

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**Pedagogická fakulta**

**katedra primární pedagogiky**

**VYUŽITÍ HRY PŘI VÝUCE PRÁV DÍTĚTE**



**Vedoucí diplomové práce: PhDr. Helena Hejlová**

**Autor diplomové práce: Petra Cenigrová**

**Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ**

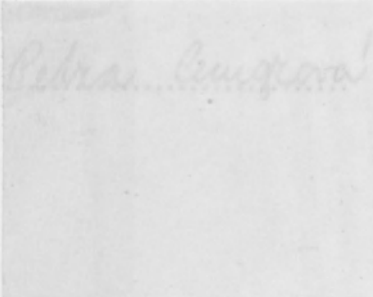
**Forma studia: kombinovaná**

**Diplomová práce dokončena: březen 2006**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Českém Brodě dne 7. 3. 2006

Podpis:

A rectangular box containing a handwritten signature in cursive script, which appears to read "Petra Čížková".

## ANOTACE

Diplomová práce shrnuje poznatky týkající se práv dítěte zejména s ohledem na profesní výchovu. Hledá proto principy, které jsou na poli výchovy v souladu s filosofií Úmluvy o právech dítěte a posuzuje, zda-li se hra jako metoda vyučování s těmito principy shoduje a lze ji proto využít při výuce práv dítěte. V praktické části je výzkum zaměřen na postoje učitelů k využívání didaktické hry a zjišťování, nakolik může být hra ve výuce pro děti přínosná a zajímavá. Dále je z textu lze se v současné praxi používají a vztahují se k právům dítěte, vytvořen metodický soubor. Tato práce je určena především učitelům 1. stupně ZŠ.

## ANNOTATION

Diploma project summarizes knowledge on children rights, especially in respect of professional education. Diploma work is therefore looking for principles that are in accordance with the philosophy of the Convention on the Rights of the Child, and examines whether game, as a method of education, is in conformity with these principles and therefore applicable when teaching about children rights. In the practical part, research is focused on teachers and their attitude towards use of didactic games, and assessment of how much beneficial and interesting the game can be for children as educational process. Further on, a methodical file is created, containing games associated with children rights and used in current practice. The whole paper is designed primarily for 1st grade

Děkuji paní PhDr. Heleně Hejlové za pomoc a cenné rady, které mi poskytovala při vedení mé diplomové práce.

## **ANOTACE**

Diplomová práce shrnuje poznatky týkající se práv dítěte zejména s ohledem na profesní výchovu. Hledá proto principy, které jsou na poli výchovy v souladu s filosofií Úmluvy o právech dítěte a posuzuje, zda-li se hra jako metoda výuky s těmito principy shoduje a lze ji proto využít při výuce práv dítěte. V praktické části je výzkum zaměřen na postoje učitelů k využívání didaktické hry a zjišťování, nakolik může být hra ve výuce pro děti přínosná a zajímavá. Dále je z her, které se v současné praxi používají a vztahují se k právům dítěte, vytvořen metodický soubor. Tato práce je určena především učitelům 1. stupně ZŠ.

## **ANNOTATION**

Diploma project summarizes knowledge on children rights, especially in respect of professional education. Diploma work is therefore looking for principles that are in accordance with the philosophy of the Convention on the Rights of the Child, and evaluates whether game, as a method of education, is in conformity with those principles and therefore applicable when teaching about children rights. In the practical part, research is focused on teachers and their attitude towards use of didactic games, and assessment of how much beneficial and interesting the game can be for children in educational process. Further on, a methodic file is created, containing games associated with children rights and used in current practice. The whole paper is designed primarily for 1st grade Elementary School teachers.

## KLÍČOVÁ SLOVA :

Práva dětí, hra, svoboda, odpovědnost, povinnost, solidarita, rovnost, hodnoty, etika, sebeurčení .

## KEY WORDS :

Rights of the Child, game, liberty, responsibility, duty, solidarity, equality, values, ethics, self-determination.

# OBSAH

ÚVOD .....	8
CÍLE .....	10
<b>I. Teoretická část .....</b>	<b>11</b>
<b>1. PRÁVA DÍTĚTE .....</b>	<b>11</b>
1.1 Co jsou dětská práva .....	11
1.2 Základní informace z historie lidských práv a specificky práv dítěte .....	13
<b>2. HODNOTY OBSAŽENÉ V PRÁVECH DÍTĚTE .....</b>	<b>15</b>
2.1 Základní principy práv dítěte a jejich souvislost s cíli současné výchovy .....	19
2.2 Pojetí dítěte v oblasti dětských práv a v oblasti výchovy .....	20
2.3 Vztah práv dítěte a pojetí výchovy .....	22
<b>3. VÝZNAM HRY V ROZVOJI DÍTĚTE NA PRIMÁRNÍ ŠKOLE ....</b>	<b>25</b>
3.1 Využití hry při výuce v závislosti na vývojových charakteristikách dítěte .....	26
3.1.1 Mladší školní věk .....	26
<b>4. HRA Z HLEDISKA DIDAKTICKÝCH ÚČELŮ A ZÁMĚRŮ .....</b>	<b>32</b>
4.1 Krátce z historie hry .....	33
4.2 Pojetí hry v současnosti .....	35
4.3 Třídění hry .....	36
4.4 Didaktická hra .....	37
<b>5. VYUŽITÍ HRY PRO ÚČELY VZDĚLÁVÁNÍ V PRÁVECH     DÍTĚTE .....</b>	<b>39</b>
5.1 Sociálně psychologický výcvik a dramatická hra .....	40

5.1.1 Dramatická hra a její využití .....	43
5.2 Řídící role pedagoga ve hře .....	45
<b>6. ZÁSADY VZDĚLÁVÁNÍ V PRÁVECH DÍTĚTE VČETNĚ ROLE DOSPĚLÉHO .....</b>	<b>46</b>
<b>7. PROFESIONÁLNÍ A MRAVNÍ ODPOVĚDNOST UČITELE .....</b>	<b>47</b>
7.1 Kompetence a odpovědnost učitelů, etika vůči dítěti .....	48
7.2 Komunikace mezi učitelem a žákem .....	51
7.2.1 Vstup dítěte do školy .....	52
<b>8. SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI .....</b>	<b>53</b>
<b>II. Praktická část .....</b>	<b>55</b>
<b>CÍLE A PŘEDMĚT VÝZKUMU.....</b>	<b>55</b>
<b>1. VÝZKUM .....</b>	<b>56</b>
1.1 Charakteristika výzkumu .....	56
1.1.1 Popis rozhovorů a průběh jejich vedení .....	57
1.1.2 Charakteristika jednotlivých škol .....	60
1.2 Výsledky výzkumu – rozhovory .....	63
<b>2. POPIS METODICKÝCH NÁMĚTŮ .....</b>	<b>74</b>
2.1 Metodické náměty .....	75
<b>3. SHRNUÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI .....</b>	<b>94</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>95</b>
<b>LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE .....</b>	<b>98</b>
<b>PŘÍLOHY</b>	

## ÚVOD

Otázka práva dětí rozděljuje většinou populaci na dva tábory, stojící víceméně proti sobě. Ten první vidí většinou nějak týrané děti, kterým je potřeba z pozice dospělých pomoci a ochránit je, ten druhý má spíše pocit, že děti svých práv poněkud zneužívají a netřeba jim ještě zdůrazňovat jejich práva. Toto jejich přesvědčení pramení a upevňuje se uvolněnějším chováním dětí, které někdy skutečně omezuje práva druhých.

Na počátku této práce jsem se nacházela na rozhraní těchto táborů a jako většina lidí, která má pouze základní vhlad do této problematiky ve mně bojovaly oba dva názory. Ten první mi našeptával potřebu něco dělat pro slabší, bezbrannější tvory, než jsme my dospělí a rozhodl při výběru tématu diplomové práce. Druhý názor se občas probudil při nevhodném chování právě dětí. Až poněkud později jsem pochopila, že tyto dva názory se nevyklučují, jelikož jde čistě o špatné pochopení dětských práv. Přestože v Úmluvě o právech dítěte jsou obsažena pouze práva, neznamená to, že děti nemají i své povinnosti. Každé právo vždy evokuje minimálně jednu povinnost. Nikdo, a tudíž ani dítě se nemůže chovat na úkor ostatních.

Práva dětí také neznamenají pouze ochranu, jak se asi mnozí mylně domnívají, ale pokrývají široké spektrum potřeb dítěte, apelují na plnohodnotné dětství i v rámci rozvoje, tzn. aby se dětem dostalo takových impulsů a nabídek, které umožní jejich nejlepší rozvoj. Jedině tak mají šanci dospět v člověka s morálními vlastnostmi a uspořádanými hodnotami. Práva dětí tak nejsou pouze otázkou právní, ale také snahou o posilování a kultivování morálně etických principů ve společnosti.

Je tedy na nás, na dospělých, jaké podmínky dětem vytvoříme, aby vyrůstaly šťastně, plnohodnotně, důstojně. My je musíme chránit před násilím, my jim



pomáháme a svým chováním, vlastním vzorem budujeme jejich hodnotový žebříček, který je základem pro jejich další život. My musíme najít tu křehkou hranici mezi volnou, autoritativní nebo demokratickou výchovou, ať již jako rodič či jako učitel, neboť...

*„...stáváš se navždy zodpovědným za to, cos k sobě připoutal...“*

Antoine de Saint-Exupéry

Aby tato cesta měla správný průběh a cíl, je nutné respektovat potřeby dítěte a jeho rozvoje, hledat možnosti, které jsou nejpřínosnější při získávání autonomie a osvojování hodnot. Hra se zde ukazuje jako výborný pomocník zvláště pro děti mladšího školního věku.

Proto jsem si jako téma diplomové práce vybrala práva dětí. Spojení s hrou, jako metodou výuky, vyplynulo jako vhodné řešení pro rozvoj dítěte mladšího školního věku a spojnice mezi právy dítěte a tvořivou hrou či osobnostně sociálním výcvikem tak dostala konkrétní podobu. V praktické části jsem zjišťovala postoje učitelů k využívání her jako metod výuky a také jaké didaktické hry vztahující se k právům dítěte (osobnostně rozvojové, kooperativní apod.) jsou v současné škole používány, s jakým výsledkem, v čem a nakolik mohou být pro děti přínosné a zajímavé.

# CÍLE

1. Analyzovat hodnoty obsažené v právech dítěte, objevit její filosofii z hlediska vzdělávání dětí v jejich právech, zejména s ohledem na výběr metod a forem výuky.
2. Popsat zásady pro využití hry ve vzdělávání v právech dítěte.

# I. Teoretická část

## 1. PRÁVA DÍTĚTE

Dětská práva vycházejí z práv všeobecně lidských, která má člověk z titulu člověka, avšak zohledňují zvláštnosti dětského věku. Všeobecná lidská práva se tak neustále prolínají s právy dětskými.

Lidská práva stanovují postavení občana ve státě. Představují souhrn práv občanských, hospodářských, politických, sociálních a je možno je všeobecně charakterizovat jako práva, která jsou vlastní naší přirozenosti, bez nichž nemůžeme žít jako lidské bytosti (Ondráčková, J. 1996, s. 12).

Lidská práva a základní svobody nám dovolují plně rozvíjet a využívat naše lidské vlastnosti, naše vědomí, inteligenci a veškeré schopnosti, uspokojovat naše duchovní a jiné potřeby. Vycházejí ze stále rostoucího požadavku lidstva vést takový život, v němž bude respektována a chráněna důstojnost a hodnota každé lidské bytosti (Hanzová, M., Kodým, M., Kremličková, M. 1995, s. 12-13).

### 1.1 Co jsou dětská práva

*„Nedopřejete-li někomu dětství, pak popíráte samotný život.“*

Andrey Hepburnová

Lidská bytost do 18ti let, pokud nedosáhne zletilosti dříve, je v Úmluvě nazývána dítětem. V tomto období musí být dítě chráněno, základy této ochrany spadají

především do práva občanského a rodinného, ale také ekonomického, politického, kulturního a sociálního, přičemž žádná z těchto oblastí není nadřazená jiné. Zároveň Úmluva o právech dítěte klade důraz na výchovu, která tyto oblasti začleňuje do života dítěte se základním cílem: aby se staly jeho součástí a aby si dítě v souladu s vlastním vývojem vědělo rady se svým životem. S tím souvisí i schopnost začlenit se do lidské společnosti.

Nezapomínejme, že uplatňováním svých práv a svobod nesmíme omezovat práva a svobody druhých. Trestní odpovědnost mladistvého i ochrana práv mladistvého pachatele jsou zahrnuty v trestním právu. Vzhledem k časově dlouhému období, kterého se Úmluva o právech dítěte týká, vyvstává ještě problém různé míry zralosti v jednotlivých etapách dětství, a z toho vyplývající různý stupeň možnosti odpovědnost přebírat. Tento nedostatek ve formulaci dětských práv musí vyvážit výchova, jelikož „*přenáší tíhu pochopení podstaty lidských práv na výchovu dětí a na jejich vychovatele*“ (Kroupová, A.1994, s. 53).

Velmi často se můžeme setkat se záporným postojem k dětským právům ze strany rodičů, učitelů i státních činitelů. Obzvláště takový názor panuje u starší generace, která byla vychovávána velmi přísně. Vše ale pramení z čisté neznalosti, z nepochopení toho, co jsou dětská práva. „*Dětská práva neznamenaají, že si dítě může dělat co chce, protože i děti potřebují hranice. Respektovat hranice dětí znamená zaručit jim důstojný vývoj*“ (Rogge, J. U. 1996, s. 9).

Ke svému plnému rozvoji dítě potřebuje – řečeno s jistým zjednodušením – zároveň dva principy: lásku a řád. Lásku předem danou a nezaslouženou, kdy je milován a přijímán takový, jaký je, i se všemi svými případnými nedostatky. A zároveň má tatáž láska další aspekt: povznáší člověka, uvádí jej do řádu, do něhož i on se má začlenit, do světa, který má spolutvořit, klade nároky, vede

k poznání vlastních možností i mezí. Jen tak lze dosáhnout svobody, která není na úkor druhých, ale je spjata se zodpovědností a vyznačuje se vcítěním a solidaritou (Rogge, J. U. 1996, s. 24-28).

## **1.2 Základní informace z historie lidských práv a specificky práv dítěte**

Úmluva o právech dítěte se v OSN v roce 1989 neobjevila náhle, ale byla přirozeným završením politických snah hnutí na podporu práv dětí. Od počátku 20. století se zintenzivňuje zájem o dítě a dětství, ale snaha prosadit zájmy dítěte jako jeho právo se datuje do období po 1. světové válce, téměř současně s bojem o zrovnoprávnění žen. V roce 1918 byla v Londýně založena organizace Safe of children – Zachraňte děti. Tato organizace vypracovala koncept nazvaný Deklarace o právech dětí, který v roce 1924 přijalo Shromáždění Společnosti národů neboli Liga národů. V této listině uznávají „muži i ženy všech národů“, že „lidstvo má dát dítěti to nejlepší“.

Další prosazování této deklarace se vztahuje k letopočtu 1945 a to vlivem druhé světové války. Nová éra ve vývoji lidských práv tak začala na jaře 1945, kdy v San Francisku byla za účasti představitelů 50 států ustanovena **Organizace spojených národů (OSN)**. Při této příležitosti byla schválena **Charta OSN, která o ratifikaci většiny signatářských zemí a všech pěti velmocí vstoupila v platnost 24. října 1945**. Charta OSN jako mezinárodní dokument umožnila vznik nového odvětví mezinárodního práva - mezinárodní spolupráci v oblasti lidských práv. V chartě bylo uloženo ustanovit **Komisi pro lidská práva** (k čemuž došlo v roce 1946) s úkolem připravit „mezinárodní ústavu lidských práv“. Tato ústava byla schválena na Valném shromáždění 10. prosince 1948.

V rámci řešení ochrany lidských práv byla řešena i problematika práv dětí a mládeže a v tomto duchu pak **přijata v roce 1959 i Deklarace práv dítěte.**

**Úmluva o právech dítěte** je prvním mezinárodním dokumentem připravovaným odborníky 10 let, který kodifikuje práva dětí formou smlouvy. Pro státy, které ji ratifikovaly je závazná. VS OSN ji schválilo 20.11.1989. ČSFR se k Úmluvě připojila v září v New Yorku roku 1990 na Světovém summitu pro děti. Úmluvu o právech dítěte pak ratifikovalo Federální shromáždění a 6. 2. 1991. V roce **1993 převzala závazek i Česká republika.**

Úmluva o právech dítěte /104/1991 Sb./ je jako celek součástí našeho právního řádu a její ustanovení mají přednost před zákonem, což vyplývá z čl. 10 Ústavy ČR 1/1993 Sb. Práva dítěte obsažená v jednotlivých člancích Úmluvy jsou zakotvena v našem právním řádu v různých zákonech, kde většinou byla už před ratifikací Úmluvy. Jedná se zejména o následující zákony: Zákon o rodině, Trestní zákon, Trestní řád, Občanský zákoník, Občanský soudní řád, Zákoník práce, Zákon o pěstounské péči, Zákon o sociálním zabezpečení, Zákon o působnosti orgánů České republiky v sociálním zabezpečení, Zákon o soustavě základních a středních škol /školský zákon, Zákon o mezinárodním právu soukromém a procesním, Zákon o uprchlících. Nejdůležitější normu tvoří Zákon o sociálně-právní ochraně dětí (359/1999 Sb.).

Úmluva zahrnuje práva občanská, ekonomická, politická, kulturní i sociální, její charakter, filosofie je globální a přihlíží k rozdílům jednotlivých států v různých sférách. Proto také bylo možné, aby tuto Úmluvu přijalo více než 175 států.

Dětská práva jsou tedy součástí práv všeobecně lidských (nejedná se o práva skupinová, jako jsou např. práva učitelů, práva pacientů apod.) vyčleňují se proto, že dítě má navíc určité specifické potřeby. Jejich bezbrannost a

neschopnost si svá práva zajistit, nutí společnost najít zvláštní mechanismy jejich ochrany a dodržování.

## 2. HODNOTY OBSAŽENÉ V PRÁVECH DÍTĚTE

Motto:

*„Cílem lidského života je stát se člověkem a být stále více člověkem. Nelze být vždycky šťastný, nelze vždycky usilovat o blaženost, užitek, nelze se vždycky vyhnout strasti, nelze přijmout jakoukoli povinnost, nelze za všech okolností milovat kteréhokoli bližního. Nic z principů historických morálek nelze přijmout bez výhrad a omezení. Vždycky však lze být člověkem, tento princip platí neomezeně. Lidskost je šance a cíl výchovy“ (Kučerová, S. 1996, s. 26)*

Úmluva o právech dítěte je formulována velice pečlivě, s přihlédnutím ke všem kulturním, náboženským, etnickým, politickým, ekonomickým a dalším odlišnostem mezi jednotlivými státy, národy a národnostními skupinami. Jednotlivá práva formuluje tak, aby z nich bylo patrné, že jsou součástí celého komplexu práv, zajišťující optimální rozvoj všech osobnostních předpokladů dítěte (Hejlová, H., Dědečková, J., Haškovec, J., 1991, s. 31-34).

Jednotlivé paragrafy obsažené v Úmluvě o právech dítěte zde nebudu rozebírat, jelikož naplňování jednotlivých paragrafů nic nevyřeší. K právům dítěte musíme přistupovat systémově v duchu Úmluvy a její filosofie, která má humánní charakter. Její prioritou je vedení dítěte k svéprávnosti a zralosti. *„Úmluva se tak stává prostředkem pro rozvoj potenciální osobnosti“ (Hradečná, M. a kol. 1998, s. 6).* Být mu na této cestě oporou, ochranou a průvodcem, je úkol pro dospělé.

Vraťme se ale ještě k pojmu **hodnota**, který je obsažen v názvu kapitoly. Při jeho používání může vzniknout nedorozumění, které pramení z lidské odlišnosti a tudíž jiným výkladem a pochopením tohoto pojmu. Je to sice pojem zdánlivě každému jasný, a běžně užívaný, ovšem pojem těžko definovatelný a mnohokrát odlišně definovaný, pojem, jehož výklad souvisí s prostorem, časem i filozofickým zaměřením definujícího. Někdo by možná definoval hodnotu jako to, co přináší lidem něco pozitivního, dobrého, co člověku zušlechťuje jeho obzory, sílu citu, schopnost vcítění. Jiný bez váhání odpoví, že hodnota věci je to, kolik na jejím prodeji vyděláš. Je tedy zřejmé, že pojem hodnota má v různém kontextu různý dosah. Zcela jistě záleží na biosociálních a sociokulturních podmínkách, na kterých jednotlivec nebo skupina lidí přijmou určitý jev jako hodnotu.

Každý z nás má svůj vnitřní svět. Někdo chudší, jiný bohatší. Každý má tedy i jiné očekávání, požadavky, osobní normy, jiný mravní kodex, kriteria hodnot. „*Když hovoříme o hodnotách, máme na mysli nejen to, co je k životu nutné, potřebné, užitečné, ale i to, čeho si vážíme, co obdivujeme, co cítíme, i to, co milujeme, co je nám drahé, milé co je blízké našemu srdci.*“ (Kučerová, S. 1996, s. 45). V tomto jsme rozdílní, ale přece jen jsou pravidla a normy mezilidských vztahů a styků, která nejsou podložena žádným zákonem. Jsou jen výsledkem vzájemných vztahů a styků mezi lidmi, jejich spolužitím. Každé lidské chování, činy, zkušenosti, prožitky mají svou rámcovou obecnou hodnotu, která je považována za prospěšnou a nutnou k udržení života.

Předešlý text zdůrazňuje individuální povahu lidských hodnot, nepopíratelně z něj však vyplývá, že obecně jsou „*hodnoty chápány jako obrazy žádoucích vztahů člověka k sobě, druhým, světu*“ (Hejlová, H. In kol. autorů. 1998, s. 88). Lidská práva jsou v tomto smyslu naplňováním základních hodnot, vyjadřují představu o tom, co to znamená být lidskou bytostí, která vede plnohodnotný



život ve společenství dalších lidských bytostí. Existuje tak všelidská rovina hodnoty – tedy obecně např.: hodnota lidských práv a svobod, humanismu, demokracie atd. Kde se ale hodnoty, hodnotový žebříček každého člověka utváří? Vždyť každá lidská bytost má své hodnoty, i když někdy poněkud pošramocené. Odpověď zní: vytvářejí se od narození, dost možná i dříve, a vliv na jejich utváření má každý, kdo se pohybuje v blízkém okolí jedince. Musíme si tudíž uvědomit, že dítě se nerodí s hotovými mravními vlastnostmi, ale musí si je postupně osvojovat, projít obdobím hledání sebe sama. Zvnitřňováním systému mravních norem, si vytvářet, pokud možno, kladné mravní vlastnosti. Toto se stává velkou výzvou pro dospělé a především vychovatele, kteří se podílejí na výchově a mají tedy tu možnost dítě v jeho vývoji ovlivňovat.

O obsahu jednotlivých norem dítě ještě neuvažuje a přijímá je takové, jaké jsou ve společenství, ve kterém žije, od lidí, kteří jsou pro něj autoritou. V dětském věku je morální chování motivováno především potřebou naplnit sociální očekávání, potřebou být pozitivně hodnocen. Kladné morální přesvědčení a chování můžeme formovat jedinečně důslednou a jednotnou výchovou a osobním vzorem. Každý rozpor mezi slovy a skutky napomáhá vytváření pokryteckého charakteru.

Jak již bylo řečeno, proto, aby člověk hodnoty uznával a vytvářel je, musí k tomu být od malička vychováván a projít sebepoznáním jako přirozeným a nejvlastnějším procesem člověka. Hodnoty proto úzce souvisí se sebepoznáním. Tento proces vývoje člověka probíhá od narození, kdy ani není schopen uvědomovat si sám sebe jako subjekt, jako člena lidské společnosti a není schopen se rozhodovat a přejímat odpovědnost za své činy. Během svého rozvoje a růstu se o to pokouší a čím více se o to pokouší, tím více je místa pro volbu, kterou vyžaduje, ale také více odpovědnosti k sobě i ostatním: *„Jestliže se rozhoduji, musím nést následky. Jestliže mám mít za něco odpovědnost, musím*

*mít příležitost to ovlivňovat, rozhodovat o tom“* (Hejlová, H. In kol. autorů. 1998, s. 89). Svoboda vyjadřovat svou zkušenost, názor, aktivně se zapojovat do společnosti, ovlivňovat rozhodnutí, co se s ním stane, právo získat dostatek informací pro toto rozhodnutí, právo být připravován na svobodu jednat a žít svým vlastním životem se stalo základem pro princip účasti, který je pro současné koncepty výuky i práva dětí společný a nejdůležitější. Opět se nyní ukazuje, že práva dítěte jsou výzvou pro dospělé, jsou zaměřena na etiku dospělých vůči dítěti. Pro vychovatele obzvláště.

Co se týče výchovy je tedy jedním z jejich cílů i předávání hodnot, ovlivňování procesu, který směřuje k tvorbě hodnot a hodnotové orientaci. Takové obecně uznávané a platné hodnoty jako je poctivost, odvaha, úcta, empatie, soucit, solidarita, přátelskost, spravedlnost, se nám v současném společenském klimatu jeví sice jako hodně proklamované, ale na jejich naplnění musíme stále dbát.

Krátce se zde proto zmíním o výchově a jelikož je tato práce určena pro učitele, tak se samozřejmě zaměřím na výchovu profesionální.

To, že učitel má vést děti k hodnotám je neoddiskutovatelný fakt, co pro to má ale udělat? Na prvním místě si musí ujasnit, co to vlastně hodnota je (proto také předcházející výklad), na druhém místě je musí respektovat ve svém osobním životě (být dítěti dobrým vzorem).

Důležitou roli v utváření hodnotového vědomí dítěte hraje také proces identifikace s nějakým ideálem, vzorem. Princip nápodoby je v dětství dominantní, je v člověku hluboce zakotvený. Děti potřebují jednoznačně kladný vzor, který je pro ně ideálem, se kterým by se mohly ztotožnit, podle něhož by se mohly řídit, jako jednu ze základních životních jistot. Problém hledání osobních vzorů by však byl již jiným tématem. Přesto se škola nesmí zbavovat své

odpovědnosti v tomto procesu a výběrem literárních, divadelních hrdinů i filmových představení může dětské osobnosti pomoci se orientovat.

V této kapitole jsem se zaměřila na zdůraznění otázek hodnot a jejich významu pro rozvoj lidského jedince. Každý člověk je od narození formován neboli vychováván, proto je výchova neodmyslitelně spjata s člověkem. Sem směřují i otázky souvisící s cíli a úkoly výchovy, s pojetím jejího místa v životě člověka, s výběrem metod a organizace výuky i s výběrem obsahu vzdělání tak, aby byly v souladu s filozofií Úmluvy o právech dítěte.

## **2.1 Základní principy práv dítěte a jejich souvislost s cíli výchovy v současnosti**

Filozofie práv dítěte může být vyjádřena jejich základními principy **ochrana** (protection), **účast** (participation), **přežití** (survival) a **rozvoj** (provision). Dítě má právo, aby byly tyto principy respektovány a za jakýchkoli podmínek tak byl hájen **nejlepší zájem dítěte**. Dítě potřebuje, vzhledem ke své zranitelnosti, aby mu společnost poskytovala ochranu. Má právo na přežití a život s dostatečnou životní úrovní. Právy rozvoje dítěte rozumíme přístup k informacím, výchově a vzdělání, právo na hru a volný čas, na účast v kulturních aktivitách a právo na svobodu myšlení, svědomí a náboženství. Právo na účast znamená, že dítě má svobodu vyjadřovat svou zkušenost a říci své názory ke všem otázkám, které ho zajímají, právě tak jako hrát aktivní roli ve společnosti. Je jasně stanoveno, že zkušenost dítěte musí být brána v úvahu.

Jak to vyžaduje Úmluva o právech dítěte – dítě musí být zcela připravováno, mít individuální život ve společnosti a musí být vychováváno v duchu ideálů vyhlášených Chartou lidských práv OSN, v duchu míru, důstojnosti, tolerance,

svobody, rovnosti a solidarity. Toto vše jsou základní znaky demokratické společnosti a pro takovou společnost chráníme děti, aby jejich kvalita života byla co nejlepší. Jen společnost demokratická respektuje různé způsoby života, svobodu projevu, možnost volby, ale i nutnost přebírat za tato rozhodnutí odpovědnost, popřípadě nést důsledky. „*Možnost voleb jednotlivců a skupin ale vyžaduje i zřetel k ochraně druhých. Je zřejmé, že výchova k volbám, odpovědnosti a vědomí si morálních a právních norem pak musí být součástí připravenosti pro život, životní zdatnosti*“ ( Hejlová, H. In kol. autorů, 1998, s. 91)

## 2.2 Pojetí dítěte v oblasti dětských práv a v oblasti výchovy

Pojetí dítěte se v oblasti dětských práv i v oblasti výchovy pohybuje na ose **nejlepšího možného rozvoje** a jejich hlavními principy jsou „**blaho dítěte**“ a „**nejlepší zájem dítěte**“ (The best Interest of Child). V praxi ve vyspělých zemích znamená neustále sledovat stav dětí a stupeň uspokojování jejich potřeb, pružně reagovat na všechny změny v těchto potřebách a na jejich vývoj s měnícími se podmínkami společnosti. Jinými slovy nejlepším rozvojem rozumíme jednak vnější pobídky a podmínky, ale bereme v potaz také vnitřní potenciál dítěte. Stále máme na paměti jak ochranu dítěte, tak jeho vlastní účast, která je podmíněná vytvářením odpovídajících situací.

Úmluva o právech dítěte nenahlíží na dítě jednostranně, nýbrž z několika úhlů pohledu, ten první je ochranný. Musíme pomoci dětem, které nějakým způsobem strádají, trpí nebo jsou týrané, ať již tělesně či duševně. Úmluva práv dítěte se tak stává nástrojem k prosazování účinné pomoci.

Dítě má ale také právo na rozvoj a vlastní účast, přičemž nepohlížíme na dítě jako na neplnohodnotnou bytost, nýbrž přiznáváme, že dětství je hodnota sama o sobě. Navracíme se tak k novému pojetí dítěte, u nás nazývané reformní pedagogika, ve světě pak jako „nová výchova“

Podle světové deklarace o přežití, ochraně a rozvoji dětí jsou všechny děti na světě nevinné, zranitelné a závislé. Jsou ale také zvědavé, aktivní a plné naděje. Měly by mít možnost žít radostně v míru, hrát si, učit se a růst. Jejich budoucnost by se měla vyvíjet v harmonii a spolupráci. Jak již bylo řečeno měly by mít možnost rozvíjet se, rozšiřovat své perspektivy a získávat nové zkušenosti.

Přestože se země od země hluboce liší metody výchovy a vzdělání, socializace a šance poskytované dětem, mnoho lidí sdílí stejné přání - hájit zájmy dětí. Prostředky k uskutečňování práv dítěte jsou proměnlivé, odpovídají rozdílným prioritám jednotlivých zemí nebo situací. Úmluva o právech dítěte představuje konsensus a ten je vůči základním právům, která směřují k harmonickému a všestrannému rozvoji dítěte, všeobecně uznávaný (Ondráčková, J. 1996, s. 13 – 17).

Jak již bylo řečeno všechny tyto zásady korespondují se současným „**novým, moderním**“ pojetím vyučování na českých školách. Východiskem pro transformaci české školy je považována její celková **humanizace**, chápána jako její „polidštění, přiblížení lidské podstatě a přirozenosti“. Proto lze použít zastřešující název „humanistické pojetí vyučování“. Charakteristickým rysem humanistického vyučování je **pojetí dítěte** jako svébytné osobnosti s vlastní identitou, právy a vlastním viděním světa (Spilková, V. 1994, s. 7 – 20).

Respektovat dítě neznamená se mu podřizovat a přizpůsobovat, ale komunikovat, poznávat, vciťovat se, ovlivňovat a propojovat oba světy. Dítě tak, samozřejmě

v určitých mezích, dostává možnost svobodně prožívat, samostatně hledat, zkoušet, chybovat, přirozeně a svobodně se projevovat. Učit od dětství dítě používat svobody a nechávat ji jako zvůli, kultivovat ji a naučit sebekontrolu je zcela v souladu filosofie Úmluvy práv dítěte.

### **2.3 Vztah práv dítěte a pojetí výchovy**

S ohledem na téma mé práce se soustředím na pojmenování těch potřeb dítěte, která jsou právy hájena v rodině a především ve škole.

Jak již bylo řečeno je dětství svébytnou etapou v životě člověka, a proto i dětská práva jsou tomuto věku přizpůsobena, jsou založena na jejich specifických potřebách. Kromě obecně lidských práv mají děti i právo na zvláštní ochranu, volný čas, výchovu a vzdělání a také právo na hru. Úmluva o právech dítěte také vyjadřuje charakter výchovy – rozvoj osobnosti dítěte, zdůraznění respektu k určitým hodnotám a k právům ostatních osob.

Výchova má tedy směřovat k:

- rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání, fyzických i rozumových schopností na nejvyšší možnou míru,
- přípravě na aktivní zodpovědný život v dospělosti ve svobodné společnosti,
- respektu k základním lidským právům a základním svobodám,
- posilování úcty k rodičům, vlastní kultuře, jazyku a národním hodnotám nejen země, která je tomuto jedinci vlastní, ale i jiných civilizací. (viz čl. 29 Úmluvy o právech dítěte)

Toto pojetí výchovy potvrzuje humánní smysl filozofie práv dítěte – vedení dítěte k svéprávnosti a zralosti, to znamená rozvoj jeho potencionální osobnosti.

Dítě je potřeba nejen chránit, ale i rozvíjet, s tímto jsou ovšem spojena některá ohrožení v rodině i ve škole.

V duchu **výchovy k odpovědnosti a účasti** musíme zabezpečit požadavky vyplývající z Úmluvy o právech dítěte - dítě může svobodně vyjádřit svůj názor a požadavek ve všech záležitostech jeho se týkajících a zaručit, že na tyto názory bude brán náležitý zřetel s ohledem na věk a zralost dítěte (viz čl. 12). Dítě má také právo na svobodu projevu, které obsahuje získávání a zveřejňování informací, vyjadřování vlastních názorů s omezením, která jsou stanovena zákonem, to znamená situace v níž by došlo k porušení práva druhých (viz čl. 13). Názor dítěte musí být brán v potaz. Úmluva práv dítěte proto hledá rovnováhu mezi právy dítěte a úkoly rodičů nebo těch, kteří jsou odpovědní za životní rozvoj a ochranu dítěte a přitom za poskytování práva účastnit se rozhodování o otázkách, které dítě zajímají a týkají se jeho budoucnosti.

Svoboda sdružování je podobná jako předchozí články – dítěti musí být umožněno stýkat se s druhými dětmi, spojovat se do sdružení, opět s podmínkou, že tato svoboda neporušuje práva druhých (viz čl. 15).

Nevyhnutelné je i dbát na **ochranu dítěte**, protože je mnohem zranitelnější, bezbrannější než dospělý jedinec. Toto platí bez výjimky i pro lidský život v jeho počátečních etapách. Zvláštní místo vyhrazuje Úmluva o právech dítěte ochraně dětí před jakýmkoli tělesným či duševním násilím, urážením nebo zneužíváním, včetně sexuálního zneužívání, před zanedbáváním nebo nedbalým zacházením, trýzněním nebo vykořisťováním. Dítě musíme chránit před násilím a zanedbáváním, jak ze strany rodičů, tak i jiných osob majících děti v péči (viz čl. 19). Vnímáme proto dítě již od narození jako lidskou bytost, která má taktéž právo na lidskou důstojnost a plnohodnotné dětství. Pro učitelé je respektování lidské důstojnosti v každém ohledu jeden ze základních úkolů výchovy.

Projevuje se například v požadavku, aby kázeňská opatření ve školách odpovídala lidské důstojnosti dítěte (viz čl. 29).

**Rodina a škola** jsou dvě nejdůležitější prostředí, se kterými se dítě během svého vývoje setkává. Obě dítě formují, ale každé má svůj specifický vliv.

**Rodina** poskytuje svým vzorem základní výkladové vzorce pro poznávání světa a působí na utváření představy dítěte o sobě samém – sebezpečí, sebehodnocení. Proto nejvýznamnějším prostředím pro vytváření základů osobnosti je rodina, dítě je zde však více závislé na specifickém prostředí rodiny. **Škola** proto může rozvoj jedince podstatně ovlivnit. Ve škole jsou poznatky a normy předávány obecněji a především se zde dítě začleňuje do širšího sociálního rámce jako příslušník společnosti, je tak pro dítě příležitostí k získávání zkušeností v kontaktu s vrstevníky. Právě při tomto „setkávání“ různých osob, s různými názory, mírou temperamentu atd. se dítě připravuje na svůj budoucí život. Při kontaktu s vrstevníky se dítě učí vytvářet vztahy k ostatním, zvládat konflikty, umění ustoupit a podřídit se v duchu společného cíle, nenaplnovat pouze své vlastní potřeby, ale také dělat rozhodnutí (viz čl. 19). *„Stává se členem vrstevnické skupiny, jejíž sociální struktura, a tedy i jeho postavení v ní, nejsou dány pouhým faktem jeho existence, jako je tomu v rodině, ale závisí na jeho dovednostech a schopnosti vydobýt si žádoucí postavení“* (Vaničková, E., Hadj – Moussová, Z., Provazníková, H. 1995, s. 31).

Škola není jen místem, kde má dítě získávat vědomosti, ale je právě i místem společenského života. Tím, že v ní tráví několik produktivních hodin denně, nutně společensky vospívá, roste, zraje. Škola jako socializační prostředí tedy dává příležitost k novým zkušenostem dítěte a přispívá tak k jeho rozvoji. Využíváním různých adekvátních metod výuky a forem práce, se kvalita výchovy stupňuje. Mezi tyto metody patří i hra, která vyhovuje právu dětí na hru



(viz čl. 31) a je důležitou součástí pro přirozené poznávání dítěte a jeho rozvoj (viz čl. 29).

Významu hry v rozvoji dítěte na primární škole se věnuji v následující samostatné kapitole (viz kap. 3).

### **3. VÝZNAM HRY V ROZVOJI DÍTĚTE NA PRIMÁRNÍ ŠKOLE**

Některé vyučovací metody dítěti předkládají hotové poznatky a směřují k reprodukci (přednáška, monolog, vypravování). Jiné, tzv. tvořivé (problémové) metody, podněcují k produkčnímu myšlení, k vlastnímu názoru, spolupráci, k hledání, objevování a konstruování poznatků a pojmů. K takovým metodám patří mimo jiné také didaktická hra a dramatická hra. Obě svou povahou přispívají k zvládnutí životních situací, jelikož si je v mnoha případech mohou děti ve hře vyzkoušet „*nanečisto*“. Děti například při hře velmi často pracují ve skupinách (kooperativní hry) a to vede k nutné spolupráci. Toto nutně vede k rozvoji pravidel komunikace. Za přispění zkušeného pedagoga se učí své názory obhajovat a prosazovat, ale také umět ustoupit, požádat o pomoc. Dobře zvolená hra, a nemusí se jednat pouze o hru kooperativní, může posilovat pocit vlastní identity, zlepšovat sebedůvěru a děti si při vzájemné konfrontaci lépe ujasňují i své postoje. Hra je dětmi oblíbená, vždyť je to jedna z nejoblíbenějších aktivit již téměř od narození, a proto se hrou děti učí rády a mnohdy ani netuší, že musely překonat nějaké překážky. Hra, jako jedna z metod, tímto splňuje podmínky pro rozvoj v duchu práv dítěte, to znamená nejlepšího možného rozvoje, který směřuje k svéprávnosti, zralosti, k seberozvoji a samostatnosti, k chápání vztahu práv a povinností, svobody a zodpovědnosti.

### 3.1 Využití hry při výuce v závislosti na vývojových charakteristikách dítěte

Vzhledem k tématu diplomové práce bylo nutné se při dalším studiu zaměřit na význam hry ve vývoji dítěte, uvádím zde proto nejpodstatnější údaje z psychologie vývoje dětí mladšího školního věku, především důležitost hry a projevů s tím související.

#### 3.1.1 Mladší školní věk ( 6-12 let)

Při práci s dětmi je důležité mít znalosti o jejich psychickém vývoji. Přístup, který uplatníme u **předškolního** dítěte je použitelný dost možná u dítěte na začátku školní docházky, ale v pozdějším věku bychom se mohli setkat přinejmenším s vlnou nezájmu až odmítnutím. Jelikož vývojové období nazvané **puberta** je etapa mezi 10 až 12 rokem a 14 až 16 rokem, přičemž přihlížíme k pohlavním rozdílům mezi chlapci a děvčaty a k individuálním odlišnostem mezi jedinci. „*Jak ukazují četné výzkumy, rozdíly v pohlavním i v celkovém psychickém vývoji mezi chlapci a děvčaty znamenají až dva roky ve prospěch dívek*“ (Trpišovská, D.1998, s. 50). K tomuto faktu se ještě přidruží v současné době „moderní“ odklad školní docházky, a proto se můžeme dnes již naprosto běžně na prvním stupni základní školy setkat s dětmi v tomto složitém vývojovém období. Hry se tomuto věku musí přizpůsobit. Je proto účelné si ještě období primární školy rozdělit (ve shodě se Z. Matějčkem, 1994) dle věku dětí na:

1. **raný školní věk**, který trvá přibližně dva roky a je charakteristický především změnou životní situace a adaptací na školu
2. **střední školní věk**, v němž dochází k mnoha dalším změnám, daným nejen sociálně, ale i biologicky. Lze jej z mnoha hledisek považovat za přípravu na dobu dospívání. Trvá přibližně 3 roky, od 8-9 do 11-12let.

Samozřejmě jsou i zde určité individuální rozdíly (Vágnerová, M. 1996, s. 163).

Vhodnost metod výuky či výběr typu hry závisí především na vývojových etapách dítěte. Vzhledem k věkovému rozptylu žáků v období primární školy, a s tím souvisejícím různým potřebám těchto dětí, se zaměřím především na období, které je ze školského hlediska slučitelné se čtvrtou až pátou třídou, to znamená věk od 9 – 12let. Jaké je tedy dítě v tomto období? Jaké má potřeby, myšlení, city...?

**Proces vývoje myšlení** postupuje od konkrétního, názorového myšlení a uvažování přes vztahovou abstrakci k nenázorné abstrakci, která umožňuje logické soudy mimo spojení se skutečností, s reálným předmětem. Až do věku 10 let převládá tzv. operační myšlení, vztahující se k předmětům, již lze názorně představit (značné individuální rozdíly).

**Citová oblast** žáka, především v období raného školního věku, vychází ještě ze sebecitu, projevuje se to formou dětské ctižádosti a soutěživosti. Při výběru hry tohoto faktu využijeme, a proto zařazujeme hry soutěživé, které mají děti rády, ovšem musíme přihlídnout k další následující charakteristice dětí v tomto věku. Dítě totiž potřebuje být také chváleno, napomínání a záporné reakce na jeho výkon se ho velice dotýkají. Proto soutěživé hry zařazujeme opatrně, s přihlídnutím na individuální potřeby dítěte.

Na začátku školní docházky, je patrný realistický vztah v citovém prožívání, kdy dítě přijímá společenské normy jako samozřejmé a závazné. „*V tomto období dítě usiluje jednat ve shodě se společenskými normami, neboť touží po příjemných pocitech pochvaly a uznání. V těchto prvních školních letech formují rodiče i škola prostřednictvím citových vztahů základy morálního citění, svědomí, které je*

*základním subjektivně prožívaným vztahem dítěte k ustáleným zásadám sociálního prostředí a společnosti, v níž žije“ (Lisá, L., s. 180 - 186).*

V **sociálních vztazích** dítěte je dominantní osobnost učitele, kterého většina dětí na začátku školní docházky obdivuje. Postupně se ale rozvíjejí vzájemné vztahy mezi dětmi a dochází k diferenciaci sociálních vztahů a rolí mezi jednotlivými spolužáky ve třídě. Dítě potřebuje být pozitivně hodnoceno a akceptováno nejen učitelem, ale i vrstevníky. Touží po uplatnění ve skupině svých vrstevníků. Pro formování osobnosti dítěte je velmi důležitý rozvoj sebevědomí. Pro jeho úspěšný rozvoj je třeba, aby se dítě svými výkony vyrovnalo vrstevníkům (podle Eriksona jde o období píle a snaživosti) a aby zaujímal přijatelnou sociální pozici v rámci skupiny. Tuto pozici si dítě vytváří nejen svými výkony při vyučování, ale i při hrách, popřípadě jiných činnostech. Je tedy nutné, aby učitel vytvářel takové podmínky, které by umožnily každému dítěti si takovou pozici vybudovat. Učitel proto musí sledovat vztahy ve třídě i míru rozvoje sebevědomí jednotlivých dětí a podle toho řídit i výběr her. Každé dítě by mělo mít alespoň někdy možnost vyhrát nebo se úspěšně zapojit. Některým dětem mohou například činit problém soutěživé hry, jejichž princip je založen na rychlosti. Musíme pak volit hry u kterých závisí spíše na správnosti odpovědí či pečlivosti provedení úkolu. Každé dítě má také přednosti v jiném oboru, které musíme využívat, pokud se jinde dítě nesečkává s úspěchem. Velmi často lze například využít pohybové obratnosti dítěte.

Přední místo totiž zaujímají **pohybové dovednosti a sportovní výkony**. „Zvláště mezi chlapci je to teď samé, „kdo dál! – kdo výš! – kdo líp!“ (Matějček, Z. 2000, s. 75). Soutěživé pohybové hry jsou u žáků v tomto věku na vrcholu v žebříčku hodnot. Souvisí to jednak s velkým pokrokem v pohybovém vývoji dětí, jednak i s vývojem intelektovým, který umožňuje chápat pravidla hry a přijímat je jako závazná. Opět i zde musí učitel přistupovat k soutěživým hrám velmi opatrně,

„...protože osobnost dětí nebývá zdaleka tak vyspělá, aby se nevyskytovaly někdy povážlivé trhlinky, když jde o slavné vítězství nebo krutou prohru“ (Matějček, Z. 2000, s. 75). Nesmíme ovšem na druhou stranu dítě zbavovat hned všech těžkostí a odpovědnosti, vždyť ani v životě nejde vše bez problémů, jen sledujeme, jestli se dítě s neúspěchem nese setkává příliš často, pak bychom museli zasáhnout.

**Vývoj vůle.** Volní procesy znamenají vytyčování cílů a jejich dosahování, překonávání překážek na cestě k nim. Vůle žáka se rozvíjí v činnostech, v učení, hře i při plnění pracovních úkolů mimo školu. Zahájí-li dítě nějakou činnost, mělo by ji dovést do konce. K tomu je třeba vytvářet podmínky. Vůle se však vytváří jen v boji s překážkami a při jejich překonávání. Proto není dobré dítě chránit před různými těžkostmi, má-li předpoklady k jejich zvládnutí. Subjektivní pocit zátěže, který dítě ve škole zažívá, je vývojově užitečný, protože stimuluje jeho rozvoj a učí ho strategiím, jak se s překážkami i neúspěchem vyrovnat. Mimo školu se tyto schopnosti většinou příliš nerozvíjí, tam má dítě větší možnost úniku od problémů.

Pokud se přesto dítě dostane mimo strukturu sociálních vztahů ve skupině (izolát), začne většinou uplatňovat různé nepřiměřené způsoby chování. Skupiny vrstevníků mají nenahraditelný význam pro vývoj sociálního citění a chování dítěte. Školní třída je referenční skupinou a pokud v ní dítě získá přijatelnou pozici, může tak uspokojit svou potřebu jistoty a bezpečí i potřebu seberealizace. Toto se také stává výzvou pro učitele. Svými schopnostmi citlivě vnímat sociální vztahy ve třídě a vhodnými postupy může být nápomocen při vytváření dobrých sociálních vztahů ve skupině. Pokud se stane, že nějaké dítě se začne vyčleňovat ze třídního kolektivu, je důležité tuto situaci řešit. Hra je v tomto případě opět vhodnou volbou, ale musí být citlivě zvolená. Zařadila bych hry, při kterých takové dítě může být úspěšné a získá si tím přijatelnou pozici mezi svými vrstevníky. Zaměřila bych se na jeho silné stránky a podle toho bych hru

vybírala. Pokud by šlo o hru skupinovou, zařadila bych takového žáka do skupiny, ve které by opět mohl vyniknout a být svému družstvu prospěšný.

**Hra** je důležitou součástí vývoje dítěte. Umožňuje dítěti experimentovat se svými emocemi, prozkoumávat je, osvěžovat si v paměti nejasnou vzpomínku, měnit ve fantazii události tak, aby byly pro ně příjemné. Více než kdy předtím uplatňují nyní ve hře i svůj důvtip, postřeh, odvahu bojovat. „*Však ono to všechno je vlastně jen civilizovaná lidská příprava na boj skutečný a náhrada za něj* „ (Matějček, Z. 2000, s. 75).

„*Ve hře dítě nenásilně nacvičuje činnosti, které bude později potřebovat, odráží se v ní realita světa a života dospělých*“ (Trpišovská, D. 1998, s.35). Tato charakteristika platí jak pro hru s jasnými cíli, to znamená hru didaktickou, tak i pro hru, kterou všichni dobře od dětství známe, která probíhá volně, nemá jasný cíl - hru spontánní.

**Spontánní hra** má cíl a smysl sama o sobě. I po vstupu do školy je nadále významnou součástí života dítěte, ale ustupuje do pozadí, protože ve škole má své místo pouze ve volném čase a o přestávkách. Dítěti se tak významně mění dosavadní způsob života. Hraje si ovšem rádo, hluboce hru prožívá a uplatňuje při ní svou fantazii, dosavadní poznatky o okolním světě a sobě samém. „*Dítě sice odlišuje realitu od hry, ovšem pomocí objektů a situací převzatých z reálného světa si vytváří svůj vlastní svět, v němž může zcela libovolně znovu prožívat 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*“ (Millarová, S. 1978, s. 118).

O přestávkách by měl proto zůstat, hlavně v prvních dvou ročnících, i prostor (hračky, místo...) pro hru spontánní, nevynucenou lidmi nebo okolnostmi, protože i při ní se dítě učí spolupráci, empatii a prochází sebepoznáním.

## Shrnutí

V praktické části se zaměřuji na didaktické hry (to jsou hry s jasným vzdělávacím, výchovným či také výchovně vzdělávacím cílem), které se vztahují k právům dítěte. Při jejich výběru musíme brát v potaz vývojové zvláštnosti daného věku. Zvolila jsem střední školní věk (viz s. 26), který je mi v současné době nejbližší, protože sama takto staré děti vyučuji.

Učitel volí hru pro konkrétního žáka nebo žáky, pro konkrétní třídu. Vzhledem k tomu, že sebevědomí je většinou ještě nestabilní a dítě proto velmi touží po uznání, znamená to, velmi opatrně využívat soutěživé hry, u kterých je vítězství závislé na rychlosti. Spíše volit takové, ve kterých alespoň částečně uspěje každý, například určit jednotlivé role či úkoly, které odpovídají jednotlivým možnostem žáků. Lze využívat různé stupně obtížnosti nebo hry „kvalitativní“, ve kterých o vítězství rozhoduje především kvalita. Co se týče kooperativních her, to jest takových, ve kterých je nutná spolupráce více členů, je nutné, aby je vyučující zařazoval pozvolna, ale soustavně. Sledovat musíme především vhodné složení a počet dětí ve skupině. Dle mojí zkušenosti ještě starší žáci (4., 5. třída) mají obtíže s domluvou. Zvláště jim činí problém přijmout někoho, o kterém si myslí, že je „slabší“ a pokazí jim dobrý výsledek nebo když se některé tyto děti nemají příliš v oblibě. Po prostudování řady monografií se domnívám, že ve věku 9-12 let je vhodné tvořit skupinky různě velké, vhodné je začínat po dvojicích a úměrně věku a vyspělosti dětí pak tento počet zvyšovat. Pět dětí ve skupině vidím jako nejvyšší vhodný počet.

#### 4. HRA Z HLEDISKA DIDAKTICKÝCH ÚČELŮ A ZÁMĚRŮ

*„Hra prochází celým naším životem. Kdy vlastně nehrajeme, kdy máme jistotu, že naše konání není pokusem, soubojem se skutečností, s problémem, se sebou samým?“* (Hermonchová, S. 1996, s. 13).

Hra měla a má, významné místo nejen v životě dětí, ale celé společnosti. Stoupající nároky na člověka v současném světě vedou k hledání prostředků, jak zvyšovat jeho vzdělání i zdatnost. Jedním z nástrojů, jak usměrňovat duševní vývoj dítěte, je hra. Je proto předmětem studia různých věd (psychologie, pedagogiky, fyziologie, sociologie, kulturní antropologie, folkloristiky), které usilují o teoretické objasnění její podstaty i o praktickou aplikaci poznatků, k nimž dospěly. Prostřednictvím her ovlivňuje naše společnost výchovu mladé generace. Je vysoce oceňována zejména proto, že přispívá k tělesnému a duševnímu zdraví, vnáší radost a obohacení do našeho života.

Didaktická hra se řadí mezi výchovné postupy, které lze vhodně využít k přípravě celé populace pro život v současné společnosti. Každý jedinec musí mít možnost **participovat** na rozhodovacích procesech, které se v demokratické společnosti neodehrávají kdesi ve vzdáleném centru, ale tam, kde jsou lidé, o nichž se rozhoduje. Participovat je ovšem nutno umět a to je možné se naučit. Stejně jako u všech ostatních dovedností platí i o těchto sociálních dovednostech, že je lze rozvíjet od neútlejšího dětství. Techniky, kterými lze rozvíjet rozvoj těchto dovedností, mají právě často formu **interakčních her** a **cvičení**. Při těchto hrách je instrukcí navozen kontakt mezi účastníky, při kterém se současně vzájemně o sobě něco dovídají a zároveň jsou upozorňováni na vznikající vlastní pocity, postoje a názory na probíhající děje. Hrou se rozvíjí nejen osobnost každého dítěte, ale posilují se a zkvalitňují vazby mezi členy skupiny. Tímto je vyvoláno sociální učení na mnoha úrovních. Má mnoho společného s ostatními



formami aktivní či aktivizující výchovy, např. s výchovou dramatickou (Hermonochová, S. 1994, s. 12-23).

Ačkoliv to na první laický pohled nevypadá je hra ve škole vážná práce, která probíhá na základě činností v konkrétních rolích, do kterých žák vstupuje, které hraje po celý život, na jiném „jevišti“, s jinými cíli. Hra také vybízí k integraci a kooperaci mezi jednotlivými předměty. Zde se nabízejí podmínky pro vytvoření pozitivního prostředí, kdy jeden předmět podněcuje k hledání ve druhém, umožňuje žákovi vnitřně prožívat nastolené problémy a aktivně přenášet poznatky. Tato charakteristika také koresponduje se současným Rámcově vzdělávacím programem. Hra umožňuje žákovi pracovat v té roli, která mu nejvíce vyhovuje, volit svoje tempo, předkládat výsledky na úrovni odpovídající učebnímu stylu, typu inteligence. Výsledek je pak společná práce, celkový efekt poznání je hlubší, žák nestrádá, podílí se silami jemu odpovídajícími.

Nejdůležitější argument, který mluví v prospěch didaktické hry, je ale fakt, že hrou se dítě učí a především, **učí se tak rádo**. Hra je jakýmsi trvalým přívrastkem člověka, a to je na didaktickém využití hry jedno z nejdůležitějších hledisek. Při vyučování tak využíváme přirozenou oblibu hry.

#### **4.1 Krátce z historie hry**

**Hra** provází lidskou společnost od vzniku dějin. Doklady o tom nacházíme v archeologických vykopávkách i pozdějších památkách literárních. Hra a v souvislosti s ní i hračka jsou také odedávna předmětem teoretických úvah, kterými se zabývá ve své monografii například Millarová, S. (1997, s. 22-58).

Pozoruhodné názory nacházíme již v díle **J. A. Komenského**, který ji začlenil do své pedagogické soustavy a objasnil její mnohostranné možnosti při výchově dětí a mládeže. Podal rovněž dobovou charakteristiku her a hraček, a to zejména ve svém spise Svět v obrazech. Komenský pokládal hru u nejmenších dětí za stejně důležitou pro jejich zdravý vývoj jako výživu a spánek. U předškolních dětí spatřoval ve hře přirozený projev jejich činnosti, který jim přináší radost a potěšení. I u školních dětí byl zastáncem a propagátorem aktivní činnosti žáka při vyučování.

Velmi významně se do historie didaktické hry zapsala i jména, která jsou spojena s hnutím „nová škola“ např. **J. J. Rousseaua**, **W. A. Laye** či **M. Montessori**.

Pokud se podíváme do jiného oboru než je pedagogika, objevíme i tam zmínky o hře. **Z. Freud** ke konci 19. a začátkem 20. století využíval hru při práci s duševně narušenými dětmi. Někteří Freudovi následovníci užívali při léčení dětí také volné hry. Podle této teorie umožňuje hra, mimo jiné, dítěti to, aby zvládlo rušivou událost či situaci tím, že ji aktivně zreprodukuje, místo aby bylo jen pasivním a bezmocným divákem. Na psychologii hry měly dopad ale i jiné teorie například teorie učení a behaviorismus. Podle této teorie je hra zcela mlhavý, neužitečný pojem.

Naprostou výjimečnost postavení v tomto směru má vývojová psychologie **Jeana Piageta**. Piagetova teorie připisuje hře jasnou biologickou funkci – tj. aktivního opakování a experimentování, jimiž se „mentálně stravují“ nové situace a zkušenosti.

Toto je samozřejmě jen velmi krátký výčet jmen osobností, která se hrou v historii zabývala. Ovšem již z takhle malého vzorku vidíme, že hra vždy měla, má a věřím, že vždy i bude mít své nezbytné postavení ve společnosti.

## 4.2 Pojetí hry v současnosti

*„Lidská hra má v sobě něco univerzálního. Nezná hranic geografických a národních. Nezná ani hranic věkových. Je jakýmsi trvalým přívlastkem člověka. Ba možno říci, že je jedním z oněch svorníků, které spojují jednotlivá vývojová období lidského života v jeden celek. Napomáhá i tomu, že si jej jako jednotu uvědomujeme a prožíváme. Po celý život si hraje – a to je patrně jen dobře“* (Matějček, Z. 2000, s.107-109).

S transformací, která v současné době probíhá, souvisí i hledání zajímavých a účinných metod vyučování. Do popředí se dostávají metody, při kterých se děti aktivně zapojují a žák si osvojí nejen učební látku, ale i sociální dovednosti. Hra se v primární škole nachází proto stále větší uplatnění. Bohužel přes nesporné výhody má hra, jako výuková metoda, ještě v očích mnoha lidí (myslím tím především rodiče a některé učitele) nižší hodnotu, jelikož si tuto hru spojují s dětstvím a vzbuzuje to v nich pocit, že se jejich děti dostatečně nevzdělávají. Někteří učitelé se s těmito aktivitami nesetkali ani při svých studiích. Tady si ovšem musíme uvědomit, že taková hra, neboli **hra volná** se zásadně liší od hry jako metody výuky ve škole. Zde jsou stanovena jistá pravidla a cíle. Prostřednictvím hry se děti ve škole učí a to nikoli pouze předkládané učivo, ale zároveň se naučí spolupráci, komunikaci s druhými, a tím nevědomě pracují i na sobě, na svém vlastním růstu, na svém sebepoznání.

Ve své učitelské praxi, jsem se u dětí nesetkala s negativním přijetím hry, kromě několika jedinců, přestože jsem ji využívala i na druhém stupni (výběr hry musíme samozřejmě podřídit i věku dětí). Naopak má příznivý vliv na aktivitu dětí. Děti rády přivítají volněnější hodinu. Pro učitele je však metodou někdy i hodně náročnou (viz kap. 5.2).

### 4.3 Třídění hry

V dnešní psychologii a pedagogice neexistuje jednotné dělení her. Rozhoduje účel a hledisko třídění a to je jiné pro různé vědní obory nebo činnosti. Jak uvádí Tomková A. (1998, s. 43) existuje různé dělení her: např. **J. Brierley** (7 prvních let rozhoduje, 1996, s. 72-73) uvádí členění na hry s pravidly, hry explorativní (spojené se zkoumáním, objevováním a zkoušením) a hry imaginativní (obsahuje prvek fantazie, např. hra na lékaře). **D. Fontana** (Psychologie ve školní praxi, 1997) uvádí pět hlavních kategorií her: hry funkční, fiktivní, receptivní, konstruktivní a hry s pravidly. Podle jednotlivých psychických složek dělí **K. Bláhová** (Hry pro tvořivé vyučování, 1997) hry na seznámení, uvolnění, rozehřátí, soustředění pozornosti, smyslové vnímání, rytmus, prostorovou orientaci, představivost a fantazii a na partnerskou souhru a vztahy ve skupině.

Hra ve škole se může objevit ve všech předmětech. V matematice lze využít hry na procvičování numerace nebo při řešení různých hlavolamů, v českém jazyce se hra uplatní při poznávání slovních druhů, stavby věty, procvičování čtení i psaní aj. Zapomínat nesmíme v tomto věku hlavně na *pohybové hry*, které jsou dítěti blízké, ale opět pozor na přílišné soutěžení, kdy jeden vyhrává a ostatní prohrávají nebo záleží výhradně na rychlosti odpovědi. Učitel by měl mít k dispozici vždy lehčí variantu hry pro slabší žáky a náročnější variantu pro děti nadprůměrné. Tak může každý zažít pocit z vítězství. Pozvolna, ale soustavně zařazujeme spíše hry, které vyžadují spolupráci dětí, tzv. kooperativní hry.

S rozmachem techniky vstupují do světa dětí počítačové hry. Nabídka počítačových her je veliká, ale dbáme, aby skutečně rozvíjela dětské vědomosti a dovednosti a měla jasný pozitivní výchovně vzdělávací cíl. Přesto se jimi dále ve své práci nezabývám, jelikož přes jejich nesporné výhody, dle mého názoru dostatečně nerozvíjí ty stránky osobnosti, které ve své práci sleduji (viz kap.5).

Pokud se zabýváme hrou z hlediska práv dítěte, její využitelnosti pro rozvoj jedince. Musíme si ujasnit, které hry jsou pro toto téma vhodné. Vytvořila jsem si proto svou klasifikaci hry, kterou dále ve své práci používám a rozvíjím. Tato klasifikace dělí hru na čtyři základní skupiny:

1. hra didaktická
2. soutěživá
3. sociálně osobnostní výcvik
4. dramatická hra.

#### **4.4 Didaktická hra**

*„Život každého člověka je takový, že musí mluvit a jednat. Proto velmi prospívá, jestliže je mládež (...) zcela stručně a příjemně vedena k tomu, aby si zvykla pozorovat rozmanitost věcí, na různé věci bez přípravy odpovídat, úsporně užívat gest, ruce a celé tělo přirozeně ovládat, modulovat a měnit hlas...“*, (Komenský, J. A.).

Jelikož ve své práci používám termín didaktická hra, musím se alespoň krátce zmínit o jejích základních principech.

Tato hra je využívána zvláště na prvním stupni základní školy. Má strukturovaný charakter, tzn. že je organizovaná učitelem a sleduje konkrétní výchovně vzdělávací cíle.

Protože tato metoda vede k aktivnímu učení dítěte, k rozvoji jeho tvořivosti, samostatnosti, ale i spolupráce, je hra zařazována pod takzvané aktivní nebo někdy též aktivizující metody výuky. Při aktivní neboli aktivizující výuce studují žáci myšlenky, řeší problémy a aplikují získané vědomosti do praxe. Aktivní

výuka má spád, je zábavná, nabízí příležitost pro uplatňování individuality každého a vede žáky k osobnímu zapojení do studia. Žáci vyučovaní touto metodou často při výuce nesedí v lavicích, mohou se pohybovat po místnosti a mohou i přemýšlet nahlas (Silberman, M. 1997, s. 54-58). „*Hra může být účinnou, silně motivující a žáky pozitivně přijímanou vyučovací metodou, která přináší poměrně hluboké a trvalé výsledky*“ (Tomková, A. In kol. autorů. 1998, s.37 - 61).

Didaktická hra se může objevit v různých fázích vyučovací hodiny. Ve fázi motivace, s cílem vzbudit zájem o látku na začátku hodiny nebo nějakého učebního celku (např. křížovkou, kde tajenkou je ústřední pojem hodiny), ale využijeme ji i ve fázi osvojování si nových vědomostí a dovedností. Při opakování a procvičování probrané látky lze také úspěšně využít didaktické hry. Jejich cílem je osvojení si nebo procvičení a upevnění vědomostí, dovedností, rozvoj stránek osobnosti. Kromě těchto předností může učitel nalézt ve hře účinnou diagnostickou metodu, kterou zjišťuje stav vědomostí a dovedností ale i stav citové, volní a sociální stránky každého dítěte a vztahů ve třídě i doma (Tomková, A. In kol. autorů. 1998, s. 37-47).

Hlavním znakem didaktické hry by ale měla zůstat hravost, zábavnost, zájem dětí si hru zahrát a radost ze hry. Jasná pravidla a výchovně vzdělávací cíl, který se odhaluje často později, by neměl bránit tvořivému přístupu a jisté dávce improvizace.

## 5. VYUŽITÍ HRY PRO ÚČELY VZDĚLÁVÁNÍ V PRÁVECH DÍTĚTE

Problematice dětských práv se můžeme ve výchově věnovat dvěma různými, vzájemně se nevylučujícími, způsoby. Jedna možnost je zařadit samostatný projekt v rámci školního vyučování, ve kterém se dítě seznámí s právy dítěte. Na podporu těchto projektů byly vydány například publikace **Ahoj, Úmluvo** (výklad Úmluvy o právech dítěte, Česká rada dětí a mládeže, 2001) nebo **Slabikář dětských práv** (Nadace Naše dítě, 2001). Obě obsahují i náměty pro práci s dětmi a metodické návody.) Učiteli by však nemělo jít pouze o to, aby děti byly poučeny o svých právech ve smyslu znalosti zákona, nýbrž také to, aby se samy podle tohoto kodexu uměly chovaly. To znamená „*nejen umět artikulovat svá práva a vyžadovat dodržování práv vůči své osobě, ale také svým chováním respektovat práva druhých a pomáhat je společně naplňovat*“ ( Hradečná, M., Hejlová, H. Novotná-Dědečková, J. 1996, s. 22). Proto je současným hlavním smyslem a cílem výchovy v oblasti dětských práv výchova k volbě, odpovědnosti, vědomí si morálních i právních norem, připravenost pro život. Těmto kritériím vyhovuje hra jako metoda osobnostní výchovy, jejímž cílem je např. zvyšování citlivosti vůči druhým, učení se respektovat jejich osobnost a potřeby. Schopnost přijímat sebe i ostatní, se svými klady i zápory, umět kultivovaně vyjádřit své názory, postoje a pocity nikoliv však na úkor druhých.

Důležitý je tedy osobnostní a sociální rozvoj dítěte, jakási příprava na zvládání životních situací nejrůznějšího druhu, celkový rozvoj osobnosti dítěte v rámci školního vzdělání. Tuto podmínku, jak již bylo výše řečeno, splňuje didaktická hra, především pak dramatická výchova, dramatická hra, která rozvíjí jednak osobnostní růst dítěte a zároveň jeho sociální rozvoj v rámci sociální skupiny, někdy se též užívá termín osobnostně sociální výchova (Valenta, J. 1995, s. 18-

24) nebo sociálně psychologický výcvik (Hermochová, S. 1994, s. 21-24). Dále se proto tímto tématem budu zabývat.

## 5.1 Sociálně psychologický výcvik a dramatická hra

Již v předešlém textu jsem hledala odpověď na otázku: Proč právě hra vyhovuje současné výchově v duchu práv dítěte? V nadpisu této podkapitoly se nyní objevují další dva termíny, které jsem již použila ve své klasifikaci hry (s. 36), a které se nyní pokusím ozřejmit pro lepší pochopení významu hry při výuce práv dítěte.

Osobnostním a sociálním rozvojem rozumíme program, který je zaměřen na rozvoj osobnosti dítěte v rámci školního vzdělávání. Nejdůležitějším cílem je zvládání životních situací, nikoli předávání poznatků z jednotlivých oborů. S. Hermochová upozorňuje na fakt, že výcvik sám je vnitřně mnohotvárný a název **sociálně psychologický výcvik** (dále jen SPV) je jedním z možných zastřešujících titulů, pod nímž se může systém skrýt. Další možné názvy zohledňují různé úhly nazření a jsou více či méně přesné ve smyslu pokrytí širě a specifikace principů SPV – např. aktivní sociální učení, interaktivní pedagogika, intervenční metody sociální psychologie, trénink sociálního chování atd. Všechny tyto názvy ovšem zastřešují již zmíněné zacílení: osobnostní a zároveň sociální rozvoj jedince v rámci sociální skupiny.

Specifickým druhem hry, jejímž zaměřením je také osobnostní a sociální rozvoj jedince, je **dramatická hra**. Při dramatické hře se setkávají různí jedinci v situacích osob, které na sebe vzájemně působí, musí řešit rozdílnost postojů, potřeb, přání a tím vytvářejí děje. Tento mezilidský kontakt vyžaduje určitou míru komunikace a schopnost ustoupit a domluvit se. Ve škole může být



zájmovou činností, vedoucí většinou k veřejné produkci (divadelní, loutkářské, přednesové) nebo samotným školním předmětem s esteticko-výchovným a uměleckým akcentem. Může však také být metodou výuky různých předmětů a obohacovat tak způsoby práce např. v prvouce, přírodovědě, vlastivědě, literární výchově, hudební a výtvarné výchově. *„Je metodou rozvíjení osobnosti dětí a mladých lidí a osvojování obecně lidských (komunikačních, kontaktních) dovedností“* (Machková, E. 1999, s. 49). Je prevencí i způsobem řešení řady životních situací a výchovných problémů. Může být i socioterapií, eventuálně se může uplatnit v psychoterapii.

*„V dramatické hře mohou být splněna přání, dítě se vžívá do cizích postav, poznává jejich myšlenkový svět, nové vztahy, ale i meze a úskalí zdánlivě neohrazených možností. Zbavuje se tak některých iluzí neverbální, praktickou, a tím i podstatně účinnější formou. Ve hře může dítě prožít dobrodružství, naplnit svá přání po určité činnosti, „odreagovat“ si agresivní sklony. Vhodně motivovaná hra zcitlivuje nitro ohrožené některými vlivy dnešní přetechnizované civilizace a rozvíjí tvořivé schopnosti dítěte“* (Mlejnek, J. 1997, s. 51).

Dramatická hra vlastně navazuje, je přirozeným pokračovatelem volné hry našeho dětství. Každý z nás si hrál na maminku, na rodinu, na pana doktora aj. Je to často až komické se na děti při hře dívat. Při takové hře, kdy dítě podvědomě někoho napodobuje, se mohou odhalit i negativní vzorce chování v rodině, kolektivu. Pro takovou hru existují různé názvy. Např. J. Brierly označuje tyto hry jako imaginativní a S. Millerová jako imitační.

Oba tyto programy - osobnostně psychologický výcvik a dramatická výchova, se nekryjí - přesto mají mnoho společného, a proto jsou často spojovány. Mají podobný obsah i cíle. Metodicky může jít v obou systémech o hraní v rolích, ovšem SPV má k dispozici i sady jiných metod, které nejsou založeny na hře

v roli. Obecně vzato jsou oba systémy součástí jakési pomyslné stavby různých systémů snažících se ovlivnit osobnost člověka a sociální stránku učení, kde hlavním prostředkem je přímo realizované chování učících se (Valenta, J. 1999, s. 18-21).

Dále se ovšem zaměřím pouze na hru dramatickou, která do jisté míry obsahuje osobnostně formativní cíle, ale zároveň je jejím úkolem i umělecká výchova, která je přijatelnější pro děti mladšího školního věku i pedagogy, v rámci jejich připravenosti. Lze jí přesto naplňovat cíle osobnostní výchovy.

### **Úkoly osobnostní výchovy:**

1. vytvářet vědomě takové podmínky, které napomáhají rozvoji osobnosti dítěte – jeho vlastností, schopností, povahových rysů aj.
2. příprava na budoucí život v pracovní skupině, ať již ve škole, mezi kamarády, doma či v budoucím zaměstnání
3. příprava na současný i budoucí občanský život

### **Hlavní cíle osobnostní výchovy se zaměřují na:**

1. skupinové hodnoty, sociální percepce
2. tvorbu a udržení vztahu
3. ujasnění si hodnot
4. verbální i nonverbální komunikace
5. získávání sebedůvěry
6. myšlení o osobnosti, skupině, lidském chování
7. rozhodování, řešení konfliktů, problémů
8. řízení vlastního chování, komunikace
9. sebepoznávání, sebereflexi, sebeposuzování
10. plánování a organizaci vlastního života
11. sebeochranu (psychohygienu, relaxace aj.)

(Valenta, J., 1999, 34-37)

### 5.1.1 Dramatická hra a její využití

Proces v dramatické hře má několik složek. V praxi je nelze oddělit, zde jsou přehledně uspořádány proto, že je nutné sledovat všechny a žádnou neopomíjet a nepodceňovat.

První okruh tvoří *osobnostní (individuální) rozvoj*. V hrách a cvičeních se rozvíjí uvolnění a soustředěnost, odstraňují se zábrany a sebeuvědomování, zcitlivuje se vnímání a schopnost objednávání sama sebe i okolního světa. Prohlubují se a obohacují se pohybové dovednosti a schopnost výrazu pohybem, plynulost i expresivita mluvního projevu.

Druhý základní okruh tvoří *rozvoj sociální*, tj. hry a cvičení kontaktu a sociální komunikace (verbální i nonverbální), skupinové citlivosti a dynamiky.

Při obou typech hry se situací a dějem je různý stupeň osobní účasti hráčů a míry jejich „převtělení“. Dítě při těchto hrách může jednat samo za sebe - **simulace**, jen dané okolnosti se liší od jejich okolností přirozených. Tímto způsobem lze vhodně děti připravit na situace, se kterými se buď již setkaly nebo dosud nesetkaly, ale na které neumí správně reagovat (kdybych se ocitla v té a té situaci, musela řešit to a to, stalo se mi...). Zde samy objevují a následně trénují vzorce chování v těchto situacích. Zvětšuje to jejich připravenost na skutečný život, zlepšuje to i schopnost dítěte se ochránit před nežádoucími vlivy nebo situacemi. Další možností je hra v roli, jinak řečeno **alternace**, znamená, že hráč přebírá ve hře jinou roli (míněno ve smyslu sociálním) než je mu vlastní (kdybych nebyla dítěte, ale matkou, kdybych se stala policistou, řidičem tramvaje...). Někoho může překvapit, že většina lidí hraje v každodenním životě několik rolí. Když upravují nebo revidují své postoje k druhým, stávají se (často jen tak trochu) jinou osobou. Tím, že dítě přebírá na sebe jinou roli, si opět

zkouší možné reakce, které může někdy použít v běžném životě. Pomůže mu to se lépe orientovat v situacích, zlepšuje to jeho obranu proti věcem, které jsou pro ně negativní, ochránit svou osobu.

Zde ovšem narazíme na jedno úskalí, které se týká praktického využití dramatické hry. K využívání tohoto typu hry by měl být totiž učitel profesionálně teoreticky i prakticky vzdělán. Předpokládám, že tuto podmínku splňuje v současné době jen velmi málo učitelů. Ve výuce však nemusí učitel využívat speciální dramatickou výchovu, ale využitím některých prvků dramatické hry rozvíjet nejrůznější schopnosti. Právě ve hře nacházíme prostředek, který přitažlivou formou umožňuje odstraňovat dětské negativní vlastnosti, objevovat vlohy a cvičit je. Pokud se ohlédneme zpátky k současným cílům výchovy v duchu práv dítěte (s. 16) shledáme mezi nimi a dramatickou hrou výbornou souhru. Na prvním místě se nabízí samozřejmě přímo jedno z práv dítěte a sice právo na hru. Tímto ale výčet nekončí. V dramatické hře se dítě může naučit aktivně čelit různým situacím, které by ho ve skutečném životě mohly ohrozit, jakási příprava na život, ale naučí se i samostatně hledat řešení, musí kontrolovat své vlastní chování – sebekontrola, hra mu přináší možnost volby – musí se rozhodovat a za své rozhodnutí nést následky, vcítovat se do druhých, naučit se s nimi účelně a kultivovaně komunikovat atd.

Své místo ve výchově v duchu Úmluvy o právech dítěte však neztrácí ani didaktická hra, která také splňuje mnoho z výše uvedených cílů a je pro některé učitele, v rámci jejich připravenosti a osobní schopnosti, přijatelnější.

## 5.2 Řídící role pedagoga ve hře

Hra jako jev není samozřejmě tak jednoduchá, aby nevyžadovala od učitele schopnost přemýšlet a domýšlet, k čemuž je ovšem třeba mít též jisté vědomostní zázemí. Na straně učitelů hraje tudíž velkou roli dostatečná znalost sociální psychologie. Pro plně vědomé, informované, a tedy i citlivé vedení sociálního rozvoje vystačí ovšem někteří jedinci v konkrétních situacích s přirozeným sociálním cítěním, které je hlavním osobnostním předpokladem pro výkon povolání učitele. Pro prohloubenější a efektivnější práci v této složce však je potřebná i vzdělanost v sociální psychologii. „*Vedoucí by měl pomáhat dětem nacházet analogie k životu*“ (Mlejnek, J. 1997, s. 56).

Důležitým obsahovým prvkem je vytváření atmosféry hodiny, a tím postupně i dlouhodobějšího klimatu skupiny. Učitel musí umět sociální klima a atmosféru své skupiny vnímat a hodnotit, musí být citlivý na potřeby, zájmy a postoje dětí, tolerantně, a přitom aktivně reagovat, chápat dítě jako partnera a přirozeně řídit průběh hry.

Osvojování dobrých sociálních vztahů a dovedností je možné jen v uvolněné, souhlasné, přívětivé, demokratické atmosféře. Ta ostatně usnadňuje a zefektivňuje každé učení. Dodává totiž učícímu pocit jistoty a úspěšnosti, které ho motivují. Tím spíše to platí pro osvojování obsahů, které jsou úzce vázány na city a bezprostředně se dotýkají nejintimnějších oblastí osobnosti. Podrobněji se touto problematikou zabývá se své knize *Metodika dramatické výchovy* – E. Machková.

Ve své praktické části jsem se pokusila o vytvoření metodického souboru her, u kterých uvádím také možná rizika. Odkazuji na to právě na tomto místě, jelikož z vlastní zkušenosti vím, že hra pro učitele je často velmi náročná metoda. Nejen

učitel, ale i děti na ni musí být připraveni a pak teprve může probíhat v příjemné, uvolněné atmosféře.

## 6. ZÁSADY VZDĚLÁVÁNÍ V PRÁVECH DÍTĚTE VČETNĚ ROLE DOSPĚLÉHO

Každý člověk se od narození vyvíjí, tento vývoj je ovlivněn prostředím a lidmi, se kterými se dostává do styku. Výchova je proto neodmyslitelná součást života každého a spočívá „v pomoci člověku stát se člověkem“ (Kol., Hejlová, H. 1998, s. 96). Ale co znamená být člověkem? Člověk má schopnost kontrolovat a posuzovat svoji činnost – vykonává ji s rozumem – nikoli pudově, ale cílevědomě. Může v procesu práce podle potřeby provádět různé změny a opravy a jeho působení na přírodu je promyšlené. Není odkázán na pouhé informace o daných jevech. Své existenční podmínky si dovede cílevědomě vytvářet. Zároveň však jest člověk do značné míry výsledkem podmínek, v nichž prožívá svůj život. Tak cílevědomou prací člověk přetváří sám sebe.

Vývojem, kterým každý člověk prochází se stává neopakovatelnou individualitou, osobností, se svou vlastní svobodou. To znamená, že každý je jedinečný subjekt s rozdílným jednáním, názory, postoji, neustále se však měnící pod vlivem působení různých vnějších vlivů. Během života tak člověk vytváří rozhodnutí, za která musí přijímat důsledky z toho plynoucí. Hledání sebe sama, cesta k autonomii je důležitou lidskou součástí života.

Jelikož již víme, že osobnost reaguje na pozměňování vnějších pobídek, vyplývá z toho možnost do značné míry utvářet, formovat, vychovávat osobnost vhodným působením. Tento proces využíváme především při výchově mravní, která směřuje ke kultivaci morálních zásad v chování a jednání člověka, k vypěstování

jeho hodnotovému žebříčku. Úkolem výchovy je tedy dítě nejen chránit, ale také ho formovat a utvářet jeho osobnost, být mu nápomocen při jeho cestě k vlastní autonomii. Role dospělého ve výchově pak znamená, že „*dospělí lidé mají být dětem průvodci v jejich vlastním životě*“ (Hejlová, H. 1998, s. 97). Musíme dítě vést ke svéprávnosti a zralosti, k seberozejví a samostatnosti, nutnosti pochopit vztah mezi právy a povinnostmi. „*Proto také je Úmluva chápána jako – výzva pro výchovu!*“ (Hradečná, M. a kol. 1998, s. 18)

## **7. PROFESIONÁLNÍ A MRAVNÍ ODPOVĚDNOST UČITELE**

Jak již bylo několikrát řečeno je výchova neodmyslitelnou součástí vývoje každého člověka a jelikož je má práce zaměřená na profesní výchovu, zaměřím se zde na vztah učitel – žák a také na otázku profesionální připravenosti a mravní odpovědnosti učitele.

Ve věkovém období mladšího školního žáka (od 6 do 12 let) si dítě osvojuje další obraz světa, který ho obklopuje. Jelikož předpokládáme, že toto „uchopení“ světa ovlivňuje podstatně celou osobnost dítěte, plyne z toho pro primární vzdělání úkol, totiž dát dítěti dostatek podnětných možností, které budou rozvíjeny v dalších věkových obdobích. V tomto období zastává významné místo ve výchově dítěte učitel, tedy člověk, pro něhož musí být základem určité dovednosti vyplývající z jeho postavení a také člověk s určitými morálními postoji a s vědomím odpovědnosti.

Učitel musí být osobnost všeobecně kultivovaná s perfektní znalostí učební látky a metod vyučování, ale také znalostí dítěte, jeho vývojových etap, potřeb a jejich významu ve vývoji dítěte. Smysl pro spravedlnost a schopnost naslouchat, umět se vcítit do duše dítěte, jeho problémů, jeho světa, jsou ve výchově a vzdělání

dítěte naprostou nezbytností. Vztah pedagoga a žáka musí vycházet z kodexu slušného chování, vzájemné pomoci, vstřícnosti, úcty, přátelství a ochrany slabšího.

## 7.1 Kompetence a odpovědnost učitelů, etika vůči dítěti

**Kompetence** obecně znamená určitou pravomoc, rozsah působnosti a zároveň připravenost k této činnosti. Během vykonávání činnosti se samozřejmě předpokládá schopnost přebírat **odpovědnost** za svá rozhodnutí. Obzvláště *„vyučování na primární škole se z hlediska učitele vyznačuje vysokou odpovědností, neboť učitel pracuje takřka výlučně sám, nikoli týmově, a působí prakticky bez přestávek, neboť zodpovídá za děti, které ještě vyžadují stálý dozor a péči“* (Tuček, A. a kol. autorů 1994, s. 28). Zvýšený důraz na kompetence učitele primární školy v oblasti sociální komunikace pramení právě z této dominantní role.

Připravenost pro toto povolání má dvě stránky, první je tvořena **znalostmi vědomostními** tzn. jakým způsobem učitel učivo konkretizuje, jak rozvíjí poznávací zájmy žáků a jak je vede k pochopení jednotlivých poznatků, znalost látky ve vyučovaném předmětu a metod jejího zprostředkování, zvládnutí sociální a vývojové psychologie, ale zároveň druhý požadavek směřuje na jeho osobní kvality, neboli jeho **morální stránku** (čestnost, vědomí odpovědnosti, důraz na spravedlnost, úcta k dětem, poskytování podpory). Kromě předávání informací, učení tvořit systémy poznatků, je tedy důležitá učitelova sociální kompetence, morální kompetence a odpovědnost, která spadá do polohy etické, již sledujeme.



Jaká morálka učitelů vůči dětem se v současné době očekává?

Již v předchozím textu jsme si na tuto otázku částečně odpovídali. Následně se pokusím tyto úvahy shrnout a doplnit.

V průběhu historického vývoje se učitelská profese, spolu s jeho kompetencemi měnila a stále se mění, stejně jako se mění celé lidstvo a jeho způsob života. Každá doba tak přináší trochu odlišný pohled na podstatu výchovy a tento pohled se pak ve výchově odráží. V současné době probíhá transformace výchovně vzdělávací soustavy (Rámcový vzdělávací program), jejímž cílem je „*vytvářet „kulturu učení“ , jehož výsledky jsou těsně spjaty s potřebami a možnostmi žáků, jejich životem i děním v místním společenství*“ (Tupý, J. 2005). Stimuluje proměnu vzdělávání i učení od převažujícího získávání a prokazování vědomostí k více nebo méně svobodné cestě volby a zdůrazňuje tím odpovědnost každého za svůj život. Jak jsem již nastínila v předešlém textu, odpovídá tato idea plně filosofii Úmluvy o právech dítěte. Prvotním a nejdůležitějším činitelem ve školách však vždy zůstane osobnost učitele. Kompetence učitele se zvětšují s možností vytvoření vlastního programu a větší volnosti v rozhodování o vedení výuky tak, aby byla co nejlepší pro jedince i společnost. Vychovatelé v každé dějinné situaci si tak musí stále odpovídat na otázky související s pojetím výchovy, s cíli výchovy, s pojetím člověka jako součástí civilizace.

Každý, kdo chce vykonávat učitelskou profesi, má povinnost i právo, řídit se při své práci myšlenkami práv dětí i konkrétními články Úmluvy o právech dítěte. Další povinností učitelů je, naučit děti svá práva a povinnosti správně chápat. „*On také přebírá úkol vnímat zkušenosti, těžkosti i radosti dětí, rozvíjet jejich poznání a lidství, směřovat a harmonizovat jejich vývoj a vést je k nalezení sebe a*

*svého místa ve světě“* (Hradečná, M. a kol. 1996, s. 21). Dítě by mělo být připraveno řešit různé životní situace, klást si cíle a umět jich dosahovat. *„Specifika, svébytnost učitelství počáteční školy spočívá v zaměření na dítě – humanistický přístup k dítěti, porozumění jeho potřebám a citlivá orientace v něm, individualizace vyučování, dovednost alternativních metod a způsobů práce“* (kolektiv autorů, 1992, s.75).

Role učitele i žáka je poměrně přesně definovaná, verbálně i neverbálně. Verbální formou je především školní řád, který upravuje práva, ale především povinnosti žáka. Pokud jde o učitele, je ve svém vztahu k dítěti rovněž zavázán určitými platnými předpisy. Podstatnou část rolí žáka a učitele i jejich práva a povinnosti však tvoří neverbální, nevyslovená pravidla, které dítě poznává v průběhu svého života ve škole. Je na osobnosti učitele, na jeho morálních hodnotách a odpovědnosti, jaká nevyslovená pravidla ve své třídě vybuduje a vypěstuje.

Každý učitel tak hledá neustále cestu, po které má jít. Schopnost učitele vnímat citlivou sféru lidských vztahů, naslouchat dětem a vnímat je i s vlivy jejich prostředí, mít k nim úctu vyžaduje *„naprosté zvládnutí situace v kolektivu, psychické uvolnění a odhad dané situace“* (Řezníček, J. 2004, s. 13). Nejdůležitější je vždy dobro dítěte, ale s ohledem na celou dětskou skupinu, protože učitel musí kultivovat mezilidské vztahy a brát v potaz dané společenské normy. Toto pravidlo vyplývá i z funkce školy, která není jen vzdělávací, ale i socializační, poradenská, je určena dětem z různého prostředí a různých skupin (sociálních, náboženských, etnických...), které má vést ke vzájemnému respektování a toleranci.

## 7.2 Komunikace mezi učitelem a žákem

*„Dobrá škola se neobjeví jako hotová zmražená večeře, kterou vložíme na patnáct vteřin do mikrovlnné trouby; vzniká pomalým mírným varem pečlivě míšených přísad.“* Ted Sizer

Společenství se v určitém smyslu podobá životu nějakého kmene přírodních lidí. Skupinová identita, podpora a spolubytí – pocit sounáležitosti, vytváří pozitivní prostředí a výrazně prospívá učení. Ten, kdo musí takové klima ve třídě navozovat, je učitel. Jak toho docílit?

Základem je partnerský, komunikativní přístup, který vyvolává pocit sounáležitosti, vzájemné podpory a společného cíle. Od učitele se očekává schopnost vcítění se, pochopení, úctě, respektu, toleranci, vycházející z jeho láskyplného vztahu k dětem, z porozumění potřebám dítěte a citlivé orientaci v něm. Potřebné je respektovat právo dětí na individuální rozvoj, možnost být sebou samým, s vlastní identitou, to znamená také se odlišovat, hledat, nalézat, chybovat. Učitel nepodsouvá pedantsky pouze svůj názor a umožňuje dětem **vlastní vidění světa**, protože sám ví, že *„jako on má svůj svět se svými pravdami, zákonitostmi, zkušenostmi, úhlem pohledu, tak i žák má svůj svět se svými názory a zkušenostmi“* (Spilková, V. 1994, s. 15). Důležitým prvkem ve výchově se tak stává aktivita dítěte a důraz na rozvoj tvořivosti.

Učitelská profese již není spatřována v direktivním přístupu, ale především ve vedení dítěte k odpovědnosti a celkově rozvinuté osobnosti, sám pak umí být žáky inspirován, překvapován a obohacován. *„Je spíše tím, kdo uvádí do věci, doprovází žáka na cestě poznání, nabízí, inspiruje, pomáhá se vyznat ve světě, pochopit smysl a souvislosti, vybavuje pocitem sebeúcty a sebedůvěry. Je tedy především facilitátorem žákovy učení a vývoje“* (Spilková, V. 1994, s. 15).

Nástupem do školy se velmi výrazně mění život dítěte i jeho rodiny. Tato změna je spojena se získáním nové role, dítě se stává školákem. Krátce se proto zmíním o tomto důležitém období v životě dítěte především z pohledu role učitel – žák.

### 7.2.1 Vstup dítěte do školy

Vstup do školy znamená pro dítě zvýšenou tělesnou i duševní zátěž a je třeba, aby se co nejdříve novým podmínkám přizpůsobilo.

**Škola** je specifickým sociálním prostředím, které má své tradiční složení a hierarchii rolí. Všechny role jsou zde poměrně přesně vymezeny a dítě tak získává jednak podřízenou roli žáka a souřadnou roli spolužáka (vrstevníka, kamaráda) (Vágnerová, M. 1996, s. 155-189). Do života školáka vstupuje nová autorita – **učitel**. Ten představuje ve škole autoritu, která musí být respektována, dítě se musí podřít a potlačit své individuální potřeby. První učitel na začátku školní docházky je ale takřka bez výjimky nekriticky a bezvýhradně milován. Děti k němu vzhlížejí jako k autoritě, která převyšuje i autoritu rodičů a přízeň spolužáků. Z počátku se proto školák této autoritě ochotně podrobuje, snadno se s učitelem identifikuje, chce především vyhovět sociálnímu očekávání, chce udělat radost a být za to oceněn a akceptován. Využití této identifikační pohotovosti má být základní strategií výchovy v prvním a druhém ročníku. S narůstáním samostatnějšího kritického myšlení, asi ve třetím až čtvrtém ročníku, však autorita učitele v jeho očích postupně klesá a udržet si ji můžeme jen výborný učitel (Trpišovská, D. 1998, s.47 - 47)

Dítě se na počátku školní docházky musí postupně vyrovnávat nejen s novou **autoritou - učitelem**, ale i s novými situacemi a nároky, potřebuje v tomto

období objevovat svět, věci, sebe a lidi kolem sebe, uplatňovat své zkušenosti. Důležité je jeho sebeuvědomování a sebehodnocení, které se může poprvé nebezpečně otrást v základech, někdy i vinou nešetrného přístupu učitele nebo rodičů. Potřebuje být proto chváleno a zažívat úspěch, cítit se bezpečně.

## **8. SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI**

Při vypracování teoretické části diplomové práce jsem vycházela z odborné literatury vztahující se k danému tématu a popsané názory jsem konfrontovala s vlastními znalostmi a zkušenostmi.

V prvních dvou kapitolách jsem se věnovala Úmluvě o právech dítěte, přičemž v první kapitole jsem se zaměřila na základní fakta a údaje spojené s Úmluvou o právech dítěte s cílem usnadnit práci učitelům, kterým jsou tyto informace určeny. Tento cíl jsem splnila souhrnem všech důležitých mezníků v dějinách Úmluvy o právech dítěte. Ve druhé kapitole jsem Úmluvu o právech dítěte analyzovala a hledala její základní filozofii především ve vztahu k výchově. Zaměřila jsem se na práva dětí hlavně z pohledu profesionální výchovy. Při objevování této filosofie jsem se pokusila odpovědět i na tyto otázky: Základní principy práv dítěte? Pojetí dítěte v oblasti dětských práv a výchovy? Jak přistupovat k výchově v duchu dětských práv? Krátce jsem se věnovala výchově v rodině, ale mým záměrem bylo především přiblížit tuto problematiku učitelům a najít pro ně důležité informace, které přispívají k výchově v duchu Úmluvy o právech dítěte. Přitom jsem po celou dobu sledovala význam hry při výuce práv dítěte a snažila se najít její uplatnění v tomto směru. Potvrdila se mi domněnka, že hra jako metoda výuky vyhovuje filosofii Úmluvy o právech dítěte. Proto jsem musela také připomenout vývojové podmínky dítěte v mladším školním věku a najít souvislosti mezi těmito podmínkami a využíváním hry. Zaměřila jsem se

především na věk mezi desátým až dvanáctým rokem. Jedním z důvodů, proč jsem si vybrala právě toto období, je větší výběr her na formování osobnosti, které je jedním z cílů filosofie Úmluvy o právech dítěte. Na toto jsem se snažila navázat v praktické části u vytvoření metodických návrhů.

Při vhledu do problematiky jsem si ještě více uvědomila, že profesionální výchovu v duchu práv dítěte má plně v rukou učitel, a sice vlastní osobnost učitele, jeho morální kvality, postoje, které vysílá směrem k dětem. Věnovala jsem proto tomuto tématu dvě kapitoly a vymezila kvality, které by dobrý učitel měl mít.

### Cíle a předmět výzkumu

#### Předmět výzkumu v praktické části je:

- a) zjevit postoje učitelů k využívání didaktické hry jako jedné z metod výuky s ohledem na předmět, četnost použití a celkové klima školy. (1)
- b) analýza metodiky vztahující v právech dítěte v duchu Úmluvy o právech dítěte. (2)

#### Stanovují si následující cíle:

1. Provést v soudu do postojů učitelů k využívání her ve výuce, zjevit, jak hry používají a jestli tyto hry korespondují s filosofií Úmluvy o právech dítěte.
2. Pokusit se zjistit, jak didaktické hry vztahující se k právu dítěte (osobnostně rozvojové, kooperativní apod.) jsou v současné škole používány a vytvořit z nich metodické návrhy pro výukové činnosti se žáky.

## II. Praktická část

Praktickou část jsem rozdělila do dvou základních kapitol. První jsem věnovala výzkumu, který byl zaměřen na zjištění postojů učitelů k využívání her jako metody výuky (viz kap. 1). V druhé kapitole jsem zjišťovala, jaké didaktické hry vztahující se k právům dítěte (osobnostně rozvojové, kooperativní, apod.), jsou v současné škole používány, s jakým záměrem a výsledkem, v čem a nakolik mohou být pro děti přínosné a zajímavé. Vytvořila jsem z nich metodické náměty pro učitele na prvním stupni ZŠ (viz kap.2).

### Cíle a předmět výzkumu

Předmětem výzkumu v praktické části je:

- a) zjistit postoje učitelů k využívání didaktické hry jako jedné z metod výuky s ohledem na předměty, četnost použití a celkové klima školy. (1)
- b) analýza metodiky vzdělávání v právech dítěte v duchu Úmluvy o právech dítěte. (2)

Stanovuji si následující cíle:

1. Provést sondu do postojů učitelů k využívání her ve výuce, zjistit zda hry používají a jestli tyto hry korespondují s filosofií Úmluvy o právech dítěte.
2. Pokusit se zjistit, jaké didaktické hry vztahující se k právům dítěte (osobnostně rozvojové, kooperativní apod.) jsou v současné škole používány a vytvořit z nich metodické náměty pro výukové činnosti se žáky.

# 1. VÝZKUM

## 1.1 Charakteristika výzkumu

Praktickou část mé diplomové práce jsem věnovala průzkumu postojů učitelů ke hře, zda učitelé hru jako metodu výuky používají, přičemž jsem se zaměřila na zjištění, jestli mají tyto hry osobnostně formativní cíle a splňují proto současnou filosofii výchovy Úmluvy o právech dítěte. Pro svůj výzkum jsem zvolila **metodu řízeného rozhovoru**. Tato metoda je založena na přímém ústním kontaktu výzkumného pracovníka a respondenta a umožňuje v případě potřeby okamžité reagování a doplnění otázky i odpovědi. Lze hlouběji nahlédnout do postojů učitelů k tomuto problému a současně zjistit zda hry, které využívají, jsou skutečně v duchu Úmluvy o právech dítěte.

Při výzkumu jsem použila individuální **rozhovor orientovaný na problém** „*Název metody vychází z toho, že tento otevřený, polostrukturovaný rozhovor vychází z formulace nějakého problému, ke které se stále znovu v průběhu dotazování vrací.*“ (Maňák, J., Švec, V., 2004, s. 25)

Rozhovor sestával ze tří druhů otázek:

1. **tzv. sondující otázky**, které vlastně rozhovor otevírají a zjišťují, zda je vůbec daná problematika pro jednotlivce důležitá a jaký smysl má pro něho subjektivní význam
2. **návodných otázek**, které rámcově vymezují obsah předem stanoveného problému. V mém případě jich bylo dvanáct.
3. **otázky ad-hoc**, které vznikají neplánovaně a jsou významné z hlediska obsahu problému nebo zachování kontinuity rozhovoru (Maňák, J., Švec, V., 2004, s. 25).



**Výzkum** probíhal během prosince 2005 až února 2006. Na otázky odpovídaly učitelky z prvního stupně z šesti různých škol, z toho dvě školy dvoutřídní. Jednalo se o 1. ZŠ Český Brod – škola s rozšířenou výukou jazyků, 2. ZŠ Český Brod, ZŠ Bylany – dvoutřídní škola, ZŠ Hradištko – dvoutřídní škola, ZŠ v Kostelci nad Labem a ZŠ v Kostelci nad Černými lesy.

**Výzkumný vzorek** tvořilo celkem 18 respondentů - učitelky primární školy.

Obecná analýza otázek, které byly zaměřeny na zjišťování postojů učitelů ke hře, je provedena v následující kapitole.

### **1.1.1 Popis rozhovorů a průběh jejich vedení**

Jak již bylo řečeno (viz kap. Charakteristika výzkumu), rozhovor jsem využila se záměrem zmapovat postoje učitelů ke hře a ke zjištění, zda tyto hry naplňují filosofii Úmluvy o právech dítěte. Dále jsem chtěla zjistit, jaké hry splňující tuto podmínku se v současné škole používají a s jakým výsledkem. V další části mé práce jsem se pokusila z těchto her vytvořit metodický soubor.

Základ **rozhovorů** s učitelkami jako představitelkami odborné veřejnosti tvořilo dvanáct otázek, na které mi odpovídaly učitelky 1.stupně ZŠ jednotlivě. Na konci rozhovoru měly dotazované možnost dodat i vlastní názory nebo myšlenky, na které nebyly dotazovány, ale které podle jejich názoru k tématu patří.

Při vytváření otázek jsem se opírala o dosavadní znalosti a zkušenosti získané jednak během mé pedagogické praxe a také ze studia literatury k předchozí teoretické části práce. Následující analýza se týká především sondujících a návodných otázek. Otázky, které vznikaly neplánovaně zde nerozebírám.

### **Otázky připravené k rozhovoru:**

1. Byla jste někde seznámena s hrou jako metodou výuky? Kde?

2. Využíváte při výuce hru?

3. Jaký je Váš postoj ke hře ve škole?

výborný – dobrý – celkem dobrý – méně dobrý

4. Proč je pro Vás hra metodou oblíbenou /neoblíbenou?

5. Má tato metoda podle Vás nějaké nevýhody? Jaké?

6. Jak hru přijímají děti?

nerady – celkem rády – rády – velmi rády

7. Jaký postoj zaujímají ke hře Vaši kolegové a vedení školy?

výborný – dobrý – celkem dobrý – méně dobrý – záporný

8. Jak často hru ve svých hodinách využíváte?

velmi často (několikrát během dne) – často (asi 5x za týden) - méně často (asi 4-2x za týden) – málo (méně než 2x za týden) – téměř vůbec

9. V jakých předmětech ?

10. Jsou některé předměty, ve kterých hru využíváte častěji? Proč?

11. Je podle Vás některý předmět pro hru nevhodný? Proč?

12. Co vidíte na této metodě jako nejpřínosnější pro děti?

### **Analýza otázek:**

**Otázky č. 3, 6, 7 a 8** jsou škálové a učitelům byly předkládány k samostatnému výběru.

**Otázky č. 1, 2** vlastně rozhovor otevírají a zjišťují, zda je vůbec daná problematika pro jednotlivce důležitá. Otázka č. 1 má navíc odhalit, jestli se učitel během svého vzdělání (ať již při svém vysokoškolském studiu či později na pedagogických školeních) setkal s hrou jako metodou výuky.

**Otázky č. 3, 4, 5,** byly voleny se záměrem zjistit postoje a názory k dané problematice.

**Otázka č. 6** má za úkol zjistit jak oblíbená je metoda hry - podle zkušeností učitelů - u dětí

**Otázka č. 7** nám poskytuje informaci o postojích kolegů dotazovaného ke hře a celkovém klimatu školy.

**Otázka č. 8** nám poskytuje skrytou informaci o skutečných postojích dotazovaného ke hře a frekvenci využívání hry ve výuce.

**Otázky č. 9, 10, 11** zjišťují ve kterých předmětech se hra využívá nejčastěji a naopak.

**Otázka č. 12** má za úkol odhalit zda si učitelé uvědomují význam hry v osobnostním růstu člověka.

**Rozhovory s učitelkami** základní školy byly uskutečněny na jejich pracovišti. Výběr jsem musela podřídit jejich ochotě spolupracovat. Ale vzhledem k tomu, že již sama učím, mi poměrně rády vyhověly. Na 2. ZŠ Český Brod jsem i dříve sama působila jako učitelka na druhém stupni, a proto byl můj přístup k dotazovaným ulehčen. Spolupráci mi odmítly pouze dvě učitelky z dvaceti oslovených. Celkem jsem navštívila šest škol.

Každou otázku mi zodpovědělo všech 18 učitelek. Při rozhovorech jsem kladla otázky vždy ve stejném pořadí, přičemž u jedné otázky jsem udělala malou výjimku, která vyplynula během rozhovorů. Jedná se o otázku č. 5, ke které jsem v pěti případech přidala ještě podotázku: **Přináší Rámcový vzdělávací program (RVP) pro základní vzdělávání v tomto směru něco nového pro vaši práci?**

### 1.1.2 Charakteristika jednotlivých škol

Uvádím zde základní charakteristiku každé školy. Odráží se v ní jednak fakta, která jsem získala sběrem informací před daným rozhovorem, pocity, které jsem z rozhovorů s učitelkami a celkového klima školy měla i jejich případné, nahlas vyslovené, názory. Tyto charakteristiky mi byly nápomocny již před začátkem rozhovorů, jelikož jsem si předem utvořila o této škole jistou představu, která se mi následně buď potvrdila či jsem ji pozměnila. Dále je také využívám při analýze rozhovorů, posuzuji, zda atmosféra školy, její vedení, má nějaký vliv na postoje učitelů ke hře a její využívání ve výuce.

První škola byla Základní škola Terezy Stolzové v Kostelci nad Labem. Jde o základní školu v malém městě – přibližně tři tisíce obyvatel, do školy chodí zhruba 300 žáků, z toho asi 140 na 1.stupeň. Z této školy se výzkumu zúčastnily tři učitelky primární školy. Většinou mezi nimi vládne spolupráce, vzájemně si radí a pomáhají, snaží se výuku zpestřit nejen hrou, ale i jinými výukovými metodami nebo školními akcemi, přestože výjimka se v jejich kolektivu najde. Celkově však lze jejich pracovní kolektiv popsat jako tvořivý a příjemný. Občas se potýkají s nepochopením učitelek druhého stupně, kterým se jejich výuka zdá poměrně uvolněná. Ředitelka školy se k těmto „sporům“ příliš nevyjadřuje, ale svým postojem se přiklání k učitelkám prvního stupně. Učitelky podporu a motivaci k zavádění zajímavějších metod do výuky od vedení školy příliš nemají, přesto pokud tyto metody ve své výuce používají, není jim bráněno.

Další škola byla 2. ZŠ Český Brod – škola s rozšířenou výukou cizích jazyků a výpočetní techniky. Škola se nachází blízko centra menšího města – asi osm tisíc obyvatel, do školy chodí přibližně 450 žáků, z toho asi 230 na 1. stupeň. Z této školy se výzkumu zúčastnilo šest učitelek primární školy. Během individuálního rozhovoru vyplynulo, že současný ředitel není příliš nakloněn žádným novým metodám a nepodporuje své zaměstnance k prohlubování svých znalostí v tomto směru a aktivnímu využívání nových metod. Shodly se na tom čtyři učitelky, které popisují atmosféru školy jako nepřístupnou novým trendům.

Třetí škola, kde jsem prováděla výzkum se nachází opět v Českém Brodě, její název je – 1. ZŠ Český Brod – škola s rozšířenou výukou cizích jazyků. Nachází se na okraji města v pěkném prostředí. Do školy chodí přibližně 420 žáků, z toho asi 200 na 1. stupeň. Z této školy se výzkumu účastnily čtyři učitelky primární školy. Tři z nich se vyjadřovaly pochvalně o současném vedení školy a celkovém pozitivním klimatu. Jedna dotázaná se s názorem svých kolegyně poměrně shodla, ovšem konstatovala, že prostředí školy, kde se vyžaduje zájem o nové metody, je pro ni velmi vyčerpávající a málo finančně oceněné. Současná ředitelka je velmi podnikavá, na školním pozemku nechala vybudovat lanovou dráhu, klub pro děti atd. Pro děti je zde velká nabídka zájmových kroužků, které vedou vyučující na této škole. Učitelé jsou podporováni ve využívání nových metod. Dotazované učitelky využívají nejen hru, ale i genetickou metodu čtení, projektovou metodu atd. Tato snaha paní ředitelky pravděpodobně pramení především z menšího počtu dětí než má druhá škola ve městě, jejíž umístění v centru města je výhodnější pro větší počet dětí.

Další škola, kterou jsem navštívila, byla ZŠ v Kostelci nad Černými lesy. Tato škola je umístěná v malém asi čtyřtisícovém městě přímo na náměstí. Školu navštěvuje přibližně 380 žáků, z toho asi 150 na 1. stupeň. Výzkumu se z této školy zúčastnily tři učitelky. Jedna paní učitelka označila atmosféru školy za

velmi nevyhovující, především co se týče kolektivu. Kolegyně se vzájemně osočují a své neshody řeší někdy i před dětmi. U ředitelky postrádá snahu o stmelování kolektivu a celkovou podporu ve své práci, včetně podpory při řešení konfliktu, který vznikne mezi učitelem a rodiči. Druhá učitelka na škole působí sedmnáct let a na pracovišti se cítí spíše spokojená. Dále se však na toto téma nechtěla bavit.

ZŠ Bylany je pouze škola dvoutřídní. Nachází se v malé vesnici nedaleko Českého Brodu, do školy chodí přibližně 28 žáků pouze prvního stupně. Z této školy se zúčastnila výzkumu jedna učitelka. Pochvalně se vyjadřovala o své paní ředitelce a zároveň kolegyni, která dokáže ocenit její kvality a dobře odvedenou „práci“. S dětmi přirozeně pracují ve skupinách, využívají hru. Podle vyjádření učitelky *„to ani jinak nejde, když jsou v jedné třídě dva až tři ročníky“* Atmosféra na této škole byla přívětivá, rodinná.

Poslední škola byla také dvoutřídní a sice ZŠ Hradištko. Nachází se na vesnici v těsné blízkosti známé rekreační oblasti Kersko. Této škole byla v letošním roce udělena výjimka, protože ji navštěvuje pouze 19 žáků prvního stupně. Výzkumu se zúčastnila jedna učitelka. Škola v této malé obci působí jako kulturní zázemí pro všechny občany, děti pravidelně vystupují v klubu důchodců, pořádají vánoční besídku a školní akademii. Učitelka se kterou jsem vedla rozhovor je vedoucí silou této školy (přestože není ředitelka) a pro děti obětavě vymýšlí stále nové hry a projekty (např. Doba Karla IV.).

V následující tabulce jsou uvedeny základní důležité údaje pro můj výzkum o všech učitelkách se kterými jsem vedla rozhovor. Uvádím zde místo jejich působení, věk a délku praxe.

Tabulka č. 1

NÁZEV ŠKOLY	VĚK	DÉLKA PRAXE
ZŠ – T.Stolzové	38	11 let
ZŠ – T.Stolzové	51	26 let
ZŠ – T.Stolzové	43	19 let
2.ZŠ Český Brod	45	21 let
2.ZŠ Český Brod	42	18 let
2.ZŠ Český Brod	30	7 let
2.ZŠ Český Brod	35	11 let
2.ZŠ Český Brod	43	19 let
2.ZŠ Český Brod	52	25 let
1.ZŠ Český Brod	49	16 let
1.ZŠ Český Brod	50	21 let
1.ZŠ Český Brod	42	18 let
1.ZŠ Český Brod	35	12 let
ZŠ Kostelec n. Č. lesy	28	3 roky
ZŠ Kostelec n. Č. lesy	44	17 let
ZŠ Kostelec n. Č. lesy	32	7 let
ZŠ Bylany	39	6 let
ZŠ Hradištko	38	9 let

## 1.2 Výsledky výzkumu – rozhovory

Nyní se budu zabývat rozbořem jednotlivých otázek, přičemž se zaměřím na jednotlivé odpovědi. Uvedu vždy nejprve otázku a následně shrnutí odpovědí všech 18 učitelek.

### **Otázka č. 1: Byla jste někde seznámena s hrou jako metodou výuky? Kde?**

Zaznamenala jsem pouze kladné odpovědi. Druhá část otázky ovšem vyvolala u deseti učitelek rozpaky, protože si již nemohly vzpomenout, kde byly s hrou

seznámeny, zda to bylo při jejich vysokoškolském studiu. Přiklonily se však k názoru, že pravděpodobně „ano“. Ostatních osm učitelek odpovědělo, že se s hrou setkaly při studiu na vysoké škole. Mnohem významnějším faktorem se v tomto ohledu jeví různé semináře, které probíhají v školících centrech, shodlo se na tom patnáct dotázaných. Předpokládám však, že důvodem je především čerstvost těchto zážitků. Čtyři učitelky odpověděly, že „se tam dozívají o hrách nejen od školícího pracovníka, ale i od kolegyň“. Toto vzájemné předávání zkušeností mezi učiteli při jejich vzájemných setkáních považují kolegyně za velmi přínosné. Pouze jedna dotázaná se zmínila, že o hře čte pravidelně v odborných časopisech (Rodina a škola, Učitelství noviny), které odbírá škola.

### **Otázka č. 2: Využíváte při výuce hru?**

Záměrem této otázky bylo pouze zjištění, zda dotazovaná vůbec didaktickou hru ve své výuce používá a není-li další rozhovor bezpředmětný. Předpokládala jsem pouze jednoslovní odpověď. Všechny dotazované učitelky odpověděly „ano“. Dvě kolegyně se ovšem dotazovaly, zda myslím i hru pohybovou, když jsem je ubezpečila, že ano, odpověděly kladně.

### **Otázka č. 3: Jaký je Váš postoj ke hře ve škole?**

**výborný – dobrý – celkem dobrý – méně dobrý**

Předpokládala jsem, že kladný postoj budou mít spíše mladší učitelky, přičemž bych toto určení ohraničila maximálním věkem 35 let. Tato domněnka se mi ovšem nepotvrdila, jak je vidět v následující tabulce (viz tabulka č. 1). Jako kladný postoj jsem považovala odpověď *výborný* a *dobry*. V tomto rozhodnutí mě utvrdily následující rozhovory, během nichž se mi potvrdilo, že učitelky,



které si vybraly odpověď *celkem dobrý* a *méně dobrý*, hru příliš nevyužívají a jejich celkový postoj není hře příliš nakloněn.

Tabulka č. 2

VĚK	ODPOVĚĎ
28	VÝBORNÝ
30	DOBRÝ
32	CELKEM DOBRÝ
35	DOBRÝ
35	MÉNĚ DOBRÝ
38	VÝBORNÝ
38	VÝBORNÝ
39	DOBRÝ
42	DOBRÝ
42	VÝBORNÝ
43	DOBRÝ
43	DOBRÝ
44	DOBRÝ
45	DOBRÝ
49	DOBRÝ
50	DOBRÝ
51	DOBRÝ
52	MÉNĚ DOBRÝ

Kolegyně do 35 let odpověděly ve dvou případech *dobrý*, v jednom pak *výborný*. U dvou učitelek v tomto věku se ukázal nepřilíživý vztah ke hře, jedna odpověděla „*celkem dobrý*“ a druhá „*méně dobrý*“.

Učitelky starší než 35 let označily svůj postoj ve třech případech jako „*výborný*“, v devíti odpovědích „*dobrý*“ a pouze jedna učitelka se přiklonila k „*méně dobrý*“.

Z tohoto výsledku usuzuji, že věk nemá pravděpodobně vliv na postoje učitelů ke hře. Další možností ovlivňující postoje učitelů ke hře se proto nabízí pracovní

kolektiv na dané škole, vedení školy a její podpora učitelů v zavádění aktivních metod do výuky. Zaměřila jsem se proto na odpovědi z hlediska školy. Pracovala jsem zde s jejich charakteristikami, které jsou uvedeny v kap. 1.1.2.

Tabulka č. 3

NÁZEV ŠKOLY	ODPOVĚDI
ZŠ – T. Stolzové	1x VÝBORNÝ, 2x DOBRÝ
2.ZŠ – Č.Brod	4x DOBRÝ, 2x MĚNĚ DOBRÝ
1.ZŠ – Č.Brod	3x DOBRÝ, 1x VÝBORNÝ
ZŠ – Kostelec nad Černými Lesy	1x VÝBORNÝ, 1x DOBRÝ, 1x CELKEM DOBRÝ
ZŠ - Bylany	1x DOBRÝ
ZŠ - Hradištko	1x VÝBORNÝ

Z odpovědí je patrná jistá souvislost mezi školou a odpověďmi učitelek. Na školách, kde učitelé nenacházejí podporu od vedení školy v zavádění nových metod do výuky a celkové klima školy není v tomto směru přívětivé, mají učitelky častěji postoje ke hře méně dobré. Nejvíce takovýchto odpovědí se vyskytlo u učitelek ze 2. ZŠ v Českém Brodě, dvě ze šesti učitelek. Odpověď *celkem dobrý* se objevila v jednom případě u učitelky ze ZŠ v Kostelci n. Černými lesy. Domnívám se, že tato tendence je v mnoha případech způsobená již samotnou pověstí školy mezi veřejností. Učitel, který chce pracovat odlišným způsobem, než je na škole preferováno, si nachází, pokud je možno, pracoviště se stejným přístupem.

Za povšimnutí stojí také počet odpovědí, ve kterých si kolegyně vybraly možnost *výborný*. Pouze čtyři dotazované takto odpověděly. Jak lze usuzovat z rozhovorů, vedl je k tomu fakt, že má hra pro učitele i některé nevýhody (viz. otázka č. 4).

Procentuálně vyjádřeno: 61% odpovědělo *dobry*

22% odpovědělo *výborný*

11% odpovědělo *méně dobrý*

6% odpovědělo *celkem dobrý*

#### **Otázka č. 4: Proč je pro Vás hra metodou oblíbenou/neoblíbenou?**

V odpovědích se objevovala nejčastěji tato zdůvodnění: „*protože ji děti hrají rády, je to zpestření hodiny, žáci si při hře procvičí učivo, hra je účinnou motivací*“. Na odpovědích bylo zajímavé, že pouze jedna kolegyně odpověděla, že „*hra kromě učební látky, rozvíjí komunikaci, vztahy ve třídě, učí děti přizpůsobit se i prosadit své názory*“. Jedna kolegyně, která v předchozí otázce odpověděla „*celkem dobrý*“ se zde vyjádřila tak, že „*je pro ni hra spíše metodou neoblíbenou, protože je náročná jednak na přípravu, ale i psychicky vyčerpává*“. Další dvě kolegyně, které v předchozí otázce odpověděly „*méně dobrý*“ se také přiklonily k postoji negativnímu, jak podobně zdůvodnily: „*při hře je velký hluk, špatně se udržuje kázeň, nestíhá se probrat daná učební látka*“.

#### **Otázka č. 5: Má tato metoda podle Vás nějaké nevýhody? Jaké?**

Všech 18 kolegyně nějakou nevýhodu na hře vidí. Shodně odpověděly, že se hůře udržuje kázeň. Jedna kolegyně však poznamenala, že „*při hře nebo i jiných aktivních metodách výuky nemůže být nikdy úplně ticho a klid jako u frontální výuky, kterou téměř výhradně používají některé moje kolegyně, a které pak nemohou pochopit, proč je z její třídy slyšet hluk*“. S tímto souvisí i odpověď další kolegyně, která si stěžovala na kritiku ze strany svých některých kolegyně a nepřímo i vedení školy, vůči svým výukovým postupům, především časté používání her, které považují za málo efektivní, hlučné a děti učí nekázni. Deset kolegyně odpovědělo v tomto duchu – důležité pro ně je, určit dětem hranice,

kteří nesmí překročit. Z toho 3 kolegyně ještě dodaly, že si „*děti musí na hru zvykat od začátku školní docházky*“. Jako další nevýhodu uvedlo 9 kolegyň náročnou přípravu (výroba pomůcek) na některé hry. Pět kolegyň považuje také za nevýhodu hry větší časovou náročnost, která je vzhledem k daným osnovám částečnou překážkou ke zařazování časově náročnějších her.

V této části rozhovoru se nabízela otázka nového Rámcového vzdělávacího programu. Proto jsem těmto pěti kolegyním, které považují za překážku využívání hry ve výuce osnovy, položila ještě dodatečnou otázku:

**Přináší Rámcový vzdělávací program (RVP) pro základní vzdělávání v tomto směru něco nového pro vaši práci?**

Všech pět dotázaných začíná teprve na RVP pracovat. Postupně se s ním seznamují. Nadšení kolegyň však rozhodně není takové, jaké by asi rádi viděli tvůrci RVP. Tvorba RVP bude pro ně představovat mnohahodinovou práci navíc a zdarma. Přesto ale jejich odpovědi měly podobný smysl. V zásadě je RVP určitě dobrou myšlenkou a znamená posun v českém školství. Vyvolává ale také řadu pochybností. Kladem je bezesporu možná redukce některého učiva, ale ta může být zároveň zdrojem potíží, zejména když se například dítě přestěhuje nebo přestoupí na jinou školu. Odpovědnost za případné doplnění učiva by měla být přenesena na rodiče. Jedna kolegyně také konstatovala, že „*učitelé, kteří svou výuku nezměnili doteď, ji nezmění ani po zavedení RVP*“

**Otázka č. 6: Jak hru přijímají děti?**

**nerady – celkem rády – rády – velmi rády**

Postoj dětí ke hře vidí učitelky téměř shodně. Ani v jednom případě jsem nezaznamenala odpověď *nerady* a *celkem rády*. Deset kolegyň z 18 se shodlo na

odpovědi *velmi rády*, ostatní si z nabídky vybraly *rády*, tzn. 8 dotázaných. Tři kolegyně však ještě odpověď upřesnily a upozornily na fakt, že se výjimečně setkaly s dětmi, které hru neměly příliš v oblibě. Z odpovědí jsem se však dozvěděla, že se jednalo především o hru soutěživou. Jak jsem se již zmiňovala (viz. kap. 3.1.1), je soutěživá hra, při které závisí vítězství na rychlosti odpovědi, pro některé děti nevhodná.

Tabulka č. 4

ODPOVĚĎ	n	%
NERADY	0	0
CELKEM RÁDY	0	0
RÁDY	8	44,4
VELMI RÁDY	10	55,6

**Otázka č. 7: Jaký postoj zaujímají ke hře Vaši kolegové a vedení školy?  
výborný – dobrý – celkem dobrý – méně dobrý – záporný**

Odpověď na tuto otázku se již částečně u některých kolegyně objevovala v předchozích otázkách. Nyní jich pět odpovědělo „výborný“, sedm označilo postoj svých kolegů ke hře jako „dobrý“, tři se přiklonily k možnosti „celkem dobrý“ a stejný počet „méně dobrý“, poslední možnost *záporný* nikdo nevyužil. Dotazované však měly ve většině případů ještě potřebu tuto svou volbu přesněji zdůvodnit, jak se ukázalo především v případě, když se cítí ve své snaze o zajímavější výuku svým okolím nepodporovány. Tři kolegyně, které zvolily odpověď *méně dobrý* nejsou spokojeny v přístupu kolegyně k aktivizujícím metodám a jelikož ony je používají, tak potažmo i k nim samotným. Jedna dotazovaná navíc nevidí „*ani podporu od ředitele školy*“. Oproti tomu čtyři kolegyně, z nichž jedna byla z malotřídní školy, jsou s podporou na své škole

velmi spokojeny. Vedení školy, dle jejich názoru, vytváří podnětné prostředí a kolegyně si navzájem radí, pomáhají si a vytváří i společné akce pro děti.

Tabulka č. 5

<b>ODPOVĚĎ</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
VÝBORNÝ	5	27,7
DOBŘÝ	7	38,9
CELKEM DOBŘÝ	3	16,7
MÉNĚ DOBŘÝ	3	16,7
ZÁPORNÝ	0	0

**Otázka č. 8: Jak často hru ve svých hodinách využíváte?**

**velmi často (několikrát během dne) – často (asi 5x za týden) - méně často (asi 4-2x za týden) – málo (méně než 2x za týden) – téměř vůbec**

Touto otázkou jsem se snažila zjistit postoje učitelů ke hře, přestože jejich odpovědi nemusí být zcela pravdivé, během rozhovoru se jejich skutečný postoj odhalil. Pouze tři kolegyně z 18 si vybraly z nabídky možnost první *velmi často*, nejvíce dotazovaných odpovědělo „*často*“, celkem 9. K možnosti *méně často* se přiklonily 3 kolegyně a stejný počet jsem zaznamenala u odpovědi *málo*. Z nabídky se nikdo nepřiklonil k odpovědi *téměř vůbec*.

Tabulka č. 6

<b>ODPOVĚĎ</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
VELMI ČASTO	3	16,6
ČASTO	9	50
MÉNĚ ČASTO	3	16,6
MÁLO	3	16,6
TÉMĚŘ VŮBEC	0	0

### Otázka č. 9: V jakých předmětech?

Z odpovědí na tuto otázku mohu konstatovat, že nejvíce je hra využívána v tělesné výchově (Tv) – v tomto předmětu hru používá 16 dotazovaných z 18. Zbývající dvě kolegyně tento předmět nevyučují, a pravděpodobně z tohoto důvodu Tv nezmínily. Dalším předmětem s hojným využíváním hry se ukázala matematika (M) – celkem tak odpovědělo 17 kolegyně. V českém jazyce (Čj) je využívání hry také poměrně časté, z této odpovědi jsem se setkala celkem v 12 případech. Lze předpokládat, že některé kolegyně zahrnuly do předmětu český jazyk, také čtení (literaturu) a sloh. Možná právě proto jmenovalo čtení (Čt) pouze 6 kolegyně a sloh 5 kolegyně. Cizí jazyk vyučuje ze všech 18 dotázaných pouze 5, ale všech pět těchto kolegyně hru v tomto předmětu používá. Předměty s nízkým počtem hlasů jsou vlastivěda (Vl) - odpovědělo tak 7 kolegyně a přírodověda (Př) – celkem 5 dotázaných. Předmět výtvarná výchova (Vv) a pracovní činnosti (Pč) nikdo nezmínil.

Musím upozornit, že v další otázce (otázka č. 10) se objevuje zřejmý důvod, pro který se na předních místech využívání hry ve výuce umístily předměty tělesná výchova a matematika.

Tabulka č. 7

Předmět	n	%
Tv	16	88,8
M	17	94,4
Čj	12	66,7
Čt	6	33,3
Sloh	5	27,8
Cizí jazyk	5	27,8
Vl	7	38,9
Př	5	27,8
Vv	0	0
Pč	0	0

**Otázka č. 10: Jsou některé předměty, ve kterých hru využíváte častěji? Proč?**

Tato otázka navazuje na otázku předchozí a jejím cílem je určit důvod, pro který je hra v těchto předmětech používána. Nevyžadovala jsem již znovu vyjmenovávání vyučovacích předmětů, jelikož toto bylo zřejmé z předchozí otázky. Při rozhovorech jsem se zaměřila spíše na důvody, které vedou kolegyně k využívání hry v daných předmětech. Většině dotázaných dělalo problém určit tyto důvody. Co se týče předmětu tělesná výchova, zaznamenala jsem tyto odpovědi: „*hrajeme různé pohybové hry, soutěže*“, „*tělesná výchova je ideální pro hry, je to předmět vhodný k soutěžení*“. V tomto duchu se nesly všechny odpovědi. Shodly se na tom, že v tělesné výchově se vždy nějaká hra objevuje, jedná se ovšem téměř výhradně o hry soutěživé. V matematice se používají častěji hry protože, „*se dají lehce dělat různé soutěže na sčítání, odčítání atd.*“, „*hry v matematice se dobře vymýšlí a jdou poměrně dobře, lehce připravit*“. Opět jsem citovala odpovědi, které se s ostatními velmi shodovaly. Musím tedy konstatovat, že zvláště v předmětech tělesná výchova a matematika jsou využívány soutěživé hry a to je zřejmě důvod pro který se umístily na předních místech. Jsou totiž poměrně jednoduché na přípravu a značná část dětí je má v oblibě a vyžadují je, přestože dle mých zkušeností i zkušeností některých kolegyně, se kterými jsem vedla rozhovor, se pak mnoho dětí neumí vyrovnat s prohrou.

Hra v Českém jazyce vyhovuje mnoha kolegyním proto, že „*s jazykem se dá pěkně pracovat*“, „*mám češtinu ráda a asi proto mě napadá mnoho různých her*“, „*lze v ní hru použít jako vhodnou motivaci i procvičování probrané látky*“. Kolegyně vyučující cizí jazyk se shodly přibližně na odpovědích, které zazněly již při jazyku českém.



### **Otázka č. 11: Je podle Vás některý předmět pro hru nevhodný? Proč?**

I tato otázka navazuje na otázku č. 9. Opět mě zajímaly spíše důvody, proč hru v některých předmětech učitelé příliš nevyužívají. Podle předchozích odpovědí sem patří především Výtvarná výchova, Pracovní činnosti, Přírodověda a Vlastivěda. Znovu jsem se setkala s tím, že kolegyně samy nikdy neuvažovaly nad tím, proč v některých předmětech hru mnoho nevyužívají. Jejich odpovědi vyžadovaly větší čas na rozmyšlenou. V přírodovědě a vlastivědě jsem posléze zaznamenala tyto odpovědi: „*v těchto předmětech používám spíše rozhovoru, vyprávění*“, „*spíše děláme pokusy, občas využívám projektovou metodu, používáme mapy, atlasy, encyklopedie atd.*“, „*hra se mi do těchto předmětů příliš nehodí, nevím jak bych ji použila*“. Z odpovědí je zřejmé, že hra v těchto dvou předmětech nemá takové zastoupení, jelikož se vyučujícím zdají přínosnější jiné metody. Co se týče předmětů Pracovní činnosti a Výtvarná výchova setkala jsem se s těmito odpověďmi: „*nikdy mě nenapadlo používat hru v těchto předmětech*“, „*nenapadá mě ani neznám žádnou hru pro tento předmět*“. Podobně odpovědělo 15 kolegyň, 3 kolegyně odpověděly „*nevím*“.

### **Otázka č. 12: Co vidíte na této metodě jako nejprínosnější pro děti?**

Tato otázka úzce souvisí s otázkou č. 4. Již zde totiž většinou dotazované odpovídaly v tomto smyslu - co to přináší dětem a v souvislosti s tím i pro mě. Znovu odpovědělo patnáct kolegyň podobně. Jako největší přínos považují aktivitu dětí a jejich plný zájem, který podporuje lepší osvojování a procvičování učební látky. Pět kolegyň navíc označily hru jako „*dobrou motivaci*“. Dvě kolegyně kromě toho odpověděly, že „*děti se při hře učí vzájemné pomoci, pravidlům komunikace, toleranci a prohře*“. Tři dotazované hodnotí hru jako

„zpestření hodiny, uvolnění, odpočinek“, přičemž dvě kolegyně z těchto tří považují toto „zpestření hodiny“ za věc spíše výjimečnou.

## 2. Popis metodických námětů

Pokusila jsem se o vytvoření metodických námětů (her) pro výukové činnosti se žáky. V duchu práv dítěte jsem vybírala hry, které přispívají ke kultivaci charakteru, výchově k odpovědnosti a naučí děti bránit se věcem, které jsou pro ně negativní. Náměty jsou většinou koncipované do jedné vyučovací hodiny (tj. 45 minut), ale měli bychom je umět dle potřeby upravit. Náměty jsou navrženy pro žáky 1. stupně, a to konkrétně 4. – 5. třídy. Vidím v tomto věku výbornou příležitost k takovým činnostem, které směřují k výchově k toleranci, uvědomování a formování osobnosti, svých postojů, vytváření morálních kvalit atd. Navíc takto staré děti v současné době vyučuji a mohla jsem proto všechny hry v praxi vyzkoušet. V reflexi pak sděluji své poznatky, zážitky, problémy, které se během hry objevily.

Hry, které jsou v metodickém souboru uvedeny, jsem získala během rozhovorů s učitelkami prvního stupně a jsou proto v současné praxi používány. Připravila jsem z nich sedm různě zaměřených námětů, které nedoporučuji provádět najednou, ale postupně – např. každý týden jeden či dva, aby měly děti čas dané téma vstřebat, zamyslet se nad ním, pochopit ho. Vzhledem k tomu, že se při hrách většinou procvičuje i konkrétní učební látka, nesmí učitel hru zařazovat nepromyšleně, ale v návaznosti na předchozí znalosti a dovednosti dětí. Většinou jsem vybrala formu skupinové práce – děti tak mají možnost konfrontace s druhými, učí se s nimi vycházet, prosazovat své názory, ustoupit atd. Dle mého názoru jde o nejpřínosnější formu hry, která splňuje výchovu v duchu Úmluvy o právech dítěte. V současné škole je také častěji využívána než dramatická hra a je

i přijatelnější především z hlediska připravenosti pedagogů. Některým dětem ovšem skupinová práce nemusí vyhovovat, musíme proto zanechat prostor i pro individualitu každého dítěte. Je ale vhodné využívat skupinové dynamiky, využíváme tak souhru schopností všech jejích členů dohromady, vytváříme tak novou kvalitu dění a zážitku (synergie).

Nejdůležitější fázi spatřuji vždy v závěru hodiny, kdy probíhá diskuse, analýza a sdělení, proč tato situace byla vybrána, dítě si utváří vlastní představu o daném tématu. Někdy je dobré se ke stejnému tématu vrátit po určité době, nechat tzv. věc „uležet“. Názor se tak lépe zformuje a ustálí. Na konci námětu je většinou ještě uvedena variace – další možnost, jak téma využít, zpestřit.

## **2.1 Metodické náměty**

### **Český jazyk**

**Hra: „Jak se cítíš?“**

**Skupina:** celá třída

**Věk:** 10 – 12 let (4. – 5. třída)

**Pomůcky:** žádné

**Čas:** 30 – 35 minut

**Účel hry:** oblast rozvoje osobnosti - vnímavost k pocitům jiných lidí

oblast poznatková - procvičování slohového útvaru - vypravování

rozhovor

Hra má rozvíjet citlivost k pocitům jiných, jelikož porozumění je základ pro respektování ostatních.

### **Organizace:**

Děti utvoří kroužek (například na koberci). Dvě děti odejdou za dveře, ostatní zůstanou ve třídě.

### **Postup:**

Děti, které zůstaly ve třídě si vyberou pocit, který budou předvádět (beze slov).  
Například: štěstí, vztek, smutek, nuda...

Po návratu dvou dětí do třídy je jejich úkolem uhodnout, jaký pocit ostatní předvádějí. Děti několikrát vystřídám.

### **Diskuse:**

#### **Otázky pro děti, které byly za dveřmi:**

- 1) Bylo jednoduché uhodnout pocity druhých?
- 2) Jak jste to poznaly?
- 3) Kdo předváděl pocit nejlépe?

### **Pro všechny:**

- 1) Myslíte, že je dobré vědět, jak se ostatní cítí? Proč? (Napiš na papír – rozhovor)
- 2) Cítíte se šťastní, když jsou ostatní smutní?
- 3) Co by se stalo, kdyby nikdo nevěnoval pozornost pocitům jiných?

### **Reflexe:**

Některým dětem dělá problém se uvolnit, vše pak maskují „šáškováním“. Mají pocit, že by se mohly zesměšnit, ztrapnit se před spolužáky nebo že by si zvýšenou aktivitou přivodily nepříjemnosti u učitele, jako je zkoušení, napomínání, opravování. Proto se učitel nejen neposmívá, neokřikuje, nekritizuje a nenapomíná, ale také nepřipustí, aby na sebe takto navzájem reagovali členové skupiny. Na nedostatky a chyby je nutno reagovat ne výtkou a opravováním, ale novým úkolem, podnětem k dalšímu, zajímavějšímu řešení.

## **Matematika**

**Hra: „Kdo s kým?“**

**Skupina:** celá třída

**Věk:** 10 – 12 let

**Pomůcky:** samolepky čtyř barev

**Čas:** 25 -30 minut

**Účel hry: oblast rozvoje osobnosti - důvěra a vzájemná spolupráce**

- uvědomění si potřebnosti druhých lidí,  
jejich pomoci

**oblast poznatková - číselná řada**

Při této hře je nutná spolupráce všech členů skupiny, každý potřebuje pomoc od ostatních, nikdo nemůže splnit úkol bez pomoci druhých. V uvědomění si tohoto faktu spatřují základní smysl hry.

### **Organizace:**

Tuto hru je nutné nejprve „natrénovat“ v nejjednodušší variantě, kterou následně uvádím.

Paní učitelka si připraví samolepky čtyř různých barev (podle počtu dětí lze barvy přidávat či ubírat). Děti utvoří kroužek a otočí se zády ke středu. Každému na záda pak nalepí samolepku, barvy přitom střídá. Nikdo tedy netuší, jakou barvu má na zádech. Každý je ale předem seznámen jaké barvy na samolepkách jsou a kolik bude družstev.

### **Postup:**

Úkolem dětí je vytvořit v co nejkratším čase skupinky stejných barev. Při hledání se nesmí mluvit, ani se žádným způsobem dívat na svá záda. Hra končí, když jsou hráči rozmístěni ve skupinkách.

Následuje diskuse všech účastníků.

**Diskuse:**

- 1) Co jsi pociťoval na začátku hry?
- 2) Měl jsi strach, že nebudeš vědět kam patříš? Že ti nikdo nepomůže?
- 3) Kdo ti pomohl?
- 4) Pomohl jsi někomu ty?

**Variace:**

Tato hra má nesmírné množství různých variant. Pedagog může touto hrou procvičovat snad všechny předměty a hra si stále ponechává základní výchovné působení (viz. účel hry). V **matematice** lze na samolepky napsat například čísla s cílem procvičit řazení čísel od nejmenšího po největší atd. Pro **geometrii** je ideální nakreslit na samolepky různá geometrická tělesa a skupinky se pak musí roztrdit dle daných pokynů, třeba jedna skupina bude tvořena jen čtyřúhelníky, druhá rovnoběžkami atd. Těmito příklady výčet možností zdaleka nekončí, je jen na fantazii vyučujícího v kterém předmětu hru využije a jaké úkoly vymyslí.

Uvědomění si potřebnosti druhých lidí, vzájemného kontaktu a pomoci lze vystupňovat ještě malou, ale velmi přínosnou změnou této hry. Hráči nejsou předem seznámeni, kolik barev na samolepkách je a vyučující záměrně přidá jednu samolepku jiné barvy. Ten hráč, kterému byla na záda tato samolepka nalepena, zůstane sám. Pocítí tak na „vlastní kůži“ jaké to je - nikam nepatřit, nebýt členem skupiny jako ostatní.

**Upozornění:** Vyučující musí velmi pečlivě zvážit komu tuto roli „vydědence“ určí. Nikdy se nesmí vybrat dítě s nízkým sebevědomím nebo dítě labilní. Vhodný na tuto roli je ten, který si je svou pozicí ve skupině příliš mnoho jist (má sklony k šikanování slabších).

Po této variantě hry je naprosto nutná diskuse.

### **Diskuse:**

#### **Otázky pro dítě, které dostalo samolepku jiné barvy:**

- 1) Jak ses cítil?
- 2) Je ti nepříjemné, že jsi zůstal sám?
- 3) Potřebuje člověk ostatní lidi?

#### **Pro všechny:**

- 1) Vadilo by vám, kdyby jste zůstali sami vy?
- 2) Jak je asi člověku, který je sám?
- 3) Znáte někoho takového?
- 4) Je důležité, aby si lidé pomáhali? Proč?
- 5) Pomohli jste již někomu?
- 6) Komu jsi pomohl naposledy?

Při závěrečné diskusi si děti ujasní své pocity, jelikož je musí vyjádřit slovy (říci je nahlas). Zároveň je může porovnat i s ostatními. Proto je diskuse velmi potřebná.

### **Reflexe:**

S touto hrou jsem se seznámila na školení v pedagogickém centru, kde jsme tuto hru hrály. Sama na sobě jsem si tudíž vyzkoušela jaký to je zvláštní pocit, když člověk neví kam patří. Já, jako dospělá osoba, jsem pociťovala mírný strach, obavu z toho, že nebudu vědět kam patřím, že mi nikdo nepomůže. Uvědomíte si potřebu ostatních, potřebu jejich pomoci. Jestliže Vám nikdo nepomůže, zůstanete sám. A to není příjemný zážitek. Pomoc ale potřebují i ostatní od Vás, tak to chodí i v běžném životě. Je dobré, když si toto pravidlo děti uvědomí.

Když jsem tuto hru hrála s dětmi poprvé, zvolila jsem hned variantu s čísly. Děti ovšem ještě nebyly dostatečně připravené, nechápaly průběh, systém hry. Musí se proto začít s nejjednodušší variantou (barevné samolepky).

Výborně se mi také osvědčila varianta s jednou odlišnou samolepkou. Použila jsem ji v případě chlapce, který měl sklony k povyšování až na hranici šikanování. Obzvláště v tomto případě je ovšem nejdůležitější diskuse, která všem pomůže si uvědomit vlastní myšlenky, pocity a postoje.

## **Výtvarná výchova**

### **Hra: „Žijí s námi“**

**Skupina:** 3 skupiny (počet členů ve skupině neomezen)

**Věk:** 10 – 12 let

**Pomůcky:** provázek

věci volně dostupné ve třídě

šátky (pro třetinu účastníků)

balicí papír (formát A2), suché křídly

**Čas:** 45 minut

**Účel hry:** oblast rozvoje osobnosti - empatie

- sebepoznání.

oblast poznatková - vypravování

prostředky výtvarné vých. - práce s křídou

Smyslem a cílem této hry je vcítění se do role handicapované osoby. Pro větší uvědomění si existence těchto lidí a jejich ztíženého žití, jsem zvolila prostředek výtvarné výchovy – práci s křídou.



### **Organizace:**

Všechny děti sedí na koberci, učitel náhodně rozdělí hráče do třech skupin a to tak, že všem dětem v první skupině sváže provázkem nohy k sobě, dětem ze třetí skupiny přiváže obě ruce k tělu a třetí skupině zaváže šátkem oči.

Pozn.: ostatní děti učiteli pomáhají (pro urychlení)

### **Postup:**

Učitel povídá dětem: „Určitě jste se někdy setkali s tělesně postiženými lidmi, možná přímo některé znáte ze svého okolí, možná máte někoho takového doma v rodině. V televizi existují přímo pořady pro tyto lidi, některé pořady jsou jim přizpůsobené. Věděli byste jak? (tlumočení do znakové řeči, skryté titulky) Znáš nějaké pomůcky, které handicapovaným pomáhají? (Braillovo písmo, slepecká hůl, bezbariérové přístupy, madla v sociálních zařízeních, zvukový signál na přechodu pro chodce, naslouchadlo, invalidní vozík, atd.)

Učitel zadává postupně dětem jednoduché úkoly (i dvojicím či trojicím):

„**slepému**“ - dojdi k umyvadlu a napušť do něj trochu vody, přines mi z protějšího rohu knihu, jdi ke své lavici a uklid' vše do tašky, přines mi ze stolu propisku...

„**bezrukému**“ - přines mi míč, sundej si přezůvky a zase si je obuj, dojdi ke dveřím a otevři je, rozsviť světlo, přines mi tužku, zatáhni/roztáhni závěsy...

„**beznohému**“ – otevři dveře, vyhod' papírek do koše, podlež lavici, vylez na židli a dej na nástěnku obrázek, přines mi sešit, chytej míč (schválně mu ho házím stranou)...

Posléze se opět všichni sesednou a rozebírají své pocity:

- 1) Jak jsi se cítil(a)?
- 2) Který úkol byl nejhorší?
- 3) Splnil(a) si všechny úkoly?
- 5) Musel(a) si požádat někoho o pomoc?
- 6) Bylo ti to příjemné?
- 7) Byl(a) bys raději, kdyby ti pomoc

4) Pomohl ti někdo?

nabídl někdo sám?

Žáci utvoří dvojice a dostanou společný úkol: Nakreslete, jak s naší třídou jede na výlet do ZOO handicapovaný spolužák.

Pozn. Upozorním děti, aby si představily, že někdo takový s námi skutečně chodí do třídy, vymyslet zápletku, která se stane na výletě (zamyslet se jaká úskalí na takové dítě při výletě čekají).

Obrázky si společně ukážeme, zamyslíme se nad prací druhých. Ze společného zamyšlení by mělo vyplynout, že takovým lidem (a nejenom jim) bychom se měli snažit pomoci a respektovat je.

#### **Variace:**

Toto téma může učitel rozvíjet i v jiných předmětech. Závěrečným úkolem pro děti může být například napsání příběhu na téma: Náš výlet s handicapovaným spolužákem do ZOO (popřípadě jinam) a může se tak zařadit do Českého jazyka. Sama jsem zvolila pro děti tuto variaci, dětské práce jsou přiloženy v příloze č. 4.

V tomto případě spatřuji podstatný cíl ve třech fázích hry, které vzájemně posilují výsledek práce. Nejprve je to „zkouška na vlastním těle“ – jeví se mi jako velmi užitečná, protože vlastní prožitek si každý (nejenom dítě) nejlépe zapamatuje. Velmi důležitá je také diskuse, která by měla přispět k uvědomění si postojů svých i ostatních. Diskusí po předvedení výtvarných prací se ještě dále utváří a upevňují postoje.

#### **Reflexe:**

Tato hra ve mně okamžitě vyvolala nadšení, a proto jsem se těšila, že ji hned s dětmi vyzkouším. Děti během diskuse jsem nechala ještě volně, bez zavázaných rukou atd. Diskuse vedena na téma: handicapovaní a my, probíhala nad očekávání dobře, v příjemné atmosféře, ovšem jen do této doby, než jsem

děti začala svazovat provázkem. Tato fáze trvala poměrně dlouho, proto ostatní zatím vyrušovali. Je tedy nutné nepodceňovat důkladné naplánování a každému dítěti určit hned jeho úkol. Vybrat si nejzručnější pomocníky, kteří pomohou se zavazováním. Dle mého mínění se také tato hra může zařadit až v době, když jsou děti navyklé na tento způsob práce, ví jak se chovat. Přesto se hra nedá nikdy přesně naplánovat, protože se mění a přizpůsobuje náladě zúčastněných, jejich temperamentu, celkovému klimatu ve skupině a dalších proměnných. Přes prvopočáteční nezdary se ke hře ovšem s nějakým časovým odstupem znovu vrátím, jelikož poskytuje dětem vlastní zkušenost. Na vlastní „kůži“ alespoň na chvíli pocítí, jak se žije handicapovaným lidem. Snad to v nich zanechá jisté stopy a v běžném životě pak budou více tolerantní, ohleduplní a empatičtí, nejen k těmto lidem.

## **Český jazyk**

**Hra: „Naše přání“**

**Skupina:** celá třída

**Věk:** 10 – 12 let

**Pomůcky:** obálky s rozstříhanými slovy (přáními) např. zdraví, láska, auto, vila..., formulář **Naše přání**, tužka

**Čas:** 45 minut

**Účel hry:** oblast rozvíjející osobnost - empatie

- sebepoznání

- utváření morálních hodnot

**oblast poznatková - dokončování vět**

Cílem je uvědomit si, že tak jako já mám svá přání, mají je i ostatní (nejen lidé). Která přání jsou důležitá pro mě a která pro ostatní? Jsou přání nezbytná pro život?

## Organizace:

Učitel rozdělí děti do skupinek po třech.

## Postup:

Každá skupina dostane tři obálky, v každé obálce jsou dvě slova (přání) rozstříhaná po písmenkách. Úkolem dětí je správně složit tato slova a napsat je na papír. Jsou to indicie, které vedou k následnému tématu – přání.

Po složení slov si děti sednou do kruhu na koberec, učitel mezi ně. Všechna vyluštěná slova se přečtou a s pomocí učitele dojdou k přichystanému tématu.

Následně každé dítě dostane formulář **Naše přání** a samostatně „v soukromí“ ho vyplní. Každý musí doplnit započaté věty, proto se musí zamyslet jaká různá přání lidé (i ostatní) mají.

## Formulář **Naše přání**

- |  |  |
|--|--|
| 1. Miminko si přeje...                   | 12. Květiny si přejí...                |
| 2. Malé dítě si přeje...                 | 13. Reka si přeje...                   |
| 3. Děti stejně staří jako já si přejí... | 14. Můj kamarád /kamarádka si přeje... |
| 4. Dospělí si přejí...                   | 15. Můj nepřítel si přeje...           |
| 5. Staří lidé si přejí...                | 16. Moje učitelka si přeje...          |
| 6. Naše město si přeje...                | 17. Moji rodiče si přejí...            |
| 7. Náš stát si přeje...                  | 18. Můj sourozenec si přeje...         |
| 8. Svět si přeje...                      | 19. Já si přeji...                     |
| 9. Příroda si přeje...                   | 20. Nejvíce si přeji                   |
| 10. Pes si přeje...                      | 21. Dříve jsem si přál...              |
| 11. Motýl si přeje...                    |  |

Po doplnění formuláře se všichni opět seskupí do kruhu na koberec. Učitel přečte začátek věty a děti postupně doplní svůj konec. Nemusí vždy odpovídat všechny

děti, ale měly by se postupně vystřídat. Na osobní otázky nebudeme nutit děti odpovídat, odpoví jen ten, kdo chce.

O různých názorech je důležité rozvinout diskusi, která vede k lepšímu poznávání svých i cizích přání a k souladu mezi vlastním přáním a zájmem širší společnosti (včetně přírodní).

#### **Otázky k diskusi:**

- 1) Která přání jsou splnitelná?
- 2) Která nespílitelná?
- 3) Proč mají lidé svá přání?

#### **Reflexe:**

Dětem dělalo trochu problém se vžít do přání, která jim zatím příliš neříkají např. *Náš stát si přeje...? Svět si přeje...?* Přesto se většina zhostila svého úkolu zodpovědně a následná diskuse se rozvíjela velmi příjemně. V odpovědích se objevily i poměrně soukromé věci, které děti nechtěly před třídou číst, je nutné zabezpečit toto jejich přání a zajistit, aby si nikdo nemohl bez souhlasu jejich dotazníky přečíst. Pro učitele je nesmírně zajímavé si formuláře prostudovat, jelikož jsou dalším dobrým zdrojem v poznávání dětí. Sama jsem velmi nedočkavě četla odpovědi, některé mě často i velmi pobavily, některé velmi překvapily. Očekávala jsem, že samy děti si budou přát především nějakou hmotnou věc a tento předpoklad se mi potvrdil. Pouze jeden chlapec ze 14 odpověděl na otázku č. 20, že si nejvíce přeje *„hodně zdraví pro celou rodinu“*. Dvě děti pak zapojily svou fantazii a jejich přáním bylo: *„čarovat“* a *„přísavky na mozek a svaly“*, jak mi později tento chlapec vysvětlil, představoval si takové přísavky, které by si na noc nasadil na hlavu a na svaly a ráno by se probudil a vše by znal a věděl a jeho svaly by byly krásně vypracované. Tato jeho odpověď mi však byla velmi přínosná při diskusi, která se vedla v duchu: Líbilo by se

Vám, kdyby všichni lidé na světě byli krásní a chytří? Příjemně mě překvapilo, že se děti shodly na společné odpovědi – „nelíbilo“.

Vzhledem k tomu, že mám v současné době ve třídě (3. ročník) jednu dívku (Irena), která chodí na náboženství, i když v její rodině je věřící pouze babička, zajímalo mě jestli se toto nějak odrazí v jejích odpovědích. Musím ovšem konstatovat, že měla stejná přání jako její spolužáci. Například na otázku: Já si přeji..., odpověděla: „milión“ (viz. příloha č. 2). Zdá se mi velmi přínosné dotazníky uschovat a s odstupem času se k nim vrátit a hledat spolu s dětmi změny, které se v odpovědích udály.

## **Vlastivěda**

### **Hra: „ Historie v kruhu“**

**Skupina:** celá třída (maximálně 25 dětí) rozdělena na skupiny asi po třech členech

**Věk:** 10+

**Pomůcky:** očíslované obrázky historických událostí nalepené na kartonových čtvercích (30x30cm), lano nebo švihadla. Do každé skupiny papír a tužka.

**Čas:** asi 20 – 25 minut

**Účel hry: oblast rozvoje osobnosti** - spolupráce při řešení problému  
- komunikace

**oblast poznatková** - procvičování historických událostí

Smyslem a cílem této hry je především vzájemná komunikace s ostatními členy skupiny, včetně prosazování si svého názoru i schopnosti ustoupit. Jako vedlejší (poznatkovou) činnost jsem zařadila procvičování sledu dějinných událostí.

**Organizace:**

Lanem (popř. švihadly) vyznačíme na zemi kruh, do kterého umístíme všech 32 kartonů s obrázky. Skupiny si vše prohlédnou a mají jednu minutu na promyšlení „strategie“. Družstvo si vybere jednoho hráče, který bude zapisovat čísla obrázků, kterých se již dotkla. Poté jde každé družstvo na vzdálenost jednoho metru od kruhu. Po startu již skupina může být u kruhu.

**Postup:**

Každá skupina má za úkol dotknout se obrázků v chronologickém sledu, přičemž platí pravidlo, že dotýkat obrázků se může hráč pouze tehdy, je-li celým tělem v kruhu. V kruhu může být pouze jeden hráč, který se může dotknout jen jednoho obrázku.

**Variace:**

Obrázky nemusíme dávat do kruhu na zem, ale přilepíme je na papíry, které různě pověsíme po třídě.

**Variace:**

Na kartonových čtvercích jsou písmena abecedy. Členové týmu se musí dotýkat písmen za sebou tak, aby vytvořili slovo nebo jednoduchou větu. Učitel může například dát zadání: „*Vytvořte z rozházených slov větu tak, aby měla smysl, slova byla ve správném pořadí*“

Lze procvičovat vše, co je možné chronologicky sestavit, například hodiny, číselnou řadu atd. Ztížit úkol můžeme i tím, že ho děti musí provést bez mluvení.

Po skončení hry si nezapomeneme s dětmi krátce popovídat.

Reflexe hry: 1) Jak se vám dařilo plnit zdánlivě lehký úkol?

2) Dělalo vám něco problém?

3) Domluvili jste se rychle nebo byly nějaké problémy?

4) Má někdo nápad, jak hru změnit nebo nějak ztížit?

### **Reflexe:**

Význam takové hry spatřuji především v učení se být členem skupiny, s jejichž ostatními členy se musím nějakým přijatelným způsobem dohodnout, to znamená schopnost jednak říci, popřípadě prosadit svůj názor, ale také umět ustoupit názoru lepšímu. Důležitá je i reflexe ze hry, při které si děti uvědomí postoje nejen své, ale i ostatních. Přínosná je i pro učitele, protože je zdrojem získání informací o jednotlivých dětech, jejich chování. Tyto postřehy pak lze využít při další práci s dětmi. U této hry je opět dobré zvolit nejprve nějakou jednoduchou variantu například: složit písmena v abecedě. Hráči při tomto nácviku získají představu o tom, jak postupovat, jakým způsobem se domluvit. Také se mi osobně osvědčila spíše varianta, kde obrázky visí na zdi, děti mají více prostoru k pohybu. Před začátkem hry si nezapomeneme připomenout s dětmi pravidla fair play a pokud někdo během hry tato pravidla poruší, nesmí toto jednání nechat učitel bez povšimnutí.

### **Dramatická výchova (Český jazyk, Vlastivěda)**

**Hra: „ Sourozenci“**

**Skupina:** celá třída

**Věk:** 10 – 12 let

**Pomůcky:** písťalka a bubínek

**Čas:** 45 minut

**Účel hry:** oblast rozvíjející osobnost - sebezpoznání

- empatie

- komunikace



## **oblast poznatková - respektování lidských práv**

- seznámení s Úmluvou o právech dítěte

Základním smyslem a cílem této hry je jednak pochopení toho, že svým chováním nesmím nikdy omezovat druhé. Dále pak by mělo ze hry vyplynout, že nejlepším řešením konfliktu je vzájemná domluva.

### **Organizace:**

Děti se rozdělí do skupinek po čtyřech

### **Postup:**

Děti nejprve poslouchají příběh, který jim předčítá učitel.

### **Příběh Lucie a Petra**

Dvoječata Lucie a Petr dostala ke svým 8. narozeninám od rodičů dárky. Petr bubínek a Lucie píšťalku. Oba měli velkou radost a tak začali na své nástroje hned hrát. Po několika minutách zjistili, že se nemohou na svou hru plně soustředit, protože se navzájem ruší. Lucie přestala hrát a požádala Petra, aby ji nechal hrát chvíli samotnou. Petr odpověděl, že jemu to nevadí, když ona hraje, a že nechce přestat, a spustil znovu. Lucie dostala ztek a začala hrát hodně nahlas. Tomáš, aby nezůstal pozadu, hrál ještě hlučněji. Začali soutěžit, kdo bude hrát hlasitěji. Rámus přivolal rodiče do jejich pokoje...

### **Organizace:**

Po přečtení pracují děti v určených skupinkách.

### **Úkol:**

Vymyslet konec příběhu, aby byl přijatelný pro všechny a potom příběh zahrát. Po časovém limitu (15 min.) každá skupina zahraje svůj příběh. Následovat bude

rozhovor nad různými řešeními. Které řešení se dětem nejvíce líbilo? Po rozhovoru dostane každá skupina zjednodušenou verzi Úmluvy o právech dítěte (viz příloha č. 1). Dokument si nejprve děti společně s učitelem přečtou a krátce si o něm popovídají. Následně se samostatně pokusí najít práva, která Lucie a Petr nerespektovali. Následuje rozhovor.

### **Otázky k diskusi:**

- 1) Jak došlo k hádce?
- 2) Jaké pocity asi prožívali zúčastnění?
- 3) Jak by se dalo hádce předejít?
- 4) Zažili jste podobnou situaci?

### **Reflexe:**

Názory dětí na nejlepší řešení konfliktu byly podobné. Velmi zajímavé bylo, že nejvíce dětí ocenilo moudřejší stanovisko, kdy Petr ustoupí Lucii. Necítí jeho ústupek jako slabost, ale jako moudrost. Dětem se jako nejvhodnější cesta řešení konfliktu zdála vzájemná dohoda.

Pochopení jednotlivých práv, které jsou uvedeny v Úmluvě o právech dítěte je pro děti v tomto věku (10-12 let), nepřiblíží-li se konkrétní zkušenost, ještě příliš abstraktní. Děti by se měly postupně s těmito právy seznamovat, ale vhodnější je například Slabikář dětských práv, který vydala nadace Naše dítě i s metodickým návodem.

Především starší děti (pátá třída) mají tendenci k „šáškování“, je to věk, kdy se někteří dostávají do složitého období puberty. Podle mé zkušenosti i zkušenosti kolegyně, která mě o této hře informovala, mají tento problém především chlapci. Pro tuto situaci platí pravidla, která jsem již uvedla ve hře „Jak se cítíš“. Děti navíc musí být na hru a především dramatickou hru připravovány od začátku školní docházky.

## **Matematika**

### **Hra: „Umiš být němý?“**

**Skupina:** celá třída rozdělena na skupiny po 3 – 4 členech

**Věk:** 10 -12 let (4. – 5. třída)

**Pomůcky:** karton (staré krabice), izolepa, nůžky, rýsovací potřeby

**Čas:** 45 minut

**Účel hry: oblast rozvoje osobnosti - spolupráce**

- sebepoznání

- empatie

- komunikace

**oblast poznatková - geometrické tvary, jejich modelování**

- vytváření prostorové představivosti

Tato činnost má několik cílů, především schopnost empatie a neverbální komunikace. V důsledku toho i sebepoznání a schopnost spolupracovat. Prostředkem činnosti je vytváření modelů různých geometrických tvarů z tvrdého papíru.

### **Organizace:**

Učitel rozdělí děti do skupinek po 3 – 4 členech. Každá skupinka si najde místo, kde chce pracovat (různě po třídě) a připraví si pomůcky.

### **Postup:**

Úkolem skupin je vytvořit během 15 – 20 minut co největší model tělesa, dle zadání (krychle, kvádr). Zadání dáme několika skupinám stejné, především děti tak mohou samy zhodnotit výsledek své práce.

Učitel nejdříve vysvětlí dětem, co bude jejich úkolem, pak teprve stanoví podmínku, že nikdo nesmí promluvit, ani vydávat jakékoliv zvuky. Předem děti

upozorníme, že kdo poruší tuto podmínku, bude vyloučen ze hry a dostane samostatnou práci v lavici. Domluva může probíhat pouze posunky, ukazováním, atd. Děti se mohou pokusit vymyslet vlastní řeč.

#### **Variace:**

Pro zlehčení úkolu můžeme podmínky zmírnit a dovolit dětem, aby na začátku hry po dobu dvou minut se mohly domluvit na průběhu výroby modelu.

Ztížit podmínky může učitel tak, že rozdává lístečky s úkolem pouze jednomu ze skupiny a ten se snaží vysvětlit (bez mluvení) vše ostatním.

#### **Organizace:**

Po splnění úkolu zanechá každá skupina svůj model na svém místě a přesune se k modelu jiné skupiny. Učitel neustále zdůrazňuje, že nikdo nesmí mluvit.

#### **Postup:**

Na lístečku v obálce pak dostane skupina další úkol. Například: spočítej obvod, obsah jedné stěny modelu, vypočti povrch modelu sečtením obsahů jejich podstav a stěn.

#### **Závěr:**

Společně zhodnotíme výtvořky, necháme především děti, aby samy posoudily, nakolik se jim i ostatním práce povedla, vést je k sebehodnocení. Je také vhodné využít této příležitosti k opakování znalostí.

Následuje diskuse. Třída sedí v kruhu a mluví jen ten, kdo má v ruce určený předmět např. míček (aby se děti nepřekřikovaly). Učitel může klást otázky:

Co vám dělalo největší problém při „domlouvání“?

S kým se ti spolupracovalo dobře/špatně a proč?

Jaká je nevýhoda, když nemůžeš mluvit?

Proč myslíš, že jsme si zahráli na němé?

Po diskusi vyzveme děti, aby ze všech modelů postavily společně nějakou stavbu, mohou ji i pomalovat.

**Poznámka:**

Hru na němé můžeme využít i v jiných předmětech. Nemusí trvat celou hodinu, může ovlivňovat pouze její část, jeden úkol.

**Reflexe:**

Děti ochotně přijímají každé zpestření běžné výuky, ani tato hra nebyla výjimkou. Velkým problémem však pro ně bylo nemluvit při plnění úkolu, stále bych ale takové činnosti průběžně zařazovala. Děti se učí sebekontrolu, mají větší příležitost k tomu, aby vnímaly signály, které jim jejich partner vysílá. Prosazování jejich názoru není v síle hlasu a slov, ale v gestech, postoji, který zaujmou. Neverbální komunikace je při této činnosti trénována pro běžný život.

### 3. SHRUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

V praktické části diplomové práce jsem zjišťovala postoje učitelů k didaktické hře. Předpokládala jsem všeobecně kladný postoj a tato hypotéza se potvrdila. Hry, které se však v současné škole používají, mají málo osobnostně-formativních cílů. Velkou měrou jsou především zastoupeny soutěživé hry, u kterých závisí vítězství na rychlosti odpovědi. Toto se odráží i v odpovědích učitelek, které hru využívají častěji v předmětech, které jsou k soutěži přijatelnější. Dále jsem předpokládala, že celkové klima školy, které dle mého názoru hodně určuje ředitel/ka školy, se odrazí i v postojích učitelů ke hře. Tato hypotéza se mi potvrdila. Během rozhovorů jsem se také snažila zmapovat hry, které se v současné škole používají a jsou v souladu s filosofií Úmluvy o právech dítěte. Předpokládala jsem, že učitelé nebudou vědět, které hry tomuto kritériu vyhovují. Tato hypotéza se mi potvrdila, všeobecně učitelé neví, co to znamená výchova v duchu práv dítěte. Přesto se i v současné praxi používají zajímavé hry, které jsem sama nejprve ve své praxi vyzkoušela a vytvořila z nich metodické náměty, vhodné zvláště pro děti čtvrtých a pátých tříd.

## ZÁVĚR

Vždy mě zajímaly problémy druhých. Příkoří a nespravedlnosti, které se na tomto světě dějí mě iritují a v rámci možností se snažím proti nim bojovat. Bohužel mě tento „boj“ připadá někdy naprosto marný. Přesto jsem si vybrala za téma diplomové práce jednu z oblastí, která dlouhou dobu vzbuzovala můj zájem, a sice práva dětí a tím jsem, do té doby můj malý vnitřní boj, posunula na úroveň veřejnou. Snad jsem alespoň trochu přispěla k lepšímu pochopení práv dítěte a především nasměrovala učitele k výchově v duchu těchto práv. Pokud i hry, které jsou uvedeny v metodickém souboru v poslední kapitole diplomové práce budou někomu inspirací, mohu si snad říci, že jsem v této oblasti splnila svůj malý úkol. Mou diplomovou práci však beru jako začátek mého snažení.

Na základě své pedagogické praxe a rozhovorů, které jsem vedla s učitelkami primární školy během svého výzkumu jsem zjistila, že ačkoliv práva dětí jsou všeobecně známá problematika, informovanost v této oblasti je stále nedostatečná, a to jak u učitelů, tak i u dětí. Pravdou sice je, že některé paragrafy obsažené v Úmluvě o právech dítěte jsou většinou známy, ale jsou pouze vytrženy z celkové filozofie tohoto mezinárodního dokumentu. Jak jsem předpokládala před začátkem výzkumu, nevěděly učitelky, co to znamená vyučovat v duchu Úmluvy o právech dítěte. Přitom podle vzorku učitelek se kterými jsem pracovala při výzkumu bylo patrné, že často takto při výuce postupují, ale přitom ani netuší, že svou výchovou naplňují filosofii o právech dítěte. Proto by se měli učitelé, jako profesionální vychovatelé, o tuto problematiku zajímat a snažit se ji přiblížit dětem, a to způsobem jim nejpřirozenějším – hrou, prožitkem. A tím nemyslím jen pouhé konstatování, vysvětlení jednotlivých paragrafů, nýbrž především výchovu v duchu výzvy, kterou přinášejí práva dítěte pro rodiče a vychovatele.

Role učitele v životě dítěte je nezastupitelná, neboť učitel je ten, který cestu k poznání otevírá, umožňuje vytváření základů pozitivního nasměrování dětské osobnosti a tím i kultivace lidské bytosti. Během vypracování diplomové práce jsem si tak uvědomila, že osobnost učitele je jeden ze základních pilířů školní výchovy v duchu Úmluvy o právech dítěte.

Dále se mi potvrdil předpoklad, že hra jako metoda výuky se shoduje s filosofií Úmluvy o právech dítěte. Metodický soubor, který na základě tohoto zjištění vznikl, by měl sloužit nejen mě, ale i učitelům primární školy. Sama jsem hry vyzkoušela a potvrdila se mi hypotéza, že děti při hrách vstupují přirozenou, nenásilnou formou do problematiky mezilidských vztahů, začnou si více uvědomovat své postoje, pravidla komunikace atd. Hra se ovšem nemůže nikdy předem detailně naplánovat. Během realizace her docházelo k momentům, které ovlivňovaly samy děti a často se změnila časová dotace i průběh některých předem naplánovaných činností. Hra je živý útvar, který se během realizace stále mění a přizpůsobuje zúčastněným a prohlubuje se dle jejich hloubky motivace a aktivity.

Jak jsem zjistila z rozhovorů s učitelkami, jejich postoje ke hře jsou celkem kladné, uvědomují si přínos her pro děti, které nepřeváží ani fakt, že jim hra v mnoha ohledech ztěžuje práci. Také každá, alespoň někdy, hru do výuky zařadí. Toto zjištění potvrdilo můj názor, že hra je kromě jiných výukových metod vhodná pro výchovu v duchu Úmluvy o právech dítěte.

Na závěr bych se ráda podělila ještě o jeden můj postřeh. Zjistila jsem, že u učitelek (a nejen u nich) vyvolávají práva dětí spíše obavu z toho, že se děti budou svých práv stůj co stůj domáhat, neboli, že je budou zneužívat a toto špatné chápání práv dítěte veřejností vidím jako častý problém. Proto pokud bych pokračovala v práci na tomto tématu, zaměřila bych se na zmapování názorů na



práva dítěte s pohledu rodičů, učitelů i dětí. Posléze posoudila nakolik se práva dětí naplňují v rodině a ve škole. Vhodné by bylo provést tento výzkum opakovaně s určitým časovým odstupem a následně s ním ještě pracovat.

Úkoly diplomové práce byly splněny. Na základě literatury byly shromážděny a analyzovány poznatky o problematice práv dítěte. Rozhovory s učitelkami základní školy byly realizovány. Postoje odborné veřejnosti na hru jako metodu výuky byly analyzovány i porovnány. Ze současně používaných her, které jsou v souladu s filosofií Úmluvy o právech dítěte byl vytvořen metodický soubor.

- Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV 1991.
- Koucký, J. A.: *Zeměpisná doba správná*, in *Výbráné spisy II*, SPN, Praha 1960, s. 276.
- Kučerová, S.: *Člověk a jeho výchova*, Přebor, Mladá Boleslav 1996.
- Machková E.: *Metody dramatické výchovy*, Praha, Ipsos 1999.
- Mareš, J., Křiváček, J.: *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*, Praha, SPN 1990.
- Mišák, J., Švec, V.: *Čas pedagogického výzkumu*, Brno, Paido 2004.
- Mužek, Z.: *Ch. A. Lévy a jeho výhledy na svět dětí*, Praha, Portál 2000.
- Mlýnský, J.: *Dětská práva a hra*, Praha, Informační a poradenské středisko pro mládež kulturu 1997.
- Millerová, S.: *Psychologie hry*, Praha, Pivovar 1978.
- Nadace Náše dítě: *Stabilita dětských práv*, Praha, Nadace Náše dítě 2001.
- Habizreutingerová, J. M.: *Jej na každý den*, Praha, Portál 1999.
- Hanzlová, M., Kodým, M., Kratochvílová, M.: *Práva a povinnosti našich dětí*, Praha, Vicoča publishing, s.r.o. 1995.
- Dejlová, M., Doležalová, L., Hájek, J.: *Dětská práva, dokumenty a informace mezinárodní ochrany dětí*, Praha, Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV 1992.

## Literatura a informační zdroje

- Bělohávek, M. a kol.: *Ahoj, Úmluvo. Výklad Úmluvy o právech dítěte*. Praha, Parta 2001.
- Brierley, J.: *7 prvních let rozhoduje*. Praha, Portál 1994.
- Bláhová, K.: *Hry pro tvořivé vyučování*. (Zásobník 146 her a cvičení pro rozvoj osobnosti.) Praha, STROM 1997.
- Dětská práva. *Dokumenty a informační materiály o ochraně dětí*. Praha, Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV 1991.
- Komenský, J. A.: *Zákony školy dobře spořádané*, in *Vybrané spisy II*. SPN, Praha 1960, s. 276.
- Kučerová, S.: *Člověk, hodnoty, výchova*. Prešov, Mana Noc 1996.
- Machková E.: *Metodika dramatické výchovy*. Praha, Ipos 1999
- Mareš, J., Křivohlavý, J.: *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha, SPN 1990
- Maňák, J., Švec, V.: *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno, Paido 2004
- Matějček, Z.: *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha, Portál 2000
- Mlejnek, J.: *Dětská tvořivá hra*. Praha, Informační a poradenské středisko pro místní kulturu 1997
- Millarová, S.: *Psychologie hry*. Praha, Panorama 1978
- Nadace Naše dítě. *Slabikář dětských práv*. Praha, Nadace Naše dítě 2001.
- Habisreutingerová, J. M.: *Hry na každý den*. Praha, Portál 1999
- Hanzová, M., Kodým, M., Kremličková, M.: *Práva a povinnosti našich dětí*. Praha, Victoria publishing, a. s. 1995
- Hejlová, H., Dědečková, J., Haškovec, J.: *Dětská práva, dokumenty a informační materiály o ochraně dětí*. Praha, Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV 1991

- Hejlová, H.: *Práva dítěte – výzva etice dospělých vůči dítěti*. In kol. autorů. *K pojetí přípravy a dalšího vzdělávání učitelů 1. stupně ZŠ*. Praha, UK 1992.
- Helus, Z.: *Sociální psychologie pro učitele I*. Praha, Karolinum 1992
- Hermochová, S.: *Hry pro život 1, sociálně psychologické hry pro děti a mládež*. Praha, Portál 1994.
- Hermochová, S.: *Hry pro život 2, sociálně psychologické hry pro děti a mládež*. Praha, Portál 1994.
- Hermochová, S., Neumann, J.: *Hry do kapsy V*. Praha, Portál 2004.
- Hradečná, M., Hejlová, H., Novotná-Dědečková, J.: *Práce učitele a právy dítěte*. Praha, Pedagogické centrum 1996.
- Ondráčková, J.: *Co je Úmluva o právech dítěte*. Praha, Český helsinský výbor 1996
- Prekopová, J.: *Malý tyran*. Praha, Portál 1993.
- Rogge, J. U.: *Děti potřebují hranice*. Praha, Portál 2000.
- Řezníček, J.: *Didaktika a učitelská etika v praxi*. Praha, Univerzita Karlova 2004.
- Spilková, V., Vyskočilová, H., Tuček, A., Uhlířová, J.: *K současnému pojetí didaktiky základní školy*. Praha, Univerzita Karlova 1994.
- Spilková, V. a kol.: *Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole*. Praha, PedF UK v Praze 1996.
- Šimanovský, Z., Mertin, V.: *Hry pomáhají s učením*. Praha, Portál 2000.
- Šišková, T.: *Menšiny a migranti v České republice*. Praha, Portál 2001.
- Täubner, V.: *Nejstřelenější tajemství – sexuální zneužívání dětí*. Praha, Trizonia 1996.
- Tomková, A.: *Proměny vyučovacích metod v primární škole*. In kol. autorů. *K pojetí přípravy a dalšího vzdělávání učitelů 1. stupně ZŠ*. Praha, UK 1992.
- Trpišovská, D.: *Vývojová psychologie pro studenty učitelství*. Praha, Univerzita Karlova 1998.

Vaničková, E., Hadj – Mousová, Z., Provazníková, H.: *Násilí v rodině*.

Praha, Ministerstvo práce a sociálních věcí 1995

Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie I*. Praha Univerzita Karlova, Vydavatelství Karolinum 1996.

Valenta, J.: *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik* (srovnání systémů). Praha, Institut sociálních vztahů 1999

### **Internetové zdroje s autory**

Tupý, J. *Rámcový vzdělávací program*. [online]. Dostupné na

<<http://www.rvp.cz/clanek/1/336>. > ( cit. 19. října 2005)

### **Internetové zdroje bez autorů**

**Bílá kniha, Národní program rozvoje vzdělávání v České republice**. Praha :

MŠMT 2001. [online] Dostupné na

<<http://www.skolam.cz/INKomensky/BKniha/BKniha.htm> >.

**Nadace Naše dítě**. Praha 2005. [online]

<[http://www.detskaprava.cz/pedagog/materialv\\_metodika](http://www.detskaprava.cz/pedagog/materialv_metodika)>

**Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání** [online]. Praha:

Výzkumný ústav pedagogický, 2005. Dostupné na

<<http://www.vuppraha.cz/index.php?op=sections&sid=8>>.

**Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.** [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický 2001. Dostupné na <<http://www.rvp.cz/soubor/rvpzv.pdf>>.

**Unicef.** Praha: Unicef.2005. [on line]. Dostupné na

<<http://www.unicef.cz/index.php>>

## Seznam příloh

- č. 1 Zjednodušená verze Úmluvy o právech dítěte.
- č. 2 Formulář Naše přání.
- č. 3 Písemné odpovědi dětí - formuláře Naše přání.
- č. 4 Literární práce dětí na téma: Náš výlet do ZOO s handicapovaným spolužákem.

# Zjednodušená verze Příloha č. 1 Úmluvy o právech dítěte

Cílem Úmluvy o právech dítěte je stanovit standardy pro ochranu dětí před zanedbáváním a zneužíváním, jimiž jim bude umožněno v různých situacích a podmínkách ve všech zemích světa žít. Úmluva bere v úvahu rozdíly kultur, politické a materiální podmínky jednotlivých států. Jejím nejvýznamnějším zásadním principem je „nejlepší zájem dítěte“. Práva uvedená v Úmluvě lze volně seskupit do tří oblastí:

**Zajištění:** Právo viasťat, žít s rodiči nebo mít přístup k uchytání vácem nebo službám, např. právo na a státní příslušnost, zdravotní péče, vzdělání, odpočinek a hry, péče o zdravotní postižené a osiřelé.

**Ochrana:** Právo na ochranu před škodlivými činy a praktikami, např. odštěpení od rodičů, zneužití do vředečných křivostí, komerční nebo sexuální využívání, fyzické či mentální zneužívání.

**Učesť:** Dítě má právo být vyslyšeno při rozhodnutích, která ovlivňují jeho život. Se zvyšujícím se schopností dítě má dšl vředňující možnosti účastit se společenských činností jako přípravy na život v společnosti, šle např. o svobodu projevu a názorů, kulturu, náboženství, životy.

## Preručně

Zobíť Preručně okotěj, jacya způsobem je uveděno vřech 54 člků Úmluvy. Jsou v ní zmíněny tři vyřadnějící strany OSN, které přecházely této Úmluvě a které mají přímý vřech k dítěti, práve tak jako vřechy oděny pro harmonický rozvoj dítěte, význam zvlášťních zárok a péče, vřech priměřeně práve ochrany před zneužíváním po něm, a význam tradice a kulturních hodnot každého člku pro rozvoj dítěte.

## Článek 1: Definice dítěte

Děť je každý člověk bytost mladší 18 let, pokud dospělost může být podle zákona uplatněna dříve.

## Článek 2: Nediakriminace

Každé dítě bez výjimky musí mít vřech práva. Stát musí chránit dítě bez výjimky. Stát musí zajistit dítě před všemi formami diakriminace.

## Článek 3: Nejlepší zájem dítěte

Ve vřech případech týkajících se dítěte je prvořadý nejlepší zájem dítěte.

## Článek 4: Uplatnění práva

Ve vřech případech stát je zajistit, aby práva uvedená v Úmluvě byla uplatňována.

## Článek 5: Rodiče, rodina, práva a povinnosti společnosti

Stát musí respektovat rodinu a rodinu v zájmu její péče o výchovu dítěte.

## Článek 6: Žít, přežít a rozvoj

Dítě má právo na život a poskytnutí péče je zajistit jeho přežití a rozvoj.

## Článek 7: Jistota a státní příslušnost

Děť má od narození právo na právo, na státní příslušnost, právo znát své rodiče a být jimi vychováno.

## Článek 8: Zachování identity

Povinností státu je pomáhat dítěti zředit právo vřech vřech identity, pokud mu bylo nezákonně odebráno.

## Článek 9: Neoddělení od rodičů

Právo dítěte zachovat si kontakty se vřechy rodiči v případě, že je od nich odděleno. Jestliže oddělení dítěte je důsledkem vřech vyřadění nebo stáří, stát musí zajistit informování dítěte o právu rodičů o vřech, co vřechy chybějícího šle vřechy.

## Článek 10: Spojování rodin

Pokudavky na společně sšle zředit vstup do vřech vřech společně rodin rozvoj být vřechy bezpečně. Dítě má právo zachovat si pravidelné kontakty sšle sšle rodiči, pokud šle šle vřech vřech vřech.



# Zjednodušená verze Úmluvy o právech dítěte

Cílem Úmluvy o právech dítěte je stanovit standardy pro ochranu dětí před zanedbáváním a zneužíváním, jimž jsou každodenně v různých stupních a podobách ve všech zemích vystaveny. Úmluva bere ohled na rozdílné kulturní, politické a materiální podmínky jednotlivých států. Jejím nejvýznamnějším ustanovením je „nejlepší zájem dítěte“. Práva uvedená v Úmluvě lze volně seskupit do tří oblastí:

**Zajištění:** Právo vlastnit, dostávat nebo mít přístup k určitým věcem nebo službám, např. jméno a státní příslušnost, zdravotní péče, vzdělání, odpočinek a hry, péče o zdravotně postižené a osiřelé.

**Ochrana:** Právo na ochranu před škodlivými činy a praktikami, např. odloučení od rodičů, zatažení do válečných konfliktů, komerční nebo sexuální využívání, fyzické či mentální zneužívání.

**Účast:** Dítě má právo být vyslechnuto při rozhodnutích, která ovlivňují jeho život. Se zvyšujícími se schopnostmi má mít dítě vzrůstající možnosti účastnit se společenských činností jako přípravy na život v dospělosti. Jde např. o svobodu projevu a názorů, kulturu, náboženství, jazyk.

## Preambule

Znění Preambule ukazuje, jakým způsobem je uváděno všech 54 článků Úmluvy. Jsou v ní zmíněny nejvýznamnější texty OSN, které předcházely této Úmluvě a které mají přímý vztah k dětem, právě tak jako význam rodiny pro harmonický rozvoj dítěte, význam zvláštních záruk a péče, včetně přiměřené právní ochrany před narozením i po něm, a význam tradic a kulturních hodnot každého člověka pro rozvoj dítěte.

## Článek 1: Definice dítěte

Dítě je každá lidská bytost mladší 18 let, i když dospělost může být podle zákona uplatněna dříve.

## Článek 2: Nediskriminace

Každé dítě bez výjimky musí mít všechna práva. Stát musí chránit dítě bez výjimek. Stát musí chránit dítě před všemi formami diskriminace.

## Článek 3: Nejlepší zájem dítěte

Ve všech případech týkajících se dětí je prvořadý nejlepší zájem dítěte.

## Článek 4: Uplatnění práv

Povinností státu je zajistit, aby práva uvedená v Úmluvě byla uplatňována.

## Článek 5: Rodiče, rodina, práva a povinnosti společenství

Stát musí respektovat rodiče a rodinu v zájmu jejich péče o výchovu dítěte.

## Článek 6: Život, přežití a rozvoj

Dítě má právo na život a povinností státu je zajistit jeho přežití a rozvoj.

## Článek 7: Jméno a státní příslušnost

Dítě má od narození právo na jméno, na státní příslušnost, právo znát své rodiče a být jimi vychovááno.

## Článek 8: Zachování identity

Povinností státu je pomáhat dítěti získat zpět vlastní identitu, pokud mu byla nezákonně odebrána.

## Článek 9: Neodloučení od rodičů

Právo dítěte zachovat si kontakt se svými rodiči v případě, že je od nich odděleno. Jestliže odloučení dítěte je důsledkem vazby, uvěznění nebo smrti, stát musí zajistit informování dítěte nebo rodičů o všem, co se týká chybějícího člena rodiny.

## Článek 10: Spojování rodin

Požadavky na opuštění státu nebo vstup do něj v zájmu spojení rodin musejí být vyřizeny humánně. Dítě má právo zachovat si pravidelné kontakty s oběma rodiči, pokud tito žijí v různých státech.





### **Článek 11: Únos a nenavrácení dětí**

Stát má zabránit únosu dětí partnerem nebo třetí stranou.

### **Článek 12: Vyjádření názoru**

Právo dítěte vyjádřit svůj názor a právo, aby byl jeho názor brán v úvahu.

### **Článek 13: Svoboda názoru a informací**

Právo hledat, dostávat a předávat informace v různých formách, včetně uměleckého projevu, tisku, psaní.

### **Článek 14: Svoboda smýšlení, svědomí a náboženství**

Státy musí respektovat práva a povinnosti rodičů usměrňovat dítě v používání jeho práv v souladu s jeho rozvíjejícími se schopnostmi.

### **Článek 15: Svoboda sdružování**

Právo dítěte na svobodu sdružování a pokojného shromažďování.

### **Článek 16: Soukromí, čest, vážnost**

Žádné dítě nemá být vystaveno porušování soukromí, domova nebo korespondence.

### **Článek 17: Přístup k informacím a sdělovacím prostředkům**

Dítě má mít přístup k informacím z různých zdrojů; speciální pozornost má být věnována menšinám. Je třeba podporovat metody ochrany dětí před škodlivými materiály.

### **Článek 18: Rodičovská odpovědnost**

Oba rodiče mají společnou zodpovědnost za výchovu dítěte. Má se jim dostávat pomoci pro vykonávání rodičovských povinností.

### **Článek 19: Zneužívání a zanedbávání (jak v rodině, tak v systému péče)**

Státy jsou povinny chránit děti před všemi formami zneužívání. K tomu mají být rozvinuty sociální programy a podpůrné služby.

### **Článek 20: Alternativní péče pro děti při absenci rodičů**

Dítě má nárok na alternativní péči podle národní legislativy. Stát má povinnost starat se o kontinuitu jeho rozvoje náboženského, kulturního, jazykového nebo etnického v době jeho pobytu v alternativní péči.

### **Článek 21: Adopce**

Státy jsou povinny zajistit, aby adopci prováděly pouze autorizované instituce. Mezinárodní adopce je možná, pokud možnosti řešení uvnitř státu byly vyčerpány.

### **Článek 22: Uprchlícké děti**

Uprchlíckým dětem musí být věnována zvláštní ochrana. Státy mají v těchto případech spolupracovat s příslušnými mezinárodními institucemi, a to i v případech znovunavrácení dětí do rodin, od nichž byly odloučeny.

### **Článek 23: Postižené děti**

Právo dostávat speciální péči a speciální vzdělávání pro dosažení plnějšho života ve společnosti.

### **Článek 24: Zdravotní péče**

Přístup ke službám preventivní a léčebné zdravotní péče právě tak jako postupné odstraňování tradičních praktik škodlivých pro děti.

### **Článek 25: Periodické kontroly**

Dítě umístěné do péče, ochrany nebo výchovy má právo, aby jeho umístění bylo pravidelně posuzováno.

### **Článek 26: Sociální zabezpečení**

Dítě má právo na sociální zabezpečení.

### **Článek 27: Životní úroveň**

Odpovědnost rodičů za zabezpečení přiměřené životní úrovně dítěte nezbytné pro jeho rozvoj se nemění, ani když jeden z rodičů žije v jiné zemi, než je bydliště dítěte.

### **Článek 28: Vzdělání**

Právo na bezplatné základní vzdělání, dosažitelnost dalšího vzdělání (vyučení) a potřeba opatření, omezujících počet propadávajících dětí.

### **Článek 29: Cíle vzdělávání**

Vzdělání a výchova musí upevňovat rozvoj dětské osobnosti a jejího nadání, přípravu na zodpovědný život v dospělosti, respekt k lidským právům, právě tak jako ke kulturním a národním hodnotám (nejen vlasti dítěte, ale i všech ostatních).

### **Článek 30: Děti menšin a původních obyvatel**

Je právem dítěte příslušejícího k menšinám nebo původnímu obyvatelstvu mít možnost účastnit se projevů původní kultury a používat vlastní jazyk.

Příloha č. 2

1. Miminčko si přeje... \_\_\_\_\_
2. Malé dítě si přeje... \_\_\_\_\_
3. Děti stejné stáří jako já si přeji... \_\_\_\_\_
4. Dospělí si přeji... \_\_\_\_\_
5. Staří lidé si přeji... \_\_\_\_\_
6. Naše město si přeje... \_\_\_\_\_
7. Naš stát si přeje... \_\_\_\_\_
8. Svět si přeje... \_\_\_\_\_
9. Příroda si přeje... \_\_\_\_\_
10. Pes si přeje... \_\_\_\_\_
11. Moji si přeje... \_\_\_\_\_
12. Květiny si přeji... \_\_\_\_\_
13. Řeka si přeje... \_\_\_\_\_
14. Můj kamarád /kamarátka si přeje... \_\_\_\_\_
15. Můj nepřítel si přeje... \_\_\_\_\_
16. Moje učitelka si přeje... \_\_\_\_\_
17. Moji rodiče si přeji... \_\_\_\_\_
18. Můj souroznanec si přeje... \_\_\_\_\_
19. Já si přeji... \_\_\_\_\_
20. Nejvíce si přeji... \_\_\_\_\_
21. Dříve jsem si přál... \_\_\_\_\_

## Formulář **Naše přání**

1. Miminko si přeje... \_\_\_\_\_
2. Malé dítě si přeje... \_\_\_\_\_
3. Děti stejně staří jako já si přejí... \_\_\_\_\_
4. Dospělí si přejí... \_\_\_\_\_
5. Staří lidé si přejí... \_\_\_\_\_
6. Naše město si přeje... \_\_\_\_\_
7. Náš stát si přeje... \_\_\_\_\_
8. Svět si přeje... \_\_\_\_\_
9. Příroda si přeje... \_\_\_\_\_
10. Pes si přeje... \_\_\_\_\_
11. Motýl si přeje... \_\_\_\_\_
12. Květiny si přejí... \_\_\_\_\_
13. Řeka si přeje... \_\_\_\_\_
14. Můj kamarád /kamarádka si přeje... \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
15. Můj nepřítel si přeje... \_\_\_\_\_
16. Moje učitelka si přeje... \_\_\_\_\_
17. Moji rodiče si přejí... \_\_\_\_\_
18. Můj sourozenec si přeje... \_\_\_\_\_
19. Já si přejí... \_\_\_\_\_
20. Nejvíce si přejí... \_\_\_\_\_
21. Dříve jsem si přál... \_\_\_\_\_

Příloha č. 3

1. Miminko si přeje... přebalování
2. Malé dítě si přeje... autíčko
3. Děti stejně staří jako já si přeji... nechat si do školy
4. Dospělí si přeji... aby jsme byli hodní
5. Starí lidé si přeji... lásku
6. Naše máma si přeje... peníze
7. MAM otát si přeje... čistotu
8. Bůž si přeje... klid a mír
9. Přítel si přeje... peníze
10. Pes si přeje... kous
11. Motýl si přeje... křídla
12. Květiny si přeji... sláhu
13. Řeka si přeje... mluví
14. Můj kamarád / kamarátka si přeje... kamarádku si přeje panenku
15. Můj nepřítel si přeje... ovládit
16. Moje učitelka si přeje... abych se učila
17. Moji rodiče si přeji... abych byla hodná
18. Můj soukromý si přeje... abych se nebyla
19. Já si přeji... milon
20. Nejvíce si přeji... sestru
21. Dívce jmenují přání... panenku

# Formulář Naše přání

Irena

1. Miminko si přeje... přebalíš
2. Malé dítě si přeje... autíčko
3. Děti stejně staří jako já si přejí... nechodíš do školy
4. Dospělí si přejí... aby jsme byly hodní
5. Staří lidé si přejí... kůl
6. Naše město si přeje... peníze
7. Náš stát si přeje... císařku
8. Svět si přeje... klid a mír
9. Příroda si přeje... krásu
10. Pes si přeje... kost
11. Motýl si přeje... křídla
12. Květiny si přejí... vláhu
13. Řeka si přeje... mušle
14. Můj kamarád /kamarádka si přeje... kamarádka si přeje panenku
15. Můj nepřítel si přeje... mě zabít
16. Moje učitelka si přeje... abych se učila.
17. Moji rodiče si přejí... abych byla hodná.
18. Můj sourozenec si přeje... abych tu nebyla
19. Já si přejí... milion
20. Nejvíce si přejí... sestru
21. Dříve jsem si přál(a) panenku.

## Formulář Naše přání

1. Miminko si přeje... vyžít.
2. Malé dítě si přeje... pevně a nezměnitelně lásku.
3. Děti stejně staří jako já si přejí... šťastné, klidné životy, zdraví.
4. Dospělí si přejí... klidnou a příjemnou budoucnost.
5. Staří lidé si přejí... klid.
6. Naše město si přeje... velkou rozlohu.
7. Náš stát si přeje... vyžít a bohatství a velké medaile na OH.
8. Svět si přeje... větší rozlohu.
9. Příroda si přeje... abych lidé nevytvářeli na ni odpad.
10. Pes si přeje...: všechny jsou lidé a bydlení.
11. Motýl si přeje... velkou a krásnou.
12. Květiny si přejí... krásnou země nebo vodu.
13. Řeka si přeje... vyžít.
14. Můj kamarád /kamarádka si přeje... abych nebyl /byla.
15. Můj nepřítel si přeje... mě zničit.
16. Moje učitelka si přeje... abych byl šťastný.
17. Moji rodiče si přejí... aby stali mladí a šťastní.
18. Můj sourozenec si přeje... mně a svou kapku.
19. Já si přejí... šťastně a v míru a v pohodě na mozkové vlně.
20. Nejvíce si přejí... volnost ať nahoru. Takový se AN sčítání.
21. Dříve jsem si přál... byť pilos lesadla.

PŘEMEK

PLAČENÍK > TUC HO

## Formulář Naše přání

1. Miminko si přeje... Maminku a dedičku, papírky
2. Malé dítě si přeje... Malé dítě si přeje hračky
3. Děti stejně staří jako já si přejí... Děti jako já si přejí mamku
4. Dospělí si přejí... Dospělí si přejou rodinu
5. Staří lidé si přejí... Stáří lidé si přejou odpočívání
6. Naše město si přeje... Naše město si přeje spoustu krásy
7. Náš stát si přeje... Náš stát si přeje vyhodit dluhové úroky
8. Svět si přeje... \_\_\_\_\_
9. Příroda si přeje... Příroda si přeje vodu a aby v ní mělo všechno
10. Pes si přeje... Pes si přeje dobrého pánčka
11. Motýl si přeje... Motýl si přeje květiny
12. Květiny si přejí... Květiny si přejí opylování a vodu
13. Řeka si přeje... a všichni si přejí vodu
14. Můj kamarád /kamarádka si přeje... Můj kamarádka si přeje blaho
15. Můj nepřítel si přeje... Můj nepřítel si přeje svůj smrt
16. Moje učitelka si přeje... Moje učitelka si přeje hodně dětí
17. Moji rodiče si přejí... Moji rodiče si přejí zdraví
18. Můj sourozenec si přeje... Můj sourozenec si přeje za krásy
19. Já si přejí... Já si přejí <sup>nový</sup> mobil
20. Nejvíce si přejí... Nejvíce si přejí hodně odpočívání pro celou rodinu
21. Dříve jsem si přál... Byl policistou

# Formulář Naše přání

M.S.

1. Miminko si přeje... prebaliť.
2. Malé dítě si přeje... velkou láskou ho hračky.
3. Děti stejně staří jako já si přejí... možila.
4. Dospělí si přejí... mít hodně dětí.
5. Staří lidé si přejí... dotiť, se dlouho.
6. Naše město si přeje... byť nejlepší.
7. Náš stát si přeje... aby tu nebyla pláť chřibsa.
8. Svět si přeje... \_\_\_\_\_
9. Příroda si přeje... čisto.
10. Pes si přeje...: boť.
11. Motýl si přeje... vysoko litať.
12. Květiny si přejí... rodie
13. Řeka si přeje... hodně vody.
14. Můj kamarád /kamarádka si přeje... byť uměť a přátel.
15. Můj nepřítel si přeje... mě mčić.
16. Moje učitelka si přeje... aby moje společenství bylo bohaté
17. Moji rodiče si přejí... mít hodně peněz na "lelákilnu" a
18. Můj sourozenec si přeje... možila.
19. Já si přejí... omolilať Sony Ericsson<sup>m</sup> J79 W80 W820
20. Nejvíce si přejí... uť ho obladať ať čarovat.
21. Dříve jsem si přál... občiny na pamonku.

naše kroužky



## Formulář Naše přání

1. Miminko si přeje... mlíko
2. Malé dítě si přeje... mámu a tátu
3. Děti stejně staří jako já si přejí... mobila
4. Dospělí si přejí... mil hodně dětí
5. Staří lidé si přejí... smek
6. Naše město si přeje... živnost
7. Náš stát si přeje... velkou slávu
8. Svět si přeje... aby nemučili svět
9. Příroda si přeje... aby ji nemučili
10. Pes si přeje... host
11. Motýl si přeje... bytí
12. Květiny si přejí... rodnu
13. Řeka si přeje... aby jí nezasnežovali
14. Můj kamarád /kamarádka si přeje... byl furt ~~to~~ můj kamarád
15. Můj nepřítel si přeje... porazit mě
16. Moje učitelka si přeje... mil hodně šikovně dětí
17. Moji rodiče si přejí... aby jsme byly hodný
18. Můj sourozenec si přeje... abych neřila
19. Já si přejí... ~~střed~~ střed
20. Nejvíce si přejí... bluha
21. Dříve jsem si přál... mobila

## Formulář Naše přání

~~JIRKA~~ JIRKA

1. Miminko si přeje... spánek
2. Malé dítě si přeje... hračky
3. Děti stejně staří jako já si přejí... televizi, skříňku
4. Dospělí si přejí... mláďa
5. Staří lidé si přejí... mláďa
6. Naše město si přeje... noví hosté
7. Náš stát si přeje... nového prezidenta
8. Svět si přeje... jištěn
9. Příroda si přeje... měň a vodku
10. Pes si přeje... granule
11. Motýl si přeje... š med
12. Květiny si přejí... záhř
13. Řeka si přeje... ryby
14. Můj kamarád /kamarádka si přeje... hlava milý nový hračky
15. Můj nepřítel si přeje... blaski
16. Moje učitelka si přeje... nové děti
17. Moji rodiče si přejí... š & hračky děti
18. Můj sourozenec si přeje... noví hračky
19. Já si přejí... š & hračky
20. Nejvíce si přejí... nové hračky
21. Dříve jsem si přál... š & hračky



Markéta Hejhalová

jak se kluci normuvaly

Drív jsem měla kamarádku Aničku  
a ta spínaná jela na výlet do soo.

Anička měla poranění nohy, tak jela  
na 1 rozejku. Drív to byla moje

nejlepší kamarádka, ale pak jsme  
se pohádaly, a já nevím kvůli čemu.

pak jednou, když se vrátila z nemocnice,  
tak jsme jely do soo by soo. Všude bylo obsaženo;

tak, jine museli na horu. Paní učitelka mi řekla  
že se mám oří postarat, nemohla se vyjet ani  
na horu byla ležící. Tak jsme byly tak.

Jenom, jsem se podívala zpětně a už jerdila  
sem a tam lidi se koukali a tak jsem ji dýkla.

Konečně Praha vyjela jsem venta sli sa paní  
učitelkou se říká; tamším směrem do

soo. Blbě my rachlo holčička a vyisjala -  
sem ji. Konečně jsme došli do soo, ale bylo

haněné. Při zatím co sem sbýjala Anička  
do rozejku kluci umírali smíchy a

posmívaly se bez ohledu bez ohledu se otocila jsem

se rády a je to všecko kde sem byla jsem slyšela  
les nohá les nohá les há. Je to krásná písnička, les nohá  
les, nohá. há. há. měla sem jim: počkejte a se vám  
něco slavné a si se lidem se jednoduše. Jaká to od  
nich rády něco slavné nemilí, nikdy nepomněly jme se  
mu a někdy sydí a někdy se si nepomněvá. On  
se Aničce už nepomněval a s Aničkou jme byly  
sate xelky hamaxičky.

## Na výletě v 200

Malý chovčák Petouček byl vážně nemocný  
na své nohy a jeho ko bránilo. Jednou naše  
škola jela do zoo. Tříčmi si měli vybrat  
dívky a na mě nikdo nezbyl, takže ho paní  
učitelka dala k Ladovi a Pavlovi, jenže oni  
se mu smály. Běželi měti se jí podíval  
ke slovní, takže malý Petouček se ptal:  
"Čto mě povese na stěně?" "Paní učitelka  
řekla: "Břebe Ladě". Tak ho vzal a  
najídnou se mu rozšířil rozšíř "co řek"  
řekl Ladě tak ho vzal do ruky a šli  
k paní učitelce. ona se tu chvíli  
neřekla co dělat a tak ho odvezli. "Kž  
mu je dobře tříčmi se s mím kamarády  
a je mu dobře.

Honza  
Vjezd do ~~nov~~

Jeli jsme do nového školou. Ivan byl děkán  
postavení ~~na~~ musel mít vnožiček, neměl dvě nohy.  
Museli jsme mu pomáhat. Tak jsme ho vozili  
po kolečkách kolečkách nás ~~se~~ namatř měl se dobře a  
kročil na kopečky museli jsme ho šat šat až jsme  
ho vytažili na ~~šonu~~ nam <sup>šob</sup> učitelka mák rozechod.  
Jeli jsme ho kramu křepili jsme mu ~~na~~ pánek v  
hodlka a pidi. Pak jsme šli k autobusu a  
jeli jsme domi do ~~školou~~. Jeho maminka měla radost  
že se vrátil. admani v ~~š~~ jsme se ~~na~~ tak. hezky ~~naš~~ hali.

Irena Kouřvická

## Výlet do aquaparku

Přijel pro nás autobus, a moje spolužačka Markéta Šejskalová má na krivou nohu. Nastupovali jsme do autobusu a moje spolužačka upadla a poranila další děti. Pak jsme tedy konečně nastoupili, a v autobuse se již každý smál. Přijeli jsme do aquaparku a vešli jsme do síňky. Tam jsme si chtěli v novém bazénu zaplavat, ale moje kamarádka skočila do bazénu a chtěla plavat. Pak ale zakopla o schůdky a lokla si vody, a začala se topit. Tak jsme ji honem vytáhli. Usušili jsme se a jeli jsme domů. Tak skončil náš výlet.



Báča

## Náš spolumačha Káča na škole v prírode

Bylo krásné pondělí 13. března když jsme měli jet na školu v přírodě, máma a táta nás nepáli, tak jsem měla nastříhat autobus. Když jsem přijela ke škole, tak jsem si všimla, že tam je i Káča bez nohy, to byl teda šok, protože já jsem se s ní nebarvím a to nejhorší bylo, že jsem s ní musela být na pokoji, protože neměla s tím být a taky jsem se musela ~~st~~ a mi starat. Když jsme nastupovali do autobusu, tak mi nikdo nepomohl, ale pak mi pomohla paní učitelka. Z autobusu to šlo, ale pak na hotelu to bylo krásný, museli jsme s paní učitelkou jít nahat po schodech a když jsme byli na pokoji, tak jsme si spolu ani nepovídali, až po 10 minutách se sňamovčidili, když jsme byli venku, tak se jí kluci posmívali, ale já jsem na ně vřítla a potom odjeli jsme. Vě škole jsme byli nejlepší kamarádky.

Přemysl Dlouhý

v Zoo

Doše šel do zoo a máme  
nového spoluzábrana Emila Haláckého/šarabka.  
Jeli jsme do zoo a tam jsme zjistili  
že má postizzení, má jednu ruku  
dlouhou až ke koleni a druhou ~~z~~ jenom  
ke záhradku a na vidlech ještě nemá na  
levé ruce prsty. V zoo jsme viděli hady,  
lvy, tygry, gepardy, kormáky a šli jsme dohoda  
i do akvária, a tam byli žraloci a krasice.  
Když jsme šli na koupání Emil měl problém  
se schodama. Nemohl je vstoupit a nemohl  
se chytit zábradlí. Tak jsme mu s kámoškama  
pomohli. Když jsme byli venku, smáli  
se mu nějak šarabka, ale já a  
Martas jsme spustili slovní koptanovc  
urážky na pubertální a hned toho nechali.  
Emil nám poděkoval a stal se členem  
naší party.