UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bakalářská práce

Nemášová Radka

# Spolupráce dětí při hrách ve školní družině

Olomouc 2018 vedoucí práce: Mgr. Pavla Vyhnálková Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Uherském Hradišti dne 6.4.2018 …….

Mé poděkování patří Mgr. Pavle Vyhnálkové Ph.D. za odborné vedení práce, cenné rady a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování bakalářské práce věnovala.

**OBSAH**

**ÚVOD** ..... **6**

**1. CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU (6 – 11 let)** ..... **8**

1.1 Vývoj poznávacích procesů ..... 8

1.2 Emoční vývoj jedince ..... 10

1.3 Tělesný vývoj a vývoj motoriky ..... 11

1.4 Socializace jedince ..... 12

1.5 Komparace ..... 12

**2 VOLNÝ ČAS** ..... **14**

2.1 Pojem volný čas ..... 14

2.2 Funkce volného času ..... 14

2.3 Volný čas dětí ..... 15

2.4 Výchova ve volném čase ..... 16

**3 ŠKOLNÍ DRUŽINA** ..... **18**

3.1 Cíle a funkce školní družiny ..... 18

3.2 Činnosti ve školní družině ..... 21

3.2.1 Pohybové aktivity ..... 21

3.2.2 Výtvarné činnosti ..... 21

3.2.3 Hudební činnosti ..... 22

3.2.4 Rukodělné činnosti ..... 22

3.2.5 Literárně-dramatická činnost ..... 23

3.2.6 Přírodovědná a vlastivědná zájmová činnost ..... 23

3.3 Režim dne ve školní družině ..... 24

3.4 Vychovatel a jeho osobnost ..... 25

**4 SKUPINOVÁ SPOLUPRÁCE** ..... **29**

4.1 Pojetí skupinové spolupráce ..... 29

4.2. Skupinové role ..... 29

4.3 Skupinové normy ..... 30

4.4 Znaky malé skupiny ..... 31

**5 HRA** ..... **34**

5.1 Vymezení pojmu ..... 34

5.2 Znaky hry a jejich význam ..... 35
5.4 Plánování a realizace hry ..... 36
**6 PRAKTICKÁ ČÁST ..... 39**
6.1 Cíle průzkumu a výzkumné otázky ..... 39
6.2 Popisy jednotlivých her ..... 40
6.2.1 Hra první – Trhák ..... 40
6.2.2 Hra druhá – Hra na porozumění ..... 40
6.2.3 Hra třetí – Natáčíme film ..... 41
6.3 Pozorování ..... 42
6.4 Charakteristika dětí ..... 43
6.5 Analýza pozorování ..... 45
6.5.1 Analýza první hry – Trhák ..... 45
6.5.1.1 Vyhodnocení zpětné vazby od dětí ..... 47
6.5.2 Analýza druhé hry – Natáčíme film ..... 49
6.5.2.1 Vyhodnocení zpětné vazby od dětí ..... 52
6.5.3 Analýza třetí hry – Hra na porozumění ..... 54
6.5.3.1 Vyhodnocení zpětné vazby od dětí ..... 56
6.6 Vyhodnocení výzkumu ..... 57
**ZÁVĚR ..... 63**
**SEZNAM LITERATURY A PRAMENŮ ..... 65**
**SEZNAM TABULEK ..... 67**
**SEZNAM GRAFŮ ..... 68**

# ÚVOD

Motivací k volbě tématu bakalářské práce mi byla moje práce vychovatelky ve školní družině. Některým lidem se může zdát, že náplní práce vychovatelky je hlídání dětí a sledování časů odchodu dětí ze školní družiny buď do kroužků, nebo domů. Škola a další zájmové instituce nabízejí dětem velké množství zájmových činností a tím dochází ke zkracování pobytu dětí ve školní družině. Po skončení vyučování je většinou kapacita oddělení plná, ale do 14 hodin zbývá v oddělení pouze polovina, ne-li ještě méně dětí. Je proto velmi obtížné s dětmi hrát kolektivní hry v době, kdy většina z nich odchází domů nebo si pro ně chodí rodiče – vychovatelky chodí neustále zvedat telefony a tím se hra narušuje. Přes všechny tyto obtíže je však – vedle spontánní, neorganizované činnosti dětí – ve školní družině důležitá a nezastupitelná i řízená výchovná činnost, jejímž prostřednictvím se rozvíjí osobnost dítěte a naplňují funkce výchovy mimo vyučování – zejména funkce výchovná a sociální. Především hry a činnosti, které nenásilnou formou budují vztahy mezi dětmi a posilují komunikativní a sociální kompetence, jsou velmi významné.

Poslední dobou si všímám skutečnosti, že si spolu děti nedokážou hrát. Než aby dokázaly samy vyřešit vzniklou situaci během hry, tak se obracejí pro pomoc na vychovatelku. Případně je pro ně jednodušší vzít si do ruky tablet nebo telefon a utéct před složitými a leckdy konfliktními skutečnými vztahy do klidu své „virtuální reality“. Jsem však přesvědčená, že jak kolektivní hry, tak sportovní zápolení patří k udržování se v kolektivu, navrhování nápadů a přijímání názorů jiných, vede to ke spolupráci mezi ostatními. Člověk je tvor společenský a potřebuje pomoct, poradit a vědět, že se má na koho obrátit. Děti dnes tráví málo času se svými vrstevníky mimo zdi výchovně vzdělávacích institucí a o to důležitější roli zde mj. i školní družina hraje.

Cílem této bakalářská práce je prostřednictvím výzkumu realizovaného metodou pozorování popsat a zhodnotit, jak spolupracují děti při hrách ve školní družině. Dílčím cílem práce v teoretické rovině je charakterizovat vývoj dítěte mladšího školního věku, školní družinu, problematiku skupinové spolupráce a hry.

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí – z teoretické a praktické. V teoretické části si objasníme pojmy, které souvisejí se školní družinou, volným časem a hrou. Popíšeme na

základě studia odborné literatury, jak funguje spolupráce dětí při hře, a budeme charakterizovat mladší školní věk dítěte.

V praktické části jsou popsány tři hry, které jsem s dětmi realizovala, pozorované reakce dětí během her, jejich nadšený či neutrální postoj ke hrám a jejich zpětná vazba. Výzkum jsem se rozhodla uskutečnit pozorováním. Hry, které jsem v práci použila, jsem čerpala z literatury. Tyto hry mají jasně stanovené cíle a pravidla. Změnou oproti obvyklé práci s podobnými hrami ve školní družině byla skutečnost, že jsem do průběhu her nijak nezasahovala. Dětem jsem pouze vysvětlila cíle a pravidla her a následně jsem je nechala, aby se s hrou vypořádaly, jak dokážou nejlépe. Po skončení hry jsem s dětmi realizovala zpětnou vazbu. V tomto smyslu se jednalo o určitý experiment, situace byla nová pro děti i pro mě osobně. Průběh her jsem zaznamenávala a následně analyzovala. Zachytit, utřídit a smysluplně popsat celý proces bylo velmi obtížné. Přesto však doufám, že práce přinese zajímavé poznatky a postřehy o možném přístupu ke hrám dětí ve školní družině.

# 1. CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU (6 – 11 LET)

V této kapitole se budeme věnovat charakteristice dítěte v období mladšího školního věku. Vyjmenujeme si základní změny v poznávacích procesech, emočním a tělesném vývoji a také v motorice.

## 1.1 Vývoj poznávacích procesů

V období raného školního věku začínají děti uvažovat jiným způsobem než dřív. V jejich myšlení se objevují některé vývojově podmíněné změny, které jim umožní zvládnout nároky učiva. Na druhé straně škola jejich rozumové schopnosti dále rozvíjí. (Vágnerová, 2000, s. 148)

J. Piaget (1966) nazval způsob myšlení, typický pro mladší školní věk, fází konkrétních logických operací.

Konkrétní logické myšlení je charakteristické:

a) respektováním základních zákonů logiky,

b) respektováním konkrétní reality. (Vágnerová, 2000, s. 148)

Myšlení na této úrovni vždy nějakým způsobem operuje se skutečností, popřípadě s představami nebo se symboly, které mají jednoznačný, konkrétní obsah. Děti přitom vycházejí ze zkušenosti s vlastní činností, se zacházením s různými věcmi, z kontaktu s různými lidmi atd. Školní děti dávají přednost takovému způsobu poznávání, kdy se mohou samy přesvědčit o pravdivosti verbálně prezentovaných informací. Proto jejich uvažování na počátku školní docházky pomáhají názorné pomůcky a možnost ověřit si výklad učitele prakticky, na nějakém konkrétním příkladu. (Vágnerová, 2000, s. 149)

Změny v uvažování mladších školních dětí lze shrnout do několika bodů:

1. Decentrace – školní dítě není tolik omezováno subjektivním pohledem na poznávanou skutečnost. Decentrace znamená odpoutání z vázanosti na zjevné nápadnosti a osobně atraktivní vlastnosti reality. Dítě tohoto věku dokáže posuzovat skutečnost podle více hledisek, uvažovat o jejich vzájemných vztazích a je schopno tyto poznatky

koordinovat. Decentrace uvažování a reverzibilita myšlenkových operací je pro takovou činnost nezbytnou podmínkou. Pokud by dítě ulpívalo na jednom subjektivním pohledu, připadal by mu úkol neřešitelný a nesmyslný. Nechápalo by, jak může být něco zároveň větší i menší.

2. Konzervace – dítě školního věku je schopné pochopit trvalost podstaty určitého objektu či množiny objektů, přestože se jejich vnější vzhled mění. Dítě si už potvrdilo, že jde stále o tytéž objekty a situace, přestože se mu mohou jevit jinak (např. cukr se sice rozpustil, ale nezmizel, čaj je sladký). Ví, že táž skutečnost může mít více různých podob (např. voda zmrzne a stane se z ní led.) Postupně se naučí posuzovat alespoň přibližně správně počet, výšku, šířku i ostatní fyzikální dimenze bez ohledu na aktuální proměny sledovaného objektu. Školní dítě si uvědomuje, že změna zjevných znaků neznamená změnu podstaty.

3. Reverzibilita – významným znakem logického myšlení je pochopení vratnosti, tj. reverzibility různých proměn. Školní dítě už ví, že když něčeho ubereme, situace se změní. Ale ví i to, že pokud totéž vrátíme, bude zase stejná jako předtím. Změna není chápána jako definitivní a neměnná, dítě ví, že by opačná operace znamenala návrat do původního stavu. (Vágnerová, 2000, s. 149-151)

Děti mají potřebu nějakého vysvětlení, které by eliminovalo nahodilost. Náhoda pro ně znamená znehodnocení daných pravidel, a proto působí jako zdroj nejistoty. Svět nefunguje, jak má, a to dítě nechce připustit, hledá tedy možnou příčinu vzniku určité situace. Je přesvědčené, že taková příčina existuje a je jenom třeba ji najít.

Myšlení mladšího školáka je konkrétní, vázané na reálné zkušenosti. Z toho důvodu označuje J. Langmeier (1991) mladší školní věk jako období střízlivého realismu. Dítě dovede uvažovat o konkrétní situaci, ale nedovede si představit jiné varianty, s nimiž se dosud nesetkalo. Realistický přístup mladšího školáka vede k tomu, že dítě akceptuje skutečnost jako danost, kde ani nepředpokládá nějakou změnu, a v této formě ji dokáže snáze přijmout. (Vágnerová, 2000, s. 155)

Školní děti si postupně osvojí různé strategie a naučí se je i vhodnějším způsobem používat. V tomto směru se může pozitivně projevit efekt učení, zkušenosti s podobnými úkoly i s vedením učitele, který dětem pomáhá. Učení různým strategiím řešení problémů může probíhat různým způsobem, v tomto věku lze mluvit o třech:

a) Učení pokusem a omylem – probíhá spontánně. Děti přijdou na účinný způsob řešení náhodou a budou si jej pamatovat. Dítě si zapamatuje správně řešení, na které si samo přišlo.

b) Logické odvození, usuzování na správné řešení na základě předchozí zkušenosti – dítě dovede použít určité řešení na problém, který má obdobný základní princip, jako měla již známá situace.

c) Učení nápodobou – dítě napodobuje řešení, které se osvědčilo jiným. Na základě pozitivního výsledku dané řešení aplikuje na svůj problém. (Vágnerová, 2000, s. 157)

## 1.2 Emoční vývoj jedince

Významnými osobami, podle nichž se dítě učí modelovat své vlastní způsoby chování, nejsou už pouze rodiče, ale připojují se k nim stále více učitelé a spolužáci. Už v předškolním věku se některé děti více prosazují jako vedoucí a dominující, jiné se raději podřizují a dají se druhými vést. Tyto rozdíly se ve školním věku dále zvýrazňují a mohou vést až k extrémům příliš panovačného, popřípadě až agresivního chování nebo naopak k trpné podřízenosti. Pozorný učitel může podobné sociální reakce korigovat, je-li si vědom souvislostí, poskytne-li podřídivým dětem více emoční opory a soustavně posiluje jejich nesmělé pokusy o sebeprosazení. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 130)

Školní děti s dobrou emoční kompetencí jsou si dobře vědomy vlastních pocitů i emocí druhých lidí, vyjadřují své prožitky přiměřeným způsobem a jsou schopny své pocity kontrolovat a regulovat podle okamžité situace tak, aby to zvládnutí přítomného problému usnadnilo. Emoční kompetence pak má velký vliv i na úspěšnost dítěte nejen v sociální interakci, ale i v jiných oblastech, např. při zvládání školních nároků. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 131)

Ve školním věku již dítě poznává, že pocity, přání či motivy je možné před okolím skrývat. Ke konci mladšího věku (kolem deseti let) si dítě uvědomuje i možnost současné přítomnosti několika i protikladných emocí. Toto porozumění jistě značně závisí na kognitivní zralosti a na rozšiřujícím se vědomí, že na každou situaci je možné pohlížet současně z více různých pohledů. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 132)

I když se v průběhu středního dětství zlepšují komunikační schopnosti, dítě není schopné přesně popisovat události, které se přihodily, nedokáže vyjádřit, co ho trápí. Obtížně rozlišuje, co je a není důležité, vybírá si jen kusé povrchní informace, které mohou celou událost zkreslit nebo nepochopí metakomunikační obsah sdělovaného. (Thorová, 2015, s. 407)

## 1.3 Tělesný vývoj a vývoj motoriky

Vývoj pohybových i ostatních schopností je do jisté míry závislý na tělesném růstu. Ten je během tohoto období většinou rovnoměrný plynulý. Dítě se zdá harmonicky vyvinuté. Dnešní školní děti jsou v průměru větší a silnější než děti před čtyřiceti lety, ale rozdíl je podmíněn spíše rychlejším růstem v útlém a předškolním věku než akcelerací ve školním věku. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 120)

Orgány nadále zvyšují svoji výkonnost, lepší se motorická koordinace. Pokračuje zpevňování kostry, růst svalové hmoty, zvyšuje se tělesná síla, postupuje výměna mléčné sady zubů. Prudší vývoj nervové soustavy přináší zvýšenou unavitelnost a kolísavou pozornost. Děti v mladším školním věku při dostatku pohybu a dobré stravě mívají většinou štíhlou, atletickou postavu. Díky zlepšené imunitě bývají zdravé. (Thorová, 2015, s. 410)

Významně se zlepšuje hrubá i jemná motorika. Pohyby jsou rychlejší, svalová síla je větší, zlepšuje se koordinace pohybů celého těla. Děti mají větší zájem o pohybové hry a sportovní výkony, které vyžadují obratnost, vytrvalost a sílu. Zlepšuje se i výkon při učení, psaní a kreslení. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 120)

Podle Thorové dochází v hrubé motorice ke zvýšení síly, plánování činnosti a vytrvalosti. Dítě s energií nedokáže hospodařit, rychle se unaví, ale i zregeneruje. Je připravené na nácvik kolektivních sportů. Na konci tohoto období se svou fyzickou obratností vyrovná dospělému.

Jemná motorika se pomalu zlepšuje a pohyby v činnostech získávají přesnost. Zlepšuje se psaní, rýsování, hra na hudební nástroje, modelování, ovládání nástrojů. (Thorová, 2015, s. 413)

## 1.4 Socializace jedince

Pro děti v daném období je stále centrem jejich života rodina. Děti sice tráví více času mimo domov, jezdí na tábory, přespávají u kamarádů, začínají se samostatně pohybovat v místě bydliště, ale potřebují oporu rodičů. Děti rodiče občas kritizují, poukazují na různé jejich nespravedlnosti nebo chyby, nicméně jsou to stále rodiče, kdo v tomto věku zůstávají pro dítě víceméně absolutní autoritou, určují hranice a pravidla. (Thorová, 2015, s. 407)

V průběhu středního dětství začínají více tíhnout k vrstevnickým vztahům. U dětí stoupají v oblibě skupinové hry, mají radost z týmové spolupráce. Kontakt a zpětná vazba od vrstevníků se pro dítě stávají velmi důležité a formují jeho sebepojetí. Vztahy jsou již výběrové a založené na společných zájmech, aktivitách a osobnostních charakteristikách. V kolektivu mezi dětmi převažují vztahy stejného pohlaví. Kluci holky považují většinou za uječené, rozmazlené a ufňukané a holky kluky za zlobivé, předvádivé a vulgární. Vrstevnické vztahy jsou ještě vrtkavé a nestálé. Dítě se jednu chvíli pohádá, pocítí prudkou nenávist, za chvíli se udobří a skamarádí. Děti se ve skupině učí strategickému myšlení, spolupráci, komunikaci, soupeření, smyslu pro fair play, učí se zvládat frustraci z prohry a odolávat nátlaku skupiny. (Thorová, 2015, s. 407)

Znakem pokročilejší fáze socializace je snaha o formálnější organizaci skupiny. Vznikají první skupinové identity. Děti vytvářejí různé skupiny a spolky. Tajemství, výlučnost a důvěrnost patří mezi podstatné znaky těchto dětských uskupení, která ale obvykle nemají dlouhého trvání. Děti sepisují seznamy členů, pravidla chování, definují podmínky členství, určují hierarchii organizace. Snaha zakládat spolky trvá do dospělosti. (Thorová, 2015, s. 409-410)

## 1.5 Komparace

Mladší školní věk je období relativně krátké, přechodné, kdy se s dítětem mnoho děje a kdy následkem toho jsou mezi dětmi poměrně velké rozdíly. (Matějček, 2005, s. 281)

Dochází k přechodu dětského uvažování na úroveň konkrétních logických operací. Dítě respektuje základní zákony logiky a dokáže chápat konkrétní realitu. Decentrace se projevuje i v hodnocení sebe sama a jiných lidí. Dítě ve škole získává podřízenou roli

a musí akceptovat pravidla. Školák musí přijmout novou autoritu učitele a je hodnocen na základě svých výsledků. Spolužáci jsou pro něj rovnocennými partnery. Rodiče jsou modelem chování. Dítě se ve vztahu se sourozenci naučí mnoha sociálním dovednostem, které mu budou užitečné i v jiných vrstevnických skupinách.

Vizuálně prezentovaný příběh se více podobá skutečnosti a dítě jej tak lépe vnímá. Čtený příběh si dotváří svou fantazií. (Vágnerová, 2000, s. 207)

Mladší školní věk je pro školní družinu velmi charakteristickým. Rodiče jsou v práci dlouho a nemají děti kam umístit. Některé děti se bojí být samy doma nebo se o sebe ještě nedokáží postarat a pro rodiče je tak nejjednodušší děti přihlásit do školní družiny. Děti tak mohou navázat hlouběji sociální vazby se spolužáky anebo mohou rozvíjet své zájmy v rámci činnosti školní družiny.

# 2 VOLNÝ ČAS

V této kapitole si budeme definovat pojem volný čas, vyjmenujeme si funkce volného času a specifikujeme si volný čas dětí a mládeže.

## 2.1 Pojem volný čas

Hofbauer tvrdí, že „*volný čas je čas, kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život. Někdy se vymezuje jako čas, který zbývá po splnění pracovních i nepracovních povinností. Je to činnost, do které člověk vstupuje s očekáváním, účastní se jí na základě svého svobodného rozhodnutí a přináší mu příjemné zážitky a uspokojení.*“ (Hofbauer, 2004, s. 13)

Mezi hlavní znaky volného času patří: svobodná volba činnosti, zvolená činnost je pro člověka příjemná, přinášející potěšení a radost a činnosti ve volném čase dávají příležitost k rekreaci, odpočinku, obnově sil i k osobnostnímu rozvoji. (Bendl, 2015, s. 120)

Volný čas je tedy doba odpočinku, rekreace, zábavy, ale i dobrovolného sebevzdělávání. Důležitou součástí volného času jsou zájmové činnosti – koníčky, hobby. (Bendl, 2015, s. 120)

## 2.2 Funkce volného času

Mezi základní rozdělení funkcí volného času se podle Kratochvílové řadí:

- „zdravotně-hygienická funkce – kompenzování zátěže,
- seberealizační funkce – rozvíjení zájmů,
- formativně-výchovná funkce – formování osobnosti jedince,
- socializační funkce – vytváří podmínky pro získávání nových zkušeností,
- preventivní funkce – prevence vzniku patologických jevů.“ (Kratochvílová, 2004, s. 87-88)

Podle Hofbauera můžeme funkce volného času rozdělit na:

a) odpočinek – regenerace pracovní síly,

b) zábava – regenerace duševních sil,

c) rozvoj osobnosti – spoluúčast na vytváření kultury.“ (Hofbauer, 2004, s. 13)

## 2.3 Volný čas dětí

Děti a mladí lidé si účastí na volnočasových aktivitách osvojují nový obsah a získávají novou sociální zkušenost. Dospělí mezi nimi působící a za činnost odpovědní jim v tom pomáhají, rozvíjejí jejich výchovu ve volném čase, prostřednictvím volného času a k volnému času a touto svou výchovnou a lidskou zkušeností se sami obohacují. (Hofbauer, 2004, s. 34)

Rodina jako primární sociální skupina je pro rozhodující většinu dětí a mladých lidí také prvotním prostředím volnočasového života a výchovy, zásadně se podílejícím na formování osobnosti. Na volný čas v rodině jako zdroj pozitivních i negativních vlivů působí především objektivní podmínky života a výchovy dětí v rodině: její úplnost, velikost, nebo pozdější zakládání rodiny. První zkušenost tedy děti vidí u svých nejbližších členů rodiny. Všímají si, jak lidé kolem nich tráví čas a z čeho mají potěšení. Snaží se o nápodobu, reprodukci, sledování a cílevědomé reagování na potřeby a zájmy. (Hofbauer, 2004, s. 56-62)

Někdo volný čas využít nedokáže, protože se v něm neumí správně orientovat. Příčinou takového selhání bývá nedostatek přesvědčivých a motivujících informací a z toho vyplývající malý zájem. Neznalost toho, jak využít volný čas ztěžuje jedinci vstup do dalších oblastí života.

## 2.4 Výchova ve volném čase

Patří sem veškeré působení v časovém prostoru, který neslouží realizaci základních biologických potřeb ani školních nebo pracovních povinností. Dobrovolnost účasti na volnočasové činnosti umožňuje do výchovného procesu včleňovat samy děti a mladé lidi jako jeho aktivního činitele a vytvářet tak nové možnosti a specifické způsoby jejich formování. (Hofbauer, 2004, s. 18)

Výchova prostřednictvím volnočasových aktivit směřuje k utváření individuálních rysů účastníka činnosti a k jeho působení mezi druhými lidmi. Cílem aktivit je osvojování si nové znalosti, dovednosti a kompetence „uvnitř“ oblasti volného času. (Hofbauer, 2004, s. 18)

Výchova k volnému času zahrnuje reflexi samotného volného času, cílevědomé odkrývání a využívání obsahů činností a různých způsobů jeho využívání. Výchovu k volnému času lze tak právem pokládat za klíč pro otevírání nových možností aktivit a rozvoje člověka, za motor, který celému úsilí dává potřebnou orientaci a dynamiku. (Hofbauer, 2004, s. 18)

Výchova ve volném čase mladé lidi uschopňuje k tomu, aby se za pomoci dospělých a později i samostatně učili vhodné aktivity a realizační způsoby správně volit a zvládat tak, aby byly ve prospěch rozvoje jich samých, jejich sociálního okolí, společnosti a přírody. (Hofbauer, 2004, s. 18)

Typy výchovy:

a) Výchova formální – aktivity pořádané ve školách nebo v odborných vzdělávacích zařízeních. Je zařizována státem a věkově odstupňována. Zakončení formálního stupně vzdělávání je potvrzeno dokladem o absolvování. Patří sem: škola, dálkové studium na střední nebo vysoké škole a distanční vzdělávání.

b) Výchova neformální – jedná se o cílenou a strukturovanou aktivitu mimo formální výchovný systém. Neprobíhá ve škole ani v jiném vzdělávacím zařízení, nebývá ukončena osvědčením. Patří sem: činnost v útvaru zájmového kroužku, členství ve sdružení dětí a mládeže.

c) Výchova informální – získávání vědomostí a rozvoj osobnosti bez institucionálního začlenění. Působení je většinou nezáměrné, neorganizované, nekoordinované. Patří sem: učení vyplývající ze zkušenosti s rodinou, prací, přáteli, vrstevníky, médii a vlivy dalších činitelů, působících v blízkých životních prostředích. (Hofbauer, 2004, s. 18-19)

Pedagogičtí pracovníci, kteří realizují výchovu ve volném čase, v době mimo vyučování jsou označováni jako pedagogové volného času nebo vychovatelé. Pedagogové volného času se uplatňují ve střediscích volného času (dům dětí a mládeže, stanice zájmových činností). Vychovateli jsou označováni pedagogičtí pracovníci ve školních družinách, školních klubech, domovech mládeže, v zařízeních pro ústavní a ochrannou výchovu i v zařízeních sociální péče. (Bendl, 2015, s. 122)

# 3 ŠKOLNÍ DRUŽINA

Školní družina je školským zařízením pro zájmové vzdělávání a poskytuje účastníkům naplnění volného času zájmovou činností a dalšími aktivitami se zaměřením na různé oblasti. Ve školní družině bude probíhat pozorování k praktické části, proto jsem zařazení kapitoly pokládala za důležité. V této části se budeme věnovat vymezení pojmu a funkcím školní družiny. Budeme popisovat režim školní družiny a jednotlivé činnosti. Na závěr této kapitoly si definujeme vlastnosti dobrého vychovatele.

## 3.1 Cíle a funkce školní družiny

Školní družina je školské zařízení výchovy mimo vyučování, které plní důležitou funkci na prvním stupni základní školy. Každá školní družina je součástí školského systému a může sloužit pro více škol. Děti jsou rozděleny do oddělení, kde za ně přebírá veškerou zodpovědnost vychovatel. Žáci do školní družiny dochází pravidelně po vyučování a během dne se počty přítomných žáků mohou měnit. Tato mobilita se zohledňuje při sestavování oddělení, která se naplňují do počtu 30 zapsaných žáků. Školní družina žákům nabízí možnosti trávení volného času v době před vyučováním a odpoledne před odchodem domů. Nejedná se o hlídání dětí, ale dochází zde ke společenské reprodukci. Uskutečňují se zde zájmové, odpočinkové aktivity a také příprava na vyučování. (Hájek, 2011, s. 10)

Školní družiny nabízí velkou škálu zájmových aktivit pro děti mladšího školního věku. Tyto aktivity děti aktivizují k činnosti, prohlubují jejich školní znalosti, rozvíjejí jejich osobnost, upevňují sociální dovednosti a rozvoj. Především se v těchto zařízeních soustředí pozornost na to, aby se děti podílely na tvorbě programů svého oddělení.

Učitelé a vychovatelé na prvním stupni přijímají velkou zodpovědnost za výchovu dětí mladšího školního věku, a tedy mladé generace. V tomto období si děti vytváří základní předpoklady pro další rozvoj, na kterém budou stavět po celou dobu povinné školní docházky.

Vzdělávání je podle školského zákona č. 561/2004 Sb. veřejnou službou. Vzdělávání v každé škole a školském zařízení se uskutečňuje podle školních vzdělávacích programů.

Školní družiny jsou zřizovány podle vyhlášky č.74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. (Hájek, 2011, s. 10)

Provoz během prázdnin může být zajištěn i ve spolupráci s dalšími subjekty, které organizují volnočasové aktivity.

Pro funkční činnost školní družiny a zvládnutí jejích úkolů jsou stanoveny podmínky:

1. personální (vychovatelka[1] jako odborně vzdělaná osobnost s velkou dávkou empatie, chutí s dětmi pracovat,)
2. materiální (účelově vybavené prostory kluboven a heren, možnost využívání tělocvičen a sportovišť,)
3. řídící a kontrolní, pro plnění této podmínky má školní družina oporu v právním vymezení své činnosti i v ustanoveních vztahujících se k činnosti s dětmi. (Hájek, 2011, s. 10)

Hlavním cílem výchovy je připravit jedince pro život ve stávající společnosti a prostřednictvím aktivit výchovy mimo vyučování jej vybavit žádoucími vědomostmi, dovednostmi, ale také postoji, což je činnost dlouhodobá, obtížná, mravenčí. (Hájek, 2011, s. 10)

Při strukturování činnosti školní družiny a stanovování dílčích cílů je vhodné vycházet z aktuálně formulovaných typů učení, podle Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu – UNESCO:

a) učit se znát (získávat vědomosti o mnoha různých předmětech, učit se objevovat věci, analyzovat je, přizpůsobovat se novým situacím, vytvářet něco nového, řešit nový problém),

b) učit se „jak na to“ (získávat širokou škálu osobních dovedností potřebných pro život, jako je schopnost komunikovat s druhými nebo pracovat jako část týmu, stejně jako praktické dovednosti),

[1] V bakalářské práci používám pojem vychovatelka, ale v odborných publikacích se setkáváme i s pojmenováním vychovatel. Vychovatelé mohou být tedy jak ženského, tak mužského rodu. Jedná se pedagogického pracovníka, který působí na základní nebo na střední škole a dále ve školských zařízeních pro volný čas. (Bendl, 2015, s. 34)

c) učit se žít společně (rozvíjet porozumění s jinými lidmi, poznání, že všichni máme práva a povinnosti, chovat se k ostatním tak, jak chceme, aby se oni chovali k nám, pracovat společně a řešit problémy konstruktivními způsoby),

d) učit se být (rozvíjet vnitřní kvality, získávat schopnost žít naše životy v souladu s tím, co opravdu považujeme za pravdivé a správné). (Hájek, 2011 s.15)

Při splnění podmínek, jako je vytvoření správného prostředí mimo vyučování, vytváření kreativity s příležitostí k seberealizaci, spolupráce všech zúčastněných, správného sociálního klima školy, průběhu dne a empatie vychovatelek je možné dosáhnout cílů školní družiny. Jestliže jsou všechny z výše uvedených podmínek zajištěny, tak může školní družina naplnit svou funkci sociální, relaxační, regenerační, kompenzační a výchovnou.

Funkci plní školní družina ve čtyřech oblastech:

1. Odpočinková činnost – nejčastěji se s ní setkáváme při ranním provozu nebo po obědě. Může být zprostředkována formou četby knihy, poslechem nebo stolními hrami.

2. Rekreační činnost – tyto činnosti by měly být realizovány venku ve skupinách, a to buď organizovaně nebo spontánně.

3. Zájmová činnost – rozvíjí osobnost dítěte. Při těchto činnostech je důležitá vlastní aktivita dětí, která jim přináší radost, uspokojení a zahání pocit nudy.

4. Příprava na vyučování – není ve školní družině povinná, ale žáci se v této části dne mohou připravovat na vyučování. Patří sem různé didaktické hry a procvičování. Žáci si mohou plnit domácí úkoly ve školní družině, ale až po 15. hodině. (Hájek, 2011, s. 17)

## 3.2 Činnosti ve školní družině

V této podkapitole jsou vyjmenovány činnosti, které nabízí školní družina dětem. Řadíme mezi ně činnosti: pohybové, výtvarné, hudební, rukodělné, literárně-dramatické a přírodovědnou či vlastivědnou zájmovou činnost. Všechny tyto činnosti přispívají k rozvoji žáka.

### 3.2.1 Pohybové aktivity

V ranních družinách se doporučuje zařazovat cvičení a hry zaměřené na vytváření příjemné a pohodové atmosféry, protažení a relaxaci. Nedoporučuje se větší přetížení, spíše vhodné „nabuzení“ organismu žáků na dopolední činnost ve škole. Odpolední družiny zařazují po odpočinku pohybové aktivity. Jejich množství je téměř nevyčerpatelné. Od řízených her vychovatelkou po celou dobu hry až po volné hraní v prostoru a s hudbou či volné spontánní aktivity. Je velmi žádoucí využít lokální možnosti – tedy prostředí, které místo kolem školní družiny nabízí.

Tělovýchovné chvilky zařazujeme několikrát, podle potřeby a vzhledem k charakteru hlavní činnosti. Cviky na stimulaci správného držení těla, dechová cvičení, napodobivé a přímivé cviky, kreativně kooperační aktivity a iniciační cvičení jsou výbornými aktivitami a kdykoli motivují naprostou většinu

V dnešní době je dětmi oblíbená další forma pohybové aktivity. Mezi tyto aktivity můžeme zařadit: besídky, tělovýchovné akademie nebo cvičení na veřejnosti. (Hájek, 2011, s. 90)

### 3.2.2 Výtvarné činnosti

Výtvarnou výchovu ve školní družině nezužujeme pouze na výtvarné projevy dětí, významné jsou všechny činnosti, ve kterých se uplatňuje estetický vztah ke skutečnosti. Všechny tyto činnosti přinášejí nové emocionální zážitky a snadno se stávají motivací pro výtvarnou činnost. (Pavlíková in Hájek, 2011, s. 96) Mezi projevy výtvarné činnosti řadíme i různé typy vycházek, práce s literaturou, kulturní či sportovní akce a jiné.

V rámci činnosti školní družiny dopřáváme dětem prostor pro spontánní výtvarnou činnost. Díky svým zážitkům mohou být děti inspirovány pro vytváření výtvarných skutečností. Použitím přírodnin, textilií, korálků a dalších děti samy rády zobrazují estetické stránky skutečnosti.

Nejvíce prostoru pro výtvarnou výchovu poskytují zájmové činnosti esteticko-výchovné. Výtvarná činnost dětí je zde procesem objevování výrazových prostředků, výtvarných postupů a forem i skrytých tvořivých schopností směřujících k osobitému sebevyjádření. Způsoby práce se blíží k dialogu mezi vychovatelem a žákem. Moderní formy respektují dětské výtvarné sebevyjádření, jsou přiměřenější dětským zájmům, ale kladou větší požadavky na psychologický motivační přístup pedagoga. (Hájek, 2011, s. 96)

### 3.2.3 Hudební činnosti

Hudební nástroj je lákavý pro děti i pro dospělé. Při správné volbě může některý z nástrojů obstarat doprovod k písničce nebo v rukou vychovatelky doprovodit cvičení, chůzi, pochod nebo tanec. Vychovatelka ve školní družině není profesionální hudebník. Mnohá z nich však zahraje pár akordů na kytaru, a tak podpoří a obohatí zpěv dětí. Mohou však počítat i s dětmi, které navštěvují ZUŠ, zpívají ve sboru nebo se hudbě učí soukromě. (Hájek, 2011, s. 106)

Pro menší děti si připravujeme lidové písničky a starší děti zaujmeme písničkami soudobých interpretů. Hudební činnost můžeme často propojit i s dramatickou činností.

K akcím, které se spojují ve školní družině s možností doprovodu hudebního nástroje řadíme: masopust, posvícení (hody) nebo Vánoce, divadelní představení a odpolední posezení u klavíru.

### 3.2.4 Rukodělné činnosti

Význam této činnosti spočívá v rozvoji jemné motoriky dítěte. Tyto činnosti se podílejí na rozvoji tvořivosti, trpělivosti, pečlivosti, přesnosti citu pro materiál, estetickém a prostorovém cítění dítěte. Dítě získává nové zkušenosti, praktické dovednosti a objevuje nové pracovní postupy. Cílem rukodělných činností je hlavně rozvoj tvořivosti dětí.

Důležitá je také spolupráce dětí při těchto činnostech. Při skupinové práci se u dětí rozvíjí pocit sounáležitosti, odpovědnosti, komunikace a sociální vztahy mezi dětmi.

Výběr rukodělných činností vždy koresponduje s ročním obdobím, významnými svátky, tradicemi či je v návaznosti s probraným učivem ve škole. Tyto činnosti se mohou realizovat jak v učebnách, tak během vycházky či na školním hřišti. Mezi rukodělné činnosti řadíme: práci s modelovací hmotou, s papírem, textilem, stavebnicemi či práci s přírodním materiálem. (Hájek, 2011, s. 99-102)

### 3.2.5 Literárně-dramatická činnost

Cílem dramatické výchovy je rozvoj žákovy osobnosti, jeho schopností, tvořivosti, představivosti, komunikativních dovedností a dítě je schopno pochopit děje a jevy, které jej obklopují. Prostřednictvím dramatické výchovy můžeme také vytvářet divadelní představení či jiná vystoupení. Dramatická výchova se může uplatnit i při přípravě na vyučování (např. v rámci přípravy na předmět český jazyk mohou děti tvořit písmena ze svých těl, ze zadaných hlásek vytváří co nejvíce slov, podle indicií hledají pohádkovou postavu, vypráví příběh po větách či improvizují část děje knihy).

Rozlišujeme několik skupin her v rámci dramatické výchovy:

a) hry s živým pohybem – děti běhají, křičí, dupou. Velmi známá je hra „na babu“. Děti se během hry uvolní a přenesou se do „jiného světa“.

b) psychomotorické hry a cvičení – hry jsou prováděny v klidových polohách vsedě nebo vleže. Děti se soustředí na své vlastní tělo a na své pocity.

c) hry na soustředění pozornosti – jsou založeny na mechanických činnostech (např. na rytmu, na okamžité reakci na změnu). (Hájek, 2011, s. 109-110)

### 3.2.6 Přírodovědná a vlastivědná zájmová činnost

Tyto dvě zájmové činnosti jsou si velice blízké a propojují se. Při realizaci těchto zájmových činností jsou uplatněny metody: slovní, názorné nebo metody praktických činností. Upřednostňují se aktivizující metody (např. rozhovor, beseda, samostatné řešení problémů, inscenační metody).

Okruhy přírodovědných zájmových činností: pozorování přírodních objektů, pěstitelství, chovatelství, ochrana a tvorba životního prostředí.

Okruhy vlastivědných zájmových činností: pozorování a poznávání historických objektů, zaměřených na regionální zajímavosti, seznamování se se životem a dílem významných osobností, které mají vztah k regionu nebo poznávání významných objektů v regionu.

Za nejvíce využívanou formu práce lze považovat přírodovědnou či vlastivědnou exkurzi. Její podoby jsou ve formách vycházky nebo prohlídky. (Hájek, 2011, s. 115-116)

## 3.3 Režim dne ve školní družině

Časové rozvržení a uspořádání činností ve školní družině se řídí požadavky psychohygieny. Je takové, aby podporovalo zdravý tělesný, duševní i sociální vývoj dítěte. V tomto ohledu kromě správně sestaveného časového režimu hraje roli i prostředí, které odpovídá hygienickým, estetickým a pedagogickým požadavkům, a dobrá kvalita vztahu mezi dětmi, vychovatelkami, dětmi a všemi ostatními zainteresovanými osobami. (Pávková in Hájek, 2011, s. 65)

Jednotlivé druhy činností se navzájem prolínají. Poměrně snadno lze specifikovat činnosti odpočinkové (klidné, nenáročné) a rekreační (pohybově vydatné). Tyto dva druhy činností v režimu ŠD nesmějí chybět. Poněkud odlišné je postavení zájmových činností. Ty mohou mít podobu aktivit realizovaných v relativně delším časovém úseku (0,5-1 hodina) nebo krátkodobých prvků zájmových činností v rámci odpočinku a rekreace. Příprava na vyučování v širším smyslu může být součástí kteréhokoli jiného druhu výchovně-vzdělávacích aktivit. (Pávková in Hájek, 2011, s. 66)

Počet i struktura dětí v oddělení ŠD se v průběhu odpoledne často mění. I v takto náročných podmínkách lze realizovat výchovné cíle, pokud je vychovatelka schopna pružně a tvořivě reagovat na měnící se výchovné situace. (Pávková in Hájek, 2011, s. 66)

Při sestavování režimu dne, týdne či roku je nezbytné přihlížet k biorytmům člověka, ke křivce výkonnosti. Je známo, že v některých časových obdobích je výkonnost člověka menší, únava větší (ranní a večerní hodiny, doba po obědě, vždy po fyzicky či psychicky náročné činnosti, na začátku i na konci týdne, uprostřed pracovního týdne, na začátku i na

konci školního roku, před klasifikací i po ní, po prázdninách, svátcích, mimořádných událostech. (Pávková in Hájek, 2011, s. 65)

Vychovatelky působí na děti v době zvýšené únavy po vyučování, proto je nutné zařadit do režimu zvýšený pohyb jako kompenzaci za dlouhé sezení v lavicích. Činnosti ve školní družině musí vychovatel přizpůsobit psychické únavě a dalším požadavkům. Děti mladšího školního věku se snadno unaví a tím, že jim nabídneme střídání činností jim umožníme rychlejší regeneraci.

Ranní provoz školní družiny probíhá převážně individuální formou s odpočinkovým zaměřením.

## 3.4 Vychovatel a jeho osobnost

Podle zákona č. 563/2005 Sb., o pedagogických pracovnících je pedagogickým pracovníkem osoba, která vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně-pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost. Předpokládá se přímé působení na vychovávaného, vzdělávaného jedince. (Hájek, 2011, s. 37)

Pedagogickými pracovníky jsou: učitelé, vychovatelé, pedagogové volného času, speciální pedagogové, psychologové, asistenti pedagoga, trenéři, vedoucí pedagogičtí pracovníci. Pracovníci zařízení pro zájmové vzdělávání typu školní družina a školní klub, výchovných a ubytovacích zařízení typu domov mládeže, škola v přírodě či internát nebo zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu jsou označování pracovně jako vychovatelé. (Hájek, 2011, s. 37)

Ve škole má vyučování formální charakter, kdežto výchova ve volném čase má charakter neformální. Hlavní roli zde hraje především dobrovolnost účasti na výchovných činnostech. Vychovatelé musí umět správně motivovat jedince k činnosti, protože jejich autorita je spíše neformální.

Příslušné dokumenty stanoví stupeň a druh požadovaného vzdělání. Požadavky u jednotlivých pedagogických profesí jsou odlišné. (Hájek, 2011, s. 35)

Pro úspěšné vykonávání práce vychovatelky je nutné splnit několik základních předpokladů:

a) Osobnostní dispozice – mít kladný vztah k dětem, který dokáže projevovat. Má vysokou míru empatie a umí vytvořit ve skupině příznivé sociální klima. Má organizační schopnosti a rozvíjí je, umí navozovat a motivovat široké spektrum rekreačních a zájmových činností. Umí si hrát a hra s dětmi ji těší. Má smysl pro humor. Dokáže vybranými aktivitami v dětech vzbuzovat zájem o činnost, podporovat jejich sebevědomí a rozvíjet pozitivní stránky jejich osobnosti.

b) Dovednosti – vychovatelka ovládá širokou škálu volnočasových aktivit vhodných pro děti, pro tyto činnosti umí děti získat. Předpokladem úspěchu vychovatelky jsou dovednosti v různých zájmových oblastech, ale stejně důležitá je její schopnost v těchto oblastech děti vést, podněcovat je, rozvíjet jejich schopnosti.

c) Vzdělanostní předpoklady – vychovatelka má všeobecný přehled minimálně na úrovni středoškolského vzdělání. Má hluboké vědomosti o věkových zvláštnostech dětí zejména mladšího školního věku. Nezbytné jsou i znalosti z biologie dítěte. Má právní vědomí, zejména ve vztahu k bezpečnosti práce s dětmi. Zná osnovy, učební plány a metodiky výuky žáků ze svých oddělení. Vychovatelka se soustavně vzdělává. (Hájek, 2011, s. 35)

K tomu, aby byl vychovatel považován za dobrého, jsou nutné předpoklady: schopnost jednat s lidmi, udržet autoritu, umět vést lidi, působit jako pozitivní vzor, být nápaditý, tvořivý, přizpůsobivý, energetický, vtipný a hravý. Velmi důležité je také, aby měl dobrou úroveň poznávacích procesů – tj. dobrou paměť, pozornost, byl spravedlivý, pracovitý, uměl ovládat své emoce a ovládat se. Dobrý vychovatel by měl mít vědomosti, dovednosti, návyky, schopnosti, inteligenci a tvořivost na dobré úrovni. Měl by být rád ve společnosti dětí a lidí, umět s nimi komunikovat, naslouchat, dokázat řídit a vcítit se do problémů druhých.

Podle Hájka, kdo chce být dobrým vychovatelem, měl by si najít čas na:

- zábavu, protože ve hře se navzájem všichni dobře poznáme a přináší nám radost přemýšlení, protože myšlenky jsou zdrojem síly,

- četbu, protože četbou získáme nové poznatky, inspiruje nás, obohacuje,
- lásku, protože máme potřebu milovat a být milován,
- veselost a úsměv, protože smích je hudbou duše a nejkratší cestou od člověka k člověku,
- štědrost a velkorysost, protože malichernost zabíjí nápady a tvořivost,
- vyjádření uznání a ocenění, protože pochvala je pochoutkou života. (Hájek, 2011, s. 36)

V roce 2014 vešla v platnost novela školského zákona 563/2004Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, která upravuje získanou odbornou klasifikaci pro vychovatele.

Vychovatel získá odbornou klasifikaci:

1) středním vzděláním s maturitní zkouškou – získaným ukončením vzdělávacího programu střední školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů nebo pedagogů volného času
2) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,
3) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na vychovatelství nebo na pedagogiku volného času nebo na speciální pedagogiku nebo na sociální pedagogiku
4) vzděláním v programu celoživotního vzdělávání v oblasti pedagogických věd uskutečňovaném vysokou školou. (*Kvalifikace pedagogických pracovníků v zájmovém vzdělávání* [online], 2014.[2])

[2] *Kvalifikace pedagogických pracovníků v zájmovém vzdělávání*. [online]. [Praha]: MŠMT, 2014. [cit. 2017-12-09]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/mladez/kvalifikace-pedagogickych-pracovniku-v-zajmovem-vzdelavani>

Školní družina je výchovně-vzdělávací institucí, v níž dochází k naplňování volného času dětí různými aktivitami. Základem úspěšné práce školní družiny je vychovatelka. Její osobnost se vytváří na základě osobních dispozic vzděláním, osobnostním zráním a sebevzděláváním.

# 4 SKUPINOVÁ SPOLUPRÁCE

„*Vyhledejme, co máme s ostatními společného, ne co nás od nich dělí.“* (John Ruskin) (Bendl, 2015, s. 157)

## 4.1 Pojetí skupinové spolupráce

Skupina se definuje jako dvě a více osoby, které na sebe vzájemně působí a ovlivňují se a přemýšlejí o sobě jako „my”. Naplňují různé potřeby: potřebu afiliace patřit k ostatním a být s nimi v kontaktu, potřebu dosažení a získání sociální identity. (Myers, 2016, s.238)

Mají společné cíle, vytvářejí společné normy a vzájemnou závislost sociálních rolí. (Černoušková, 1987, s.7)

Některé z těchto cílů tvoří tzv. „rysy“, protože spolu souvisejí a jsou výrazem vzájemně souvisejících skupinových dějů, jiné se váží jen ke skupinám určitého typu či v určité situaci. Pro školní družinu jsou důležité tyto vlastnosti sociální skupiny: integrace, koheze, velikost, propustnost, homogenita-heterogenita, stupeň libosti a míra kontroly skupiny. Řezáč uvádí ještě další přehled obvykle uváděných vlastností sociální skupiny (např. stabilita, atraktivnost, stálost, autonomie, míra intimity, zaměřenost, hodnotová orientace a míra uspokojení skupiny. (Řezáč, 1998, s. 183-185)

## 4.2. Skupinové role

Součástí každé role je určitý způsob chování. Sociální role se vždy odehrávají v párech, protože svou roli vždy hrajeme ve vztahu k jiné osobě.

E. Goffmann (1959) tvrdí, že role, které hrajeme jako součást každodenního společenského života, se postupně internalizují, a nakonec se stávají součástí vlastního já – součástí osobnosti. Když začínáme s nějakou novou činností, tak se cítíme nepřirozeně, jako bychom hráli novou divadelní roli. Ale po určité době se tato role stane naší součástí. Svou roli pak hrajeme automaticky a můžeme si odpovídající masku nasadit, kdykoli tomu odpovídá sociální kontext. (Hayesová, 2011, s. 10)

V životě se neučíme pouze vlastním rolím, Také se hodně dovídáme o rolích druhých lidí. Pozorujeme lidi kolem sebe a učíme se od nich. Nemusíme to hned použít, ale můžeme si to zachovat do použití při vhodné situaci. (Hayesová, 2011, s.11)

Sociální role bývá definována jako předpokládaný způsob chování jedince v určité sociální situaci, v některých případech je přesně určená (skupinovou normou), jindy není úplně jasná. Skupinová role může být formální nebo neformální, podle jiného třídění stanovená, přijatá a vykonávaná, jindy dlouhodobá, krátkodobá, časově omezená. Podle sociologa E. Goffmana (1959) je osobnost sumou rozličných rolí, jež člověk hraje ve svém životě. Role, které předvádíme jako součást každodenního života, se postupně internalizují a stávají součástí vlastního já. Goffman se domnívá, že v reálném životě si každý vybírá vlastní scénu, kulisy a kostým, aby se prezentoval publiku. Důležité je sdílené vědomí toho, co to obnáší být na jevišti a v zákulisí. Problémem zůstává, že se v reálném životě rolovému chování nevyhýbají konflikty: například mezi rolemi (matky a zaměstnané ženy), v roli (loajální versus ambiciózní pracovník), mezi nositelem role a rolí (seriózní zaměstnanec je požádán, aby zkreslil data ve zprávě), při křížení rolí (role duchovního-důstojníka v armádě). (Bendl, 2015, s. 175)

Struktura skupiny má svou hierarchii, která je dána počtem členů a systémem mocenských pozic. Podle míry osobní moci můžeme rozlišit osoby dominující (vůdcové), aktivní (pomocníci), závislé (podřízení), pasivní a periferní. Podle sociální přitažlivosti odlišujeme osoby populární, oblíbené, akceptované, trpěné a mimo stojící. (Bendl, 2015, s. 175)

## 4.3 Skupinové normy

Mluvíme o systému pravidel, který zajišťuje co možná nejplynulejší průběh společných aktivit ve skupině a nekonfliktní fungování mezilidských vztahů. Skupinové normy se odvíjejí ze skupinových cílů a hodnot. Skupinové cíle deklarují, jaké potřeby skupina svým členům hodlá uspokojit, a hodnoty vyjadřují, jaké požadavky má skupina na způsoby jejich dosahování. Hledání cest k cílům je korigováno právě skupinovými hodnotami. Hledání způsobů dosahování není tedy poměřováno výhradně efektivitou postupů, ale i zřetelem etickým. Skupinové normy nejsou pouze nějakým „součtem“ individuálních norem. Normy se odvíjejí především z potřeb skupinové aktivity (činností,

jež realizují cíle). Normy proto zákonitě vznikají jak ve formálních, tak v neformálních skupinách jako prostý důsledek cílené činnosti jednotlivců. Čím více jsou skupinové cíle definovány, tím silněji se konstituují skupinové normy. (Řezáč, 1998, s. 166)

Každá norma v sobě obsahuje i způsoby reagování na její porušení – sankce. V sociální psychologii pojem sankce nemá negativní sémantický obsah. Sankce jsou jak pozitivní, tak negativní odezvou na sociální chování člena skupiny. Pozitivní sankce odměňují a stimulují žádoucí chování. Mají rozmanitou podobu podle typu skupiny, ale v zásadě jde vždy o projev akceptace ze strany ostatních členů skupiny nebo jejich rozhodujících představitelů. Negativní sankce, tresty, by měly plnit funkci tlumící ve vztahu k nežádoucím formám chování. Negativní sankce nejsou jen jakousi formou odplaty. Hlavní negativní smysl spočívá v tom, že mají napravit důsledky porušení normy, zabránit v opakování narušování norem, zbavit člena skupiny, který se narušení normy dopustil, nežádoucích prožitků, které by svým přetrváváním bránily autentičnosti změny jeho chování. (Řezáč, 1998, s. 167)

Vztah k normě je vedle stupně skupinového tlaku závislý na vnitřních zvláštnostech člena skupiny. Obvykle se vyvíjí etapovitě:

a) respektování normy motivované snahou vyhnout se sankcím,

b) přizpůsobení se normě jako hledání výhod,

c) konformita jako snaha vyhnout se odmítání jinými členy,

d) konformita motivovaná snahou nenarušit život skupiny,

e) akceptace normy,

f) akceptace nebo neakceptace normy na základě svědomí. (Řezáč, 1998, s. 167-168)

## 4.4 Znaky malé skupiny

Jedná se o skupinu s počtem 30 - 40 osob, avšak toto vymezení je relativní. Nejmenší skupinu mohou tvořit dvě osoby. Podstatným znakem malé skupiny je to, že se všichni členové skupiny vzájemně znají, navzájem spolu komunikují a jsou formálně nebo

neformálně integrováni nějakým společným cílem. Do malé skupiny řadíme žáky ve školní třídě.

Definice malé skupiny dle D. Krecha, R. S. Crutchfielda a E. L. Ballacheyho (1968):

a) vztahy mezi členy jsou navzájem závislé – tzn. chování jednoho člena ovlivňuje chování druhého

b) členové mají společnou ideologii – soubor názorů, hodnot, norem, které regulují jejich vzájemné vystupování. (Nakonečný, 1999, s. 215)

Definice malé skupiny dle M. Sadera (1979):

a) „členové se prožívají jako k sobě patřící,“

b) explicitně se definují jako k sobě patřící,

c) sledují společné cíle,

d) sdílí normy a předpisy chování pro určitou oblast činnosti,

e) mají mezi sebou více interakcí než navenek,

f) identifikují se se společnou vztažnou osobou,

g) jsou prostorově nebo časově odděleni od ostatních individuí širšího okolí. (Nakonečný, 1999, s. 215)

Základní znaky skupiny:

a) navzájem integrující se jedinci v rámci společně sdílených norem,

b) navzájem se znají,

c) interagují v rámci společných cílů,

d) v rámci společně sdílených norem,

e) v rámci propojených rolí,

f) mají vědomí „my“. (Nakonečný, 1999, s. 216)

Důležité je následující třídění malých skupin:

a) neformální a formální skupiny – do neformálních skupin se řadí rodina a do formálních skupin patří žáci školní třídy na základě stejného věku,

b) členské a referenční skupiny – do členské skupiny jedinec fakticky přísluší a do referenční by člen příslušet chtěl.

# 5 HRA

V následující kapitole si specifikujeme hru a její hlavní znaky. Hra je základní činností dětí a je důležitá pro psychický vývoj dítěte. Hry dětem poskytují nejen odpočinek a zábavu, ale také v nich rozvíjí fantazii, cvičí postřeh a jemnou či hrubou motoriku.

## 5.1 Vymezení pojmu

V pedagogickém slovníku je hra definována jako forma činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má hra specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický a terapeutický. Zahrnuje činnosti jednotlivce i dvojice, malé skupiny i velké skupiny. Existují hry, k jejichž provozování jsou nutné speciální pomůcky (hračky, herní pomůcky, sportovní náčiní, nástroje a přístroje). Většina her má podobu sociální interakce s explicitně formulovanými pravidly. Ve hře se mnoho pozornosti věnuje jejímu průběhu (hry s převahou spolupráce, s převahou soutěžení). (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 79)

Podle Huizinga (Caillois) je hra dobrovolná činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti a vědomím „jiného bytí“ než je „všední život“. (Caillois, 1998, s. 26)

Hra jako výchovný prostředek má své významné postavení v oblasti mimo vyučování. Patří k nejoblíbenějším činnostem ve volném čase u dětí. Kompenzuje vyučování a působí jako relaxace. Je prostředkem nenásilného ovlivňování, výchovného vedení a je také vhodnou příležitostí k poznávání dětí. Hry jsou součástí všech druhů a typů činností ve výchově mimo vyučování, v odpočinkových a rekreačních činnostech však mají nenahraditelné místo. Mohou působit na rozvoj všech stránek osobnosti a ovlivňují biologický, psychický a sociální rozvoj jedince. Podněcují pohybovou aktivitu, umožňují nenásilné získávání zkušeností, nových poznatků, dovedností a rozvíjejí schopnosti. Většinou jsou doprovázeny kladnými city, přinášejí vzrušení a radost, umožnují odreagování od napětí a negativních emocí. Mají také významnou úlohu při socializaci,

protože většinou probíhají ve skupinách nebo ve dvojicích. Hra učí děti zapojit se do skupin, podřídit se pravidlům a osvojit si pravidla sociálního soužití. (Pávková, Pavlíková, Hájek, 2003, s. 89-90)

V období školního věku již hra není dominantní činností. V mladším školním věku však tvoří hlavní náplň rekreačních a odpočinkových činností. V následujících věkových obdobích se mění charakter hry i přístup ke hře. (Pávková, Pavlíková, Hájek, 2008, s.90)

## 5.2 Znaky hry a jejich význam

Hra má své podstatné znaky: nejistotu výsledku, řízenost pravidly, vážnost, zábavu, radost, potěšení, dobrovolnost, samoúčelnost, vnitřní nekonečnost, zdánlivost, dvojakost, uzavřenost, dramatičnost a přítomnost. (Havířová, 2006, s. 7)

Hra je proces aktivní, dynamický a zaměstnává duševní i tělesné schopnosti. Dobrá hra by měla být především zábavná, ale i poučná a schopná rozvíjet některou stránku lidské osobnosti. Mezi ty patří například potřeba opakovat a prohlubovat některé důležité vědomosti a dovednosti. Při hře se také dítě učí sebeovládání, překonávání nepříjemných pocitů při porážce a tlumí v sobě radost z vítězství. Čestně vedená hra vytváří v dítěti správnou rovnováhu mezi zdravou soutěživostí a přílišnou touhou po vítězství. Nutí děti dodržovat určitá pravidla, nepodvádět a vždy dohrát až do konce, což je skvělou průpravou do života v dnešní společnosti. Všechny kolektivní hry pěstují v dětech ochotu ke spolupráci, skromnost a obětavost. Během stolních her si naopak tříbí postřeh, pozornost, hluboké soustředění, kombinační schopnosti, logickou úvahu a samostatnost. (Havířová, 2006, s. 7-8)

Hry nás provází celou naší historií. Byly součástí nejrůznějších slavností. Od počátku byla druhem určitého setkání. Jde o svobodné trávení volného času, podle našich zájmů.

Podstata hry spočívá v dynamice střídání počátečního napětí a uvolnění skrytého v řešení, což se opakuje bez definitivního konce. Jde o formu chování s jednoduchou strukturou cílů a časovou perspektivou. Správná hra obsahuje: útok, únik, sledování, srovnávání, napodobování, změnu, důvěru a náhodu.

Hra má rysy dobrodružnosti obsažené v každém novém objevování i překonávání. Dobrodružnost se projevuje i v překonávání soupeře. Nacházíme v ní momenty

překvapení. Hra poskytuje pocit, že něco objevujeme, přenáší nás do nové reality, a tím v nás vyvolává zážitek plynutí, plného soustředění na činnost, ve které jsou vyrovnány naše dovednosti s předkládanými nároky. Jeví se nám ve dvou rolích – jednou jako prostředek, podruhé jako prostor k získávání prožitků a zkušeností. (Neuman, 2014, s. 18-19)

Hra s jinými dětmi umožňuje přímý kontakt a tím je velmi významná. Přináší radost, poznávání okolí, ostatních vrstevníků i sebe samého. Má vliv na pracovní činnost, sociální rozvoj, nachází problémy a řeší je. Dochází při ní k rozvoji osobnosti, k získávání dalších znalostí a ovlivňování morálních i volních vlastností, vytváří občanský postoj. Výsadní postavení mezi všemi hrami si udržují hry pohybové. Kromě rozvíjení vzájemné komunikace mezi dětmi podporují přirozený pohybový vývoj, zlepšení obratnosti a fyzických schopností, uvolnění napětí atd. (Holeyšovská, 2009, s. 16)

Hra má v dětském světě velký význam. Hrát si sice dovedou i zvířata, ale teprve u člověka (a zejména u dětí) nabývá tato vlastnost takového rozsahu a významu, že ji musíme považovat za jeden z charakterových rysů jeho osobnosti. Hra má významné místo v životě společnosti i ve vývoji jedince. Bez existence her by se naše společnost ve svém vývoji nedostala tak daleko. (Havířová, 2006, s. 7)

## 5.4 Plánování a realizace hry

Před zahájením každé hry je důležitá motivace, vysvětlení pravidel, zajištění bezpečnosti během hry a po hře je pro vychovatele důležitá reflexe.

Při výběru skupinové hry bychom měly sledovat především tyto cíle:

a) hry by měly podporovat emoční inteligenci hráčů,

b) napomáhat k přátelství a spolupráci,

c) rozvíjet důvěru ve skupině,

d) podněcovat interakci mezi dětmi.

Nutné je posilovat sociální vazby dětí a jejich schopnost navazovat kontakty. Stále více dětí totiž trpí osamělostí a izolací. (Vopel, 2009 s. 8)

Uspořádáme-li interaktivní hru, poskytneme tím dětem mimořádný čas, který jim nabídne jiné zážitky a víc interakce.

**Organizace hry vychovatelem:**

Na začátku navrhuje vychovatel hru sám, čím více se s nimi budou děti během času seznamovat, tím častěji je mohou samy vyžadovat. Pedagog má na starosti strukturu hry a na konci klade otázky k jejímu vyhodnocení, aby děti byly schopny posoudit své zkušenosti. Vychovatel musí být pozorný, zvědavý a mít pochopení. Obvykle vychovatel moc zasahovat nemusí. Stačí pozorovat, jak děti samy přijdou na dobré nápady nebo jak si ve skupině vzájemně pomáhají. Můžeme jim pomoci rozpoznat, co dokážou zvládnout samy a na co samy nestačí. Pomáháme jim, aby si stanovily jasné cíle a efektivně se snažili o jejich dosažení. Dáváme jasně najevo, že všechny city jsou přijatelné, ale že nemůžeme akceptovat jakékoli chování. Dodáváme dětem odvahu, aby vyjadřovaly upřímně své pocity, aby se však chovaly slušně. Mluvit a naslouchat je prospěšné. Všichni pozorně poslouchají a snaží se hovořícímu porozumět. Když při hře vyzveme děti, aby si sedly do kruhu, mluvily spolu a vyjadřovaly zájem, pospolitost a respekt, pokračujeme tak v staré a moudré tradici. (Vopel, 2009, s. 10)

Dnes je větší možnost volby, a to znesnadňuje správný vývoj vztahů. Učíme se, jak o vztahy pečovat a rozvíjet je. Bohužel se mnoho dětí tyto sociální dovednosti v rodině ani ve škole neučí. Život rodičů a dětí je rychlejší a mají méně času jeden na druhého, na společné akce. Dobří vychovatelé umí naučit následující interaktivní dovednosti: řešit konflikty, pozorně poslouchat, srozumitelně komunikovat, s uznáním pochválit a v neposlední řadě dobře se chovat. Důležitým aspektem při uplatňování interaktivních her je čas. Děti ho potřebují, aby vysvětlily svou osobní situaci a našly řešení. (Vopel, 2009, s. 10)

Podle Vopela můžeme dětem pomoci objasnit jejich hodnoty a stanovit priority. Pomoci jim k tomu, aby byly tolerantnější, flexibilnější a pozornější. Aby byly méně stresované, méně se bály a necítily se osaměle. Můžeme je naučit jednoduché životní moudrosti:

a) Přezkoumej svou situaci a rozhodni se, nenech se vláčet osudem. Důležité jsou vztahy, musíme je pěstovat, aby nezanikly.

b) Neočekávej, že ostatní dovedou číst tvé myšlenky. Řekni jim, co bys chtěl, co cítíš a co si myslíš.

c) Nezraňuj ostatní děti a neponižuj je.

d) Nevylévej si vztek na ostatních, když se tobě samému nedaří. (Vopel, 2009, s. 11)

Těchto pár životních moudrostí je důležité dětem denně opakovat, aby je braly automaticky. Hry nám slouží k odreagování se, setkávání se s přáteli, ke komunikaci, a hlavně nám pomáhají ve spolupráci. V dnešní době většina dětí tráví čas spíše pasivním posedáváním u televize, počítače nebo tabletu. Nemusí u toho vyvinout žádnou úsilí a je to pro ně pohodlná forma zábavy. Dopad to má na děti takový, že si hlavně neumí hrát v kolektivu a neumí řešit spory. Při každé hře je důležité děti správně motivovat, ale také je upozornit na to, že pokud se nejedná o hru na čas, tak si mají hru užít a nezávodit s časem. Věřím, že je hodně učitelů a vychovatelů, kteří se snaží dětem ukázat „krásy kolektivních her“ a jiných zájmových činností.

# 6 PRAKTICKÁ ČÁST

Při vypracování praktické části jsem spolupracovala se žáky 1. - 4. třídy základní školy, kteří navštěvují školní družinu. Průzkumu se zúčastnilo 12 dětí, z toho 3 chlapci a 9 dívek rozdílného věku. Děti se zúčastnily aktivit dobrovolně. Hry byly vybrány podle zajímavosti a atraktivity pro děti. Pro děti byly hry nové, nikdo s nimi předtím nepřišel do kontaktu. V praktické části jsou pro lepší orientaci použita jména dětí, jedná se o fiktivní jména. Průzkum jedné hry byl proveden v měsících lednu, únoru a březnu roku 2018 v délce 60 minut v rámci Dramatického kroužku, kdy jsme nebyli nikým rušeni.

## 6.1 Cíle průzkumu a výzkumné otázky

Obsahem bylo popsat spolupráci dětí při kolektivních hrách, jejich zájem spolupracovat a podřizovat se svým rolím. Objasnit, jak děti spolupracují a čemu se vyhýbají. Posoudit, zda děti dodržely jasně sdělená pravidla na začátku každé hry a shrnout své poznatky z pozorování s možnou aplikací v praxi.

Cílem praktické části bylo zpracování výzkumu – pozorování. Pozorování bylo přímé, jelikož jsem byla přítomna ve třídě po celou dobu her. Pozorování mi umožnilo zachytit situace, které vznikaly spontánně v průběhu. Na začátku každé kolektivní hry jsem vysvětlila pravidla hry a dále jsem nezasahovala do průběhu, byla jsem pouze pozorovatelem. Ohlásila jsem až konec hry.

**Dílčím cílem bylo zodpovězení následujících výzkumných otázek:**

1. Jak děti spolupracují při neřízených hrách?
2. Jak děti vnímají vůdčí osobnost?
3. Jakým způsobem děti dokáží vůdčí osobnost respektovat?
4. Jak se děti snaží řešit vzniklé konflikty během hry?

## 6.2 Popisy jednotlivých her

V této podkapitole jsou popsána jednotlivá pravidla her, na kterých bylo uskutečněno pozorování. Pravidla byla vždy dětem vysvětlena a několikrát zopakována před zahájením konkrétní hry. Velikost skupiny byla neměnná, spolupracovala jsem se stejnými dětmi po celou dobu pozorování.

### 6.2.1 Hra první – Trhák

Název knihy: Hry pro rozvoj skupinové spolupráce

Autor: Soňa Hermochová, Jana Vaňková

Věk: bez omezení

Prostředí: oddělení školní družiny

Velikost skupiny: libovolný počet dělitelný čtyřmi

Materiál: novinový papír

Cíl: naučit se obohacovat skupinovou činnost vlastními nápady, přijímat a rozvíjet nápady druhých

Čtyřčlenné skupiny dostanou za úkol z novinového papíru trháním vytvořit obraz zvířete. Jeden hráč začne, po ukončení určité části (např. hlavy) předá noviny dalšímu, dokud není obrys hotový. Během hry žáci komunikují neverbálně.

### 6.2.2 Hra druhá – Hra na porozumění

Název knihy: Hry pro rozvoj skupinové spolupráce

Autor: Soňa Hermochová, Jana Vaňková

Věk: bez omezení

Velikost skupiny: min. 12 dětí

Cíl: navázání neverbálního kontaktu a dorozumění

Účastníci sedí v kruhu, jeden dobrovolník je uprostřed. Každý má u sebe lísteček s číslem, které zná pouze on sám. Účastník stojící uprostřed vyvolá náhodné číslo – např. 16. Účastník, který má toto číslo, vyvolá další dvě čísla – např. 11 a 17. Účastníci s těmito čísly si musejí vyměnit místa. Ten, kdo stojí uprostřed, se pokouší zjistit, kteří dva účastníci se budou vyměňovat, a jeho cílem je zaujmout místo jednoho z nich. Protože nikdo na počátku neví, jaké má kdo číslo, je nutné, aby se příslušní dva účastníci neverbálně dohodli Ovšem tak, aby účastník uprostřed jejich komunikaci nemohl sledovat.

### 6.2.3 Hra třetí – Natáčíme film

Název knihy: Hry pro rozvoj skupinové spolupráce

Autor: Soňa Hermochová, Jana Vaňková

Trvání: 60 minut

Věk: bez omezení

Cíl: naučit se spolupracovat a akceptovat návrhy druhých ve větší skupině

Velikost skupiny: bez omezení

Hra je myšlená jako pantomima, je však možné ji hrát se slovy. Skupina má „natočit film“, tj. vytvořit scénář a pantomimicky ho předvést (krimi, western, show).

Skupina si buď sama zvolí, jaký druh filmu bude „natáčet“, nebo se jí téma zadá. Pak se ve skupině určí role: scénárista, režisér, kameraman, herci. Po skončení zkoušky předvede skupina svůj film.

## 6.3 Pozorování

Při pozorování získáváme data o pedagogické realitě. Podle Průchy, Walterové a Mareše je pedagogické pozorování definováno jako *„sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů aj.“* Rozlišujeme pozorování krátkodobé a dlouhodobé. Pozorování, které netrvá déle než jednu vyučovací jednotku nazýváme krátkodobým a využívá se převážně v každodenní praxi. Zatímco dlouhodobé, důkladné pozorování může trvat i několik let.

Často se také rozlišuje pozorování standardizované a nestandardizované. Jako standardizované pozorování bývá označována činnost spočívající v záměrném, cílevědomém, systematickém a relativně objektivním sledování smyslově vnímatelných jevů, které nebyly vyvolány zásahem pozorovatele. Používá se také speciálních observačních technik, které umožňují snížit podíl intuice a subjektivity na únosnou míru. Nestandardizovaným pozorováním bývá označováno např. běžné školní pozorování, které je vždy ve větší či menší míře poznamenáno intuitivním přístupem. (Chráska, 2007, s. 151–152)

**Vlastnosti dobrého pozorování:**

- specifikace objektu pozorování („Co se má pozorovat?“),
- zaměřenost pozorování na cíl („Co je třeba zjistit?“),
- organizovanost pozorování („Jak toho dosáhnout?“),
- přesný záznam pozorování („Jak to zachytit?“).

## 6.4 Charakteristika dětí

Dětem byla zaručena anonymita a z toho důvodu jsou jména pozorovaných jedinců změněna.

Alena – žákyně 1. třídy, vyznačuje se svou zvýšenou aktivitou a nadšením z jakékoliv činnosti, ráda kreslí a hraje kolektivní hry, je společenská, kamarádská, v kolektivu dětí velmi oblíbená.

Karolína – žákyně 1. třídy, tiché povahy, je dobrosrdečná, kamarádská, ráda se účastní kolektivních her.

Silvie – žákyně 2. třídy, nevyhledává kolektiv, je ráda sama a ve volném čase kreslí nádherné obrázky, kolektivních her se účastní, ale spíše z povinnosti.

Marek – žák 1. třídy, je pasivní, z ničeho nemá radost. Není s dětmi kamarád, zlobí je. Je velký cholerik. Mezi jeho dobré vlastnosti patří jakákoliv pomoc učitelům.

Lenka – žákyně 4. třídy, společenská, kamarádská, v kolektivu vyhledávaná, krásně kreslí a dětem pomáhá. Je spíše tiché povahy, ale když je potřeba, tak se umí prosadit.

Linda – žákyně 4. třídy, introvert, nezapojuje se do všech aktivit ve školní družině a když je zapojena, tak se neprojevuje, pouze se účastní. Není ráda středem pozornosti. Raději si sama čte knihy.

Tereza – žákyně 1. třídy, ráda se předvádí, strhává na sebe pozornost a ráda se prosazuje. Často střídá kamarádky a vymýšlí si různé nepravdy.

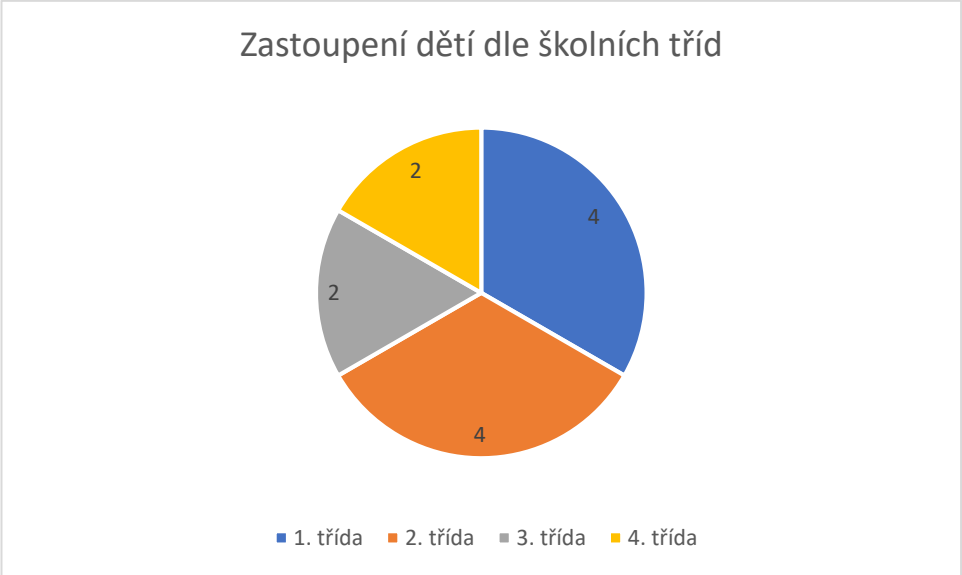
Mirek – žák 2. třídy, extrovert, společenský, rád si vymýšlí a často lže, v kolektivu není oblíben. Kolektivních her se účastní s nadšením.

Johana – žákyně 3. třídy, je vypočítavá, a ne se všemi je kamarádka, z aktivit je nadšená a plní je s nadšením. V kolektivu není úplně vyhledávaná kvůli používání vulgarismů.

Lucie – žákyně 2. třídy, kamarádská, v kolektivu nejvíce oblíbená, ctižádostivá, všem dokáže pomoci.

Alex – žák 3. třídy, cholerik, velmi průbojný chlapec, kamarádský a každou aktivitu dělá s velkým zaujetím. Když nedosáhne svého cíle, tak je obvykle dost smutný.

Nikola – žákyně 2. třídy, společenská, kamarádská, obětavá, spíše introvert, nejraději si sama kreslí. Kolektivních her se účastní, ale spíše z povinnosti.




Graf č. 1 Zastoupení dětí dle školních tříd

Dle grafu je názorně zobrazeno, kolik dětí bylo zastoupeno z rozdílných školních tříd. Nejvíce žáků bylo ze 3. a 4. třídy a poté byl stejný počet žáků z 1. a 2. třídy.

## 6.5 Analýza pozorování

Všechny kolektivní hry byly realizovány v prostorách školní družiny ZŠ Červená cesta v Kunovicích. Během svých pozorování jsem si psala písemně komentáře na papír. Při pozorování poslední hry jsem musela kvůli lepší orientaci pořídit videozáznam. Rodiče byli seznámeni s účelem a s použitím videozáznamu a po vyhodnocení mé analýzy byl videozáznam smazán. Na začátku první hry jsem vylosovala tři kapitány (viz. podtržená jména dětí v tabulce) družstev a oni si sami vybrali do svého družstva další děti. Po dobu všech her byl počet dětí a struktura nezměněna. Při mém zaznamenávání pozorování hry jsem zachovala slang dětí.

| **Družstvo A** | **Družstvo B** | **Družstvo C** |
|---|---|---|
| Alena | Lenka | Johana |
| Karolína | Linda | Lucie |
| Silvie | Tereza | Alex |
| Marek | Mirek | Nikola |

Tabulka č. 1 Rozdělení dětí do družstev při hře Trhák

### 6.5.1 Analýza první hry – Trhák

Na začátku hry jsem dětem sdělila pravidla a zdůraznila jsem několikrát, že je zakázáno po dobu hry se verbálně vyjadřovat. Mohou používat pouze mimiku či gesta. Příprava hry trvala cca 20 min., z toho 10 min. jsem vysvětlovala pravidla hry. Děti byly po skupinách rozmístěny po oddělení školní družiny a měly za úkol se domluvit na tom, jaké zvíře z papíru poskládají. Poté měli určit svá pořadí ve skládání. Během příprav se družstvo B a C nemohlo domluvit na pořadí, trvalo jim 5 min., než se uklidnily a poté se výběru pozic ujaly Lenka a Lucie. V družstvě A všichni jednotně ukázali prstem na Alenu, která byla vylosována kapitánem družstva a také byla zvolena k výběru pořadí při skládání. Lenka je puntičkářka a dětem několikrát po sobě zopakovala, co bude kdo skládat a jak bude výsledný obrázek vypadat. V začátcích hry jsem pozorovala na všech dětech nadšení ze hry a jejich očekávání, jak se jim jejich společný obrázek podaří. Překvapilo mě nadšení ze hry u Silvie a Johany, které běžně svůj zájem nedávají najevo. Tentokrát radostí poskakovaly a hnaly družstvo dopředu, aby už mohla hra začít. Nikole a Markovi bylo

rozdělování pozic jedno, mlčeli a dívali se po druhých družstvech, vůbec se nezapojili do příprav.

Každé skupině jsem položila na zem několik kusů novin a jakmile jsem řekla: „Start“, tak hra byla zahájena a děti plnily první úkol, a to roztrhat noviny na menší kousky. Během trhání novin Johana porušila pravidlo mlčení a promluvila k Alexovi: „Trháš to špatně.“ Na porušení pravidla jsem nereagovala a pokračovala jsem v pozorování skupinek. Johana na sobě dávala znát to, že byla vylosována jako kapitánka pro výběr dětí do družstva a s Lucií se o vůdčí pozici přetahovaly. Ze družstva C vyzařovala nepohoda a neklid. Alena se během trhání novin ujistila, že všichni mají jasno v pořadí. Poklepala dětem na rameno a ukázala jim pořadí na prstech. Ve družstvě A panovala pohoda a Marek měl velkou radost z malých natrhaných kousků novin. Nadhazoval je nad sebe a usmíval se. Alena se na něj dívala a poklepávala si na čelo, v tu chvíli se Marek zamračil a začal rozhazované kousky dávat co nejblíže k sobě. Jakmile byly všechny noviny roztrhány na menší kousky, tak se z koberce zvedlo jako první – družstvo A. Silvie byla v pořadí skládání jako první, tak zůstala u novin a zbytek družstva odešel na předem určené místo pro všechny neskládající. Děti během skládání nesměly narušovat průběh hry a musely jen tiše kontrolovat práci zrovna skládajícího.

Před dokončením poslala Lucie Johanu zpět, aby si práci poupravila. Přitom verbálně komunikovala a došlo k porušení pravidla. Ovšem Tereza se v pantomimě vyžívala a užívala si to zdlouhavé čekání tím, že se snažila na sebe strhnout pozornost tím, že otevírala pusu a předváděla „jakože zpívá“. Její družstvo si jí ale nevšímalo, protože se soustředilo na hru. Čekání si také zkracoval Mirek, ležící na zemi, měl zavřené oči a bylo mu všechno jedno. Nijak své družstvo mimikou či gestem nepovzbuzoval. Tři děti z dvou družstev už měly doskládáno a z družstva B Lenka skládala nejdéle. Strávila nad svou částí obrázku cca 20 min. Skládala velmi pomalu a každý kousek papíru důkladně přikládala ke vznikajícímu obrázku.

Skupina A byla nejmladší družstvo a také byla nejdříve hotova. Z jejich výrazů ve tváří jsem viděla spokojenost. Marek si k obrázku sedl a hlídal jej. Dělal ze sebe velmi důležitého. Během čekání na konec hry začala Alena se Silvií tancovat na místě, i když ví, že po dokončení si měly sednout k obrázku a upravit detaily, na kterých se společně shodnou. Alena měla dlouhou chvíli a začala mluvit. Lucie stále nebyla se svým obrázkem spokojená. Sbírala inspiraci tím, že obcházela místnost a pozorovala práce druhých. Po

návratu ke svému obrázku dělala úpravy. Johana při běhu k jejich obrázku běžela tak rychle, že část poskládaných dílků se rozházela a zbytek družstva jí ukázal, že se musí vrátit zpět a obrázek spravit. Ona obrátila oči a byla nešťastná, že to musí dělat znovu a ještě něco navíc. Zbytek družstva se tlouklo rukama do čela a kroutilo hlavou. Bylo na nich vidět, že nechtěli být poslední. Když přišel jako poslední Alex k obrázku, tak vůbec nevěděl, co má dělat. Rozhazoval rukama a posunkem hlavy k Lucii se snažil zjistit, co měl skládat za zvíře. Lucie se mu prostřednictvím pantomimy snažila ukázat motýla. Alex pohyby pochopil a usedl na koberec k obrázku. Během skládání za družstvo B se Lenka snažila radit posunky rukou Lindě, jak má obrázek vypadat a jak má skládat. Linda nad sebou rozhazovala rukama, že nevěděla, co má dělat a rady Lenky uvítala. Jako poslední z jejich družstva skládala Tereza. Linda a Lenka z toho šílely, když viděly, co Tereza s obrázkem provádí. Tereza nejspíš dělala něco naprosto jiného, než bylo předem domluveno. V posledních minutách hry se snažila Lenka dodělat detaily na obrázku, aby s tím byla spokojená. U obrázku zůstala až do odpočítávání limitu hry. Družstvo C bylo hotovo jako druhé. Pár minut před koncem už to Marek nemohl vydržet a ukázal mi palec na ruce směrem dolů. Na jeho výrazu v obličeji bylo vidět, že už chtěl mít hru za sebou a měl nutkání promluvit. Nemohl to nicnedělání vydržet a bouchnul Alenu do zápěstí. Měl problém s tím, aby udržel pozornost a teď to dal najevo. Alena začala plakat a já musela do situace zasáhnout a jít konflikt vyřešit.

Poslední kontrolu svých prací prováděl: Marek, Lucie a Nikola. Nikola byla po celou dobu hry znuděná a s nikým nespolupracovala. Výsledek jí byl jedno. Hra trvala 30 minut.

#### 6.5.1.1 Vyhodnocení zpětné vazby od dětí

Hra: Trhák

Doba hry: leden 2018

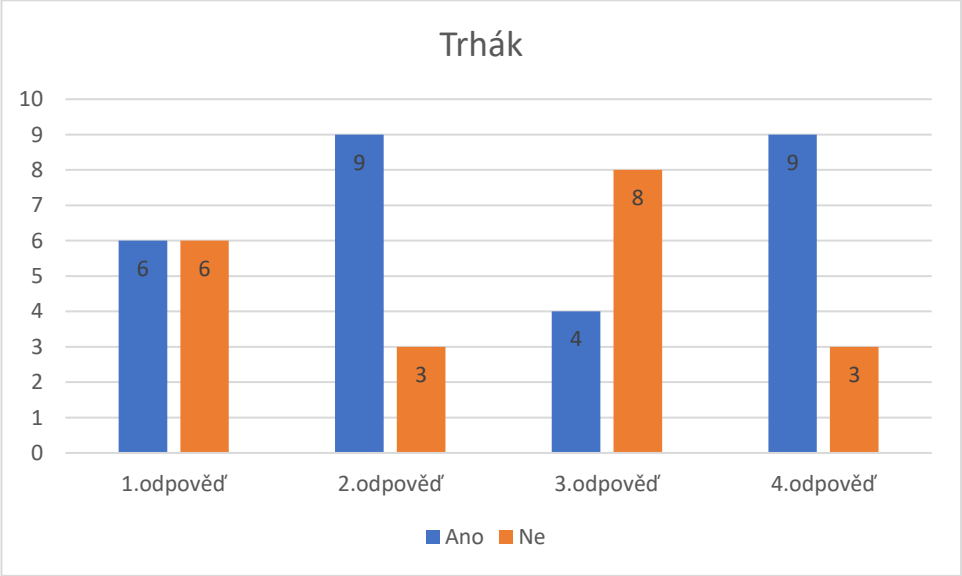
Počet dětí: 12

1. **Vytvářel se obrázek podle tvých představ?**
2. **Snažil ses být vedoucím skupiny?**
3. **Vznikly ve skupině spory kvůli volbě obrázku?**

4. **Líbila se ti hra?**

| Jména dětí | 1.odpověď | 2.odpověď | 3.odpověď | 4.odpověď |
|---|---|---|---|---|
| Lucie | NE | ANO | NE | ANO |
| Lenka | ANO | ANO | ANO | ANO |
| Linda | NE | NE | ANO | NE |
| Tereza | ANO | ANO | ANO | NE |
| Mirek | ANO | ANO | NE | ANO |
| Marek | NE | ANO | ANO | ANO |
| Silvie | NE | NE | NE | ANO |
| Nikola | ANO | ANO | NE | ANO |
| Alex | NE | ANO | NE | NE |
| Karolína | NE | NE | NE | ANO |
| Alena | ANO | ANO | NE | ANO |
| Johana | ANO | ANO | NE | ANO |

Tabulka č. 2 Odpovědi dětí ke hře Trhák




Graf č. 2 Odpovědi dětí ke hře Trhák

Z tohoto grafu vyplývá, že 6 dětí vytvářelo obrázek podle svých představ a 6 dětí nebylo s obrázkem spokojeno. Dále vyplývá, že 9 dětí se snažilo být vedoucím skupiny, kdežto 3 děti se raději nechaly vést. Vůdčích typů je ve skupině převaha, a proto z dalšího

zobrazení grafu vyplývá, že 8 dětí vnímalo během hry spory a 4 děti si sporů nepovšimly. Dětem byla položena velmi důležitá otázka, zda si hru užily a líbila se jim. Většina a to 9 dětí byla se hrou spokojena, ale 3 děti si hru neužily.

### 6.5.2 Analýza druhé hry – Natáčíme film

Tentokrát vytvořilo všech 12 dětí jednu skupinu. Uvedení hry a její příprava trvala cca 25 minut. Samostatné natáčení filmu trvalo cca 35 min. Děti měly za úkol se samy shodnout ve skupině na tom, kdo bude mít jakou roli. Dětem jsem sdělila, že role: režisér, scénárista a kameraman tam být musí a zbytek hereckých rolí si rozdělí podle toho, jaké téma filmu si kolektivně vyberou. Řekli jsme si, kdo je režisér, scénárista a kameraman a co je v jejich popisu práce Děti jejich funkce znaly, tak jsme přešli k zahájení hry a já jsem zahájila své pozorování. Lucie děti vyzvala k tomu, aby se posadily na koberec do kruhu. Po usazení se strhla velká hádka a děti se začaly hlasitě domlouvat na tom, kdo bude mít jakou roli. Lucie se dětí zeptala, jestli už někdo ví, jakou by chtěl roli a vzápětí nato, si zvedla hned svou ruku, že by chtěla být režisér. Svou položenou otázkou si ihned odpověděla. V tu chvíli Marek vykřikl, že má zájem o roli kameramana. Lucie děti vyzvala, ať zvedne ruce ten, kdo souhlasí s rolí Mirka. Nikdo ruku nezvednul, a tak se se pokračovalo v hlasování pro jednotlivé děti, které řídila Lucie. Na kameramanovi se opět nemohli dohodnout, tak Lucie rozhodla, že herci budou určitě Johana a Mirek, kteří jsou nejsrandovnější. Johana byla svou rolí potěšena a začala se předvádět. Tereza ji okřikla, ať je potichu. Na Tereze bylo vidět, že jim závidí, že už měli svou roli a ona na svou stále tiše čekala. Na to se přihlásila Lenka, že chce být režisér a Lucie se dětí zeptala, zda souhlasí s Lenkou jako režisérem a děti jednohlasně souhlasily. Děti se vrátily v debatě k roli kameramana, který stále nebyl vybrán. Lucie vybrala Silvu a ptala se, kdo je pro, aby byla Silvie kameramanem, všichni byli pro a v tu chvíli zvedl ruku Marek a řekl: „Ale já jsem kameraman.“ Předtím neproběhlo žádné hlasování pro Marka, on se zvolil touto rolí sám na začátku. Lucie mu pěkně vysvětlila, že on jím nebude. Marek byl uražený a vzdálil se od skupinky ke stolu, kde seděl s pokrčenýma nohama a měl zakrytý obličej rukama. Nikdo si ho nevšímal. Všichni se soustředili na hru, protože věděli, že jim běží čas. Mirek se dětí zeptal, jak se bude film jmenovat. Zvolil návrh: Čerti a jeho pomocníci. Johany návrh: Princezna a princ. Lucii napadl název: Ve škole. Marek začal plakat a na děti pokřikovat od stolu: „Nechci s vámi nic hrát! Jste blbí!“ Lucie chtěla, aby hráli všichni, a proto se dětí zeptala, kdo je pro, aby byl Marek kameramanem. Děti řekli, že chtějí, aby

jím byla stále Silvie a Lucie jim opatrně naznačila, jestli si to nechtějí rozmyslet, když Marek kvůli tomu brečí. Všichni se na Marka podívali a on předváděl brečící scénu a byl k nezastavení. Alena řekla: „Tak ať si jím Marek je! A už to neřešme, nemáme čas.“ Lucie si nevěděla rady a ptala se mě, jestli můžou být dva kameramani. Já jí odpovídám, že na začátku hry byla řečena pravidla. Alex přichází s návrhem, ať si Silvie vybere, jakou roli chce hrát a Marek se stane kameramanem. Silvie si vybrala roli scénáristy. Lucie se dětí zeptala: „Jaký bude teda název té komedie?“, kterou si odhlasovaly. Všichni mlčeli a Alenu napadl název: „Kdo to byl?“ A děti se na ni podívaly a netušily, na co se ptala. Alena znovu zopakovala název komedie a děti se začaly hlasitě smát, že nepochopily smysl jejího názvu. Lenka vykřikla návrh: „Deset banánů.“ Johana řekla: „To je pěkně trapné.“ A zbytek dětí se nevyjadřovalo. Po chvíli se děti začaly překřikovat s všemožnými názvy a nikdo toho druhého neposlouchal. Během vymýšlení názvů seděli všichni v kruhu, až na Marka, který byl stále napučený a Alenu, která ležela na zemi. Lucie vykřikla: „A co název komedie – Šprt a rošťák?“ Silvie byla nadšená, vyskočila do postoje a začala poskakovat na místě. Dětem se název líbil a Mirek děti vyzval k hlasování. Všichni odhlasovali tento název filmu kromě Marka. Děti byly nadšené, usmívaly se a překřikovaly se o role „šprta“ a „rošťáka“. Šprtem se stala Johana a rošťákem byl Mirek. Účа byla Alena. Role ředitele zbývá na Alexe. Nikola chtěla být řidičem autobusu, i když to s filmem ve třídě nemá nic společného. A také Tereza se hlásila o roli „paní na náměstí“, která s filmem nesouvisí. Johana a Linda byly žáky ve třídě. Během rozdělování rolí se Johana naštvala na Lindu, že jí stoupla na tužku, kterou měla připravenou ke své roli a svou vahou ji zlomila. Johana se rozbrečela a odešla k oknu a řekla: „Já s vámi už nehraju!“ Linda se Johaně omluvila, že to udělala nechtěně a ať se vrátí do hry. Jejich konflikt přichází vyřešit Lenka a Johanu uklidňuje. Poté se děvčata vrací společně do hry. Lucie pokračuje v rozdělování rolí a Karolína se stává dítětem účі. Lucie si vybrala roli asistentky učitele. Mirek s Johanou se pustili do chystání třídy. Rozmístili po oddělení lavice a usadili do nich děti. Scénáristka se jen tiše dívala a do ničeho se nezapojovala. Všechny děti byly po chvíli na svých místech a Lucie se zvedla ze židličky a šla za scénáristou a režisérem a řekla jim, co mají dělat. Lenka kontrolovala čas a oznamovala dětem po časových úsecích, kolik jim zbývá času do konce natáčení filmu.

| Jména dětí | Role |
|---|---|
| Lucie | asistentka „úči“ |
| Lenka | režisér |
| Linda | žák |
| Tereza | paní na náměstí |
| Mirek | rošťák |
| Marek | kameraman |
| Johana | šprt |
| Silvie | scénáristka |
| Nikola | řidič autobusu |
| Alex | ředitel |
| Karolína | dcera „úči“ |
| Alena | „úča“ |

Tabulka č. 3 Role dětí

Začalo filmování a děti si užívaly své role. Do třídy vešla „úča“ a hlasitě děti vítala. Děti se v lavicích postavily, kromě Mirka, který po „úči“ pohazoval papírky a Laura ho bouchla po zadku, aby vstal a pozdravil paní učitelku. Úča dětem sdělila, že je ve třídě velký smrad a že si mají o přestávce vyvětrat nebo se už do třídy nevrátí. Žáci se smáli a poskakovali v lavicích. Po úči rošťák stále pohazoval papírky a když se úča zeptala, kdo to po ní pohazuje, tak Linda-žákyně ukázala prstem na paní asistentku a všichni se začali smát. Úča vyzvala rošťáka, aby přinesl „žákovku“. Ozval se hlas Alexe-ředitele v rozhlase: „Rošťák, ať se ihned dostaví do ředitelny.“ Nikdo Alexe přes rámus ve třídě neslyšel. Silvie-scénáristka se celou dobu snažila tiše dětem našeptávat, co měly dělat, ale děti ji ignorovaly. Po chvíli se přesunula do druhé části místnosti a snažila se dalším dětem radit, ale bez úspěchu. Nešťastně kroutila hlavou. Režisérka Lenka seděla dál od dětí a sledovala průběh filmu. Marek-kameraman si svou roli užíval a dělal, že film natáčí, vypadal spokojeně. Nikola a Tereza se do filmu vůbec nezapojily a znuděně přihlížely. Oznámila jsem dětem, že mají 3 minuty do konce filmu. Zvedla se Lenka a běžela za Alenou, aby jí sdělila, že musí jít rychle za ředitelem-Alexem a vyřešit rošťáka. Alena přitakala. Silvie nervózně pobíhala po třídě a křičela: „Stop! Stop!“ Bylo na ní vidět, že je smutná a její role se jí přestávala líbit. Začala plakat. Odešla do ústranní a byla nešťastná. Nejvíce si film užíval Mirek, Johana a Lucie s Alenou, kteří se překřikovali a nedbali pokynů režiséra a scénáristy. Karolína a Linda jen tiše přihlížely ze svých lavic a nezapojovaly se. Když

oznamuji, že mají 1 minutu do konce natáčení filmu, tak se všichni vrací do svých lavic, kromě Mirka, který stále se svou asistentkou Lucií pobíhali po třídě a on pokračoval v pohazování věcí kolem sebe. Účа se je snažila zklidnit, ale bez úspěchu.

Po závěrečné reflexi s dětmi se Silvie rozčilovala a plakala, protože ji nikdo neposlouchal a všichni si dělali, co chtěli. Nikdo svou chybu nepřiznal a jen se na ni dívali.

### 6.5.2.1 Vyhodnocení zpětné vazby od dětí

Hra: Natáčíme film

Doba hry: únor 2018

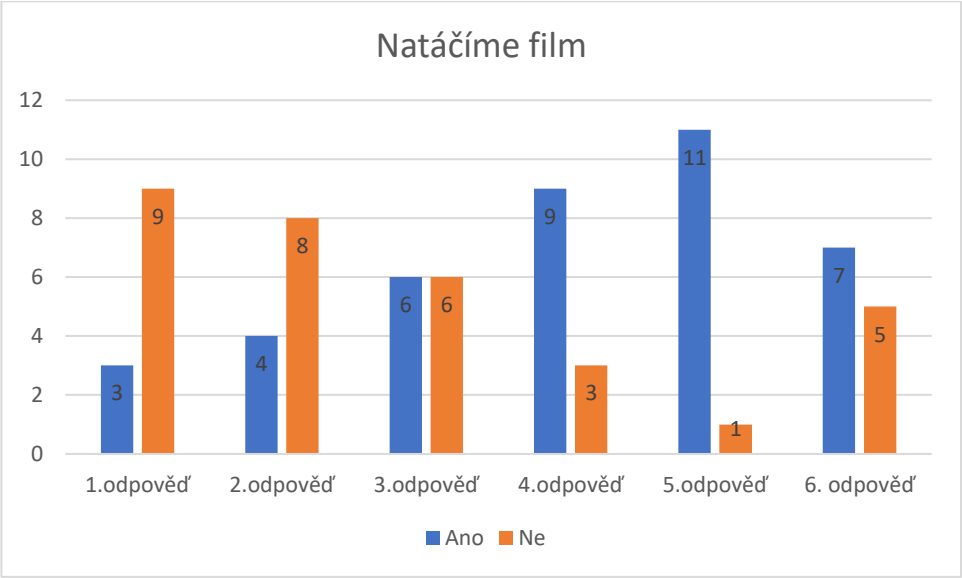
Počet dětí: 12

1. **Spolupracovalo se ti dobře s ostatními?**
2. **Vznikly během hry nějaké spory?**
3. **Chtěl jsi průběh hry řídit?**
4. **Bavila tě tvá role?**
5. **Dodržovali všichni svou roli? Kdo ne?**
6. **Líbila se ti hra „Natáčíme film“?**

| Jména dětí | 1. odpověď | 2. odpověď | 3. odpověď | 4. odpověď | 5. odpověď | 6. odpověď |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Lucie | NE | ANO | NE | ANO | ANO | ANO |
| Lenka | NE! | NE | ANO | ANO | NE-Laura | ANO |
| Linda | ANO | NE | NE | NE | ANO | NE |
| Tereza | NE | NE | ANO | NE | ANO | ANO |
| Mirek | ANO | NE | NE | ANO | ANO | ANO |
| Marek | NE | NE | ANO | ANO | ANO | NE |
| Johana | NE | ANO | NE | ANO | ANO | ANO |
| Silvie | NE! | ANO | ANO | ANO | ANO | NE |
| Nikola | ANO | NE | ANO | ANO | ANO | NE |
| Alex | NE | NE | ANO | NE | ANO | NE |
| Karolína | NE | NE | NE | ANO | ANO | ANO |
| Alena | NE | ANO | NE | ANO | ANO | ANO |

Poznámka: Některé děti samy řekly, ať jejich odpověď zdůrazním vykřičníkem.

Tabulka č. 4 Odpovědi ke hře Natáčíme film




Graf č. 3 Odpovědi ke hře Natáčíme film

Z grafu vyplývá, že se devíti dětem ze dvanácti spolupracovalo výborně a stejný počet dětí jejich role bavila. O vůdčí roli nebyl tak vysoký zájem. I když šest dětí chtělo průběh hry řídit a druhá polovina jen se zaujetím přihlížela, tak pouze čtyři děti pocítily

vznik konfliktu během hry. Až na jednu dívku všichni souhlasili s tím, že role jejich kamarádů v rámci hry byla dodržena. Oblíbenost hry nebyla zase tak vysoká.

### 6.5.3 Analýza třetí hry – Hra na porozumění

Děti si připravily židličky do tvaru kruhu. Názorně jsem dětem ukázala, jaká jsou pravidla hry a jak bude hra probíhat. Při mých dvou ukázkách děti spolupracovaly, ovšem když začala opravdová hra, tak děti nevěděly, co mají dělat a já jsem musela hru po pár minutách zastavit a znovu jim pravidla ukázat. Starší děti neměly problém pravidla pochopit, ale žáci první a druhé třídy pravidlům nerozuměli. Hru na porozumění hodnotím jako nejsložitější hru ze všech tří her. Hru jsem natáčela jako videozáznam, protože pouhé zapisování mých poznámek by nestačilo a analýza by byla pro vyhodnocení složitější.

První, kdo se přihlásil, že si chce jít zkusit roli toho, kdo stojí uprostřed a snaží se uhodnout čísla dětí byla Lenka. Uprostřed kruhu strávila dost času, protože děti během prvního kola nebyly schopné si předat mezi sebou signál a jen se po sobě zmateně dívaly. I když děti věděly, že během hry nemají mluvit, aby nezmátly toho uprostřed, tak vydávaly různé zvuky, poposedávaly si na židličkách, a to Lenku velmi rušilo a nemohla se soustředit na dvě vybraná čísla. Nikola se po chvíli nemohla ovládnout a začala děti vyzývat k tomu, aby si přeměnily místa, aby se hra mohla posunout. Řekla dětem: „To si nikdo nepamatujete svoje čísla? Nebo proč nehrajete?“ Mirek začal pomrkávat po kruhu na děti, ale Alex s druhým vybraným číslem byl roztěkaný a jeho signálů si nevšímal. Mirek zmateně hledal své druhé číslo. Děti, které seděly vedle Mirka už věděly, že je on jedním z čísel a snažily se pomoci Alexovi, ale hodně tím Lence uprostřed kruhu napověděly. Lenka si kluky hlídala a když kluci opustili své židličky, tak Lenka neváhala a zamířila na místo Alexe. Mirek vyslovuje jedno číslo, a to vybírá další dvě čísla k prohození. Když se vyslovila nová čísla, tak nastává opět problém s předáním signálu. Děti se nedokázaly na sebe soustředit a zmateně se kolem sebe dívaly. Některé děti začínaly být nervózní a vyzývaly děti: „Pohněte si, my už taky chceme hrát.“ Tím porušily pravidlo a prozradily, že oni ta čísla nemají. Mirek má zúženější výběr čísel. Děti vyzvaly Mirka, aby si obešel kruh a dal jim prostor k předání signálu. Během toho si Tereza několikrát dupla nohou a nikdo si jí nevšímal. Děti byly netrpělivé a Alex vykřikoval: „Je to jenom hra. Tak to přece nevadí, že vás Mirek chytí. Pohněte si.“ V tu chvilku se zvedla vedle Terezy Karolína a tím, že to Tereza rychle zbystří, tak se stihne přesunout a Mirek je dál v kruhu.

Jsou vyvolána další dvě čísla k přemístění a Alena si tiše podupla nohou. Alex to hned zjistil a mrknou na sebe. Přehodili si místa velmi pohotově a Mirek neměl šanci se k nim dostat. Bylo vyvoláno další číslo a hned v okamžiku holky (Lucie a Silvie) zjistily, které číslo je tím druhým. Mrknuly na sebe a když se Mirek k nim otočil zády, tak si přehodily místa. Byly vyvolány další dvě čísla a proběhnul snad nejpohotovější signál mezi Alexem a Johanou. Alex nenápadně poklepával nohou po zemi a Johana signál ihned zachytila a signál mu oplatila. Kývnuli na sebe hlavou a zamířili na opačná místa. Děti byly velice šťastné, jak Mirka porazily a tleskají jim. Po další sadě čísel ihned reagovala Nikola, která věděla, že druhé číslo patří Mirkovi, který sedí vedle ní a tiše na něj pomrkávala za zády Marka. Marek signál s úsměvem na tváři vítal a běžel na druhou židličku. Ovšem v tuto chvíli byl Mirek blízko Nikoliné židličky a konečně se dostal zase do hry. Během další výměny se situace se signály zlepšila a děti používaly většinou stejných signálů, a to poklepání nohou po zemi nebo pomrkávání. Proto se hra také zrychlila a došlo k více výměnám, když děti věděly, na jaké signály se mají dívat. Také se některým dětem odkryla už i čísla tím, jak se pořád dokola střídaly a pamatovaly si je, tak věděly, po kom se mají dívat. Občas se děti neudržely a vykřikly: „Já vím, kdo je pětka.“ Ale velmi oceňuji to, že během celé hry na nikoho neukázaly prstem a neprozradily jej. Když už ani ověřené signály nestačily, tak Johana mávala rukama za zády stojícího uprostřed. Druhé číslo signálu rozumělo a výměna tak proběhla úspěšně. Při některých výměnách bylo vidět nadšení dětí ze hry, které se hlasitě projevovaly, usmívaly se anebo se radostí plácaly do dlaní. Zbytek dětí jim fandil a měl z nich radost. Při jedné z posledních výměn už Marek nemohl udržet pozornost a ukazoval prstem na kamaráda. Naštěstí si ten uprostřed ničeho nevšimnul a hra tak mohla dál pokračovat. Většina dětí používala stále ten signál, který dělalo minulou hru a tím, že byla skupina celkem malá, tak si signály dobře pamatovaly. V jednom případě došlo i k tomu, že se Marek spletl v druhém čísle a opustil své číslo, ale běžel nesprávným směrem a toho bylo využito v jeho neprospěch, kdy na jeho místo dosednul protihráč. Nejlépe podávala signály Nikola, která mrkala po celém kruhu tam a zpátky a zachytila tak i druhé číslo a ihned si vyměnili místa. Děti Nikoly signál také zachytily a s velkým aplausem jí tleskaly. Ke konci hry děti braly hru velmi zábavně a hru si užívaly.

### 6.5.3.1 Vyhodnocení zpětné vazby od dětí

Hra: Hra na porozumění

Doba hry: březen 2018

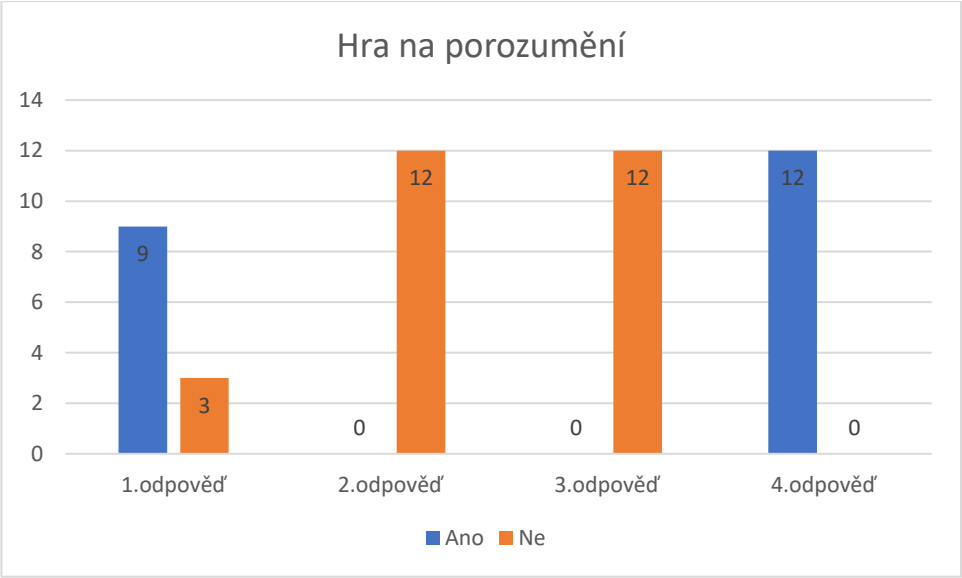
Počet dětí: 12

1. **Bylo pro tebe obtížné během hry navázat oční kontakt s druhým?**
2. **Vznikly během hry nějaké konflikty?**
3. **Dodržely všechny děti pravidla hry?**
4. **Líbila se ti hra?**

| Jména dětí | 1.odpověď | 2.odpověď | 3.odpověď | 4.odpověď |
|---|---|---|---|---|
| Lucie | ANO | NE | NE | ANO |
| Lenka | ANO | NE | NE | ANO |
| Linda | ANO | NE | NE | ANO |
| Tereza | ANO | NE | NE | ANO |
| Mirek | NE | NE | NE | ANO |
| Marek | ANO | NE | NE | ANO! |
| Johana | NE | NE | NE | ANO |
| Silvie | ANO | NE | NE | ANO |
| Nikola | ANO | NE | NE | ANO |
| Alex | ANO | NE | NE | ANO! |
| Karolína | ANO | NE | NE | ANO |
| Alena | NE | NE | NE | ANO! |

Poznámka: Některé děti samy řekly, ať jejich odpověď zdůrazním vykřičníkem.

Tabulka č. 5 Odpovědi ke hře Hra na porozumění




Graf č. 4 Odpovědi ke hře Hra na porozumění

Z daného grafu vyplývá, že většina dětí měla problém během hry navázat oční kontakt s kamarádem. I přesto v průběhu hry nevznikly žádné konflikty a děti vzniklé napětí řešily rozumným způsobem. Nemilým překvapením ale bylo to, že všech 12 dětí v průběhu hry porušilo pravidla a to tak, že docházelo k jejich verbálním projevům. Nebylo pro mě velkým překvapením, že se všem dětem hra líbila. Již v průběhu hry jsem zaznamenala velmi kladné projevy emocí. A tuto hru jsem zapojila mezi další oblíbené kolektivní hry dětí ve školní družině.

## 6.6 Vyhodnocení výzkumu

**Hra trhák**

Tím, že děti pracovaly v tichosti, tak jsem měla větší možnost pozorovat skupinu jako celek. Přesto, že družstvo A bylo věkově nejmladší, tak ke hře přistupovalo velmi zodpovědně. Se svým úkolem bylo vcelku rychle hotovo. Během čekání na dokončení prací ostatních ovšem nedokázaly udržet pozornost a tancovaly po třídě a hledaly si různé aktivity. Děvčata začala tančit, což začalo velmi znervózňovat Marka, který má poruchu pozornosti a nemohl jejich poskakování vydržet a praštil Alenku do zápěstí. Holky z jejich družstva ji začaly utěšovat, Marek se naštval a sedl si na druhý konec oddělení.

Družstvo B bylo velmi trpělivé a každou část svého obrázku velmi dlouze propracovávalo, dokud si nebyli stoprocentně jistí, že obrázek vypadá dobře. V této

skupince byla převaha starších dětí, které už několikrát byly zapojeny do kolektivních her a neměly v průběhu hry žádný problém. Dominantní postavou tam byla Lenka, která děti řídila a radila, jak se má obrázek tvořit. V této skupině se děti nechaly ovlivnit a vést Lenkou. Jejich obrázek byl nejlépe propracovaný po stránce vizuální.

Ve třetím družstvě se sešlo více vůdčích rolí – Johana, Lucie a Alex. Děti měly již na začátku hry problém se shodnout na obrázku a několikrát se během domlouvání dostaly do konfliktu. Při práci jednotlivců na obrázku děti byly několikrát opraveny zbytkem skupiny a to verbálně, i přesto, že to bylo zakázáno. Docházelo tak neustále k porušování pravidel hry, a to dodržování mlčenlivosti. Po vypracování finálního vzhledu obrázku se děti k obrázku vrátily a Lucie jej ještě podle své představy přepracovala, což se dětem nelíbilo a opět došlo ke sporům.

**Natáčíme film**

Veškerou iniciativu během této hry přebrala Lucie. Příprava hry, rozdělování rolí, název filmu a dotazy dětí byly směřovány přímo k její osobě. Tím, že je v kolektivu velmi oblíbená, je chytrá a inteligentní dívka, tak děti z ní cítí pohodu a nabídnutou pomoc, kterou Lucie bez váhání poskytuje. Jenže v tak velké skupině dětí to bylo i na Lucii moc zodpovědné, a proto se do hlavních rolí vůbec nehrnula a byla se svou rolí spokojená. Z jejího výrazu na tváři bylo patrné, že ráda dětem pomůže v průběhu hry, ale byla si vědoma toho, že to má dělat někdo jiný (podle své filmové role). Při hodnocení hry jsem si u ní všimla, že byla smutná z toho, že hra se úplně nevydařila a nezbyl dostatek času film zahrát až do konce. Zato některé děti si s tím nedělaly starosti a byly spokojené se svou pasivitou jako např. Linda a Nikola. Vzniklé konflikty se snažila řešit buď Lucie nebo děti je samy nějak přešly bez omluvy či vysvětlení. Řešily je spíše tím jednodušším způsobem a to tak, že se odsunuly do ústranní. V průběhu hry byly velké návaly emocí u Silvie a Terezy, kterým se role nedařila, jak měla. Tím, že není Silvie úplně výřečná a průbojná, tak měla velký problém se prosadit v tak chaotickém a živém kolektivu dětí, které nad sebou neměly vedení. Na druhou stranu jsem se nedivila, že si Silvie vybrala zrovna tak zodpovědnou roli, protože tím, jak je výtvarně zručná a ráda kreslí komiksy, tak mi bylo jasné, že bude chtít film vytvořit. Za to Tereza i když se prosadit v kolektivu velmi dobře umí, tak když cítí nad sebou silnějšího jedince, tak se zklidní, a to se stalo zrovna při této hře. Dva chlapci ze 2. a 3.třídy se ujali vytváření rušivé atmosféry v průběhu hry. Hra na mě působila ze začátku spíše klidně i přes hlasité překřikování, ale jistým způsobem se

tvarovala. Ale čas utíkal a děti se nebyly schopné pohnout z místa a zkusit si alespoň jednou přehrát celý film. Hrály bez jakékoliv zkoušky, a to mělo za následek to, že většina dětí nevěděla, kdy má vystupovat a co má říkat. Kdyby scénárista a režisér svých rolí dostáli, tak se dětem mohl film velmi vydařit, protože smysl film měl.

**Hra na porozumění**

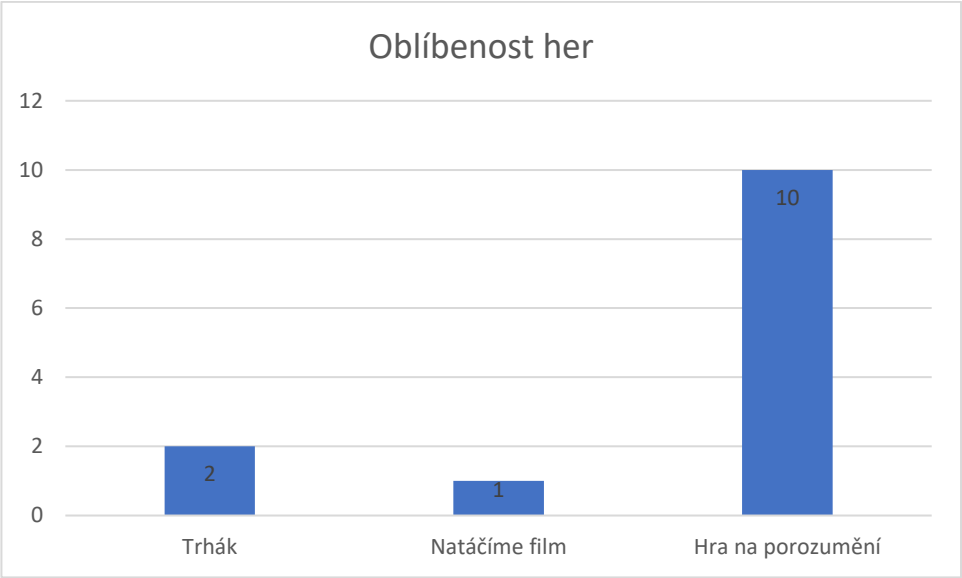
Začátek hry byl pro děti velmi obtížný a narušilo to klidný průběh hry. Pár dětí nepochopilo vysvětlená pravidla a při vyvolávání čísel neprojevovalo buď žádný zájem nebo byly zmatené a nevěděly, jak signál předávat. Skupinka tak začínala být nervózní a neposedná a tím docházelo k narušení signálů. Tím, že v této hře hrál každý za sebe a bylo jen důležité s dětmi komunikovat, tak vůdčí typ nevznikl. V této hře byla důležitá odpovědnost každého žáka v jeho přístupu. Děti si mohly velmi jednoduše zapamatovat po pár kolech hry jednotlivá čísla dětí a soustředit svou pozornost tak na jednotlivce. Ty bystřejší děti na to přišly hned ze začátku, ale některé si této výhody vůbec nepovšimly. Bohužel došlo zase k porušení pravidel hry ze strany Marka, který pozornost velmi rychle ztratí a s tím opadá i jeho zájem o hru. Prstem několikrát ukazoval na vybraná čísla a snažil se tak dětem napovídat. Velké zapojení do hry jsem cítila od Nikoly, která se mě i na konci hry ptala, kdy si hru zopakujeme. Předešlé spolupráce na hrách ji nebavily tak, jako tato hra předáváním signálu. Její oční kontakt s dětmi byl tak výrazný, že sklidila i velký potlesk, a to ji povzbudilo v tom, aby se snažila v předávání signálu až do konce hry.

**Která hra se ti líbila nejvíce?**

Danou otázku jsem položila s odstupem jednoho týdne po pozorování hry. Při vytvoření této otázky jsem chtěla zjistit, která hra měla u dětí největší úspěch, a kterou by si ještě rády zopakovaly. S dětmi jsme si zopakovaly minulé hry a děti měly dostatek času na svou odpověď.

| Jména dětí | Hra |
|---|---|
| Lucie | Hra na porozumění |
| Lenka | Trhák |
| Linda | Hra na porozumění |
| Tereza | Hra na porozumění |
| Mirek | Trhák |
| Marek | Natáčíme film |
| Johana | Hra na porozumění |
| Silvie | Hra na porozumění |
| Nikola | Hra na porozumění |
| Alex | Hra na porozumění |
| Karolína | Hra na porozumění |
| Alena | Hra na porozumění |

Tabulka č. 6 Oblíbenost her




Graf č.5 Oblíbenost her

Největší úspěch měla Hra na porozumění. Hra se líbila devíti dětem z dvanácti. Při této aktivitě šlo vidět na tváři dětí, jak si hru užívají. Tím, že během hry nevznikly ani žádné konflikty, tak měla hra velmi klidný průběh.

Cílem her „Trhák“ a „Natáčíme film“ bylo naučit se obohacovat hru vlastními nápady a akceptovat nápady druhých. V této skupině se sešly děti, které se většinou snažily být vůdcem. Velmi těžce se tak dokázaly na něčem domluvit. I přesto, že ve skupině spory vznikly, tak některé děti jej nepřiznaly a během kladení otázek, zda se jim hra líbila, tak řekli, že ano. Byla to od nich milá reflexe, že si hru přesto nenechaly narušit. V těchto dvou hrách se objevily stejné děti, které toužily po vůdčí roli – Lenka, Tereza, Marek, Nikola a Alex. Nejvíce mě překvapila Nikola, která velké úsilí na to být vůdcem nepředvedla. Marek s Terezou si vůdčí roli chtěli prosadit vykřikováním, ale to děti spíše odrazovalo. Naopak Lenka se vůdcem stala naprosto přirozeně.

Hra „Na porozumění“ měla hodně společných prvků se hrou „Trhák“. V obou hrách probíhala neverbální komunikace, která byla pro většinu dětí obtížná. Soustředěnost na druhé byla klíčová, ale byla těžce dosažitelná. I z toho důvodu docházelo k porušování pravidel. Hra „Na porozumění“ měla u dětí největší úspěch. Jeden z důvodů byl podle mě ten, že děti mohly zapojit svou fantazii při vymýšlení signálů. Hra probíhala „hladce“ a to nám taky dokazuje velmi pozitivní reflexe dětí.

Na začátku výzkumu jsme si položili výzkumné otázky a nyní si shrneme výsledky, které nám z výzkumu vyplynuly:

Jak děti spolupracují při neřízených hrách?

Z výzkumu vyplývá, že pokud byla pravidla pro děti jasná a srozumitelná, tak děti hře rozuměly a hra probíhala výborně. Odlišně chápaly hru mladší a starší ročníky dětí. To, co bylo srozumitelné starším, nebylo srozumitelné pro mladší děti a starší děti byly pak otrávené, když mladší žáci hru kazily kvůli nejasnostem. Při hrách docházelo k velkému množství kompromisů a bohužel i konfliktů. Děti se musely dohodnout na tom, kdo bude „náhradníkem“ za vychovatele nebo se musely spoléhat na sebe samotné. Ve většině případech vládl chaos, a ne každému dítěti se to líbilo a odcházely raději do ústranní.

Jak děti vnímají vůdčí osobnost?

Děti byly rády, že jim někdo určoval pravidla, že tu byl někdo, kdo zastal funkci vychovatele. Kdyby tu vůdce nebyl, tak by ve skupině zavládl chaos a hra by ztratila svůj smysl. Ovšem ze své praxe vím, že v každém kolektivu jsou i takové děti, které těžce přijímají autoritu a dochází tak ke střetům. Nedokáží se autoritě podřít. Potom v kolektivu

zavládne nepříjemná atmosféra a děti se odmítají účastnit hry. Pokud si nedokáží prosadit svá tvrzení, tak to berou jako neakceptování jejich nápadů. Reagují např. slovy „No jo, zase byla vybraná ona. To je tak vždycky. Vždycky je po jejím.“

Jakým způsobem děti dokáží vůdčí osobnost respektovat?

Mé zkušenosti jsou takové, že děti, které jsou v kolektivu oblíbené a jsou přátelské, tak nemají problém s tím být jako vůdce akceptovány. Proto mě vůbec nepřekvapilo, že u hry „Natáčíme film“ se všechny děti obracely na Lucii, která jim vždycky dokázala poradit. Pokud se někdo snažil prosadit hlasitým projevem, tak většinou neměl šanci. Vůdčí osobnost musí být vždy průbojná a umět s kolektivem jednat, což splňovalo jen málo dětí.

Jak se děti snaží řešit vzniklé konflikty během hry?

Děti, které hru chtěly hrát a těšily se na průběh hry, tak se snažily ty slabší jedince hnát dopředu, radit jim, aby neztrácely čas a hru si co nejdéle zahrály. Ovšem některým dětem se takový vůdcovský přístup nelíbil a trvaly si na svém tvrzení. Spor jako takový se snažil vyřešit buď žák staršího ročníku nebo vůdčí typ. Byly přítomny i děti, které konflikt raději dělaly, že nevidí, než aby podaly návrh řešení. Pokud konflikt vyvrcholil v pláč nebo napadnutí kamaráda, tak se děti obracely pro pomoc na vychovatelku.

# ZÁVĚR

Hlavním cílem bakalářské práce bylo popsat a zhodnotit, jak spolupracují děti při organizovaných hrách ve školní družině. Dílčím cílem bylo charakterizovat vývoj dítěte mladšího školního věku, školní družinu, skupinovou spolupráci a hru. Cíle, které jsem si stanovila, jsem se snažila naplnit. I přesto, že jsem nenašla jinou kvalifikační práci podobně zaměřenou, tak jsem se do pozorování pustila s odvážností a pečlivostí a myslím si, že má práce může být přínosem pro další vychovatele.

V praktické části byl realizován výzkum prostřednictvím pozorování dětí při hrách. Hry na spolupráci byly „uměle“ vytvořeny, které byly cíleně zaměřeny na spolupráci dětí a měly pevně stanovený cíl a pravidla. Při hrách děti spolupracovaly v daném čase bez vedení vychovatele. Do her byly zapojovány děti dobrovolně a měly jasně daná pravidla. Tyto hry nám ukázaly, jak děti samy dokáží pracovat a jak si s problémy v průběhu her poradí. Zatímco vychovatel si při hře dokáže sjednat pořádek a děti se mu podřídí, tak při neřízených hrách vládl chaos a pokud nebyl určen kapitán družstva, tak se vůdčí typ formoval až v průběhu hry. Většinou už z charakteristiky dítěte bylo jasné, jak bude dítě ke hře přistupovat. Pozorovala jsem, jak se prosazuje vůdčí typ, jak jej děti respektují a dokáží se mu podřídit. Dalším zajímavým prvkem bylo chování dětí v průběhu hry. Zatímco jedna skupina dětí si hru užívala, tak druhá skupina dětí hru ignorovala a nezapojovala se. Při rozřazování dětí do skupin vystupovala do popředí soutěživost.

Některé děti projevovaly svou pevnou vůli či naopak nezájem se společensky stýkat a prohlubovat tak vzájemné vztahy. Vychází to hlavně z charakteru a temperamentu dítěte. Dalším důležitým faktorem je rodina, z které dítě pochází a také z prostředí, ve kterém se pohybuje. Tyto všechny faktory dítě ovlivňují v jeho chování a mají velký podíl na jeho rozhodování. Vychovatelé mohou pouze dávat dětem možnosti, jak trávit volný čas efektivně a tím pracovat na spolupráci s kolektivem, ale je to pouze na vychovávaném jedinci, jestli chce on sám.

Prováděla jsem nejen pozorování, ale také tato práce může ukázat, jak je povolání vychovatelky obtížné. Dnešní děti postrádají neorganizovaný kontakt s ostatními. Pedagogové většinou hru řídí, ale děti se musí naučit vést si ji i samy bez pomoci dospělých. Vždyť o tom dnešní svět je. Vychovatel může pracovat i jiným než tradičním

způsobem. Vychovatel musí vědět, jak vychovávanému jedinci pomoct se zařazením do společnosti.

V určitých momentech bylo pro mě pozorování, jako pozorovatele velmi obtížné. Chtěla jsem do průběhu hry zasáhnout, abych předešla vznikajícím sporům. Obávala jsem se, že děti se raději budou celou hru dohadovat, než aby přišly s reálným řešením nebo udělaly ústupek. Ovšem tím, kdybych do hry vstoupila, tak by se hry ubíraly jiným směrem a svých záměrů bych nedosáhla. Nakonec si děti vyřešily problémy svým způsobem a měly z toho radost.

S měsíčním odstupem po pozorování můžu potvrdit, že děti pokračují samy v organizování kolektivních her, které jsem jim nabídla. Těší mě, že nyní můžu vidět, že hru si umí samy zorganizovat a bez mé pomoci řídit. Je pro mě velkým úspěchem vidět, že si děti hru užívají, baví je a s nadšením přivádí do hry další kamarády. Myslím si, že právě toto je podstatou výchovy ve volném čase a výchovy k volnému času.

# SEZNAM LITERATURY A PRAMENŮ


BENDL, Stanislav a kol. *Vychovatelství*. Praha 7: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4248-9.

CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé: maska a závrať*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. ISBN 80-902-4822-5.

ČERNOUŠKOVÁ, Viola. *Sociální psychologie* (Užití sociometrie v pedagogické praxi). Olomouc: rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1987.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER, Břetislav, PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 2003. ISBN 80-7290-128-1.

HÁJEK, Bedřich, PÁVKOVÁ, Jiřina, a kol. *Školní družina*. Praha: Portál, s.r.o., 2011. ISBN 978-80-7367-900-2.

HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-909-5.

HAVÍŘOVÁ, Jana. *Hry pro odpočinek a zábavu*. Praha 7: Grada, 2006. ISBN 80-247-1598-8.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.

HERMOCHOVÁ, Soňa. *Hry pro rozvoj skupinové spolupráce.* Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0727-6.

HOFBAUER, Bedřich. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, s.r.o. 2004. ISBN 80-7178-927-5.

HOLEYŠOVSKÁ, Anna. *Zájmová činnost ve školní družině*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-586-8.

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

KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Pedagogika voľného času: výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2004. ISBN 80-223-1930-9.

*Kvalifikace pedagogických pracovníků v zájmovém vzdělávání*. [online]. [Praha]: MŠMT, 2014. [cit. 2017-12-09]. Dostupné z http://www.msmt.cz/mladez/kvalifikace-pedagogickych-pracovniku-v-zajmovem-vzdelavani

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vydání. Praha 7: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

MYERS, G. David. *Sociální psychologie.* Brno: Edika, 2016. ISBN 978-80-266-0871-4.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia. 1999. ISBN 80-200-0690-7.

NEUMAN, Jan. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0628-6.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychicky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VOPEL, Klaus W. *Skupinové hry pro život.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-519-6.

# SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 Rozdělení dětí do družstev při hře Trhák

Tabulka č. 2 Odpovědi dětí ke hře Trhák

Tabulka č. 3 Role dětí

Tabulka č. 4 Odpovědi ke hře Natáčíme film

Tabulka č. 5 Odpovědi ke hře Hra na porozumění

Tabulka č. 6 Oblíbenost her

# SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 Zastoupení dětí dle školních tříd

Graf č. 2 Odpovědi dětí ke hře Trhák

Graf č. 4 Odpovědi ke hře Natáčíme film

Graf č. 5 Odpovědi ke hře Hra na porozumění

Graf č. 6 Oblíbenost her

# ANOTACE

| | |
|---|---|
| **Jméno a příjmení:** | Radka Nemášová |
| **Katedra:** | Ústav pedagogiky a sociálních studií |
| **Vedoucí práce:** | Mgr. Pavla Vyhnálková Ph.D. |
| **Rok obhajoby:** | 2018 |

| | |
|---|---|
| **Název práce:** | Spolupráce dětí při hrách ve školní družině |
| **Název v angličtině:** | Cooperation between children during play at the After School Club |
| **Anotace práce:** | Cílem této bakalářská práce je zhodnotit, jak spolupracují děti při hrách ve školní družině. Tato práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V praktické části jsou vypracovány analýzy třech kolektivních her, na kterých bylo provedeno pozorování očima vychovatele. Všechny hry byly zaměřeny na spolupráci dětí při neřízených hrách. Pozorování nám popisuje situace, které vznikaly spontánně v průběhu her. Bakalářská práce se zaměřuje na navazování vztahů dětí ve skupině, spolupráci, řešení vzniklých problémů a pomoc ostatním dětem v průběhu her. Z povah dětí a také z pozorování nám vyplývá, jak některé děti nemají problém se zapojit do organizované hry a jiné děti se spolupráci vyhýbají a pracují raději samostatně. Pozorování nám ukázalo, jak je složité organizovat kolektivní hru pro děti rozdílného věku a rozdílných povah. Vychovatel musí zvolit správnou motivaci, aby měly všechny děti zájem se na hře podílet. Hodnocení bylo provedeno z pohledu dětí k jednotlivým hrám a je zaznamenáno v tabulkách a grafech. |
| **Klíčová slova:** | Školní družina, hra, vychovatel, spolupráce, mladší školní věk, volný čas. |
| **Anotace v angličtině:** | The aim of this bachelor thesis is to evaluate how children cooperate during games in the After School Club.This thesis is divided into the theoretical and practical part. In the practical part are made analysis of three collective plays, which were observed by educator‘s eyes. All plays are aimed on cooperation of children during uncontrolled plays. The observation describes situation, which were made spontaneously during the play. The thesis is aimed on making relations of children in group, cooperation, solving caused problems and help to other children in progress of plays. From the children‘s character and from observation follows that |

| | |
|---|---|
| | some children are free to join into the organized play and some of them avoid to cooperation and work on their own. The observation showed us, how complex is to organized collective plays for children of different ages and different characters. The educator has to find the right motivation to make children‘s interest on play. The evaluation was made from children‘s view to individual play and is noticed in chart and graphs. |
| **Klíčová slova v angličtině:** | After School Club, play, educator, co-operation, younger school-age, leisure time. |
| **Přílohy vázané v práci:** | žádné |
| **Rozsah práce:** | 68 stran |
| **Jazyk práce:** | český |