

# Hra ve školní družině jako prostředek rozvoje sociálně komunikačních dovedností dětí

Jindřich Janota

---

Bakalářská práce  
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2011/2012

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jindřich JANOTA**  
Osobní číslo: **H09360**  
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Hra ve školní družině jako prostředek rozvoje  
sociálně komunikačních dovedností dětí**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.  
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti her.  
Příprava metodiky výzkumné části.  
Realizace kvantitativního výzkumu.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**ČINČERA, Jan. Práce s hrou pro profesionály. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1974-0.**

**FRANC, Daniel, Daniela ZOUNKOVÁ, Andy MARTIN. Učení zážitkem a hrou. Brno: Press, 2007. ISBN: 978-80-251-1701-9.**

**CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.**

**LISÁ, Elena. Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-746-6.**

**NĚMEC, Jiří. Od prožívání k požitkářství. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-006-9.**

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Pavla Andrysová, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**30. listopadu 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**4. května 2012**

Ve Zlíně dne 12. ledna 2012



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



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 7.5.2012

..... Janoša .....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

V mé bakalářské práci se zaměřuji na rozvoj osobností dětí ve školní družině, konkrétně na rozvoj jejich sociálně komunikačních dovedností pomocí her. Školní družina je mezistupněm mezi vyučováním a volným časem dětí. Z toho důvodu by měla pozitivně ovlivňovat vývoj žáků, kteří ji navštěvují.

V praktické části mé bakalářské práce zkoumám a interpretuji reflexi vychovatelek na aplikaci her ve školní družině.

Klíčová slova:

Sociální komunikace, sociální interakce, emoční inteligence, sociální kompetence, školní družina, hra

## **ABSTRACT**

In my bachelor thesis I focus on developing personalities of children, especially on developing their socially and communication skills through playing games. A school club is intermediate stage between lessons and children's leisure. For this reason, it should positively affect the development of children.

In the practical part of my bachelor thesis I examine and interpret reflection of governesses on playing games in a school club.

Keywords:

Social communication, social interaction, emotional intelligence, social skills, school club, game

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce paní Mgr. Pavle Andrysové, PhD. za čas, který mi věnovala, za její rady, připomínky a za její podporu.

Děkuji také mým rodičům, kteří mi během psaní této práce byli psychickou oporou.

MOTTO:

**Výjimečné postavení hry je v tom,  
že je to základní existenciální fenomén,  
stejně jako smrtelnost, láska, práce a boj**

Eugen Fink

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 ŠKOLNÍ DRUŽINA</b> .....	<b>13</b>
1.1 ŠKOLNÍ DRUŽINA JAKO INSTITUCE .....	13
1.2 VZTAH VYCHOVATELE A DĚTÍ .....	14
<b>2 SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE A SOCIÁLNÍ KOMPETENCE DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU</b> .....	<b>16</b>
2.1 SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE.....	16
2.2 SOCIÁLNÍ KOMPETENCE .....	18
2.3 ROZVOJ SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ DÍTĚTE PO NÁSTUPU DO ZŠ.....	19
<b>3 HRA, JEJÍ VYUŽITÍ</b> .....	<b>23</b>
3.1 JAK LZE NAHLÍŽET NA HRU .....	23
3.2 VÝZNAM HRY .....	24
3.3 ORGANIZACE HER.....	26
3.4 PŘÍKLADY HER PRO ROZVOJ SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ DĚTÍ.....	27
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>30</b>
<b>4 VÝZKUMNÁ ČÁST PRÁCE</b> .....	<b>31</b>
4.1 PŘÍPRAVA K VÝZKUMU .....	31
4.2 DRUH VÝZKUMU A POUŽITÁ METODA .....	31
4.3 PRŮBĚH SHROMAŽĎOVÁNÍ DAT .....	32
4.4 ZPRACOVÁNÍ DAT Z ROZHOVORŮ .....	32
4.5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM .....	32
4.6 VÝZKUMNÝ CÍL .....	32
4.7 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	32
4.8 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	33
<b>5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU</b> .....	<b>34</b>



5.1	PŘÍSTUP VYCHOVATELEK K VYUŽÍVÁNÍ HER, ODVISLÝ OD DÉLKY PRAXE VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ.....	34
5.2	SEBEVZDĚLÁVÁNÍ VYCHOVATELEK V OBORU HER.....	35
5.3	ABSOLVOVÁNÍ KURZŮ HER VYCHOVATELKAMI.....	36
5.4	DŮLEŽITOST HRY V PROCESU ROZVOJE SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ DĚTÍ.....	37
5.5	ÚROVEŇ SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE DĚTÍ A KOMPENZACE ODCHYLEK.....	38
5.6	POSUN V SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍCH DĚTÍ V PRŮBĚHU ŠKOLNÍHO ROKU.....	39
5.7	USMĚŘOVÁNÍ SAMOVOLNÉ HRY DĚTÍ VYCHOVATELKOU.....	40
5.8	ZAPOJENÍ DĚTÍ DO HRY.....	41
5.9	PLÁNOVÁNÍ HER.....	42
5.10	HODNOCENÍ HRY VYCHOVATELKOU I DĚTMI PO JEJÍM UKONČENÍ.....	43
5.11	MATERIÁLNÍ POMŮCKY DO HRY.....	43
5.12	POMĚR ZASTOUPENÍ HER OPROTI OSTATNÍM AKTIVITÁM VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ.....	45
<b>6</b>	<b>SHRNUTÍ VÝZKUMU.....</b>	<b>46</b>
6.1	ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	46
6.2	PŘÍNOS PRO PRAXI.....	48
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>50</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>51</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>53</b>

## ÚVOD

Do předmětu Průběžná praxe jsem si jako činnost vybral působení ve školní družině. Tato zkušenost ve mně podnítila větší zájem o problematiku výchovy mládeže, neboť jsem lépe poznal, že děti docházející na 1. stupeň základní školy jsou velice zvědavé a hravé, veselé a optimistické, ale zároveň v nich setrvávají pocity nejistoty a strachu, zbytečná tréma při veřejném vystupování (do jisté míry jde samozřejmě o jev zcela normální), nedůvěra ve vrstevníky apod.

Pro zpracování bakalářské práce na téma hra jsem se rozhodl z toho důvodu, že považuji za užitečné vědět více o možnostech edukace dětí – žáků mladšího školního věku. A to nejen ve škole během vyučovacího procesu, ale především právě ve školní družině.

Jednou z těchto možností způsobu edukace, která je velmi důležitá právě pro rozvoj všech ostatních kompetencí, schopností a dovedností dětí, je hra. Ta je činností, kterou děti během výuky i mimo ni vřele uvítají.

Je však hra, coby součást edukačního procesu, doceňována? Nejde v očích pedagogů jen o způsob, jak zabavit děti, které ještě nedosáhly potřebné úrovně inteligenčního rozvoje k tomu, aby dokázaly strávit čas přínosnějšími činnostmi?

Člověk je společenskou bytostí. Z tohoto důvodu na něm absence sociální interakce zanechává nezanedbatelnou stopu. Není-li pravidelně uspokojována potřeba cítění sounáležitosti s ostatními lidmi, začne se tento nedostatek projevovat na mnoha složkách osobnosti. Sociálně interaktivní hra ve školní družině samozřejmě nemůže nahradit případnou nedostatečnou sociální aktivitu dítěte způsobenou nesprávnou výchovou v domácím prostředí. Nicméně i v takových případech je další vyčleňování z kolektivu dětí ve školní družině podle mě spíše na závalu.

Na rozdíl od vyslechnutí výkladu pedagoga či jiných „klasických metod“ je pro děti hra příležitostí vyzkoušet si, zda jejich vědomosti nabyté ve škole i jinde fungují v praxi, osvojují si během ní základní sociální návyky, často při ní také trénují své psychomotorické dovednosti a snaží se co nejvíce si hry užít, což vede k jejich mnohdy potřebné aktivizaci.

Samozřejmě, na 1. stupni ZŠ není možné vyučovat děti převážně pomocí her. V rámci přípravy na budoucí život si totiž musí osvojit schopnost věnovat se samostatně

soustředěné činnosti, která je nezbytná ke zvládnutí plnění školních povinností v nadcházejících letech.

Vzhledem k této skutečnosti by se mohli pedagogové působící ve školní družině snažit o to, aby konstruktivní hry, které rozvíjejí sociální a komunikační dovednosti, byly častou náplní času, který děti ve družině stráví.

V této práci se hodlám zabývat tím, proč je vhodné zahrnout hry do programu dětí ve školní družině, zjistit, jak využívají hry pedagogové působící ve školní družině a ze získaných poznatků se snažit navrhnout možná zlepšení, která by se dala prakticky využít.

Praktická část mé práce bude sestávat z rozhovorů, ve kterých budu zjišťovat reflexi vychovatelek na to, jak využívají hry pro rozvoj sociálně komunikačních dovedností dětí.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ŠKOLNÍ DRUŽINA

V první kapitole mé bakalářské práce se věnuji školní družině. Považuji za vhodné zařadit kapitolu o školní družině úvodem, neboť je institucí, v níž je na místě aplikovat hry, které pomáhají rozvíjet sociálně komunikační dovednosti dětí.

### 1.1 Školní družina jako instituce

Školní družina (dále školní družina, nebo jen družina) je v dnešní době neodmyslitelnou institucí, určenou pro trávení volného času dětí docházejících do ní ve dnech školního vyučování. Tvoří mezistupeň mezi školní výukou a výchovou v rodině dítěte. Je nezbytnou součástí výchovného procesu, i když je někdy považována pouze za sociální službu (Metodický pokyn MŠMT k postavení, organizaci a činnosti školních družin č.j. 17 749/2002-51).

Jak uvádí Pávková (2008), je u družiny kladen značně velký důraz na plnění výchovné funkce, tj. na rozvíjení schopností dětí, na jejich kultivaci, usměrňování, formování postojů, které se od nich vyžadují, a také na uspokojování dětských potřeb a zájmů.

Toto formování má podle Pávkové (2008) probíhat prostřednictvím zajímavých a pestrých činností, prostřednictvím nichž jsou děti motivovány k získávání nových návyků a vědomostí, rozvíjení poznávacích procesů a také jsou podněcovány k dobrovolnému celoživotnímu vzdělávání. Díky zábavným praktickým činnostem ve družině si potom děti mohou vytvářet svůj vlastní názor na svět a učit se v něm pohybovat.

V žádném případě není školní družina pokračováním vyučování. Může jej však v souladu s probíraným učivem doplňovat prostřednictvím her, vycházek, poslechových činností, exkurzí nebo práce s knihami či časopisy. Svými zvláštnostmi se od něj liší, z čehož plyne, že výchovné snahy a výsledky vychovatelek je potřeba hodnotit odlišně od výsledků práce učitelů. A to dle zásad a požadavků pedagogiky volného času. Žáci se mají ve družině rekreovat, mají odpočívat a věnovat se svým zájmům. Prostor pro zájmovou činnost je nezbytný z toho důvodu, že se jejím prostřednictvím děti mohou seberealizovat a také např. mohou kompenzovat případný neúspěch ve škole (Metodický pokyn MŠMT k postavení, organizaci a činnosti školních družin č.j. 17 749/2002-51).

Pávková (2008) tvrdí, že rovněž sociální funkce je u družiny velice důležitá. Spočívá v tom, že během doby, kdy rodiče např. kvůli pracovním povinnostem nemohou děti vy-

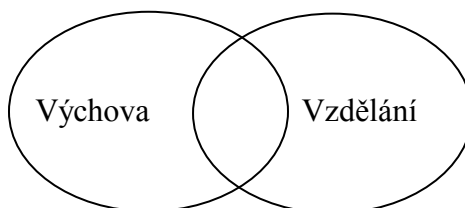
zvednout ze školy, ovlivňuje jejich volný čas a pečuje o ně, což je u dětí mladšího školního věku zásadní. Velký přínos družiny spočívá v možnosti vyrovnávání rozdílů, které byly mezi dětmi způsobeny odlišnými podmínkami v jejich rodinách. Ať už se jedná o stránku psychologickou či materiální. Podílí se také na vzniku různorodých potřebných lidských vztahů.

Je tedy patrné, že školní družina nemá plnit jen funkci edukační (se zaměřením zejména na výchovný aspekt edukačního procesu), ale také funkci sociální, spočívající v hlídání dětí před vyučováním či po něm a vedení je k sociálnímu styku a komunikaci (Metodický pokyn MŠMT k postavení, organizaci a činnosti školních družin č.j. 17 749/2002-51).

Myslím si, že k tomu, aby mohla družina edukační i sociální funkci plnit měrou, která se od ní požaduje, je nezbytná ochota a nadšení dětí ji navštěvovat. K tomu mohou být děti motivovány nejen pomocí nejrůznějších aktivit, mezi kterými určitě nesmějí chybět hry, ale také samotným vychovatelem, jehož osoba má podle mých vlastních zkušeností a názoru na radost dětí z docházení do družiny nezanedbatelný vliv.

## 1.2 Vztah vychovatele a dětí

Hovořil jsem o edukační funkci družiny. Pod pojmem edukace rozumí Průcha (In Čábalová, 2011) činnost pedagoga i žáka, spočívající ve výchovném působení, vzdělávání a učení se. Slovo edukace v sobě tedy kombinuje pojmy výchova a vzdělávání, které jsou českými pedagogy dosud často brány jako procesy, které se od sebe dají poměrně snadno oddělit.



*„Pojem vzdělávání je chápán jako proces získávání vědomostí, dovedností, postojů, hodnot, norem a metod dalšího získávání poznatků, na rozdíl od pojmu vzdělání. Vzdělání je relativně ukončeným stavem, který zahrnuje soubor získaných vědomostí, dovedností, postojů, názorů, hodnot, norem.“ (Čábalová, 2011, s. 29)*

*„Výchovu chápeme jako cílevědomý a záměrný proces, který umožňuje změnu a rozvoj jedince v souladu s jeho potřebami, individuálními dispozicemi a sociálními vztahy.“ (Čábalová, 2011, s. 28)*

Jsem toho názoru, že během edukačního procesu, ať už při školním vyučování nebo právě ve školní družině, se zákonitě musí mezi pedagogem a žákem vytvořit určitý vztah. Budu se proto nyní věnovat vztahu vychovatelky a dítěte ve školní družině.

Vztah dítěte a vychovatelky počíná okamžikem jejich prvního setkání. Je důležité, aby vychovatelka dítě zaujala, což jí později usnadní celkovou práci s ním a přivádění jej k potřebným výchovným hodnotám v průběhu edukačního procesu. O hodnotách nestačí před dítětem jen mluvit (dá se říci, že to přímo není vhodné), ale je žádoucí, aby dítě hodnoty vycítilo, vidělo v praxi a také samo zažilo. Pokud však vychovatelka dítě nezaujme a nezíská si jeho sympatie, má pramalou šanci dítěti žádané hodnoty prostřednictvím své osoby vtisknout (Pávková, 2008).

Vychovatelka, jak uvádí Lisá (2010), dohlíží na práci dětí, kontroluje ji a také hodnotí, spolupodílí se na rozvíjení pocitu sounáležitosti a upevňování skupinové atmosféry. Měla by také dohlížet na dodržování časových limitů jednotlivých činností, na druhou stranu by měla dokázat se v příhodných chvílích zdržet vlastního jednání ku prospěchu rozvoje aktivity svých svěřenců.

Je to nepochybně vychovatelka, kdo nese hlavní odpovědnost za správnou a přínosnou činnost školní družiny. Při přípravě k výkonu svého zaměstnání by se měla mimo jiné zabírat rozvojem své kreativity, právních vědomostí a právního vědomí, komunikačních dovedností, odolností proti stresu, uměním zabavit děti a schopností hrát si s nimi, motivovat, povzbuzovat a oceňovat je. Neboť to vše je důležité pro vytvoření příjemné atmosféry k činnosti dětí ve školní družině (Mazal, 2007).

## 2 SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE A SOCIÁLNÍ KOMPETENCE DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Většina dětí kolem 7 let dosahuje takové úrovně vývoje, aby dokázaly zvládat požadavky, které na ně škola klade. V tomto věku u dětí dochází ke kvalitativním změnám vytvářejícím předpoklady k učení a zlepšujícím odolnost vůči zátěži. Mají-li být děti v 1. ročníku základní školy úspěšné, musí splňovat určité předpoklady, které uvádí Vágnerová (2002):

- Zralost dítěte musí být úměrná zátěži školní práce;
- dítě musí splnit předpoklady k učení týkající se jednotlivých předmětů;
- dítě musí dosáhnout adekvátní úrovně rozvoje poznávacích procesů;
- řeč dítěte musí být dostatečně rozvinutá;
- dítě musí umět ovládat své chování v závislosti na své roli školáka;
- dítě musí být dostatečně motivováno k edukaci.

Vágnerová (2002) tvrdí, že jen dítě emočně zralé je dostatečně motivováno k plnění školních povinností.

Vzhledem k tématu mé bakalářské práce jsem se rozhodl zařadit do druhé kapitoly problematiku sociálních kompetencí, neboť právě ty představují schopnosti, znalosti a dovednosti, které je třeba (a to nejen u dětí), pro dosažení kvalitní sociální komunikace a interakce, během socializace (v našem případě ve družině) neustále rozvíjet. Myslím si, že nestačí působit pouze na konkrétní osobnosti dětí, ale vzhledem k proměnlivosti sociálních vztahů, dynamice společnosti a jejímu vývoji – tedy skutečným tvořícím nemalé procento obsahu učiva na základních školách – je třeba snažit se také o rozvoj společnosti jako jednoho velkého celku, který by potom lépe napovídal jednotlivcům vhodný směr jejich sebezdokonalování.

### 2.1 Sociální komunikace

Hovoříme-li o socializačním procesu, jehož součástí rozvoj sociálně-komunikačních dovedností bezesporu je, musíme se blíže seznámit s některými pojmy. Těmi jsou sociální styk a sociální komunikace.



Ve škole i jinde je dítě nuceno řešit problémy související s činnostmi individuálními, které provádí samo (samostatné řešení početních příkladů apod.). Mnohem více se však dostane do situací, v nichž spolupracuje s ostatními dětmi, pedagogy, rodiči a jinými osobami při společných činnostech. Typickými příklady jsou skupinová hra, rozhovor či provádění laboratorní práce ve skupině. V takových případech se spolu lidé stýkají. Tento jev označujeme jako sociální styk (Mareš, 1995).

Dle Janouška (In Mareš, 1995) nabývá sociální styk dvou podob. Za první podoby dynamické, procesuální, kterou představuje působení lidí navzájem mezi sebou, a za druhé – podoby statické, již představují vztahy lidí v dané společnosti. A protože je lidská interakce od lidské činnosti neoddělitelná, tvoří spoj mezi ní a společenskými vztahy. Z toho plyne, že sociální styk je rozdělen do tří dimenzí, jimiž jsou lidská činnost, lidská interakce a společenské vztahy.

Tím se dostáváme k samotné sociální komunikaci, neboť ta tvoří společné pojítko oněch tří dimenzí. Slovo komunikace má původ v latině (communicare, významově též communem reddere, znamenající „udělat společným“). Pokud je nějaká skutečnost vázána výhradně na psychiku jednoho jedince, zbavuje se tohoto břemena komunikací – své pocity, ideje, představy, postoje i nálady sdílí, předává je dále a jiné informace naopak přijímá (Mareš, 1995).

Zelinová (2007) uvádí pravidla sociální komunikace, dle kterých by se jedinci se správně rozvinutými komunikačními dovednostmi měli držet:

- hovoříme o tom co se děje zde a nyní, o tom, co můžeme cítit, vidět, slyšet a o čem si myslíme, že je hodno pozornosti druhých;
- když s někým hovoříme, soustředíme se na něj a na to co vidíme, říkáme a slyšíme;
- své myšlenky a pochybnosti se nebojíme vyjádřit, riziku špatného porozumění se nevyhýbáme, jsme otevření;
- nemanipulujeme s druhými a nenutíme je dělat, co nechtějí;
- neradíme a nehodnotíme ostatní, neboť to omezuje svobodu jejich vyjadřování;

- druhému aktivně nasloucháme, dáváme najevo své pochopení a vnímáme i neverbální stránku jeho projevu.

Schopnost kvalitní sociální komunikace je silně závislá na sociálních kompetencích každého člověka. Proto se těmto kompetencím budu nyní věnovat.

## 2.2 Sociální kompetence

Podle Lisé (2010), je v dnešní době potřebné se oblastí sociálních kompetencí dětí zabývat stále více. Moderní technologie zastoupené zejména mobilními telefony a internetem nám sice přinášejí nesporné výhody a pocit bezpečí, jsou však i zdrojem komunikačních problémů. Vyplývají z toho, že lidé díky nim (a děti zejména) komunikují mnohem více než kdy dříve, ve skutečnosti jsou však stále odcizenější od přímého sociálního styku.

Následkem tohoto faktu je, že čím dál více dětí náležitě nerespektuje společenská pravidla a authority, jejich komunikace s okolím je nedostatečná nebo nepřiměřená, schopnost přizpůsobit se kolektivu a adekvátně komunikovat s jeho členy je mizivá. A jelikož úspěšnost v osobním i pracovním životě jedince je silně ovlivněna jeho sociálními kompetencemi (o nichž se někteří znalci domnívají, že jsou pro správné fungování jedince ve společnosti dokonce důležitější než samotná inteligence, reprezentovaná akademickými znalostmi), je třeba tyto kompetence během edukačního procesu v základní škole a školní družině rozvíjet stále více. A začít s tímto procesem již v předškolním věku, který je pro základy jejich budování obzvláště vhodný (Lisá, 2010).

Hovoříme-li tedy o sociálních kompetencích, zmiňujeme se o souborech dovedností, které jsou často označovány jako emoční kompetence, emoční inteligence, sociální inteligence nebo sociální způsobilost.

Lidé, jejichž sociální kompetence jsou dobře rozvinuté, rozumějí sociálním situacím v nichž se nacházejí, a podle toho dokáží vhodně volit své chování. Jsou schopni efektivní spolupráce s ostatními a v nejrůznějších situacích a prostředích volí co nejúčinnější řešení vzniklých problémů. Umějí konstruktivně a efektivně komunikovat, aktivně naslouchat, v kontaktu s druhými projevují empatii a zájem o ně, lépe rozpoznávají jejich požadavky a optimálně na ně reagují. Jsou vnímaví, flexibilní a tolerantní (Lisá, 2010).

Jak uvádí Lisá (2010), žáky, jejichž sociální kompetence jsou správně rozvinuté, lze charakterizovat následovně:

- uvědomují si své vlastní emoce a také svou motivaci;
- snaží se pochopit emoce jiných osob;
- dokáží neverbálně komunikovat;
- jsou si vědomi toho, že verbální a neverbální komunikace nemusí významově korespondovat;
- i ve stresu dokáží ovládat své emoce;
- vůči ostatním lidem projevují empatii.

Je patrné, že rozvinutí a osvojení si sociálních kompetencí je pro lidskou bytost značně užitečné a výhodné. To se však netýká jen postavení ve společnosti, nýbrž i fyzického a mentálního zdraví jedince. Dostatečně vysokou úroveň sociálních kompetencí můžeme dokonce považovat za prevenci osamělosti nebo zneužívání návykových látek (Lisá, 2010).

### 2.3 Rozvoj sociálních kompetencí dítěte po nástupu do ZŠ

Vágnerová (2002) tvrdí, že vstup dítěte do základní školy je zlomovým bodem v oblasti jeho sociální interakce. Získá zde nové zkušenosti a také na něj budou kladeny požadavky, se kterými se dosud pravděpodobně neseťkalo (domácí úkoly, pravidelná docházka, dodržování školního řádu). Tyto jsou stimulem rozvoje jeho sociálních kompetencí a také osobnostních vlastností. V novém školním prostředí se mu naskýtá plno nových výzev i možností sebepotvrzení, čekají však na něj zde i hrozby jako špatný prospěch, šikana, neoblíbenost v kolektivu, stres apod., které musí překonávat. Toto vše je však v dnešní době prakticky nezbytné ke kvalitní socializaci dítěte, která začíná již v rodině a pokračuje např. v mateřské škole a školní družině. Navíc, jak uvádí Zelinová (2007), již v mladším školním věku lze rozpoznat, probíhá-li socializace dítěte v rámci obecně uznávaných norem.

*„Proces socializace znamená celoživotní vývoj člověka ve společenskou bytost. Není to ovšem jen pasivní vrůstání člověka do společnosti nebo jednostranné ovlivňování člověka prostředím, nýbrž tvořivý proces, na kterém se člověk sám podílí.“* (Matějček in Vágnerová, 2002, s. 215)

Tato definice se mi líbí z toho důvodu, že srozumitelně udává, jak společnost působí na jedince a naopak. Vyplývá z ní ale také fakt, že jedinec může dotvářet podobu celých (i velkých) sociálních skupin, které poté opětovně mají vliv na něho samotného. Vyplývá z toho, že jedinec vlastně často nevědomky působí nejen na ostatní, ale také sám na sebe. Socializace je tedy nekonečný proces nejen co se týká délky jejího trvání, ale také složitosti jejího charakteru.

Vágnerová (2002) dále uvádí, že během procesu zespolečenšťování se dítě učí přijímat a vhodně zpracovávat informace sloužící jeho orientaci v prostředí, v němž se pohybuje. To spočívá v osvojování si pravidel chování, přijímání společenských rolí. Musí je pochopit a chovat se tak, jak se od něj očekává. Je nuceno kontrolovat svůj projev a osvojit si jisté návyky. Nesplňuje-li tyto požadavky, je postihováno příslušnými sankcemi.

Přejímání sociálních rolí je neodmyslitelnou součástí socializačního procesu. Co je to sociální role? Jde o souhrn vzorců chování, které jsou normativně dané a jsou od jedince požadovány a očekávány – jsou založeny na požadavcích společnosti. Avšak i v těchto rolích se projevují specifické rysy jejího nositele (interpretace role). Podoba role je závislá na objektivních (situačních, sociálních) i na subjektivních (osobnostních) faktorech. Variabilita jedincova chování v roli závisí na jejím typu.

Vágnerová (2002) tvrdí, že jak nositel ovlivňuje svou roli, má i ona vliv na jeho psychický vývoj. V závislosti na roli dochází k rozvíjení a naopak potlačování některých schopností, vlastností a dovedností. Role žáka základní školy je nezastupitelná, neboť ovlivňuje jak jeho budoucí sociální postavení, tak i rozvoj jeho osobnosti.

Význam školy v socializaci dítěte je proto důležitý, neboť působí jako determinant vývoje osobnosti dítěte v době, v níž jsou jeho psychosociální kompetence teprve na počátku procesu formování. Bohužel, společnost má často ve zvyku důležitost socializačního procesu podceňovat a naopak značně přeceňovat hodnotu školních výsledků. Přitom lepší postavení získávají zpravidla jedinci sociálně zdatnější, kteří vědí, jak se ve společnosti co nejlépe prosadit.

Protože škola poskytuje dítěti jiné zkušenosti, než rodinný kruh, stimuluje tím u něj vznik nových potřeb a požadavků, a změnu hodnotového žebříčku, jehož vyšší pozice obsazuje soustředění se na výkon a získání co nejlepšího postavení v kolektivu ve třídě a druž-

ně. Z toho plyne, že počátek školní docházky je pro dítě zásadním zlomem v procesu od-poutávání se od závislosti na rodině (Vágnerová, 2002).

Stuchlíková (2005) je toho názoru, že má-li nějaké období rozhodující význam pro ur-čení směru rozvoje týkajícího se zvládnání emočních problémů, pak je to právě mladší škol-ní věk. Tehdy jsou emoční kompetence snadněji formovatelné, než v pozdějších obdobích. V novém, sociálně širším prostředí si dítě totiž teprve vytváří modely řešení emočních pro-blémů. Vzhledem k této skutečnosti by ani rodiče ani pedagogičtí pracovníci neměli emoč-ní problémy dětí podceňovat. Aby dítě bylo schopno tyto problémy s úspěchem řešit, po-třebuje mít rozvinutou emoční inteligenci, tedy schopnost zvládat emoční problémy. Správné rozvíjení emoční inteligence umožňuje položit vhodné základy obecných kompe-tencí v dospělém věku.

Emoční problém je termínem, jemuž může každý odborník rozumět různě. Jinak jej chápou psychiatři, jinak psychologové, rodiče či učitelé. Učitel či vychovatel ve školní dru-žině tohoto termínu užije zpravidla tehdy, baví-li se o neschopnosti dítěte kontrolovat emo-ce, zaznamenávat je nebo vyjadřovat, čímž se odlišuje od svých vrstevníků.

*„Emoční inteligence se vztahuje ke schopnosti rozpoznávat významy vlastních emocí a emocí druhých lidí a využívat toho při usuzování a řešení problémů. Emoční inteligence je obsažena v kapacitě vnímat emoce, přijímat vlastní pocity, rozumět informacím, které tyto emoce nesou, a emoce řídit.“* (Mayer, Caruso, Salovey In Stuchlíková, 2005, s. 12)

Jak plyne z předchozích řádků, emoce obsahují informace. Emoční inteligence nám napovídá, jak máme s těmito informacemi nakládat, abychom byli schopni zvládat rozličné vzniklé životní situace (Stuchlíková, 2005).

Inteligence obecně je vymezena jako schopnost učení se ze svých zkušeností, přizpů-sobování se, řešení nových problémů a umění orientace v nově vzniklých situacích na zá-kladě určování významných souvislostí (Hartl In Stuchlíková, 2005).

Stuchlíková (2005) tvrdí, že termínem kompetence bývají označovány dovednosti a znalosti, jež si může jedinec v průběhu socializace osvojovat, následkem čehož se stává schopnějším co se týká adekvátního jednání a reakcí v různých životních situacích.

Můžeme dojít k závěru, že vysoká úroveň emoční inteligence umožňuje jedinci dosáh-nout rovněž vysoké úrovně sociálních kompetencí.

Ať je však jejich úroveň jakákoliv, je zjištělná srovnáním chování dítěte se současným požadovaným standardem. Tím se dá zjistit nejen velikost odchylky, nýbrž i oblast, které se týká, na což se dá (v případě odchylky negativní) reagovat aplikováním příslušných postupů – zde se opět dostává ke slovu hra (Stuchlíková, 2005).

To dotvrzuje Šimanovský (1996), který ve svém díle jmenuje nejčastější odchylky od standardu sociálních kompetencí dětí. Děti s těmito odchylkami se jeví jako uzavřené, apatické, úzkostné, vzdorovité, hyperaktivní, pesimistické, přecitlivělé či agresivní. Právě pro ně je určena publikace výše uvedeného autora s nabídkou nápravných her.

### 3 HRA, JEJÍ VYUŽITÍ

Kořátková (1998) uvádí, že řekneme-li slovo „hra“, zmiňujeme se o činnosti, která zajiště provázela dětství téměř každého z nás. A to nezávisle na tom, odkud kdo pochází, jakým jazykem mluví nebo jaká je barva jeho pleti. V průběhu života prochází herní aktivity dětí značnou transformací, která je u každé osobnosti individuální. Postavení hry coby dominanty se časem oslabuje, neboť musí ustoupit jiným, pro mladého i dospělého člověka důležitým činnostem. Jenže právě hra dává člověku často základ pro rozvoj řeči, rozumových dovedností, kreativity, smyslového vnímání a motoriky. Zkrátka, jak tvrdí Zelinová (2007), hra je pro děti nejpřirozenější aktivitou.

#### 3.1 Jak lze nahlížet na hru

Chceme-li odborně uchopit problematiku her, můžeme vyjít z prvních šetření a úvah ze druhé poloviny 19. století, kdy již byly výzkumy týkající se tohoto tématu ovlivněny evoluční teorií, které uvádí Millerová (In Kořátková, 1998):

Známý anglický filosof H. Spencer vytvořil teorii her, která vychází z domněnky, že hra je následkem přílišného nahromadění energie v dítěti, které ji tímto způsobem touží ventilovat.

Tzv. „rekapitulační teorii“ vyslovil americký psycholog S. Hall, který se věnoval vědeckému pozorování dětí. Jeho teorie říká, že dítě během hry rekapituluje vývoj lidského druhu.

Jako další uvedu teorii „nacvičování dovedností“ od K. Groose. Ten ji založil na tvrzení, že hra – ať už na první pohled jakkoliv nesmyslná či zbytečná, dává dítěti impuls k procvičování instinktů, dovedností a znalostí, které bude potřebovat v blízké i vzdálenější budoucnosti.

Jeden z nejznámějších psychologů, Švýcar J. Piaget, vyjádřil úzkou souvislost mezi vývojem hry u dítěte a rozvojem jeho inteligence a myšlení. Rozlišuje také základní období vývoje intelektu, která se podle Piageta realizují v hrách určitého charakteru (hra senzomotorická, hra symbolická, hra s logickým uvažováním a pravidly).

Mimořádný pohled na hru podal filosof E. Fink (1993), jenž tvrdí, že hra, ač probíhá v našem reálném světě, unáší hráče do světa smyšleného, z něhož se nevymaňují stejně plynule, nýbrž jsou z něj vytrženi náhlým podnětem.

*„Na podkladě částí prostoru a částí času, jež fungují jako pouhý nositel světa hry, se zdvihá imaginární scéna se svým vnitřním prostorem, který je nikde a přece zde, a se svým vnitřním časem, který je nikdy a přece teď. Rovněž hráč je svou rolí vyčleněn ze souvislosti svého ostatního života.“* (Fink, 1993, s. 255)

V souvislosti s tímto výrokem musím uvést ještě jeden, jenž s předchozím podle mě úzce souvisí:

*„Ke každé lidské hře patří hráč, který vstupuje do imaginárního světa hry, sebe sama převléká do hrané role, zakuklí se do ní a zamaskuje se.“* (Fink, 1993, s. 261)

Z těchto výroků jsem došel k poznání, že děti prožívající hru se stávají více či méně apatickými vůči okolnímu reálnému světu a z toho důvodu je na místě, aby vychovatelé dbali na správnou organizaci hry kvůli bezpečnosti dětí a rovněž kvůli tomu, aby využili potenciál, který ztotožnění se dítěte s jeho herní rolí přináší. Proto se budu organizaci hry v této práci také věnovat.

### 3.2 Význam hry

Velká část vychovatelů, kteří působí ve školních družinách i jiných institucích, vám dá nejspíše za pravdu, když před nimi řeknete, že hra je skvěle aplikovatelným výchovným prostředkem (Zapletal, 1973).

Edukační proces žáků základních škol sestává z dvou dimenzí – vzdělávací (dominuje během školního vyučování) a výchovné, která je zastoupena právě v činnosti vychovatelů ve družinách. Jistě, žáci mohou ve družině psát domácí úkoly, opakovat probrané učivo nebo se vzdělávat navzájem, avšak nejraději si hrají. Tím se socializují, ovlivňují své volní i morální vlastnosti a v neposlední řadě také relaxují. Ověřují si možnosti reagování na různé situace a podněty, rovněž poznávají svou možnost volby. Tím se připravují na reálné situace obdobných charakterů, s nimiž si budou muset ve svém životě poradit (Mazal, 2007).

Spousta pedagogů by se určitě shodla na tom, že na místech, kde by mělo docházet k aktivnímu zapojování dětí do nejrůznějších sportovních, společenských, vzdělávacích a



podobných aktivit, se neradi setkávají s pohodlností a zahálkou. Stále častěji se nám může naskytnout pohled na děti ve školní družině, které místo nejrůznějších činností (pohybových her, ručních prací, sociálně-interaktivních her...) prospěšných jejich společenskému, biologickému i psychickému vývoji leží či sedí v koutě opodál a vytukávají symboly do mobilního telefonu, či se věnují virtuální zábavě prostřednictvím přenosné herní konzole. V této souvislosti se zmiňuje o hře Košťátková (1998), která říká, že hra ve své sociální podobě tvoří protiváhu anonymního, přetechnizovaného světa a dnešních rodin, které nejsou tak početné jako v dřívějších dobách.

Zapletal (1973) tvrdí, že vychováváme-li děti, můžeme se snažit o to, abychom v nich radami a řečmi probudili kolektivní a sociální cítění a pocit sounáležitosti s kolektivem při zachování jejich osobitých rysů. Naše snaha se tímto způsobem prosazování však pravděpodobně částečně mine účinkem. Psychika dětí nám však umožňuje použít jiného prostředku k dosažení našeho cíle. Tím prostředkem není nic jiného, než hra v kolektivu. Například i „jen“ míčové hry učí své hráče spolupráci, cílevědomosti, vytrvalosti, obětavosti a jednání fair-play.

Každá mince má ale dvě strany. Je třeba říci, že sama hra, byť negativní vlastnosti v člověku nebuduje, nechává je vystoupit do popředí. Těmito vlastnostmi mohou být neúměrná ctižádost, sobeckost či zálučnost. Zde přichází ke slovu nutnost organizace hry zkušenou osobou, v našem případě vychovatelem, aby pomáhal tyto rozpory mezi ideálem a reálným jednáním usměrňovat a omezovat. Zejména osobní příklad pedagoga je považován za velice cenný. Správně jednajícím pedagog nepokládá za dostačující pouze přípravu hry a její uskutečnění samotnými dětmi, protože na rozdíl od nich není pro něj zábavou, ale prostředkem k rozvoji dětí. Bez řádné organizace hry při její přípravě, v jejím průběhu i po skončení dochází k promarnění celé řady příležitostí k pozitivnímu formování dětských osobností (Zapletal, 1973).

Proto by měl, dle Zelinové (2007), pedagog zjišťovat, z jakého důvodu a které děti tu či onu hru rády hrají (pro soutěživost, pocit výhry, radost z pohybu apod.), či jak reagují ty děti, které prohrály. Měl by vědět, zda případná prohra zvýší jejich touhu po hře s nadějí na lepší výsledek, nebo u nich spíše probudí komplex méněcennosti. Proto musí pedagog na chování dětí při hře adekvátně reagovat a měl by každou hru podrobit podobné analýze, aby byl schopen pečlivého a konstruktivního výběru herní aktivity.

Hra má pro všechny oblasti duševního života dítěte závažné následky a proto je velice nezodpovědné na ni nahlížet jako na aktivitu kterou maří čas, využitelný k „inteligentnějším“ činnostem. Dítě si však důležitost hry v jejím výchovném smyslu neuvědomuje, její výchovné hledisko pro něj nemá žádnou váhu. Hraje si proto, aby jej to potěšilo a zabavilo. Neklade si výchovné cíle; nezkouší pomocí hry zjistit, jak fungují mezilidské vztahy; nepovažuje ji za prostředek pro rozvoj kreativního a logického myšlení ani jako příležitost k procvičování si možných sociálních rolí, jejichž nositelem se v budoucnu stane (Fontana, 2010).

Z výše uvedených faktů lze usuzovat, že právě v tom spočívá výchovná síla hry – děti ji podvědomě přijímají a identifikují se s rozličnými rolemi, mají o ni zájem a jak můžeme často vidět, hrají ji nejen tam, kde se ji naučili (školní družina, centra volného času), ale také v rodinném prostředí či během volného času se svými vrstevníky.

Fontana (2010) dokonce uvádí, že dítě považuje hru pouze za zábavu i v případě, že se jedná o hru řízenou odborníkem, který při ní sleduje konkrétní edukační cíl.

### 3.3 Organizace her

Hovoříme-li o organizaci her, musíme se zmínit zejména o takových záležitostech, jakyými jsou přiměřenost věku dětí účastnících se hry, jejich tělesná zdatnost, kognitivní schopnosti, místo a doba konání hry, jasné určení pravidel, správné rozdělení hráčů, vyhodnocení hry – zkrátka o co nejdokonalejší přípravě hry (Zapletal, 1973).

Je důležité, aby hry byly v programu družiny pokud možno rozděleny přiměřeně do průběhu celého školního roku, přičemž dle časových a prostorových podmínek, celkové atmosféry a konkrétních cílů, jež si stanoví, si pedagog vybírá ty nejvhodnější (Lisá, 2010).

Protože hry, které pomáhají rozvíjet sociálně komunikační dovednosti, je téměř vždy nutné hrát ve skupině (zvláště aplikujeme-li je ve školní družině), je potřeba, jak uvádí Lisá (2010), řídit se určitými pravidly, která platí při skupinových činnostech:

- vyvíjíme snahu o podporu aktivního a tvořivého přístupu dětí;
- snažíme se o vytvoření uvolněné, bezpečné, hravé a respektující atmosféry;
- názory žáků nekritizujeme, nepoučujeme je, nemoralizujeme a neposmíváme se jim;

- objevíme-li u některých dětí názory či postoje, odlišující se od běžných norem, přistupujeme k nim tolerantně a citlivě; k poznání a pochopení příslušných norem je vedeme pokládáním vhodných otázek a uváděním příkladů obecně uznávaného řešení problému;
- informace a důvěrné údaje, získané při skupinových i jiných aktivitách, při komunikaci s žáky či kolegy nerozšiřujeme a nevyužíváme pro svůj osobní prospěch;
- vždy, když to situace umožňuje, děti chválíme; přispíváme tím k jejich pozitivní motivaci a aktivní účasti na daném programu;
- snažíme se jít dětem příkladem – sami dodržujeme pravidla správné komunikace (aktivně a bez přerušování nasloucháme, snažíme se je chápat, vyjadřujeme jim naši podporu při jejich snaze vyjádřit vlastní názor, když se aktivně zapojují atd.)

### 3.4 Příklady her pro rozvoj sociálních kompetencí dětí

#### Přání

**Název hry:** Přání

**Věk hráčů:** od 6 let

**Cíle hry:** Dát dětem možnost vyjádřit jejich významná přání. Přimět ostatní k tomu, aby je pozorně poslouchali a respektovali. Hra umožňuje stmelení kolektivu. Vychovatelka se může eventuálně pokusit některá přání dětí později vyplnit.

**Pomůcky:** Malý polštář

**Návod na hru:** Děti si sednou do kruhu. Vychovatelka jim sdělí, že přinesla kouzelný polštářek, na který si vždy může někdo sednout a vyslovit své důležité přání. To se může týkat jeho spolužáků, vychovatelky, učitelů, rodiny, kamarádů, hraček – zkrátka čehokoliv. Dále vychovatelka řekne, že přání musí být vyslovenou jasnou, krátkou větou, která vždy začne slovy „Přeji si...“. Po vyslovení věty se hráč rozhodne, komu polštářek předá. Všichni v kruhu se musejí vystřídat v roli řečníka. Ostatní mají za úkol poslouchat všechna přání. Teprve až se na polštářku všichni vystřídají, mohou děti o přáních navzájem debatovat.

**Vyhodnocení hry:** Ptáme se řečníků, zda si myslí, že je ostatní poslouchali. Ptáme se dětí, zda považují některá přání za důležitější než jiná a proč. Ptáme se dětí, kdy je napo-

sled (mimo hru) někdo vyzval k tomu, aby vyjádřily svá přání. Snažíme se diskutovat o tom, zda některá přání mohou splnit spolužáci nebo vychovatelka (Vopel, 2008).

### **Hlásná trouba**

**Název hry:** Hlásná trouba

**Věk hráčů:** od 6 let

**Cíle hry:** Uvědomit si, že když budu neustále hovořit, aniž bych druhým poskytl prostor pro vyjádření a naslouchal jim, nedozvím se, co mi chtějí sdělit. Na vlastní kůži poznat, jak je nepříjemné někomu něco sdělovat, když dotyčný neposlouchá.

**Pomůcky:** Kartičky s názvem tématu, o němž bude hráč vždy hovořit.

**Návod na hru:** Vybereme dvě děti, které jsou výřečné, popř. je u nich vyloženě žádoucí zlepšit jejich schopnost naslouchání. Úkolem hráčů je vylosovat si kartičku s tématem a minutu o něm hovořit, aniž by se nechali vyrušit druhým hráčem. Jakmile jeden z nich svůj projev ukončí, končí i hra.

**Vyhodnocení hry:** Hráčů se zeptáme, zda nám mohou říci, o čem mluvil jejich protihráč, eventuálně je požádáme o podrobnější popis jeho projevu. Dále se ptáme na pocit, který měli při vyprávění, jež bylo rušeno druhým hráčem. Ptáme se přihlížejících, jaký měli ze dvou projevů najednou pocit a jestli si zapamatovali některý z projevů. Snažíme se vhodně vysvětlit, že takovýto způsob diskuse je nevhodný (Lisá, 2010).

### **Ano a ne**

**Název hry:** Ano a ne

**Věk hráčů:** od 6 let

**Cíle hry:** Dát dětem příležitost (pro některé je to možná poprvé v životě) rázně a hlasitě odporovat, říci někomu „Ne!“. Mnohým dětem a dokonce i dospělým dělá potíže něco odmítnout bez zbytečného odůvodňování.

**Pomůcky:** Bez pomůcek

**Návod na hru:** Skupina dětí se rozdělí do dvojic. Děti se ve dvojicích dohodnou, kdo bude říkat „ano“ a kdo „ne“. Jakmile hra začne, říká jedna polovina všech dětí svým protějškům pořad „ano“ a druhá polovina „ne“, dokud nezazní povel k ukončení hry. Děti se musejí vyjadřovat hlasitě, důrazně. Pokud to není ostatním na obtíž, přimějeme děti, aby přímo křičely.

**Vyhodnocení hry:** Diskutujeme s dětmi o tom, jak se při hře cítily. Rozebíráme rozdíly mezi těmi, kteří říkali „ano“ a těmi, kteří říkali „ne“. Ptáme se jich, jak odmítají něco, co nechtějí (Portmann, 1999).

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 VÝZKUMNÁ ČÁST PRÁCE

Praktická část mé bakalářské práce se týká reflexe vychovatelek na využívání her, které jsou určeny k rozvoji sociálně-komunikačních dovedností dětí. Jak je uvedeno v teoretické části, hry jsou pro celkový rozvoj osobnosti nepostradatelným prostředkem.

V praktické části mé bakalářské práce vycházím z podkladů, které mi poskytuje její teoretická část.

### 4.1 Příprava k výzkumu

Na výzkum jsem se připravoval dvojím způsobem. Jednak jsem se již během své praxe ve družině snažil co nejlépe poznat tamější prostředí, seznámit se s dětmi i vychovatelkami, s řádem školní družiny a také s postoji dětí k docházení do družiny.

Důležitější část přípravy pro potřeby této práce však spočívala ve studiu příslušné literatury během tvorby teoretické části, která mi mnohem lépe pomohla pohlížet na problematiku her z odborného hlediska.

Poté, co jsem se seznámil s některými hrami určenými pro rozvoj sociálních kompetencí dětí a s pravidly, která by měli vychovatelé při přípravě a aplikaci her a jiných výchovných činností dodržovat, mě napadlo několik otázek souvisejících s mým výzkumným záměrem. Následně jsem pomocí opětovného studia přišel na další otázky, které pokládám za adekvátní.

### 4.2 Druh výzkumu a použitá metoda

Po zvážení druhů pedagogického výzkumu a po konzultaci s mou vedoucí jsem došel k závěru, že požadovaného výzkumného cíle dosáhnu výzkumem kvalitativním. Rozhodl jsem se tak, neboť se domnívám, že otázku reflexe člověka na určitou problematiku – v našem případě hru – je třeba posuzovat individuálně, což kvantitativní výzkum neumožňuje.

Vzhledem k těmto faktům jsem vyloučil možnost užití metod kvantitativního výzkumu a rozhodl jsem se pro kvalitativní metodu nazývanou hloubkový polostrukturovaný rozhovor. Švaříček (2007) tvrdí, že jde o nejčastější metodu kvalitativního sběru dat. Spočívá

v tom, že se výzkumník dotazuje respondenta pomocí několika otevřených otázek, avšak dle potřeby může klást respondentovi otázky doplňující.

### **4.3 Průběh shromažďování dat**

Ke shromáždění dat při rozhovorech s respondentkami jsem použil diktafon, pomocí kterého jsem rozhovory zaznamenal a následně provedl jejich doslovný přepis.

Respondentky mi daly souhlas k nahrávání rozhovoru, avšak všechny projevíly žádost, aby zvukový záznam i kompletní přepis rozhovoru sloužil výhradně mé potřebě, nebyl dále šířen a jejich jména zůstala v utajení.

Rozhovory jsem provedl přímo v Základní škole Slušovice po skončení pracovní doby vychovatelek.

### **4.4 Zpracování dat z rozhovorů**

Pro analýzu zaznamenaných rozhovorů jsem použil metodu vytváření trsů. Ta slouží k seskupení a konceptualizování určitých výroků do různých skupin dle různých kritérií (např. dle místa, osob, času apod.) Po důkladném přečtení přepsaných rozhovorů jsem dle tématických překryvů seskupil výroky respondentek do skupin, tzv. trsů (Mioviský, 2006). Tyto trsy jsem rozebral v následující kapitole 5.

### **4.5 Výzkumný problém**

Výzkumným problémem praktické části mé práce je reflexe vychovatelek ve školní družině na využívání her pro rozvoj sociálně komunikačních dovedností dětí.

### **4.6 Výzkumný cíl**

Mým výzkumným cílem je zmapovat reflexi vychovatelek ve školní družině na využívání her pro rozvoj sociálně komunikačních dovedností dětí.

### **4.7 Výzkumný vzorek**

Pro účely mého výzkumu jsem se rozhodl dle Mioviského (2006) pro prostý záměrný výběr výzkumného vzorku. Respondenty jsem získal tak, že jsem si našel osoby vhodné



pro výzkum a otázel se jich, zda s výzkumem souhlasí. Po několika neúspěšných pokusech o získání respondentek se mi podařilo najít ochotné vychovatelky ze Základní školy Slušovice, které s provedením mého výzkumu souhlasily. Z důvodu zachování anonymity neuvádím jejich jména, nýbrž je označuji jako respondentky A, B, C, D a E.

Chtěl bych zde uvést délku praxe a vzdělání jednotlivých respondentek:

Respondentka A je vychovatelkou již 36 let a absolvovala střední pedagogické vzdělání.

Respondentka B je vychovatelkou 17 let a v současné době dostudovává pedagogickou fakultu.

Respondentka C je vychovatelkou 3 roky a absolvovala střední pedagogické vzdělání.

Respondentka D je vychovatelkou 19 let a absolvovala střední pedagogické vzdělání.

Respondentka E je vychovatelkou 21 let a absolvovala střední pedagogické vzdělání.

#### **4.8 Výzkumné otázky**

1. Jak hodnotí vychovatelky důležitost her pro rozvoj sociálních kompetencí?
2. Jak se mění přístup vychovatelek ke hraní her ve družině během jejich kariéry?
3. Jak se vychovatelky snaží zdokonalovat v problematice her?
4. Jak velkou část programu školní družiny tvoří hry pro rozvoj sociálních kompetencí?
5. Jak se vychovatelky snaží o zapojení dětí do her pro rozvoj sociálních kompetencí?
6. Jakým způsobem usměrňují vychovatelky samovolnou hru dětí?
7. Jak nahlíží vychovatelky na posun v sociálních kompetencích dětí?
8. Jakým způsobem vychovatelky organizují zařazování her do programu družiny?
9. Jak se snaží vychovatelky zhodnotit ukončenou hru?

## 5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této části své bakalářské práce se budu zabývat analýzou vzniklých trsů.

### 5.1 Přístup vychovatelek k využívání her, odvislý od délky praxe ve školní družině

V tomto trsu se zabývám tím, jestli vychovatelky v průběhu své praxe zaznamenávají ze své strany změnu v přístupu k využívání her v programu školní družiny. Zjistil jsem, že tři respondentky (A, B a D) považují hru za důležitou součást programu družiny. Respondentka A zjistila, že pomocí her může motivovat děti k dalším činnostem, respondentka B během své kariéry upravovala hry a témata her, která nyní úspěšně používá jako univerzální prostředek rozvoje dětí. Respondentka D uvádí, že v průběhu let začala k problematice hraní her s dětmi přistupovat mnohem zodpovědněji, aby hry měly výchovný účinek. Respondentka C nespatřuje v průběhu své kariéry změnu v přístupu k využívání her a tvrdí, že nejdůležitější jsou pro ni přání dětí, dle nichž ochotně změní již naplánované činnosti. Respondentka E uvedla, že oproti začátku své kariéry, kdy se důsledně držela osnov, přistupuje nyní k dětem a užívaným hrám mnohem individuálněji a nedrží se předem daných standardů.

A: *„Tak jako elementaristka jsem hrála hry s dětmi i během vyučování, protože děti potřebují oddech a potřebují motivaci a taky potřebují pohyb, osvěžení a taky nabrat síly pro další práci, takže mě hry provázely mou prací elementaristky, kterou jsem později zastávala, vlastně celým mým pedagogickým životem. Protože je považuji za velmi důležité pro rozvoj dětí.“*

B: *„Já si myslím, že jsem se až časem naučila s těma děckama si vybudovávat určitý vztah. A taky jsem se naučila, co oni potřebují. Takže jsem postupně vybudovávala i hry a celá témata, která se her týkají. Hravou formou se dá aplikovat cokoliv.“*

C: *„...to záleží podle situace, jak kdy, jako, nemyslím, že teď bychom hrávali méně často, možná bych řekla, tak nastejno, ale ono záleží na situaci, že; třeba jestli ty děti mají chuť, nebo nemají, že. Protože, myslím si, že člověk to musí přizpůsobit i podle toho, jestli jsou unavení nebo nejsou, jak se jim chce... že ta družina je vlastně spíš o tom, že člověk se snaží jim navolit ten program, tak aby je bavil, než nějaké nucení, co by se mělo dělat nebo tak. Kolikrát já mám třeba něco připravené, ale když oni vnesou návrh, že by*

*chtěli něco jiného, tak se snažím samozřejmě přizpůsobit jim, protože mělo by to tady být takové volnější, než v tom vyučování, kde je to striktně dané podle toho, co ta učitelka má připravené...“*

*D: „...ono za tu dobu, za ty roky praxe se ten postoj určitě mění. Dřív jsem s nima hrála různě hlava nehlava, teď se to snažím tak jako víc promýšlet, ten účel hry, ale pořád hrát hodně.“*

*E: „No... tak ze začátku chce každý všechno dělat striktně... třeba, já nevím... podle vzdělávacího plánu nebo tak, ale když je člověk pak už starší a má víc těch zkušeností, tak to hodnotí jinak. Záleží na tom, se třída sejde, ty děti, my máme namíchané skupiny - první až třetí ročník... rok od roku je to jiné.“*

## **5.2 Sebevzdělávání vychovatelek v oboru her**

Tento trs je kategorií, v níž rozebírám problematiku sebevzdělávání vychovatelek v oblasti her pro rozvoj sociálních kompetencí dětí. Kromě respondentky A se ostatní shodují na tom, že k sebevzdělávání užívají převážně literaturu z oblasti her, přičemž respondentka E se v této souvislosti kladně zmiňuje také o internetu. Respondentka A uvádí, že své znalosti prohlubuje především diskusí s kolegyněmi, kdy navzájem porovnávají své úspěchy a neúspěchy ve výsledcích uplatněných her. Respondentka B naopak tvrdí, že se neomezuje na jeden druh zdroje, avšak primárně čerpá nové poznatky z knih a následně se snaží využívat svou vlastní kreativitu. Respondentka C se s ní shoduje v upřednostňování literatury, kterou považuje za nejvhodnější prostředek rozvoje vědomostí v oblasti her. Respondentka D dokonce uvádí, že o odbornou literaturu, kterou studuje, není nouze a snaží se o knihy obohacovat. Respondentka E se zmiňuje o nutnosti pravidelného sledování internetu a zájmů dětí. Uvádí také, že pro účely sebevzdělávání může využít školní knihovnu, či přímo knihovnu pro družinu, která je průběžně doplňována.

*A: „Tak tam je třeba právě takové domlouvání se s ostatními, jak jim se to osvědčuje a podobně.“*

*B: „Něco vidím v TV, něco v jiných sdělovacích prostředcích. Hodně teda navštěvuju městskou knihovnu. Jsem stará škola, takže čerpám z knih.“*

„Upravuju si věci na míru. Když chci dělat takové a takové téma, tak se nad tím doma zamyslím a udělám to tak, aby to těm dětem bylo přístupné. Používám hodně vlastní fantazii.“

C: „Chodím do knihovny a půjčuju si knížky. Samozřejmě i na internetu je možnost, ale mně spíš vyhovuje v té knihovně, že si v tom můžu zalistovat. Takže to je pro mě lepší, víc mi to vyhovuje. Jedině, že bych nesehnala v knihovně a chtěla bych něco specifického, tak bych hledala jinde.“

D: „Je spousta příruček, zrovna dneska jsme si byli nakupovat v odborné literatuře, navíc je tu možnost počítače, takže se může člověk jako setkat se spoustou her, no. Jen zvažít, které zvolit.“

E: „Musím sledovat literaturu, internet, co děti zajímá, co hrají mezi sebou, co jsou i moderní teď různé věci, seznámí nás s tím a tak.“

„Z internetu, tam jsou různé portály... já nevím, třeba [www.sborovna.cz](http://www.sborovna.cz), na internetu je toho spousta, z knížek taky, tam se najdou výborné materiály. Máme samozřejmě knihovnu ve družině. Jednak je ve škole knihovna učitelská, ale pak máme my ještě vlastní ve družině, kterou si doplňujeme tak jako průběžně. A každá vychovatelka, podle mě, má katalog různých listů pracovních, na kterých má ty postupy svoje.“

### 5.3 Absolvování kurzů her vychovatelkami

Respondentka A uvádí, že se účastnila celé řady kurzů zaměřených na hry i jiné činnosti, protože pokládá za důležité mít dětem co nabídnout. Ostatní respondentky se s ní však ve tvrzeních rozcházejí. Shodně uvádějí, že se kurzu, který by byl zaměřen výhradně na problematiku her, nezúčastnily. Respondentka C přitom projevila zájem podobný kurz absolvovat. Respondentky B a E uvádějí, že se setkaly s kurzy či školeními zaměřenými na jinou tematiku. Respondentka D tvrdí, že některá školení obsahují tematiku her, avšak pouze okrajově. Při vyhledávání kurzu s tematikou her však byla neúspěšná.

A: „Tak, hodně. Hodně, ať už to byly třeba kurzy s maňásky, s loutkami, taneční kurzy, jazykové kurzy, prostě všechno je důležité. Čím větší rozsah, tím líp. Jazykové kurzy, protože v dnešní době už i ty děti chodí do cizích jazyků, do kurzů, tak i ten učitel, je třeba, aby znal řeči, aby si osvojil základy, aspoň to nejdůležitější. Aby děti v tom vychovateli viděly, že stojí přece jenom kousek nad nima a že se od něj mohou něco přiučit a že si od něj mo-

hou nechat poradit. A to je důležité. Jakmile se děti si řeknou, však on o tom nic neví, tak to by bylo zlé.“

B: „Ani jsem se o takové možnosti nedověděla. Rukodělné činnosti apod. ano, ale ohledně hry jsem nic takového nenašla.“

C: „Ne, ne, neabsolvovala, ale kdyby byla možnost, tak bych se ráda zúčastnila.“

D: „Ne, já jsem sice absolvovala cyklus přednášek, a taky, když je nějaké školení, tak je tam nějaký ten úsek týkající se her, ale aby byla jako celá ta přednáška na hry, tak to ne. Ani jsem něco takového nenašla. Teď jsem chtěla třeba nějaké školení objednat, tak jsem byla ve Zlíně na tom národním institutu a vůbec pro vychovatelky žádné školení tam nebylo. To jsem byla překvapena.“

E: „No tak přednáška, vyloženě, že by se to zaobíralo hrami, to ne, ale tak určitě chodíme na školení, kde si s kolegyněmi povykládáme, co a jak... měli jsme třeba pracovní činnosti, ale vyloženě na hry... to ne. Ale tak třeba s kolegyněmi ze školy se bavíme o tom, co jsme dělaly s dětmi...“

#### 5.4 Důležitost hry v procesu rozvoje sociálních kompetencí dětí

V tomto trsu rozebírám tvrzení respondentek, která se týkají jejich názoru na důležitost hry pro rozvoj sociálních kompetencí dětí. Všechny vychovatelky shodně uvádějí, že hra je ve družině velice užitečnou činností, kterou není radno zanedbávat. Respondentky B a E zdůrazňují, že hra je optimálním výchovným prostředkem vzhledem k věku dětí ve družině. Respondentka A je téhož názoru, avšak zdůrazňuje, že hra je přínosem teprve, když je řádně zvolena a zorganizována. Respondentka C tvrdí, že hra je výborným prostředkem rozvoje dětí, který by měl být obecně doceňován. Pokud jde o respondentku D, uvádí, že pro získávání poznatků i zlepšování komunikace hry využívá velmi často a dokonce ŠVP jejich školní družiny je zaměřen tímto směrem.

A: „Já myslím, že různé hry pro děti jsou přínosné. Protože děti potřebují činnost, ale potřebují taky růst. A já myslím, že hrou mohou děti růst hodně. Ale skutečně takovými hrami, které mají smysl, nejsou bezobsažné, jsou promyšlené a mají určitý závěr, který pro děti něco znamená.“

B: „... v hrách se rozvíjí fantazie a každý si tam najde své místo. A vlastně, může tam najít mezilidský vztah. I v tom dětském kolektivu.“

„Já myslím, že ta hra je - alespoň pro mě - tady ve družině nejdůležitější. Nevím o nějaké jiné činnosti, která by dokázala ty vztahy mezi dětmi tak dobře motivovat. Vzhledem k jejich věku je hra optimální.“

C: „Tak určitě jako, ta hra je velice důležitá, myslím si, že každá ta hra to dítě svým způsobem rozvíjí, ať je to od těch her pohybových přes ty hry, kde se rozvíjí komunikační schopnosti, takže si myslím, že ve družině to důležité místo má, a teda jako, měla by mít.“

D: „Už náš název ŠVP - Společným hraním za poznáním - značí, že ty hry tam zapojujeme dost často. Aby ty děcka získaly ty poznatky, dovednosti a zkušenosti, aby dokázaly mezi sebou komunikovat.“

E: „Já myslím, že důležitost té hry ve družině je skoro největší, protože myslím, že pro děti je hraní si přirozené.“

## 5.5 Úroveň sociální komunikace dětí a kompenzace odchylek

Všechny respondentky uvádějí, že v kolektivu dětí docházejících do jejich oddělení školní družiny jsou i takové, jejichž úroveň sociální komunikace v některých oblastech nedosahuje požadovaného standardu. Pouze respondentky B a E uvádějí, že se snaží tyto nedostatky kompenzovat hrami. Respondentky C a D se kloní spíše k domluvě.

Respondentka A se k této problematice bohužel nevyjádřila.

B53: „Tak v tomto ročníku, myslím si, že některé jsou, ti prváčci že nejsou úplně zralí. Tak dva bych tam našla. Určitě. Nejsem kompetentní se k tomu odborně vyjadřovat, ale myslím si to tak. Snažím se je rozvíjet buď příkladem, nebo hrou. Aby se zlepšili a vlastně dohnali ty svoje vrstevníky. Spíš ten příklad ale.“

C29: „Samozřejmě je potřeba taková ta domluva, aby to dítě aspoň trošičku pochopilo, proč třeba některé začalo brečet, nebo proč se mu to či ono nelíbí, takže určitě nějaké takové to vysvětlení tam je potřeba, ne každé dítě prostě hned pochopí, proč nějaké druhé dítě reaguje tím nebo oním způsobem.“

D50: „Tak oni někteří vlastně mají vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny, takže mají takový problém, jeden je takový nebo dva, kteří tu hru ani nemůžou kolikrát pochopit, a už jenom z toho důvodu ji hrát nebudou. A když to pochopí, tak pak není problém. A nebo se chtějí zase předvádět, to je další problém, no.“

E59: *„Tento rok, co mám ty děti, tak myslím, že jsou všechny schopné. Ale teda, mám tam jako jednu dívčinu, která se po první třídě musela vrátit zpátky do mateřské školy, ale v rámci možností se to všechno zvládá. A ta při hrách měla třeba tendence žalovat, ale už je to docela v normálu všechno. Snažila jsem se i pro ni, tak jak ze začátku roku zařazuju hry na seznámení.“*

## 5.6 Posun v sociálních kompetencích dětí v průběhu školního roku

Všechny respondentky shodně uvádějí, že během docházky dětí do školní družiny u nich pozorují posun ve vývoji sociálních kompetencí. Respondentka D přikládá zásluhu v tomto posunu uplatnění pravidelně aplikovaných skupinových her, stejně jako respondentka E. Tím se rozcházejí s respondentkami B a C, které uvádějí, že se o zlepšení sociálních kompetencí dětí snaží spíše uváděním žádoucích vzorů z řad spolužáků, opakováním požadavků a domluvou.

Respondentka A se k problematice nevyjádřila.

B: *„Nesmím je nechat zaspát. Protože, ať se děje cokoliv, tak pořád s nima je potřeba mluvit a rozebírat je a zase jim dávat příklady, posouvat je dál, opakovat jim pravidla, ale časem tam ten posun je.“*

C: *„...já mám prvňáčky, že, a když nastoupili v září, tak někteří, prostě, než si zvykli, tak brečeli a bylo to opravdu dost těžké, ty první týdny, a teď samozřejmě jim to ani nepříjde, že by se jim tu nelíbilo. Ne, nelíbilo, ale že by bylo pro ně těžké si zvyknout na nový kolektiv nebo chtěli za maminkou, tak určitě ten posun tady je.“*

*„Hry to ne, spíš, prostě, jak bych to řekla, že jsem si s nima o tom popovídala, aby to pochopili lépe, ale konkrétně, že bych použila nějakou hru, tak to ne, teda.“*

D: *„Některé se ze začátku stranily, byly tiché, nezapojovaly se. Teď, když ty hry hráme – je pravda, že to jsou už druháci a znají se – takže už ztratili ten prvopočáteční ostych, takže určitě.“*

E: *„No utvoří se mezi nimi vztahy a zvlášť, když není třeba sourodý kolektiv, že by to byli jenom prvňáci nebo stejné věkové skupiny, ale musí se mezi sebou naučit vycházet ti prvňáci se třetíáky, je to jiné, ti třetíáci mají mezi sebou už vztahy jiné utvořené než ti prvňáci a tak, takže to hraní je důležité. A neustále to s nimi hrát a neomezovat je na ty věkové skupinky.“*

## 5.7 Usměrnování samovolné hry dětí vychovatelkou

V trsu se zabývám tím, zda se vychovatelky snaží využít potenciálu her, které začaly děti hrát bez jejich návrhu. A to tak, že se těmto dětem v průběhu hry věnují, podporují je a usměrňují jejich jednání. Respondentka A uvádí, že zasahuje do samovolné hry dětí, pokud vidí, že děti potřebují impuls k pokračování. Avšak takovým způsobem, aby co nejméně narušovala spontánnost hry a kreativitu dětí. Ostatní respondentky shodně tvrdí, že do samovolné hry dětí zasahují pouze tehdy, registrují-li nevhodné chování hráčů, neshody mezi dětmi, nebo pokud se hra stává přespříliš hlučnou.

A: „... je třeba hru sledovat a zúčastnit se jí tehdy, když mám pocit, že ty děti potřebují impuls určitý, který je vede dál a navodí jim situaci, protože oni někdy zarazí se a myslí si, toto nezvládnou, toto není pro mě. Je třeba jim ukázat cestu, takovou schůdnější, po které se mohou dostat k výsledku. A pak je to třeba i začne víc bavit. A toho je třeba si všítat. Takže, ne pořád je táhnout násilím, ale nenápadně. Aby neměly pocit, že je někdo pořád postrkává, ale aby měly pocit, že ony samy jdou dál v té hře. A že si hrají a že je tato hra zajímavá.“

B: „Pokud to dělají dobře, nehádají se, nemají konflikty mezi sebou... tak do toho nezasahuju. Ale v momentě, kdy se chce někdo přidat a oni ho nechtějí vzít, tak tam už je moje místo, tam už to usměrňuju, no. Ale jinak je to na vůli a fantazii těch dětí. Já myslím, že není mojí povinností, pokud tam nedělají něco špatného, abych já jim do toho skákala, pokud se dobře baví.“

C: „... když třeba by se v rámci té hry nějak začaly dohadovat nebo něco takového, tak určitě jako se je snažím usměrnit, protože pak by ta hra ztrácela efekt.“

D: „... pokud to nepřekračuje meze hlučnosti a slušného vyjadřování a tak, tak nezasahuju, pozoruju, jak si hrají a upozorním je...“

E: „Pokud vyloženě tam není nějaký problém, že by byly nějak ohrožené navzájem třeba, fyzicky... nějaký konflikt pokud tam není, tak ne. Víceméně spíš, tak pokud hrajou nějaké ty hry pohybové venku nebo míčové v tělocvičně, tak tam je hodně hlídám, ale jinak ani ne.“



## 5.8 Zapojení dětí do hry

Respondentka A uvádí, že se při hrách určených k rozvíjení sociálně komunikačních dovedností dětí snaží o to, aby se zapojilo hráčů co nejvíce, avšak nenásilnou cestou, neboť je toho názoru, že ne všechny děti musejí shledávat ve hře zábavnou činnost, avšak měly by se držet kolektivu. Respondentka C se rovněž snaží o to, aby, pokud možno zapojila do hry co možná nejvíce dětí. Respondentka E se o zapojení všech dětí snaží pouze v případě, že jde o hry vycházející ze ŠVP. Zbylé dvě respondentky B a D děti do zapojení nenutí, ani je nepřesvědčují. V tomto směru respektují jejich volbu.

A: *„Zpočátku se může i využít jenom těch dětí co mají zájem, ale nenápadně začít přitahovat ostatní. Aby měly zájem. Prostě motivovat je tak, aby ten zájem u nich se... vzrostl. Nebo vůbec vybuďoval. Protože jsou děti, které svou povahou nelnou ke hrám. Jsou to třeba děti přemýšlivé, raději si kreslí, malují... tak... je možné je nechat. Ale ne stále. Je potřeba je vtahovat do kolektivu, protože v životě třeba se setkají s věcmi, o které nemají zájem, ale budou je muset dělat. Tak jde o to, aby od nejtítlejšího věku – už toho školního – si začaly uvědomovat, že je všechno důležité a že je může všechno bavit, nakonec, když jim to něco přinese, tak i když k tomu svými, dejme tomu, předpoklady nebo tím, co si přinesly na svět, už nemají vztah, tak je dobře je vtáhnout do těch her. A hlavně do kolektivu. Aby věděly, že jsou jeho součástí v dobrém i ve zlém“*

B: *„Já, ty co nechtějí, nenutím do hraní. Nechám to volně probíhat. Hlavně, aby nerušily tu skupinku, které já se věnuju. A nakonec se stejně přidají. Bičem nikoho nepřesvědčíte. Chce to trpělivost.“*

C: *„Tak snažím se zapojit jich jako co nejvíc, nejlíp všechny, no.“*

D: *„Podle toho, jakou mají které náladu. Kolikrát některé přijdou po vyučování už unavené a vidím, že tu hru by prostě nezvládly, tak ty děti zařazovat nebudu, zařadím je třeba později, nebo další den tu hru hrajeme s nima znova, podle toho, jak vidím, kolik toho mají.“*

E: *„... jestli se to vztahuje k tomu tématu, co zrovna máme, tak je potřeba, aby se zapojili všichni. Když už je to pak - ty činnosti a hry podle volby dětí, tak je do toho nenutím už. Já nevím, někdy jsou děti unavené, že měly náročné vyučování, nebo jsou po koncertu výchovném, tak už ta pozornost není taková, tak se snažím je akorát nějak ukočírovat, počkám třeba s těma aktivitama na další den ...“*

## 5.9 Plánování her

Tento trs je zaměřen na plánování užitých her a jejich vhodnou aplikaci. Respondentka A zastává názor, že plánování her je výhodné, avšak v první řadě je třeba přihlížet k aktuální situaci ve družině, neboť ta musí umožňovat kvalitní průběh hry. Podobnou informaci mi sdělila respondentka B, která se řídí měsíčním tématem ŠVP a konečné rozhodnutí ohledně aplikace hry spočívá rovněž na aktuální situaci (nálada dětí apod.), která ve družině je. Respondentka C je obdobného názoru, pouze s tím rozdílem, že se řídí týdenním plánem, stejně jako respondentka E. Odlišný postoj má však respondentka D, která uvádí, že zařazuje hry do programu školní družiny pouze na základě svého aktuálního rozhodnutí.

A: *„Ten časový plán her je dobře mít, ale není nutné na něm lpět, pokud koliduje s něčím jiným, co vyplývá ze současné situace mezi dětmi v tom kolektivu nebo u jednotlivců. Protože někdy jedno dítě, které je zrovna na tom zle a není třeba špatné, ale dovede ten kolektiv nějak narušit, pak není možné lpět na tom, že já teď mám připraveny takové a takové hry, které ty děti by ani nevnímaly. Byly by mimo a nucené do těch her. To není dobré. Mělo by to vždy vyplývat ze situace, která je. A pokaždé, když se vezme jeden, druhý a další rok, ty děti se někdy sejdou přizpůsobivější a někdy jsou takové, že se těžko přizpůsobí jakýmkoliv hrám. Pak je třeba pomalu je vůbec ke hrám přivést. Ať k pohybovým či interaktivním.“*

B: *„Já to dělám podle měsíčního tématu. Ale že bych měla hry dopředu připravené – nemám. Já vlastně to dělám až k tomu tématu a podle situace a podle kolektivu těch dětí, podle nálady, podle nevím čeho.“*

C: *„Já mám ty hry v šanonu, jak jsem řekla, mám to opsané a většinou vždycky, když třeba dělám ten týdenní plán, tak nějakou vyberu, ale že bych měla už třeba v říjnu až do června rozplánované na každý týden dopředu, to ne. Spíš v rámci toho týdenního plánu zalistuju a vyberu.“*

D: *„Nene, nemám. To nevypracovávám, vždycky se tak průběžně dívám do příruček, když se mi něco líbí, tak to zařadím.“*

E: *„Tak to ne. My máme ten RVP školní družiny a podle toho plánu ty hry zařazuju, ale že bych měla nějak dlouhodobě vypracovaný jenom na ty hry, tak to ne. Víceméně dopředu si děláme i týdenní plány, tak ty hry, co chceme, si tam zahrnujeme.“*

### 5.10 Hodnocení hry vychovatelkou i dětmi po jejím ukončení

Ukazuje se, že v očích vychovatelek je hodnocení hry důležitým činitelem, který vedle prožitku samotné hry v dětech umocňuje přesvědčení o důležitosti tohoto zážitku. Respondentka A považuje za důležité získat od dětí informace o tom, co si ze hry odnesly, co pro ně hra znamenala. V tom se liší od respondentky B, kterou zajímá spíše jen to, zda měly děti ze hry radost, aby věděla, je-li vhodné hru v budoucnu opakovat. Stejně k hodnocení přistupuje respondentka C. Respondentky D a E se navíc zmiňují o nutnosti věnování péče dětem, kterým hra činila obtíže.

A: „... to je dost důležité. To je dobře právě, aby si to uvědomovaly, k čemu to vede a k čemu je to přivedlo. Proč si asi tuto hru oblíbily a jaký má pro ně význam.“

B: „Když je poznávací, tak vyhodnocujeme, co jsme udělali dobře, hodnotíme výsledky, uděláme výstavku a tím vlastně nastane samovolná odměna, těm dětem. Čekám na jejich reakce, no. Myslím, že když je to baví a je to dobrá zábava, tak není potřeba to dál rozebírat.“

„Ptám se jich. Jak se Vám to líbilo? To je pravda, ale tak to člověk pozná, že buď chtějí hrát znova, nebo řeknou, že mám zařadit něco jiného. Ale vždycky to může být lepší.“

C: „Tak, zeptám se jich, jestli se jim ta hra líbila, jestli je to zaujalo a oni i sami jako řeknou, jestli je to bavilo nebo ne, podle toho pak já samozřejmě vím, jestli tu hru můžeme hrát i příště, nebo bych spíš měla zvolit něco jiného, že se to moc neosvědčilo.“

D: „... zjišťuju, komu se dařilo, ti, co jim to moc nešlo, bývají zklamaní, ty musím utěšit, že příště to bude lepší. To rozebereme.“

E: „... důležité je, prostě, aby věděli, že jsme ji ukončili, vyhodnotíme, komu se dařilo, komu se nedařilo, dám jim nějakou sladkou odměnu nebo třeba omalovánku, děti si k tomu řeknou různě... nebo, já nevím, kdyby třeba někdo podváděl, tak když se dohadujou, tak se do toho musím vložit já a domluvit mu, aby to pochopil a nevznikaly zbytečné konflikty.“

### 5.11 Materiální pomůcky do hry

Respondentka A uvádí, že materiální pomůcky jsou ve hrách přínosem a je-li to možné, využije děti k jejich přípravě, neboť to podněcuje spolupráci a vzájemnou komunikaci mezi dětmi. Respondentka E se k této problematice staví stejně. Respondentka B uvádí, že

materiální pomůcky ve hrách, které organizuje, netvoří významný prvek. Respondentky C a D tvrdí, že materiální pomůcky využívají, avšak zdůranují, že jde vždy o předměty, které si mohou samy velmi snadno obstarat (mají je doma nebo ve družině).

A: „... dokonce je dobře ty pomůcky připravovat s dětmi. Udělat prototyp, udělat prototyp, ale teď jim ukázat, že i oni si mohou udělat... jsme dělali spoustu věcí. Mohou dělat tiskátka. Zvířátka z kaštanů. Z materiálů, látek... a hráli jsme prstové maňáskové hry, protože to bylo jednoduché, viděli, že to miminko a kluka si mohou udělat a zavázat a navléct a už prostě sami mohou si ty pomůcky připravovat. Nebo na dřívka, toho jsme udělali hodně, těch figurek. A je to začne bavit a potom hrají hry a vymýšlejí si dokonce divadla. A rozhovory. A to velice... ale říkám – vychovatelka jako taková si to připraví a děti taky vidí že si mohou pomoci připravit další figurky, další maňásky, další věci. Teď některé děti mají rády sedavé zaměstnání, tak mohou nakreslit kulisy a tak, a jsou rády. A nakonec jsou teda účastníky celkové práce. Ve skupinkách. A pak je třeba skupinka tří dětí, které jsou šikovné na jemnou mechaniku, takže mají ty prsty šikovné, a jsou zase děti, které vyžadují určitou sílu, pohotovost, dá se to takto rozdělit.“

B: „Velice málo. Snažím se spíš hrát na tu fantazii.“

C: „...tak se snažím, aby to nebylo moc náročné na ten materiál, třeba co se dá lehko sehnat, takže spíš bych řekla, že nějak náročné na materiál určitě ne.“

„Tak spíš jako když třeba mám něco doma, třeba na hru se zavázanýma očima šátek, tak spíš to, co mám doma, to využívám. Podle toho ty hry i vybírám, aby to nebylo materiálově náročné.“

D: „To my moc nepoužíváme. Akorát jednoduché. Papír, tužku, nic nákladného.“

E: „... si je třeba vyrábíme různě. Třeba na ten Kufr. To máme ty kartičky, které si předtím napíšeme vlastně, nebo hrajeme takovou hru s hádankami, kdy každý měl za úkol najít nějakou hádanku v literatuře, napsali si je na lísteček, udělali jsme si obálky velké s téma hadánkami, pak třeba hrajeme, já nevím, Udělej to, kdy to dítě napíše nějaký úkol který by ten druhý měl splnit – já nevím, udělej deset dřepů, zarecituj básničku, nebo třeba... udělej řidiče autobusu. To je teda baví, vymýšlet takové různé úkoly. Nebo jsou různé materiály, třeba v knížkách, že si to okopírujeme, zalisujeme, a tak ty kartičky.“

## 5.12 Poměr zastoupení her oproti ostatním aktivitám ve školní družině

Respondentky A, C a D uvádějí, že co se týká jimi organizované činnosti ve školní družině, z časového hlediska z ní polovinu zabírají hry, aby byl program družiny vyvážený. Respondentka B tvrdí, že hrami vyplní zhruba čtvrtinu času. Respondentka E udává, že poměr nelze vyjádřit, neboť se každým dnem situace ve družině mění, což znemožňuje stabilní rozvržení.

A: *„Aby byl rovnoměrně rozdělený. Stane se ovšem, že děti z nějakých důvodů... třeba změny počasí, že na ně působí, třeba, když je deštivo, tak jsou ospalé... a to bych je potřebovala třeba probudit z té letargie, tak použiju třeba pohybových her, a když jsou už takové normální, bych řekla, tak se můžou zase zařadit hry interaktivní, které jim přinesou něco nového, které je navodí na další práci, na další zájem...“*

B: *„Tak tu čtvrtinku, se snažím, abych tím zaplnila. Půlku... to bych byla moc pyšná. To ne. Samozřejmě nejde zaujmout všechny.“*

*„To je adekvátní věku a v určité situaci ty děti se dokážou do toho vcítit víc, víc je to baví a ta hra je tak chytne, že z půl hodiny je hodina. A jindy toho mají plné kecky už za deset minut.“*

C: *„Tak já bych řekla, že tak půl na půl. Půl organizované hry a půl ostatní činnosti. Padesát na padesát.“*

D: *„Já bych řekla, že půlku, ty děti ve vyučování sedí a už je nelze tak zaměstnávat tím, že jim tam budu vykládat nějaké přednášky, že když bych chtěla, aby se něco naučily, takže, když je chcu něco naučit, je potřeba to podat nějakým způsobem hravým.“*

E: *„To je podle toho, jestli je ta hra nějak řízená, a pak už jsou to hry a aktivity podle dětí. Děti přijdou po vyučování do družiny, jdeme na oběd, každý den je to jiné.“*

*„Já myslím, že každý den podle toho, že jak se to... jak to ten program dovolí a jak mají děti zájem. To není striktně dané.“*

## 6 SHRNUÍ VÝZKUMU

V praktické části mé bakalářské práce jsem se zabýval reflexí vychovatelek na využívání her pro rozvoj sociálně komunikačních dovedností dětí. Nyní budu odpovídat na výzkumné otázky, které jsem si stanovil a uvedu možný přínos mého výzkumu pro praxi.

### 6.1 Odpovědi na výzkumné otázky

*Jak hodnotí vychovatelky důležitost her pro rozvoj sociálních kompetencí?*

Všechny respondentky považovaly hry za důležitý prostředek rozvoje sociálních kompetencí dětí, který by měl být řádně docenován a využíván. Své tvrzení odůvodňovaly skvělou aplikovatelností hry vzhledem k věku dětí. Jedna respondentka dokonce uvedla, že považuje hru za nejlepší prostředek rozvoje vzájemných vztahů dětí ve družině.

*Jak se mění přístup vychovatelek ke hraní her ve družině během jejich kariéry?*

Dvě respondentky uvedly, že jejich přístup ke hrám se v zásadě nezměnil. Jedna tvrdila, že hry hojně používala dokonce během vyučování, druhá uvedla, že z odpovědí ostatních respondentek vyplynulo, že se jejich přístup měnil. Jedna z nich uvedla, že teprve po letech praxe dokáže optimálně využívat hry pro dosažení vytyčených cílů, další tvrdila, že oproti dřívějšímu se snaží více promýšlet všechny aspekty týkající se aplikace her, které hodlá od programu družiny zařadit. Poslední respondentka se zmínila o změně ve smyslu individuálnějšího přístupu k zařazování her, spočívajícího v nelpění na předem vytvořených plánech, pokud považuje za vhodné jednat jinak.

*Jak se vychovatelky snaží zdokonalovat v problematice her?*

Čtyři respondentky se v oblasti her sebevzdělávají především prostřednictvím odborné literatury, která se tohoto tématu týká. Zmiňují se i o možnosti využití internetu a také sledování aktuálních herních trendů mezi dětmi, avšak literaturu považují za primární zdroj. Tuto literaturu mohou nalézt např. ve školní knihovně, či knihovně přímo ve družině. Jedna respondentka se v souvislosti se sebevzděláváním v oblasti her zmínila o diskusích s kolegyněmi, při nichž se dělí o zkušenosti z uplatňování her ve družině. Jde-li o kurzy či školení zaměřené na tematiku her, pouze jedna respondentka uvádí, že se podobných akcí zúčastnila. Ostatní respondentky uvedly, že školení či kurz týkající se her neabsolvo-

valy. Jedna z nich dokonce tvrdí, že ač se snažila podobnou vzdělávací akci pro vychovatelky nalézt, setkala se s neúspěchem.

*Jak velkou část programu školní družiny tvoří hry pro rozvoj sociálních kompetencí?*

Tři respondentky uvedly, že jimi organizované hry tvoří polovinu programu školní družiny. Jsou toho názoru, že tento poměr zajišťuje optimální využití času dětí ve družině. Jedna respondentka tvrdí, že organizované hry pro rozvoj sociálních kompetencí dětí tvoří zhruba jednu čtvrtinu programu jejího oddělení školní družiny, přičemž je patrné, že za optimální by považovala hojnější aplikaci her. Poslední respondentka uvedla, že poměr herních aktivit a ostatních činností je silně závislý na aktuální situaci ve družině a tudíž je nestabilní.

*Jak se vychovatelky snaží o zapojení dětí do her pro rozvoj sociálních kompetencí?*

Dvě respondentky uvedly, že při aplikaci her se snaží k účasti v nich přesvědčit co nejvíce dětí přítomných ve družině. Jedna respondentka tvrdí, že o účast všech dětí usiluje pouze v případě, jedná-li se o hry mající přímou souvislost s aktuálním tématem ŠVP, v ostatních případech nechává děti, aby si samy zvolily, zda se zúčastní, či ne. Zbylé dvě respondentky poté uvedly, že děti do účasti ve hře zásadně nenutí a nechávají volbu účasti vždy na nich samotných.

*Jakým způsobem usměrňují vychovatelky samovolnou hru dětí?*

Jedna respondentka uvedla, že se snaží samovolnou hru dětí usměrňovat tak, že v případě potřeby „podá dětem pomocnou ruku“, aby je ve hře posunula dále a tím dosáhla jejího výchovného cíle, avšak nenásilnou formou. Zdůrazňuje, že vlastní samostatná herní aktivita dětí je pro jejich rozvoj důležitá, avšak kontrola ze strany vychovatelky je na místě. Zbylé respondentky se shodují v tom, že zasahují do samovolné hry dětí pouze tehdy, jsou-li hráči hluchí, mají mezi sebou konflikty, užívají vulgarismy nebo nechtějí přijmout některé jedince do hry. Jde tedy spíše o napomenutí nevhodně se chovajících dětí, než o snahu využití potenciálu hry.

*Jak nahlíží vychovatelky na posun v sociálních kompetencích dětí?*

Všechny respondentky pozorují u dětí z hlediska vývoje sociálních kompetencí během školního roku posun. Dvě respondentky jsou toho názoru, že za tento posun mohou vděčit právě aplikování her pro rozvoj sociálně komunikačních dovedností dětí. Další dvě respondentky si myslí, že přínosnější je spíše domluva, vysvětlování potřebné problematiky dětem a neustálé opakování požadavků, které jsou na děti ohledně sociální komunikace kladeny.

*Jakým způsobem vychovatelky organizují zařazování her do programu družiny?*

Čtyři respondentky uvádějí, že při volbě her do programu školní družiny se řídí předem vypracovanými plány činností, avšak shodně tvrdí, že doslovné lpění na předem připraveném plánu je nekonstruktivní. Plán považují za jakousi kostru, o niž se mohou opřít, avšak v závislosti na aktuálních potřebách dětí může být jejich jednání odlišné. Jedna respondentka se v tomto ohledu plány údajně neřídí ani orientačně a druh i dobu aplikace her volí výhradně podle aktuální situace mezi dětmi ve družině či podle vlastního přesvědčení o vhodnosti zařazení hry.

*Jak se snaží vychovatelky zhodnotit ukončenou hru?*

Žádná z respondentek neuvedla, že by se bezprostředně po skončení hry věnovala s dětmi dalším činnostem. Jsou však patrné rozdíly mezi jejich přístupem k procesu ukončení a hodnocení hry. Jedna z respondentek apeluje na sebereflexi dětí, požaduje od nich, aby si alespoň částečně uvědomily přínos hry. Další respondentka pokládá za nutné spíše zjistit, zda děti hra bavila a potěšila je. Na základě tohoto zjištění poté hru v budoucnu buďto opakuje, či nikoliv. Zbylé tři respondentky uvádějí, že po ukončení hry je pro ně důležité zejména utěšování dětí, kterým se hra z nějakého důvodu nelíbila, nebo jim hraní činilo potíže.

## 6.2 Přínos pro praxi

Co se týká možného přínosu mého výzkumu pro praxi, spatřuji jej v možnosti uskutečnění schůzky s respondentkami mého výzkumu, při níž je seznámím s jeho výsledky a rozeberu jednotlivé body, v nichž se respondentky rozcházelý či naopak shodovaly.

Také spatřuji praktický přínos ve zjištění, že většina respondentek neabsolvovala kurzy či školení týkající se výhradě her pro rozvoj sociálně komunikačních dovedností dětí. Myslím, že existence a propagace takovýchto akcí by byla velice užitečná, neboť by ucelila



představu vychovatelek o přínosu her v procesu rozvoje sociálních kompetencí dětí a obohatila mnoho pedagogů o potřebné znalosti z tohoto oboru.

## ZÁVĚR

V mé bakalářské práci se zabývám problematikou aplikace her ve školní družině pro rozvoj sociálně komunikačních dovedností dětí. Cílem pro mě bylo obohatit se o poznatky z tohoto oboru a prostřednictvím této práce seznámit s problematikou i ostatní občany.

Teoretická část sestává ze tří kapitol. První z nich se zabývá školní družinou jako institucí a rolemi vychovatele a žáka. Druhá kapitola je zaměřena na problematiku sociální komunikace, vymezení tohoto a dalších souvisejících pojmů jako jsou sociální kompetence či emoční inteligence. Ve třetí kapitole se poté věnuji samotné problematice her. Zdůrazňuji jejich přínos, nutnost jejich řádné organizace a také uvádím několik konkrétních příkladů her určených k rozvoji sociálně komunikačních dovedností dětí.

V praktické části mé bakalářské práce jsem se snažil pomocí metody rozhovoru zmapovat reflexi vychovatelek na aplikaci her pro rozvoj sociálně komunikačních dovedností dětí ve školní družině a ze získaných poznatků navrhnout možné praktické vylepšení.

Z mé práce vyplynulo, že přestože je ve družině hrám pro rozvoj sociálně komunikačních dovedností, ať už samovolným či organizovaným, věnované nemalé množství času, není ve školní družině jako instituci jejich význam náležitě doceněn. Nenašel jsem žádný celostátně uznávaný metodický postup, který by se tímto tématem zabíral.

Jsem toho názoru, že budou-li vychovatelky plánovitě a při dodržování zásad pro práci s dětmi mladšího školního věku aplikovat hry, které jsou určené k rozvoji sociálních kompetencí, naučí jejich prostřednictvím děti tomu, že když se budou snažit o překonávání emočních, sociálních i materiálních problémů místo toho, aby před nimi utíkaly, podaří se jim problémy často úspěšně vyřešit. Tím se zbaví strachu a dojdou k poznání, že ať už při hře nebo při práci dojdou díky péči a snaze k lepším výsledkům.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.
- [2] FINK, E. *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel, a. s., 1993. ISBN 80-202-0410-5.
- [3] FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.
- [4] KOŤÁTKOVÁ, S. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.
- [5] LISÁ, E. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-746-6.
- [6] MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- [7] MAZAL, F. *Hry a hraní pohledem ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 978-80-85783-77-3.
- [8] *Metodický pokyn MŠMT ČR č.j. 17 749/2002-51 k postavení, organizaci a činnosti školních družin*.
- [9] MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- [10] PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6.
- [11] PORTMANN, R. *Hry pro posílení psychické odolnosti*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-607-1.
- [12] STUHLÍKOVÁ, I. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-534-2.
- [13] ŠIMANOVSKÝ, Z., MERTIN, V. *Hry pomáhají s problémy*. Praha: Portál, 1996. 80-85282-93-3.
- [14] ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

- [15] VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0181-8.
- VOPEL, K. W. *Skupinové hry pro život 2*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-352-9.
- [16] ZAPLETAL, M. *Encyklopedie her*. Praha: Olympia, 1973. ISBN 27-015-73.
- Metodický pokyn družiny
- [17] ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-197-6.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

RVP Rámcový vzdělávací program

ŠVP Školní vzdělávací program