

Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

HRA JAKO DIAGNOSTICKÝ PROSTŘEDEK

Vedoucí práce: Mgr. Richard Macků

Autor práce: Lucie Valíková

Studijní obor: Pedagogika volného času

Forma studia: prezenční

Ročník: 4.

Rok odevzdání: 2014

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské (diplomové) práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiatů.

Datum

Podpis studenta

Poděkování:

Děkuji vedoucímu práce Mgr. Richardovi Macků za připomínky, cenné rady, metodické vedení práce, vstřícnost, toleranci a pomoc při zpracování mé bakalářské práce. Dále děkuji mé rodině za trpělivost.

# Obsah

ÚVOD:	5
1 TEORETICKÁ ČÁST	7
<b>1.1 Hra</b>	<b>7</b>
1.1.1 Definice a teorie hry	7
1.1.2 Historie hry	9
1.1.3 Základní vlastnosti hry	11
1.1.4 Klasifikace her	12
1.1.5 Hry na rozvoj sociálních dovedností	15
<b>1.2 Pedagogická diagnostika</b>	<b>17</b>
1.2.1 Definice pedagogické diagnostiky	17
1.2.2 Metody pedagogické diagnostiky	18
2 PRAKTICKÁ ČÁST	19
<b>2.1 Cíl šetření</b>	<b>20</b>
<b>2.2 Popis sledované skupiny</b>	<b>20</b>
2.2.1 Základní škola Pohůrecká	20
<b>2.3 Použité metody</b>	<b>21</b>
<b>2.4 Způsob realizace šetření</b>	<b>21</b>
2.4.1 Pozorování	23
2.4.2 Shrnutí realizace	33
2.4.3 Výsledky šetření	33
3 ZÁVĚR	35
4 Seznam použitých zdrojů	36
5 Seznam příloh	38
<b>5.1 Příloha č. 1</b>	<b>39</b>
<b>5.2 Příloha č.2</b>	<b>41</b>
<b>5.3 Příloha č. 3</b>	<b>43</b>
6 ABSTRAKT	44
7 ABSTRACT	45

## ÚVOD:

V současné době lidé omezují osobní kontakt se svým okolím, a mnohem častěji využívají možnosti sociálních sítí a mobilních telefonů jako prostředků ke komunikaci s ostatními lidmi. Jakožto vychovatelka ve školní družině přicházím do každodenního styku s dětmi, které se v čase určeném pro spontánní činnost věnují spíše technickým vymoženostem, nikoliv však společné hře. Nechala jsem se tímto faktem inspirovat pro sepsání práce a k realizaci její praktické části.

Cílem této bakalářské práce je představit hru jako prostředek k rozvoji klíčových kompetencí. Dalším cílem práce je zjistit, zda je možno dlouhodobým působením, opakováním vhodně zvolených her a soustavnou prací s dětmi, dosáhnout posunu úrovně komunikace a spolupráce v kolektivu. Předmětem k naplnění cílů byla především realizace praktické části.

Text je rozdělen do dvou částí, na teoretickou a praktickou část. Teoretická část práce se zabývá pojmy, potřebnými pro realizaci části praktické. První kapitola popisuje hru z hlediska náhledu různých autorů. Dále je uvedena historie hry a její základní rysy. Jsou zde také charakterizovány základní klasifikace her, jejichž prostřednictvím můžeme rozvíjet určité schopnosti. Podrobněji popisujeme také hry, které rozvíjejí sociální dovednosti jedince a klíčové kompetence, které ukládá Rámcový vzdělávací program. Druhou kapitolu tvoří vymezení pojmu „pedagogická diagnostika“ a jedna z jejích nejdůležitějších metod, kterou je pozorování, jejíž představení je stěžejní pro praktickou část.

Praktická část práce se pak zabývá realizací vybraných her, jejichž účelem je rozvoj spolupráce a komunikace. V této části práce se věnujeme cíli šetření a popisu sledované skupiny. Dále pak v této části nalezneme potřebné informace o základní škole, kde bylo šetření provedeno. V neposlední řadě nelze opomenout ani způsob, jakým bylo šetření realizováno, jaký byl použit metodický postup, a samozřejmě i výsledek samotného šetření.

Cílem mého šetření bylo zjistit, zda je možno dlouhodobým působením, opakováním vhodně zvolených her a soustavnou prací s dětmi, dosáhnout posunu úrovně komunikace a spolupráce v kolektivu.

Cíl šetření poukazuje na celospolečenskou potřebu komunikace, která po celý náš život ovlivňuje jednotlivé složky sociálního života.

Základní zdroje, které byly v této práci použity, se zabývají hrou a pedagogickou diagnostikou. Kompletní výčet zdrojů uvádím v seznamu použité literatury.

# 1 TEORETICKÁ ČÁST

## 1.1 Hra

### 1.1.1 Definice a teorie hry

Pojem „hra“ je v dnešní době běžně používaným termínem. Je však o něm hovořeno v nejrůznějších spojitostech, a proto není jednoznačně vymezen. Jedná se o pojem plný rozmanitosti a není jednoduché ho přesně definovat, i když se o to snažila celá řada významných osobností.

Mazal charakterizuje hru jako: „*činnost, provázející člověka od počátku jeho života až do jeho konce. Je to reálná aktivita, která má určité charakteristiky a po celý náš život je hra tou kategorií, kterou měníme nejen sebe, ale i své okolí významněji než si mnohokrát uvědomujeme.*“<sup>1</sup> Hra je tedy každodenní součástí našeho života, a provází nás již od dětství. Děti se například prostřednictvím hry seznamují s věcmi kolem sebe, se svým tělem, s řečí, ale i se situacemi, které mohou v jejich životě později nastat. Pomocí her si nejen formujeme naši osobnost, ale získáváme tak i nové poznatky.<sup>2</sup>

Hra je zdrojem zábavy, při které si osvojujeme různé dovednosti. V průběhu hry lze také utužit vztahy s ostatními a jejím zhodnocením si odnést určité poučení. Mimo jiné, je hra uznávána jako základní výchovný prostředek nejen dětí, ale i dospělých. Bývá tedy vychovateli často praktikována, přičemž existuje předpoklad, že co se ve hře svěřenci naučí, budou také potřebovat ve svém reálném světě. Jen velice obtížně se dětem vysvětluje význam pojmů odpovědnost, spravedlnost, vůle nebo zrada. Otevírá se tak prostor pro uplatnění her, které přinášejí hodnoty a o něž se opírá mimoškolní výchova.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup>MAZAL, F., *Pohybové hry a hraní*, str. 7

<sup>2</sup>Srov. MIŠURCOVÁ, V., SEVEROVÁ M., *Děti, hry a umění*, str. 42

<sup>3</sup>Srov. NĚMEC, J., *Od prožívání k požitkářství*, str. 9-10

Například v Pedagogickém slovníku je líčena hra jako „*forma činnosti, která se liší od práce i od učení a člověk se hrou zabývá celý život.*“<sup>4</sup> Můžeme tedy říci, že obsahuje celou řadu aspektů: poznávací, procvičovací, emocionální, motivační, rekreační nebo terapeutický. Zahrnuje jak činnost jednotlivce, tak malých či velkých skupin. Existují hry, k jejichž provozování jsou nutné speciální pomůcky (jako například hračky, nástroje, přístroje, atd.). Většina z nich, má také jasně formulovaná pravidla, nebo se řídí dle vůle účastníků. Pozornost se pak věnuje především průběhu hry, a to převážně u aktivit, které kladou důraz na spolupráci nebo soutěžení.<sup>5</sup>

Na hru můžeme nahlížet také z hlediska psychologického. Z tohoto pohledu, lze uvést, že hra je jedna ze základních lidských činností. V průběhu hry projevujeme různé druhy emocí, nejčastěji například pocity napětí, radosti, ale i zklamání. Hra mnohdy vede k relaxaci a má pozitivní vliv na duševní zdraví.<sup>6</sup>

Johan Huizinga pak nahlíží na hru z pohledu kulturní antropologie a popisuje ji jako něco samostatného, co nelze popřít a majícího smysl samo v sobě. V jeho díle se objevuje tvrzení, že hra je starší než kultura a ta ze hry a ve hře vyrůstá. Autor pak dále poukazuje na to, že základní vlastnosti hry se objevily již ve hře zvířat, která nečekala, až je lidé naučí, jak si mají hrát. Také popisuje formální znaky, které by měla hra napříč svými různými formami vždy obsahovat:

Hra je **svobodným jednáním**. Ke hře bychom neměli být nuceni. Jakmile je nám dána hra rozkazem, přestává pro nás mít význam, a již není „hrou jako takovou.“

Hra je **neobyčejná**. Člověk vystupuje z běžného života, částečně se od něj dokáže oprostit a vžít se do vlastního světa hry, prostřednictvím něhož vybíjí přebytek energie nebo mu naopak přináší radost a slouží jako forma odpočinku nebo prostřednictvím hry vybíjí přebytek energie.

Hra je časově a prostorově **ohraňčená a uzavřená**.

---

<sup>4</sup>PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, *Pedagogický slovník*, str. 75

<sup>5</sup>Srov. PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, *Pedagogický slovník*, str. 75

<sup>6</sup>Srov. HARTL, P., HARTLOVÁ, H., *Psychologický slovník*, str. 195-196



Hra je **opakovatelná**. Můžeme opakovat celou hru nebo jen zvolenou část, a to bezprostředně po jejím ukončení nebo po delším časovém úseku. Právě její opakovatelnost je jedna z jejích nejpodstatnějších vlastností. Ze hry pak lze utvářet tradice a předávat ji z generace na generaci.

Hra má **specifický a bezpodmínečný řád**- řídí se určitými pravidly. Samotný řád, hru nejen vytváří, ale hra je řádem sama o sobě. Pokud bychom se od daného řádu odchýlili, zbavujeme hru charakteristických vlastností, a tím pádem ji znehodnocujeme.

Hra v sobě skrývá **napětí**, znamenající nejistotu a naději. Napětí podrobuje zkoušce hráčovy tělesné i duševní síly, neboť při svém úsilí o vítězství musí dodržovat předepsaná pravidla.<sup>7</sup>

Jako shrnutí pro zmíněné formální znaky a pojetí hry Johana Huizingy, můžeme uvést následující definici: „*Hra je dobrovolná činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem radosti.*“<sup>8</sup>

Z filozofického hlediska definoval hru také Eugen Fink, který odvozuje svou definici od Platóna, který hru přirovnává k zrcadlu. Říká, že, „*pro všechno praktické i technické chování člověka jsou příznačné vztahy nápodoby, přitom je však vždy napodobováno nějaké jsoucno- lidé, ideje nebo ideály.*“<sup>9</sup> Hra podle něj prostupuje lidským životem a je to jeho neodmyslitelná součást. Je to základní a nezastupitelný aspekt lidského prožívání, který se svou důležitostí řadí mezi takové oblasti jako je například smrt, práce nebo láska.<sup>10</sup>

### 1.1.2 Historie hry

První náznaky her můžeme nalézt již v pravěku. Člověk se věnoval výrobě jednoduchých nástrojů, usnadňujících lov. Samotné nástroje k obstarávání obživy však nestačily.

---

<sup>7</sup>Srov. HUIZINGA, J., *Homo ludens*, str. 9, 14-17

<sup>8</sup>HUIZINGA, J., *Homo ludens*, str. 33

<sup>9</sup>FINK, E., *Hra jako symbol světa*, str. 119

<sup>10</sup>Srov. HRKAL, J., HANUŠ, R., *Zlatý fond her II*, str. 17

Muži, na jejichž dovednostech bylo závislé cele společenství, nacvičovali své dovednosti, aby byli v lovu, co nejúspěšnější. Postupem času, s rozvojem myšlení, nastražoval člověk během lovení i lsti, což lze považovat za jednu z forem hry.<sup>11</sup>

Dále bychom neměli opomenout zmínku o dochování první z hraček, která pochází ze starověkého Egypta. Jednalo se o figurku ze dřeva, pravděpodobně sloužila jako panenka.<sup>12</sup>

Některé formy hry zaznamenáváme i v období Antiky, na území Řecka. Například Sparta upřednostňovala takové aktivity, které by z mužů vychovaly zápasníky. Velice často jako druh zábavy zařazovala zápasy. Z tohoto období pochází i nám všem známé pouštění draka, které je oblíbenou činností i v dnešní době. Až do dob Antiky také sahají například kořeny hry, která se každý rok koná v Anglii. Soutěž spočívá v tom, že se z vrcholu strmého kopce vydá řada závodníků za kutálejícím se bočnickem sýra. Tradice tohoto závodu je dlouholetá, v původním provedení, se však jednalo o iniciační obřad, kdy sýr ležící na oltáři bránili dva lidé před dalšími, kteří se snažili sýr ukrást.

Za dob starověkého Říma se stalo oblíbeným sledování gladiátorských zápasů. V této době byla poprvé hra popsána jako didaktická pomůcka, římským řečníkem Quintiliánem.

Významnou událostí pro vývoj hry pak je vznik Olympijských her v roce 776 před naším letopočtem. Soutěžilo se ve sportovních disciplínách jako například běh, hod diskem, hod oštěpem nebo zápas.<sup>13</sup>

Další výskyt určitých forem hry pozorujeme ve středověku. Pro toto období jsou typickou zábavou rytířské turnaje. S vývojem rytířských turnajů je patrná i proměna společnosti a jejího způsobu myšlení.

V renesanci se lidé bavili karnevaly a různými typy bojových her. Mnohdy se jednalo o poněkud netradiční formu zábavy; jako příklad můžeme uvést bojovou hru, jejímž cílem bylo protivníka shodit z mostu.<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> Srov. NĚMEC, J., *Od prožívání k požitkářství*, str. 21

<sup>12</sup> Srov. MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V., *Hra a hračka v životě dítěte*, str. 7

<sup>13</sup> Srov. NĚMEC, J., *Od prožívání k požitkářství*, str. 30-38

Na počátku novověku se hrou zabývá i český představitel Jan Ámos Komenský, který se zabývá jejím teoretickým vyjádřením a využívá ji jako didaktickou pomůcku. Ve své obrazové učebnici *Orbis pictus* popsal různé ukázky dětských her a zábav.<sup>15</sup>

Polovina 19. století přináší vznik organizací, které se dodnes starají o volný čas dětí a mládeže. Za významné považujeme například uskupení Sokol a Junák, kteří pojmají hry jako didaktický prostředek a s hrou pracují dále.<sup>16</sup>

### 1.1.3 Základní vlastnosti hry

Jak bylo již zmíněno výše, hra je známým fenoménem, který nás obklopuje odpradáвна a je součástí našeho života.

Ke hře se často uchylujeme jako ke zdroji zábavy, z důvodu odpočinku nebo jako k oblíbené kratochvíli. Nachází si hráče všech věkových kategorií a prostupuje napříč všemi kontinenty.

Pojem „hra“ tedy zahrnuje skutečně širokou oblast, a i přes jeho obecný význam, disponuje svými charakteristickými vlastnostmi.

Pravidla. Všechny hry jsou definovány pravidly. Je tomu tak například i u divadelního představení, které by mohlo budít dojem, že se žádnými pravidly neřídí.

Speciální čas a místo. Některé z her lze uskutečnit v libovolných podmínkách, jiné však vyžadují specifický prostor, aby se mohli uskutečnit.

Přiměřená věková skupina. Hry mají často složitá pravidla, a tak musejí být přizpůsobeny příslušné věkové skupině. Mohou se také odehrávat v prostředí, které může být pro některé účastníky nebezpečné nebo vyžadovat fyzickou zdatnost. Proto například pro předškoláky volíme jiné hry, než pro dospělé.

---

<sup>14</sup> Srov. tamtéž, str. 43

<sup>15</sup> Srov. HRKAL, J., HANUŠ, R., *Zlatý fond her II*, str. 18

<sup>16</sup> Srov. NĚMEC, *Od prožívání k požitkářství*, str. 97

Bezpečnost. V tomto případě je myšlena bezpečnost nejen fyzická, ale také psychická nebo emocionální. Některé hry po účastnících vyžadují, aby vystoupili ze své komfortní zóny, překonali sami sebe a prozkoumali části své osobnosti, které jsou poněkud problematické.

Přitažlivost. Hra musí být pro hráče dostatečně přitažlivá. Důležitá je v tomto směru i motivace, s kterou člověk do hry vstupuje, ta mnohdy její přitažlivost ještě zvyšuje.

Výzva. Ve hře se účastník může setkat s postupy, které není nucen používat v běžném životě. Výzvu tak může potkat v různých rovinách: sociální, intelektuální, fyzické, psychologické nebo emotivní. Výzva je úzce spjata s intenzitou hry.<sup>17</sup>

#### 1.1.4 Klasifikace her

Podobně jako u vymezení pojmu „hra,“ je možno uvést mnoho příkladů její klasifikace. Dále se budeme věnovat jen některé z nich, protože konečné rozdělení při její obsáhlosti není zcela možné.

Na přelomu 50. a 60. let klasifikoval hry Roger Caillois. Jeho myšlenky se později staly součástí téměř všech teoretických úvah o hře. Dle jeho pojetí jsou hry takto děleny podle principu, který v nich převládá.<sup>18</sup>

Pro názorný příklad jsou v tabulce k daným principům přiřazeny konkrétní hry.

	Agon- soutěživé hry	Alea- náhoda	Mimikry- předstírání	Ilinx- závrat'
PAIDIA volnost	Hra na „honěnou“	Hra v kostky	Hra s panenkami	„Skákání panáka“
LUDUS závaznost	Hokej	Hazardní hry	Divadelní hra	Lezecká stěna

Tab1- Klasifikace her dle pojetí R. Callois

<sup>17</sup> Srov. FRANC, D., ZOUNKOVÁ D., MARTIN A., *Učení zážitkem a hrou*, str. 67

<sup>18</sup> Srov. HANUŠ, R. *Fenomén hry*, str. 33

Pro snadnější orientaci v případech konkrétní činnosti, jsou hry tříděny podle následujících kritérií:

- **náročnosti:** ať už fyzické nebo psychické.
- **věkové kategorie**
- **délky času na přípravu hry**
- **délky hry samotné**
- **počtu hráčů**
- **denní doby nebo ročního období**<sup>19</sup>
- **podle druhu prostředí:**

Terénní hry	Nazýváme je také outdorové, dají se hrát v různých typech venkovního prostředí.
Hry do místnosti	Hry, které lze praktikovat v uzavřených prostorech.
Hry do městského prostředí	Mnohé hry lze upravit, aby je bylo možno uvádět v městském prostředí.

Tab2- Klasifikace her podle druhu prostředí

- **pravidel:**

Strukturované hry	Mají daný soubor pravidel, kterými se účastníci musí řídit.
Nestrukturované hry	Mají přesně určený druh prostředí a danou motivaci. Účastníci si v průběhu hry hledají vlastní roli nebo musejí spontánně reagovat na vzniklé situace. Takovéto hry rozvíjejí schopnost spolupráce, týmovou práci nebo schopnost rychle se přizpůsobit. <sup>20</sup>

Tab3- Klasifikace podle pravidel

<sup>19</sup> Srov. FRANC, D., ZOUNKOVÁ D., MARTIN A., *Učení zážitkem a hrou*, str. 69

<sup>20</sup> Srov. FRANC, D., ZOUNKOVÁ D., MARTIN A., *Učení zážitkem a hrou*, str. 69

- **cíle:**

Výchovné cíle jsou hodnotou, ke které směřujeme konání účastníků.

Dle zvolení určitého cíle dokážeme říci, na jakou oblast rozvoje osobnosti je hra zaměřena či jakou dovednost jedince procvičujeme. Každá hra rozvíjí více složek osobnosti, avšak rozvoj jedné z nich vždy převládá.

Hry podle výchovných cílů dělíme následovně:

Hry na rozvoj intelektu	Rozvíjející pozornost, paměť, smyslové vnímání nebo logické myšlení.
Hry na rozvoj tvořivosti	Tyto hry rozvíjí například fantazii nebo představivost.
Hry na rozvoj vůle	Podporují rozvoj trpělivosti, sebeovládání a odvahy.
Hry na rozvoj pohybových	Rozvíjející sílu, vytrvalost a obratnost.
Hry na rozvoj sebe pojetí	Tyto hry bourají psychické bariéry a rozvíjí poznání či překonání sebe samého.
Hry kombinované	Při účasti na těchto hrách se prověřuje celá osobnost člověka.
Speciální hry	Jak vyplývá z názvu, jedná se o hry, které neslouží k rozvoji, ale k speciálním účelům jako je
Hry na rozvoj sociálních	Rozvíjejí zodpovědnost, improvizaci, koordinaci a týmovou spolupráci. <sup>21</sup>

*Tab4- Klasifikace podle výchovných cílů*

Hrám na rozvoj sociálních dovedností, se budeme věnovat podrobněji, nýbrž jsou předmětem praktické části, a proto je nutné je dále rozpracovat.

<sup>21</sup>Srov. HRKAL, J., HANUŠ, R., *Zlatý fond her II*, str. 31

### 1.1.5 Hry na rozvoj sociálních dovedností

Sociální dovednosti lze vymezit jako: „*učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci.*“<sup>22</sup>

Důležité sociální dovednosti se vztahují k procesům sebepoznávání a poznávání druhých, komunikaci a zvládnání náročných životních situací.

V sociálních dovednostech se rozlišují prvky vztahující se k sebepoznání a prvky týkající se mezilidských vztahů. Sociální dovednosti jsou součástí sociální kompetence, která předpokládá obratnost v sociálním styku s lidmi, čímž pojmem „obratnost“ se rozumí dovednost sociálně komunikovat. Tento pojem také zahrnuje dovednosti identifikovat problém, zvolit a realizovat strategii jeho řešení nebo získat partnera ke spolupráci.<sup>23</sup>

V dnešní době lidé omezují osobní komunikaci. Komunikují spíše prostřednictvím sociálních sítí a mobilních telefonů a neuvědomují si, že tak ztrácí osobní kontakt se svými přáteli a blízkými.

V dětství se upevňují sociální vzorce chování, které přetrvávají až do dospělosti a ovlivňují tak přístup k ostatním lidem a mezilidské vztahy vůbec.<sup>24</sup>

Bez ohledu na úroveň obecnosti, na níž jsou sociální dovednosti budovány, je vždy důležitým předpokladem jejich rozvoje přítomnost dalších osob. Významnou roli sehrávají vrstevníci, kteří umožňují potvrzovat význam sociálních dovedností a nadále je zpřesňovat. Neméně významnou pak je také dovednost prosadit se v interakci s druhými osobami. Jedná se o zahájení konverzace s druhými, dovednost adekvátně projevovat a regulovat verbální i neverbální projevy v komunikaci s jinými osobami.<sup>25</sup>

Proto bychom jako budoucí pedagogové měli činnosti rozvíjející sociální dovednosti zařazovat do svých programů, abychom předcházeli rizikovému chování a podporovali aktivity, jejichž pravidla a struktura vyžadují k dosažení cíle komunikaci a vzájemnou

---

<sup>22</sup> GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L., A KOL., *Sociální dovednosti ve škole*, str. 32

<sup>23</sup> Srov. tamtéž, *Sociální dovednosti ve škole*, str. 33

<sup>24</sup> Srov. FRANC, D., ZOUNKOVÁ D., MARTIN A., *Učení zážitkem a hrou*, str. 68

<sup>25</sup> Srov. GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L., A KOL., *Sociální dovednosti ve škole*, str. 117-119

pomoc. Základní myšlenkou je naučit děti úspěšně spolupracovat. Přítomnost druhých působí při určité činnosti povzbudivě.

### 1.1.5.1 Klíčové kompetence

Jak již bylo výše řečeno hry zaměřené konkrétně na rozvoj sociálních dovedností, zároveň i posilují kompetence, které ukládá Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, podle kterého školy případně vytvářejí své školní vzdělávací programy. Kompetence nestojí vedle sebe, ale různě se prolínají. Proto je vhodné si pro danou činnost určit, které z nich, chceme posilovat prioritně.<sup>26</sup>

Lze uplatnit, a rozvíjet následující klíčové kompetence:

- k učení
- k řešení problémů
- komunikativní
- sociální a personální
- občanské
- pracovní
- k naplnění volného času

Kompetence zahrnují výčet různorodých znalostí, schopností a dovedností. Klíčový je popis kompetence sociální a kompetence komunikativní, jejichž náplní je schopnost integrace se svým okolím, aktivní zapojování se do procesu spolupráce, splnit uložené role, budovat a udržovat funkční mezilidské vztahy.<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup>Srov., HOLEYŠOVÁ, A., *Zájmová činnost ve školní družině*, str. 224

<sup>27</sup>Srov. GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L., A KOL., *Sociální dovednosti ve škole*, str. 36



## 1.2 Pedagogická diagnostika

V této kapitole se budeme věnovat teoretickému vymezení diagnostiky a jejím metodám.

### 1.2.1 Definice pedagogické diagnostiky

Pedagogická diagnostika je speciální pedagogická disciplína. Jedná se o „komplexní proces, jehož cílem je poznávání, posuzování a hodnocení výchovně-vzdělávacího procesu a jeho aktérů.“<sup>28</sup> Zaměřuje se na složku **obsahovou**- zjišťování již dosažené úrovně dovedností a návyků, a složku **procesuální**- způsob, jakým probíhá proces výchovy a vzdělávání, a do jaké míry ovlivňuje žáka. Kromě úrovně dovedností zjišťuje i emocionálně- sociální úroveň žáků.<sup>29</sup>

Součástí pedagogické diagnostiky musí být též diagnostika použitých metodických postupů. Na základě získaných poznatků jsou vyvozovány závěry, jež jsou východiskem pro plánování dalších kroků. Při diagnostice tedy sledujeme nejen výsledek, ale také samotný proces.

Na základě odhalení příčin určitého stavu a jeho popisu, vypracovává pedagog pedagogickou diagnózu, neboli hodnotící závěr získaných informací o úrovni žáka, (například o struktuře a vztazích ve skupině) která slouží jako východisko pro adekvátní pedagogické opatření.<sup>30</sup> Proces vytváření diagnózy v sobě zahrnuje důležité informace, jejich následnou analýzu a jejich interpretaci.<sup>31</sup>

---

<sup>28</sup> ZELINKOVÁ, O., *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, str. 12

<sup>29</sup> Tamtéž str. 12

<sup>30</sup> DITTRICH, P., *Pedagogicko-psychologická diagnostika*, str. 9

<sup>31</sup> Srov. MOUSSOVÁ, Z., DUPLINSKÝ, J., A KOL., *Diagnostika*, str. 7

## 1.2.2 Metody pedagogické diagnostiky

V pedagogické diagnostice se vyskytuje celá řada metod, které mají společný cíl, prostředky k jeho dosažení jsou však odlišné. Ze všech dostupných metod bych zde zmínila pouze metodu pozorování, jejíž popis je stěžejní pro praktickou část.

### 1.2.2.1 Metoda pozorování

Pozorování je jednou z nejdůležitějších metod pedagogické diagnostiky. Je popisováno: „*jako metoda pedagogické diagnostiky je proces systematického sledování a zaznamenávání projevů dítěte s cílem rozhodnout o optimálním vedení dítěte.*“<sup>32</sup> Není omezeno na školní třídu, je uskutečnitelné všude, kde probíhá interakce mezi dětmi. Pozorování je zaměřeno na projevy, které jsou smyslově vnímatelné, může být reakcí na jevy v prostředí.

Na základě chování vyvozujeme závěry, které jsou tím kvalitnější, čím je pozorování přesnější. Přesnost závěrů se zvyšuje s frekvencí pozorování projevů dítěte, které má jasně daný cíl. Typickou reakci dítěte můžeme vyvodit na základě opakovaného sledování v různých situacích, načež se snažíme vyloučit náhodné projevy a vysvětlit možné příčiny chování.<sup>33</sup>

Pomůckou pro kvalitní záznam pozorování jsou schémata, ve kterých zaznamenáváme přítomnost určitého způsobu chování, popřípadě intenzitu pozorovaných jevů. Předmětem pozorování mohou být: gestikulace, vzhled, mimika, řeč nebo také způsob chování.

Pro pozorování je důležité nejen definovat cíl, ale i přesně určit pozorované kategorie chování a míru detailnosti tím, že vymezíme obsah pozorovacích jednotek. Pozorování je nejpřesnější metoda, použitelná v každé situaci a přitom poskytne pozorovateli mnoho informací.<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> ZELINKOVÁ, O., *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*, str. 28

<sup>33</sup> Srov. tamtéž, str. 28

<sup>34</sup> Srov. MOUSSOVÁ, Z., DUPLINSKÝ, J., A KOL., *Diagnostika*, str. 10

## 2 PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části bakalářské práce se věnuji cíli mého šetření a také zde popisuji sledovanou skupinu. Dále pak v této části nalezneme potřebné informace o základní škole, kde bylo šetření provedeno. V neposlední řadě nelze opomenout ani způsob, jakým bylo šetření realizováno, jakým byl použit metodický postup, a samozřejmě i výsledek samotného šetření.

## **2.1 Cíl šetření**

Cílem této studie je zjistit, zda je možno dlouhodobým působením, opakováním vhodně zvolených her a soustavnou prací s dětmi, dosáhnout posunu úrovně komunikace a spolupráce v kolektivu. Cíl šetření, pak poukazuje na celospolečenskou potřebu komunikace, která po celý náš život ovlivňuje jednotlivé složky sociálního života a současně působí i na rozvoj lidské psychiky jedince.

## **2.2 Popis sledované skupiny**

Na základní škole Pohůrecká se vyučuje ve čtyřech třetích třídách v průměrném počtu 25 žáků. Každá z vychovatelek školní družiny pracuje s jednou třídou, aby však došlo k naplnění kapacity, je nutné rozdělit ostatní děti z třetích ročníků. Sledovanou skupinu šetření tedy tvoří žáci třetích tříd základní školy Pohůrecká, kde pracují jako vychovatelka ve školní družině.

### **2.2.1.1 Základní škola Pohůrecká**

Základní škola Pohůrecká se nachází ve velice klidném prostředí, v odlehle části Českých Budějovic, v Suchém Vrbném.

Školu navštěvuje přes 700 žáků, většina z nich je z městské části Suché Vrbné. Nemalý počet žáků dojíždí z nedaleké obce Srubec, odkud jezdí pravidelná linka městské hromadné dopravy, a to přímo před budovu školy. Přibližně stovka žáků se dopravuje z centra města.

### **2.2.1.2 Vybavení**

Tato základní škola se skládá ze sedmi budov, které tvoří jednotlivé pavilony. V prvním pavilonu probíhá vyučování 1. a 2. tříd, kde v odpoledních hodinách funguje, ve více jak polovině tříd, školní družina. Druhý pavilon, pak obývají 3. až 5. třídy, a ve třetím pavilonu najdeme 2. stupeň.

Převážná většina tříd prvního i druhého stupně je vybavena interaktivními tabulemi, což je přínos nejen pro vyučování, ale dají se využít i jako pomůcka pro řízenou činnost ve školní družině.

Škola také disponuje dvěma tělocvičnami, učebnou informatiky, knihovnou obsahující nad 500 knih nejrůznějších žánrů, ale i nedávno zrekonstruovaným hřištěm, jehož součástí je tartanový ovál a prolézačky, sloužící jako účinný zdroj zábavy pro děti.

### **2.2.1.3 Školní družina**

Školní družina je tvořena osmi odděleními, a každé z nich navštěvuje maximální počet žáků, který umožňuje zákon: 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. V tomto zákoně, je jasně stanovený limit počtu žáků, který nelze přesáhnout. Jak již bylo zmíněno, většina oddělení funguje v běžných třídách, proto zde není možné speciální vybavení, které často mají na ostatních základních školách. Vychovatelky tedy s dětmi pracují v prostředí, které je přizpůsobeno spíše vyučování, než k trávení volného času.

## **2.3 Použité metody**

Pro praktickou část bakalářské práce jsem si zvolila jako metodu pozorování. Jedná se o pozorování dlouhodobé, které se mi zdálo jako nejvhodnější, a to z důvodu potřeby získání, co největšího množství informací. Z pozice pozorovatele nebylo zasahováno do vzniklých situací. Na skupině dětí byly aplikovány hry rozvíjející sociální dovednosti: například komunikaci, ale především týmovou spolupráci.

## **2.4 Způsob realizace šetření**

Šetření probíhalo v časovém období od října 2013 až do prosince 2013, kdy jsem aplikovala hry rozvíjející spolupráci, na skupině třiceti dětí. V září jsem pozorování neuskutečnila, z důvodu prvotního seznámení.

Vždy na konci měsíce jsem zaznamenávala průběh hry, u níž jsem sledovala několik aspektů. Pro mé pozorování bylo velice zásadní, zvolit si kritéria, podle kterých lze posuzovat případný posun úrovně spolupráce.

Pro lepší přehlednost je uvádím v tabulce:

<b>Sledovaná kritéria</b>	<b>Popis</b>
Komunikace	Komunikace mezi účastníky- naslouchání druhému, vyslechnutí jeho názoru
Podílení se na úkolu	Podílení se na úkolu stejnou mírou
Volba taktiky a dělba rolí	Dohodnutí se na strategii a dělba rolí, jež účastníci nadále dodržují

*Tabl- Zvolená kritéria*

Přičemž podobné aspekty se také promítají i do principů preventivních programů rizikového chování na základních školách, například preventivní programy snižující výskyt projevů agresivního chování a šikany. Výše uvedená kritéria byla mimo jiné zvolena na základě rozvíjení klíčových kompetencí, jejichž výčet nalezneme v Rámcovém vzdělávacím programu, konkrétně pak kompetence komunikativní a sociálně- personální, jak již bylo zmíněno v části teoretické.

Šetření doplňovaly a rozvíjely i další činnosti, které napomáhaly rozvoji komunikace a spolupráce. Tyto činnosti byly čerpány z různých zdrojů literatury, jež obsahovaly kapitoly zaměřené na rozvoj právě výše zmíněných klíčových kompetencí. Jako příklad můžeme uvést *Zlatý fond her, 1000 her pro školy, kroužky a volný čas* a další. (viz seznam zdrojů literatury)

V těchto hrách měly děti za úkol nakreslit ve dvojicích obrázek na libovolné téma a směly k tomu použít pouze jednu ruku, a tužku v ní, vést společnými silami. Jedna z dalších činností byla nakreslit společně ve dvojici obrázek na téma: „Svět plný přátel“, avšak bez použití jakékoli verbální komunikace. Aktivity tohoto typu jsem zařazovala pravidelně, aby děti rozvíjely spolupráci neustále.

## 2.4.1 Pozorování

### 2.4.1.1 Říjen

První šetření proběhlo 24. 10. 2013 v odpoledních hodinách. Šetření následovalo po odpočinkovém bloku, jehož obsahem byl poslechový program s četbou knihy. Poté proběhla realizace předem zvolených aktivit, přítomno bylo 24 žáků. Pozorování probíhalo v místnosti, kde sídlí 2. třídy. Většinu prostoru ve třídě zabírají školní lavice, a pro „družinové“ děti je tu k dispozici pouze koberec a dvě skříně, ve kterých jsou umístěny společenské hry a pomůcky pro vytváření různých výrobků.

Zázemí, které by měla místnost svým vybavením a výzdobou přinášet, dle mého názoru nespĺňuje svůj účel.

#### „Medvěde, vstávej!“

Jako první byla zařazena hra: „Medvěde, vstávej“. Co se týče zadání, děti naprosto přesně pochopily, co je jejich úkolem, neobjevily se doplňující otázky. Nápad, kdy si měly děti vycpat břicha balónky, se ukázal jako zdroj rozptýlení. Děti si s nimi hrály, nebyly soustředěné a bylo třeba je usměrnit.

	„Medvěde, vstávej!“
Říjen	<p>Děti tvořily dvojice, což způsobovalo značný zmatek, přely se mezi sebou, kdo s kým dvojici utvoří a tak dále.</p> <p>Před zahájením hry se mezi sebou skupinky na ničem nedomlouvají, pouze čekají na pokyny ke startu aktivity.</p> <p>V této hře dětem činí značné obtíže zkoordinovat pohyby. Děti mezi sebou téměř nekomunikují, pouze se snaží, s co největší vervou, společně s kamarádem ve dvojici, postavit.</p> <p>Nedomlouvají strategie, ani taktiku, jakým způsobem by se jim mohlo podařit společně vstát. Ve třídě nastává hluk a zmatek.</p>

	<p>K fázi hry, kdy se pokoušejí vstát tři hráči, nebyli účastníci dostatečně zruční. Po pár minutách nezdárných pokusů, jsem nucena hru zastavit.</p> <p>Co se týče pozorování předem zvolených kritérií, nezaznamenala jsem jejich výskyt. Každé dítě se snažilo s vidinou odměny, co nejrychleji, jakýmkoli způsobem, a bez ohledu na hráče v týmu, natož na skupinu, zvítězit. Nemůžeme tedy v žádném případě hovořit o spolupráci, která by se v této hře měla rozhodně vyskytovat.</p>
--	---

*Tab2- Záznam pozorování*

### **„Rychlost“**

Daší v pořadí byla zvolena činnost s názvem „Rychlost“. Účastníci nemají sebemenší problém se zadáním a dělají naprosto vše, co se po nich vyžaduje.

	<p>„Rychlost“</p>
Říjen	<p>Při pokynu utváření dvojic, opět nastává zmatek, děti kupodivu zůstávají ve stejném složení dvojic, jako u aktivity předchozí.</p> <p>Tato činnost probíhá, co se týče komunikace podobným způsobem, jako hra předcházející. Dvojice bez předchozí domluvy vyhledávají předměty po třídě, nekonzultují spolu, kdo si „bere na starost“ ten či onen předmět. Ve třídě můžeme pozorovat pouze chaos a vzájemné překřikování se.</p> <p>Ani u jedné dvojice jsem ani nyní nepozorovala alespoň náznak činnosti, který by na základě výše formulovaných kritérií značil spolupráci.</p>

*Tab3- Záznam pozorování*



## „Mašinka“

Závěrem zařadíme hru „Mašinka“. Činnost se odehrávala na školní chodbě, která je poměrně široká a dlouhá, tím pádem hráčům umožňuje dostatek prostoru, aby se zde mohly pohybovat všechny týmy najednou.

	„Mašinka“
Říjen	<p>Děti utvářely trojice. Vybrat k sobě třetího hráče a „roztrhat“ tak již vytvořené dvojice z předchozích aktivit, trvá třídě celých 10 minut. Neobejde se to bez hádek a pláče.</p> <p>Tato aktivita se shledala s velkým nadšením ze strany dětí. Vzniklo osm tříčlenných týmů, většinou se jednalo o tým složený buď z dívek, nebo z chlapců, a v jednom případě se vyskytoval tým, kde byli dvě dívky a chlapec. O skutečnost vyzkoušet si všechny tři pozice v co nejkratším časovém úseku, se strhl boj.</p> <p>Co se týče průběhu hry samotné, děti nedokázaly splnit úkol, ani z nejmenší části. Dodržovat předepsané role „slepého“ a „němého“ vagónku byl pro ně skutečně nadlidský výkon. Byly hlučné, otevíraly oči, anebo do sebe záměrně narážely.</p> <p>Ani nyní nemůžeme hovořit o nalezení alespoň jednoho z aspektů, které byly před realizací stanoveny.</p>

Tab4- Záznam pozorování

### 2.4.1.2 Shrnutí- měsíc říjen

Po ukončení aktivit vždy následovala reflexe. Děti se měly podělit s ostatními o své dojmy ze hry, a zamyslet se nad tím, zda se podle jejich názoru v jejich počínání vyskytly nějaké chyby, jak by bylo vhodné jednat v následujícím šetření, a inspirovat tím i ostatní.

Reflexe obsahovala tyto 3 otázky:

„Co se vám na hře líbilo a naopak nelíbilo?“

„Co myslíte, že jste udělali dobře (špatně)?“

„Jak jste se při hře cítili?“

Děti ve skupině neměly vytvořen návyk o svých problémech mluvit a sdílet je s ostatními. Jejich odpovědi proto tvořily strohé věty: „*Líbilo se mi to*“, „*Neměnila bych nic*“, „*Nevím, proč se nám nepodařilo vstát*“, „*Cítil jsem se docela dobře*.“ V reflexi nebylo řečeno kromě těchto vět nic zásadního. Kritéria, která sledujeme, jsme nepozorovali ani v jedné z her.

Po uskutečněné realizaci aktivit tedy vyvstaly následující úkoly:

- důvěrně seznámit mé svěřence s reflexí
- intenzivně pracovat na programu doplňujících aktivit.

### 2.4.1.3 Listopad

V měsíci listopadu proběhlo šetření dne 29. 11. 2013. Prostředí a čas metodického ověření zůstávají stejné, pouze aktivity byly uskutečněny v jiném pořadí. Celá sonda se odehrávala v režii dětí, proto jim bylo přenecháno rozhodnutí, zda chtějí setrvat ve stejném složení dvojic, popřípadě trojic, jako v minulém měsíci nebo složení obměnit. Děti se rozhodly ze své vlastní iniciativy, vyzkoušet práci s jiným spolužákem, než se kterým pracovaly v měsíci předchozím. Tím také nastala neočekávaná situace, kdy ve třech různých hrách každé dítě projevuje snahu spolupracovat vždy s někým jiným. Při tomto šetření bylo přítomno 28 žáků.

Se zadáními byly již děti seznámeny v říjnu, došlo tedy jen k osvětlení pravidel a připomenutí aktivit.

Děti měly povědomí o tom, co se bude odehrávat, jelikož jsme se na další pozorování připravovali celý měsíc pomocí doprovodných aktivit, které byly zaměřeny na rozvoj spolupráci.

Po každé absolvované činnosti, následovala reflexe a rozhovory o tom, jak jsme se při činnosti cítili, co vykonat lépe, co naopak při dalších činnostech nevykonávat, jaké rady bychom poskytli kamarádům, a tak dále. Děti se rychle adaptovaly a často se objevovaly názory, že je velice baví společně „všechno rozebírat.“

### „Rychlost“

	„Rychlost“
Listopad	<p>Sledované skupině byl oznámen název hry. Účastníci, kteří seděli ve školních lavicích, se bez mého pokynu naprosto automaticky, seskupovali do dvojic, v kterých měli v úmyslu na tomto úkolu spolupracovat.</p> <p>Mne samotnou zaskočila změna přístupu některých dětí, kterou je možno připsat intenzivní přípravě. Podobné stanovisko zaujímá i Hana Kasíková ve své publikaci <i>Učíme (se) spolupráci spoluprací: „Čas, který je věnovaný právě jen spolupráci (případně ve srovnání např. se soutěží nebo s úkoly, kdy jsou děti samy za sebe) vede samozřejmě nejen k porozumění tohoto jevu, ale i k utváření dovedností spolupráce.“</i><sup>35</sup> Zdá se, že některé děti pochopily význam komunikace. Pokud se na úkolu budou podílet společně, mají větší šanci na vítězství, a nashromáždít tak předměty jako první.</p> <p>V tomto měsíci můžeme vůbec poprvé pozorovat pokus o rozdělení rolí. Pokud byl jeden z nich zaměstnán hledáním předmětu po třídě, druhý z týmu uvažoval, kterou z věcí by následně mohl hledat. Poté oznámil svému spolužákovi, pro jaký předmět má v úmyslu se vydat.</p> <p>Velmi zásadní skutečností byl fakt, že si děti své poznatky a nápady začaly, byť minimálně, mezi sebou sdělovat.</p>

<sup>35</sup>KASÍKOVÁ, H., *Učíme se spolupráci spoluprací*, str. 14

	<p>Je třeba zdůraznit, že ve všech dvojicích neprobíhala činnost ideálně. Stále převažovaly týmy, kde panoval spíše zmatek. V průběhu hry se objevily hádky a běžným jevem také bylo, že dvojice hledala současně tentýž předmět, což způsobovalo zdržení. Po skončení hry pak předkládaly jeden či dva nashromážděné předměty z konečných dvaceti.</p> <p>Již v měsíci listopadu můžeme určité zlepšení u této hry zpozorovat.</p> <p>Z předem stanovených kritérií jsem pozorovala, alespoň u některých dvojic - rozdělení rolí a komunikace. (a to v době před zahájením hry i během hry samotné)</p>
--	--

*Tab5- Záznam pozorování*

**„Medvěde, vstávej!“**

	„Medvěde, vstávej!“
Listopad	<p>Vyřčení názvu této hry v dětech zřejmě asociuje pojem „balónky.“ Tento materiál činil hru skutečně velmi atraktivní. Děti hlasitě projevily radost při jejich nafukování a kvůli tomu byla skupina téměř k neutíšení.</p> <p>Byl zapotřebí delší časový úsek k tomu, aby se děti ukáznyly.</p> <p>Ve srovnání s předešlým měsícem, jsem nepozorovala téměř žádné změny, žádné zlepšení. Dvojice, které k sobě nyní byly zády a zaháknuté lokty, nedokázaly udržet rovnováhu, nebyly soustředěné a mnohdy to vypadalo tak, že se schyluje k vzniku úrazu.</p>

*Tab6- Záznam pozorování*

## „Mašinka“

	„Mašinka“
Listopad	<p>Po zkušenosti z předešlého měsíce byla dětem pro jistotu připomenuta úloha každého vagónku a zdůrazněna důležitost dodržování pokynů.</p> <p>Jako prostředí k realizaci této aktivity byla k dispozici opět chodba před naší třídou. Tentokrát byl počet dětí 28, a tudíž nebylo možné vytvořit týmy, tak aniž by někdo nepřebýval. Nebylo nutné do situace zasahovat, děti vytvořily návrh řešení samostatně. Dívka, která přebývala, byla začleněna vždy do jiného týmu, na jinou pozici, a tak došlo k prostřídání.</p> <p>Samotná činnost probíhala mnohem klidněji než při minulém pozorování.</p> <p>První pozice v celém týmu, která ukládala nemožnost zrakového vnímání, však dětem dělala největší problém. Dostatečně nedůvěřovaly řídicímu článku, který celou mašinku ovládal, a neustále otevíraly oči, nebo naopak narážely do ostatních.</p> <p>Ve chvíli, kdy docházelo ke střídání pozic, probíhaly v pár týmech velmi podnětné rozhovory, z kterých vyplývalo, že po řídicím článku se vyžaduje větší množství komunikace s ostatními z týmu.</p> <p>Dalším předmětem rozhovoru bylo, aby „slepý“ nedodržel pravidla, která jasně ukládají povinnost zavřených očí, a od „němého“, aby přišla včasná reakce na pokyny řídicího článku a soustředění. V průběhu činnosti by měla být viditelná snaha a vynaložené úsilí.</p>

Tab7- Záznam pozorování

#### 2.4.1.4 Shrnutí- měsíc listopad

To, že po hře vždy následuje „povídání si,“ již děti považovaly za samozřejmost. Po ukončení aktivit se automaticky seskupily do kroužku na koberec a čekaly na položení otázek. Při reflexi se objevily podnětné názory a bylo znatelné, že si děti začínají všimnout nesprávného přístupu, a je nutno s ním pracovat.

*„Myslím, že potřebuju víc mluvit. Snažím se Davidovi říkat, abysme se při hledání těch věcí střídali, ale on mě neposlouchá, je jako v transu nebo co.“ (Filip)*

*„Líbilo se mi, jak mám vycpaný to břicho. Ale takhle se asi nikdy nezvednem. Lucka mě tlačí nahoru, já jí taky a stejně nám to nejde. Asi bysme se měly domluvit, co a jak nebo trénovat.“ (Linda)*

*„Já jsem holkám radil u té Mašinky, když jsme se střídaly, že musí dělat, co jste nám řekla. To bych udělal líp. Prostě si myslím, že stačí, když nebudem dělat kraviny. Když jsem tu mašinu jako řídil a holky by dělaly, jak ukazuju, nikdy bysme nenabourali. To si myslím já.“ (Sam)*

*„Makám víc než Matěj. Lítám tady po celý třídně, a on sedí a čte si v tom papíru. Takhle nikdy nevyhraju, když budu dělat jenom sám. Jinak se mi to všechno fakt líbí. Měli bysme ty hry hrát častěji.“ (Kuba)*

Vybrala jsem výše uvedené citace, které nejvýstižněji popisovaly všechny reakce dětí při reflektivním shrnutí. Tyto reakce upozorňovaly na to, že je důležité dále klást důraz na doprovodné aktivity a mnohem více s dětmi mluvit. Z pozorování v měsíci listopadu vyplynulo zjištění, děti znají „teorii,“ ale neumí ji aplikovat v praxi.

Jak jsme si mohli povšimnout, sledované aspekty se v hrách již projevují mnohem více než v měsíci říjnu.

#### 2.4.1.5 Prosinec

Poslední část pozorování proběhla dne 20. 12. 2013, přítomno bylo pouze 18 žáků, jelikož byla doba před vánočními prázdninami a rodiče si děti brali domů dříve, než začal programový blok.

Celý měsíc prosinec, na jehož konci mělo dojít k závěrečnému hodnocení naší práce, se děti podílely na tvorbě her, které rozvíjí komunikaci a spolupráci. Pokoušela jsem se o

co nejmenší zásah do jejich programu a být pouze pozorovatel, jež se nezúčastní, avšak děti pracovaly s pokynem, že na hrách, které budou hrát, se musí podílet všichni.

Děti obměňovaly podobný princip her. Většinou se rozdělily na tři týmy, každý z týmů si určil název a mluvčího týmu, který sděloval například správné odpovědi, na nichž se celý tým dohodl. Obsahem her bylo hádání povolání, nebo například otázky, týkající se přírodních věd. Pak samozřejmě následovaly i aktivity, které dětem byly pouze nastíněny, a ony je měly dotvářet. Bylo řečeno jednoduché zadání, kterým se při vymýšlení hry řídily.

### „Mašinka“

	„Mašinka“
Prosinec	<p>Při počtu 18 žáků vzniklo šest tříčlenných týmů. Objektem pozorování bylo i složení „mašinek“ a děti se kupodivu vrátily do původního složení, ve kterém absolvovaly hru poprvé. Od listopadu si některé dvojice udržovaly v paměti, jaké chyby se v jejich konání vyskytovaly, jaká témata byla předmětem reflexe, a některé „vychytávky“ okoukaly od ostatních dětí. Avšak, než jsme zahájily hru, hádky, které byly pro tento čas naprosto typické, vyměnily za věty typu: „Teď budu řídit já, druhé kolo Ty,“ „Teď buď první slepým vagónkem Ty, já byl minule,“ „Musíme poslouchat řidiče, jinak nevyhrajeme.“ Je pravděpodobné, že dvě ze tří daných kritérií se nám objevují ještě před začátkem hry.</p> <p>Samotná aktivita sice stále probíhala za přítomnosti situací, které bylo zapotřebí odfiltrvat, (týmy se často střetly a narazily do sebe) ale nedělo se tak záměrně, nýbrž toho z důvodu, že si většinou děvčata pletla pravou a levou stranu. „Slepé“ děti opakovaně otevíraly oči, ale jednalo se spíše o reflexivní chování- stále měly před sebou natažené ruce a očekávaly prudký náraz. U „němých“ vagónků došlo také k určitému posunu, avšak musím podotknout, že děti z mého oddělení mají s mlčením problém ve všech aktivitách.</p>

Tab8- Záznam pozorování

### „Medvěde, vstávej!“

	„Medvěde, vstávej!“
Prosinec	<p>I v prosinci docházelo během činnosti k euforii, která rázem vypukla, jakmile děti spatřily balónky.</p> <p>S touto hrou měla třída od začátku potíže, co týče koordinace pohybů. V době, kdy v družině probíhala spontánní činnost, se několik dívek snažilo přijít na způsob, jak se společně vzpřímit. Právě tyto čtyři dívky, které tvořily dvě dvojice, vstaly poté bez problémů, jako by to bylo naprosto přirozené. Chlapci s tím, ale měli stále potíže. Postavit se podařilo přibližně polovině ze všech dvojic, zejména děvčatům.</p> <p>Děti mezi sebou komunikovaly dostatečně, přeci jen tuto činnost zkoušely již potřetí. Promlouvaly mezi sebou, i když byly zaháknutí lokty a nemohly se tak dostatečně slyšet.</p>

### „Rychlost“

	„Rychlost“
Prosinec	<p>Tato hra se u dětí setkala s největší oblibou, často vyžadovaly, aby jim byly rozdány obálky se seznamem předmětů i v průběhu měsíce, a ony by mohly aktivitu nacvičovat.</p> <p>Zde můžeme pozorovat výskyt všech aspektů a troufám si dodat, že i největší posun. Po třech měsících se účastníci střídali při hledání předmětů, (snažily se tedy rozložit úkol rovnoměrně mezi oba členy dvojice) z toho vyplývá fakt, že si i rozdělily role a každý hráč věděl, co je jeho úkolem.</p>

Tab9- Záznam pozorování



#### **2.4.1.6 Shrnutí- měsíc prosinec**

Po závěrečném pozorování bylo mé očekávání před započtím šetření naplněno. Jako tradičně následovala reflexe, děti tentokrát zodpověděly nejen otázky, které byly předmětem reflexe každý měsíc, ale nyní měly i možnost zhodnotit celé tři měsíce práce, které jsme společně absolvovaly. Převažovaly kladné reakce, ale často si děti stěžovaly na nedostatek času, kdy by si mohly hrát „jen tak.“ Od první třídy byly zvyklé na to, že s nimi nebyla provozována téměř žádná řízená činnost, a najednou je někdo „nutil“ do práce, která vyžadovala jejich pozornost a péli.

#### **2.4.2 Shrnutí realizace**

Pro připomenutí bych ráda zmínila, že mým cílem bylo sledovat, zda pomocí aplikace her, rozvíjejících spolupráci, soustavným působením na sledovanou skupinu a opakováním zvolených aktivit a doprovodných činností, lze dosáhnout určitého posunu úrovně komunikace a spolupráce. Před počátkem šetření byla zvolena kritéria, vyplývající z výběru kompetencí, umístěných v Rámcovém vzdělávacím programu. Tyto aspekty se také promítají do principů mnohých preventivních programů, které předcházejí rizikovému chování ve školách.

Před začátkem šetření, v době uskutečnění seznamovacích aktivit, byla vize dosažení uspokojivých výsledků nepředstavitelná. Práce s kolektivem, který tvořily roztěkané, nesoustředěné děti, byla možná pouze na základě motivace formou odměn.

S postupem času děti přicházely na to, že vše se děje „pro jejich dobro“ a byly nadšeny představou, že se vše uskutečňuje k jejich prospěchu. Tím, že neustále hrály hry, si vlastně neuvědomovaly, že posilují vztahy mezi jimi samotnými.

#### **2.4.3 Výsledky šetření**

Z devíti uskutečněných pozorování se alespoň jedno z kritérií vyskytlo v šesti případech. Z tohoto šetření tedy vyplývá, že při opakování určitých aktivit se zlepšují vztahy mezi vrstevníky a žáci si prohlubují zkušenosti s chováním v rozmanitých situacích. Zařazováním opakujících se činností se zlepšuje komunikace dětí ve skupině a jejich vzájemná spolupráce. Děti začínají o obsahu her více uvažovat a snaží se o co nejpřesnější splnění daných pokynů. Tento závěr můžeme považovat za předmět pro další šetření.

Z výše uvedených skutečností vyplývá také přínos pro osobnost pedagoga, který začleněním her rozvíjející komunikaci a spolupráci do svých plánů, částečně předchází vzniku rizikového chování. Toto tvrzení můžeme aplikovat i v rámci činnosti školních družin obecně.

### 3 ZÁVĚR

Text práce jsme rozdělili na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsme se seznámili s definicemi pojmu hra z pohledu různých vědeckých disciplín a jejich představitelů. Dále jsme se věnovali jednotlivým historickým obdobím, které dokládají přítomnost hry již od pravěku. V dalších podkapitolách jsou popisovány základní vlastnosti her a její klasifikace. Z různých druhů dělení her, pak byly vyčleněny hry na rozvoj sociálních dovedností, jež jsou předmětem praktické části. Tyto hry rozvíjejí klíčové kompetence, které teoretická část také zahrnuje. V závěru je představena pedagogická diagnostika a její metoda pozorování

Praktickou část práce tvoří aplikace vybraných her, rozvíjející sociální dovednosti- konkrétně pak spolupráci a komunikaci. Vybrané hry slouží jako příklad, který lze aplikovat nejen ve školních družinách. Cílem metodického ověření bylo zjistit, zda je možno dlouhodobým působením a opakováním vhodně zvolených her dosáhnout posunu úrovně komunikace a spolupráce v kolektivu. Aplikace her podobného typu může ovlivnit osobnost člověka a jeho sociální chování.

Pozorováním jsme zjistili výskyt předem zvolených kritérií, které se v průběhu šetření projevovaly v různých metodách a na jejichž základě lze považovat cíl šetření za naplněný. Komunikace jednotlivých účastníků her doznala značných pokroků a od jednoduché spolupráce se časem posunula k participaci při řešení obtížnějších úloh či dokonce taktiky. Během procesu také docházelo k rozvoji sociálních dovedností dětí, který by vychovatelé měli cíleně podněcovat výběrem her. Děti tak poznávaly nejen samy sebe, ale také své vrstevníky a jejich rozdílné názory. Můžeme se domnívat, že zkušenosti nabyté během těchto her, budou schopni uplatnit při komunikaci a sebe zařazení se ve všech kolektivech, kterých budou v budoucnu účastni- od školních tříd, přes zájmové kroužky, až po pracovní skupiny. Na základě provedeného šetření můžeme soudit, že systematickým rozvojem komunikace a spolupráce v praxi dochází k vytváření potenciálu zamezení vzniku konfliktů.

Toto šetření může posloužit k dalšímu hlubšímu šetření nebo jako inspirace ostatním pedagogům.

## 4 Seznam použitých zdrojů

PETILLON, H., 1000 her pro školy, kroužky a volný čas, 1. vydání, Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0095-4

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., Pedagogický slovník, 3. rozšířené a aktualizované vydání, Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2

HUIZINGA, J., Homo ludens, 1. vydání, Praha: Mladá fronta, 1971. ISBN 23-028-71

KASÍKOVÁ, H., Učíme (se) spolupráci spoluprací, 1. vydání, Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4668-4

MIŠURCOVÁ, V., SEVEROVÁ, M., Děti, hry a umění, 1. vydání, Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-18-8

NĚMEC, J., Od prožívání k požitkářství, Brno: Paido, edice pedagogické literatury, 2002. ISBN 80-7315-006-9

HRKAL, J., HANUŠ, R., Zlatý fond her II, 3. vydání, Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-660-8

HANUŠ, R., Fenomén hry, 1. vydání, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0669-1

GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L., A KOL., Sociální dovednosti ve škole, 1. vydání, Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9

FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A., Učení zážitkem a hrou, 1. vydání, Brno: ComputerPress, a.s., 2007. ISBN 978-80-251-1701-9

FINK, E., Hra jako symbol světa, Praha: Český spisovatel, 1993, ISBN 80-202-0410-5  
MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V., Hra a hračka v životě dítěte, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980

MAZAL, F., Pohybové hry a hraní, Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-29-0

HARTL, P., HARTLOVÁ H., Psychologický slovník, 1. vydání, Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X

DITTRICH, P., Pedagogicko- psychologická diagnostika, 1. Vydání, Praha: nakladatelství H&H, 1992. ISBN 80-85467-69-0

ZELINKOVÁ, O., Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program, 2. vydání, Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0

MOUSSOVÁ, Z., DUPLINSKÝ, J., A KOL., Diagnostika, Praha: Univerzita Karlova- Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-101-X

HOLEYŠOVSKÁ, A., Zájmová činnost ve školní družině, 1. vydání, Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-586-8

VÝZKUMNÝ ÚSTAV V PRAZE, Klíčové kompetence v základním vzdělávání, Plzeň: Bílý slon s.r.o., 2007. ISBN 978-80-87000-07-6

## **5 Seznam příloh**

**Příloha č. 1** Pravidla her

**Příloha č. 2** Fotografická dokumentace

**Příloha č. 3** „Rychlost 2000“ - seznam předmětů

## 5.1 Příloha č. 1

### „Medvěde, vstávej!“

**Cíl:** Rozvoj komunikace, spolupráce a prověření fyzických schopností

**Čas na hru:** 10- 15 minut

**Počet hráčů:** 5- 20 dvojic, zohledňujeme velikost prostoru, kde se hra odehrává

**Prostředí:** libovolné, vhodné do místnosti i do venkovních prostor

**Realizace:** Účastníci se ve dvojicích posadí se na zem, opřou se zády o sebe a zaháknou se lokty. Aby byla aktivita více autentická, a navodila tu správnou atmosféru, hráči si vycpou břicha balónky, aby se více cítili jako silní medvědi. „Tlustí“ medvědi se zaháknou lokty a pokoušejí společně vstát. Když se podaří vstát dvojici, zkoušejí to společně tři hráči, případně čtyři.<sup>36</sup>

### „Rychlost 2000“

**Cíl:** Rozvoj týmové spolupráce a komunikačních schopností

**Čas na hru:** 15 minut

**Počet hráčů:** 20- 30

**Prostředí:** libovolné, vhodné do místnosti i do venkovních prostor

**Realizace:** Každý tým, který tvoří 2 až 3 hráči, obdrží obálku, kde jsou sepsány předměty, které jsou dostupné v jejich okolí. Týmy mají za úkol, co nejrychleji nashromáždit všech dvacet předepsaných předmětů. Počet předmětů je pro každý tým stejný.<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> PETILLON, H., *1000 her pro školy kroužky a volný čas*, str. 69

<sup>37</sup> Tamtéž, str. 66

## **„Mašinka“**

**Cíl:** Rozvoj spolupráce, orientace a sebedůvěry

**Čas na hru:** 15-20 minut

**Počet hráčů:** 15- 30

**Prostředí:** libovolné, vhodné do místnosti i do venkovních prostor

**Realizace:** Účastníci se rozdělí na skupiny tvořené třemi hráči. Každý hráč představuje jeden vagón, tato trojice tedy tvoří „mašinku.“ První z vagónů v pomyslné mašince má podle pravidel uloženo nepoužívat zrakového vnímání, druhý její článek nesmí jakkoli komunikovat, a třetí- poslední, celou mašinu ovládá tím způsobem, že stiskne vagónku před ním pravé či levé rameno, a tím určuje směr celé mašinky. Pokud je hráč nucen zastavit, vyvine tlak na obě ramena zároveň. V průběhu celé hry si všichni účastníci vyzkouší, v rámci jednoho týmu, všechny tři pozice.



## 5.2 Příloha č.2





### **5.3 Příloha č. 3**

**Seznam předmětů „Rychlost 2000“ přizpůsobený hře v místnosti**

- 1. kniha: „Dobrodružství Toma Sawyera“**
- 2. černý fix**
- 3. časopis Čtyřlístek, listopadový výtisk z roku 2000**
- 4. figurka v podobě kočky**
- 5. růžové pravítko**
- 6. zelený barevný papír**
- 7. křída**
- 8. plyšová myš**
- 9. CD Šmoulové**
- 10. klubko vlny**
- 11. červená pastelka**
- 12. lepidlo Herkules**
- 13. kapesníčky**
- 14. přívěšek v podobě hrocha**
- 15. ořezávátko**
- 16. guma**
- 17. kalkulačka**
- 18. klíč**
- 19. štětec**
- 20. balíček karet**

## 6 ABSTRAKT

VALÍKOVÁ, L. *Hra jako diagnostický prostředek*. České Budějovice 2014. Baka lářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Mgr. Richard Macků, DiS.

**Klíčová slova:** hra, sociální dovednosti, klíčové kompetence, spolupráce, komunikace, pedagogická diagnostika

Tato práce se zabývá představením hry jako prostředku k rozvoji klíčových kompetencí. Dochází zde k vymezení důležitých pojmů, potřebných pro zpracování praktické části práce. Ta pak pojednává o tom, zda je možno dlouhodobým působením, opakováním vhodně zvolených her a soustavnou prací s dětmi, dosáhnout posunu úrovně komunikace a spolupráce v kolektivu.

## 7 ABSTRACT:

**Keywords:** games, social skills, key competences, cooperation, communication, pedagogical diagnostics

This thesis deals with the introduction of game-like instrument of key competences development. Important concepts needed for processing of practical part of the thesis are being defined. The practical part deals with the possibility of achieving advanced level in communication and collective cooperation by long-term operating, repeating of appropriately chosen games and systematic work with children.