

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Jarmila Nováčková

Metody herní terapie v práci se třídou

Olomouc 2014

Vedoucí práce: Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.

Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Metody herní terapie v práci se třídou vypracovala samostatně za použití uvedených zdrojů a pramenů.“

V Olomouci dne 20. 4. 2014

.....
Jarmila Nováčková

Děkuji svému vedoucímu práce Mgr. Martinu Dominiku Polínkovi Ph.D. za odborné vedení, cenné rady při vedení mé bakalářské práce.

Obsah

Úvod	- 6 -
TEORETICKÁ ČÁST	- 8 -
1 Hra	- 9 -
1.1 Definice hry a její vymezení.....	- 9 -
1.1.1 Kategorizace a členění her z vývojového hlediska	- 10 -
1.2 Hračka	- 12 -
1.3 Hry mladšího školního věku.....	- 12 -
1.4 Hračky a herní materiály v terapii hrou	- 13 -
2 Vyučování	- 14 -
2.1 Motivace	- 14 -
2.2 Metody vyučování	- 15 -
2.3 Metody herní terapie ve vzdělávání.....	- 16 -
3 Herní terapie	- 18 -
3.1.1 Nedirektivní terapie hrou.....	- 19 -
3.2 Historie herní terapie	- 20 -
3.3 Průběh terapie hrou a její využití.....	- 21 -
3.3.1 Herní místnost.....	- 22 -
3.3.2 Hrový terapeut	- 22 -
PRAKTICKÁ ČÁST	- 24 -
4 Metodologie	- 25 -
4.1 Cíle výzkumného šetření	- 25 -
4.2 Výzkumná metoda	- 25 -
4.2.1 Metody výběru výzkumného vzorku	- 25 -
4.2.2 Charakteristika zkoumaného vzorku	- 26 -
4.3 Metody získávání dat	- 26 -
4.4 Analýza dat a interpretace výsledků	- 27 -

5 Realizace výzkumu	- 27 -
6 Výsledky výzkumu	- 28 -
7 Diskuze	- 34 -
Závěr	- 36 -
Použité zdroje	- 37 -
Seznam příloh	- 39 -

Úvod

O fenoménu hry toho již bylo mnoho napsáno i řečeno, avšak její každodenní přítomnost bezpochyby jen dokazuje skutečný význam hry nejen v období dětství. Důkazem toho jsou hry, které dospělí lidé nazývají svými „koníčky“. Jedná se o vášnivé sběratelství, sport, sex nebo různé formy adrenalinových sportů. Když se rozhlédneme kolem, zjistíme, že většina našeho běžného chování obsahuje určitou formu hry. Zkuste se někdy pozorovat, když stojíte před zrcadlem nebo při chystání jídla. Určitě jste už někdy slyšeli od vašich blízkých, že jste si s něčím opravdu vyhráli.

Díky svým rodičům, kteří mne od útlého věku podporovali v nejrůznějších herních aktivitách, ve formě zájmových kroužků, jsem zjistila, že hra je pro mě nedílnou součástí života. Abych mohla stále sdílet toto potěšení ze hry, zaměřila jsem svůj profesní život do oblasti pedagogiky. Děti jsou úžasným důkazem bezprostřednosti a spontánnosti, kterou promítají do svého chování. Jelikož při své práci v mimoškolních zařízeních využívám hru velmi často, zajímá mě, jak je tomu na běžných základních školách.

O herní terapii jsem se dozvěděla na praxi na Základní škole speciální, zřízené při Dětské nemocnici v Brně, kam jsem po dobu několika týdnů docházela. Herní terapii zde využívají za účelem lepšího emočního zvládnutí pobytu v nemocnici a ke zmírnění negativních důsledků hospitalismu u dětí. Formou hry zde připravují dětské pacienty na lékařské zákroky a na následnou pooperační péči. Metody herní terapie vychází z anglické „Play therapy“, která je zaměřená na nedirektivní psychoterapeutickou praxi. Právě tyto přístupy a metody terapie hrou jsem se rozhodla popsat ve své bakalářské práci.

Hlavním záměrem mé bakalářské práce bude zmapovat možnosti využívání metod herní terapie a hry na základních školách (prvního stupně). Kladu si za cíl zjistit, jak působí na kvalitu vyučování a celkový rozvoj dítěte ve školním prostředí. Dílčím cílem bude prozkoumat znalosti a informovanost učitelů o možnostech herní terapie.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část bakalářské práce obsahuje základní přehled informací čerpaných z odborné literatury a internetových zdrojů. Dělí se do čtyř hlavních kapitol a jejich příslušných podkapitol. Uvedeme si typy her a vývoj dětské hry s ohledem na mladší školní věk. Popíšeme druhy hraček a jejich funkce. Vysvětlíme si pojem herní terapie, její historii a současné využití. V neposlední řadě se budeme zabývat metodami herní terapie ve vyučování dětí na prvním stupni základní školy.

1 Hra

Hra má v mojí práci výsadní postavení, proto považuji za nezbytné věnovat této kapitole dostatečný prostor a zájem. Pokusím se o stručné vymezení hry za pomoci několika definic od různých autorů. Jelikož se téma mé bakalářské práce dotýká dětí mladšího školního věku, uvedu některá specifika hry a hračky v tomto vývojovém období.

1.1 Definice hry a její vymezení

Při hledání vhodných definic, lze objevit celou řadu autorů, kteří se zaměřují na vymezení dle nejrůznějších kritérií. Obecnou shodu najdeme například v tom, že hra je symbolická, přirozená a smysl nosí sama v sobě. Na základě tohoto porovnání si dále uvedeme několik autorů a jejich formulace hry.

„... hrou můžeme nazvat svobodné jednání, které je míněno jen tak a stojí mimo obyčejný život, ale které přesto může hráče plně zaujmout, k němuž se dále nepřipíná žádný materiální zájem a jímž se nedosahuje žádného užitku, které se uskutečňuje ve zvlášť určeném čase a ve zvlášť určeném prostoru, které probíhá řádně podle určitých pravidel a vyvolává v život společenské skupiny, které se rády obklopují tajemstvím, nebo které se vymaňují z obyčejného světa tím, že se přestavují za jiné.“ (Huizinga, 1971, s. 20).

Rezková a Kleinová (2012) chápou hru jako komunikaci využívající symboly na úrovni vědomého či nevědomého vyjadřování. Dále uvádí, že hra může pomáhat redukovat strach, dopad traumatizující události, a také snižovat úzkost. Hra je tedy pro dítě určitou autoterapií.

„Hraní je vždy smysluplné. Každá hra něco znamená a ke každé hře náleží moment, který jí dává smysl“ (Borecký, 1982, s. 13).

Hru můžeme definovat jako svobodnou činnost předem neznámého cíle, založenou na fikci a pravidlech, přičemž průběh ani výsledek není předem určen (Caillois, 1998).

Pomocí hry se rozvíjí všechny složky osobnosti dítěte. Zdokonalují se rozumové schopnosti, pohybová koordinace, emoční zralost, celková obratnost a zručnost, sociální a morální dovednosti (Jirásek, Vančurová, Havlíková, 1983). Jelikož se ve své práci zaměřuji na mladší školní věk, uvádím zde dva autory zabývající se vymezením dětské hry.

Rezková a Kleinová (2012) dělí hry podle jejich cíle:

- **spontánní**, hra je nezáměrná, bez nějakého důvodu, dítě si hraje, protože chce;
- **organizovaná, řízená** hra může sloužit jako komunikace mezi rodičem a dítětem, vytvoření určitých bezpečných podmínek pro hru;
- díky **diagnostické hře**, můžeme dítě lépe pochopit a porozumět mu;

Dle přístupů terapeuta; Rezková a Kleinová dále dělí hru:

- **záměrná (strukturovaná) terapie hrou**, u níž cíl a způsob hry vždy určuje dospělý, vychází z předpokladu, že terapeut dítě již dobře zná;
- naproti tomu **nedirektivní terapie hrou**, umožňuje dítěti naprostou volnost a prostor, terapeut reflektuje a pozoruje chování dítěte, do hry svévolně nezasahuje;

Jednotlivé přístupy nedirektivní terapie hrou (viz kap. 3.1.1).

Dostál a Opravilová (1985) kladou důraz na funkci hry, jež je:

- **spontánního projevu**
- **vnitřního smyslu**, vyjádření vztahu k okolnímu světu
- **vybití energie**
- **napodobivá** funkce, příprava na život
- **relaxační, odpočinková**
- **formativní**, utváří charakter dítěte, jeho předpoklady

1.1.1 Kategorizace a členění her z vývojového hlediska

Klasifikační ontogenetické a diagnostické úvahy vznikají na základě podstaty hry.

K problematice hry je přistupováno dvojím způsobem- reduktivním a restitutivním(Borecký, 2005).

V následující kapitole se budeme zabývat ontogenetickou klasifikací hry, jež nám umožní lepší orientaci ve významu hry v dětském věku. *Reduktivní přístup*, který podstatu hry spatřuje ve vnějších příčinách, uvádí Piagetova teorie hry.

I. **Vývoj hry související s růstem inteligenčních schopností dle Piageta:**

- **explorační činnosti** (první hry dítěte)
- **symbolická hra**

- **konstruktivní hra**
- **hra s pravidly**

II. Cailloisova klasifikace her se dělí na čtyři základní kategorie, ty jsou:

- a) agón – vývoje dětského zápasení, soutěžení (tzv. **agonální hry**), které se nejprve projevují jako hry bez pravidel až ke hrám složitějším s přesně danými pravidly, jako je třeba hokej nebo fotbal;
- b) alea – při těchto hrách (tzv. **aleatorické hry**) hráč nemá sebemenší vliv na výsledek (od dětského rozpočítávání po ruletu);
- c) mimikry – dítě napodobuje (tzv. **mimetické hry**) někoho jiného, než ve skutečnosti je (hra na maminky, tatínky, na doktory, na hasiče);
- d) ilinx – tyto hry (tzv. **vertigonální hry**) se vyskytují od dětského nezáměrného skotačení až k tanci a dalším pohybovým sportům.

Kromě výše uvedeného dělení zde uvádím **strukturu vývoje her** podle herního terapeuta **Mc Mahona (in Valenta 2003)**, který dělí hry podle tří skupin:

a) tvořivá a smyslová hra:

- kojenecké období- používání celého těla ke hře
- batolecí věk- hra s jídlem, se zvuky a slovy
- předškolní věk- plastelína, hudba, příběh a barva
- mladší školní věk-čtení knih a psaní
- dvanáct let až dospělost-umění, divadlo, hudba, sex, a péče o druhé

b) fyzická hra

- kojenecké období- smyslově pohybová hra
- batolecí věk-lezení a chůze,
- předškolní věk-běhání, skákání, kreslení a střihání
- mladší školní věk-hry s pravidly a soutěžení
- dvanáct let až dospělost-sport a koníčky

c) průzkumná hra

- kojenecké období- používá vlastní a matčina těla

- batolecí věk- průzkum, co je nahoře, a co dole, schovávána
- předškolní věk- kostky a skládačky
- mladší školní věk- pokusy
- dvanáct let až dospělost- věda a technika

1.2 Hračka

Některé děti preferují při terapii hrou hraní s hračkami, proto se v této kapitole zabývám typem a funkcí hračky.

Funkce hračky můžeme dělit podle vzniku na **primární** a **sekundární**. Primární předměty jsou ty, které si dítě pro svou hru samo spontánně zvolilo, přičemž sekundární hračky zprostředkovává dítěti dospělý (Dostál, Opravilová, 1985).

V souvislosti se vzděláváním hovoříme o tzv. **pedagogické hodnotě hračky**.

Jelikož hra dítěte probíhá prostřednictvím hračky, je důležité znát některá kritéria pro výběr správné hračky. Dle Matějčka (2000, s. 109.) by „*hračka by měla podněcovat pohybový, smyslový, rozumový a citový vývoj dítěte, měla by žádoucím směrem rozvíjet jeho společenské postoje a napomáhat k vytváření dobrých návyků, měla by podněcovat a vhodně usměrňovat jeho fantazii. Přitom by měla být hygienicky nezávadná a pokud možno bezpečná. Měla by být i vkusná, pěkná, vzhledná. A ovšem měla by něco vydržet.*“

Velmi podobné požadavky na hračku uvádí také Mišurcová (1980), doporučuje několik kritérií, které bychom měli při výběru vhodné hračky zvážit. Měla by svou složitostí nebo jednoduchostí odpovídat **věku dítěte**. Díky své **variabilitě** by měla dávat dítěti dostatek prostoru pro jeho fantazii a představivost. **Velikost** by měla odpovídat vývojovému stupni jemné motoriky dítěte. Co se týče **barevností** a zvolení **materiálů** měla by dítě především zaujmout. Doporučují se barvy syté a výrazné. V neposlední řadě bychom měli dbát na **bezpečnost hračky**, jako je hygieničnost nebo nehořlavost.

1.3 Hry mladšího školního věku

Na rozdíl od předškolního věku, kdy hlavní činností dítěte je hra, nastupuje v tomto období skutečná práce. Dítě musí být schopno vykonávat zadaný úkol bez ohledu na jeho dané potřeby a provádět je se zamýšleným cílem (Langmeier, 2006).

Langmeier (2006) dále uvádí, že hra zůstává pro dítě nezbytnou součástí jeho zdravého osobnostního rozvoje, je různorodá a po obsahové stránce bohatší. Také se co nejvíce snaží přiblížit realitě. Děti v tomto období začínají dávat více přednost hrám soutěživým a hrám se

složitějšími pravidly jako je dáma nebo dokonce šachy. Chlapci, na rozdíl od děvčat, bývají ve hře originálnější, hlučnější a agresivnější. Dávají přednost hrám pohybovým s prvky dobrodružství. Děvčata jsou při svých hrách klidnější, vyhledávají více pohodlí a uzavřeného prostoru (Petrová, 2005). Rády vyhledávají ruční práce a rytmické hry (Mišurcová, 1980). Hrají si například stále ještě s panenkami a tím, u nich můžeme vypozaovat mateřské chování. S tím to pudem také souvisí velká záliba dětí v chování zvířat, což pro dítě může být důležitou psychologickou potřebou a přípravou pro život (Matějček, 1998). Oblíbeným typem her u dětí mladšího školního věku jsou hry dramatické. Dramatizují nejruznější pohádky a příběhy, zpívají, tančí, vyrábějí kulisy a kostýmy.

Dítě při hře projevuje obecně více volnosti, samostatnosti a preferuje přítomnost kamarádů (Mišurcová, 1980).

„Hra a práce stojí od této to doby vedle sebe jako odlišné činnosti. To ovšem neznamená, že by práce nemohla být stejně zajímavá jako hra a že by hra nemohla být stejně vážná jako práce a nepřispívala k výchově. Jen v tom to smyslu může být škola hrou a hra smyslem života.“ (Langmeier, 2006, s.137).

Mišurcová(1980) uvádí, že dítě dává přednost hračkám, které napodobují svými funkcemi skutečné technické předměty ze světa dospělých. Kromě hraček hotových potřebuje dítě takové soupravy, se kterými může vytvářet vlastní díla a předměty. Patří sem nejruznější konstrukční stavebnice. Pro hry intelektuální jsou vhodné rébusy, křížovky, dáma, kostky, domino a karty. Kolo, kolečkové brusle a různé sportovní vybavení je důležitou součástí pro rozvoj her kolektivních a sportovně- pohybových.

1.4 Hračky a herní materiály v terapii hrou

Axline (1974) uvádí, že nejvhodnějšími hračkami pro herní terapii jsou například malé dřevěné kostky, dům pro panenky, nábytek pro panenky a další figurky. Vhodné je využívat různé druhy dopravních prostředků (letadla, autíčka, tanky, policejní či hasičská auta a lodě), stavebnice Lego, dva dětské telefony, gumová zvířátka, gumoví hadi, dinosauři, loutky, souprava „Malý doktor“, plyšová zvířata a společenské hry. Dále se používají nejruznější výtvarné potřeby jako papíry, křídly, pastelky nebo prstové barvy. Velmi často se využívají různé přírodniny, například dřevo, hlína, písek případně se pracuje s netradičními předměty jako je jídlo.

2 Vyučování

V následující kapitole se budeme zabývat některými specifiky vyučování žáků na prvním stupni základní školy, především významu hry ve vyučování.

Učení je proces, při kterém aktivně vytváříme významy. Je důležité, aby žák uměl získané informace sám přehodnotit a utřídit. Jedině tak, se mohou dostat do jeho dlouhodobé paměti. K větší míře efektivnosti tohoto procesu nám napomáhá praxe a motivace. Dítě by mělo být motivováno právě úspěchem nikoli pocitem, že bude neúspěšným. Abychom docílili toho, že si žák získané informace uchová ve své dlouhodobé paměti, musíme velmi často do výuky zařazovat také opakování (Petty, 1996).

Vzbuzením potřeby aktivity a touhy po podnětech se zabýval Vladimír Levi (1985). Levi navrhuje zařadit do osnov od první třídy předmět, který by nazval „lekce hrou“. Říká, že... *“hra je pro hladové dítě důležitější než jídlo.”* (Levi, 1985, s.52.).

Efektivita vzdělávání závisí také na přístupu učitele ve vyučování. Jeho chování k žákům bezprostředně ovlivňuje všechny faktory, které hrají roli při učení. Pro upřesnění zde uvádím dva typy pedagogů podle Pettyho (1996), přičemž jako ideální variantu spatřuji v kombinaci obou přístupů.

Typ učitele podle míry kontroly rozděluje Petty (1996) na :

- **Instruktor** je velmi autoritativní, výuku řídí, vše má pod kontrolou, klade důraz na produkt a hodnocení;
- **Facilitátor** nemá vše pod kontrolou, žáci vyučují sami sebe, napomáhá žákům přebírat odpovědnost, chyby vnímá, jako možnost k učení;

2.1 Motivace

Jak jsem již zmínila v předešlé kapitole, motivace je pro efektivitu učení nezbytná. Existují takzvané motivační faktory krátkodobé a dlouhodobé. Rozdíl mezi nimi je ten, že krátkodobé faktory, na rozdíl od dlouhodobých bývají mnohem silnější v dětství a v dospívání (Petty, 1996). Motivace a aktivizace žáka je nezbytná v každé vyučovací hodině, určuje, jak a čemu se žák učí (Linhart, 1972).

Lubomír Mojžíšek (1952) rozděluje metody motivace na úvodní a průběžné motivační metody. Do metod úvodních patří například motivační vyprávění. Tato metoda je založena na dřívějších zkušenostech žáků, u kterých by měla probudit zájem a zvědavost o novou učební látku. Motivační rozhovor je velmi podobná metoda té předešlé. Učitel aktivizuje žáky svými otázkami a podněcuje je k aktivnímu rozhovoru, diskuzi. Pokud chceme zařadit motivaci do průběhu vyučování, radíme metodu aktualizace obsahu a to tím, že uvedeme praktický příklad ze života. Rovněž můžeme využívat ilustrace a grafické znázornění.

2.2 Metody vyučování

V odborných publikacích pojednávajících o didaktice vyučování nalezneme velkou řadu vyučovacích metod, které lze použít ve výuce. Rozhodla jsem se zde zařadit několik typů:

Podle míry vedení a samostatnosti žáka definuje Mojžíšek (1952) vyučovací metody do dvou základních skupin:

- **heterodidaktické** metody-učitel vede a řídí, plně organizuje práci žáka;
- **autodidaktické** metody- žák je sám sobě učitelem, samoučení;

Mojžíšek(1952) doporučuje, aby na začátku výuky převažovaly metody heterodidaktické. Jakmile si žák osvojí schopnost samostatného učení, lze přestoupit k metodám autodidaktickým. Heterodidaktické metody obsahují podskupinu, kde vyučovací metodou je hra. Patří sem hra námětová, s hračkou. Další rozšířená metoda je inscenace didaktické povahy a dramatizace.

Podrobným výčtem metod ve vyučování se zabývá Tomáš Koten (2006), který klade důraz na metody pomocí hry. Význam hry ve vyučování spatřuje především v tom, že hra:

- pomáhá překonávat zábrany (strach, ostych)
- sbližuje
- učí žáky samostatnosti
- poskytuje zábavu
- zkvalitňuje mluvený projev žáků

Hry a metody aktivního učení velmi intenzivně zapojují žáky do výuky. Protože jsou žáci hrou kladně motivováni, mohou také získat pozitivní vztah k vyučovanému předmětu i k učiteli (Petty, 1996).

„Hra musí být do vyučování zařazena systematicky s jasným cílem pro výuku, nikoli náhodně.“ (Koten, 2006, s.31.).

2.3 Metody herní terapie ve vzdělávání

„Mnohem důležitější než samotné metody je atmosféra ve třídě a porozumění mezi učitelem a žáky. Nic není platné uplatnění sebelepších metod, kde chybí láska a tvůrčí nadšení na obou stranách.“ (Houška, 1991, s. 13).

Někteří odborníci doporučují použití terapie hrou i u zdravých dětí, kterým právě tento přístup může pomoci překonat přechod do nového vývojového období a psychoterapie tu má především význam preventivní. Z hlediska prevence je použitelná v situacích, kdy hrozí selhání dítěte ať už školní nebo sociální, popřípadě je-li dítě třeba připravit na náročnou změnu v jeho světě (rozvod rodičů, přechod na jinou školu nebo změna bydliště), (Axline, 1974).

Prvek hry můžeme vnést do různorodých činností jako je kresba, manipulace s předměty nebo práce se skupinou.

K **vyprávění a vytváření příběhů** jsou nejvhodnější pohádky a dětské dobrodružné příběhy. Skrze ně si dítě může odžít také svůj vlastní příběh, nebo se dokonce ztotožnit s hrdinou. Vhodné je, když dítě vypráví příběh za nějakou postavu nebo zvíře z příběhu. Terapeut může dítě nechat dovyprávět nejprve jeho příběh a poté mu říct zase svůj příběh, který může mít stejné hrdiny a podobný děj, jen nabídne jiné řešení konfliktu (Rezková, 2012). TAT, CAT (H.Murray, CH.Morganová; L.a S.Bellakovi) jsou metody jejichž podstatou je soubor obrázků, k nimž dítě či dospělý vymýšlí příběh.

Podle psychologů je **deník** skvělým nástrojem duševní hygieny a klíčem k poznání sebe sama. Při psaní deníku terapeut dítě neopravuje a nehodnotí jeho pravopis. Dítě také může od terapeuta dostávat dopisy a naopak (Oaklander, 2010).

Loutka je pro dítě nástroj, kterým může snadněji vyjádřit své myšlenky a svůj životní příběh. Již samotná volba loutky nám mnohé o dítěti napoví (Oaklander, 2010). Vytváří pocit bezpečí a usnadňuje navazování kontaktu s dítětem. O terapeutickém významu loutky pojednává Barbora Kováčová (2012), která říká, že nejdůležitější je akce, děj a samotný příběh. O průběhu hry si rozhoduje dítě samo. Loutky se také mohou využívat ve škole. V tom to spojení hovoříme o tzv. didaktické louce. Žák se prostřednictvím hry s loutkou rychleji aktivizuje a motivuje. Je vhodné, používat již předem připravená cvičení, která cíleně

stimulují jemnou motoriku. Na podporu vztahů a lepší interakce mezi žáky lze například využívat charakterové loutky dívku a chlapce.

Při **dramatizaci** děti nejčastěji nabízejí svá osobní témata a zkušenosti. Přijetí role jim umožňuje hlubší pochopení pocitů. „*Na jevišti si můžeme vyzkoušet nové způsoby bytí. Můžeme dát průchod dosud skrývaným částem svého já*“ (Oaklander, 2010, s. 120).

Velmi významná metoda je **smyslová zkušenost**. Díky zážitkům a zkušenostem, kterých se dětem dostává, dojde k zesílení uvědomění si základních smyslů. Tyto smysly potom dítěti umožňují kontakt s okolním světem. Her na poznávání smyslů existuje celá řada. Důležité je, aby si dítě takovou činnost prožilo, uvědomilo a následně dokázalo verbalizovat to, co cítilo a proč. Některým dětem může být slovní vyjádření nepříjemné a dělá jim problémy. V takovém případě navrhneme jejich prezentaci pocitů formou **malování, kreslení** nebo **vytváření**. Práci dětí bychom po technické stránce neměli hodnotit, nebo dokonce kritizovat. Zajímáme se o obsah, pestrost barev a o celkový proces tvoření (Rezková, 2012).

3 Herní terapie

Následující kapitola se zabývá vymezením nejednotné terminologie v oblasti herní terapie. Dále uvádí základní kompetence herního terapeuta a jednotlivé principy terapeutického vedení. Popisuje vybavenost a celkový vzhled terapeutické místnosti.

3.1 Vymezení pojmu herní terapie

The British Association of Play Therapists (BAPT) definuje terapii hrou jako dynamický proces mezi dítětem a terapeutem, kterým dítě prochází svým vlastním tempem a podle vlastního rozhodnutí, s využitím některých témat týkajících se minulosti a současnosti. Tato témata jsou vědomá i nevědomá a mají vztah k jeho současnému životu. Vnitřní zdroje dítěte se za pomoci terapeutického vztahu umožňují posunu ve vývoji či dosažení změny. Terapie hrou je zaměřena na dítě, kde hlavním prostředkem terapie a komunikace je hra. Řeč je potom druhotným prostředkem komunikace (www.bapt.info). Podle BAPT je dále Terapie hrou velmi přínosná terapie, která pomáhá dětem pozměnit jejich chování, ujasnit si sebevnímání a učí je vytvářet si zdravé vztahy. Také pomáhá dětem vyjádřit nepříjemné a bolestivé zážitky. Usnadňuje nalézat vhodnější komunikaci a navazování vztahů, zvyšuje odolnost a podporuje vyjadřování emocí. (www.bapt.info).

Terapie hrou je založena na faktu, že hra je přirozeným prostředkem sebeprezentace dítěte. Dává mu možnost promítat do své hry jeho pocity a problémy (Axline, 1974).

S růstem herní terapie, herní práce a využíváním herních dovedností v léčbě, vznikl zmatek ohledně rolí a kompetencí jednotlivých odvětví. V současnosti existují v české odborné literatuře tři překlady z anglického termínu „play therapy“. Nejméně používaným výrazem je takzvaná „hrová terapie“. Pokud se jedná o souvislou přípravu dítěte na lékařský zákrok nebo o komplexní léčbu hospitalizovaného dítěte, používá se termín „herní terapie“, kterou vykonává specializovaný a kvalifikovaný pracovník pojmenovaný jako „herní specialista“. Pojem „terapie hrou“ se používá v souvislosti s psychoterapií nebo s klinickou psychologií (Rezková, 2012). Právě z důvodů nepřesného ukotvení termínů bych chtěla zdůraznit, že tato práce nazývaná se „herní terapie“ je založena na poznatcích vycházejících z nedirektivní terapie hrou.

Terapie hrou vychází ze třech hlavních teoretických principů (www.bapt.info):

1) **Aktualizace** – lidé mají vrozenou motivaci k rozvinutí zdravých a konstruktivních schopností. Tato motivace je realizována u každého jedince jinak, podle jeho potenciálu, který zahrnuje prvky kreativity, zvědavosti a touhy stát se nezávislým a úspěšným.

2) **Potřeba pozitivní zpětné vazby** – všichni lidé jsou velmi rádi za vřelost, respekt a přijetí od druhých lidí. Jak dítě roste, je třeba ho naučit vážit si sebe sama.

3) **Hra jako komunikace** – hra je hlavním prostředkem komunikace. Hra představuje formu pro přenos dětských emocí, myšlenek, přání, hodnot a představ.

Zastánci psychoterapie hrou vymezují dva základní cíle terapie hrou. Prvním cílem je změna vnitřního prožívání směrem k větší spokojenosti, štěstí a bohatství. Druhým cílem je změna vnějšího chování směrem k chování sociálně přijatelnějším, méně rušivému.

Nemělo by se jednat pouze o odstranění symptomů, ale i o změnu ve struktuře osobnosti.

Poté je dítě schopno další obtížné situace, které ho očekávají, řešit přiměřeně bez produkce nových symptomů (Rezková, 2001, s. 48).

3.1.1 Nedirektivní terapie hrou

Jedná se o psychoterapeutický přístup, jenž vychází z rogersovské psychoterapie.

Ta čerpá z předpokladu, že **každý jedinec je schopen sám si vyřešit své problémy a potíže.**

Předpokládá také **v každém člověku jeho růstový potenciál a schopnost zrání a sebeuskutečnění** (Rezková, 2012). „Úkolem psychoterapie je vytvořit takovou situaci, která překážky odstraní a dopřeje základním procesům růstu a zrání a možnost, aby se plně rozvinuly a uplatnily“ (Rezková, 2012, s. 15).

Existuje řada autorů, kteří využívají tyto principy v dětské psychoterapii. V této práci se zabývám konceptem V.M.Axlinové, která vychází z toho, že všechny předpoklady Rogerse platí i u dětí. Nejvhodnějším prostředkem v psychoterapii je hra. Díky ní se uvolní napětí, dítě začne objevovat nové způsoby chování, začne zrát a dokáže být samostatnou osobností (Axline, 1974). Axline dává důraz na to, že terapie začíná tam, kde se zrovna nachází, vývoj terapie nechává zcela na jedinci. Samozřejmě, že právě důležitou roli hraje terapeut, proto sestavila osm základních principů chování terapeuta během sezení.

Základní pravidla Herního Terapeuta dle Axline (1974):

- Vytvořit vřelý a přátelský vztah s dítětem.
- Přijít dítě takové, jaké je.
- Dát dítěti prostor a volnost tak, aby se mohlo cítit svobodně a zcela vyjádřit své pocity.
- Rozpoznat pocity, které dítě vyjadřuje a reflektovat je takovým způsobem, že dítě získává vzhled do vlastního chování.
- Udržovat k dítěti úctu, dávat mu příležitost změny a respektovat jeho rozhodnutí.
- Nepokoušet se přímých akcí nebo konverzace, která by dítě mohla ovlivnit. Dítě určuje cestu, terapeut sleduje.
- Nespěchat. Je to postupný proces.
- Pouze stanovit omezení nezbytná pro ukotvení terapie do reality, aby se dítě mohlo vědomě ujmout odpovědnosti ve vztahu.

Tyto základní principy, které se využívají v psychoterapii ve vztahu klient- terapeut by mohly být v praxi také do určité míry přínosné i pro vztah žák-učitel. Žádoucí by také mohla být samotná aplikace nedirektivního přístupu v pedagogické praxi.

3.2 Historie herní terapie

První záznamy o použití terapeutické hry sahají až do roku 1919. Za první představitelku terapie hrou je považována psychoanalytička Hermine von Hug-Hellmuth.

Využití hry v terapii bylo poprvé objasněno průkopníky dětské psychoterapie Annou Freud, Margaretou Lowenfeld a Melanii Klein, jež se podílely na vytvoření teorii pro použití

hry. Tyto teorie reflektovaly fakt, že přes hru dítě vysílá, komunikuje a sděluje své touhy, myšlenky a emoce.

Roku 1930 se herní terapie vyděluje z prvků psychoterapie a teoretické základy ovlivňuje rogersovská psychoterapie zaměřená na klienta. Důraz byl kladen zejména na vztah mezi terapeutem a klientem založený na opravdovosti a důvěře.

Do značné míry ovlivněna osobou C. Rogerse Virgine Axline vyvinula nový terapeutický přístup v práci s dětmi- nedirektivní herní terapii. Axlin vytvořila jasnou a stručnou teorii a metody herní terapie.

Vznikly další modely herní terapie, které integrují prvky rodinné terapie, narativní terapie, terapie zaměřené na řešení a kognitivně behaviorální terapie. Violet Oaklander dále pracuje s hrou v Gestald terapii (www.bapt.info).

Mezi současné české představitele zabývající se hrou v terapeutické praxi patří Dana Krejčířová a Vladimír Borecký.

3.3 Průběh terapie hrou a její využití

Důležitý je způsob, jak při terapii s hrou postupujeme. Dítě nám ukazuje, jaké je jeho bytí ve světě. Proto ho během jeho hry pozorujeme. Co si vybírá za věci ke hraní? Jak s těmito věcmi zachází? Čemu se naopak vyhýbá? Má jeho hra nějaká pravidla? Je nějakým způsobem organizovaná?

Zvláštní pozornost bychom měli věnovat obsahu hry, a to především tématům, která se ve hře objevují (agresivita, pečování, osamocenost...). Sledujeme způsob, kterým dítě navazuje kontakt. Do jaké míry je schopno nechat se vtáhnout do hry?

Neměli bychom přerušovat plynulý tok hry. Ve vhodné chvíli se můžeme dítěte zeptat nebo jen popsat, co vidíme, že dělá (Oaklander, 2010).

Odpovídáním si na tyto otázky dítě do určité míry diagnostikujeme. V psychoterapeutické praxi se diagnostika dítěte pomocí hry využívá velmi často a má hluboký význam pro další terapeutickou práci. K tomu nám slouží tzv. **hrové projektivní metody** (Testy světa, Test mikrosvěta; Hra s pískem; Scénotest...).

Violet Oaklander (2010) dále uvádí druhou variantu vedení terapie hrou, což může být vytvoření již předem strukturované herní situace. Taková situace by měla být, co nejreálnější, ze života. Například dítě danou situaci dokončí.

Herní terapie může být individuální nebo skupinová. Axline (1974) doporučuje kombinovat obě dvě formy terapie.

Komu může terapeutická hra pomoci?

Nejčastěji se jedná o děti s poruchami spánku, trpící posttraumatickou stresovou poruchou, fyzicky nebo sexuálně zneužívané, trpící z důvodu rozvodu rodičů, trpící úzkostmi nebo fobiemi, děti, které zažily ztrátu blízké osoby, nemocné nebo postižené, autistické, obtížně navazující přátelské vztahy, hádavé, agresivní a konfliktní, oběti šikany, děti s nevhodným či problematickým chováním (www.playtherapy.org.uk).

Vhodný věkový rámec se uvádí mezi třetím až třináctým rokem života dítěte. Účinnost terapie je v tomto období nejvyšší, jelikož hra je hlavním prostředkem sebevyjádření dítěte (Rezková, 2012).

3.3.1 Herní místnost

Pokud je to možné měla by být herní terapeutická místnost zcela oddělená a měla by sloužit výhradně pro herní terapii. V případě nedostatku prostoru v některých zařízeních, jako jsou nemocnice nebo školy, bývá nahrazována běžnou třídou, ve které je například zřízen herní koutek. Výhodou již vybudované herní místnosti je, že dítě rovnou přichází do prostředí, které je vybaveno spoustou hraček a herního materiálu, což podněcuje vytvoření terapeutické situace a umožňuje mu být přesně takovým, jakým je, i s jeho problémy a starostmi.

Místnost by měla být prostorná, vzdušná a akustická. Z vnitřního vybavení by nemělo chybět umyvadlo s teplou a studenou vodou. Vhodná je také podlahová krytina, která je lehce omyvatelná od barev, hlíny a dalšího používaného materiálu (Axline, 1974).

Samořejmě prostory a celková vybavenost herní místnosti vždy závisí na dostatku financí daného zařízení.

3.3.2 Hrový terapeut

BAPT vymezuje základní kompetence hrového terapeuta, které jsou rozděleny do tří základních oblastí. Jedná se o soubor znalostí a dovedností zahrnující vlastní praxi a jasně vymezující osobnost terapeuta. Ten ovlivňuje průběh a kvalitu celé terapie, proto je důležitá

dostatečná míra empatie a autentičnosti. Mezi další požadavky na charakterové vlastnosti hrového terapeuta patří schopnost účinné komunikace (verbální, non-verbální), aktivního naslouchání, empatické reakce, výslech, parafrázování, sledování, reflexe a umění věc dobře shrnout. Hrový terapeut by měl mít znalosti z oblasti vývojové psychologie a patopsychologie. Dále by měl mít sociokulturní přehled, zejména v oblasti školství a rodiny. Samozřejmostí je orientace v oblasti teorie praxe terapie hrou v dílčích systémech, směrnících a jednotlivých přístupech.

Nezbytná je také znalost teorie hry. Terapeut by měl být chopen spolupracovat s rodiči a pečovateli dítěte. Měl by se umět orientovat v legislativě a v aktuálních poznatcích ze současného výzkumu terapie hrou.

Hrový terapeut by se měl během své práce řídit etickým kodexem, zajišťujícím ochranu práv dětí, mládeže a rodin. BAPT mimo jiné upravuje možnosti dalšího vzdělávání a profesního rozvoje terapeutů.

Mezi praktické dovednosti hrového terapeuta patří schopnost navození zdravého terapeutického vztahu, posouzení potřeb klienta. Dále by měl být schopen formulovat a plánovat jasné, smysluplné a efektivní cíle a pravidla. Aby terapie byla bezpečná, je důležité stále dbát na dodržování profesních a osobních hranic. Terapeut by měl být schopen v průběhu terapie vyhodnocovat své působení na klienta a přizpůsobovat v dané situaci zvolené techniky (www.bapt.info).

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část se zabývá kvalitativním výzkumem. Za účelem sběru dat jsme zvolili metodu dotazníkového šetření a následného rozhovoru. Výsledky výzkumu byly poté zpracovány a vyhodnoceny. Výzkum byl proveden na různých základních školách prvního *stupně*.

Tato část práce se orientuje na vymezení hlavního cíle a výzkumných otázek, použitím vhodných metod pro sběr dat, analýzou, vyhodnocením a celkovým shrnutím výsledků šetření. Výzkum se opírá o teoretický koncept, který je uveden v první části bakalářské práce.

4 Metodologie

4.1 Cíle výzkumného šetření

Cílem této bakalářské práce je zjistit, jakým způsobem se využívá hra u žáků prvního stupně základních škol. Pokusím se odhalit nové poznatky vlivu hry na kvalitu vyučování a celkového prožívání dítěte ve škole nebo alespoň vyvrátit či potvrdit poznatky již všeobecně známé.

Z vypracované teoretické části pramení dílčí výzkumné otázky:

- Jaká je informovanost pedagogů o terapii hrou a jejích metodách?
- Jaké herní metody, uvedené v teoretické části pod kapitolou metody herní terapie, využívají učitelé při vyučování?
- Jaké další herní metody učitelé užívají?
- Jaký konkrétní význam má využívání her ve výuce?
- Jaká jsou kritéria pro výběr vhodných herních metod?

4.2 Výzkumná metoda

Pro výzkumnou část mé bakalářské práce jsem zvolila kvalitativní přístup. Výhodou kvalitativně orientovaného výzkumu je fakt, že zdůrazňuje subjektivní aspekty jednání lidí a připouští existenci více realit (Chráška, 2007).

„Je přístupem využívajícím principu jedinečnosti a neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky...“ (Mioviský, 2006, s. 18).

4.2.1 Metody výběru výzkumného vzorku

Zvolila jsem kombinaci metod **příležitostného a záměrného výběru** výzkumného vzorku. Metoda záměrného výběru je nejrozšířenější metodou v kvalitativním přístupu. Jedná se o cílené vyhledávání účastníků podle jejich určitých vlastností a kritérií. Jelikož jsem si předem stanovila jasné požadavky pro výzkumný vzorek, jevíly se tyto metody jako nejvhodnější.

Podrobnější metodou, kterou jsem využila při výzkumu, se mi stala metoda **záměrného účelového výběru přes instituce**. Z hlediska času a nákladů pro výzkumníka je velmi efektivní. Základním zkoumaným souborem byly základní školy, konkrétně

pedagogové prvního stupně. Výběrový soubor Výběrové šetření = výzkum, při kterém zjišťujeme požadované informace od (obvykle relativně malého) vzorku jednotek, které v nějakém smyslu slova reprezentují základní soubor nebo cílovou skupinu.

4.2.2 Charakteristika zkoumaného vzorku

Do výzkumu se zapojilo celkem dvacet učitelů z prvního stupně základních škol. Školy jsem vybírala dle vlastních kritérií. Jednalo se o respondenty vyučující na vesnických a městských základních školách. Dále jsem dbala na to, aby se mezi respondenty také objevili učitelé malotřídních škol. Celkem jsem navštívila pět zařízení, z toho tři městské školy a dvě vesnické. Mezi dotazovanými byli muži i ženy. Nejvíce se do šetření zapojily ženy a to ve věku od 41-60 let. Až 28% dotazovaných učitelů působí v pedagogické praxi již po dobu 26 let (příloha č. 1).

4.3 Metody získávání dat

Tvorbu dat dělíme na přímou a nepřímou. Pro svůj výzkum jsem si zvolila metody **nepřímé**. Data budu získávat celkem ze dvou zdrojů, a to z polostandardizovaného dotazníku a nestrukturovaného interview.

Polostandardizovaný dotazník

„Je to způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.“ (Gavora, 2000, s. 99).

Prvním zdrojem budou odpovědi pedagogů prvního stupně základních škol na otevřené a uzavřené otázky v polostandardizovaném dotazníku. Z celkového počtu šestnácti otázek bylo jedenáct uzavřených a pět otevřených. Výzkum byl zcela anonymní. Při tvorbě otázek jsem vycházela z cílů mé bakalářské práce. Jednotlivé otázky byly koncipovány od obecných kritérií po konkrétní. Celkový počet dotazovaných respondentů byl dvacet. Dotazník je součástí příloh (příloha č. 2).

Nestrukturované interview

Druhým zdrojem dat budou informace získané prostřednictvím nestrukturovaného interview s pedagogy prvního stupně základních škol.

Miovský(2006) uvádí, že díky své nenásilnosti a přirozenosti, se nestrukturované interview podobá běžnému rozhovoru. Nemusíme mít předem vytvořený žádný strukturovaný plán. Otázky necháváme volně vyplývat z hlavního tématu. Můžeme se také doptávat lidí na různé otázky. Metodu nestrukturovaného interview jsem zvolila z důvodů jeho flexibility, prostoru k improvizaci a kreativitě. Za nevýhodu považuji náročnost ve zpracování a interpretaci dat. Interview jsem si nejprve nahrávala a po té přepisovala do textové podoby.

Miovský (2006) popisuje základní fáze interview:

- Přípravná a úvodní část interview
- Vzestup a upevnění do bloků
- Jádro interview
- Závěr a ukončení

4.4 Analýza dat a interpretace výsledků

Nestrukturované interview vyhodnotím **metodou vytváření trsu**. Tato metoda pro analýzu a zpracování dat slouží k seskupení a k shromáždění výroků dle určitých jevů, případů. Na základě takových podobností nám vznikají trsy informací (Miovský, 2006). Interview jsem si nejprve celé nahrávala na zvukový záznam a po té převedla do textové podoby. Jako metodu pro přípravu analýzy dat jsem zvolila barvení textu.

Polostandardizovaný dotazník vyhodnotím **prostým výčtem a grafy**.

5 Realizace výzkumu

Všechny dotazované pedagogy jsem osobně navštívila, jejich účast na výzkumu jsem řádně osvětlila a požádala je o spolupráci. Za výhodu osobního setkání považuji ochotu a plnohodnotné vyplnění dotazníku. Dále jsem všem respondentům nabídla zaslání výsledků šetření na jejich emailovou adresu, kterou mohli uvést v dotazníku. Interview jsem uskutečnila celkem s pěti učiteli prvních až pátých ročníků základních škol. Byla jsem ráda, že mi věnovali svůj vzácný čas a nebránili se rozhovorům. Se zájmem jsme debatovali o tom, jak oni využívají hru ve své třídě, o úskalích a možnostech jednotlivých činností.

Většina interview neprobíhala v oddělené místnosti bez rušivých elementů, jelikož získat čas učitelů se mi nedařilo ani o přestávkách. Nejčastěji rozdělovali pozornost při dozorech na

chodbách mezi mě a děti nebo se interview muselo odehrát o přestávce ve třídě, kde bylo velmi rušno. I přes tyto komplikace jsem získala několik cenných informací. Při jejich zpracovávání se jednotlivá témata velmi často prolínala a nebylo tedy jednoduché zařadit je do různých kategorií. Přesto jsem se pokusila o co nejpřesnější definování a reflektování. Všechny pět účastníků interview mi dalo souhlas k publikování informací z rozhovoru. Přepis jednoho rozhovoru je umístěn (příloha č. 3).

6 Výsledky výzkumu

V následující kapitole si uvedeme výsledky šetření, které si následně shrneme v následné Diskuzi.

Dotazníkové šetření

V následující kapitole uvedu analýzu a výsledky dotazníkového šetření podle jednotlivých otázek. Šetření se účastnilo dvacet učitelů prvních až pátých tříd základní školy. Z celkového počtu to bylo šestnáct žen a čtyři muži.

1. Osmnáct respondentů uvedlo, že zná pojem herní terapie. Pouze dva učitelé přiznali, že jim tento pojem není znám.
2. Na otázku, co podle vás znamená terapie hrou, odpovídali respondenti objektivně a shodně. Nejčastěji uvedli, že jde o vyrovnávání se dítěte se zátěžovou situací. Zajímavé bylo, že nikdo z dotazovaných respondentů neoznačil odpověď, že herní terapie je psychoterapie využívající hru, jako nástroj poznání dítěte.
3. Na otázku, co podle vás znamená terapie hrou, odpovídali respondenti objektivně a shodně. Nejčastěji uvedli, že jde o vyrovnávání se dítěte se zátěžovou situací. Zajímavé bylo, že nikdo z dotazovaných respondentů neoznačil odpověď, že herní terapie je psychoterapie využívající hru, jako nástroj poznání dítěte.
4. Šestá položka dotazníku zjišťovala, kde se pedagogové dozvěděli o terapii hrou. Nejfrekventovanější odpovědí bylo, že zdrojem pro ně byl internet, dále studium odborné literatury a účast na vzdělávacím kurzu.

7-8. Odpovědi na otázky sedm až osm objasňují, zdali používají učitelé hru ve vyučování a s jakou časovou dotací. Naprostá většina pedagogů uvedla, že **hru využívá minimálně jednou týdně**, spíše **nepravidelně**, podle potřeb žáků.

9-10. Na základě analýzy konkrétních příkladů herních činností ve vyučování u otázky číslo devět a deset, lze vypožorovat, že hra se jeví, jako nejvhodnější při **osvojování si nového učiva a upevňování si těchto poznatků opakováním**. Většina učitelů ji také využívá jako formu **relaxace, odreagování** nebo naopak **motivaci** pro výkon. Jako konkrétní činnosti uvedli například pantomimu, dramatizaci nebo práci s příběhem. Tyto činnosti potom **v průběhu** zařazují do výuky.

11-12. Význam hry v procesu vzdělávání, chápou učitelé jako nezbytnou součást osobitého projevu dítěte, která mu dává možnost snadnějšího zapojení se do kolektivu. Dále uvádí, že hra je pro dítě přirozená a ve školním prostředí mu poskytuje **pocit bezpečí**.

13. Z odpovědí na otázku, v jakém ročníku povinné školní docházky (pouze první stupeň) je vhodné zařazovat hru do výuky, je zřejmé, že učitelé považují za **nejvhodnější** používat hru ve výuce v **prvním a druhém ročníku**. Z šetření dále vyplývá, že hra ve vyučování je **vhodná** i u žáků **třetích až pátých tříd**. Z důvodů přehlednosti jsem výsledky odpovědí zařadila do tabulky a míru vhodnosti zařazování hry do jednotlivých ročníků jsem vyjádřila v procentech.

	A	B	C	D	E
První třída	85%	0%	10%	0%	5%
Druhá třída	55%	32%	10%	0%	3%
Třetí třída	14%	27%	55%	0%	4%

Čtvrtá třída	14%	18%	41%	23%	4%
Pátá třída	30%	5%	45%	15%	5%

Nejvhodnější	Velmi vhodné	Vhodné	Méně vhodné	Nejméně vhodné
A	B	C	D	C

Tabulka č. 1: Odpověď k otázce č. 13

14. V položce číslo čtrnáct, se měli učitelé vyjádřit k tomu, jaké reakce u žáků zaznamenali při zařazení hry do výuky. Odpovědi ukazují na pozitivní reakce žáků, kteří po zařazení hrových činností projevovali známky spokojenosti a koncentrace. Dále měli potřebu slovního projevu a byli více otevření.

15. Položka patnáct zjišťovala, jaké konkrétní předměty, hračky a materiály využívají učitelé se svými žáky. Jako nejběžnější a nejoblíbenější hračku využívají maňásky, loutky, plastová zvířátka, nejrůznější stavebnice (nejčastěji lego). Pedagogové přiznali, že velmi často nechají děti, aby samy přinesly do výuky vlastní hračky, které se hodí k tématu probírané učební látky. Učitelé uvedli, že když si dítě donese do výuky vlastní předmět, je více motivované pro práci a hodinu si dlouho pamatuje. Za nevýhodu považují, že děti mají tendence si s hračkami intenzivně hrát v průběhu hodiny, i když by zrovna měly dělat jinou činnost. Některé pomůcky si vyrábí sami, příkladem jsou například tzv. měkké míčky. Z materiálů potom běžně sáhnou po novinách, víčkách od PET nebo přírodninách. Z výtvarných prostředků používají pastelky, fixy a nůžky. Učitelé uvedli, že za důležitý prostředek považují knihu. Nejčastěji sáhnou po dobrodružných příbězích a povídkách s dětským hrdinou. Oblíbené jsou také bajky, báje a pověsti, které v sobě skrývají morální hodnoty. Za účelem zvýšení zájmu o četbu. Nechávací učitelé ve výuce prostor také pro knihy, které si děti samy do školy donesou. Práce s příběhem je dle jejich názoru žádoucí, jelikož pomáhá dětem od jejich těžkostí a každodenních problémů.

16. Poslední položka dotazníku obsahovala otázku, na kterou bylo třeba odpovědět, jaký mají učitelé názor na problematiku hry ve vyučování a uvést některé vlastní postřehy (pozitivní i negativní).

Učitelé považují hru za nedílnou součást výuky. Děti jsou díky hře dobře motivovány. Při skupinových hrách se učí trpělivosti a toleranci. Hra zpestří náplň hodiny.

Nejčastějším problémem bývá prostor ve třídách. Ten je zejména u početnějších skupin omezený. V některých třídách například chybí koberec. Pouze jeden respondent uvedl, že jeho třída disponuje přirozeným hracím koutkem, kde mají děti k dispozici didaktické a jiné hračky. Za mnohem důležitější, ale naopak učitelé považují schopnost zvolit správnou hru ve správný čas. Je potřeba, aby hra byla pečlivě připravená a splňovala výukový cíl, což vyžaduje velkou přípravu, řádově hodiny. Zdůrazňují, že hry se musí neustále střídat, aby mohly vyniknout všechny děti.

Nestrukturované interview

Rozhovory jsem uskutečnila celkem s pěti pedagogy prvního stupně základní školy, kteří se zároveň podíleli na vyplnění předchozího dotazníkového šetření. Výzkumný vzorek má stejný charakter, jako tomu bylo u dotazníkového šetření. Při analýze jsem shledala tři důležitá témata, která považuji za přínosná pro empirickou část této práce. Číslování a řazení kategorií je náhodné, nevztahuje se chronologicky či jinak k výskytu v jednotlivých interview. Názvy témat jsou zobecněním konkrétních informací v kategoriích. Během **analýzy rozhovorů metodou vytváření trsů** jsem našla tyto kategorie:

1. Možnosti vyžívání hry ve výuce

Vzhledem k obsáhlosti odpovědí na toto téma, necituji skutečné výpovědi učitelů a zahrnuji je do souvislého textu.

Učitelé velmi často zmiňovali, že školní podmínky nebývají vždy vyhovující. Stejně jako v dotaznících zdůrazňovali nedostatek vhodných prostorů pro herní činnosti. Děti mladšího školního věku mají potřebu svobodného pohybu, což může být ve stísněném prostoru přeplněných tříd značný problém.

Shodují se, že s přibývajícím věkem žáků, stoupá náročnost a množství učební látky. S tím souvisí omezení hrových činností ve výuce. Naproti tomu v prvních ročnících považují učitelé hru za nevyhnutelnou metodu. Za problematické považují to, že poslední dobou nastupují do prvních tříd děti, které často nebývají na školu připravené a mají nevyzrálou jemnou motoriku. Obvykle se tedy stává, že než přistoupí k nácvičce psaní, musí i několik týdnů zařazovat hry a techniky na uvolnění a

zdokonalení jemné motoriky. Osvědčily se také adaptační hry, díky nimž se děti dříve zařadí do vyučovacího procesu.

Určitá omezení při využívání hry ve výuce cítí ze strany vedení, kdy při realizaci nových herních metod byli napomenuti a nepochopeni, přestože si řada učitelů za svými metodami stojí a dokáže si obhájit jejich didaktický cíl i další důležité významy. Pro řadu činností by také potřebovali více materiálů, což je otázkou nedostatku financí na školách.

2. Zájem žáka o hru

S názorem, že zájem o hru u dětí mladšího školního věku je velký souhlasili všichni účastníci interview. Zajímavé zjištění bylo, když uvedli, že nadšení dětí a touha po hře však nabývá jiného charakteru, než tomu bylo před několika lety.

R1: *„Moji žáci by si pořád jen hrály, tak zařazuji především didaktické hry, abych je uspokojila. Zejména ze začátku školního roku, ale bojujeme s problémem, že většina dětí nedokáže přijmout porážku a z důvodu obav z neúspěchu se do hry raději vůbec nezapojí.“*

R2: *„Ach ta dnešní generace dětí ...je ovlivněna rychlým vývojem výpočetní techniky, a tak se není čemu divit, že z důvodu přehlcení přílišnou modernizací, jsou často schopny přijmout za hru nesmyslné mačkání svých iphonů a ipadů. Pro to je potřeba, aby se „dětí naučily hrát“. Vždy, když jim nabídnu nějakou hru, nestane se, že by si ji za krátký čas neoblíbily.“*

R3: *„Děti někdy ani nevědí, že se učí, myslí si, že si jen hrají.“*

R4: *„Máme spoustu her, které zařazuji pravidelně vždy na začátek nebo konec hodiny, děti se na ně těší, při práci jsou pak pilnější a snaživější. Hry, ale musím často obměňovat. Mám pocit, že se brzy nadchnou, ale dlouho jim to nevydrží a nudí se.“*

R5: *„Hra dokáže strhnout i ty největší lenivce ve třídě. Děti motivuji odměnami ve formě barevných koleček, za určitý počet potom dostanou sladkou odměnu.“*

3. Vše závisí na učiteli

Velice zajímavá zjištění přinesla kategorizace rozhovoru o významu působení učitele při zařazování hry do výuky. Většina respondentů se shoduje, že je právě na učiteli a na jeho individuálních schopnostech, jak využívá hru ve výuce a jak chápe její důležitost a přínos pro zkvalitnění výuky.

- R1: *„Je potřeba být dostatečně empatický a vnímat dynamiku, individualitu třídy i zvláštnosti jednotlivců.“*
- R2: *„Snažím se být k dětem vnímavý a spravedlivý. Dokonce o mě říkají, že jsem oblíbený, ale to tam nedávejte...Z herních činností lze snadno vypožorovat specifické vlastnosti dětí a jejich postavení ve skupině. Protože děti dobře znám, mohu podle toho zařazovat hry, které nikomu neublíží a kromě didaktického cíle mohou být přínosné i v oblasti jejich sebevědomí a sebepoznání.“*
- R3: *„Při hře můžeme děti diagnostikovat. Učitel tak může záměrně přispívat k posílení pozitivních vazeb mezi dětmi a k upevňování kolektivu.“*
- R4: *„Každý učitel považuje hru ve výuce za více či méně důležitou a podle toho ji v průběhu zařazuje. Nikdo mu nedává návod na to, co je dobře či špatně a tak si myslím, že to dělá podle svého nejlepšího přesvědčení. I kdyby děti hru vyžadovaly každou vyučovací jednotku, rozhodující slovo má učitel.“*
- R5: *„Podstatné jsou přístupy učitelů, měly by být variabilní podle vývoje skupiny...Nejpreferovanější je přístup demokratický, avšak v některých skupinách bývá obtížně realizovatelný, proto je třeba zanést do postoje učitele více direktivity. Příkladem toho, je moje třída (žáci třetího ročníku). Ačkoli jsem se snažila a nabízela dětem demokratický přístup, nedokázali na něm fungovat. Ve třídě je převážná většina děvčat, která se nedokáže rozhodnout nebo přijmout porážku.“*

7 Diskuze

V následující kapitole se pokusím o celkovou syntézu výsledků a o jejich srovnání s dosavadními závěry z oblasti hry a významu herní terapie ve vyučování, o kterých jsem se zmiňovala v teoretické části své práce.

Připouštím, že výsledky mé výzkumné práce mohly být do určité míry zkresleny a ovlivněny okolnostmi jako nepřesnosti pojmů v dotazníku a prostředí

Výsledky mého výzkumu se shodují se zjištěnými poznatky týkající se obecného významu hry (viz. kap. 1). Je pravda, že hra je nedílnou součástí vyučovací hodiny na prvním stupni základní školy. Učitelé disponují velkým množstvím her a herních technik. Ty oblíbené a osvědčené potom v průběhu školního roku opakují. Hry vybírají dle nejrůznějších kritérií. Pedagogové dbají na to, aby zvolená hra měla didaktický charakter a korespondovala s tématem hodiny. Dále upřednostňují hry, kde děti mohou zapojit vlastní tělo. S tvrzením loutkoherce Vladimíra Predmerského (1981), že hra s loutkou je důležitým pedagogickým prostředkem ve školské praxi, koresponduje výsledek výzkumu, jež potvrzuje využívání loutky ve škole jako nejčastější metodu hry ve vyučování. Ukázalo se, že i když se loutka ve vzdělávání využívá převážně k motivaci a navazování komunikace, učitelé si uvědomují také její terapeutickou hodnotu. V tomto ohledu chápou hru, jako diagnostický nástroj, který má vypovídající hodnotu o prožívání a chování dítěte. Na každém učiteli potom závisí, do jaké míry je schopen tyto informace o žákovi využít ku prospěchu dítěte. Z šetření vyplývá, že role, kterou zaujme učitel k žákům je stěžejní pro jakoukoli herní činnost. Svým přístupem děti do značné míry ovlivňuje, a pokud není dostatečně vnímavý a naladěný na skupinu, může docházet k míjení se veškerých účinků hry. Samozřejmě, že každá třída má svá charakterová specifika, kterým by měl učitel přizpůsobovat způsob vyučování.

Potvrdilo se, že další častou herní metodou je práce s příběhem. Pro děti je vyprávění příběhu přirozenou činností a uměním zároveň. Mohou tak plně využít všech svých dovedností a znalostí z českého jazyka a zapojit vlastní fantazii. Ukázalo se, že pohádky a příběhy s dětským hrdinou jsou často využívány a vhodné právě pro to, že pravdy a hodnoty v nich obsažené jsou jednoduché a pro děti jasně srozumitelné.

Dalšími metodami, které se shodují s výše uvedenými v teoretické části, jsou dramatizace a činnosti podporující smyslovou zkušenost. Oblíbenou činností je pantomima a přehrávání různých situací, které si děti nedovedou dobře představit. Učitelé se drží hesla, že dítě si nejlépe zapamatuje to, co si samo prožije.

Výsledky potvrdili přínos herní terapie ve vzdělávání zejména v oblasti sociálních vztahů ve třídě a pozitivního prožívání školních činností. Britská asociace herních terapeutů popisuje, že díky hře se děti učí zvládat konflikty a lépe navazují vztahy. Na základě osobního prožitku z úspěchu a pozitivní zkušenosti ze hry, dochází u žáků k posilování jejich sebevědomí. Krásným příkladem je příběh jednoho z dotazovaných učitelů, který vzpomínal, jak při hodině tělocviku s žáky třetího ročníku trénovaly šplh o tyči. Mezi dětmi byl jeden méně obratný chlapec silnější postavy. Protože se mu zdálo, že většina dětí vypadá znuděně, navrhl hru, která spočívala v povzbuzování ostatních „šplhounů“. Zrovna když přišel na řadu zmiňovaný chlapec, všechny děti se rozburcovaly a z plných plic povzbuzovaly. „V té chvíli se stalo něco nepochopitelného. Nikdy před tím jsem nic podobného neviděl“, vzpomíná učitel třetí třídy. Ten chlapec, který se dříve na tyči ani neudržel, za neuvěřitelné vřavy svých spolužáků vyšplhal až na samý vrchol a dokonce to tak zůstalo i následující hodiny tělocviku. Děti měly pocit, že se o jeho výkon také zasloužily a od té doby se navzájem povzbuzují a pomáhají si.

Pro další práci by bylo vhodné aplikovat konkrétní techniky herní terapie v jednotlivých třídách a ročnících na konkrétní základní škole, zkoumat projevy dětí a celkový význam technik. Získané výsledky by se potom mohly porovnat s těmi předchozími. Na základě toho by mohl vzniknout přehled doporučených technik terapie hrou pro vzdělávání, které by mohly být propojeny nějakým tématickým rámcem.

Závěr

Tato bakalářská práce se zabývá možnostmi jednotlivých metod herní terapie v práci se třídou a zaměřuje se na význam hry ve vyučování.

Teoretická část této bakalářské práce popisuje problematiku herní terapie, zabývá se významem hry a hračky u dítěte mladšího školního věku. Dále je zaměřena na teorii vyučování a metody herní terapie při výuce. Kapitola motivace pomáhá pochopit její důležité postavení mezi vyučováním a hrou.

Empirická část se orientuje na výzkum, který byl proveden dotazníkovým šetřením a interview. Úkolem bylo zjistit, jaká je informovanost pedagogů o herní terapii. Šetření se dále zabíralo jednotlivými názory a pohledy pedagogů na problematiku hry ve vyučování.

Tato bakalářská práce pro mě byla zajímavou zkušeností, zejména výzkumné šetření, které jsem realizovala poprvé. Doufám, že tyto získané zkušenosti dále uplatním v dalším studiu.

Výsledkem mé bakalářské práce je zjištění, že hra je nedílnou součástí každé vyučovací hodiny u žáků prvního stupně. Nejvíce je tomu u prvních a druhých ročníků, kde využívají všechny metody zmíněné v teoretické části. Výpovědi se více méně shodovaly v tom, že ačkoli si učitelé uvědomují terapeutický účinek hry, z důvodu časového omezení a nekompetentnosti, jej nemohou plně využívat.

Věřím, že tato bakalářská práce se stane přínosem pro učitele a budoucí učitele základních škol a pomůže jim nahlédnout do hlubšího významu hry ve vyučování.

Použité zdroje

- AXLINE, V. *Play Therapy*. London: Random House, 2012, 384 s. ISBN 978-345-30335-6
- BORECKÝ, V. *Teorie komiky*. Praha: Hynek, 2000, 210 s. ISBN 80-886202-65-8
- CAILLOIS, R., VANGELI, N. *Hry a lidé: maska a závrat'*. Praha: Studio Ypsilon, 1998, 215 s. ISBN 80-902482-2-5
- ČINČERA, J. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007, 115 s. ISBN 978-80-247-1974-0
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3.vyd. Praha: Portál, 2012, 407 s. ISBN 80-2620-219-8
- HOUŠKA, T. *Škola hrou: Knížka pro učitele a rodiče všech školáků*. Praha: Tomáš Houška, 1991, 270 s. ISBN 80-9000-704-7-7
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: O původu kultury ve hře*. Praha: Mladá fronta, 1971, 228 s. ISBN 80-202-0410-5
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007, 265 s. ISBN 80-2471-369-1
- JIRÁSEK, J., VANČUROVÁ, E., HAVLÍNOVÁ, M. *Hrajeme si doopravdy*. 2.vyd. Praha: Avicenum, 1990, 114 s. ISBN 80-201-0018-0
- KOVÁČOVÁ, B. *Terapie s bábkou: Teoretické východiska a výzkumné zistenia*. 1.vyd. Bratislava: Musica Liturgica s.r.o., 2012, 216 s. ISBN 978-80-970418-3-0
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- LEVI, V. *Umění jednat s lidmi*. Praha: Mladá fronta, 1985, 197 s. ISBN 23-020-85
- MATEJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 3. vyd. Praha: Portál, 2000, 143 s. ISBN 80-717-8494-X.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4
- MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: SPN, 1980, 143 s. ISBN 14 731 80
- MOJŽÍŠEK, L. *Didaktika I*. Praha: SPN, 1952, 73 s. ISBN 1111-0979

OAKLANDER, V. *Třinácté komnaty dětské duše*. Dobříš: Drvoštěp, 2010, 261 s. ISBN 80-903306-0-6

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996, 380 s. ISBN 80-7178-070-7

VALENTA, M. *Herní specialista v somatopedii*. 2.vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2003, 220 s. ISBN 80-244-0763-9

REZKOVÁ, V., KLEINOVÁ, G. *Hra jako lék*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2012, 243 s. ISBN 80-201-0018-0

ŠIMÍČKOVÁ, J., ČÍŠKOVÁ, A. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Ostravská univerzita, 2005, 189 s. ISBN 80-244-0629-2

ELEKTRONICKÉ ZDROJE:

Kompetence herního terapeuta. ©2008 [online]. 2013 [cit. 2014-02-30].
Dostupné z: <http://www.bapt.info/corecompetencies.htm>

Historie herní terapie. ©2008 [online]. 2013 [cit. 2013-11-25].
Dostupné z: <http://www.bapt.info/historyoft.htm>

Základní principy herní terapie. © 1995-2007 [online]. [cit. 2013-12-20].
Dostupné z: <http://www.playtherapy.org.uk/AboutPlayTherapy/AxlinePrinciples.htm>

Příklady při kterých může být herní terapie užitečná. © 1995-2007 [online]. [cit. 2013-12-28].
Dostupné z: <http://www.playtherapy.org.uk/HelpingChildren/ConditionsList.htm>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Grafy

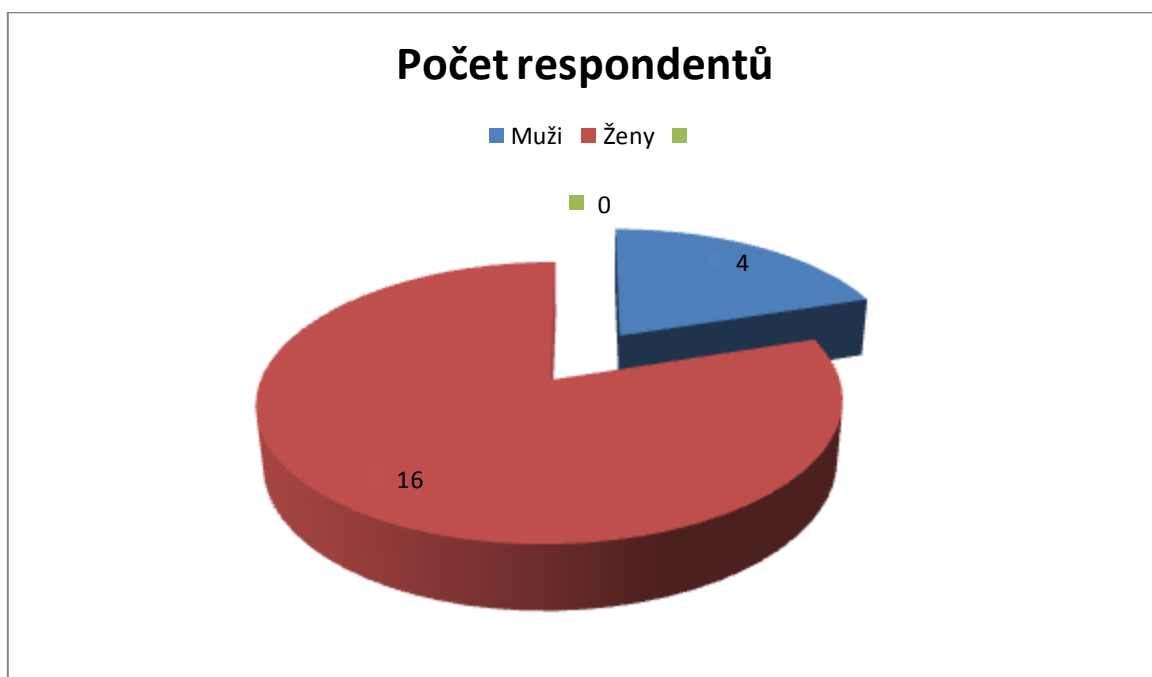
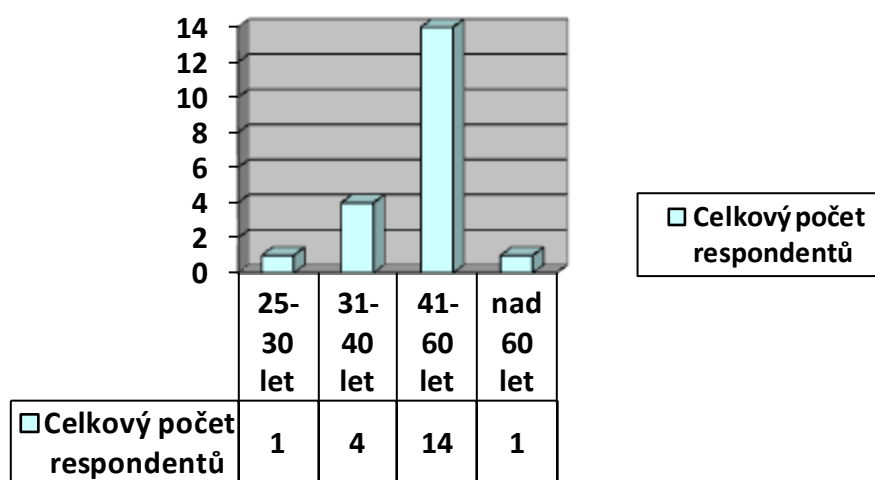
Příloha č. 2: Dotazník pro pedagogy

Příloha č. 3 : Přepis rozhovoru č. 1

Příloha č. 4: CD

Přílohy

Příloha č. 1 : Grafy



Příloha č. 3

Dotazník pro pedagogy prvních až pátých tříd na základních školách

Vážení respondenti, vážené respondentky, obracím se na Vás s žádostí o vyplnění mého dotazníku, který poslouží jako podklad pro Bakalářskou práci na téma „metody herní terapie v práci se třídou“. Dovoluji si Vás rovněž požádat o co nejpřesnější a pravdivé vyplnění dotazníku. Účast ve výzkumu je anonymní a dobrovolná.

Výsledky šetření mohu zaslat na vámi uvedenou emailovou adresu, která je:
Předem děkuji za spolupráci. Studentka pedagogické fakulty UP v Olomouci.

1. Jakého jste pohlaví?

Muž – Žena

2. Kolik je vám let?

od 25 - 30 let

od 31 - 40 let

od 41- 60 let

nad 60 let

3. Kolik let pracujete v pedagogické praxi?

4. Znáte pojem herní terapie?

Ano -Ne

5. Co podle vás znamená herní terapie?

individuální hra dítěte s hračkou

vyrovnání dítěte se zátěžovou situací pomocí hry

zklidnění dítěte pomocí hry

příprava na lékařský zákrok pomocí specifických metod

výchovná hra

společná hra dětí v kolektivu

psychoterapie využívající hru, jako nástroj poznání dítěte

volná hra dítěte a dospělého

6. Kde jste se dozvěděl (a) o herní terapii?

Od kolegy

Ve škole

Jiné vzdělávání (školení, vzdělávací kurzy)

internet

odborná literatura

Jiným způsobem (uved'te jakým)

7. Používáte ve vyučování některé prvky herní terapie?

Ano – Ne

8. Pokud ano, s jakou časovou dotací?

každou hodinu

více jak dvakrát do týdne

jednou týdně

jedenkrát do měsíce

pouze výjimečně v průběhu roku

nikdy

9. Uved'te konkrétní příklad využití herních činností ve vyučování:

10. Do které z částí výuky herní činnosti zařazujete?

v úvodu

během výuky

v závěru

podle situace, nepravidelně

11. V čem je podle vás význam hry důležitý při vzdělávání?

12. Myslíte si, že je dobré používat metody hry na Základní škole, a proč?

Ano – Ne

13. V jakém ročníku povinné školní docházky (pouze první stupeň ZŠ) by bylo podle vás nejvhodnější hru do výuky zařazovat? U každé třídy zaškrtněte podle důležitosti, kdy nejnižší hodnotou je číslo jedna a nejvyšší číslo pět.

	1	2	3	4	5
První třída					
Druhá třída					
Třetí třída					
Čtvrtá třída					

14. Jaké reakce jste u dítěte při zařazení hry, herních činností zaznamenali?

Žáci byli: (vyberte více možností)

vystrašení, uzavření

byli spokojeni, uvolnění

koncentrovanější

bez zjevné reakce

otevření

nesoustředění

zvýšená potřeba aktivního pohybu

chtěli si povídat, diskutovat

jiné.....

15. Jaké hračky, předměty, pomůcky a materiály využíváte při herních činnostech nejčastěji?

16. Napište vlastní názor na problematiku hry ve vyučování např: materiální vybavení třídy pro herní činnosti, podmínky a prostor ve vyučování, osobní postřehy, vlastní praxe.

Příloha č. 3

Rozhovor č.1.

Jaké je materiální vybavení třídy?

Nedostačující, ale když se chce, tak se dá využít spoustu věcí, které nic nestojí, například přírodniny. Využíváme hodně koberec a chybí nám nějaké venkovní prostory, třeba školní dvůr nebo zahrada.

Je vůbec možné zařazovat hru do výuky v souvislosti s časovou dotací a množstvím látky?

S přibývajícím ročníkem stoupá náročnost a množství látky, proto je to velmi náročné, ale například v prvních ročnících se hra musí zařazovat. Děti ani někdy neví, že se třeba učí. Vnímají tu hru, která na ně zároveň působí vzdělávacím cílem. V první třídě si na začátku musíme hodně hrát, zejména procvičovat motoriku, protože děti chodí do školy hodně nepřipravené a nezralé, nelze tedy hned začít například psát.

Důležité je, aby herní činnost zařazená ve výuce vždy byla zacílená a měla správný edukační smysl. Především u starších žáků, kde by měla být funkce hry relaxační až na druhém místě.

Nejoblíbenější hry jsou pro děti hry soutěživé, kdy se děti pobaví, není to na známky. Je potřeba pravidelnost.

Jaké faktory ovlivňují hru ve vyučování?

Je potřeba být empatický a vnímat dynamiku a individualitu třídy a jednotlivých žáků. Nejčastěji využíváme hru, jako motivaci a relaxaci. Pomocí hry si děti látku více pamatují. Snažíme se o propojenost témat do většiny hodin. Z herních činností vyplývají pozice dětí ve skupině, jejich postavení.

Thlusty chlapec byl vždy při šplhu špatný, až jednou, když šplhal a byl v půlce, tak ostatní děti ve třídě začaly tleskat a povzbuzovat ho, že chlapec vyšplhal až nahoru. Děti cítily také příjemnou zásluhu, že i díky nim to dokázal a od té doby vyšplhá vždycky a pokud někomu něco ve třídě nejde, tak ho vždy povzbudí, pomáhají si a pochválí.

Záleží jaká je sestava dětí, jejich osobní vlastností.

Přístupy učitele musí být variabilní podle vývoje skupiny, preferuje se demokratický přístup, ale pokud není možný a skupina není schopná na něm fungovat, tak je potřeba být více direktivní. Potom máte třídu dětí, které demokratický přístup vysloveně vyhovuje, oni to vyžadují, a jsou schopni se navzájem tolerovat a přijmout skutečnost, že někdo prohraje a někdo vyhraje, dovedou nést následky, důsledky.

Jméno a příjmení:	Jarmila Nováčková
Katedra:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	Polínek Martin Dominik, Mgr.Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Metody herní terapie v práci se třídou
Název v angličtině:	Methods of play therapy in working with the class
Anotace práce:	Bakalářská práce pojednává o teorii významu herní terapie v procesu vyučování. Práce se dělí na dvě části - teoretickou a praktickou. V první části se zabývám vymezením pojmů, jako je hra, hračka, vyučování, herní terapie a popisem jednotlivých metod herní terapie ve vyučování. V empirické části se zaměřuji se na význam a využívání hry a herních činností ve vyučování u žáků prvních až pátých ročníků na základní škole.
Klíčová slova:	Herní terapie, hra, hračka, vyučování, mladší školní věk
Anotace v angličtině:	The thesis deals with the theory of the importance of play therapy in the teaching process. The thesis is divided into two parts - theoretical and practical. In the first part I concentrate on the definition of terms such as a game, toy, teaching, play therapy and a description of particular methods of play therapy

	in teaching. In the empirical part I focus on the importance and use of games and gaming activities in the teaching of pupils of the first to fifth grades in elementary school.
Klíčová slova v angličtině:	play therapy, game, toy, teaching, primary school age
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Grafy Příloha č. 2: Dotazník pro pedagogy Příloha č. 3: Přepis rozhovoru č. 1 Příloha č. 4: CD
Rozsah práce:	
Jazyk práce:	Český jazyk

