

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



# BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Michaela Rzepecká

**Vliv fyzického, sociálního prostředí a rodičovských postojů  
na množství a složení hravého chování dětí**

**The influence of physical, social environment and parental  
views on the quantity and composition of play behaviour in  
children**

Praha, 2018

Vedoucí práce: doc. RNDr. Marek Špinko, CSc.

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. RNDr. Marku Špinkovi, CSc. za odborné vedení mé bakalářské práce, ochotné trávení času diskutováním nad tématem, poskytnutí knih a připomínek. Nesmím opomenout ani doc. PhDr. Ilonu Gillernovou, CSc., která mne vždy přívětivě přijala na konzultaci a poradila mi.

*Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

*V Praze dne 27. 7. 2018*

.....  
*Michaela Rzepecká*

**Abstrakt:**

Tato bakalářská práce se zaměřuje na identifikaci hlavních vnějších faktorů, které ovlivňují množství a různorodost hravého chování dětí. Práce se zabývá aktivní, venkovní, spontánní, pohybovou a interakční hrou, a to jak ve formě individuální, tak i sociální, tj. hrou mezi dětmi navzájem i mezi dětmi a dospělými. Práce poskytuje přehled zachycující působení fyzického, sociálního prostředí a rodičovských postojů k dětské hře na množství dětské venkovní hry. Nastíněna je také možná souvislost motivace dítěte k volné venkovní hře s vybranými vnějšími faktory. V neposlední řadě jsou uvedeny i metody, které se používají v souvislosti s měřením těchto tří faktorů. Návrh výzkumu je odvozen od nálezů v první části práce a snaží se o komplexní pohled na tuto problematiku. Je zaměřen na ověření vlivu bezprostředního fyzického prostředí (les, ulice, hřiště apod.), dostupnosti těchto míst, dále pak sociálního vlivu, který zahrnuje sourozence, kamarády a rodiče, kteří si s daným dítětem běžně hrají a postojů rodičů (např. strach pouštět dítě samotné ven, důležitost volné hry obecně) na motivaci dítěte k volné venkovní hře, což bude zjišťováno pomocí polostrukturovaného rozhovoru.

**Klíčová slova:**

Dětská hra, fyzické prostředí, sociální prostředí, rodičovské postoje

**Abstract:**

This bachelor thesis focuses on identifying the main external factors that influence the quantity and diversity of playful behavior of children. The thesis deals with active, outdoor, spontaneous, motional and interactive game, both in individual and social form, i.e. play between children and between children and adults. The work provides an overview of the physical, social and parental views on the children's play on the number of children's outdoor games. It is also possible to link the motivation of a child to a free outdoor game with selected external factors. Last but not least the work demonstrates the methods used to measure these three factors. The research proposal is derived from the findings in the first part of the thesis and seeks a comprehensive view of this issue. It focuses on verifying the impact of the immediate physical environment (forest, street, playground, etc.), the availability of these places, the social influence that includes siblings, friends and parents who normally play with the child and attitudes of parents (letting the child to play alone outside, the importance of free game in general) to motivate the child to a free outdoor game. This is going to be surveyed through a semi-structured interview.

**Keywords:**

Childrens play, physical environment, social environment, parental views

## Obsah

Úvod .....	8
Literárně přehledová část.....	10
1. Dětská hra .....	10
1.1. Klasifikace dětské hry.....	10
1.2. Vývoj hry v dětském životě .....	11
1.3. Pohybová a volná hra.....	13
2. Faktor fyzického prostředí.....	14
2.1. Vliv fyzického prostředí na dětskou hru .....	14
3. Faktor sociálního prostředí .....	20
3.1. Vliv sociálního prostředí na dětskou hru .....	21
4. Faktor rodičovských postojů .....	24
4.1. Vliv rodičovských postojů na dětskou hru .....	24
5. Metodika dosavadních výzkumů .....	29
Návrh výzkumného projektu .....	34
1. Výzkumný problém a cíle výzkumu.....	34
1.1. Výzkumný problém .....	34
1.2. Cíle.....	34
2. Design výzkumného projektu.....	35
3. Popis a výběr výzkumného souboru.....	36
4. Výzkumné metody.....	37
5. Způsob sběru dat.....	39
6. Způsob zpracování dat.....	40
7. Etika navrhovaného výzkumu .....	40
8. Diskuse .....	41
Závěr.....	43
Seznam použité literatury .....	44

Seznam zkratek.....	52
Příloha 1.....	I

## Úvod

Když se podívají lidé na dítě, které si hraje, mohou vidět nesourodé pohyby, mohou slyšet nelibé zvuky či nesmyslnou řeč. To důležité, co je možno snadno přehlédnout, je neuvěřitelně přínosný význam hry pro samotné dítě. Dospělí mohou mít nejrůznější tituly, dovednosti a mnoho dalšího, avšak ve volné hře vynikají děti nade všemi. Podle mého názoru se jedná o významné téma, neboť dětská hra představuje jeden z nejdůležitějších aspektů dětství. Zaměřím svou pozornost především na volnou hru, kterou děti tráví čas ve venkovním prostředí. Důvodem je jednak její nesmírný přínos pro děti, ale i otázka, zda se určitým způsobem nezměnila se změnou životního stylu a tempa společnosti.

Mohlo by se zdát, že se dětská venkovní hra za uplynulé generace v ničem nezměnila, ale opak je pravdou. Výrazným se jeví například množství času, které dnešní děti tráví venkovní hrou. Starší generace strávily volnou hrou venku řádově mezi 15 až 20 hodinami týdně. Oproti tomu skupiny devítiletých, desetiletých a jedenáctiletých dětí tráví v současnosti touto hrou venku asi 5 až 10 hodin týdně. Největší redukce nastala v posledních dvou desetiletích, neboť současná generace dětí si hraje přibližně o 10 hodin méně, než si v dětství hráli lidé, kterým je nyní 18 až 29 let (Stupavská, 2016). Otázkou zůstává, co může za tento obrovský posun v tak krátkém čase? Nabízí se například nárůst organizovaných aktivit pod dohledem autority nebo rozmach aktivit s elektronikou, které se odehrávají povětšinou uvnitř. S touto změnou se shoduje i jeden ze závěrů výzkumu Nadace Proměny Karla Komárka (2016), přestože nevyovídá konkrétně o venkovní hře, ale pouze o pobytu dětí venku. Z jejich výzkumu vyplývá, že čtyři pětiny rodičů si myslí, že ve svém dětství byli venku více než jejich děti. Přibližně polovina rodičů si myslí, že dokonce mnohem více. Český školák tráví venku (mimo školu, kroužky apod.) ve všední den přibližně v průměru hodinu a půl a o víkendu v průměrně necelé 3 hodiny. Celkově průměrné dítě tráví venku kolem 14 hodin týdně. Nutno podotknout, že hra tvoří kolem 35 % z činností na ulici, v přírodě a parku, zatímco na hřišti a na zahradě tvoří necelých 60 % (Nadace Proměny Karla Komárka, 2016).

Bakalářská práce se zaměří na identifikaci vnějších faktorů, které ovlivňují množství a různorodost hravého chování dětí. V literárně přehledové části bude nejprve stručně shrnuto pojetí dětské hry, uvedena bude také klasifikace hry a její vývoj v životě dítěte. Následně bude kladen důraz na volnou, aktivní, spontánní, pohybovou a interakční hru. Vnějšími faktory bude míněno především zachycení vlivů fyzického prostředí, rodičovských postojů k dětské hře a

sociálního prostředí. V rozlišování faktorů působících na hru vyjde bakalářská práce z přehledové studie Fry (2005), přestože se zaměřuje pouze na „Rough and Tumble“ (R&T) hru (neboli dětských šarvátek). Fry (2005) rozděluje vlivy podle toho, zda působí na mikro nebo makro úrovni, ačkoliv linie oddělující mikro a makro úroveň je neostrá, protože oba typy vlivů se navzájem prolínají. Za mikro vlivy označuje kupříkladu fyzické nebo sociální prostředí. Uvádí, že například herní zápasení se častěji odehrává na travnatých plochách hřiště než na chodnicích, ve velkých třídách než v malých a totéž tvrdí i ohledně velikosti skupin. Za makro vliv považuje kulturní prvky, které ovlivňují formu a množství R&T hry a jako příklad uvádí vzory chování dospělých osob či jejich postoje.

Hra podle Kurice a kol. (1986) vyplývá z vnitřních potřeb dítěte a uplatňuje se v ní více vnitřní motivace. Stejný názor zastává také Gray (2009) a dodává, že hra má sice často cíle, ale tyto cíle jsou prožívány a považovány za součást hry, a nikoliv jako důvod, proč začít hrát. Cíle jsou ve hře podřízené samotnému hraní a nejsou vnímány jako něco, čeho je potřeba dosáhnout. Nabízí se tedy otázka: „Jak významnou roli hrají výše zmíněné vnější vlivy v ovlivnění motivace jedince k venkovní pohybové hře?“ Výše zmíněné vlivy představují podněty, které vstupují do motivačního systému dítěte a často působí skrze tento systém. Nicméně nutno podotknout, že některé aspekty těchto vybraných faktorů působí přímo na množství volné venkovní hry, například pokud se dané lokalitě nenachází žádné dětské hřiště nebo má dítě nařízeno zůstat doma. Faktory, na které se zaměřuje tato práce, představují vnější činitele. Na druhé straně stojí vnitřní motivy dítěte, které vychází z aktuálně požadovaného uspokojení potřeb. *„Psychologický význam pojmu potřeba vyjadřuje stav nějakého nedostatku v biologickém a sociokulturním bytí člověka.“* (Nakonečný, 2014, s. 162) Jak tedy naplňuje čas strávený venku potřeby dětí? Mnohé napoví, že celých 69 % českých školáků má pocit, že se jim venku daří pobývat tak dlouho, kolik by samy chtěly. Naopak 29 % by pak chtělo venku trávit ještě více času. Podle dětí je to zapříčiněno především špatným počasím, nedostatkem volného času, kvůli tomu, že nemají s kým být venku, a nakonec ještě výslovným zákazem rodičů (Nadace Proměny Karla Komárka, 2016). Zde můžeme spatřit vliv fyzického, sociálního prostředí i rodičovských postojů.

V závěrečné části je představen návrh výzkumu, který je odvozen od nálezů v předchozí části práce. Návrh výzkumu je zaměřen na ověření vlivu bezprostředního fyzického prostředí, dále pak sociálního vlivu a postojů rodičů na motivaci dítěte k volné venkovní hře, což bude zjišťováno pomocí polostrukturovaného rozhovoru.

## Literárně přehledová část

### 1. Dětská hra

Nejčastěji se zdůrazňuje, že hra je činnost, která je vykonávána jenom proto, že je libá a přináší uspokojení sama o sobě. Může probíhat bez vnějšího uloženého cíle a může představovat činnost i náročnou a nepříjemnou (Langmeier & Krejčířová, 2006). „*Hra představuje aktivitu, která je vnitřně motivovaná, zvolená a řízená sebou samým, strukturovaná mentálními pravidly, imaginativní a produkuje se v aktivním a nestresovém rámci mysli.*“ (Gray, 2009, s. 480)

Jednou z důležitých funkcí hry je symbolická funkce. Symbolická hra pomáhá především předškolnímu dítěti vyrovnat se se zatěžující realitou a zpracovat ji podle sebe. Dítě může alespoň v této hře uspokojit přání, která nelze splnit (Vágnerová, 2005, s. 186). „*V těchto případech má volná hra terapeutickou úlohu a dítě si v bezpečném prostředí, a v již známých souvislostech, odžívá různé konflikty a nejistoty, aniž se jemu samému něco zlého přihodí.*“ (Koťátková, 2005, s. 30)

Všechny definice se ve vyjádření, co je to hra shodují na tom, že jde o činnost, která jedinci přináší uspokojení. Když se podíváme na děti, které si hrají, můžeme vidět v jejich očích, že je, byť pro nás nezajímavá činnost, velmi naplňuje. Prostřednictvím hry si dítě bezpečně zpracovává své obavy a strachy a snižuje napětí, které na něj působilo z vnějšího prostředí. Jelikož si dítě ve hře trénuje a rozvíjí nejrůznější dovednosti a schopnosti, které zrovna potřebuje ve svém vývojovém období, je důležité jej ve hře podporovat. Neméně důležité je zmínit společenské a sociální hry, které pomáhají dětem se zařazením se do společnosti.

#### 1.1. Klasifikace dětské hry

Existuje mnoho dělení dětské hry. Zde je uvedeno dělení od Sochorové (2011), jelikož z mého pohledu pokrývá vše podstatné.

- manipulační (zacházení s předměty – uchopování, mačkání atd.),
- funkční (rozvíjení a procvičování orgánů vlastního těla, jeho senzomotorických funkcí),
- napodobivé (nápodoba dítětem odpozorovaných dílčích činností a úkonů od ostatních lidí v jeho okolí),
- úlohové (nápodoba celého souboru činností a úkonů),
- konstruktivní (z určitého materiálu dítě dělá výtvar nový – kreslení, modelování,

navlékání, skládání, vystřihování aj.),

- receptivní (přijímání podnětů, které vyvolávají v dítěti citovou odezvu a představy sledování, naslouchání, prohlížení),
- skupinové s pravidly (hry se řídí jasně stanovenými pravidly – vedou dítě k sebekontrolě a kázni),
- pohybové a hudebně-pohybové (realizace složitých lokomočních pohybů – chůze do rytmu hudby, obraty, běh),
- didaktické (rozvoj poznávacích procesů, duševních schopností, vědomostí – účelně navozené a řízené učení hrou).

Avšak z tohoto rozdělení bych vyjmula kategorii receptivních her, jelikož v této kategorii dítě nevykonává aktivní činnost a jak je již uvedeno výše v definicích, tak za základ hry je považována aktivita.

Pellegrini a Smith (1998) se zaměřují na fyzicky aktivní dětskou hru. Jako příklad y uvádí: běhání, lezení, pronásledování a bojování. Třídí pohybové hry na rytmické stereotypy, procvičovací a R&T hry, viz. níže uvedeno v souvislosti s věkovými úseky. Intimní a emocionální atmosféra R&T hry mohou poskytnou reálnou příležitost pro dítě k pozorování a procvičování důležitých sociálních dovedností jako například: rozpoznávání emocí, potlačování či kontrola impulzů a agrese a udržení vzájemné hry (Nangle, Hansen, Erdley & Norton, 2010). Například ve výzkumu StGeorge, Fletchera a Palazziho (2017) byla kvalita R&T hry byla s otcem pozitivně spojena s dětskými emočními funkcemi, seberegulací a funkčním chováním.

## 1.2. Vývoj hry v dětském životě

Přestože se tato práce se zaměřuje především na vnější faktory, které dětskou hru ovlivňují, nesmím opomenout vnitřní faktor, a to věk dítěte. „*Hry dětí se v jednotlivých věkových obdobích liší jednak obsahovou náplní, jednak formou projevu.*“ (Kuric a kol., 1986, s. 127)

Podle Fontany (1997) probíhá do jednoho roku senzomotorické období. Rytmičké stereotypní chování, jako například houpání s tělem nebo kopání nohama, vrcholí kolem 6 měsíce (Pellegrini & Smith, 1998). V kojeneckém věku tvoří podstatný repertoár her dítěte funkční hry. Tyto hry jsou jednoduché a zahrnují senzomotorické funkce jako jsou pohyby rukou a nohou, hlavy, hry s vlastním tělem, vydávání zvuků apod. (Kuric a kol., 1986). Koncem kojeneckého věku začínají probíhat manipulační hry (Kuric a kol., 1986).

V době mezi prvním a druhým rokem probíhá reorientace k objektům: lidem či věcem a probíhají manipulační hry. Objevuje se první předstírává hra a dochází k použití předmětů k jejich pravým účelům (Fontana, 1997). Především hračky se stávají prostředky komunikace s dospělými (Kuric a kol., 1986). Ve druhém roce začínají konstruktivní hry a jejich výskyt postupně vzrůstá až do školní docházky. Dítě je především zaměřeno při hře s různými látkami a materiály na výsledek své činnosti. Objevují se také napodobovací hry. Podle Fontany (1997) mezi druhým a třetím rokem dochází k výskytu náhražkové předstírávé hry, která slouží k použití předmětů k vymyšleným účelům. Ve třetím roce dítě začíná napodobovat různé pomyslné činnosti jako například „umývání“ panenky (Kuric a kol., 1986).

Procvičovací hra vrcholí v předškolním období a její výskyt se snižuje na základní škole (Pellegrini & Smith, 1998). Kolem pátého roku se objevuje sociodramatická aneb rolová hra, kdy dítě přebírá různé úlohy ze života dospělých (Fontana, 1997). Úlohové hry bývají z pravidla kolektivními hrami, např.: hra na obchod, na lékaře a na tatínka a maminku (Kuric a kol., 1986). Od šestého roku si děti většinou již uvědomují role, plánují herní činnosti a ukládají role druhým (Fontana, 1997).

Následuje období R&T hry, jejíž výskyt se zvyšuje v pozdní předškolní a časné školní etapě, vrcholí v průběhu školního období a postupně mizí během dospívání (Pellegrini & Smith, 1998). Pro školní věk sice není hra hlavní náplní dne, ale zůstává důležitou činností, která má jako další úkol udržování duševní hygieny v rámci kompenzace námahy při učení. Děti se v tomto věku rády porovnávají a spolužáci získávají větší vliv. Přibývají hry se složitějšími pravidly a hra je obecně plánovitá, víc promyšlená do podrobností a diferenciovanější (Langmeier & Krejčířová, 2006). Hry s pravidly se objevují od sedmého až osmého roku a probíhají i v pozdějším věku (Fontana, 1997).

Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že lze sice právem tvrdit, že kojenci, batolata a dospělí si hrají nebo se hry účastní, ale v těchto případech je pojem hry z vývojově psychologického hlediska skoro až velmi rozšířen. Hra kojence se totiž většinou omezuje na procvičování pohybů a hra malého batolete má stále ráz procvičování. Někteří psychologové tyto činnosti dokonce odmítají považovat za hru a označují je jako experimentování. Hra dospělých má jistě odlišný charakter a stojí jako oddechová činnost vedle pracovního života.

### 1.3. Pohybová a volná hra

*„Principem hry je aktivita. Absence herní činnosti ochuzuje dítě a může se negativně projevit na jeho dalším vývoji.“* (Mlejnek, 1997, s. 12) *„Volna hra dává mnoho příležitostí, aby se děti poznaly v nejrůznějších situacích, učily se spolu souhlasit i nesouhlasit, aby zažily radost ze spolupráce i je posílilo, když vyřeší svůj problém či konflikt s druhými.“* (Kořátkova, 2005, s. 52) Radost dětí ze socializace, z pocitu, že něco dokáží, z rozvoje svých dovedností a z volnosti při utváření pravidel, kterou mají při aktivní volné hře, zvyšuje jejich touhu po aktivní hře. Na druhou stranu intrapersonální překážky zahrnují pocity neschopnosti, nízkou motivaci nebo preferenci sedavého chování (Stanley, Boshoff & Dollman 2012).

V této bakalářské práci se zaměřím především na pohybové volné hry. Volnou považuji za činnost, kterou dítě začíná, kdy považuje za vhodné, záměr a herní partneři jsou voleni podle představ dítěte. Odehrává se na místech, které jsou nejlepší v očích dítěte a role a pomůcky jsou také vybírány dítětem. Podstatné je, že se dítě stává při volné hře sebejistější a při samostatném zvládnutí překážek se posiluje jeho vnímání sebe sama jako schopným jedincem. Důležité je zmínit, že se dítě v spontánní hře, dobrovolně a přirozeně svému tempu učí, zkouší a objevuje (Kolláriková, 2001).

Hlaváčová (2016) ve svém malém výzkumu zjistila, že dvou a tříleté děti preferují ve svých volných hrách nejvíce pohyb a s ním spojené hry (79 % her zařadila mezi pohybové). Ve věkové kategorii 4 až 5 let se preference druhů her změnila, ale nadále převládaly pohybové hry. Většina dětí ve věku 6 až 7 let se procentuální zastoupení pohybových her mírně snížilo. Přestože byly významně zastoupeny i námětové hry, autorka u námětových her nerozlišuje míru aktivity pohybu, tudíž nelze zjistit, zda byla také pohybová. Považuji za důležité sledovat nejen kategorii hry, ale i fyzickou aktivitu dítěte při této hře. Jako limit sledávám také to, že autorka nedala prostor pro kombinaci herních druhů.

## 2. Faktor fyzického prostředí

Pobytu venku příliš neprospívá dnešní životní styl obzvláště ve velkoměstech, protože rodiče často pracují až do pozdního večera a prostoru pro hru je zde méně než v menších obcích. Ať už je pro děti vytvořeno hřiště s přemírou věcí, příroda a hra v přírodě je pro rozvoj zdravé osobnosti dítěte nenahraditelná. „*Pobyt venku by měl dítěti umožnit především dostatek volného pohybu na čerstvém vzduchu. Pro městské děti je zahrada prostředím, ve kterém se mohou volně a bezpečně pohybovat v přírodě a zažít tam mnoho dobrodružství. Zahrady a parky jsou vhodným prostředím k pohybovému vyžití, experimentování i poučením, ale hlavně ke hře.*“ (Svobodová, 2010, s. 92)

Projevy dětí při volné hře venku vycházejí z jejich přirozené potřeby explorační. Nachází uspokojení a radost z objevování něčeho nového. Jejich motivací pohání touha po získávání informací a poznávání nových věcí obecně. „*Zvědavost se týká toho, co nezná a co touží poznat, hledání toho, co je pro něj nové – neobvyklé, neznámé, všelijakým způsobem.*“ (Křivohlavý, 2009, s. 74). Dále Berlyne (1954) rozlišil 2 typy zvědavosti. První typ označil jako epistemický, což definoval jako touhu po poznání či vědění. Druhý typ označil jako percepční zvědavost, jež definoval jako zvědavost, která vede ke zvýšení percepčních podnětů. Oba typy zvědavosti představují často jeden z hlavních motivačních činitelů dětského chování, které vedou ke hře ve volném prostředí.

### 2.1. Vliv fyzického prostředí na dětskou hru

Pokud se chceme podívat, jaké má fyzické prostředí dopad na dětskou pohybovou hru, je nutné se nejprve zaměřit na to, jak ovlivňuje fyzické prostředí dětskou hru venku obecně, jelikož pohybová tvoří její podkapitulu. Důležitým prvkem v motivačním systému dítěte jistě zůstává, zda se mu venku líbí či nelíbí a ve kterých prostředích. Pozitivní je, že skoro všechny české děti školního věku mají trávení času venku velmi nebo spíše rády. Nejvíce se školákům líbí na hřišti a v přírodě a nejméně oblíbeným prostředím je ulice (Nadace Proměny Karla Komárka, 2016). Jako další nápodvedou pro motivaci dětí k pobytu v určitém prostředí je vyjádření dětí, jak vnímají jednotlivá prostředí. Ze srovnání města a přírody vychází, že děti vnímají přírodu jako zábavnější, mnohem čistší, bezpečnější, příjemnější a užitečnější. Většina asociací z výzkumného souboru byla především spojena s lesem a následně loukami a rybníky. S městy byly spojeny protiklady výše uvedeného a nejčastěji se vyskytovalo slovo nakupování (Nadace Proměny Karla Komárka, 2016).

Pokud se podíváme na to, jak se liší čas strávený v různých prostředích, shledáme u českých školáků, že se polovina ve zkoumaném týdnu nedostala do přírody. Celkově děti nejčastěji pobývaly na zahradě nebo na dvorku (v průměru čtyři a půl hodiny týdně), dále na ulici (v průměru tři a půl hodiny týdně) a na hřišti (v průměru téměř tři hodiny týdně). Nejméně času naopak trávily v přírodě (v průměru dvě hodiny týdně) a v parku (jednu hodinu týdně). Přes polovinu celkového času venku trávily v zeleni (Nadace Proměny Karla Komárka, 2016). Zmíněný čas strávený na ulici (půl hodiny za den) se však může vztahovat ve velké míře pouze k přesunu z místa na místo. Podle Morana, Plauta a Meroma (2017) nejvíce venkovní hry u 10–12letých dětí probíhá v parku a hřišti, pak na veřejných zařízeních a ulicích. Více venkovní hry je spjata s vnímaným prostředím jako přívětivým a nezávislou pohyblivostí v prostředí. V jejich výzkumu se nejvíce venkovní hry v sousedství odehrávalo na ulici. Navíc se ukazuje obecná tendence, že děti, které si hrají v lese vykazují lepší motorické schopnosti než děti na tradičním dětském hřišti (Fjørtoft, 2001).

S rozšířením počítačů v českých domácnostech, se stává tento prostředek k zábavě čím dál dostupnější i českým dětem. Jakou však hraje roli při výběru toho, jakým způsobem stráví dítě svůj volný čas? Ukázalo se, že čeští školáci, kteří jsou denně na počítači, jsou méně často na zahradě, na hřišti i v přírodě, ale naopak tráví více času na ulici. Přestože čas na internetu a sledováním televize má rádo méně dětí, celkový čas strávený u všech elektronických médií představuje o dvě a půl hodiny více, oproti času strávenému venku (Nadace Proměny Karla Komárka, 2016). Otázkou zůstává, jakou činnost dítě u počítače vykonává. Z pouhého údaje o času nemůžeme zjistit něco více o motivaci dětí. Například náročná příprava do školy by na tomto čase mohla mít u některých dětí významný podíl. Mohly by celkově elektronická zařízení snižovat motivaci dětí ke hře venku? Maitland, Stratton, Foster, Braham a Rosenberg (2013) ukazují ve svém výzkumu, že mediální vybavení domácnosti je pozitivně spojeno s dětských sedavým chováním. Oproti tomu ve studii Aarts, Wendel-Vos, Van Oers, Van de Goor a Schuit (2010) tvrdí, že množství elektronických zařízení v dětském pokoji pozitivně korelovalo s venkovní hrou. Avšak jak sami autoři uvádí, z jejich analýzy nelze vyvodit, že přítomnost elektronických zařízení vede ke zvýšení času jejich používání. Tudiž jejich závěr není protikladem zjištění Nadace Proměny Karla Komárka (2016).

Když však srovnáme prostředí, ve kterém je dětem nejlépe a zároveň se ohlédneme, ve kterých se vyskytují nejčastěji, vyvstává problém. Jelikož na ulici děti tráví druhý nejdelší čas, ale v tomto prostředí se jim líbí nejméně. Do prostředí, ve kterém se dětem velmi líbí, se přesto

polovina ve zkoumaném týdnu nedostala. Z tohoto můžeme usuzovat, že pro ně není jednoduché se do přírody dostat. Mohla by vzdálenost k venkovnímu prostředí, které je vhodné ke hraní, představovat překážku ve venkovní hře dětí? Na nejbližší hřiště dojde většina českých dětí do 15 minut, do nejbližšího parku polovina a do nejbližší přírody většina dětí dojde do půl hodiny. Jako problém by se mohlo jevit, že docházková se vzdálenost zhoršuje s velikostí místa bydliště (Nadace Proměny Karla Komárka, 2016). Tudíž by to znamenalo, že ve velkých městech mají rodiče s dětmi vhodná místa ke hrám poměrně daleko a mohlo by to představovat určitou bariéru. Na druhou stranu mají někteří školáci k dispozici po vyučování školní hřiště. Nejvíce si hrají na školním hřišti ihned po skončení vyučování ti školáci, kteří bydlí od školy do vzdálenosti 800 m. Tito školáci jsou také nejvíce fyzicky aktivní v tuto dobu. Se zvyšující vzdáleností si školáci po skončení vyučování méně hrají na školním hřišti a také méně aktivně (Remmers, Van Kann, Thijs, Vries & Kremers, 2016). S tímto závěrem výzkumu lze souhlasit, jelikož intuitivně se zdá pravděpodobné, že děti, které bydlí ve větší vzdálenosti od své školy, si nebudou moci hrát na školním hřišti tak dlouho, jako děti, které bydlí blízko. Dostupnost zařízení na fyzickou aktivitu se ukazuje být více pozitivně spojena s dětskou venkovní hrou (Remmers et al., 2014). Na druhou stranu Aarts, Vries, Van Oers a Schuit (2012) uvádí, že formální zařízení pro hru venku nemají žádnou souvislost s hrou venku. Venkovní hra se častěji vyskytuje v neformálních oblastech. S tímto částečně souhlasí tvrzení, že fyzické aspekty prostředí představují více vzdálené koreláty fyzické hry, protože lokalita a fyzické prvky prostředí nejsou spjaty s vysokou fyzickou aktivitou uváděnou jako MVPA (Eichinger, Schneider & De Bock, 2017). Nevýhodu shledávám v tom, že z pouhého měření fyzické aktivity nelze zjistit, zda se jednalo o hru. Rozpory ve výsledcích těchto studií mohou být způsobeny použitím rozdílných metod, jelikož byly provedeny většinou úplně na populaci předškolních dětí.

Dalším zajímavým aspektem je bezpochyby i místo bydliště (zjednodušeně zda dítě bydlí ve městě nebo na venkově). Tento faktor je velmi komplexní a zahrnuje v sobě například: životní tempo, vyšší životní náklady, které souvisí s délkou pobytu rodičů v práci, dostupností, množstvím nabízených kroužků apod. Není se tedy čemu divit, že školáci z měst pobývají ve všední den méně času venku a v zeleni než děti z venkova. Když se podíváme na to, jak se liší místa, ve kterých české děti venku pobývají, zjistíme, že městské děti jsou více v parcích a na hřištích, venkovské děti naopak na zahradě a v přírodě. O víkendech tráví významně více času venkovské děti na zahradě a městské děti v parku. Přibližně stejně je vyšší čas o víkendech strávený v přírodě v rámci obou kategorií (Nadace Proměny Karla Komárka, 2016). Tomuto

odpovídá i závěr studie zaměřené přímo na venkovní hru. Autoři uvádí, že ve městech s vyšším socioekonomickým statusem se pravděpodobně odehrává méně venkovní hry (Aarts, Wendel-Vos, Van Oers, Van de Goor & Schuit, 2010). V centru města vytváří bariéry horší kvalita a špatné zabezpečení herních míst. Z výzkumu Morana, Plauta a Meroma (2017) vyplývá, že se v centru města nachází dvakrát více míst, na kterých si děti hrají (skoro polovina u obchodů na ulici) a děti si hrají i mimo své sousedství. Na předměstí se polovina hry odehrává v parcích a veškerá v sousedství.

S místem bydliště se pojí i dopravní situace v okolí. Rušná doprava v sousedství hraje nejspíše jednu z důležitých rolí, které negativně ovlivňují vysokou fyzickou aktivitu. Pozitivní vztah mají pravděpodobně na frekvenci vysoké fyzické aktivity slepé ulice (Crawford et al., 2010). Přestože se jedná o fyzickou aktivitu, se výzkumu Veitcha, Salmona a Balla (2010) se ukázala pozitivní korelace mezi dětskou hrou a slepou ulicí. Otázkou však zůstává, jakou vypovídající hodnotu má jejich zjištění, pokud je postaveno pouze na informacích získaných od matek těchto dětí.

Další aspekt představuje roční období, jelikož je dětská venkovní hra sezonně variabilní a častěji probíhá v létě než v zimě (Burdette, Whitaker & Daniels, 2004) S tímto tvrzením se shoduje i revize 35 studií Carsona a Spence (2010), ve které 83 % podporuje tento závěr. Navíc věk dětí napříč studii se pohyboval od 2 do 19 let. Je tedy zřejmé, že čas strávený venku se bude také lišit v jednotlivých měsících. Rodiče českých školáků odhadují, že v lednu je to přibližně jednu hodinu, v dubnu téměř dvě hodiny a v červenci průměrně čtyři hodiny (Nadace Proměny Karla Komárka (2016).

Farley, Meriwether, Baker, Rice a Webber (2008) použili ve svém výzkumu System of Observing Play and Leisure Activity in Youth (SOPLAY) na školním hřišti. Z jejich výsledků vyplývá, že školáci byli více fyzicky aktivní na místech, kde bylo nainstalované nějaké vybavení (na basket nebo vybavená betonová oblast) a na prolézačkách dokonce dvakrát více než na volném prostranství. Shodné výsledky ukazuje i výzkum Reimerse a Knappa (2017). Pozorovacím systémem SOPLAY a Environmental Assessment of Public Recreation Spaces (EAPRS) zjistili, že děti byly více fyzicky aktivní v částech s hodně vybavením a bez přírody. I další výzkum potvrdil, že „velmi fyzicky aktivní“ děti se vyskytují více ve vybavených oblastech hřiště, oproti volnému trávníku. Také oblastí s nejvyšší hustotou dětí na m<sup>2</sup> byla nejvíce vybavená oblast hřiště. Vybavení hřiště se tedy ukazuje jako faktor působící na výběr

místa ke hraní a má vliv i na úroveň aktivity (Farley, Meriwether, Baker, Rice & Webber, 2008). Tyto studie kladly velký důraz na množství nasbíraných dat (velký výběrový soubor, případně i více hřišť), na úkor kvality výzkumu. Takto autoři neměli žádné informace o dětech, kromě pohlaví. Pestrost a široký výběr mobilního vybavení hřiště v rámci socioekologického modelu, je jedním z klíčových aspektů podpory dlouhotrvající aktivní hry na školním hřišti (Hyndman, Benson & Telford, 2016). Pokud byla použita nová metoda Behavioral Mapping, tak v malém výběrovém souboru byly nejvíce fyzicky aktivní děti v oblastech s pevným povrchem (asfalt, pevná půda, beton). Lišily se však specifické lokality: někdy se odehrávalo nejvíce vysoce fyzické aktivity na otevřených prostranstvích s herními prvky, jindy na pěšinkách. Jistě vycházelo negativní spojení s pískovištěm (Cosco, Moore & Islam, 2010).

Jako další otázka se nabízí, zda se liší dětská hra na různých typech hřišť. Pokud srovnáme přírodní a současný typ hřiště, tak se ukázalo, že se herní epizody dvakrát více odehrávaly na současném typu hřiště. Zajímavé je však porovnání času herních epizod. Na současném typu hřiště se uskutečnilo víc všech druhů her, ale s nejkratšími herními časy. Zároveň se na současném typu uskutečnilo více funkční hry. Na přírodním hřišti se odehrálo více kombinací typů hry a více symbolické hry (Luchs & Fikus, 2013). Přestože není patrné, jak velké množství času zahrnovala pohybová hra, tyto závěry naznačují vliv fyzického prostředí na typ dětské hry. Z těchto výsledků by se mohlo usuzovat, že pokud nemají děti ke hře dostupné vybavení (na přírodním typu hřiště), musí si vymyslet vše potřebné ke hře a použít věci, které najdou v okolí (symbolická hra). Také jsou možná kratší herní časy způsobeny množstvím dostupných věcí na hřišti (na současném typu), které strhávají dětskou pozornost. Jak se liší zastoupení pohybové hry v různých prostředích zkoumala Hlaváčová (2016) ve svém výzkumu v bakalářské práci. Na zahradě mateřské školy byla pohybová volná hra zastoupena v 38 % případů a námětová hra v 36 %. Ve volné přírodě, v lese a na louce měly nejvýraznější podíl hry pohybové se 44 % a námětové hry měly zastoupení 32 %. Bohužel autorka neuvádí, zda byly námětové hry také pohybové, či nikoliv. Zůstává patrné, že pohybová hra je hojně zastoupena v předškolním věku a její častost se liší podle prostředí.

Z výše uvedených výzkumů bychom mohli usuzovat, že městské prostředí nepodporuje motivaci dětí k venkovní hře natolik, jako venkovní prostředí. Děti mohou být odrazovány například větší vzdáleností k vhodným místům ke hraní nebo nebezpečnou dopravní situací v okolí. Pravděpodobně dětskou motivaci k venkovní hře povzbuzují hřiště, která jsou velmi

vybavena herními prvky a naopak snižují volná travnatá prostranství. Někteří autoři také naznačují, že různé typy hřišť podněcují k jiným typům dětské hry po obsahové stránce.

### 3. Faktor sociálního prostředí

Interpersonální vlivy mají velký dopad na dětskou aktivní hru. Interpersonální faktor je výjimečně důležitý, protože většina dětí preferuje hru s někým dalším (Pellegrini, Kato, Blatchford & Baines, 2002). Do sociálního prostředí bezpochyby spadají vrstevníci a sourozenci, kteří jsou danému dítěti poblíž. Pokud se chceme podívat na vliv sociálního prostředí pro motivaci dítěte dítě ke hře, nejprve je nutné vymezit věkové odlišnosti v preferenci herních partnerů. V jednom a půl roce dítěte zájem o druhé děti roste, ale až v druhé polovině druhého roku je kontakt osobnější. Ve dvou letech probíhá paralelní hra, kdy si děti hrají v jedné místnosti, ale každé samo. Mezi druhým a třetím rokem vidíme počátky společné hry. V předškolním věku začíná převažovat společná hra. Kolem tří až čtyř let se výrazně projevuje soupeření. U čtyřletých a pětiletých dětí převažuje společná a kooperativní hra. Později převažuje kooperativní hra, kdy probíhá organizovaně a každé dítě má svou roli a přispívá určitým dílem ke společnému projektu (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Pod faktor sociálního prostředí však neřadím pouze vrstevníky a sourozence, nýbrž i rodiče. Množství a pestrost hry s rodiči se odvíjí od především rodičovských postojů. Jistě svou roli hraje prostředí, čas apod., nicméně pokud by byla společná hra s dítětem pro rodiče významná, určitý čas i prostředí by si nejspíše našli. Venkovní volná hra s rodiči spadá dostatečně pod celkovou důležitost hry z pohledu rodičů. „*Výzkumy dětských her z poslední doby ukazují, že rozvoje herní činnosti souvisí se vztahem mezi dítětem a dospělým.*“ (Mišurcová, Severová, 1997, s. 58) Dále je zajímavé, jak se liší hra matky s dítětem a otce s dítětem a toto téma by vystačilo na samostatnou kapitolu. Tudíž jen stručně nastíněno: „*Pokud si s dětmi hraje matka, jde spíše o klidnější hry v domácím prostředí. Otcové bývají pro děti vzácnější, více s nimi sdílejí aktivity volného času, výlety a hry mimo domov.*“ (Vágnerová, 2005, s. 207)

Dospělý představuje pro dítě autoritu s nadřazenou rolí, zatímco ve skupině vrstevníků jsou vztahy na stejné úrovni. Vrstevníci mají podobnou úroveň sociálních kompetencí, ale projevují se i individuální odlišnosti. Ve skupině dětí se rozvíjí soupeřivost i spolupráce. Dítě se učí prosazovat a používat své schopnosti vůči širšímu okruhu, oproti primární rodině (Vágnerová, 2000). Jelikož se liší vztah mezi dítětem a rodiči a vztah mezi dítětem a vrstevníky, liší zákonitě se i jejich hra. „*Dítěti se jeví různé činnosti vrstevníků aktuálně užitečnější než to, k čemu je nutí dospělí. Dítě dobře ví, nač takové aktivity potřebuje a proč. Vrstevník, kterého napodobuje, mu to jednoznačně předvádí. Tímto způsobem se děti naučí prosazovat, lézt na strom, hrát s míčem apod.*“ (Vágnerová, 2000, s. 190). Děti školního věku si vytvářejí menší skupinky,

obvykle ještě nejde o intimnější a stálejší přátelství, ale takové společenství již vydrží po dobu několika měsíců. Na významu vrstevnické skupiny nabývá v období středního školního věku. V tomto období každé dítě potřebuje být vrstevnickou skupinou akceptováno (Vágnerová, 2000). Zde již začíná být více patrný vliv na motivační systém dítěte. Dětská hra se často skládá z rituálů a činností, které viděly doma nebo ve školní třídě (Chesworth, 2016).

V psychologii se objevila již celá řada sociálně vztažných motivů jako například: potřeba sdružování, kontaktu, uznání, závislosti, přijetí, nápodoby, moci, potřeba pozitivních vztahů, potřeba sociálního vlivu, případně potřeba prestiže, pečování a vyhledávání a rozptýlení pomocí her. Všechny tyto potřeby hrají významnou roli v motivaci lidského chování. Tyto potřeby hrají značnou roli i v sociálním kontaktu při dětské hře.

### **3.1. Vliv sociálního prostředí na dětskou hru**

Sociální podpora rodičů pro fyzickou aktivitu, sociální prostředí, a především role rodičů jsou důležité pro dětskou fyzickou aktivitu (Maitland, Stratton, Foster, Braham & Rosenberg, 2013). Děti považují herní partnery a sociální přijímání za klíčové pro jejich zapojení se do aktivní hry (Hohepa, Scragg, Schofield, Kolt & Shaaf, 2007). Pokud je dítě ve vrstevnické skupině, nepochybně podléhá jejímu vlivu. Socioekologický model ukazuje, že sociální podpora je klíčem k dlouhotrvající aktivní hře mezi dětmi na školním hřišti (Hyndman, Benson & Telford, 2016).

Nejvíce času tráví české děti v přírodě se svými rodiči či prarodiči, na hřišti a na ulici tráví spíše čas se svými vrstevníky nebo sourozenci a v parku je poměr vyrovnaný. Nejméně času tráví české děti venku samy nebo s dospělým mimo vlastní rodinu. Nadpoloviční většina rodičů tráví s dětmi čas v přírodě alespoň několikrát v měsíci, téměř polovina i na zahradě svého domu (častěji se jedná o lidi žijící v menších obcích). Za příbuznými nebo přáteli na venkov jezdí alespoň několikrát v měsíci přibližně jedna třetina rodin, na chatu či chalupu téměř dvacet procent (i frekvence této aktivity klesá s velikostí místa bydliště) (Nadace Proměny Karla Komárka, 2016).

Důležitou roli hraje sociální podpora vrstevníků. Vrstevnická skupina může představovat potenciální překážku pro jedince v aktivní hře, pokud jednoduše nechce zahájit nebo pokračovat v aktivní hře (Stanley, Boshoff & Dollman 2012). Nízká sociální podpora od vrstevníků a rodičů je spjata s nižší pravděpodobností, že budou studenti (12-18 let) aktivně

trávit po škole čas (Hohepa, Scragg, Schofield, Kolt & Schaaf, 2007). Tato studie je zde uvedena díky jejímu zaměření na roli vrstevníků v souvislosti s hlavním tématem, přestože nesledovala konkrétně volnou venkovní hru.

Na sociální vliv kamarádů poukazují také rodiče, jelikož si myslí, že jejich děti si hrají rády na ulicích poblíž domu, protože tam mají kamarády (Christie, Ward, Kimberlee, Towner & Sloney, 2007). Důležité je prozkoumat strategie, které rozvinou podporující sociální prostředí, jenž bude poskytovat dětem příležitosti k zapojení se do aktivní volné hry (Veitch, Salmon & Ball, 2010). Z jejich výzkumu vyplynulo, že přítomnost kamarádů má pozitivní vztah k dětské aktivní volné venkovní hře, jelikož pozitivním korelátem s hrou dětí na ulici bylo, že měli hodně kamarádů v sousedství. Avšak toto bylo opět zjištěno pomocí dotazování rodičů ohledně jejich dětí. Edwards, Jago, Sebire, Kesten, Pool a Thompson (2015) poukazují na to, že podle rodičů mají kamarádi velký vliv na chování jejich dítěte pouze ve strukturovaných fyzických aktivitách. Opět vidím velký nedostatek v získávání informací pouze od rodičů, tudíž je možné očekávat jiné výsledky, pokud by autoři zvolili jiné metody sběru dat. Aarts, Wendel-Vos, Van Oers, Van de Goor a Schuit (2010) se také zabývali sociálním vlivem na dětskou venkovní hru. Z jejich výzkumu však vyplývá, že sourozenci ani sociální spokojenost neměli vliv na dětskou venkovní hru. Tento povětšinou protikladný výsledek může být způsoben zaměřením na odlišnou věkovou populaci dětí, protože tito autoři shodně získávali informace především od rodičů.

Důležitým faktorem se jeví i fyzická aktivita rodiny. Pokud rodina chodila společně do parku alespoň 1x-2x za týden, jejich děti si častěji hrály v parku nebo na hřišti (Veitch, Salmon & Ball, 2010). Pozitivní vztah má pravděpodobně na frekvenci vysoce fyzické aktivity vzor rodičů (rodičovská fyzická aktivita) a fyzická aktivita sourozenců (Crawford et al., 2010). Ukazuje se vztah mezi rodičovským užíváním si fyzické aktivity a dětskou aktivní hrou. Děti, které jsou více fyzicky aktivní, mají rodiče, kteří jsou také fyzicky aktivní. Navíc tyto děti jsou více o víkendu fyzicky aktivní s vrstevníky nebo pod dohledem (Mong-Lin, Ziviani & Haynes, 2011). Appelhans a Hong Li (2016) doporučují zlepšovat rodinnou podporu pro fyzickou aktivitu, protože rodinná podpora se v jejich výzkumu ukázala jako prediktor dětského zapojení do nestrukturovaných aktivit. Rodiče vnímají sourozenecký vliv na neformálních a spontánních fyzických aktivitách (Edwards, Jago, Sebire, Kesten, Pool & Thompson, 2015). Na druhou stranu výsledek výzkum Eichingera, Schneidera a De Bocka (2017) nabádá k tomu, že není faktor komunity ani rodiny spojen s vysokou fyzickou aktivitou. Jelikož se autoři uvedených

studií zaměřovali na věkově odlišnou populaci dětí, závěry mohou být rozporné nebo si pouze částečně odporovat.

Sousedská sociální soudržnost má pravděpodobně silný vztah s dětskou venkovní hrou napříč pohlavím a věkem dětí (Aarts, Wendel-Vos, Van Oers, Van de Goor & Schuit, 2010). Podobně i sociální kapitál sousedství má vliv na dětskou venkovní hru (Remmers et al., 2014). Děti, které pozitivně vnímají sociální kapitál svého sousedství a sociální sítě, mají tendenci být více fyzicky aktivní (Hume, Jorna, Arundell, Saunders, Crawford & Salmon, 2009). Sociální prostředí a sociální kapitál bylo v jejich výzkumu pozitivně asociováno s fyzickou aktivitou MVPA a sociální kapitál byl pozitivně spojen s frekvencí chůze.

Podle Morana, Plauta a Meroma (2017) v centru města vytváří bariéry venkovní hře velké množství lidí a sociální normy. Zde se propojuje téma fyzického a sociálního prostředí.

Na závěr uvádím příklad intervence, která měla za cíl zvýšit množství času, které rodiče se svými dětmi a děti samy tráví venkovní hrou (jistě za přítomnosti rodiče). Podpůrná herní skupina poskytla příležitost k zapojení malých dětí do hry, kde si děti do věku 5 let mohly hrát, zatímco jejich rodiče se vzdělávali. Vzdělávání se týkalo zlepšení jejich povědomí ohledně doporučené fyzické aktivity u dětí (Weber, Rissel, Hector & Ming Wen, 2014). Uvedení autoři uskutečnili 10týdenní program herních skupin a porovnávali dětskou venkovní hru a hru s rodiči před a po tomto intervenčním programu. Po ukončení programu se ukázalo, že průměrný čas, které děti tráví aktivní venkovní hrou za týden se zvýšil a také se zvýšil čas, který rodiče strávili aktivní hrou se svými dětmi přes týden i o víkend. Za nevýhodu považují příliš brzkou administraci po skončení programu, jelikož rodiče mohli změnit své dosavadní návyky, protože byli aktuálně zapojeni v programu a na závěr mohli vytušit, že se od nich očekává změna. Tyto výsledky mohou být zaviněny charakteristikami požadavků a k objektivnějšímu závěru by autoři mohli dojít, pokud by zadávali poslední dotazníky za delší období.

Uvedené studie naznačují, že významně působí na motivaci k dětské venkovní hře sociální podpora rodičů pro fyzickou aktivitu, fyzická aktivita rodiny, sociální prostředí sousedství, sociální podpora vrstevníků a sociální vliv kamarádů. Pokud jsou tyto aspekty podporující a pozitivní ohledně venkovní hry, nejspíše děti častěji začnou nebo se účastní této aktivity.

## 4. Faktor rodičovských postojů

Už dříve přišli psychologové na to, že způsob, jakým se k dítěti chováme a jak je tedy vychováváno, je dalekosáhle ovlivněn našimi tzv. rodičovskými postoji, které se vytvářejí dávno, než k těhotenství dojde. Když se zeptáme mladých rodičů, odkud se podle jejich mínění, jejich rodičovské postoje objevily, většinou odpoví, že se vyvíjely od těhotenství (či jeho poslední fáze). Zpravidla si však neuvědomují, že základy těch postojů si přinesli sami v sobě již dříve. Začátek pochází z vlastní rodiny a ze zkušeností dítěte s vlastními (nebo náhradními) rodiči. Z toho ovšem vyplývá, že pokud někdo nemá zkušenosti se „svými lidmi“, budou se jeho vlastní rodičovské postoje vyvíjet chudě. Avšak z toho jistě neplyne, že by se nemohli stát úspěšnými a řádnými rodiči (Matějček, 1996). Nutno podotknout, že vlastní či nevlastní rodiče mohou v dítěti vzbudit a rozvíjet ať už pozitivní nebo negativní rodičovské postoje, které se mohou přenést na další generaci. *„Dříve bylo na otázku, od kdy je možné dítě vychovávat, odpovídáno, že od doby, kdy dítě rozumově chápe a je mu tedy možné něco vysvětlit (a ono to pochopí). Freud a jeho následovníci však záhy prokázali, že „...každý z nás mnohé výchovné zásahy svého společenského okolí přijímá bez rozumu a bez pochopení, a to navíc tak hluboce, že to v nás zůstává a pracuje třeba po celý život, aniž jsme si toho vědomi.“* (Matějček, 1996, s. 10)

*„Rodiče záměrně nebo nevědomky učí své děti již od narození, jak se mají chovat, myslet, cítit a vnímat. Osvobodit se od těchto vlivů není snadná záležitost, protože jsou v dítěti hluboce zakořeněny.“* (Berne, 2011, s. 193)

Jelikož z rodičovských postojů ve velké míře vychází následné chování rodičů, je tento vliv patrný i na společné hře s dítětem. Nejprve mají rodiče přímý vliv na dětskou hru, a tudíž ovlivňují jako první pocity, postoje apod. (celkově motivaci) dítěte ke hře. Jako první ovlivní dětskou motivaci svým chováním a postoji. S vzrůstajícím věkem dítěte rodiče ztrácí přímý vliv na hru dítěte, avšak mohou posilovat svůj nepřímý vliv přes motivační systém dítěte. To mohou činit zákazy, omezení, doporučení, podporou vůči hře jak v prostředí domova, tak ve venkovním prostředí.

### 4.1. Vliv rodičovských postojů na dětskou hru

Na jednu stranu rozlišuji mezi vlivem chování rodičů ve vztahu k dětské volné venkovní hře, ale na druhou stranu toto chování vychází z rodičovských postojů, a tudíž se tyto dvě témata

prolínají. V této kapitole budou odlišeny rodičovské postoje v co největší možné míře, jak jsou zkoumány, ale je nutné podotknout výraznou souvislost s rodičovským chováním, které také ovlivňuje dětskou venkovní hru. Rodičovské postoje vůči dětské hře se odráží také v tom, zda rodiče chodí s dětmi do parku. Toto má následně vliv na množství času stráveném jejich dětmi v parku nebo na hřišti (Veitch, Salmon, & Ball, 2010). Při pohledu pouze na postoje matek se ukázalo, že venkovní hra je podle nich velmi důležitá (Little, 2015).

Většina českých rodičů se domnívá, že děti jsou venku málo a potřebují být venku každý den. Stejný počet považuje za velký problém nedostatečný kontakt s přírodou. Dále polovina rodičů zastává názor, že děti by měly být venku za každého počasí. Většina rodičů považuje tento problém také za problém dospělých. Rodiče označují jako hlavní překážku pro jejich děti velké množství času stráveného u elektronických médií (Nadace Proměny Karla Komárka, 2016). Je zajímavé, že si většina rodičů myslí, že nedostatek pobytu venku (v přírodě) se týká také rodičů, ale zároveň považují za největší bariéru pro děti elektronická média. Pokud rodiče považují nedostatek pobytu venku za svůj problém, nemohl by nějak souviset s totožným problémem jejich dětí? Nabízí se otázka ohledně souvislosti mezi rodičovským chováním a chováním jejich dětí. Zdá se, že rodičovské postoje jsou vůči času stráveném venku kladné, jak je tedy možné, že neodpovídají jejich chování? Navíc, když všechny nejbližší hřiště, parky a přírodu vnímá nadpoloviční část českých rodičů pozitivně (Nadace Proměny Karla Komárka, 2016). Důležitost venkovní hry podle rodičů je pozitivně spojena s venkovní hrou dětí (Aarts, Wendel-Vos, Van Oers, Van de Goor & Schuit, 2010).

Zajímavým se jeví také rodičovské představy o tom, jaké jsou překážky pro děti v častějším trávení venku. Především jsou to podle českých rodičů počítačové hry (43 %), internet, posílání zpráv, Facebook (43 %), nebezpečí od cizích lidí (30 %) a sledování televize (28 %), špatná dostupnost vhodných míst poblíž (21 %), nemít nikoho, s kým by si mohlo hrát venku (17 %), nebezpečná doprava (13 %) (Nadace Proměny Karla Komárka, 2016). Rodičovské postoje, které tvoří překážku venkovní hře, se projevují také ve výroku: „Nejsi přece dítě ulice.“ (Moran, Plaut & Merom, 2017). Rodiče uvádějí také jako překážky dětské fyzické aktivity nedostatek peněz, špatné počasí a nedostatek času (Bentley et al., 2012).

Posouzení bezpečnosti či nebezpečnosti určitého prostředí je možné podle mnoha objektivních ukazatelů. V této kapitole se však jedná o postoje rodičů, a tudíž vnímaná bezpečnost či nebezpečnost prostředí bude posouzena podle rodičů. Ostatně toto jejich vnímání následně

ovlivní jejich celkový postoj k fyzickému prostředí a dále rozhodnutí, zda nechají své dítě jít ven samotné nebo s někým či vůbec. Otázka bezpečnosti místních ulic z pohledu rodičů hraje důležitou roli v množství dětské aktivní volné hry ve venkovním prostředí (Veitch, Salmon & Ball, 2010). Kladné hodnocení dopravní bezpečnosti rodiči je spjato s dětskou hrou venku (Aarts, Vries, Van Oers & Schuit, 2012). S velikostí místa bydliště však stoupá počet českých rodičů, kteří považují venkovní prostředí za nebezpečné, a proto by neměly děti chodit samy ven (Nadace Proměny Karla Komárka, 2016). Zde se ukazuje vztah mezi rodičovskými postoji a fyzickým prostředím. Appelhans a Hong Li (2016) doporučují zlepšovat bezpečnost herních míst, protože vnímaná bezpečnost sousedství se ukázala jako prediktor dětského zapojení do nestrukturovaných aktivit. Na pozitivní spojení vnímání rodičovského bezpečí dopravy s vysokou fyzickou aktivitou poukazuje Eichinger, Schneider a De Bock (2017). Největším nebezpečím se jeví pro matky dopravní situace (Little, 2015). Je nutné učinit dopravní silnice bezpečné, poskytnout bezpečné a dostupné veřejné prostory a podporu pro rodiče (Christie, Ward, Kimberlee, Towner & Sloney, 2007), jelikož rodiče v jejich výzkumu považovali své okolí za bezpečné pro děti, ale báli se nebezpečných řidičů.

Remmers, Broeren, Renders, Hirasings, Van Grieken a Raat (2014) ve svém výzkumu shledali pouze malý vztah s rodičovskou vnímanou bezpečností během večerů a neshledali souvislost mezi rodiči vnímaným fyzickým prostředím a frekvencí venkovní hry jejich dítěte. Tyto opačné závěry mohly být způsobeny zaměřením na populaci předškolních dětí, kdy rodiče převážně nepouští své děti samotné ven.

Z hodnocení dětských hřišť vyplynulo, že matky některé považovaly až za příliš bezpečné. Takové hřiště podle nich nerozvíjí učení pomocí trochu riskantních výzev. Na druhou stranu na některých hřištích byly podle nich nevyhovující až nebezpečné prvky (Little, 2015). Vnímání dětských hřišť hraje určitou roli při rozhodování rodičů, zda své dítě nechají na tom konkrétním hřišti si hrát. Rodiče z městských částí více vnímají nedostatek poskytnutých míst ke hře než rodiče z venkovských oblastí (Valentine & Mckendrick, 1997).

Důvodem k zákazu dětem samostatné venkovní hry může být také obava matek, že jejich dítěti někdo cizí ublíží nebo jej unese. Tyto obavy se zvyšují, pokud matky v sousedství nikoho skoro neznají. Kdyby měly v okolí kontakty, mohl by na jejich dítě venku někdo dohlédnout. Důležitým se tedy jeví vnímané sociální prostředí sousedství jako pozitivní či negativní (Little,

2015). Vnímání sociální prostředí ovlivňuje postoje matek, které dále mají dopad na jejich rozhodování o volné dětské venkovní hře, kdy je dítěti dovoleno jít ven samo.

Z rodičovských postojů následně vyplývají omezení či zákazy dětské volné venkovní hry. Rodinné prostředí se ukázalo jako nejsilnější prediktor dětské venkovní hry. Rodičovské návyky a pravidla zvyšují pravděpodobnost venkovní hry, zatímco rodičovské vnímání toho, že by se dítě nezlepšilo ve venkovní hře, ji snižuje (Remmers, Broeren, Renders, Hirasing, Van Grieken & Raat, 2014). Většina dětí má příležitosti ke hře nebo prozkoumávání veřejného prostředí limitované kvůli omezením nastaveným dospělými (Valentine & Mckendrick, 1997). Rodičovské obavy a zákazy jsou negativně spojeny s dětskou venkovní hrou. Pozitivním vztahem se jeví rodičovské přesvědčení o zodpovědnosti za vývoj dětské fyzické aktivity a pozitivní pohled rodičů na fyzickou aktivitu s dětskou venkovní hrou (Remmers et al., 2014). Pokud rodiče vnímají, že si jejich dítě fyzickou aktivitu užívá, zvyšuje se dětská fyzická aktivita stejně jako s rodičovskou podporou (Bentley et al., 2012). Také pozitivní postoje rodičů vůči přírodě a pobytu jejich dětí venku se ukazují být spjaté s množstvím času, které jejich dítě stráví volnou hrou venku (Mcfarland, Zajicek & Waliczek, 2014). Ve výzkumu Stupavské (2016) se rodičovské postoje odrážely větami, které děti slychají, když jdou ven nebo se vrací (před a po hře). Věty se nejčastěji týkaly teplého oblečení a bezpečnosti, poté v menší míře klíčů, mobilů a požadavku, ať dítě zavolá, následně ohledně toho, kdy se má vrátit, že se nemá bavit s nikým cizím a že má vzít s sebou sourozence. Z tohoto lze usuzovat na aspekty, které jsou pro rodiče důležité a které mohou tvořit překážky.

Dále Stupavská (2016) ve svém výzkumu zjistila, že mezi skupinami dětí hyperprotektivních rodičů a dětí nehyperprotektivních rodičů neexistuje rozdíl v počtu hodin hry. Tento výsledek mohl být ovlivněn třídní administrací, kde byly navíc i děti, které nemohly dotazníky vyplnit. Důležitým faktorem se také jeví, zda má dítě v domácnosti dva rodiče či pouze jednoho. Rodiče samoživitelé byli nejvíce nespokojeni s vybavením pro dětskou hru v jejich sousedství. Také své děti výrazně více často nazývali venkovními dětmi než rodiče žijící v páru. Autoři toto vysvětlují tím, že rodiče samoživitelé mají méně času i finančních zdrojů, aby svým dětem zajistili jiné možnosti ke hře a hlídali je při ní. Přestože rodiče samoživitelé by rádi dohlíželi na hru svých dětí stejně jako rodiče v páru, v běžné praxi to nemohou zvládnout. Jelikož jsou sami na výchovu dítěte, musejí častěji svým dětem dovolit více volnosti. Jelikož jsou děti schopné prozkoumávat vlastní sousedství a vytvářet si vlastní formy zábavy nezávisle na dospělých, mohou mít tyto děti nejbohatší zkušenosti s prostředím okolo nich. V důsledku toho si mohou

vyvinout výborné povědomí ohledně jejich lokálního fyzického a sociálního prostředí (Valentine & Mckendrick, 1997).

V rodičovských postojích vůči dětské venkovní hře hraje významnou roli pohled rodičů na důležitost venkovní hry a bezpečnost ulic v okolí. Pravděpodobně zvyšují motivaci dětí ke hře některé rodičovské návyky a pravidla, pozitivní pohled rodičů na dětskou venkovní hru a pokud jsou rodiče přesvědčeni o odpovědnosti za vývoj dětské fyzické aktivity. Dále také pozitivní vztah k přírodě spíše pohání děti ke hře venku, než pokud ho mají negativní. Negativním vlivem působí na dětskou motivaci k této činnosti, pokud si rodiče myslí, že by se jejich dítě ve venkovní hře nezlepšilo, jejich pochyby a zákazy.

## 5. Metodika dosavadních výzkumů

Nejvíce používanou nepřímou metodu představuje dotazování rodičů jako například ve studiích: Remmers et al. (2014), Burdette, Whitaker & Daniels (2004). Autoři tímto způsobem získávají informace o fyzické, sociálním prostředí i rodičovských postojích. Předpokládám, že její obliba spočívá v poměrně snadném získání informací pomocí telefonních rozhovorů (např. Bentley et al., 2012). Například Burdette, Whitaker a Daniels (2004) zkoumali vztah mezi získanými daty z dotazování rodičů ohledně fyzické aktivity jejich dětí přes telefonní rozhovory a měřením fyzické aktivity těchto dětí pomocí akcelerometru. Z výsledků vyplynula signifikantní pozitivní korelace. Avšak někteří autoři se dotazují rodičů osobně (studie Christie, Ward, Kimberlee, Towner & Sloney, 2007). Veitch, Salmon, a Ball (2010) použili ve své studii inventář míry souhlasu s jednotlivými tvrzeními ohledně fyzické aktivity dětí („Mé dítě si neužívá být fyzicky aktivní.“), ohledně kvality hřišť v okolí apod.

Burdette, Whitaker a Daniels (2004) ve své studii porovnali nepřímé metody měření času, které děti strávily venkovní hrou. Záznamový arch tvořily dvě položky zaměřené na množství času strávené hrou na dvoře, ulici, v parku, na hřišti apod. Rodiče zaznamenávali čas 3 dny a každý den byl rozdělen na třetiny. Tato metoda pozitivně signifikantně korelovala s měřením fyzické aktivity pomocí akcelerometru. Autoři tudíž doporučují užití těchto dvou metod, pokud není možno použít přímou měřící metodu. Avšak tyto metody ověřili pouze u předškolních dětí. Podobně rodiče vyplňovali po určitou dobu (např. ve studii Mong-Lin, Ziviani & Haynes (2011) po jeden týden a víkend) deníky na záznam activity jejich dětí.

Akcelerometr byl použit ve velkém množství zde uvedených studií (např.: Eichinger, Schneider & De Bock (2017), Veitch, Salmon, & Ball (2010)). Představuje metodou přímého měření fyzické aktivity, ale pro účely této práce není nejvhodnější metodou, protože pouze ze záznamu fyzické aktivity nelze zjistit, zda se jednalo o hru.

Přímé nezúčastněné pozorování je jedna z běžně používaných metod. Luchs a Fikus (2013) použili speciální pozorovací protokol, který se skládal z druhů her. Tato kategorizace zahrnovala pojetí hry jako rolové, symbolické, s pravidly, s více dětmi, funkční a konstruktivní. Autoři navíc přidali kategorie hry smíšené a nehraní, což zahrnovalo mluvení, odpočívání apod. Dále použil částečně strukturovaný protokol, který obsahoval záznam kategorie hry, místo hry, délku trvání hry, zda bylo dítě samo nebo ve více dětech a pohlaví. McKenzie (2006) vytvořil metodu nazvanou System for Observing Play and Leisure Activity in Youth (SOPLAY), která

představuje metodu přímého pozorování fyzické aktivity a její spojení s charakteristikami prostředí v podmínkách volné hry (pauzy na oběd ve škole apod.) Tato metoda byla vytvořena na populaci dětí školního věku do 12 let. SOPLAY poskytuje objektivní data o počtu dětí účastnících se volné hry a jejich úrovních fyzické aktivity v konkrétních lokacích. Časově oddělená měření jsou dělána pro obě pohlaví zvlášť a zaznamenávají jsou současně i kontextuální charakteristiky jako např.: lokace, které zahrnují jejich dostupnost, funkčnost, jestli jsou děti pod dohledem nebo ne, organizované aktivity a fyzické vybavení daného místa. Také je možno zapsat převládající typ aktivity (např.: tanec, basketball). Následující obrázek ukazuje záznamový arch, který vyplňují pozorovatelé trénování v použití této metody.

School ID: \_\_\_\_\_  
 Date: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 D8 D9 D10 D11

**SOPLAY**  
(System for Observing Play and Leisure Activity in Youth)

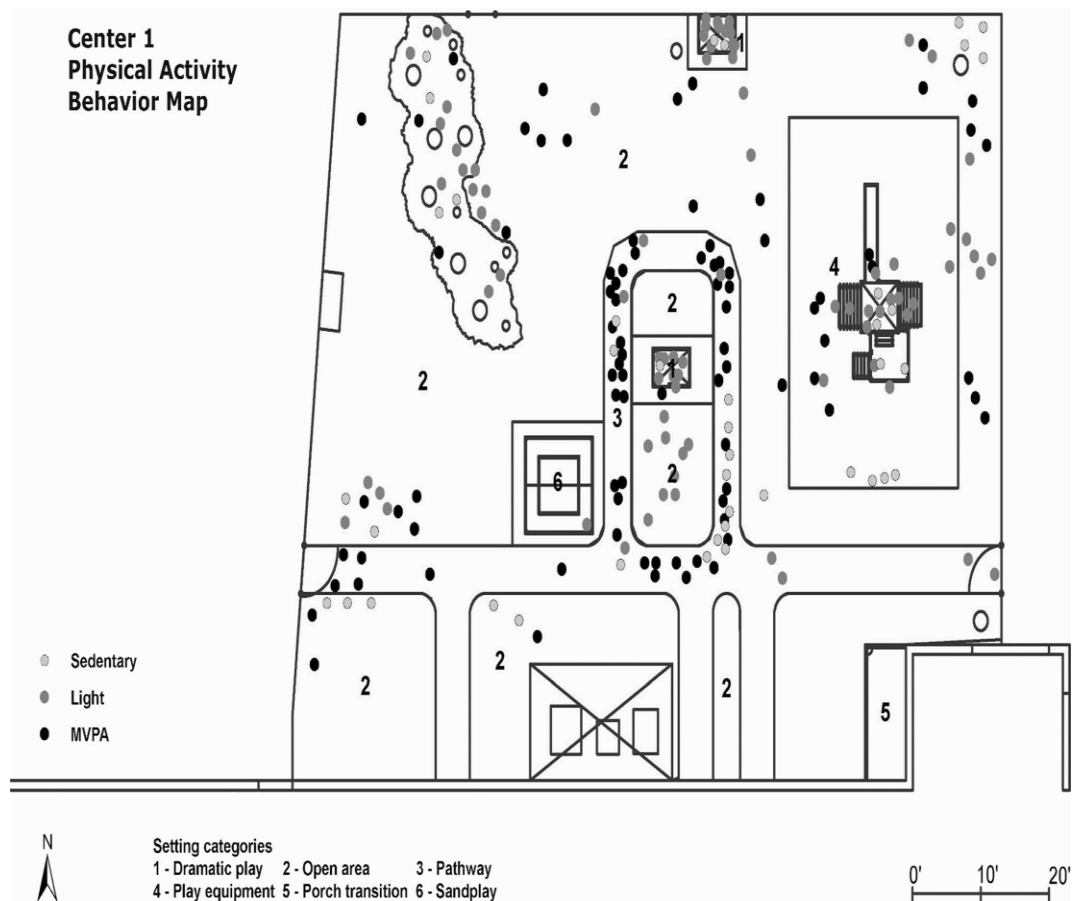
Obs. ID #: \_\_\_\_\_ Reliability: 0. No 1. Yes Temp: \_\_\_\_\_ F Period: 1. BS 2. L1s1 L1s2 3. L2s1 L2s2 4. L3s1 L3s2 5. AS1 6. AS2 7. AS

START TIME	AREA	CONDITION					GIRLS				BOYS			
		A	U	S	O	E	S	W	V	Act.	S	W	V	Act.
____:____	1	0.N 1.Y	0.N 1.Y	0.N 1.Y	0.N 1.Y	0.N 1.Y	____	____	____	____	____	____	____	____
____:____	2	0.N 1.Y	0.N 1.Y	0.N 1.Y	0.N 1.Y	0.N 1.Y	____	____	____	____	____	____	____	____
____:____	3	0.N 1.Y	0.N 1.Y	0.N 1.Y	0.N 1.Y	0.N 1.Y	____	____	____	____	____	____	____	____
____:____	4	0.N 1.Y	0.N 1.Y	0.N 1.Y	0.N 1.Y	0.N 1.Y	____	____	____	____	____	____	____	____
____:____	5	0.N 1.Y	0.N 1.Y	0.N 1.Y	0.N 1.Y	0.N 1.Y	____	____	____	____	____	____	____	____
____:____	6	0.N 1.Y	0.N 1.Y	0.N 1.Y	0.N 1.Y	0.N 1.Y	____	____	____	____	____	____	____	____
____:____	7	0.N 1.Y	0.N 1.Y	0.N 1.Y	0.N 1.Y	0.N 1.Y	____	____	____	____	____	____	____	____
____:____	8	0.N 1.Y	0.N 1.Y	0.N 1.Y	0.N 1.Y	0.N 1.Y	____	____	____	____	____	____	____	____

Activity Codes: 0=No identifiable activity 1=Aerobics 2=Baseball/Softball 3=Basketball 4=Dance 5=Football 6=Gymnastics 7=Martial Arts  
 8=Racquet sports 9=Soccer 10=Swimming 11=Volleyball 12=Weight Training 13=Other playground games 14=None of the above  
 SOPLAY Records Form 1/10/06 SZM

Obrázek 1

Behavioural Mapping představuje spojení sledování fyzické aktivity při hře s její přesnou lokací. Cosco, Moore a Islam (2010) se ve výzkumu zaměřili na její ověření. Jejich cílem bylo zjistit, jak tato metoda měří vztah mezi fyzickým chováním a úrovněmi aktivity dětí ve venkovním prostředí dětského centra. Úroveň aktivity kódovali třemi kategoriemi: sedavé chování, mírná aktivita (např.: chůze) a velmi aktivní pohyb (např.: běh). Níže zobrazená mapa reprezentuje rozmístění a fyzickou aktivitu z 1. dětského centra, ale tuto metodu použili pouze na malém vzorku a čase u dětí předškolního věku. Autoři použili na záznam přesné lokace dětí Geographical Information Systems s ručním digitálním kódováním lokace.



Obrázek 2

Observational System for Recording Physical Activity in Children – Preschool Version (OSRAC-P) je pozorovací systém fyzické aktivity. Kategorie hodnocení fyzické aktivity obsahuje podobné jako předchozí škála: 1-stání až 5-rychlé pohyby. Další kódy obsahují konkrétní typ aktivity/hry: lezení, běhání, válení, skákání apod. Navíc se uvádí lokace daného dítěte při aktivitě: uvnitř, venku a pohyb mezi oběma prostředím. Pozorování s následnými rozhovory dětí a rodičů u videozáznamů dětské hry představuje ojediněle používanou metodu, kterou použil například Chesworth (2016). System for Observing Children’s Activity and Relationships during Play (SOCARP) byl vyvinut za účelem souběžného pozorování a zaznamenávání dětské fyzické aktivity, velikosti sociální skupiny, druhu aktivity a sociálního chování během hry. Jeho reliabilita a validita byla ověřena ještě s pomocí videozáznamů Ridgersem, Strattonem a McKenziem (2010).

K metodám sběru dat přímým pozorováním jsou přidruženy i různé škály. Children’s Activity Rating Scale (CARS) představuje 5bodovou škálu ke klasifikaci intenzity fyzické aktivity s použitím měření spotřeby kyslíku ke kalibraci kategorií: 1-stání, 2-pohyb končetinou, 3-pomalá chůze, 4-rychlá chůze, 5-běh. Trénování pozorovatelé hodnotí fyzickou aktivitu dětí.

Škály byly použity například ve studii Cosco, Moore a Islam (2010). Rough-and-tumble play quality (RTPQ) škála je tvořena položkami, které se vážou na vřelost, kontrolu, citlivost, vyhrávání a prohrávání, fyzické zapojení se a hravost. Škála se skládá z 16 položek s 5 bodovým ohodnocením. Je zachycena v individuální i dyadická podobě. Zahrnuto je také verbální a neverbální chování (StGeorge, Fletcher & Palazzi, 2017).

Získávání informací přímo od samotných dětí se jeví jako poměrně málo používaná metoda. U nás ji použila například Stupavská (2016), která zadávala dotazníky dětem ve věku 10-11 let. Rozhovory s dětmi provedli Yilmaz a Bulut (2007) a Hume, Jorna, Arundell, Saunders, Crawford a Salmon (2009) použili rozhovory převedené do dotazníkové formy. Takto lze získat informace ohledně fyzického a sociálního prostředí, i venkovní hry. Otázkou však zůstává, jakého věku by měly děti dosáhnout, aby byly jejich odpovědi dostatečně spolehlivé.

Compendium of energy expenditures for youth se zaměřuje na komplexní hodnocení fyzické aktivity. Rodiče hodnotí kategorie: přeprava, hra, sport, školní práce, sebezpečí, ostatní apod. Ohodnotit je možné kategorie na škále vnímané fyzické intenzity aktivity: žádná, lehká, přiměřená a hodně aktivní. U hry se dále uvádí, zda byla s někým nebo ne. Tuto nepřímou metodu použili například Mong-Lin, Ziviani a Haynes (2011) u předškolních dětí.

Fokusové skupiny představují ojediněle používanou metodu sběru dat. Rozhovory s rodiči 86 dětí (ve věku 9-14 let) ve fokusových skupinách provedli podle „Topic guide“ Christie, Ward, Kimberlee, Towner a Slaney (2007). „Topic Guide“ aneb seznam hlavních témat, zahrnoval např.: vnímané riziko v sousedství (na ulici především), jaká je dostupnost parků a hřišť.

Studovat povědomí o sobě jako rodiči, o vývoji a názory na hru a rodičovské role si klade za cíl Parent As A Teacher Inventory or the (PAAT). Inventář tvoří 50 tvrzení a skládá z 5 subškál, které zahrnují: kreativitu, frustraci, kontrolu, hru, učení. Inventář je určen pro rodiče dětí ve věku 3-6 let. Subškála hry má pomoci rodičům ujasnit, jak vidí dětskou hru, jak si hrají se svými dětmi a pochopit vliv hry na dětský vývoj (Strom, 1995 b).

Na závěr je uveden nástroj, který lze použít k výzkumu ohledně fyzického prostředí, konkrétně k hodnocení kvality prostředí. Saelens (2008) vyvinul Environmental Assessment of Public Recreation Spaces (EAPRS). Tento komplexní nástroj se škálováním je zaměřen na popis fyzického prostředí přímým pozorováním. Zaměřuje se především na parky a dětská hřiště a

klade důraz na hodnocení fyzických elementů, jejich kvality a jejich funkčnosti nebo potenciální funkčnosti.

## Návrh výzkumného projektu

### 1. Výzkumný problém a cíle výzkumu

#### 1.1. Výzkumný problém

Podle Nadace Proměny Karla Komárka (2016) děti ve věku 10-12 let strávily venku (mimo kroužky, školu apod.) průměrně necelé dvě hodiny za den podle jejich vlastní dohady. Přestože je ve studii uvedeno, podle odhadu dětí, tak děti mohly bez pomoci rodičů vyplnit dotazník až od 12 let. Podobně také Stupavská (2016) uvádí, že české děti ve věku 9-11 let podle jejich vlastní výpovědi tráví v současnosti touto hrou venku asi pět až deset hodin týdně.

Studie v literárně přehledové části se ve větším případě věnovaly korelaci jednotlivých faktorů a proměnných či rodičovských postojů. Ráda bych se proto zaměřila na toto téma z jiného úhlu pohledu, jelikož žádný z těchto přístupů se nezabýval motivací dětí k volné venkovní hře. Vnější faktory často působí skrze motivaci dítěte. Pokud vypadá dětské hřiště nevábně nebo neposkytuje dítěti to, co by potřebovalo, tak si na něj nemusí chodit hrát, protože mu nebude vyhovovat. Navíc může být pro dítě důležitá i dostupnost dětského hřiště nebo pokud v blízkém okolí nemá jiné místo vhodné k venkovní hře. A stejné je to u sociálního faktoru, což znamená, že pokud nebude mít dítě s kým si jít ven hrát, tak pravděpodobně nebude chtít. Obdobně u rodičovských postojů (pokud budou rodiče proti, dítě se může bát porušit rodičovský zákaz).

#### 1.2. Cíle

Cílem výzkumu bude získat hlubší porozumění motivačním silám, které dítě ženu nebo naopak odhánějí od volné venkovní hry, a které faktory působí na tuto motivaci nejvíce. Bude zjišťována také jejich potřeba volné venkovní hry z pohledu toho, zda jim čas, který nyní na ni mají k dispozici vyhovuje či nikoliv a zda by si chtěli venku hrát více či méně.

Návrh výzkumu bude zaměřen na ověření vlivu bezprostředního fyzického prostředí (les, ulice, hřiště apod.), dostupnost těchto míst, dále pak sociálního vlivu, který zahrnuje sourozence, kamarády a rodiče, kteří si s daným dítětem běžně hrají, a postojů rodičů (např. strach pouštět dítě samotné ven, důležitost volné hry obecně) na motivaci dítěte k volné venkovní hře, která bude zjišťována pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Také mne bude zajímat, kolik času děti věnují volné venkovní hře a zda jim tato doba vyhovuje.

Zaměřím se obecně na hru ve venkovním prostředí, a nikoliv pouze na pohybovou, protože to by bylo obtížnější dětem vysvětlit a pro ně rozlišit. Za nejdůležitější z celkového pohledu považuji to, zda si venku hrají vůbec (a jestli jim to vyhovuje) a případně proč ne. Zabývat se pouze tím, na jakých místech, v jakých obdobích, s kým a jak vnímám jako podřadnější. Nicméně zahrnout tyto další otázky do výzkumu jistě může být přínosné.

*Výzkumné otázky jsou stanoveny následovně:*

- *Jak se liší lokality volné venkovní hry? Jaký má vliv fyzický vzhled a dostupnost na motivaci dítěte k volné venkovní hře.*
- *Jakou hrají roli kamarádi, sourozenci a rodiče v motivaci ke společné venkovní hře.*
- *Jak ovlivňují rodičovské postoje k volné hře (ve venkovním prostředí) motivaci dítěte k této hře. Jak ovlivňují další rodičovské postoje motivaci dítěte k této hře? (bezpečnost, důvěra v schopnosti dítěte, důvěra v jeho kamarády, dostupnost míst ke hraní, vzhled míst ke hraní apod.)*

## **2. Design výzkumného projektu**

Cílem kvalitativního výzkumu je, na rozdíl od kvantitativního, získat vhled, porozumění a orientaci. Kvalitativní výzkum je ve své podstatě orientován holisticky: člověk, skupina, jejich produkty, či nějaká událost jsou zkoumány podle možností v celé své šíři a ve všech svých rozměrech. Navíc je aspirací pochopit všechny tyto rozměry integrovaně – v jejich vzájemných návaznostech a souvislostech.

Kvalitativní design volím proto, že cílem výzkumu bude získat hlubší porozumění motivačním silám, které dítě ženu nebo naopak odhánějí od volné venkovní hry, a které faktory působí na tuto motivaci nejvíce. Bude zjišťována také jejich potřeba volné venkovní hry z pohledu toho, zda jim čas, který nyní na ni mají k dispozici vyhovuje či nikoliv a zda by si chtěli venku hrát více či méně.

Většina zmíněných studií využívala kvantitativní design, hledala souvislosti mezi faktory a proměnnými pomocí korelací a z toho vyvozovala závěry. Vzhledem k výše zmíněným cílům výzkumu a jelikož většina zmíněných výzkumů použila kvantitativní design, zvolila jsem výzkum kvalitativního typu. Považuji za důležité dosáhnout hlubšího porozumění, pochopit důležité souvislosti mezi zkoumanými faktory a dětskou venkovní hrou a doplnit kvantitativní studie kvalitativní stránkou.

Hlavním cílem Zakotvené teorie je vybudovat teorii (nebo pracovní model) postavenou na datech, lépe porozumět zkoumanému jevu v souvislostech a díky tomu být úspěšnější v jeho ovlivňování a předvídání. Při správném postupu se používá teoretické vzorkování, ale jak Řiháček, Čermák a Hytych (2013) uvádí: „*V praxi je samozřejmě zcela legitimní využít ve výzkumném projektu pouze některé aspekty metody Zakotvené teorie.*“ (Řiháček, Čermák & Hytych, 2013, s. 45) V tomto návrhu výzkumu však použiji účelové vzorkování, jelikož tento návrh výzkumu bude jednodušší, menší ohledně počtu respondentů a bude se soustředit pouze na vytyčená témata, než by se v případě použití celé metody Zakotvené teorie jednalo. Z tohoto důvodu budou vynechány některé kroky, jako je například přibírání dalších respondentů v průběhu celého procesu nebo vytvoření komplexní teorie pomocí teoretické nasycenosti. Není primární pouze kategorizovat data, ale jít více do hloubky a zachytit proces zkoumaného jevu. „*Výzkumná otázka se často zaměřuje na průběh nějakého jevu s cílem popsat zákonitosti tohoto dění (např. podmínky, za nichž jev nastává).*“ (Řiháček, Čermák & Hytych, 2013, s. 46)

Nejčastějším zdrojem dat bývá polostrukturovaný rozhovor nebo pozorování (Řiháček, Čermák & Hytych, 2013) a rozhovor dále volím jako výzkumnou metodu. Přestože by měla Zakotvená teorie v první řadě cílit na objevení nových významných kategorií, v návrhu výzkumu budu vycházet již ze zmíněné literatury a těchto faktorů.

### **3. Popis a výběr výzkumného souboru**

Návrh výzkumu bude cílit pouze na dětskou populaci, protože se ve většině výzkumů autoři zaměřují především na rodiče dětí, což považuji za nedostatečné. Méně zkreslené informace můžeme získat od dětí samotných, jelikož ony nejlépe vědí, jaké jsou jejich důvody, které je vedou či jim brání ve hře venku. Návrh výzkumu se bude vztahovat kulturnímu prostředí České republiky. Výzkumný soubor bude tvořen dětmi ve věku 10-11 let, jelikož v tomto věkovém období jsou již schopné určité míry rozumové a pocitové reflexe. Děti budou vybírány z 1 třídy pokaždé, tudíž je možné očekávat, že nejvíce bude zastoupen věk 11 let. Podmínkou účasti na výzkumu bude souhlas zákonného zástupce daného dítěte a souhlas dítěte.

V návrhu výzkumného projektu vycházím z diplomové práce Stupavské (2016). Z jejího výzkumu vyplývá, že „... *mezi počtem obyvatel obce a celkovým počtem hodin strávených hrou venku týdně ve věku 10 let existuje negativní korelace,  $rp (n=312) = - 0,17; p < 0,05.$* “ (Stupavská, 2016, s. 62) V obcích a městech do 100 000 obyvatel, od 100 001 obyvatel a výše, našla nejvýraznější rozdíl v počtu hodin volné venkovní hry týdně. Rozdíl mezi průměrnou

dobou hry mezi průměry skupin tvořil přibližně 5,5 hodiny. Přestože tento výzkum proběhl na malém výzkumném souboru, budu se tímto rozdělením řídit. Žáci budou vybráni na základních školách ve městech s počtem obyvatel od 100 001, protože pro tyto děti by mohl mít výzkum velký přínos, jelikož je u nich nejnižší množství strávené venkovní volnou hrou. Těchto měst se v republice nachází šest: Olomouc, Liberec, Plzeň, Ostrava, Brno a Praha. Z těchto měst se bude výzkum odehrávat v Ostravě, Brně a Praze, přičemž v hlavní město Praha budou probíhat rozhovory na čtyřech ZŠ a ve zbylých vždy ve dvou ZŠ. Praha bude tvořit výjimku, protože možnosti k venkovní hře se značně liší v historickém centru (Praha 1-3) a na periferii (Praha 4-10). Tyto města volím z důvodů jednodušší dosažitelnosti, protože bydlím v Praze a poblíž Ostravy a v Brně mám část rodiny.

Konkrétní ZŠ vybrány náhodně přes Atlas školství (<http://www.atlasskolstvi.cz>) nebo prostřednictvím internetového vyhledávače Google. Bude se jednat o běžné základní školy bez specifického zaměření. Základní škola mající alespoň 2 třídy dětí ve věku 10-11 let, bude dalším kritériem pro výběr školy. Budu pracovat se dvěma ZŠ z každého z uvedených 5 měst a se čtyřmi z Prahy. Na každé ZŠ proběhnou rozhovory s vybranými dětmi ze dvou tříd. Výběr samotných respondentů bude probíhat podle sebevýběru. V jednotlivých třídách se domluvím s třídní učitelkou/učitelem, aby přímou cestou nebo přes děti, předal/a informovaný souhlas s účastí ve výzkumu rodičům. Rozhovory by měly proběhnout v ideálním případě se všemi dětmi, které mají podepsané informované souhlasy a samy se chtějí účastnit. Na každý rozhovor si vyhradím 15 minut a rozhovoru budou probíhat v dopoledních hodinách. Rozhovory budou probíhat místo hodin hudební či výtvarní výchovy, protože zde děti nebudou muset nic dohánět.

Očekávaný výsledný výzkumný soubor představuje 96 respondentů (při odhadu 6 dětí z každé třídy). Avšak tento odhad je velmi nepřesný, jelikož nemohu předpovědět, kolik dětí bude mít podepsány informované souhlasy. Kontrolovanými faktory budou: věk, pohlaví, oblast bydliště: města nad 100 001 obyvatel.

#### **4. Výzkumné metody**

Jako použitou metodu jsem se rozhodla využít polostrukturovaný rozhovor, který jsem vytvořila pro tento účel a je přiložen v přílohách práce (Příloha č. 1). Návrh rozhovoru vychází z otázek řešených v teoretické části této bakalářské práce a z cílů návrhu výzkumu.

„Nejpřirozenější a zároveň zdánlivě nejsnadnější psychologickou metodou je rozhovor, psychologický interview. Skutečně - když se chceme o lidech něco dozvědět, co je jednodušší než se jich na to zeptat?“ (Říčan, 2010, s. 33) Rozhovor však není metodou nejjednodušší, ale naopak, je to umění, kterému je se potřeba učit. Pokud navodíme ovzduší důvěry a uvolnění, v lidech se následně probudí touha se svěřovat. Ke vzbuzení důvěry je potřeba vědět, kdy a nač se ptát, mnohé předem uhodnout, abychom mohli být opravdu taktí. Hlavní funkcí rozhovoru je poznávat a tomu je vše podřízeno, proto nehodnotíme probandovu výpověď (Říčan, 2010). Polostrukturovaný rozhovor je metoda kvalitativního výzkumu. Tazatel má připraven soubor témat/otázek, ale není striktně stanoveno jejich pořadí. Často mohou být otázky modifikovány a v různých aplikačních variantách se vyskytují doplňující otázky nebo naopak striktně dané otázky. Kombinuje výhody a minimalizuje nevýhody nestrukturovaného a strukturovaného rozhovoru. Výhody polostrukturovaného rozhovoru jsou především flexibilita, možnost reagovat na subjekt a využít jeho osobnostních specifik. Jistá volnost se jeví jako přínosná k vytvoření přirozenějšího kontaktu. Na druhé straně stojí, byť nevelká, míra formalizace, která zlehčuje třídění údajů a jejich vzájemné porovnání (Reichel, 2009).

Uvedené tři kategorie (faktory) budou odděleny v rámci polostrukturovaného rozhovoru také pro lepší přehlednost a strukturu pro dotazované dítě. V tomto případě bude zajištěno hlubší prozkoumání těchto kategorií ve vztahu k motivaci dítěte k venkovní hře, protože pokud by byly položeny nejprve úplně obecné otázky, nemuselo by si dítě vzpomenout na dílčí podrobnosti. Základní otázky budou v rámci rozhovoru koncipovány otevřeně, což bude umožňovat vyjádřit se v takovém rozsahu, jaký bude potřeba. Zároveň bude kladen důraz i na podrobnější vysvětlení. Otázky začínající: „proč“ nebo „proč ne“, nemohu použít z důvodu nízkého věku výzkumného souboru. U tohoto věku by bylo nebezpečí, že otázka „proč“ bude pro děti velmi náročná. U otázek začínajících: „Jak často“ se zaměřím na subjektivní pojmání času dítěte (například: často, někdy, skoro vůbec, vůbec apod.), protože mi bude záležet na subjektivní spokojenosti dítěte s tímto stavem. S otázkou na vzdálenost budu pracovat stejně, protože mnoho studií se již zaměřovalo na vzdálenosti v počtu metrů, ale pro mě bude důležitější subjektivní pojetí vzdálenosti. Tento přístup volím také proto, že dítě mohou táhnout k místu, byť vzdálenému, silnější motivy. Na tyto otázky vždy navazuje dotaz na překážky bránící ideálnímu stavu. Všemi otázkami zaměřenými na rodičovské postoje se prolíná téma důležitosti dětské venkovní hry pro rodiče, ukazuje se také rodičovský vztah ke kamarádům jejich dítěte a důvěra v ně, také důvěra v samotné dítě a v jeho dovednosti postarat se sám o své

bezpečí. Kdykoliv v průběhu rozhovoru bude moci dítě doplnit cokoliv. Zjištěna bude také frekvence a trvání hry.

## **5. Způsob sběru dat**

Před samotným zahájením sběru dat bude uskutečněna pilotní studie na několika žácích, aby se mohla zlepšit konečná podoba a struktura rozhovoru. Sbírat data budu prostřednictvím individuálních rozhovorů s vybranými dětmi. K oslovení škol bude použit Průvodní dopis s informacemi k výzkumnému projektu a Souhlas zákonného zástupce. Uvedené dokumenty budou obsahovat veškeré potřebné náležitosti ohledně plánovaného výzkumu, jeho účel, časovou náročnost, zprávu o uchování dat, kontakt na mě apod. Ředitelům či ředitelkám vybraných škol bude zaslán email. Školám bude ponechán týdenní čas na odpověď, který bude moci být prodloužen, pokud budou potřebovat více času na rozhodnutí nebo diskuzi s třídními učiteli. Pokud některá škola do týdne neodpoví, budu vybírat náhodně jinou školu. Pokud předchozí škola odpoví později kladně, zahrnu ji případně také do výzkumu, pokud nebudu mít domluvenu již druhou školu z téže oblasti. Pokud budou ředitelé/ředitelky škol souhlasit s účastí ve výzkumu, budu se domlouvat na podrobnostech s třídními učiteli, na které mi předají kontakt. Nejprve bude potřeba předat rodičům informovaný souhlas, který jim bude moci zaslat elektronickou cestou vyučující nebo já, pokud si to bude vyučující a ředitel přát. Demografické otázky budou zjištěny od rodičů, skrze informované souhlasy. Rodičům bude nabídnuta možnost zaslání souhrnných výsledků a budou ujištěni o bezpečnosti poskytnutých dat, včetně toho, že veškerá data budou použita pouze pro účely tohoto výzkumu, nikdo jiný k nim nebude mít přístup a budou anonymizována. Pro děti budu mít při rozhovoru nachystané drobné sladkosti jako odměnu a motivaci.

Na jednotlivé rozhovory si vyhradím cca 15 minut, což se bude moci v případě potřeby prodloužit. Dětem se vždy představím a krátce jim vysvětlím, co mě bude zajímat. Také jim sdělím, že mohou kdykoliv rozhovor přerušit nebo skončit, a že se nikdo nedozví, co mi řekli. Každý rozhovor bude řádně ukončen, aby se předešlo psychické újmě. Přizpůsobím výrazové prostředky tak, aby děti mohly, co nejlépe pochopit, nač se ptám. Ohledně použití nahrávací techniky se budu domlouvat s rodiči a danými dětmi.

## **6. Způsob zpracování dat**

Kódování v zakotvené teorii představuje proces stádií, jimiž jsou: otevřené kódování – axiální kódování – selektivní kódování. Kód by měl být krátký a vystihovat, jak zrovna rozumíme významové jednotce. Významová jednotka představuje úsek textu, který nese důležitou informaci vzhledem k výzkumné otázce (Řiháček, Čermák & Hytych, 2013).

Nejprve přichází na řadu otevřené kódování, což je proces rozebírání, porovnávání a kategorizace údajů. Následně se provádí axiální kódování, což představuje soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje z otevřeného kódování uspořádány novým způsobem, skrze vytváření spojení mezi jednotlivými kategoriemi. Zároveň by celý výzkumný projekt měl být doprovázen selektivním kódováním, které znamená výběr centrálních kategorií, která jsou pak systematicky uváděna do vztahu k ostatním kategoriím. Součástí procesu selektivního kódování je i samotné zakotvení teorie (Strauss & Corbinová, 1999).

## **7. Etika navrhovaného výzkumu**

Při uskutečňování výzkumu bude kladen důraz na dodržování všech etických norem a pravidel. Osloveným školám budou poskytnuty nutné informace o plánovaném výzkumu, taktéž i rodičům v informovaném souhlase. Doufám, že rodiče tyto informace předají svým dětem, než budou souhlasit s účastí jejich dítěte ve výzkumu. Toto mohu opatřit pouze tím, že se před rozhovory budu dětí znova ptát. Klíčová bude tedy dobrovolnost, anonymita, bezpečnost, uchování dat a nabídnutí zaslání souhrnných výsledků výzkumu rodičům. Rozhovory by měly proběhnout v ideálním případě se všemi dětmi, které mají podepsané informované souhlasy, samy se chtějí a mohou účastnit. Tento přístup volím z etických důvodů, neboť opomenuté děti by mohly cítit psychickou újmu.

Pokud budou třídní učitelé/učitelky požadovat zaslání informovaného souhlasu skrze emailové adresy rodičů, tak budou sloužit pouze k tomuto účelu a nebudou nikde uloženy.

Před každým zahájením rozhovoru bude dětem sděleno, o čem se bude jednat, že mohou kdykoliv v průběhu odejít, a že se nikdo kromě zúčastněných nic nedozví z toho, co mi sdělí. Poslední zmíněné bude určitě důležité pro to, aby se děti nebály vyjadřovat upřímně, beze strachu z negativních reakcí učitelů či dospělých nebo jiných dětí. Důležité bude zajistit na začátku rozhovoru příjemnou a bezpečnou atmosféru, aby toto povídání bylo dětem příjemné a nijak jim neublížilo. Toho budu chtít dosáhnout například vybráním hezkého prostředí, ať už

by se jednalo o volnou třídu nebo místnost v družině, která bude zahrnovat příznivé fyzikální podmínky pobytu v místnosti od pohodlných židlí po vhodnou teplotu a osvětlení. Jako odměna, motivace či jednoduše ke zpříjemnění rozhovorů bude sloužit malé občerstvení v podobě sladkostí. Každé dítě se mě bude moci zeptat na cokoliv souvisejícího s rozhovorem. Neméně důležitý bude respekt a ohled vůči účastníkům.

## **8. Diskuse**

Návrh výzkumného projektu si kladl za cíl hlouběji prozkoumat otázku volné venkovní hry z pohledů dětí a jejich motivace k volné venkovní hře. Návrh tohoto výzkumu s sebou přináší i jistá omezení. Použitá metoda nemusela dostatečně pokrýt komplexnost tohoto tématu, tudíž hlubší souvislosti nemusely být zaznamenány. Jelikož by byla použita nestandardizovaná struktura rozhovoru, mohl by uniknout nějaký významný aspekt mé pozornosti.

Psychologický rozhovor je samozřejmě událostí mezi dvěma lidmi a psycholog se jako každý jiný nedokáže chovat ke každému stejně, a i různí lidé se k němu chovají jinak. Tudíž se do rozhovoru dostává mnoho subjektivního. Subjektivním se stává i záznam, který psycholog o rozhovoru dělá. Tato potíž se dá překonat například tím, že je rozhovor nahráván a protokol následně udělá někdo jiný než ten, kdo vedl rozhovor (Říčan, 2010). Nicméně se nepřikláním spíš k užití této techniky, jelikož se jedná o děti a mohly by se cítit nepříjemně, nahrávání by mohlo odvádět pozornost od rozhovoru apod. Možnost nahrávání jim pouze navrhu a její použití bude záležet na každém jednotlivci.

Jistá negativa rozhovoru představují zprostředkované informace v rámci špatného pochopení významu z obou stran, vliv introspekce, který bude závislý na úrovni reflexe každého dítěte, dítě si nemusí na vše vzpomenout nebo nebude chtít. S těmito konkrétními problémy se budu snažit vypořádat doptáváním, co nejvíce srozumitelnými otázkami a příjemným prostředím a motivací. Jelikož by významnou roli mohla při vedení rozhovorů hrát osoba výzkumníka, mohla bych nevědomě ovlivnit rozhovor ve směru, ve kterém si myslím, že by měly výsledky vyjít.

Jelikož účast ve výzkumu bude podmíněna sebevýběrem, nebude možné zajistit vyváženost výběrového souboru podle pohlaví. Jako další limit se může projevit i velikost výzkumného souboru, tudíž si návrh výzkumu neklade za cíl zobecnění na celou českou populaci školáků v této věkové kategorii.

Motivaci pro děti bude představovat zpestření školní dne, budou se cítit středem pozornosti a na konci rozhovoru si budou moci vybrat z nabízených drobných sladkostí. Motivace pro rodiče bude představovat obdržení finálních výsledků výzkumu a možná budou rádi za zpestření školní dne pro jejich dítě.

Zvažována byla možnost sběru dat pomocí fokusových skupin, díky sníženým časovým nárokům. Další výhodou by bylo, že pokud si dítě nemohlo na něco vzpomenout, tak pokud by o tom mluvil někdo jiný, dítě by si to připomnělo a také třeba řeklo. Nevýhodou by například představovalo možné ovlivnění ostatními dětmi, stydlivost, neochota mluvit o osobních tématech před ostatními dětmi a náročnější zvládnutí organizace více dětí najednou. Jelikož po zvážení převažovaly negativna skupinových rozhovoru nad individuálními, rozhodla jsem se pro dyadické rozhovory.

Budu se snažit, aby děti vnímaly tento čas jako příjemné povídání, aby měly prostor k zamýšlení nad navrhovanými tématy a odcházely v dobré náladě. Pokud bych případně odhalila nepříznivé podmínky v životě některého z dětí jako například: týrání v rodině, šikana ve školním kolektivu, předala bych tuto informaci třídní učitelce/učiteli a rodičům. Přestože by to bylo porušení slibu mlčenlivosti, považovala bych to za důležitější, a především bych jednala v zájmu fyzického a psychického bezpečí dítěte.

Pro budoucí doporučuji výzkum kombinaci kvalitativního výzkumu s kvantitativním, který by mohl přinést obohacení kvalitativního výzkumu.

V literárně přehledové části jsem shledala, že se mnoho výzkumů zaměřuje na téma fyzické aktivity a konkrétně na dětskou hru se neorientují. V některých případech lze z uvedených informací usuzovat, že se mohlo jednat také o dětskou hru, ale jsou to pouze domněnky. Vysoká variabilita věkové kategorie napříč všemi studiiemi a použití různorodých druhů metod sběru dat mohlo zapříčinit uvedené protikladné výsledky.

## **Závěr**

Cílem bakalářské práce bylo zmapovat nové příspěvky na poli výzkumu různorodých vnějších faktorů v souvislosti s dětskou venkovní hrou. Konkrétně se jednalo o faktor fyzického, sociálního prostředí a rodičovských postojů.

Z uvedených zjištění v literárně přehledové části je možné usuzovat, že městské prostředí podporuje motivaci dětí k venkovní hře méně než prostředí venkovní. Motivaci dětí může snižovat například větší vzdálenost k vhodným místům ke hře či rušná dopravní situace v sousedství. Pozitivní efekt na motivaci dětí k venkovní hře mají pravděpodobně bohatě vybavená hřiště. Někteří autoři navíc naznačují, že různé typy hřišť by mohly podněcovat k jiným typům dětské hry po obsahové stránce. Uvedené studie v části zabývající se sociálním faktorem naznačují, že významně působí na motivaci k dětské venkovní hře podpora rodičů pro fyzickou aktivitu, celková fyzická aktivita rodiny, kdy rodiče jsou pro děti nepochybně vzorem, sociální prostředí sousedství, sociální podpora vrstevníků a sociální vliv kamarádů, jelikož si děti většinou hrají venku s někým z těchto skupin. Ze soudobého výzkumu nejspíše vyplývá, že podporuje motivaci dětí ke hře ve venkovním prostředí pozitivní náhled rodičů na dětskou venkovní hru, pokud rodiče považují vývoj fyzické aktivity dítěte za svou zodpovědnost, a tudíž k dítěti ohledně jeho venkovní hry přistupují pravděpodobně pozitivně a motivujícím způsobem. Dále pozitivní vztah k přírodě spíše vybízí děti ke hře venku. Negativním efektem naopak působí, pokud rodiče zastávají názor, že by se jejich dítě ve venkovní hře nezlepšilo a jejich zákazy. Pokud si toto někteří rodiče myslí, jistě své dítě nebudou dostatečně podporovat v této aktivitě. Prostor pro další výzkum shledávám také v zabývání se otázkou, proč se liší uvedené překážky k venkovní hře podle rodičů a dětí.

Druhá část práce je tvořena návrhem výzkumu, který si kladl za cíl, získat hlubší porozumění dětským motivačním silám k venkovní hře a v jaké míře na ni uvedené faktory působí. Jedná se o kvalitativní studii s použitím polostrukturovaného rozhovoru, jehož struktura je uvedena v příloze této práce. Struktura rozhovoru je zaměřena na všechny tři faktory a obecnou část o frekvenci dětské venkovní hry.

## Seznam použité literatury

- Aarts, M-J., Wendel-Vos, W., Van Oers, H, Van de Goor, I. & Schuit, A. J. (2010). Environmental Determinants of Outdoor Play in Children: A Large-Scale Cross-Sectional Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 39(3), 212–219.
- Aarts, M-J., Vries, S. I., Van Oers, H. & Schuit, A. J. (2012). Outdoor play among children in relation to neighborhood characteristics: a cross-sectional neighborhood observation study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(98), 1-11.
- Appelhans, B. M & Hong Li, H. (2016). Organized Sports and Unstructured Active Play as Physical Activity Sources in Children From Low-Income Chicago Households. *Pediatric Exercise Science*, 28, 381-387.
- Bentley, G. F., Goodred, J. K., Jago, R., Sebire, S. J., Lucas, P. J., Fox, K. R. et al. (2012). Parents' views on child physical activity and their implications for physical activity parenting interventions: a qualitative study. *BMC Pediatrics*, 12(180), 1-9.
- Berlyne, D. E. (1954). A theory of human curiosity. *British Journal of Psychology*, 45(3), 180-191.
- Berne, E. (2011). *Jak si lidé hrají*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-992-7
- Burdette, H. L., Whitaker, R. C. & Daniels, S. R. (2004). Parental Report of Outdoor Playtime as a Measure of Physical Activity in Preschool-aged Children. *Arch Pediatr Adolesc Med*, 158, 353-357.
- Carson, V. & Spence, J. C. (2010). Seasonal Variation in Physical Activity Among Children and Adolescents: A Review. *Pediatric Exercise Science*, 22, 81-92.

- Cosco, N. G., Moore, R. C. & Islam, M. Z. (2010). Behavior Mapping: A Method for Linking Preschool Physical Activity and Outdoor Design. *Med. Sci. Sports Exerc.*, 42(3), 513-519.
- Crawford, D., Cleland, V., Timperio, A., Salmon, J., Andrianopoulos, N., Roberts R. et.al., (2010). The longitudinal influence of home and neighbourhood environments on children's body mass index and physical activity over 5 years: the CLAN study. *Int J Obes (Lond)*, 34(7), 1177-1187. DOI: 10.1038/ijo.2010.57.
- Dostál, A & Opravilová E. (1988). *Úvod do předškolní pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-514-88.
- Edwards, M. J., Jago, R., Sebire, S. J., Kesten, J. M., Pool, L. & Thompson, J. L. (2015). The influence of friends and siblings on the physical activity and screen viewing behaviours of children aged 5–6 years: a qualitative analysis of parent interviews. *BMJ Open*, 5, 1-7. DOI:10.1136/ bmjopen-2014-006593
- Eichinger M., Schneider S. & De Bock F. (2017). Subjectively and objectively assessed social and physical environmental correlates of preschoolers' accelerometer-based physical activity. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(153), 1-13.
- Farley, T. A., Meriwether, R. A., Baker, E. T., Rice, J. C. & Webber, L. S. (2008). Where Do the Children Play? The Influence of Playground Equipment on Physical Activity of Children in Free Play. *Journal of Physical Activity and Health*. 5, 319-331.
- Fjørtoft, I. (2001). The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 83-97.
- Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-063-4.

- Fry, D. P. (2005). Rough-and-tumble social play in human. In: *The nature of play. Great apes and humans* (Ed. by A. D. Pellegrini & P. K. Smith), New York: The Guilford Press, 54-85.
- Gray, P. (2009). Play as a foundation for hunter-gatherer social existence. *American Journal of Play*, 1, 476-522.
- Hlaváčová, A. (2016). *Volná hra dětí v mš při pobytu venku – případová studie* (Bakalářská práce). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Hohepa, M., Scragg, R., Schofield, R., Kolt, G. S. & Schaaf, D. (2007). Social Support for Youth Physical Activity: Importance of Siblings, Parents, Friends and School Support across a Segmented School Day. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. 4(54), 1-9. DOI: 10.1186/1479-5868-4-54.
- Hume, C., Jorna, M., Arundell, L., Saunders, J., Crawford, D. & Salmon, J. (2009). Are children's perceptions of neighbourhood social environments associated with their walking and physical activity? *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12, 637-641.
- Hyndman, B., Benson, A. & Telford, A. (2016). Active Play: Exploring the Influences on Children's School Playground Activities. *American Journal of Play*, 8(3), 325-344.
- Chesworth, L. (2016). A funds of knowledge approach to examining play interests: listening to children's and parents' perspectives, *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 294-308. DOI: 10.1080/09669760.2016.1188370
- Christie N., Ward, H., Kimberlee, R., Towner, E. & Sleney, J. (2007). Understanding high traffic injury risks for children in low socioeconomic areas: a qualitative study of parents' views. *Injury Prevention*, 13, 394-397.

- Kokkinaki, T. & Vasdekis, V. G. S. (2014). Comparing emotional coordination in early spontaneous mother–infant and father–infant interactions. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(1), 69-84. DOI:10.1080/17405629.2014.950220.
- Kolláriková, Z. & Pupala, B. (eds.). (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-828-9
- Koťátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN: 80-247-0852-3
- Křivohlavý, J. (2009). *Psychologie moudrosti a dobrého života*. Praha: Grada
- Kuric, J. a kol. (1986). *Ontogenetická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Little, H. (2015). Mothers' beliefs about risk and risk-taking in children's outdoor play, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15(1), 24-39. DOI: 10.1080/14729679.2013.842178
- Luchs, A. & Fikus, M. (2013). A comparative study of active play on differently designed playgrounds. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(3), 206-222.
- Maitland, C., Stratton, G., Foster, S., Braham, R. & Rosenberg, M. (2013). A place for play? The influence of the home physical environment on children's physical activity and sedentary behaviour. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(99), 1-21.
- Matějček, Z. (1996). *Co, kdy a jak ve výchově?* Praha: Portál. ISBN: 80-7178-085-5

- McFarland, A. L., Zajicek, J. M. & Waliczek, T. M. (2014). The Relationship between Parental Attitudes toward Nature and the Amount of Time Children Spend in Outdoor Recreation. *Journal Of Leisure Research*, 46(5), 525-539.
- McKenzie, T. L. (2006). SOPLAY: System for Observing Play and Leisure Activity in Youth: Description and Procedures Manual. *San Diego State University*, 1-8.
- Mišurcová, V. & Severová, M. (1997). *Děti, hry a umění*. Praha: ISV – nakladatelství. ISBN 80-85866-18-8.
- Mlejnek, J. (1997). *Dětská tvořivá hra*. Praha: Artama
- Mong-Lin, Yu., Ziviani, J. M. & Haynes, M. (2011). Sleep, structured and social time use and young Australian children's physical activity. *Health Promotion Journal of Australia*, 22, 203-209.
- Moran, M. R., Plaut, P. & Merom D. (2017). Is the Grass Always Greener in Suburban Neighborhoods? Outdoors Play in Suburban and Inner-City Neighborhoods. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(759), 1-18.  
DOI:10.3390/ijerph14070759
- Nadace Proměny Karla Komárka. (2016). České děti venku: Reprezentativní výzkum, kde a jak tráví děti svůj čas. *Nadace Proměny Karla Komárka*. Staženo 20. 4. 2018. Dostupné z: <http://www.nadace-promeny.cz/cz/vyzkum.html>.
- Nangle, D. W., Hansen, D. J., Erdley, C. A. & Norton, P. J. (2010). *Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills ABCT Clinical Assessment Series*. New York: Springer
- Nakonečný, M. (2014). *Motivace chování*. Praha: Triton. ISBN: 978-80-7387-830-6

- Pellegrini, A. D., Kato, K., Blatchford, P. & Baines, E. (2002). A ShortTerm Longitudinal Study of Children's Playground Games across the First Year of School: Implications for Social Competence and Adjustment to School. *American Educational Research Journal*, 39, 991-1015.
- Pellegrini, A. D. & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of playing. *Child Development*, 69(3), 577-598.
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada.
- Reimers, A. K. & Knapp, G. (2017). Playground usage and physical activity levels of children based on playground spatial features. *J. Public Health*, 25, 661-669.
- Remmers, T., Broeren, S. ML., Renders, C. M., Hirasing, R. A., Van Grieken, A. & Raat, H. (2014). A longitudinal study of children's outside play using family environment and perceived physical environment as predictors. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11(76), 1-9.
- Remmers T., Van Kann, D., Gubbels, J., Schmidt, S., Vries, S., Ettema, D. et.al. (2014). Moderators of the longitudinal relationship between the perceived physical environment and outside play in children: the KOALA birth cohort study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11(150), 1-9.
- Remmers, T., Van Kann, D., Thijs, C., Vries, S. & Kremers. (2016) Playability of school-environments and after-school physical activity among 8–11 year-old children: specificity of time and place. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 13 (82),1-10. DOI 10.1186/s12966-016-0407-5

Ridgers, N. D., Gareth Stratton, G. & McKenzie, T. L. (2010). Reliability and Validity of the System for Observing Children's Activity and Relationships during Play (SOCARP). *Journal of Physical Activity and Health*. 7, 17-25.

Řiháček, T., Čermák, I. & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. MUNI Press

Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada

Saelens, B. E. (2008). Sixtg Revision: Environmental Assessment of Public Recreation Spaces (EAPRS) Tool. Staženo dne 19.3.2018. Dostupné z: <https://activelivingresearch.org/environmental-assessment-public-recreation-spaces-eaprs-tool>

Sochorová, L. (2011). *Didaktická hra a její význam ve vyučování*. [cit.2.3.2018]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/13271/DIDAKTICKAHRA-A-JEJ-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html>

Stanley, R. M., Boshoff, K. & Dollman, J. (2012). Voices in the Playground: A Qualitative Exploration of the Barriers and Facilitators of Lunchtime Play. *Journal of Science and Medicine in Sport*. 15, 44-51.

StGeorge, J., Fletcher, R., & Palazzi, K. (2017). Comparing Fathers' Physical and Toy Play and Links to Child Behaviour: An Exploratory Study. *Early Child Development and Care*, 183(6), 746–759. DOI:10.1080/03004430.2012.72343.

Strauss, A. & Corbinová, J. (1999). *Zásady kvalitativního výzkumu*. Brno: Albert. ISBN: 80-85834-60-X

Strom, R. D. (1995 b). Parent as A Teacher Inventory Manual. *Scholastic Testing Services, Inc.* Bensenville, IL, [cit.2.6.2018]. Dostupné z: <http://www.public.asu.edu/~rdstrom/paatm.html>

- Stupavská, D. (2016). *Proměny dětské hry – bezpečí jako zlo dnešní doby* (Diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Svobodová, E. a kol. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-774-9
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.
- Valentine, G. & Mckendrick, J. (1997). Children's Outdoor Play: Exploring Parental Concerns About Children's Safety and the Changing Nature of Childhood. *Geoforum*, 28(2), 219-235.
- Veitch J., Salmon, J. & Ball, K. (2010). Individual, social and physical environmental correlates of children's active free-play: a cross-sectional study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(11), 1-10.
- Weber, D., Rissel, Ch., Hector, D. & Ming Wen, L. (2014). Supported playgroups as a setting for promoting physical activity of young children: Findings from a feasibility study in south-west. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 50, 301–305.
- Yilmaz, S. & Bulut, Z. (2007). Analysis of user's characteristics of three different playgrounds in districts with different socio-economical conditions. *Building and Environment*, 42, 3455-3460.

## Seznam zkratek

SOPLAY	System of Observing Play and Leisure Activity in Youth
EAPRS	Environmental Assessment of Public Recreation Spaces
MVPA	Moderate vigorous physical activity
R&T	Rough and Tumble
RTPQ	Rough-and-tumble play quality
CARS	Children's Activity Rating Scale
OSRAC-P	Observational System for Recording Physical Activity in Children – Preschool Version
SOCARP	System for Observing Children's Activity and Relationships during Play

## **Příloha 1.**

### **Návrh struktury rozhovoru:**

#### **FREKVENCE VENKOVNÍ HRY** (Čas v družině nepočítat, ale už by tam neměli chodit)

1. „Jak často si chodíš hrát ven?“ (obecně, ale pak, pokud by si to neumělo vybavit, tak se zeptat na dnes, pokud si půjde hrát ven)
2. „Chtěl/a by sis hrát venku déle nebo méně? Častěji nebo méněkrát?“
3. „Jak dlouho si budeš hrát venku dneska? (Od kolika hodin do kolika hodin přibližně?)“
4. „Co ti brání v tom, aby sis venku hrál/a podle svých představ?“

#### **FYZICKÉ PROSTŘEDÍ**

1. „Kam si chodíš venku hrát?“ „Jak jsou tato místa daleko?“ (ze školy/domova)
2. „Kde si hraješ s kamarády/mámou/tátou/sourozenci?“
3. „Co se ti líbí na místech, kde si chodíš nebo by sis chtěl jít hrát?“
4. „Co se ti nelíbí na místech, kam si chodíš hrát?“
5. „Kde by sis nejraději hrál venku?“ „A jaké jsou překážky?“

#### **SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ**

1. „S kým si chodíš hrát ven?“ („Také sám?“)
2. „S kým by sis nejraději šel/šla hrát ven?“ „Co ti v tom brání?“
3. „Co říkáš na to, když si s tebou hraje kamarád/sourozenec/máma/táta venku? Co bys na tom změnil/a?“

#### **RODIČOVSKÉ POSTOJE**

1. „Pověz mi, co říkáš rodičům, když si chceš jít hrát ven?“
2. „Co ti říkává máma/táta na to, že si chceš jít hrát ven?“
3. „Co ti říká máma/táta, když tě nechtějí nechat si jít ven hrát?“
4. „Dává ti máma/táta nějaké limity, omezení ohledně hry venku?“ (času, kamarádů, místa)
5. „Jak často si s tebou chodí ven hrát máma/táta?“ „Chtěl/a bys na tom něco změnit?“