

Technická univerzita v Liberci
Fakulta pedagogická

Katedra: Pedagogiky a psychologie
Studijní program: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ
Kombinace: český jazyk – Občanská výchova

Význam interaktivních her pro osobnostní a sociální
rozvoj žáka základní školy a jejich využívání
na školách

Significance of interactive games for personal and social
development of primary school students and their
utilization

Die Bedeutung des interaktiven Spiel für die persönliche
und soziale Entwicklung der Schüler in den Grundschulen
und ihr Verwertung

Diplomová práce: 08-FP-KPP-026

Autor:
Pavλίna Tomášová

Podpis:

Adresa:
Ruská 1754
509 01 Nová Paka

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Josífková.

Konzultant:

Počet

stran	slov	obrázk	tabulek	pramen	příloh
116	24 345	0	17	35	2 + 1 CD

V Liberci dne: 9. 12. 2009

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon . 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Berou na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si v domě povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

V Liberci dne: 9. 12. 2009

Pavλίna Tomášová

Pod kování

Touto cestou bych chtěla podkovat PhDr. Jitce Josífkové za odborné rady a trpělivé vedení při psaní mé diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce se zabývá významem interakčních her pro osobnostní a sociální rozvoj žáků základních škol. Hlavním cílem je ukázat, že interakční hry žáky pozitivně ovlivní. Teoretická část se vnuje pojmům osobnost žáka, sociální dovednosti a interakční hra. Dále se zabývá metodikou interakčních her a jejich využitím v rámci osobnostní a sociální výchovy. Součástí práce je pohled na konkrétní hry pro jednotlivá témata osobnostní a sociální výchovy. V praktické části jsou analyzovány výsledky výzkumu zabývajícího se využíváním interakčních her na základních školách v jihozápadním regionu. Na základě výsledků výzkumu jsou prezentována doporučení týkající se nejčastějších problémů, se kterými se učitelé při jejich využívání setkávají.

Klíčová slova:

Interakční hra, osobnost, sociální dovednosti, hra, osobnostní a sociální výchova, metodika her, práce se skupinou.

Annotation

This graduation thesis deals with the importance of interactive games for personal and social development of primary-school pupils. The main goal is to illustrate that interactive games have positive influence on pupils. Theoretical part addresses terms like pupil's personality, social skills and interactive game. A part of this thesis presents overview of concrete games for particular topics of personal and social education. In the practical part, results of research are analyzed. The research covered usage of interactive games on primary schools in Jicin-region. On the basis of research results are presented recommendations on the most common problems with which teachers use in their face.

Key words:

Interactive game, Personality, Social skills, Play, Personal and social education, methodology of games, work group.

Annotation

Diplomarbeit beschreibt die Bedeutung des interaktiven Spiel für die persönliche und soziale Entwicklung der Schüler in den Grundschulen. Das Hauptziel besteht darin zu zeigen, dass die interaktiven spielen einen positiven Einfluss auf Studenten haben. Der theoretische Teil beschäftigt sich mit Konzepten der Persönlichkeit den Schüler, soziale Kompetenz und interaktives Spiel. Weiter beschäftigt sich mit der Methodik der interaktiven Spiele und deren Verwendung in der persönlichen und sozialen Bildung. Ein Teil dieser Arbeit wird ein Überblick über die spezifischen Themen für die einzelnen Spiele persönliche und soziale Bildung. Der praktische Teil analysiert Ergebnisse der Forschung in die Verwendung der interaktiven Spiele in Grundschulen in der Region Ji ín. Auf der Grundlage der Forschungsergebnisse vorgestellt werden Empfehlungen für die häufigsten Probleme, mit denen Lehrer nutzen in ihrem Gesicht.

Schlüsselwörter

Interaktives Spiel, Persönlichkeit, Soziale Kompetenz, Spiel, Persönliche und soziale Bildung, Methodik die Spiele, Arbeitsgruppe.

Obsah

OBSAH	9
ÚVOD	11
TEORETICKÁ ČÁST	12
1. VÝZNAM HRY PRO ROZVOJ OSOBNOSTI ŽÁKA	13
1.1 Osobnost žáka	13
1.1.1 Žák v mladším školním věku a specifika her	15
1.1.2 Žák ve starším školním věku a specifika her	17
1.2 Socializace	20
1.3 Sociální dovednosti	21
1.4 Hra	21
1.4.1 Základní vlastnosti hry	24
1.4.2 Co hra rozvíjí	25
1.4.3 Hra a její důsledky	26
2. INTERAKCE, INTERAKČNÍ HRA	29
2.1 Motivační potenciál interakčních her	30
2.2 Možné cíle interakčních her	31
2.3 Pozitivní účinky interakčních her na osobnost žáka	32
2.4 Meze a úskalí interakčních her	34
2.5 Typy interakčních her	35
2.5.1 Hry na představení a poznávání	35
2.5.2 Hry komunikační a pro vytváření skupin	35
2.5.3 Hry zaměřené na pozorování a vnímání	36
2.5.4 Hry pro identifikaci a vědomí	37
2.5.5 Hry na prosazování a agresi	37
3. POZICE INTERAKČNÍCH HER NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	39
3.1 Proč zavádět interakční hry a cvičení do výuky?	39
3.2 Osobnost učitele v sociálních vztazích se žáky	41
3.3 Práce učitele se sociální skupinou	43
3.4 Zásady užití interakčních her při výuce	46
3.4.1 Zásady před aktivitou	46
3.4.2 Zásady během aktivity	48
3.4.3 Zásady po aktivitě	50

3.5. Využití zpětné vazby	52
4. OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA	56
4.1. Osobnostní a sociální výchova – vymezení pojmu	56
4.2. Cíle Osobnostní a sociální výchovy	57
4.3. Jak lze vlenit OSV do vyučovacího procesu	58
PRAKTICKÁ ČÁST A	60
5. INTERAKČNÍ HRY V JEDNOTLIVÝCH TÉMATECH OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY	61
PRAKTICKÁ ČÁST B	72
6. VÝZKUM	73
6.1. Cíle výzkumu	73
6.2. Výzkumné problémy	74
6.3. Předpoklady výzkumu	74
6.4. Použité výzkumné metody	75
6.5. Popis zkoumaného souboru	75
6.6. Prezentace výsledků výzkumu	77
6.6.1. Vyhodnocení dotazníků učitelů	77
6.6.2. Vyhodnocení dotazníků pro žáky	93
6.6.3. Zúčastněné pozorování využívání interakčních her v hodinách občanské výchovy a českého jazyka	96
6.7. Shrnutí diskuze	96
6.8. Doporučení k řešení problémů s interakčními hrami	98
ZÁVĚR	105
SEZNAM LITERATURY A POUŽITÝCH ZDROJŮ	107
PŘÍLOHY	110

Úvod

Diplomová práce se zabývá úlohou interakčních her v osobnostním a sociálním rozvoji žáka a dále využíváním těchto her na základních školách. V současné době je osobnostní a sociální rozvoj velmi diskutovaným tématem. Poukazuje se na stav lidské společnosti – na vzrůstající agresi, šikanu, neschopnost efektivní spolupráce a komunikace apod.

Současná školská reforma, konkrétně Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, se osobnostním a sociálním rozvojem žáků zabývá v jednom ze svých tzv. přezových témat. Došlo k uvědomění si, že žák kromě určitého souboru poznatků musí ve škole získat především tzv. klíčové kompetence. Ty mu pomohou být úspěšným ve svém budoucím pracovním i osobním životě. Charakter dnešní společnosti a způsobu života klade zvýšené nároky na naši osobnost a sociální dovednosti. Bohužel současně máme méně možností, jak potřebné dovednosti získat. Rodina často neplní svou funkci při rozvoji osobnosti a sociálních dovedností dítěte. Je tedy namístě, aby osobnostní a sociální výchova byla nedílnou součástí základního vzdělávání.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání klade důraz i na nové aktivizující metody výuky. Jednou z těchto metod jsou interakční hry. Jejich prostřednictvím lze účinnou, plynoucí a zábavnou formou rozvíjet osobnost každého zúčastněného. Cílem diplomové práce je ukázat, jak mohou interakční hry přispívat k rozvoji osobnosti žáků a k rozvoji jejich sociálních dovedností.

Na našem knižním trhu existuje velké množství publikací s nejrozličnějšími, tedy i interakčními hrami. Bohužel není mnoho materiálu, který by se podrobně zabýval metodikou interakčních her. Proto dalším úkolem diplomové práce je pomoci učitelům s přípravou, organizací a zavedením interakčních her do výuky. Upozornit je na přínosy, ale i na problémy, které s sebou interakční hry nesou.

Cílem výzkumné části práce je zjistit stav využívání interakčních her ve vybraných základních školách jihozápadního regionu. Dále zjistit, proč někteří učitelé interakční hry využívají a jiní nikoliv a jaké mají s jejich vlivem zkušenosti. Přínosem praktické části jsou také doporučení snažící se vyřešit problémy, se kterými se učitelé při interakčních aktivitách potýkají. Dílčím cílem praktické části je vybrat interakční hry k jednotlivým tématům Osobnostní a sociální výchovy.

Teoretická část

1. Význam hry pro rozvoj osobnosti žáka

V kapitole se pokusíme objasnit, jaký význam má hra pro rozvoj osobnosti žáka. Seznámíme se se základními pojmy, které se týkají problematiky této práce, tj. osobnost žáka, hra a specifika her žák školního věku, socializace a sociální dovednosti.

1.1 Osobnost žáka

Pojem osobnost patří k nejobecnějším psychologickým pojmům. Různé psychologické směry pojmají osobnost jinak. Jednou ze škol, která se na počátku dvacátého století zabývala psychologií osobnosti je psychoanalýza. **Psychoanalýza** chápe osobnost jako interakci tří základních subsystémů:

- „Ono“ (id);
- „Nadja“ (superego);
- „Já“ (ego).

Ego se snaží zprostředkovat komunikaci mezi id a superegem a nalézt řešení jejich konfliktu. **Id** jsou nevědomé pudy, které směřují k bezprostřednímu uspokojení, **superego** představuje svědomí, neboli vnitřní normy, příkazy, zákazy, které jsou zaměřeny proti bezprostřednímu uspokojování pudů. K nalezení řešení tohoto konfliktu je potřeba dostatek času, úsilí a příznivé podmínky, pak se dosáhne relativního kompromisu. V jiných případech dojde k patologickému vývoji osobnosti.¹

Behavioristé zdrazňují vnější chování. Osobnost je podle nich souhrn návyků, které si člověk osvojil. V tomto osvojování mají rozhodující úlohu vnější podmínky, vlivy prostředí a odměny, které člověk dostává po žádoucím chování.²

Humanistické koncepce hledí na osobnost jako na celistvou a zcela jedinečnou. Osobnost není ničím statickým, ale neustále se mění a to nejen v dětství a mládí. Ke změnám v osobnosti může docházet v kterémkoli období života. Zdrazňují optimistický názor na lidskou povahu, na možnost jejího příznivého vývoje. Člověk není ve svém vývoji vydán na pospas biologickým i sociálním silám, ale rozvíjí se díky vlastní aktivitě, autoregulaci a snaze o sebeurčení.³

¹ Šáp J., Mareš J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 118 – 134. ISBN 978-80-7367-273-7.

² Tamtéž.

³ Tamtéž.

V literatuře se tedy můžeme setkat s mnoha definicemi osobnosti. Většina těchto definic obsahuje i základní momenty:

- osobnost zahrnuje **rozsáhlý soubor, souhrn momentů** : vlastností, procesů a stavů, návyků, postojů apod.;
- osobnost se vyznačuje **uspořádáním, strukturou** dílčích momentů, je to velmi složitý **system**;
- osobnost vyjadřuje **rozdíly, difference** mezi lidmi, popřípadě **jedinečnost** člověka, jeho odlišnost od ostatních lidí.⁴

Osobnost je složena z jednotlivých prvků, subsystémů označovaných jako vlastnosti osobnosti. Můžeme je uspořádat podle různých hledisek. Horizontálně označené jako obsahové nebo horizontální rozlišuje motivaci, schopnosti a rysy osobnosti, popřípadě soustavy těchto rysů, označené jako charakter a temperament. Nejde o izolované části, naopak se navzájem prostupují a jsou neustále v pohybu a vyvíjejí se. Ve vertikálním směru se rozlišují subsystémy z hlediska vzájemné podřízenosti a nadřazenosti, regulace, popřípadě v souvislosti s vývojovým hlediskem: subsystémy vývoje starší a mladší.⁵

Podle Heluse⁶ můžeme osobnost chápat jako celistvou individualitu konkrétního člověka, která:

- je zaměřena na realizaci svých životních cílů;
- zaujímá své postavení mezi lidmi, s nimiž intereaguje a komunikuje;
- vyjadřuje svou identitu (to, kým jest, za koho se považuje);
- reguluje sebe sama.

Uvedená charakteristika se však týká osobnosti dospělého člověka. Na osobnost dítěte musíme hledět především vývoje, je třeba se orientovat na vznikání toho, čím je osobnost definována. Hledět na dítě jako na osobnost znamená zabývat se tím, jak tyto kvality vznikají, vyvíjejí se a jsou ve svém vývoji brzděny nebo deformovány.

⁴ Šáp J., Mareš J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 118 – 134. ISBN 978-80-7367-273-7.

⁵ Tamtéž, s. 145.

⁶ Helus, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí. obrátit dítě jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004, s. 85 – 86. ISBN 80-7178-888-0.

Osobností se tedy člověk nerodí, ale stává se jí v průběhu života. Na osobnost působí jak dědičnost, tak i prostředí, ve kterém člověk vyrůstá.

1.1.1 Žák v mladším školním věku a specifika her

Mladší školní věk můžeme vymezit jako období mezi 6. a 11. rokem života. Ve srovnání s tím, co předcházelo i tím, co bude následovat, je to období poměrně klidné, neobdobí a šťastné. Dítě však prochází radikální životní změnou. Za jiná mu školní docházka a svít školou ovlivňuje jeho život na mnoho dalších let. Do života, jehož hlavní náplní byla doposud hra, vstupuje nyní školní práce a povinnost. To klade na dítě vyšší nároky na kázeň, odložení uspokojení okamžitých potřeb, úsilí o vyšší výkon i ve chvíli, kdy by dítě dalo nejraději nic úplně jiného.⁷ Škola klade na dítě nové a postupně se zvyšující požadavky. Žáci se učí dalším formám sociální interakce a komunikace s druhými lidmi. Žáci musí vstupovat do nových sociálních rolí. Děti v tomto věku navazují nová kamarádství, která sice ještě nejsou dostatečně stabilní, avšak mají důležitou roli při rozvoji vlastního sebeobrazu. Dítě začíná navštěvovat mnoho zájmových kroužků a má potřebu se svými vrstevníky setkávat.

Významným posunem v rozvoji osobnosti dítěte je oddělení „Já“ od „Sv ta“. V předškolním věku byly tyto dvě části spojeny. Pro dítě bylo reálné vše, co si přál. U starších dětí jsou již „samostatnými obsahy v domě.“⁸

„*Jáství*“, které se v mladším školním věku vyvíjí a formuje, obsahuje několik dílčích složek⁹:

- **Sebeuvdomování a sebepoznávání** – žáci ještě nejsou schopni realisticky posoudit vlastní schopnosti a možnosti, a to je přirozené. Postupně se však obraz vlastních schopností stále více přibližuje skutečnosti.
- **Sebepojetí a sebehodnocení** - „Obraz sebe“ je v tomto stádiu značně nekritický, nebo žáci neradi uznávají vlastní nedostatky.¹⁰ Pro rozvoj správného sebepojetí

⁷ í an, P.: *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004, s. 145. ISBN 80-7178-829-5.

⁸ a ka, O.: *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Portál, 2000, s. 105. 80-7239-060-0

⁹ Orságová, M.: *PROJEKT „ZNÁME SE?“ aneb Aplikace osobnostní a sociální výchovy v projektové výuce na I. stupni ZŠ*. Diplomová práce. Brno : Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 2007. Vedoucí diplomové práce: PhDr. Hana Filová, Ph.D.

¹⁰ a ka, O.: *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Portál, 2000, s. 131. ISBN 80-7239-060-0.

je třeba, aby žáci byli hrdí na své schopnosti a dovednosti. Naopak nedostatky by neměly považovat za příliš tragické. Ve školním věku se dítě setkává s novou zkušeností – hodnocením. To má velký význam pro ovlivnění některých stránek jeho osobnosti. Vnitřní uspokojení a radost ze získání nových dovedností a pozitivního hodnocení od ostatních je důležitá pro rozvoj vědomé dítěte. Úspěch se velkou měrou podílí na podobě jeho sebevědomí. Pro rozvoj žákovy osobnosti je také důležitá, jak žák hodnotí sám sebe. Děti jsou zvyklé přijímat a akceptovat hodnocení od druhých, je třeba je vést k vlastnímu hodnocení sebe samých:

„Vést k sebehodnocení znamená ptát se vždy nejdříve dítěte, co si o daném výsledku myslí, zda je s ním spokojeno, zda si myslí, že odvedlo tak dobrou práci, jak to za daných okolností šlo nejlépe, a teprve potom sledovat jeho pohled.“¹¹

- **Seberealizace** - pirozeností dítěte v mladším školním věku je, že touží být centrem pozornosti, vystupovat před druhými. Sebeprezentace a seberealizace jim přináší pocity hrdosti a zadostiučinění. Mnoho dětí se stydí nebo bojí, že si udělají před ostatními ostudu. To je třeba podle Heluse¹² odblokovat především tím, že žák získává zkušenosti, které tyto pocity oslabují. Sebeprezentace je důležitá pro vývoj bohatého projevu, utváření způsobu sobilosti chovat se ve společnosti kultivovaně, pirozeně a důstojně.

I ve školním věku je hra důležitou součástí života dítěte, ovšem nyní nabývá nových dimenzí. Vlivem školy a učení se podstatně mění osobnost dítěte jak po stránce duševní, tak i tělesné a sociální. Nyní již není hra hlavní činností dítěte. Hra se stává plánovanou a promyšlenou. Uplatňuje se kombinace a věcnost.¹³

Školák si hraje stále vášnivě, ale není už do hry zcela ponořen jako dříve. Děti jde o věrné napodobení skutečnosti, k tomu mu napomáhají hračky. Pro hry jsou důležité jednak hračky hotové a jednak soupravy, ze kterých si může dítě vytvořit samo.

¹¹ Kopřiva, P. a kol.: *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2005, s. 251. 80-901873-6-6.

¹² Helus, J.: *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004, s. 208. 80-7178-888-0.

¹³ Veselá, J.: *Jak ve volném čase?* Hradec Králové: NAKLADATELSTVÍ, 1997, s. 16. ISBN 80-7041-146-5.

V rodině i ve školní družině by měl být k dispozici dostatečný soubor hraček a stavebnic.¹⁴

Jiným hrám dávají přednost chlapci a jiným zase dívky. Chlapci bývají více zaujati technickými hrami a stavebnicemi. Jsou pro ně charakteristické také hry pohybové a dobrodružné. Dívky se věnují pohybovým rytmickým hrám a ruční práci. Hry s panenkou – miminkem jsou nyní promyšlenější a plánovitější, více se přibližují realitě. V dřívějších prostých podobách už dívky nebavila. Dívčata i chlapci mají nyní rádi stolní hry: halmu, dámu, mlýn. Pro všechny mají hry s momentem náhody: lovení nezlob se i různé složitější karetní hry. Moment náhody je silným lákadlem, hráči však musí mít možnost uplatnit svou bystrost, pokud by hra byla založena pouze na náhodě, nebavila by je.¹⁵

Jinými hrami jsou hry skupinové. Zpočátku se jedná o jednoduché hry na honnou a schovanou s jednoduchými pravidly, nenárovnou organizací a rychlým průběhem. Každý hráč má možnost zvítězit.¹⁶

Hra dítěte v mladším školním věku oproti předškolnímu vyžaduje od dospělého odlišný způsob řízení. Dítě potřebuje více samostatnosti, ale mělo bychom být stále nablízku a připraveni dítěti v případě potřeby pomoci.¹⁷

1.1.2 Žák ve starším školním věku a specifika her

Starší školní věk, tedy doba od 11 do 15 let je velmi bouřlivé období. Nazývá se také obdobím pubescence. Dochází v něm ke komplexní proměně všech složek osobnosti dospívajícího. Dítě prochází dobou fyzických a hormonálních změn, což vede ke dočasnému vychýlení v oblasti psychické rovnováhy. Jedinec se bouří proti autoritám a celkově se mění jeho pohled na svět i na vlastní život. Chápe svou individualitu mnohem víc, než tomu bylo doposud a mění i své vztahy k vrstevníkům.¹⁸

Podle psychologa **E. H. Eriksona** patří období dospívání do 5. fáze jeho modelu psychosociálního vývoje osobnosti, v každém stádiu musí jedinec vyřešit určitý konflikt.

¹⁴ Veselá, J.: *Jak ve volném čase?* Hradec Králové: NAKLADATELSTVÍ, 1997, s. 16. ISBN 80-7041-146-5.

¹⁵ Štípan, P.: *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004, s. 156. ISBN 80-7178-829-5.

¹⁶ Tamtéž.

¹⁷ Veselá, J.: *Jak ve volném čase?* Hradec Králové: NAKLADATELSTVÍ, 1997, s. 17. ISBN 80-7041-146-5.

¹⁸ Štípan, P.: *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004, s. 169. ISBN 80-7178-829-5.

Zde se jedná o konflikt identity a konfúze¹⁹ rolí. Mladistvý hledá svou vlastní identitu a zároveň je ohrožován pocitem nejistoty o své roli mezi lidmi. Dospívající pátrá po odpovědích na existenciální otázky. Zabývá se tím, kdo je, jaký je smysl jeho existence apod.

J. Piaget přichází s teorií kognitivní vývoje. Období staršího školního věku spadá do 4. stádia formálních operací. Mladiství v tomto věku používají abstraktní myšlení, jsou schopni vytvářet domněnky, které nejsou opřeny o konkrétní zkušenosti.

V období pubescence musí jedinec zvládnout několik **tzv. rozvojových úkolů**, které můžeme charakterizovat takto:

- Rozvojové úkoly daného jedince zvýšenou měrou zamstávají, bytostně se ho dotýkají, odpovídají jeho touze rozvíjet se.
- Okolí dítěte jimi vyjadřuje svůj zájem na osobnosti a vývoji jedince daného věku, vhodným zadáváním těchto úkolů jim ukazuje svůj vstřícný a chápající postoj.
- Zvládnání rozvojových úkolů přináší pocit vnitřní zadostiučinění, ale také vnější uznání, které dodává pocit úspěchu a kompetence.
- Naopak jejich nezvládnání vyvolává pocit životní nespokojenosti a pochybností o sobě samém, zhoršuje celkové postavení jedince, oslabuje jeho rozvojový elán.²⁰

Mezi rozvojové úkoly v tomto období patří: přijetí vlastního těla; sebeuvědomění jako chlapce, dívky/muže, ženy a vztah k opačnému pohlaví; přijetí svého postavení ve vrstevnických vztazích; zájmy vytyčování životních plánů a perspektiv; proměna vztahu k rodiči a uchování významu rodinného zázemí.

Období dospívání má tedy velký význam pro osobnostní rozvoj dítěte. Je to fáze, kdy dochází k hledání vlastní identity a k velké otevřenosti vůči novým zážitkům, proto má v tomto období velký význam hra a výchova vůbec.

Nyní se podíváme na specifika her dětí v tomto věku. Hra u dětí staršího školního věku oproti předchozímu období nabývá nových rysů. Dochází k plnému odlišení hry a práce. V prepubertě a pubertě již přestává platit rozlišení her dívek a her chlapců. Převládají hry kolektivní, složitější konstruktivní hry. Více než kdy jindy se rozvíjí hry

¹⁹ Zmatení.

²⁰ Helus Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004, s. 210 – 213. ISBN 80-7178-888-0.

společenské, stolní a sportovní. Důležitá je i hra, často bývá součástí i vedení her mladších dětí. Hra postupně ustupuje jiným činnostem, ale stále má své místo při udržování duševní rovnováhy.²¹

Při hraní má velký vliv na pubescenta skupina, proto vytváří různé party. Příslušníci party často používají přezdívky, tajný jazyk a jiné identifikační znaky, to vše je důležité pro jejich pocit sounáležitosti. Zejména v pubertě sílí potřeba „n kam“ patřit, být členem nějaké skupiny jiné než rodiny.²² Mladiství napodobují vrstevníky, snaží se dle nich chovat a vypadat stejně jako oni. Parta vrstevníků má na ně velký vliv, snaží se do party zapadnout, pokud se někým z party odlišují, vystavují se riziku posměchu a vyloučení ze skupiny vrstevníků. Mezi aktivity, které parta podniká, patří hry. Jedná se zejména o sportovní kolektivní hry. V poslední době narůstá obliba moderních společenských deskových her. Pokud pubescentovi nabídneme ve škole i v kroužku možnost hraní interaktivních i podobných her, rádi se jich zúčastní. Musíme však dodržet určité zásady, které jsou popsány v dalších kapitolách.

V současnosti se mezi mládeží, ale i žáky mladšího školního věku značně šíří počítačové hry. Hry na počítači mohou dítěti pomoci k tomu, aby se seznámilo s počítačem, které mohou také stimulovat myšlení. Ale na druhé straně zejména u počítačových her přibývá problém a nebezpečí: vedou k omezení pohybu dětí, často se v nich prožívají silné emoce bez možnosti odreagování intenzivní pohybovou aktivitou, uvolňují se morální zábrany a vzrůstá agresivita, může docházet k omezení i ztrát schopnosti rozlišovat mezi reálným světem a světem hry apod.²³

²¹ Veselá, J.: *Jak ve volném čase?* Hradec Králové: NAKLADATELSTVÍ, 1997, s. 17. ISBN 80-7041-146-5.

²² Millarová, S.: *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 229 – 230. ISBN 80-7021-139-3.

²³ Štěpánek, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 287. ISBN 978-80-7367-273-7.

1.2 Socializace

Velký vliv na jedince jako na osobnost má celá lidská společnost a vztahy v ní. Sociální kontakt představuje pro člověka jednu ze základních životních potřeb. Od kvality mezilidských vztahů odvozujeme kvalitu našeho života. Společenskou bytostí se stáváme prostřednictvím procesu socializace.

Socializace je proces postupného začleňování člověka do společnosti. Začíná uvnitř domova tím, si svého místa ve světě (koncepte Já) a končí plnohodnotným fungováním ve společnosti dospělých. V souvislosti s tímto však musíme upozornit, že socializace je procesem celoživotním. I po dosažení dospělosti se musí jedinec přizpůsobovat novým životním situacím, které představuje například rozvod, změna zaměstnání, odchod do důchodu apod.

Prostřednictvím socializace si jedinec osvojuje sadu sociálních dovedností a postojů, které pak uplatňuje ve styku s ostatními lidmi. Osobnost si vytváří určitou hodnotovou orientaci a zvnějškuje společenské normy. V tom všem se však stále uplatňuje individuální zpracování všech vlivů.

Sada psychologů proto zdrazňuje, že se socializací probíhá souasně personalizace, neboli utváření aktivní, vyzrálé a samostatné osobnosti. Za základní socializační instituce máme považovat rodinu, školu a skupinu vrstevníků a v dnešní době také prostředky masové komunikace.

Socializace má jednak podobu záměrného působení, pak hovoříme o výchově – o cílevědomém procesu utváření žádoucích kvalit osobnosti. Sada socializačních podnětů působí nezáměrně – patří sem knihy, filmy, reklamy, chování dospělých. Proces socializace připravuje člověka na život ve společnosti, na zapojení se do pracovního procesu i na každodenní styk s druhými lidmi. To se děje prostřednictvím osvojení si určitých sociálních dovedností.²⁴

²⁴ Buriánek J.: *Socializace*. Praha: Fortuna, 2003, s. 38 – 40. ISBN 80-7168-304-3.

1.3 Sociální dovednosti

Sociální dovednosti představují soubor společensky a kulturně podmíněných dovedností, které si člověk v průběhu vývoje osvojuje. Sociální dovednosti získáváme například nápodobou, identifikací, různými formami sociálního učení, ale také speciálními kurzy, jako je sociálně psychologický výcvik, tréninky pro manažery apod. Ve školním prostředí můžeme sociální dovednosti rozvíjet prostřednictvím interakčních her, které budeme soustavně zavazovat do výuky.

Většina autorů dělí sociální dovednosti do několika obdobných skupin:

- **sociální percepce** – jedná se o vnímání sebe samého i druhých. Dále zahrnuje uvědomování si, jaký dojem svým chováním vyvolávám u druhých.
- **sociální interakce** – proces, při němž se lidé navzájem ovlivňují prostřednictvím vzájemné výměny myšlenek, citů a různých jiných aktivit.
- **verbální a neverbální komunikace** – má v životě jedince velký význam, ale její nácvik je v současnosti často ovlivněn moderními informačními a telekomunikačními technologiemi značně omezen.
- **kooperace a soutěžení** – obojí má v naší společnosti své místo. Člověk musí být schopen jak spolupráce, tak i soutěžení. Jen pak může ve společnosti obstát.²⁵

1.4 Hra

Hra je těžko uchopitelným pojmem. Je to především tím, že se pod jedním společným označením skrývá velké množství aktivit. Hra pokrývá tak širokou oblast, že nejsou ani přesně vymezeny její hranice. Není snadné odlišit dětské hraní od hry, hru od zábavy, závodů, soutěže.²⁶

Nemůžeme ani podat jednu jedinou a obecně správnou definici hry, která by všechny uspokojila. Hru známe z mnoha vědních oborů, například z filosofie, psychologie, sociologie, etologie²⁷ a samozřejmě z pedagogiky. Každá z vědních disciplín

²⁵ Hermochová, S.: *Hry pro dospěláky*. Praha: Portál, 2004, s. 26. ISBN 80-247-0817-5.

²⁶ Zapletal, M.: *Velká encyklopedie her: 1, Hry v prostředí*. Praha: Leprez, 1995, s. 16. ISBN 80-901826-6-6.

²⁷ Nauka o chování živočichů a člověka.

i z jednotlivých teoretik nahlíží na hru z jiného pohledu. V následujících ádcích se pokusíme p edstavit n kolik náhled ů na hru:

Psychologické disciplíny považují hru za základní innost ůlov ka, stejn ě jako práci a u ení.²⁸

Psychoanalytik Sigmund Freud vysv tloval hru, jako ur itý proces, ve kterém se mohou dít ti splnit p ání, která by byla v reálném sv t t ůžko splnitelná.²⁹ Hra tak dává dít ti možnost odreagování svých nep ípustných nutkání. Tím, že dít ů vym ní skute ný p edm t nenávisti za jiný, m ůže naprosto nezast en ě projevit své city. Dále Freud podotýká, že v d tských hrách se objevují nep íjemné situace a konflikty. Podle n ho se opakováním t chto událostí redukuje nap tí, které tyto situace vyvolaly. V psychoanalýze je tedy hra chápána p edevším jako terapeutický prost edek.³⁰

Teorií hry se zabýval také Jean Piaget. Jeho chápání hry ůzce souvisí s jeho pojetím r stu inteligence. Pro organický vývoj ůlov ka považuje Piaget za základní dva procesy: *asimilaci* (organismus si p ízp sobuje prost edí) a *akomodaci* (organismus se p ízp sobuje vn ějšímu prost edí). Hru považuje Piaget za ístou asimilaci, která upravuje p ícházející informace tak, aby odpovídaly p áním jedince. D tí ve h e opakují vše d ležitě, co zažily. Hra tedy slouží k upevn ění a dokonalejšímu za len ění nové informace do již vytvo eného schématu chápání sv ta.³¹

Pojem hry neopomíjejí ani filosofové. Holandský filosof Johan Huizinga ve své knize *Homo ludens: o p ůvodu kultury ve h e* podává její rozsáhlou definici:

„Podle formy tedy m ůžeme hrou souhrnn ě nazvat svobodné jednání, které je m ěn no „jen tak“ a stojí mimo oby ejný život, ale které p esto m ůže hrát e pln ě zaujmout, k n mu ůže se dále nep ípíná ůádný materiální zájem a jím ůž se nedosahuje ůádného užitku, které se uskute ěje ve zvláš ůur eném ase a ve zvláš ůur eném prostoru, které probíhá ůádn ě podle ur itých pravidel a vyvolává v život spole enské skupiny, které se rády obklopují tajemstvím nebo které se vyma ůjí z oby ejného sv ta tím, že se p estrojují za jiné.“³²

²⁸ Hartl, P., Hartlová, H.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, s. 195. ISBN 80-7178-303-X.

²⁹ N mec, J.: *Od prožívání k požitká ství*. Brno: Paido, 2002, s. 16. ISBN 80-7315-006-9.

³⁰ Millarová, S.: *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 56. ISBN 80-7021-139-3.

³¹ Millarová, S.: *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 78. ISBN 80-7021-139-3.

³² Huizinga, J.: *Homo ludens: o p ůvodu kultury ve h e*. Praha: Dauphin, 2000, s. 24. ISBN 80-7272-020-1.

Vzhledem k tomu, že cílem této diplomové práce je ukázat, jaký význam a užitek mají hry pro zdravý vývoj člověka, nemůžeme souhlasit s částí „...*se nedosahuje žádného užítku...*“ Pomocí hry si můžeme cvičit nejen větší dovednosti, můžeme se uvolnit, odreagovat i pobavit. Díky hře můžeme žít pestřejším a intenzivnějším životem.

Hra je od lidského života neodmyslitelná. Je oblastí, bez které by člověk nebyl člověkem, je jedním z existenciálních, tak se o ní vyjadřuje filosof z oblasti fenomenologie Eugen Fink. Hra je podle jeho kategorií základní a nezastupitelnou, stejně jako smrt, láska, boj a práce.³³

Z pedagogického hlediska vnímáme hru především jako prostředek výchovy. Jejím používáním navozujeme nejen větší situace, ve kterých si jedinec i skupina obohacuje své v domosti, dovednosti a především zkušenosti. Hra je prostředkem, kterým ověřujeme své teoretické poznatky, úroveň svých dovedností, životních zkušeností. Ve hře prověřujeme naše názory, hodnoty a postoje, ale současně získáváme poznatky o sobě, o druhých a okolním světě.³⁴

Hra nás přivádí k lepšímu poznání sama sebe a svých dosud utajených schopností, pomáhá odbourávat nejen větší bariéry a tak ovlivňuje psychickou odolnost, sebevědomí a sebevědomí. Její výjimečnost je postavena na silném autentickém osobním zážitku a s ním spojených emocích, umocňujících zkušenosti získané v průběhu hry.³⁵

„Hra se uskutečňuje ze svobodného rozhodnutí a předpokládá plné nasazení každého hráče. Hra má rysy dobrodružnosti, které jsou založeny na objevování a prozkoumávání sebe samého, na momentech překvapení a napětí, nebo jednotlivé fáze hry nejsou beze zbytku předvídatelné. Hru hrajeme tak dlouho, dokud nám přináší zážitky a potěšení.“³⁶

³³ Hrkal, J., Hanuš, R.: *Zlatý fond her II*. Praha: Portál, 2002, s. 17. ISBN 80-7178-660-8.

³⁴ Hanuš, R.: *Hra a její důležitost*. [online]. [cit. 19.10.2009]. Dostupné na:
<<http://www.projectoutdoor.cz/content/.../Hra%20a%20jej%20d%20leznosti.pdf>>

³⁵ Hrkal, J., Hanuš, R.: *Zlatý fond her II*. Praha: Portál, 2002, s. 14. ISBN 80-7178-660-8.

³⁶ Neuman, J.: *Turistika a sporty v přírodě*. Praha: Portál, 2000, s. 145. ISBN 80-7178-391-9.

1.4.1 Základní vlastnosti hry

Pro lepší pochopení pojmu hra uvedeme základní vlastnosti her. Hra má podobu znaku, je ním, co není zcela doopravdy. Každá hra obsahuje emocionální vzrušení, které souvisí s nejistotou a neurčitostí hry a které je podnícováno soutěží, zkouškou vlastních schopností a dovedností ve hře obstát. Další vlastností hry jsou pravidla, za jejich nedodržování hrozí sankce. Téměř každá hra je soutěží. Nemusí jít o soutěžit proti někomu, ale je možné soutěžit proti němu – například: časovému limitu. Jednou ze základních vlastností her je cíl. Cílem hráče je vyhrát. Cílem pedagoga může být prostřednictvím hry přivést žáky k určitému porozumění, postojům i dovednostem³⁷.

Mezi klíčovými znaky her patří:

- svoboda;
- neobyčejnost;
- uzavřenost a ohraničenost;
- možnost opakování;
- řád;
- upoutání, okouzlení;
- rytmus a harmonie;
- napětí.³⁸

První vlastností hry je podle Johana Huizingy *svoboda*. Hra je svobodné jednání, je možné ji kdykoli přerušit nebo ukončit. Hráči si hraje ve volném čase, tedy když má volno. S tím souvisí druhý rys hry: *neobyčejnost*. Hra nepředstavuje obyčejný život. Naopak díky ní máme možnost vystoupit z takového života. Odlišuje se od všedního života místem a trváním. Dalším znakem je *uzavřenost a ohraničenost*. Když se hra jednou odehrála, zůstává v nírukovka, je předávána tradicí a může se kdykoli opakovat. *Možnost opakování* je její další vlastností. Píh e vládne zvláštní *řád*. I malá odchylka od řádu může hru zkazit a znehodnotit ji. Dalším rysem je *okouzlení*. Samotná hra je pro nás atraktivní, proto ji hrajeme. Je naplněna určitým *rytmem*

³⁷ Linera, J.: *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007, s. 66. ISBN 978-80-247-1974-0.

³⁸ Huizinga, J.: *Homo ludens: o povodu kultury ve hře*. Praha: Dauphin, 2000, s. 17 - 24. ISBN 80-7272-020-1.

a harmonií. Každá hra obsahuje také prvek *nap tí*, který hraje velmi důležitou roli. Nap tí znamená nejistotu, ale i naději, že hra dobře dopadne.

1.4.2 Co hra rozvíjí

Přestože si můžeme hrát i jen tak pro radost, vždy při hře dochází k rozvoji jedince. Pomocí hry můžeme záměrně i nezáměrně působit na všestranný rozvoj osobnosti člověka.

Z pedagogického hlediska je hra nejvýznamnějším a nejvhodnějším výchovným prostředkem. Rozlišujeme tři základní výchovné funkce hry: Za prvé je to funkce **transformační**, která zajišťuje vývoj lidstva. Druhá funkce se nazývá **sociogenetická**, která usiluje o vývoj státu i skupiny. Třetí funkce hry je **ontogenetická**, jež rozvíjí jedince.³⁹ My se podrobněji podíváme na ontogenetickou funkci hry a na její možnosti osobnostního a sociálního rozvoje jedince.

Hry formují různé aspekty osobnosti:

- **senzomotorické dovednosti a schopnosti** – zejména hry pohybové a sportovní, kreativní hry spojené s manuální prací;
- **intelektové dovednosti a schopnosti, poznávací procesy** – stolní hry, didaktické;
- **sociální dovednosti a rysy osobnosti týkající se vztahu k lidem** – sportovní kolektivní hry, hry vyžadující spolupráci ve skupině i dvojici;
- **estetické vnímání, emoce a schopnosti** – v hrách s uměleckým a ekologickým zaměřením;
- **volní vlastnosti, charakter a odolnost k zážitku** – v takových hrách a cvičeních, ve kterých je nutné zdolávat překážky, ovládat se a odpovědně jednat.⁴⁰

Hra ovlivňuje vývoj všech poznávacích schopností dítěte, rozvíjí jeho a tím i myšlení. Není tedy jen zábavou, ale také zdrojem získávání nových vědomostí a dovedností. Kromě rozumového vývoje hra ovlivňuje mravní vývoj. Při hraní dítě přichází do kontaktu s jinými dětmi, tím získává první sociální zkušenosti. Dodržováním pravidel hry se u dítěte postupují charakterové vlastnosti, které jsou základním předpokladem

³⁹ N. MEC, J. *Od prožívání k požitku ství*. Brno: Paido, 2002, s. 18. ISBN 80-7315-006-9.

⁴⁰ Štěpánek, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 287. ISBN 978-80-7367-273-7.

mravního jednání a chování. Nesmíme opomenout ani její význam pro tělesný rozvoj dítěte. Pohybové hry rozvíjí rychlost, obratnost, sílu a vytrvalost. Mnohé také procvičují harmonicky celou tělo a pomáhají tak k upevnění zdraví.⁴¹

Hra je proces, ve kterém se dítě učí ovládat své tělo a rozumět mu. Děťeší mnohé životní události v modelových situacích. Učí se přizpůsobit se novému okolí, ovládnout samo sebe. Hrou si dítě osvojuje své tělo v cí, lidí, mezilidských vztahů v prostředí, ve kterém žije a ve kterém se později bude muset jako dospělý uplatnit. Dobrá hra pomáhá k rozvoji tvořivého myšlení, vede ke zdravé soutěživosti a naopak k efektivní spolupráci. Nenahraditelný význam má také pro relaxaci a odpočinek.⁴²

1.4.3 Hra a její dělení

Jako není možné podat jednu stručnou definici hry, tak neexistuje ani jeden pohled na dělení her. Hra je nesmírně širokou oblastí, do které řadíme celou řadu různých aktivit. Na základě námi zvolených kritérií vnímáme své tělo her různě. Můžeme říci, že co autor, to specifický pohled na rozdělení her. Pro ukázkou si představíme několik autorů, kteří se v dnešní době zabývají tématem hry:

Miloš Zapletal můžeme dnes již zařadit ke „klasice“ v oblasti her u nás. Jeho knihy zná snad každý, kdo se hrami zabývá. Zapletal dělí hry podle následujícího modelu: *prostředí 1, prostředí 2, prostědek-úkol*. Toto dělení je přínosné především pro prakticky orientované pedagogy. Jeho Velká encyklopedie her se dělí na Hry v přírodě, Hry v klubovně, Hry na hřišti a v tělocvičně a Hry ve městě (*prostředí 1*). Hry v každé této části se ještě dále dělí podle *prostředí 2*. Ukážeme si to například na části Hry v přírodě, zde najdeme: Hry na louce, Hry v lese, Hry ve zvláštním prostředí, Dlouhodobé hry. Hry na louce jsou pak dále rozděleny na: Hry bez pomůcek, Hry s oblázky a kameny, Hry s kolíky, hálkami a pruty atd. (*prostědek – úkol*).⁴³

⁴¹ Veselá, J.: *Jak ve volném prostědek?* Hradec Králové: NAKLADATELSTVÍ, 1997, s. 12. ISBN 80-7041-146-5.

⁴² Veselá, J.: *Jak ve volném prostědek?* Hradec Králové: NAKLADATELSTVÍ, 1997, s. 12. ISBN 80-7041-146-5.

⁴³ Hanuš, R.: *Hra a její dělení* [online]. [cit.19.10.2009]. Dostupné na: <<http://www.projectoutdoor.cz/content/.../Hra%20a%20její%20dělení.pdf>>

Eduard Bakalá se zabývá především psychohrami, dle jeho názoru jsou to: Hry seznamovací, rozehrávací, Hry didaktické, Hry pro rozvoj tvořivosti, Hry sebepoznávací a Hry s kombinovaným zaměřením.⁴⁴

Využívání her u nás významně ovlivnili instruktoři **Prázdninové školy Lipnice**. Díky jejich projektům se více začaly využívat moderní společenské, komunikační, psychologické hry a sociodrama. Sami pak zavedli pojmy jako málo strukturované hry a inscenační hry. Hry v Prázdninové škole Lipnice se dělí na: Hry na rozvoj intelektu, Hry na rozvoj tvořivosti, Hry na rozvoj sociálních dovedností, Hry na rozvoj motoriky a pohybových dovedností, Hry na rozvoj vlnění, Hry na rozvoj sebepojetí, Hry kombinované a Pomocné hry.⁴⁵

Jan Neuman ve své knize *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě* třídí hry na: Seznamovací hry, Zahrávací a kontaktní hry, Hrátky a zábavné soutěžení, Hry na rozvoje důvěry, Iniciativní a týmové hry, Hry na rozvoj komunikace a spolupráce, Hry a cvičení v přírodě, Ekohry, Závěrečné hry a ceremoniály, Hry na reflexi a závěrečné hodnocení.

Eva Machková je zakladatelkou a výraznou osobností dramatické výchovy. Ve své knize *Metodika dramatické výchovy* rozděluje hry na: Hry pro rozehrávání, uvolnění a soustředění, Hry pro objevování sebe a okolního světa, Hry pohybové a pantomimické, Hry kontaktní, mimojazykové komunikace a skupinového citění, Hry plynulosti řeči a slovní komunikace, Hry tvořivostní, Hry – charakterizace, Hry improvizací s dějem a Pomocná cvičení.

Soňa Hermochová u nás systematizovala a rozdělovala tzv. interakční hry, kterými se zabývá tato diplomová práce. Rozdělovala do několika velkých skupin, které se dále dělí ještě detailněji. Rozlišuje: Hry na představení a poznávání, Hry komunikační a pro vytváření skupiny, Hry na pozorování a vnímání, Hry pro identifikaci a vcítění, Hry na agrese a prosazování.⁴⁶ Jejich podrobnou charakteristikou se budeme zabývat v další kapitole.

Vidíme, že v dělení her není jednotnost. Co mají společné je však, že odpovídají na otázky: Kde hru dosáhneme? O čem hra je? V jakém prostředí lze hru realizovat? Jaké podmínky potřebují? Tyto otázky jsou důležité, měly by být zodpovězeny na začátku

⁴⁴ Tamtéž.

⁴⁵ Hrkal, J., Hanuš, R.: *Zlatý fond her II*. Praha: Portál, 2002, s. 158 - 161. ISBN 80-7178-153-3.

⁴⁶ Hanuš, R.: *Hra a její dělení* [online]. [cit. 19.10.2009]. Dostupné na: <<http://www.projectoutdoor.cz/content/.../Hra%20a%20její%20dělení.pdf>>

každé hry. Díky tomu se můžeme ve hrách dobře orientovat a rychle vybrat hru, kterou právě potřebujeme.

2. Interakce, interak ní hra

Pojem interakce pochází z latinského *inter* – mezi a *actió* – akce, innost, jednání, p sobení, proces i obžaloba. Interakci tedy m žeme vysv tlit jako „*vzájemné p sobení dvou nebo více ínitel*“.⁴⁷

Sociální interakce je základní formou sociálního chování. Je to proces, v n mž se individua vzájemn stimulují a reagují na sebe a rozvíjejí tak et z akcí a reakcí (jakýsi psychologický ping-pong). Sociální interakce je tedy proces, p i n mž se lidé navzájem ovliv ují prost ednictvím vzájemné vým ny myšlenek, citu a r zných jiných aktivit.⁴⁸

Než za neme s žáky hrát interak ní hry, m li bychom jim um t vysv tlit, co to interakce je. M žeme jim ho p íblížit následujícím p íkladem: Dva chlapci si hrají s mí em. Jeden zavolá na druhého: „Chytej!“ a hodí mu mí . Oslovený se oto í k volajícímu, nap áhne ruce, otev e dlan , chytí mí , p ítiskne si ho k hrudi a ud lá krok dozadu, aby zmírnil dopad. P í tak podrobném pohledu si povšimneme, že chlapci na sebe reagují – akce jednoho („Chytej!“) je podn tem pro akci druhého (postoj, ruce) atd. Toto vzájemné „nastavení“ na reakci partnera se ozna uje jako interakce. Aby mohla interakce nastat, musí být ob ma partner m jasný cíl jejich jednání. V interakci hraje d ležitou roli komunikace, a už verbální i neverbální. Interakce se nem že uskute nit bez komunikace a ani komunikovat nelze bez vzájemné interakce, bez kontaktu. Jsou-li dv osoby pohromad , musí p í komunikaci být i ve vzájemné interakci. Toto splynutí procesu komunikace a interakce se týká sociálního chování v bezprost edním sociálním styku.⁴⁹

Ve vyu ování pedagogická interakce je d ležitým tématem. Ve škole dochází k interakci žák - u itel, žák - žák, u itel - u itel, ale také skupina žák - skupina žák , skupina žák - u itel, žák - skupina žák . Je to d ležitá sou ást výuky vzhledem k nutnosti lov ka mít vytvo ené p edpoklady pro týmovou spolupráci, bez které se ve svém život neobejde.

⁴⁷ Kol. autor : *Slovník cizích slov*. Praha: Encyklopedický d m, spol. s r. o, 1998, s. 154. ISBN 80-90-1647-8-1.

⁴⁸ Havigerová, J.M.: *Školní a sociální psychologie, p ednáška . 3.* [online]. [cit.19.10.2009]. Dostupný na [www:<http://lide.uhk.cz/pdf/ucitel/petrija2/p%C5%99edn%C3%A1%C5%A1ka_%C4%8D_3.htm>](http://lide.uhk.cz/pdf/ucitel/petrija2/p%C5%99edn%C3%A1%C5%A1ka_%C4%8D_3.htm)

⁴⁹ Hermochová, S.: *Skupinová dynamika ve školní t íd* . Kladno: AISIS, 2005, s. 40. ISBN 80-239-5612-4.

Interaktivní vyučování umožňuje trénink mezilidského – sociálního chování. Účastníci se něco o interakcích dovídají, sami sebe v interakci prožívají a pozorují a mohou takto získané poznatky a zkušenosti využít k zlepšení svého chování. Jde tedy o možnost ovlivnit interakci s druhými – jde o stimulované kontrolované reflektované sociální učení.⁵⁰

Učitel v dnešní společnosti prochází neustále mnoha změnami a je nucen spolupracovat se stále novými lidmi, proto je třeba naučit žáky rychleji poznávat druhé lidi z jejich chování v interakci i komunikaci. Žáky lze toto naučit prostřednictvím her. Nejde o libovolné divácké hry, ale o systematicky vytvářené a využívané hravé postupy, které simulují životní situace, a tím naučí posluchače mladé generace připravit.⁵¹ Za **interakční hru** můžeme považovat takovou hru, kterou lze využít jako prostředek záměrného sociálního učení a rozvoje sociálních dovedností každého účastníka hry.⁵² V interakčních hrách přichází účastníci do vzájemného kontaktu. Vzájemné působení hráčů umožňuje sociální učení, jehož výsledkem jsou sociální dovednosti jedince. Podrobněji se interakční hry podíváme v následujících kapitolách.

2.1. Motivační potenciál interakčních her

Hermochová⁵³ podotýká, že interakční hry dávají **možnost aktivně zasahovat do skupinového učení**. Účastník má je dovoleno pozorovat sebe i druhé, vzájemně komunikovat, hrát různé role, objasňovat si vzájemné vztahy a přispívat ke skupinovému rozhodování. Hráči si mohou zkusit různé způsoby chování a pozorovat, jak jsou ostatními vnímány skupiny přijímány. Získávají tak zpětnou informaci o svém chování.

I když máme stanovený cíl interakčního procesu, nikdy nemůžeme přesně předtisknout jakému výsledku se dospěje. Nemůžeme přesně odhadnout, jaký bude průběh dané aktivity, jak se zachovají její účastníci. **Otevřený konec** her vede k jejich dynamice.

⁵⁰ Hermochová, S.: *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS, 2005, s. 40 – 41. ISBN 80-239-5612-4.

⁵¹ Hermochová, S.: *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS, 2005, s. 40 – 41. ISBN 80-239-5612-4.

⁵² Hermochová, S.: *Hry pro dospělé*. Praha: Grada, 2004, s. 16. ISBN 80-247-0817-5.

⁵³ Hermochová, S.: *Sociálně psychologický výcvik II: Příručka pro vedoucí skupin*. Praha: SPN, 1988, s. 22 – 24.

Dležitým momentem interakčního uení je verbální **interakce** s ostatními členy skupiny. Při skupinové práci se členové skupiny učí jeden od druhého, tento proces je daleko účinnější, než jen přijímání poznatků od vedoucího (učitele), protože zahrnuje širší možnosti motivovanosti.

Dalším motivacním potenciálem interakčních her jsou prvky **soutěživosti a spolupráce**. Soutěživost aktivizuje jednání účastníků. Pokud však soutěživost přeroste do rivality, stává se rušivým momentem sociálního uení. Více než na soutěživost se tyto hry zaměřují na oblast spolupráce. Účastníci se učí pracovat s ostatními ve dvojici, trojici i ve skupině.

Interakční metody poskytují všem aktérům (úspěšným i méně úspěšným) **rovné výchozí šance**. Vzhledem k tomu, že pro interakční hry je charakteristický otevřený, nejistý konec, žádný hráč nemá předem zaručených úspěchů.

Významným důvodem k využívání interakčních metod je fakt, že podporují **soudržnost** skupiny. Prostednictvím her dochází ke zlepšení klimatu ve skupině. Čím dříve ve vývoji skupiny je začneme využívat, tím rychleji dojde ke stmelení kolektivu.

2.2. Možné cíle interakčních her

Pomocí interakčních her se můžeme dobrat k následujícím cílům v rozvoji osobnosti žáka a jeho sociálních dovednostech:

- zvýšení dovednosti vnímat sociální skutečnosti;
- prohloubení vdomění o možnosti účastného regulování vlastního chování;
- změna nežádoucích individuálních stereotypů chování jedince;
- funkční vyjádření a uvdomování si vlastních pocitů;
- uvjasování si vlastních motivů;
- příznivé sebepojetí;
- tolerance a respekt názorů, pocitů, postojů a životních stylů druhých lidí;

- zvyšování skupinových hodnot, jakými jsou například: interakce, vzájemná komunikace, spolupráce, dosahování společného cíle;
- interpersonální otevřenost.⁵⁴

2.3. Pozitivní úinky interakčních her na osobnost žáka

Interakční metody můžeme považovat za vhodný nástroj sociálního učení. Pomocí interakčních her a cvičení lze hravým, nenásilným a zábavným způsobem rozvíjet sociální dovednosti žáka a rysy jejich osobnosti. V této kapitole jsou volně parafrázována slova Soni Hermochové.⁵⁵

Ze sociálních dovedností přebírá zejména na rozvoj schopnosti spolupráce, zodpovědnosti, komunikace. Schopnost spolupráce je jednou ze základních schopností potřebných pro úspěšné budoucí uplatnění žáka ve společnosti. Hry dávají dítěti možnost aktivně se účastnit společné práce. Děti si spolu povídají, pohybují se, vyjednávají mezi sebou, tím se navzájem lépe poznávají a učí se žít společně. Učí se rozhodovat sami za sebe, ale zároveň brát ohled na celou skupinu. Žáci jsou v interakčních hrách vedeni k tomu, aby druhým pomáhali, ale aby také byli schopni druhé o pomoc požádat, pokud to potřebují. V oblasti komunikace se žáci učí zejména otevřené formě. Jsou vedeni k vyjádření svých názorů a postojů. Dokáží efektivně komunikovat, zapojovat se do diskuze, vhodně argumentovat, ale také aktivně naslouchat. Žáci mohou ve hrách vyjádřit své city a pocity, reagovat na druhé a získávat k nim tak vztah, tím se u nich rozvíjí schopnost empatie.

Pomocí interakčních her a cvičení lze ovlivnit postoje účastníků. Ti se pak stávají citlivější vůči názorům a postojům druhých, jsou schopni je akceptovat a to i přes to, že nesouhlasí s jejich vlastními. Také dochází k posílení pocitu vlastní hodnoty a učí se vážít si hodnot druhých lidí.

⁵⁴ Hermochová, S.: *Sociální psychologický výcvik II: Příručka pro vedoucí skupin*. Praha: SPN, 1988, s. 29–30.

⁵⁵ Hermochová, S.: *Sociální psychologický výcvik II: Příručka pro vedoucí skupin*. Praha: SPN, 1988; *Hry pro život: Sociální psychologické hry pro děti a mládež. I.* Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-79-8. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-5612-4.

Interakční aktivity umožní dítům lépe poznat a porozumět své vlastní osobě i lidem kolem sebe. Pozitivní vliv mají sebepojetí aktérů a vedou ke zvýšení sebejistoty. Jejich prostřednictvím se žáci mohou zbavit obav z nových situací, cítí se pak uvolněněji a jistěji v různých sociálních situacích.

V interakčních hrách se často používá metoda hraní rolí, kdy si žáci mohou vyzkoušet „být někým jiným“. Lépe se pak dokáží vcítit do pocitů druhých a pochopit jejich jednání. Také si mohou trénovat role, které budou muset jednou v životě převzít a sociální situace, které je mohou potkat.

Dítě se může pomoci zpětnovazebních informací. Každé jejich chování i aktivita je okamžitě ohodnocena zpětnou vazbou. Žáci tedy hned vidí, jaké reakce vyvolává jejich chování u ostatních členů skupiny.

Dívodem, proč využívat interakční hry ve školní třídě, může být, že pomáhají vyrovnávat rozdíly mezi velmi aktivními a spíše pasivními žáky. Vysoce aktivní jedinci se zklidní, „vybíjí“ si svou přebytečnou energii. Pasivní dítě se pomocí her uvolní, lépe a především aktivněji pak se skupinou spolupracují. Dojde u nich k probuzení radosti ze schopnosti využít se vlastní zkušenosti.

U učitelů v jeho práci interakční hry usnadní zavedení nových norem chování a komunikace do reálných podmínek existence dítěte. Díky nim také získá náhled na fungování struktury skupiny, což je základní předpoklad k jejímu aktivnímu ovlivnění. Lze pozorovat náznaky toho, že tímto výcvikem je možné ovlivnit vztah žáků k učiteli, tedy vedoucí osobě. Zejména ve smyslu snížení obranných mechanismů.

V neposlední řadě nesmíme zapomenout zmínit, že díky jejich důrazu na rozvoj celé osobnosti dítěte a především jeho sociálních dovedností, připravují žáky na složitý život a na plnohodnotné začlenění se do společnosti.

2.4. Meze a úskalí interakčních her

Oproti možným pozitivním úinkům interakčních metod stojí celá řada vážných potenciálních úskalí. Zda interakční metody ovlivní skupinu pozitivně i negativně, závisí především na osobnosti vedoucího, složení skupiny, úkolové náplni skupiny a jejím vztahu k reálnému okolí.⁵⁶

Jistou prevencí negativních důsledků pro skupinu může být zodpovědné zabývání se vedoucího skupiny takovými problémy jako je: vlastní motivace k této práci, vztah ke skupině, reakce členů skupiny na jeho zásahy, schopnost tyto reakce předvídat a reagovat na ně.⁵⁷

Jako škodlivé se jeví samovolné používání interakčních postupů, zejména pokud vedoucí nemá potřebnou teoretickou pravdu. V určitých případech může negativně působit nevhodná motivace vedoucího. Problémem se může stát vynechání závěrečné reflexe, to může vést k nepochopení i k nesprávné nebo jednostranné interpretaci.

Dalším prvkem, který může negativně ovlivnit průběh a výsledek interakčních her je nerespektování konkrétní situace skupiny při výběru interakčního postupu. Vždy musí být také zaručen princip dobrovolné účasti každého člena.⁵⁸ Pokud se někdo nechce hry přímo zúčastnit, můžeme ho zapojit například jako pomocníka – asistenta, asistenta vedoucího, fotografa apod.

⁵⁶ Hermochová, S.: *Sociální psychologický výcvik II: Průručka pro vedoucí skupin*. Praha: SPN, 1988, s. 27.

⁵⁷ Hermochová, S.: *Sociální psychologický výcvik II: Průručka pro vedoucí skupin*. Praha: SPN, 1988, s. 27.

⁵⁸ Hermochová, S.: *Hry pro dospělé*. Praha: Grada, 2004, s. 20. ISBN 80-247-0817-5.

2.5. Typy interakčních her

Jak už bylo výše řečeno, interakční hry u nás systematizovala So a Hermochová, autorka sociálně psychologických her a cvičení. Nyní se na jednotlivé typy interakčních her podíváme podrobněji.

2.5.1. Hry na představení a poznávání

Poáteční fáze vytváření skupiny má vliv na celý její další vývoj, proto se jí vnuje zvláštní pozornost. Tyto hry by měly všem ostatním hráčům předcházet. Ve fázi představení nejde jen o to, aby se účastníci naučili vzájemně své jména. Jde také o poznávání postojů, způsobů chování ve vzájemných vztazích a ve vztahu ke skupině. Uvedená fáze je spojena se silnou citovou angažovaností všech účastníků, proto je často určující pro rozvoj skupiny a upevnění postojů, které se mnohdy projeví až mnohem později.⁵⁹

Při seznamování každý účastník přichází s určitými představy, obavami, očekáváními a tvoří si obrázek o ostatních členech skupiny a o svém vztahu k nim.

Hry na představení a poznávání jsou důležité, protože mohou pomoci překonat poáteční vzájemný ostych a obavy. Seznamovacími hrami můžeme také předjet vytváření podskupin a vzniku outsiderství. Pokud je již někdo na počátku „mimo skupinu“, v procesu seznamování se do ní snáze integruje.⁶⁰

2.5.2. Hry komunikační a pro vytváření skupin

Všechno lidské chování má komunikační charakter. Komunikace nám slouží jako zdroj informací o tom, co děláme, proč a jak to děláme atd. Během interakce dochází ke vzájemné výměně informací. Interakce může mít verbální i neverbální formu. Verbálně se v tšinou předávají verbální informace. Neverbální vypovídá mnoho o vzájemných vztazích mezi komunikujícími. Tuto stránku komunikace si v běžném životě v tšinou neuvědomujeme.⁶¹

⁵⁹ Hermochová, S.: *Hry pro dospělou věk*. Praha: Grada, 2004, s. 21. ISBN 80-247-0817-5.

⁶⁰ Tamtéž.

⁶¹ Hermochová, S.: *Hry pro dospělou věk*. Praha: Grada, 2004, s. 31. ISBN 80-247-0817-5.

Cílem komunikačních her je navodit o komunikaci rozhovor, zamyslet se nad ní a tím vytvořit podmínky pro nácvič nových způsobů komunikace. Nové pohledy na vlastní i cizí komunikaci ovlivňují mezilidské vztahy a tím mají vliv na průběh utváření skupin. Tyto hry se zaměřují především na:

- ukazování, vyjádření a pojmenování emocí;
- uvědomění si vlivu verbálního pojmenování emocí na jejich průběh;
- spolupráci;
- rozdílné vnímání různých forem komunikace jednotlivými členy skupiny.⁶²

2.5.3. Hry zaměřené na pozorování a vnímání

Pozorovat znamená záměrně vnímat určité podmínky, děje a lidi. O vnímání hovoříme tehdy, když nejde o záměrný a cílený proces.

Dovednosti pozorování a vnímání se vnuje v běžném životě málo pozornosti, proto se stává pozorností samostatného výcviku. Toto zaměření na proces vnímání a pozorování je předpokladem schopnosti o těchto dovednostech mluvit a v domě je regulovat. K tomu přispívají jednotlivé dílčí kroky: nejprve si musíme uvědomit intenzitu vjemu, poté se zaměřit na výcvik dovednosti vnímání.⁶³

Zvláštní důraz se klade především na pozorování a vnímání neverbálních projevů chování svých i druhých lidí. Vedle sebepozorování pozoruje také reakce okolí na vlastní chování. To je důležité proto, aby se jedinec mohl do skupiny začlenit, nebo se od ní naopak odpoutat. Součástí tohoto vnímání je také schopnost vnímat vztahové struktury ve skupině a její změny. Z toho vyplývá, že je možné ovlivňovat a měnit i vznikající komunikační struktury.⁶⁴

Uvedených cílů je možné dosáhnout pouze tehdy, pokud členové skupiny vědí, že pozornost a vnímání u každého jedince je dána jeho dosavadní životní zkušeností. To vede k tomu, že určité způsoby chování, jevy a souvislosti buďlovně nevnímá, nebo naopak přeceňuje. Je třeba si uvědomit, že výsledek pozorování je ovlivněn již tím, že

⁶² Hermochová, S.: *Hry pro dospělou věk*. Praha: Grada, 2004, s. 31. ISBN 80-247-0817-5.

⁶³ Tamtéž, s. 56.

⁶⁴ Hermochová, S.: *Metody aplikované sociální psychologie I: Interakční programy, interakční hry a tematická interakce*. Praha: Univerzita Karlova, 1989, s. 112.

do úkolové situace vstupujeme s úmyslem pozorovat. Každé pozorování je také závislé na okamžitém tělesném a duševním stavu pozorovatele.⁶⁵

Je tedy vhodné před začátkem tohoto typu her si se skupinou pohovořit o výše uvedených jevech. Jako vhodná metoda se nám jeví diskuze či myšlenková mapa.

2.5.4. Hry pro identifikaci a vcítění

Vcítění neboli empatii můžeme charakterizovat jako schopnost vnímat druhé a jevy z pozice jiného člověka, poznávat jeho potřeby. Není přitom nutné sdílet jeho přesvědčení, normy, hodnoty a schvalovat jeho jednání.⁶⁶

Identifikací se rozumí znovupoznání již známých a prožitých pocitů a způsobů chování u svého protějšku. To umožňuje druhému rozumět a přiměřeně naň reagovat.⁶⁷

Hry tohoto typu pomáhají člověku vnímat stanoviska a potřeby jiných lidí. V jednotlivých hrách se klade důraz na vyjádření vlastních pocitů, kritiky, nespokojenosti, hodnocení apod. Je třeba si uvědomit, že mnohé předsudky a stereotypy snižují a někdy i zcela brzdí možnost identifikace a vcítění se do prožívání jiných lidí. Hry pro identifikaci a vcítění mohou tento problém odstranit.⁶⁸

Při výcviku schopnosti empatie musíme dávat pozor na minimálně dvě hrozící nebezpečí: někdy jedinci by mohli zneužívat získaných dovedností k prosazování vlastních cílů s odvodněním, že plní přání druhých. Opačným problémem je ztráta identity jedince, který se zaměřuje pouze na potřeby druhých.⁶⁹

2.5.5. Hry na prosazování a agresi

Tyto hry mají za úkol hráčům ukázat, že v každé společnosti jsou konflikty, které je potřeba především identifikovat. Pokud problém dokážeme pojmenovat, můžeme ho snáze vyřešit. Hrou si lze vyzkoušet takový způsob chování, který pomůže k řešení konfliktů.

⁶⁵ Hermochová, S.: *Hry pro dospělé*. Praha: Grada, 2004, s. 56. – 57. ISBN 80-247-0817-5.

⁶⁶ Hermochová, S.: *Hry pro dospělé*. Praha: Grada, 2004, s. 67. ISBN 80-247-0817-5.

⁶⁷ Hermochová, S.: *Metody aplikované sociální psychologie I. Interakční programy, interakční hry a tematická interakce*. Praha: Univerzita Karlova, 1989, s. 118.

⁶⁸ Tamtéž. s. 119.

⁶⁹ Hermochová, S.: *Hry pro dospělé*. Praha: Grada, 2004, s. 68. ISBN 80-247-0817-5.

Sebehodnocení jedince závisí do značné míry na jeho schopnostech formulovat a prosadit své potřeby a zájmy. Mnozí lidé to nedovedou, protože to považují za příliš sobecké.⁷⁰ Je důležité umět zdravě prosazovat své zájmy a zároveň si ujasnit oprávněnost vlastního prosazování.

Hry v tomto oddíle umožní naučit různé způsoby sebeprosazování:

- spojit se s jedinci stejných zájmů a společně s nimi dosáhnout svých cílů;
- připustit, vyjádřit a pochopit nechuť v obsahu, metodách a chování ostatních členů skupiny.

Tyto dovednosti umožní odbourání výitek sv domí a umožní je přeměnit v pozitivní podnět.⁷¹

⁷⁰ Hermochová, S.: *Metody aplikované sociální psychologie I: Interakční programy, interakční hry a tematická interakce*. Praha: Univerzita Karlova, 1989, s. 128.

⁷¹ Hermochová, S.: *Hry pro dospělé*. Praha: Grada, 2004, s. 83. ISBN 80-247-0817-5.

3. Pozice interakčních her na základní škole

Nyní se podíváme, z jakého důvodu by mly být interakční hry nedílnou součástí výuky na základních školách.

3.1. Pro zavádění interakčních her a cvičení do výuky?

V poslední době se poukazuje na stav lidské společnosti. Statistiky ukazují, že velkým problémem je stoupající agresivita, šikana, kriminalita, drogy... při hledání příčin se podírají „nálepkami“ často skrývá pocit odcizení, osamocení, stresu a frustrace, neuspokojení základních sociálních potřeb – seberealizace, přijetí a sounáležitosti s druhými.⁷²

Jednou z možností, jak zabránit zvyšování sociálně patologických jevů mezi žáky, je rozvoj sociálních dovedností, které jsou výsledkem sociálního učení.

Dnes nemají lidé dostatek přirozených možností, jak potěbně sociální dovednosti získat. Dnešní doba se rychle mění, dochází k globalizaci, k velkému rozvoji moderních komunikačních technologií a na celou společnost působí mnoho různorodých vlivů. To vše vyžaduje zvýšené nároky na sociální dovednosti každého z nás.

Dříve život dával jedinci více příležitostí k tomu, aby v rámci dospívání a dospívání získal dostatek sociálních dovedností. Společnost se méně proměňovala, informační a komunikační technologie se nevyvíjely tak rychlým tempem jako dnes. Chování lidí bylo regulováno autoritativně vyžadovanými normami – ženy poslouchaly muže, muži vrchnost atd. V takové společnosti nebylo tolik těžké umět rozpoznat, co druhý cítí.⁷³

Dalším důvodem, proč cvičit sociální dovednosti ve škole, je fakt, že dnes trávíme mnohem méně času ve společnosti rodiny. Dochází ke krizi rodiny. Mnoho dětí je jedinými, žijí v neúplných rodinách, což ovlivňuje a mění životní styl v rodině.⁷⁴ Děti, které vyrůstají pouze s jedním z rodičů, nemá před sebou vzor interakce mezi dospělými a jeho sociální učení nemůže zahrnout všechny vzorce chování, které jsou nezbytné pro celý život.⁷⁵

⁷² Hermochová, S.: *Hry pro dospělé*. Praha: Grada, 2004, s. 138. ISBN 80-247-0817-5.

⁷³ Hermochová, S.: *Hry pro dospělé*. Praha: Grada, 2004, s. 11. ISBN 80-247-0817-5.

⁷⁴ Hermochová, S.: *Hry pro dospělé*. Praha: Grada, 2004, s. 10. ISBN 80-247-0817-5.

⁷⁵ Hermochová, S.: *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS, 2000, s. 10. ISBN 80-239-5612-4.

Členové úplných rodin tráví spolu stále méně času, rodiče jsou po většinu dne v práci, děti zase po škole navštěvují nejrozličnější kroužky. Celá rodina je často pohromadě až ve chvíli víkendu. Tím je ohrožena jedna ze základních funkcí rodiny a to rozvoj sociálních dovedností dítěte.

V souvislosti s tím jsou ale naopak na dítě kladeny zvýšené nároky na tyto dovednosti. Ve svém životě se setkáváme s mnoha neznámými lidmi, bydlíme ve velkých městech, navštěvujeme velké školy. Každodenně vstupujeme do kontaktu s mnoha cizími lidmi, se kterými jsme nuceni vycházet, umět s nimi žít a adekvátně na ně reagovat.⁷⁶

*„Nároky na naše sociální dovednosti rostou, zatímco v nepříznivých podmínkách ubývá možnost se sociálně učit“.*⁷⁷

Ve škole žáci tráví velkou část dne, škola by jim tedy měla umožnit kromě získání vědomostí, také osobnostní a sociální rozvoj. V dnešní době je nutností, aby převzala část tohoto úkolu, který dříve plnila především rodina. Nelze spolehnout na to, že žáky jejich rodina úspěšně připraví pro život. Využití interakčních her a cvičení ve škole může atraktivní a zábavnou formou přispět k rozvoji sociálních dovedností a osobnostnímu růstu žáka. Sociální dovednosti nemůžeme získat nikde jinde než v sociální skupině. Školní tým je v tomto směru ideální. Pomocí sociálního učení můžeme rozvíjet sociální dovednosti, které představují primární prevenci patologických a společensky nežádoucích jevů. Interakční hry vedou k ovlivnění skupinových vztahů, podílí se na budování pozitivního klimatu, partnerských vztahů mezi učitelem a žákem a vztahů mezi žáky navzájem. To pochopitelně přispívá k efektivnímu učení. Nelze tedy ve škole žáky pouze učit nejrozličnějším poznatkům, aby jejich učení bylo efektivní, musí se dbát také na jejich sociální a osobnostní růst.

⁷⁶ Hermochová, S.: *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS, 2000, s. 10. ISBN 80-239-5612-4.

⁷⁷ Hermochová, S.: *Hry pro dospělé*. Praha: Grada, 2004, s. 12. ISBN 80-247-0817-5.

3.2. Osobnost u itele v sociálních vztazích se žáky

Nejprve se podíváme, jaké charakteristiky by měl mít každý uitel. Samozřejmě, že žádný učitel tedy ani uitel není dokonalý. Je ovšem vhodné vidět, o jaké vlastnosti, schopnosti, dovednosti by měl uitel usilovat. V druhé části kapitoly se vypořádáme s charakteristikami vedoucího učitele.

U učitele, aby se mohl úspěšně podílet na kultivaci žáků, by měl rozvíjet určité vlastnosti a rysy své osobnosti. Rozvoj učitele by měl probíhat na úrovni schopností, charakterových vlastností a v motivaci k učitelské profesi.

Na úrovni **schopností** jsou vyžadovány nadprůměrné intelektové schopnosti. Jediněc musí být schopen zvládnout vysokoškolské studium. Velmi důležitá je sociální inteligence, ta v sobě zahrnuje sadu schopností a dovedností. Je to například schopnost správně a včas zaznamenat změny u jednotlivých žáků i jednotlivých tříd, znalost sebe sama, svých potřeb a potřeb druhých a návyk tyto změny sledovat, vhodně na ně reagovat a na jejich základě měnit své chování. K sociální inteligenci bývají také připisovány tzv. reflexivní vlastnosti osobnosti, které se projevují milým, laskavým, přátelským a podporujícím chováním, ve kterém je u učitele citlivý k potřebám žáků, napomáhá nastolovat kooperativní vztahy a uvolňovanou atmosféru.⁷⁸

V úrovni **charakterových vlastností** je významným prvkem vysoká integrita osobnosti. Ta se projevuje vysokou emocionální stabilitou. Emocionálně stabilní učitel vyvolává u žáků pocit bezpečí, jistoty a důvěry. Naopak emocionální nestabilita přispívá ke vzniku stresujícího prostředí. Mezi další charakterové vlastnosti učitele patří ochota ke změně, k riskování a přiměřený stupeň dynamismu a dominance. K významným vlastnostem učitele je třeba zařadit adekvátní sebepoznání a sebepojetí. Zcela jistě by u učitelů neměl chybět optimismus týkající se mezilidských vztahů. S touto orientací může učitel vystupovat v předžákovi s dostatečným sebevědomím a vírou ve výsledky své činnosti i činnosti žáků. Nebojí se odstranit nedostatky ve svém sociálním okolí, dokáže vést žáky k aktivitě a tvořivosti.

⁷⁸ Gillernová, Hermochová, Šubrt: *Sociální dovednosti u itele*. Praha: SPN, 1990, s. 27. ISBN 80-7066-039-2.

Základní orientace **motivace u itele** je prosociální. V životě jsou žáci a lidé obecně významnou hodnotou, má potěbu sociálního styku, potřebu pomáhat a ochraňovat druhé. To považuje nad potřebou n koho jít a ovládat.⁷⁹

Nyní se podíváme na důležité poznatky a postoje, které charakterizují zkušené a úspěšné vedoucí interakčních her. Mohou to být a už u itelů, tak i vedoucí různých kroužků.

K nepostradatelným vlastnostem zkušeného vedoucího patří: zájem o práci s lidmi, znalosti, citlivost, optimismus, ochota přizpůsobit se, tolerantnost, znalost vlastních potřeb, odvaha zkoušet nové, otevřenost.

Každý vedoucí skupiny by měl být vybaven všeobecnými znalostmi z oblasti sociální psychologie, zejména skupinové dynamiky. Musí poznat, kdy ve skupině probíhá konflikt a cokoliv jiného není úplně v pořádku. Dále je důležité, aby vedoucí měl zkušenost z vlastního výcviku. Mělo by autor toto nepovažuje za zcela nutné. Při osobnostním sociálním výcviku se využívají často adaptace známých společenských her, ke kterým se připojí závěrečné vyhodnocení neboli reflexe. V tomto případě není bezpodmínečně nutné, aby vedoucí prošel nějakým odborným výcvikem. Pro použití náročnějších výcvikových technik je však kurz vedoucího jedince zcela na místě.⁸⁰

Vzhledem k nové podobě modelu základního vzdělávání by bylo vhodné, aby osobnostní sociální výcvik byl povinnou součástí studia budoucích pedagogů. Pokud by u itelů měli vlastní zkušenost s interakčními hrami a cvičeními, daleko ochotněji by je zavazovali do výuky. A nesmíme opomenout ani fakt, že nezbytným předpokladem pro adekvátní rozvíjení osobnostní a sociální stránky žáka je, aby uitel porozuměl a zvládl tyto dovednosti nejprve sám u sebe. Má-li někdo rozumět druhým, musí nejprve znát sám sebe.

Aby mohli u itelové efektivně přispívat k osobnostnímu rozvoji žáka a rozvíjet u nich sociální dovednosti, je důležité, aby byli pro tuto oblast činností dostatečně připraveni. Jen pak dokáže porozumět procesu, který se odehrává mezi uitelem a žáky při cvičeních zaměřených na rozvíjení sociálních dovedností žáka, než že lépe reflektovat výchovné

⁷⁹ Gillernová, Hermochová, Šubrt: *Sociální dovednosti u itele*. Praha: SPN, 1990, s. 28. ISBN 80-7066-039-2.

⁸⁰ Hermochová, S.: *Sociální psychologický výcvik II: Příručka pro vedoucí skupin*. Praha: SPN, 1988, s.56.

momenty školních situací, m že porozum t tomu, co z toho plyne pro rozvoj žáka a citliv reagovat na situa ní zm ny v pr b hu cvi ení.⁸¹

Krom znalostí a dovedností je úsp šnost u itelova p sobení závislá na jeho postojích:

- na zájmu u itele týkající se této problematiky;
- na citlivosti a schopnosti vnímat druhé a porozum t jim;
- na schopnosti porozum ní a respektování vývoje skupiny;
- na u itelovu optimismu a kladném vztahu k lidem;
- na integraci díl ího a globálního pohledu na skupinové d ní;
- na ochot se p izp sobit a být schopen tolerance;
- na znalosti vlastních pot eb a na uv dom ní si, jaký mohou mít vliv na jeho chování a styl práce;
- na odvaze stav t se do stále nových situací, jejichž vývoj a výsledky jsou nejisté.⁸²

3.3. Práce u itele se sociální skupinou

Jak už bylo e eno v p edcházejících kapitolách, sociální u ení je možné pouze ve skupin . P i využívání her musí u itel brát v úvahu zásady práce se sociální skupinou.

Optimální po et len skupiny pro rozvoj sociálních dovedností se obvykle uvádí 12- 15 len . Ve v tších skupinách se znesnad uje vzájemné poznání, otev ení a pocit intimity mezi leny. Ve t íd v tšinou pracujeme s více d tmi (20-30), proto je pot eba st ídat práci celé skupiny s prací v menších týmech.⁸³

Sociální práce se skupinou d tí vyžaduje jiný p ístup od práce s dosp lými. Zatímco dosp lí své sociální dovednosti už spíše jen rozvíjejí, žáci se n kterým teprve u í. D tí

⁸¹Šikulová, R.: *Osobnostní a sociální výchova v pregraduální p íprav u itel primární školy*. [online]. [cit.19.10.2009]. Dostupné na: <http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/konf05-sbornik-34-sikulova_r.pdf>.

⁸²Hermochová, S.: *Sociáln psychologický výcvik II: P íru ka pro vedoucí skupin*. Praha: SPN, 1988, s. 46 – 49.

⁸³Orságová, M.: *PROJEKT „ZNÁME SE?“ aneb Aplikace osobnostní a sociální výchovy v projektové výuce na 1. stupni ZŠ*. Diplomová práce. Brno : Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 2007. Vedoucí diplomové práce: PhDr. Hana Filová, Ph.D.

snadno přijímají hry jako základ sociálního učení, velmi je prožívají, ale potěbu na jejich zpracování více času a důležitější jsou pro ně hry relaxační. Děti mají také velmi křehké sebevědomí a nemají ještě dostatečně vyvinuté vnitřní obranné mechanismy jako dospělí. Při využívání některých interakčních her se mohou cítit ohroženi. Pro pocit bezpečí je třeba společně se žáky vytvořit tzv. pravidla fungování skupiny⁸⁴. Týkají se chování členů skupiny. Je vhodné, aby byla vyvěšena ve viditelném místě a aby je žáci nějakým způsobem symbolicky potvrdili například podpisem nebo třeba kreativnějším způsobem, a to otiskem své ruky.

Každý učitel by měl být seznámen s fungováním tzv. skupinové dynamiky, to mu pomůže při práci se třídou jako sociální skupinou. Téma skupinové dynamiky řeší otázky toho, proč jsou skupiny tak různé, dále do jejího tématu patří také strategie a metody zaměřené *intervencí*⁸⁵ do života skupin.

Takové intervence mohou být velmi různorodé: někdy se ukáže nutnost skupinu stmelit, pozitivně ovlivnit její atmosféru, nahradit odcházejícího jedince a zapojit nováčáky – jindy je naopak třeba skupinu (např. gang zločinců) rozbít. Téma má tedy svou stránku teoretickou a aplikovanou.⁸⁶

Pojem skupinová dynamika zavedl Kurt Lewin, pod jeho vlivem vznikaly výzkumné projekty zaměřené na spojení praxe a teorie z oblasti výzkumu skupin. Tento pojem můžeme tedy chápat ve dvojnásobném významu: prvním je skupinová dynamika jako oblast vědeckého zkoumání a druhý význam představuje skupinovou dynamiku jako nástroj ovlivňování vztahů ve skupině. Spojením těchto dvou rovinností bylo získáno mnoho poznatků o podstatě malých sociálních skupin, o procesech jejího vývoje, o vzájemných vztazích mezi členy skupiny i o vztazích jednotlivců ke skupině jako celku.⁸⁷

⁸⁴ Komárková, R. a kol.: *Aplikovaná sociální psychologie III*. Praha : Grada, 2001. 224 s. ISBN 80-247-0180-4.

⁸⁵ Zákrok, vmeškování se.

⁸⁶ Hermochová, S.: *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS, 2000, s. 15. ISBN 80-239-5612-4.

⁸⁷ Tamtéž, s. 16.

Skupinová dynamika si klade dva základní cíle:

1. *zm ny v pohledu na sebe sama* – tj. citlivost a uv domování si emocionálních reakcí u sebe a druhých, zvýšení schopnosti p edvídat d sledky svého jednání zohledn ním vlastních i cizích pocit , ujasn ní si osobních hodnotových systém .
2. *zm ny v chování*– tj. dosažení efektivního chování ve vztahu ke svému prost edí, náhled na své postavení v i ostatním len m skupiny.

T chto cíl lze dosáhnout zacíleným a v domým využíváním „zp tné vazby“. Zárove se vychází z p edpokladu, že poznatky a zkušenosti z vlastního chování a reakcí druhých jsou p enosné ze simulované situace do reálného života každého ú astníka.⁸⁸

Podstatné ve skupinové dynamice je, že p i napl ování skupinových cíl musí u ítel respektovat vývojovou fázi skupiny a s ohledem na ní volit vhodné prost edky pro pomoc skupin dostat se na vyšší úrove .

Vývojové fáze skupiny:

- **formování skupiny** – lenové mají pot ebu formulovat své cíle a osobn k nim p ílnout, je to období prosazování JÁ a vzájemného poznávání. Úkolem instruktora v této fázi je p ekládat skupin takové úkoly, ve kterých má šanci spole nými silami dosáhnout cíle.
- **etapa bou ení** – ve skupin roste nap tí, objevují se pot eby spjaté s podmínkami lenství, lenové se zabývají otázkami spolupráce a konkurence, d v ry, hledají svou pozici ve skupin . Úkolem instruktora je pomoci skupin splnit v tší samostatný úkol.
- **etapa vzniku skupinových norem** – role ve skupin jsou rozd leny a skupina vytvá í spole ná pravidla fungování.
- **etapa výkonnosti** – skupina je „usazena“ a m že tedy v novat energii na efektivní pln ní úkol . Skupina funguje jako celek, pracuje nezávisle na instruktorovi. lenové zažívají pocity uspokojení ze své odvedené práce a pocity hrdosti ze skupinové identity.
- **etapa ukon ení innosti skupiny** – úkol je dokon en, skupina ztrácí spole ný cíl a rozpadá se. lenové zažívají ur itou úzkost z rozpadu, ale své zkušenosti si p enáší do života.⁸⁹

⁸⁸ Hermochová, S.: *Skupinová dynamika ve školní t íd* . Kladno: AISIS, 200 , s. 67. ISBN 80-239-5612-4.

Je také důležité si uvědomit, že pokud se změní složení týmy (např. přijdou nebo odejdou žáci), stává se, že se skupina znovu vrací na začátek svého vývoje. Dochází k novému „boji o moc“, přerozdělení rolí a vlivu jednotlivých členů, novému rozdělení rolí a k úpravě skupinových norem.

3.4. Zásady užití interakčních her při výuce

3.4.1. Zásady před aktivitou

Plánování

Je nesmírně důležité, abychom zvážili, jaký úkol chceme splnit, čeho chceme ve týmu dosáhnout a jaké zvolit postupy, které ke splnění cíle povedou. Musíme být zároveň schopni vždy reagovat na aktuální situaci ve týmu a od naplánovaného programu odstoupit a ho nahradit jinou hrou i cvičením, které je pro danou situaci vhodnější.⁹⁰

Vytýčení cíle je důležitou součástí fáze plánování.

Cílem hry je věno kudy, jak a kam se bude hra směřovat. Bez cíle neexistuje cesta a ztrácí se smysl konání. Cíl musí být jasný a přesně definovatelný, musí být dosažitelný a uskutečnitelný.⁹¹

Začneme analýzou situace ve skupině. Během této analýzy si odpovíme na následující otázky:

- Jaké výrazné projevy chování se ve týmu projevují? Je to apatie i naopak agresivita?
- Jaké jsou možné příčiny tohoto chování?
- Jaké důsledky plynou ze současného stavu skupiny na její postavení a další vývoj (neoblíbenost u učitelů, přesnější hodnocení)?
- Co je cílem naší intervence?

⁸⁹ Linera, J.: *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007, s. 31 – 32. ISBN 978-80-247-1974-0.
Výrost, J., Slamník, I.: *Sociální psychologie = Sociálna psychológia*. Praha: ISV, 1997, s. 372. ISBN: 80-85866-20-X.

⁹⁰ Hermochová, S.: *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: ASIS, 2005. s. 101. ISBN 80-239-5612-4.

⁹¹ Hanuš, R.: *Hra a její dělení*. [online]. [cit.19.10.2009]. Dostupné na:
<<http://www.projectoutdoor.cz/content/.../Hra%20a%20její%20dělení.pdf>>

- Jak budu postupovat, respektive která cvičení a hry nejsou pro řešení dané situace vhodná, která nezahrnout.
- Jak „hluboko“ si můžeme dovolit jít při rozboru a reflexi hry?
- Jak náročné bude pro tuto třídu zpracovat zprávy o vazebních informacích a zmínit zažité vzorce chování?
- Jak předjít odmítavé reakci, tedy jak učastníky získat pro snahu o změnu.⁹²

Příprava u žele

Musíme se ujistit, že jsme připraveni tak, aby si každý účastník z aktivity odnesl skvělé poznatky a zkušenosti. Plánování a příprava nám sice nezaručí stoprocentní úspěch, ale pomůže předjet neštěstí. Je vhodné několikrát si prostudovat celou aktivitu a ujistit se, že máme jasno v tom, co se má stát, proč a jak. Zkontrolujeme všechny nezbytné materiály, abychom se ujistili, že budou při aktivitě dobře fungovat. Pro všechny případy bychom vždy měli mít několik kusů pomůcek navíc. Pokud jsou pravidla hry příliš dlouhá a složitá, předem si je napíšeme na arch papíru a nalepíme na tabuli, aby se každý účastník mohl na ně kdykoliv při aktivitě podívat.⁹³

Další částí přípravy, zejména pro učitele začínajícího s interaktivními aktivitami, je nacvičení. Je dobré vyzkoušet si například na kamarádovi či kolegovi zahájení aktivity a vysvětlení pravidel. Pokud nás nepochopí, musíme hledat jiné možnosti, jak pravidla vysvětlit jasněji. Pokud aktivita vyžaduje, abychom zastávali roli soudce, rozdáva karet, moderátora atd., procvičíme si také své komentáře a postupy. To nám pomůže předjet nejistotu při samotné realizaci hry a budeme se moci zcela soustředit na průběh aktivity, na reakce účastníků, na naše vlastní poznatky apod.⁹⁴

Nesmíme zapomenout promyslet si a předvídat potenciální problémy, které se mohou při hře vyskytnout. Naplánujeme si, jak jím předcházet a jak je napravit, pokud už se objeví.

⁹² Hermochová, S.: *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: ASIS, 2005. s. 102. ISBN 80-239-5612-4.

⁹³ Miller, B. C.: *Teambuilding- 50 krátkých aktivit*. Brno: Computer Press, 2007, s. 9. ISBN 978-80-251-1618-0.

⁹⁴ Miller, B. C.: *Teambuilding- 50 krátkých aktivit*. Brno: Computer Press, 2007, s. 9. ISBN 978-80-251-1618-0.

3.4.2. Zásady b hem aktivity

Vysv tlení aktivity a motivace ú astník

Uvedení hry vyžaduje, abychom žáky informovali o smyslu provád ní zvolené aktivity. Instrukci je t eba formulovat slovy, kterým skupina porozumí. Jinak budeme tedy vysv tlovat pravidla žák m prvního a jinak druhého stupn základní školy.⁹⁵ Pravidla je t eba vysv tlovat pomalu, po každém bodu se odml íme, aby ú astníci m li o n m možnost p emýšlet. Je dobré, pokud sepsaná pravidla vyv síme na tabuli. Obvykle je lepší vysv tlit všechny v ci p edtím, než za neme odpovídat na otázky žák .⁹⁶

Dále Brian Cole Miller navrhuje, abychom p i vysv tlování pravidel umožnili skupin , aby s námi prošli jednotlivé kroky aktivity. Nap íklad pokud je první fází innosti rozd lit ú astníky do menších skupin, máme je to nechat ud lat, než jim prozradíme další krok.⁹⁷ Domníváme se, že je lepší vysv tlit všechna pravidla a teprve poté rozd lit t ídu do skupin. Pokud to ud láme d íve, žáci se rozptýlí a nebudou dávat pozor p i dalším vysv tlování. Mel Silberman se také p íklání k Millerovi a p ipojuje vysv tlení, že p i tvo ení skupin by žáci mohli instrukce zapomenout.⁹⁸ Tomu však lze p edejít vyv šením seznamu pravidel na tabuli.

Naopak zcela souhlasíme se zásadou, že je vhodné rozdat materiály až poté, co jsme aktivitu vysv tlili a všichni ú astníci pravidl m porozum li. Jinak riskujeme, že tím ú astníky rozptýlíme a oni nezachytí klí ové body. P ed vysv tlováním rozdáváme materiály pouze tehdy, pokud pomohou hrá m v cem lépe porozum t.⁹⁹

Bez motivace žák nedosáhneme vytý ených cíl , ú astníci budou pasivní a celá aktivita neprob hne tak, jak by m la. Je nutné žáky pozitivn naladit. Nemusíme být

⁹⁵ Hermochová, S.: *Skupinová dynamika ve školní t íd*. Kladno: ASIS, 2005. s. 102. ISBN 80-239-5612-4.

⁹⁶ Miller, B. C.: *Teambuilding- 50 krátkých aktivit*. Brno: Computer Press, 2007, s. 9. ISBN 978-80-251-1618-0.

⁹⁷ Miller, B. C.: *Teambuilding- 50 krátkých aktivit*. Brno: Computer Press, 2007, s. 9. ISBN 978-80-251-1618-0.

⁹⁸ Silberman, M.: *101 metod pro aktivní výcvik a vyu ování: osv d ené zp soby efektivního vyu ování*. Praha: Portál, 1997. s. 50. ISBN 80-7178-124-X.

⁹⁹ Miller, B. C.: *Teambuilding- 50 krátkých aktivit*. Brno: Computer Press, 2007, s. 9. ISBN 978-80-251-1618-0.

zrovna baví i, dokonce i úsměv nebo v ešlý komentář napoví, že si skupina užije hodn zábavy.¹⁰⁰ A náš optimismus se p enese na ostatní.

P ed začátkem hry je třeba zd raznit, že nejde o soutěž „kdo je nejlepší“, ale o pot šení ze hry a z nového pohledu na sebe a druhé. Dalším bodem, který je nutné skupin ěci, je princip dobrovolné ú asti i možnosti p ipojení se v jejím pr b hu, pokud to charakter hry umož ň uje.¹⁰¹

Ov ění porozum ění ú astník

Žáci se ěsto zdráhají p iznat, že n ěmu neporozum ěli. M ůžeme se sice zeptat: „*Rozum ěli jste?*“, jenže nejedná se zrovna o efektivní otázku, málokdo se p ed celou skupinou p izná, že práv ěn nerozumí. Lepší je otázka: „*Máte n jaké otázky?*“ Nejlepší je zeptat se: „*Jaké otázky máte?*“ a poté pokládat takové otázky, které nutí k prozkoumání pravidel aktivity. Nap íklad: „*Kolik minut máte na provedení innosti?*“ nebo „*Co se stane, když balonky prasknou?*“¹⁰²

M ěli bychom ú astníky upozornit, že máme poslední a rozhodující slovo u všech spor ě. Nechceme, aby se nám žáci dohadovali a ztratil se ze z etele skute ěný ú el hry.¹⁰³

Když jsme si jisti, že každý rozumí pravidl m hry a je skute ěn p ipravený za ít, naposledy se zeptáme: „*Než za neme, máte n kdo ješt ěn jaké otázky?*“¹⁰⁴

M ůže se zdát, že se až p ěliš musíme ujišt ovat, zda všichni hrá ěi pravidl m rozumí. Ano, je to tak. Pro spln ění ú elu hry je nutné, aby všichni žáci v d ěli, co se od nich o ekává. Ostýchaví žáci se nám ěsto sami od sebe nep iznají, že n co nechápou nebo nev d ěí. Musíme je k otázce povzbudit.

¹⁰⁰ Miller, B. C.: *Teambuilding- 50 krátkých aktivit*. Brno: Computer Press, 2007, s. 9. ISBN 978-80-251-1618-0.

¹⁰¹ Hermochová, S.: *Skupinová dynamika ve školní t ěd ě*. Kladno: ASIS, 2005. s. 102. ISBN 80-239-56 12-4.

¹⁰² Miller, B. C.: *Teambuilding- 50 krátkých aktivit*. Brno: Computer Press, 2007, s. 10. ISBN 978-80-251-1618-0.

¹⁰³ Tamt ěž, s. 10.

¹⁰⁴ Tamt ěž, s. 10.

Provedení aktivity

Jakmile za ne pr b h hry, sledujeme dodržování pravidel, povzbuzujeme a podporujeme všechny účastníky. Obzvlášť podkujeme každému, kdo se k aktivitě odhodlá jako první. Být první vyžaduje odvahu, protože účastník riskuje rozpaky nebo neúspěch. Účitel musí být k dispozici, aby mohl v případě potřeby objasnit kroky činnosti nebo správně nasmlouvat skupinu. Během aktivity si poznamenáváme postupy, které chceme později předložit při rozboru činnosti. Pokud je hra časově omezena, hlídáme čas a přiležitosti poskytujeme časovou kontrolu. Například: „Zbývají vám už pouze dvě minuty.“¹⁰⁵

Za určitých okolností může učitel vstoupit do hry, zejména pokud skupina není na aktivity tohoto druhu zvyklá.¹⁰⁶

3.4.3. Zásady po aktivitě

Rozbor aktivity, reflexe

Jde o fázi celé aktivity, která je z hlediska významu celého procesu nejzávažnější, ale také nejastji podceňovaná.¹⁰⁷ Pokud se tato fáze přeskočí nebo zamluví, během několika dnů se ztratí veškeré přínosy, které provedení aktivity mělo.¹⁰⁸

*Pedagogika zkušenostního učení upozorňuje, že necháme-li to, co se odehrálo, jen na vnitřní zpracování jedince a bez opory v dalším učení, pak není vždy praktická zkušenost z akce náležitě využita a zhodnocena. Proto se doporučuje, aby na akci navazovalo další učení (reflexe) cestou vernalizace zkušeností, výměny názorů s druhými a konfrontace se sebou samým (po akci), cestou ujasňování a pojmenovávání jevů, zážitků, zkušeností atd.*¹⁰⁹

Vzhledem k tomu, že jde o fázi, která při běžném hraní nenastává, alespoň neuvdomle, je zde vstup vedoucího skupiny rozhodující. Vyzveme účastníky, aby se

¹⁰⁵ Miller, B. C.: *Teambuilding- 50 krátkých aktivit*. Brno: Computer Press, 2007, s. 10. ISBN 978-80-251-1618-0.

¹⁰⁶ Hermochová, S.: *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: ASIS, 2005, s. 103. ISBN 80-239-5612-4.

¹⁰⁷ Hermochová, S.: *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: ASIS, 2005, s. 103. ISBN 80-239-5612-4.

¹⁰⁸ Miller, B. C.: *Teambuilding- 50 krátkých aktivit*. Brno: Computer Press, 2007, s. 11. ISBN 978-80-251-1618-0.

¹⁰⁹ Valenta, J.: *Manuál k tréninku učitelů a lidského učitele*. Kladno: ASIS, 2004, s. 116. ISBN 80-239-2575-X.

zamysleli nad tím, jak se v průběhu hry cítili: „*Choval ses podobně jako v běžném životě? Mám se všimnout si, co dělají ostatní?*“ atd.¹¹⁰ Jednou z dalších možností, jak položit otázku je napsat si je předem na lístečky a pak nechat žáky, aby se vystřídal v předčítání a vybízení k odpovědi.¹¹¹

Základní metodou reflexe je diskuze, lze však použít i reflexe psané, kreslené, zahrané jako pantomima nebo scénka.¹¹²

Je vhodné reflexe stále podporovat a sledovat, zda se zapojuje většina účastníků. Měli bychom se snažit nikoho nevyzývat jménem, dokud nebudeme opravdu muset. Jakmile položíme otázku, přestaneme mluvit a v pomalu v duchu počítáme do deseti. Ticho se nám sice může zdát jako výzva, ale skupina je na tom stejná, nakonec někdo ticho prolomí a odpoví nám. Všimáme si, při kývnutí hlavy, úsměvu a dalších ukazatelů toho, že žáci souhlasí s tím, co bylo řečeno. Pokud vidíme odezvu, která vyjadřuje nesouhlas, zeptáme se: „*Je taký někdo kdo nesouhlasí?*“ nebo „*Má někdo jiný názor?*“ Pokud nám dá někdo scestnou nebo zcela špatnou odpověď, je lepší zeptat se skupiny, co této odpovědi říká, než abychom někoho sami opravovali. Díky této technice nebude mít nikdo strach pokračovat v zodpovídání otázek. Především se strachu z pokárání za své názory. Platí pravidlo, že každou odezvu, která se k nám dostane, zopakujeme nebo rychle shrneme.¹¹³

Je mnoho oblastí, na které se reflexe mohou orientovat. Jednou z nich je **vlastní já**: účastník povídá o tom, co vlastně dělal, jak se cítil, co si o akci myslí, co se o sobě dověděl, čeho by se měl v podobné situaci vyvarovat; kde, kdy, s kým může tuto dovednost použít atd.¹¹⁴

Reflexe se může týkat **druhých**: žáci se zamýšlí nad tím, co se vlastně dělá u ostatních; jak je vnímal; co se o ostatních dověděl; čím ho ostatní obohatili; v čem mu pomohli; zda spolu soupeřili či spolupracovali; jak spolu komunikovali; jaké vztahy ve skupině panují; co lze na nich zlepšit atd.¹¹⁵

¹¹⁰ Hermochová, S.: *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS, 2005, s. 103. ISBN 80-239-5612-4.

¹¹¹ Miller, B. C.: *Teambuilding- 50 krátkých aktivit*. Brno: Computer Press, 2007, s. 11. ISBN 978-80-251-1618-0.

¹¹² Valenta, J.: *Manuál k tréninku učitelů lidského těla*. Kladno: AISIS, 2004, s. 123. ISBN 80-239-2575-X.

¹¹³ Valenta, J.: *Manuál k tréninku učitelů lidského těla*. Kladno: AISIS, 2004, s. 11. ISBN 80-239-2575-X.

¹¹⁴ Tamtéž, s. 121.

¹¹⁵ Tamtéž.

V reflexi zacílené k **jevi m** klade učitel žákovi otázku: „*Kde a kdy se můžeme v životě setkat s jevy, s nimiž jsme se setkali v této hře? Co ze života nám připomíná herní situace? Kdy se hodí ten i onen způsob komunikace? Jak můžeme použít to, co jsme se o tom někde dověděli?*“¹¹⁶

Další z oblastí zacílení reflexe je **vlastní hra, její metoda a technika**. Účastníci se zamýšlí například nad tím: jaký význam má mít taková hra pro skupinu; v čem je podle nich hra dobrá, v čem ne; co ze života mu tato technika připomíná.¹¹⁷

Závěr reflexí by měl vyústit v úvahu, zda účastník považuje za vhodné, aby na základě svých zkušeností ze hry změnil své chování i v běžném životě, a zda o tom bude alespoň uvažovat.¹¹⁸

3.5. Využití způsobů vazby

Způsob vazby hraje v procesu sociálního učení významnou roli. Využíváme-li her k rozvoji sociálních dovedností, stává se způsob vazby nedílnou součástí vyhodnocovacího rozhovoru.¹¹⁹ Podíváme se proto na ni v následujících řádcích podrobněji. Aby způsob vazby byla účinná, je třeba dodržovat písemně určená pravidla:

1. Způsob vazby dávat ve vhodný okamžik, tj. je-li na ni druhý připraven.
2. Způsob vazby má zahrnovat to, co vnímáme, co si myslíme a co cítíme. Tedy: „*Když jsem vysvletovala novou látku, dívala jsem se z okna. Myslím si, že to nezajímalo, co jsem říkala, a to mne mrzí.*“
3. Způsob vazby má být stručná a konkrétní, tj. měla by se týkat jen určitého jednání v určitém definovaném časovém úseku tak, aby pokud obsahuje nějaké kritické připomínky, bylo jasné, že se vztahují jen na tu kterou část chování, nikoliv na celou osobnost.
4. Způsob vazby má následovat bezprostředně po probíhané aktivitě, ke které se vztahuje.

¹¹⁶ Tamtéž.

¹¹⁷ Valenta, J.: *Manuál k tréninku učitelů a lidského učitelů*. Kladno: AISIS, 2004, s. 122. ISBN 80-239-2575-X.

¹¹⁸ Hermochová, S.: *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS, 2005, s. 103. ISBN 80-239-5612-4.

¹¹⁹ Hermochová, S.: *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS, 2005, s. 69. ISBN 80-239-5612-4.

5. Zp tná vazba se sice často vztahuje na jednání, které u pozorovatel vyvolalo negativní pocity, je ale dobré reagovat i na to, co se pozorujícím na chování pozorovaného líbilo.
6. Zp tná vazba se nemusí vztahovat pouze k chování jednotlivce – lze ji vyslovit i v i skupin jako celku.
7. Zp tná vazba nemá vyvolávat tlak na změnu ani navrhopvat podobu této změny. To je výhradní záležitost příjemce zp tné vazby. Zp tná vazba má že vyústit i v situaci, že se aktuálnímu stavu přizpůsobí ten, kdo přivodí kritickou zp tnou vazbu dával.
8. Ten, kdo zp tnou vazbu dává, má že za určitých okolností, pokud například hrozí nebezpečí narušení vzájemných vztahů, zdvodnit, pro zp tnou vazbu dává, například: *„Chci bych, aby se mezi námi vytvořila v tší d v ra, proto tato zp tná vazba.“*
9. Naslouchání a ov ování je dalším pravidlem. Při přijímání zp tné vazby je důležité, aby příjemce v první fázi klidně naslouchal, případně zopakoval vlastními slovy, co slyšel a jak slyšenému porozuměl. Tím si ov ovuje, jestli pochopil sdělení tak, jak bylo myšleno. V této fázi není vhodné, aby příjemce přešel do protiútoků, to celý proces zmrazí.
10. Sdělení vlastní reakce příjemce na obsah a formu zp tné vazby, tj. zp tná vazba na zp tnou vazbu. Pro toho, kdo zp tnou vazbu dává, je důležité zjistit, jak toto sdělení bylo přijato. Informace o tom, že zp tná vazba je pro příjemce užitečná, podporuje ochotu dalších členů skupiny zp tnou vazbu přijímat a dávat.¹²⁰

Pro školní prostředí a i pro budoucí život žák je důležité, aby se zp tná vazba stala nedílnou součástí našeho životního stylu. I zp tnou vazbu můžeme se žáky nacvičovat pomocí her a cvičení, jedná se například o hry:

¹²⁰ Hermochová, S.: *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS, 200, s. 69 – 70. ISBN 80-239-5612-4.

Interview

Skupina sedí v kruhu. Ti účastníci se dohodnou na jedné osobě z přítomných žáků. Ostatní kladou tři otázky, pomocí kterých se pokusí identifikovat o koho jde – tedy ptají se na zájmy, zvyklosti i detaily vzhledu apod. Kdo první uhodne popisovaného člověka, zvolí si dva partnery a opatrně se dohodnou na něm, koho dobře znají, aby mohli s jistotou odpovídat.

Hra upoutává pozornost na typické charakteristiky jednotlivých členů, členové se o sobě dovídají i to, o čem bžn neuvažují, a prostřednictvím hry se o sebe navzájem více zajímají. Osoba, která byla trojicí zvolena, má také příležitost promyslet o tom, jak ji vidí druzí a proč.¹²¹

Symbolické dárky

Skupina se rozdělí do trojic. Každá trojice si vymyslí dárky pro všechny ostatní členy skupiny s ohledem na to, co si myslí, že by daného jedince zvlášť potěšilo. Dárky mohou nakreslit. Mělo by se jednat spíše o dárky symbolické, drobné. Těžiště by mělo být v nápadu, který vyjadřuje zájmy daného člena – tedy nikoli například pro každého dárky a auto. Dárky jsou pak předávány tak, aby s nimi byli všichni seznámeni – v této fázi sedí skupina v kruhu.¹²²

Nácvik zpřítomnění vazeb

Učitel si na listěky napíše situace, které by se mohli předhodit žákům dané třídy, aby se se jednalo například o:

- a) Tvůj kamarád přijde o 15 minut pozdě na sraz a nic k tomu neřekne. Tebe to zlobí.*
- b) Učitel se tě před celou třídou posmívá za chyby, které jsi udělal. Učitel to dělá často i v jiných případech. Všichni si na to stěžují a chtějí, aby učitel své chování změnil. Rozhodl ses za ním o předstávce jít a probrat to s ním.*
- c) Tvůj kamarád se dělá dělá ležícím, v rozhovoru s tebou užívá cizích slov, kterým nerozumíš. Chceš, aby s tebou mluvil jinak.*

¹²¹ Tamtéž, s. 71.

¹²² Hermochová, S.: *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS, 200, s. 71. ISBN 80-239-56 12-4.

d) Jedna spoluža ka se ti posmívá a d lá o tob p ed ostatníma poznámky. Potkáš ji o p estávce na chodb .

Každý žák si vybere jeden líste ek, p e te ho nahlas, rozmyslí si, jaké možné reakce na danou situaci ho napadají, a pak je ostatním prezentuje. Ostatní navržené formy zp tných vazeb posuzují, uvažují o alternativách a posléze je p ehrávají jako scénky metodou hraní rolí.

4. Osobnostní a sociální výchova

V dnešní době se na základních školách osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků vnuje jedno z prázdných témat Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Tímto prázdným tématem je Osobnostní a sociální výchova (OSV). Jednotlivé cíle této výchovy můžeme naplňovat prostřednictvím interakcí her.

Nejprve se seznámíme s teoretickými údaji o tomto prázdném tématu a poté v praktické části si představíme jednotlivá témata OSV a využití konkrétních interakcí her.

4.1. Osobnostní a sociální výchova – vymezení pojmu

Osobnostní a sociální výchova je praktická disciplína zabývající se rozvojem klíčových osobnostních a sociálních dovedností. Je to disciplína, která se zabývá rozvojem životních kompetencí v oblasti osobního života se sebou samým a života v mezilidských vztazích.¹²³

V RVP ZV je prázdné téma OSV definováno takto: *Prázdné téma Osobnostní a sociální výchova v základním vzdělávání akcentuje formativní prvky, orientuje se na subjekt i objekt, je praktické a má každodenní využití v běžném životě. Reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti. Jeho smyslem je pomáhat každému žákovi utvářet praktické životní dovednosti.*¹²⁴

Specifikou OSV je, že se uivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žakovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu.¹²⁵

¹²³ Valenta, J.: *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006, s. 13. ISBN 80-239-4908-X.

¹²⁴ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změny provedenými 1. 9. 2007) [online]. [cit. 2009-08-21]. Dostupné z www: <http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf>.

¹²⁵ Valenta, J.: *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006, s. 14. ISBN 80-239-4908-X.

4.2. *Cíle Osobnostní a sociální výchovy*

V RVP ZV jsou cíle OSV rozděleny na cíle v oblasti v domostí, dovedností, schopností a na cíle v oblasti postojů a hodnot.

- V oblasti v domostí, dovedností a schopností pro ezové téma:
 - vede k porozumění sobě samému;
 - napomáhá k zvládnutí vlastního chování;
 - pomáhá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni;
 - rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné v domostí;
 - utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci;
 - umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací;
 - formuje studijní dovednosti;
 - podporuje dovednosti a přínášší v domostí týkající se duševní hygieny.

- V oblasti postojů a hodnot pro ezové téma:
 - pomáhá k utváření pozitivního postoje k sobě samému;
 - vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci;
 - vede k uvědomování si hodnoty rozmanitosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů;
 - pomáhá k utváření mravních rozměrů komunikačních situací a rozmanitých způsobů lidského chování;
 - napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování.

4.3. Jak lze vlenit OSV do vyučovacího procesu

Rámcový vyučovací program neurčuje přesnou formu, jakou mají být přezobíraná témata naplňována. Záleží na možnostech konkrétní školy, kterou z následujících možností upřednostní.

1. Uplatnění témat OSV prostřednictvím efektivního chování a jednání učitelů.

Učitelé sami bývají uplatňují efektivní sociální chování a jsou osobnostními vzory. Tato forma je z hlediska cíle a témat OSV velmi důležitá. Neměla by chybět v žádné škole a měla by se efektivně spojit s dalšími formami.¹²⁶

2. Využití potenciálu témat OSV v reálných (běžných) školních situacích.

Učitelé s žáky reflektují přirozenou školní situaci (tj. běžné, reálné a přirozeně vznikající situace, které jsou součástí života školy a ožívají v nich životní témata, která jsou součástí témat OSV).¹²⁷

3. Vlenění témat OSV do jiných předmětů, resp. oblastí či oborů vyučování a výchovy

Jedná se o nadpředmětovou formu, obecně můžeme říci, že tematika na které výchovné vyučovací oblasti se má prolínat s výukou jiných výchovných vyučovacích oblastí.¹²⁸

Konkrétně se může jednat o spojení témat a metod OSV a vyučovacích předmětů, nebo výchovných předmětů. Další možností je spojení témat a metod OSV a výchovných, které obvykle nejsou samostatným předmětem.¹²⁹

4. Vlenění témat OSV do práce školy v samostatných časových blocích, předmětech apod.

Tato forma vlenění do práce školy vede přes samostatný čas v nově jen tématům OSV, tedy bez spojení s jiným úkolem. Konkrétní podoba může být realizována:

- kratšími bloky;
- projekty;
- kurzy;
- výjezdy;

¹²⁶Valenta, J.: *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006, s. 58. ISBN 80-239-4908-X.

¹²⁷ Tamtéž, s. 64.

¹²⁸ Tamtéž, s. 87.

¹²⁹ Tamtéž.

- kroužky v podobě klub ;
- podmínky.¹³⁰

Škola nemusí uplatňovat pouze jednu možnost, jak vlenit OSV do vyučovacího procesu, naopak:

- pro dobré naplnění bodu . 2, je dobrým předpokladem souasně naplnění bodu .1;
- pro efektivní uplatnění bodu . 3. a 4. je dobrým předpokladem souasně naplnění bodu . 1 a 2.¹³¹

¹³⁰Valenta, J.: *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006, s. 111. ISBN 80-239-4908-X.

¹³¹ Tamtéž, s. 57.

Praktická část A

5. Interakční hry v jednotlivých tématech Osobnostní a sociální výchovy

Praktická část A je pojatá jako zásobník her pro jednotlivá témata OSV. Každá hra je doplněna o otázky k reflexi, která je důležitou součástí interakčních metod.

Témata OSV jsou oblastmi lidských dovedností, vlastností, rysů, schopností, postojů, modelů lidského chování atd. Témata v sobě obsahují praktické jevy, které všichni známe, jsou součástí nás samých a našich životů.¹³² Témata se týkají osobnostního, sociálního a morálního rozvoje.

Osobnostní rozvoj

- **Rozvoj schopností poznávání** - cvičení smyslového vnímání, pozornosti a soustředění; cvičení dovedností zapamatování, řešení problémů; dovednosti pro učení a studium.

Interakční hry:

Co se změnilo?

Zdroj: Josef Valenta

Věk: neomezen

Doba: 10 min

Materiál: žádný

Skupina vytvoří dvě stejné početné řady, které stojí proti sobě. Po dobu dvou minut pozoruje každý toho člena skupiny, který stojí přímo proti němu. Pak se obě řady otočí zády k sobě a každý musí na sobě změnit tíhnutí. Potom se hráči opět otočí k sobě a snaží se tyto změny odhalit.

Otázky k reflexi: „Voli hráči změny, které se dají identifikovat snadno nebo obtížně? Pro je pro ně koho obtížné změny rozpoznat?“

¹³² Valenta, J.: *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006, s. 15. ISBN 80-239-4908-X.

Ptá ku pípni!

Zdroj: So a Hermochová

V k: neomezen

Doba: 15 min

Materiál: šátek

Hrá i sedí v kruhu. Jeden z nich má zavázané o i. Posadí se n komu na klín a vyzve ho „Ptá ku pípni“! Vyzvaný musí zm n ným hlasem t ikrát pípnout. Pokud hádající nepozná o koho se jedná, musí si p esednout a hádat znovu. Když správn „ptá ka“ pojmenuje, p edá mu šátek.

Otázky k reflexi: „Co vás na této aktivit zaujalo? Kterého spolužáka bylo nejt žší odhalit? Jak jste se cílili se zavázanýma o ima?“

- **Sebepoznání a sebepojetí** - já jako zdroj informací o sob ; druzí jako zdroj informací o mn ; moje t lo, moje psychika (temperament, postoje, hodnoty); co o sob vím a co ne; jak se promítá mé já v mém chování; m j vztah ke mn samé/mu; moje u ení; moje vztahy k druhým lidem; zdravé a vyrovnané sebepojetí.

Interak ní hry:

Já – pantomima

Zdroj: So a Hermochová

V k: od 8 let

Doba: 20 min

Materiál: Tabule, na které budou napsaná témata scének

Každý ú astník si p ipraví krátkou scénku na jedno z témat a p edvede ji:

- kdo (jaký lov k) jsem
- kdo (jaký lov k) rozhodn nejsem
- jedna typická minuta mého dne
- co nerad d lám
- moje koní ky

- moje typická vlastnost atd.

otázky k reflexi:

„Jak se vám hledalo téma vaší scénky? Jakou taktiku jste zvolili při hledání tématu a hledání způsobu jeho zobrazení? Jak se vám hrálo? Jak rozumíte jeho ostatních?“

- **Seberegulace a sebeorganizace** - cvičení sebekontroly, sebeovládání - regulace vlastního jednání i prožívání, v le; organizace vlastního času, plánování učení a studia; stanovování osobních cílů a kroků k jejich dosažení.

Interakční hry:

Cit pro čas

Zdroj: Soňa Hermonchová

Věk: 10 let

Doba: 45 min

Materiál: dotazník, tužka, papír

V tomto cvičení je v nově pozornost osobnímu stylu v nakládání s časem a tomu, jak si čas plánujeme – nejen po technické stránce, ale v souladu se svými cíli a plány.

Cvičení začneme nejprve rozhovorem na téma čas: „Kdo z vás chodí často pozdě? Kdo musí často spát? Kdo zná nějaké přísloví, kde jde o čas?“ Poté každý žák samostatně vyplní dotazník, doba vyplnění by měla být přibližně 20 min.

Při rozhovoru o tématu žáci postupně odpoví na jednotlivé otázky a společně o nich debatují.

DOTAZNÍK:

Mám dost času na	čas letí, když
Mám málo času na	Nudím se, když
Potřebuji mnoho času na	Plánuji si svou čas
.....	V cílech, které odkládám, jsou
čas mi ubíhá velmi pomalu, když	Hned vyřizují věci, které
.....

Když myslím na svou minulost, tak
.....

Když myslím na svou budoucnost,
tak
.....

Když myslím na svou současnost,
tak
.....

Otázky k reflexi: „Jak vás cvičení zaujalo? Co jste si z něho odnesli? V čem chcete své rozdělení času upravit? K čemu potřebujete poradit?“

- **Psychohygiena** - dovednosti pro pozitivní náladu a myšlenky a dobrý vztah k sobě samému; sociální dovednosti pro předcházení stresu v mezilidských vztazích; dobrá organizace času; dovednosti zvládnutí stresových situací (rozumové zpracování problému, uvolnění-relaxace, efektivní komunikace atd.); hledání pomoci při potížích.

Interakční hry:

Stresovaná myš

Cvičení umožňuje představit vlastní problémy na postavu zvířete, to chrání žáky před zážití výpovědi o vlastních problémech.

Zdroj: Hermochová

Věk: od 9 let

Doba: cca 60 min

Materiál: papíry, tužky, pastelky

Debatu na téma stres: „*Vidíte-li jste dospělou lovka, který je ve stresu? Jak se stres projevuje? Mohou být ve stresu i děti? Kdo má z vás pocit, že už byl někdy ve stresu? Kdy stres prožíváte?*“ V této debatě připusíme všechny odpovědi, i když se jedná o běžnou námahu, zážití i jednorázové potíže.

Žákům vysvětlíme, že je dobré, když se naučíme rozpoznávat, kdy se dostáváme do stresu. Jejich úkolem je si představit, že je ve stresu malá myška. Stále jí něco trápí, naráží na obtíže a neví, jak je má vyřešit. Žáci napíšou její příběh, samy se rozhodnou co myšce trápí a co by mohla udělat, aby se ze svízelné situace dostala. Žákům poskytneme návodné otázky. Například: „Trápí myšku to, že je sama se sebou nespokojena? Zlobí se

na své rodiče? Cítí se opuštěná? Chtěla by se bránit, ale neví jak? Může myšce někdo pomoci nebo žije se svými problémy sama? Jak se její situace vyvíjí?“

Svou povídku mohou doplnit obrázky. Po zhruba 20 minutové práci následuje předčítání textu a ukazování obrázků.

Otázky k reflexi: „Jak vás úloha zaujala? Co vás nejvíce zajímalo? Jste na tom někdy jako vaše myš? Existuje nějaký problém, který vás stále zaměstnává? S kým o tom můžete hovořit?“

- **Kreativita** - cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity (pružnosti nápadů, originality, schopnosti vidět věci jinak, citlivosti, schopnosti „dotahovat“ nápady do reality), tvořivost v mezilidských vztazích.

Interakční hry:

Nedokončené příběhy

Aktivita je zaměřena na tvorbu „osudů“, příběhovou a estetickou kreativitu.

Zdroj: Josef Valenta

Věk: od 9 let

Doba: 45 min

Materiál: nakopírovaný příběh bez závěru, papír, tužka

Učitel rozdává dětem jakýkoliv příběh, ale bez závěru. Hráči v týkavých skupinách příběhy dokončí buď:

- o zcela volně;
- o se všemi možnými způsoby řešení problému v příběhu;
- o podle instrukcí typu: 1. skupina – jako bajku, 2. skupina - humoristicky, 3. skupina – jako tragédii apod.

Hráči mohou své zakončení zahrát jako scénku.

Otázky k reflexi:

„Jak probíhal proces vymýšlení ve skupině? Kdo měl „první“ nápady? Kdo dopracovával do detailů cizí nápady? Kolik nápadů v každé skupině vzniklo? Kolik možných řešení se nabízí, která z nich jsou podle vašeho názoru dobrá a proč? Jakým způsobem byly ztvárněny hrané scénky?“

Sociální rozvoj

- **Poznávání lidí** - vzájemné poznávání se ve skupině /třídě; rozvoj pozornosti v rámci odlišností a hledání výhod v odlišnostech; chyby při poznávání lidí.

Interakční hry:

Lovci lidí

Hra je zaměřena na poznávání členů skupiny.

Zdroj: Valenta

Věk: od 7 let

Doba: cca 20 min

Materiál: lístečky s otázkami, tužka

Učitel připraví a rozdá učastníkům lístky, na kterých bude napsáno:

NAJDI N KOHO, KDO...

- MÁ RÁD/BAVÍ HO.....JMÉNO:
- VÍ, CO ZNAMENÁ SLOVO..... JMÉNO:
- ZAŽIL..... JMÉNO:
- VÍ, ŽE.....JMÉNO:
- MÁ DOMA.....JMÉNO:
- CHCE.....JMÉNO:
- BYL.....JMÉNO:

Otázky si každý žák doplní. Pak se všichni rozejdou do prostoru a snaží se najít toho, kdo jim může dát odpověď na jejich otázku. Jeden hráč však může jednomu hráči odpovědět jen na jednu otázku. Akce končí, když všichni lovci mají dostatek úlovek.

Otázky k reflexi: Reflexe je spojena se vzájemným informováním o „úlovcích“, které může být doplněno vzájemným dotazováním a zpětným informováním. Poté je vhodné, aby následovaly otázky učitele: „Co bylo na hře nejtěžší? Na kterou otázku bylo nejtěžší najít odpověď? Dozvěděli jste se o někom něco překvapivého?“

- **Mezilidské vztahy** - péče o dobré vztahy; chování podporující dobré vztahy, empatie a pohled na svět o číma druhého, respektování, podpora, pomoc; lidská práva jako regulativ vztah; vztahy a naše skupina/tída (práce s pirozenou dynamikou dané tídy jako sociální skupiny).

Interak ní hry:

Místo po mé pravici je volné

Zdroj: So a Hermochová

V k: neomezeno

Doba: 20 min

Materiál: židle sestavené do kroužku

Tato hra spoívá v tom že žáci sedí v kruhu, ve kterém je o jednu židli více. Hrá , na n jž vyšla volná židle po jeho pravé ruce ekne: „Místo po mé pravici je volné a zvuna n j Martinu, protože mi pomáhá s matikou.“ Pozitivní zp tná vazba by m la být zam ena na vlastnosti a skutky než na vn jší charakteristiku (nap . „Protože se mi líbí její erný svetr“). Pokud hrozí, že skupina n kterého žáky vynechá, je vhodné instruovat vyst ídání všech hrá .

Otázky k reflexi: Mohou sm ovat k pocit m, k uv domování si snadnosti i nesnadnosti takových pozitivních výrok , k tomu, jaké to je tyto výroky poslouchat a p íjímat atd.

- **Komunikace** - e t la, e zvuk a slov, e p edm t a prost edí vytvá eného lov kem, e lidských skutk ; cvení pozorování a empatického a aktivního naslouchání; dovednosti pro sd lování verbální i neverbální (technika e i, výraz e i, cvení v neverbálním sd lování); specifické komunika ní dovednosti (monologické formy - vstup do tématu „rétorika“); dialog (vedení dialogu, jeho pravidla a ízení, typy dialog); komunikace v r zných situacích (informování, odmítání, omluva, pozdrav, prosba, p esv d ování, ešení konflikt , vyjednávání, vysv tlování, žádost apod.); efektivní strategie: asertivní komunikace, dovednosti komunika ní obrany proti agresii a manipulaci, otev ená a pozitivní komunikace; pravda, lež a p edstírání v komunikaci.

Interak ní hry:

Pantomima se zvuky

Zdroj: Valenta

V k: neomezen

Doba: 20 min

Materiál: žádný

Hrá si p ipraví pohybovou etudu na jakékoliv téma (nap . postava jde lesem, cesta za íná být bahnitá a kluzká, postava si ulomí v tev jako h l, opracuje ji nožem, op e se o ni, ale h l se zlomí. Hrá svou pantomimu doprovází r znými zvuky, které odpovídají popisované situaci. Všechny zvuky však m že vyjad ovat pouze svými ústy. Ostatní hrá i hádají co postava d lá.

Otázky k reflexi: „Jak se vám scénka hrála? Bylo snadné uhádnout, co postava d lá? Jak jinak by se dala situace p edvést? Co vám p ipadalo t žké a co snadné?“

Non verbum

Zdroj: Prázdninová škola Lipnice

V k: od 11 let

Doba: 30 min

Materiál: plakát s napsanými emocemi

Hrá i se rozd lí do skupin po 3-4 lenech. U ítel vyv sí plakát s napsanými emocemi, které budou podle rozdílnosti rozd leny do dvou sloupc :

Sloupec A – *strach, vztek, smutek, radost, nadšení štítivost, nervozita, vzdor, zamilovanost, zoufalství.*

Sloupec B – *n ha, osam lost, nad je, podlézavost, nedo kavost, uk ivd nost, nad azenost, apatie, pohrdání, nejistota, odmítavost, touha.*

Hrá i se domluví, kterou emoci a jakým zp sobem bude kdo ze skupiny p edvád t. Zp sob ztvárn ní emoce je možný bu : pomocí gestiky (pohyby rukou), mimiky (výraz obli eje), pozicí t la, ch zí nebo jiném pohybu celého t la.

Pak za ne p edvád ní tak, že každý zástupce skupiny, na kterého p išla ada p edstoupí a ekne sloupec za azení emoce a jak bude hrát. Pak p edvádí.

Ostatní skupiny hádají, o jakou emoci jde a za uhádnutou emoci si skupina m že p ípsat bod. Ovšem i hrá m že pro svou skupinu získat body, a to v p ípad , že alespo polovina skupin hádala p esn jeho emoci.

Za p edvedení leh í emoce (A) lze získat 1 bod, za t žší (B) 2 body.

Otázky k reflexi

„Co vše mluví na našem t le? Jaké jsou výrazy emocí, stav , postoj ? Kdo z hrá byl originální? Kdo p edvád l v rnou skute nost? Jak se vám úkol plnil?“

- **Kooperace a kompetice** - rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci (seberegulace v situaci nesouhlasu, odporu apod., dovednost odstoupit od vlastního nápadu, dovednost navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linku jejich myšlenky, pozitivní myšlení apod.); rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci (jasná a respektující komunikace, ešení konflikt , pod ízení se, vedení a organizování práce skupiny); rozvoj individuálních a sociálních dovedností pro etické zvládání situací sout že, konkurence.

Interak ní hry:

Kolébka

Zdroj: So a Hermochová

V k: neomezeno

Doba: 5 – 10 min

Materiál: deky z pevného materiálu

Tato hra je zam ena na pocit vzájemnosti a partnerskou citlivost. Na zem se rozprost e deka, pak se dobrovolník položí na záda na pokrývku a zbývající ú astníci uchopí deku za okraje, zvednou spolužáka mírn nad zem a za nou jím mírn pohybovat dop edu a dozadu. Za okamžik ho opatrn položí na zem a na deku m že jít další žák.

Doporu ujeme t ídu rozd lit do n kolika skupin p ibližn po 8 žácích. Každá skupina pak provádí tento úkol samostatn .

Otázky k reflexi:

„Jaké má kdo pocity? Jak se dalo plynule houpat spolužák? V čem bylo třeba spolupracovat? Jak by se houpání dalo dlat jinak?“

Morální rozvoj

- **ešení problém a rozhodovací dovednosti** - dovednosti pro ešení problém a rozhodování z hlediska různých typ problém a sociálních rolí – problémy v mezilidských vztazích, zvládání ušebních problém vázaných na látku p edm t , problémy v seberegulaci.

Interak ní hry:

Nový sv t I.

Hra je zam ěna na teoretické ešení problém v rovin ě obecných vztah ě.

Zdroj: Josef Valenta

V ěk: od 12 let

Doba: 30 min

Materiál: papír, tužky, barevné popisova ě

Žáci rozd ělíme do ty lenných skupin. Jejich úkol je p edstavit si, že je na nich, aby formulovali pravidla existence ve zcela novém sv t ě (p ě kolonizaci jiné planety; po válce; po živelné katastrof ě).

Úkol lze formulovat v této ší ě nebo ho m ěžeme omezit nap ěklad na oblast toho, co bude rozhodn ě zakázáno.

Žáci si p ěpraví plakát pro následnou prezentaci svých záv ěr ě.

Otázky k reflexi:

„Jak prob ěhala debata? V jakých bodech jsme se rozhodovali t ěžko? Jak prob ěhala rozhodování? Co vaše rozhodování ovliv ěovalo?“

- **Hodnoty, postoje, praktická etika** - analýzy vlastních i cizích postoj a hodnot a jejich projev v chování lidí; vytváření pov domí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování atd.; pomáhající a prosociální chování (lov k neo ekává protislužbu); dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne.

Interak ní hry:

Co beru vážn

Cvi ení dává možnost žák m hovo it o tom, co oni sami považují za d ležitá – bez ohledu na společensky uznávané normy a hodnoty. D tí zjiš ují, v em jsi si podobné a naopak v em se liší. U í se tyto okolnosti akceptovat.

Zdroj: So a Hermochová

V k: od 10 let

Doba: 45 min

Materiál: tabule (balicí papír) s tabulkou, ve které bude okénko pro každé dít .

Žák m vysv tlíme smysl aktivity. Každý ú astník si rozmyslí, co on považuje za významné. M že jít o v ci, které považujeme za d ležitá již dlouho, anebo se pro nás staly významnými teprve nedávno. Upozorníme na fakt, že to že n co považujeme za d ležitá, nemusí znamenat, že to máme rádi. M žeme brát n co vážn , i když to odmítáme.

Poté žáci chodí k tabuli a do jednoho okénka nakreslí symbol toho, co považují za d ležitá a už v kladném slova smyslu, i naopak v záporném sm ru. Kreslit m že i více d tí naráz. Po nakreslení žáci vysv tlí sv j symbol. Žáky nep erušujeme, na rozhovor bude as p i reflexi.

Otázky k reflexi:

„Jak se vám aktivita líbila? Co nového vás napadlo? í kresba vás p ekvapila? Co vás pot šilo?“

Praktická část B

6. Výzkum

V praktické části B se v níjeme zjišť ní, zda u itelé za azují do své výuky interak ní hry a jaké s nimi mají p ípadn zkušenosti. Výstupem z výzkumu je zmapování sou asného stavu využívání interak níh her na vybraných základních školách a jejich vlivu na žáky.

Pro zkoumané školy bude jist užite né zjišť ní, z jakého d vodu n kte í u itelé využívají i nevyžívají interak ní hry. Odmítající u itele m že motivovat zjišť ný p ípadný pozitivní vliv t chto her na žáky. Dále u itelé budou varování p ed možnými konkrétními problémy a riziky, které s sebou jejich užití nese. Pro editele škol bude zajímavé a d ležitě zjišť ní postoj u itel týkající se osobnostní a sociální výchovy.

Výzkum je podkladem pro následná doporu ení týkající se problém , se kterými se u itelé p i interak níh hrách nej ast ji setkávají.

Je nutné upozornit, že uvedené záv ry se týkají pouze zkoumaných škol. Dále je možné, že u itelé do svých odpov dí promítali spíše svá p ání než skute nou realitu.

6.1. Cíle výzkumu

- Zjišť ní postoj u itel vybraných základních škol k využívání interak níh her p i výuce k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žák .
- Zjišť ní, jaké mají u itelé zkušenosti s vlivem interak níh her na své žáky, zda zpozorovali pozitivní zm ny v osobnostním a sociálním rozvoji žák .
- Zjišť ní názor u itel na osobnostní a sociální výchovu.
- Zjišť ní, zda má po et let praxe u itele vliv na využívání interak níh her.
- Zjišť ní, zda interak ní hry více používají u itelé 1. i 2. stupn základní školy.
- Zjišť ní, s jakými problémy interak níh her se u itelé nej ast ji setkávají.
- Zjišť ní, ve kterých p edm tech se interak ní hry využívají.
- Zjišť ní, jaké publikace her jsou mezi u iteli nejvíce rozší ené a užívané.

6.2. Výzkumné problémy

- Jaký je postoj učitelů k využití interaktivních her při výuce k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků?
- Způsobují interaktivní hry pozitivní změny v osobnostním a sociálním rozvoji žáků?
- Jaký je názor učitelů na osobnostní a sociální výchovu?
- Souvisí počet let praxe učitele s využíváním interaktivních her?
- Používají interaktivní hry více učitelé 1. nebo 2. stupně základní školy?
- S jakými problémy při užívání interaktivních her se učitelé nejčastěji setkávají?
- Ve kterých podmínkách se interaktivní hry využívají?
- S jakými publikacemi her učitelé nejčastěji pracují?

6.3. Předpoklady výzkumu

- Většina (tj. 75 a více %) učitelů má pozitivní postoj k využívání interaktivních her k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků.
- Většina (tj. 75 a více %) učitelů, kteří interaktivní hry využívají, pozoruje pozitivní změny v osobnostním a sociálním rozvoji žáků.
- Většina (tj. 75 a více %) učitelů, kteří interaktivní hry nevyužívají, považují osobnostní a sociální výchovu za důležitou.
- Učitelé s delší pedagogickou praxí využívají interaktivní hry méně.
- Interaktivní hry jsou využívány především na 1. stupni základní školy.
- Při využívání interaktivních her jsou problémy s kázní žáků, s jejich ochotou k aktivní spolupráci a s nedostatkem času v hodinách.
- Interaktivní hry se využívají ve většině (tj. 75 a více %) využívaných podmínkách.

6.4. Použité výzkumné metody

Pro splnění výzkumných cílů byly zvoleny tyto metody:

- dotazník vlastní konstrukce určený učiteli,
- dotazník vlastní konstrukce určený žákům,
- zúčastněné pozorování.

V dotaznících, které byly určeny učitelům, jsme se zaměřili na zkoumání jejich postojů k interaktivním hrám a k osobnostní a sociální výchově. Dotazník byl složen ze 17 otázek. Zadařili jsme otázky uzavřené, polootevřené i otevřené (přesné znění dotazníku je přílohou 1 této práce). Distribučování dotazníků mezi učitele bylo svěřeno do rukou ředitelů škol. Návratnost dotazníků byla 54%. Dotazníkové šetření proběhlo během měsíce května a června roku 2009.

Dotazníkové šetření postojů žáků k využívání interaktivních her při výuce bylo realizováno během měsíce října roku 2009. Dotazník se skládal z 9 otázek, opřt byly kombinovány otázky otevřené, polootevřené a uzavřené (přesné znění dotazníku je přílohou 2 této práce). Žáci dotazník vyplňovali během hodiny obanské výchovy, tudíž jejich návratnost byla 100%.

Poslední použitou metodou bylo zúčastněné pozorování, které bylo uskutečneno v rámci následně při své souvislé pedagogické praxi na jedné ze zkoumaných škol. Pozorování proběhlo v hodinách českého jazyka a literatury a obanské výchovy

6.5. Popis zkoumaného souboru

Výzkum byl realizován celkem na 4 základních školách v Nové Pace, Staré Pace a Jiříně. Jedna zkoumaná základní škola v Nové Pace má 520 žáků a 27 pedagogů, do druhé chodí 306 žáků a vyučuje zde 21 učitelů. Ve Staré Pace se jedná o malou školu s 185 žáky a 15 pedagogy. A naopak zkoumaná škola v Jiříně má kapacitu 700 žáků, které vyučuje 40 učitelů. Přibližně polovina žáků z každé školy pochází z uvedeného města, druhou polovinu tvoří žáci z okolních vesnic. Pouze jedna škola v Nové Pace má rozšířenou výuku informatiky, jinak se jedná o školy bez specifického zaměření.

Osloveni byli všichni učitelé zkoumaných škol. Vyplněný dotazník však byl získán pouze od 18 učitelů prvního stupně a od 38 učitelů druhého stupně základní školy.

Dotazník určený žákům byl rozdán ve 2 týdnech 9. ročníku základní školy s rozšířenou výukou informatiky v Nové Pace. Celkem dotazník vyplnilo 38 žáků.

Zúčastněné pozorování bylo realizováno při souvislé pedagogické praxi na základní škole v Nové Pace. Během 5 hodin českého jazyka a literatury (v 6., 7. a 8. ročníku) a stejného počtu hodin občanské výchovy (v 6., 7. a 8. ročníku). Předměty využívali dva učitelé, kteří se dotazníkového šetření později také zúčastnili.

6.6. Prezentace výsledk výzkumu

6.6.1. Vyhodnocení dotazník u itel

Výzkumný problém . 1 - **Jaký je postoj u itel k využívání interak níh her p i výuce k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žák ?**

Z výzkumu vyplynulo, že interak ní hry k osobnostnímu a sociálním rozvoji žák využívá 63 % dotázaných u itel . Tzn. 37 % dotázaných u itel interak ní hry do výuky neza azuje.

	v %	po et
využívají interak ní hry	63	35
nevyužívají interak ní hry	37	21

U itelé uvedli jako d vod, pro interak ní hry používají, tuto odpov :¹³³

	v %	po et
zlepšení vztah v kolektivu	38	13
rozvoj kooperace a empatie	35	12
možnost žák poznat sebe i druhé	26	9
odleh ení výuky	18	6

Dle o ekávání nejvíce u itel (38 %) interak ní hry za azuje do výuky z d vodu jejich vlivu na zlepšení vztah v kolektivu. 35 % u itel je využívá, protože slouží k rozvoji kooperace a empatie žák . 26 % u itel považuje za d ležité, že interak ní hry dávají možnost žák m poznat sebe i druhé. 18 % u itel hry využívá z d vodu odleh ení výuky.

¹³³ Respondenti mohli uvést více odpov dí.

Dále učitelé uvádí:

- „protože podnucují rozvoj sociálních dovedností;“
- „Domnívám se, že skutečně pomáhají vytvářet klíčové kompetence. Zaazují je tak, aby nebyly samoučelné. (Alespo doufám).“
- „pro seznámení se s novou třídou, skupinou;“
- „z motivace dítěte;“
- „upevnění učiva;“
- „odrazový míček k výkladu, nedílná součást environmentální výchovy;“
- „Je to náplň rodinné výchovy.“
- „Žáci se učí nenásilně, aniž o tom vědí.“
- „Děti hry baví.“
- „adaptace nových žáků do kolektivu;“
- „vyřešení kázeňských problémů – žáci vidí své chyby na druhých;“
- „společné citové zážitky;“
- „navázání kontaktu s učitelem;“
- „Učitel lépe pozná své děti.“

Z odpovědí je patrné, že někteří učitelé interakci využívají nejen k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji, ale také z důvodu motivace k učivu a k upevnění učiva. Z některých odpovědí se může zdát, že tyto hry zaazují především z důvodu zpestření výuky a pobavení žáků. Je zřejmé, že interakční hry nepřinášejí užitek pouze žákům, ale také učitelům. Tím prostřednictvím her žáky lépe poznají, mají s nimi lepší vztah. Mohou také lépe volit pro konkrétní třídu vhodné metody výuky i celkový přístup k žákům. Celkově se zlepšuje klima třídy, což přispívá k lepším školním výsledkům žáků.

U itelé nevyužívají interak ní z hry z následujících d vod :¹³⁴

	v %	po et
v hodin na n nezbyvá as	86	18
nehodí se do jimi vyu ovaného p edm tu	38	8
vadí jim p i jejich aplikaci špatná káze žák	29	6
nemají s nimi žádné zkušenosti	24	5
m li s nimi v minulosti špatné zkušenosti	14	3

Nej ast jší p ekázkou pro využívání interak níh her se ukázal být nedostatek asu v hodinách, uvedlo ho 86 % u itel . Zajímavé je, že 38 % u itel si myslí, že se interak ní hry nehodí do jejich vyu ovaného p edm tu. Výzkum p itom ukázal, že se tyto hry objevují tém ve všech p edm tech vyu ovaných na základní škole. 24 % u itel nemá s interak ními aktivitami žádné zkušenosti. Tito u itelé, kdyby se s nimi seznámili nap íklad na pedagogickém školení, by mohli být ochotni interak ní hry využívat.

Jako jiný d vod, pro interak ní metody do výuky neza azují, u itelé uvedli:

- *„jsou nevhodné prostory u eben, p íliš vysoké po ty žák ve t ídách, jsem líná je p ípravovat... “*
- *„k prosociálnímu jednání využívám skupinovou práci nebo práci ve dvojici “*

U itelé, kte í interak ní hry nevyužívají, by byli ochotni je za azovat do výuky, pokud:¹³⁵

	v %	po et
by m li v hodinách více asu	29	6
by byl menší po et žák ve t ídách	29	6
by m li jinou aprobaci	19	4
odpov neuvedena	38	8

¹³⁴ Respondenti mohli uvést více odpov dí.

¹³⁵ Respondenti mohli uvést více odpov dí.

29 % učitelů by interaktivní hry do hodin zahrnovali, pokud by měli v hodinách na více času a pokud by byl menší počet žáků ve třídách. Zajímavé je, že otázku nezodpovědlo 38 % učitelů. Je možné, že někteří učitelé vlastně neví, pro interaktivní aktivity s žáky nehrají.

Další odpovědi se týkaly změny chování dětí:

- „Změna postupu žáků k vyučovacímu procesu. (V minulosti jsem vyzkoušel ledacos, dnes „to“ vede spíše ke zhoršení pracovní morálky.)“
- „Asi v případě, až se změní nevychovanost dnešních dětí, ale i tak jen v omezené míře.“

Objevila se také odpověď, že interaktivní hry by respondentka do výuky zahrnovala, „pokud by měla vyšší plat“. Stejná respondentka v předchozí otázce odpověděla, že interaktivní hry nevyužívá, protože „je líná je používat“. Zde se nabízí otázka: „Znamenalo by vyšší platové ohodnocení zvýšení její ochoty k využívání aktivizačních metod výuky?“

Zkušenosti učitelů s využitím interaktivních her jsou následující:

	v %	počet
někdy dobré, někdy špatné	49	17
dobré	34	12
velmi dobré	17	6

Nejvíce učitelů (49 %) má rozporuplné zkušenosti s interaktivními hrami. Ne vždy probíhají zcela dobře, občas se při nich něco nepovede. Pozitivní však je, že 34 % učitelů hodnotí své zkušenosti s interaktivními metodami jako dobré a 17 % dokonce jako velmi dobré. Nikdo neohodnotil své zkušenosti s hrami jako špatné či velmi špatné.

Uitelé zaazují interak ní hry:

	v %	po et
do mén než ¼ všech svých odu ených hodin	35	12
do ½ všech svých odu ených hodin	32	11
do ¼ všech svých odu ených hodin	27	9
do ¾ všech svých odu ených hodin	6	2

Z výzkumu vyplynulo, že interak ní hry nejvíce uitel (35 %) zaazuje do mén než ¼ všech svých odu ených hodin. Pom rn vysoké procento (32 %) uitel je zaazuje do ½ svých hodin. P ekvapivé bylo zjišt ní, že 6 % uitel uvedlo, že využívají interak ní hry dokonce ve ¾ svých hodin. Je možné, že ást uitel své odpov di pon kud nadsadila a nebo, že za interak ní hry považují každou skupinovou i párovou práci.

Krom vyu ovacích hodin uitelé interak ní hry využívají na:¹³⁶

	v %	po et
školních výletech a exkurzích	54	19
školách v p írod a lyža ských kurzech	23	8
t ídnických hodinách	17	6

astými místy, kde uitelé interak ní hry využívají, se ukázaly být školní výlety a exkurze, dále školy v p írod a lyža ské kurzy. Pouze 17 % uitel je zaazuje do t ídnických hodin. Nízky po et m že být daný tím, že ne na všech školách jsou t ídní hodiny a také, že všichni dotázaní uitelé nemusejí být t ídními uiteli.

Nkte í pedagogové dále uvedli, že interak ní hry hrají „na adapta ních kurzech, v kroužku BIOS, v rámci programu pro 6. t ídu: Zdravý životní styl, na besídkách, ukázkových hodinách, Dni Zem , Dni d tí, Dni t ídního uitele“.

¹³⁶ Respondenti m li možnost uvést více odpov dí.

Vyhodnocení předpokladu:

Většina (tj. 75 a více %) učitelů má pozitivní postoj k využívání interaktivních her k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků.

Na základě uskutečného výzkumu můžeme říci, že se nepotvrdila platnost předpokladu pro náš výzkumný soubor. Interaktivní hry k posílení osobnostního a sociálního rozvoji využívá pouze 63 % dotázaných učitelů.

Výzkumný problém . 2 – **Způsobují interaktivní hry pozitivní změny v osobnostním a sociálním rozvoji žáků ?**

Po zavedení interaktivních her u učitelů v osobnostním a sociálním rozvoji žáků :

	v %	počet
zpozorovali pozitivní změny	86	30
nezpozorovali pozitivní změny	11	4
odpověď nevedli	3	1

Dle očekávání vyšlo najevo, že 86 % učitelů, kteří interaktivní hry do výuky zavedli, si všimlo pozitivních účinků her na osobnostním a sociálním rozvoji žáků. Pouze 11 % učitelů žádné pozitivní změny nezaznamenalo.

Jeden respondent, uvedl: „*Nezpozoroval jsem ve třídách výrazné změny a to z důvodu, že hraní interaktivních her jednou za týden je málo. Ale na lyžařském kurzu jsou změny patrné, protože zde jsou hry soustavněji využívány.*“

Dále se objevila odpověď : „*Ještě nemohu posoudit, využívám interaktivní hry krátkou dobu.*“

Můžeme se pouze domnívat, zda ostatní učitelé, kteří nevedli žádnou odpověď, si myslí něco podobného. Ani jaký jiný důvod mohli k nezodpovězení otázky.

U itelé uvedli následující pozitivní změny v osobnostním a sociálním rozvoji žáků:¹³⁷

	v %	počet
zlepšení kolektivu	49	17
lepší komunikace	14	5
lépe dokáží řešit problémy	11	4
lépe navzájem spolupracují	11	4

Výsledky výzkumu ukázaly, že interakční hry nejvíce přispívají na zlepšení kolektivu, uvedlo ho 49 % učitelů. Další pozitivní změny, které učitelé zpozorovali, se ukázala být lepší komunikace, lepší schopnost řešit problémy a spolupráce.

Kromě uvedených pozitivních změn dále učitelé uvedli:

- „za len ní i mén „oblíbených“ žáků, lepší vztah ke mně jako k učitelům;“
- „snáživost;“
- „lepší tolerance;“
- „žáci pak nemají na 2. stupni problémy v kolektivu;“
- „zvýšená tolerance;“
- „pomáhají si;“
- „vzájemná důvěra;“
- „lépe se žáci znají.“

Vyhodnocení předpokladu:

Většina (tj. 75 a více %) učitelů, kteří interakční hry využívají, pozoruje pozitivní změny v osobnostním a sociálním rozvoji žáků.

Výzkum potvrdil platnost předpokladu pro náš výzkumný soubor.

¹³⁷ Respondenti měli možnost uvést více odpovědí.

Výzkumný problém . 3 – **Jaký je názor u itel na osobnostní a sociální výchovu?**

U itelé považují osobnostní a sociální výchovu za:

	v %	po et
spíše d ležitou	57	32
velmi d ležitou	39	22
neví	4	2

Souhrnn m žeme íci, že u itelé považují osobnostní a sociální výchovu za d ležitou sou ást základního vzd lávání. 57 % ji hodnotí jako spíše d ležitou, 39 % jako velmi d ležitou a pouze 4 % u itel si nejsou jistí, zda je osobnostní a sociální výchova d ležitá i nikoliv. Pozitivní je, že žádný u itel ji neohodnotil jako ned ležitou.

Pr m rné hodnocení osobnostní a sociální výchovy na posuzovací škále: 1, 64 (1 – velmi d ležitá; 2 – spíše d ležitá).

Na otázku, pro považují osobnostní a sociální výchovu za velmi d ležitou, u itelé nap íklad odpov d li:

- „*Osobnostní rysy, charakter a vztahy ve skupin si má lov k pítovat od raného d tství. Jakýkoli poznatkový, vzd lanostní okruh lze docvi it i pozd ji v dosp losti.*“
- „*Na 1. stupni tvo í u itel s kolektivem t ídy v podstat rodinu. Je d ležitá otev enost a dobrá znalost celého kolektivu.*“
- „*Je pot eba vychovávat z d tí osobnosti se sociálním cít ním.*“
- „*Aby se z lidí asem nestala bezcharakterní sobecká zví ata.*“
- „*Pro základní školu je podstatné d tí vychovávat, vést k slušnosti a až v druhé ad vzd lávat (samoz ejm ob stránky procesu se musí prolínat a dopl ovat).*“
- „*Na tak malé škole jako je ta naše (185 žák) to ani jinak nejde – všichni se znají a udržovat dobré vztahy je d ležité.*“
- „*Protože ve škole žák trávím minimáln 6 hodin denn !*“
- „*Nefunk nost rodin a p írozeného osobnostního u ení (Bohužel).*“

- „Měla by dít pomoci lépe se začlenit do kolektivu.“
- „Když si něco žáci nezapamatují, svít se nezbojí. Ale vzdělaný hajzlík? Co s ním?“
- „ZŠ by měla být místem, kde se děti naučí slušnému chování, vzájemné úctě a efektivní komunikaci. V rodině často tyto základní věci pokulhávají. Také by se tu měly dovědět co nejvíce o sobě samých a vytvořit si hodnotový žebříček – tak, aby věděly, kam směřují.“
- „Osobnostní a sociální výchova je to nejpodstatnější, co si žáci ze školy odnášejí.“
- „Připravuje dítě na možnou spolupráci s ostatními lidmi, učí chování ve skupině, předstává základ sebereflexe. Nutí k přirozenosti projevu, dohod.“
- „Děti obecně jsou málo tolerantní a snášenlivé ke svému okolí, to je potřeba zlepšit.“
- „Z důvodu prevence šikany.“

U učitelé, kteří považují osobnostní a sociální výchovu za spíše důležitou, uvedli důvody:

- „Škola má za úkol hlavně učit, vychovávat by měla hlavně rodina.“
- „Větší vliv na výchovu dětí má dnes pomalu škola než rodina – tudíž je i rozvoj osobnosti v hodinách.“
- „U části žáků nefunguje působení rodiny, OSV sjednocuje názory na vztahy a jevy kolektivu.“
- „Možná proto, že se jim dít nedostává v rodinách.“
- „Kde jinde by se v dnešní době žáci měli učít žít, obzvlášť když rodina vůbec nefunguje.“
- „Vzhledem k tomu, že v současnosti mnohdy selhává působení rodiny, je třeba vychovávat žáky všemi prostředky, tedy i ve škole, kroužcích, sportovních oddílech apod. Působení rodiny vnímám ovšem jako nezastupitelné.“

Uitel(ka), který uvedl(a), že neví, jakou hodnotu osobnostní a sociální výchovy poskytuje, odpovídal(a): „*Když nemá návyky z rodiny, tak se můžeme stavět na hlavu a hlavně máme učit, ne je vychovávat, nejsme bachaři i nebo sociální pracovníci.*“

Názor dotázaných učitelů na postavení osobnostní a sociální výchovy na základních školách byl zjištěn následujícími:

	v %	počet
je jí v novém dostatek prostoru	45	25
není jí v novém dostatek prostoru	43	24
odpověď neuvedli	12	7

Je zajímavé, že téměř vyrovnaný počet učitelů si myslí, že osobnostní a sociální výchova má na základních školách dostatek prostoru (45 %) i že ho nemá (43 %). Záleží na subjektivním pohledu učitele, jak prostor v novém osobnostní a sociální výchovy vnímá. Poměrně vysoký počet učitelů (12 %) se k této otázce vůbec nevyjádřil.

Některí učitelé připojili ke své volbě komentář:

- „*Stejně to závisí na osobnosti u učitele, musí vycítit atmosféru ve třídě, tohle se člověk, který pro děti nemá cit, nemůže naučit, to je dar, který mizí s rostoucím pedagogickým pesimismem.*“
- „*Když člověk chce, prostoru je dost.*“
- „*Závisí to na osobnosti u učitele.*“
- „*Záleží na postoji vyučujícího.*“
- „*Záleží na tom, jak se toho uchopí jednotlivý učitel.*“

(Respondenti uvedli, že podle jejich názoru má osobnostní a sociální výchova ve školách dostatek prostoru).

Vyhodnocení p edpokladu:

V tšina (tj. 75 a více %) u itel , i t ch kte í interak ní hry nevyužívají považují osobnostní a sociální výchovu za d ležitou.

Výzkum potvrdil platnost p edpokladu pro náš výzkumný soubor.

Výzkumný problém . 4 – **Souvisí po et let praxe u itele s využíváním interak ních her?**

Pr m rná délka praxe dotázaných u itel byla zjišt na následující:

	Pr m rná délka praxe
u itelé využívající interak ní hry	18, 5 let
u itelé nevyužívající interak ní hry	18, 38 let
všichni dotázaní u itelé	18, 45 let

Z výzkumu vyplynulo, že po et let praxe u itele nemá vliv na za azování interak ních her do výuky. Mezi u iteli využívající interak ní hry a u iteli nevyužívající tyto hry není tém žádný rozdíl v délce jejich p sobení ve školství. U itelé, kte í interak ní hry do výuky za azují, ve školství p sobí v pr m ru 18, 5 let. Ti, kte í je nevyužívají mají pedagogickou praxi 18, 38 let.

Pr m rná délka pedagogické praxe všech dotázaných u itel íní 18, 45 let.

Vyhodnocení p edpokladu:

U itelé s delší pedagogickou praxí využívají interak ní hry mén .

Na základ uskute n ného výzkumu m žeme íci, že pro náš výzkumný soubor nebyla ov ena platnost p edpokladu. Naopak vyšlo najevo, že délka pedagogické praxe u u itel využívajících interak ní hry je nepatrn vyšší než u u itel , kte í interak ní hry do své výuky neza azují.

Výzkumný problém . 5 – **Používají interak ní hry více u itelé 1. nebo 2. stupn základní školy?**

Dotázaní u itelé, kte í využívají interak ní hry:

	v %	po et
na 1. stupni základní školy	100	18
na 2. stupni základní školy	45	17

Dle o ekávání vyšlo najevo, že interak ní hry více využívají u itelé 1. stupn základní školy. Výzkum ukázal, že je využívá dokonce 100 % dotázaných u itel 1.stupn . Na 2. stupni základních škol však interak ní hry do výuky za azuje pouze 45 % dotázaných pedagog .

Na 2. stupni u itelé následujících aprobací nejvíce interak ní hry využívají:

	v %	po et
rodinná výchova	100	2
výtvarná výchova	67	2
d jepis	63	5
n mecký jazyk	60	3
eský jazyk	56	5
zem pis	50	2
fyzika	50	1
matematika	50	1
chemie	50	1
anglický jazyk	43	3
p írodopis	33	2
t lesná výchova	33	2
ruský jazyk	25	1
ob anská výchova	20	1

Pekvapivý je nízký počet učitelů obanské výchovy, kteří interaktivní hry do svých hodin nezahrávají. Obanská a rodinná výchova jsou považovány za předměty, které jsou pro využívání interaktivních her jako stvořené.

Vyhodnocení předpokladu:

Interaktivní hry jsou využívány především na 1. stupni ZŠ.

Výzkum potvrdil pro náš výzkumný soubor platnost předpokladu.

Výzkumný problém . 6 – **S jakými problémy se u učitelů při využívání interaktivních her nejčastěji setkávají?**

U učitelů se při využívání interaktivních her setkávají s následujícími problémy:¹³⁸

	v %	počet
se špatnou kázní žáků	49	17
s nedostatkem času	37	13
s organizací her	11	4
s vysokým počtem žáků ve třídách	11	4

Podle očekávání výzkum ukázal, že se u učitelů při využívání interaktivních her potýkají s určitými problémy. Nejvíce učitelů (49 %) uvedlo špatnou kázeň žáků a nedostatek času (37 %). Pekvapivé bylo zjištění, že 11 % učitelů má problém s organizací her.

Dále u učitelů na otázku, s jakými problémy se při interaktivních hrách potýkají, uvedli:

- „*nkteí žáci se schovají za ostatní a příliš nepracují;*“
- „*s udržením pozornosti;*“
- „*s šikanou;*“

¹³⁸ Respondenti měli možnost uvést více odpovědí.

- „s nepřípravou dříve (zpočátku) na tento způsob práce; při nedávném vedení s rozdílným výsledkem;“
- „s přípravou;“
- „se soustředěním žáků a schopností dodržovat pravidla (např. nepokřikovat se apod.);“
- „někdy s dlouhým vysvětlováním;“
- „se složením kolektivu ve třídě + s věkem žáků (čím starší, tím lépe se volí vhodná hra);“
- „s rozkrytím současných problémů žáka;“
- „s nepochopením zadaného úkolu;“
- „s nefungujícím kolektivem – zesměšnění se, nedůvěra, strach ze šikany, neschopnost otevřít a vstoupit se do situace;“
- „s nevyhovujícími třídami moderními pomůckami;“
- „s ostychem dříve;“
- „s rušivější atmosférou, někdy s menším zájmem o detaily, s nároky na prostor.“

Vyhodnocení předpokladu:

Při využívání interaktivních her jsou problémy s kázní žáků, s jejich ochotou k aktivní spolupráci a s nedostatkem času v hodinách.

Platnost předpokladu se pro náš výzkumný vzorek částečně potvrdila. Problémem, se kterým se učitelé potýkají, je nekáze žáků a nedostatek času v hodinách. Vyšlo však najevo, že organizace her a vysoký počet žáků ve třídách představuje problém pro více učitelů než pasivita žáků.

Výzkumný problém . 7 – **Ve kterých předmětech se interakční hry využívají?**

Tento problém je zkoumán odděleně na 1. stupni a na 2. stupni základní školy.

Z výzkumu vyplynulo, že se interakční hry objevují tak či tak ve všech běžných vyučovacích předmětech. Forma dotazníku umožnila zjistit, ve kterých předmětech učitelé 1. stupně nejčastěji užívají interakční hry:

	v %	počet
v českém jazyce a literatuře	25	17
v prvouce	20	14
ve výtvarné výchově	12	8
v matematice	9	6
v tělesné výchově	9	6
v pracovních činnostech	7	5

Z výzkumu pokračivně vyplynulo, že interakční hry nejčastěji učitelé 1. stupně využívají v českém jazyce a literatuře, tento předmět představoval 25 % ze všech uvedených předmětů. Druhým nejčastějším, již oekávaným, předmětem (20 %) byla uváděna prvouka. Kromě předmětů uvedených v tabulce, učitelé ještě uvádějí, že interakční hry využívají v: přírodovědě, vlastivědě, hudební výchově a anglickém jazyce.

Na 2. stupni zkoumaných základních škol interakční hry se objevují:

v občanské výchově, českém jazyce, německém jazyce, anglickém jazyce, zeměpisu, rodinné výchově, tělesné výchově, dějepise, přírodopise, výtvarné výchově, fyzice, chemii a etice.

Vzhledem k rozdílným aprobacím oslovených učitelů nelze objektivně zjistit pořadí předmětů, ve kterých se interakční aktivity nejvíce využívají.

Vyhodnocení p edpokladu:

Interak ní hry se využívají ve v tšin (tj. 75 a více %) vyu ovaných p edm t .

Výzkum prokázal pro zkoumaný soubor potvrzení platnosti p edpokladu. Vyšlo najevo, že ve zkoumaných školách se interak ní hry uplat ují tak ka ve všech p edm tech.

Výzkumný problém . 8 – **S jakými publikacemi her u itelé nej ast ji pracují?**

U itelé nej ast ji uvedli:

	v %	po et
Hrajeme si; Zpíváme si od Zde ka Petržely	9	3
Hry pro život 1, 2 od Soni Hermochové	9	3
Metodika dramatické výchovy od Evy Machkové	6	2

Ve v tšin p ípad u itelé uvád li zcela odlišné publikace her. Pouze Hrajeme si a Zpíváme si od Zde ka Petržely se objevilo víckrát, konkrétn u 9 % u itel . Stejné procento u itel uvedlo knihy Hry pro život 1, 2 od Soni Hermochové. Metodiku dramatické výchovy od Evy Machkové uvedlo 6 % dotázaných u itel .

Ostatní u itelé uvedli, že pracují s knihami:

- „*Zapletal – Encyklopedie her;*“
- „*Gardinová – Krátké hry pro dlouhé chvíle;*“
- „*Mazal – Pohybové hry a hraní;*“
- „*Canfield – Hry pro zlepšení sebepojetí žák ;*“
- „*Lenz – Etická výchova 1, 2, 3;*“
- „*Šímanovský, Šímanovská – Hry pro rozvoj zdravé osobnosti;*“
- „*Hughes – 100 + 1 Ideas for children;*“
- „*Lambert – Speaking Activities;*“

- „*Budínská – Hry pro rozvoj smysl ;*“
- „*Brtník, Neuman – Zimní hry na sn hu i bez n j;*“
- „*Hermochová, Neuman – Hry do kapsy;*“
- „*Bakalá – Psychohry.*“

N kte í z oslovených u itel neuvodli žádnou konkrétní publikaci ani jméno autora. Uvedli však, kde erpají pro hry inspiraci: „*Internet, asopisy, školení, zkušenosti kolegy , literatura ve školní knihovn , vlastní nápady*“.

Musíme upozornit na fakt, že 14 u itel otázku týkající se publikací her nezodpov d lo, a to p estože uvedlo, že s interak ními hrami pracují. 10 u itel , kte í interak ní hry využívají zase nezodpov d lo otázky týkající se konkrétních her na rozvoj r zných sociálních dovedností a osobnostních charakteristik. V obou p ípadech m žeme pouze hádat, zda odpov di nenapsali z d vo du pracnosti a asové náro nosti vypln ní i zda odpov di nev d li a tudíž je sporné, zda interak ní hry opravdu do výuky za azují.

6.6.2. Vyhodnocení dotazník pro žáky

Pro pohled na interak ní hry ze strany žák jsme zvolili dv t ídy devátého ro níku základní školy v Nové Pace. Žáci dotazník vypl ovali v hodin ob anské výchovy. P ed za átkem vypl ování bylo žák m vysv tleno, co p esn interak ní hry jsou. V dotaznících byla stru ná charakteristika interak ních her také uvedena. Dotazník vypl ovalo 38 žák . 37 z nich uvedlo, že interak ní hry p i vyu ování hrají. Jeden žák uvedl opa nou odpov . Je možné, že interak ní aktivity na n ho dostate n nezap sobili a nevzpomíná si na n . Nebo vnímá pojem hry jinak než ostatní žáci. Nem žeme pochopiteln ani vylou it nepravdivou odpov , nap íklad z d vo du neochoty vyplnit celý dotazník.

Objevily se rozdíly ve vnímání žák , jak ásto se s interak ními hrami ve škole setkávají. 11 d tí odpov d lo, že hry hrají p ibližn *1 týdn* , ale 16 d tí uvedlo, že se s nimi setkávají p ibližn *1 za m síc*. Dále žáci ješt odpovídali: „*jak kdy*“, „*n kdy*“, „*málokdy*“, „*jednou za dva m síce*“, „*jednou za 14 dn*“, „*ne tak ásto*“, „*ob as*“.

Rozdíly jsou dány subjektivitou vnímání času a také tím, že každý žák za interakční hru považuje něco trochu jiného. Žáci v některých podmínkách interakční hry hrají, ale přitom je jako hry nevnímají.

Při výzkumu vyšlo najevo, že jsou rozdíly mezi tím, co učitelé za hru považují a co za ni považují žáci. S tím souvisí i uváděné podmínky, ve kterých se interakční hry podle žáků hrají. Nejvíce žák uvedl *rodinnou a obanskou výchovu a anglický jazyk*. Méně dále napsalo: *dějepis, pírodopis a český jazyk*. Nedochozí zde k úplné shodě mezi tím, co uvádějí učitelé této školy a žáci. U žáků například zcela chybí uvedení interakčních her v hodinách zeměpisu, ve kterých je učitel údajně využívá.

Dále se podíváme, jaké aspekty her žáci vnímají pozitivně. Dotázaným žákům se líbí, že prostřednictvím interakčních her *poznávají své spolužáky i svou osobnost, mohou spolupracovat a komunikovat s ostatními*. Interakční hry žáky baví, znamenají pro ně *legraci a oživení hodin*. Také pozitivně hodnotí, že se „nemusí učit.“ Žáci si neuvědomují, že se i při hraní her „něco“ učí. Říkají: „*dobře zakecaný čas*“; „*nemusíme nic dlat, jen kecat*.“ Žáci berou interakční hry jako pouhou zábavu, ale přitom se neuvědomují cvičení v sociálních dovednostech a rozvíjejí svou osobnost. Ukázalo se, že žáci u her pozitivně hodnotí *možnost komunikovat, vyjadřovat názory a debatovat* na různé témata.

27 dotázaných žáků nevedlo žádnou informaci, která by se týkala negativních stránek her. Ostatní uvedli: „*zbytečné hádky a výměny názorů*“; „*jsou příliš krátké – kvůli učitelům*“; „*usínám u toho, než se to ke mně dostane*“; „*jsou někdy témata, o kterých nejde kecat*“; „*občas jsou osobní*“; „*každý není upřímný*“; „*je jich v hodinách málo*.“ Z výzkumu tedy vyplynulo, že žáci vnímají interakční hry velmi pozitivně.

Další okruh otázek se týkal chování učitelů při hrách. 20 dále odpovědělo, že se *u učitelů v tšinou do her také zapojují*. 12 žáků odpovědělo, že se *u učitelů v tšinou do her aktivně nezapojují*. 5 žáků odpovědělo *nevedlo*. Nejvíce žák (22) ohodnotilo *chování učitelů jako přátelské a vzbuzující důvěru*.

Problémy měly dále zodpovězením otázky, která hra je nejvíce zaujala. Žáci nevedli, jak se hry, které někdy hráli, jmenují. Mohli hru sice popsat, ale nikdo tak neučinil. Žáci uvádějí: „*je jich více*“; „*všechny stejně*“; „*nevím, jak se jmenuje*“; „*všechny*.“ Jediná konkrétní hra, která se mezi odpověďmi vyskytovala, se jmenovala:

„Zav i o i brouku.“ Tuto hru uvedlo 10 žák . Není jisté, zda m la skute n tak velký úspě ch i zda ji spíše nehráli nedávno a tudíž byla první, která je napadla.

Nej ast jší odpov di se na otázku: Co interak ní hry žák m p inášejí? Žáci zaškrtnli:¹³⁹

- „oživení výuky, zábavu;“ (29)
- „lépe jsem poznal své spolužáky;“ (25)
- „dokáží lépe spolupracovat se spolužáky;“ (13)
- „dozvd l jsem se mnoho užite ných informací o své osob ;“ (12)
- „myslím, že nic.“ (2)

V poslední otázce byl zjiš ován názor d tí na výchovu ve škole. Zda souhlasí s tvrzením, že by škola m la krom u ení také vychovávat. Odpov di d tí byly r zné. M žeme však íci, že ve škole žáci áste n výchovu o ekávají, ovšem pokládají ji p edevším za úkol rodiny. Zajímavé byly následující odpov di:

- „Podle m by nás p edevším m li vychovávat naši rodi e a né škola. Ve škole by jsme hlavn m li získávat informace, které nám pom žou do života.“
- „Ano, ale základní vychování nám musí dát rodi e.“
- „Myslím, že je to pravda.“
- „Já si myslím, že by nem la i vychovávat.“
- „Je to zastaralý názor.“
- „M la by nás vychovávat k slušnosti.“
- „Ano, abychom nebyli drzí na u itele a spolužáky.“
- „Ano, abychom se lépe chovali ve m st ,zdravili kolemjdoucí atd.“

¹³⁹ Žáci mohli zaškrtnout více odpov dí.

6.6.3. Zú astn é pozorování využívaní interak níh her v hodinách ob anské výchovy a eského jazyka

Pozorování bylo realizováno b hem náslech hodin eského jazyka a ob anské výchovy p í souvislé pedagogické praxi na jedné ze zkoumaných škol v Nové Pace. Pozorování prob hlo b hem 4 týdn na p elomu zá í a íjna roku 2008. V hodinách ob anské výchovy byla n jaká interak ní hra o ekávána, však b hem 5 vyu ovacích hodin, které byly v r zných ro nících navštíveny, se žáci se žádnou interak ní aktivitou nesetkali. V 5 hodinách eského jazyka a literatury u itel také žádnou interak ní hru do výuky neza adil. Hodiny obou p edm t probíhaly spíše tradi ní formou. V ob anské výchov p evládal výklad a dialog mezi u itelem a žáky. V eském jazyce byl hlavním metodou výklad a samostatná práce žák . Ani v jedné pozorované hodin žáci nepracovali ve skupinách.

6.7. *Shrnutí diskuze*

Na základ uskute n ého pr zkumu m žeme íci, že interak ní hry k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žák využívá 63 % dotázaných u itel . Nej ast jšími d vody, pro je s d tmi hrají, je jejich vliv na zlepšení kolektivu, rozvoj kooperace a empatie, sebepoznání a poznání spolužák a také odleh ení výuky.

Místem, kde jsou interak ní aktivity asto využívané, se ukázaly být školní výlety a exkurze, uvedlo je 54 % u itel . V b žné výuce je objevují tak ka ve všech vyu ovaných p edm tech.

Do ¼ a mén svých odu ených hodin za azuje interak ní aktivity 62 % u itel . P í 22 hodinovém úvazku to teoreticky znamená, že interak ní hry se žáky hrají v 5 – 6 hodinách týdn . 32 % pedagog uvedlo, že je využívá v polovin svých hodin, tj. v 11 hodinách týdn . Zjišt é informace od u itel nekorespondují s údaji zjišt énými od žák , ve kterých se ukázalo, že se s nimi ve škole setkávají v pr m ru dvakrát za m síc.

Potvrdil se p edpoklad, že interak ní hry jsou ast ji využívané na 1. stupni základní školy, zde je používá 100 % dotázaných pedagog . Na 2. stupni je využívá pouze 45 % dotázaných.

Bylo zjištěno, že po et let praxe u itele nemá vliv na jeho ochotu využívat interak ní hry. P ekvapující byla zjištění pom rn vysoká pr m rná délka praxe dotázaných pedagog , která inila 18, 45 let.

51 % u itel , kte í interak ní hry do výuky za azují, má s nimi dobré až velmi dobré zkušenosti. Rozporuplné zkušenosti s nimi má 49 %. Je to dáno tím, že p i interak ních metodách nem žeme dop edu v d t, jak dopadnou a jaké budou reakce žák . M že to být dáno také omezenou schopností u itel pružn reagovat na momentální stav a rozpoložení žák . N kdy se m že stát, že nem žeme p ipravenou hru za adit a musíme mít v záloze i jiné. Nej ast jšími problémy se ukázaly být špatná káze žák , nedostate ný asový prostor, vlastní organizace her a vysoký po et žák ve t ídách.

Pozitivní zjištění p edstavuje údaj, že 86 % dotázaných u itel zpozorovalo p íznivý vliv interak ních her na žáky. To ov uje tvrzení, že interak ní hry p íspívají k rozvoji žák . Nej ast jší p íznivou zm nou bylo uvád no zlepšení t ídního kolektivu.

Jedním z cíl výzkumu bylo zjištění, jakými publikacemi her u itelé nej ast ji pracují a nechávají se jimi inspirovat. Ukázalo se, že knižní trh s hrami je veliký a že se nedá íci, že by n která kniha i autor byli zvlášt oblíbenými a využívanými.

U itelé, kte í mají k využívání interak ních her negativní postoj, ho nej ast ji od vodnili tím, že v hodinách jim na n nezbyvá as (86 % u itel). Zajímavé bylo zjištění, že 24 % pedagog nemají s nimi žádné zkušenosti. Je možné, že pokud by se tito u itelé s interak ními metodami seznámili nap íklad na pedagogickém školení, mohli by je v budoucnu do své výuky za azovat.

29 % u itel uvedlo, že by interak ní aktivity využívali, pokud by m li v hodinách více asu a stejné procento u itel uvedlo, pokud by se zmenšil po et žák ve t ídách. Jiná aproba by znamenala pro 19 % u itel d vod, pro interak ní hry za ít v hodinách se žáky hrát.

Dalším z cíl výzkumu bylo zjištění postoj u itel k osobnostní a sociální výchov ve školství. M žeme íci, že obecn je považovaná za d ležitou. Jak u itelé, tak i v tšina žák ji chápou jako d ležitou sou ást výuky. Samoz ejm zd raz ují, že základ by m l být v rodin , ale vzhledem k tomu, že výchova v rodin v mnoha sm rech „pokulhává“, je nezbytné, aby se jí v novala škola.

Sou částí výzkumu bylo také dotazníkové šetření, které se týkalo postoje žáků k interaktivnímu hrání. Dotazovaní žáci je vnímají velmi pozitivně a byli by rádi, kdyby se s nimi setkávali i v vyučovací hodině. Nejvíce žáci považují za přínos interaktivních her oživení výuky, ale také možnost komunikace, spolupráce a poznání sebe i druhých.

Učitelé vnímají i interaktivní hry jako přátelské a důvěru vzbuzující osoby.

Zajímavé byly názory dětí na tvrzení, že škola má žáky také vychovávat. Někteří se proti tomuto odstěhradily, že výchova je v cí pouze rodiny, že škola má učít a ne je vychovávat. Většina žáků však považuje jistou míru výchovy ve škole za nutnou. Ovšem hlavní roli má hrát rodina.

6.8. Doporučení k řešení problémů s interaktivními hrami

Následující řádky mají pomoci učitelům, kteří interaktivní hry využívají a potýkají se s nimi s určitými problémy. Stejně tak mohou snížit obavy učitelů, kteří mají strach z rozvoje interaktivních her do výuky zařadit.

Výsledky výzkumu prokázaly, že se u učitelů při interaktivních hrách setkávají s určitou problémy. Některé z nich lze alespoň částečně řešit. Jako hlavní problémy se jeví:

- nekáze žák ;
- málo času v hodinách;
- ostych, pasivita, strach žák ;
- samotná organizace her;
- vysoký počet žáků v hodinách.

1. Nekáze žák – učitelé, kteří uvedli, že jim vadí při hraní interaktivních her špatná káze žáků, měli nejspíše namysli: neschopnost žáků dodržovat pravidla, zvýšený ruch ve třídě, nesoustředění a neplnění pokynů apod.

Hraní jakékoliv hry při využití znamená pro dost žáků něco naprosto nového, z čehož jsou nadšeni. Bohužel jejich nadšení se projevuje rozjívěností a nesoustředěním. Je dobré, aby žáci byli už od prvních tříd základní školy zvykáni na tento způsob výuky.

Pokud jsou žáci na tuto metodu práce zvyklí, chovají se disciplinovaně a zodpovědně k ní postupují.

Když se rozhodneme interakční hry do výuky zavést, musíme počítat s problémy. Pokud však vytrváme a budeme dále sledovat dodržování pravidel, dříve nebo později se pozitivní výsledky dostaví.

Nekázní máme předcházet stanovením pravidel pro hraní interakčních her. Pravidla by nikdy neměl určit sám učitel. Je vhodné stanovit je společně se žáky. Sepsaná pravidla je třeba pak vyvěsit ve třídě na dobře viditelném místě, aby je mohli všichni žáci stále na očích.

Při interakčních aktivitách je nutné počítat s určitým zvýšeným ruchem v učebně. Aktivity nemohou probíhat v naprosté tichosti. Jestliže hluk přesáhne únosnou mez, i narušuje aktivitu, je třeba ho řešit. Problém s hlukem můžeme mít při organizaci hry, kdy je nutné žáky nasměrovat, aby se dostali k další části aktivity.

Upoutat pozornost žáků a ztišit je, lze provést různými způsoby:¹⁴⁰

- a) **Hlášení** – upoutání pozornosti nějakým heslem, například: „Základna volá skupinu, základna volá skupinu.“
- b) **Slovní vlna** – předem se se žáky dohodneme, že kdykoli nás uslyší říci slova: „as vypršel“, za nás je po nás opakovat. Sami nám tak pomohou signalizovat, že je čas ukončitinnost.
- c) **Potlesk** – jedná se o variantu slovní vlny s tím rozdílem, že za nás tleskat a kdokoli nás ze žáků uslyší, přidá se.
- d) **Hudba** – k upoutání pozornosti se hodí energická a různá hudba, kterou pustíme z přehrávače, stačí jen pár vteřin.
- e) **Zdvížená ruka** – nejsou vždy situace, kdy je vhodné pozornost upoutávat zvukovým signálem. Můžeme si se žáky stanovit pravidlo, že kdykoli vidí, že učitel zvedne ruku, zvednou ji také a současně zavou pusu a upozorní na signály spolužáky, kteří si ho ještě nevšimli.

¹⁴⁰ Silberman, M.: 101 metod pro aktivní výcvik a využití: *osvědčené způsoby efektivního využití*. Praha: Portál, 1997, s. 53. ISBN 80-7178-124-X.

- f) **Zvonek, píšťalka** – jednoduchý a účinný prostředek k upoutání pozornosti. Musí se jednat o zvuk, který v ruchu třídy vynikne.
- g) **Slavné rozhodnutí** – se žáky si dohodneme na jakou známou frázi, která bude signalizovat, že je potřeba přerušit práci a sledovat nás, například: „Ukončete výstup a nástup“, „Povstaňte a vyslechněte si rozsudek.“ Pokud se domluvíme, že žáci po těchto slovech vstanou, upoutáme tím jejich pozornost pro sdělení důležité informace i pokynu.

Záleží na každém učiteli a třídě, jaké signály si zvolí. Je třeba však dodržovat na jejich dodržování.

2. Nedostatek času v hodinách – je to problém, se kterým se potýkají snad všichni učitelé. Pokud nemáme v hodinách dostatek časového prostoru pro pravidelné zapojování interakčních her a přesto je chceme s žáky hrát, máme na kolik možností. Můžeme využívat suplovaných hodin, dále hodin, které by žák měl „odpadly“, zrušených exkurzí i plánované návštěvy divadla nebo kina. Jestliže jsou ve škole zavedeny třídnické hodiny, lze do nich pravidelně interaktivní hry zapojovat. Je dobré, když máme na kolik nápadů na hru vždy při sobě. Můžeme se stát, že naplánované aktivity v hodině zaberou méně času než jsme předpokládali a ve zbylém čase můžeme hru zrealizovat.

Na které interaktivní hry jsou časově náročné a i když si na ně vyšetříme v hodině dostatek časového prostoru, je nezbytné jím nemrhat. Z knihy 101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: *osvědčené způsoby efektivního vyučování*¹⁴¹ jsme vybrali na kolik rad pro úsporu času:

- a) **Dávejte jasné pokyny** – nezahajujte činnost, jestliže žák není na co jasně. Komplikovanější pravidla je dobré dát žákům písemně.
- b) **Pomůcky si připravte předem** – vše co si můžete připravit dopředu, udělejte. Nepište poznámky na tabuli, ale napište si je předem na balící papír a v hodině je pouze vyvste. Vizuelní i jinou techniku zapojte a vyzkoušejte před hodinou.
- c) **Zadání a další materiály rozdávejte rychle** – požádejte na kolik žáků o pomoc s rozdáváním. Můžete dopředu uspořádané sady materiálů pro skupinky.

¹⁴¹ Silberman, M.: 101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: *osvědčené způsoby efektivního vyučování*. Praha: Portál, 1997, s. 51. ISBN 80-7178-124-X.

- d) Urychlete podávání zpráv z práce ve skupinách** - jednotlivé skupiny napíší své myšlenky na velké listy papíru a vyvěsí je na zdi. Pak je možné diskutovat o všech pracích současně. Nebo jedna skupinka po druhé vyjádří své stanovisko vždy jen k jedné položce, aby všichni mohli sledovat případné podobnosti a přechýlení myšlenek. Nikdo by neměl opakovat to, co již řekl někdo jiný.
- e) Diskuze nesmí být dlouhá** – na začátku diskuze stanovte časový limit pro jednotlivé příspěvky a naznačte, kolik příspěvků bude v rámci vymezeného času možno přednést.
- f) Dobrovolníky vybírejte rychle** – zbytečně neprodlužujte čekání na to, až se někdo přihlásí. Pokud se hned nikdo nepřihlásí, vyberte někoho sami.
- g) Buďte připraveni na unavené nebo letargické chvíle** – předem si připravte seznam myšlenek, otázek nebo dokonce odpovědí a vyzvěte žáky, aby vybrali ty, s nimiž souhlasí. Takovým seznamem můžete podnítit žáky k přemýšlení a objevování.
- h) Urychlete spád inností** – stanovením časového limitu žáky povzbudíte k většímu úsilí a jejich práce se stane efektivnější.
- i) Rychle upoutejte pozornost** – pomocí nejrozličnějších signálů (viz výše).

3. Ostych, pasivita a strach žáků – ostych a strach žáků lze odstranit vytvořením vhodné atmosféry ve třídě. Každý žák by se měl cítit dobře a bezpečně. Bezpečně prostředí zajistíme například již výše zmíněnými třídními pravidly, která mohou obsahovat: „*Nikdo se nebude druhým posmívat.*“ „*Respektujeme právo druhých, mít odlišný názor*“ apod. Jednoznačně a důsledně odsuzujeme nevhodné chování žáků.

Pasivní žáky lze „probudit“ pomocí krátkých her, které se označují jako **tzv. ledolamky** či ice-breakers. Jedná se o drobné, časově nenáročné aktivity, které „nažhívají“ pasivní skupinu k aktivitě, povzbudí její ochotu ke spolupráci a pozitivně naladí všechny účastníky. Ledolamky využijeme také tehdy, když potřebujeme zklidnit žáky. Při nich žáci vybijí přebytečnou energii a lépe se potom soustředí na další aktivity. Mezi osvědčené ledolamky patří:

- 1. Gordický uzel** – všichni hráči se postaví do kruhu, zavou oči a natáhnou obě ruce před sebe a snaží se uchopit ruce někoho jiného. Poté, co se všichni někoho

drží, mohou otevřít oči. Zjistí, že jsou beznadějně zamotáni. Následuje druhá fáze hry, kdy dojde k rozmotávání tohoto lidského uzlu, aniž by se ruce rozpojily. Výsledkem je buď jeden kruh v pozmeněném poadí než na začátku nebo více malých kroužků.

2. **Hra na molekuly** – hra vyžaduje vříd volný prostor. Účastníci se volně pohybují po místnosti. Učitel vyvolává řísla, kolik atomů se má spojit v molekulu. Hrář i rychle ztrácejí ostych z dotyku s jinými a hra mívá rychlý spád.
3. **Kruh d v ry** – asi 10 žáků vytvoří pevně semknutý kruh – drží se vzájemně kolem pasu, jeden účastník stojí uprostřed kruhu, má zavěšené oči a nechá se padat zcela „tuhý“ dozadu. Hrář i tvořící kruh ho svými těly odrazí a on padá na jiné hráře. Tam kde panuje vzájemná důvera, se dá i pohyb vykonávat po několik minut.¹⁴²
4. **Slovní řetěz** – účastníci sedí v kruhu. Na pokyn učitele jeden z účastníků začne hru tím, že vysloví první slovo. Další řekne slovo, které ho při zaslechnutí první napadlo. Těto pokračuje na stejném principu. Jedná se o aktivitu, do které jsou zapojeni všichni hráři, n které asociace jsou běžné, ale jiné originální a budí veselí a uvolněnou atmosféru.¹⁴³
5. **Místa si vymění všichni, kdo...** - hrář i vytvoří židli kruh a posadí se. Jeden hrář se postaví do kruhu a poví: „Místa si vymění všichni, kdo...(mají doma kočku, lyžují, nemají rádi špenát, narodili se v květnu atd.)“. Ti co splní podmínku, musí si místo vyměnit. Hrář uprostřed se snaží zařadit se do kruhu. Na koho nezbude židle pokračuje.
6. **Bouřka** - cílem aktivity je vytvořit společně iluzi letní bouřky. Hrář i s učitelem stojí v kruhu. Učitel začne tít dlaně o sebe, čímž vzniká lehký zvuk. Postupně se k němu přidávají ostatní hráři až do posledního. Učitel poté začne pleskat dvanácti prsty do otevřených dlaní (což je silnější zvuk). Ostatní hráři však stále tleskají o sebe dlaněmi až do chvíle, než na ně dojde řada, aby začali pleskat prsty. Tím je zajištěno, že se zvuk mění postupně. Až opřt všichni pleskají prsty o dlaně, udělá učitel těto změnu. Začne pleskat dlaněmi o stehna. Až se postupně všichni

¹⁴² Hermochová, S.: Skupinová dynamika ve školní třídě. Kladno: AISIS, 2005, s. 35. ISBN 80-239-5612-4.

¹⁴³ Tamtéž.

přidávají, následuje tvrdá změna. Učitel stále plácá dlaněmi o stehna, ale přidává dupání a postupně i ostatní. Tak vznikne iluze silného deště až letní bouřky. Bouřka pak ustává – tichosti se mluví v opačném pořadí. Cílem je navodit soustřednou a vnímavou spolupráci.

- 7. Šálící Šárka s gesty** – hráči sedí v kruhu, jeden po druhém se představují křestními jmény a přidávají k němu přidavné jméno, které začíná stejným písmenem. Vše doprovází gestem i pohybem. Ostatní účastníci celé jméno i s gestem zopakují.

4. Organizace her – jak dobře zorganizovat hru je popsáno v teoretické části této diplomové práce – Zásady užití interakčních her při výuce. Základem je, aby učitel sám dobře znal a chápal pravidla hry, aby dokázal odpovědět, s jakými problémy se mohou žáci při hře potýkat a samozřejmě je uml vyřešit. Dále pro lepší organizaci her jsou důležité všechny informace, které jsou napsané výše, například: upoutání pozornosti, úspora času, ledolamky.

5. Velký počet žáků ve třídě – snížit počet žáků ve třídě učitelé nemohou. A je pravdou, že příliš vysoký počet žáků, může narušovat průběh her. Ty v třídě nejsou ani pro vyšší účastnické podmínky. Tento problém můžeme částečně odstranit vytvářením menších skupin v rámci třídy a hru pak realizovat v těchto menších skupinkách.

Nejzákladnějšími principy dělení do skupin jsou metody spontánní a řízené. Řízené dělení je vhodné zejména pokud chceme zajistit stejnou sílu skupin. To nelze zajistit v rámci spontánního dělení. Jeho výhodou však je vytváření stále nových skupin, což pomáhá vzájemnému poznávání se.¹⁴⁴

Náhodně můžeme skupinu rozdělit pomocí následujících metod:¹⁴⁵

- Pomocí speciálních losovátek.
- Pomocí hracích karet, pexesa, barevných figurek.
- Žáci se postaví do kruhu, zavou oči, zvednou jednu ruku a nechte se chytanou.

¹⁴⁴ in era, J.: *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007, s. 68. ISBN 978-80-247-1974-0.

¹⁴⁵ Tamtéž, s. 69.

- d) Žáci zavou o i a u itel jim nakape na ruku vo avý olejí ek. Dvojice se pak budou hledat po íchu.
- e) Pomocí rozst íhaných pohlednic.
- f) Rozpo ítávání: první, druhý, t etí, tvrtý...
- g) Hledání rodin – žáci si rozdají líste ky s napsanými rodinami i b žn známými leny r zných skupin (nap íklad: hudební skupiny, postavy jedné pohádky apod.) a poté se snaží co nejrychleji najít ostatní leny.
- h) Bonbony – žák m rozdáme bonbony r zných p íchutí, každá p íchu bude ozna ovat jednu skupinu.

Uvedené rady nemohou zajistit stoprocentní odstran ní problém , se kterými se u itelé jako vedoucí interak ních her setkávají. Mohou však významn p ísp t k hladšímu pr b hu interak ních i jiných aktivit.

Závěr

Diplomová práce ukazuje, že se v interakčních hrách skrývá obrovský potenciál. Lze jimi pomoci na rozvoj všech složek osobnostních a sociálních dovedností žáka.

V teoretické části byly nejprve objasněny základní pojmy týkající se zkoumané problematiky. Dále bylo poukázáno, jak na pozitivní úinky interakčních her, tak i na možná rizika a úskalí, která sebou jejich využití přináší. Závěrem považujeme kapitolu zabývající se pozicí interakčních her na základní škole. Obsahuje praktické informace, jak s interakčními aktivitami pracovat, jaké zásady je nutné dodržet před samotnou aktivitou, během ní i po jejím skončení. Je zde upozorněno na význam vzájemné vazby neboli závěrečné reflexe, bez které nedochází k plnému využití potenciálu interakčních aktivit. Poté teoretická část ukazuje vztah mezi interakčními hrami a předmětovým tématem Osobnostní a sociální výchova.

V praktické části byly pro jednotlivá témata již zmíněného předmětového tématu vybrány konkrétní interakční hry, které byly doplněny vždy několika otázkami k reflexi.

Dále byly vyhodnoceny výzkumné dotazníky a pozorovací archy zaměřené na využívání interakčních her a na postoj k osobnostní a sociální výchově na základních školách v jihovýchodním regionu. Výzkum zjišťoval, zda u učitelů interakční aktivity do svých hodin zahrnují a jaké mají s jejich vlivem zkušenosti. Co považují za jejich přínos a naopak s jakými problémy se potýkají. Druhý okruh otázek byl zaměřen na aktuální téma osobnostní a sociální výchovy. Dále byl zjištěn postoj žáků k interakčním hrám.

Z uvedených výsledků vyplynulo, že interakční aktivity na druhém stupni využívá pouze 45 % dotázaných učitelů, zatímco na prvním se jedná o 100 %. Přijemným překvapením bylo, že se zmíněné hry objevují téměř ve všech využívaných předmětech. Ukázalo se, že učitelé, kteří tyto hry využívají, pozorují pozitivní změny v klimatu třídy. Žáci tvoří lepší kolektiva, lépe navzájem spolupracují a komunikují. Výzkum tedy potvrdil, že interakční hry mají svůj význam pro rozvoj žáků. Vyšly však také nájevy překážky, které učitelům brání či znesnadňují interakční aktivity využívat. Na které problémy lze nastěnat, praktické návrhy na jejich řešení byly uvedeny v závěru praktické části.

V tšina u itel si uv domuje d ležitost osobnostní a sociální výchovy. P ibližn polovina oslovených u itel považuje prostor pro osobnostní a sociální výchovu za dostate ný a druhá polovina nikoliv.

Oslovení žáci mají k interak ním aktivitám velmi pozitivní vztah. Rádi by je uvítali v hodinách ast ji. Pozitivn na nich hodnotí nejen to, že oživují hodinu a p ináší zábavu, ale také fakt, že lépe poznávají své spolužáky i samy sebe a že mohou diskutovat a ve ejn vyjad ovat své názory.

Prost ednictvím výzkumu byly tedy nalezeny odpov di na vyty ené výzkumné problémy.

Seznam literatury a použitých zdroj

- Buriánek J.: *Socializace*. Praha: Fortuna, 2003. 126 s. ISBN 80-7168-304-3.
- a ka, O.: *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Portál, 2000. 377 s. ISBN 80-7239-060-0.
- áp J., Mareš J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- in era, J.: *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. 115 s. ISBN 978-80-247-1974-0.
- Gillernová, Hermochová, Šubrt: *Sociální dovednosti u žele*. Praha: SPN, 1990. 109 s. ISBN 80-7066-039-2.
- Hartl, P., Hartlová, H.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- Helus, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí. obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. 228 s. ISBN 80-7178-888-0.
- Hermochová, S.: *Sociální psychologický výcvik II: Příručka pro vedoucí skupin*. Praha: SPN, 1988. 138 s.
- Hermochová, S.: *Metody aplikované sociální psychologie I: Interakční programy, interakční hry a tematická interakce*. Praha: Univerzita Karlova, 1989. 160 s.
- Hermochová, S.: *Hry pro život: Sociální psychologické hry pro děti a mládež. 1.* Praha: Portál, 1994. 174 s. ISBN 80-85282-79-8.
- Hermochová, S.: *Hry pro dospělé*. Praha: Portál, 2004. 159 s. ISBN 80-247-0817-5.
- Hermochová, S.: *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS, 2005. 169 s. ISBN 80-239-5612-4.
- Hrkal, J., Hanuš, R.: *Zlatý fond her II*. Praha: Portál, 2002. 165 s. ISBN 80-7178-660-8.
- Huizinga, J.: *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Praha: Dauphin, 2000. 297 s. ISBN 80-7272-020-1
- Komárková, R. a kol. *Aplikovaná sociální psychologie III*. Praha: Grada, 2001. 224 s. ISBN 80-247-0180-4.

- Kopiva, P. a kol.: *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2005. 286 s. ISBN 80-901873-6-6.
- Millarová, S.: *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978. 353 s. ISBN 80-7021-139-3.
- Miller, B. C.: *Teambuilding – 50 krátkých aktivit*. Brno: Computer Press, 2007. 144 s. ISBN 978-80-251-1618-0.
- Nemeček, J.: *Od prožívání k požitkům*. Brno: Paido, 2002. 111 s. ISBN 80-7315-006-9.
- Neuman, J.: *Turistika a sporty v přírodě*. Praha: Portál, 2000. 197 s. ISBN 80-7178-391-9.
- Orságová, M.: *PROJEKT „ZNÁME SE?“* aneb Aplikace osobnostní a sociální výchovy v projektové výuce na 1. stupni ZŠ: Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 2007. Vedoucí diplomové práce: PhDr. Hana Filová, Ph.D.
- Píšťal, P.: *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7178-829-5.
- Silberman, M.: *101 metod pro aktivní výcvik a využití: osvědčené způsoby efektivního využití*. Praha: Portál, 1997. 311 s. ISBN 80-7178-124-X.
- Valenta, J.: *Učit se být: témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. Praha: Agentura Strom, 2003. 95 s. ISBN 80-86106-10-1.
- Valenta, J.: *Manuál k tréninku učitelů lidského těla*. Kladno: AISIS, 2004. 259 s. ISBN 80-239-2575-X.
- Valenta, J.: *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006. 226 s. ISBN 80-239-4908-X.
- Veselá, J.: *Jak ve volném čase?* Hradec Králové: NAKLADATELSTVÍ, 1997. 121 s. ISBN 80-7041-146-5.
- Výrost, J., Slaměník, I.: *Sociální psychologie = Sociálna psychológia*. Praha: ISV, 1997. 453 s. ISBN: 80-85866-20-X.
- Zapletal, M.: *Velká encyklopedie her 1, Hry v přírodě*. Praha: Leprez, 1995. 623 s. ISBN 80-901826-6-6.
- Kol. autor: *Slovník cizích slov*. Praha: Encyklopedický ústav, spol. s r. o., 1998. 366 s. ISBN 80-90-1647-8-1.

Internetové zdroje:

- Hanuš, R.: *Hra a její d lení*. [online]. [cit.19.10.2009]. Dostupné na www: <<http://www.projectoutdoor.cz/content/.../Hra%20a%20její%20d lení.pdf>. >
- Havigerová, J.M.: *Školní a sociální psychologie*, p ednáška . 3. [online]. [cit.19.10.2009]. Dostupné na www: <http://lide.uhk.cz/pdf/ucitel/petrija2/p%C5%99edn%C3%A1%C5%A1ka_%C4%8D_3.htm>
- Šikulová, R.: *Osobnostní a sociální výchova v pregraduální p íprav u ítel primární školy*. [online]. [cit.19.10.2009]. Dostupné na www: <http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/konf05-sbornik-34-sikulova_r.pdf>.
- Rámcový vzd lávací program pro základní vzd lávání (se zm nami provedenými 1. 9. 2007) [online]. [cit. 2009-08-21]. Dostupné z www: <http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf>.

P ílohy

Příloha . 1 - Dotazník pro učitele

Vážené paní učitelky/ vážení paní učitelé,
obracím se na Vás s prosbou o anonymní vyplnění dotazníku, jehož výsledky mi poslouží jako podklad pro diplomovou práci zabývající se významem interakčních her pro osobnostní a sociální rozvoj žáka ZŠ a jejich využíváním na školách (*interakčními hrami se zde rozumí hry, které slouží jako možný prostředek záměrného rozvoje sociálních dovedností*). Své odpovědi zakroužkujte, popřípadě dopište. Za vyplnění dotazníku děkuji.

Pavλίna Tomášová, studentka FP Technické univerzity v Liberci

1. Jste učitelkou/u učitelem: a) 1. stupně ZŠ. b) 2. stupně ZŠ – s aprobací ...-...

2. Jak dlouho působíte ve školství?
.....

3. Zařazujete interakční hry do výuky? Tzn. hry, které podnětují rozvoj sociálních dovedností žáka, motivují k sociálnímu učení, záměrně rozvíjejí smysl pro kooperaci a empatii, umožňují lépe poznat sebe i druhé, umožňují cvičit se ve schopnostech potřebných k prosociálnímu jednání apod.

a) Ano. b) Ne.

4. Z jakého důvodu ANO? Po vyplnění této odpovědi přejděte na otázku . 7.
.....
.....

Na otázky 5. a 6. odpovězte jen přímým, že jste na otázku . 3 odpověď (a) NE. Poté přejděte na otázku . 16. Děkuji.

5. Z jakého důvodu interakční hry příliš nevyužíváte?

- a) Nemám s nimi žádné zkušenosti.
- b) Mám (a) jsem s nimi v minulosti špatné zkušenosti.
- c) Myslím si, že se nehodí do mého využívaného prostředí.
- d) V hodině na ně nezbyvá čas.
- e) Vadí mi, při jejich aplikaci špatná kázeň žáků.

f) Z jiného důvodu.....

6. Za jakých okolností byste byl(a) ochotný/á interaktivní hry používat?

.....
.....
.....

7. Odhadněte, v kolika procentech Vámi vyučených hodin se objevují interaktivní hry:

- a) ve 100 %
- b) v 75 %
- c) v 50 %
- d) v 25 %
- e) v méně jak 25 %

8. Ve kterých podmínkách uplatníte interaktivní hry?

.....

9. Využíváte interaktivní hry i jinde než ve vyučovací hodině?

- a) Ano.
- b) Ne.

Pokud ANO, kde? a) Na školních výletech a exkurzích.

b) Na školách v přírodě a lyžařských kurzech.

c) Na odbornických hodinách.

d) Jinde.

10. Jaké máte zkušenosti s využitím interaktivních her?

- a) Velmi dobré.
- b) Dobré.
- c) Jak kdy.
- d) Špatné.
- e) Velmi špatné.

11. Věm vidíte jejich přínos?

.....

12. Největší úskalí při využití interakčních her jsou podle Vás v:

.....
.....

13. S jakými publikacemi her a s jakými autory máte dobré zkušenosti?

.....
.....

14. Jakou konkrétní hru byste doporučili pro rozvoj:

a) kooperace

.....

b) komunikace

.....

c) dovednosti řešit konflikty

.....

d) zlepšení sebepojetí žák

.....

e) soudržnosti kolektivu.....

.....

15. Zpozorovali jste nějaké pozitivní změny ve třídách, ve kterých interakční hry uplatňujete?

a) Ano. b) Ne.

Pokud ANO, jaké?

.....
.....

16. Jak je podle Vás důležitá/nedůležitá osobnostní a sociální výchova na základních školách? Zaškrtněte na stupnici 1 – 5 (1 velmi důležitá, 2 spíše důležitá, 3 nevím, 4 spíše nedůležitá, 5 není důležitá)

1 2 3 4 5

Z jakého důvodu?

.....
.....

17. Je podle Vás poskytováno osobnostní a sociální výchov na základních školách dostatek prostoru?

- a) Ano. b) Ne.

Příloha . 2 - Dotazník pro žáky

Milí žáci, prosím Vás o vyplnění tohoto dotazníku. Jeho výsledky mi poslouží pro zpracování diplomové práce, která se zabývá interakčními hrami ve vyučování. Dotazník je zcela anonymní a uvedené informace nebudou použity k jinému než výše jmenovanému účelu. Děkuji za vyplnění.

Pavčina Tomášová, studentka FP TUL

1. Hrajete někdy při vyučování **interakční hry** (= hry, při kterých se například učíte spolupracovat, komunikovat; při kterých vyjadřujete své názory a pocity; díky kterým lépe poznáváte své spolužáky i sami sebe)?

- a) ANO b) NE (pokud jste odpověděl(a) NE, přejdi na otázku číslo 10)

Pokud ANO, jak často se s nimi ve škole setkáváte?

každý den

2 x týden

1 x týden

1 x za měsíc

jiná odpověď

2. Uvítali byste interakční hry ve vyučování také?

- a) ANO b) NE c) NEVÍM

3. Ve kterých podmínkách interakční hry hrajete?

.....
.....

4. Co se Vám na těchto hrách líbí a nelíbí?

Líbí se mi:

.....
.....
.....

Nelíbí se mi:

.....
.....
.....

5. Zapojují se u učitelé do hraní?

- a) nikdy b) v tšinou ano c) v tšinou ne d) vždy

6. Jak se chovají při organizování her u učitelé?

jsou přátelšší a mám k nim d v ru

vypadají nejist a nervózn

jsou velmi autoritativní a mám nich strach

stejn jako při oby ejné výuce

jiná odpov
.....

7. Která hra Vás nejvíce zaujala?

.....
.....
.

8. Co Vám interak ní hry přinesly? Lze uvést více odpov dí.

lépe jsem poznal své spolužáky

dozvěd l jsem se mnoho užite ných informací o své osob

mám lepší vztah k u iteli

oživení výuky, zábavu

myslím, že nic

dokáží lépe spolupracovat se spolužáky

jiná odpov
.....

9. Co si myslíte o tvrzení, že by „škola krom u ení m la žáky také vychovávat?“

.....
.....
.....