

Hry pro rozvoj komunikace třídního kolektivu

Marcela Lišková

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Marcela Lišková**
Osobní číslo: **H19828**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Hry pro rozvoj komunikace třídního kolektivu**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti problematiky komunikace třídního kolektivu.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na komunikaci žáků ve školní třídě na hry, které jsou v hodinách využívány.
Příprava metodologie výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s učiteli a pozorování žáků ve třídě.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat a jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich vyhodnocení a doporučení pro praxi základních škol.

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

Seznam doporučené literatury:

- Boukalová, H., Cerha, O., Sedláček, M., & Šírová, E. (2023). *Psychologie komunikace*. Grada.
Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada.
Levi, D. (2020). *Group Dynamics for Teams*. Sage Publication.
Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Portál.
Novotná, E. (2010). *Sociologie sociálních skupin*. Grada.
Staniček, P. (2020). *Hry na rozvoj verbální komunikace*. Grada.
Plummer, D. (2022). *Hry pro rozvoj komunikačních schopností u dětí 4-11 let*. Portál.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Roman Božik, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2024**
Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně
18. 4. 2024

.....

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 přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce se zabývá zapojením her, jež rozvíjí komunikaci v třídním kolektivu. V teoretické části této práce bude vymezena komunikace, kde budou dále popsány typy komunikace, se kterou se můžeme ve škole setkat. Třídní kolektiv, ke kterému patří klima školy a klima třídy a také pojem hra, jeho dělení a příklady her. Po teoretické části přejdeme na charakteristiku metodologie výzkumu, jež probíhalo formou polostrukturovaného rozhovoru s učiteli a doplňkového pozorování ve třídách. Prostřednictvím rozhovorů a pozorování jsem dospěla k závěru, že učitelé zapojují hry do výuky napříč předměty a je pro ně důležitá komunikace, jež probíhá ve třídě. Výsledky také poukazují i na bariéry, které v komunikaci způsobuje dnešní doba a ovlivnění moderními technologiemi.

Klíčová slova: komunikace, třída, klima třídy, hra, role žáka

ABSTRACT

The present thesis deals with the involvement of games that develop communication in the classroom team. In the theoretical part of this thesis, communication will be defined, where the types of communication that can be encountered in school will be further described. The classroom collective, which includes the school climate and the classroom climate as well as the concept of play, its division and examples of games. After the theoretical part, we will move on to the characterization of the research methodology, which took the form of semi-structured interviews with teachers and additional classroom observations. Through the interviews and observations, I concluded that teachers integrate games into their teaching across subjects and that the communication that takes place in the classroom is important to them. The results also highlight the barriers to communication caused by today's times and the influence of modern technology.

Keywords: communication, classroom, classroom climate, game, student role

Tímto bych ráda poděkovala z celého srdce vedoucí mé diplomové práce doc. PhDr. Romanu Božikovi, Ph.D. za odborné vedení, podporu, množství cenných rad a zároveň za velkou trpělivost s obdivuhodnou vstřícností při konzultacích. Rovněž bych chtěla poděkovat všem učitelům zapojeným do výzkumu, a především mé rodině a blízkým za podporu při psaní práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 KOMUNIKACE	13
1.1 VYMEZENÍ KOMUNIKACE	14
1.2 SOCIÁLNÍ KOMUNIKACE	15
1.3 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE	17
1.3.1 Výuková komunikace.....	19
1.4 VERBÁLNÍ KOMUNIKACE	20
1.5 NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE.....	21
1.6 EFEKTIVNÍ KOMUNIKACE	23
2 TŘÍDNÍ KOLEKTIV	27
2.1 TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA.....	27
2.2 KLIMA ŠKOLY.....	29
2.3 KLIMA TŘÍDY	30
2.4 POZICE A ROLE ŽÁKA VE TŘÍDĚ	32
3 VÝZNAM HRY	35
3.1 DĚLENÍ HER.....	37
3.1.1 Hry tvořivé	38
3.1.2 Hry s pravidly.....	39
3.2 HRY PRO ROZVOJ KOMUNIKACE	41
II PRAKTICKÁ ČÁST	43
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	44
4.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	44
Hlavní cíl výzkumu:	44
4.2 VÝZKUMNÉ METODY A JEJICH CHARAKTERISTIKA.....	45
4.3 REALIZACE VÝZKUMU	46
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	46
4.4.1 Charakteristika participantů	47
4.5 ZPRACOVÁNÍ ZJIŠTĚNÝCH DAT A JEJICH ANALÝZA	49
5 VÝZKUM Á ZJIŠTĚNÍ A JEJICH INTERPRETACE.....	50
5.1 VÝSLEDKY ROZHOVORŮ.....	50
5.1.1 Škola hrou	51
5.1.2 Příležitost k přirozené komunikaci.....	55
5.1.3 Vliv komunikace na třídní kolektiv.....	60
5.1.4 Komunikace jako základ úspěchu	63

5.2	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	67
6	ZÁVĚREČNÁ DISKUSE	70
6.1	LIMITY	71
6.2	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	71
	ZÁVĚR	73
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	75
	SEZNAM OBRÁZKŮ	78
	SEZNAM TABULEK.....	79
	SEZNAM PŘÍLOH.....	80

ÚVOD

Ve vzdělávacím prostředí hraje komunikace klíčovou roli v budování silného třídního kolektivu a podporuje efektivní učení a rozvoj jednotlivců. Jedním z účinných prostředků, jak posílit komunikační dovednosti a vytvořit pozitivní atmosféru ve třídě, je začlenění her do výuky. Hry poskytují žákům příležitost nejen k učení se nových konceptů a dovedností, ale také k interakci, spolupráci a komunikaci s ostatními členy třídního kolektivu. Zařazení her do vzdělávacího procesu přináší řadu výhod. Prvním a zároveň klíčovým aspektem je posílení komunikace ve třídě. Hry vytvářejí příležitosti pro žáky aktivně komunikovat, sdílet nápady a strategie a společně řešit problémy. Tato interaktivní komunikace nejenže podporuje rozvoj verbálních a neverbálních komunikačních dovedností, ale také zlepšuje schopnost poslouchat a porozumět druhým.

Dále hry přispívají k angažovanosti a motivaci žáků. Zábavný a interaktivní charakter her přitahuje pozornost a zapojení žáků, což vede k lepšímu zapamatování nových informací a podpoře jejich učení. Skrze hry se žáci učí spolupracovat, vyjádřit své myšlenky a názory a řešit konflikty, což přispívá k rozvoji jejich sociálních dovedností a budování týmového ducha.

Diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části – teoretickou a praktickou. V teoretické části jsem nejprve popsala komunikaci, kde jsem popsala samotný pojem komunikace a poté rozdělení podle typů komunikace, se kterými se můžeme setkat. Další kapitola se zabývá třídním kolektivem a rolemi žáka, jež se mohou vyskytnout ve třídě. V závěru teoretické části představuji význam, dělení a příkládám i ukázky na rozvoj komunikace při hře.

Praktická část zahrnuje výzkumné šetření, které probíhalo kombinací dvou metod, a to polostrukturovaným rozhovorem s učiteli a poté pozorování ve třídách, kde jsem měla možnost pozorovat, jak učitelé zapojují hry a zároveň, jak při hrách probíhá komunikace mezi spolužáky. Všechny rozhovory probíhali s učiteli učících převážně na vesnicích ve Zlínském kraji, na Valašsku.

Cílem praktické části bylo zjistit, v čem spatřují učitelé benefity rozvoje komunikace v návaznosti na rozvoj třídního kolektivu, zda učitelé spatřují výhody zařazení her do výuky a zachytit příklady komunikačních her ve výuce. Data, které jsem sesbírala z rozhovorů jsem poté analyzovala metodou otevřeného kódování.

Výsledná zjištění ukazují, že učitelé často zařazují hry do vzdělávacího procesu a spatřují výhody, když jsou hry zařazovány. Podle participantů hry nejen rozvíjí komunikaci, ale také stmelují kolektiv a podílí se na pozitivním klimatu třídy. Zároveň hry dle jejich názoru velkou motivací k učení, kdy je učitelé využívají i jako motivaci k na začátku hodiny, tak i proto, aby si lépe zapamatovali učivo, protože pomocí hry si lépe zapamatují probranou látku. Taktéž však hry učí žáky mezi sebou vycházet, spolupracovat a řešit konflikty, které nastanou během aktivity.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKACE

Komunikaci každý z nás jistě považuje jako důležitý prostředek, pomocí kterého jsme schopni se dorozumět s druhými lidmi a zároveň lépe porozumět, co si druzí lidé myslí a cítí. Považujeme ji za proces, kterým jsme schopni si vyměnit informace, pocity, názory a myšlenky mezi sebou. Lidé komunikují prostřednictvím verbální a neverbální komunikace a písemných zpráv. Jedná se o klíčový prvek lidského života, který nám umožňuje navazovat vztahy, sdílet informace, řešit problémy a spolupracovat s ostatními lidmi. Je důležité dbát na kvalitní komunikaci, díky které vytváříme pevné a zdravé vztahy s lidmi v našem okolí. Pokud je na dobré úrovni, jsme schopni vytvořit důvěru, respekt a empatii a předcházet tak konfliktům. V pracovním prostředí je komunikace klíčovým prvkem pro efektivní spolupráci. Pokud zde bude dobrá komunikace, může být dosaženo stanoveného cíle.

Komunikace se rovněž podílí i na osobním rozvoji, kdy se můžeme učit od ostatních, a tak získávat nové znalosti a dovednosti a zároveň rozvíjet i svůj osobní růst. Je důležitá ve všech oblastech života, od osobních vztahů po pracovní prostředí a veřejnou sféru. Efektivní komunikace je klíčem k porozumění, úspěchu a štěstí, jak v osobním, tak i profesním životě.

Při komunikaci s jedinci může však nastat jistý šum, který vede k nedorozumění a nepřesnostem. Šum vychází z různých forem a může nám ovlivnit kvalitu naší komunikace. Patří zde hlučné prostředí, popřípadě špatná kvalita zvuku, kdy nepřizpůsobíme hlas dané situaci. Dále je také důležité dbát na výběru vhodných slov, podle toho, s kým rozhovor vedeme, aby nedošlo k záměně významu slov. A jelikož jsou v dnešní době hodně využívány moderní technologie, je potřeba zmínit i tuto oblast, kde může nastat špatné telefonní spojení či různé technické poruchy. Proto je velmi důležité, aby komunikující strany identifikovaly a minimalizovaly šum, kvůli efektivnější komunikaci.

Podle Boukalové (2023, s.15) je oblast komunikace pro psychologii velmi zajímavým a důležitým, možná i proto, že, jak se říká, „nemůžeme nekomunikovat.“ Na to navazuje Vybíral (2013) s tím, že sociální psychologie zajímá, jak se u jedinců může komunikace měnit, když zastávají nějakou roli nebo dosáhnou jistého postavení.

Jelikož nás komunikace provází celý náš život, je důležité, abychom předešli deficitům v komunikačním procesu. Nejdůležitějším a zároveň i nejtěžším obdobím komunikaci je

od narození po zahájení školní docházky, z toho důvodu se musíme u dětí věnovat právě komunikaci (Bytešnicková, 2012). Z toho nám vyplývá, že se jí musíme zabývat již v útlém věku, aby zde nenastal nějaký problém, který by nás mohl doprovázet celý život.

1.1 Vymezení komunikace

Konečná (2009) uvádí, že umění komunikovat je bezesporu jednou z nejdůležitějších lidských schopností. Můžeme ji považovat za nezbytný nástroj k přežití, protože jako lidé nežijeme izolovaně, ale vytváříme společnosti, komunity a vztahy s druhými lidmi. Komunikace nám umožňuje sdílet myšlenky, potřeby, pocity a informace s ostatními. Tím vytváříme vzájemné porozumění a propojujeme se s lidmi kolem sebe. Slovo komunikace pochází původně z latinského slova *communicare* – „činit něco společným, společně něco sdílet. Poté Hausenblass 1971 (Vybíral, 2013) definoval komunikaci jako „obcování lidí, společné podílení se na nějaké činnosti ve vzájemném kontaktu“. Komunikace může docházet ve čtyřech oblastí:

1. Intrapersonální komunikace
2. Interpersonální komunikace
3. Komunikace v malých skupinách
4. Veřejná komunikace

V intrapersonální komunikaci probíhá uvnitř jedince. Zde spadají naše myšlenky, pocity, sebereflexe či dialogy, které jedinec vede sám se sebou. Interpersonální komunikací už hovoříme s druhými lidmi. Tato forma je založena na vzájemném vztahu mezi jednotlivci a budujeme spojení s ostatními, porozumění si navzájem a sdílení našich názorů a pocitů. Taktéž však poznáváme i sami sebe a umožňujeme ostatním, aby oni lépe poznali nás. Komunikací v malých skupinách rozumíme působení o další členy skupiny. Mezi malé skupiny spadá například rodina, třída, pracovní tým a podobně. Snaží se společně řešit problémy, sdílet spolu informace, přicházet společně na nové nápady a pomáhat si. Poslední oblastí je veřejná skupina, kdy se nás snaží ostatní jedince informovat či přesvědčovat. Avšak také my můžeme být v té roli, kdy budeme lidi informovat a přesvědčovat, aby si něco koupili nebo změnili svůj názor na ten náš (DeVito, 2001).

Tento typ komunikace dělíme podle charakteristiky a můžeme tedy říci, že si každý z nás prošel všemi oblastmi a neustále se s nimi setkáváme a nadále i budeme setkávat, protože

komunikovat je pro nás přirozené a bez komunikace by se nikdo z nás neobešel. Pomocí interpersonální komunikace můžeme budovat zdravé vztahy, efektivní pracovní tým a je pro nás důležitá ve všech oblastech našeho života.

Další dělení nám nabízí Gavora (2005)

- Dorozumívání je základním prvkem komunikace, který zahrnuje sdílení myšlenek, porozumění a shodu mezi komunikujícími stranami. Jedná se o proces, kdy se lidé snaží navzájem pochopit a dosáhnout vzájemného porozumění.
- Sdělování je dalším důležitým aspektem komunikace, který spočívá v informování, vyjádření postojů, pocitů, názorů a dalších informací směrem k druhému členovi komunikace. Tento proces vyžaduje aktivní účast obou stran – jedna strana chce něco sdělit, zatímco druhá strana je adresátem této informace.
- Výměna informací představuje další úroveň komunikace, kdy dochází k aktivnímu přenosu informací mezi komunikujícími stranami. Jedna strana vysílá informaci, kterou druhá strana přijímá, a následně dochází k obrácenému procesu. Důležitým prvkem v této fázi je nejen přijetí a vyslání informací, ale také jejich analýza a vnitřní zpracování, což přispívá k porozumění a efektivní komunikaci. I když existují situace, kdy je komunikace jednosměrná, jako například při přednáškách nebo zpravodajství, typickou charakteristikou komunikace je spíše obousměrnost formou dialogu. Tento dialog umožňuje aktivní účast obou stran a lepší porozumění sděleným informacím.

1.2 Sociální komunikace

„Sociální komunikace je základním prostředkem vzájemného dorozumění mezi lidmi“ (Pokorný, 2003, s.18). Mareš a Křivohlavý (1995) považuje sociální komunikaci jako obecný prvek tří klíčových aspektů sociálního interakce: sdílených aktivit, vzájemného ovlivňování a mezilidských vztahů.

V sociální komunikaci dochází k propojení myšlenkových procesů jednotlivých účastníků interakce a může tak docházet k vytváření prostředí pro vzájemné ovlivňování. Informace, která je sdělována během komunikace, podrobena procesu kódování a dekódování. V průběhu těchto procesů a přenosu informace se podílí různé faktory, což má za následek, že původní záměr komunikátora není nikdy zcela shodný s interpretací informace u příjemce.

Každý jedinec během komunikace vykládá své sdělení odlišně, protože jej interpretuje skrze své vlastní prožitky, zkušenosti, motivaci a osobní hodnocení. Taktéž lépe přijímáme názory, které jsou nám blízké a souzní s vlastními názory a postoji. Kdežto opačné informace buď ignorují nebo si je upravíme dle svých přesvědčení (Pokorný, 2003).

Vybíral (2013) uvádí, že komunikace má jistý účel a smysl. Taktéž každá komunikační interakce obvykle slouží k naplnění jedné, či více funkcí. Mezi tyto funkce zahrnujeme informovanost, kdy předáváme například nějakou zprávu nebo chceme něco oznámit. Další funkcí je instruovat, kdy někoho učíme a navádíme. U přesvědčení se snažíme o změnu názoru ostatních lidí. Funkcí vyjednat a domluvit se řešíme jistý problém, popřípadě dojdeme k dohodě mezi účastníky komunikace. A poslední funkcí pobavit nám jde především o to, abychom rozveselili druhé, ale i sebe samotné. Levi (2020) uvádí, že sociální interakce je nezbytná pro týmovou práci, vyžaduje soudržnost skupiny a dobrou komunikaci. Dobrá komunikace závisí na pochopení důvěry. Když se členům týmu nedaří rozvíjet dobré sociální vztahy, dobře komunikovat, mají mezilidské problémy, které narušují výkonnost, a nejsou schopni se vzájemně odměňovat a motivovat.

Pokorný (2003, s. 20) vymezil základní principy komunikace s lidmi:

1. Vnikni. Pochop stanovisko partnera, jeho podmínky. Snaž se myslet jeho stylem.
2. Vytvářej příznivou atmosféru. Vyjadřuj porozumění s partnerem. Mluv s ním o něm
3. Neponižuj. Nedotýkej se partnerova sebevědomí. Dávej najevo, že tě upřímně zajímají jeho problémy. Tvař se přívětivě.
4. Usmívej se. Vysílej vůči partnerovi pozitivní energii.
5. Vyzdvihuj. Projev zájem o partnera, svoji důvěru k němu. Zaujatě ho poslouchej a dopřej mu pocit jeho vlastní důležitosti.

Můžeme tedy říci, že sociální komunikace je proces, během něhož dochází k výměně informací a sdělování mezi jednotlivci či skupinami, a to v rámci sociálního prostředí. Tato komunikace probíhá v kontextu sociální interakce, kde jsou zapojeny sociální dovednosti, normy a hodnoty. V průběhu komunikace se lidé snaží navzájem porozumět, sdílet své myšlenky, pocity a navazovat mezilidské vztahy. Klíčovými prvky je předávání myšlenek do sdělení a také rozšifrování přijatých sdělení, přičemž interakce může být ovlivněna různými faktory, například vlastní zkušenosti, kulturní odlišnosti a taktéž i emocionálních stavů.

1.3 Pedagogická komunikace

Definice Gavory (1988, podle Nelešovská, 2005, s. 26) „Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, které určují pravomoce jejich účastníků.“

Definice Navrátila et al. (1982, podle Nelešovská, 2005, s. 26) „Komunikaci je tedy nutné chápat jako základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, který umožňuje zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizaci zvolených cílů, obsahu, metod a forem jako prvků vyučovacího procesu.“

Podle Danka (2009, s.12) je „pedagogická komunikace proces neustálého, systematického a stále se zdokonalujícího kontaktu učitele a žáků či studentů v zájmu rozvoje vědomostí, ale i přípravy v podmínkách společenského, užšího anebo širšího prostředí.“ Z toho nám vyplývá, že musíme neustále zdokonalovat nejen své vědomosti, ale i samotnou komunikaci, jelikož si vytváříme jisté pocity a názory na věci, které nás obklopují. Komunikace je ve třídě klíčová: obecně se má za to, že úspěšná výuka vyžaduje pouze 50 % znalostí a 50 % komunikačních dovedností. Učitel by tedy měl ovládat všechny čtyři způsoby komunikace – poslech, mluvení, čtení a psaní – a měl by vědět, jak tyto dovednosti efektivně využít ve školním prostředí (Sword, 2020).

Pedagogická komunikace se označuje jako zvláštní případ komunikace sociální, která tedy spadá pod tuto komunikaci a dochází zde k vychovávání, vzdělávání a pozorování pedagogického cíle. Zároveň plní jisté pedagogické funkce a jestliže probíhá tak jak má, přináší příznivé klima pedagogického procesu, vytváří pozitivní vztah jak mezi učitelem a žáky, tak i mezi žáky samotnými, rozvíjí u žáků motivaci k učení a vede jejich osobnost správným směrem. Je důležité si taky uvědomovat, že pedagogická komunikace neprobíhá pouze mezi učitelem a žákem, ale může probíhat i mezi žáky navzájem (Nelešovská, 2005; Mareš & Krívohlavý, 1995). Mešková (2012) dále uvádí, že nemusí nutně probíhat jen ve třídě, ale spadá zde i tělocvična, klubovna, hřiště či dílna a může také probíhat i mimo prostory školy, kde radíme třeba exkurze.

Danek (2009, s.13) nám představil cíle v pedagogické komunikaci, které jsou:

- vytvoření spojitosti a návaznosti mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu
- vytvoření tvořivé atmosféry v prostředí třídy i školy
- podněcování aktivity ve vyjadřování a naslouchání

- dynamizace a komplexnost přijímaných informací
- rozvoj vstřícnosti a spolupráce mezi účastníky pedagogické komunikace
- zkvalitňování jazykového projevu a rozvoj slovní zásoby

Obsah pedagogické komunikace je ovlivněn mnoha faktory, které zahrnují samotnou pedagogickou funkci, osobnost učitele, aktivita žáků, použité metody a pravidla. Veřejnost chápe pedagogickou komunikaci pouze jako prostředek pro předávání učiva, avšak ve skutečnosti je mnohem širší a komplexnější (Juklová et al., 2015). Především zde je tedy nesmírně důležité, aby byly učeny cíle komunikace, jelikož umožňují jedinci rozvíjet nejen jeho vědomosti a zručnosti, ale taktéž získat přiměřené sebevědomí o něm samém.

Gavora (2005) nám představuje osm typů vztahů pedagogické komunikace:

1. učitel – žák
2. učitel – skupina žáků
3. učitel – třída
4. žák – žák
5. žák-skupina žáků
6. žák-třída
7. skupina žáků-skupina žáků
8. skupina žáků-třída

tyto vztahy pak dělí na asymetrické a symetrické. Mezi asymetrické vztahy spadají první tři typy, jelikož tyto vztahy se projevují tím, že učitel má nadřazené postavení právě nad žáky. Proto může rozhodovat o mnoha věcech, jako je například to, kdo s kým bude o čem komunikovat, jak dlouho bude komunikace trvat a jak bude i probíhat. Zbylé typy spadají do symetrických vztahů. Zde jsou vztahy mezi komunikujícími shodné a mají v průběhu komunikace stejná práva a možnosti. Avšak tyto vztahy se nám může změnit ze symetrických na asymetrické ve chvíli, kdy je ve skupině dominantnější žák, nebo sama skupina si může určit vůdce, který bude činnost řídit.

Můžeme tedy říci, že pedagogická komunikace je pro nás velmi důležitá hned z několika hledisek, jako je přenos znalostí a dovedností, motivace žáků k učení, rozvoj sociálních dovedností, budování mezilidských vztahů a individuální podpora od učitelům k žákům.

Jedná se tedy o klíčový prvek vzdělávacího procesu, který ovlivňuje úspěch a efektivitu výuky, rozvoj žáků a kvalitu vzájemných vztahů ve školním prostředí.

1.3.1 Výuková komunikace

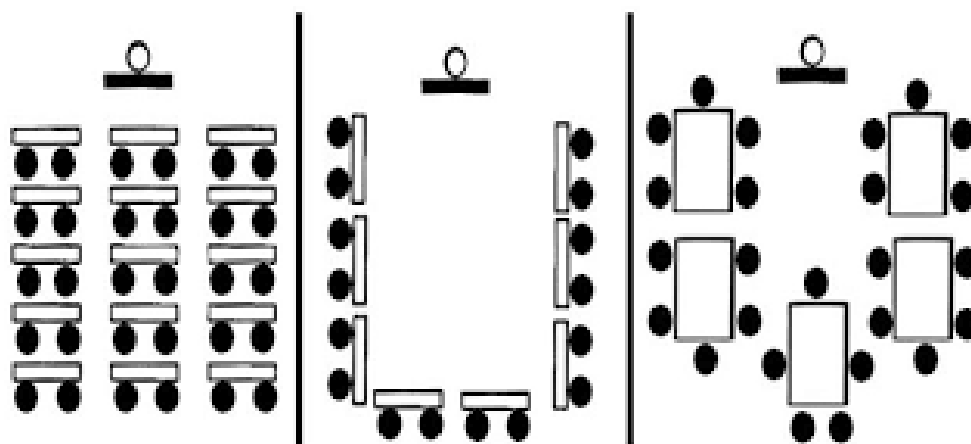
Výuková komunikace se od té pedagogické liší tím, že probíhá pouze ve vyučování, takže zde nezahrnujeme přestávky. Ve výuce se vyskytuje převážně verbální komunikace, kdy žák odpovídá na otázky učitele, čte a píše. Od klasické komunikace se nám liší i rozložením času komunikace mezi učitelem a ostatními žáky. Pevně právě učitel má vyhrazen větší čas na komunikaci ve výuce, který tvoří až dvě třetiny z vyučovací jednotky. Zbývá jedna třetina času se rozděluje pak mezi všechny žáky, kteří jsou přítomni ve třídě. Neverbální komunikace má více funkcí, jako je sladění výuky anebo vypovídá o celkovém výukovém obsahu. Komunikace může probíhat i tehdy, když si žák nepřeje komunikovat. Zde spadá i to, když žák nedopoví na danou otázku učitele. Tím dává najevo, že buď nezná odpověď na položenou otázku, nebo odpírá odpověď a tím pádem odmítá jeho poslušnost (Šed'ová et al., 2012; Šalamounová & Navrátilová, 2019)

Průcha (2009, podle Šed'ové et al., 2012) představuje čtyři charakteristiky výukové komunikace:

1. realizuje se jak verbální, tak i neverbálním projevem
2. učitel má kontrolu nad komunikací, která má jasná pravidla
3. Podílí se zde více funkcí – plnění cílů výchovy a vzdělávání, navozování vztahů ve třídě, předávání obsahu vzdělávání, řízení třídy
4. Produkuje konkrétní psychosociální klima ve třídě, které je také ovlivňováno stupněm klimatu

Šalamounová a Navrátilová (2019) uvádí, že výukovou komunikaci zároveň velmi ovlivňuje uspořádání prostoru ve třídě. Jedná se o více typů uspořádání, avšak autorky nám představují tři základní typy – sálové, modulové a do tvaru písmene U. Výhodou modulového uspořádání je udržení kázně ve třídě, avšak komunikační dominanci má především učitel a žáci jsou zde méně aktivní. Žáci jsou více soustředěni na práci, ale brání komunikace mezi žáky samotnými. Opakem sálového typu je modulové, které je vhodné převážně pro skupinové práci a kooperativní výuku. Zároveň však není úplně vhodné pro frontální výuku. Kompromisem těchto dvou typů je uspořádání do tvaru U, které spojuje

výhody předchozích typů. Proto jej lze považovat za nejefektivnější, avšak je potřeba větší učebnu na takové uspořádání lavic.



Obrázek 1 Typy uspořádání třídy (Bradová, 2011)

Výuková komunikace je klíčovým prvkem vzdělávacího procesu, který zahrnuje interakci mezi učitelem a žáky při předávání znalostí, dovedností a hodnot. Rozdíl mezi pedagogickou a výukovou komunikací je ten, že výuková komunikace probíhá v průběhu výukové jednotky. V hodinách převládá především verbální projev jak učitele, tak i žáků, ale nesmíme zde zapomenout i na neverbální projev, který můžeme v průběhu výuky zaznamenat.

1.4 Verbální komunikace

Na základě toho, jaké prostředky účastníci komunikace použijí, rozlišujeme komunikaci na verbální a neverbální. Podle Švábové (2017) je verbální komunikace přirozená pouze pro člověka a uskutečňujeme ji buď v mluvené anebo v psací podobě. Mareš & Křivohlavý (1995) uvádí, že se ve verbální komunikaci rozlišuje komunitátor – autor mluvené či psané formy a recipient – ten, který přijímá mluvenou či psanou formu. Taktéž rozlišujeme akustickou formu řeči neboli kódování a písemnou formu řeči – dekódování.

Verbální komunikace nám umožňuje předávat nejenom samotný obsah komuniké, jako jsou naše názory, postoje či emoce, ale formu komuniké. Tato forma zahrnuje pokyny, dotazy, hodnocení a další. S tímto obsahem jsou pak spojeny dva pojmy – detonace a konotace. Pojem detonace označuje objektivní význam konkrétnímu termínu, který si můžeme vyhledat ve slovníku. Tato shoda významu je určená a umožňuje lidem vzájemného porozumění, při používání daného termínu. Konotace je zase spojena se subjektivním nebo emocionálním významem, který přiřazujeme určitému významu

(Konečná, 2009). příkladem konotace může být slovo „domov“. Objektivně lze toto slovo popsat jako fyzické místo, kde někdo bydlí. Avšak pro mnoho lidí má toto slovo hlubší konotaci, které jsou spojené s emocemi, jako je láska, bezpečí a pohodlí. Tato konotativní vrstva přidává do významu emocionální a osobní rozměr, který je specifický pro každého jedince a jeho zkušenost s pojmem „domov“.

Mluvenou podobu jazyka můžeme rozčlenit do čtyř jazykových rovin:

- Foneticko-fonologická rovina (zvuková)
- Lexikálně-sémantická rovina (významová)
- Morfologicko-syntaktická (uplatňuje gramatická pravidla v mluveném projevu)
- Pragmatická rovina (umožňuje vyjádřit komunikační záměr)

Podstata foneticko-fonologické roviny je založena na sluchovém rozlišování hlásek a jejich výslovnosti, tedy artikulaci. Lexikálně-sémantická rovina se zase zabývá porozuměním řeči během rozhovoru, pochopením významu určitých slov, pojmů, instrukcí, což řadíme mezi pasivní slovní zásobu. Taktéž ale zahrnuje i úroveň vyjadřování, což zase řadíme mezi aktivní slovní zásobu, protože zde jsme schopni popsat, co si myslíme, vnímáme a zažíváme. Morfologicko-syntaktická rovina se zabývá jak slovními druhy a jejich ohýbáním – skloňování, časování a stupňování, tak i tvořením vět a souvětí se správným slovosledem. V poslední pragmatické rovině jde o sociální uplatnění komunikační schopnosti. Jde tedy o zprostředkování komunikačních cílů a použití řeči v praxi (Králiková, Orišková & Lučivjanská, 2014).

Verbální komunikace je tedy proces sdělování a výměny informací mezi jednotlivci či skupinou pomocí slov, buď mluvenou nebo psanou formou jazyka. Tento druh komunikace nám slouží k vyjádření myšlenek, názorů, emocí a předávání informací pomocí slovního projevu. Verbální komunikace je klíčovým prvkem mezilidské interakce, která umožňuje lidem navazovat vzájemné porozumění a sdílet mezi sebou své myšlenky či informace.

1.5 Neverbální komunikace

Neverbální komunikace je neodmyslitelnou součástí komunikace verbální, je neustále přítomná a téměř vždy doplňuje každý komunikační akt. V jediném okamžiku je schopná nést více významů nebo účelů zároveň v jediném okamžiku (Boukalová, 2023). Jedná se o

komunikaci, kdy nejsou použity slova a základ tvoří lidské tělo, od smyslových orgánů po celé tělo (Adair, 2004).

Neverbální komunikace je starší, než verbální a také je považována za pravdivější formu komunikace, protože se odráží od vnitřního stavu člověka a můžeme ji charakterizovat jako řeč emocí. Již v brzkém věku se učíme porozumět mimojazykovým citovým projevům osob, jak v rodině, tak i v sociálním prostředí. Může splnit více základních funkcí, jako podpořit řeč, nahradit řeč prostřednictvím ilustrací a symbolů, vyjádřit postoj a emoce (Bytešniková, 2012). Podle Švábové (2017), pokud bychom nepoužívali neverbální komunikaci, mohla by její absence u nás vyvolat pocit, že mluvíme s robotem, který nijak neprojevuje emoce.

Boukalová (2023) uvádí základní formy, pomocí nichž se projevuje neverbální komunikace:

- Haptika – Způsob komunikace, který se projevuje přímým fyzickým kontaktem či dotykem s druhou osobou a předáváme tak jisté informace a emoce prostřednictvím doteku. Dotyky jsou děleny do několika kategorií – konvenční dotyky (společensky daná pravidla), přátelské dotyky (sympatie, povzbuzení), nepřátelské dotyky (agresivní a nepříjemné), profesionální dotyky (jednosměrné dotyky), intimní dotyky (partnerské vztahy) a autokontakty (dotýkání sebe samého).
- Proxemika – Známa taky jako meziosobní vzdálenost, je způsob, jakým vyjadřujeme vztah k druhému člověku. Proxemikou si vymezujeme svůj prostor, který je nám s danou osobou příjemný. Celkem se můžeme pohybovat ve čtyřech pásmech při komunikaci – intimní pásmo, neformálně-osobní pásmo, sociálně-poradní pásmo, veřejné pásmo.
- Pohled očí – Tento typ komunikace hraje významnou roli při předávání a udržení slova. Zaměřujeme se na délku trvání očního kontaktu a taktéž jsme schopni určit komu přenecháváme slovo, popřípadě slovo si stále chceme ještě ponechat.
- Mimika – Vědomé výrazy tváře, pomocí nichž vyjadřujeme své pocity a emoce. Avšak není vnímána pouze mimika, ale také celkový tělesný pohyb, který jej doprovází. V této oblasti se také vyskytují i mikrovýrazy, které trvají kratší dobu a většinou chceme nějaký výraz skrýt anebo emoce jen předstíráme.

- Gestika – Ruce, spolu s pohyby hlavy a celého těla umožňují vyjádřit informace, emoce a postoje. Jejich pohyby často přitahují více pozornosti, jelikož mohou rytmizovat to, co říkáme, a tím dodávat naší komunikaci dynamiku a výraz. Gesta rozdělujeme na animační, která především dokreslují verbální komunikaci, adaptační gesta jsou zase spjata s dotekem vlastního těla a regulační gesta, kdy komunikujeme s druhými lidmi. Také nesmíme zapomínat na to, že každé gesto může mít v jiné kultuře jiný význam.
- Kinezika, posturologie – První pojem se zabývá studiem pohybu celého těla, posturologie se pak soustředí na to, jakým způsobem vyjadřujeme sami sebe prostřednictvím držení těla a určitých částí, a taktéž, jakým způsobem vyjadřujeme svůj vztah k ostatním lidem prostřednictvím našeho postavení a držení těla.
- Paralingvistika – Zvuková (vokální) stránka, která je formou verbálního sdělení, kde se zabýváme tím, jakým způsobem něco sdělujeme. To této oblasti spadá především pauzy v řeči a rychlost, rytmus, hlasitost, výška hlasu, zakoktávání, parazitická slovíčka a další fenomény.
- Artefakty, fyzické prostředí a čas – Do artefaktů spadá oblečení, šperky a účesy, které nám taky něco sdělují a informují nás o něčem. Do fyzického prostoru zase řadíme určité uspořádání, typ osvětlení, ale také i to, jak sedíme. Čas v komunikaci neboli chronemika, zahrnuje chození včas, popřípadě jak reagujeme na pozdní příchod a jak plánujeme aktivity v časovém úseku.

Můžeme tedy říci, že se jedná o přenos určitých informací a emocí, které vyjadřujeme prostřednictvím různých neverbálních prostředků. Neverbální komunikace je pro nás velmi důležitá, protože dokáže vyjádřit emoce, které slovy nejsme schopni tak dobře vyjádřit.

Neverbální komunikace hraje pro nás klíčovou roli v každodenním životě, jako jsou mezilidské vztahy, pracovní prostředí a například i v kulturních kontextech. Může nám také zlepšit kvalitu komunikace s druhými.

1.6 Efektivní komunikace

Proč je vůbec důležité vědět efektivně komunikovat? Důvodů je více, avšak důležité je vědět, v jaké oblasti je komunikace vedená a taky, jaké jsou stanoveny cíle komunikace. Všeobecně platí, že efektivní komunikace:

- eliminuje společné bariéry

- přihlíží na partnerské postavení příjemce
- je personální výzvou, zdokonalení sebe samého
- kladně ovlivňuje vedení diskuse a jednání

Princip srozumitelnosti – vyzdvihuje jednoznačnost a pravdivost. Mezi nejdůležitější znaky srozumitelné komunikace patří především:

- nadání složitě interpretovat srozumitelné
- věnovat pozornost zpětné vazbě a účinně na ni reagovat
- zdravě přemýšlet a dokázat třídit informace
- vyhýbat se dvojsmyslným slovům, nevhodným poznámkám, nevyužívat moderní cizí slova, která jsou pro komunikaci nejasné
- pohlcovat kompletní atmosféru, ve které komunikace probíhá

Princip jasnosti – nebo princip připravenosti zahrnuje odpovědi, které zodpovídají na prioritní slova komunikace – s kým, o čem kdy, kde, jak a proč budeme komunikovat s přípravou vhodného krizového variantu – náplň a cíl komunikace, předpokládaný realizační plán a být připravený na změnu situace.

Princip jednoduchosti – základem je zjednodušení, avšak nezlehčovat jisté důležité informace. Udělat sice jednodušší, ale jen do jisté míry, aby nebyla pak příliš jednoduchá.

Princip živosti – důležitá je prezentace sebe samého jako temperamentní a rázné osobnosti, která se dokáže projevit atraktivním a obdivuhodným způsobem, především vhodnou volnou jazykových prostředků. Především vtipnost a metafora jsou výrazné nástroje, které jsou podpůrnou složkou komunikace.

Princip přirozenosti – při komunikaci je důležité, abychom byli přirození a vycházeli z nás aktuální emoce, zapálení, rozhořčení a vášně.

Princip stručnosti – projevujeme úctu k času, který chceme věnovat komunikaci, a proto se zaměřuje na ráznost na kvalitu, kdy volíme vhodné výrazové nástroje (Adair, 2004).

Müllerová (2002, s.9) uvádí dělení pro úspěšnou komunikaci podle C. R. Rogerse, které jsou rozděleny na čtyři základní schopnosti a přístupy k druhým lidem:

- Rozumět sobě – Důležité je chápat vlastní pocity a stavy, jelikož je pro nás velmi důležité je umět pojmenovat a tím i lépe vyjádřit, jak se cítíme.

- Mluvit pravdu – Nejlépe se nám hovoří pravda, proto je důležité pochopit, proč tak reagujeme a říci to ostatním.
- Rozumět ostatním – Pokud chceme mít úspěšnou komunikaci, je důležité umět naslouchat druhé a snažit se je pochopit.
- Respektovat ostatní – Zde je potřeba projevit empatii a upřímnost k ostatním lidem. Taktéž je potřeba respektovat rozdíly, které se nemusí shodovat s našimi názory.

Další dělení pro efektivní komunikaci nám nabízí (DeVito, 2001, s.161-168), které rozdělil do šesti dimenzí:

- Empatie – Jedná se o schopnost, kdy se dokážeme vcítit do druhých lidí a pochopit tak, co oni prožívají.
- Pozitivnost – Není důležitý jen pozitivismus, ale je nezbytné vyjádřit i kritiku, která je postavená na pozitivní stavbě věty. Avšak nesmíme přehánět s pozitivností, aby poznámky nebyly přehnané.
- Bezprostřednost – Mluvíme zde o spojení mezi mluvčím a posluchačem, kdy ji dělíme na velkou bezprostřednost a malou bezprostřednost. Ve velké vyjadřujeme velkou blízkost a spojení, kdežto u malé se jedná o odstup a nedostatek pozornosti.
- Řízení interakce – Je potřeba si dát pozor na to, aby se druhá osoba necítila ignorovaná, zároveň však nesmí být vystavena nepřiměřené pozornosti a má tak možnost přispívat ke komunikaci.
- Expresivita – Popisuje nám, jak intenzivně a jasně vyjadřujeme zapojení do interakce s druhými lidmi. Zda intenzivně a jasně komunikujeme a přebíráme zodpovědnost za své pocity a emoce a jsme schopni poskytnout upřímnou zpětnou vazbu. Vyjadřujeme ji intonací a rychlostí hlasu a taky mimikou.
- Orientace na druhé – Tímto dáváme najevo ostatním, že máme zájem s nimi komunikovat a spolupracovat. Tak ukazujeme druhým, že si jich vážíme a respektujeme je. Orientace na druhé se projevuje i v neverbální komunikaci pomocí úsměvu, zrakového kontaktu, popřípadě přikyvováním.

Efektivní komunikace je proces, který umožňuje úspěšný přenos informací, myšlenek, emocí a potřeb mezi jednotlivci nebo skupinami. Aby komunikace byla efektivní, je důležité aktivní naslouchání, jasné a srozumitelné vyjadřování, dokázat porozumět

potřebám druhých lidí a vyjádřit své vlastní myšlenky a pocity. Zároveň je klíčem k porozumění, spolupráci a úspěchu v osobním i profesním životě.

2 TŘÍDNÍ KOLEKTIV

V předchozí kapitole jsme se zabývali celkově komunikací a poté si popsali typy komunikací. V další kapitole se zaměříme na třídní kolektiv, kde probíhají všechny typy komunikace. Komunikace právě ve třídním kolektivu je velmi důležitá pro udržení dobrých vztahů ve třídě a zároveň nás komunikace ve třídě připravuje na sociální život.

Pod pojmem třídní kolektiv si představíme určitou skupinu žáků, kteří společně dochází do jedné třídy. Hovoříme tedy o jisté sociální skupině, která se utváří v rámci školního prostředí a sdílí společné vzdělávací i sociální zkušenosti. Třídní kolektiv se nám pak může skládat podle zájmů, schopností a životních zkušeností žáků.

Jak už jsem již zmiňovala v komunikaci, ve třídě spolu nekomunikují pouze žáci, ale i učitel. Velmi důležitá je pozitivní atmosféra ve třídě, jelikož žáci spolu tráví velmi mnoho času. Proto bychom měli podporovat spolupráci, pomoc si navzájem a celkově vytvořit vhodné prostředí, ve kterém se žáci budou cítit příjemně a zároveň budou vhodné pro učení i rozvoj jedinců. Důležitou roli v třídním kolektivu hraje i učitel. Ten se snaží budovat dobré vztahy ve třídě, učit respektu a toleranci mezi žáky, řešit konflikty a problémy, které mohou nastat.

Kolář et al. (2012) definují třídu jako skupinu žáků, kteří jsou seskupeni podle věkového nebo výkonnostního kritéria a společně navštěvují jednu třídu. Tato skupina společně pracuje v rámci vyučování, kde se vyučují předměty dle daného rozvrhu. Hlavním cílem třídy je zvládnout učivo určené vzdělávacím programem.

Práce s třídním kolektivem má za cíl dosáhnout pozitivní změny, což se projevuje vylepšením klimatu ve třídě. To pak směřuje k vytvoření emočního prostředí a k budování kvalitních mezilidských vztahů. Navíc je i cílem efektivnější zapojení pedagogů do vzdělávacího procesu (Friedlová et al. 2012).

2.1 Třída jako sociální skupina

Lidé nedokáží žít pouze sami se sebou, ale potřebují kontakt s dalšími jedinci. Proto nám vznikají sociální skupiny, kde máme jisté postavení, roli, poslání, máme společné zájmy a potřeby. Jedná se o určitý počet jedinců, kteří spolu komunikují nejen přes další jedince, ale všichni jsou schopni komunikovat tváří v tvář. Avšak nemůžeme považovat za sociální skupinu náhodné setkání skupin, kteří sice mají stejný zájem a cíl, ale nejsou spolu

v kontaktu a neprobíhá mezi nimi žádná komunikace. Tím pádem se zde nevyvíjí žádné vztahy, postavení a role (Helus, 2007; Kořa et al., 2013).

Definici skupiny nám nabízí Hrabal (2003, podle Heluse, 2007, s. 21):

„Skupinu tvoří určitý počet lidí, jejichž činnost směřuje po delší dobu ke společným cílům. Ze společných cílů vyplývá podobnost hierarchie hodnot členů skupiny. Cílů se dosahuje dlouhodobou interakcí a kooperací, která se řídí skupinovými normami a při níž se vytváří relativně stálá struktura vztahů mezi členy skupiny, v nichž jednotlivci zaujímají různé pozice a přijímají role.“

Sociální skupiny se dále dělí i podle typu skupiny. Pro naši kapitolu nám stačí představit pouze dvě dělení. První dělení je podle struktury, kde spadají formální a neformální skupiny. Formální skupina je vytvořena záměrně za nějakým účelem. Neformální skupina naopak vzniká budováním osobních čili neformálních vztahů. Druhé dělení je podle velikosti skupiny na malé a velké sociální skupiny. Ohledně počtu malé sociální skupiny se můžeme setkat s číslem 2-20, ale někteří autoři uvádí malou sociální skupinu s větším číslem, než je 20 (Novotná, 2008; Výrost et al. 2019).

Průcha et al. (2013) definují třídu jako skupinu žáků ve stejném věku a jsou společně vyučováni ve škole. Z hlediska sociální psychologie se považuje školní třída za malou formální sociální skupinu, která nám vzniká záměrně, má danou pevnou organizaci a je dlouhodobá. Typickým znakem malé sociální skupiny je ten, že se mezi sebou jedinci znají, komunikují spolu a mají daný společný cíl. Třídy nám mohou vzniknout více způsoby – náhodně, diferencovaně (podle nadání) a výběrově (vznik na základě přijímacích zkoušek) (Braun et al., 2014).

Weinstein (1991, podle Laška, 2007) dítě ve třídě uspokojí jisté sociální potřeby a z formální skupiny si může změnit na neformální, kdy ve třídě začnou vznikat skupiny, najdeme si kamarády, ale i nepřátele.

Zajímavou definici nám přináší Hrabal (1989, podle Laška, 2007, s. 9), který chápe třídu z diagnostického hlediska jako:

1. „Soubor žáků, kteří ji tvoří, pro všechny jejich a charakteristiky.“
2. „Sociální skupinu jako celostní útvar, který je závislý na řadě podmínek a činitelů, ale který je sám činitelem, ovlivňujícím interakci a vztah s učitelem, žáků mezi sebou i rozvoj dispozic svých členů.“

Školní třída je chápána jako jedna z nejdůležitějších sociálních skupin hned vedle rodiny, protože ze začátku ji žák vnímá jako model fungování společnosti. Důležitým prvkem

života žáka v třídě je především socializace, protože právě ve třídě si žák osvojuje sociální normy, role a vzory sociálního chování. Díky tomu, že jsme součástí sociálních skupin nám poskytuje naplnění přání a potřeb, umožňuje nám se rozvíjet a korigovat naše chování správným směrem (Braun et al., 2014; Oravcová, 2004).

Jedná se tedy o kolektiv žáků sdílejících stejné vzdělávací prostředí ve škole a má specifické charakteristiky, jako je dosažení stejného cíle, v tomto případě vzdělání. Když žáci nastupují do školy, hovoříme o formální skupině, avšak v průběhu nám vznikají i neformální vztahy, kdy se žáci lépe poznávají a vytvářejí si mezi sebou přátelství. Třída jako sociální skupina hraje důležitou roli ve vzdělávacím procesu, ovlivňuje učení, rozvoj sociálních dovedností a celkový školní zážitek žáků. Její dynamika a interakce mají vliv na atmosféru ve třídě a vzdělávací výsledky žáků.

2.2 Klima školy

Jedná se o souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, který se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají (Čapek, 2010, s. 134).

Každá škola má své vlastní klima, jelikož se jedná o mnoho aspektů, které ji ovlivňují. Jedná se například o kolektiv pedagogů, složení žáků, místo polohy školy a zda má specifické zaměření. Není pro nás důležité to, jak vypadá budova školy, jaká vybavení v ní najdeme a ani žádné školní dokumenty, ale převážně se zaměřuje na žáky a pedagogy. Chceme, aby se právě žáci ve škole cítili příjemně, chodili do ní rádi, byli zde spokojeni a oni hodnotili školu jako dobře vybavenou. Klima školy je dlouhodobý proces, který je velmi náročný, proto je důležité si stanovit vize, na kterých by se měli podílet všichni aktéři vzdělávání, popřípadě by měl být prostor pro připomínky, když se na podílení nemůžou účastnit všichni aktéři (Čapek, 2010; Lašek, 2007; Škamrlík, 2017).

Nemůžeme však říci, že nám klima školy ovlivňují pouze žáci a pedagogové. Musíme zde zahrnout i ostatní jedince, kteří se taktéž podílí na utváření klimatu školy. Patří zde nepedagogický personál školy jako jsou uklízečky, školník, sestava zájmovým kroužkům, které škola nabízí a samozřejmě i rodiče. Navíc příznivé klima školy je důležité jak pro žáky a pedagogy, tak i pro samotnou školu. U žáků to vede k socializaci, motivaci k výkonu a dosažení stanoveného cíle, u zaměstnanců o psychické rozpoložení, které vede

k pracovní spokojenosti a samotná škola díky pozitivnímu klimatu je schopná dále fungovat. (Čapek, 2010; Grecmanová, 2004).

Do školního prostředí řadíme podle Grecmanové (1998, podle Laška, 2007, s. 17) tyto dimenze:

- ekologie školy – tvořeny materiálními a estetickými aspekty školy
- společenské prostředí – vztahy mezi žáky, učiteli, rodiči a vedením školy
- sociální systém, sociální dimenze – způsob komunikace a kooperace mezi žáky, učiteli, rodiči...
- kulturní a sociální dimenze – hodnotové vzory

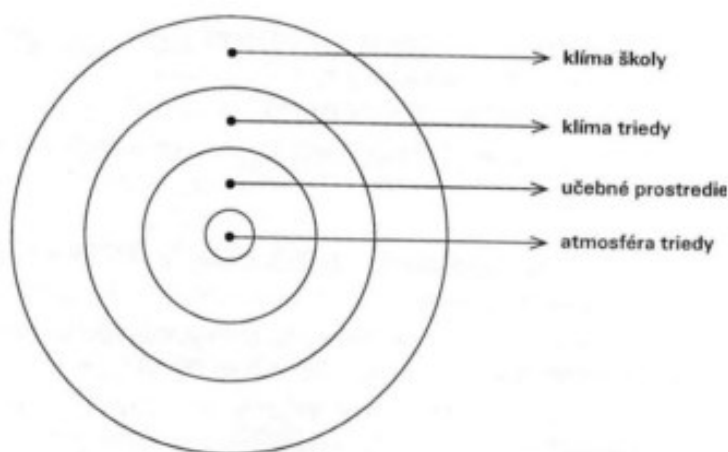
Pojmy klima školy a školní prostředí je podle Grecmanové et al. (2012) důležité od sebe odlišit. Klima školy pro nás zastřešující pojem a školní prostředí působí na žáky, učitele i rodiče, kteří jsou součástí a jsou schopni přes vnímání a prožívání filtrovat vše, co je obklopuje. Je důležité, abychom si uvědomovali, jak může žáky ovlivňovat při výchově a vzdělávání prostředí, ve kterém se nachází. Pokud se nachází v příjemném prostředí, kde se cítí bezpečně, podávají lepší výsledky a rychleji se učí.

2.3 Klima třídy

Podle Čapka (2010, s.13) se jedná se o „souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“

Průcha et al (2013) definují klima třídy jako sociálně-psychologický proměnnou, která odráží dlouhodobé sociálně-emocionální naladění, zahrnuje obecné postoje a vztahy třídy, emocionální reakce žáků na události ve třídě i pedagogické působení učitelů.

Můžeme se setkat i s definicemi, že se jedná o atmosféru, ovzduší třídy, učební prostřední a podobně, avšak tyto definice nejsou správné, proto je důležité znát správnou definici. Atmosféra třídy je krátkodobý proces, který se může měnit i během vyučování, kdežto klima třídy je naopak proces dlouhodobý typický pro žáky v dané třídě u učitele, kteří ve třídě vyučují. Učební prostředí se zabývá sociálně-psychologickým aspektem, jelikož se týká fyzického prostředí, tedy místa, kde se žáci nachází, vybavení učebny, osvětlení a uspořádání třídy (Čapek, 2010; Gavora, 2005).



Obrázek 2 Rozdíl mezi pojmy klíma školy a klíma třídy (Gavora, 2010)

Jelikož na klíma třídy působí mnoho činitelů, neexistuje žádná univerzální klíma. Na každého jedince může klíma třídy působit jiným dojmem, proto jeden učitel bude vnímat v jisté třídě negativní klíma, avšak pro druhého učitele ve stejné třídě bude klíma ve třídě bezproblémové. Preferování žakovského pohledu znamená dávat důraz na to, jak žáci vnímají a hodnotí atmosféru ve třídě. To zahrnuje jejich spokojenost, vzájemné porozumění, míru soutěživosti a konkurence mezi sebou a soudržnost třídy. Tímto přístupem se klade důraz na to, jak se žáci cítí a jaké interakce mezi nimi probíhají, což může mít vliv na jejich učení a pohodu ve škole. I když ve třídě panuje pozitivní klíma, měli bychom nadále na něj pracovat, aby stále přetrvávalo a popřípadě se snažit i o jeho zlepšení. Významnou roli při tvorbě klimatu hraje také učitel, který jej může poškodit či vylepšit. Proto by měl učitel při neúspěchu ve třídě přemýšlet nad tím, jak by mohl jiným způsobem zaujmout žáky a motivovat je k dané činnosti a nehledat hned chybu u žáků (Čapek, 2010; Lašek, 2007). Můžeme tedy říci, že klíma třídy nejvíce ovlivňují žáci, učitel a jejich vzájemné působení, přičemž v tomto momentě je jejich pozice na stejné úrovni.

Čapek (2010, s. 15) uvádí sedm aspektů zaměřující se na utváření klíma, které může učitel nejvíce ovlivnit:

- vyučovací metody a edukační aktivity
- komunikace ve třídě
- hodnocení ve třídě
- kázeňské vedení třídy
- vztahy mezi žáky ve třídě

- participace žáků
- prostředí třídy

Thapa, et al. (2013) představují následující oblasti důležité pro pozitivní klima třídy:

- bezpečí – jak fyzická, tak i sociálně-emoční pro všechny, kteří se na klimatu podílí
- vztahy ve školním prostředí – respekt k různorodosti, zapojení a podpora
- učení – sociální, emoční, etické a další učení
- hmotné prostředí školy
- vývoj vlastní práce

2.4 Pozice a role žáka ve třídě

Pozice žáka

Pozici žáka ve skupině můžeme definovat jako místo, které žák v dané skupině zaujímá a v jaké má v ní postavení. Pozici ovlivňuje mnoho faktorů, jako je například přiřazenost, nadřazenost a podřazenost v další jedinců skupiny, přitažlivost, výkony, seberealizaci a hodnocení od učitele. Postupem času se faktory ovlivňující pozici žáka mění s věkem jedinců. V prvních ročnících pozici určují převážně hodnocení učitelů a postupem času jej už ovlivňují zájmy a vlastnosti žáka. Jedná se v podstatě o to, jak ostatní členové skupiny vnímají jednotlivce a jaký přínos má pro celou skupinu (Oravcová, 2004; Řezáč, 1998).

Novotná (2010) uvádí osm standartních skupinových pozic, které jsou typické pro fungování skupiny. V čele skupiny vždy stojí vůdce posilující skupinovou kohezi, kterého dělíme na úkolového a socio-emočního vůdce. Další pozicí je myslitel, který vymýšlí cíle skupiny a poté postupy k uskutečnění daného cíle. Kritik svou vlastní kritikou zabraňuje kritice z vnějšího prostředí a organizátor vše organizuje. Jako pomocnou ruku organizátora je dokončovatel, jenž dotahuje činnosti do konce. Patří zde i například zhasnutí světel v místnosti, když ji skupina opouští. Každá skupina potřebuje i někoho, kdo vnese trochu humoru a umí ostatní rozesmát, tedy šaška. Poslední pozicí je extrovert, jehož úkolem je udržovat dobré vztahy skupiny s ostatními jedinci z vnějšího prostředí.

Jiné rozdělení pozic nám nabízí Nakonečný (2009), který jej rozdělil podle sociálního statusu definovaný sociometrickými parametry:

- hvězda – smíšený sociometrický status charakterizován jako suma všech voleb, které daný jedinec obdržel od ostatních členů skupiny, ať už jsou tyto hlasy pozitivní nebo negativní.
- outsider – uděluje mnoho hlasů ostatním, avšak sám je málo vybrán a obecně je odmítán ostatními
- zavržený (antihvězda)- získal minimum pozitivních voleb, a naopak maximum negativních voleb od ostatních členů skupiny
- izolát – nachází se na okraji skupiny, nevolí ani není volen
- ambivalentní status – dosáhl nejvíce pozitivních i negativních obdržených voleb, avšak smíšený sociometrický status je nulový, takže počet pozitivních i negativních hlasů je vyrovnaný
- šedá eminence-je kladně vnímána lídrem, který ji volí a ona sama lídra volí, ale drží se spíše v pozadí a odloučena od skupiny

Role žáka

Kromě role žáka a spolužáka může mít jedinec další role. Ty jsou mu buď přisuzovány učitelem, jako je pomocník učitele, předseda třídy a další. Podle pozice, jenž jedinec získal, začíná hrát svoji roli, tedy očekávané chování určené normami. Rozdíl mezi těmito pojmy je ten, že pozice je spjatá s místem, kdežto role je spjatá s jednáním (Novotná, 2010; Oravcová, 2004).

Již k výše uvedeným pozicím podle Novotné (2010) se přiřazují i role tedy chování, jaké se k dané pozici očekává. Pozici vůdce jsme si rozdělily na úkolového a socioemočního vůdce. Dobré vykonávání role úkolového vůdce vyžaduje získání a udržení moci a autoritu. Je důležité, aby byl zaměřený na cíl a věděl, čeho chce dosáhnout. Kdežto od role socioemočního vůdce očekáváme zaměření na mezilidské vztahy a emocionální potřeby členů skupiny, hledat kompromisy a být nekonfliktní. Myslitel by měl přicházet s nápady a být kreativní, kritik zase by měl mít analytické a kritické myšlení, aby dokázal objektivně kritizovat, ale zároveň neublížil skupině. Organizátor musí umět komunikovat s lidmi a být zodpovědný a u dokončovatele je důležité, aby byl pečlivý a měl smysl pro detail. Od šaška se očekává, že dokáže pobavit ostatní členy skupiny, bez ponižování a urážení a dokáže udržet skupinu pohromadě. Poslední role extroverta by měla dokázat sjednávat a manévrovat.

Svoboda (1985, podle Řežáče, 1998) představuje následující role:

- alfa – lídr skupiny, nejaktivnější člen přijímán skoro od všech členů skupiny
- beta – neboli expert je schopen navrhnout či tvořit varianty řešení
- gama-většina skupiny, neaktivní a přizpůsobivý členové skupiny
- omega-člen vyskytující se na okraji skupiny, ve skupině není oblíben
- P-obětní beránek

U jedinců nám může nastat konflikt rolí, kdy učitel bere žáka jako hvězdu, ale spolužáci jej vnímají skrz hodnocení učitele za černou ovci. Tím pádem se dostává do stádia, kdy má problém se zvládnutím těchto dvou odlišných skupinových rolí. Proto je důležité, aby učitel znal pozice a role žáků ve třídě a neohrozil tak jejich stávající pozici ve třídě, popřípadě mohl včas zasáhnout.

3 VÝZNAM HRY

V poslední kapitole se zaměříme na hry, které jsou typické nejen pro mladší děti, ale právě i ve třídě, kdy nám dokáží, jak předat učivo, tak podporovat pozitivní klima třídy, které jsme si vymezili v předchozí kapitole.

Hra je pro nás činností, která nám přináší radost, prožitek a také relaxaci. Pod tímto pojmem si představíme především hrající si děti, avšak hra nás provází celý náš život a je pro nás přirozenou činností. Pomocí her rozvíjíme mezilidské vztahy, komunikaci, fantazii a další.

Průcha et al. (2008) zmiňují, že se hra liší od učení, a má především v předškolním věku důležité postavení a zahrnuje mnoho aspektů od poznávacího až po terapeutický. Může být prováděna jednotlivcem nebo skupinou lidí a nemusí mít přesně daný cíl. Kromě zábavy, kterou nám hra přináší může mít i vzdělávací aspekt a sloužit k učení nových dovedností, poznání světa nebo k rozvoji sociálních interakcí. U dětí se snažíme zapojovat hry do všech aktivit a zároveň je tak vést i k učení, při kterém prožívají pozitivní emoce, jelikož je pro ně hra nenucená, a navíc může mít efektivnější účinek na edukační činnost (Staniček, 2020).

Hra je základní formou lidské aktivity, která není jen zábavou, ale má také významný vliv na rozvoj jedince. Pro děti je hra stejně důležitá jako práce pro dospělé, protože prostřednictvím her se učí, rozvíjejí své dovednosti a porozumění světu kolem sebe. Je autentická v tom smyslu, že sama o sobě má cíl a smysl, ať už je to radost, relaxace, nebo učení se novým věcem (Kolandová, 2014).

Plummer (2022) uvádí, že hra, přirozená dětská činnost a dětská představivost je velmi cenný vnitřní zdroj, který můžeme využít právě k rozvoji tvůrčího myšlení a schopnosti úspěšné vzájemné vazby s druhými. Díky hře nejen v raném dětství, ale i v dospívání a dospělosti objevujeme nejen svět, ale i sebe. Také díky hrám umožňujeme dětem učit se napodobováním, snášet následky vlastního jednání a experimentovat bez obav selhání nebo odsouzení. Hra nám taky pomáhá si rozšiřovat a upevňovat jazykové dovednosti. S touto definicí se shodují i Nelešovská a Spáčilová (2005) a dodávají, že dále rozvíjí sociální vztahy a podílí se na tvorbě klimatu třídy. Důležitým nástrojem je i při posouzení nejen vědomostí a dovedností žáků, ale také úroveň rozvoje jejich emocionálních a sociálních vztahů ve třídě.

Podle Maľukové (2012) je hra samoúčelná a je tedy dobrovolnou aktivitou, kde se může dítě svobodně projevovat. Pomocí her se dítě přibližuje reálnému život, protože napodobňuje skutečnosti, se kterými se každodenně setkává.

Hru lze také považovat jako specifickou formu učení se a za důležitý prvek formování osobnosti. Na začátku může být hra motivována vnějšími podněty, ale v závěru lze hovořit o smysluplné činnosti, díky které se dítě seberealizuje (Suchánková, 2014).

Huizinga (podle Sochorové, 2011) rozlišuje tyto znaky:

- hra je činnost, která probíhá na základě vlastní volby, nikdy nemůže nátlakem nikoho přimět ke hře
- přenesení běžného života do dočasného prostoru aktivity, který je oddělený od každodenní reality.
- hra má určené hranice a omezení, jak prostorově, tak časově
- poskytuje možnost opakování, ať už se jedná o opakování celé hry nebo jednotlivých částí či prvků hry
- má jasně daná pravidla
- hra často obsahuje prvky rytmu, harmonie a napětí

Jestliže učitel zařazuje hry do výuky, měl by vědět co chce danou hrou rozvíjet, pro koho je hra určená, stanovit si předem pravidla a poté i vyhodnocení a v závěru usoudit, jestli hra měla ten správný dopad a jestli ji chce opět zařadit do výuky (Zelinová, 2007).

Podle Buxtona a dalších učitelů, kteří stále častěji využívají hry a herní principy ke zlepšení výuky, však hraní her ve škole není jen o zábavě. Efektivní hry, jako je březnové savčí šílenství, propojují obsah se soutěží s nízkými sázkami a mohou poskytnout více spolupráce a poutavosti ve třídě – zejména pro žáky, kteří mohou mít problémy se soustředěním nebo s nalezením svého místa ve výuce. Během pandemie hry také poskytly důležitý oddechový prostředek, který udržuje děti ve spojení a motivuje je na dálku (Nguyen, 2021). Na to navazuje i Richards, Stebbins a Moellering (2013) jež uvádí, že výuka založená na hrách je jako přístup i jako obor na vrcholu a stále více pedagogů využívá hry k výuce ve svých třídách. Bohužel jsou však hry pro některé pedagogy stále stigmatizovány a myšlenka "her ve třídě" je v některých školách odmítána. Dokonce i ti pedagogové, kteří chtějí využívat výuku založenou na hrách, se mohou setkat s velkým počtem překážek, včetně nedostatečného přístupu k technologiím, nedostatečného

obecného porozumění a zkušeností pedagogů s hrami pro výuku a nedostatku dat a zpětné vazby z hodnocení her. Navzdory těmto výzvám se dnes hry stávají klíčovým nástrojem používaným v mnoha výukových prostředích.

Z definic, které jsme si představili nám vyplývá, že hra je vnímána jako pozitivní činnost, která je především typická pro děti v předškolním věku, ale využívají ji i dospělí. Hry nám pomáhají k seznamování a k sblížení s ostatními lidmi, je pro nás relaxací a odreagováním od běžného života a učení se. Pomocí her si vytváříme nové zážitky a zároveň je důležitým prvkem lidského života a má vliv na rozvoj osobnosti, sociálních dovedností a kognitivních schopností.

3.1 Dělení her

Podle Opravilové (2016) se již mnoho výzkumníků snažilo popsat a rozdělit hravé činnosti, avšak se jim nedařilo zachytit jejich různorodost, víceúčelovost a účinnost, jelikož záleží na tom, na jaké hledisko se chceme zaměřit. Pro pedagoga z hlediska výchovně-vzdělávacího záměru je důležité především psychologické a pedagogické hledisko.

Podle nich můžeme hry dělit:

- podle schopností, které rozvíjejí (smyslové, pohybové, intelektuální, speciální)
- podle typů činnosti (napodobovací, dramatizující, konstruktivní, fiktivní)
- podle místa, kde probíhají (exteriérové a interiérové)
- podle počtu hráčů, kteří se jich zúčastní (individuální, párové, skupinové)
- podle věku (hry kojenců, batolat, předškoláků)
- podle pohlaví (dívčí, chlapecké)
- podle ročních období, lokálních a tradičních zvyků

(Opravilová, 2016, s. 85)

Dětské hry mohou být podle D. Fontany (1997) rozděleny do čtyř hlavních kategorií: funkční, fiktivní, receptivní a konstruktivní. Tyto kategorie reflektují různé způsoby, jakými děti interagují se svým prostředím a jakým způsobem se ve hrách angažují. Dítě prochází několika stadii ve svém vývoji, která odrážejí změny v jeho schopnostech a preferencích při hraní:

- Senzomotorická fáze: Tato fáze zahrnuje prvních 12 měsíců života, kdy se dítě učí zkoumat předměty a manipulovat s nimi, čímž rozvíjí své senzomotorické dovednosti.
- První předstírává fáze: Počínaje druhým rokem života dítě začíná užívat předměty k jejich obvyklému účelu a začíná se zabývat prvky předstírání.
- Reorientace k objektům: V období mezi 15 a 21 měsíci se děti začínají více zabývat hrami s hračkami a interakcemi s druhými lidmi.
- Náhražková předstírává fáze: Ve věku dvou až tří let začínají děti užívat předměty k představování něčeho jiného než sami sebe, což je první krok k sociálnímu hraní.
- Sociodramatická fáze: Okolo pěti let vstupují děti do sociodramatické fáze, kde přebírají role a předstírají, že jsou někdo jiný, což podporuje rozvoj sociálních dovedností a empatie.
- Uvědomění rolí: Ve věku od šesti let začínají děti více plánovat své hry a ukládají role druhým, což posiluje jejich schopnost spolupráce a komunikace.
- Hry s pravidly: Od sedmi let a výše děti začínají hrát hry se stanovenými pravidly, což rozvíjí jejich schopnost porozumět pravidlům a dodržovat je.

Zajímavé dělení her určené pro pedagogy přináší i Nelešovská a Spáčilová (2005):

- hry tvořivé
- hry s pravidly

3.1.1 Hry tvořivé

Autorky Nelešovská a Spáčilová (2005) uvádí, že tvořivé hry jsou zaměřeny na podporu tvořivého myšlení a aktivní účast dětí ve vytváření her. Jejich klíčovým rysem je, že děti mají možnost svobodně reagovat na svět kolem nich, protože samy určují cíle, obsah a pravidla hry. Tímto způsobem jsou děti povzbuzovány k vlastní iniciativě, kreativě a samostatnému myšlení. Pod tvořivé hry spadají úlohové nebo námětové, jejichž podstata spočívá v rozvoji námětů z běžného života, tedy hraní rolí například na mámu a tátu, prodavače, kuchaře či oblíbené zvíře. Tyto hry poukazují na dojmy a zážitky z rodinného prostředí a také veřejného života (Šváblová, 2014). Dále zde spadají konstruktivní hry, které se zaměřují na podporu a rozvoj představivosti, organizačních dovedností, pozorování a manipulaci s materiálem. Tento typ her učí žáky plánovat a organizovat

vlastní postupy a řešit případné problémy, které mohou v průběhu nastat. Řadíme zde například stavění, vystřihování a další. Jako poslední do tvořivých her řadíme hry dramatizační, které jsou charakteristické svou specifičností v primární škole. Tyto hry podporují rozvoj kreativity, sociálních dovedností, pozorování a zároveň také rozvíjí i práci s materiálem (Nelešovská & Spáčilová, 2005). Podle Švábové (2021) je jejich podstatou kontakt a komunikace mezi účastníky při dramatické situaci a na rozdíl od ostatních her zde se musí vyskytnout sociální prvky, konflikt, zápletku, na kterou děti hledají odpověď.

Příklady tvořivých her

DVOJNÍCI

Dvojice udržuje mezi sebou vzdálenost cca 3 metry. Jeden bude originál, takže bude stále v pomalém a plynulém pohybu a druhý bude dvojník, který se ho snaží napodobovat, jak v postavení těla, tak v mimice, řeči a tak dále (Rychecký, 2012).

SOUSOŠÍ VZTAHŮ

Hry především pro čtyřčlennou skupinu. Dva ze skupiny jsou materiál a další dva sochaři. Sochaři se mezi sebou domluví a postaví sousoší a vztazích dvou lidí tak, aby bylo dobře identifikovatelné a zároveň i pro „materiál“ po otevření očí dokázal danou situaci pojmenovat a také rozehrát. Poté se role mohou vyměnit (Rychecký, 2012).

3.1.2 Hry s pravidly

Hry s pravidly mají určitý rámec a strukturu, což může omezovat volnost dětí v určování obsahu, pravidel a postupu hry, kde řadíme pohybové a didaktické hry. Tyto hry mohou dětem poskytnout jasný směr a cíl, což může být pro ně užitečné, ale zároveň může omezit jejich tvořivost a schopnost přizpůsobit se novým situacím. Často je obtížné rozlišit mezi hrami s pravidly a hrami tvořivými. Důležité je najít rovnováhu mezi hrami s pevnými pravidly a těmi, které podporují tvořivost a flexibilitu dětí (Nelešovská & Spáčilová, 2005).

Pohybová hra je charakterizována potěšením, napětím, motivací k činnosti a také i soutěživostí, což podněcuje emocionální prožitek. Tyto hry jsou přirozenou formou cvičení, která podporuje rozvoj obratnosti, rychlosti, zodpovědnosti, samostatnosti a iniciativy. Tyto aktivity také napomáhají potlačovat egoismus a sobectví (Kolandová, 2014).

Didaktická hra je forma činnosti, která umožňuje žákům uplatnit své dovednosti a znalosti v rámci určených pravidel a cílů vzdělávacího procesu. Tato hra je řízena pedagogem a strukturována tak, aby podporovala učení a vývoj žáků. Cílem didaktické hry je nejenom poskytnout zábavný zážitek, ale také efektivně předávat učivo, rozvíjet schopnosti a dovednosti žáků a podporovat jejich osobnostní růst. Didaktická hra tak kombinuje prvky zábavy s vzdělávacím procesem a je důležitým nástrojem pro aktivní a efektivní učení. Vališová a Kasíková (2010) uvádějí, že jsou nejučinnější především soutěživé hry, kdy hodnotíme výsledky jedince či skupin.

Didaktické hry pak dělíme podle Vališové s Kasíkové (2010) podle hledisek:

- délka trvání
- místa konání hry
- jaká aktivita je v průběhu hry převažuje
- co se hodnotí-kvalita, kvantita, čas výkonu
- kdo hodnotí-učitel, třída
- kdo hru připravuje – žáci, učitel, další osoby

Příklady her s pravidly

UČÍME SE S LANEM POZNÁVAT TVARY

„Děti se postaví podél lana položeného na zem tak, že mají lano před sebou na zemi. Na signál uchopí lano oběma rukama, zvednou nad hlavu a vytvářejí obrazce, které určuje cvičitel (kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník). Tento obrazec pak přemísťují na určené místo. Obměny: Starší děti přemísťují tento obrazec přes překážky a manipulují jím, tak, aby prošly úzkým prostorem (musejí obrazec naklánět), aniž by došlo k porušení zadaného tvaru“ (Kolandová, 2014, s.10)

KDO JSEM?

„Kdo jsem? spočívá v odhalení identity tzv. tajemného hosta. Žáci se pomocí uzavřených otázek snaží zjistit, kterou slavnou osobnost představuje vybraný spolužák. Cílem této hry je zopakovat probranou látku a umět se v získaných poznacích orientovat“ (Čapek, 2015, s.219).

3.2 Hry pro rozvoj komunikace

Hry jsou nedílnou součástí dětí, a proto je důležité, abychom ji neustále zapojovali do výuky. Zapojením jakýchkoliv her ve skupině rozvíjíme komunikaci, která je pro děti velmi důležitá. A proto by se pedagog měl stát odborníkem v komunikaci, protože pokud dokážeme správně komunikovat, jsme schopni žáky motivovat a potěšit je. Mezilidské vztahy nelze vytvářet bez komunikace. Komunikace není pouze o slovech; zahrnuje také pohledy, postoje, mimiku a gesta, tedy neverbální komunikaci. Schopnost komunikovat je dovednost, kterou rozvíjíme celý život. Jedním z klíčových prvků úspěšné komunikace je schopnost aktivně naslouchat (Zelinová, 2007).

Líbí se mi myšlenka Pettyho (2004), že hra je výbornou vyučovací metodou, jelikož u lidí vzbuzuje touhu komunikovat s druhými lidmi. Tyto hry zahrnují různé aktivity, jako jsou týmové hry, hry na poslech, hry na sdílení myšlenek a pocitů a hry na řešení problémů. Cílem je podporovat schopnost vyjadřovat se, naslouchat, porozumět druhým a efektivně komunikovat v různých situacích.

SLOVNÍ RUGBY

„Hra vychází z pravidel slovního fotbalu, ale má o jedno pravidlo víc – stanoví se písmeno, které musí být obsaženo ve všech vymyšlených slovech, například „R“. Hra začíná „vykopnutím“ prvního slova – třeba „HRAD“. Hráč, který je na řadě, vymyslí slovo, které začíná na poslední písmeno ze slova, tedy na „D“ a zároveň ve slově musí být i písmeno „R“. Vymyslí tedy například slovo „DRAK“. Tím je pravidlo splněné a je na řadě další hráč. Hra pokračuje do chvíle, kdy si některý z hráčů již nebude vědět rady a další slovo nevymyslí“ (Staniček, 2020, s. 68).

DOKONČOVÁNÍ PŘÍBĚHU

„Jeden z hráčů popíše pouze začátek příběhu nebo řekne klíčovou větu. Ostatní pak mají za úkol dopátrat se celého zážitku. Mohou však pokládat pouze uzavřené otázky. Je zajímavé, jak se pomocí uzavřených otázek lze dopátrat celého, někdy hodně zamotaného příběhu“ (Staniček, 2020, s. 75).

DVACET OTÁZEK

Každý hráč napíše na papír jméno slavné osobnosti, popřípadě napíše věci vztahující se k výuce. Učitel si papírky vybere a každý žák si následně vybere jeden papírek, aniž by se na něj díval. Poté se papírky nalepí na záda žáků, kteří utvoří kruh. Jeden hráč jde

doprostřed a pomalu se otáčí, aby každý viděl, co má napsané na zádech. Hráč uprostřed může položit až dvacet otázek, aby zjistit, kdo je (Plummer, 2022).

HORKÉ KŘESLO

Skupina si poslechne příběh či popis nějaké události. Jeden hráč sedí v „horkém křesle“ a nachází se v roli jedné z postav v příběhu. Zbytek skupiny klade otázky hráči v křesle, aby z pohledu určené postavy zjistili pocity a situaci (Plummer, 2022).

CO NÁS SPOJÍ?

Učitel rozdělí skupiny podle jistých kritérií, například podle bydliště. Každá skupina se představí ostatním a řekne, co se jim na jejich skupině líbí a čím jsou od dalších skupinek jiní. Jakmile se představí všechny skupiny, začnou opět všechny skupiny postupně říkat, co se právě jim líbí na jiných skupinkách a co by si od nich chtěli vzít. V závěru hry probíhá diskuse, co je potřebné k tomu, abychom se seznámili s dalšími lidmi (Zelinová, 2007).

ROZHOVOR PRO NOVINY

Děti si připraví rozhovor s významnou osobností – sportovec, panovník, zpěvák, popřípadě ve dvojici předvedou rozhovor - například prodavače a zákazníka, učitele a žáka, trenéra a sportovce (Zelinová, 2007).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V dnešní době je velmi důležité rozvíjet komunikaci u žáků, a proto si myslím, že právě tato oblast si zaslouží pozornost, jelikož v dnešní době už komunikace neprobíhá osobně, ale spíše přes moderní technologie. A právě komunikace lze dobře rozvíjet ve třídě zapojením her, jak do výuky, tak žákům tu možnost hrát si i o přestávce. Hry jsou přirozenou dětskou činností, kde je komunikace přirozená, a navíc se při níž mohou žáci více projevovat. A v neposlední řadě to může vést i k lepšímu klimatu třídy, protože se snažíme, aby všichni žáci dokázali mezi sebou komunikovat bez problémů. A právě komunikací, která vzniká při hrách se zabývá má praktická část diplomové práce, jejíž výzkum je realizován pomocí polostrukturovaného rozhovoru a doplňkové pozorování ve třídách.

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavní cíl výzkumu:

Popsat, v čem spatřují učitelé benefity rozvoje komunikace v návaznosti na rozvoj třídního kolektivu.

Dílčí cíle:

- Zjistit, zda učitelé spatřují výhody zařazení her do výuky.
- Identifikovat v jakých předmětech učitelé nejvíce zařazují hry na rozvoj komunikace.
- Zachytit příklady dobré komunikačních her ve výuce.

Hlavní otázka výzkumu:

Jaké výhody spatřují učitelé při rozvoji komunikace v návaznosti na rozvoj třídního kolektivu?

Dílčí otázky:

- Jaké výhody spatřují učitelé při zařazení her do výuky?
- V jaké předmětu učitelé nejvíce zařazují hry na rozvoj komunikace?
- Jaké hry se učitelům osvědčily na rozvoj komunikace?

4.2 Výzkumné metody a jejich charakteristika

Pro výzkum mé diplomové práce jsem si zvolila kvalitně orientovaný výzkum, u kterého jsem se zaměřila na polostrukturovaný rozhovor s učiteli 1.stupně základní školy a poté následné doplňkové pozorování v těchto třídách. Pomocí této metody jsem mohla zjistit, jak učitelé vnímají zařazení her do tříd a jak je pro ně důležitá komunikace mezi žáky.

Polostrukturovaný rozhovor

Před realizací výzkumu jsem provedla pilotní šetření s vybraným učitel, díky němuž jsem mohla upravit formulaci a pořadí otázek. Polostrukturovaný rozhovor mi pomohl držet se otázek, a zároveň mi dal možnost klást doplňující otázky, pokud jsme narazili na zajímavé téma a také může rozhovor pro participanty působit přirozeněji. Polostrukturovaný rozhovor řadíme mezi dva typy hloubkového interview, kde spadá i nestrukturovaný rozhovor (Švaříček & Šedová, 2014).

Zúčastněné pozorování

Pomocí rozhovorů získáváme informace, toho, co je a toho, co si participanti myslí o daném tématu. Kdežto pozorování nám nabízí odhalit, co se doopravdy děje (Hendl, 2005). Švaříček & Šedová (2014) definují zúčastněné pozorování jako dlouhodobé, systematické

a reflexivní sledování probíhajících aktivit, které probíhá ve zkoumaném terénu, kde je cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces. Takže výzkumník nejen pozoruje, ale poté musí nalezené zprostředkovat pro čtenáře. Při pozorování výzkumník zaznamenává dvě role zároveň – účastník interakcí a pozorovatelem. Účastník interakcí aktivity spíše sleduje, než je vykonává a pozorovatel, který se od aktérů liší záměrem. Polostrukturovaný rozhovor je užitečný v situacích, kdy je důležité minimalizovat variaci otázek kladených účastníkům. Tímto způsobem se snižuje pravděpodobnost, že se data získaná v jednotlivých rozhovorech budou výrazně lišit vzhledem ke struktuře. (Hendl, 2005)

4.3 Realizace výzkumu

Participantí výzkumu byli vybráni a osloveni záměrně. S participanty na jsem se domlouvala pouze elektronickou formou, tedy buď mailem nebo po telefonické domluvě. Záměrně jsem si vybrala učitele z nižších i vyšších ročníků, přičemž jsem se zaměřila na učitelé, jež vyučují na základních školách ve Zlínském kraji.

Všichni participantí ode mě osobně obdrželi informovaný souhlas, ze kterého se mohli dozvědět, jak bude daná spolupráce mezi námi probíhat. Byli informováni o tématu mé diplomové práce a o hlavním cíli, kterého chci dosáhnout. V informovaném souhlasu se také mohli dočíst, že rozhovor bude nahráván a poté přepsán, avšak všichni zůstanou v anonymitě. Dále zde bylo uvedeno, že můžou kdykoliv odstoupit od výzkumu a jejich rozhodnutí, zda se chtějí zúčastnit výzkumu či nikoli je na jejich svobodné vůli. Z oslovených 6 participantů všichni hned souhlasili, avšak v průběhu výzkumu jeden participant odstoupil a bohužel se mi nepovedlo najít náhradníka.

Jakmile participantí souhlasili s účastí na výzkumu, domluvili jsme si osobní schůzku, která se uskutečnila vždy ve škole. Délka rozhovorů netrvala stejnou dobu, ale pohybovala se v rozmezí od 25 minut do 40 minut. Rozhovory jsem vždy nahrávala na diktafon mobilního telefonu a poté jsem je písemně přepsala. Po skončení rozhovoru jsme se domluvili na pozorování ve třídě, kde jsem měla možnost účastnit se dvou různých vyučovacích hodin u každého učitele.

4.4 Výzkumný soubor

Jak již bylo řečeno výše, do výzkumného souboru jsem vybrala učitelé, jež splňovali určená kritéria:

1. Učitel ochotný spolupracovat

2. Učitel 1.stupně základní školy
3. Učitel z vesnice a menších měst

Celkem se tedy jedno o pět učitelů, dva učitelé byli třídními učiteli ve druhé třídě, další dva byli třídními učiteli čtvrtých tříd a poslední učitel byl třídním učitelem v pátém ročníku. Všichni učitelé tedy vyučovali na základních školách ve vesnici, z toho čtyři učitelé vyučují na základní škole, která má první i druhý stupeň a jeden učitel vyučoval na neúplné škole, tedy pouze 1.stupeň.

Se všemi oslovenými participanty jsem uskutečnila polostrukturovaný rozhovor, který jsem nahrávala na mobilní zařízení a poté byl transformován do psané podoby, abych mohla provést analýzu sesbíraných dat. Pak proběhlo u každého učitele pozorování dvou vyučovacích hodin, ve kterých jsem si zapisovala poznatky z výuky do sešitu.

Participanti, kteří se výzkumu zúčastnili měli velmi blízko k hrám ve výuce a toto téma je samotné zajímavé. Jelikož všechny rozhovory byly provedeny osobně, měla jsem lepší možnost poznat učitele a také prostředí, ve kterém učí. Po skončení rozhovoru jsem s každým učitelem vedle ještě diskusi, týkající se jak tématu, tak i různým zkušenostem, které za dobu působení nastřádali. Poté jsme se ještě domluvili na pozorování, kde jsem mohla sledovat, jak učitelé zapojují hry do výuky a zároveň, jak k hrám přistupují žáci.

Všechny rozhovory jsou pro mě velkým přínosem, jelikož toto téma je mi velmi blízké a zařazení her by mělo být součástí výuky a takto jsem měla možnost zjistit, jak učitelé přistupují jak hrám, tak i ke komunikaci, kterou je v dnešní době důležité rozvíjet. Z rozhovorů vím, jak komunikaci vnímají učitelé, co je pro ně důležité v třídním kolektivu, jak oni se snaží rozvíjet komunikaci u žáků a v kterých předmětech dle nich nejvíce zapojují hry na komunikaci. Ze získaných informací, které jsou pro mě velmi důležité a obohacující, mohu čerpat poté ve své vlastní praxi.

4.4.1 Charakteristika participantů

Učitel 1

První paní učitelka učí jich 15 rokem na základní škole. Větší část své učitelské praxe učila čtvrtou a pátou třídu na malotřídní škole v malé vesnici, avšak nyní již učí ve velké vesnici, kde se jí střídají první a druhá třída. Momentálně je třídní učitelkou 2.třídy, kde má celkem 19 žáků.

Učitel 2

Paní učitelka učí již 41 let a celkem učila na třech základních školách. učila převážně jen na vesnicích a nejdelší dobu uč právě na základní škole, kde stále působí. Nyní má paní učitelka 2.třidu, kde dochází 17 žáků. Avšak vyučuje i jiné třídy a během své dlouholeté praxe prošla úplně všemi ročníky, tedy od 1.-9.třídy.

Učitel 3

Jedná se o paní učitelku, jejíž učitelská praxe trvá 30 let a momentálně učí na druhé základní škole, která se nachází ve velké vesnici. Paní učitelka dokola střídá třetí a čtvrtou třídu a nyní je třídní učitelkou čtvrté třídy, ale vyučuje i na druhém stupni tělesnou výchovu.

Učitel 4

Jedná se o pana učitele, který učil jak na základní škole, tak i na střední, díky své aprobaci. Učí již 10 rokem a prošel si celkem 4 základními školami. Nyní vyučuje na neúplně základní škole 4.třidu a zároveň učí anglický jazyk ve 3.třídě. ve 4.třídě se celkem nachází 13 žáků.

Učitel 5

Poslední paní učitelka je nejmladší účastnicí výzkumu a její učitelská praxe je teprve rok a půl. Vyučuje na základní škole v menším městě na Valašsku, kde je momentálně třídní učitelkou 5.třídy, kde dochází 18 žáků.

Pro lepší přehlednost přikládám tabulku učitelů, kde jsem uvedla lokalitu základních škole, ve kterých učí, třídu, kde jsou momentálně třídními učiteli a v poslední řadě celkovou délku jejich učitelské praxe.

Tabulka 1 Přehled participantů

	Lokalita	ročník	Délka praxe
U1	Velká vesnice	2.ročník	15 let
U2	Malá vesnice	2.ročník	41 let
U3	Velká vesnice	4.ročník	30 let
U4	Malá vesnice	4.ročník	10 let
U5	Město	5.ročník	1,5 roku

4.5 Zpracování zjištěných dat a jejich analýza

Všechny rozhovory byly nahrávány a zaznamenány na diktafon mobilního telefonu. Poté jsem tyto data přepsala do písemné podoby pomocí Microsoft Word, aby mohla být prováděna analýza. Pozorování bylo pouze doplňkovou metodou, proto zde neprobíhalo nahrávání a poznámky z hodin jsem si zapisovala do sešitu. Ukázky přepisů naleznete v příloze.

Pro analýzu posbíraných dat byla použita kombinace metod otevřeného a tematického kódování, následovaná procesem kategorizace. Přepisy rozhovorů byly následně analyzovány a rozděleny na jednotky podle společného významu, přičemž tyto jednotky mohly být různě dlouhé. Každá z těchto jednotek byla poté přiřazena specifickému kódu, který sloužil k identifikaci témat a obsahových prvků (Švaříček, Šedová, 2014).

V konečné fázi vznikly čtyři kategorie, které byly následně rozděleny na subkategorie.

kteřé pak byly ještě rozděleny na subkategorie. Shrnutí těchto kategorií a subkategorií je zobrazeno v následující tabulce.

Tabulka 2 Kategorie pro rozhovory

Kategorie	Subkategorie
Škola hrou	Hra jako příležitost komunikace Motivace pomocí hry Podpora dobrého kolektivu skrze hry
Příležitost k přirozené komunikaci	Dramatizace Skupinové práce Konkrétní předměty
Vliv komunikace na třídní kolektiv	Přátelství Řešení problémů
Komunikace jako základ úspěchu	„Gró“ komunikace Osvědčený způsob Komunikace ovlivněná dnešní dobou

5 VÝZKUM Á ZJIŠTĚNÍ A JEJICH INTERPRETACE

Jak jsem již zmínila výše, ze všech rozhovorů, které jsem nasbírala mi nakonec vyšly čtyři kategorie. Kategorie jsem poté ještě rozdělila podle významu na užší skupiny, tedy subkategorie. V následující kapitole se budu podrobněji věnovat datům získaných z rozhovorů s učiteli a jejich interpretaci, které popřípadě doplním poznámkami z pozorování.

5.1 Výsledky rozhovorů

Realizovala jsem rozhovory celkem s pěti třídními učiteli napříč prvním stupněm. Čtyři učitelé učí na vesnických základních školách a jeden učitel vyučuje ve městě ve Zlínském kraji. Po přepsání rozhovorů do písemné podoby a podrobném prozkoumání mi vznikly celkem čtyři kategorie, které jsem následně ještě rozdělila do užších celků-subkategorií.

1) Škola hrou

- a. Hra jako příležitost komunikace
- b. Motivace pomocí hry
- c. Podpora dobrého kolektivu skrze hry

2) Příležitost k přirozené komunikaci

- a. Dramatizace
- b. Skupinové práce
- c. Konkrétní předměty

3) Vliv komunikace na třídní kolektiv

- a. Vztahy ve třídě
- b. Řešení problémů

4) Komunikace jako základ úspěchu

- a. „Gró“ komunikace
- b. Osvědčený způsob
- c. Komunikace ovlivněná dnešní dobou

5.1.1 Škola hrou

První kategorie, jež nese tento název mi vznikla po prozkoumání rozhovorů, kde učitelé často hovoří o využití her ve výuce a jeden učitel zmiňuje právě výrok Komenského, tedy Škola hrou. Všichni učitelé se shodli na tom, že hry jsou součástí výuky a sami je zařazují, jak na probrání učiva, tak i na podporu komunikace a dobrých vztahů ve třídě. Právě hry dokáží namotivovat k učení, upevnit si učivo a pomoc učiteli poznat charakter žáka, který nelze poznat pouze z frontální výuky. Učitelé se shodli na tom, že by hry měly být zařazeny do všech ročníků na prvním stupni, protože jsou důležité pro všechny děti.

Tato kategorie je rozdělena do tří subkategorií, ve kterých je podrobně rozepsáno, proč je důležité zařazovat hry do vyučování. Na základě rozhovorů s učiteli v první subkategorii hovoříme o hře jako příležitosti ke komunikaci, projevu žáků v průběhu hry a popřípadě jaké hry jim pomáhá rozvíjet komunikaci ve třídě.

Další subkategorii je motivace pomocí hry, která zahrnuje odpovědi učitelů na otázku proč vůbec volí hry do výuky a jestli je tato metoda dle jejich názoru efektivní. Poslední subkategorie nám představuje podporu dobrého kolektivu právě pomocí her. Učitelé souhlasí s tím, že právě hry jim pomáhají rozvíjet kolektiv ve třídě a je pro ně velmi důležité, aby třída držela pohromadě.

Hra jako příležitost komunikace

Tato subkategorie nese tento název proto, jelikož se všichni učitelé se shodli na tom, že právě hra jim pomáhá rozvíjet komunikaci mezi žáky a jsou zde podobné odpovědi. Pro všechny učitele pojmy hra a komunikace spolu úzce souvisí, což nám představuje i výrok učitele: „...*Hm. Tak já si myslím, že se určitě setkávají velmi a obecně u každé hry. Někdy ta komunikace probíhá, když si vezme jako komunikaci, která není jenom ta základní verbální, ale když si vezmeme i neverbální nebo různé projevy těch dětí, tak přesně v té hře jsou pozorovat a tak dále. A myslím si, že každá hra je důležitá na to, aby zaprvé tu komunikaci rozvíjela. A čím mají děti rozvinutější komunikaci, tak tím lépe pak můžou prožívat i tu hru, takže to na sebe tak vzájemně působí z mého pohledu.*“ (U4) Na to navazuje další paní učitelka, která říká: „...*bez komunikace bychom si vlastně nemohli ani vysvětlit pravidla hr, odpověď na případné nejasnosti, mnohdy bychom bez komunikace nemohli hry ani hrát.*“ (U5). Líbí se mi výrok paní učitelky s nejdelší učitelskou praxí: „...*myslím, si, že odjakživa hry rozvíjeli komunikaci od těch nejmenších dětí. Bohužel dospělí někdy od her ustupují a potom komunikace vážne.*“ (U2)

Při otázce, jaké hry učitelé zařazují na rozvoj komunikace se dva učitelé shodly na tom, že mezi ty klasické hry řadí: „...at' je to slovní fotbal, at' je to tichá pošta.“ (U2) Na to navazuje odpověď právě druhé učitelky, kdy tyto hry žáci neberou jako učení: „...Jo, u toho se taky vlastně učí, ale přijde jim to jako hra.“ (U1) Obě paní učitelky učí druhou třídu a shodli se tedy na tom, že právě ve druhé třídě zařazují spíše tyto klasické hry na rozvoj komunikace. Kdežto paní učitelka, která učí v páté třídě uvádí již hru pro starší žáky: „...napíšeme nějaké výroky (např. problémy ve třídě) a žáci pracují ve skupinách a každý se k tomu výroku nějak vyjádří, následně probíhá debata v jejich skupinách a pak i mezi všemi spolužáky. (U5) Zároveň tato paní učitelka uvádí, že právě kahoot a skupinové práce jí pomáhají budovat komunikaci ve třídě. Pan učitel, který taktéž učí u starších žáků nedokázal říci žádný příklad, protože hry mění a volí podle toho, aby hra měla význam. Nápady na hry čerpá z internetových zdrojů: „...čerpám z portálu a teď si nevzpomenu na název, který je vlastně zaměřený na demokratickou výchovu a jsou tam náměty her, které slouží pro rozvoj školního parlamentu nebo třídní samosprávy a podobně. Takže z tama a každopádně asi to každé období mám nějakou hru, kterou si třeba oblíbím, která mi dává smysl a která rozvíjí třeba komunikaci. (U4)

Paní učitelka, která učí ve velké vesnici čtvrtou třídu uvádí: „...Jo a v běžné třídě to nepozná tak člověk, ale tady to velmi rychle pozná, že jak třeba sedí v lavici téměř v hodině nepromluví a najednou to tam řídí.“ (U3) Dále uvádí že je pro ni důležitá i neverbální komunikace, protože jsou problémy s komunikací: „...To je zas ta druhá komunikace, kdy prostě musí i takto i takto proto to zařazují. Zkusme nemluvit, protože říkám, máme problémy s chováním a všude ve třídách určitě jsou problémy, a tak zkusme taky nemluvit občas.“ (U3) Ještě uvádí, že tím, že hrají hry právě ve skupinách, dvojicích a všichni dohromady, rozvíjí komunikaci u žáků.

Podle pana učitele vidí největší potenciál zapojením her do výuky vidí především ve třetím a čtvrtém ročníku, ale žáci k tomu musí být správně vedeni již od prvního ročníku, kde žáky potřebujeme nejvíce rozmluvit. K tomu nám uvádí i příklad jedné hry, která je právě podle ně dobrá za rozvoj komunikace: „...v rámci nějaké aktivity kupříkladu v prvouce se předává nějaká informace a každý z těch žáků je expert na jinou informaci a musí je dát dokupy.“ (U4) Paní učitelka z 15letou praxí zase uvádí, že velký potenciál mají hry právě v prvním ročníku, protože zde žáci potřebují větší změnu činností, oproti ostatním ročníkům: „...Hlavně u těch malých tam se musí měnit ty činnosti jo u těch prvňáčků...“ (U1)

Dvě paní učitelky také zmínily Zamrzlíka, avšak jedno o něm hovoří o tom, že ej pouze občas zapojuje do hodin, protože hodně žáků nemá rádo soutěžení, ale někteří zase ano, proto žákům dává vždy na výběr: „...*tak řeknu, kdo nechce, tak může si sedět. Může ty příklady aspoň 5, co řekneme si napsat a vypočítat jo...*“ (U1). kdežto druhá paní učitelka už u starších žáků jej zařazuje do výuky, jelikož žáci ho milují: „...*A když jim dám vybrat, když jim neřeknu já: Dneska budeme hrát toto a vymyslela jsem pro vás toto nové. Tak když jim dám vybrat, tak zamrzlík v matematice. A to mám spoustu nových, krásných her zajímavých a je to baví, ale když si můžou vybrat, tak zamrzlík.*

Jeden učitel zmínil i to, že pomocí her žák dokáže na sobě pracovat: „...*A když k jim k tomu ten učitel dá nějaké podmínky, tak to dítě může pochopit třeba své silné a slabé stránky a může tady s tím pracovat.*“ (U4)

v rámci pozorování jsem měla možnost vidět mnoho her, které učitelé zapojili do hodin. Všechny hry se odehrávali ve skupinách, popřípadě ve dvojicích a nenastal žádný problém, jak během hry, tak i v průběhu komunikace. Když se přešlo z klasické výuky na jinou aktivitu v podobě hry, žáci mnohem lépe pracovali a zapojovali se více do výuky.

Motivace pomocí hry

Hry pro nás nejsou pouze odreagováním žáků a nejsou zařazovány do hodin jen proto, že je to baví. Hry jsou pro nás i didaktický prostředek, jež nám umožňuje předat učivo i jinou metodou než pouze předáváním informací, které si žáci mají zapsat. Nabízí nám to zpestření výuky, a zároveň je to takovou motivací, na které se shodli všichni učitelé: „...*Hry je baví velmi, hlavně ty prvostupňové děti. Myslím si, že je to dokáže i více namotivovat k tomu, aby danou látku zvládli, než když sedí v lavici a jen poslouchají výklad učiva.*“ (U5) Podle učitele z 10letou praxí učitelé zařazují hry do výuky, i když je to pro ně náročnější na organizaci, protože je důležité si pohlídat to, aby se nám hodina nijak nerozjela. A pokud se vše vydaří, tak učitele ještě více baví vymýšlet další hry.

Avšak hry nejsou motivací pouze ve škole, ale podle pana učitele jsou i motivací k domácím úkolům: „...*Když mají domácí úkol sice psát a sice se jim do toho nechce. Ale pak jim to dává smysl, protože to použijí ve hře, tak najednou prostě nevidí problém udělat nějaké cvičení do sešitu a naopak, je to baví, protože to na něco navazuje a dává jim to třeba i nějaký smysl.*“ (U4)

Dvě paní učitelky se shodli na tom, že i motivační hry nemusí nutně navazovat na učivo, ale patří lze hovořit také i tělovýchovných chvílkách: „...*Takže takové uvolnění odreagování kromě samozřejmě tělovýchovných chviliek, kdy vidím, že jsou unavení, vyskočíme, zaskáčeme si, zadřepujem, protáhneme se. Ale ta hra je jednak motivující,*

uvolňující a oni to milují ty děcka. (U3) Stejný výrok uvádí i paní učitelka z druhé třídy: „...Nějaká motivace? Já nevím, tak komu padá hlava udělá 5 dřepů a oni se tomu zasmějí. Jak paní učitelko padá, ale říkám: No tak vidím, že tady už ležíte na lavici a chcete spát, tak oni jo, ne. Tak jim stačí málo, takže 10 dřepů nebo nějaká hra třeba úplně obyčejné, jo, co třeba dělám, že jsme domluvení, že já třikrát tlesknu a oni už ví, že jsou z nich ryby a že mají plout mezi lavicemi.“ (U1)

Během pozorování jsem měla tu možnost vidět, že žáci opravdu hry velmi baví a můžeme hovořit tedy i kvalitní motivaci na samotnou výuku. U mladších žáků stačí opravdu jednoduchá motivace a mohla jsem vidět to nadšení, když měli možnost něco si v hodině zahrát. Starší žáky je mnohdy těžší namotivovat, a proto učitel musí mít aktivitu velmi dobře promyšlenou, ale co jsem mohla vypořadovat, učitelé nic neponechali náhodě, a právě hry je motivovali k výuce.

Podpora dobrého kolektivu skrze hry

Poslední subkategorii kategorií Škola horu je právě podpora dobrého kolektivu, které nám umožňují právě hry. Pomocí her nám nejde pouze o to, abychom motivovali žáky a upevnili si dané učivo, ale snažíme se o dobré klima třídy, k čemuž nám pomáhají právě hry. Pro všechny oslovené učitelé jsou důležité dobré vztahy ve třídě, a právě pomocí her se snaží, aby rozvíjeli komunikaci mezi všemi žáky a tím pádem a podporovali dobré vztahy ve třídě. To nám vypovídá i výrok jedné z učitelek: „...Snažím se o to, aby si upevnili látku, ale taky o to, aby prostřednictvím her došlo k prohloubení jejich vztahů ve třídě, aby mezi sebou našli kamarády a oporu. (U5)

Příklad her právě na třídní kolektiv nám nabízí pan učitel, který ji spojil i s aktivitou vhodnou na komunikaci: „...jsou třeba hry Já mám, kdo má v různých výukových aktivitách, kdy zároveň s dětmi si na tabuli píšeme časy, za kterou zvládly třeba nějaký ten okruh a oni se snaží jako třída, jako ten kolektiv vlastně postupně zlepšovat se tím, že si tu danou věc prozkouší a vlastně zlepšuje se právě ta jejich komunikace.“ (U4)

Paní učitelka z menší vesnice zase uvádí, že hry jsou důležité v každém kolektivu a snaží se rozvíjet jak již zmíněnou komunikaci, tak i pomoc: „...již zmíněnou komunikaci, ohleduplnost, pomoc vzájemnou mezi dětmi. Vytváření přátelských postojů.“ (U2) stejný názor má i paní učitelka vyučující stejný ročník na základní škole: „...se snažíme i ty nějaké sociální věci, jako třeba ta komunikace, aby se dovedli hezky domluvit, pomoci kamarádovi. Někaká ta empatie?“ (U1)

Další paní učitelka souhlasí s tím, že právě hry rozvíjí kolektiv ve třídě: „...To já řeknu, vyberte si sami, prostě, dejte se do skupinek, nesmí nikdo zůstat sám. To se ještě nestalo,

takže to mě těší vnitřně.“ „...Prostě někdy se vyberou sami, ale někdy já je vyberu, nebo se losuje prostě, aby pracovali nejenom ti, co se mají mezi sebou jako rádi a jsou kamarádi. Prostě všichni a v tomto je to strašně posunuje.“ (U3)

Nejvíce o tomto tématu hovořila první paní učitelka, která má ve třídě dost žáků se speciálně vzdělávacími potřeby, a proto se snaží právě pomocí her podporovat kolektiv ve třídě: *„...když hrajeme ve výuce, že jsou páni učitelé nebo paní učitelky, jdou před tabulí, vyvolávají si jo, ptají se jich vlastně. Oni jim odpovídají, tvoří o sobě slovní úlohy, jo. Nebo si pomáhají vlastně, když někdo skončí dřív, jde se zeptat, jestli chce pomoci.“* Další hru, kterou zmiňuje je Místo po mé pravici je volné: *„...a ten, kdo má vlastně po té pravé straně volné, tak začíná a řekne, tak dneska si vedle mě sedne třeba Ondra, protože mně půjčil dneska tužku jo a jde.“* Ještě od této paní učitelky zmíním jednu hru, kterou žáci hají velmi rádi, a i když v této třídě nemají rádi žáci soutěžení, jejich oblíbená hra je momentálně Bang: *„...To stojíme v kruhu a jeden točí uprostřed. Ted' zastaví na někoho ukáže, ten si musí čapnout a ti dva musí říct jména. Kdo to řekne rychleji jméno toho kamaráda, tak zůstává a ten vypadne.“ (U1)*

Zároveň do této subkategorie můžeme i zařadit hru, kterou jsem již uvedla v první subkategorii, a to výrok od U5, kdy do výuky zařazuje hru, kde se napíše například problémy ve třídě a pak to řeší jak ve skupině, tak i celá třída. Pan učitel nám také nabízí poznatek že: *„...hry slouží k tomu, aby se i sami poznali, protože v těch hrách se chovají přirozeně. Dále ještě uvádí: „...ale může se rozvíjet právě třeba i ta komunikace, nebo nějaká sociální soudržnost.“ (U4)*

Shrnutí kategorie

Kategorie Škola hrou nám ukázala, jak jsou pro pedagogiky důležité hry ve výuce a co všechno mohou pomocí her rozvíjet. Každý učitel vnímá zapojení her do výuky velmi pozitivně a jsou přesvědčeni, že hry nejen motivují žáky při učení, ale dokáží i podporovat kolektiv a rozvíjet komunikaci.

5.1.2 Příležitost k přirozené komunikaci

Další kategorií, která mi vznikla je Příležitost k přirozené komunikaci. Učitelé se z rozhovor shodli na tom, že právě při skupinových aktivitách vzniká přirozená komunikace, která rozvíjí komunikace mezi spolužáky. K přirozené komunikaci ale také často využívají i dramatizaci, která je oblíbená ve všech ročnících, jež rozvíjí jednat komunikaci, tak i učí žáky společné práce. Učitelé se snaží napříč všemi předměty zapojovat aktivity, které jim pomáhají rozvíjet komunikaci u žáků.

Dramatizace

Dramatizace se sice neobjevuje u všech učitelů, ale i tak je mnohokrát zmíněna v rozhovorech, proto jsem ji zařadila do subkategorií. Dvě učitelky z pěti participantů nevzpomněly, že by dramatizaci zahrnovali do vyučování, a to právě třídní učitelka druhé třídy a třídní učitelka páté třídy.

V předchozí kategorii jsem zmínila tichou poštu, kterou zmíním i nyní, ale trochu v jiném provedení. Učitel na neúplné škole zařazuje právě tichou poštu i starším žákům, ale hovoří o ní jako o pohybové tiché poště: „...*A v dnešní době je řada aktivit, které jsou takové ty dramatické, například předávání taková ta tichá pošta, ale pohybová, třeba kdy na začátku je nějaký pohyb, to dítě jeho předává, každý ho vnímá trošku jinak. A na konci nám vzejde třeba úplně nějaký jiný pohyb, který často může navazovat přesně na tu výuku a vůbec s těmi dětmi na reflexe o tom.*“ (U4)

Dramatizaci také zmínila i další paní učitelka: „...*Nebo když dramatizujeme, tak třeba v hodině ve čtení nějakou pohádku nebo kratičkou scénku, jo, tak zase se musí domluvit, když já jim určím ty skupinky.*“ (U1) Právě u této paní učitelky jsem mohla i během pozorování vidět zařazení dramatizace do výuky českého jazyka, kdy žáci byli rozděleni do skupin a předváděli spolužákům pohádku, kterou již znali z minulé hodiny. Z nadšení žáků a zapojení do dramatizace lze soudit, že učitelka často zapojuje nějakou dramatizaci do hodin a žáky to opravdu baví, učí se a rozvíjí komunikaci.

Poslední učitelka, která uvedla při rozhovoru dramatizaci vyučuje čtvrtou třídu a dramatizaci zařazuje hodně do vyučování: „...*my po čase vždycky přečtem pár článků, pár textů. My nečteme jenom z čítanky, my čteme aj společnou četbu, my čtem aj texty, že já nakopíruju. A pak třeba řeknem a teď si ten příběh zdramatizujeme. Ono to je baví, to je jasné. Je to super a jich to baví. A úplně výborné je, když si k tomu můžou vyrobit nějakou rekvizitu jednoduchou, třeba já nevím lízátko nebo něco na špílku, něco na hlavu, nebo nějaký šátek so donesou.*“ (U3)

Během pozorování jsem mohla vidět zahrnutou dramatizaci ve výuce i u paní učitelky, která ji během rozhovoru vůbec nezmínila. Z toho soudím, že i ona zařazuje tuto metodu do výuky a na žácích jsem mohla pozorovat, že je tato metoda baví a už někdy dramatizaci dělali.

Skupinové práce

Skupinová práce je ve výuce velmi často zahrnuta a učitelé tak přináší změnu výuky a zároveň učí žáky mezi sebou komunikovat a pracovat. Jak jsem již zmínila výše, jedna paní učitelka (U3) uvádí, že žákům dává buď na výběr, aby se sami rozdělili do skupin nebo je ona sama rozdělí, popřípadě losují. Stejný postoj k rozdělování do skupin má i jiná paní učitelka: „...*Nebo se vyučování dělám takové skupinky, že oni si třeba někdy vyberou sami, ale někdy je rozděluji tak, aby byli s někým jiným. Aby se uměli domluvit i s tím, co se moc nekamarádí se sním.*“ (U1)

Učitel z 10letou praxí dodává: „...*jakékoliv skupinové aktivity vlastně směřují k tomu, aby ty děti se učily různým způsobem vyjadřovat nějaké myšlenky, pocity a tak dále a můžou je měnit vzhledem k tomu, s kým mluví, jaký je cíl té komunikace mají a podobně.*“ (U4)

Zároveň ještě tento učitel uvádí: „...*Takže komunikaci, když si vezmem, když si vezmeme nějakou sociální interakci vůbec toho pracovat ve skupince, která se jim bude hodit do života.*“ (U4) Z toho nám vyplývá, že učitel vidí potenciál při skupinových pracích i v budoucnu, právě v socializaci.

Další učitelka pak při skupinových pracích vidí i změnu zapojení žáků do výuky: „...*ted' pozoruju toho vlastně, jak komunikují v té skupince. Kdo třeba se takto neprojevuje a vidím, kdo to tam šéfuje.*“ (U3)

Dva učitelé se shodují v tom, že i v početnějších třídách by měly být zahrnuty skupinové práce a sama učitelka je zařazovala i když měla třídu o 30 žácích. Druhý učitel uvádí, že právě ve větší třídě mohou mít skupinové aktivity větší potenciál: „...*Určitě ve větším množství si myslím, že to taky jde. A nemyslím si, že by to nešlo, ba naopak, právě kolikrát skupinové nějaké aktivity, s čím větším množstvím dětí, tím mohou mít větší potenciál.*“ (U4)

V tomto tvrzení se částečně neshoduje jedna učitelka, která uvádí: „...*Ty skupinky, skupinová práce si myslím, že by byla fajn, aspoň jako ono je to těžké, jak je fakt početná třída, tak je těžké ty skupinky udělat, no aspoň ty dvojice jo, nebo sem tam jít někde ven, když je možnost jo trošičku to ozvláštnit těm děckám.*“ (U1) Učitelka U2 to ještě však doplňuje tím, že je to pak náročnější na přípravu zařazovat hry a skupinové práce do početnějších tříd a pokud se něco nepovede, nemůžeme si z toho nic dělat, ale odnést si z toho nějaké plus.

Nejmladší učitelka výzkumu uvádí i přímo příklad, kde často zapojuje skupinové práce: „...*V zeměpisu zase pracujeme ve skupinách a připravuju žákům různé kvízy nebo Kahoot, kdy se musí jako skupina shodnout na odpovědi.*“ (U5) a zároveň skupinovou práci

zařazuje u již zmíněného výroku, kdy pracují ve skupinách na nějakém problému ve třídě a pak debatují i s ostatními spolužáky.

Dále paní učitelka ve velké vesnici uvádí, že právě u her žáci musí i přemýšlet a komunikovat mezi sebou: „...*Tak vlastně tím víc si myslím, že přemýšlejí u toho a tím vlastně, že to je i vlastně ta hra, buď pro všechny nebo pro ty skupinky.*“ (U1) Stejnou odpověď uvádí i jiná paní učitelka, která uvádí: „...*No, to je to, co říkám. Ve skupinách ve dvojicích, všichni společně. Prostě toto v těch hrách, protože jinak jiné hry nehrajem než všichni, dvojice, skupinky nebo čtveřice. Prostě společně.*“ (U3) Podobnou odpověď nám

nabídl i pan učitel, který kromě komunikace zmínil i při skupinových hrách právě podporu třídního kolektivu: „...*a jsou to takové ty různé aktivity, které se především zaměřují na ten třídní kolektiv, mimo jiné tam právě ta komunikace. Často jsou to skupinové práce.*“ (U4)

Pozorování mi jen potvrdilo, že skupinové aktivity jsou oblíbenou aktivitou jak pro učitele, tak i pro žáky. Žáci zde přicházejí do bližšího kontaktu, a právě při skupinových hrách mohou být ve skupině s někým, s kým by se o přestávce normálně nebavili. Zároveň to přináší i oživení do výuky a žáci dokáží mnohdy více pracovat, právě při skupinové aktivitě.

Konkrétní předměty

Učitelé mi uvádí i konkrétní příklady, v jakých předmětech nejvíce zapojují hry na rozvoj komunikace ve třídě a proč právě podle nich v těchto předmětech.

Celkem tři učitelé se shodli na tom, že právě v českém jazyce nejvíce využívají hry na rozvoj komunikace: „...*Český jazyk, který je součástí čtení, slohu, tam nejvíc sloh. Čtení a sloh tam úplně nejvíc.*“ (U3) Jelikož mi dvě učitelky uvedly právě sloh, zeptala jsem se,

proč právě ve slohu: „...*Protože to je určené vlastně jako slovo, jako to je povídání a obzvlášť v té první, druhé třídě, tam ještě nepíšeme. Takže je to takové vyprávění svých zážitků, příběhu, povídání, a právě ta komunikace, takže tam je to tak pasuje jako nejvíc.*“

(U1) Učitel, který také uvedl český jazyk, přidal však ještě další předměty: „...*jestli bych měl nějaké vybrat, tak asi český jazyk a angličtina, které vlastně jazykově dávají ten podklad. Pak mně přijde přesně předměty naukového charakteru, to znamená prvouka, tam vidím velký potenciál na tom 1.stupnia vlastivěda, přírodověda.*“ (U4) Dále k tomu ještě

uvádí, že tam není tolik času, protože to mají pouze jednou týdně. Velmi mě zaujala odpověď učitele na otázku, proč právě v těchto předmětech využívá aktivity k rozvoji komunikace: „...*Jako asi ten jazyk je tam takový ten nejdůležitější faktor a možná i to, že když se učí o tom jazyku, tak je přirozené právě prostřednictvím té komunikace to rozvíjet. A není to jenom o tom, jako o nějakém přijímáním, ale právě tou aktivitou u těch žáků se k*

těm komunikačním situacím dostat to vyloženě vybízí a vidím právě potenciál u těch různých her a aktivit, které jim pomohou zároveň pochopit ten jazyk a zároveň se rozvíjet právě v té komunikační nějaké dovednostech a tak dále.“ (U4) Opak ohledně přírodovědy tvrdí paní učitelka s 30letou praxí: „...já jich mám pak už jenom přírodovědu, takže tam těch her v přírodovědě není moc.“ (U3)

Paní učitelka, která má nejdelší učitelkou praxi uvádí jako první prvouku: „...možná v prvouce, pokud bych měla jmenovat jeden předmět, ale určitě v tom českém jazyce, v matematice, napříč.“ (U2) Dále ještě uvádí i důvodu, proč právě v těchto předmětech: „...Jsou to předměty, kdy potřebuji s těmi dětmi komunikovat. Český jazyk, rozvoj slovní zásoby, nutná komunikace bezpodmínečně. Matematice, aby děti logicky dokázaly myslet, aby třeba při slovních úlohách se dokázaly vyjadřovat, nutná komunikace, nutné hry na to, když si slovní úlohy vlastně předvádíme hrou. Opravdu znázorňují děti ve hře jeden něco přinese, kolik přinesl, někdo si něco odnese a podobně. Prvouka je o celém světě, učíme se prvotně o celém světě, tam dětské hry patří.“ (U2)

Poslední paní učitelka, která učí v pátém ročníku se neshoduje v odpovědi s žádným již zmíněných učitelů: „...Často v etické výchově, dějepisu nebo zeměpisu.“ (U5) Také i ona uvádí důvody, proč především v těchto předmětech zapojuje hry na rozvoj komunikace: „...Tak etika je k tomu přímo stvořená, tam právě řešíme tato témata, jako je vztahy ve třídě, komunikace, problémy, přátelství, chování, dodržování pravidel apod. V zeměpisu zase pracujeme ve skupinách a připravuju žákům různé kvízy nebo Kahoot, kdy se musí jako skupina shodnout na odpovědi.“ (U5)

U všech participantů jsem měla pozorování v českém jazyce, kde jsem se utvrdila v tom, že právě v českém jazyce opravdu učitelé zapojují hry na komunikaci. U dvou učitelek jsem byla přítomna matematiky, kde také byly zařazeny hry a skupinové aktivity, ale už v menším měřítku než v českém jazyce. Poté jsem se u každého učitele zúčastnila toho předmětu, ve kterém podle nich nejvíce rozvíjejí komunikaci pomocí her. Tyto pozorování mně potvrdily, že v těchto hodinách opravdu zařazují různorodé aktivity, při nichž měli žáci možnost mezi sebou komunikovat.

Shrnutí kategorie

V této kategorii jsme se dozvěděli, že hodně učitelů volí pro rozvoj přirozené komunikace právě skupinové práce, které jsou využívány napříč všemi ročníky. Právě skupinové práce podle učitelé se podílí na nenucené komunikaci, jelikož žáci musí spolupracovat, aby danou aktivitu zvládli splnit. Také jako efektivní hru chápou dramatizaci, jež se podílí na přirozené komunikaci a zároveň žáky baví si vytvářet i kulisy. Pro některé učitele bylo

těžké vybrat předmět, kde nejvíce rozvíjí komunikaci, protože dle nich je to napříč všemi předměty. Několik učitelů se shodlo na předmětu, ve kterém dle jejich názoru nejvíce zapojují hry na rozvoj komunikace, ale byly zmíněny i předměty, které jiné učitelé nevzpomněli.

5.1.3 Vliv komunikace na třídní kolektiv

U dotazovaných učitelů jsme narazili na to, jaký vliv má právě komunikace na třídní kolektiv. Učitelé se různými způsoby snaží, aby komunikace probíhala mezi všemi žáky a také se snaží o pozitivní klima třídy, protože se pak nejen učitelům lépe vyučuje ve třídě, kde je pozitivní klima třídy, ale také i samotným žákům se pracuje lépe ve třídě, kde se cítí příjemně. Tuto kategorii jsem rozdělila do dvou subkategorií, a tedy vztahy ve třídě a řešení problémů.

Přátelství

Vztahy ve třídě jsou pro všechny oslovené učitele velmi důležité, a proto právě zařazují hodně skupinové aktivity, aby komunikace probíhala opravdu mezi všemi. Uvědomují si, že žáci mají ve třídě spolužáky, se kterými tráví více času než s ostatními, a proto se snaží o rozvoj komunikace pro posílení třídního kolektivu právě ve výuce. Podle pana učitele je důležité, aby i učitelé právě pracovali na vztazích ve třídě a klade důraz na dobré prostředí pro žáky: „... Za mě je strašně důležité, aby se ty děti cítily dobře v té třídě a nemusí mít nutně jako nejlepší kamarády, ale musí mít někoho, s kým dokážou mít nastavená nějaká pravidla a respekt. S respektem a nějakou empatií k sobě přistupují a vlastně berou se jako nějaké společníky v té škole, tak se tam pak i cítí dobře a dobře se jim učí, takže to je strašně důležitý bod, se kterým by se mělo na těch základkách pracovat.“ (U4) Na to navazuje i paní učitelka, která učí ve druhé třídě: „... Ano, aby i ty vztahy byly pěkné, že i když třeba s někým. samozřejmě já vždycky říkám: Děti, nejde to, abyste se bavili každý s každým, prostě máte svoje kamarády, ale k tomu, s kým se třeba moc nebavíte, se aspoň musíte chovat hezky jo. Ne, prostě si tam šuškat o něm něco nebo pomlouvat nebo něco dělat škaredého, ale chovat se k němu hezky, když se náhle něco zeptá slušně odpovědět.“ (U1) Paní učitelka učící ve městě uvádí, proč by vztahy ve třídě měli fungovat: „... Vztahy ve třídě jsou totiž další důležitou věcí, která by za mě měla fungovat a pokud jsou ve třídě nějaké třetí plochy, je ta práce zase o něco náročnější.“ (U5)

Paní učitelka, jež učí čtvrtou třídu souhlasí s tím, že právě komunikace zlepšuje třídní kolektiv: „... Samozřejmě, pokud ten kolektiv spolu komunikuje, dokáže se spolu bavit,

nedělá různé skupinky, různé vyvržení některých dětí skrz to a to, a pokud ta komunikace je udržovaná, tak nikde nemůže být problém.“ (U3) Také ještě zmiňuje, že právě hry je dokáží stmelovat: „...Oni musí spolu komunikovat v té skupince i třeba toho, kterého mají míň rádi nebo kamarádi úplně má jiné kamarády někde jinde, ale tak jsou jeden kolektiv a myslím si, že je to velmi stmeluje toto.“ (U3)

Zajímavý poznatek k třídnímu kolektivu měla i paní učitelka z menší vesnici, kdy vzpomenu i mateřskou školu: „...Třídní kolektiv tady přichází defakto z mateřské školky a moc se nemění. Je to kolektiv dětí, které už spolu dejme tomu ty dva, tři roky se znají.“ (U2) K tomu ještě dále dodává, o co se snaží ve třídním kolektivu, když už se všichni ve třídě znají: „...Spíš se snažíme, aby opravdu nezůstaly fixované jenom, dejme tomu na jednoho kamaráda, ale aby se uměly přátelit se všemi ostatními a tady třeba konkrétně v tomto kolektivu byla jedna holčička, která byla takový introvert, soustředěná na sebe, jenom jednu kamarádku a postupem času se snažíme, aby komunikovala opravdu napříč se všemi děvčaty, aby s chlapci dokázala komunikovat a. Myslím, že se to podařilo aspoň trochu.“ (U2) Zajímavý příklad mi uvedla i druhá paní učitelka, jež vyučuje stejný ročník: „...Tady mám jednu holčičku, kterou moc ne to, že ju vtáhli a aj záleží na osobnosti jo. Některé děti vůbec teda jo neberou, jako když je i poprosím děti tedka není třeba Fildovi dobře potřebuje, abychom ho vtáhli nějak do té hry. Jo, tak někdo třeba projde podívá se a nic. Ale vidím, že třeba některé holky říkaj jo, paní učitelko, já to zkusím. Jo, jde za ním. Takže je to i osobnosti těch dětí.“ (U1)

Řešení problémů

Právě řešení problémů ve třídě se mi vyskytlo několikrát skoro ve všech rozhovorech. Pouze jedna paní učitelka během rozhovoru nezmínila nějaké problémy ve třídě a jejich řešení. Tři učitelé řešení problémů zmínili při komunikaci: „... Pokud je nějaký problém, nevyřešíme ho nijak jinak než tím, že si to vykomunikujeme. Učíme se to každý den, snažím se k tomu žáky vést, aby se nebáli i říct svůj názor, vyslechli zároveň i názor druhého a závěr si pak udělali sami.“ (U5) Na to navazuje druhá paní učitelka: „...Pokud by nebyla komunikace, tak si nevysvětlíme spoustu věcí. Dochází k problému nedorozumění zbytečným, pokud nebudeme komunikovat a ta dnešní doba tomu dost nahrává, protože sociální sítě všechno mění.“ (U3) K řešení problému ve vyjadřuje i paní učitelka s 15letou praxí, pro kterou je velmi důležité umět vše vyřešit: „... a je tam nějaký problém v té komunikaci a uměli vyřešit? Tak to si myslím, že je nejdůležitější.“ (U1) Problémy mohou vznikat i tehdy, kdy žáci spolu dostatečně nekomunikují, což nám říká i paní učitelka:

„...nevyřešené problémy. Jinak myslel to ten, jinak myslel to ten. Když si to vysvětlíme, tak nakonec přijdeme, že ten problém vůbec není.“ (U3) Poznatek k řešení problémů se ještě vyskytuje paní učitelka s nejkratší učitelskou praxí a zároveň i zmiňuje, kdy s žáky řeší tyto záležitosti: „...Ale k tomu máme komunikaci, abychom si vše řekli, vysvětlili a uvedli na pravou míru.“ „... Máme ve škole předmět etická výchova, takže převážně tady, ale jinak kdykoliv, kdy je nějaký problém, tak vše řešíme hned a případně si hodiny přehodím.“ (U5)

Dva učitelé tuto subkategorii přiřadili právě k hrám, kdy to spojují jak s třídním kolektivem, tak i s komunikací. První učitel během rozhovoru popsal řešení problému takto: *„...Tak přesně tento typ aktivit si myslím, že pak rozvíjí i ten kolektiv, že vlastně ty děti si něco vyzkoušely. Zjistili, že to umí, že si s tím dokážou poradit a vlastně dokážou pak vyřešit třeba společně i nějaký konflikt. Třeba menší, že někdo někomu veme tužku, tak vlastně dokážou to vykomunikovat tak, aby z toho nevyplývalo to, že půjdou žalovat nutně paní učitelce, že mi to někdo ukradl, ale zvládnou společně v rámci nějakého smírného a respektujícího rozhovoru se domluvit třeba jak ta situace bude pokračovat dál.“ (U4)*

Případné problémy a jejich řešení při skupinových aktivitách představuje paní učitelka: *„...Už ta práce ve dvojicích, ve skupinkách, ve trojicích, to různorodé dělení, že se musí spolu vlastně domluvit a ten úkol splnit, protože to je ta komunikace. Pak se jich třeba i ptám. Jak jste se domluvili? Byl tam nějaký problém? Měli jste problém se domluvit? Tak mně třeba řeknou: Jo, my jsme se tady hádali. Já jsem chtěl psát a Emilka chtěla taky psát. Říkám: A jak jste to vyřešili? No tak my jsme si stříhli. Já vždycky říkám, že když se nemůžete domluvit, tak si stříhnete. Tak my jsme si stříhli. Říkám: Jo perfektní, tak jo, domluvili jste se. Anebo mně řeknou: Jo, nakonec jsem to nechala terče at', to udělá jo, nebo je tam třeba nějaký ten kápo vždycky v té skupince, no Jeňa nám řekl, co máme dělat a říkám, jo, perfektní tady, tak to si třeba o tom povídáme a zkusíme jako přijít na to, jak by se to dalo vyřešit ten problém.*

Shrnutí kategorie

V kapitole Vliv komunikace na třídní kolektiv učitelé zmiňují, jak je pro ně nesmírně důležité, aby ve třídě vládlo pozitivní klima třída. Uvědomují si, že prostřednictvím her a komunikace, která je při hře velmi důležitá mohou podporovat přátelství a dobré vztahy ve třídě. Dle nich právě komunikace a hry stmelují kolektiv a žáci dokáží mezi sebou vycházet. Dále uvádějí i řešení problémů, jež se v každé třídě může vyskytnout a pomocí

komunikace jsou schopni je vyřešit. Řešení problémů zmiňují v při hrách, kdy během hry narazí žáci na problém a jsou schopni jej sami vyřešit.

5.1.4 Komunikace jako základ úspěchu

Poslední kategorie se zabývá samotnou komunikací, která je pro všechny učitele velmi důležitou složkou nejen ve škole, ale i v běžném životě. Komunikace je přirozený dorozumivací prostředek, který se snažíme rozvíjet, a to i například hrami, kde ta komunikace je nenucená. Avšak zmiňují také komunikaci nejen mezi žáky, ale i mezi pedagogy. V první subkategorii se tedy zaměříme na to, jak učitelé vnímají komunikaci a proč je pro ně tak důležitá. Avšak zaměříme se i na to, jaký negativní dopad na komunikaci může mít dnešní doba.

„Gró“ komunikace

Jak zmiňuje například paní učitelka z menší vesnice: „...*Komunikace je prostě mezi lidmi si myslím, to nejpodstatnější.*“ (U2) Všichni učitelé se shodni na tom, že právě komunikace je pro ně to nejdůležitější a je to takové „gró“ všeho. „...*Umět se v klidu rozumně domluvit. Nehádat se a umět je to těžké. Vždycky říkám, děckám, je to strašně těžké i třeba neoplatit někomu to, co nám udělal. Jo, když je někdo bouchne, tak mu to neoplatí, ale vystoupit a vysvětlit mu, že nechcete, aby to dělal. Jo a toho u té komunikace, to to tak je jako prostě umět se v klidu domluvit nehádat se.*“ (U1) Na tento výrok navazuje i pan učitel, který poskytl podobnou odpověď jako paní učitelka: „...*Tak komunikace je asi základ toho, aby ty děti se jako dokázaly společně domluvit i na něčem v té třídě, ale obecně i v životě. Dokázat si říct o něco, dokázat si říct o pomoc, dokázat se vyjádřit vlastně to, co chtějí vyjádřit své myšlenky a nebát se toho.*“ (U4)

Paní učitelka zároveň zmiňuje i komunikaci mezi pedagogiky a vymezení pravidel: „...*Komunikace je dle mého názoru důležitá napříč každým povoláním i napříč našimi životy. Co se týká konkrétně povolání učitele a fungování ve třídě, tam by to bez komunikace bylo téměř nemožné nějakým způsobem vůbec fungovat. Hned na začátku mé praxe jsme si s žáky museli vykomunikovat pravidla pro fungování ve třídě, dále je pro mě velmi důležitá i komunikace mezi kolegy. Naštěstí u nás funguje, dokážeme si všechno říct, domluvit se nebo dohodnout. S komunikací se setkáváme i s rodiči, jelikož v dnešní době, se dle mého názoru učitel s rodičem „potkávají“ častěji než dřív.*“ (U5) O pravidlech hovoří i učitel z neúplné školy: „*Za mě je důležité přesně třeba na začátku roku určité*

nastavení pravidel v té dané třídě, aby se na tom podíleli a zároveň aby se jim pořád zhmotňovalo to, že si uvědomí, že jeden druhému můžou v něčem pomoci.“ (U4)

V průběhu rozhovorů jsem se od všech učitelů dozvěděla, jaká složka komunikace je pro ně nejdůležitější. Dvě učitelky se shodli v tom, že je pro ně nejdůležitější právě slovní komunikace: „...*Mluvené slovo, vysvětlování.*“ (U3) Další paní učitelka uvedla: „...*Když já jim zadám vlastně úkol, musí komunikovat. Tak potom, když si to vlastně hodnotíme a je tam nějaký problém v té komunikaci a uměli jej vyřešit. Tak to si myslím, že je nejdůležitější*“ (U1)

Nejmladší participanti, tedy učitel s 10letou praxí a učitelka s 1,5letou praxí se shodují v tom, že nelze říci pouze jednu věc, která je pro ně při komunikaci důležitá: „...*Tak zase komunikaci беру asi jako nějaký komplex, to znamená, že chci po těch dětech, aby se naučili určitým způsobem efektivně komunikovat a ono to vždycky zní jako taková fráze. To znamená, co pod tím je asi nějaké aktivní naslouchání těch dětí, aby to nebylo jenom o tom, že jsem tam já a nerespektuju toho druhého a podobně. Zároveň, aby se učili vyjadřovat, což právě ta hra jim umožňuje a jakékoliv skupinové aktivity vlastně směřují k tomu, aby ty děti se učily různým způsobem vyjadřovat nějaké myšlenky, pocity a tak dále a můžou je měnit vzhledem k tomu, s kým mluví, jaký ten cíl té komunikace mají a podobně. A zároveň obecně jako naslouchání, které tam je nějaké vyjadřování porozumění si jo, to jsou za mě důležité věci, které s tou komunikací souvisí, takže asi takto. Asi nejde říct, že by něco z toho bylo pro mě nejdůležitější. Pro mě je důležité, aby vlastně tady ty všechny věci byly zastoupeny a tím pádem vlastně pak člověk vidí, že to dítě komunikuje určitým způsobem lépe. Dají se s ním hrát ty hry a pomáhá mu to obecně do interakce s třeba s tou třídou, která je i mimo tu výuku, to znamená o těch přestávkách a tak dále.*“ (U4)

„...*Myslím si, že nejde vypíchnout pouze nějaká část, ale vše jde spolu ruku v ruce, ať je to vysvětlování, porozumění, doptání se, argumentace, vykomunikovat si mezi sebou problém, vnímám to jako jeden celek.*“ (U5)

Osvědčený způsob

V této subkategorii mi každý učitel poskytl jinou odpověď, což mi nabídlo plno zajímavých postřehů. Různé odpovědi mohla způsobit délka jejich učitelské praxe, nebo pro každého z nich je důležité něco jiného právě při komunikaci.

První participant uvedl jako příklad dobré praxe právě hodnocení činností: „...*Mně se osvědčuje, jak už jsem to říkala několikrát jako to hodnocení. Jako tu činnost, kterou*

děláme, tak to jenom neuzavřít. Udělali jsme to hotovo, ale jako povykládat si o tom teda, jestli se nám to líbilo, co co se nám nelíbilo, co se nám líbilo. Jestli jsme to dokázali, teda se domluvit co co by se pro to dalo udělat, aby to bylo lepší příště a tady to hodnocení asi.“

(U1) Druhý participant zase uvedl komunikaci nejen ve třídě, ale i právě s rodiči: „...Osvědčilo se komunikovat napříč a komunikovat současně nejenom s dětmi v kolektivu, ale komunikovat hlavně také s rodiči. Vyměňovat si svoje názory, povědět rodičům na rovinu, co se děje v tom třídním kolektivu. A jakým způsobem vlastně se tady děti chovají, takže nejenom mezi dětmi, ale aby rodiče byli informovaní. A aby to byl ten trojúhelník, rodina, škola, děti.“ (U2) Třetí učitelka uvádí přímo nové hry, které se jí osvědčily a žáky baví: „...No to je teď úplně unáší hádají. Oni se ptají, ano ne odpověď a oni na to musí přijít. To je teď top a musím všechny vystřídat. Ale je jich spousta. Teď jsme dělali kolotoč, kdy jsem to stopovala a střídali se po stanovištích. Ale teď momentálně jsou tyto nej top úplně. Dělavám i už roky třeba na popis, když ve slohu pracujeme s popisem, tak to je úplně super. Buď hádají někoho známého anebo někoho ze třídy. A to je ono. Ty otázky pokládat, aby byla odpověď jasná. A učí se formulovat otázky.“ (U3) Další učitel mi na tuto otázku vyjmenoval hodně her, které se mu během učení osvědčily: „...nějaká taková ta hnízda pracovní v centrech aktivit, kdy pracují třeba na konkrétní aktivitě a pak si předávají zkušenosti a na základě tam pracuje další skupinka a podobně. Nebo různé skupinové práce s rolemi a zároveň to bývají různé aktivity třeba v kruhu nebo ve venkovním prostředí, kdy ty děti mají třeba v rámci nějakého pohybu za úkol přinést nějakou informaci nějaké skupince předat tu informaci dobře a pak dál i třeba reprodukovat a podobně. Nebo třeba při takové té týdenní reflexi nebo víkendové reflex, co děti dělaly přes víkend...“ (U4) Dále ještě uvádí i další hru: „...tichá pošta, ale pohybová třeba kdy na začátku je nějaká nějaký pohyb, to dítě jeho předává, každý ho vnímá trochu jinak. A na konci nám vzejde třeba úplně nějaký jiný pohyb, který často může navazovat přesně na tu výuku a vůbec s těmi dětmi. Ta reflexe o tom. Aha, tak tady jsme něco předali, a nakonec nám přišlo úplně něco jiného. Jestli se jim něco podobného stalo v životě v rámci komunikace, jestli tam bylo nějaké nedorozumění a podobně...“ (U4) Poslední učitelce se osvědčila právě komunikace s žáky: „...Osvědčilo se mi s žáky především vykomunikovat a nastavit si pravidla a mantinely hned na začátku. Všechno se to pak odráží na jakékoliv aktivitě, kterou děláme.“ (U5)

Komunikace ovlivněná dnešní dobou

V rozhovorech se mi často vyskytla negativní ovlivňování v komunikaci dnešní dobou. Jedna učitelka to spojuje s komunikací s rodiči, kdy mají větší možnost přijít do kontaktu, proto je podle ní si určit hranice: „...*Doba sociálních sítí, elektronických žákovských nebo neomezeného volání a posílání mailů nám i rodičům umožňuje komunikovat téměř kdykoliv. Bohužel v tomto případě si musí učitel stanovit určité mantinely, jelikož já sama se nyní potýkám s tím, že rodiče nerespektují pracovní dobu učitele a pokud mají potřebu něco řešit, tak to budou řešit i v neděli v 9 večer nebo během velikonočních prázdnin.*“ (U5) Druhá paní učitelka zase vidí negativní dopad moderních technologií právě při komunikaci: „...*Určitě v současné době obzvláště v době mobilů, sociálních sítí a podobně.*“ (U2) S tímto názorem se ztotožňuje i druhá paní učitelka, která zároveň podotýká, že žákům chybí komunikace: „...*pokud nebudeme komunikovat a ta dnešní doba tomu dost nahrává, protože sociální sítě všechno mění. Vidím to i na dětech ne až tak moc tady ještě na vesnici, ale komunikace je nulová a oni nepotřebují s nikým komunikovat. A na druhé straně, když touží po té komunikaci, tak v té rodině ten rodič třeba nemá na ně čas, a to pozoruju právě i v té škole.*“ (U3)

Paní učitelka v rozhovoru uvedla, v čem dále vidí negativa v moderní technologii: „...*dá se s nima pěkně pracovat, ale v současné době ty děti jsou opravdu hodně ovlivněné. Moderními mobily, sociálními sítěmi a stmelovat kolektiv je práce prostě na celou dobu školní docházky.*“ (U2) Nejen v třídním kolektivu, ale také v rozvoji jazyka vidí velký propad další učitelka: „...*Ale co mě úplně zarazí, že nerozumí obyčejným českým slovům, protože už nejsou zvyklé na ty slova a teďka vidím obrovský propad dolů díky tomu všemu, sociálním sítím a komunikaci ty děcka komunikují s počítačem s mobilem.*“ (U3)

Ale nejen moderní technologie a sociální sítě ovlivňují komunikaci mezi dětmi. Učitelka hovoří i o tom, jak se změnil způsob docházení, který se podílí na negativním dopadu komunikace: „...*Děti bylo zvykem, jsme na vesnici. Bylo zvykem, že děti chodily do školy pěšky. Za tu dobu cesty do školy, kdy opravdu byly děti od 1.třídy vedené a schopné docházet do školy pěšky, se všechno posunulo, že i v té vesnici jsou děti do školy dováženy rodiči autem až před školu. Bylo zvykem a s tím, že rodiče opravdu i aktovečku, všechno vezmou a donesou dětem až ke dveřím. No a ta komunikace mezi dětmi chybí, protože dříve si děti musely samy prostě zajistit nějakým způsobem tu komunikaci mezi sebou, když šly do školy, opravdu měly hodně podnětů. Ať to byly kytičky, ať to byly pejsci nebo zvířátka, kočky, kořata během cesty, ať to byly, jsou to sice jenom takové drobnosti, ale to všechno tady ve vesnici patří k tomu, ať to bylo přecházení přes silnici byly vedené k samostatnosti*

k ohleduplnosti k pozornosti. Dneska, pokud jsou doma před domem nebo na vlastním u dveří domu posazeny do auta tady ve škole vysazeny u dveří školy tak mají pouze ten mobil, potom, do kterého hledí a sledují, jestli se tam nějakí panáčci přesouvali.“ (U2)

Shrnutí kategorie

Poslední kapitola nám nabídla, co je pro učitele v komunikaci to nejdůležitější, kdy mnoho učitelů říká, že bez komunikace by nebylo možné si nic vysvětlit a hrát ani hry. Také komunikaci propojují i s pravidly, které je nutné si vymezit, aby nedošlo k nějakému konfliktu. Je zde uveden i osvědčený způsob úspěšné komunikace, kdy někteří učitelé zmiňují různé typy her, ale jiní naopak komunikaci jak s rodiči, tak i s žáky a také i hodnocení, které je nedílnou součástí výuky. V poslední řadě učitelé se shodují na tom, že dnešní doba hodně ovlivňuje komunikaci, nejen mezi žáky, kteří už tolik mezi sebou nekomunikují jak dříve, ale i rodiče, jež si neuvědomují, že učitelé nepracují celý den a jsou schopni kontaktovat učitele i večer.

5.2 Shrnutí výsledků výzkumu

Hlavní výzkumná otázka nám poskytne hlavní směřování našeho výzkumu, zatímco dílčí otázky nám pomohou získat specifické informace a pochopení k jednotlivým aspektům tématu. Po zodpovězení hlavní otázky se můžeme zaměřit na odpovědi na zbývající tři dílčí otázky, abychom získali komplexní vhled do daného tématu.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké výhody spatřují učitelé při rozvoji komunikace v návaznosti na rozvoj třídního kolektivu?

Všichni učitelé se shodli na tom, že komunikace je ten nejdůležitější nástroj, který potřebujeme nejen ve škole, ale i v běžném životě. Jelikož nás právě škola připravuje na život, ve kterém se budeme neustále setkávat s dalšími jedinci, je důležité rozvíjet komunikaci ve třídě mezi všemi žáky.

Jako výhodu spatřují především v posilování vztahů ve třídě, kdy jim tomu napomáhají různé typy her. Neustále se snaží pracovat na tom, aby nikdo ze žáků se necítil vyčleňován z kolektivu, a právě komunikace vytváří prostředí, kde se žáci cítí slyšeni a respektováni, což zvyšuje důvěru a podporuje pozitivní vztahy. Zároveň rozvíjí i komunikační dovednosti, včetně verbálních i neverbálních projevů, které jim pak pomáhají lépe vyjadřovat své myšlenky, efektivně spolupracovat a také i porozumět ostatním

spolužákům. Jelikož všichni učitelé zapojují skupinové aktivity, podporují i sociální interakci mezi žáky, kdy si sdílejí názory a respektují druhé členy skupiny. Dále jako výhodu spatřují i v učení, kdy žáci komunikují a zapojují se do výuky, jímž dotváří hodinu. V poslední řadě je i řešení problémů, kdy nám otevřená komunikace pomáhá vyřešit případné problémy, jež ve třídě mohou nastat.

Nyní následuje zodpovězení na dílčí výzkumné otázky:

Jaké výhody spatřují učitelé při zařazení her do výuky?

Hry podle učitelů přinášejí mnoho výhod, od zábavy až po rozvoj dovedností. Jednou z nejdůležitějších výhod je posílení komunikace ve třídě. Tím, že se žáci zapojují do her, vytváří se prostředí, které podporuje aktivní komunikaci mezi nimi. Během her mají žáci příležitost vzájemně komunikovat, sdílet své nápady a strategie a společně řešit problémy. Tato interaktivní komunikace má pozitivní dopad na rozvoj komunikačních dovedností žáků. Žáci se učí vyjadřovat své myšlenky a názory jak verbálně, tak neverbálně. Aktivní zapojení do her podporuje rozvoj schopnosti poslouchat a porozumět druhým. Žáci se učí respektovat názory a potřeby ostatních a pracovat v týmu k dosažení společného cíle. Dále hry mají zásadní vliv na angažovanost a motivaci žáků ve výuce. Když se žáci zapojují do her, které jsou pro ně zábavné a interaktivní, jsou mnohem více motivováni k aktivnímu účasti a učení.

V jaké předmětu učitelé nejvíce zařazují hry na rozvoj komunikace?

Dotazovaní učitelé nejvíce zařazují hry na rozvoj komunikace především v českém jazyce, protože je to pro ně nejdůležitější faktor a přijde jim přirozené jej nejvíce rozvíjet v českém jazyce. Konkrétněji učitelé ještě zmínili sloh a čtení, jež jsou podle nich pro rozvoj komunikace stvořené, protože tam si můžeme vyprávět své zážitky a příběhy. Učitelé ještě zmínili anglický jazyk, který se také opírá o práci s jazykem. Dalšími předměty, kde učitelé nejvíce rozvíjí komunikaci je prvouka, ve které se žáci učí o celém světě, takže hry jsou zde důležité. U starších žáků byly zmíněny i předměty jako je etická výchova, dějepis a zeměpis, kdy jsou do těchto hodin řazeny často skupinové práce, které nám pomáhají rozvíjet komunikaci a v etické výchově se právě zaměřují na vztahy ve třídě, komunikaci, problémy a dodržování pravidel.

Jaké hry se učitelům osvědčily na rozvoj komunikace?

Učitelé uvádějí různé příklady her, kdy zmiňují pohybovou tichou poštu, kterou reflektují a baví se o tom, jak lehko může dojít k nedorozumění a propojují i to s dezinformacemi.

Dále hovoří i o týdenní a víkendové reflexi, kdy si mezi sebou mohou dát žáci rady, kam můžou vyrazit na výlet. Aktivita v pracovních hnízdech, při kterých pracují na dané aktivitě a žáci si předávají zkušenosti, nebo také dramatizace, hádání a popis buď někoho známého anebo spolužáků. U mladších žáků zapojují klasické hry, jako je slovní fotbal a tichá pošta. Zajímavou hrou, kterou učitelka volí pro rozvoj komunikace je hra s názvem Místo po mé pravici je volné, kdy žák, jenž má volné místo po pravé straně musí říct něco hezkého o spolužáky, který si má k němu sednout.

6 ZÁVĚREČNÁ DISKUSE

Ve svém výzkumu jsem se věnovala, zda hry rozvíjí komunikaci ve třídním kolektivu. Z výsledků můžeme vyčíst, že učitelé často zapojují hry do výuky a berou to jako účinnou metodu, jak na probrání učiva, tak i právě na komunikaci mezi žáky. Učitelé se snaží, aby žáci ve třídě dokázali mezi sebou komunikovat bez problémů a nevznikalo vylučování z kolektivu. Chápu, že ne s každým se musí nutně žák kamarádit, ale kladou důraz na to, aby si žáci uvědomovali, že ne vždy i v životě musí být kamarádi, ale je slušné je k ostatním chovat s respektem. A právě pomocí her se snaží ukázat, že je důležité komunikace a spolupráce se všechny spolužáky. Stejný názor má i Livorová (2011), která měla výzkum zaměřený pouze na český jazyk, avšak naše výsledky se shodují v tom, že všichni učitelé hodnotí hry jako efektivní metodu, která se podílí na vytváření pozitivních vztahů ve třídě. Učitelé vidí výhodu také při motivaci, protože hry jsou nám dávají možnost žáky dobře namotivovat k probíranému učivu. To ve svém výzkumu zmiňuje i Pošmurová (2022), kdy se u ní objevují stejné odpovědi ve výzkumu.

Učitelé vidí velký potenciál zařazení her na komunikaci, právě v českém jazyce, kde zmiňují sloh a čtení. Stejně o tom hovoří i Pošmurová (2022), která realizovala výzkum pomocí dotazníkového šetření a dospěla k stejnému závěru, kdy největší potenciál vidí v komunikační a slohové výchově. Zároveň zmiňuje i dramatickou výchovu a komunikativní hry, které jsou nejvíce zastoupené ve výuce. S tímto výsledkem se také ztotožňuji, protože v rozhovoru mi vyplývá, že právě dramatická výchova je často zapojována do výuky, a to v jakémkoliv ročníku. Livorová (2011) zase uvádí, že učitelé zařazují hry převážně v jazykové výchově a nejméně právě ve výchově literární, což ji vede k údivu, jelikož právě dramatická výchova dokáže nastítnit řešení situací, při kterých se mohou setkat i v běžném životě.

Učitelé vidí veliký potenciál především v komunikaci, protože bez komunikace bychom nedokázali hrát žádnou hru. Učitelé zařazují kromě verbálních aktivit a ty neverbální, aby žákům ukázali, že lze komunikovat i beze slov. Částečně se shodujeme i s Pošmurovou (2022), která uvádí, že učitelé taktéž vidí velký potenciál zařazením her do výuky především v rozvoji komunikačních dovedností, ale nezmiňuje již, zda učitelé zařazují i neverbální hry do výuky.

6.1 Limity

Prvním limitem výzkumu je to, že mi v průběhu odstoupil jeden participant a jedná se o kvalitativní metodu výzkumu a počet participantů je nízký, proto výsledky nelze zobecnit.

Dalším důležitým limitem je i to, že jsem nevedla výzkum ve všech ročnících, proto nelze soudit, jak to vnímají učitelé i z dalších tříd, které nebyly zahrnuty ve výzkumu. Dalším nedostatkem je i to, že se převážně jednalo o koly na vesnicích, které mohou být odlišné od městských oblastí nebo regionů s větší hustotou obyvatelstva. Proto výsledky výzkumu prováděného pouze na vesnicích nemusí být reprezentativní pro celou populaci.

Začátek mého výzkumu byl náročný, zejména při realizaci rozhovorů, což hodnotím jako limit výzkumu. Zpočátku jsem se cítila nejistě a nedokázala adekvátně reagovat na situace a rychle formulovat vhodné doplňující otázky. Postupně jsem však nabývala sebejistoty a zlepšovala se, jakmile jsem získávala zkušenosti a věděla lépe, co od rozhovoru očekávat. Avšak v průběhu jsem byla stále jistější než u prvního rozhovoru, a proto jsem dokázala i lépe reagovat na doplňující otázky.

6.2 Doporučení pro praxi

Na základě rozhovorů s učiteli a pozorování ve třídách bych chtěla uvést pár nápadů, které by mohli pomoci učitelům na rozvoj komunikace a zapojení her do výuky. Na začátek bych chtěla doporučit učitelům, aby žákům hry z výuky neodpíraly, ale naopak je zařazovaly více. Věřím tomu, že se některé hry učitelům neosvědčily, ale je potřeba to brát jako zkušenost, kdy je možnost něco zlepšit a zkusit ji znovu, popřípadě vybrat si jinou hru. Jsem si totiž jistá, že právě hry mohou nejen rozvíjet komunikaci, ale také podporovat pozitivní klima třídy, jež je pro žáky velmi důležité. Je potřeba vést žáky k tomu, aby si uvědomovali potřebu komunikace s každým spolužákem a vedení k vzájemnému respektu mezi nimi. Taktéž je důležité žáky vést k naslouchání a případné pomoci ostatním, aby se nikdo necítil vyčleňován z kolektivu.

Další doporučení, které mohu nabídnout, je, aby žáci nebyli nuceni do aktivit, kterou jsou jim nepříjemné, protože to u nich může vyvolat jistý blok a poté můžou mít problém se zúčastnit i jiných her. Myslím si, že je také důležité nechat opravdu všechny žáky pracovat a nabádat je k tomu, aby sami přišli na jiný postup a zároveň se případný konflikt ve skupině snažili vyřešit sami. Nemůže žákům dávat aktivity, které budou řízeny jen námi a

oni nebudou mít možnost se projevovat a řešit nečekané situace, jež se jim mohou naskytnout i v běžném životě.

Poslední, co bych ještě mohla doporučit je to, aby hry, které volí byly promyšlené a dávali žákům smysl. Pokud hry nebudou promyšlené, nemusí v nich spatřovat přínos, což je pro nás poté bezvýznamná hra. Proto je důležité, aby si učitelé řádně promysleli, čeho chtějí danou hrou docílit ať už se jedná o hry didaktické, tak i hry, jež jsou určeny na řešení problémů ve třídě. Avšak je také důležité mít nastavená pravidla ve třídě, které nám mohou posloužit i právě při hraní her. Pokud nebudeme mít jasně stanovená pravidla, žáci nemusí respektovat naše požadavky, které budou muset dodržovat pouze při hrách, ale v normální hodině ne.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala rozvojem komunikace, konkrétně tím, jak hry mohou rozvíjet komunikaci třídního kolektivu v teoretické části, které je rozdělena do tří podkapitol, kde jsem vymezila právě komunikaci, která je ve škole nesmírně důležitou součástí. Dále se zabývá třídních kolektiv a třídou jako malou sociální skupinou, a také pozicemi a rolemi, které se můžou vyskytnout v třídním kolektivu. Poslední podkapitola se zabývá hrou, kde jsem dále uvedla dělení her a přiložila jsem i ukázky, které můžeme využít ve škole.

V praktické části jsem nejprve popsala metodologii výzkumu, která obsahovala stanovené výzkumné cíle a výzkumné otázky. V praktické části jsem představila všechny participanty, jež se výzkumu účastnili a také, jak výzkum probíhal. Poté následovalo zpracování sesbíraných dat pomocí otevřeného kódování.

Z výsledků výzkumného šetření vyplynula celá řada zajímavých poznatků, které poskytují cenné informace a perspektivu na zkoumanou problematiku. Jako první bych zmínila, že si všichni participanti uvědomují důležitost komunikace, kterou se snaží rozvíjet. Všichni souhlasí s tím, že by hry měly být zařazeny do všech tříd na první stupni, protože právě při hře mohou rozvíjet komunikaci žáků. Zároveň si uvědomují, že zařazením her nerozvíjí pouze komunikaci, ale rozvíjí i vztahy ve třídě, protože žáci nepracují stále se stejným spolužákem, ale snaží se to obměňovat. Pokud jsou ve třídě dobré vzaty i žáci se zde cítí mnohem lépe a není na ně vyvíjen nátlak a stres. Učitelé se shodují, že by hry měly být zařazovány ve všech předmětech, ale v některých to má podle jejich výpovědí větší smysl.

Hraní her podporuje spolupráci, komunikaci a interakci mezi žáky. Během her se učí týmově pracovat, sdílet názory a řešit konflikty, což jsou klíčové dovednosti pro úspěch v životě. Tímto způsobem se žáci učí respektovat názory ostatních, vyjadřovat své myšlenky a naslouchat druhým. Další benefitem, který spatřují je zapojení a motivace žáků. Interaktivní a zábavné prvky her přitahují pozornost a motivují žáky k aktivní účasti a učení. Zapojení do her často přináší žákům pocit radosti a úspěchu, což pozitivně ovlivňuje jejich postoj k učení a přispívá k větší ochotě se zapojovat do výuky.

Z výsledků také vyplývá, že žáci jsou ovlivněni dnešní dobou, což způsobuje menší slovní zásobu, kdy žáci nerozumí klasickým slovům. Dále je i ovlivněna komunikace mezi žáci, protože netráví spolu tolik volného času, jak to bylo dříve, což se podepisuje i na vztazích ve třídě. Zároveň však nejsou ovlivněni pouze žáci, ale i rodiče, protože si neuvědomují, že

učitelé mají určitou pracovní dobu a jsou schopni kontaktovat učitele jak večer, tak i o prázdninách.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Juklová, K., Loudová, I., Skorunková, R., Švarcová, E., & Vondroušová, J. (2015). *Vybrané kapitoly z pedagogiky a psychologie nejen pro speciální pedagogy*. Gaudeamus.
- Kolandová, D. (2014). Pohybové hry pro předškolní děti. *Pohyb je život, 18, 1-16*.
<file:///C:/Users/Elitebook/Downloads/pjz-032014-priloha.pdf>
- Kolář, Z., Raudenská, V., Rymešová, J., Šikulová, R., & Vališová, A. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Grada.
- Konečná, Z. (2009). *Základy komunikace*. Akademické nakladatelství CERM.
- Kořa, J., Trpišovská, D., & Vacínová, M. (2013). *Sociální psychologie: vybrané kapitoly (Vyd. 2., rozš. a přeprac)*. Univerzita Jana Amose Komenského Praha.
- Králiková, J., Orišková, J., & Lučivjanská, M. (2014). *Předčitatelská gramotnost – námety a aktivity*. Raabe.
- Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy (Vyd. 2)*. Gaudeamus.
- Levi, D. (2020). *Group Dynamics for Teams*. Sage Publication.
- Livorová, J. (2011). *Didaktická hra a její využití v hodinách Českého jazyka na prvním stupni základní školy*. Olomouc. https://theses.cz/id/pp6yx3/DP-Jitka_Livorova.pdf
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita.
- Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Portál.
- Müllerová, S. (2002). *Komunikace ve škole: vybrané kapitoly*. Technická univerzita.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie (Vyd. 2., rozš. a přeprac)*. Academia.
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Grada.
- Nelešovská, A & Spáčilová, H. (2005). *Didaktika primární školy*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Nguyen, H. (26.3.2021). *How to Use Gameplay to Enhance Classroom Learning*. Edutopia.
https://www.edutopia.org/article/how-use-gameplay-enhance-classroom-learning/?fbclid=IwAR1LV7yQCb4s3L5mskdUbqHqhRtvJN2ZrxpBFLB4mvgNQmc60T58_Ibz7EE
- Novotná, E. (2008). *Základy sociologie*. Grada.

- Novotná, E. (2010). *Sociologie sociálních skupin*. Grada.
<https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/sociologie-socialnich-skupin-329/>
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
<https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/predskolni-pedagogika-1367/>
- Oravcová, J. (2004). *Sociální psychologie*. Univerzita Mateja Bela v Banské Bystrici.
- Petty, G. (2004). *Moderní vyučování (Vyd. 3)*. Portál.
- Plummer, D. (2022). *Hry pro rozvoj komunikačních schopností u dětí 4-11 let*. Portál.
- Pokorný, J. (2003). *Manuál tvořivé komunikace: jak uhájit své místo mezi lidmi a zajistit přiměřený pocit vlastní hodnoty*. CERM.
- Pošmurová, M. (2022). *Hry pro rozvoj komunikačních dovedností žáků na 1. stupni ZŠ*. Plzeň. https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/50126/1/Diplomova%20prace%20Michaela%20Posmurova_FINALNI%21.pdf
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník (7., aktualiz. a rozš. vyd)*. Portál.
- Richards, J., Stebbins, L., & Moellering, K. (28.1.2013). *Games for a Digital Age: K-12 Market Map and Investment Analysis*. Sesame workshop Joan Ganz Cooney Center. <https://joanganzcooneycenter.org/publication/games-for-a-digital-age/>
- Rychtecký, S. (2012). *Dramatická výchova nejen pro školu 1. hry a cvičení*. Lužánky.
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Paido.
- Slaměnik, I., Výrost, J., & Sollárová, E. (2019). *Sociální psychologie: Teorie, metody, aplikace*. Grada.
- Sochorová, L. (26.10.2011). *Didaktická hra a její význam ve vyučování*. Metodický portál RVP.CZ. <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html>
- Staniček, P. (2020). *Hry na rozvoj verbální komunikace*. Grada.
<https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/hry-na-rozvoj-verbalni-komunikace-6249/>
- Suchánková, E. (2014). *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha.

Sword, R. (16.11.2020). *Effective Communication in the Classroom: Skills for Teachers*. High speed training. https://www.highspeedtraining.co.uk/hub/communication-skills-for-teachers/?fbclid=IwAR11PceHyhZAG7T653FahBRCDFnU4h9Q9rp4ZuPANrHotil2i1C_d14Wc9I

Šed'ová, K., Šalamounová, Z., Švaříček, R., Sedláček, M., Majcík, M., & Navrátilová, J. (2019). *Výuková komunikace*. Masarykova univerzita.

Šed'ová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Portál.

Škamrlík, P. (2017) *Jak vytvářet a podporovat kvalitní klima školy?* [online] Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/jak-vytvaret-a-podporovat-kvalitni-klima-skoly.a-2263.html>

Švábová, B. (2017). *Rozvoj komunikácie v inkluzívnom školskom prostredí v predprimárnom období vzdelávania*. Verbum.

Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Portál.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'A. (2013). *A review of school climate research*. Review of Educational Research 83(3):357-385.

Vališová, A., & Hana Kasíková (eds.). (2010). *Pedagogika pro učitele: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Grada.

<https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/pedagogika-pro-ucitele-1903/>

Vybíral, Z. (2013). *Psychologie komunikace*. Portál.

Výrost, J., Slaměník, I., & Sollárová, E. (Eds.). (2019). *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Grada.

Petlák, E. (2006). *Klíma školy a klíma třídy*. Iris.

Zelinová, M. (2007). *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivě humanistické výchovy*. Portál

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Typy uspořádání třídy (Bradová, 2011)	20
Obrázek 2 Rozdíl mezi pojmy klima školy a klima třídy (Gavora, 2010).....	31

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Přehled participantů	48
Tabulka 2 Kategorie pro rozhovory	49

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka rozhovoru s učitelem páté třídy

Příloha P II: Informovaný souhlas

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA ROZHOVORU S UČITELEM PÁTÉ TŘÍDY**Jak dlouho už učíte?**

Učím rok a půl.

Ve které třídě učíte?

V tomto školním roce mám 5. třídu

Kolik máte dětí ve třídě? kolik holek a kolik chlapců.

9 chlapců, 9 dívek

Proč jste se rozhodla být učitelem/učitelkou?

Toto povolání bylo mé vysněné už od malička, kdy jsem se hrála na paní učitelku a místo žáků učila plyšové hračky. Práce s dětmi bylo to, co jsem věděla, že mě bude naplňovat a během studií se můj názor nezměnil.

Na kolika školách jste již učil/a?

Pouze na jedné.

Co se Vám nejvíce líbí na tomto povolání?

Líbí se mi, že nemůže nikdy dojít ke stereotypu, každý den je jiný a ráno, když se vzbudím, tak nikdy nevím, co mě v práci čeká. Na druhou stranu je to po psychické stránce velmi náročné a člověk musí být silná osobnost, aby to všechno zvládl.

Naplňuje Vás tato profese?

Zatím ano, jsem v práci pouze krátce, takže netuším, jaká by byla moje odpověď třeba za 10 let, ale věřím, že stejná.

Proč je důležitá komunikace?

Komunikace je dle mého názoru důležitá napříč každým povoláním i napříč našimi životy. Co se týká konkrétně povolání učitele a fungování ve třídě, tam by to bez komunikace bylo téměř nemožné nějakým způsobem vůbec fungovat. Hned na začátku mé praxe jsme si s žáky museli vykomunikovat pravidla pro fungování ve třídě, dále je pro mě velmi důležitá i komunikace mezi kolegy. Naštěstí u nás funguje, dokážeme si všechno říct, domluvit se nebo dohodnout. S komunikací se setkáváme i s rodiči, jelikož v dnešní době, se dle mého názoru učitel s rodičem „potkávají“ častěji než dřív. Doba sociálních sítí, elektronických žákovských nebo neomezeného volání a posílání mailů nám i rodičům umožňuje komunikovat téměř kdykoliv. Bohužel v tomto případě si musí učitel stanovit určité mantinely, jelikož já sama se nyní potýkám s tím, že rodiče nerespektují pracovní dobu učitele a pokud mají potřebu něco řešit, tak to budou řešit i v neděli v 9 večer nebo

během velikonočních prázdnin. Takže ano, komunikace důležitá v našem povolání určitě je.

Myslíte si, že je důležité, aby ve třídě fungovala komunikace?

Stoprocentně ano. Pokud je nějaký problém, nevyřešíme ho nijak jinak než tím, že si to vykomunikujeme. Ať už mezi žákem a učitelem nebo jen mezi žáky. Učíme se to každý den, snažím se k tomu žáky vést, aby se nebáli i říct svůj názor, vyslechli zároveň i názor druhého a závěr si pak udělali sami. Chci, aby neměli strach za mnou s čímkoliv přijít. Tady je důležitá i důvěra v učitele a komunikace je pak jednodušší.

Jaký máte postoj k hrám ve výuce?

Hry jsou ve výuce určitě fajn, převážně je volím, když chci výuku nějakým způsobem oživit a zpestřit, což se ale ne vždy setká s úspěchem, jelikož je tady riziko, že se žáci rozdivočí, a proto musí být učitel na hru připraven a musí mít vše dobře naplánované a promyšlené.

Baví žáky hry ve výuce?

Hry je baví velmi, hlavně ty prvostupňové děti. Myslím si, že je to dokáže i více namotivovat k tomu, aby danou látku zvládli, než když sedí v lavici a jen poslouchají výklad učitele.

Považujete tuto metodu za efektivní?

Efektivní metoda je to za mě tehdy, kdy je hra dobře napasovaná na učivo a je opravdu dobře připravená a promyšlená.

Proč volíte hry?

Hry volím především kvůli změně činnosti, jelikož učit 5 hodin pouze frontální výukou není pro žáky úplně zajímavé a já je chci vtáhnout do toho děje a učiva, proto hry zařazuji do své výuky.

Co se prostřednictvím her nejčastěji snaží rozvíjet u žáků?

Snažím se o to, aby si upevnili látku, ale taky o to, aby prostřednictvím her došlo k prohloubení jejich vztahů ve třídě, aby mezi sebou našli kamarády a oporu. Vztahy ve třídě jsou totiž další důležitou věcí, která by za mě měla fungovat a pokud jsou ve třídě nějaké třecí plochy, je ta práce zase o něco náročnější. Ale k tomu máme komunikaci, abychom si vše řekli, vysvětlili a uvedli na pravou míru.

Myslíte si, že by hry měly být zapojovány do všech ročníků?

Myslím si, že na 1. stupeň určitě. Co se týká stupně 2., tak to úplně nedokážu posoudit. Přijde žákům, že se pomocí her učí? Snažím se, aby jim to tak nepřišlo, ale jelikož mám už pářáky, tak samozřejmě ví, že hra je napasovaná na učivo. Líbí se mi, když hra vyjde a

vtáhne žáky tak, že vlastně vůbec nevnímají to, že se něco učí, ale naopak se u nich projeví soutěživost, radost z výhry, taky umění prohrávat apod.

Jak se podle Vás potkávají pojmy hra a komunikace?

Velmi úzce spolu souvisí, bez komunikace bychom si vlastně nemohli ani vysvětlit pravidla hry, odpovědět na případné nejasnosti, mnohdy bychom bez komunikace nemohli hry ani hrát.

Která komponenta komunikace je pro Vás nejdůležitější?

Myslím si, že nejde vypíchnout pouze nějaká část, ale vše jde spolu ruku v ruce, ať je to vysvětlování, porozumění, doptání se, argumentace, vykomunikovat si mezi sebou problém, vnímám to jako jeden celek.

Jaké hry používáte na rozvoj komunikace?

Líbí se mi hra, kdy napíšeme nějaké výroky (např. problémy ve třídě) a žáci pracují ve skupinách a každý se k tomu výroku nějak vyjádří, následně probíhá debata v jejich skupinách a pak i mezi všemi spolužáky. Je to pro nás teď aktuální téma, proto ne všechno se točí jen kolem učení, ale taky kolem těch sociálních vztahů a kamarádství ve třídě.

Které hry Vám pomáhají budovat komunikaci?

Kahoot, skupinové hry.

Ve kterých předmětech využíváte hry na komunikaci?

Často v etické výchově, dějepisu nebo zeměpisu.

Proč právě v těchto předmětech?

Tak etika je k tomu přímo stvořená, tam právě řešíme tato témata, jako je vztahy ve třídě, komunikace, problémy, přátelství, chování, dodržování pravidel apod. V zeměpisu zase pracujeme ve skupinách a připravuju žákům různé kvízy nebo Kahoot, kdy se musí jako skupina shodnout na odpovědi.

Ve kterých předmětech se věnujete tomu, že má třída držet pohromadě?

Máme ve škole předmět etická výchova, takže převážně tady, ale jinak kdykoliv, kdy je nějaký problém, tak vše řešíme hned a případně si hodiny přehodím.

Příklad dobré praxe-co se Vám osvědčilo.

Osvědčilo se mi s žáky především vykomunikovat a nastavit si pravidla a mantinely hned na začátku. Všechno se to pak odráží na jakékoliv aktivitě, kterou děláme.

Myslíte si, že pomocí komunikace máte lepší vztahy ve třídě?

Myslím si, že ano, žáci ví, že když je nějaký problém, okamžitě jej společně vyřešíme a nebojí se za mnou s čímkoliv přijít.

PŘÍLOHA P II: INFORMOVANÝ SOUHLAS

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Já, níže podepsaný, souhlasím s účastí na výzkumu diplomové práce s názvem Hry pro rozvoj komunikace třídního kolektivu.

Jeho řešitelka, Marcela Lišková, mne seznámila s cíli a metodami výzkumu, včetně požadavku nahrávat rozhovor a pozorovat výuku za účelem doplnění. Zvukové záznamy rozhovoru a pozorování nebudou poskytnuty třetím stranám a po přepsání budou smazány.

Současně jsem byl/a informován/a o tom, že má pravá identita bude v rámci dodržování etiky výzkumu tzv. anonymizována, stejně jako budou plně respektovány mé individuální přání a potřeby.

Potvrzují, že jsem měl/a možnost se řešitelky zeptat na vše, co jsem považoval/a za pro mne potřebné vědět a na tyto mé dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď. Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na výzkumu odstoupit.

Svým podpisem rovněž stvrzuji, že jsem informován/a o tom, že všechny získané údaje budou použity pro účely diplomové práce řešitelky.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží výzkumník, a druhý účastník výzkumu.

Jméno, příjmení:

Podpis účastníka výzkumu:.....

V.....dne.....

