

KDO SI HRAJE, NEZLOBÍ. ALE CO SE PŘI TOM NAUČÍ?

Those who play don't cause trouble. But what do they learn?

Monika Šindelková

Abstrakt: *Motivace a aktivizace žáků patří mezi důležité faktory při přípravě učitele na výuku. Jednou z možností, jak zaktivizovat žáky a zefektivnit výukový proces, je použití metody didaktické hry. Avšak učitel musí postupovat podobně jako při volbě jakékoliv metody, tj. uvažovat o spojení metody, obsahu a cíle.*

Tento text si klade za cíl představit výsledky analýzy pěti materiálů, které jsou jejich autory označovány jako didaktické hry a které mají sloužit zejména k zábavnému procvičování. Cílem analýzy bylo zhodnotit kvalitu a aplikovatelnost těchto materiálů ve výuce českého jazyka. Text nejprve představuje metodu didaktické hry jako prostředek zvýšení motivace žáka. Hlavní část příspěvku je pak věnována analýze, která byla provedena na základě pěti stanovených hledisek: cíle, obsah, kognitivní hledisko, didaktické hledisko a lingvistické hledisko. Z výsledků vyplývá, že hry neodpovídají zacílení předmětu český jazyk, obsah je ve všech případech transformován do podoby tzv. malé lingvistiky, není dostatečně reflektována kognitivní náročnost obsahu a zároveň některé praktické aspekty komplikují osvojení znalostí a dovedností, zejm. dekontextualizace příkladů. Ve všech hrách se vyskytují nevhodné formulace a chyby, které jsou v rozporu s lingvistickým poznáním. Zásadní problém těchto materiálů tkví v nedostatečné reflexi obsahu, protože jedinou jejich funkcí je pouhé ozvláštnění výuky.

Klíčová slova: *kvalita výuky; cíle výuky; obsah výuky; výuková metoda; didaktická hra; netradiční metoda*

Abstract: *Motivation and activation of pupils are among the important factors in the teacher's preparation for instruction. One of the ways to activate pupils and make the instruction more effective is to use the didactic game. However, the teacher must proceed in the same way as in the choice of any method, i.e. consider about the integrity of method, content and aim.*

The aim of this paper is to present the results of the analysis of five materials, which are described by their authors as didactic games and which are to be used mainly for entertaining practice. The aim of the analysis was to evaluate the quality and applicability of these materials in Czech language teaching. First, the paper introduces the didactic game as a means of increasing pupil motivation. The main part of the paper is then focused on the analysis, which was carried out on the basis of five defined aspects: aims, content, cognitive aspect, didactic aspect and linguistic aspect. The results show that the games do not correspond to the aims of the subject of Czech language, the content is in all cases transformed into the form of small linguistics, the cognitive demandingness of the content is not sufficiently reflected and at the same time some practical aspects complicate the acquisition of knowledge and skills, especially the decontextualization of examples. In all the games there are wrong formulations and mistakes that are contrary to linguistic knowledge. The fundamental problem with these materials lies in the lack of reflection on the content, as their only function is simply to intensify the experience of instruction.

Key words: *quality of instruction; teaching aims; teaching content; teaching method; didactic game; non-traditional method*

Úvod

Dobrý den, nemáte někdo nějaký nápad na hru do mluvnice pro devátáky? Právopisnou apod.

Dobrý den, prosím o radu. Učím na druhém stupni a hledám nějakou inspiraci – hru na větné členy, syntax. Tohle učivo není u dětí moc oblíbené, učí se dlouho a já už nevím, jak ho dětem lépe přiblížit. Nenapadá vás, jak to okořenit a učivo zpříjemnit? ☺

Dobře ráno, jaké při cestě používáte stolní hry? Můžeme nějaké koupit, tak budu rada za inspiraci. Díky!

Dobrý den, sháním náměty a tipy na češtinářské hry, které zvednou děti ze židlí – tedy opravdu musejí vstát a třeba na stanovištích něco dělat, přemýšlet apod. Nemáte prosím někdo něco takového?

Uvedené autentické citace pocházejí z facebookové učitelské skupiny pro výuku českého jazyka *Náměty pro český jazyk 2. stupně* a jsou dokladem současného feno-

ménu, kdy učitelé hledají inspiraci u svých kolegů pro řešení různých výukových situací. Důvodem se zdá být skutečnost, že tito učitelé cítí potřebu změny ve výuce a usilují o to, aby měli žáci předmět český jazyk rádi a aby připravené činnosti žáky zaujaly. Pozitivní emoce v procesu učení totiž rozšiřují žákovu pozornost, usnadňují zapamatování a vybavování poznatků a dovedností, umožňují rozšířit rozsah a hloubku získaných poznatků a v neposlední řadě kladně ovlivňují motivaci a dosahování cílů (Mareš, 2013, s. 77–78). Jako možné řešení zvýšení pozitivních emocí ve výuce se v učitelské komunitě objevuje úvaha týkající se aktualizace repertoáru výukových metod. Řada učitelů přemýšlí nad tím, jak žákům dané učivo zprostředkovat jinak, zejména zábavně. Na trhu se objevují různé metody, aktivity, učební úlohy a hry, jejichž autoři deklarují zejména *netradičnost* a *zábavnost* (k problému komplexněji srov. Štěpáník – Šindelková, 2024/2025).

Cílem této studie je zhodnotit kvalitu a aplikovatelnost pěti materiálů, které jsou jejich autory označovány jako didaktické hry a které mají sloužit zejména k zábavnému procvičování v hodinách českého jazyka. Jedná se o ucelenou řadu vytvořenou Martinem Staňkem a Veronikou Štroblovou a vydanou společností *V lavici s. r. o.*

Hry byly analyzovány na základě pěti stanovených hledisek: *cíle, obsah, kognitivní hledisko, didaktické hledisko a lingvistické hledisko*, pomocí nichž bylo sledováno, do jaké míry cíle jednotlivých her odpovídají cílům pro výuku českého jazyka, s jakým obsahem žáci pracují a které myšlenkové operace při hře zapojují, jaké jsou možnosti a limity her při osvojování obsahu, ale také zda hry neobsahují jazykové chyby či nepřesnosti.

1. Didaktická hra jako prostředek zvýšení motivace žáků

Jedním z mnoha cílů učitele je podněcovat aktivitu žáků. Nicméně ve škole občas nastávají situace, v nichž motivace k činnosti není dostatečná, a tím pádem žák zažívá nudu, která se obvykle projevuje např. sníženou aktivací organismu, nechutí k činnosti, snížením pozornosti, rušivým chováním či snahou z nudné situace uniknout (Mareš, 2013, s. 281–282). Jako možné řešení, jak překonat ve školní praxi nudu, se nabízí změna vyučovacího stylu tím způsobem, že učitel zahrnuje aktivity, které jsou mj. zábavné a humorné (srov. Gabler – Schroeder, 2003, s. 73; Pavelková, 2010). Funkci humoru ve výuce českého jazyka hodnotí příznivě např. Čechová s Pavelkovou (1999/2000), avšak upozorňují na skutečnost, že pod vlivem nesprávně pochopeného hesla *škola hrou* Jana Amose Komenského „se z některých škol začala vytrácet vážná vzdělávací práce, jež byla nahrazována nezávažnými hrami bez řádu a cíle“ (tamtéž, s. 117). Z uvedeného vyplývá, že aktivita žáků musí

být určena především cíli poznávacími, nikoliv pouze afektivními, protože aspekt zábavnosti nesmí být důležitější než sama hodnota vzdělávací činnosti (Prawat, 1992, s. 370).

Jednou z možností, jak zaktivizovat žáky a zefektivnit výukový proces, je použití metody didaktické hry¹, což je „analogie spontánní činnosti dětí, která sleduje didaktické cíle“ (Průcha a kol., 1995, s. 48). Didaktická hra sice simuluje spontánní činnost dětí, ale liší se právě v tom, že ji učitel zařazuje do výuky s určitým záměrem, s cílem žáky *něco* naučit. Označením *něco* je myšlen vzdělávací obsah, který představuje nejen získané znalosti, ale také zkušenosti, dovednosti, hodnoty, postoje a zájmy vytvářené v žácích (Průcha, 2002, s. 245). Charakteristickým rysem hry je, že při její realizaci se žák baví a mnohdy ani nevnímá, že se v jejím průběhu učí, protože „učení, které ze hry vyplývá, je z jeho hlediska nepodstatné“ (Fontana, 2015, s. 50). Po jejím skončení by však žák proto měl vždy reflektovat, co se naučil.

Použití didaktické hry ve výuce představuje pro učitele práci značně namáhavou (Sedláková, 2008). Úloha učitele totiž nekončí přípravou didaktické hry, ale je na něm, aby zabezpečil její průběh a také aby vyhodnotil výsledky. Co se týče přípravy, je nutné, aby učitel hru modifikoval s ohledem na věk žáků. Dále je potřeba určit jasný časový plán, vymezit přesná a jednoznačná pravidla, která budou společně s cílem a se způsobem hodnocení představena žákům. V neposlední řadě je nutné zajistit materiální potřeby pro hru. Nezbytnou součástí každé didaktické hry by měla být závěrečná diskuse, jejíž smysl spočívá ve spojení průběhu hry a jejích výsledků se zamýšleným vzdělávacím obsahem, který si měli prostřednictvím hry žáci osvojit (Maňák a kol., 1997, s. 34). Při zařazování hry do výuky je také důležité si uvědomit, že vždy záleží na atmosféře ve třídě, na učiteli a zejména na jeho schopnostech danou hru zorganizovat. Proto u každé třídy můžeme očekávat jiný efekt (srov. Maňák a kol., 1997, s. 32; Skalková, 1999, s. 185).

Hlavním důvodem, proč bývá didaktická hra zařazována ve výuce, je tedy především její stimulační náboj, což vede k tomu, že jsou žáci metodou silně zaujatí a zvyšuje se jejich angažovanost ve vykonávaných činnostech (srov. Průcha a kol., 1995, s. 48–49; Petty, 1996, s. 188). Důsledkem zvýšení zájmu a motivace může být dokonce skutečnost, že si žáci mohou k předmětu (ale také k učiteli) vybudovat pozitivní vztah, který má dlouhodobý charakter (Petty, 1996, s. 188). Z psy-

¹ Využití didaktické hry se v kontextu didaktiky českého jazyka a literatury věnuje např. monotematické číslo *Didaktická pomůcka, hra a hračka jako edukační prostředek* časopisu *Didaktické studie* (roč. 1, č. 1, 2009). V tomto čísle např. Simona a Kristýna Pišlový zdůrazňují jednotlivé funkce hry, do popředí staví zejm. aspekt zábavnosti. Konkrétní praktické náměty týkající se využití hry a hravých činností ve výuce českého jazyka na druhém stupni základní školy zpracovala Zuzana Poláková (uvádí např. tyto náměty: pexeso, piškvorky, riskuj, osmisměrka, kvíz aj.).

chologických výzkumů vyplývá, „že hra je kromě jiného i způsobem poznávání a komunikace a v neposlední řadě i metodou a její principy jsou zároveň jedním z cílů výchovy“ (Sedláková, 2008, s. 114). Navíc podle Piageta hra podporuje rozvoj složitějších forem myšlení tím, že děti při hře usilují o pochopení toho, jak věci fungují (Fontana, 2015, s. 54).

Vedle obsahu a výukového cíle by každá didaktická hra měla zahrnovat také pravidlo, protože kromě potenciálu didaktického má hra mj. potenciál výchovný, kdy se žáci učí respektovat pravidla, což má pozitivní dopad na jejich socializační proces (srov. Maňák a kol., 1997, s. 33–34; Skalková, 1999, s. 184).

To, aby se ze hry nestal pouhý prvek zábavnosti a nevšednosti, souvisí s úlohou učitele. Podobně jako při volbě jakékoliv metody musí učitel postupovat tak, aby metoda byla volena s ohledem na obsah a výukový cíl (Maňák – Švec, 2003, s. 7).

Pokud je spojení metody, obsahu a cíle porušeno, může dojít k tzv. didaktickému formalismu, jehož důsledkem je mj. didaktické vyprazdňování obsahu (Janík a kol., 2013; Slavík a kol., 2017), které se v praxi projevuje zejména přeceňováním metody na úkor práce s obsahem. Výsledkem je, že se metoda stává formální a bezobsažnou a vzniká tak nebezpečí samoúčelnosti a ztráty času (Vališová – Kasíková, 2011, s. 211). Žáci nevědí, co se učí, příp. se vůbec neučí.

2. Analýza vybraných didaktických her pro výuku českého jazyka

Pro účely této studie jsem vybrala sadu pěti materiálů (jejich autoři používají označení *didaktická desková hra* – obr. 1), které vydala společnost *V lavici s. r. o. – vzdělávací portál pro pedagogy, žáky i jejich rodiče*².

Zkoumala jsem didaktické hry následujících názvů, v další části textu pro jednotlivé hry používám příslušné označení:

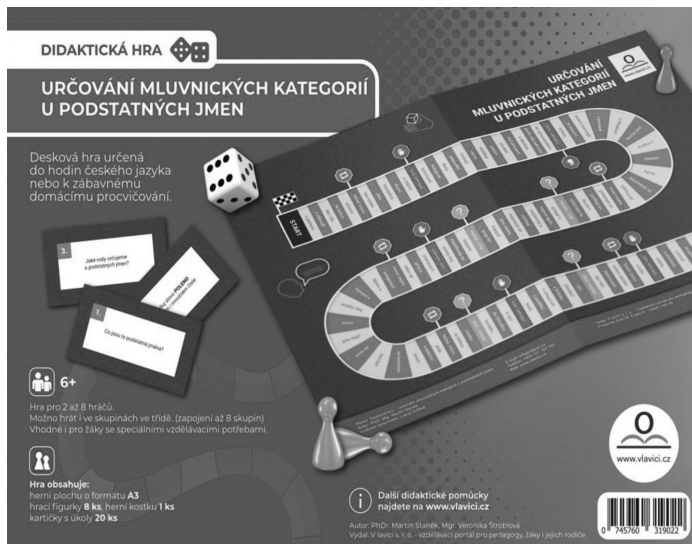
- **hra č. 1** *Tvrde a měkké souhlásky a pravopis u/ú/ů*³,
- **hra č. 2** *Pravopis vyjmenovaných slov*⁴,

² Jedná se o vzdělávací společnost pro pracovníky v sociální a pedagogické oblasti, která kromě online vzdělávacích webinářů nabízí také akreditované kurzy, doučování pro žáky k přijímacím zkouškám nebo poradenské služby. Jednou oblastí je také e-shop, na kterém společnost nabízí různé pracovní sešity, přehledové karty, ale právě také didaktické hry, přičemž „didaktické pomůcky a přehledy vytvářejí pedagogové dle svých zkušeností i aktuálních potřeb žáků“ (cit.: <https://vlavici.cz/didakticke-pomucky>).

³ <https://eshop.vlavici.cz/didakticke-deskove-hry/deskova-hra-tvrde-a-mekke-souhlasky-a-pravopis-u-u-/>

⁴ <https://eshop.vlavici.cz/didakticke-deskove-hry/deskova-hra-pravopis-vyjmenovanych-slov/>

- **hra č. 3** *Určování mluvnických kategorií u podstatných jmen*⁵,
- **hra č. 4** *Přídavná jména (pravopis a určování mluvnických kategorií)*⁶,
- **hra č. 5** *Určování mluvnických kategorií u sloves*⁷.



Obrázek 1. Didaktická desková hra (zpracování všech her je totožné, liší se pouze barevně). Zdroj: <https://eshop.vlavici.cz/didakticke-deskove-hry/deskova-hra-urcovani-mluvnickych-kategorii-u-podstatnych-jmen/>; cit. 5. 7. 2024.

Všechny hry dle autorů „slouží k využití v hodinách českého jazyka nebo k zábavnému domácímu procvičování“ (cit. z návodu), každá z nich je nabízena za 349 Kč. Je možno hrát ve 2 až 8 hráčích, ale také ve skupinách ve třídě (zapojení až 8 skupin). Autoři deklarují, že všechny hry jsou vhodné i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Každá desková hra obsahuje herní plochu o formátu A3, 6 hracích figurek⁸, herní kostku a celkem 20 kartiček s úkoly.

⁵ <https://eshop.vlavici.cz/didakticke-deskove-hry/deskova-hra-urcovani-mluvnickych-kategorii-u-podstatnych-jmen/>

⁶ <https://eshop.vlavici.cz/didakticke-deskove-hry/didakticka-hra-pravopis-pridavnych-jmen/>

⁷ <https://eshop.vlavici.cz/didakticke-deskove-hry/deskova-hra-urcovani-mluvnickych-kategorii-u-sloves/>

⁸ Autoři deklarují, že hra obsahuje celkem 8 figurek, ale v balení jich je pouze 6.

Průběh a pravidla jsou pro všechny hry stejné a jsou v určitých aspektech podobné deskové hře *Člověče, nezlob se!*. Hodem kostkou se určí počet polí a následně žák řeší pravopisný nebo gramatický problém daného pole. Pokud žák odpoví špatně, vrací se zpět o jedno pole, pokud odpoví správně, postoupí o jedno pole dopředu. Hra nabízí mj. pole „hážeš⁹ znovu“ a „kolo nehraješ“. Další možností je pole „úkol/otázka“. V tomto případě si žák vezme kartu a plní příslušný úkol. Zde platí stejné pravidlo jako při hře s herním plánem – pokud odpoví správně, postupuje o jedno pole dopředu, pokud špatně, vrací se o jedno pole zpět.

2.1 Cíle

Jako první jsem úmyslně zvolila kritérium cílů, protože se jedná o stěžejní prvek při výstavbě vyučovacího a učebního prostředí. Dopředu jsou stanoveny výsledky učení, ke kterým mají žáci během činnosti směřovat a kterých mají také následně dosáhnout.

Autoři analyzovaných her rozlišují dva druhy cílů, a to *cíl hry* a *cíl didaktický*. Cílem hry jako takové je dojít s figurkou do cíle a cestou plnit úkoly. Takto formulovaný cíl spíše upřesňuje, co žáci mají dělat a kdy hra končí. Didaktický cíl je ve všech případech formulován totožně, např. *Opakování sloves, jejich mluvnických kategorií a pravopisu*.

Opakování sloves však nelze považovat za cíl, může představovat pouze např. téma hodiny. Zásadní je, že cílem nesmí být pouhý popis obsahu, ale musí být formulován tak, aby bylo zřejmé, které změny ve vědomostech, dovednostech, schopnostech, vlastnostech či postojích mají u žáka nastat. Chybné vymezení cíle tak následně podmiňuje celou problematičnost hry, protože není určeno, jakých skutečných výsledků žáci dosáhnou, co se naučí a v čem selepší. Zároveň vymezeným cílům chybí komunikačně-sémantický rozměr, a tím pádem se žáci neučí využívat mluvnické poznatky v komunikační praxi (Štěpáník – Šmejkalová, 2017, s. 99).

Při práci s herním plánem je cílem her č. 3, 4 a 5 určování mluvnických kategorií, u her č. 1, 3 a 4 je cílem doplnění pravopisu. U všech her žák pracuje s dekontextualizovanými příklady, u pravopisu se vyžaduje pouze doplnění jednoho chybějícího písmena (např. zb_tek), přičemž doplnění probíhá pouze ústně, bez zápisu slova. Zacílení všech her je tedy primárně formálně-poznávací.

Součástí všech her jsou mj. karty s úkoly/otázkami. Z jejich analýzy vyplývá, že všechny hry cílí převážně na zapamatování (např. *Vyjmenuj obojetné souhlásky. Řekni vyjmenovaná slova po Z. Jaké znáš vzory rodu mužského? Co jsou to přídavná*

⁹ Autoři používají v názvu pole chybný tvar slovesa *házet* – kodifikovaný je tvar *házíš*.

jména? Vyjmenuj osoby v množném čísle.¹⁰⁾. Žák si má na základě mnohdy nevhodně formulovaného pokynu (např. *řekni*) vybavit např. poučky, definice, vzory, řady vyjmenovaných slov.

Dalším cílem, který je společný pro všechny hry, je aplikace poznatků (např. *Vyjmenuj 3 slova, ve kterých píšeme ů. Vysvětli rozdíl mezi slovem PIL a PYL. Řekni 3 slova rodu středního. Vymysli 2 přivlastňovací přídavná jména. Co je to infinitiv, uveď příklad?¹¹⁾*). Aplikace v tomto smyslu je mnohdy náhodná, formální, dekontextualizovaná a pro žáky kognitivně nenáročná. Jedná se spíše o „pseudoaplikaci“, jejíž problém spočívá v tom, že žák pracuje s konkrétními fakty podobně jako na úrovni zapamatování a není vyžadováno, aby směřoval k reorganizaci poznatků, ke způsobům operování s nimi či k jejich aplikaci v nových situacích (Byčkovský – Kotásek, 2004, s. 237). Společným cílem pro hry č. 3, 4 a 5, jež se týkají morfologického učiva, je formální úprava tvarů na základě zadání. Všechny příklady jsou opět dekontextualizované, některé tvary nepředstavují pro žáky výzvu (např. *Vystupňuj přídavné jméno KRÁSNÝ. Dej slovo KOČKA do 6. pádu, množného čísla. Sloveso TRHAT převed do 1. osoby, jednotného čísla, přítomného času.*).

2.2 Obsah

Cíl ve vzdělávacím procesu je nezbytným krokem pro vymezení obsahu, jehož realizaci žáci dosahují právě předem stanoveného cíle. Při práci s hrami č. 1 a 2 je obsahem lexikální pravopis, hry č. 3, 4 a 5 jsou obsahově zaměřeny morfologicky, úkoly se týkají zejména tvarů izolovaných slov, hra č. 4 zahrnuje navíc morfologický pravopis. Obsahem všech her je tedy jazyková složka předmětu český jazyk, přičemž autoři nijak nereflektují komunikační přesah, který je východiskem komunikačně-pojaté výuky českého jazyka a kterému odpovídají mj. očekávané výstupy RVP ZV. V obsahu karet a herních polí nejsou zahrnuty otázky a úkoly zaměřené na sledování funkce daného jevu či na funkční využití poznatků v praxi (obsahem některých karet je pouhé zapamatování si pouček a definic – např. *Jak se ptáme na přídavná jména?*), úkolem žáků je ve všech případech zejména určování mluvnických kategorií izolovaných slov či doplňování pravopisu.

S problémem obsahu souvisí též výběr příkladů a jejich frekvence v současné češtině, nejvíce je tento problém znatelný u vyjmenovaných slov, např. *l_žiny*, *p_kola*, *s_rovinka*, *čep_řil se* nebo *bab_kový* (dle ČNK *ližiny* = na milion slov v korpusu počet výskytů 0,27; *pikola* = 0,19; *syrovinka* 0,07; *čepýřil se* = 0,01; *babykový* = 0).

¹⁰⁾ Vadná formulace – osoba nevyjadřuje kategorii čísla.

¹¹⁾ V některých kartách se objevují překlipy a formální chyby.

2.3 Kognitivní náročnost

Pravidla udávají, že hry jsou určeny dětem od 6 let. Tento věk je zdůvodněn tím, že hra obsahuje i malé části, které mohou být spolknuty, nijak se nereflektují cíle hry, kognitivní náročnost obsahu či způsob jeho uchopení, sledují se pouze aspekty praktické použitelnosti.

V souvislosti s kognitivní náročností jsem analyzovala myšlenkové operace, které jsou po žácích požadovány. Při analýze jsem vycházela z revidované Bloomovy taxonomie cílů (srov. Anderson – Krathwohl, 2001), podle níž lze uspořádat jednotlivé myšlenkové operace podle náročnosti. V případě práce s herním plánem všech her dominuje v rámci dimenze kognitivních procesů nejnižší úroveň, tj. kategorie zapamatování. U her č. 1, 2 a 4 se objevuje nejčastěji aktivní sloveso *doplnit* (např. doplnění i/i/y/y na základě pravopisného pravidla), u her č. 3, 4 a 5 aktivní sloveso *určit* (např. určení mluvnických kategorií daného podstatného jména), kdy žák opět pracuje s dekontextualizovanými příklady podle naučených postupů a pravidel. Stereotypnost práce je nevhodná, žáci pracují čistě mechanicky, bez zřetelného posunu k náročnějším činnostem. Podobně je tomu při řešení úkolu / otázky po vylosování karty. Všechny karty obsahují pouze dva typy myšlenkových operací: (1) po žácích se požaduje vybavení si informací z paměti na základě těchto pokynů: např. vysvětlí, vyjmenuj, uveď (např. *Vyjmenuj krátké samohlásky. Řekni vyjmenovaná slova po V. Vysvětlí rozdíl mezi jednotným a množným číslem. Co jsou to přídavná jména? Jak se sloveso dostane do jiného tvaru?*), (2) žáci mají využívat poznatky při řešení izolovaných příkladů (např. *Jaké ú/ů píšeme v těchto slovech: d_m, hodně strom_, jet dol_? Vymysli 3 slova s předponou vy-, vý-. Vyskočuj slovo OKNO v jednotném i množném čísle. Vystupňuj případné jméno NOVÝ. Řekni sloveso MALOVAT ve všech časech.*¹²).

Sám výběr příkladů je značně nevyrovnaný: v některých případech jsou uvedené jevy natolik jednoduché, že v kontextu ostatních příkladů nejsou pro žáky žádnou výzvou, např. ve hře č. 4 má žák doplnit i/y/i/y ve spojení např. *stař_ panovníci, kropic_ auto, princezn_no poupátko, opič_ láska* nebo *zlat_ poklad*, nicméně vystačí si se znalostmi pravopisných pravidel při psaní i/y/i/y po tzv. pravopisně měkkých a tvrdých souhláskách. Naopak některé příklady obsahují lexémy, které pro cílovou skupinu mohou být neznámé, např. *cisterna, fenykl* nebo *cívka* ve hře č. 1. V této situaci je třeba zásah učitele k dovysvětlení významu, protože kvůli absenci kontextu nejsou žáci schopni význam vyvodit sami; podobně je to např. u slovesa *konstatují*, u kterého mají žáci určit mluvnické kategorie (hra č. 5). Úkol lze na základě formy slovesa splnit, avšak význam může být žákům neznámý.

¹² Autoři používají nepřesné, ba chybné formulace.

2.4 Didaktické hledisko

Didaktické hledisko je stěžejní zejména pro zhodnocení praktických aspektů výuky, které jsou zásadní pro úspěšné osvojení znalostí a dovedností žáky.

Herní pole (hra č. 1, 3, 4 a 5) obsahují mj. příklady, které nabízejí variantnost řešení – vzhledem ke skutečnosti, že se jedná o izolované jevy, je u pravopisu možné např. slovo *obyčejn_* psát jako *obyčejný* i *obyčejní*, dále u slova *odb_la* je možno uvažovat o tvaru, resp. významu *odbila* i *odbyla*. Podobně je tomu u mluvnických kategorií substantiv (např. *dluhy* – nejednoznačný pád) a verb (např. *oslní* – nejednoznačná osoba a číslo, ale také *sníte* – bez kontextu není zřejmý význam slovesa); dekontextualizace příkladů znemožňuje jednoznačnost řešení. Avšak s izolovanými příklady by bylo možno pracovat tak, že by žáci tvořili větu se zapojeným slovem v určitém pádu. Jako vhodný princip se jeví srovnání dvou pravopisných problémů, a to např. *mlýnek* a *mlít*. Žáci mohou být učitelem vedeni k uvědomění, že se nejedná o slova jazykově příbuzná, ačkoliv jejich význam spolu souvisí (hra sama však tyto postupy nenabízí).

Ve hře č. 2, která je zaměřena na pravopis vyjmenovaných slov, žák pracuje podobně jako u klasických cvičení s tzv. děravým textem (např. *kob_lka*). Přestože upevňování pravopisu představuje primárně psychomotorický proces a nanejvýš důležitý je vizuální vjem z psaného, po žákovi se nevyžaduje, aby dané slovo napsal, ale aby pouze ústně určil správnou variantu zápisu. Požadovaná činnost je tak spíše cvičením paměti z pravopisných pravidel než cvičením jejich praktického užívání. Takový postup je didakticky problematický, protože se často stává, že žák sice správně verbálně odpoví, své řešení bez problému odůvodní (mnohdy dle doslovně naučených pouček), ale pokud má pravopisný jev zapsat, chybuje (srov. Hájková, 2021).

Problémem některých her je také to, že v herním plánu není obsažen jev, kterým se mají žáci zabývat. Např. ve hře č. 1 chybí pole zaměřená na pravopis *u/ú/ů*. Žáci na tento jev narazí pouze při losování karty (např. *Jaké ú/ů píšeme v těchto slovech: pr_střel, pr_smyk*¹³). Vzhledem k tomu, že pole „úkol/otázka“ se vyskytuje v celé hře pouze pětkrát, je možné, že žák nebude mít vůbec možnost se pravopisem *u/ú/ů* zabývat.

Kromě toho, že některým jevům, které se mají dle názvu procvičovat, autoři věnují málo pozornosti, se vyskytuje druhý nedostatek: objevují se problémy nesouvisející s obsahem (např. *Vyjmenuj krátké samohlásky. a Vyjmenuj dvojhlásky.* ve hře č. 1; *Vytvoř podstatné jméno od slovesa PLAVAT.* ve hře č. 5).

Nejzásadnější problém, který vnímám u všech vybraných her, uvedu společně se cvičením z učebnice pro 6. ročník základní školy (obr. 2):

¹³ Zde mj. nevhodně formulovaný úkol – lépe např. *Doplňte ú/ů*.

6 Určete mluvnické kategorie u vyznačených slov:

Děti si prohlížely květiny každý den. Vítězství měl na dosah ruky.
Naší třídě se vydařil letošní závodní den. Květiny rostly velmi rychle.
Milé děti, co jste dnes celý den dělaly? O té třídě se po Jirkově vítězství
hodně mluví.

5 Doplňte jednotlivé slovesné tvary do tabulky:

Ve kterém státě leží
Vysoké Tatry?

infinitiv	2. os., č. mn., zp. rozkaz.	1. os., č. mn., zp. podm.	2. os., č. j., zp. ozn., čas min.	3. os., č. mn., zp. ozn., čas přít.
hrát si				
			počítal jsi	
učit se				
	běžte			
		dělali bychom		
				křičí

Obrázek 2. Cvičení sloužící k určování mluvnických kategorií. Zdroj: Krausová, Z. a kol. (2023). *Český jazyk 6* (3., rozšířené vydání). Plzeň: Fraus.

Hry fungují na stejném principu jako uvedené cvičení, totiž úkolem žáků je určit mluvnické kategorie vybraných izolovaných příkladů. Z hlediska práce s obsahem se jedná o totéž, myšlenkové operace, které žák provádí, jsou identické, rozdíl spočívá pouze v typu materiálního zpracování.

Nedostatkem hry z didaktického hlediska je také nemožnost kontroly, protože na herním plánu ani na jednotlivých kartách není uvedeno správné řešení. Dále není v pravidlech ošetřeno například to, jak se má ve hře postupovat, pokud žák stoupne na téže pole jako spolužák.

2.5 Lingvistické hledisko

Při analýze jsem objevila také několik jazykových, resp. lingvistických nedostatků. U vyjmenovaných slov je to např. otázka *Jaké vyjmenované slovo znáš po F?*; očekávané slovo *fyzika* (v herním plánu taktéž *fyzikální*) vyjmenované slovo nepředstavuje¹⁴. Další elementární chybou je zařazování vzoru mezi tzv. mluvnické

¹⁴ Miskoncept vyjmenovaných slov po F je běžný mj. v některých přehledech českého jazyka (např. závěsné cedule <https://www.ucebnipomucky.eu/vyjmenovana-slova-baner/>; cit. 5. 7. 2024) a obecně ve vyučovací praxi (vlastní zkušenost autorky).

kategorie. Vzor přitom představuje pouze reprezentaci určitého typu paradigmatu a z didaktického hlediska na něj pohlížíme jako na pomůcku.

V některých případech je chybně použita lingvistická terminologie při formulaci otázky, např. *Jaký je rozdíl mezi tvarem slovesa složeného a jednoduchého?*. Autoři uvažovali nejspíše o jednoduchých a složených slovesných tvarech.

Dalším nedostatkem, který se vyskytuje v návodu ke hře *Pravopis vyjmenovaných slov*, je ztotožnění pravopisu s gramatikou, když autoři uvádějí, že *hráč správně zodpoví gramatický jev na příslušném políčku*, přestože se jedná o problém pravopisný (sama formulace *správně zodpovědět gramatický jev* je nepřesná).

Autoři se mj. dopouštějí chybného vyjádření při formulaci otázky, kdy zaměňují zájmena *který* a *jaký* (např. *Jaké znáš vzory rodu ženského?* by mělo být správně formulováno jako *Které znáš vzory rodu ženského?* Není požadována vlastnost, ale konkrétní vzory).

Na některé další nedostatky jsem upozornila již výše.

3. Diskuse

Motivace a aktivizace žáků patří mezi důležité faktory při přípravě učitele na výuku (srov. Petty, 1996; Skalková, 1999; Kalhous – Obst, 2002, ad.). Trh je doslova přesycen materiály, které někteří učitelé využívají právě pro účely zvýšení motivace a aktivizace žáků, avšak sledování kvality těchto materiálů doposud nebylo předmětem soustavnějšího zkoumání. Ve svém příspěvku jsem se věnovala pouze vybraným deskovým didaktickým hrám pro výuku českého jazyka, ty jsem analyzovala na základě pěti stanovených hledisek: *cíle, obsah, kognitivní hledisko, didaktické hledisko* a *lingvistické hledisko*. Cílem analýzy bylo pomoci stanovených hledisek zhodnotit kvalitu a aplikovatelnost těchto her.

Ve výuce českého jazyka učitelé usilují o naplnění cíle komunikačního, kognitivního a formativního (Čechová – Styblík, 1998, s. 10–11). Podobně se přistupuje k zacílení výuky českého jazyka také v RVP ZV (2023), kdy centrálním cílem jazykové výuky je zejména rozvoj komunikační kompetence. Z analýzy her však vyplývá, že autoři nejčastěji cílí na nejnižší úroveň cílů v kognitivní doméně, tj. zapamatování si poznatků, komunikační cíle absentují zcela. Cíle výuky by měly však být voleny k rozšiřování jazykového vědomí žáků tak, aby žák poznatky nejenom získával a pamětně si je osvojoval, ale zejm. aby je uměl funkčně využívat v komunikační praxi (Štěpáník, 2020).

Rozvoji komunikační kompetence musí odpovídat vzdělávací obsah, přičemž z hlediska koncepce výuky by měly být „nejdůležitější úlohy zaměřené na funkci, v praxi zastoupené otázkou: proč, k čemu?“ (Štěpáník a kol., 2020, s. 55). Obsah všech analyzovaných her je však transformován do podoby tzv. malé lingvistiky

a sledují formálně-poznávací cíle. Autoři nereflktují současný stav českého jazyka ani aktuální poznání didaktiky českého jazyka a žákům mnohdy předkládají slova, se kterými se v běžné komunikační praxi nesetkají. Po žácích je např. požadováno vybavení si řad vyjmenovaných slov nebo se procvičuje pravopis slov zcela okrajových (Lukešová – Lukeš, 2021).

V každé výukové situaci musí učitel přizpůsobit výuku psychodidaktickým charakteristikám svých žáků: musí zohledňovat žákův věk a jeho dané předpoklady, to znamená respektovat žákovy možnosti pro splnění daného úkonu (Janík – Slavík, 2009, s. 129). Analyzované příklady deklarují problematičnost samé podstaty hry. Podle Gavory (2005, s. 173) má učitel k dispozici čtyři typy stimulů: (a) reproduktivní: vybavení faktů z paměti či nalezení explicitně uvedených faktů v textu, (b) aplikační: použití získaných poznatků při řešení daného úkolu, (c) produktivní: otevřené stimuly nevyžadující pouze jednu správnou odpověď, nýbrž originalitu řešení, a (d) hodnotící: otevřené stimuly vyžadující vlastní úsudek a argumentaci. Za nejméně kognitivně náročné jsou považovány stimuly reproduktivní a aplikační, tedy ty, které jsou ve všech uvedených materiálech využity (v některých případech se jedná spíše o „pseudoaplikaci“, kterou je možno ztotožnit s úrovní zapamatování). Produktivní a hodnotící stimuly, kognitivně náročnější, absentují. Avšak učitel by měl ve výuce využívat všechny čtyři kategorie – první dvě slouží k podněcování konvergentního myšlení, rozvíjení paměti a k aplikaci naučených postupů, kdežto zbývající dvě kategorie vedou žáky k divergentnímu myšlení a slouží k podpoře jejich vlastních řešení (srov. Kesselová, 2019, s. 110).

Hry vykazují nedostatky také z didaktického hlediska, protože některé praktické aspekty komplikují osvojení znalostí a dovedností, obecně také průběh samotné hry (chybějící informace v pravidlech o pohybu figurek na herním plánu). Specifický problém se vyskytuje u her zaměřených na pravopis, autoři nereflktují doporučený postup pro rozvoj pravopisné kompetence. Po žákovi není požadováno dané slovo napsat, jeho úkolem je pouze ústně sdělit, jaké písmeno je třeba do slova doplnit.

Zásadním problémem všech her je dekontextualizace příkladů, např. u substantiv jsou některé mluvnické kategorie (pád a číslo) vždy dány syntaktickou souvislostí, a proto je nutné pracovat vždy s kontextualizovanými jazykovými jevy (Čechová – Styblík, 1998). Ostatně na principu dekontextualizace jsou založena také vybraná cvičení v některých učebnicích (např. Krausová, Z. a kol., 2023), v nichž žáci mají určovat či doplňovat příklady bez kontextu. Z analýzy vyplývá, že způsob práce s obsahem je totožný, jsou aplikovány tytéž myšlenkové operace, avšak rozdíl je pouze ve způsobu zprostředkování obsahu.

Je nezbytné zmínit, že autoři se dopouštějí chyb, které jsou v rozporu s lingvistickým poznáním a které mohou vést u žáků ke vzniku miskonceptů.

Jako pozitivní lze chápat možnost skupinové práce, tzn. využití méně obvyklých organizačních forem výuky. Nicméně herní karty a pole neobsahují správné odpovědi, a proto zde vzniká riziko, že žáci nebudou mít možnost kontroly (příp. si zafixují nesprávné koncepty), pokud do hry nezasáhne učitel, což představuje základní kritické místo tradičního jazykového vyučování (Štěpáník, 2020).

Závěr

Výše analyzované materiály, které jsou jejich autory označovány jako didaktické hry, jsou příkladem fenoménu *zábavnosti*, který se v posledních letech rozšířil nejen v oblasti některých nakladatelství (např. Taktik s edicí *Hravá čeština*), ale také na sociálních sítích a obecně v mediálním diskursu o vzdělávání. Průvodním jevem tohoto fenoménu je, že učitelé vynakládají nemalé finanční prostředky na příručky, aktivity, hry apod., které jsou vydávány soukromými nakladatelstvími nebo jsou nabízeny soukromými tvůrci na internetu (samozřejmě za úplaty, bez zdanění).

Některé aktivity tohoto typu jsou dokonce financovány z veřejných peněz, přestože vykazují nízkou kvalitu – např. některé materiály na portálu DUMy.cz. Většinou na tyto nabídky reagují učitelé, kteří ve své vlastní praxi pozorují sníženou motivaci žáků. Podobné materiály proto kupují s vidinou změny, aniž by bylo nějak zaručeno, že se jedná o materiály kvalitní, ve vyučovací praxi osvědčené a pro žáky užitečné a smysluplné. Hájková (2009, s. 16) pozitivně souzní se spontaneitou a projevenou kreativitou učitelů v tomto směru, avšak zastává názor, že by vytvořené materiály měly být následně kontrolovány a zhodnoceny z hlediska didaktické vhodnosti a věcné správnosti. Zásadní tezí totiž je, že problém většinou tkví v obsahu samém, čemuž pouhá změna formy nepomůže (Štěpáník, 2019). Mnohdy si to neuvědomují ani učitelé, protože žáci jsou aktivní, činnost vykonávají nadšeně, jsou motivováni, učitelé si proto myslí, že se žáci také učí. Nemusí tomu však být vždy, někdy je obsah mylný, někdy se vytrácí či absentuje zcela.

Štěpáník (2020, s. 10) upozorňuje na skutečnost, že v případě těchto „netradičních“ nebo „zábavných“ aktivit, metod či učebních úloh není dostatečně reflektován obsah a jedinou funkcí je pouze ozvláštnění výuky. Avšak skutečná inovace by měla spočívat v proměně obsahu samého (Štěpáník 2019, 2020) a zejména v důsledném promýšlení integrace cíle, obsahu a metody (Janík a kol., 2013; Slavík a kol., 2017).

Prameny

KRAUSOVÁ, Z. a kol. (2023): *Český jazyk 6* (3., rozšířené vydání). Plzeň: Fraus.

Literatura

- ANDERSON, L. W. – KRATHWOHL, D. R. a kol. (2001): *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- BYČKOVSKÝ, P. – KOTÁSEK, J. (2004): Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika*, roč. 54, č. 3, s. 227–242.
- ČECHOVÁ, M. – PAVELKOVÁ, J. (1999/2000): Školský humor. *Český jazyk a literatura*, roč. 50, č. 5–6, s. 116–126.
- ČECHOVÁ, M. – STYBLÍK, V. (1998): *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN.
- FONTANA, D. (2015): *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- GABLER, I. C. – SCHROEDER, M. (2003): *Constructivist methods for the secondary classroom: engaged minds*. Boston: Pearson Education.
- GAVORA, P. (2005): *Učitel a žák v komunikaci*. Brno: Paido.
- HÁJKOVÁ, E. (2009): Učebnice a didaktické pomůcky. *Didaktické studie*, roč. 1, č. 1, s. 11–17.
- HÁJKOVÁ, E. (2021): *Kapitoly z didaktiky českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- JANÍK, T. – SLAVÍK, J. (2009): Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Pedagogika*, roč. 59, č. 2, s. 116–135.
- JANÍK, T. a kol. (2013): *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- KALHOUS, Z. – OBST, O. (2002): *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- KESSELOVÁ, J. (2019): Mluvnice ve výuce slovenštiny u žáků staršího školního věku. In: ŠTĚPÁNÍK, S. a kol.: *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha: Karolinum.
- LUKEŠOVÁ, L. – LUKEŠ, D. (2011): Frekvence vyjmenovaných slov v současné češtině: korpusová studie. *Didaktické studie*, roč. 13, č. 1, s. 125–156.
- MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. (2003): *Výukové metody*. Brno: Paido.
- MAŇÁK, J. a kol. (1997): *Alternativní metody a postupy*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta.
- MAREŠ, J. (2013): *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- PAVELKOVÁ, I. (2010): Nuda ve škole. In: KRYKORKOVÁ, H. – VÁŇOVÁ, R. a kol.: *Učitel v současné škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- PETTY, G. (1996): *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- PRAWAT, R. S. (1992): Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, roč. 100, č. 3, s. 354–395.

- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. (1995): *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. (2002): *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2023): Praha: MŠMT.
- SEDLÁKOVÁ, M. (2008): Aká hra má na hodinách slovenského jazyka na základnej škole opodstatnenie? In *Jazyk a literatúra v škole: zážitok a poznanie*. Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove.
- SKALKOVÁ, J. (1999): *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství.
- SLAVÍK, J. a kol. (2017): *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.
- ŠTĚPÁNÍK, S. – ŠINDELKOVÁ, M. (2024/2025): „To je bude bavit...“: k didaktickému vyprazdňování obsahu ve výuce češtiny. *Český jazyk a literatura*, roč. 75, č. 1, s. 11–21.
- ŠTĚPÁNÍK, S. – ŠMEJKALOVÁ, M. (2017): *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2019): O nutnosti obsahově zaměřeného přístupu v didaktice češtiny. *Didaktické studie*, roč. 11, č. 1, s. 13–25.
- ŠTĚPÁNÍK, S. (2020): *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia.
- ŠTĚPÁNÍK, S. a kol. (2020): *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus.
- VALIŠOVÁ, A. – KASÍKOVÁ, H. (2011): *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

Mgr. Monika Šindelková

Katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty UP

monika.sindelkova01@upol.cz

ORCID: 0000-0001-8726-9325