep. Při špatné odpovědi udělá žák „turecký sed“. Takto se postupně dostane na všechny žáky. Při druhém kole se ten, kdo odpoví správně, znovu postaví. Takto se polohy opakují.

Modifikace: Procvičování slovních druhů. Procvičování matematických příkladů.

Reflexe z hodiny: Při aplikaci aktivity se můžeme s žáky domluvit na polohách, které chtějí zaujímat, když odpoví dobře, nebo udělají chybu – například místo dřepu si žáci sami zvolí, že chtějí udělat klek sedmo atd. Tyto polohy (ať už žáky zvolené, či nikoliv) doporučuji načrtnout na tabuli pro případ, kdy žák zapomene, jakou polohu má zaujmout.



Obrázek 41: *Pohyblivé odpovědi* (žáci při aktivitě)

HÁDEJ, HÁDEJ, HÁDAČI (vlastní tvorba)

Tematický okruh: všechny tematické okruhy

Cíl hry: procvičení vědomostí z vybraných tematických okruhů

Pomůcky: libovolné kartičky, 2 košíky označené nápisy ANO a NE

Prostředí: tělocvična, třída

Ročník: 1. - 3. ročník ZŠ

Popis hry: Košíky by měly obsahovat velké množství jakýchkoliv kartiček a měly by být rozmístěny po třídě tak, že 1 košík bude stát v jednom rohu třídy a druhý v rohu opačném. Žáci stojí uprostřed třídy. Učitel dává uzavřené otázky. Žáci se přesouvají učitelem zvoleným pohybem (například: skoky snožmo, jako rak ...) k tomu košíku, na kterém je podle nich napsaná správná odpověď. Kartičku z košíku si vezmou ti, kdo odpověděli správně. Opět se všichni vrací do středu třídy. Vítězí ten, kdo má nejvíce kartiček.

Modifikace: Otázky k tématu bude říkat žák.

Reflexe z hodiny: Doporučuji do košíčků dávat kartičky plastové nebo zalaminované – u papírových kartiček se stává, že je děti v zápalu aktivity pomuchlají nebo poničí. Místo různých kartiček lze do košíků dát plastová víčka, u kterých ale hrozí, že je děti budou upouštět a nebudou schopny jich udržet větší počet.



Obrázek 42: *Hádej, hádej, hádači* (pomůcky k aktivitě)

POROVNÁVAČKA (inspirace z praxí)

Tematický okruh: lidé a čas

Cíl hry: procvičení měsíců v roce

Pomůcky: lavička, bossa

Prostředí: tělocvična, třída

Ročník: 1. ročník ZŠ

Popis hry: Žáci mají za úkol se bezeslovně seřadit podle měsíce, ve kterém se narodili. Pohybovat se ovšem mohou jen po lavičce nebo bossu.

Modifikace: U starších dětí může být bráno na zřetel i přesné datum narození.

Reflexe z hodin: U mladších žáků doporučuji si před samotnou aktivitou zopakovat pořadí měsíců v roce a u žáků, kteří si nejsou jistí datem narození, mít připravený jejich jmenný seznam s jejich daty narození – nebude tak docházet k situacím, kdy se žáci do aktivity nemůžou zapojit, protože neví, kdy se narodili.



Obrázek 43: Porovnávačka (žáci při aktivitě prováděné na lavičkách)

POPLETENÉ NOVINY (vlastní tvorba)

Tematický okruh: všechny tematické okruhy

Cíl hry: procvičení vědomostí z vybraných tematických okruhů

Pomůcky: papírové noviny s vlepným připraveným textem

Prostředí: třída

Ročník: 1. - 3. ročník ZŠ

Popis hry: Žáci se volně pohybují po třídě. Učitelka čte z novin různé zprávy. Žáci pozorně text poslouchají a poté, co zaslechnou nějakou chybu, či nesrovnalost, zareagují tak, že si sednou do dřepu a prsty na ruku budou bubnovat do podlahy. Společně s učitelem chybu opraví a opět budou při chůzi naslouchat dalším zprávám. (Příklad textu: Z lékařského vyšetření se ukázalo, že člověk má dvě nohy, dvě ruce, 3 uši a 1 nos.)

Modifikace: Aktivitu lze modifikovat do českého jazyka, kde půjde o určování slovních druhů.

Reflexe z hodiny: Vhodné je nesrovnalosti zakomponovat do nějakého článku, nebo si připravit celý nový článek či zprávu, která bude ze začátku bez nesrovnalostí, až posléze se nějaké objeví (to bude žáky udržovat v ostražitosti).



Obrázek 44: *Popletené noviny* (pomůcka k aktivitě)



Obrázek 45: *Popletené noviny* (žáci při aktivitě)

MINUTKA (inspirace: Učení v pohybu aneb výuka pro neposedy)

Tematický okruh: lidé a čas

Cíl hry: uvědomění si délek jednotek času

Pomůcky: stopky

Prostředí: třída

Ročník: 1. ročník ZŠ

Popis hry: Žáci se rozmístí různě po prostoru třídy. Nejprve budou sedět a se zavřenýma očima vnímat 1 minutu. Učitel pomocí stopek měří čas. Poté budou žáci jednu minutu vnímat při různých činnostech či polohách. Poté žáci sdělí své dojmy z prožitých minut (například: kdy jim minuta nejrychleji utíkala).

Modifikace: Učitel zastaví stopky, když si děti budou myslet, že jedna minuta už uběhla.

Reflexe z hodin: Při využití modifikace hry, kdy žáci zastavují čas na základě svých pocitů, bych doporučila vytvoření více menších skupinek. Ve skupinkách by si žáci čas měřili mezi sebou. Nebude tak docházet k situacím, kdy pár jedinců chce čas již stopnout, ale ostatní chtějí dále pokračovat v aktivitě.



Obrázek 46: *Minutka* (žáci při aktivitě)



Obrázek 47: *Minutka* (žáci při aktivitě)

STRAVOVACÍ SEMAFOR (vlastní aktivita)

Tematický okruh: člověk a jeho zdraví

Cíl hry: upevnění si poznatků týkajících se jídelníčku a potravin

Pomůcky: 3 kola o průměru cca 50 cm v barvě: červené, oranžové a zelené

Prostředí: tělocvična, třída

Ročník: 1. - 3. ročník ZŠ

Popis hry: Kola rozmístíme na úhlopříčce třídy tak, aby měla mezi sebou dostatečnou vzdálenost. Žáci se postaví do opačného rohu třídy než učitel tak, aby mezi učitelem a žáky ležela v řadě barevná kola. Učitel říká různé suroviny. Každý žák si vyslechne jednu suroviny a podle toho, jestli si myslí, že je zdravá, postaví se k zelenému kolu. Je-li surovina nezdravá, postaví se k červenému kolu. Když si žák není jistý, zvolí kolo oranžové. Poté si společně všichni ověříme správnost zařazení suroviny. Takto se každý vystřídá 2x – 3x.

Modifikace: bez modifikace

Reflexe z hodin: Místo papírových barevných kol lze využít házečí talíře v požadované barvě, či ringo kroužky, které můžeme naskládat na sebe.



Obrázek 48: *Stravovací semafor* (rozmístění kroužků na úhlopříčce třídy)



Obrázek 49: *Stravovací semafor* (obměna pomůcek)

AKTIVITY (vlastní aktivita)

Tematický okruh: lidé kolem nás

Cíl hry: upevnění si poznatků týkajících se lidských profesí

Pomůcky: kartičky s názvy profesí

Prostředí: třída

Ročník: 1. - 2. ročník ZŠ

Popis hry: Žáci si vylosují po jedné kartičce a rozmístí se volně v prostoru třídy čelem k tabuli. Každý žák pantomimicky předvede svou profesi a ostatní poznávají, co předvádí. Učitel měří čas. Vyhrává ten, kdo předváděl svou profesi nejkratší čas, než ostatní uhodli, co je napsáno na kartičce.

Modifikace: Lze předvádět i zástupce z živočišné říše.

Reflexe z hodin: Při větším počtu dětí ve třídě je možné provádět pantomimu ve dvojicích – dochází při tom tak ke spolupráci žáků. Vhodné je také zadat žákům pouze téma (například profese) a nechat je samostatně si vymyslet co, nebo koho budou znázorňovat – učitel se tam sám může zapojit do aktivity, což se stává pro žáky zábavnější.



Obrázek 50: *Aktivita* (žák při pantomimě)



Obrázek 51: *Aktivita* (žáci při pantomimě)

5 DISKUSE

K propojení pohybové činnosti s učební látkou, neboli k využití kinestetického učebního stylu a pro realizaci praktické části mé práce jsem si vybrala, jak již bylo řečeno, 1. základní školu Plzeň, Západní 18, příspěvkovou organizaci. Vybrala jsem konkrétně třídu Mgr. Martiny Procházkové 2. B, kde jsem i absolvovala souvislou praxi a při té příležitosti jsem měla možnost realizovat didaktické hry ze svého sborníku didaktických her přímo ve své výuce. Některé didaktické hry jsem realizovala i ve 3. třídě, kde jsem ovšem neučila celou hodinu, ale jen jsem aplikovala vybrané didaktické hry.

Třída 2. B je tvořena 25 žáky, z toho je 14 dívek a 11 chlapců. Ve třídě je jeden žák, který má diagnostikovaný Aspergerův syndrom, další žák má poruchy chování a další dva žáci jsou dysgrafici. Z celých 30 didaktických her, které jsem s žáky zrealizovala v průběhu 4 týdnů, jsem přizpůsobovala pouze jednu, tak aby se jí aktivně účastnili všichni žáci, a to didaktickou hru „Běžací diktát“, kdy žáci s dysgrafií měli ze čtyř vět na výběr pouze dvě, které měli správně doplnit a přepsat. Žádná jiná didaktická hra nemusela být nijak uzpůsobována potřebám žáků.

Žáci reagovali na začleňování didaktických her do výuky velmi pozitivně a stávalo se, že jsme některé opakovali i vícekrát v průběhu celých 4 týdnů. Do přípravy na každou hodinu českého jazyka, matematiky nebo předmětu člověk a svět jsem začlenila 1 - 2 didaktické hry tak, aby odpovídaly a navazovaly na probíranou látku. Ohlasy ze strany žáků mne mile překvapovaly, žáci mnohdy bezprostředně po ukončení didaktické hry vymýšleli další modifikace, či její využití i v jiných předmětech.

Na „vlastní kůži“ jsem si tak vyzkoušela, že začleňování a využívání kinestetického učebního stylu v hodinách je pro celou třídu velkým přínosem, ať už pro žáky samotné, pro učitele, nebo pro celý kolektiv, co se týče i utužování sociálního klima ve třídě.

Pro kantora samotného má tento učební styl a využívání didaktických her s tím spojených, jisté nároky, ať na časovou dotaci, kterou je kantor ochoten věnovat přípravě pomůcek, či na zvládnutí kázně ve třídě během samotné didaktické hry. Pro mnohé didaktické hry lze využít pomůcky, které má již učitel v zásobě, nebo je může modifikovat. Mnoho didaktických her ani žádné pomůcky nevyžaduje. Kázeň ve třídě při didaktických hrách závisí hodně na kolektivu žáků, na dodržování smluvených pravidel, která jsou

ale stejná pro všechny předměty (např.: naslouchání si), takže při využívání těchto didaktických her nedochází k zavádění nějakých nových pravidel.

Co se týče prostorových možností třídy, tyto didaktické hry nevyžadují speciální prostory, lze je tedy realizovat v každé třídě. Při potřebě většího prostoru je možné je začlenit do hodin tělesné výchovy, kde nám prostory tělocvičny dostatečně postačují.

Samotné třídy, kde jsem hry realizovala, nebyly nijak prostorově odlišné od jiných tříd. Pro většinu didaktických her jsme využívali kobercovou část třídy, některé žáci realizovali mezi lavicemi s využitím celého prostoru třídy a mnohdy jim stačil jen prostor vedle lavice.

Kladné ohlasy na využívání tohoto stylu učení přicházely i ze strany kantorů na základní škole, kteří učili ročníky, pro které jsem měla didaktické hry připravené. Jejich zájem o více informací či poskytnutí některých didaktických her pro využití v jejich třídách mne velice mile překvapil.

Dle mého názoru je využití tohoto učebního stylu, potažmo didaktických her spadajícího do tohoto učebního stylu, velkým přínosem pro všechny. Kantor, který nechce vést své hodiny stereotypně, chce být při tvorbě příprav na hodiny kreativní a je pro něj důležité aktivní zapojení žáků do hodiny, by měl do svých hodin zařazovat tyto didaktické hry a využívat tak potenciálu, který tento učební styl nabízí. Takovým učitelem se chci stát i já.

6 ZÁVĚR

V teoretické části své práce se věnuji otázce mladšího školního věku, podrobněji pak typickým projevům raného školního věku a zmiňuji zde i problematiku samotného vstupu dítěte do školy. Dále zde rozebírám vliv hry a převážně didaktické hry na žáka v edukačním procesu a v neposlední řadě zde rozebírám styly učení, kde se hlavně věnuji problematice kinestetického učebního stylu.

V praktické části práce uvádím sborník didaktických her navržených a vytvořených v rámci kinestetického učebního stylu pro výuku dětí mladšího školního věku. Tento sborník je členěn do tří částí: na didaktické hry využitelné v hodinách českého jazyka, didaktické hry zaměřené na matematiku a didaktické hry cílené na vyučovací předmět člověk a jeho svět. Ke každé uvedené didaktické hře je uveden tematický okruh, do kterého hra spadá, její cíle, potřebné pomůcky, prostředí, které je vhodné pro zrealizování hry, uveden je i ročník, pro který je hra vhodná. Dále je zpracován podrobný popis dané hry, možnosti její modifikace, reflexe z praxe a přiložena je i fotodokumentace samotných žáků při hře, či pomůcek ke hře potřebných.

Na 1. základní škole Plzeň, Západní 18, příspěvkové organizaci ve vybrané 2. a 3. třídě jsem tak úspěšně zrealizovala celkem 30 didaktických her, které využívají přirozenou potřebu pohybu žáků a spojují ji s procesem učení. Všechny uvedené didaktické hry jsou navrženy tak, aby byly využitelné ve všech tematických okruzích stanovených v RVP. Podle potřeby je lze také modifikovat k dosažení jiných cílů ve vyučovacím předmětu, než pro který byly určeny, nebo je lze přizpůsobit zcela jinému vyučovacímu předmětu.

Začleňováním těchto didaktických her do vyučovacích hodin přispíváme k větší pestrosti a rozmanitosti celé hodiny. Tyto hry slouží také jako motivační prvek hodiny a zároveň jako kompenzace statické zátěže při vyučování. Včleňováním těchto her do výuky docílíme pohybu a udržení koncentrace u všech žáků v celé třídě v jeden okamžik a dosáhneme tak trvalosti přijatých poznatků.

Využívání didaktických her zaměřených na kinestetický učení styl během výuky se mi osvědčilo. Žáci se na hodiny těšili a často se dožadovali i opakování některých her. Žáci byli motivovaní a během celé hodiny vždy aktivně pracovali.

7 SUMMARY

Aim of this thesis was a design and creation of collection of didactic games as a part of kinesthetic teaching method used for education of children of a younger school age in the subjects of: Czech language, Mathematics and “Man and his world”.

I designed, created and realized 30 didactic games altogether at the funded organization of the 1st primary school in Pilsen, Zapadni 18, which use the natural need for movement of the pupils and connect that with the process of learning. The didactic games are designed in a way so that they can be used in all the topic circles established by the RVP. The games can also be modified to fulfill different goals in the given subjects on demand or can be adjusted for a different subject completely.

The use of didactic games focused on kinesthetic learning style has proved itself to me during teaching. Pupils were looking forward to the classes and often even demanded repetition of some games. The pupils were motivated and were always actively participating in the class.

8 SEZNAM LITERATURY

ALLEN, K. Eileen a MAROTZ, Lynn R. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 187 s. ISBN 80-7178-614-4.

FENSTERMACHER, Gary D. a SOLTIS, Jonas F. *Vyučovací styly učitelů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. 124 s. ISBN 978-80-7367-471-7.

FRANCLOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. 169 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4463-6.

FRYJAUFOVÁ, Eva. *Naučte své dítě efektivnímu učení*. Vyd. 1. Brno: ComputerPress, 2006. 94 s., [2] složené 1. obr. příl. (23 x 46 a 23 x 31 cm). Pedagogicko-psychologický rádce rodiče. ISBN 80-251-1481-3.

GRAHAM, Carolyn. *Creating Chants and Songs*. Oxford: Oxford University Press, 2006. 164 s. ISBN: 978-0-19-442236-9.

HNÍZDILOVÁ, Michaela. *Tělovýchovné chvílky, aneb, pohyb nejen v tělesné výchově*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 64 s. ISBN 80-120-4010-6.

HOUŠKA, Tomáš. *Škola hrou: Knížka pro učitele a rodiče všech školáků*. Praha: Tomáš Houška, 1991. 270 s. ISBN 80-900704-7-7.

HOUŠKA, Tomáš. *Škola je hra. 2.,* přeprac. a rozš. vyd. Praha: Tomáš Houška, 1993. 259 s. ISBN 80-900704-9-3.

CHADIMOVÁ, Jitka. *Kinestetický učební styl na 1. stupni ZŠ*. Brno, 2008. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně. Fakulta pedagogická. Vedoucí práce Daniela JONÁŠOVÁ.

CHOUTKA, Miroslav, BRKLOVÁ, Danuše a VOTÍK, Jaromír. *Motorické učení v tělovýchovné a sportovní praxi*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, 1999. 70 s. ISBN 80-7082-500-6.

JONÁŠOVÁ, Daniela, MICHÁLKOVÁ, Jana a MUŽÍK, Vladislav. *Učení v pohybu, aneb, Výuka pro neposedy: (náměty pro český jazyk, matematiku a prvouku ve výuce na 1. stupni ZŠ)*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 40 s. Na pomoc pedagogické praxi. ISBN 80-210-4074-2.

KLINDOVÁ, Luboslava a RYBÁROVÁ, Eva. *Vývojová psychologie: učebnice pro 3. ročník středních pedagogických škol*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 161 s.

KOTRBA, Tomáš a LACINA, Lubor. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister&Principal, 2015. 185 s. ISBN 978-80-7485-043-1.

KOUBA, Václav. *Motorika dítěte*. 1. vyd. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, 1995. 100 s. ISBN 80-7040-137-0.

KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 168 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2038-8.

- KURIC, Jozef. *Vývojová psychologie: Učebnice pro pedagogické fakulty*. 2. nezm. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964. 161 s.
- LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2., dopl. vyd. Praha: Avicenum, 1991. 284 s. ISBN 80-201-0098-7.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana a LANGMEIER, Miloš. *Vývojová psychologie: s úvodem do vývojové neurofyzologie*. 2. vyd. Praha: H & H, 2002. 132 s. ISBN 80-7319-016-8.
- LIEVEGOED, B. C. J. *Vývojové fáze dítěte*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1992. 166 s. ISBN 80-900307-7-7.
- LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 202 s. ISBN 978-80-7367-784-8.
- MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy university, 1997. 90 s. ISBN 80-210-1549-7.
- MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. 240 s. [Studium]; 8. ISBN 80-7178-246-7.
- MICHÁLKOVÁ, Jana. *Kinestetický učební styl na 1. stupni základní školy* [rukopis]. 1999. 61 s.
- NOVOTNÁ, Lenka, HRÍCHOVÁ, Miloslava a MIŇHOVÁ, Jana. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012. 82 s. ISBN 978-80-261-0115-4.
- PAVLAS, Ivan a VAŠUTOVÁ, Maria. *Vývojová psychologie: pro studenty učitelství a vychovatelství. I*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 1999. 135 s. ISBN 80-7042-153-3.
- PETRŽELA, Zdeněk. *Hrajeme si. [Díl] II*. [Polička]: Fantisk, 1993. 80 s.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Vyd. 2., přeprac., v Portálu 1. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7178-829-5.
- SANTLEROVÁ, Květoslava. *100 didaktických her ve výuce čtení a psaní: Příručka pro učitele základních a speciálních škol*. 1. vyd. Brno: Učebnice a knihy Mgr. Jitka Spiesová, 1993. 49 s.
- SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013. 150 s. ISBN 978-80-262-0404-6.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha: ISV, 1999. 292 s. Pedagogika. ISBN 80-85866-33-1.

STRAŠÍKOVÁ, Blanka. *Z dětských mudrosloví: specifické znaky dětské psychiky*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2000. 83 s. ISBN 80-7184-996-0.

ŠIMÍČKOVÁ, Helena. *Kinestetický učební styl*. Komenský, 1996-1997, 121 (1-2), s. 9-10. ISSN 0323-0449.

ŠTURMA, Jiří. *Didaktika pedagogiky*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1993. 97 s. ISBN 80-7041-228-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

VERECKÁ, Naděžda. *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy: Je vaše dítě zralé pro školu? A vy?*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. 160 s. ISBN 80-7106-474-2.

ZAPLETAL, Miloš. *Velká encyklopedie her. 2, Hry v klubovně*. Vyd. 2. Praha: Leprez, 1996. 604 s. ISBN 80-901826-9-0.

Internetové zdroje:

BLADES, Jean. *Nové argumenty pro obhajobu denní kvalitní tělesné výchovy* [online]. 23. 7. 2007, RVP. Metodický portál [cit. 28. 1. 2016]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1520/NOVE-ARGUMENTY-PRO-OBHAJOBU-DENNI-KVALITNI-TELESNE-VYCHOVY.html/>

GEAKE John, *Neuromythologies in education.EducationalResearch* [online]. © 2008 NFER. [cit. 2. 2. 2016]. ISSN 1469-5847. Dostupné z: <http://amyalexander.wiki.westga.edu/file/view/neuromythologies-p.pdf>

Katedra tělesné a sportovní výchovy. Kinestetický učební styl [online]. © 2010 Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta Pedagogická, KATEDRA TĚLESNÉ a SPORTOVNÍ VÝCHOVY [cit. 25. 1. 2016]. Dostupné z: <http://tv4.ktv-plzen.cz/semestralni-prace/kinesteticky-ucebni-styl.html>

Kinestetika [online]. 2008 – 2015 [cit. 25. 1. 2016]. Dostupné z: http://www.kinestetika.cz/?page_id=2

KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie v teorii a praxi. Vyučovací a učební styly a strategie z hlediska pedagogické psychologie* [online]. Březen, 2010 [cit. 29. 1. 2016]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/vyučovaci-a-ucebni-styly-a-strategie-z-hlediska-pedagogicke-psychologie>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2012 [cit. 28. 1. 2016]. Dostupné z: <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Pomůcka na pomoc učitelům [online]. Praha: VÚP, 2007. 134 s. [cit. 28. 1. 2016]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>

9 SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: <i>Didaktická struktura hry (Maňák, Švec, 2003, s. 127)</i>	24
Obrázek 2: <i>Hláska tě probudí</i> (žáci soustředící se na hlásku).....	36
Obrázek 3: <i>Hláska tě probudí</i> („probuzení žáci“)	36
Obrázek 4: <i>Hledači souhlásek</i> (návrat žáků do výchozí polohy)	37
Obrázek 5: <i>Nezbedné slovní druhy</i> (určení podstatného jména)	38
Obrázek 6: <i>Nezbedné slovní druhy</i> (určení slovesa).....	38
Obrázek 7: <i>Košíková</i> (kartičky se slovy).....	39
Obrázek 8: <i>Košíková</i> (pomůcky k aktivitě)	39
Obrázek 9: <i>Pavoučí síť</i> (žáci soustředící se na aktivitu)	40
Obrázek 10: <i>Pavoučí síť</i> (žáci při hodu klubičkem).....	40
Obrázek 11: <i>Skáče se slabikou</i> (žáci určují počet slabik).....	41
Obrázek 12: <i>Znaménko v pohybu</i> (žáci znázorňující tečku).....	42
Obrázek 13: <i>Znaménko v pohybu</i> (žáci znázorňující vykřičník)	42
Obrázek 14: <i>Běhací diktát</i> (připravené věty).....	43
Obrázek 15: <i>Běhací diktát</i> (přepsané a opravené věty)	43
Obrázek 16: <i>Zapomnětlivý had</i> (žáci chodící po třídě).....	44
Obrázek 17: <i>Čteme pohybem</i> (žáci při pantomimě)	45
Obrázek 18: <i>Čteme pohybem</i> (text k aktivitě)	45
Obrázek 19: <i>Jede, jede mašinka</i> (žáci při pohybu po třídě)	46
Obrázek 20: <i>Jede, jede mašinka</i> (číslo napsané na tabuli)	46
Obrázek 21: <i>Sudá a lichá čísla</i> (žáci čekající na zaznění příkladu)	47
Obrázek 22: <i>Sudá a lichá čísla</i> (žáci čekající na zaznění příkladu)	47
Obrázek 23: <i>CIK – CAK kostkovaná</i> (žáci při aktivitě).....	48
Obrázek 24: <i>CIK – CAK kostkovaná</i> (žáci při aktivitě).....	48
Obrázek 25: <i>Počítáme ve vzduchu</i> (žáci při zakreslování výsledků do vzduchu).....	49
Obrázek 26: <i>Geometrický uličník</i> (modifikace hry)	50
Obrázek 27: <i>Geometrický uličník</i> (modifikace hry)	50
Obrázek 28: <i>Molekuly</i> (tvoření molekul)	51
Obrázek 29: <i>Molekuly</i> (počítání molekuly).....	51
Obrázek 30: <i>Pohybujeme se v příkladech</i> (žákyně při předcvičování příkladu)	52
Obrázek 31: <i>Pohybujeme se v příkladech</i> (kartičky s příklady).....	52
Obrázek 32: <i>Početni bubeníček</i> (kartičky s čísly)	53
Obrázek 33: <i>Početni bubeníček</i> (žáci při aktivitě).....	53
Obrázek 34: <i>Papeži, Papeži</i> (žáci při aktivitě)	54
Obrázek 35: <i>Papeži, Papeži</i> (žáci při aktivitě)	54
Obrázek 36: <i>Počítání tělem</i> (žáci při aktivitě).....	55
Obrázek 37: <i>Počítání tělem</i> (žáci při promýšlení zadání)	55
Obrázek 38: <i>Hledá se smečka</i> (žáci při pantomimě)	56
Obrázek 39: <i>Popletená zvířátka</i> (žák při pantomimě).....	57
Obrázek 40: <i>Minutková bomba</i> (žáci při aktivitě).....	58
Obrázek 41: <i>Pohyblivé odpovědi</i> (žáci při aktivitě)	59
Obrázek 42: <i>Hádej, hádej, hádači</i> (pomůcky k aktivitě)	60
Obrázek 43: <i>Porovnávačka</i> (žáci při aktivitě prováděné na lavičkách)	61
Obrázek 44: <i>Popletené noviny</i> (pomůcka k aktivitě).....	62

Obrázek 45: <i>Popletené noviny</i> (žáci při aktivitě)	62
Obrázek 46: <i>Minutka</i> (žáci při aktivitě).....	63
Obrázek 47: <i>Minutka</i> (žáci při aktivitě).....	63
Obrázek 48: <i>Stravovací semafor</i> (rozmístění kroužků na úhlopříčce třídy).....	64
Obrázek 49: <i>Stravovací semafor</i> (obměna pomůcek).....	64
Obrázek 50: <i>Aktivity</i> (žák při pantomimě).....	65
Obrázek 51: <i>Aktivity</i> (žáci při pantomimě).....	65