

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra školní a sociální pedagogiky

**HRA JAKO VÝCHOVNÝ PROSTŘEDEK V ZÁJMOVÉM
VZDĚLÁVÁNÍ**

**GAME AS AN ED EDUCATIONAL TOOL IN AN INTEREST
EDUCATION**

Bakalářská práce

Kadlecová Marie

Vychovatelství

Kombinované studium

Vedoucí práce: PaedDr. Marádová Eva, CSc.

PRAHA 2010

Anotace

Bakalářská práce se zabývá působením hry na osobnost dítěte v mladším školním věku v době zájmového vzdělávání, konkrétně se zaměřuje na vliv hry při činnosti s dětmi s problémovým chováním. Cílem práce je, ověřit do jaké míry záměrně zvolená a pedagogicky vedená didaktická hra, dokáže omezit vznik problémů, které při začleňování těchto dětí do kolektivu nastávají a zda se pomocí hry dají zmírnit projevy chování určitého hendikepu. Pomocí her si vyzkoušet možnosti začlenění těchto dětí do kolektivu běžné populace s využitím vhodně zvolených her odpovídajících věku dítěte.

Klíčová slova

Hra, zájmové vzdělávání, mladší školní věk, školní družina, osobnost pedagoga, problémové chování.

Synopsis

The bachelor thesis deals with an influence of a game on a personality of a child in a younger pupillage while wrapped up in an interest education, especially enfluence of the game during activities with troubled children with special needs. The goal of thesis is to examine to what extend intentionally pedagogically lead didacticly selected game can prevent problems that occur in itegrating these children into the collective and also can be reduce with the game prove behavoir their practicular handicap. It explores different possibilities of integration of the childrens in to our society by choice of sutable games, corresponding with the childrens age.

Keywords

Game, leisure education, primary school, school club, teacher's personality, behavior problem.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením

.....

V práci jsem použila informační zdroje uvedené v seznamu.

V Praze dne.....

.....

Vlastnoruční podpis

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí bakalářské práce, paní doktorce Evě Marádové, za cenné rady, trpělivost a ochotu při vedení bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat své rodině za emoční podporu a pomoc při studiu.

M. Kadlecová

Obsah

A. TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Význam hry.....	8
1.1 Působení hry na základní složky osobnosti.....	9
1.1.1 Hra, vymezení pojmu	9
1.2 Hra z historického pohledu	11
1.2.1 Období od pravěku po 19. století	11
1.2.2 Teorie hry od počátku 20. století až po současné pojetí hry	13
1.3 Rozbor hry v pedagogickém procesu.....	14
1.3.1 Základní znaky hry	16
1.3.2 Organizace hry.....	17
1.3.3 Plánování a pravidla hry	18
1.4 Reflexe hry	19
2 Charakteristika dětí mladšího školního věku, postoj ke hře	20
2.1 Růst a proporcionalita	21
3 Zájmové činnosti v životě dítěte mladšího školního věku.....	23
3.1 Školní družina	24
4 Problémové chování, vymezení pojmu.....	26
4.1 Problémové chování dítěte z psychologického hlediska.....	27
4.2 Hry podporující řešení problémů	27
4.3 Charakteristika vybraných typů chování použitých v praktické části práce	29
5 Osobnost vychovatele	31
5.1 Fáze práce vedoucího ve skupině.....	32
5.1.1 Analýza skupinové práce.....	33
5.1.2 Zavedení interakčního učení.....	33
5.1.3 Fáze experimentování.....	33
5.1.4 Fáze vyhodnocení	33
6 Shrnutí teoretické části.....	34
B. PRAKTICKÁ ČÁST.....	35
7 Cíl praktické části	35
7.1 Stanovení hypotéz	35

7.2	Metody použité při průzkumu	35
7.3	Charakteristika prostředí	36
7.4	Popis skupiny	36
8	Dítě typu A.....	37
9	Dítě typu B.....	40
10	Dítě typu C.....	44
11	Shrnutí praktické části práce	47
12	Závěr	48
	Použitá literatura	49

A. TEORETICKÁ ČÁST

Úvod

Bakalářská práce se zabývá problematikou využíváním her v zájmovém vzdělávání dětí mladšího školního věku. Zaměřuje se na vliv hry na problémové chování dětí. V průběhu své dlouholeté praxe jsem měla možnost sledovat, jak hra působí na chování dětí, jaké pocity v nich vyvolává, jaké dovednosti rozvíjí. Zvolila jsem téma hry a problémového chování z důvodů dlouholetých zkušeností s prací s dětmi ve školní družině.

Cílem práce je sledování vlivu hry na chování vybraných dětí v prostředí školní družiny. Děti si mohou prostřednictvím hry vyzkoušet téměř všechny činnosti bez rizika následků psychických i fyzických, protože vše je jenom fiktivní, i když velice cenná zkušenost do života. Hra je postavena na silném osobním prožitku, emocích s ní spojených, které během ní děti získávají. Na základě zjištěných informací z části teoretické, navrhuji v praktické části určité typy her pro různé typy problémového chování dětí. K tomu využívám konkrétní hry na zvládnutí agresivity, hyperaktivity, soustředění, pozornosti a jiné. Poukazuji na to, co vše hra v sobě skrývá, co jejím prostřednictvím je možné využít při rozvoji a formování osobnosti jedince.

Práce se skládá z teoretické a praktické části. V teoretické části jsem zmapovala názory odborníků na úlohu hry v rozvíjení osobnosti dětí, význam hry a její vymezení pojmu hry a jejím historickým vývojem pro lepší pochopení navozeného tématu. Důraz je kladen také na reflexi hry samotné, bez níž se účinek hry nenaplní. Charakteristika mladšího školního věku dětí je zde popsána pro pochopení chování dítěte v tomto období z hlediska jeho vývoje a zájmů. V další části práce je popis prostředí školní družiny, to je prostředí, kde průzkum probíhá. Problémovému chování a charakteristice vybraných typů chování je věnována značná část teoretické části, které je vodítkem pro pokračování praktické části. Nemůžu zde touto formou zkoumat vliv hry na všechny složky osobnosti dítěte, proto jsem se zaměřila v praktické části na vliv hry u dětí typu chování hyperaktivního, agresivního a dítěte uzavřeného neboli úzkostného. Výstupem

práce by mělo být potvrzení vlivu hry na případné změny v chování dítěte u vybraných typů chování.

1 Význam hry

Hru v její podstatě chápeme jako jeden ze základních existenčních fenoménů. Díky ní si jedinec může vyzkoušet určitou činnost, snaží se přiblížit se něčemu vyššímu, to slouží ve výsledku k jeho proměně. Při aktivním opakování a zkoušení nových činností nám pomáhá v získávání potřebných zkušeností a zvládání nových situací. Podle myšlenek Darwinovy teorie, je hra považována za procvičování instinktů, které jsou podstatné pro další život jedince (Neuman, 2000).

„Význam hry v dětství je spojován především se snadnou zaměnitelností přání a reality.“¹ Význam hry je též spojován s biologickou podmíněností hry. Herní projevy jsou spojovány s nutností neustálých pohybových aktivit, což umožňuje plynulý růst chrupavčitých tkání. Hra je životní potřebou dítěte. V určitém období vývoje je jeho hlavní činností, jejímž prostřednictvím zkoumá svět. Probouzí v něm iniciativu, podporuje vynalézavost, také slouží jako prostředek k výchově vůle, kázně, rozvíjí kamarádské vztahy a podporuje smysl pro spravedlnost (Šulová, 2004).

Život jedince vyplňují zpravidla činnosti jako je hra, učení a práce. Hra je především dominantní činností dítěte. Při hře se dítě projevuje, ale i formuje. Hra je pro dítě dobrovolnou spontánní činností a svobodným sebeuplatňováním jedince. Obsahuje mnoho aspektů, jako je například aspekt poznávání, procvičování, emocionální, tvořivý, rekreační, motivační, fantazijní, terapeutický a jiné (Hájek, 2007). Z obecného hlediska ve svém působení na jedince dovede ovlivnit postoje hráčů, působí na oblast emocionální a psychickou, pomáhá zvyšovat sebedůvěru a sebehodnocení. Pomocí ní získáváme nové zážitky, zkušenosti. Jejím prostřednictvím se rozvíjí sociální vztahy, posiluje důvěru k ostatním lidem, učí ohleduplnosti, odpovědnosti, rozvíjí komunikaci, psychomotoriku a v neposlední řadě posiluje tělesnou zdatnost jedinců (Neuman, 2000).

¹ ŠULOVÁ L. a kol. *Problémové dítě a hra*. Praha: Nakladatelství Dr. Josefa Raabe, s. r. o., 2004

1.1 Působení hry na základní složky osobnosti

Můžeme říci, že téměř každá hra vede k rozvoji osobnosti jedince. Ve hře si můžeme prožít takové situace, které v běžném životě nemáme možnost vyzkoušet. Při hraní hry se můžeme zcela uvolnit, prožít si danou situaci při hře, vyzkoušet si nové způsoby chování. V tomto pohledu na hru můžeme usoudit, jakou moc hra má. Velmi záleží, jakým způsobem je hra vedená, jakou úlohu v ní sehraje role vedoucího, který danou hru vede. Podstata hry spočívá v dynamice střídání počátečního napětí a uvolnění skrytého řešení, což se opakuje. Hra nám umožňuje, že něco objevujeme a přenášší nás do reality (Neuman, 1998).

Hra ve své podstatě působí na všechny složky osobnosti. Nejvíce v období dětství. V rovině **kognitivní** – procvičuje postřeh, smysl pro detail, komplexnost vnímání, paměť, řečové dovednosti, rozvoj tvořivosti, fantazie, poskytuje alternativní formy učení, získávání nových způsobů řešení problémů. V rovině **motivačně – volní** trénuje vůli, zlepšuje sebepoznání a pochopení vlastních hodnotových měřítek, usnadňuje formování sebepojetí, získávání postupného vhledu do vlastních i cizích obranných mechanismů. V rovině **emocionální** - umožňuje odreagování silných kladných i záporných emocí, poskytuje sama o sobě prožitek silných emocí v oblasti adrenalinových sportů (Šulová, 2004).

1.1.1 Hra, vymezení pojmu

Pojem hra zahrnuje velmi širokou škálu možností. Je to velmi široká oblast aktivit od her divadelních po sportovní a jiné. Lidská společnost nebyla podnětem pro vznik hry. Hru pozorujeme i u zvířat, jejich námluv, či hravé činnosti mláďat. My se zamýšlíme nad hrou z hlediska její výchovné funkce (Němec, 2002).

Hra je především převládající činností dítěte, je jeho životní potřebou. Způsobem, jakým vnímá svět. Samozřejmě přetrvává až do dospělosti. Názory na hru se měnily souběžně s rozvojem společnosti, s rozvojem vzdělanosti, s rozvojem nových vědeckých oborů s mnoha dalšími aspekty doby (Millarová, 1978). Hra je předmětem

studia různých oborů, například pedagogiky, psychologie, sociologie, fyziologie a dalších (Hájek, 2007).

Hra je zařazena do oblasti zážitkové pedagogiky. Jedinec plní daná pravidla hry, podílí se na tvorbě nových situací, dějů. Většinu činností prožívá přímo a nezprostředkovaně. Komenský charakterizuje hru jako umožňování prožívání, má smysl, děti baví, je zprostředkovatelem rolí, umožňuje simulovat, umožňuje poznávat jiné i sebe sama. Hra prozrazuje charakter (Němec, 2002).

Hra by měla jedinci přinášet radost, uspokojení. Jejím prostřednictvím dítě řeší situace a úkoly ze skutečného života. V jednotlivých obdobích života se přístup ke hře mění. Může být záležitostí jednotlivce nebo více lidí. Cílem hry by měla být radost či relaxace (Hájek, 2007). Hry děti obohatí o radostné a vzrušující zážitky. Prožívají při nich pocit štěstí, napětí, vítězství. Činnost, kterou by děti dělaly nerady, činí s nadšením a nasazením všech sil (Zapletal, 1988). Hra je definována jako svobodné nakládání s časem (Šulová, 2004).

Nizozemský historik Huizinga v díle *Homo ludens* (1971) definuje hru jako: „*Hra je dobrovolná činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která mají svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti a vědomím „jiného bytí“, než je „všední život“.*“²

Podle A. S. Makarenka (1953) je hra hodnocena spíše z pohledu k práci, upřednostňuje výchovný záměr občana, pracovníka socialistické společnosti. Klade ve svých spisech důraz na nutnost vlastní snahy jedince při hře: „*Dobrá hra je podobná dobré práci, špatná hra je podobná špatné práci.*“³

Hra je dále charakterizována jako dobrovolná zájmová činnost, dítě k ní samo dává podněty, stanovuje si cíle a motivační kontext (Koťátková, 2005). Dalším znakem hry je její zaujetí. Hra je vážná věc, která se nijak zásadně neliší od práce dospělého. Dítě si v ní prožívá jiný svět, zapomíná při ní na okolní svět (Matějček, 1989). Při hře sehrává velkou roli fantazie, umožňuje dítěti se dostat přes omezení dětských možností. Důležité

² HUIZINGA, J. *O původu kultury ve hře*, Praha: Mladá fronta, 1971, s. 33

³ MAKARENKO, A. S. *Spisy sv. 4*. Praha: SPN, 1953

je opakování hry, čímž se lépe zvládá daná činnost. Dítě si při ní bere na sebe jiné role, učí se jim porozumět, pochopit jejich chování (Koťátková, 2005).

Podle autora Mlejnka je hra svébytná činnost, při které není podstatný výsledek hry, ale to jak probíhá hrová aktivita. Podstatná je pro dítě vlastní hra. Dítě se do ní plně zapojuje, nechává se unést fantazií, věří svým citům a přáním. Aby se dítě mohlo zdravě vyvíjet, je pro něj hra nezbytná. Pomocí hry poznává okolní svět, získává při hře nové dovednosti, projevují se jeho zájmy, vytváří si nové vztahy k okolí i k ostatním lidem. Pokud u dětí chybí možnost hrové činnosti, ochuzujeme je, což se může projevit v jeho dalším vývoji (Mlejnek, 1977). Shrňme-li výroky o hrách, napsal Němec, můžeme hru charakterizovat jako: *...časově ohraničenou činnost skupiny nebo jednotlivce, dítěte i dospělého, která vychází ze zájmu subjektu a její smysl je buď obsažen v činnosti samé, anebo stojí mimo hru. Potom je hra prostředkem k získávání různých potřeb nebo naplňování různých cílů. Hra se ale od praktických životních činností odlišuje svými specifickými pravidly a uvnitř obsaženými herními prvky, jimiž je například soupeření nebo identifikace s rolemi. Hráči obvykle hra přináší uspokojení potřeby, zábavu, poučení, prožitek apod.*⁴

1.2 Hra z historického pohledu

Pro lepší pochopení pojetí hry, je dobré seznámit se s jejím historickým vývojem. Podíváme se na hru od pravěku až po současnost pohledem některých autorů, kteří se této problematice věnovali.

1.2.1 Období od pravěku po 19. století

Pokud se díváme na hru z pedagogického hlediska, můžeme mluvit o vzniku hry u kmenového soužití v totemických kulturách. Zde šlo o soužití člověka s přírodou, neododdělitelné jednoty nezbytné nejen pro záchranu života, ale i pro možnost obživy. Člověk přešel od rostlinné obživy k živočišné. Začal lovit zvířata a zde se již objevila jedna z hlavních metod výchovy a to bylo napodobování, které postupně přecházelo

⁴ NĚMEC, J. *Od prožívání k požitkářství*. Brno: Paido, 2002

k identifikaci. Hra, která je součástí období dětství, zde obsahovala i některé prvky budoucí práce (Němec, 2002).

U nejstarších archeologických nálezů můžeme spekulovat, jestli sloužily ke hře nebo jako kultovní předměty. Až ve starém Egyptě můžeme mluvit u nálezů, že mohly sloužit ke hře. Pokud bychom chtěli mluvit o teoretickém vymezení hry, budeme mluvit o období antiky. Zde jsou důkazem olympijské a scénické hry v Řecku, které spolu s gladiátorskými jsou typickou zábavou Římanů (Mišurcová, 1989). Často je připomínán Platón za toho, kdo první poukázal na praktickou cenu hry (Millarová, 1978). Podle Platóna má veškeré činnosti předcházet hra, která je jakousi napodobeninou a miniaturizací pracovní činnosti. Řadí hru mezi prostředky napomáhající k učení, jedná se o tzv. první podobu didaktické hry (Němec, 2002). Aristotelés byl též přesvědčen, že děti mají napodobovat konání dospělých (Millarová, 1978). Aristotelés ve svém výchovném systému klade na hru spíše požadavek rekreační funkce. Do této doby můžeme o hře říci, že se začíná výrazněji strukturovat, současně s hrami intelektuálními se posilují i hry sportovní (Němec, 2002).

Pro pedagogiku je významné pojetí funkce hry podle J.A. Komenského, který hru začlenil do svého pedagogického systému. Vymezil pro ni prostor při výkladu látky, periodizoval podle věku a stanovil pravidla pro její používání. Hru chápal jako divadelní představení (dramatizaci historické události), jako didaktickou „libou“ metodu (napomáhá k cvičení ducha i těla). Podle Komenského každá hra má obsahovat sedm základních atributů, které se vzájemně prolínají a doplňují. Jsou to pohyb, dobrovolnost, společnost, zápas spojený s napětím o konečné umístění, řád (pravidla), snadnost (srozumitelnost) a příjemný konec. Komenský předkládá široký rozsah významů, které jsou obsaženy v dětském hraní. Píše o funkci vlastenecké, didaktické. Usiloval o odstranění roboty ze škol. Zařadil hru do svého didaktického systému vyučování i do oblasti volného času dětí i dospělých (Němec, 2002).

„Podle vzoru Komenského v 17. století k Rousseauovi, Pestalozzimu a Fröbelovi v 18. století a na počátku 19. století, učitelé stále více zastávali názor, že výchova musí vycházet ze zájmu dítěte a stupně jeho vývoje. Fröbel zdůraznil důležitost hry v procesu

učení.“⁵ Po polovině 19. století vznikly první formulace teorií hry. Původní teorie (dosti naivní), která se objevila v 17. století, tvrdila, že hra má zotavit tělo po práci. Tato myšlenka je však spojována s německými mysliteli 19. století Schallerem (tvrdil, že hra obnovuje vyčerpané síly) a Lazarusem (kladl proti sobě hru, práci a nečinnost, prosazoval sílu aktivního odpočinku). V tomto období působil Fröbel, který pozorováním zjistil oblíbenost her a hraček. Ty se pokusil využít k upoutání pozornosti dětí a to chtěl využít k jejich rozvoji schopností a znalostí (Millarová, 1978). S Fröbelem bývá spojován počátek institucionalizované předškolní výchovy. V roce 1840 rozšířil Ústav dětských her o cvičnou školu pro vzdělávání opatrovnic dětí a zakládá tzv. Kindergarten, dětskou zahrádku. Zde proazuje myšlenku předškolní výchovy, učit se vlastní činností např. skládáním a rozkládáním, zkoušením vlastností jednotlivých předmětů (Němec, 2002). V polovině 19. století anglický filosof Herbert Spencer napsal významné dílo: *Principy psychologie*, kde napsal teorii hry o „přebytečné energii“: ...*že si děti hrají proto, aby jako stroj upouštěly páru.*⁶

Známa teorie založená na principu přirozeného výběru od autora Grossa, je teorií nacvičovací. Hru spojuje s nápodobou, slouží k nacvičování dovedností, ty potom uplatní v dospělosti (Millarová, 1978).

1.2.2 Teorie hry od počátku 20. století až po současné pojetí hry

Za pomoci rozvíjející se psychologie rozpracoval psychoanalýzu S. Freud. Využíval hru jako metodu léčení duševně narušených lidí. Tvrdil, že žádné chování není bez příčiny, převážná většina chování má motiv. Z Freudova výkladu vyplynulo mnoho metod vyšetřování osobnosti, založených na předpokladu, že hra a fantazie říkají něco o vnitřním životě a motivaci jedince. Mnoho jeho publikací se donedávna používalo jako metody pro výzkum osobnosti nebo při diagnostikování a léčbě narušených dětí (Millarová, 1978).

„Dítě sice odlišuje realitu od hry, ovšem pomocí objektů a situací převzatých z reálného světa si vytváří svůj vlastní svět, v němž sice může zcela libovolně znovu prožívat

⁵ MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 14

⁶ MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 15

příjemné zážitky nebo spojovat a měnit události způsobem, který mu přináší největší potěšení. Dítě třeba touží být dospělé a jako dospělé jednat. Ve hře je to možné.“⁷

Psychologie J. Piageta má význam pro dnešní chápání hry. Uvedený autor studoval intelektuální vývoj dětí, který se odehrává pomocí dvou procesů. Akomodace (organizmus se přizpůsobuje požadavkům vnějšího prostředí) a asimilace (aktivní činnost, kterou se člověk přizpůsobuje prostředí). Za čistou asimilaci Piaget považuje hru, při níž je realita modifikována tak, aby splňovala přání jedince (Millarová, 1978). Teorie J. Huizinga, který napsal knihu *Homo ludens*, je teorií o zrodu hry v kultuře. Psal o nevhodnosti dosavadních teorií, vysvětloval, že výklady měly společné to, že hra se provozuje pro něco jiného, že slouží nějakému biologickému účelu. To, že existuje ve světě zvířat a lidí, nemusí souviset se skutečností, protože rozumové založení by ji nenechalo pouze ve světě lidí. Pokud se má hra hrát na rozkaz, už to není ve své podstatě hra (Huizinga, 1971).

Dalším teoretikem byl E. Fink, který svou teorií navazoval na Huizinga. Fink vidí ve hře návrat k původním hodnotám přirozenosti, seberochoje a vlastního nezprostředkovaného prožívání (Němec, 2002). R. Caillois považuje hru za činnost bytostně svobodnou, vydělenou z každodenního života. Fiktivní a podřízenou pravidlům. Jeho přínos je především v klasifikaci her (Kořa, 2001).

1.3 Rozbor hry v pedagogickém procesu

Hlavní charakteristické rysy, s omezením na společenskou povahu hry, podle Huizinga (1971) jsou svobodné jednání, neobyčejnost, uzavřenost a ohraničenost, opakovatelnost, hra vytváří řád, spojuje a rozlučuje, upoutává, okouzluje, obsahuje prvek napětí.

Pod pojmem **svobodné jednání** si představuje, že pokud je hra určena na rozkaz, tak přestává být hrou. Hra přináší potěšení, v tom je její svoboda. Je nadbytečná, můžeme ji kdykoli přerušit nebo ji úplně zanechat. Hra není úkol, hrajeme si, když máme volno, když máme potřebu si hrát.

Dalším znakem hry je, že hra není „obyčejný“ nebo „vlastní“ život. Hrajeme si jen tak, hrajeme si pro radost a potěšení. Pro svoji zábavu, legraci. Opakovaným hraním se

⁷ MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978, s. 27

stává součástí každodenního života. Nezbytná je pro jedince jako biologická funkce, zkrášluje život a doplňuje ho.

Hra se liší od obyčejného života místem a trváním. Proto mluvíme o dalším znaku hry a to je „**uzavřenost**“ a „**ohraničenost**“. Má určité časové a prostorové hranice, má svůj průběh a smysl sama o sobě. Hra začne a odehraje se, po určité době skončí. Tím navazujeme na další znak a tím je **opakovatelnost**. Po odehrání zůstává ve vzpomínkách jako duchovní výtvar, může se kdykoli opakovat. Hra **vytváří řád**, uvnitř hraní je specifický a bezpodmínečný řád. To je další klad hry. Odchylka od řádu kazí hru, zbavuje ji jeho charakteru a znehodnocuje ji. Hra má určitý sklon ke kráse. Slova, kterými označuje estetickou hru. Označujeme jimi variace, rovnováhu, vyváženost, kontrast, spojování, rozlučování. Tím pádem hra „spojuje a rozlučuje, upoutává a přitahuje.“ Je naplněna rytmem a harmonií, vlastnostmi, které dokážeme vnímat a vyjádřit.

Důležitým znakem je, že obsahuje **prvek „napětí“**. Po nějakém napětí by se mělo něco podařit. Tím podporuje zkoušku hráčových schopností, vytrvalost, důvtip, tělesnou zdatnost, odvahu, duševní síly. Přes veškerou snahu zvítězit, musí dodržovat předepsaná pravidla (Huizinga, 1971, s. 15/16). Huizinga ve svém díle, *Homo ludens* napsal: „*Hra je starší než kultura, ať je totiž pojem kultury vymezen sebepřesněji, přece jen v každém případě předpokládá lidskou společnost, a zvířata nečekala, až je lidé naučí, jak si mají hrát. Můžeme dokonce klidně říci, že lidská civilizace nepřipojila k obecnému pojmu hry žádný podstatný znak. Zvířata si hrají právě tak jako lidé.*“⁸

Hraní má vždy charakter smysluplnosti, především jde o vnitřní smysl. Ten vzniká v průběhu hry a není předem daný. Hra nám umožňuje prožít emocionální napětí a též vyladění do reálného prožitku. Pocit svobody nás provází v průběhu hry. Je těsným spojením mezi realitou a hrou. Při hře se učíme pochopit vztahy ve skupině, vyhrávat či prohrávat, přijímat a vyrovnávat se s pravidly, učit se řešení problémů, konfliktů. Učí se přijímat pohled na sebe sama očima ostatních (Šulová, 2004).

Jednotlivé definice hry se pokusil porovnat Činčera (2007) a dospěl k několika společným rysům:

⁸ HUIZINGA, J. *Homo ludens. O původu kultury ve hře*. Praha: Mladá fronta, 1971, s. 9

- Hra jako znak (hra není opravdivá, resp. děláme něco ukazováním na něco jiného).
- Emocionální angažovanost (hra má v sobě prvek vzrušení, nejistoty a neurčenost hry, to je napodobováno soutěží, zkouškou schopností jedince a dovedností obstat).
- Pravidla (jsou třeba dodržovat).
- Cíl (jedinec má touhu vyhrát, pedagog např. přivést hráče k dovednosti, postojům, porozumění).

Podle Neumana (1998) se hra vyznačuje především nejistotou výsledků, řízeností pravidly, vážností, zábavou, radostí, potěšením, dobrovolností, samoučelností, vnitřní nekonečností, zdánlivostí, radostí, potěšením, uzavřeností, dramatičností a přítomností. „Hra je svobodné nakládání s časem, který naplňuje. Podstat hry spočívá v dynamice střídání počátečního napětí a uvolnění skrytého řešení, což se projevuje bez definitivního konce.“⁹ Je to jednoduchá forma chování s jednoduchou strukturou cílů, časovou perspektivou, s rysy dobrodružnosti, momenty překvapení. Jeví se nám jako prostředek výchovy nebo prostor k získávání zkušeností a prožitků (Neuman, 1998).

1.3.1 Základní znaky hry

Z hlediska výchovného působení a zdárného průběhu hry, by měl pedagog (vychovatel) dbát při přípravě a realizaci určitých zásad:

- Výběr hry: Hry bychom měli uzpůsobovat nějakým cílům. Proč hru hrajeme, jestli jenom pro zábavu nebo jestli hrou rozvíjíme určité vlastnosti. Dále přizpůsobit schopnostem dětí. Měli bychom mít na zřeteli jejich věk, získané dovednosti, zkušenosti. Při výběru prostředí musíme dbát na bezpečnost dětí a vhodné využití podmínek daného prostředí. Též dbáme na to, abychom nehráli pořád stejný typ her. Různými typy her dáváme šanci na úspěch více dětem.
- Motivace: Před začátkem hry by měla nastat přípravná fáze, kde dětem navodíme správnou atmosféru. Motivace je důležitý článek před hrou samotnou.

⁹ NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 2000, s. 18

- Vysvětlení hry: V této fázi objasníme dětem cíl hry, její smysl a účel. Upřesníme pravidla hry.
- Vymezení hry: Jedná se o vymezení prostoru a časového rozpětí hry. Můžeme dětem určit povel pro začátek a konec hry.
- Rozdělení hráčů: Jedná se o rozdělení do družstev, můžeme přidělovat role apod.
- Shrnutí: Tato oblast se týká zdůraznění důležitých informací, porozumění principů hry. Zdůrazníme bezpečnost.
- Vlastní hra: Sledujeme vývoj hry, regulujeme dynamiku a kontrolu dodržování pravidel.
- Hodnocení: Zhodnocení dodržování pravidel, dodržování bezpečnosti, popřípadě rozdání odměn (Holec, 1994).

1.3.2 Organizace hry

Podmínky pro zaujetí hráče hrou stanovené Holcem (1998). Měla by vycházet z přitažlivého námětu, nabídnout hráčům přiměřeně náročný individuální nebo týmový úkol, problém k řešení. Měla by být postavena na jasně promyšlených pravidlech, uvedena chytrou motivací a provedena s vědomím a využitím významné role, prostředí a atmosféry. Při výběru dané hry si musíme v první řadě promyslet, co chceme danou hrou docílit, co chceme rozvíjet. Podle toho vybereme vhodný typ hry. Pro úspěšný průběh hry hru pečlivě připravíme, prostudujeme pravidla a připravíme pomůcky. Přípravu bychom měli provádět doma i přímo na místě, kde se bude hra odehrávat. Jeden z důležitých úkolů je vhodná motivace hráčů před samotným začátkem hry. Při rozdělování hráčů do skupin dbáme na rovnoměrné rozdělení sil. Další důležitou podmínkou pro zdárný průběh hry je srozumitelný výklad pravidel. Hru řídí zpravidla jeden organizátor, jehož slovo při hře platí. Při vyhlášení výsledku dodržujeme též určitý sled pravidel. Nesmíme zapomenout na jednu z důležitých podmínek hry, to je reflexe a rozbor hry (Neuman, 1998).

Pravidla hry jsou daná, závazná. Jakmile jsou pravidla překročena, znamená to konec hry. Některé hry vyžadují rozsáhlejší přípravu na prostor, čas a vybavení. A proto těmto záležitostem věnujeme dostatečnou péči. Dbáme na to, aby hra ve své podstatě zůstala hrou a byla pro děti záležitostí svobodnou a dobrovolnou. Měla by plnit funkci zábavnou a děti těšit. Pokud se dítě rozhodne, že nebude hrát, nemusí zdůvodňovat, proč se tak rozhodlo. Dále bychom měli respektovat, pokud se dítě zabývá jinou činností, nevnučovat mu jinou hru za každou cenu. Pokud se při hře dotkneme nějaké záležitosti, která není dítěti příjemná, reagujeme citlivě a taktně. Hrou působíme na kladný vztah k životu. Hru můžeme využívat v začátcích nějakého problému. Pokud problém je ve fázi pokročilé a znepříjemňuje mu život, nikdy hrou nemůžeme nahradit odbornou terapii u psychologa nebo dětského psychiatra. Hry využíváme spíše jako prevence (Huizinga, 1971).

1.3.3 Plánování a pravidla hry

Reflexe je řízený proces hodnocení programu nebo hry. Využíváme při ní zpětných vazeb informací k hledání širších souvislostí a významů, které jsou spojeny s vyvolanými programy, hrou jednotlivců nebo skupiny. Pomocí reflexe se učíme využít prožitků a zkušeností z hry k učení. Po odehrání hry hledáme souvislosti mezi výsledkem akce a činností jednotlivců nebo skupiny. Dále hledáme, jak nabyté zkušenosti využít pro další jednání. Dobře provedenou reflexí můžeme využít i ze špatně provedené hry. Aby reflexe měla zdárný průběh, měla by proběhnout po hodnocení činnosti. Délka se řídí podle věku účastníků, s ohledem na cíl a předcházející zkušenosti. Záleží také na připravenosti vedoucího, který reflexi řídí. Vedoucí podporuje a stimuluje vyjadřování názorů, povzbuzuje výměnu prožitků a zkušeností. Vytváří prostředí důvěry a porozumění. Dalším úkolem vedoucího je určení základních norem, pravidel chování a komunikace. V reflexi se vedoucí vyvaruje udílení častých rad. K tématu volí vhodné otázky. Reflexi vždy končíme pozitivně (Daniel, 2008). Reflexe může probíhat na několika úrovních. Za prvé je to **dění ve skupině**, sdělování si zkušeností, prožitků, společné hledání toho, co se vzájemně naučily. Další je **dynamika mezi-osobních vztahů** členů. V názorech se objevují emoce, diskuze se

vede o vzájemném uznávání, důvěře, bezpečnosti. A v neposlední řadě je to **intrapersonální rovina**, to znamená, že se jedná o pocity, které jedinci prožívali. Opakovanými tématy jsou strach, obava o bezpečnost, důvěra v ostatní a vzájemné uznávání. Podmínky pro zdárný průběh reflexe jsou: **časová charakteristika** (reflexe by měla proběhnout bezprostředně po hodnocení činnosti, mít dostatek času, určíme začátek i konec, pokud možno volíme i vhodnou dobu), **vhodné místo a organizace skupiny** (připravit příjemné a klidné prostředí, sezení v kruhu je výhodné z hlediska toho, že všichni na sebe vidí a mají stejnou pozici vůči ostatním, pokud je třeba, zajistíme vhodné pomůcky), **připravenost vedoucího reflexe** (stanovíme cíle, podle potřeby je upravujeme, zajistíme si informace o hráčích a průběhu hry, připravíme si okruh otázek k dané situaci, všímáme si všeho, co bylo řečeno), **pravidla vedení reflexe** (podporujeme a stimulujeme vyjadřování názorů, povzbuzujeme je k výměně názorů, vytváříme prostředí důvěry, porozumění, stanovíme základní normy a pravidla chování, respektujeme osobnost všech jedinců, kritika spíše konstruktivní, věnujeme pozornost přenosu herních zkušeností do reálného života dětí) a volba **otázek pro vedení reflexe** (volíme spíše otevřené otázky, pro rozvinutí diskuze; například tato témata: Důvěra a sebedůvěra, úroveň a efektivita komunikace, spolupráce ve skupině, jak se kdo podílel na činnosti a podobné náměty). Zpracované podle Neumana (1998).

1.4 Reflexe hry

Jednotliví autoři dělí hry podle různých hledisek, kritérií. Je to například podle věku, času, rozvíjené dovednosti, prostředí a jiné. Z pedagogického hlediska, pohlíží na hru jako na prostředek k dosahování výchovných cílů, členění dává důraz na to, co bude rozvíjet (dovednosti, vědomosti nebo jaké charakterové vlastnosti rozvíjí). Z větší části jsou členěny podle převládající rozvíjející vlastnosti, krátkodobého cíle, který hra zprostředkovává. Například autor Šerecký rozděluje hry podle vnějších (prostředí, spoluhráče, hračky) a vnitřních činitelů (nadání, pohlaví), na individuální a sociální, podle funkcí na speciální a obecné. Kritériem u Zapletala je věk dětí, počet hráčů, pohlaví, pomůcky, místo konání, roční doba, čas, výchovná složka. Z psychologického hlediska dělí autoři hry podle psychických funkcí, které rozvíjíme prostřednictvím hry, a nebo podle dosažení přirozeného ontogenetického vývoje. Určitému stupni

ontogenetického vývoje odpovídá určitý druh hry. Toto členění používá například J. Kuric (Němec, 2002). Alternativního vývojového třídění her Fontana cituje z práce Rubina, Feina, Vanderberga (1983), Bee (1989), že děti procházejí těmito obdobími druhů her. Senzomotorická hra (zahrnuje prvních 12 měsíců života), první předstíraná hra (začíná počátkem druhého roku), reorientace k objektům (mezi 15 až 21 měsíci), náhražková předstíraná hra (dvou až tříleté děti), sociodramatická hra (okolo pěti let), uvědomění rolí (od šesti let) a hry s pravidly (od sedmi let). Hry s pravidly se objevují v období mladšího školního věku, stále nabývají na významu a pod záštitou sportu se mohou stát trvalým životním zájmem. Obsahují v sobě prvek soutěžení, jejich hlavním cílem není pouze radost, ale také dosažení prestiže a zklamání, které je důležité pro určení vítězů a poražených (Fontana, 2003).

Dělení her podle Pipekové (2006), která řadí hru mezi nejčastěji užívanou diagnostickou situaci spolu s kresbou a vyučováním. Hry dělí na **manipulační hry** (zjišťujeme přiměřenost manipulace s hračkami), **tématické hry** (zda si dítě umí hrát na něco nebo někoho), **konstruktivní hry** (schopnost manipulace s materiálem), **intelektové hry** (schopnost vyhledávat shody, rozdíly podle vnějších a vnitřních souvislostí), **senzorické hry** (zjišťujeme pomocí nich schopnost rozlišování vnější smyslové kvality věcí), **napodobivé hry** (jak dítě vnímá okolní svět), **slovní hry** (slouží k diagnostice hovorové řeči), **rytmicko-hudební hry** (zjišťují rytmicko-hudební nadání), **dramatické hry** (dávají nám informace o vnitřním světě dítěte).

V praktické části práce používám dělení podle Šimanovského a Mertina (2000). V knize hry podporují řešení problémů s nabývací hrou a jejím působením na jednotlivé složky osobnosti. Toto dělení jsem rozebrala v teoretické části.

2 Charakteristika dětí mladšího školního věku, postoj ke hře

Vymezením období mladšího školního věku rozumíme období mezi 6. až 12. rokem dítěte. Nenastupují zde velké změny jako v předešlých obdobích vývoje dítěte, ale přesto vývoj dosahuje významných pokroků. Důležitým krokem je vstup do školy, dítě je zahrnováno řadou školních povinností, přesto: „*Hra však nadále zůstává důležitou*

*činností pro experiment jako zdroj poznání.*¹⁰ V tomto období dítě přechází ze světa her, které předcházelo v období předškolního věku, do období školní zralosti. Do období povinnosti a práce (Hájek, 2007). **Hra** má v tomto věku podstatný význam, ale mění se již její charakter. Děti si hrají více ve skupinkách, spolupracují při hře. Jejich hry jsou realističtější, promyšlenější, složitější, plánovitější a s určitými pravidly. Z tvořivých her jsou oblíbené hry konstruktivní a námětové (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008).

Charakteristické znaky připravenosti pro školu podle Farkové (2008) :

- tělesná zdatnost (umí si lépe rozvrhnout síly, upevňuje zacvičené pohyby pro psaní),
- poznávací oblast (schopnost vnímání částí a celku, lepší orientace v dvourozměrných i trojrozměrných prostorech, dostatečné zaměření pozornosti, bohatá slovní zásoba, používá rozvinuté věty),
- psychosociální zralost (přiměřené kontrolování emocí, impulsů, přechod k trvalejší práci, umí se podřídit soustavě pravidel a norem, široká oblast zájmů),
- zlepšuje se hrubá i jemná motorika,
- poznávací oblast (rozvoj smyslového vnímání, rozlišuje svět prostoru, času, je schopné logických operací).

V tomto období vývoje dítěte nastává velmi mnoho změn v životě dítěte, které jsou způsobeny změnou životních podmínek. Vzniká zátěž na dítě, která se může projevit na jeho zdraví, psychickém vývoji i na výsledcích školní práce (Machková, 2005).

2.1 Růst a proporcionalita

Toto období je charakteristické klidným růstovým tempem, nazýváme ho též obdobím druhé plnosti (nabývá podkožní vrstva). Nastává rozlišování těla chlapců a dívek, nejde o vývoj druhotných pohlavních znaků, ale o jiný způsob ukládání tuku. V rámci tělesných znaků pokračuje prořezávání trvalého chrupu (Machková, 2005).

¹⁰ FARKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Praha: Univerzita J. A. K., 2008

Podle Hájka (2005) je to období nápadného růstu do výšky. Dítě má velkou potřebu pohybu, zlepšuje se koordinace svalstva ruky. Pohyby jsou přesnější, rychlejší a vytrvalejší. Jedná se spíše o spontánnější pohyb. Kvalitu školní práce ovlivňuje **senzomotorická koordinace**, a to pohybů ruky a oka. Důkazem je, že psaní není ještě zafixováno a zautomatizováno (Vágnerová, 2005).

Z hlediska **psychického vývoje** se zlepšuje smyslové vnímání, rozvíjí se paměť a řeč. Dítě už zvládne rozpoznat, diferencovat nepodstatné detaily od podstatných. Zvládne se lépe koncentrovat, začíná hrát skupinové hry. Speciální zájmy se v začátku tohoto období ještě moc neobjevují, často se mění. V průběhu se zájmy stávají trvalejší. Při výběru zájmů je ovlivňují rodiče, výchova ve škole a v mimoškolních zařízeních (Machková, 2005). **Rozumový vývoj** ovlivňuje prostředí, ve kterém se dítě pohybuje. Vnímá lépe a přesněji. Přesto je dítě v tomto období labilní, rozptyluje se okolními předměty. Jednání dítěte je hodně impulzivní. Navazuje nové společenské vztahy ve škole s dětmi i s dospělými (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008). **Vývoj řeči** je v tomto období v rozvoji. Způsob výslovnosti se začíná fixovat. Pokud jsou nesrovnalosti ve výslovnosti, měla by nastoupit logopedická péče. Může se objevit koktavost, která tkví v kladení nároků na dítě (Machková, 2005). Sluchové vnímání řeči má převážně implicitní charakter, dítě vnímá, co mu říkáme, ale těžko to dokáže diferencovat (z jakých hlásek a slabik se sdělení skládá). Zpočátku nedokážou některá složitá slova zopakovat, natož zvládnout toto rozdělení. V začátku školní docházky se to zlepší (Vágnerová, 2005). Rozvíjí se sekvenční percepce, to znamená, že dítě vnímá časové posloupnosti sluchových podnětů. Jednotlivé předměty jsou přijímány v určitém pořadí, sluchové percepce. Nabývá na významu koordinace a integrace různých způsobů vnímání. Myšlení těchto jedinců je vázáno na realitu. Zaměřuje se na poznání skutečného světa, ve svých úvahách nejraději vychází z vlastní zkušenosti. Začíná chápat pravidla pro určitý postoj, situaci. Pravidla se stávají součástí jeho znalostí, ovlivňují jeho uvažování (Machková, 2005).

Pro srovnání uvádím názor Mazala (2007), který toto období, období mladšího školního věku, nazývá koncem první etapy tvořivosti dítěte. V tomto období nastává určitý řád a režim, který si vyžaduje školní docházka. Autor uvádí: „*Již si nemůžeme zaměnit kdykoliv potřebujeme hru za práci, za učení hrát si a učit se jak chceme, a kdy*

potřebujeme.“¹¹ Dítě se již v tomto období snaží být nezávislé, což se projevuje menší neposlušností a snahou prosazovat svoji vůli. Kladné hodnocení by mělo převažovat (Hájek, 2000). „**Vývoj paměti a pozornosti** je závislý na dosažení určitého stupně znalosti CNS. Pozornost je jedním z prostředků regulace psychické aktivity, především poznávacích procesů.“¹² Jsou podmíněny aktuální orientací v prostředí, integrací minulých zkušeností a plánováním budoucí činnosti (Vágnerová, 2005).

Emoční vývoj je typický zvýšením emoční stability, odolnosti vůči zátěži. Děti jsou optimističtější, emoční naladění je z větší části vyrovnané. Děti již lépe rozumí svým pocitům, přesněji diferencují jejich kvalitu, intenzitu a dobu trvání. „*Specifickým projevem dětí školního věku vyvolávajícím emoční reakce je žertování na úkor druhých, jejich provokování.*“¹³

Můžeme říci o tomto období dítěte, že dítě dokáže více ovládat svoji pozornost, zvyšuje se kapacita paměti, jazykové schopnosti se rozvíjí především pomocí školní výuky. Rozvíjí se viditelně sebekontrola dítěte. Prostředí rodiny pro dítě zatím uspokojuje většinu jeho potřeb, je jeho modelem pro budoucnost. Spolužáci jsou pro něj rovnocennými partnery, s nimiž se neustále porovnává.

3 Zájmové činnosti v životě dítěte mladšího školního věku

Zájmová činnost poskytuje mnoho podnětů, plní funkci výchovnou i vzdělávací. Měla by být trvalou součástí trávení volného času dětí. Jako jedna z činností vyplňuje volný čas dětí, je pro ně nejpřitažlivější, je významným prostředkem výchovy dětí. Rozšiřuje obzor u dětí, obohacuje jejich znalosti a spojuje ověřování získaných teoretických znalostí v praxi. Zájmové činnosti při svých možnostech umožňují odreagování se, prožívání kladných citů a prožitků, poznávání vlastních možností při různých typech zvolené činnosti, na základě dobrovolnosti a individuálního přání (Hájek, 2007). Měla by rozvíjet celou osobnost dítěte, motivovat ho a podporovat jeho seberealizaci. Tím, že se podílí na vytváření kladných vztahů k rozmanitým činnostem, se podílí i na

¹¹ MAZAL, F. *Hry a hraní pohledem ŠVP*. Hanex: Olomouc, 2007, s. 27

¹² VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005, s. 255

¹³ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005, s. 262

volbě možné budoucí profese. Hlavně zájmová činnost přispívá k smysluplnému trávení volného času, společensky žádoucího. Zájmová činnost se uskutečňuje v době volného času dětí, měla by mít v sobě prvek dobrovolnosti, přinášet jedinci uspokojení a seberealizaci. Měla by být výchovou k volnému času.

„Smysluplné naplnění volného času je jedinou z forem, jak čelit sociálně patologickým jevům ohrožující děti. Nenaplnění volného času činností svádí jedince k destruktivním aktivitám. Dobře volená činnost přináší vnitřní uspokojení, radost z úspěchu, zvyšuje sebevědomí.“¹⁴

Zájmová činnost by měla podporovat a rozvíjet samostatnost, podněcovat k další činnosti, rozvíjet činnost a zdravou společenskou aktivitu. Dále by měla naplnit úkoly zdravotně hygienické, prostředek relaxace, odpočinku a regenerace sil (Hájek, Pávková, Hofbauer, 2008).

Zájmová činnost je nedílnou a neoddělitelnou součástí výchovy. Školská zařízení pro zájmové vzdělávání dělíme na střediska volného času, školní kluby a školní družiny.

3.1 Školní družina

Školní družiny jsou zřizovány zpravidla při základních školách, nebo mohou působit samostatně jako zařízení pro žáky jedné, či více škol. Tato zařízení jsou určena žákům prvního stupně základního vzdělávání, s počtem do 30 dětí. Nejvyšší počet dětí stanovuje ředitel školy, zejména přihlíží k zajištění jejich bezpečnosti. Při specifických činnostech, kdy může dojít k ohrožení na zdraví, určuje dalšího pedagoga (např. plavecký výcvik, výlety). Děti jsou do školní družiny přihlašovány zpravidla k pravidelné docházce. Školní družina je v provozu ve dnech školního vyučování a o prázdninách. O prázdninách může přerušit činnost ředitel školy po dohodě se zřizovatelem. Základní formou činnosti školní družiny je **činnost pravidelná**, každodenní pedagogická práce jednotlivých oddělení s žáky přihlášených k pravidelné docházce (Hájek, Pávková, Hofbauer, 2008).

Ve školní družině jsou náplní práce uvedené tyto formy činností:

¹⁴ HÁJEK, B. *Nástin metodiky vedení zájmové činnosti*, Praha: UK Praha, Pedagogická fakulta, 2007, s. 58

- a) Činnost příležitostná výchovná, vzdělávací, zájmová a tématická rekreační činnost, která není spojená s pobytem mimo sídlo školského zařízení.
- b) Činnost pravidelná výchovná, vzdělávací a zájmová činnost.
- c) Využití otevřené nabídky spontánních činností. Mimo jiné pro žáky výslovně umožňuje činnost odpočinkovou a přípravu na vyučování (Valenta, 2007).

Příležitostné aktivity jsou akce, které jsou organizované nad rámec jednoho oddělení, určené pro rodiče a širokou veřejnost (besídky, karnevaly, sportovní dny). Neorganizované hry v ranní družině před začátkem vyučování a tzv. koncové družiny, volná činnost dětí při pobytu venku na hřišti je nazývána **spontánní aktivitou**. Další formou je **činnost odpočinková**, která má za hlavní úkol odstranit únavu dětí, plní psychohygienické poslání. Jsou to například činnosti formou klidových her, klidné zájmové činnosti, poslechové činnosti apod. Do denního režimu se zařazují zpravidla po obědě nebo kdykoliv během dne, kdy je třeba. Aktivním odpočinkem je i pobyt venku na hřišti, kde se doporučuje nejprve činnost organizovaná a potom navození spontánních aktivit. Patří sem poznávání a rozvoj dovedností, který umožňuje dětem seberealizaci. Při zájmových činnostech by měla být dominantní vlastní aktivita dětí, která by jim měla přinést uspokojení a radost z vykonané činnosti. Poslední aktivitou je příprava žáků na vyučování, která by měla zaujímat v činnosti školní družiny významné místo. Patří sem např. vypracovávání písemných domácích úkolů, upevňování školních poznatků v praxi, nacházení souvislostí mezi jednotlivými poznatky apod. Školní družina má v kompetenci organizování zájmových útvarů, příležitostných akcí. Činnost školní družiny je poskytována za úplatu. Jednou z forem školní družiny je hra. Měla by nás obohacovat o kladné zážitky a emoce (Hájek, Pávková, Hofbauer, 2008). Vychovatelky školní družiny se snaží volit takové činnosti, aby svým zaměřením a obsahem byly pro děti přitažlivé a zaujaly je. Mezi ně patří samozřejmě hraní, pohybové hry. Důraz při hře klademe na spolupráci dětí ve skupině, která je řazena nad výkon jednotlivců (Mazal, 2007). Hra by měla být vždy pro jednotlivce činností příjemnou.

„Je to činnost pro člověka příjemná, poskytuje pozitivní prožitky, radost ze hry, umožňuje relaxaci, nenásilné, bezděčné učení a rozvoj všech složek osobnosti. Podstatný je průběh hry, výsledek je méně významný.“¹⁵

Podle autorů Hájka, Hofbauera a Pávkové (2008) by neměl být pohled na školní družinu jako na úschovnu dětí ani jako na pokračování školního vyučování. Družina má svá specifika jako je odpočinek, rekreace a zájmové činnosti. *„Zaměřujeme se zde na výchovu*

ke zdravému životnímu stylu, posilování komunikačních dovedností tvořících základ sociálních dovedností (naslouchat, poslouchat, řídit, rozhodovat se, aplikovat, přesvědčovat), brát odpovědnost za svoje chování, hodnotit objektivně, přijímat důsledky svého chování, rozvíjet schopnost najít své místo ve skupině a ve společnosti, posilovat formování životních postojů.“¹⁶

4 Problémové chování, vymezení pojmu

Problémové chování můžeme vymezit jako chování, které je pro pedagoga nepřijatelné. Je to chování, které nějakým způsobem „vybočuje z řady“. Chování, které neodpovídá nějaké normě (Šulová, 2004). Pod pojmem norma si můžeme představit jejich několik forem. Je to například norma statistická, která vychází z představ, co je časté a normální (může se stát, že co je časté, se nám nemusí osobně vždy líbit, např. rozvodovost) atd. Normou mediální rozumíme média, která často píšou o nějakém problému (třeba užívání drog lidé si mohou pokládat otázku, zda když oni je nepotřebují k životu, zda jsou v pořádku). Další s forem je norma normální, to chápeme jako to, co je normální, je správné. Kdo určuje to, co je správné? Pokud se přibližujeme k vysněnému vzoru, mluvíme o normě jako ideál. Dalšími příklady norem jsou například normy právní, etické, sociokulturní. Psychologové z větší míry vychází z normy osobní. Vychází z jedinečného uspořádání chování, postojů, schopností adaptovat se, zdravě se rozvíjet, pociťovat v životě štěstí a uspokojení, které platí jen pro jim sledovaného pacienta (Šulová, 2004).

¹⁵ HÁJEK, B. ,HOFBAUER, B. ,PÁVKOVÁ, J *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2008, s. 125

¹⁶MAZAL, F. *Hry a hraní pohledem ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007, s. 139

4.1 Problémové chování dítěte z psychologického hlediska

Problémové chování se zejména vyznačuje odchylným prožíváním, chováním a porušováním dohodnutých norem a očekávání přiměřeným věku. Posuzujeme například: schopnost přiměřeného vnímání reality, úroveň sebepoznání a reflexe vlastních pocitů a motivů, sebeúcta a akceptace, ovládání svého chování, přiměřeného navazování vztahů s vrstevníky, vytváření citových vztahů a vztahy k autoritě. „*Poruchy chování u dětí je možno vymezit jako opakující se stabilní vzorce chování, ve kterých jsou porušovány sociální normy, pravidla a práva druhých. O poruchy chování dítěte jde zpravidla tehdy, pokud se tento stav opakuje a trvá nejméně šest měsíců.*“¹⁷ Problémové chování vzniká vzájemným působením několika rizikových faktorů. Jsou to faktory, týkající se přímo osobnosti jedince (genetické dispozice, temperamentové charakteristiky dítěte, oslabení nebo poruch centrální nervové soustavy, úrazy hlavy, emoční a psychická deprivace). A vlivy sociálního prostředí (zde hraje významnou roli rodina – anomální osobnost rodičů, neúplná rodina, rodina tolerující poruchové jednání, nezdravý životní styl rodiny, nedbalost, nedůslednost a nevhodné prostředky ve výchově).

Co si můžeme představit pod pojmem „**problémové dítě**“. Jeho chování se vyznačuje porušováním dohodnutých norem přiměřeným jeho věku, odchylné prožívání a chování. Posuzuje se ovládání svého chování, navazování vztahů s vrstevníky, schopnost přiměřeného vnímání reality, ovládání svého chování, vytváření citových vazeb, sebeúcta akceptace, úroveň se nepoznání a reflexe vlastních pocitů a motivů. A v neposlední řadě vztahy k autoritě. O poruše chování se mluví, pokud se tyto jevy opakují a trvají delší dobu. Na rizikové chování mají vliv faktory týkající se osobnosti jedince, anebo vlivy sociálního prostředí (Šulová, 2004).

4.2 Hry podporující řešení problémů

¹⁷ ŠULOVÁ, J. *Problémové dítě a hra*. Praha: Dr. Raabe, 2004

Při výběru her u dětí, které mají nějaký výchovný problém, bychom měli mít na zřeteli duševní a fyzickou vyspělost dítěte, náladu a zájmy. Při hraní neopomínáme takt a toleranci. Hraní her spíše využíváme spíše jako prevenci pokud je problém v začátcích. Vždy se snažíme probudit v dětech pocit důvěry a tolerance. Podle druhu chování, jeho příčin a předsudků můžeme použít následující rozdělení typů dětí a her, které nám mohou pomoci se s popsáním problémem vyrovnat, podpořit rozvoj vlastností a schopností. Pomoci nám vyřešit dané situace (Šimanovský, Mertin, 2000).

Rozdělení:

- dítě uzavřené (vhodné hry pro rozvoj komunikačních schopností, sebevyjádření),
- dítě pesimistické (vhodné hry pro rozvoj přirozené hravosti, smyslového vnímání),
- dítě neklidné, hyperaktivní (vhodné hry orientované na abreakci, na relaxaci, hry podporující představivost a logické myšlení),
- dítě vzdorovité (hry rozvíjející empatii, pozitivní sebepojetí, souhru s partnerem i se skupinou spoluhráčů, hudební a výtvarné činnosti, estetické cítění),
- neohrabané dítě s těžkopádnými projevy (vhodné hry, které rozvíjejí pohybovou koordinaci, smysl pro rytmus, postřeh, schopnost reakce, sociální a komunikační schopnosti),
- dítě nesoustředěné, roztěkané (vhodné hry podporující kladné sebepojetí, sebeovládání),
- dítě, které chodí za školu, lže, někdy se dopouští i drobných krádeží (vhodné hry rozvíjející schopnost dobré komunikace a spolupráce, zdravé sebepojetí a empatii),
- dítě nervózní a úzkostné (vhodné hry na abreakci, relaxaci, taktilní hry),
- dítě, které má potíže s přizpůsobením (vhodné hry na rozvoj praktických dovedností, komunikace),
- dítě plaché a pasivní (vhodné hry na rozvoj fyzické zdatnosti, praktických dovedností),
- dítě, které se častěji projevuje jako bezcitné (vhodné hry podporující empatii, hravost a estetické cítění),

- dítě apatické a bez zájmu (vhodné hry spojené s tvořivostí, fantazií a smyslovým vnímáním),
- dítě přecitlivělé (vhodné hry rozvíjející volní vlastnosti, sebekázeň),
- dítě, které trpí nespavostí (vhodné hry na uvolnění a soustředění. Pozitivní imaginaci a relaxaci),
- dítě, které jedná agresivně (vhodné hry umožňující projevení nejrozličnějších citů – rozvíjejí schopnosti kontaktu, empatie a komunikace, přijetí etických norem a pravidel, posilují sebedůvěru a důvěru, abreaktivní a relaxační činnosti),
- dítě závislé (vhodné hry podporující sebepojetí, samostatné rozhodování),
- mentální postižení (vhodné hry podporující smysl pro rytmus, paměť, postřeh).

Hry uvedené v tomto díle mohou rozvíjet více vlastností nebo schopností najednou. Úkolem jako vedoucího hry je zajistit při hrové činnosti pocit důvěry, tolerance a pohody (Šimanovský, Mertin, 2000).

4.3 Charakteristika vybraných typů chování použitých v praktické části práce

Charakteristika typů dítěte s projevy chování, které se jeví jako hyperaktivní, agresivní, úzkostlivé a nervózní.

Hyperaktivita, podle psychologického slovníku je definována jako: „*Porucha vůle; nadměrné, ale neúčelné a neproduktivní zvýšení činnosti, často též činnosti motorické*“¹⁸

„Hyperaktivní, nápadně neklidné dítě se vyznačuje ve srovnání s ostatními dětmi slabší nervovou soustavou. Jeho nervové buňky, mozková centra, ale i svalové skupiny se rychleji unaví a vyžadují odpočinek. To je hlavní příčinou často pozorovaného nepřiměřeně rychlého střídání činností, jež má za cíl zapojení dalších mozkových center a svalových skupin místo těch, které již ovládla únava. Proto dítě nevydrží ani u jednoho druhu pracovní činnosti, ale ani hry, střídá aktivity rychle za sebou a bývá

¹⁸ HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha, 1993

brzy unaveno. Kromě již zmíněné hyperaktivity, tyto děti velmi špatně koncentrují pozornost, jsou zbrklé a díky nerovnoměrnému vývoji svých duševních funkcí mohou mít potíže v učení (neúhledné písmo, pomalé čtení), výrazné výkyvy nálad, ale také poruchy řeči (koktavost, špatná výslovnost apod.). Někdy se též objevuje tělesná neobratnost a koordinace pohybů.“¹⁹

Agresivita, je tendence k útočnému jednání vůči jiné osobě či okolí; u člověka je často jeho příčinnou frustrace (psychický stav vyvolaný překážkou na cestě k cíli, resp. ohrožení, oddálení n. znemožnění uspokojit určitou potřebu).²⁰

Agresivita - „Z pedagogického hlediska sem patří výbuchy vzteku, které bez morálních zábran a hranic propukají vůči ostatním, vůči vlastní osobě nebo vůči věcem. Děti mohou reagovat vyhrožováním, řvaním, bitím, kousáním, pliváním, škrábáním, strkáním a kopáním. Jsou to neřízené výbuchy vzteku.“²¹

Úzkost je signál nebezpečí, stav napětí z nesouhlasu meziosobních vztahů (Hartl, 1993).

Je aktuální nepříjemný prožitek tísně či tísnivého napětí neurčitého obsahu (na rozdíl od strachu, který je aktuálním nepříjemným prožitkem napětí s konkrétním obsahem).

Nervozita, laický název pro mírně psychické podráždění, indispozici, krátkodobý výskyt příznaků charakteristických pro neurastenii (nervová slabost). (Hartl, 1993).
Je nervová slabost, zvýšená dráždivost, popudivost, úzkost, duševní neklid.

¹⁹ Maříková, P. *Děti a my*, 7. 4. 2003, internetový zdroj

²⁰ HARTL, P. *Psychologický slovník*, Praha, 1993

²¹ ERKERT, A. *Hry pro usměrňování agresivity, 100 námětů pro činnost s dětmi ve věku od 3 do 8 let*. Praha: Portál, 2004, s. 7

5 Osobnost vychovatele

Pedagogická náplň vychovatele se především vyznačuje tím, že obsah výchovy není závazně stanoven, je rámcový nebo je pouze stanoven jako doporučení. Proto i hodnocení je individuální s ohledem na dosažené výsledky, snahu, radost z činnosti. Autorita má stejný podíl formálnosti i neformálnosti. Menší míra formálnosti je stanovena požadavkem dobrovolné účasti na činnostech. Převažují práce v malých skupinkách, individuální formy. Prostředí je rozmanité, proměnlivé, odvíjí se podle zvoleného druhu činnosti.

Osobnostní charakteristika vychovatele: Nároky jsou kladeny na schopnost jednat s lidmi, udržet autoritu, vést jiné lidi, působit jako pozitivní vzor. Požadavky na vzdělání a další vzdělávání. Rysy osobnosti, které jsou podmínkou úspěšného vykonávání pedagogického povolání:

- schopnost empatie, vcítění se do prožívání druhých.
- komunikativnost, dovednosti verbálního i neverbálního sdělování a umění naslouchat, potěšení z komunikace s lidmi,
- přiměřená míra dominantnosti, která umožňuje vedení jiných lidí,
- odolnost, zvládání náročných životních situací, stabilita, nekonfliktnost,
- pozitivní ladění, optimismus i zdravý skeptismus, převaha kladných emocí,
- pozitivní vztah k lidem, k dětem, dospívajícím, dospělým, seniorům, radost ze vzájemného kontaktu.²²

Příklady vlastností, které jsou pro pedagogy žádoucí, jsou např. schopnost přizpůsobovat se proměnlivým podmínkám a řešit nečekané situace, aktivita, iniciativa, průbojnost, schopnost prosazovat své názory a požadavky, tvořivost, nápaditost, fantazie, hravost, radost ze hry, smysl pro humor, fyzická zdatnost, dobrý zdravotní stav, příjemný vzhled, přiměřená úprava zevnějšku, pochopení pro věkové zvláštnosti i při práci s věkově heterogenními skupinami. Měl by to být člověk hravý, vtipný, nápaditý apod. Měl by klást na děti přiměřené požadavky a poskytovat prostor dětem

²² Upraveno dle HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2008, s. 133

pro jejich názory i činnost. Jednání s dětmi by mělo vycházet ze vzájemného respektu pedagoga a dítěte. Z pohledu výchovného působení, by měl pedagog podporovat zdravý vývoj osobnosti dítěte. Hra patří mezi základní lidské činnosti, klade důraz hlavně na tvořivost, smysl pro hru a dobrý vztah k dětem (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008). Podle Vážanského a Smékala, by pedagog měl zastávat různé role. Jako diagnostik (zkoumá a rozpoznává potřeby a zájmy daných svěřenců, jejich úroveň a možnosti rozvoje racionální sféry, emocí a motoriky), jako poradce (pěstování správných návyků v režimu dne, odstraňování zlovyků v oblasti povinností, poskytuje poradenské služby v oblasti optimálního využití volného času), jako podněcovatel (umožňuje a podporuje komplexní rozvoj osobnosti, napomáhá k uspokojování základních potřeb, osvojování kladných mravních a charakterových vlastností), jako strůjce (přináší citové uspokojení svěřencům z dobrovolně prováděné činnosti) a organizátor činnosti zprostředkované aktivity (získávání rozvahy, harmonie, relaxace, zábavy) a poslední jako koordinátor (zodpovídá za strukturu průběhu volného času a za realizaci funkcí výchovy).²³ Podle Mlejnka (1997), by pedagog měl být hlavně přítelem dětí, usměrňovatelem hry, měl by je hrou inspirovat. Hlavně by měl vždy podporovat a vytvářet radostnou a tvořivou náladu (Mlejnek, 1997).

5.1 Fáze práce vedoucího ve skupině

Tím, že dětem vedoucí vytvoří situace, odpovídající principům účinného sociálního učení, jim jako vedoucí nejvíce prospěje. Děti by se měly do činnosti zapojit s chutí, emocionálně si ji prožít. Vychovatel vytváří atmosféru jistoty, otevřenosti a důvěry, cestou přes otevřené výpovědi o vlastních pocitech, myšlenkách a reflexích. Dbá o umění propojení získaných zkušeností s realitou. K naplnění těchto skutečností nás vede dodržování určitých postupů a to jsou následující.

²³ Upraveno dle: VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995, s. 102 a 103
: SMÉKAL, V. *Přehled psychologie osobnosti*. Praha: SPN, 1995, s. 124 a 125

5.1.1 Analýza skupinové práce

Před začátkem činnosti zodpovíme základní otázky pro zdárný průběh činnosti. Prezentovat zadání, pravidla, aby hra byla srozumitelná. Ty, které se týkají mé osoby. Například: Jaké jsou moje vlastní potřeby a zájmy? Čemu by se měly naučit, aby se moje práce usnadnila? Které projevy u dětí mě ruší? A další podobné otázky vedené v tomto duchu. Potom přejdeme k dalšímu kroku, a tím je: Co by dětem práci ve skupině usnadnilo? Jakou zátěž tato hra přináší? A jiné. V této fázi má vedoucí za úkol udržovat správnou míru nejistoty na optimální úrovni.

5.1.2 Zavedení interakčního učení

Při představení nějakého úkolu hry máme další úkoly. Prezentovat zadání, pravidla aby byla srozumitelná. To vše má vliv na průběh i efekt činnosti. Zda pro danou skupinu je srozumitelné znění, zda jsme přizpůsobili podmínky určené skupině. Proto je dobré dodržovat několik zásadních pravidel, jako jsou informace o cílech cvičení, jasné instrukce o průběhu, zdůraznění experimentálního charakteru, jasný styl vedení, zdůraznění prvku dobrovolnosti.

5.1.3 Fáze experimentování

Úkolem vedoucího je dohled nad správností dodržování pravidel hry, času. Někdy je účast vedoucího potřebná, někdy nežádoucí. Vedoucí musí dodržet svoji nezávislost.

5.1.4 Fáze vyhodnocení

Při průběhu hry role vedoucího ustupuje do pozadí. Při vyhodnocování se dostává jeho role do popředí. Pomáhá posoudit zkušenosti ze hry. Dává jim návod na reflexi, konkrétní formulaci otázek. Každé dítě by mělo mít možnost se vyjádřit. Pokud jsou informace pro dítě těžce akceptované, podpoříme ho při vlastní sebereflexi.

Nezapomínáme na spojení zážitků při činnosti s každodenním životem. Tuto část zbytečně neprodlužujeme.²⁴

6 Shrnutí teoretické části

Autoři, kteří se zabývají problematikou hry, mají různá vysvětlení a pohledy na toto téma. Jedním ze společných jevů je, že hra je charakteristickým významným projevem člověka, který nás provází po celý život.

Kořeny hry můžeme sledovat již od pravěku, i když v počátcích v jiných formách. Musíme mít na zřeteli, že hra není pouze a výhradně lidskou činností. Hru můžeme pozorovat u zvířat, pro které je hra zábavou, ale i učením. Není to nový fenomén, ale patří od pradávna k základním činnostem jedince.

Z teoretické části práce vyplynulo, že hra je tedy především činností spontánní, svobodnou, spojenou s určitým napětím. Měla by být hlavně využívána jako prostředek zábavy. Přístup ke hře se během života mění, což můžeme doložit v jednotlivých obdobích života zájmem o hru. Pro jedince je užitečná jako prostředek seberealizace, se svými pravidly a řádem. Můžeme si hrát pro radost nebo se prostřednictvím hry realizovat, odreagovat se, relaxovat, ale někdy je potřebné využít hru se záměrem jako prostředek k rozvoji osobnosti. Význam hry můžeme vidět také v tom, že hra nás učí pocitu sounáležitosti se skupinou, při které vnímáme sebe jako jednotlivce, ale i ostatní hráče. Někteří autoři tvrdí, že mezi hrou a inteligencí je přímá souvislost, děti, které si hrají v dětství, se lépe učí a prospívají ve škole.

Z teoretické části jsem vycházela při pozorování jednotlivých dětí s vybraným typem chování použité v druhé části práce.

²⁴Upraveno dle: HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro život 1. Sociálně psychologické hry pro děti a mládež*. Praha: Portál, 1994, s. 14 - 17

B. PRAKTICKÁ ČÁST

7 Cíl praktické části

Cílem praktické části empirického výzkumu je zjistit, zda se změnilo chování vytipovaných dětí v průběhu herních činností, praktikované v prostředí školní družiny.

7.1 Stanovení hypotéz

Předpokládám, že při sehraných hrách s dětmi s vybraným typem chování, se potvrdí typické projevy chování určitého druhu chování. Předpokládám, že při hraní her navrhovaných pro určitý typ chování vybrané děti uvidí, že jejich způsob chování je odlišný od většiny jedinců, vyzkouší si jiný způsob chování i zažijí reakci ostatních jedinců skupiny na případnou změnu jejich dosavadního chování.

7.2 Metody použité při průzkumu

Při své práci jsem zvolila kvalitativní metodu příležitostného, zúčastněného pozorování. Kvalitativní metodu jsem vybrala proto, že jsem chtěla formu, která je zaměřena na konkrétní dítě a situaci ve hře. Pozorování proběhlo v přirozeném prostředí účastníků, zaměřené pouze na určité znaky v chování vytipovaných jedinců. Sestavila jsem si pozorovací schéma, které mě bylo vodítkem v této práci. Zaměřila jsem se na komunikaci dítěte se svými vrstevníky ve skupině, jaké jsou jeho projevy po emoční stránce, jak se mění jeho chování v průběhu hry, jaké je jeho prožívání při hře, jaké typy partnerů si k sobě vybírá a hlavně jestli se změnilo jeho chování při opakování hry. Snažila jsem se o objektivní pozorování a zaznamenávání dat u vytipovaných jedinců. Vycházela jsem z publikace Šulcové, kterou jsem zmiňovala v teoretické části práce. Zmiňovaná autorka se zabývá se nedostatečnou samostatností, sebevědomím, nedostatečnou schopností kontaktu a zvládáním konfliktu. Zaměřila jsem se na určitý typ chování dítěte, které se jeví jako problémové, jeho projevy při hře. Příklady her popisovaných v této práci, jsou vybranými vzorky sehraných her, které z mého hlediska nejvíce odpovídaly příkladům chování vytipovaných dětí pro tuto práci, označených

jako problémové chování. Připravila jsem obsah a strukturu hodiny (jednotlivé hry, jejich průběh a hodnocení). Postup a realizaci jsem přenechala asistenci pedagoga, která tuto činnost realizovala. Není zde prostor pro uvedení více příkladů sehraných her zabývajících se touto problematikou, ani to není podstatou této práce. Pouze ukázat na typickém příkladu chování typické projevy chování dětí a jejich případné změny při opakování činnosti.

7.3 Charakteristika prostředí

Průzkum byl realizován v prostředí školní družiny při základní škole, která má kapacitu cca 600 žáků. Škola vznikla v roce 1928. Je to úplná, plně organizovaná škola, s 1. - 9. ročníkem. Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání – Otevřená škola.

7.4 Popis skupiny

Školní družina je v provozu pondělí až pátek od 6,30 do 8,15 hodin a od 11,50 do 17,30 hodin. Je zde v provozu 7 oddělení školní družiny a jeden školní klub pro žáky čtvrtých ročníků. Celkový počet přihlášených dětí školní družiny činí 209 dětí.

Oddělení školní družiny, kde průzkum probíhal, je v provozu s počtem 27 dětí. V oddělení je 12 dívek a 15 chlapců. Jsou to žáci třetích ročníků, ve věku devíti až deseti let. Děti jsou komunikativní, celkově se k sobě chovají ohleduplně. Nejsou zde žádné výrazné konfliktní vztahy, které by narušovaly chod tohoto oddělení. Pokud se zde objevují známky agresivního chování vůči ostatním jedincům, jsou to spíše výjimečné případy lehčího rázu. Jsou zde asi tři děti, které se jeví jako vůdčí osobnosti. Kolem nich se tvoří skupinky dětí, které spolu více kamarádí. Materiální vybavení oddělení je na velmi dobré úrovni.

Průzkum v tomto oddělení probíhal formou pozorování vychovatelky školní družiny v rámci zájmových činností v tomto zařízení.

8 Dítě typu A

Charakteristika dítěte

Jedná se o chlapce ve věku devíti let, svým chováním tzv. „vybočuje z řady“ v kontrastu s projevy chování ostatních dětí v oddělení. Dítě je nadměrně aktivní, dělá hodně věcí najednou. Je čínorodé se slabší sebekontrolou. Často běhá po místnosti nebo se válí po zemi. Začne nějakou činností, hned ji zase přeruší, občas do někoho strčí, rozboří dětem nějakou stavbu. Vyjadřuje se nevhodně o ostatních dětech. Musí být v neustálém pohybu, vyruší ho z činnosti sebemenší podnět. Své neshody s ostatními řeší často násilím k ostatním dětem. Používá vulgární slova, velmi často krká a to cíleně dětem u oběda. Jeho chování vyžaduje neustálý dohled vychovatelky. Děti při hrách není příliš vyhledáván. Žije v neúplné rodině s matkou a babičkou. Jejich názory na výchovu se podstatně liší. Jeho chování omlouvají přílišnou hyperaktivitou.

Dítě hyperaktivní u projevů vypozerovaných se jeho chování vyznačuje těmito znaky. Provádí bezděčné pohyby rukama i nohama, při sezení se vrtí, často mění své místo v místnosti. Velmi často pobíhá, utíká po místnosti, aniž by to situace vyžadovala. Je v neustálém pohybu, klidnější aktivity nezvládá. Při hrách je velmi hlučné, nepřiměřeně povídavé. Z pohledu projevů jeho chování lze usoudit, že se jeví jako hyperaktivní. V rámci zájmových činnostech máme možnost dítě sledovat jeho chování při různých typech her. Můžeme vypozerovat, jak se jeví v různých časových etapách dne či týdne. Z hlediska objektivity hodnocení dítěte je vhodné pokud má možnost dítě sledovat více lidí. Do programu činností je vhodné často zařazovat relaxační hry, zařazovat je pravidelně, tím máme možnost zmírnit napětí dítěte. Můžeme je zařazovat i několikrát denně. Dbáme na dodržování hygienických zásad, jako je např. prostorná, dobře větratelná místnost. Dítě, které se nechce zapojit do činnosti, nenutíme. Necháme mu prostor, aby mělo možnost kdykoli se zapojit do činnosti. Pokud dítě není možné zvládnout jeho chování při skupinové hře, věnujeme se mu individuálně. Chválíme jej a povzbuzujeme k činnosti.

Hra 1 „Zvířátka na výletě“

Cílem hry je navodit u dětí zklidnění (přechod od pohybu ke klidné činnosti). Hra je vhodná pro tuto věkovou skupinu s maximálním počtem 20 dětí. *Pomůcky* ke hře nepotřebují děti žádné. Hra trvá asi 10 minut. *Námětem hry* je napodobování zvířátek, která se vydala na společný výlet. Po návratu z výletu jsou unavená a potřebují si odpočinout. *Průběh hry*: Každé dítě si vybere zvířátko, které bude napodobovat. Napodobuje ho charakteristickým zvukem i pohybem. Zvířátka se nejdříve proběhnou, na předem domluvený signál (zapískání na píšťalku, tlesknutí) se seřadí do dvojic, což jsme předem určili. Vydají se na výlet. Začíná se stmívat, zvířátka jsou unavená, musí se vrátit domů a odpočinout si. Znova po zaznění domluveného signálu si děti najdou svoje místo, uloží se, jak to každému vyhovuje. Po chvilce odpočinku se zvířátka začnou protahovat a pomalu se probouzejí. *Výchovný efekt hry*: Rozvíjení schopnosti empatie a zklidnění. Po zahrané relaxační hře, je dobré provést reflexi, položit dětem několik otázek typu:

- Cítily jste se dobře při předvádění pohybů a zvuků zvířátek?
- Měly jste problém s ukončením volného pohybu po místnosti, seřazením se do dvojic v části hry při přípravě na výlet?
- Jak se vám odpočívalo, rušilo vás něco?
- Jak jste se při hře cítily, co vám bylo příjemné, co se vám naopak nelíbilo?

Hra 2 „Hudební skupina“

Cílem hry je snížit napětí zrychlováním a zpomalováním pohybového tempa, rytmizací. Hra je vhodná pro věkovou skupinu osmi až devítileté děti. Trvá okolo 8 až 10 minut. Maximální počet dětí je 20. *Pomůcky* ke hře děti nepotřebují žádné. *Námět hry* je zahrání si hudebních nástrojů, ty jsou součástí určité hudební skupiny. *Průběh hry*: Děti utvoří kruh, každé dítě musí mít kolem sebe dostatek místa. Na pokyn vedoucího se budou proměňovat v jednotlivé hudební nástroje, které si určíme. Začneme například kytaristy. Děti zaujmou určitý postoj v kruhu, budou předvádět hru na kytaru. Tempo hry je nejdříve pomalé, postupně se zrychluje a opět zpomaluje. Na pokyn se změní ve

flétnisty, bubeníky a podobně. Když se řekne: „Pozor změna!“, tak si každé dítě vybere, jaký hudební nástroj bude předvádět. Všechny děti budou hrát najednou. Vedoucí udává rytmus tleskáním, slovním doprovodem apod. Vystoupení hudebníků se chýlí ke konci, hudebníci jsou unaveni, odkládají své „hudební nástroje“, děti stojí, mají svěšené hlavy, ruce spuštěné podél těla. Zavřou oči, pravidelně oddechují a odpočívají. *Výchovným efektem* je rozvíjení smyslu pro humor a rozvíjení schopnosti naslouchat.

Interpretace výsledků se zaměřením na vytipované dítě

Hra A 1:

Chlapec se nejdříve nadšeně zapojil do činnosti. Řadil se mezi hrající děti. Po vysvětlení pravidel, oznamoval, že se mu chce hrozně spát, že asi nebude hrát. Asistentka ho do hry nenutila, s tím, že se může ke hře kdykoli přidat. Při rozdělování zvířátek, se připojil k hráčům. Při hraní se projevoval hlučněji, občas do někoho strčil. Omluva neexistovala. Ve fázi zklidnění v části hry, byly jeho projevy chování již zklidněné, odpočíval celkem v klidu. Občas se prudkým pohybem přetočil, ale nikoho svým chováním neobtěžoval. V poslední fázi hry, kdy se měly děti probouzet, byl opět hlučnější. Vypadalo to, že začne zase běhat po třídě. Role psa mu dodávala odvahy pro hlučnější projevy, které ho bavily. Vypadalo to, že s rolí daného zvířete se zcela ztotožnil. K otázkám k reflexi se nevyjadřoval. Když se ho asistentka zeptala, zda se mu hra líbila, odpověděl, že ano a nejvíce se mu líbilo předvádění zvuků. Odpovídal, že se mu hra líbila a nejvíce předvádění zvuků zvířete. Při opakování hry byly jeho projevy celkem v normě, ve srovnání s ostatními dětmi. Při hře již nepůsobil rušivě, a svým chováním zapadl mezi ostatní. Fáze střídání aktivit během hry ho zřejmě uspokojila, mohl vybyt svoji přebytečnou energii i prožít si fázi odpočinku.

Hra A 2:

Jako problém se ze začátku jevil začlenění se mezi děti do kruhu. Neustále pobíhal po třídě a měnil své místo v kruhu. Po napomenutí dětmi, se zařadil a zůstal stát již na jednom místě. Zde netrpělivě přešlapoval a neustále se otáčel na děti kolem sebe. Rozptyloval ostatní při vysvětlování pravidel. Když hra začala, ještě vyrušoval ostatní povídáním. Jakmile se ho ostatní nevšíмали, začal se v klidu věnovat předvádění

jednotlivých nástrojů. Nástroje předváděl s takovou vervou, že jsem chvílemi nevěděla, o jaký hudební nástroj se jedná. Když nastala fáze zklidnění, připadal mi docela unavený. Věnoval se v klidu odpočinkové chvilce, ani ostatní již nevyrušoval. Když se hra opakovala po druhé, působil na mne relativně klidněji, jeho projevy v chování při hře již nebyly tak výrazné. Vypadalo to, že ho hra zaujala. Při reflexi hry na dotazy asistentky odpovídal v klidu a neměl žádné připomínky. Když odpovídaly jiné děti, tak jim skákal do řeči, překřikoval je a snažil se o vtipné odpovědi. Zřejmě se snažil na sebe upoutat pozornost ostatních. Dítě se jeví jako hyperaktivní.

Doporučení: Pohyb a střídání činností, dostatečná doba neorganizovaného pohybu dokáže koordinovat chování takového typu dítěte. Též střídání činností a dostatek námětů pro činnost. Důležitá je zde role pedagoga, jeho přístup a vedení hry. Pokud je dítě unavené, nemá možnost aktivního prožitku, jeho únava podporuje zvýšenou aktivitu a dítě je „otravné“. V tomto případě bychom si neměli plést důslednost s přísností. To znamená dodržovat určitý řád a režim. Na druhé straně dítě by mělo naučit se dodržovat určitá pravidla. Hra by se měla za nějaký čas zopakovat, aby si dítě mohlo zažít jiný typ chování a mohla se srovnat případná rozdílnost v chování dítěte. *Hry vhodné pro hyperaktivní děti* jsou hry orientované na abreakci (činnost, při které se zbavujeme napětí, odreagujeme se) a na relaxaci, hry podporující představivost a logické myšlení, vnitřní kázeň. Například hry: Společné bubnování, relaxace v pohybu, předvádění písniček, roboti, koncert aj.

9 Dítě typu B

Charakteristika dítěte

Jedná se o chlapce ve věku devíti let, který jedná agresivně vůči ostatním dětem. Dítě je hlučné, vulgárně se vyjadřuje o ostatních dětech, snaží se prosazovat na úkor ostatních, vysmívá se jim. Dává dětem najevo svoji fyzickou převahu, hlavně, kdy ví, že se jedná o slabšího jedince. Má tendenci jim ubližovat. Děti si s ním často odmítají hrát. Neshody s ostatními řeší násilím, některé děti nechtějí být v jeho blízkosti. Tyto projevy agresivního chování nepřesahují hranici únosnosti, jedná se spíše o slovní výhružky.

Tyto symptomy nejsou pro něj vždy typické, často se chová k dětem přátelsky, svým chováním nikoho neohrožuje. Chlapec žije sám s matkou. Matka na jeho případné prohřešky nereaguje, argumentuje tím, že doma s ním problémy nejsou. Pokud se jeho projev agrese neprojeví vůči jinému dítěti, je únosné nechat tento vztek odeznít.

U projevů vypozařovaných se vyznačuje těmito znaky. Dítě má snahu se prosazovat na úkor chování ostatních, ponižuje a sráží sebedůvěru ostatních. Z projevů verbální agrese jsou to pošklebky, nevhodné řikanky a nadávky. Z hlediska agrese fyzické je to například štípání, tahání, šťouchání, ničení věcí, kažení radosti ostatním. Jedním z možných příčin agresivního chování může být přemíra podnětů, neschopnost je zpracovat, nepřiměřená zátěž, neschopnost přiměřeného odpočinku, snížená odolnost organismu, reakce na nevyvážené rodinné klima, odpozorované modely chování, dlouhodobé neuspokojování potřeb dítěte a jiné. V možném přístupu k takovému dítěti můžeme postupně ovlivňovat chování dítěte tak, že korigujeme přílišné spontánní projevy. Zde můžeme právě použít hru s vrstevníky. Ta procvičuje osvojování si přiměřených modelů chování, přiměřených způsobů reagování. Agresivní chování je člověku přirozené, třeba už jako obrana. Ale pokud je to agresivita fyzická vůči jiné osobě, je jí třeba tlumit. Dítě bychom neměli systematicky trestat, můžeme mu tímto způsobem vzít radost ze života, anebo mu dát příklad, jakým by se mohlo v dospělosti chovat k ostatním. Z pedagogického hlediska můžeme říci, že se dítě jeví jako agresivní.

Hra B 1, „Koncert na zádech“

Cíl hry je naučit se oddělit aktivní a pasivní kontakt. Hra je vhodná pro 10 až 25 dětí. Trvá 10 až 20 minut, pomůcky ke hře nejsou žádné. *Průběh hry*: děti se posadí na židle do kruhu. Budou představovat hudební kapelu. Asistentka ukazuje, na jaký nástroj budou právě hrát. Všechny děti po ní opakují, například: bubnujeme nahlas o zem dlaněmi rukou, bubnujeme o trochu tišeji o stehna, bubnujeme docela tichounce na záda našeho souseda po levé ruce, poté po pravé ruce, hrajeme triangel tak, že ukazováčkem se dotkneme země, potom stehna, pak do zad souseda po pravé ruce a nakonec do zad souseda po levé ruce. Dalším úkolem může být, že hrajeme na basu předloktím

na břicho, na záda souseda po pravé a potom po levé ruce. Hrajeme na klavír, na zemi, na stehnech, na zádech našich sousedů. Nakonec můžeme hrát na harfu, na stehna, na tělo, na záda sousedů střídavě. *Výchovným efektem hry* je, že procvičujeme schopnosti řídit své pohyby, dodržovat pohybový rytmus, nácvik přijímání dotyků a dotýkání se. Dotyková zpětná vazba může vést ke korekci vlastních projevů a pocitů.

Hra 2 „ Fotbalový míč a ježek“

Cílem hry je zvládnout střety zájmů mezi dětmi. Hra je určena pro sedmi až osmileté děti. Doporučený počet dětí je 10 až 20 dětí. Délka trvání je 10 až 20 minut. Jako pomůcky potřebujeme dva balónky, dvě šňůrky.

Námět hry: Každý balónek přivážeme na šňůrku dlouhou 1 m. Na jeden balónek namalujeme oči – bude znázorňovat ježka. Na druhý balónek namalujeme oči a usmívající se ústa. Představíme si, že je to rozpustilý míč. Každý hráč drží jeden balónek a uprostřed kruhu hrají všichni hráči honěnou. Hráč, který má v ruce balónek s ježkem, se pokouší chytit míč tak, že se oba balónky dotknou. Přitom se ale nesmí dotknout oba hráči.

Celé hře bude předcházet krátký příběh, který asistentka dětem převede. *Byl jednou jeden malý ježek, který žil se svými třemi dětmi v malé zahradě. Vedle zahrady bylo hřiště, na němž bydlel fotbalový míč. Ten se velice často nudil, protože si s ním děti neměly hrát. Vždycky, když mu byla dlouhá chvíle, skočil přes plot a škádlil malé ježky. Ti se ale báli, protože byl oproti nim veliký. A když pak míč skočil ježkovi na záda, mohl mu dokonce polámat bodlinky, protože je neměl ještě dost pevné. Proto se ježčí maminka pokoušela míč ze zahrady vyhnat. Před ní měl fotbalový míč respekt, protože její bodlinky byly špičaté a ostré...*

Tato hra je vhodná jako nácvik zacházení s agresivním chováním. Děti se při hře musí vyvarovat tělesného kontaktu. Hraním pochopí, že spíše než násilí a síla, pomůže při hře šikovnost. Výchovný efekt: Odreagování napětí, nácvik motorické koordinace. Děti se naučí pracovat s myšlenkou, že konfliktní situace se dají řešit kompromisem, každý něco získá i ztratí. Každý je vítězem i poraženým.

Interpretace výsledků se zaměřením na vytipované dítě

Hra B 1:

Chlapec se do hry zapojil velmi aktivně. Začal vyhledávat svoji židli. Zde trošku na účet jiných dětí, strkal do nich a několikrát změnil místo, než našel to, kde by chtěl sedět. To bylo inspirací i pro některé děti, které ho začaly v hledání místa napodobovat, anebo na druhé straně vedle něho nechtěly sedět. Když se všichni usadili, asistentka jim řekla všem pravidla, kterých by se měly po dobu hry držet. Zde v této fázi vyrušoval a začal dělat napodobování nástrojů sám, vymýšlel různé varianty nástrojů. Pro některé děti to byl důvod ke smíchu, někteří ho napomínaly, aby nevyrušoval a nekazil hru. Po menším napomenutí asistentky se pokračovalo ve hře. V průběhu hry občas do některých z dětí strčil, schválně padal ze židle. Dodržování pravidel stanovených na začátku hry mu nic neříkalo. Za každou cenu chtěl být středem pozornosti, přitom používal i vulgární slova. Při reflexi měl ke každé odpovědi vtipný komentář a neustále rozhazoval rukama na všechny strany, čímž i někoho bouchl. Židle pro něj byla omezením místa, které mu dělalo velké problémy. Hru hodnotil jako zábavnou.

Hra B 2:

Při vysvětlování pravidel všechny děti pozorně poslouchaly, i mnou vytipované dítě. Při dotazu na pochopení pravidel měl připomínky ke hře, jak bude s balónkem kopat apod. Hra začala, děti se pohybovaly v kruhu. Pokud měl balónek s obličejem rozpustilého fotbalového míče, běhal po kruhu a snažil se všech dětí dotýkat. Po místnosti se přesouval velmi rychle, dělal prudké pohyby. Záměrně nikomu neublížil, i když pohyby s míčem byly nekoordinované. Když měl v ruce balónek s ježkem, běhal mezi dětmi a bylo mu jedno, pokud do někoho strčil, nebo porazil. Smál se tomu, že vlastně za to nemůže. Při hře byl velmi hlučný. Při opakování hry jeho chování bylo celkem zklidněné, pohyboval se ohleduplněji než v uplynulé hře. Jeho chování se jeví jako agresivní.

Doporučení: Někdy nastane situace, kdy agresivnímu chování necháme volnější průběh, pokud svým chováním přímo neohrožuje ostatní děti. Dítěti umožníme projevit své

nejrůznější city. Uvolnit vztek je z hlediska duševního zdraví prospěšné, pokud tím neohrožuje ostatní. Dobré je do programu zařadit takové činnosti, jako je např. vykřičení se na volném prostoru, moci úmyslně zmačkat papír, nebo jej roztrhat. Tím umožníme uvolnění emocí na přijatelných věcech. Důležitou úlohu zde hraje vedoucí, který řídí nepřímo hru správným směrem. Navede děti přijatelnou, nenápadnou formou ke správnému cíli činnosti.

Vhodnými hrami dítěte se sklony k agresivnímu chování jsou hry, které umožní dítěti projevit své city. Jsou to hry rozvíjející schopnost kontaktu, empatie a komunikace, přijetí etických norem a pravidel, posilující sebedůvěru a důvěru, abreaktivní a relaxační hry. Jsou to např. hry s říkadly, doplňování příběhů a jiné.

10 Dítě typu C

Charakteristika dítěte

Jedná se o dívku ve věku devíti let. Dívka mívá nadměrné obavy z některých situací, zmatkuje, občas propadá panice. Postrádá odvahu k odvážnějšímu projevu. Je velmi pečlivá, svědomitá, ale nevěří si. Výsledky její práce neodpovídají její svědomitosti, některé činnosti dělá ráda, ale výsledek není takový, jak by si představovala. Na činnost se připravuje s předstihem a ujišťuje se, zda je to správně. Je úzkostlivá. Pokud je nějaká změna programu, je z toho nervózní a vyptává se, jak bude činnost probíhat. Má neustále pocit, že něco nestihne, přijde pozdě nebo činnost nezvládne. Nemá ráda, když někdo zvýší hlas nebo křičí. Z fyzických projevů je to časté bolení hlavy, břicha, okusování si nehtů, cucáním si vlasů. Je to dívka velmi citlivá. Nemá ráda, pokud má jít sama něco vyřídit. V tom případě se dožaduje účasti ještě jiného dítěte. Žije v úplné rodině a je velmi vázaná na matku.

U projevů vypozařovaných se nervozita projevuje např. tím, že se hůře adaptuje na nové prostředí, lidi, je podrážděnější, má výraznou dětskou představivost, emočně nezvládá problémové situace. Okusuje si nehty, pokašlává, bolesti břicha, hlavy.

Jeví se jako dítě úzkostné, nervózní.

Někdy je problém v rodičích, které mají přehnané nároky na dítě nebo jsou přehnaně úzkostlivé vůči dítěti. Dítě má strach, že nesplní nároky na něj kladené. Jeví se jako přehnaně zodpovědné, nenápadné, tiché. Pedagog má ve své moci, aby se děti dítěti neposmívaly, když nějakou činnost neudělá správně. Neklademe na něj zbytečně vysoké nároky.

Hra 1 „Neznámý stín“

Cílem hry je odstranit u dítěte neurčité strachy. Hra je vhodná pro 6 až 20 dětí. Doba trvání hry je 15 až 20 minut. Pomůcky ke hře děti žádné nepotřebují. *Námět hry:* Děti se postaví do kruhu tak, že stojí téměř podél stěn, uprostřed vznikne velký prostor. Každé druhé dítě pak postoupí do středu a vytvoří tak společně vnitřní kruh, ve kterém mají všichni zavřené oči. Ostatní děti se potichu a nepozorovaně postaví za jejich záda. Asistentka udává pomocí bubínku rytmus, děti otevřou oči a pohybují se podle vytukávaného rytmu. Děti, které stojí za jejich zády, je pronásledují, jako by byly jejich stínem. Dítě, které je vpředu, se nesmí otočit, a tím pádem neví, kdo je za ním. Až když přestane asistentka bubnovat, smí se dítě otočit a tak zjistí, kdo ho celou dobu pronásledoval. *Výchovný efekt* hry je to, že dítě si uvědomuje své vlastní pocity, zažije si obě protikladné role a vyzkouší si, jak se v nich cítilo. Zkusí si nácvik trpělivosti a schopnosti regulovat své chování.

Po zahrané hře provedeme reflexi hry, položíme otázku jako např.: Jaké pocity v dítěti vyvolávalo zavření očí při hře? Jaká situace mu více vyhovovala, zda první nebo druhá pozice pronásledovatele? Zda zažívalo pocit napětí při hře? Překvapilo tě dítě, které chodilo za tebou, nebo jsi tušil, kdo to je? Líbilo se ti tajemství, které jsi prožíval?

Hra 2 „V lese spí příšera“

Cílem této hry bylo odstranit pocity strachu. Hra je určená pro děti ve věku osmi až devíti let. Vhodný počet dětí je 10 až 20 dětí. Délka trvání hry je asi 30 minut. K této hře nepotřebujeme žádné pomůcky.

Průběh hry: Děti si utvoří skupinky po třech hráčích. Svými těly budou ztvárňovat dračí a dinosauří postavy. Utvoří kruh a budou se jednotlivé skupinky představovat pomocí

pohybu a zvířecích zvuků. Polovina skupinek dětí bude v první řadě představovat zvířata a druhá polovina stromy. Jedno dítě, které jsme určili, půjde po třídě se zavřenýma očima, „lesem“. Dotkne-li se stromu, ten se začne lehce kývat. Dotkne-li se příšery, ta začne vydávat zvuky. Určíme si sílu hlasu, abychom zbytečně nebyli hluční a nevylekali ostatní hráče. Při druhé hře se vystřídají děti v roli zvířat, stromů i jedince, který chodí po lese.

Výchovný efekt hry: Postupné překonávání strachu z neznámého. Dítě při skupinovém hraní má možnost pozorovat reakce ostatních dětí a to může pomoci dodat odvahy.

Interpretace výsledků se zaměřením na vytipované dítě

Hra C 1:

Dívka po vyslechnutí pravidel hry začala projevovat obavy ze hry. Ptala se ostatních, jak to vše bude probíhat, okusovala si nehty. Šla za asistentkou, že neví, jak to má udělat. Výhoda pro dívku byla, že při první hře na ni vyšlo místo, že stála za dítětem se zavřenýma očima. To jí zřejmě dodalo odvalu do další hry. Tuto situaci zvládla dobře. Při druhé hře, kdy si děti vyměnily role, byla dívka trochu nervózní. Několikrát během hry měla tendenci se otočit, zřejmě pro pocit bezpečí. Když náhodou do někoho narazila, vykřikla. Po odehrání hry měla radost a nadšeně se o hře vyjadřovala. Při reflexi dávala najevo své pocity. Hra ji bavila a její potřeby zřejmě uspokojila.

Hra C 2:

Po vysvětlení pravidel hry a jejího průběhu, měla dívka obavy, zda se nebude bát. Stála trochu stranou. Děti se bavily, jaká role bude lepší a na co se těší. Dívka byla vtažena do rozhovoru a bylo vidět, že její obavy se zmenšily. Děti si vzájemně dodávaly odvalu. Nejdříve hrála stromy, potom draka. Asistentka se ptala dětí, kdo chce hrát dívku pohybující se po lese. Tuto roli odmítla hrát. Vždy se při hře dívala po ostatních, jak se chovají. Dodávala si tím odvalu. Bylo vidět, že chybí už jenom krůček k tomu, aby nabízenou roli přijala. Do této fáze se během hraní nedostala. Na jejím chování bylo vidět, že měla větší pocit jistoty.

Doporučení: Jako pedagogové bychom neměli dopustit, aby se někdo při hře dítěti posmíval, zesměšňoval ho nebo na něj měl nepatřičné poznámky (huboval ho). Nevystavujeme ho zbytečně náročným úkolům, které by v něm vyvolávaly pocit napětí. Měli bychom dítěti dopřát, aby získalo částečný nadhled nad situací. Jako rodič bychom neměli přehánět naše ambice týkající se dítěte. Měli bychom u dítěte podporovat uvolňování napětí. Aby se vyvolaný strach u dítěte neprojevil na jeho zdravotním stavu. Dětem mohou pomoci hry, kdy si pomocí simulovaných situací mohou vyzkoušet a osvojit potřebné situace.

Hry vhodné pro děti úzkostlivé, nervózní jsou například hry orientované na abreakci, relaxační a taktické hry (což jsou hry spojené s dotykem).

11 Shrnutí praktické části práce

V průběhu pozorování vybraných her jsem zjistila, že u vybraného typu chování dětí, se typické projevy chování uvedené v teoretické části práce vyskytovaly a při opakování her se typické znaky chování měly možnost projevit v menší míře.

Díky zkušenostem získaných ze sehraných her i dlouholeté pedagogické praxi, mohu předcházet dříve běžným, zátěžovým situacím (případně i lehkým zraněním), které se v některých případech řešily různými kárnými prostředky a ztěžovaly pedagogickou činnost.

Záměrným používáním těchto her a jejich častým opakováním, může dojít k omezení následků projevů v chování, které jsou nežádoucí jak pro jedince, tak i pro ostatní účastníky skupiny.

Pozorováním herních situací mě utvrdilo v tom, že prevence je jednodušší a efektivnější metoda řešení následků.

12 Závěr

V teoretické části práce jsem shrnula prostudovanou teorii o problematice hry a to ve vztahu k dětem mladšího školního věku a k vyjádření odborníků ke zvolenému tématu. Hlavním posláním této práce bylo ověřit si, do jaké míry cíleně vybraná hra ovlivní projevy chování dětí u vybraného typu chování. V tomto případě se jednalo o problémové chování. Průzkum sehraňných her mě utvrdil v tom, že hraní tematických her ve skupině zvyšuje míru prožívání pocitu sounáležitosti jedince se skupinou. Myslím si, že ověřením herních námětů v praxi bude mít práce význam pro pedagogy, kteří se s fenoménem problémového chování dostávají denně do styku, a přinese jim konkrétní užitek v jejich práci. Bylo by přínosné pro děti i pedagogy, častěji zařazovat používání námětových her v praxi. Tyto hry mohou pomoci dětem, o kterých jsem psala, ale i ostatním účastníkům zúčastněné skupiny. Hra je základním prvkem v rozvoji osobnosti jednotlivce i schopnosti socializace skupin. Důležitý úkol vidím v tom, že s její pomocí se děti učí respektovat určitá pravidla a zlepšuje se pomocí ní vzájemná komunikace.

Děti se při týmových hrách učí přizpůsobovat své chování ostatním jednotlivcům skupiny, jejich chování je ovlivňováno do jisté míry chováním ostatních dětí. Což mě utvrdilo hraní těchto příkladů her použitých v praktické části práce, že vytipované děti, které se jeví jako děti s problémovým chováním, musely své chování přizpůsobit určitým pravidlům a z části ostatním jedincům. Nevím, do jaké míry je tato zkušenost ovlivnila do budoucna, ale měly aspoň možnost si vyzkoušet jiné situace a vidět reakci ostatních dětí na změny svého chování. Z mého hlediska by bylo potřeba zařazovat tyto druhy her častěji do zájmových činností, aby si tyto nové zkušenosti mohly děti více zažít a přijmout nové způsoby chování, za své vlastní. Ze svých zkušeností bych chtěla doporučit hraní tematických her, ať už se zaměřením na problémové chování dětí nebo na jiná zaměření. V pedagogické práci jsem měla možnost si je vyzkoušet a vidět jejich míru působení na děti.

Použitá literatura

1. ČINČERA, J. *Práce s hrou. Pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1974-0
2. FARKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Praha: UJAK, 2008. ISBN 978-80-86723-64-8
3. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8
4. HÁJEK, B. *Nástin metodiky vedení zájmové činnosti*. Praha: UK Praha, pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-265-1
5. HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: 1993. ISBN 80-90-1549-0-5
6. HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro život 1. Sociálně psychologické hry pro děti a mládež*. Praha: Portál, 1994.
7. HOLEC, O. a kol. *Instruktorský slabikář*. Brno: Prázdninová škola Lipnice, 1994.
8. HUIZINGA, J. *Homo ludens*. O původu kultury ve hře. Praha: Mladá fronta, 1971.
9. KOŤA, J. *Traktát o třech klasických ludologických analýzách a o jejich pojetí významu hry*. Pedagogika LI, 2001, č. 1.
10. MAKARENKO, A. *Spisy sv. 4*. Praha: SPN, 1993.
11. MAZAL, F. *Hry a hraní pohledem ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 878-80-85783-77-3
12. MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978.
13. MLEJNEK, J. *Dětská tvořivá hra*. Praha: Ikarus, 1997. ISBN 80-7068-104-7
14. NĚMEC, J. *Od prožívání k požitkářství*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-006-9
15. PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0
16. NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 1998. ISBN 90-7178-405-2
17. SMÉKAL, V. *Přehled psychologie osobnosti*. Praha: SPN, 1995.

18. ŠIMANOVSKÝ, Z., MERTIN, V. *Hry pomáhající s problémy*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-408-7
19. ŠULOVÁ, L. a kol. *Problémové dítě a hra*. Praha: Nakladatelství Dr. Josefa Raabe, s. r. o., 2004. ISBN 80-86307-15-8
20. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0
21. VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-901737-9-9
22. ZAPLETAL, M. *Hry ve městě a na ulici*. Praha: Olympia, 1998.

Internetové zdroje

DANIEL, J. *Reflexe*. 23.1.2007, revize 23.4.2008 [15..4.2010]. Dostupné na :
<<http://herka.deka.cz/index.php./reflexe>>

KUČERA, R. *Nervozita*, 3.5. 2010. Slovník cizích slov. Dostupné na:
www.slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/nervozita-nervosita.cz

KUČERA, R. *Úzkost*, 3.5.2010 .Slovník cizích slov. Dostupné na:
www.slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/uzkost.cz

MAŘÍKOVÁ, P. *Už zase zlobí*. 7.4.2003, revize 3.5.2010 [3.5.2010]. Dostupné na:
<<http://www.rodina.cz/clanek3043.htm>>