

# Rozvoj osobnosti žáka prostřednictvím psychosociálních her

Romana Štefková

---

Bakalářská práce  
2010



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2009/2010

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Romana ŠTEFKOVÁ**  
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Rozvoj osobnosti žáka prostřednictvím psychosociálních her**

Zásady pro vypracování:

**Studium odborné literatury.**

**Vymezení základních teoretických témat a východisek z oblasti psychosociálních her.**

**Příprava výzkumné části.**

**Uskutečnění kvantitativního výzkumu.**

**Zpracování výsledků, jejich vyhodnocení a interpretace.**

**Uvedení výsledků výzkumu, včetně shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**HERMOCHOVÁ, S. Hry pro život 2: sociálně psychologické hry pro děti a mládež. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-042-1.**

**HOPPE, H., HOPPE, S., KRABEL, J. Sociálně psychologické hry pro dospívající. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-434-6.**

**KŘÍŽ, P. Kdo jsem, jaký jsem. Kladno: AISIS o.s., 2005. ISBN 80-239-4669-2.**

**ŠIMANOVSKÝ, Z., ŠIMANOVSKÁ, B. Hry pro rozvoj zdravé osobnosti: prevence problémů s agresivitou, pasivitou a závislostí. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-024-0.**

**VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie I. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.**

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Pavla Valachová, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**18. ledna 2010**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**7. května 2010**

Ve Zlíně dne 18. ledna 2010



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*děkan*



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.  
*vedoucí katedry*

# PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE


Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 28. 4. 2010

.....  


*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Prostřednictvím bakalářské práce se zaměřuji na *psychosociální hry* a jejich vliv na *osobnost žáka*. Zdůrazňuji, že je důležité v rámci vyučování působit i na afektivní stránku a ne pouze na stránku kognitivní. Protože škola je hned po rodinném prostředí nejdůležitějším „vychovatel“, měla by rozsáhlé vývojové změny korigovat a pozitivně ovlivňovat. Zároveň by měla své žáky připravit na život. *Psychosociální hry* uvádím jako prostředek, kterým lze rozvíjet osobnost žáka, zejména praktické dovednosti důležité pro život. Je zde uvedena metodika řazení psychosociálních her do vyučování, její zásady i konkrétní témata a příklady.

V rámci *praktické části* zkoumám a interpretuji *přínos psychosociálních her* z pohledu učitelů i žáků základních škol.

Klíčová slova:

Osobnostní rozvoj, psychosociální hra, metodika psychosociálních her, osobnostní a sociální výchova.

## **ABSTRACT**

In my bachelor thesis I focus on psychosocial plays and their influence on the personality of the pupil. I emphasise that it is very important to affect not only the affective teaching but also the cognitive aspect. Because of the fact, that school is the most important trainer right after the family, it should positively influence and correct large genetical changes. At the same time it should prepare pupils for live. Psychosocial plays are mentioned as the instrument, which is suitable for development of the pupil, especially for the practical skills which are very important for life. Moreover, methodology how to include psychosocial plays in the classes, its persuasions and examples is mentioned in this thesis.

In the practical part I examine and interpret the contribution of the psychosocial plays from the point of view of the teachers and pupils of the elementary school.

Keywords:

Development of the personality, psychosocial plays, methodology of psychosocial plays, personal and social education.

Děkuji vedoucí své bakalářské práce paní Mgr. Pavle Andrysové, Ph.D. za její pomoc, podporu, připomínky, rady a veškerý čas, který mi věnovala.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 PROČ JE DŮLEŽITÉ ROZVÍJET OSOBNOST ŽÁKA?</b> .....	<b>12</b>
<b>2 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA</b> .....	<b>15</b>
2.1    TEMATICKÉ OKRUHY OSV .....	16
2.2    ZPŮSOBY ZAČLENĚNÍ OSV DO ŠKOL .....	17
<b>3 PSYCHOSOCIÁLNÍ HRA</b> .....	<b>19</b>
3.1    CO JE PSYCHOSOCIÁLNÍ HRA?.....	19
3.2    ZPĚTNÁ VAZBA.....	20
3.3    JAK PSYCHOSOCIÁLNÍ HRY ROZVÍJÍ OSOBNOST ŽÁKA?.....	21
3.4    METODIKA PSYCHOSOCIÁLNÍCH HER.....	21
3.5    ZAŘAZENÍ PSYCHOSOCIÁLNÍCH HER DO VYUČOVÁNÍ.....	23
3.6    JAK POSTUPOVAT PŘI ZAŘAZENÍ PSYCHOSOCIÁLNÍCH HER DO VYUČOVÁNÍ? .....	25
3.7    ÚSKALÍ ZAŘAZOVÁNÍ PSYCHOSOCIÁLNÍCH HER DO VYUČOVÁNÍ .....	26
<b>4 TÉMATÁ PSYCHOSOCIÁLNÍCH HER</b> .....	<b>27</b>
4.1    LEDOLAMY.....	27
4.2    LÁSKA.....	28
4.3    KRIZE .....	29
4.4    ZLOBA A HNĚV .....	30
4.5    STRES .....	31
4.6    SEBEPOZNÁNÍ A SEBEPOJETÍ .....	32
4.7    OBAVY .....	33
4.8    ZDRAVÍ A ZÁVISLOSTI .....	34
4.9    UZNÁNÍ .....	35
4.10   ÚSPĚCHY A NEÚSPĚCHY .....	35
4.11   PROBLÉMY V CHOVÁNÍ .....	36
4.12   NASLOUCHÁNÍ .....	37
4.13   VZTAHY, RODINA A VRSTEVNÍCI .....	38
4.14   TOLERANCE.....	39
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>40</b>
<b>5 VÝZKUM</b> .....	<b>41</b>
5.1    DRUH VÝZKUMU A METODA - DOTAZNÍK.....	41
5.2    CÍL VÝZKUMU .....	41
5.3    VÝZKUMNÝ PROBLÉM, VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	42
5.4    VÝZKUMNÝ VZOREK A ZPŮSOB VÝBĚRU .....	43



<b>6</b>	<b>VÝSLEDKY VÝZKUMU.....</b>	<b>44</b>
6.1	POČETNÍ ZASTOUPENÍ VÝZKUMU SE ÚČASTNÍCÍCH PEDAGOGŮ DLE PŘEDEM STANOVENÝCH KATEGORIÍ .....	44
6.2	ZNAJÍ PEDAGOGOVÉ POJEM PSYCHOSOCIÁLNÍ HRA? .....	45
6.3	JAK ČASTO JSOU PSYCHOSOCIÁLNÍ HRY ZAŘAZOVÁNY DO VYUČOVÁNÍ?.....	46
6.4	JAKÉ TYPY PSYCHOSOCIÁLNÍCH HER JSOU ZAŘAZOVÁNY DO VYUČOVÁNÍ?.....	47
6.5	PŘISPÍVÁ ŠKOLSKÁ REFORMA (ŠVP) K ROZVOJI OSOBNOSTI A SEBEPOJETÍ ŽÁKŮ? .....	50
6.6	JSOU PSYCHOSOCIÁLNÍ HRY POVAŽOVÁNY ZA PROSTŘEDEK ROZVOJE OSOBNOSTI ŽÁKA?.....	52
6.7	EXISTUJE SOUVISLOST MEZI ABSOLVOVÁNÍM SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÉHO VÝCVIKU A POHLEDEM PEDAGOGA NA VLIV PSYCHOSOCIÁLNÍCH HER V OBLASTI ROZVOJE OSOBNOSTI ŽÁKA? .....	53
6.8	EXISTUJE SOUVISLOST MEZI DÉLKOU PRAXE PEDAGOGA A JEHO NÁZOREM NA VLIV PSYCHOSOCIÁLNÍCH HER V OBLASTI ROZVOJE OSOBNOSTI ŽÁKA? .....	54
6.9	EXISTUJE SOUVISLOST MEZI PREFERENCÍ DANÉHO PŘÍSTUPU K VYUČOVÁNÍ A NÁZOREM PEDAGOGA NA VLIV PSYCHOSOCIÁLNÍCH HER V OBLASTI ROZVOJE OSOBNOSTI ŽÁKA?.....	55
6.10	VIDÍ PEDAGOGOVÉ V PSYCHOSOCIÁLNÍCH HRÁCH PROSTŘEDEK PRO ZLEPŠOVÁNÍ VZTAHŮ MEZI ŽÁKY?.....	56
6.11	VIDÍ PEDAGOGOVÉ V PSYCHOSOCIÁLNÍCH HRÁCH PROSTŘEDEK PRO ELIMINACI PATOLOGICKÝCH JEVŮ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE? .....	57
6.12	VIDÍ ŽÁCI V ZAŘAZENÍ PSYCHOSOCIÁLNÍCH HER DO VYUČOVÁNÍ PŘÍNOS?.....	58
6.13	JE ZÁJEM O VYTVOŘENÍ SAMOSTATNÉHO PŘEDMĚTU TYPU SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÉHO CVIČENÍ?.....	61
6.14	MAJÍ PEDAGOGOVÉ ZÁJEM O DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ V OBLASTI APLIKACE PSYCHOSOCIÁLNÍCH HER? .....	62
<b>7</b>	<b>SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ.....</b>	<b>63</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>65</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>66</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>68</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>69</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>70</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>72</b>

## ÚVOD

K volbě *psychosociálních her* jako předmětu bakalářské práce mne inspiroval *Sociálně pedagogický výcvik* a především seminář *Typologie výchovných potíží*. Oba předměty se svou náplní zaměřovaly právě na zmíněné psychosociální hry, které mne velmi zaujaly a vyvolaly zájem o jejich další studium. Jelikož jsem si jako účastník vyzkoušela „na vlastní kůži“ velký počet her, přesvědčila jsem se o jejich působení na zúčastněné. Upoutaly mne svou spontánností, nenásilností a zároveň pozitivním vlivem, kterým na zúčastněné působí. Prostřednictvím těchto her dochází ke snižování výskytu agresivity, šikany, zlepšení sociálních dovedností a vztahů mezi spolužáky, k rozvoji osobnosti, sebepoznání, sebepojetí apod., jak uvádí autoři publikací zabývajících se touto tematikou.

*Cílem práce* je rozšířit povědomí o psychosociálních hrách, o jejich tématech a samozřejmě o jejich pozitivním vlivu na rozvoj osobnosti žáka. Chci ukázat, že v rámci vyučování je důležité zapůsobit i na afektivní stránku a ne pouze na stránku kognitivní. Žák během povinné školní docházky prochází nejrůznějšími změnami. Protože škola je hned po rodinném prostředí nejdůležitějším „vychovatelem“, měla by rozsáhlé vývojové změny korigovat a pozitivně ovlivňovat. Zároveň by měla své žáky připravit na život, což pouhým předáváním hotových informací, které žáci z velké části v životě ani nevyužijí, nelze zcela uskutečnit.

*Ve výzkumné části* zkoumám a interpretuji *přínos psychosociálních her* z pohledu učitelů i žáků základních škol. Výsledky výzkumu mi rovněž přiblíží informace o tom, do jaké míry se na dvou vybraných základních školách psychosociální hry zařazují do vyučování, jaké typy her jsou využívány apod. Dozvim se tedy více o současném stavu a zároveň získám informace, které mohou sloužit jako podnět k dalším výzkumným činnostem, či ke konkrétním krokům v oblasti praxe.

Práce slouží jako inspirace či doplnění znalostí pedagogům, vychovatelům i studentům, kteří se zabývají výchovou v nejširším slova smyslu.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 PROČ JE DŮLEŽITÉ ROZVÍJET OSOBNOST ŽÁKA?

„Osobnost je individuální jednotkou biologických, psychologických a sociálních aspektů, je utvářena ve vztazích mezi lidmi a ve společnosti a v nich se také projevuje.“ (Gillermanová, Malotínová, 1996, s. 22).

V průběhu *školního věku* (=etapa zahrnující pobyt žáka na základní škole) dítě prochází těmito vývojovými stádii:

A) *Raný školní věk (6/7 let až 8/9 let)*

Zde se objevují zejména změny v oblasti sociálního postavení a nejrůznější vývojové změny projevující se ve vztahu ke škole.

B) *Střední školní věk (8/9 let – 11/12 let)*

Je spojen s přechodem na 2. stupeň základní školy a s „přípravou“ na dospívání (vzhledem k různým změnám, ke kterým v tomto období dochází).

C) *Starší školní věk (11/12 let až 15 let)*

Nastupuje období pubescence, tedy první fáze dospívání (raná adolescence). Dochází k tělesnému dospívání, pohlavnímu dozrávání, změně myšlení a způsobu emočního prožívání, k ukončení školní docházky (Vágnerová, 2005).

Školní věk zahrnuje 9 let, doslova nabitých vývojem *fyzickým* a *psychickým*, i problémy obou těchto oblastí (Matějček, Pokorná, 1998).

Po nástupu do školy nastává období důležitých *změn v rozvoji* žáka. Díky pracovní činnosti a postupující socializaci se vytváří podmínky pro *formování* žákovy osobnosti. Intenzivní rozvoj *poznávacích schopností, volných vlastností, citů* včetně jejich diferenciací a také *osvojování mravních norem a pravidel chování* se postupně odrážejí v žákově osobnosti a utvářejí ji. Rovněž se prohlubují a diferencují některé *zájmy a potřeby*, což má za následek touhu po poznání, sebeuplatnění a sdružování (Kuric, 2001).

Aby se osobnost dítěte mohla optimálně vyvíjet, je důležitá vzájemná *spolupráce rodiny a školy* při výchově a vzdělávání dětí. Ne vždy tomu tak je. Stává se, že rodina nemá zájem o školu ani o spolupodílení se na výchově své ratolesti (z důvodů zaměstnanosti rodičů, nevědomosti, jak pomoci či z pouhé nechuti spolupracovat). Jindy jsou na vině učitelé, kteří během roku žijí z povrchních kontaktů se svými žáky a o jejich bližší poznání nemají zájem. Těžko potom mohou svým svěřencům porozumět a vcítit se do jejich problémů, ra-

doty a starostí, těžko mohou výchovně působit ve shodě s rodiči, těžko mohou pomoci při potížích a nápravách rodinné výchovy (Grecmanová, 2003).

Výchovnou situaci v rodině můžeme jen velmi obtížně ovlivnit, výchovu ve škole však ovlivnit můžeme. Když selžou rodiče, je zcela na škole, aby se vychovatelem stala ona. Proto je důležité, aby si každý pedagog uvědomil, že na dítě během jeho vývoje působí spousta vlivů, a to nejen v pozitivním slova smyslu, ale také *negativně*. Díky těmto negativním podnětům pak může vzniknout celá řada *problémů*, které žáka během povinné školní docházky provází a způsobují mu *druhotně* další a další nepříjemnosti. Úkolem každého učitele (vychovatele) by mělo být tyto problémy *rozpoznat* a *eliminovat*. V lepším případě by pedagog měl být schopen pomocí určitých metod (např. psychosociálních her) vzniku nežádoucích problémů *předcházet*.

Předpokládá se, že každý žák, který projde základní školou, je připraven na život a má dostatek sociálních dovedností potřebných v každodenním životě. Praxe však ukazuje, že tento předpoklad není zcela na místě. V reálném životě musí být člověk ohleduplný, empatický, musí umět spolupracovat, ale zároveň být také asertivní a tvrdý, aby se dokázal prosadit a obstát v konkurenčním světě. Nedostatky v oblasti sociálních dovedností a rozvoji osobnosti jsou jednou z hlavních příčin vedoucích k neschopnosti komunikace či spolupráce a vede k pocitu osamocení, agresivitě či k výskytu dalších patologických jevů. Ze stran učitelů a vychovatelů jsou stále častěji slyšet hlasy, které s obavami upozorňují na vzrůstající agresivitu, kriminalitu, vulgárnost či vzrůstající výskyt kouření a užívání jiných omamných látek (Hermonchová, 2005).

Proto vznikly disciplíny jako *Osobnostní a sociální výchova*, *etická výchova* apod. (viz kapitola 2), zaměřující se na oblast rozvoje žákovi osobnosti a prevenci patologických jevů díky nejrůznějším metodám včetně psychosociálních her.

Je důležité využít každé příležitosti k zařazení sociálního učení do vyučování. Zatím není zcela jasné, jakých prostředků k naplnění tohoto cíle lze využít, ale my sami máme možnost využít 2 složky – své vlastní chování a psychosociální hry (Hermonchová, 2005).

Pedagogické fakulty jsou však často kritizovány za to, že nedostatečně připravují budoucí učitele v některých důležitých oblastech, jako jsou dovednosti v oblasti prevence krizových jevů (šikana, agrese, nízká sebedůvěra, intolerance apod.) ve školách. „*Na pedagogických fakultách se dělá málo pro to, aby se budoucí kantoři naučili pracovat s dětmi, které jsou ve škole permanentně neúspěšné. Z nich se totiž nejčastěji rekrutují problémoví žáci, kteří*

*pak nejnáze podléhají nástrahám krizových jevů. Jde o to, aby studenti učitelství byli vedeni k tomu, jak je potřeba pomoci žákům, kteří jsou zatrpklí a nemají sebedůvěru. Formální výuka psychologie nebo speciální pedagogiky však nevede k tomu hlavnímu, a tím je pochopení problémových žáků.*“, říká J. Pilař (In Doubrava, 2009).

*„Měl by existovat jednotný minimální standard pro všechny studenty učitelství, jakési RVP pro učitele. Součástí tohoto minima klíčových kompetencí by měla být oblast zvládání sociálně-patologických jevů ve školách.*“, konstatuje Trna (In Doubrava, 2009).

Jak bude vypadat příprava budoucích učitelů v oblasti primární prevence nežádoucích jevů ve školách, je otázka. Odpověď na ni však zatím nevypadá příliš nadějně. Absolvováním některého z nepřehledného množství kurzů či programů (viz kapitola 2), určených pro pedagogy v oblasti rozvoje žákovi osobnosti, je šance dát snahám o začlenění těchto témat do vyučování a prevenci negativních jevů na školách nový rozměr.

## 2 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA

„Osobnostní a sociální výchova je praktická disciplína zabývající se praktickým rozvojem klíčových životních – konkrétněji řečeno – osobnostních a sociálních dovedností pro každý den. Či jinak řečeno: disciplína, zabývající se rozvojem životních kompetencí v oblasti osobního života se sebou samou/samým a života v mezilidských vztazích.“ (Valenta, 2006, s.13).

Tento český výraz se objevil v našem pedagogickém slovníku v 90. letech, kdy *personal and social education* bylo jedním z principů britského národního (školního) kurikula. Byl to čas velkých reformních nadějí s cílem přiblížit obsah vzdělávání praxi „každodenního“ života (Valenta, 2006).

Tématika rozvoje životních dovedností ve školách začala stále zřetelněji zařazovat i do oblastí primární prevence sociálně patologických jevů. Ty se bohužel začaly stávat stále zřetelnějšími. Do hry vstoupila myšlenka, že osobnostně stabilní člověk s dobrými vztahy lépe odolává problémům a pokušením (Valenta, 2006).

Pojetí osobnostní a sociální výchovy se u nás formulovalo během 90. let 20. století na *Katedře pedagogiky Filozofické fakulty UK v Praze*. Významným činitelem rozvoje tohoto oboru je také projekt „*Dokážu to?*“ organizovaný občanským sdružením ASIS z Kladna – vyvinul řadu kurzů a nemalý počet pedagogů také skutečně oslovil. Reformní snahy českého státu vedly k zapojení témat osobnostní a sociální výchovy i do *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (Valenta, 2006).

## 2.1 Tematické okruhy OSV

Pro lepší orientaci přikládám tabulku, ve které je jasně patrné, co náplň OSV zahrnuje. Tabulka je vytvořena na základě informací dostupných z publikace *Josefa Valenty Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*.

<b>Osobnostní rozvoj</b>	<b>Sociální rozvoj</b>	<b>Morální rozvoj</b>
<p><b><u>Rozvoj schopností poznávání</u></b></p> <p>Cvičení smyslového vnímání, pozornosti a soustředění, dovednosti zapamatování, řešení problémů, cvičení dovedností pro učení a studium.</p>	<p><b><u>Poznávání lidí</u></b></p> <p>Vzájemné poznání ve skupině (třídě), zaměření se na odlišnosti a jejich výhody, chyby při poznávání lidí.</p>	<p><b><u>Řešení problému a rozhodovací dovednosti</u></b></p> <p>Řešení problémů a rozhodování se z hlediska různých typů problémů a sociálních rolí, problémy ve vztazích, v učení, v seberegulaci.</p>
<p><b><u>Sebepoznání a sebepečení</u></b></p> <p>Já jako zdroj informací o sobě, druzí jako zdroj informací o mě. Moje tělo, moje psychika (temperament, postoje, hodnoty), můj vztah ke mě samému, moje vztahy k druhým lidem, zdravé a vyrovnané sebepečení apod.</p>	<p><b><u>Komunikace</u></b></p> <p>Řeč těla, slov, zvuků, předmětů, prostředí, skutků, aktivní naslouchání, rétorika, dialog, komunikace v různých situacích, komunikační strategie (asertivní komunikace) apod.</p>	<p><b><u>Hodnoty, postoje, praktická etika</u></b></p> <p>Analýza vlastních i cizích postojů a hodnot včetně jejich projevů v chování, pomáhající a prosociální chování apod.</p>
<p><b><u>Seberegulace a sebeorganizace</u></b></p> <p>Cvičení sebekontroly, sebeovládání, řízení vlastního jednání, prožívání, vůle, organizace vlastního času, plánování učení, studia, stanovení osobních cílů a kroků k jejich naplnění.</p>	<p><b><u>Mezilidské vztahy</u></b></p> <p>Péče o dobré vztahy, empatie, respekt, podpora, pomoc, lidská práva.</p>	
<p><b><u>Psychohygiena</u></b></p> <p>Zajištění pozitivního naladění mysli, dobrý vztah k sobě samému, předcházení stresu ve vztazích, zvládání stresových situací.</p>	<p><b><u>Kooperace a kompetice</u></b></p> <p>Rozvoj individuálních a sociálních dovedností pro kooperaci, etické zvládání situací soutěže, konkurence.</p>	
<p><b><u>Kreativita</u></b></p> <p>Rozvoj základních rysů kreativity (originalita, pružnost nápadů, citlivost), tvořivost ve vztazích.</p>		

**Tabulka 1** Náplň osobnostní a sociální výchovy



## 2.2 Způsoby začlenění OSV do škol

Rámcový vzdělávací program přesně neurčuje formu, jakou mají být průřezová témata OSV naplněna. Daná škola si může zvolit jednu ze čtyř cest:

### 1. *Uplatnění témat OSV prostřednictvím chování a jednání učitele*

Učitelé uplatňují efektivní sociální chování a jsou pro žáky vzory. Témata OSV představují lidské osobní, sociální a etické kvality, které ožívají v chování učitelů. Tato cesta je považována za velmi důležitou a měla by se pojit s cestami dalšími.

### 2. *Využití potenciálu témat OSV v různých školních situacích*

Situacemi se myslí např. konflikt mezi žáky; chování v hodinách – při zkoušení, k ostatním spolužákům, k učiteli; předbíhání ve frontě apod. Podstatou této cesty je rozpoznání podstaty situace a volba vhodné „intervence“ – tedy zásahu.

### 3. *Začlenění témat OSV do jiných předmětů*

OSV je možné spojit s:

- „vzdělávacími“ předměty (český jazyk, matematika, zeměpis,...),
- „výchovnými“ předměty (hudební, občanská, tělesná výchova apod.),
- s výchovami, které nejsou samostatným předmětem (environmentální či mediální výchova apod.).

### 4. *Začlenění témat OSV do školy v samostatných časových blocích, předmětech apod.*

Mohou mít podobu:

- kratších bloků ve výchovách, na 1. stupni, v předmětu apod.,
- projektů na téma OSV,
- kurzů,
- výletů,
- kroužků,
- předmětů (Valenta, 2006).

Projekt „*Dokážu to?*“ není jediným programem usilujícím o rozvoj osobnosti a sociálních kompetencí v rámci vyučování a o školení pedagogů. Občanské sdružení *Etické fórum ČR* (EF ČR) si koncem roku 2009 připomnělo 10 let své existence. Nabízí projekt *etické výchovy – výchovy k prosociálnosti*. Program je určen pro pedagogy a pracovníky s mládeží. Jedná se o dvouletý akreditovaný kurz, jehož smyslem je pomoci vychovat z dětí sebevědomé, nezávislé, empatické, sociálně uvědomělé lidi – vyzrálé osobnosti přijímající zodpovědnost za sebe i za vývoj celé společnosti (Jakešová, 2010).

*V počátcích existence* tohoto sdružení zážitková pedagogika nebyla příliš známá, nyní již mnozí učitelé vyučují s důrazem na prožitek a zařazují spoustu aktivit, které dětem zážitek zprostředkují. Byl stanoven ambiciózní cíl, a to prosazení etické výchovy do osnov školního vzdělávání či alespoň v rámci volitelného předmětu. – Výsledek: ještě dnes v RVP etická výchova obsažena (s výjimkou gymnaziálního vzdělávání) není (Jakešová, 2010).

Etická výchova (jako samostatný předmět či průřezové téma) je vyučována přibližně na stovce škol z tisíců škol v ČR. EF ČR chce, aby se možnost zlepšovat vztahy ve svém okolí, posilovat vědomí své důstojnosti, orientovat se ve světě i v sobě, rozvíjet sociální kreativitu a citlivost pro potřeby druhých i další sociální dovednosti dostali ke všem dětem. Dětem se etická výchova líbí, samy ji na školách chtějí a doporučují svým spolužákům. Z anonymního dotazování vyplývá, že děti vidí významné zlepšení vztahů ve třídě, posílení sebevědomí, a dokonce zlepšení vztahů a komunikace i doma v rodině. Etická výchova je zároveň nejkomplexnější, nejúčinnější a navíc nejlevnější nástroj v případě primární prevence nežádoucích jevů (Jakešová, 2010).

Z iniciativy MŠMT byla otevřena veřejná diskuze o etické výchově, která vyvrcholila konferencí, kde byla účastníky přijata deklarace zajišťující *ochotu a vůli pomoci instalovat etickou výchovu do škol a přijímající nepostradatelnost etiky v každodenním životě* (Jakešová, 2010).

V následujících kapitolách je uvedeno několik příkladů a rad, jak je možné díky psychosociálním hrám pracovat s osobností žáka a eliminovat nepříznivé situace, které by mohly nastat či již nastaly. Metodu, kterou v textu popisují, může použít každý pedagog (vychovatel), stačí jen dodržovat základní pravidla a mít odvalu pustit se do práce. V textu samozřejmě přihlížím k faktu, že pedagog není psycholog – je nutné uvědomit si, že závažné problémy se nesnažíme za každou cenu vyřešit sami, závažné problémy patří do rukou odborníků.

### 3 PSYCHOSOCIÁLNÍ HRA

Kapitola se blíže zaměřuje na *vysvětlení pojmu*. Zahrnuje ty *nejzákladnější informace i zajímavosti*, které s sebou hra i hraní přináší. Pohled se samozřejmě obrací i na *pravidla*, která v žádném případě nesmíme opomenout, pokud se pro volbu těchto cvičení v praxi rozhodneme. Je důležité si následující pokyny dobře prostudovat, neboť každá sebemenší chyba může mít různě závažné důsledky – od *nenaplnění podstaty hry až po traumatizaci účinkujících* v případě, kdy hru použijeme v nevhodném kolektivu či nevyčítíme potenciální nebezpečí, ve které se může hra vyvinout.

#### 3.1 Co je psychosociální hra?

V literatuře se také můžeme setkat s pojmem *sociálně psychologická hra, psychohra* či *interakční hra*. Jedná se o společenskou hru, která poskytuje *inteligentní zábavu* a současně *pozitivně působí* na celou řadu oblastí:

- *sebepoznání a poznání druhých,*
- *rozvoj komunikace a myšlení,*
- *všestranný rozvoj osobnosti,*
- *překonání stereotypů v myšlení, cítění a hodnocení,*
- *korekce poruch sebehodnocení* apod. (Bakalář, 1998).

Cvičení určitým způsobem *simulují reálné situace*, ke kterým ve společnosti dochází. Vyvolávají *prožitky, zkušenosti, emoce a myšlenky*, kterých se využívá a dále se s nimi pracuje. Účastníci si uvědomují vlastní pocity a chování i projevy druhých. Využití psychosociálních her může směřovat k několika *cílům*:

1. *k demonstraci a navození tématu,*
2. *k překonání stagnace vývoje skupiny* (prohlubují vzájemné poznání, vytváří hlubší porozumění, pomáhají řešit konflikty),
3. *k rozhodnutí skupiny zaměřit se na konflikty*, ke kterým ve skupině dochází a kterými se dosud jimi nikdo nezabýval,
4. *k uvědomění si pozitivního vlivu*, který psychosociální hry mají na kolektiv,
5. *k prevenci výskytu konfliktů* (Hermonochová, 2005).

Základem těchto her je „*sebeprojevení*“ jedinců ve skupině (třídě), vytváření *podporujícího klimatu* a podání *zpětné vazby* (Kašpárková, 2009).

Psychosociální hry je vhodné využít, pokud vzniká nový kolektiv a ideální je, když tradice „hraní“ prostupuje celou dobu školní docházky. Charakter hry či simulace přináší dvojí účinek:

1. vystoupení z vážnosti situace,
2. identifikaci s problémy, ke kterým v budoucnu může dojít (Hermonchová, 2005).

### 3.2 Zpětná vazba

Pro psychosociální hry je typické *sdělování dojmů, nápadů, pocitů a nálad* během hry či po jejím skončení. „*Po ukončení cvičení se diskutuje o významu toho, aby člověk dokázal 'číst' signály, které jsou v jednání lidí zachyceny, co se může stát, když si jich nevšímá, když je přehlíží, či jim neporozumí.*“ (Hermonchová, 2005, s. 58). Sdělování *pocitů, dojmů a nálad* vyvolaných během hry je stejně důležité jako její vlastní realizace. Předpokladem aplikace těchto her v praxi je *porozumění, empatie* a samozřejmě *diskrétnost* ve skupině. Musí zde panovat *bezpečný prostor bez zesměšňování a ironie*. Pocity jsou vyjadřovány *spontánně slovy* či *mimovolně* (zejména u mladších dětí např. prostřednictvím obrázku), ale zároveň *zcela dobrovolně*. Hráči si své dojmy mohou sdělovat *ve dvojicích, ve skupinkách* nebo *společně* (Šimanovský, 2002).

Pro školní prostředí i budoucí životní styl žáků je důležité, aby se zpětná vazba stala součástí našeho každodenního života (Hermonchová, 2005).

### 3.3 Jak psychosociální hry rozvíjí osobnost žáka?

Rozvíjet osobnost znamená rozvíjet vztah žáka *k sobě, k druhým, k přírodě* a také *k věcem praktickým*, jako jsou například peníze. Rozvíjet osobnost znamená rovněž dávat dětem možnost *být sebou samými* – umožnit jim volně komunikovat (slovy i tělem), vnímat lidi a věci kolem sebe. Spousta poznatků děti zasáhne pouze tehdy, jsou-li v podobě zážitku. Přihlédnutí k faktu, že běžná metoda *odříkávání látky* je pro děti nezáživná a že mnoho poznatků žáci vůbec nepotřebují, nás staví před otázku: *Jak tedy s dětmi pracovat a na co se zaměřit?* Díky vhodně zvoleným a vhodně vedeným hrám se děti stávají *vyrovnanějšími, jistějšími, lépe komunikují slovy i tělem, uzavřenost nahrazují otevřeností a stud odvahou*. Hry také *rozvíjí vztahy ve skupině, zvyšují vzájemné pochopení a brání manipulaci*. Účastníci her *překonávají překážky a řeší nejrůznější modelové situace*. Zároveň získávají také nové *informace a objevují vlastní schopnosti*, které mohou přispět ke zvýšení sebevědomí a sebedůvěry. Kromě toho hry působí jako prevence problémů *s agresivitou, pasivitou či závislostí* (Šimanovský, Šimanovská, 2005).

V praxi je však jen těžce prokazatelné, zda psychosociální hry skutečně přináší očekávaný efekt. Účinkující uvádějí, že cvičení vedlo ke zlepšení vztahů, komunikace apod., jde ovšem o jejich subjektivní pocit, obtížně dokazatelný. Tento fakt je často využíván jako argument proti využívání psychosociálních her a podobných postupů (Hermochová, 2005).

### 3.4 Metodika psychosociálních her

Nyní se soustředíme na základní informace potřebné ke správnému využití psychosociálních her.

#### A) *Prostor pro aktivity*

Doporučuje se *kruhové uspořádání* prostoru, zejména pokud se jedná o školní třídu.

Vhodné je využít prostor mimo budovu – hřiště, park.

#### B) *Počet hráčů*

Ideální počet se pohybuje kolem 10-15 osob. V případě školní třídy, která zahrnuje až 30 žáků, je vhodné dělení na polovinu či práce ve skupinkách.

*C) Věk hráčů*

Při výběru určité psychosociální hry je vždy nutné přihlížet k věku žáků. Autoři knih zabývajících se touto tematikou proto vždy u každé hry uvádí věk dětí, pro které je hra určena.

*D) Zadání instrukcí*

Před začátkem je důležité žákům podat základní informace o hře jako je téma hry, účel, doba trvání, postup včetně jednotlivých kroků a samozřejmě způsob vyhodnocení. Pravidlem je žáky předem upozornit, pokud se budou výsledky na závěr zveřejňovat.

*E) Zhodnocení aktivit*

Bezprostředně po zrealizované aktivitě následuje zhodnocení všemi účastníky. Ve skupinové diskuzi si žáci sdělují, co dělali, co cítili, co je pro ně nové, co je překvapilo, co z aktivity vyplývá a jak lze s novými poznatky naložit.

*F) Rizikovost*

Ještě než se pustíme do vlastní realizace hry, je potřeba dobře promyslet také to, jaké následky by mohla daná aktivita přinést (Kříž, 2005).

Dětem vytváříme *poutavé*, ale zároveň *překonatelné překážky*. Jejich zdolávání *posiluje a rozvíjí schopnosti*. Je třeba znát *možnosti* skupiny i jednotlivých hráčů – stejná hra je pro různé skupiny různě náročná. V *náročnosti hry* se doporučuje jít *nad možnosti* skupiny, ale je třeba brát v úvahu, že jen po malých krocích se dá dojít daleko, při velkých krocích se brzy unavíme a nedojdeme nikam. *Pravidla hry* je možné *upravit dle vyspělosti* hráčů. K úpravě dochází *v průběhu* hry, kdy zjišťujeme, že je hra pro účinkující příliš náročná či naopak potřebuje vyšší stupeň náročnosti. Hry slouží jako nástroj k rozvoji osobnosti, jejich *výsledky* tedy hodnotíme a komentujeme s ohledem na *sebeúctu* účastníků. Trestné body mohou žáky motivovat, pozor však, aby se nestaly demotivujícími. Hráčům poskytujeme spíše *pozitivní podněty* – pochvaly, odměny. Pro odměnu (zejména mladší děti) udělají maximum. Neuškodí ani *mírná kritika*, pokud je brána s humorem a je hráči přijata (Šimanovský, 2002).

### 3.5 Zařazení psychosociálních her do vyučování

Tím, že dětem nabídnete psychosociální hru, poskytnete jim mimořádný čas plný *jiných zážitků*, čas zcela odlišný od průběhu běžného vyučování. Pro děti, které mají určité *potíže*, je nanejvýš prospěšné, když zjistí, že učitel či spolužáci se plně snaží porozumět jeho situaci. Žádný pedagog ani kamarád však nemůže hned vhlédnout do životní situace jedince – na to potřebuje *klid a čas*. Vzhledem k hutnému rozvrhu a 45 minut trvající hodině k tomu *není* ve vyučování dostatek chráněného času. Přitom je pro mnohé děti školní třída *jediným* místem, kde mohou klidně mluvit o své situaci (Vopel, 2008).

Škola je zatím stále chápána především jako zprostředkovatel *vědomostí*. Jejím úkolem však má být také *příprava dětí na život a jejich začlenění do společnosti*. Tomuto poslání se škola *musí* věnovat výrazněji (Vopel, 2008).

Kromě již zmíněných možností začlenění (viz kapitola 2) bych doporučila také:

- a) *třídnické hodiny* – zde má třídní učitel volné pole působnosti a pokud chce atmosféru své třídy pozitivně ovlivnit, má možnost hrou zapůsobit na rozvoj vztahů, vzájemné důvěry mezi ním a žáky, i mezi žáky navzájem či zkorigovat případné problémy, které se mohly ve třídě objevit.
- b) *výlety* – obrovské množství volného času umožňuje děti zabavit tímto způsobem. Při posezení u táboráku či během pobytu v přírodě, může být zapojení hry pro žáky ozvláštněním a zároveň prostředkem vzájemného prohloubení vztahů a důvěry.
- c) období *před /po prázdninách* – vyučování je volnější, ve většině předmětů se nevyučuje. Je tedy spousta prostoru pro zapojení her. Po prázdninách se děti díky hře mohou (po dlouhé přestávce) lépe aklimatizovat v kolektivu a připravit se na opětovné zapojení se do vyučovacího procesu. Před prázdninami je pak možné hrami např. podněcovat k opatrnosti a varovat před nebezpečím, které se může při „divočení“ dětí objevit.

*„Na začátku navrhujte hry sami; čím víc se s nimi budou děti během času seznamovat, tím častěji je mohou samy vyžadovat: ‘Chtěly bychom hru, při které se budeme učit, jak můžeme urovnat hádku’ apod.“* (Vopel, 2008, s. 9).

Hry lze zařazovat do vyučování také *v lekci za sebou*. Začíná se zpravidla jednou nebo dvěma *rozehřívacími hrami*, následují *hry na koncentraci a zklidnění* a poté je na řadě hlavní *formující hra*. Jsou-li žáci plní nevybitého napětí, je lepší začít *hrou relaxační*, na kterou posléze navážeme *hru na soustředění*. Blok her by měl být *dobře připraven*, na druhou stranu se však musíme umět také z části (či úplně) od plánu *odpoutat* a následovat pozitivní procesy, které se ve skupině odehrávají. Při blokovém řazení her *zohledňujeme*:

- *rámcové téma* (zvolené na základě dlouhodobého záměru),
- *cíl práce*,
- *aktuální stav skupiny* (energii a náladu žáků),
- *zvolená témata a témata, která se mohou během hry „vynořit“* (Šimanovský, 2002).

V zahraničí je tradice těchto postupů delší než u nás. Jsou využívány v armádě, ve vědě i politice. Co se týče vzdělávání, osvědčilo se kromě „hraní“ ve výuce (v určitých předmětech) také zařazení her do prodloužené hlavní přestávky, což je samozřejmě velký zásah do režimu školy. Ovšem ve všech případech, kdy byly psychosociální hry využívány, došlo ke změnám v klimatu třídy i školy. Snížil se výskyt agresivity, přestupků, užívání návykových látek, šikany i absencí (Herмоchová, 2005).

Samozřejmě lze očekávat odpor k pokusům o zařazení her a herních aktivit do vyučování. Mohou se objevovat argumenty, že hrát si mají žáci ve volném čase či že se jedná o dětské metody. Jindy se objevují obavy o izolaci žáků neobratných, neúspěšných a odmítaných. My však již dnes víme, jak takové izolaci zabránit a jak naopak izolované jedince do kolektivu postupně začleňovat. Není se tedy čeho bát (Herмоchová, 2005).



### 3.6 Jak postupovat při zařazení psychosociálních her do vyučování?

Vedoucí svým *aktivním zapojením a přirozeným chováním* během hry dává žákům vhodný příklad. Jeho zapojení se však nesmí střetávat s jeho vedoucí funkcí a nesmí ztrácet nadhled. Vedoucí hru může vést několika způsoby:

- a) „*zvenčí*“ (ústní či písemné pokyny),
- b) *průběžně a nepřímě* (jako vypravěč),
- c) „*zevnitř*“ (v konkrétní roli – zámecký kastelán, kapitán vesmírné lodi,...),
- d) *střídání zapojení* (dle potřeby učitelem, vypravěčem, hercem apod.) (Šimanovský, 2002).

Při vedení hry pedagog pozoruje průběh a vývoj situace a upozorňuje účastníky cvičení na veškeré jevy, které zde vznikají. Účinkující se postupně stávají citlivějšími vůči rozpoznání jednotlivých jevů, a pokud chtějí, mohou tyto jevy dle vlastního uvážení ovlivňovat. Během hry se zaměřte na rozpoznání a využití významných, předem neplánovaných momentů, které se zajisté během aktivit mohou objevit (Hermochová, 2005).

Pedagog má na starosti *strukturu hry*. Na konci hry potom *klade otázky* k jejímu vyhodnocení – aby děti mohly posoudit své zkušenosti. Obvykle během aktivit nemusíme dětem příliš *radit*. Sami uvidíme nespočet dobrých nápadů či názorů nebo jak si děti sami vzájemně pomáhají. My jako vedoucí dětem pomůžeme:

- *rozpoznat*, co dokážou sami a na co nestačí,
- aby si *vytyčovaly jasné cíle* a snažili se o jejich dosažení,
- vyjadřovat upřímně své pocity,
- pochopit, že všechny pocity jsou *přijatelné*,
- uvědomit si, že nemůžeme akceptovat *jakékoli chování* apod. (Vopel, 2008).

### 3.7 Úskalí zařazování psychosociálních her do vyučování

Během hraní musíme být *ostrážiti a vnímaví*. Cvičení mohou někdy lehce sklouznout ze své cesty a žáka poznamenat. Doporučuje se, aby každý pedagog měl alespoň základní znalosti z oblasti psychologie či terapie. Tak se vyhne vstupům, jež během hry mohou žákům ublížit (Hermochová, 2005).

Je nutné, aby si vedoucí hry všiml a vhodně reagoval na *neverbální signály*, kterými hráči projevují svoje pocity. Pamatujme, že nikdy nikoho *nenutíme* do něčeho proti jeho vůli.

I samotným pozorováním činnosti (bez aktivního zapojení) formuje osobnost jedince. Pokud jsou hráči menší děti, vezmeme si citlivější jedince k sobě za ruku. Při práci s dětmi se držíme v rovině *kladných témat* a úsměvného pohledu na svět. Pokud se ve skupině zabýváme tématem vážnějším a některý z aktérů popíše své nepříjemné zážitky či obavy, nepouštějme se příliš do psychologizování, přehnaného soucitu či do rozebírání jedincových osobních témat s cílem vyřešit jeho problém. Kladné změny přicházejí samy. Záleží na zkušenosti, trpělivosti a umění naslouchat, kterému se od vedoucího hry mohou děti naučit. Někdy se však může stát, že je některý hráč *zasazen* náhlým poznáním, vzpomínkou nebo obavou a začne se projevovat *méně uvolněně, má strnulou či živější mimiku, zarudlé nebo lesklé oči*. V tom případě je třeba dbát zvýšené *opatrnosti* ve slovech i činech. Pro tuto situaci platí několik zásad:

- Méně je více. Nic příliš nezdůrazňujeme, respektujeme hranice, které daný jedinec vymezí. „*To, že si hráč dovolí svou lítost prožít je mnohdy i známkou zdravé atmosféry ve skupině, ke které má důvěru. Je vhodné zbytečně neobracet na dotyčného pozornost, jednat klidně a vlídně. (Někdy zvolna přejít na jinou činnost, např. na tu, která zdůrazní dobré a přátelské vztahy ve skupině.)*“ (Šimanovský, 2002, s. 26).
- Dotyčnému můžeme nabídnout *prostor pro pojmenování nepříjemného pocitu* a *k sebevyjádření*, aniž bychom jeho sdělení rozebírali. Někdy dítě odmítá mluvit, chce být samo, odchází. Příležitost k pojmenování vlastních pocitů a podpora jsou možnosti, jak v tu chvíli můžeme pomoci.
- Nevhodné jsou *rozbory, objasňování a hledání něčí viny* – mohou uškodit, stejně jako snaha přebírat odpovědnost a řešit za dítě jeho problémy (pokud se ovšem nejedná o šikanu) (Šimanovský, 2002).

## 4 TĚMATA PSYCHOSOCIÁLNÍCH HER

V této se části se blíže zaměřím na některá témata, kterými se psychosociální hry zabývají. Protože je jich celá řada a jejich sepsání by trvalo týdny, dotknu se pouze nejdiskutovanějších z nich. Mysleme však na to, že existují i další oblasti, které je v případě potřeby možné v mnohých publikacích najít. Psychosociálních her je tolik, kolik existuje problémů, s nimiž se děti setkávají.

Jednotlivá témata jsou vždy doplněna o příklad jedné hry, neboť je důležité umět si dobře představit, jak hraní probíhá, co je nutné promyslet a jaké možnosti se před námi otvírají. Výběr konkrétních her byl proveden na základě doporučení autorů publikací i dle vlastního úsudku.

### 4.1 Ledolamy

Ledolamy jsou *rozehřívací* hry, které využívají slov i řeči těla, uvolňují napětí, zlepšují náladu, posilují odvalu a bojovnost. Hráči se naučí zasmát se vlastní chybě, být tolerantnější vůči druhým (Šimanovský, Šimanovská, 2005).

Pojem *ledolamy* je odvozen od obrazu člověka, který jde na procházku v mraze – je mu zima, skrývá si tělo šatstvem – „uzavírá se“. Tato situace vystihuje rozpoložení většiny těch, kteří se poprvé setkávají s novou, neznámou hrou. Je potřeba, aby se dotyční uvolnili a „rozehřáli“. Poté se více otevřou, ztrácí ostych (Herlichová, 2005).

#### **HRA:**

*Věk:* od 6 let; *Doba:* libovolná

*Cíl:* Uvolnit napětí, zlepšit náladu.

#### Popis cvičení:

1. *Všichni se postaví do kruhu. Vedoucí hry stojí uprostřed a střídavě ukazuje na hráče a jmenuje jedno ze čtyř zvířat (nosorožec, opice, kachna, slon). Ten, na koho vedoucí ukáže, musí ztvárnit dané zvíře, spolu se spolužákem nalevo i napravo, a to takto:*  
*Nosorožec: Hráč v předklonu rukama udělá dlouhý nos a dupe. Jeho sousedé napravo a nalevo naznačují dvěma prsty u jeho hlavy maličké uši.*  
*Opice: Hráč si jazykem vyduje dolní ret, drbe se jednou rukou na temeni a druhou pod bradou, dělá: hu-hu-hu. Jeho sousedé jsou v klidu.*  
*Kachna: Hráč střídavě zvedá a sklápí lokty představující křídla, vydává zvuky: ga-ga-ga. Sousedé přešlapují a klátí se jako kachna.*  
*Slon: Hráč se chytí jednou rukou za nos druhou ruku provlékne před sebe jako chobot. Jeho sousedé naznačují každý z jedné strany velké uši.*
2. *Vedoucí zapojuje do hry střídavě všechny hráče a přitom zrychluje tempo.*
3. *Trojice, která ztvární zvíře špatně, vypadává. Vyhrávají poslední tři (Šimanovský, Šimanovská, 2005).*

## 4.2 Láska

Lásku je možné chápat z mnoha pohledů – na jedné straně se setkáváme s láskou ve formě *mateřské a rodičovské*, na druhé straně stojí nerozlučitelná *přátelská láska* a jindy jde zase o lásku *mileneckou a partnerskou* (Křivohlavý, 2004).

Děti jsou v otázce lásky velmi hluboce ovlivněny zejména *zážitky z rodiny* – často velmi pochybnými, a proto mohou být jejich závěry nereálné. Některé děti mají sklon sílu lásky *přeceňovat* a nutně tedy musí zažít zklamání. Jiné chtějí mít lásku jako *nezávaznou hříčku a zábavu* (Hermonchová, 1995).

Prostřednictvím *zážitku* se hry mohou snažit o prohloubení schopnosti *vyjádření* lásky a náklonnosti (rodičům, partnerům, přátelům) a zároveň aktéry učí i signály lásky (ze strany rodičů, přátel či partnerů) *rozšifrovat*. V jiném případě se aktéři zkouší vžít do situace, kdy oni sami jsou zamilovaní (ať už šťastně či nešťastně). Tím se opět otvírá brána nových pocitů, které pomáhají jedinci uvědomit si, co *chtějí zažít* a na co si naopak v lásce *dát pozor* (Hermonchová, 1995).

### **HRA: Zklamání**

*Věk: od 14 let; Doba: 45 minut; Pomůcky: papír, tužka*

*Cíl: Zklamání vede k tomu, že láska ochabuje a vadne – touto situací projde téměř každý již v období dětství. Velmi brzy poznáme, jak zklamání vzniká, co k němu vede, co jej způsobuje a jak je třeba jednat, aby jeho dopad byl co nejmenší.*

#### Popis cvičení:

1. *Začneme otázkou: Co je příčinou zklamání v lásce? - Podvádění? Nevědomost? Zlá vůle? Žárlivost?*
2. *Ptáme se aktérů také, o jakém zklamání (v rodině, ve škole, ve filmu, ...) již slyšeli. Zda jsou více zklamané ženy či muži. Zda již oni sami byli někdy zklamáni.*
3. *Na řadě je vytvoření smíšených dvojic (spojení mužského a ženského myšlení).*
4. *Dvojice si ujasní, o jaký jde vztah a jaký je věk partnerů. Poté vytvoří seznam toho, co by mohlo partnera zklamat, za jakých okolností zklamání vzniká, co mu předchází, co následuje, jaká je role zklamaného a podíl na zklamání. (20 min)*
5. *Každá dvojice ze svého seznamu vybere jednu situaci a tu předvede pomocí krátké scénky. V ní budou hledat cestu, jak se ze zklamání ponaučit, jaké důsledky lze vyvodit. (10 min)*
6. *Při předvádění scének rozlišíme konstruktivní a neplodné řešení jednotlivých párů.*

#### Vyhodnocení:

*Účinkující si odpovídají na otázky – Jak mne téma zaujalo? Co jsem se od partnera naučil? Jak reagují ženy na zklamání? Jaké jsou reakce mužů? Co zklamání zhoršuje? Jaké zklamání nelze odpustit? Jaké důsledky mohou vyvodit z toho, že mě partner často klame? (Hermonchová, 1995).*

### 4.3 Krize

Je důležité dávat dětem či mladistvým možnost *mluvit o krizích*, které prožili a připravovat se na krize, které v budoucnosti mohou přijít. Protože každý se během života setkáme s mnoha krizovými situacemi, je nutné přemýšlet o *strategiích zvládnutí* těchto situací, neboť ne všichni je dokážeme řešit bez pocitů bezmoci či paniky. Nezřídka se setkáváme s případy, kdy se v rodině (okolí) dítěte vyskytne alkoholismus, rozvod, úraz či násilí, což může dítě snadno přivést na *pokraj jeho sil*. Pokud mu včas neposkytneme pomoc, krizi podlehne a mohou se u něj vyvinout symptomy různých *poruch a zkratového jednání* (Hermochová, 1995).

V průběhu her jsou děti (mladiství) vedeni k tomu, aby v krizových situacích reagovaly s *rozumem* a co největší mírou *sebeovládání*. Aktéři her si navzájem sdělují své strategie řešení a vyrovnávání se s krizí, což je navzájem *inspiruje*. Mluví také o tom, jak je možné se z krizové situace *ponaučit*. Obavy dětí se často objevují ve spojitosti s *rozvodem rodičů* – proto se doporučuje i toto téma náležitě probrat. S mladistvými je pak možné nastínit tematiku *sebevražd* – jako jednu z nejzávažnějších krizí, která se objevuje u většího počtu lidí, než předpokládáme (Hermochová, 1995).

*Pozor:* Vedoucí musí být opatrný – vycítit, zda některé z dětí krizi akutně neprožívá. V případě této tematiky je třeba dbát zvláštní opatrnosti při volbě cvičení i jejich zařazení (Hermochová, 1995).

#### **HRA: Životní ztráty**

*Věk:* od 10 let; *Doba:* 40 minut

*Cíl:* Úvahy o krizi celé rodiny a důsledcích, které tato krize přinese. V případě problému i pohledu na věc se ponechává aktérům naprostá volnost.

#### Popis cvičení:

1. Vedoucí skupiny opět začne úvodním zamyšlením: V každé rodině se objevují obtížné, krizové období. Jaké krize vám připadají obzvláště obtížné? – Nemoc? Ztráta dítěte? Ohrožení dobré pověsti rodiny?
2. Po rozdělení do menších skupin dojde k nacvičení scénky. Každý člen skupiny bude představovat jistého člena rodiny a jeho reakci – mohou vyslovit vše, co je napadne, čeho se bojí, v co věří. Skupina sama rozhodne, zda rodina najde východisko, či situace zůstane nevyřešená.
3. Skupina si vybere takovou situaci, která bude zajímat všechny její členy.
4. Po 15 minutách předvedou všechny skupiny své scénky.

#### Vyhodnocení:

Účinkující si odpovídají na otázky – Jaký dojem mám v tohoto cvičení? Jak probíhala dohoda skupiny na tématu? Jaký vliv mají rodinné krize na děti či jednotlivé členy? Co můžu dělat, abych krizi pomohl vyřešit? Jsem někdy příčinou krize? Jak řešíme krize v naší rodině? Jak by mohly rodiny co nejlépe zvládat své krize? (Hermochová, 1995).

## 4.4 Zloba a hněv

Všichni občas prožíváme zlobu a hněv a pro každého z nás je těžké své negativní pocity akceptovat. Někdy nám hněv *pomáhá a motivuje* k dosažení cíle, jindy je destruktivní a *bortí* to, co jsme již dokázali. Negativní stavy nás ovlivňují a často ztrácíme ze zřetele svůj cíl a plně se soustředíme pouze na své zklamání a hořkost, které nás brzdí. Cílem her je *dosažení konstruktivních řešení* ve chvílích hněvu a negativních reakcí (Herмоchová, 1995).

Hry učí děti (mladistvé) *brát na vědomí* svůj hněv, *vyjádřit* ho a *mluvit* o něm. Uzavřené děti se bojí v přítomnosti druhých projevovat zlost, hra se tedy pro ně stává možností ukázat, jak hněv *prožívají*. Možnost vyjádřit zlobu může být příležitostí ke zlepšení kontaktů. Když uzavřené děti vidí, že je někdo poslouchá a má o ně zájem, je pro ně snadnější začít na sobě pracovat a měnit se. V rámci hry je možné také hovořit o *hněvu na učitele* – kdy například někomu věnuje více pozornosti, je nespravedlivý apod. Díky hře děti vyjádří svou nespokojenost a hledají cesty, jak tento hněv a zklamání snášet. Učitelé samozřejmě zůstávají v anonymitě (Herмоchová, 1995).

### **HRA: Nadávky**

Věk: od 8 let; Doba: 45 minut; Pomůcky: tabule, křídly

Cíl: Snažíme se dítě připravit na útoky, kterým může být vystaveno – at' se jedná o úmyslné agresivní jednání jiných osob či neúmyslné útoky ze strany dospělých (rodičů, učitelů) na sebevědomí dítěte.

#### Popis cvičení:

1. *Zamyšlení: Jaké nadávky dnes děti mezi sebou užívají? Co o tom víte?*
2. *Vytvoří se menší skupinky po 2-4 dětech, budou přemýšlet o tom, jaké nadávky znají (zejména od vrstevníků a starších dětí) a sepíší všechny mírné, ostré, laskavé i ty vysloveně „zlé“. Poté se skupinky spojí opět v jeden celek a své odpovědi si sdělí.*
3. *Přemýšlejte, které nadávky jste schopni snášet, a které už vás rozzlobí.*
4. *Vyberte nadávku, která je pro vás opravdu tvrdá – slovo, které by vám už nikdo neměl říct. Je taková?*
5. *Vyberte nadávku, vůči které byste se chtěli více „otužit“, aby se vás v budoucnu již nemohla dotknout. Je taková?*

#### Výhodnocení:

*Účinkující si odpovídají na otázky – Jak mne cvičení zaujalo? Co jsem zjistil? Patřím k „tvrdým“ či „jemným“ dětem? Proč lidé nadávky používají? Co můžeme dělat, když nám někdo nadává? Od koho je těžké nadávky snášet? (Herмоchová, 1995).*

## 4.5 Stres

„Stres je možné definovat jako reakci celého organismu na obtížnou situaci či krizi, kterou člověk sám nemůže vyřešit.“ (Hermonochová, 1995, s. 88).

Stresovaní rodiče, kteří nejsou schopni plnit své úkoly v klidu a s přehledem, zneklidňují i své děti. Snadno pak přehlédnou možnost ukázat dětem, jak řešit obtížné situace. V dnešní složité době se lidé již v dětství dostávají do stresových situací, o kterých se *ostýchají mluvit*. Stres u dětí může mít podobu těchto *symptomů* – bolest hlavy, břicha, nevolnost, průjem, nechutenství, kousání nehtů, poruchy spánku, krádeže apod. Je nutné, aby dítě o svých problémech *mluvalo*, až druhým krokem je snaha o jejich *řešení*. Během her účinkující *hovoří* o svých stresech a hledají *zdroj* nadměrné zátěže (Hermonochová, 1995).

*Pozor:* Při práci s tímto tématem je důležité věnovat pozornost atmosféře *důvěry a vzájemné akceptace*. Cvičení nemůže nahradit psychoterapii, je-li problém závažný (Hermonochová, 1995).

### **HRA: Stresovaná myš**

Věk: 9 let; Doba: 60 minut; Pomůcky: papír, tužka, pastelky

Cíl: Ve hře aktéři přenášejí své problémy na nějaké zvíře – to je do jisté míry chráněno před zátěží z výpovědi o vlastních problémech.

#### Popis cvičení:

1. Hra začíná zamyšlením: Už jste někdy viděli dospělého ve stresu? Člověka, který prohlásil, že už je toho na něj moc, že už neví, co má dělat?
2. Myslíte si, že stres prožívají i děti? Kdo jste byl někdy ve stresu? Kdy prožíváte něco jako stres?
3. Představte si malou myšku, kterou něco tíží. Stále má nějaké potíže a neví, jak je řešit. Napište její příběh, popište, co ji trápí – Je myška se sebou nespokojená? Trápí se tím? Zlobí se na rodiče? Cítí se opuštěná? Hledá uznání? Zlobí se, že s ní ostatní špatně zachází? Má starosti ve škole? (Příběh může být doplněn obrázkem).
4. Nakonec děti povypráví příběh svojí myšky – Co ji trápilo, co by mohla dělat, aby se z toho dostala, kdo jí může pomoci a jak tuto situaci může řešit.

#### Vyhodnocení:

Účinkující si odpovídají na otázky – Jak mne úloha zaujala? Co mne nejvíce zajímalo? Jsem na tom někdy jako moje myš? Existuje nějaký problém, který mě opakovaně tíží? S kým o tom mohu mluvit? (Hermonochová, 1995).

## 4.6 Sebepoznání a sebepojetí

Sebepoznání je možné charakterizovat jako *přijímání nových informací o sobě samém a jejich vědomé začleňování do sebepojetí*. Zdrojem sebepoznání jsou informace o sobě získané na základě *sebereflexe* – mapování našeho chování a prožívání (Kříž, 2005).

Jakmile se pustíme do tématu sebepoznání, začnou žáci přemýšlet nad svými schopnostmi, možnostmi a dovednostmi, což s sebou přináší řadu důsledků – žáci si začnou uvědomovat svou *jedinečnost* i jedinečnost druhých. Je ovšem důležité, aby vlastní poznávání nepodlehlo zkreslení (Kuneš, 2009).

Sebepojetí je způsob *vnímání sebe sama*. Úzce souvisí se *sebepoznáním* a ovlivňuje naše mentální chování a ambice (Kříž, 2005).

Sebepojetí se rozvíjí již od velmi útlého věku zejména vlivem rodiny. Důležitou roli hraje *obraz vlastního těla, výkon ve škole, sebehodnocení v oblasti psychických vlastností a citových prožitků, příslušnost k určité sociální skupině (vědomí rodinné identity, příslušnost k vrstevnické skupině) a k určité instituci, generová identita* apod. (Vágnerová, 2005).

V případě sebepojetí jde o velmi složitou oblast ovlivněnou kladnými i zápornými zkušenostmi. Někdy jsme se sebou spokojeni, jindy bychom na sobě změnili všechno, co jen jde (Hermonchová, 1995).

Hry tématu sebepoznání a sebepojetí se soustřeďují na *poznání sebe sama* a napravení *chyb* v sebepojetí. Snaží se ukázat každému především jeho *pozitiva*, upozornit na nedostatky a pracovat na jejich překonání (Hermonchová, 1995).

**HRA: Co by bylo, kdyby...**

Věk: od 13 let; Doba: 40 minut; Pomůcky: papír, tužka

Cíl: Někdy nám dělá problém hovořit o sobě samém – proto vznikla tato hra, která využívá změnu perspektivy usnadňující mluvit o sobě nepřímo. Ve hře o nás vypovídá věc, která k nám patří, má k nám vztah a dobře nás zná.

Popis cvičení:

1. Zamyšlení: Napadlo vás někdy, co by o vás vyprávělo vaše pero?
2. Představte si, že některá vaše věc o vás hovoří – říká, kdo jsi, co děláš, na čem ti záleží, čeho chceš dosáhnout apod.
3. Zvolte věc (šaty, lednice, kartáček, boty, postel, ...) a sepište všechno, co o vás daná věc ví.
4. Na závěr se všechny práce přečtou ve čtveřicích a proběhne diskuze.

Výhodnocení:

Účinkující si odpovídají na otázky – Jak se mi cvičení líbilo? Co jsem při hře zjistil? Čí popis byl nejpřesnější? (Hermonchová, 1995).



## 4.7 Obavy

Musíme dát dětem příležitost mluvit o *nepříjemných záležitostech* a přitom trpělivě *naslouchat* (Vopel, 2008).

Obavy by *neměly* zůstat nevyřekány. Děti si často myslí, že jejich obavy a strach jsou nepřiměřené a považují sami sebe za *neschopné*. Když tedy dětem umožníme mluvit o svých obavách, ukážeme jim, že nejsou jedinými, koho podobná věc trápí nebo že ve skutečnosti jejich strach není opodstatněn. Úlohu strachu nesmíme opomíjet, neboť jeho přítomnost nám umožňuje vyhnout se nebezpečným situacím a přežít. Během hry se mohou děti pomalu zbavovat *úzkosti* či *nesmělosti*, zamýšlet se nad *podstatou* strachu i nad *bojem* s ním (Hermochová, 1995).

### **HRA: Neviditelný**

*Věk:* od 10 let; *Doba:* 40 minut; *Pomůcky:* papír, tužka

*Cíl:* Jedním ze způsobů odstranění strachu je silná snaha o nápadnost. Při využívání této strategie děti věří, že za každou cenu musí vyniknout, jinak ztrácí svou hodnotu a nejsou ničím.

#### Popis cvičení:

1. *Zamyšlení:* Každý z nás má někdy pocit, že ho druzí přehlížejí, jako bychom byli neviditelní. Co proti tomuto nepříjemnému pocitu můžeme dělat?
2. *Napište povídku, jejíž hlavím hrdinou je dítě, které trpí pocitem, že je přehlíženo. Popište, na co myslí, co prožívá a co by mohlo dělat.*
3. *Hotové povídky si aktéři sdělí ve dvojicích. Dobrovolníci pak své dílo mohou přednést celé skupině.*

#### Vyhodnocení:

*Účinkující si odpovídají na otázky – Jak mne téma zaujalo? Kdy mám pocit, že mě ostatní přehlíží? Cítil jsem se někdy během cvičení přehlížený? Co bych měl (neměl) dělat, aby si mě ostatní všimli? (Hermochová, 1995).*

## 4.8 Zdraví a závislosti

Zdraví je jednou z nejdůležitějších věcí, které v životě potřebujeme. Tento fakt si však každé dítě nemusí uvědomovat. Při upozorňování na důležitost zdraví je třeba se vyvarovat zásadní chyby. Děti se brání *naléhání* v případě péče o vlastní zdraví. Výhodnější je se soustředit na vybudování pozitivního vztahu ke svému tělu (Hermochová, 1995).

To, co našemu zdraví rozhodně neprospívá, je *závislost*. Může mít několik podob, přičemž jednotlivé závislosti jsou společensky více či méně tolerovány. Mluvit s žáky o *alkoholismu, drogách, gamblerství, závislosti na sektě či osobě* znamená *odhalit a pochopit následky*, které s sebou tyto negativní jevy přináší (Šimanovský, Šimanovská, 2005).

Hry a cvičení poskytují představu o *vlastním tělesném schématu*, mohou se pobavit o *zdravé výživě* a jejích možnostech, uvědomit si, jak *nemoc negativně působí* na naše vědomí, pocity a stavy a poukázat na to, že být zdravý je rozhodně lepší a proto, je důležité *dodržovat některá pravidla* (Hermochová, 1995).

### **HRA:**

Věk: od 12 let; Doba: 30 minut

Cíl: Účelem hry je, aby si prostřednictvím asociací ke slovu *závislost* žáci uvědomili, co s sebou *závislost přináší* a jaké může mít *důsledky*.

### Popis cvičení:

1. Hráči se postaví (posadí) do kruhu.
2. Jeden po druhém libovolně doplní větu „Závislost je...“ (...jako bludištně, z kterého nevede cesta ven; ...jako klec, která nás izoluje před světem; ...). Věty se nesmí opakovat.

### Vyhodnocení:

Účastníci si odpovídají na otázky: *Jak se mi hra líbila? Jak pro mě bylo těžké větu doplnit? Které doplnění mě nejvíce zaujalo a proč? Objevovaly se spíše pozitivní nebo negativní přirovnání? Myslím si, že já jsem na něčem (někom) závislá? Jak lze se závislostí bojovat?* (Šimanovský, Šimanovská, 2005).

## 4.9 Uznání

V duchu her zaměřených na tuto tematiku se objevuje snaha ukázat dětem, že každý je pro společnost *důležitý*. Jádrem hry je vyhledávání a zdůrazňování *pozitivních vlastností* či *schopností* jedince jeho okolím (přáteli, spolužáky,...). V rámci hry tedy aktéři na jednu stranu uznání *vyslovují* a na straně druhé komplimenty *přijímají*. Tyto situace mohou tedy přispívat jak k *prohloubení vztahů* ve skupině, tak i k lepšímu vzájemnému *poznání* a hlavně ke zvýšení *sebevědomí* a *sebedůvěry* (Herмоchová, 1995).

*Pozor:* Cvičení by mělo být použito pouze tam, kde jsou mezi dětmi dobré vztahy a kde vládne určitý stupeň akceptujícího a přátelského klimatu (Herмоchová, 1995).

### **HRA: Strom komplimentů**

Věk: od 10 let; Doba: 40 minut; Pomůcky: větev zasazená v kbelíku s pískem, papír, tužka, fixy, stužky

Cíl: Hra poskytuje příležitost vyjádřit sympatie a uznání. Vedoucí musí samozřejmě počítat s tím, že v kolektivu mohou být děti, které žádný kompliment nedostanou. Zklamání těchto dětí jde oslabit pojetím úvodu a vyhodnocení.

#### Popis cvičení:

1. *Zamyšlení: Vyjadřují vám lidé často komplimenty? Jak často vyjadřujete komplimenty vy?*
2. *Zde je strom komplimentů. Napište na lístek pochvalu i jméno příjemce a pověste ho na strom. Lístek můžete libovolně ozdobit tak, aby vypadal jako dárek. Takových dárků můžete odeslat i víc a při tom přemýšlejte, komu byste tím udělali zvlášť velkou radost. Není tak důležité, kolik lístků dostanete, důležitější je, kolik jste jich sami dali. (30 minut)*
3. *Organizace „sklizení“ je již zcela na vedoucím.*

#### Vyhodnocení:

*Účinkující si odpovídají na otázky – Jak se mi cvičení líbilo? Kolik lístečků jsem odeslal? Měl jsem hodně nápadů? Z čeho jsem měl největší radost? (Herмоchová, 1995).*

## 4.10 Úspěchy a neúspěchy

Školní i soukromé úspěchy a neúspěchy mají význam i z hlediska *vnitřního rozpoložení a vyladění osobnosti*. Každý by si měl vytvořit *přiměřený pohled* na své *úspěchy* i *chyby* a naučit se obě varianty *vnitřně zpracovat* tak, že budou *pozitivně motivovat* další aktivity (Herмоchová, 1995).

Takto tematicky zaměřené hry ukazují, že *chybám se dá vyhnout* a je možné se z nich *ponaučit*. Chyby nejsou nic zlého, děláme je všichni. Každý nezdár a omyl nás *neposouvá dozadu*, ale naopak dopředu – jejich prostřednictvím se učíme. Díky hrám také vedeme děti k tomu, aby byly hrdé na to, co již dokázali (i když jsou to maličkosti), čímž opět působíme na jejich *sebevědomí* a *sebepojetí* (Herмоchová, 1995).

**HRA: Základy úspěchu**

Věk: od 10 let; Doba: 30 min

Cíl: Objektivní posouzení vlastních předností díky pohledu partnera.

Popis cvičení:

1. Zamyšlení: V čem si myslíte, že jste dobří? – Jste dobří přátelé (synové/dcery, matematici, plavci, ...)?
2. Skupina se rozdělí do dvojic a partneři se posadí naproti sobě. Jeden z dvojice bude A a druhý B (potom si své pozice vymění).
3. A se ptá: „Myslíš si, že jsi dobrý (...)?“ - B odpoví jednu z variant: „Ano“ X „Ne“ X „V každém případě“. A klade otázky, dokud B neodpoví „Ne“ – v tu chvíli dojde k výměně rolí. → Ptá se B a A odpovídá (zase do doby, než A odpoví „Ne“ – pak se role opět přemění).
4. Vedoucí hru ukončí podle svého zvážení, nejlépe v situaci, kdy již hráči o hru ztrácejí zájem.

Vyhodnocení:

Účinkující si odpovídají na otázky – Jak se cítím? Bylo příjemnější odpovídat či klást otázky? Jaká možnost odpovědi („Ano“ X „Ne“ X „V každém případě“) pro mě byla nejpříjemnější? Které „Ne“ jsem nerad říkal? (Hermochová, 1995).

## 4.11 Problémy v chování

V této oblasti je možné mluvit o mnohých problémech – o *lhaní*, jehož dopad a následky si mnozí mladí neuvědomují, stejně jako je tomu v případě *podvádění*, *krádeží* apod. (Hermochová, 1995).

Hrou je možné dostat účinkující do pozic *zlodějů*, *lhářů*, *podvodníků* i na místo *okrádaných*, *obelhávaných* a *podváděných*. Vlastní zážitek během hry pak může často změnit pohled herců na skutečnost a tím ovlivnit jejich chování. Sami se můžou přesvědčit o tom, že být klamán není příjemnou záležitostí. Stejně tak se však během hry můžeme zaměřit na to, abychom naopak podporovali mluvení *pravdy*, a to i v situacích, kdy ji není lehké vyslovit. V souvislosti s tímto tématem je možné zařadit i cvičení zabývající se redukcí *drbů* či *po-mluv* – často využívaných u dětí i dospělých (Hermochová, 1995).

**HRA: Dítě, které krade**

Věk: od 10 let; Doba: 90 minut; Pomůcky: papír, tužka

Cíl: Ve hře se účinkující dostává na pozici dítěte, které z jakéhokoli důvodu krade. Cílem je hlubší objasnění motivů vedoucích k tomuto jednání.

Popis cvičení:

1. Účinkující (dětí, žáci) si vymyslí krátkou povídku o dítěti – zloději. Mohou využít veškerých svých zkušeností i informací, co se dozvěděli od kamarádů, rodičů apod. Povídka bude obsahovat tyto informace – jméno dítěte, bydliště, čeho chce dítě dosáhnout, co dělá, proč dítě krade, koho okrádá, kolikrát kradlo, co dělá s ukradenými věcmi, zda se na krádež přišlo a na závěr povídky bude uvedeno, jak dítě dopadlo.
2. Poté jsou povídky přečteny.

Vyhodnocení:

Účinkující si odpovídají na otázky – Jak se mi hra líbila? Co ze cvičení vyplývá? Na co jsem přišel? Která povídka mne nejvíce zaujala? Jaké motivy byly v povídkách použity? Jak můžeme pomoci dětem, které kradou? (Hermochová, 1995).

## 4.12 Naslouchání

Toto téma je možné pojmout ze dvou úhlů pohledu. Můžeme se zaměřit jednak na *zvuky věcí, přírody, rozpoznání* jednotlivých zvuků, jejich *intenzity* i *významu*, což je důležité zejména v prvních ročnících základní školy. Pak je možné soustředit se na naslouchání *lidem* – již samotná přítomnost druhého člověka a jeho zájem o naše sdělení nám dává pocit toho, že nejsme sami, že je tu někdo, kdo nás vyslechne, kdo nám pomůže (Vopel, 2008).

Hra nám umožňuje docílit toho, aby se děti naučily zaměřit pozornost na *sdělení druhých*. Zejména u mladších dětí to však není jednoduchý úkol – musíme je k soustředění chytrým způsobem přimět – než začneme s vlastní realizací hry, děti např. „očarujeme“, aby se vnitřně uklidnily a soustředěně poslouchaly naše pokyny. Pak již nic nebrání tomu, vyzkoušet si „na vlastní kůži“, jak je důležité *poslouchat druhé i být sám poslouchán*. Hry jsou prospěšné v případech, kdy se v kolektivech vyskytují konflikty, a nikdo neposlouchá, co říkají jiní. V jiných případech cvičení pomáhá rozptýlit silné emoce a zaplašit strach. Pokud žáka naučíme naslouchat, vytvoříme předpoklad pro rozvoj *empatie* – vcítění se do druhého (Vopel, 2008).

### **HRA: Pocity a tóny**

*Věk: od 10 let, Doba: 45 minut*

Cíl: Hlas každého z nás sděluje tomu, s kým hovoříme, velmi mnoho o našich pocitech. Někdy dokonce tón hlasu prozradí víc než obsah slov. Je tedy nanejvýš přínosné, když se děti naučí poslouchat a všimát si odstínů nálady vyjádřených hlasem. Ve hře se účastníci snaží vyjádřit důležité pocity pomocí řeči složené pouze ze samohlásek.

### Popis cvičení:

1. *Zamyšlení: Představte si stroj času, který přenesl celou třídu do jiného světa. V tomto světě se k mluvení používají pouze dlouhé samohlásky – áááá, éééé, óóóó, úúúú... Lidé si touto řečí sdělují své pocity tak, že vyslovují samohlásky různým způsobem.*
2. *Děti se pokusí vyjádřit, jak by v takové zemi vypadal projev štěstí (řekněte mi všichni šťastné ááá). Dbejte na to, aby děti do vyslovovaných samohlásek skutečně vkládali daný pocit.*
3. *Děti se pokusí vyjádřit, jak by v takové zemi vypadal projev strachu.*
4. *Přejděte postupně k dalším pocitům: zlost, smutek, láska, rozčilení, hrdost, zvědavost.... Občas vyzvěte účinkující, aby si při vyjadřování svých pocitů všimaly změn v držení svého těla nebo toho, co v těle v danou chvíli cítí.*
5. *Děti vytvoří dvojice, ve kterých se budou bavit pouze pomocí samohlásek. Téma rozhovoru: dojmy ze hry.*

### Vyhodnocení:

*Účinkující si odpovídají na otázky – Co pro tebe bylo během mluvení touto řečí těžké? Jaký pocit ti šel snadno vyjádřit? Všimáš si někdy hlasu kamaráda (spolužáka), abys porozuměl jeho pocitům? U kterého spolužáka hned poznáš jeho pocity? Dáváš ty sám řeči své pocity najevo? Proč mají lidé pocity? K čemu jsou pocity důležité? Existuje „pravidlo“, jak zacházet s pocity? (Vopel, 2008).*

### 4.13 Vztahy, rodina a vrstevníci

*Úplná rodina* je snem mnoha dětí i dospělých. Je největším zdrojem radosti a životní síly. Tato situace se ale týká stále menšího počtu rodin. Mnohem častěji se setkáváme s rodinou *neúplnou* – v tom případě mohou děti určitým způsobem strádat. Ovšem ani úplná rodina nemusí být ideálním prostředím pro dítě – vztahy mezi rodiči a dětmi mohou být z různých důvodů narušeny – rodina přestává plnit svou funkci a ovlivňuje rozpoložení dítěte. Je důležité dítě podpořit, pokud se nachází v nepříznivé rodinné situaci. Na druhé straně stojí děti, které mají výborné rodiče, podporu a veškerou péči, ale pozornosti svých rodičů si dostatečně neváží. Děti by měly prokazovat svým rodičům náležitou úctu, oddanost a lásku. Proto je hrou nabádáme k uvědomění si péče, kterou do nich rodiče vkládají a důležitosti projevu vděčnosti za veškerou rodičovskou starost (Šimanovský, Šimanovská, 2005).

Rodina je přirozeně nejdůležitější skupina, ke které děti patří. Ovšem čím jsou staří, tím je pro ně důležitější příslušnost k jiným kolektivům – ke spolužákům, k přátelům z ulice, ke sportovnímu týmu apod. (Vopel, 2008).

I v případě vrstevníků a přátel je důležité vytvářet stále hlubší vzájemné poznání, vzájemnou úctu a důvěru. Přátelské vztahy by rovněž měly být spojeny s tvořivým řešením vzájemných konfliktů a s diskrétností. Díky hře můžeme přispět k tomu, aby si žáci všechna tato fakta uvědomili (Křívohlavý, 2004).

Vztahy v rodině i s vrstevníky jsou samozřejmě spojeny s nejrůznějšími konflikty a projevy. V rámci her s dětmi o těchto konfliktech můžete mluvit, zapojit modelové situace zaměřené na nejrůznější konflikty a samozřejmě podporovat prohlubování již existujících vztahů a důvěry tak, že děti učíte úctě, lásce a vděčnosti vůči svým rodičům a přátelům.

#### **HRA: Amélie**

*Věk: od 14 let; Doba: 2-3 dny; Pomůcky: výtvarné potřeby*

*Cíl: Rozvoj sociálních vztahů a empatie, radost z maličkostí.*

#### Popis cvičení:

1. *Příběh: Amélie najde starou krabičku – dětské tajemství jednoho z dávných majitelů domu. Původního majitele vypátrá a krabičku mu předá. Když vidí překvapení a dojetí při navrácení tajemství, raduje se také.*
2. *Žáci dostanou za úkol v nejbližších dnech připravit nějaké překvapení, dárek, potěšení pro člověka, kterého si sami vyberou (spolužák, kamarád, učitel, rodič).*
3. *Po určité smluvené době se všichni společně posadíte a popovídáte si o dárcích i jejich předání.*

#### Výhodnocení:

*Účastníci si odpovídají na otázky –Komu byl dárek určen a proč? Dávám rád(a) dárky? Líbil se dotyčnému můj dárek? Měl(a) jsem dobrý pocit, když jsem dárek předával(a)? Měli bychom si dávat dárky častěji?*

*Podle Davida Kremera (In Zouňková, ed., 2007).*

## 4.14 Tolerance

Schopnost respektovat projevy, nálady, potřeby druhého a brát ho jaký je, nám pomáhá udržovat vztahy (Šimanovská, Šimanovský, 2005).

V poslední době učitelé základních i středních škol upozorňují školní psychology a výchovné poradce na *nesnášenlivost, intoleranci, agresi a násilí* mezi žáky. Žáci jsou k sobě *nevraživí, odmítají* své spolužáky, pokud jsou příslušníky jiné národnostní nebo etnické menšiny, nebo uznávají jinou hudební skupinu, nebo nenosí značkové oblečení, nebo jejich rodiče mají jiný sociální status (Gajdošová, Herényiová, 2006).

Cílem her je rozvíjet emoční inteligenci žáků a zážitkovou formou ukázat dětem, že někteří lidé jsou sice ve více směrech *odlišní*, ale to neznamena, že jsou *méně hodnotní*, a že si s nimi nemůžeme vzájemně rozumět, mít pro sebe pochopení a být přáteli. Jiná barva pleti, jiná kultura, národnost, etnická příslušnost či odlišný sociální status, názor, postoj a vyznání ještě nemusí vést k *diskriminaci, předsudkům, odmítání* či *agresivitě*. Hry zdůrazňují pochopení, porozumění, toleranci, empatii a snášenlivost mezi odlišnými jedinci (Gajdošová, Herényiová, 2006).

### **HRA: Babylonská věž**

Věk: od 13 let; Doba: 45 minut; Pomůcky: lepicí páska, kartičky nebo malé kousky papíru

Cíl: Žáci budou schopni vysvětlit problémy spojené se nálepkováním druhých.

#### Popis cvičení:

1. Pro každého žáka máme připravené kartičky s jednou z následujících vět:

*Usmívej se na mě. Mrač se na mě. Škleb se na mě a říkej, že nic nevím. Poslouchej všechno, co řeknu. Vše po mně opakuj. Neustále se mnou mluv o něčem jiném. Neposlouchej mě. Pověď si semnou jako s šestiletým.*

2. Všichni žáci dostanou jednu kartičku, která jim bude přilepena na záda, aniž by věděli, co je na ní napsáno.

3. Úkolem je ve skupinách (po 4-6 žácích) vytvořit sousoší na určité téma, které si členové skupinky sami zvolím. Během tvorby sousoší se však účinkující musí chovat k druhým podle toho, co mají napsáno na zádech.

4. Jednotlivé skupinky svou sochu předvedou. Pak si žáci lístečky sundají a podívají se na ně.

#### Výhodnocení:

*Účinkující si odpovídají na otázky – Jaké to bylo, když se semnou zacházelo určitým způsobem? Jak text na kartičkách ovlivňoval výkonnost skupiny? Byla by naše skupina bez kartiček výkonnější? Dávají si lidé nálepky i v životě? Co je špatné na nálepkování? Dal mi někdo někdy nálepkou, která se mi nelíbila? Je lehké zbavit se nálepky? Jak se můžeme nálepky zbavit? (Šišková, 2008).*

Hra Babylonská věž uzavírá teoretickou část této práce. K teorii již tedy bylo řečeno vše, co řečeno být mělo. Nyní se zaměříme na oblast aplikace psychosociálních her v praxi a na interpretaci výsledků výzkumu.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



## 5 VÝZKUM

Jak jsem již uvedla, ve výzkumné části zkoumám a interpretuji *přínos psychosociálních her* z pohledu učitelů i žáků základních škol. Výsledky výzkumu mi rovněž přiblíží informace o tom, do jaké míry se na dvou vybraných základních školách psychosociální hry zařazují do vyučování, jaké typy her jsou využívány apod. Dozvíím se tedy více o současném stavu a zároveň získám informace, které se mohou složit jako podnět k dalším výzkumným činnostem či ke konkrétním krokům v oblasti praxe.

### 5.1 Druh výzkumu a metoda - dotazník

Zvolila jsem *kvantitativní výzkum* sloužící k získávání dat a zpracování prostřednictvím *kvantitativních postupů*. Měření předem definovaných objektů a jevů je založeno na *systematickém přiřazování čísel*, a to objektům, jevům, či vlastnostem (Hrbáčková, Švec, 2007).

Ve výzkumu využívám *dva dotazníky* – první je určený pro *pedagogy* (viz Příloha P I) a druhý je pro *žáky* (viz Příloha P II). V úvodu dotazníků je obsaženo vysvětlení účelu výzkumu a samozřejmě motivaci k vyplnění. Dotazník pro pedagogy je navíc doplněn o vysvětlení pojmu psychosociální hra, aby bylo respondentům přesně jasné, na co se ptám, a aby nedošlo k nedorozumění. Otázky jsou otevřené i uzavřené s případným využitím škálování.

### 5.2 Cíl výzkumu

**Hlavním cílem** výzkumu je zjistit, zda žáci i pedagogové vidí v řazení psychosociálních her do vyučování přínos.

**Díličními cíli** zkoumám:

- 1) jak často jsou psychosociální hry zařazovány do vyučování,
- 2) jaké typy psychosociálních her jsou zařazovány do vyučování,
- 3) zda školská reforma (ŠVP) přispívá k rozvoji osobnosti a sebepojetí,
- 4) zda je zájem o vytvoření samostatného předmětu typu sociálně psychologického cvičení.

### 5.3 Výzkumný problém, výzkumné otázky

Vytyčila jsem si tento výzkumný problém:

*Vidí pedagogové a žáci základních škol v řazení psychosociálních her do vyučování přínos?*

Výzkumné otázky – pedagogové, žáci:

- 1) Jak často jsou psychosociální hry zařazovány do vyučování?
- 2) Jsou psychosociální hry považovány za prostředek rozvoje osobnosti?
- 3) Je zájem o vytvoření samostatného předmětu typu sociálně psychologického cvičení?

Výzkumné otázky – pedagogové:

- 1) Znalí pedagogové pojem psychosociální hra?
- 2) Přispívá školská reforma (ŠVP) k rozvoji osobnosti a sebepojetí žáka?
- 3) Existuje souvislost mezi absolvováním sociálně psychologického výcviku a pohledem pedagoga na vliv psychosociálních her v oblasti rozvoje osobnosti žáka?
- 4) Existuje souvislost mezi délkou praxe pedagoga a jeho názorem na vliv psychosociálních her v oblasti rozvoje osobnosti žáka?
- 5) Existuje souvislost mezi preferencí daného přístupu k vyučování a názorem pedagoga na vliv psychosociálních her v oblasti rozvoje osobnosti žáka?
- 6) Vidí pedagogové v psychosociálních hrách prostředek pro zlepšování vztahů mezi žáky?
- 7) Vidí pedagogové v psychosociálních hrách prostředek pro eliminaci patologických jevů na základní škole?
- 8) Mají pedagogové zájem o další vzdělávání v oblasti aplikace psychosociálních her?

Výzkumné otázky – žáci:

- 1) Jaké typy psychosociálních her jsou zařazovány do vyučování?
- 2) Vidí žáci v zařazení psychosociálních her do vyučování přínos?

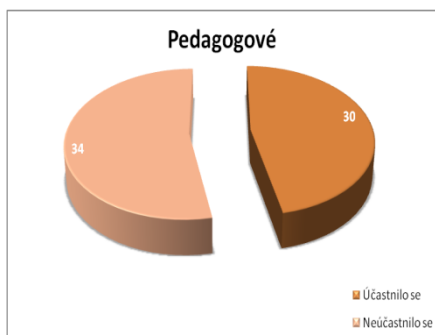
## 5.4 Výzkumný vzorek a způsob výběru

Základní soubor zahrnuje pedagogy obou stupňů a žáky 8. a 9. ročníků základních škol v České republice. Způsob výběru je dostupný (příležitostný, účelový).

Výzkumný vzorek tedy tvoří pedagogové 1. a 2. stupně a žáci 8. a 9. ročníku Základní školy v Uherském Brodě a Základní školy v Luhačovicích. Výsledky výzkumu budou zobecněny na tyto dvě základní školy. V následující tabulce je znázorněn počet na výzkumu se podílejících osob.

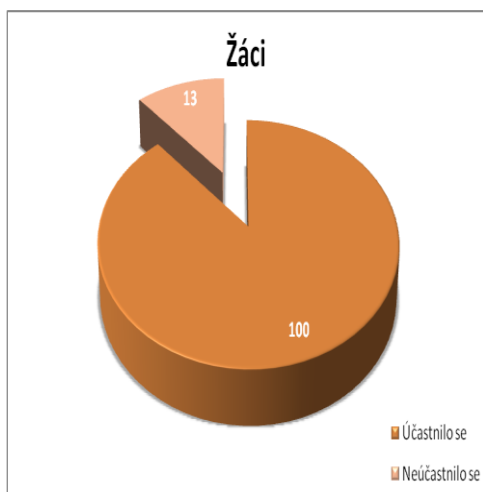
	ZŠ Uherský brod	ZŠ Luhačovice	Celkem
<b>Pedagogové</b>	14 (z 28)	16 (z 36)	30 (z 64)
<b>Žáci</b>	42 (z 55) – 8. ročník	58 (z 58) – 9. ročník	100 (ze 113)

**Tabulka 2** Výzkumný vzorek



**Graf 1** Účast učitelů na výzkumu

Výzkum podpořila vyplněním dotazníku polovina oslovených respondentů.



**Graf 2** Účast žáků na výzkumu

Z důvodů absence se výzkumu neúčastnilo 13 žáků. Předpokládám jisté zkreslení, z důvodů možné absence žáků při konání aktivit a očekávám nepravdivé odpovědi některých žáků díky jejich neochotě či vyplnění bez čtení.

## 6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Tato část obsahuje odpovědi na výzkumné otázky, zhodnocení hypotéz a přehled výsledků obou dotazníků. Pro lepší orientaci jsou barevně odlišeny položky dotazníku pedagogů od položek dotazníku určeného pro žáky, a to takto:

■ žáci

■ pedagogové.

### 6.1 Početní zastoupení výzkumu se účastnících pedagogů dle předem stanovených kategorií

<i>Praxe</i>	Více než 10 let	15
	Méně jak 10 let	15
<i>Aprobace</i>	Humanitní předměty	16
	Přírodovědné předměty	5
	Oba	9
<i>Stupeň</i>	1. stupeň	7
	2. stupeň	17
	Oba	6
<i>Vyučovací styl</i>	Demokratický	26
	Liberální	2
	Autoritativní	2
<i>Přístup</i>	Konstruktivní	17
	Transmisivní	11
	Oba	2

**Tabulka 3** Účast pedagogů dle kategorií

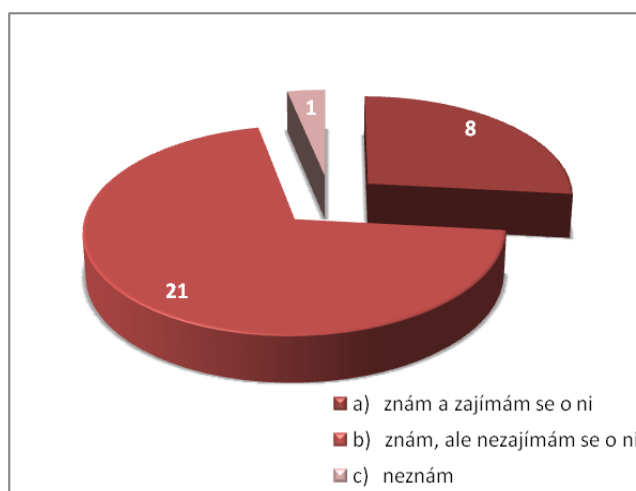
**Shrnutí:** Dle kategorie *aprobace* vidíme největší účast u pedagogů humanitních oborů. Výraznější převaha je rovněž vidět v případě působnosti na 2. stupni ZŠ. Kategorie *vyučovací styl* nám odhaluje markantní převahu preference *demokratického stylu* u zúčastněných pedagogů. Zastoupení dle *délky praxe* i dle pedagogického *přístupu* ve vyučování je spíše vyrovnané.

## 6.2 Znájí pedagogové pojem psychosociální hra?

**Pedagogové:** Pojem psychosociální hra:

	ZŠ Uherský brod	ZŠ Luhačovice	Celkem
a) znám a zajímám se o ni	4	4	8
b) znám, ale nezajímám se o ni	10	11	21
c) neznám	0	1	1

**Tabulka 4** Otázka č. 4



**Graf 3** Otázka č. 4

Z celkového vzorku pouze jediný respondent uvedl, že pojem psychosociální hra nezná. Převážná většina potom uvádí, že o tuto oblast nemá příliš zájem. Pouze 8 pedagogů uvádí, že je oblast psychosociálních her zajímavá.

Při zpracování výsledků rovněž vyšlo najevo, že 50 % zúčastněných pedagogů prošlo sociálně psychologickým či podobným výcvikem.

### 6.3 Jak často jsou psychosociální hry zařazovány do vyučování?

Z dotazníků je jasně patrné, že psychosociální hry jsou zařazovány do vyučování pouze, pokud to vyžaduje situace (21 respondentů). Pouze 8 respondentů odpovídá, že se tyto hry objevují pravidelně v určitých předmětech. Jediný respondent tvrdí, že se psychosociální hry ve vyučování neobjevují vůbec. Více o frekvenci využívání psychosociálních her nám říkají tyto položky dotazníku:

**Pedagogové:** Já osobně psychosociální hry zařazuji do výuky:

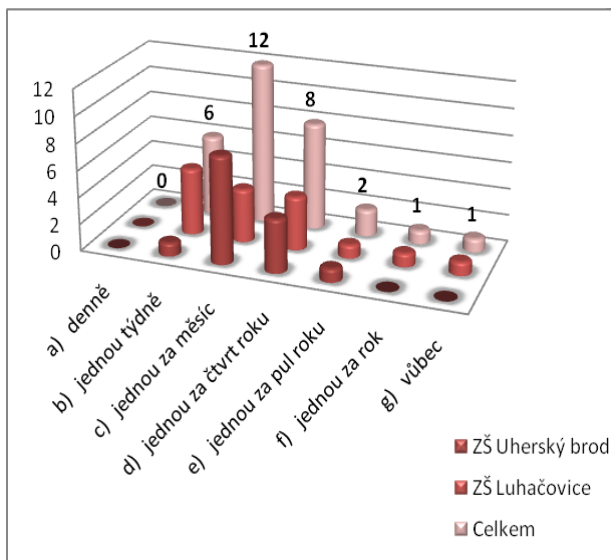
	ZŠ Uherský brod	ZŠ Luhačovice	Celkem
a) denně	0	0	0
b) jednou týdně	1	5	6
c) jednou za měsíc	8	4	12
d) jednou za čtvrt roku	4	4	8
e) jednou za pul roku	1	1	2
f) jednou za rok	0	1	1
g) vůbec	0	1	1

Tabulka 5 Otázka č. 11

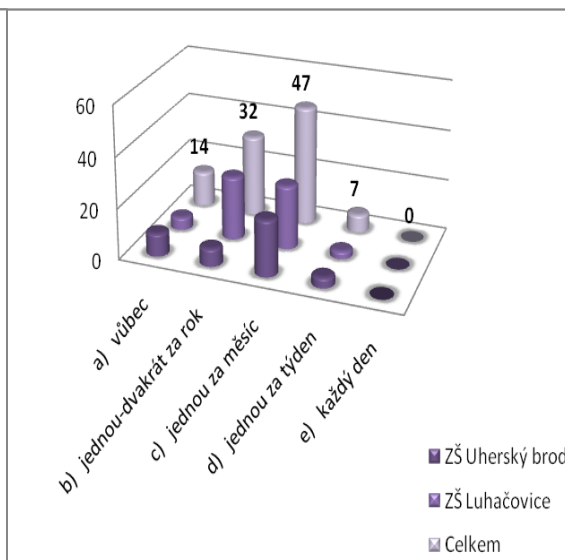
**Žáci:** Zakroužkuj, jak často ve vyučování hrajete hry, které jsou zaměřené na některé ze zmíněných témat (poznání sebe sama, vcítění se do druhých, ovládnání a vyjadřování svých pocitů, řešení problémů a podobně).

	ZŠ Uherský brod	ZŠ Luhačovice	Celkem
a) vůbec	9	5	14
b) jednou-dvakrát za rok	7	25	32
c) jednou za měsíc	22	25	47
d) jednou za týden	4	3	7
e) každý den	0	0	0

Tabulka 6 Otázka č. 10



Graf 4 Otázka č. 11 – pedagogové



Graf 5 Otázka č. 10 – žáci

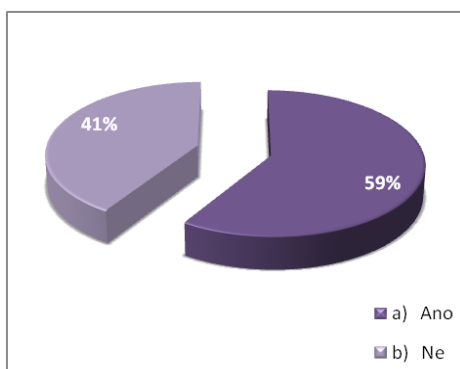
Co se týče frekvence zapojování her, objevují se shody v odpovědích u učitelů i žáků. Obě skupiny uvádí nejčastěji variantu *jednou za měsíc*, což nasvědčuje pravdivosti tvrzení. I zastoupení dalších variant je velmi podobné.

### 6.4 Jaké typy psychosociálních her jsou zařazovány do vyučování?

**Žáci:** Hrajete také hry, ve kterých se učíte poznávat sami sebe?

	ZŠ Uherský brod	ZŠ Luhačovice	Celkem
a) Ano	32	27	59
b) Ne	10	31	41

Tabulka 7 Otázka č. 2



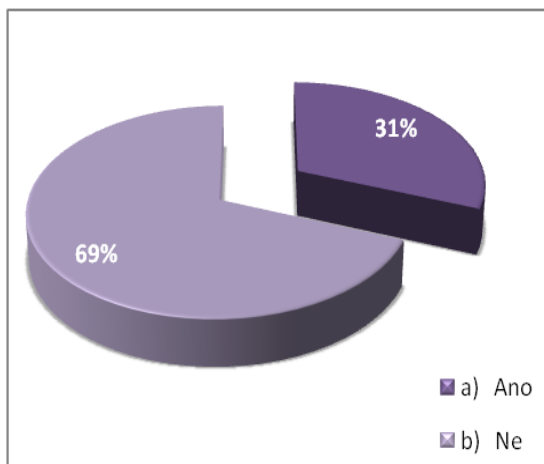
Graf 6 Otázka č. 2

59 % žáků souhlasí a jako příklady uvádí: seznamovací inzeráty, myšlenkové mapy, kreslení stresu, poznávání svých vlastností, temperamentu, schopností a nedostatků. Z velkého množství konkrétních příkladů lze vyvodit, že tedy psychosociální hry tohoto typu jsou ve vyučování využívány.

**Žáci:** Zkoušeli jste se někdy v rámci hry vcítit do někoho jiného (kamaráda, rodiče)?

	ZŠ Uherský brod	ZŠ Luhačovice	Celkem
a) <i>Ano</i>	12	19	31
b) <i>Ne</i>	30	39	69

**Tabulka 8** Otázka č. 4



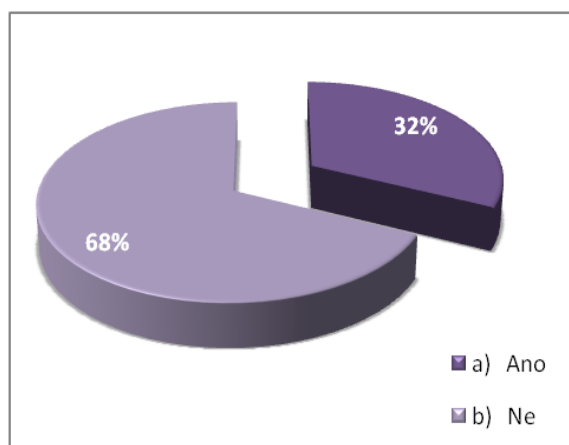
**Graf 7** Otázka č. 4

Z grafu je patrné slabé využití tohoto typu her. Méně než polovina respondentů uvádí, že snažili vcítit do spolužáků, kamarádů, rodičů či učitelů, a to např. prostřednictvím doplněným příběhu v pracovním sešitě. Byla zmíněna také snaha vcítit se do člověka v nouzi.

**Žáci:** Povídáte si během her (nebo po jejich skončení) také o svých pocitech?

	ZŠ Uherský brod	ZŠ Luhačovice	Celkem
a) <i>Ano</i>	19	13	32
b) <i>Ne</i>	23	45	68

**Tabulka 9** Otázka č. 6



**Graf 8** Otázka č. 6

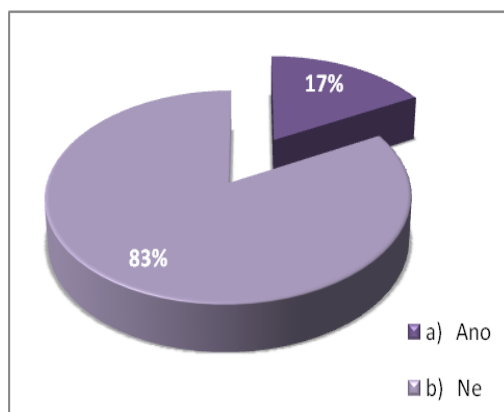
Pouhých 32 respondentů označilo odpověď ano. Do jisté míry se dá tedy vyvodit, že o pocitech mezi sebou žáci příliš nemluví či se nevěnují hrám, které sdělování pocitů obsahují nebo jej přímo vyvolávají.



**Žáci:** Řešíte prostřednictvím hry různé problémy či konflikty ve vztazích (s rodiči, s kamarády, spolužáky,...)?

	ZŠ Uherský brod	ZŠ Luhačovice	Celkem
a) <i>Ano</i>	7	10	17
b) <i>Ne</i>	35	48	83

**Tabulka 10** Otázka č. 8



**Graf 9** Otázka č. 8

Jen nepatrná část celku volí variantu a). Hry na řešení konfliktů se tedy dle odpovědí příliš často nevyužívají, nicméně z odpovědí 17-ti respondentů je patrné, že tyto hry ve vyučování opravdu hráli – zmiňují např. kruh důvěry, či zamýšlení se nad řešením konfliktů s rodiči, spolužáky či kamarády.

**Shrnutí:** Z psychosociálních her se ve vyučování nejčastěji objevují hry na sebepoznání. Hry zaměřené na vcítění se do druhých, vyjadřování pocitů či řešení problémů nejsou potvrzeny většinou respondentů, dá se však s jistotou říci, že se s nimi určitá část žáků ve vyučování setkala (dle konkrétních příkladů, které jsou v dotaznících uváděny).

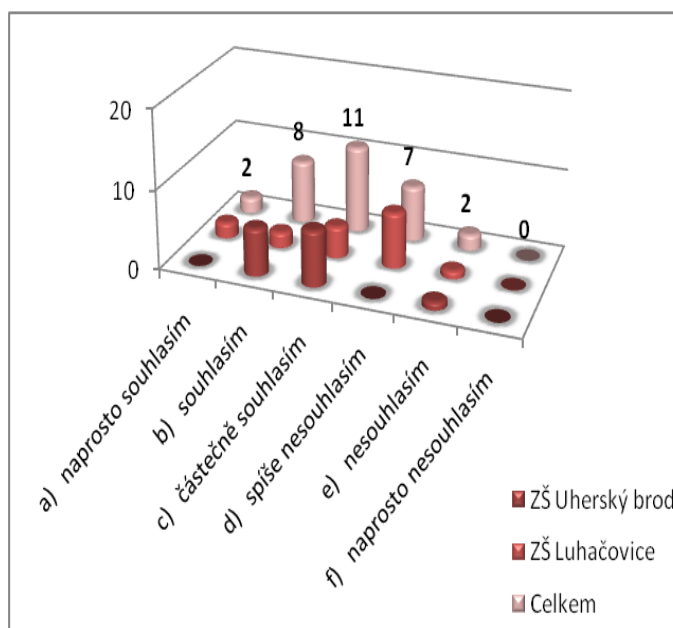
## 6.5 Přispívá školská reforma (ŠVP) k rozvoji osobnosti a sebepojetí žáků?

Více než 2/3 pedagogů ve vyučování vidí málo prostoru pro využití psychosociálních her. V případě dotazu na školskou reformu a její vliv na osobnost a sebepojetí žáka, dostávám tyto odpovědi:

**Pedagogové:** Myslím si, že školská reforma (ŠVP) přispívá k rozvoji osobnosti a sebepojetí žáků.

	ZŠ Uherský brod	ZŠ Luhačovice	Celkem
a) <i>naprosto souhlasím</i>	0	2	2
b) <i>souhlasím</i>	6	2	8
c) <i>částečně souhlasím</i>	7	4	11
d) <i>spíše nesouhlasím</i>	0	7	7
e) <i>nesouhlasím</i>	1	1	2
f) <i>naprosto nesouhlasím</i>	0	0	0

Tabulka 11 Otázka č. 8



Graf 10 Otázka č. 8

Z grafu je patrné, že názory pedagogů se v této otázce rozcházejí u jednotlivých škol. Zatímco ZŠ Uherský Brod s tímto tvrzením převážně souhlasí, názory ZŠ Luhačovice jsou opačné. Zda jsou mezi názory jednotlivých škol statisticky významné rozdíly, zjistíme pomocí chí kvadrátu.

Využijí test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Tento test významnosti se využívá v případě, když chceme zjistit souvislost (závislost) mezi dvěma pedagogickými jevy (Chráška, 2007).

Školská reforma přispívá k rozvoji osobnosti a sebepojetí žáků	ZŠ Luhačovice	ZŠ Uherský Brod	Σ
<i>Naprosto souhlasím</i>	2 (1,0666)	0 (0,9333)	2
<i>Souhlasím</i>	2 (4,2666)	6 (3,7333)	8
<i>Částečně souhlasím</i>	4 (5,8666)	7 (5,1333)	11
<i>Spíše nesouhlasím</i>	7 (3,7333)	0 (3,2666)	7
<i>Nesouhlasím</i>	1 (1,0666)	1 (0,9333)	2
Σ	16	14	30

**Tabulka 12** Kontingenční tabulka č. 1

V tabulce jsou uvedeny četnosti pedagogů, kteří odpověděli určitým způsobem na jednu otázku a současně určitým způsobem na druhou otázku. Čísla pod tabulkou a vedle ní jsou *marginální četnosti* – součty četností v řádcích a sloupcích. V závorkách uvádím *očekávané četnosti* – „teoretické“ četnosti odpovídající platnosti nulové hypotézy. Očekávanou četnost získáme vynásobením marginálních četností daného pole kontingenční tabulky a následným vydělením četností celkovou (Chráška, 2007).

Testování provedu na hladině významnosti  $\alpha=0,05$  a formuluji hypotézy:

$H_0$ : Neexistuje vztah mezi konkrétní základní školou a názorem pedagogů na školskou reformu.

$H_A$ : Existuje vztah mezi konkrétní základní školou a názorem pedagogů na školskou reformu.

Dle  $\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$  vypočítám hodnotu pro každé pole kontingenční tabulky. Hodnoty sečtu a získám výsledek 11,7370 – ukazuje velikost rozdílu mezi skutečností a  $H_0$ . Určím počet stupňů volnosti dle vzorce  $f = (r-1) \cdot (s-1) = 4$  ( $r$  – řádky,  $s$  – sloupce) (Chráška, 2007).

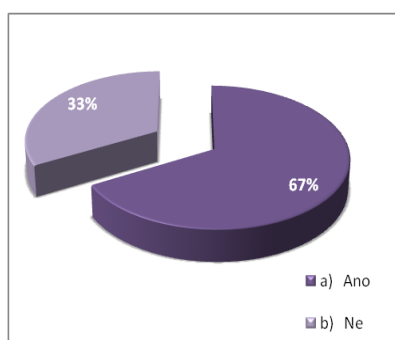
Nyní mohu srovnat výsledek s kritickou hodnotou (v tabulkách)  $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488 < 11,7370$  → Zamítáme nulovou hypotézu. **Mezi názory pedagogů ZŠ v Luhačovicích a pedagogů ZŠ v Uherském Brodě je statisticky významný rozdíl.** V případě konkrétních základních škol je tedy rozdíl v pohledu na školskou reformu a na její dopad v oblasti osobnostního rozvoje.

## 6.6 Jsou psychosociální hry považovány za prostředek rozvoje osobnosti žáka?

**Žáci:** Myslíš si, že díky určitým hrám se můžeš zdokonalit v takových oblastech jako je poznání sebe sama, vcítění se do druhých, ovládnání a vyjadřovat svých pocitů, řešení problémů a podobně?

	ZŠ Uherský brod	ZŠ Luhačovice	Celkem
a) <i>Ano</i>	23	44	67
b) <i>Ne</i>	19	14	33

Tabulka 13 Otázka č. 11



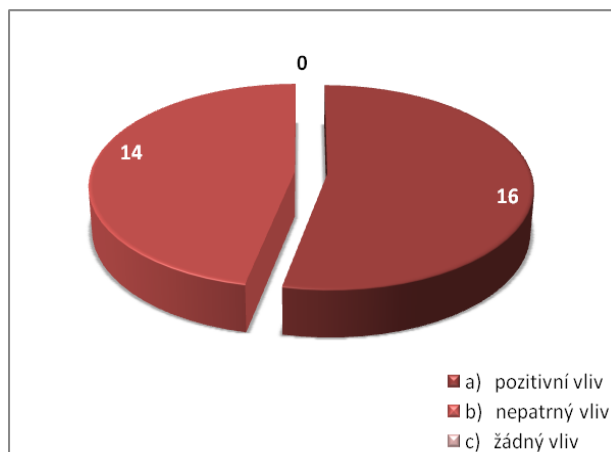
Graf 11 Otázka č. 11

67 % žáků si myslí, že díky hrám je možné se zdokonalit např. v komunikaci, sebeovládání, poznání a pochopení sebe i druhých, ve schopnosti vcítit se do druhého a pomoci mu, ve zlepšení sebe sama, že je možné díky hře vyzkoušet si určité situace apod.

**Pedagogové:** Podle mého názoru mají psychosociální hry na rozvoj osobnosti žáka:

	ZŠ Uherský brod	ZŠ Luhačovice	Celkem
a) <i>pozitivní vliv</i>	9	7	16
b) <i>nepatrný vliv</i>	5	9	14
c) <i>žádný vliv</i>	0	0	0

Tabulka 14 Otázka č. 9



Graf 12 Otázka č. 9

Jak můžete vidět, tato otázka rozdělila vzorek respondentů na dvě téměř stejné poloviny odlišného názoru. I když převahuje počet pedagogů zastávající názor pozitivního vlivu, je zde rozdíl pouhých dvou hlasů.

**Shrnutí:** V případě žáků je vidět jistá převaha kladného hodnocení. Žáci si převážně myslí, že hrou se lze zdokonalit v oblastech jako je poznání sebe sama, vcítění se do druhých, ovládání a vyjadřování svých pocitů, řešení problémů apod.

V případě pedagogů však nemohu jednoznačně říci, že psychosociální hry považují za prostředek rozvoje osobnosti žáka. Zastoupení pozitivního i neutrálního názoru jsou téměř vyrovnané. Tato situace mne staví před otázkou:

*Proč jedna skupina pedagogů hodnotí působení psychosociální hry na osobnost žáka pozitivně, zatímco druhá skupina v těchto hrách vidí jen nepatrný vliv?*

Dle zastoupení pedagogů v jednotlivých kategoriích (viz tabulka 3) již teď mohu vyvodit, že důvodem není *aprobace* pedagoga ani působení na daném *stupni ZŠ*. Určitá souvislost však může být odhalena mezi názorem na vliv PSH a:

- absolvováním sociálně psychologického či podobného výcviku,
- délkou praxe pedagoga,
- preferencí přístupu k vyučování (přístupem konstruktivním či transmisivním).

## 6.7 Existuje souvislost mezi absolvováním sociálně psychologického výcviku a pohledem pedagoga na vliv psychosociálních her v oblasti rozvoje osobnosti žáka?

Při hledání odpovědi na tuto otázku využiji test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

	Výcvik ANO	Výcvik NE	$\Sigma$
Pozitivní vliv	10 (8)	5 (7)	15
Nepatrný vliv	6 (8)	9 (7)	15
$\Sigma$	16	14	30

**Tabulka 15** Kontingenční tabulka č. 2

$H_0$ : Neexistuje souvislost mezi absolvováním výcviku a názorem pedagoga na vliv psychosociálních her v oblasti rozvoje osobnosti žáka.

$H_A$ : Existuje souvislost mezi absolvováním výcviku a názorem pedagoga na vliv psychosociálních her v oblasti rozvoje osobnosti žáka.

$\chi^2_{0,05}(1) = 3,841 > 2,1428 \rightarrow$  **Neexistuje souvislost mezi absolvováním výcviku a názorem pedagoga na vliv psychosociálních her v oblasti rozvoje osobnosti žáka.**

## 6.8 Existuje souvislost mezi délkou praxe pedagoga a jeho názorem na vliv psychosociálních her v oblasti rozvoje osobnosti žáka?

Při hledání odpovědi na tuto otázku využijí test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

	Praxe méně než 10 let	Praxe více než 10 let	$\Sigma$
Pozitivní vliv	8 (8)	8 (8)	16
Nepatrný vliv	7 (7)	7 (7)	14
$\Sigma$	15	15	30

**Tabulka 16** Kontingenční tabulka č. 3

Testování provedu na hladině významnosti  $\alpha=0,05$  a formuluji hypotézy:

$H_0$ : Neexistuje souvislost mezi délkou praxe pedagoga a názorem na vliv psychosociálních her v oblasti rozvoje osobnosti žáka.

$H_A$ : Existuje souvislost mezi délkou praxe pedagoga a názorem na vliv psychosociálních her v oblasti rozvoje osobnosti žáka.

$$\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O} = 0$$

$\chi^2_{0,05}(5) = 3,841 > 0 \rightarrow$  Přijímáme nulovou hypotézu. **Neexistuje souvislost mezi délkou praxe pedagoga a názorem na vliv psychosociálních her v oblasti rozvoje osobnosti žáka.**

## 6.9 Existuje souvislost mezi preferencí daného přístupu k vyučování a názorem pedagoga na vliv psychosociálních her v oblasti rozvoje osobnosti žáka?

Opět využijí test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

	Transmisivní přístup	Konstruktivní přístup	$\Sigma$
Pozitivní vliv	9 (11,25)	11 (8,75)	20
Nepatrný vliv	9 (6,75)	3 (5,25)	12
$\Sigma$	18	14	32

**Tabulka 17** Kontingenční tabulka č. 4

Testování provedu na hladině významnosti  $\alpha=0,05$  a formuluji hypotézy:

$H_0$ : Neexistuje souvislost mezi preferencí daného přístupu k vyučování a názorem pedagogů na vliv psychosociálních her v oblasti rozvoje osobnosti.

$H_A$ : Existuje souvislost mezi preferencí daného přístupu k vyučování a názorem pedagogů na vliv psychosociálních her v oblasti rozvoje osobnosti.

$$\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O} = 2,7429$$

$\chi^2_{0,05}(5) = 3,841 > 2,7429 \rightarrow$  **Neexistuje souvislost mezi preferencí daného přístupu k vyučování a názorem pedagogů na vliv psychosociálních her.**

Možná souvislost názoru pedagogů na vliv psychosociálních her v oblasti rozvoje osobnosti se neprokázala ani v jednom ze tří případů. Rozdílné vnímání rozvoje osobnosti prostřednictvím psychosociálních her není způsobeno absolvováním sociálně psychologického výcviku, délkou praxe pedagoga ani preferencí přístupu k vyučování. Jde tedy o jiné faktory, pro každého pedagoga odlišné a nezobecnitelné.

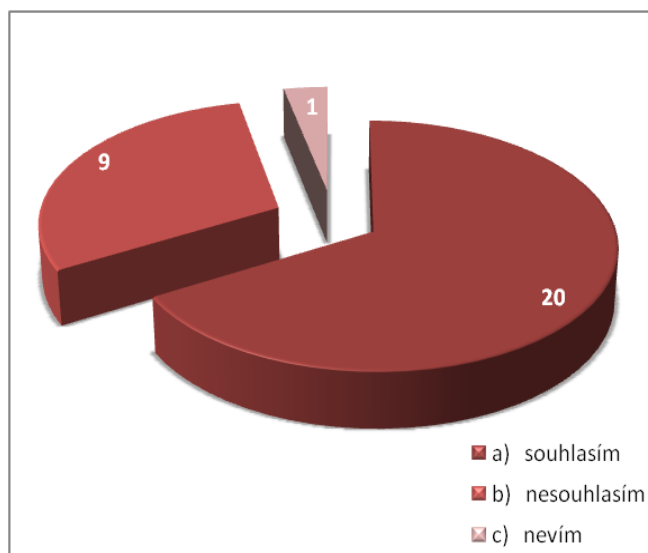
### 6.10 Vidí pedagogové v psychosociálních hrách prostředek pro zlepšování vztahů mezi žáky?

Téměř všichni pedagogové (s výjimkou 3 respondentů) popisují vztahy mezi žáky jako ucházející s občasným výskytem negativních projevů vůči druhým.

**Pedagogové:** Využití psychosociálních her zlepšuje vztahy mezi žáky.

	ZŠ Uherský brod	ZŠ Luhačovice	Celkem
a) <i>souhlasím</i>	10	10	20
b) <i>nesouhlasím</i>	3	6	9
c) <i>nevím</i>	1	0	1

Tabulka 18 Otázka č. 16



Graf 13 Otázka č. 16

2/3 pedagogů vidí v psychosociálních hrách prostředek pro zlepšování vztahů – to je většina dotazovaných. Mezi pozitivními vlivy psychosociálních her na vztahy mezi žáky jsou uváděny: empatie, spolupráce, vzájemné poznání, respekt, pochopení, pomoc, prohloubení důvěry a kamarádství.



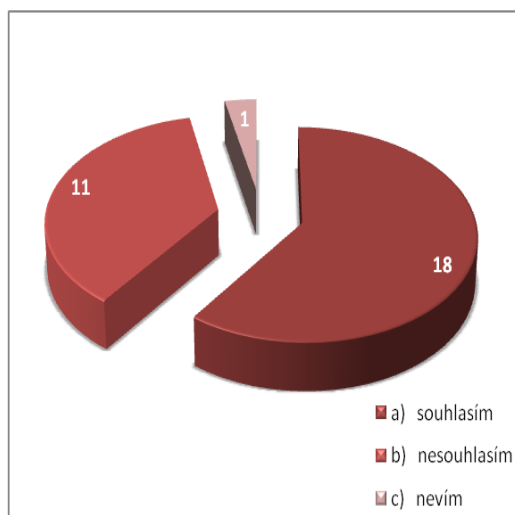
### 6.11 Vidí pedagogové v psychosociálních hrách prostředek pro eliminaci patologických jevů na základní škole?

Téměř všichni respondenti uvádí, že na základních školách se objevují patologické jevy. Většina rovněž souhlasí s tím, že příčinou výskytu těchto jevů jsou nedostatky v rozvoji osobnosti a sebepojetí žáka.

**Pedagogové:** Využití psychosociální her eliminuje výskyt patologických jevů.

	ZŠ Uherský brod	ZŠ Luhačovice	Celkem
a) <i>souhlasím</i>	10	8	18
b) <i>nesouhlasím</i>	3	8	11
c) <i>nevím</i>	1	0	1

Tabulka 19 Otázka č. 20



Graf 14 Otázka č. 20

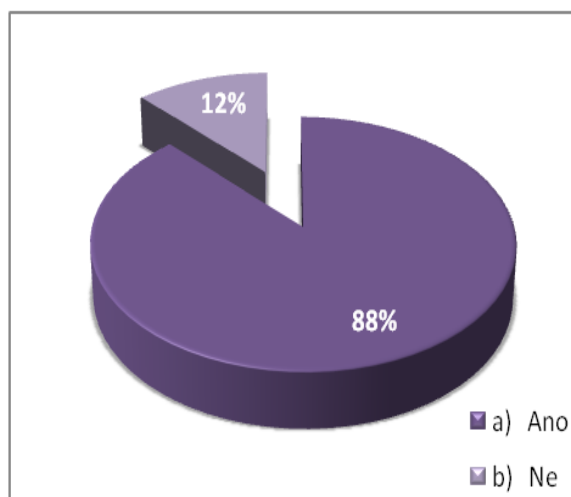
Pedagogové uvádí, že díky psychosociálním hrám jsou žáci ohleduplní, empatičtí, nesobečtí, lépe se orientují v problémech, dokáží problémy pojmenovat a řešit je. Hry podle nich zároveň rozvíjí vztahy, vzájemné poznání a důvěru. Tyto všechny faktory potom v celkovém důsledku vidí jako prostředek možné eliminace patologických jevů.

## 6.12 Vidí žáci v zařazení psychosociálních her do vyučování přínos?

**Žáci:** Myslíš, že je důležité znát dobře sám(a) sebe?

	ZŠ Uherský brod	ZŠ Luhačovice	Celkem
a) <i>Ano</i>	30	58	88
b) <i>Ne</i>	12	0	12

**Tabulka 20** Otázka č. 3



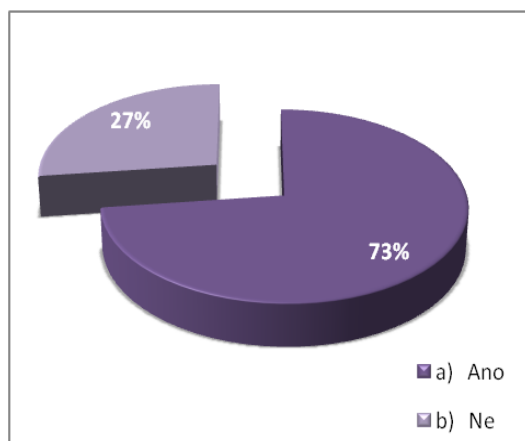
**Graf 15** Otázka č. 25

Graf ukazuje, že bezmála všichni respondenti považují za důležité znát dobře sebe sama. Žáci uvádí, že pokud znají své vlastnosti, schopnosti a nedostatky, může jim to pomoci ve volbě povolání, v zlepšování svého chování a prožívání, v sebekontrolě, ke zvýšení sebevědomí, k zabránění přílišnému podceňování či přeceňování se.

**Žáci:** Je pro tebe důležité umět se vcítit do kamaráda (spolužáka, rodiče)?

	ZŠ Uherský brod	ZŠ Luhačovice	Celkem
a) <i>Ano</i>	26	47	73
b) <i>Ne</i>	16	11	27

**Tabulka 21** Otázka č. 5



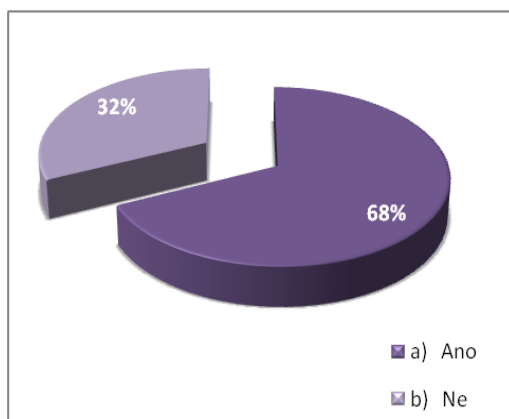
**Graf 16** Otázka č. 3

Opět většina považuje empatii za nesmírně důležitou. Žáci uvádí, že díky ní mohou poznat a pochopit problémy druhých a pomoci s jejich řešením, uklidnit či potěšit druhého. Zároveň ji považují za prostředek poznání osobnosti druhého a k prohloubení vzájemné důvěry.

**Žáci:** Je dobré mluvit o tom, co cítíme?

	ZŠ Uherský brod	ZŠ Luhačovice	Celkem
a) <i>Ano</i>	26	42	68
b) <i>Ne</i>	16	16	32

**Tabulka 22** Otázka č. 7



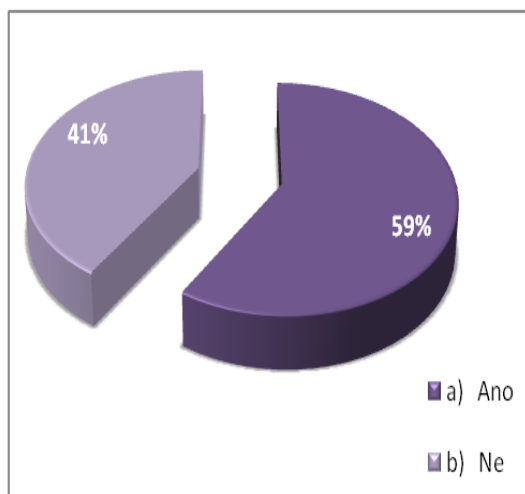
**Graf 17** Otázka č. 7

Dle výsledků žáci ve sdělování svých pocitů vidí spíše pozitiva a důležitost. V odpovědích se často objevuje, že sdělování pocitů poskytuje jakousi úlevu ze svěřením se a s tím spojenou pomoc, která nám může být díky vyjádření citů poskytnuta. Jiným jmenovaným pozitivem je možnost hlubšího vzájemného poznání a pochopení se a samozřejmě prohloubení důvěry.

**Žáci:** Chtěl(a) bys umět lépe řešit své problémy či konflikty ve vztazích?

	ZŠ Uherský brod	ZŠ Luhačovice	Celkem
a) <i>Ano</i>	25	34	59
b) <i>Ne</i>	17	24	41

**Tabulka 23** Otázka č. 9



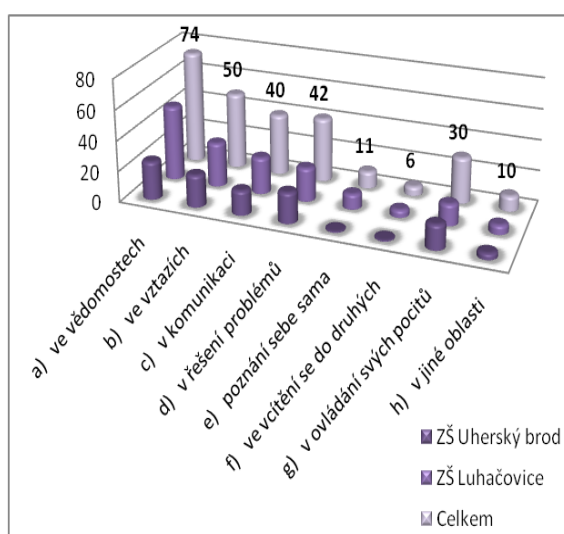
**Graf 18** Otázka č. 9

Odpověď ano zde vede nevelkým náskokem pouhých 9-ti hlasů. Polovina žáků chce lépe umět řešit konflikty a problémy, zejména hádky a rozchody. Touží se umět lépe ovládat, zabránit návratům konfliktů, zbytečně neztrácet kamarády a mít méně starostí. Druhá polovina je spokojena s tím, jak konflikty řeší a zdokonalení se v této oblasti tedy nepotřebuje.

**Žáci:** V které oblasti by ses chtěl(a) nejvíce zdokonalit (vyber 3):

	ZŠ Uherský brod	ZŠ Luhačovice	Celkem
a) ve vědomostech	25	49	74
b) ve vztazích	21	29	50
c) v komunikaci	16	24	40
d) v řešení problémů	20	22	42
e) poznání sebe sama	1	10	11
f) ve vcítění se do druhých	1	5	6
g) v ovládnání svých pocitů	16	14	30
h) v jiné oblasti	4	6	10

**Tabulka 24** Otázka č. 12



**Graf 19** Otázka č. 12

Žáci se chtějí nejvíce zdokonalit ve vědomostech, vztazích, v komunikaci a řešení problémů. Poměrně často volenou variantou byla také touha umět lépe ovládat své pocity, což můžeme vysvětlit jako důsledek působení období puberty. Odpověď h) byla žáky obohacena o toleranci, sport, paměť či o možnosti „všechno“ nebo „nic“. Někteří žáci rovněž vybrali pouze variantu a) a uvedli, že již nic víc nepotřebují.

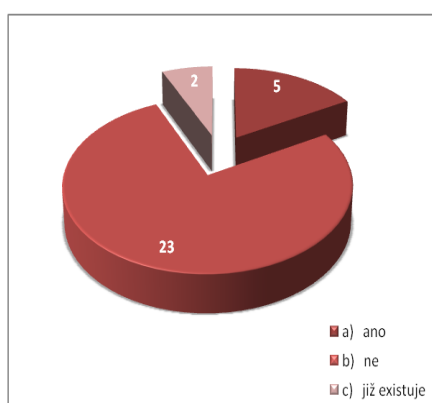
**Shrnutí:** Žáci v dotazníku uvádí, že je pro ně důležité poznat sebe sama, prohloubení schopnosti empatie, vyjadřování pocitů a do jisté míry také zdokonalení schopnosti řešit problémy a konflikty – přínos psychosociálních her je u nich tedy v tom, že mohou ve vyučování tyto kompetence rozvíjet. Nejčastěji volenými oblastmi, kterým by se žáci chtěli věnovat, jsou sice vědomosti, ale hned záhy za nimi se objevují vztahy, komunikace a řešení problémů. Relativně často byla zastoupena také touha po ovládnání pocitů.

### 6.13 Je zájem o vytvoření samostatného předmětu typu sociálně psychologického cvičení?

**Pedagogové:** Jsem zastánce toho, aby na ZŠ vznikl samostatný předmět typu *sociálně psychologického cvičení*:

	ZŠ Uherský brod	ZŠ Luhačovice	Celkem
a) ano	4	1	5
b) ne	9	14	23
c) již existuje	1	1	2

Tabulka 25 Otázka č. 13



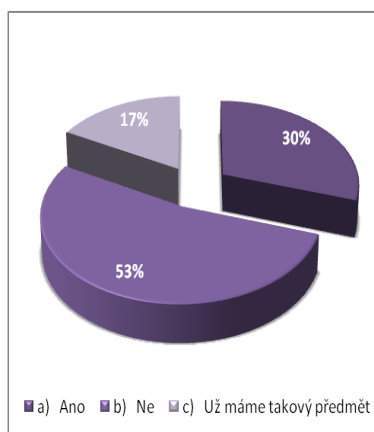
Graf 20 Otázka č. 13

I přes fakt, že většina pedagogů vidí ve vyučování málo prostoru pro využití psychosociálních her, vznik samostatného předmětu zaměřeného na rozvoj osobnosti prostřednictvím psychosociálních her podpořilo jen 5 respondentů. Většina vznik odmítla s argumenty, že rozvoji osobnosti se dostatečně věnují rodinná a občanská výchova, popř. výchova ke zdraví.

**Žáci:** Chtěl(a) bys mít ve škole předmět, který by Ti pomohl poznat sebe sama, vcítit se do druhých, ovládat a vyjadřovat své pocity, řešit problémy a podobně?

	ZŠ Uherský brod	ZŠ Luhačovice	Celkem
a) Ano	15	15	30
b) Ne	21	32	53
c) Už máme takový předmět	6	11	17

Tabulka 26 Otázka č. 13



Graf 21 Otázka č. 13

30 respondentů by předmět uvítalo, neboť je to pro život důležité, dostalo by se jim cenných rad, poznali lépe sebe i druhé, mohli by na sobě pracovat a netrávili čas neustálým učením. 53 % žáků předmět nepotřebuje, popř. uvádí, že stačí rodinná a občanská výchova či výchova ke zdraví.

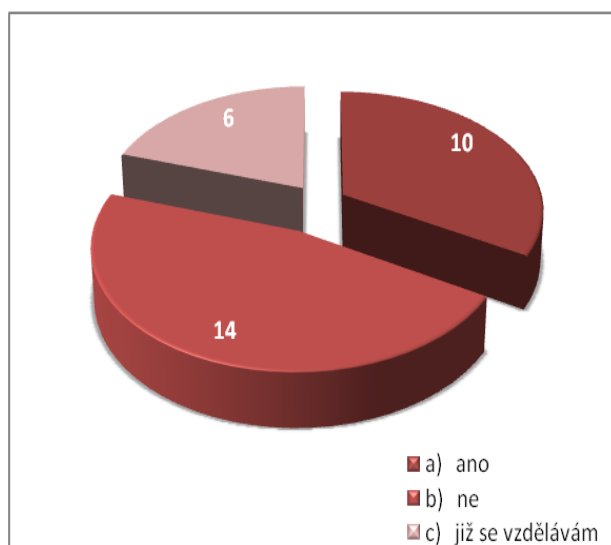
17 % žáků tyto zmíněné předměty přímo považuje za takové, které jim pomáhají poznat sebe sama, vcítit se do druhých apod.

### 6.14 Mají pedagogové zájem o další vzdělávání v oblasti aplikace psychosociálních her?

**Pedagogové:** V oblasti využití psychosociálních her bych se chtěl(a) dále vzdělávat:

	ZŠ Uherský brod	ZŠ Luhačovice	Celkem
a) ano	4	6	10
b) ne	7	7	14
c) již se vzdělávám	3	3	6

**Tabulka 27** Otázka č. 22



Z výsledků je jasně patrné, že poměr respondentů, kteří by se v oblasti psychosociálních her chtěli vzdělávat (či se již vzdělávají) a pedagogů, kteří o další vzdělávání v této oblasti nemají zájem, je téměř vyrovnaný. Z dotazníků vyplývá, že se učitelé dále nechtějí vzdělávat nejen z důvodů nezájmu, ale také díky spokojenosti s úrovní svých znalostí v této oblasti.

**Graf 22** Otázka 22

## 7 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ

Výzkum podpořilo vyplněním dotazníku 100 *žáků* a 30 *pedagogů*. Dle kategorie *aprobace* je největší účast u pedagogů *humanitních* oborů. Výraznější převaha je rovněž vidět v případě působnosti na 2. *stupni ZŠ*. Kategorie *vyučovací styl* nám odhaluje markantní převahu preference *demokratického stylu* u zúčastněných pedagogů. Zastoupení dle *délky praxe* i dle pedagogického *přístupu* ve vyučování je spíše vyrovnané.

### Jak často jsou psychosociální hry zařazovány do vyučování?

*Psychosociální hry jsou do vyučování začleňovány převážně, pokud to vyžaduje situace* (když se výborně hodí k tématu či látce dané vyučovací hodiny nebo když je to v zájmu učitele či žáků – během třídnických hodin pro zlepšení vztahů apod.).

Co se týče frekvence zapojování her, objevují se shody v odpovědích u učitelů i žáků. Obě skupiny uvádí nejčastěji variantu *jednou za měsíc*, což nasvědčuje pravdivosti tvrzení.

I zastoupení dalších variant je velmi podobné.

### Jaké typy psychosociálních her jsou zařazovány do vyučování?

*Z psychosociálních her se ve vyučování nejčastěji objevují hry na sebepoznání.* Hry zaměřené na vcítění se do druhých, vyjadřování pocitů či řešení problémů nejsou potvrzeny většinou respondentů, dá se však s jistotou říci, že se s nimi určitá část žáků ve vyučování setkala (dle konkrétních příkladů, které jsou v dotaznících uváděny).

### Přispívá školská reforma k rozvoji osobnosti a sebepojetí žáka?

*Názory pedagogů na školskou reformu se rozcházejí u jednotlivých škol.* Zatímco ZŠ Uherský Brod souhlasí s tvrzením, že školská reforma přispívá k rozvoji osobnosti a sebepojetí, názory ZŠ Luhačovice jsou opačné. Mezi názory pedagogů ZŠ v Luhačovicích a pedagogů ZŠ v Uherském Brodě byl prokázán statisticky významný rozdíl.

### Je zájem o vytvoření samostatného předmětu typu sociálně psychologického cvičení?

*Vznik samostatného předmětu zaměřeného na rozvoj osobnosti většina pedagogů i žáků odmítla.* Argumenty se v obou případech shodovaly v tom, že občanská, rodinná výchova a výchova ke zdraví se věnuje rozvoji osobnosti dostatečně a samostatný předmět již není potřeba. Určité procentu žáků potom tyto 3 vyučovací předměty přímo považuje za takové, které jim pomáhají poznat sebe sama, vcítit se do druhých, ovládat a vyjadřovat své pocity, řešit problémy apod.

**Vidí pedagogové a žáci základních škol v řazení psychosociálních her do vyučování přínos?**

Žáci v dotaznících uvádí, že je pro ně důležité poznat sebe sama, prohloubení schopnosti empatie, vyjadřování pocitů a do jisté míry také zdokonalení schopnosti řešit problémy a konflikty – přínos psychosociálních her je u nich tedy v tom, že mohou ve vyučování tyto kompetence rozvíjet. Žáci si převážně myslí, že hrou se lze zdokonalit v oblastech jako je poznání sebe sama, vcítění se do druhých, ovládnání a vyjadřování svých pocitů, řešení problémů apod.

Pouze polovina pedagogů považuje psychosociální hry za prostředek rozvoje osobnosti. V čem však většina vidí přínos, je *zlepšování vztahů mezi žáky*. Převažuje rovněž souhlas s výrokem, že *psychosociální hry eliminují výskyt patologických jevů*. Pedagogové uvádí, že díky psychosociálním hrám jsou žáci ohleduplní, empatičtí, nesobečtí, lépe se orientují v problémech, dokáží problémy pojmenovat a řešit je. Dochází také k rozvoji spolupráce, pomoci, prohloubení vzájemného poznání, respektu, pochopení, důvěry a kamarádství.

Cílů výzkumu bylo dosaženo a odpovědi na otázky byly vyčteny. Získala jsem velké množství informací, očekávaných i neočekávaných a v mnoha případech také informací vzbuzujících touhu po hledání dalších odpovědí na nové a nové otázky.



## ZÁVĚR

Jak jsem uvedla v úvodu práce, prostřednictvím své bakalářské práce chci ukázat, že je důležité v rámci *vyučování* působit i na afektivní stránku, ne pouze na stránku kognitivní a rozšířit povědomí o psychosociálních hrách, jejich tématech a samozřejmě jejich pozitivním vlivu na rozvoj osobnosti žáka. V teoretické části jsem popsala přínos psychosociálních her z pohledu autorů, jež jsou specialisty na tuto tematiku. Část praktická potom odhaluje přínos z pohledu těch, kterých se aplikace her přímo dotýká – pedagogů a žáků.

Předměty a výcviky využívající psychosociální hry by měly vést k sebepoznání v celé psychosomatické jednotě člověka, posilovat autenticitu každého z nás a neomezovat se pouze na techniky, kterými se člověk učí jednat konkrétním způsobem. Měly by rozvíjet schopnost jednání v každodenních sociálních situacích s využitím všech dosavadních vědomostí a dovedností, včetně schopnosti adekvátní a tvořivé reakce na danou situaci.

Doufám, že cíl, který jsem si na počátku vytyčila, bude úspěšně dosažen a práce se stane inspirací pro mnoho pedagogů a vychovatelů. Je zde spousta typů, jak je možné přispět kvalitnější přípravě žáků na jejich budoucí život. Věřím, že spoustu pedagogů i žáků „hraní“ zaujme a povzbudí k dalším krokům a aktivitám. Díky všem, jež se v praxi rozhodnou tuto metodu aplikovat, dosáhne osobnostní a sociální výchova opět nových rozměrů.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BAKALÁŘ, E. *Nové psychohry: společenské hry pro všestranný rozvoj osobnosti*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-235-1.
- [2] DOUBRAVA, L. Příprava budoucích učitelů na krizové jevy má značné rezervy. *Učitelské noviny* [online]. 2009, č. 44 [cit. 2010-4-9]. Dostupné z <<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2261>>.
- [3] GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E., BŮŽEK, A. *Obecná pedagogika 2*. Olomouc: HANEX, 2003. ISBN 80-85783-24-X.
- [4] GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNUIOVÁ, G. *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-115-8.
- [5] GILLERNOVÁ, I., MALOTÍNOVÁ, M. *Psychologie pro střední školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n.,p., 1996. ISBN 80-04-26651-7.
- [6] HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro život 2: sociálně psychologické hry pro děti a mládež*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-042-1.
- [7] HERMOCHOVÁ, S. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS o.s., 2005. ISBN 80-239-5612-4.
- [8] HRBÁČKOVÁ, K., ŠVEC, V. *Průvodce metodologií pedagogického výzkumu*. Zlín: UTB, 2007. ISBN 978-80-7318-547-3.
- [9] CHRÁSKA, M. *Metody kvantitativního výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [10] JAKEŠOVÁ, M. Jaké výsledky přinesla desetiletá snaha o zavedení etické výchovy do škol? *Učitelské noviny* [online]. 2010, č. 1 [cit. 2010-4-2]. Dostupné z <<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2325>>.
- [11] KAŠPÁRKOVÁ, S. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: UTB, 2009. ISBN 978-80-7318-790-3.
- [12] KŘIVOHLAVÝ, J. *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-835-X.
- [13] KŘÍŽ, P. *Kdo jsem, jaký jsem*. Kladno: AISIS o.s., 2005. ISBN 80-239-4669-2.
- [14] KUNEŠ, D. *Sebepoznání*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-541-7.

- [15] KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERN, s.r.o., 2001. ISBN 80-214-1844-3.
- [16] MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a starosti*. Jinočany: H+H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.
- [17] ŠIMANOVSKÝ, Z., ŠIMANOVSKÁ, B. *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti: prevence problémů s agresivitou, pasivitou a závislostí*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-0240.
- [18] ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agrese a neklidu*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-689-6.
- [19] ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.
- [20] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- [21] VALENTA, J. *Osobní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS o.s., 2006. ISBN 80-239-4908-X.
- [22] VOPEL, K. W. *Skupinové hry pro život 3*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-398-7.
- [23] ZOUNKOVÁ, D., ed. *Zlatý fond her 3*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-198-3.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

→ Z toho vyplývá

PSH Psychosociální hra

OSV Osobnostní a sociální výchova

RVP Rámcový vzdělávací program

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

EF Etické fórum

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

<b>Graf 1</b> <i>Účast učitelů na výzkumu.</i> . . . . .	43
<b>Graf 2</b> <i>Účast žáků na výzkum</i> . . . . .	43
<b>Graf 3</b> <i>Otázka č. 4.</i> . . . . .	45
<b>Graf 4</b> <i>Otázka č. 11 – pedagogové</i> . . . . .	47
<b>Graf 5</b> <i>Otázka č. 10 – žáci</i> . . . . .	47
<b>Graf 6</b> <i>Otázka č. 2</i> . . . . .	47
<b>Graf 7</b> <i>Otázka č. 4.</i> . . . . .	48
<b>Graf 8</b> <i>Otázka č. 6.</i> . . . . .	48
<b>Graf 9</b> <i>Otázka č. 8.</i> . . . . .	49
<b>Graf 10</b> <i>Otázka č. 8</i> . . . . .	50
<b>Graf 11</b> <i>Otázka č. 11.</i> . . . . .	52
<b>Graf 12</b> <i>Otázka č. 9</i> . . . . .	52
<b>Graf 13</b> <i>Otázka č. 16.</i> . . . . .	56
<b>Graf 14</b> <i>Otázka č. 20.</i> . . . . .	57
<b>Graf 15</b> <i>Otázka č. 25.</i> . . . . .	58
<b>Graf 16</b> <i>Otázka č. 3</i> . . . . .	58
<b>Graf 17</b> <i>Otázka č. 7</i> . . . . .	59
<b>Graf 18</b> <i>Otázka č. 9</i> . . . . .	59
<b>Graf 19</b> <i>Otázka č. 12.</i> . . . . .	60
<b>Graf 20</b> <i>Otázka č. 13.</i> . . . . .	61
<b>Graf 21</b> <i>Otázka č. 13.</i> . . . . .	61
<b>Graf 22</b> <i>Otázka č. 22.</i> . . . . .	62

**SEZNAM TABULEK**

<b>Tabulka 1</b> <i>Náplň osobnostní a sociální výchovy</i> .....	16
<b>Tabulka 2</b> <i>Výzkumný vzorek</i> .....	43
<b>Tabulka 3</b> <i>Účast pedagogů dle kategorií</i> .....	44
<b>Tabulka 4</b> <i>Otázka č. 4.</i> .....	45
<b>Tabulka 5</b> <i>Otázka č. 11.</i> .....	46
<b>Tabulka 6</b> <i>Otázka č. 10.</i> .....	46
<b>Tabulka 7</b> <i>Otázka č. 2.</i> .....	47
<b>Tabulka 8</b> <i>Otázka č. 4.</i> .....	48
<b>Tabulka 9</b> <i>Otázka č. 6.</i> .....	48
<b>Tabulka 10</b> <i>Otázka č.8</i> .....	49
<b>Tabulka 11</b> <i>Otázka č. 8</i> .....	50
<b>Tabulka 12</b> <i>Kontingenční tabulka č. 1</i> .....	51
<b>Tabulka 13</b> <i>Otázka č. 11</i> .....	52
<b>Tabulka 14</b> <i>Otázka č. 9</i> .....	52
<b>Tabulka 15</b> <i>Kontingenční tabulka č. 2.</i> .....	53
<b>Tabulka 16</b> <i>Kontingenční tabulka č. 3.</i> .....	54
<b>Tabulka 17</b> <i>Kontingenční tabulka č. 4.</i> .....	55
<b>Tabulka 18</b> <i>Otázka č.16</i> .....	56
<b>Tabulka 19</b> <i>Otázka č. 20</i> .....	57
<b>Tabulka 20</b> <i>Otázka č. 3</i> .....	58
<b>Tabulka 21</b> <i>Otázka č. 5</i> .....	58
<b>Tabulka 22</b> <i>Otázka č. 7</i> .....	59
<b>Tabulka 23</b> <i>Otázka č. 9.</i> .....	59
<b>Tabulka 24</b> <i>Otázka č. 12</i> .....	60
<b>Tabulka 25</b> <i>Otázka č. 13</i> .....	61

**Tabulka 26** *Otázka č. 13* ..... 61

**Tabulka 27** *Otázka č. 22* ..... 62

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY**

**PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK PRO ŽÁKY**



## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY

### Dotazník:

Vážená paní/Vážený pane,

žádám Vás o vyplnění dotazníku, jenž se zaměřuje na Vaše názory a postoje ve vztahu k tzv. PSYCHOSOCIÁLNÍM HRÁM a jejich využití. Je anonymní a jeho výsledky budou sloužit pro zpracování bakalářské práce. Cílem je odhalit a statisticky zpracovat Vaše postoje a na základě výsledků vyvodit závěry, které mohou být v mnohém strůjcem pozitivních změn v tomto oboru.

Předem děkuji za Váš čas a ochotu,

Romana Štefková, studentka Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

„**Psychosociální hra** nebo také *sociálně psychologická hra, psychohra* či *interaktivní hra* je cvičení, díky kterému dochází k *sociálnímu učení*. Toto učení probíhá prostřednictvím *vlastní zkušenosti* během hry. Snaží se působit na *rozvoj osobnosti a korigovat poruchy sebehodnocení*. Hry děti učí *sociálním dovednostem* – vnímání sebe i druhých, komunikaci, spolupráci, toleranci, hodnotám, vztahům apod.“

- 1) Jako pedagog působím . . . let.
- 2) Vyučuji na:
  - a) 1. stupni
  - b) 2. stupni
- 3) Vyučuji předměty: .....
- 4) Pojem psychosociální hra:
  - a) znám a o danou oblast se zajímám
  - b) znám, ale o danou oblast se příliš nezajímám
  - c) neznám
- 5) Prošel/prošla jsem sociálně psychologickým či jiným podobným výcvikem (osobnostně sociálním apod.):
  - a) ano
  - b) ne
- 6) V hodinách kladu spíše:
  - a) silné a náročné požadavky, žáci se pak více snaží a více si zapamatují
  - b) nižší požadavky, dávám žákům prostor pro to, co je zajímá
  - c) přiměřené požadavky, kterými je podněcuji k samostatné činnosti
- 7) V průběhu vyučovací hodiny častěji využívám:
  - a) předávání hotových informací žákům, nejčastější metodou je výklad popř. diskuze
  - b) aktivní zapojení žáků při získávání informací, nejčastější metodou je hra, tvorba projektů apod.

- 8) Myslím si, že školská reforma (ŠVP) přispívá k rozvoji osobnosti a sebepojetí žáků.
- naprosto souhlasím
  - souhlasím
  - částečně souhlasím
  - spíše nesouhlasím
  - nesouhlasím
  - naprosto nesouhlasím
- 9) Podle mého názoru mají psychosociální hry:
- pozitivní vliv na rozvoj osobnosti a sebepojetí žáka  
*uved'te v čem:* .....
  - nepatrný vliv na rozvoj osobnosti a sebepojetí žáka
  - žádný vliv na rozvoj osobnosti a sebepojetí žáka
- 10) Podle vlastních zkušeností usuzuji, že v současné době se psychosociální hry na základních školách využívají:
- pravidelně ve všech předmětech
  - pravidelně v určitých předmětech
  - pokud to vyžaduje situace
  - nevyžívají
- 11) Já osobně psychosociální hry zařazuji do výuky:
- denně
  - jednou týdně
  - jednou za měsíc
  - jednou za čtvrt roku
  - jednou za půl roku
  - jednou za rok
  - vůbec
- 12) V současné době je v hodinách:
- dostatek prostoru pro využití psychosociálních her
  - málo prostoru pro využití psychosociálních her
  - žádný prostor pro využití psychosociálních her
- 13) Jsem zastávce toho, aby na ZŠ vznikl samostatný předmět typu *sociálně psychologického cvičení*:
- ano
  - ne
  - již existuje, jeho název je: .....
- 14) Žáci se ve škole chovají k pedagogům:
- rok od roku lépe, chování se zlepšuje  
*uved'te v čem:* .....
  - stále stejně, slušně, žáci respektují pravidla
  - rok od roku hůře, chování se zhoršuje  
*uved'te v čem:* .....
- 15) Sleduji, že ve většině tříd mají žáci mezi sebou:
- výborné vztahy
  - ucházející vztahy s občasným výskytem negativních projevů vůči druhým
  - špatné vztahy s neustálým výskytem negativních projevů vůči druhým

- 16) Využití psychosociálních her zlepšuje vztahy mezi žáky.
- a) souhlasím  
*uved'te v čem:* .....
  - b) nesouhlasím
- 17) Podle vlastních zkušeností se na základních školách vyskytují patologické jevy (záškoláctví, agresivita, užívání návykových látek apod.)
- a) ano  
*uved'te proč:* .....
  - b) ne
- 18) Výskyt patologických jevů na naší škole:
- a) je nepatrný
  - b) spíše klesá
  - c) spíše stoupá
- 19) Myslím si, že příčinou výskytu patologických jevů na školách jsou nedostatky v rozvoji osobnosti a sebepojetí žáka.
- a) naprosto souhlasím
  - b) souhlasím
  - c) částečně souhlasím
  - d) spíše nesouhlasím
  - e) nesouhlasím
  - f) naprosto nesouhlasím
- 20) Využití psychosociálních her eliminuje výskyt patologických jevů.
- a) souhlasím  
*uved'te v čem:* .....
  - b) nesouhlasím
- 21) Psychosociální hry jsou vynikající prostředek pro relaxaci, jenž má zároveň pozitivní vliv na změnu prožívání a chování žáka.
- a) naprosto souhlasím
  - b) souhlasím
  - c) částečně souhlasím
  - d) spíše nesouhlasím
  - e) nesouhlasím
  - f) naprosto nesouhlasím
- 22) V oblasti využití psychosociálních her bych se chtěl(a) dále vzdělávat:
- a) ano
  - b) ne
  - c) již se vzdělávám

## PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

### Dotazník:

Ahoj,

chci Tě požádat o vyplnění dotazníku, díky kterému mi pomůžeš zjistit, kolik času v průběhu vyučovacích hodin s učiteli věnujete HŘE, jak hraní během vyučování hodnotíš a jak Tě ovlivňuje. Dotazník je ANONYMNÍ, to znamená, že nechci znát Tvé jméno a nikdo se nedozví, že jsi tento dotazník vyplňoval/a právě Ty. To, co se z Tvých odpovědí dozvím, využiji ve své práci o tom, jak mohou být hodiny pro Tebe jako žáka přínosné a zároveň zajímavé a živé.

Předem Ti děkuji za vyplnění dotazníku a přeji Ti hodně úspěchů ve škole.

Romana Štefková, studentka Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

- 1) Zakroužkuj, **jaké hry** s učiteli ve vyučování **hrajete** (můžeš označit více odpovědí):
  - a) žádné
  - b) hry na vědomosti – křížovky, tajenky, „Město, jméno, ...“
  - c) hry na zapamatování slov, čísel, obrázků
  - d) hry na tvořivost – dokreslení obrázků, dopsání věty (příběhu)
  - e) jiné: .....
- 2) Hrajete také hry, ve kterých se učíte **poznávat sami sebe** (vlastnosti, chování, názory, pocity, ...)?
  - a) ano  
například: .....
  - b) ne
- 3) Myslíš, že je důležité znát dobře **sám(a) sebe**?
  - a) ano  
napíš proč: .....
  - b) ne
- 4) Zkoušeli jste se někdy v rámci hry **vcítit** do někoho jiného (spolužáka, kamaráda, rodiče)?
  - a) ano  
například: .....
  - b) ne
- 5) Je pro tebe důležité umět se **vcítit** do kamaráda (spolužáka, rodiče)?
  - a) ano  
napíš proč: .....
  - b) ne
- 6) Povídate si během her (nebo po jejich skončení) také o svých **pocitech**?
  - a) ano
  - b) ne

- 7) Je dobré mluvit o tom, co **cítíme**?
- a) ano  
*napiš proč:* .....
- b) ne
- 8) Řešíte prostřednictvím hry různé **problémy či konflikty** ve vztazích (s rodiči, s kamarády, spolužáky,...)?
- a) ano  
*například:* .....
- b) ne
- 9) Chtěl(a) bys umět lépe řešit své **problémy či konflikty** ve vztazích?
- a) ano  
*napiš jaké a proč:* .....
- b) ne
- 10) Zakroužkuj, **jak často** ve vyučování **hraje hry**, které jsou zaměřené na některé ze zmíněných témat (*poznání sebe sama, vcítění se do druhých, ovládnání a vyjadřování svých pocitů, řešení problémů a podobně*).
- a) vůbec  
b) jednou nebo dvakrát za rok  
c) jednou za měsíc  
d) jednou za týden  
e) každý den
- 11) Myslíš si, že díky určitým **hrám** se můžeš **zdokonalit** v takových oblastech jako je *poznání sebe sama, vcítění se do druhých, ovládnání a vyjadřování svých pocitů, řešení problémů a podobně*?
- a) ano  
*napiš jak:* .....
- b) ne
- 12) V které oblasti by ses chtěl(a) **nejvíce** zdokonalit (*vyber 3*):
- a) ve vědomostech  
b) ve vztazích  
c) v komunikaci  
d) v řešení problémů  
e) poznání sebe sama  
f) ve vcítění se do druhých  
g) v ovládnání svých pocitů  
h) v jiné oblasti: .....
- 13) Chtěl(a) bys mít ve škole **předmět**, který by Ti pomohl *poznat sebe sama, vcítit se do druhých, ovládat a vyjadřovat své pocity, řešit problémy a podobně*?
- a) ano  
*napiš proč:* .....
- b) ne  
c) už máme takový předmět  
*jmenuje se:* .....