

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
Pedagogická fakulta
katedra primární pedagogiky

**Volná hra 2–4letých dětí v cizojazyčné
mateřské škole**

Free play of 2–4 year old children
in a foreign-language kindergarten

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Soňa Kořátková, PhD.
Autor diplomové práce: Ing. Lucie Masnerová
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku
Forma studia: Kombinovaná
Diplomová práce dokončena v říjnu 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne: 10. 10. 2010

Podpis:

Mé poděkování patří PaedDr. Soně Koťátkové PhD., za její milý a obětavý přístup, ochotnou pomoc, za cenné rady a podněty při zpracování diplomové práce. Děkuji také paní majitelce a vedení cizojazyčné mateřské školy i všem rodičům, kteří mi dlouhodobý výzkum umožnili.

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na volnou hru dětí v předškolním zařízení, a to především z pohledu rané sekundární socializace dítěte. Teoretická část se soustřeďuje, zejména u 2–4letých dětí, na pedagogická, ontogenetická a sociální východiska důležitá pro hlubší porozumění jejich hře. Dále se věnuje hračce a poznatkům o specifickém používání hraček v tomto věkovém období a také požadavkům na učitelku a její práci při volné hře. Na závěr je zařazena kapitola, která seznamuje s prostředím cizojazyčné mateřské školy, kde byl výzkum realizován.

Praktická část, na základě ročního pozorování, monitoruje vývoj volné hry homogenní skupiny dětí a zjišťuje, jak se proměňuje její kvalita u jednotlivců i skupiny. Sleduje jazyk, který děti během hry používají, potřebu kontaktu s učitelkou, vliv pohlaví dítěte na výběr hračky a hrového partnera. Dále se zaměřuje na porovnání kvality společné volné hry dvou souměřitelných dětských skupin – skupiny s dlouhodobou zkušeností s volnou hrou se skupinou bez pravidelné zkušenosti.

Závěr poukazuje, z výsledků šetření, na důležitost volné hry pro předškolní dítě a na její proměny, a to především v procesu rané sekundární socializace. Věnuje se také možnému praktickému využití poznatků pro další práci učitelky mateřské školy.

Klíčová slova:

hračka, starší batole, mladší předškolní věk, potřeba hrového partnera, volná hra, úloha učitelky, socializace, gender role, cizojazyčné prostředí mateřské školy, pozorování volné hry, společná hra.

Annotation

My diploma thesis is focused on free play of the children in pre-school facilities, primarily from the viewpoint of early secondary socialization of the child. The theoretical part concentrates on pedagogical, ontogenetic and social resources important for deeper understanding of play, especially with 2–4 year old children. This part also deals with toys and observations of specific usage of toys in the given period, and also the requirements on teacher and her work during free play. At the end of the theoretical part there is a chapter acquainting us with the environment of the foreign-language kindergarten, where the

research work was actually carried out.

The practical part, based on one year's observation, monitors development of free play of homogeneous group of children and finds how the quality of play changes with individuals as well as the group. This part observes language used by children during play, monitors the need of contact with the teacher and also the influence of the gender upon the choice of toy and play partner. Another focus lies on a comparison of quality of group free play of two comparable children's groups – one of them being with long term experience with free play and one without such regular experience.

The conclusion of the diploma thesis points out, on the basis of the results of the research, to the importance of free play for a pre-school age child and its transformations, especially in the process of early secondary socialization. The conclusion deals also with possible practical utilization of the observations for further work of a kindergarten teacher.

Key words:

toy, older toddler, younger pre-school age, need of a play partner, free play, role of a teacher, socialization, gender role, foreign-language background of a kindergarten, observation of free play, group play.

Obsah

ÚVOD.....	9
I. TEORETICKÁ ČÁST.....11	
1 Hra.....	11
1.1 Hra a hračka z pohledu historie.....	12
1.1.1 Významné názory na hru v 17.–18. století.....	13
1.1.2 Některé pohledy na hru v 19.–20. století.....	14
1.2 Znaky hry.....	16
1.3 Dělení her.....	18
1.4 Hračka a její místo ve hře.....	20
1.4.1 Hračka dnes.....	21
1.4.2 Výběr vhodné hračky.....	22
1.4.3 Správná hračka.....	23
1.5 Shrnutí.....	24
2 Hra ve vývoji předškolního dítěte.....	25
2.1 Jaké je dítě mezi druhým a čtvrtým rokem.....	25
2.2 Hra starších batolat.....	28
2.2.1 Potřeba hrového partnera.....	30
2.2.2 Vhodné hračky.....	31
2.3 Hra dítěte mezi třetím a čtvrtým rokem.....	32
2.3.1 Potřeba hrového partnera.....	33
2.3.2 Vhodné hračky.....	33
2.4 Co dítěti hra přináší.....	34
2.5 Shrnutí.....	36
3 Volná hra v mateřské škole.....	37
3.1 Vymezení pojmu volná hra.....	37
3.2 Práce nebo hra?.....	38
3.3 Místo volné hry v mateřské škole.....	39
3.4 Úloha učitelky.....	40
3.4.1 Role při volné hře.....	41
3.4.2 Přístupy ke konfliktům.....	42
3.4.3 Možnost pedagogické diagnostiky.....	43
3.5 Terapeutické možnosti volné hry.....	45
3.6 Naplňování základních psychických potřeb ve volné hře.....	46

3.7 Optimální prostředí.....	48
3.8 Shrnutí.....	48
4 Volná hra jako prostředek socializace v MŠ.....	49
4.1 Vymezení pojmu socializace.....	49
4.2 Socializace v rodině.....	50
4.3 Mateřská škola – místo socializace.....	52
4.4 Socializace ve volné hře.....	53
4.4.1 Volná hra v dětské skupině.....	54
4.4.1.1 Výběr hrového partnera	56
4.4.1.2 Komunikace při volné hře a její úloha.....	57
4.4.1.3 Konflikty mezi vrstevníky.....	58
4.4.2 Hra chlapců a dívek.....	59
4.4.2.1 Hra a gender role.....	59
4.4.2.2 Diferenciace hry chlapců a dívek.....	60
4.5 Shrnutí.....	60
5 Cizojazyčná mateřská škola – výzkumný prostor.....	62
5.1 Filosofie mateřské školy.....	62
5.2 Vzdělávací cíle a metody.....	62
5.3 Organizace mateřské školy.....	63
5.4 Výuka anglického jazyka.....	64
5.5 Shrnutí.....	64
II. PRAKTICKÁ ČÁST	66
6 Cíle	66
7 Hypotézy.....	66
7.1 Použité metody.....	67
8 Vlastní výzkum.....	67
8.1 Plán pozorování a jeho realizace.....	68
8.2 Charakteristika dětské skupiny A a školní anamnéza.....	69
8.3 Charakteristika jednotlivých etap pozorování.....	73
8.4 Pozorovací archy I.–III. etapy ve skupině A a postup při zpracování údajů....	74
8.4.1 Vyhodnocení I. etapy.....	76
8.4.2 Vyhodnocení II. etapy.....	83
8.4.3 Vyhodnocení III. etapy.....	88
8.5 Výběr hračky v domácím prostředí – dotaz pro rodiče.....	95

8.5.1 Vyhodnocení dotazu pro rodiče.....	95
8.6 Komparace společné volné hry dětí skupiny A a B.....	98
8.6.1 Vyhodnocení společné hry ve skupině B.....	101
8.6.2 Vyhodnocení společné hry ve skupině A.....	102
9 Shrnutí výsledků a ověření hypotéz.....	103
10 Diskuse.....	115
ZÁVĚR.....	121
Literatura a informační zdroje.....	124
Seznam příloh.....	126
Příloha č. 1.....	1
Příloha č. 2.....	25

ÚVOD

Někdy mají lidé zkreslený pohled na hru, na její význam pro dítě. Berou ji jako doplňkovou činnost, jako něco, co vyplní čas, než se začne s něčím „užitečným“. Tento pohled mají bohužel i mnohé učitelky v mateřských školách. Žijeme v době, která „tlačí“ na výkon a produktivitu, je přece důležité mít výsledky. Pokud však budeme takto přistupovat k našim nejmenším, mnoho zkažíme. Vždyť hra je to nejpřirozenější, co děti mají, co k nim opravdu patří! Ne nadarmo je předškolní období nazýváno „zlatým věkem“ hry.

Již dlouhou dobu pracuji s dětmi a poslední dva roky jsem zaměstnána v mateřské škole. Vždy jsem velmi ráda pozorovala spontánní hru dětí. Fascinovalo mě jejich zaujetí, vstupování do jednotlivých rolí, jejich vzájemná komunikace a navazování herních vztahů. Děti byly najednou ve svém světě, kterému rozuměly, kde se jim líbilo a nejlépe vyhovovalo. Hra dětí mě ohromovala právě tím, jak se jí děti cele vydávají a prožívají každý její okamžik. To mě vedlo k tomu, že jsem si téma volné hry zvolila i k napsání své diplomové práce. Mým cílem bylo dozvědět se více z teorie i z praxe hry – při jejím pozorování. Zajímalo mě, jak se dětská hra bude s věkem proměňovat, jak se budou měnit dětské zájmy, jak bude vypadat hra chlapců a dívek, jakou roli zaujímá v procesu socializace a co vše dítěti přináší. Se svým přibližně ročním pozorováním volné hry jsem začala u skupiny 2,5–3letých dětí, proto se v teoretické části zaměřím převážně na charakteristiku období mezi druhým a čtvrtým rokem života dítěte.

Byla bych ráda, kdyby tato práce mohla pomoci některým učitelkám mateřských škol odhalit přínos volné hry pro dítě a přehodnotit k ní své postoje. Zdá se mi, že mnohé učitelky se bojí nechat děti volně si hrát a neustále do hry zasahují. Podle mého názoru je to určitá nedůvěra ve schopnosti dítěte, v to, že i když je malé, mnoho věcí již dokáže samo. Možná zde také hrají svoji roli předsudky o neomylnosti a svrchovanosti dospělého. Jak se ale dítě může rozvinout do tvořivého, samostatného jedince, pokud mu dospělý tuto šanci nedá? V současnosti je také hra dětí atakována komfortem, jak v rodinách, tak i v mateřských školách. Děti si začnou hrát a hned po sobě musejí hračky uklízet. Někdy jsou vybízeny, aby si s danou hračkou nehrály, protože by „udělaly“ nepořádek. Hra vychází z vnitřku dítěte. Aby si dítě mohlo plynule, nerušeně hrát, potřebuje někdy přebíhat od jedné hračky k druhé, zkoumat okolí a „nezdržovat se“ s uklízením. A my, dospělí, bychom měli dětem tuto „potřebu“ umožnit.

Mohu říci, že pokud bych neměla možnost dlouhodobě pozorovat děti z mé třídy při volné hře, nikdy bych je nepoznala ani jim neporozuměla tak, jak je znám dnes. A za to jsem velmi vděčná. V průběhu přibližně dvou let jsme dělali společně s dětmi mnoho zajímavých projektů a aktivit. Na moji občasnou otázku: „Děti, co byste chtěly dnes dělat?“, však vždy shodně odpovídaly: „Hrát si.“

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 HRA

Zamyslíme-li se nad tím, co neodmyslitelně patří k dítěti předškolního věku, hra bude určitě mezi prvními aspekty, které nás napadnou. Hra je významnou a neoddělitelnou součástí tohoto období lidského života. Mišurcová, Fišer a Fixl (1980) ji pokládají za hlavní a převládající činnost dítěte, specifickou formu učení, za přípravu na školu a další život.

Hra provází člověka od nepaměti. Naplňuje jeho dětství a mládí a má také důležitou funkci v dospělém věku. Hra je považována za samozřejmou součást každodenního života, je součástí kultury. Byla a je předmětem zájmu odborníků z mnoha různých vědních oborů, je zkoumána, analyzována a klasifikována. Mišurcová, Fišer a Fixl (1980) upozorňují na to, že z vědeckého i praktického hlediska je s hrou spojeno mnoho otázek, jako např.: Co je to vlastně hra? Jaký má smysl pro život jedince i společnosti? Proč si dítě hraje? Jak si má dítě hrát, aby se optimálně vyvíjelo po stránce tělesné i duševní?

Podle Severové (1982), začaly otázky hry zajímat pracovníky různých oborů ještě před tím, než psychologové objevili význam spontánní činnosti pro vývoj dítěte. Specifické znaky, protiklady a paradoxy dětské hry přitahovaly pozornost především pedagogů. Nešlo si nevšimnout spontánnosti a elánu, dětské vytrvalosti a neúnavnosti, které hry obsahovaly. Začalo sílit přesvědčení, že hra musí v životě dítěte plnit nějakou důležitou funkci. Vždyť hry, které byly kvůli své „neužitečnosti“ považovány za zdánlivě bezvýznamné, byly hojně zastoupeny v každodenních dětských činnostech! Ukázalo se, že děti jsou ke hře silně, bezprostředně motivovány a nemusí se k hraní nutit. V dějinách pedagogiky se tak setkáváme se snahou o využití hry, zejména v předškolní výchově.

Příhoda (1963) přikládá hře v životě předškolního dítěte velký význam: „Dítě žije v této době téměř cele hrou, která je netoliko jeho přítomným životem, nýbrž i jeho školou nervosvalové koordinace, obratnosti, rozumové bystrosti, společenského soužití i morálky. Hra je v této době životním středem i spolutvořitelkou další ontogeneze.“ (Příhoda, 1963, s. 237)

Opravilová (2004) spatřuje podstatu hry v tom, že je přímo založena na možnostech dítěte a je pro ně přirozeně zvládnutelná. Hra podporuje jeho psychickou rovnováhu, přináší mu klid a vyrovnanost. Ověřuje schopnosti dítěte něco vyřešit, zpřesňuje jeho vědomosti, rozvíjí dovednosti a zároveň obohacuje komunikaci a sociální vazby. Je pro ně

příjemnou a uspokojující činností, do které může vložit nejenom všechny své schopnosti, ale také rozum a cit. Obsah hry určuje materiální a sociální prostředí, a tak se do hry promítají prožitky a zkušenosti z prostředí, ve kterém dítě žije. Hra je pro dítě do jisté míry jeho vlastním výtvořem. V pedagogické praxi má nezastupitelnou úlohu.

„Vzhledem k tomu, že se ve hře rozvíjí právě to, co tkví v podstatě lidské bytosti, plyne pro pedagogickou praxi nutnost respektovat závažnost herní činnosti i potřeba znát obecné znaky, které ji charakterizují.“ (Oprailová, 2004, s. 8)

1.1 Hra a hračka z pohledu historie

„Z letného pohledu na historický vývoj hry a hračky vyplývá, že, přestože se podstatně měnil svět, v němž lidstvo žije, a že se v něm vystřídaly nesčetné generace, hra a hračka, i když v sobě vždy nesly obraz své doby, byly a jsou výchovným prostředkem ověřeným zkušeností věků a nerozlučným přívrstvkem dětství a lidské kultury. Jsou jedním ze svorníků, který nás spojuje s celou historií lidstva.“ (Mišurcová, Fišer, Fixl 1980, s. 12–13)

Z archeologických vykopávek a pozdějších památek literárních víme, že hra a hračka provází lidskou společnost od vzniku dějin. Předměty připomínající hračky nacházíme v různých dobách a národech. Většinou se vzájemně podobají, i když byly nalezeny na různých místech, v různém čase i kulturách. První z nich byly objeveny při vykopávkách starých civilizací a s určitostí nelze říci, zda se jednalo o hračky, nebo kultovní předměty. Z vykopávek ze starověkého Egypta tak známe míč z papyru, dřevěného krokodýla a panenky, ze starého Řecka např. figurky koníků a vojáčků, vozíky a panenky z různých materiálů. První, kdo v historii upozornil na praktický význam hry, byl s největší pravděpodobností Platón. Podobně také Aristoteles se zabývá myšlenkami o funkci hry v lidském životě a o jejím využití ve výchově dětí a mládeže. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)

Jeden z Platonových výroků zní: „Příteli, nezacházej s dětmi při učení násilně, nýbrž ať se učí formou hry, abys také lépe mohl pozorovat, k čemu se kdo svou přirozeností hodí.“ (In Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)

Jak se dále dozvídáme z publikace autorů Mišurcové, Fišera a Fixla (1980), pozornost hře věnovali také středověcí myslitelé. Dětem z nejvyšších společenských tříd doporučovali výuku čtení hravým způsobem pomocí písmenek ze dřeva nebo slonoviny. V období renesance dochází k rozvoji her pohybových a intelektuálních (např. hádanek a

her s obrázky), hra a hračka se postupně zapojuje do výchovy a pomalu se stává předmětem zájmu pedagogů. Borecký (1982) uvádí, že středověké hračky byly zřejmě jednoduché, hlavní hračkou byl rytíř na koni. Dále konstatuje, že ani renesance nepřináší významnější rozmach hraček a k největšímu rozvoji výroby hraček dochází teprve v 16. století.

Dobový pohled na význam hry a hračky pro dítě se úměrně měnil s proměnou názorů na postavení dítěte a na jeho společenskou hodnotu. Od 18. století se utváří povědomí o odlišnosti dítěte od dospělého, hry a hračky se vědomě diferencují a promyšleně využívají ve výchově dětí. Důraz je kladen na didaktickou funkci hry, a tak vznikají hry k elementárnímu vyučování, jako např. skládací abeceda, početní domino a hra s hudebními kartami. (Mišurcová, Fišer, Fixl 1980)

Severová (1982) upozorňuje však na to, že ještě na přelomu 18. a 19. století je poměrně běžný negativní postoj k dětským hrám. Hra podle tehdejších striktních pedagogů odvádí od práce a od Boha. Panoval také názor, že ten, kdo si hraje v dětství a v mládí, bude si hrát i v dospělosti. Podle Opravilové (2004) se teoretické úvahy o hře a její podstatě objevují, až na několik výjimek (J. A. Komenský, J. J. Rousseau, F. W. Fröbel), teprve v 19. století, které se obrací k dítěti v mnoha směrech.

1.1.1 Významné názory na hru v 17.–18. století

„Kdykoli tedy děti, od jiných něco vidouc, téhož dělati se pokoušejí, přáti jim toho: avšak některé věci nebezpečné by byly (jako nožem krájeti, sekerou sekati etc.), v něčem pak, dětem to do rukou dada, škoda by se státi mohla (jako s hrnci, sklenicemi, knihami etc. zacházení), příhodné bude místo pravého nádobí přistrojené pro ně titěrky míti: nože olovené neb sic tupé, sekery a kordy dřevěné, knížky staré, nepotřebné, bubny, truby koně etc. dřevěné, pluhy, vozíčky, sáně, domy etc. malé a cokoli podobného: s těmi věcmi nech třeba vždycky hrají, a tím sobě tělo k zdraví, mysl k jemnosti, oudy těla k hbitosti a potočivosti cvičí.“ (Komenský, 1992, s. 87–88)

V počátcích humanismu, kdy převažoval většinou lhostejný a necitlivý postoj k dítěti, nacházíme pozoruhodné názory na hru v díle J. A. Komenského (1592–1670). Na základě faktů získaných vlastní zkušeností dokázal pochopit a odhalit důležitost herní činnosti pro zdravý vývoj dítěte, a tak předstihl svoji dobu. Komenský začlenil hru do své pedagogické soustavy a objasnil její široké možnosti při výchově. Ve hře předškolních dětí spatřoval přirozený projev jejich činorodosti, považoval ji za nejpřirozenější způsob učení.

Hra dítěti přináší jednak pobavení a obohacení znalostí, dále pak rozvoj smyslů a myšlení. Potřebu hry nejmenších dětí pokládal za srovnatelnou s potřebou výživy a spánku. Přehled dobové charakteristiky her a hraček najdeme zejména v Komenského spisu Svět v obrazech. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)

Oprailová (2005) konstatuje, že první polovina 18. století zdůrazňovala osvícenské ideje lidskosti. Významným myslitelem tohoto období byl J. J. Rousseau (1712–1778). Ve své koncepci chápání vývoje dítěte uplatnil princip přirozenosti a jeho názory o radostně prožitém dětství ovlivnily úvahy o výchově dítěte natrvalo. Podle Jůvy (2001) byla jedním z nejsilnějších prvků Rousseauovy pedagogiky láska k dítěti. Rousseau opírá veškerou výchovu o osobní zkušenost. Děti mají ke všemu dospět vlastním pozorováním, uvažováním a vlastní empirií. Rousseauův postoj k dětem a ke hře vyjadřuje i následující výrok: „Lidé, milujte děti, přejte jim jejich hry, jejich zábavy a jejich roztomilý instinkt. Komu z vás nebylo někdy líto toho věku, kdy je na rtech ustavičně úsměv a v srdci klid.“ (In Jůva, 2001, s. 33)

1.1.2 Některé pohledy na hru v 19.–20. století

Millarová (1978) uvádí, že podle vzoru pedagogických reformátorů 17.–19. století zastávali učitelé stále více názor, že výchova musí vycházet ze zájmu dítěte a stupně jeho vývoje. Podle Kořátkové (2005) dochází s průmyslovou revolucí v 19. století ke vzniku předškolních institucí a tím i k většímu obratu k dítěti a jeho charakteristické „potřebě“, dětské hře. Hra přitahovala pozornost nejen pedagogů, ale i pracovníků ostatních vědních oborů, jako např. filosofů a psychologů. To pomáhalo sledovat hru z odlišných pohledů a prozkoumávat její různé stránky.

Svémi názory na hru významně přispěl F. W. Fröbel (1782–1852), který patří mezi nejpřednější průkopníky předškolní výchovy 19. století. Hru chápal jako velmi významnou činnost dětí, vyvolanou a řízenou dítětem samým. Zdůraznil její důležitost v procesu učení; vnímal ji jako prostředek, s jehož pomocí si dítě uchovává celistvost svých prožitků. Podle jeho názoru stojí hra mezi dvěma protikladnými silami – přírodní a duchovní, mezi emocemi a intelektem. Dítěti tak slouží jako sjednocující mechanismus. Je zprostředkujícím činitelem mezi znalostmi, které si dítě osvojuje a přirozeným duševním vývojem. (Bruceová, 1996)

Mišurcová, Fišer a Fixl (1980) uvádí, že Fröbel je známý také svými didaktickými pomůckami, nazvanými „dárky“. Fröbelovy dárky obsahovaly míč, kouli, krychli, válec a

stavebnice a byly určeny nejen rodinám, ale i vznikajícím mateřským školám.

Vedle důrazu na didaktickou funkci hry se v praxi začínají prosazovat názory, které vidí ve hře především zdroj zábavy. To se odráží i v rozšíření sortimentu hraček. Vznikají nové typy hraček, zobrazující to, co přinesl technický pokrok, jako např. vláčky a parní stroje. K nejpozoruhodnějším novinkám patří hračky mechanické. (Mišurcová, Fišer, Fixl 1980)

Dvacáté století se, podle Severové (1982), obrací k dítěti (je nazýváno „stoletím dítěte“), zájem o hru a hračku se v celém kulturním světě zintenzivňuje. Dětská hra je stále více středem zájmu mnoha vědních oborů. Významným psychologem, který se zabýval otázkami dětské hry, byl L. S. Vygotskij (1896–1934), který odmítá do té doby jednostranné, psychoanalytické pojetí hry jako činnosti závislé převážně na vnitřních činitelích. Ve 30. letech se ve svých výzkumech zabýval především symbolickou hrou, které připisuje mimořádný vývojový význam, a to zejména v oblasti intelektu. Jeho výzkum vychází ze srovnání hry dítěte, které ještě není schopno vytvářet představy, s hrou dítěte, které již představy vytváří.

Jak uvádí Millarová (1978), od poloviny 19. století jsou formulovány teorie hry, které se snaží objevit její funkci a podstatu. První z nich vychází z představy o „přebytečné energii“ a byla vypracována anglickým filosofem Herbertem Spencerem (1820–1903). Domníval se, že důvodem k dětské hře je přebytek energie, které dítě potřebuje vybit. Spencer převzal tento názor nepochybně od německého básníka F. Schillera, který téměř o sto let dříve považuje hru za projev přemíry energie a za zdroj všeho umění. Tuto teorii však nelze považovat za uspokojivou. Severová (1982) zastává názor, že není možné pouze nadbytkem energie objasnit všechny možné aspekty a funkce dětské hry. Německý psycholog Karel Groos (1861–1946) pokládá za hlavní motivační zdroj hry potřebu činnosti či fungování. Hru chápal jako obecný impuls k procvičování instinktů, který je úzce spojen s napodobováním. I tato teorie měla své nedostatky. Není snadné vysvětlit hru dospělých jedinců teorií, že hra je vlastně instinkt pro nacvičování instinktů v dospělosti. (Millarová, 1978)

Prvním vědcem, který se vážně zabýval tím, které hračky děti upřednostňují a kdy jim dávají jména, byl americký profesor psychologie a pedagogiky G. S. Hall (1846–1924). Vypracoval takzvanou rekapitulační teorii, ve které vychází z teorie evoluční. Podle něj dítě při svých hrách znovu prožívá vývoj lidstva. Domníval se, že zkušenosti předků jsou dědičně předávány, a tak např. radost dětí při hře s vodou může odkazovat na hravé

rejdění rybích předků v moři. Se vzrůstajícími poznatky o funkci genů však tato teorie neobstála. (Millarová, 1978)

Opravilová (2004) uvádí, že poněkud dále v pochopení významu hry dospěl začátkem 20. století S. Freud (1856–1939). Rozpracoval psychoanalýzu jako metodu léčby duševních nemocí a hry v ní využívá náhodně při léčbě duševně narušených dětí. Ve hře spatřuje možnost, jak proniknout do hlubinných stránek osobnosti a poznat přání, zaměření a konflikty jedince, které se právě do hry promítají. Jak autorka dále zmiňuje, dnes z celé Freudovy teorie přetrvává především názor, že podnětem k dětské hře je snaha vyrovnat se s nějakou událostí.

S pojmem „hra“ je spojeno i jméno Jeana Piageta (1896–1980). Piagetova vývojová psychologie zaujímá naprosto výjimečné postavení a vytvořená teorie hry souvisí s jeho chápáním růstu inteligence. Piaget a Inhelderová (1968) rozlišují čtyři základní období intelektuálního vývoje, z nichž první dvě, senzomotorické období (do dvou let) a období symbolické reprezentace (2–7 let), zahrnují batolecí a předškolní věk. Intelektuální vývoj dítěte určuje z velké části to, jak hra vypadá. Za vrchol dětské hry pokládají autoři hru symbolickou, která přeměňuje skutečnost tím, že ji víceméně zcela asimiluje potřebám „já“. Nápodoba (tj. přizpůsobování se), pokud si je sama cílem, je podle nich víceméně čistou akomodací. Inteligence je rovnováhou mezi asimilací a akomodací.

1.2 Znaky hry

„Hra je dobrovolnou spontánní činností a svobodným sebeuplatněním člověka. Není úkolem, jehož splnění je spojeno s vědomím odpovědnosti. Není činností na rozkaz: nařízená hra není hra ve vlastním smyslu slova, je jen její reprodukci.“ (Mišurcová, Fišer, Fixl 1980, s. 30)

Každou opravdovou hru provázejí určité znaky, je charakteristická určitými specifikami, podle kterých můžeme poznat, zda si dítě skutečně hraje. Borecký (1982) zdůrazňuje, že znát tyto rysy je důležité nejen pro porozumění hře, ale i pro odlišení od projevů, které hrou nejsou a pouze ji připomínají. Ve své publikaci znaky hry vymezuje takto:

Hraní je vždy **smysluplné**, každá hra něco znamená a vždy lze najít okamžik, který jí dává smysl. O hře mluvíme tehdy, kdy se úmyslně vytváří její vnitřní smysl. Tento vnitřní smysl hry není určen předem, ale uskutečňuje se vlastním rozehráním a v průběhu se vyvíjí.

Hra je **samoučelná**, má svůj cíl a smysl sama v sobě. Doprovází ji radost, napětí a opojení, ale i zážitky nejistoty a náhody. K hrovým prožitkům patří pocit svobody, uskutečňuje se zde plná svoboda seberealizace.

Hrovým zdvojováním rozumíme, když se hra odehrává v imaginární dimenzi zdání, ale zůstává spjata se skutečností. Je vždy hrou na něco, co není skutečné, z reálného však vychází. Zdvojování mezi skutečným a zdáním lze stále obměňovat, ze zdání je vždy možný návrat do skutečnosti. Opravilová (2004) konstatuje, že děti ve hře napodobují činnosti dospělých a sledované události, které pomocí fantazie dotváří. Hra není zcela vymyšlená, ale spíše konstruována ze známých prvků.

Dalším specifickým rysem je **čas hry**, který umožňuje prožitek vnitřní nekonečnosti. I když má každá hra svůj začátek a konec, atmosféra, v níž se odehrává, má zdání nepřerušovaného trvání. Iluze hry umožňuje zastavit čas a opakovat to, k čemu se již v běžném čase nelze vrátit. Podobný je i prožitek **prostoru hry**. Prostor je sice přesně vymezen, dítě však nevnímá jeho hranice jako omezení, ale jako možnost k plnému otevření. Hra má také svá pravidla, která její průběh umožňují. (Borecký, 1982)

Košťátková (2005) vymezuje ve své publikaci znaky hry takto:

- **Spontánnost**, která se projevuje v přirozeném, aktivním chování, v bezprostředním jednání a improvizaci. Dítě samo dává podněty ke hře, stanovuje své cíle a záměry.
- **Zaujetí hrou**, kdy je dítě často tak soustředěno na činnost, že je pro něj těžké ji opustit, vyslovuje nesouhlas s jejím přerušáním.
- **Radost a uspokojení**, kdy je prožitek často provázen samomluvou, která emoce zesiluje.
- **Tvořivost**, která spočívá v originálním upravování skutečností z okolního světa a jejich novém kombinování a má velmi různorodou povahu.
- **Fantazie**, která se podle autorky objevuje ve hře před 3. rokem – zpočátku pouze v některých částech hry a při výběru pomůcek a hraček. V období mezi 3.–6. rokem pomáhá fantazie mimo jiné překlenout omezení dětských možností a má ve hře velmi důležitou úlohu.
- **Opakování** patří mezi dominantní znaky hry. Dítě se rádo vrací ke hře, kterou již vyzkoušelo, do známých konstrukcí či příběhu, nebo tam, kde došlo ke shodě s ostatními dětmi.
- **Přijetí role**, kterou hra nabývá nové dimenze. Dítě si podle svého zájmu přetváří

určité situace a na základě odpozorovaného jednání, zkušeností a představ volí roli. Tu pak ověřuje ve vztahovém kontextu s ostatními rolemi.

1.3 Dělení her

Dokladem velké rozmanitosti a různorodosti hry a herní činnosti je i mnoho pokusů o její klasifikaci. Různá třídění her pomáhají k jejímu lepšímu porozumění. (Mišurcová, Fišer, Fixl 1980)

Příhoda (1963) dělí hravé zaměstnání na **hry nepodmíněně reflexní** (instinktivní), kam zahrnuje hry experimentační (cloumání předmětem, tahání, chňapání, kousání), lokomoční (pobíhání, skákání, přeskakování, poletování, hopkání, plavání), lovecké (honičky, vyskakování na partnery, číhání, pohyby s fiktivní kořistí), agresivní a obranné (škádlení, pronásledování, unikání, bojové zápasení; hra na schovávanou), sexuální (dvoření, milostné zápasení, upejpání, laskání) a sběratelské (sbírání známek, sbírání lesklých předmětů).

Další skupinu tvoří **hry senzomotorické**, do které autor zařazuje hry dotykové a haptivní (uchopování a ohmatávání předmětů, cumlání a trhání, lechtání, olizování), motorické (házení a vrhání, neobvyklá lokomoce – lezení na stromy, žebříky, chození zpět, po špičkách; manipulace s předměty, hry atletické a rytmicko-taneční), sluchové (bubnování, troubení, zvonění, povykování, výskání, řev, hry hudebně rytmické), zrakové (dělání ohniček, zrcadlení a hra s paprskem, hra s krasohledem, prohlížení obrázků).

Skupinu **her intelektuálních** představují hry funkční (houpání na dřevěném koni, přelévání vody, brouzdání, přikrývání nádoby pokličkou a odkrývání, přesypávání písku, hrabání tunelů, dělání rybníčků), námětové (na listonoše, na lékaře, na konduktéra, na psa, na koně), napodobivé (mytí nádobí, utírání prachu, kouření, holení, nasazování brýlí), fantastické (ošetřování loutky, užití prutu jako ručnice, hovor s vymyšlenou osobou), konstruktivní (stavění, vystřihování, klížení předmětů, řezání, zatloukání hřebíků, dělání vozíků, dělání mýdlových bublin), hlavolamné a skládací (otvírání kouzelných skříněk, vymotávání kroužků z drátěné hračky, skládání obrazců z rozhozených kostek nebo destiček), kombinační (šach, dáma, řešení, rébusů, křížovek).

Poslední skupinu tvoří **hry kolektivní**, mezi které patří hry soutěživé (míčové, akrobatické, lehkootletické, střelení do terče), pospolité (turnaje a manévry, hry na spolek nebo na klub, hry na školu, reje a taneční kola, táboření, hry dramatické), rodinné (hra na tatínka a na maminku, na domov, mateřské hry s panenkou) a stolní (loto, domino a jiné

zábavy, karetní a hazardní hry, ping-pong).

Mišurcová, Fišer, Fixl (1980), stejně jako Příhoda (1963), třídí hry z hlediska psychologického na hry nepodmíněně reflexní (intuitivní), senzomotorické, intelektuální a kolektivní. Dále přidávají dělení her z hlediska pedagogického na **hry tvořivé** – volné, spontánní (dítě si samo volí námět i průběh hry) a **hry s pravidly**. Do her tvořivých autoři zahrnují hry předmětové (dítě manipuluje s předměty, které ho obklopují, rozvíjí své smysly a poznává vlastnosti předmětů), úlohové – námětové (dítě bere na sebe známou sociální roli dospělého, napodobuje činnost dospělého, hraje si na někoho, napodobuje vztahy mezi lidmi), dramatizační – snové (dítě ve své představě vytváří děje, postavy, prožitky, hovoří s vymyšlenou osobou) a konstruktivní (dítě záměrně manipuluje s přirozeným nebo umělým materiálem, předměty a pomůckami, které připomínají skutečnost svým vzhledem nebo funkcí). Hry s pravidly zahrnují hry pohybové (na honěnou, míčové hry, hry se zpěvem) a didaktické (s pedagogickým záměrem).

Podle Opravilové (2004) se dělení her na dvě základní skupiny, na hry tvořivé a hry s pravidly, v současné předškolní pedagogice již nepoužívá. Základem pro toto dělení bylo organizační hledisko, které vyhovovalo učebně disciplinárnímu způsobu práce mateřské školy. Ve své publikaci nabízí autorka klasifikaci her, které mohou vycházet z následujícího typu dělení:

- podle schopností, které rozvíjejí (smyslové, pohybové, intelektuální a speciální);
- podle typu činnosti (napodobovací, dramatizující, konstruktivní a fiktivní);
- podle místa (exteriérové a interiérové);
- podle počtu hráčů (individuální, párové a skupinové);
- podle věku (hra kojenců, batolat, předškoláků);
- podle pohlaví (dívčí a chlapecké). (Opravilová, 2004)

Hry do čtyř skupin, podle povahy jejich vnitřního smyslu, rozdělil Roger Cailloise (1998). Do první skupiny řadí hry **agonální**, které jsou založeny na principu soupeření, boje a zápasu. Smyslem hry je dosažení vítězství a herním prostředkem v těchto hrách je často míč. Druhou skupinu tvoří hry **aleatorické**, které jsou založeny na náhodě a štěstí a nemůžeme je přímo ovlivnit. Zahrnují např. karetní hry, kostky, videohry, počítačové hry, rozpočítadla a sázky.

Třetí skupinu tvoří hry **mimetické**, vycházející z principu napodobování, předstírání

a hrového zdvojování. Do této skupiny lze zahrnout napodobivé hry s hračkami, loutkami a panenkami, hraní rolí, převlékání kostýmů.

Čtvrtá skupina her **vertigonálních** je založena na principu závratí. Smyslem hry je vnést paniku do bdělého vědomí a ohrozit fyzickou rovnováhu. K těmto hrám patří např. houpání, bezpečné skoky a jízda na kolotoči. (In Borecký, 1982)

1.4 Hračka a její místo ve hře

„Většina her potřebuje materiální podnět – hmotný předmět, ať již skutečnou věc z okolí dítěte, nebo předmět pro hru speciálně určený – hračku”. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980, s. 32)

Borecký (1982) konstatuje, že hračka má svůj druhotný význam jako předmět dětem vyrobený pro radost (nebo výrobek hračkářského průmyslu), ale primárně se stává hračkou až prostřednictvím hrajícího. Hračkou se může stát každý předmět, kterého je, obdobně jako u hračky, použito ke hře. Ztrácí tak svá předmětná určení a může přijmout nové významy. Ve hře získává hračka pro hrajícího dvojí smysl. Je skutečným předmětem a zároveň si drží svou tajuplnou realitu (např. dřevěný špalíček se promění v očích dítěte ve vojáka či panenku). Millarová (1978) přikládá těmto předmětům stejnou důležitost, jakou mají pro dítě hračky. Jsou to předměty, které jsou explorovány, které něco „dělají“, které pomáhají dětem osvojit si různé dovednosti (pohybové, percepční), anebo materiály, se kterými lze různě manipulovat. Autorka uvádí, že pozornost dítěte přitahuje novost a změny všeho druhu: vše nové, pestré, vše co se pohybuje, létá, co zvoní, svítí nebo je drsné na omak.

Podle Mišurcové, Fišera a Fixla (1980) odráží hračka svět, ve kterém dítě žije a tím mu pomáhá vytvářet představované podmínky ve hře. Motivuje činnost dítěte, aby se mohlo plně projevit a vyžít. Hra s vhodnou hračkou podporuje fantazii a tvořivé myšlení dítěte, podporuje tělesný rozvoj a připravuje na život mezi ostatními lidmi. Pro utváření sociálních postojů a vztahů jsou významné hry s panenkou – loutkou, které patří k nejstarším a nejrozšířenějším hračkám. V loutce bývá vedle textilních zvířátek nejčastěji znázorněna lidská postava, především chlapečka nebo holčičky. Ta při hře umožňuje nejlépe prožít láskyplný vztah matka – dítě. Panenka a zvířátko jsou významné pro citový vývoj dítěte, odpovídají jeho potřebě soustředit na někoho péči a náklonnost. Panenka umožňuje také dětem sdružit se při společných hrách, poskytuje mnoho situací pro sociální vývoj dítěte. Předpokládanou úlohu měkkých hraček však zpochybňuje ve své publikaci

Millarová (1978). Uvádí, že nezná žádné experimentální doklady o tom, že chování těchto hraček v náruči dítěte redukuje jeho úzkost, anebo působí jako náhrada za matku.

Mišurcová, Fišer a Fixl (1980) konstatují, že maňásek, loutka nebo maska navozují hry na divadlo, kde se rozvíjí dětská tvořivost a fantazie; hudební hračky (bubínky, píšťalky, rolničky, činelky apod.) zase otvírají dětem bránu do světa hudby a podněcují rozvoj jejich tvořivých schopností. K rozvoji pohybové aktivity slouží pohybové hračky, které pomáhají rozvíjet přirozené pohyby (lezení, chůze, běh, chytání, házení) a podporují rozvoj umělé lokomoce. Z hraček je to např. vozíček, trakař, šlapací auta, různá vozítka a koloběžky. Při používání těchto dopravních prostředků se dítě také učí zvládat s tím spojené sociální situace. Autoři upozorňují na to, že mnohé hračky přispívají také k rozumovému rozvoji dítěte. Jedná se především o hračky námětové, které přibližují dětem okolní svět a takové, které rozvíjejí duševní funkce (vnímání, myšlení, představivost a paměť). Na svět techniky může dítě připravit hra s technickými hračkami, mezi které patří především stavebnice. Stavebnice pomáhají rozvíjet prostorové vnímání, soustředěnost a pozornost; dítě se učí kombinovat, řešit a hledat nové možnosti a stále tvořit. Rozvíjí také sociální vztahy – poskytuje dětem možnost k spolupráci.

1.4.1 Hračka dnes

S vývojem a proměnou společnosti se mění i přístup dospělých a dětí k hračce. Doba, kdy dětem vyráběli hračky rodiče, je již dávno za námi. V obchodech lze koupit stále propracovanější, detailnější a dokonalejší hračky, přírodní materiály jsou často nahrazeny plasty. Opravilová (2004) upozorňuje na to, že když rodiče dětem hračky vyráběli, předávali jim tak své zkušenosti a představy. Ještě v nedávné minulosti stačily dětem ke hře i různé předměty, jako např. kamínky, špalíčky, korálky a přírodniny, které dnešní doba považuje za nedostatečný impuls ke hře.

Příhoda (1963) charakterizuje tento zvrát doby následovně: „Je pravděpodobné, že jsou děti vychované v jakémsi domácím hračkářském krámmě povrchnější, blazeovanější a zakrnělejší v nejtvořivějších vlastnostech, v iniciativnosti, představivosti a intuici.” (Příhoda, 1963, s. 166)

Podle Mišurcové, Fišera a Fixla (1980), stoupá právě ve světě, který se stává více uměle vytvářeným, význam hračky. Nejenom že hračka všestranně podporuje dětskou aktivitu, ale nahrazuje i omezení styku s přírodou, jež s sebou přináší postupující civilizace.

Opravilová (2004) přisuzuje hračkám dvojí hodnotu – jsou součástí hmotného prostředí, které ovlivňuje vývoj a výchovu a zároveň cenným kulturním statkem. Hračky odrážejí způsob života společnosti a její civilizační úroveň. Podle autorky mají české tradiční hračky převážně vysokou kulturní úroveň, vtip a fantazii a jejich zpracování je vkusné. Mají cit pro volbu přírodního materiálu i estetickou působivost, nechybí ani porozumění pro psychiku dítěte. Hračky elektronické a módně technické se k nám dovážejí ze zahraničí. Millarová (1978) konstatuje, že děti velmi zajímají hračky, které napodobují „skutečnou věc“, jako jsou např. domečky pro panenky s lustrem, který se může rozsvítit, autíčka, která jsou přesnými kopiemi automobilů, vysavače a pračky, „jako má maminka“.

Opravilová (2004) uvádí, že v současnosti je většina hraček na trhu doprovázena příslibem výchovnosti, slibuje rozvoj motoriky, inteligence, jednotlivých psychických funkcí a vlastností, zaručuje úspěch v rozvoji jedince. Miminko s dokonalými funkcemi (slintá, čurá, pije z lahvičky, dá se přebalovat a koupat) je označováno za vzdělávací, naučnou, kreativní a dokonalou hračku. Jak dokládá průzkum trhu, změna životního stylu se projevila i ústupem od klasických hraček. Autorka se zamýšlí nad tím, je-li tato situace jen otázkou komerce, snahou o celkovou akceleraci vývoje a získání času na zvládnutí složitosti dnešního světa, anebo otázkou posunu v hodnocení prožitkového, etického i výchovného významu hry. Hra dnešního dítěte se změnila také v tom, že ztratila svůj bezprostředně přípravný charakter. V minulosti byla hra spjata s pracovní činností, hračka v ní sloužila především jako zmenšený pracovní nástroj. Dnešní pracovní nástroje jsou tak složité, že se s nimi v dětství nelze naučit zacházet, nebo tak jednoduché, že k ovládnutí stačí pouze jeden stisk.

1.4.2 Výběr vhodné hračky

Jeden z výroků N. K. Krupské zní: „K dětské hračce nemůžeme přistupovat z hlediska toho, co se líbí dospělému člověku. K hračce musíme přistupovat z hlediska toho, co se líbí dítěti a co dítě potřebuje“. (In Mišurcová, Fišer a Fixl, 1980)

Podle Opravilové (2004) je současná nabídka hraček nadstandardní a s tím mohou být při výběru hračky spojena i následující rizika. Často vycházíme z toho, co se nám samotným líbí a často také „předbíháme“ vývojovou úroveň dítěte. Prostřednictvím hračky chceme posouvat (akcelarovat) vývoj kupředu. Předkládáme náročnější hračky odpovídající vyššímu věku, které tak ztrácejí stimulační hodnotu a způsobují u dětí nezájem. Pokud dáme hračku patřící k nižší vývojové úrovni, než jaké dítě dosáhlo,

musíme doufat, že si ji dítě „svým“ způsobem zapojí do svého hracího kontextu.

Jak tedy vybíráme vhodnou hračku? Mišurcová, Fišer a Fixl (1980) nabízejí hlediska, která lze při výběru hračky brát v úvahu.

- Odpovídá hračka věku dítěte?
- Ponechává prostor pro dětskou fantazii?
- Umožňuje co nejvšestrannější činnost?
- Je její námět srozumitelný a obohacuje dětské poznání?
- Přispívá k rozvoji přátelských vztahů?
- Má vhodnou velikost?
- Je z vhodného materiálu, je pevná a trvanlivá?
- Odpovídá požadavkům hygieny a bezpečnosti?
- Má vhodnou barvu a tvar?
- Je přiměřená příležitosti, při které byla věnována? (Mišurcová, Fišer a Fixl, 1980)

Autoři dále uvádějí, že při výběru je důležité věnovat pozornost tomu, aby hračky, které dítě má, nebyly jen náhodným souborem. Měly by tvořit celek odpovídající duševnímu a tělesnému vývoji dítěte a přispívat k jeho harmonickému rozvoji. Dítě nepotřebuje hraček mnoho, ale tolik, aby si mohlo zorganizovat různorodou a nápaditou hru. Ve své publikaci dělí autoři hračky do tří skupin, na hračky hotové (automatické a obyčejné), polohotové (stavebnice) a hmoty. Dítě by mělo mít několik hraček z prvních dvou skupin a dostatek hmot na hraní. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)

1.4.3 Správná hračka

V České republice se každý rok při příležitosti Salonu hraček koná soutěž Správná hračka. Vznikla na základě snahy o správné posouzení hodnoty hračky. Obě akce pořádá Asociace předškolní výchovy ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy v Praze a jsou jedním ze způsobů, jak informovat rodiče i pedagogy o vhodných hračkách a zorientovat se v nepřehledném sortimentu. Hračka, která je oceněna, má při prodeji a propagaci právo užívat označení logem „Správná hračka“. Opravilová (2004)

Správná hračka by měla:

- podněcovat pohybový, smyslový, rozumový, citový a etický vývoj dítěte;

- rozvíjet jeho společenské postoje a napomáhat utváření dobrých zvyků;
- podněcovat a usměrňovat fantazii a tvořivost;
- být hygienicky a zdravotně nezávadná, bezpečná;
- vkusná a pro děti přitažlivá;
- trvanlivá a odolná, zejména je-li určena pro hru skupiny dětí. (Opravilová, 2004, s. 27)

1.5 Shrnutí

Hra provází člověka od nepaměti, je součástí kultury, naplňuje jeho dětství a mládí. První, kdo upozornil na praktickou cenu hry, byl pravděpodobně Platon; o historii hračky se dovídáme z archeologických nálezů a pozdějších literárních památek. Dobový pohled na význam hry a hračky pro dítě se měnil úměrně s proměnou názorů na postavení dítěte a jeho společenskou hodnotu, na přelomu 18. a 19. století je však ještě poměrně běžný negativní postoj ke hrám. Teoretické úvahy o hře a její podstatě se až na několik výjimek (J. A. Komenský, J. J. Rousseau, F. W. Fröbel) objevují teprve v 19. století, které se obrací k dítěti v mnoha směrech. Od poloviny 19. století jsou formulovány teorie hry, které se snaží objevit její funkci a podstatu.

Každou opravdovou hru provázejí určité znaky, podle kterých můžeme poznat, zda si dítě skutečně hraje (např. dobrovolnost, spontánnost, zaujetí hrou, radost a uspokojení, opakování). Dokladem velké rozmanitosti a různorodosti hry a herní činnosti je i mnoho pokusů o její klasifikaci, které pomáhají k jejímu lepšímu porozumění. Jedním ze současných typů klasifikace her je dělení podle schopností, které hry rozvíjejí; podle typu činnosti; podle místa; podle počtu hráčů; podle věku a podle pohlaví.

Většina her potřebuje materiální podnět – hmotný předmět, hračku. Hračka odráží okolní svět, ve kterém dítě žije, motivuje činnost dítěte, aby se ve hře mohlo plně projevit a využít. Hra s vhodnou hračkou podporuje fantazii a tvořivé myšlení dítěte, podporuje tělesný rozvoj a připravuje na život mezi ostatními lidmi. Dnešní doba považuje za nedostatečný impuls ke hře hru s různými předměty, jako např. kamínky, špalíčky, korálky a přírodninami, rodiče také většinou již dětem hračky nevyrábí. Dnes jsou dětem běžně představovány „dokonalé“ hračky. Výběr vhodné hračky pro dítě by měl být řízen určitými kritérii (např. věk dítěte, srozumitelnost, velikost, vhodný materiál a bezpečnost). V České republice se každý rok koná soutěž Správná hračka, kterou pořádá Asociace předškolní výchovy ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy v Praze.

2 HRA VE VÝVOJI PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Přestože vývoj každého dítěte prochází shodnými vývojovými obdobími, dítě zůstává individuem. Jak uvádí Kořátková (2008), jednotlivé děti se od počátku svého vývoje chovají odlišně, i když podmínky a výchova jsou poměrně srovnatelné. To tedy potvrzuje, že každého jedince ovlivňují určité vrozené dispozice, jako je např. temperament. Výchova a prostředí hrají však ve vývoji dítěte také svoji důležitou úlohu. Čačka (1994) konstatuje, že jsou velmi pestré a bohaté i individuální faktory dětského duševního vývoje. Podle Boreckého (1982) je tedy vývoj hry nezbytné chápat v kontextu celkového vývoje osobnosti, v souvislosti s rozvojem rozumových schopností, citového zrání a socializace.

2.1 Jaké je dítě mezi druhým a čtvrtým rokem

Časová perioda mezi druhým a čtvrtým rokem dítěte v sobě zahrnuje dvě vývojová období, a to období staršího batolete a období mladšího předškolního věku. Příhoda (1963) charakterizuje batolecí období (od 1 do 3 let) takto: „Pro lidskou ontogenezi má tato doba dvou let větší význam nežli kterákoli další životní fáze. Vždyť je to období intenzivního budování tělesné tkáně i psychického rozvoje, ale nikoli již tak překotného jako v etapě nitroděložní a kojenecké. Je v něm zřetelný rozdíl mezi 1.–2. a mezi 2.–3. rokem, takže mluvíme o batoleti mladším a starším. V těchto dvou letech se zdokonaluje orientace v prostředí, experimentace se přeměňuje ve hru, s poznáním jáství se rozvíjí nový poměr citový i volní k úzkému ještě společenství a s postupem mluvní komunikace i se všemi ostatními složkami chování nabývají nové kvality nové asociační pochody, označované jako intelekt či inteligence“. (Příhoda, 1963, s. 151)

Období mezi druhým a třetím rokem popisuje Příhoda (1963) takto: Od druhého roku do konce třetího je jiné období v sobě ukončené, jež obsahuje rozvíjející se batoleství až do ovládnutí řeči, avšak náležejícímu ještě k prvnímu dětství. Ve druhém roce se jasněji ukazuje typ nervové soustavy, ve třetím roce probíhá vývoj mozku. Pozornost je značně labilní, dvouleté dítě se dá snadno vyrušit, snadno obrátit k jiné věci. Čačka (1994) uvádí, že délka soustředění při hře nedosahuje v batolecím věku ani půl hodiny. Délku pozornosti dítěte již ovlivňuje vnější poutavost materiálu a jeho vnitřní záměr.

Říčan (2004) konstatuje, že charakteristickým rysem batolecího období je autonomie – rozvoj samostatnosti. Ve druhém roce se nejistě batolení dítěte přeměňuje na suverénní chůzi, dítě podniká výpravy do okolí a zkoumá ho. Před třetím rokem již běhá, dokáže stát na jedné noze, chodit do schodů. Vývoj řeči je v batolecím období fantastický. Ve dvou

letech dítě skloňuje, sestaví větu o několika slovech, učí se krátké říkanky. Do třech let zná okolo 900 slov a sestaví bez chyby podřadné souvětí. Rozvoj řeči je spojen i s rozvojem myšlení, batole dokáže myslet v představách. Osou sociálního života zůstává především vztah k rodičům, zejména k matce. Závislost na ní je hlavním tématem převážně druhého roku.

Jak uvádí Vágnerová (2000), pro dítě je důležité odpoutání z této symbiotické vazby na matku. Separace od matky v batolecím období je nezbytným předpokladem pro další osamostatňování a rozvoj identity. S pasivní separací je spojena i separační úzkost, která se objevuje u dětí, v závislosti na vývojové fázi, asi do 3 let. Na průběh separace má velký vliv i typ attachmentu. Niesel a Griebel (2005) konstatují, že pokud je vztah k matce ve druhém roce klasifikován jako spolehlivé pouto, dítě je schopno rychleji se vyrovnat se zátěží.

Po uvolnění ze symbiotické vazby následuje identifikační fáze, kterou Vágnerová (2000) definuje jako „ztotožnění se s někým, potřeba být jako on, a tudíž se chovat stejně jako on“. Uvádí, že ke konci batolecího věku se děti začínají identifikovat se svými rodiči (většinou s rodičem stejného pohlaví), napodobují jejich chování, chtějí být jako oni. Obecně platí, že nápodoba je jednou z forem učení, patřící k tomuto věku.

Další charakteristikou období mezi druhým a třetím rokem je období vzdoru neboli negativismu, jehož průběh mívá různou intenzitu a trvá většinou okolo jednoho roku. Dítě prosazuje svou vůli, chová se zlostně nebo tiše truceje a v jeho slovníku se často objevují slova jako „ne“, „nechci“, „nebudu“. Domlouvání či trest se v tomto období míjejí účinkem, často je nejlepším způsobem odvedení pozornosti. (Říčan, 2004)

Fontana (1997) se dívá na období autonomie takto: U starších batolat se začínají objevovat počátky nezávislosti na druhých. To je způsobeno jak tělesným, tak psychickým rozvojem dítěte. Starší batolata potřebují stále více volnosti k vyjadřování svých přání a uskutečňování vlastních rozhodnutí. Někdy je dospělým chápána tato samostatnost jako vzpurnost. Dítě pak začíná o sobě pochybovat, je zmateno, nebo dokonce zahanbeno. Negativní fáze však neznamena problematické období, je pouze příznakem začínající samostatnosti. Tato snaha o samostatnost by měla být přijímána s pochopením. Je však potřeba dávat meze, které se dítě musí naučit respektovat.

V batolecím období tedy dochází k výraznému rozvoji dětské osobnosti, dítě se stává samostatnějším a aktivnějším, je stále více schopno ovládat své tělo. Rozvoj motoriky zahrnuje všechny svalové skupiny, především kosterní svalstvo a svěrače. Důležitým

mezníkem v tomto období je schopnost ovládní vyměšování. Pokud dítě ovládá obě funkce svěračů (retenci a eliminaci), je schopno udržovat čistotu. (Vágnerová 2000)

Podle Langmeiera, Krejčířové (2006) umí dítě ve 24 měsících již svoji potřebu ohlásit, dosud ale chybí spolehlivá kontrola. Ve 30 měsících dítě již spolupracuje při oblékání, nasadí si čepici, rozepne zip, natáhne si kalhoty, nazuje boty.

Příhoda (1963) uvádí, že třetí rok věku byl vždy pokládán za uzlový bod lidského vývoje. Patrnější než tělesné změny jsou změny v psychice dítěte. Rozšiřuje se jeho slovní zásoba, předměty a bytosti nejsou zapomínány. Dítě dovede již některé vztahy mezi nimi chápat, dokáže se např. orientovat ve známém prostředí. Pokud je dítě správně vedeno, cítí zodpovědnost za některé hlavní rysy svého chování. Tříleté dítě je značně samostatné (vyhledá a přinese si samo hračku, umí samo jíst, obléknout či svléknout některé části oděvu). Tato samostatnost uvolňuje svazek s dospělým a může se rozvinout širší společenský kontakt s ostatními.

Plevová (2008) konstatuje, že předškolní období (od 3 do 6 let) má dvě rozmezí, která jsou dána novým sociálním zařazením dítěte. Mezi třetím a čtvrtým rokem je to vstup do mateřské školy, po dovršení šestého roku začátek školní docházky. V předškolním období se proměňuje tělesná konstituce dítěte, typická baculatost batolecího období se mění ve štíhlost, vznikají disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy. Zdokonaluje se hrubá motorika, pohyby jsou více koordinované, rozvíjí se jemná motorika. Motorický vývoj v předškolním období lze označit jako neustálé zdokonalování a zlepšování pohybové koordinace a elegance. Podle Příhody (1963) dochází ve čtvrtém roce dítěte k větší motorické individuaci, ubývá celkových pohybů a více se uplatňuje drobnější svalstvo. Ještě po třetím roce dítě např. vyhazuje míč celým tělem, za účasti trupu, ve čtyřech letech však vyhazuje míč se zdviženou paží. Jemnější pohybové koordinace se vyvíjejí zvolna. Dítě je tedy ve čtyřech letech značně nemotorné a dělá mnoho nadbytečných pohybů. Dovede nakreslit kruh a kříž, ale ještě ne kosočtverec. Šikmý pohyb je pro ně příliš obtížný.

Plevová (2008) dále uvádí, že se v tomto období velmi intenzivně rozvíjejí i poznávací procesy. Pozornost je zpočátku ještě nestálá, s postupujícím věkem se dítě soustředí lépe a déle, vytvářejí se počátky úmyslné pozornosti. Myšlení je stále egocentrické, dítě má potíže s uvědomováním si názorů druhého. Dochází také k velkému rozvoji řeči, dítě zajímá příčina a často se objevuje slůvko „proč“. Řeč se stává

dorozumívacím prostředkem, v předškolním období si dítě osvojí 2000 až 2500 nových výrazů. Podle Příhody (1963) je možno považovat proces učení se řeči na přelomu třetího a čtvrtého roku zhruba za ukončený, dítě zpravidla vyjadřuje své myšlenky obsahově i formálně s velkou přesností. Další zdokonalování řeči se týká více kvantitativní stránky, dochází k osvojování nových slov, větší výrazové obratnosti a schopnosti delších projevů. V tomto věku je také obdivuhodná dětská paměť pro říkanky a básně. Autor uvádí, že dítěti před čtvrtým rokem stačí slyšet říkanku jen čtyřikrát, aby ji plynně odříkalo. Ve své publikaci nazývá předškolní období „druhým dětstvím“.

2.2 Hra starších batolat

Již J. A. Komenský velmi výstižně popisuje hru starších batolat: „V druhém a třetím roce mechanica platněji se jich chytati bude. Tu zajisté porozumívají, co jest běhati, skákati, vrtěti se, hráti s něčím, zapalovati něco, hasiti zase, točiti neb přelívati vodu, fochrovati něčím, přenáseti něco z místa na místo, zdvíhati, klásti, káceti, stavěti, obracet, svíjeti, rozvíjeti, ohybati, přímít, lámati, krájeti etc., čehož se jim dovolovati i něco ukazovati má, jak čeho příčiny.“ (Komenský, 1992, s. 88)

Podle Severové (1982) tvoří hry v raném dětství převážnou část činností, které děti během dne provádějí. Do této kategorie her zahrnuje autorka i činnosti, které běžně nebývají za hry pokládány (pozorování okolí, různé lokomoční činnosti, označování okolních předmětů slovy apod.). Z toho vyplývá, že si děti za normálních okolností (jsou-li zdravé, mají-li příznivé životní podmínky) téměř po celou dobu bdění během dne hrají.

Mišurcová, Fišer a Fixl (1980) uvádějí, že od prvního do třetího roku života dochází k významnému obohacení hrové činnosti batolat. Experimentace (stálá, neúnavná a mnohostranná aktivita) přechází postupně ve hru, kde se, na rozdíl od experimentace, uplatňuje fantazie, tvořivost a určitá představa. U malých dětí může experimentace přecházet ve hru a naopak. Kořátková (2005) konstatuje, že u batolat často obtížně rozeznáme, kdy se jedná o hru a kdy o nahodilé pátrání a objevování.

Hru starších batolat velmi podrobně popisují Aksarinová a Ščelovanov (1954): U starších batolat se vyskytují hry bez námětu a prosté manipulace s předměty jako bušení kladívkem, běhání s dřevěným autíčkem, rozkládání a přebírání hadříčků, rozestavování různých figurek. Stále častěji však děti ve hře vyjadřují své dojmy, získané zvenčí. Již v druhém roce života se vyskytují hry, které napodobují jednání dospělých v okolí. Velké kvalitativní změny však nastávají ve hře dítěte okolo třetího roku. Od jednoduché

manipulace děti přecházejí mnohými přípravnými stadii k opravdové napodobivé hře, hře „na někoho“. Ve své hře děti nejprve reprodukují jen některá jednání, která vidí nejčastěji (např. krmí panenku, položí ji do postýlky). Postupně hra odráží nejenom jednotlivé děje, ale řadu po sobě následujících dějů (např. dítě nakrmí panenku, položí ji do postýlky, „odejde do práce“, vrátí se, probudí panenku a tancuje s ní). Složitějším se stává i obsah her, děti již napodobí např. práci tesaře, montéra, holiče nebo fotografa. Autoři uvádějí, že skutečná napodobivá hra „na někoho“ se v dětských hrách objevuje až koncem třetího roku, kdy si dítě ve hře představuje sebe jako maminku, šoféra nebo doktora (např. „Já budu doktorem a ty nemocné děťátko.“). Do této doby jen napodobuje úkony uvedených osob, ale neztotožňuje se s nimi (dítě krmí panenku, ale nepředstavuje si, že je maminka).

Stejnou zkušenost jsem zaznamenala při počátečních pozorováních volné hry, kdy většina dětí ze sledované skupiny byla ve věku starších batolat. Děti rozehrávaly různé napodobivé hry – napodobovaly jednotlivé úkony, ale ještě se neztotožňovaly s jejich rolemi. Společné hry dětí odrážely náměty z jejich životů, které je zaujaly a také zážitky, na které se opět těšily. Děti často společně „létaly“ letadlem do Venezuely, kam se svými rodiči několikrát cestoval Vašík; „podnikaly“ cestu do Francie, kam za svým tatínkem o víkendech létala Laura.

Hra dětí se postupně stávala obsahově složitější a bohatší. Při pozorování volné hry ze 17. prosince 2008, kdy bylo Anetce 2,8 let a Grace 2,9 let, strávily dívky velkou část herního času hrou na doktora. Velmi zajímavé bylo, že i když obě dívky mluvily jiným jazykem a nerozuměly si (Grace je anglicky mluvící, Anetka pochází z české rodiny), přesto jejich vzájemná hra trvala 17 minut. Děvčátka spolu omezeně komunikovala svým jazykem a domlouvala se většinou neverbálně. Při hře si holčičky vyšetřovaly srdíčko, role pacienta a lékaře si střídaly. K „vyšetřování“ používaly hračky z lékařského kufříku. I když si dívky jazykově nerozuměly, hra tuto bariéru odstranila. Společný námět ve volné hře dal děvčátkům prostor ke hře „beze slov“.

Hru, kdy se děti začaly ztotožňovat se svými rolemi, jsem zaznamenala až v jejich pozdějším věku (po 3. roce), u Anetky však poprvé při dosažení 3. roku. Při své hře představuje Šípkovou Růženku a používá věty jako: „Jsem Růženka. Já jsem se píchla.“ a poté ihned „usíná“.

Podle Aksarinové a Ščelovanova (1954) se konstruktivní hry v pravém slova smyslu ve druhém roce ještě nevyskytují, stále mluvíme o manipulaci. Dítě např. staví kostky do řady nebo na sebe, hra se stává postupně účelnou. Dítě někdy své „stavby“ pojmenovává,

ve svém díle však danou věc ještě nevidí. Autoři uvádějí, že dítě napodobuje dospělého, který většinou při společné hře s dítětem stavby pojmenovává. Mišurcová, Fišer a Fixl (1980) také uvádějí, že se ve hře batolat objevují hry manipulační (dítě otvírá a zavírá krabice, dveře, zámky, zabavuje se hračkami); kolem druhého roku začíná dítě sestavovat jednoduché tvary, skládat a rozkládat různé prvky. Z intelektuálních her se objevují hry námětové. Četně se vyskytují hry pohybové, které jsou zastoupeny např. chůzí, pobíháním, poskakováním, koulením a házením.

„Dvou až tříleté děti při hře hodně běhají a lezou. Jejich hry se skládají často z různých střídavých pohybů – hned lezou po čtyřech, představující nějaké zvíře, hned zas běhají po světlici s míčem, vozíkem, s obručí nebo jeden za druhým.“ (Aksarinová, Šchelovanov, 1954, s. 212)

Ve svých pozorováních volné hry starších batolat jsem zaznamenala, že děti často v herní místnosti běhaly společně okolo stolů, hlasitě se projevovaly, smály se. Jejich hra byla spontánní a často velmi živá. Tato „živelnost“ s jejich věkem ubývala. S předškolním obdobím se hra stávala klidnější, koncentrovanější a zaměřenější, her spojených se spontánní lokomocí v herní místnosti ubývalo.

Příhoda (1963) uvádí, že batolata mají také zálibu zalézat pod postel, pod stůl a setrávat v úkrytu. Tento jev pokládá za zbytek ochranného instinktu.

Tuto skutečnost jsem pozorovala u některých dětí z herní skupiny, převážně u anglicky mluvící Grace a Brennana. U Grace tato záliba přetrvala i do období předškolního věku. Obě děti si na začátku pozorování hrály převážně samy a pod stolem si, podle mého názoru, shromažďovaly a chránily hračky před ostatními. Vytvořily si tam své bezpečné herní „místo“.

2.2.1 Potřeba hrového partnera

„Děti si hrají nejprve samy (samostatná hra), potom vedle ostatních (paralelní hra) a nakonec s nimi (sdružující a kooperativní hra)“ (Millarová, 1978, s. 218)

Jak uvádějí Langmeier a Krejčířová (2006), okolo druhého roku začíná většina dětí navazovat vztahy se svými vrstevníky. Rády si hrají na hřištích, kde je více dětí pohromadě. Nejdříve se jedná spíše o krátké výměny pozornosti, podávání nebo tahanice o hračky. Převažuje hra paralelní, děti si hrají vedle sebe bez vzájemné interakce. Podle Kořátkové (2005), má-li dítě při hře možnost, pozoruje hru ostatních. Učí se tak odhadovat druhého a jeho reakce, napodobovat jeho chování a způsob hry.

Podle Millarové (1978) převažuje u dětí ve věku dvou až tří let hra paralelní nad hrou vzájemnou. Sdružující hra, kdy se děti účastní hry s druhými, ale hledí si jen svého podílu ve hře, se objevuje později. Skutečná kooperativní hra, kdy děti dělají něco společně (hra na dům, na obchod) se zřídka vyskytuje před třetím rokem. Stejný názor zastává i Příhoda (1963). Uvádí, že pokud jsou děti ve skupině, hrají si zpravidla každé pro sebe. Dítě do tří let je ještě příliš obráceno do sebe a při styku s jinými dětmi většinou monologizuje, aniž navazuje intimní kontakt. Aksarinová a Ščelovanov (1954), kteří se ve své publikaci zabývají výchovou dětí v dětských ústavech, naopak konstatují, že dvou až tříleté děti (převážně ty, které dobře mluví), se při hře spolu hodně stýkají. Podle nich se v tomto období ještě významně vyskytuje hra individuální, děti si již však často hrají ve dvojicích a trojicích. Tak vznikají, i když ojedinele, hry, ve kterých se účastní téměř všechny děti skupiny.

2.2.2 Vhodné hračky

Jak jsem již uvedla v kapitole 1.4.2, pro děti je velmi důležité, aby výběr hračky odpovídal stupni jejich vývoje. Výčet vhodných hraček pro batolecí období představují ve své publikaci Mišurcová, Fišer a Fixl (1980):

- panenka – miminko s vybavením: postýlka, vanička, nádobíčko, oblečení apod.;
- plyšová zvířátka, loutky, maňásky;
- kostky (kubusy), duté formy, mističky, skládací kostky;
- dopravní prostředky: vláček, auto;
- stolní hry: vkládačky, navlékací tvary, pyramidy, šroubovací panenky, obrázkové loto;
- pohybové hračky: míč, kuželky, houpací kůň, větrník, šlapací autíčko, vozíček;
- papíry, tužky, pastelky, uhel, plastelína;
- hračky do písku: lopatka, kbelíček, tvořítka;
- hračky do vody: nafukovací míč, gumová zvířátka;
- zvukové hračky: bubínek, piáno.

Z publikace Aksarinové, Ščelovanova (1954) mohu doplnit tento výčet pro starší batolata o drobné námětové hračky, jako jsou různé figurky, rozličné předměty domácí potřeby (košíky, staré peněženky) a předměty k přestrojování (pestré šátky, zástěrky, čapky, korále apod.); dále pak o stavebnice, které se skládají z malého počtu součástek. Jako

příklad autoři uvádějí stavebnici z hranolů, koleček a hůlek, z kterých dítě snadno složí vozík, stoleček a jiné předměty.

Příhoda (1963) konstatuje, že starší batole se nejraději zabývá samo věcmi a hračkami. Více než o věci, které se pohybují, se zajímá o ty, s kterými může pohybovat samo. Z kostky se stává auto, které postrkuje, z různých předmětů (kroužků, kostek apod.) skládá vlak a za zvuku mašinky s ním pohybuje. Oblíbenou hračkou je dřevěné auto, ve kterém může batole vozit různé předměty. Autor uvádí, že mechanické hračky, které se pohybují, dítě brzy omrzí. Spíše jej omezují ve vlastní tvořivosti a v realizaci jeho „fantastického světa“, v němž si z hůlky a kostky může všechno udělat.

2.3 Hra dítěte mezi třetím a čtvrtým rokem

„Pro tříleté dítě je hra ukazatelem osobnosti, neboť je provozována s takovou vážností a hlubokým pohřížením, s jakou se věnuje svědomitý dospělý zajímavé práci.“ (Příhoda, 1963, s. 203)

Hlavním rysem hry tříletého dítěte je podle Příhody (1963) fantastická tvořivost, která dosahuje v tomto období největšího ontogenetického dozrání. Dítě si např. hraje tak, že hází a chytá imaginární míč, jako by existoval. Zvláště oblíbené hry tříletých dětí jsou hry tématické, do kterých se zcela vžívají. Po třetím roce dítě vstupuje do nové etapy hrových činností. Hry již nevznikají z nahodilosti situace a z experimentace, ale plánovitě. Čtyřleté dítě je již schopno věci srovnávat a chápat souvislosti (např. přiváže provázek ke krabici a udělá z ní auto). Protože hra je hlavní činností dětí v předškolním období, je právě toto období nazýváno „věkem hry“.

Mišurcová, Fišer a Fixl (1980) uvádějí, že ve srovnání s předcházejícím vývojovým obdobím se hra stává obsahově bohatší a organizačně složitější. Ve své publikaci charakterizují hlavní druhy her, které jsou v předškolním období zastoupeny. Z intelektuálních her to jsou především hry námětové (na maminku, na obchod, na lékaře atd.), hra se postupně obohacuje o nové prvky. Autoři upozorňují na to, že dítě se před třetím rokem soustřeďuje na jeden znak představovaného jevu, starší dítě si všímá již řady detailů (např. při hře na maminku žádá k panence ještě vybavičku, hřeben atd.). Intelektuální činnost dítěte podporují i hádanky a didaktické hry, které děti hrají převážně v mateřských školách. Další skupinou her jsou hry senzorické, jako např. hry se zvuky. V širokém spektru pohybových her se uplatňuje chůze, běh, poskoky, napodobivé pohyby; hry se hrají v místnosti, venku, na sněhu nebo ve vodě. S věkem předškolního dítěte roste i

zastoupení a složitost her konstruktivních.

Podle Aksarinová a Ščelovanova (1954) přechází dítě během třetího roku od jednoduchých účelných úkonů ke specifickému použití materiálu, začne něco „stavět“. Jeho hra nabývá nové podoby a stává se hrou konstruktivní. Nejprve dítě pojmenovává své stavby až po dokončení, později (konec třetího roku) vyjadřuje svůj záměr předem. „Přechod od manipulace s kostkami k námětové a dokonce dříve promyšlené „stavbě“ vyznačuje novou etapu v rozvoji dětské hry.“ (Aksarinová, Ščelovanov, 1954, s. 254)

2.3.1 Potřeba hrového partnera

„Předškolák je v dětském kolektivu ještě spokojenější (než starší batole), protože si s druhými dětmi dovede už složitě a zajímavě hrát.“ (Říčan, 2004, s. 125)

Ve srovnání s předchozím obdobím staršího batole se vztah tříletého dítěte k vrstevníkům výrazně proměňuje. Ve hře ubývá monologizace, dítě se již se svými podněty obrací k jinému dítěti. Malá sociálnost druhého roku ustupuje začínajícímu kamarádství. (Příhoda, 1963)

Jak tedy Příhoda (1963) hru tříletého dítěte popisuje? Dítě si již nehraje vedle jiného dítěte, ale často s ním. Kontakt dětí není nahodilý, je veden společenským citem. Děti si hrají ve dvojici (např. chlapec vyzve děvčátko, aby bylo koněm a sám je kočí), objevuje se i hra ve trojici, která je zárodkem hry společenské.

Kořátková (2005) uvádí, že před čtvrtým rokem se objevuje hra sdružující. Tři až pět dětí se shodnou na jednom námětu, v průběhu hry se však moc nedomlouvají ani si nenaslouchají. Svoji roli ve hře naplňuje každé dítě „svým“ způsobem.

2.3.2 Vhodné hračky

Výčet vhodných hraček pro dítě předškolního věku nalezneme v publikaci Mišurcové, Fišera a Fixla (1980). Jsou to:

- panenka s vybavením: oblékací souprava, toaletní souprava, nádobíčko, postýlka, kočárek, pokojíček, zdravotnický kufřík;
- miniaturní panenka s cestovním vybavením;
- panák, medvídek nebo jiné zvířátko z textilu;
- maňásky, případně loutkové divadlo;
- stavebnice: konstruktivní (z dřevěných kostek, umělohmotných tvarů), námětové (např. města, vesnice);

- dopravní prostředky: skládací vláček, nákladní auto, autojeřáb apod., miniaturní autíčka;
- stolní hry: domino, loto, obrázkové karty, mozaiky, vkládačky, obrázkové pokládačky;
- pohybové hračky: míč, obruč, švihadlo, kroužky k házení, kuželky, větrník, houpací kůň, trojkolka, koloběžka, dětské kolo; pro sezónní činnosti: kolečkové brusle, sáně, brusle, boby;
- magnetická tabule, tabule, křídly, stojan na malování, temperové barvy, tužky, modelovací hlína, modurit;
- skládačky a vystřihovačky z papíru;
- navlékací korále a tvary;
- souprava na šití a vyšívání;
- pracovní nástroje: kladívko, kleště;
- nářadí k práci na zahradě: rýč, hrábě, lopata, konvička;
- hračky do písku: kbelíček, lopatka, tvořítka, vozík na písek;
- hračky do vody: zvířátka z umělé hmoty a gumy, nafukovací hračky;
- zvukové hračky: bubínek, píšťalka, trubka, xylofonek, triangel.

2.4 Co dítěti hra přináší

„Dítě žije v této době téměř cele hrou, která je netoliko jeho přítomným životem, nýbrž i jeho školou nervosvalové koordinace, obratnosti, rozumové bystrosti, společenského soužití i morálky.“ (Příhoda, 1963, s. 237)

„Hra je jazyk dětství, dorozumivací prostředek, který dítě používá k učení a duševnímu růstu. Je to spontánní, improvizovaná činnost, určená mírou vlastní zkušenosti, v jejímž rámci dítě objevuje svět a různé souvislosti v něm.“ (Opravilová, 2004, s. 7)

Nevím, jestli by se mi v těchto pár řádcích podařilo vystihnout všechny aspekty přínosu tak bohatého fenoménu, jakým právě dětská hra je, pokusím se tedy o jejich stručný výčet. Mišurcová, Fišer a Fixl (1980) konstatují, že se ve hře rozvíjejí všechny stránky dětské osobnosti, a proto se hra stává významným pedagogickým prostředkem. Pro předškolní věk je typickou, převládající formou učení. Jak uvádí Kořátková (2005), hra vzniká z vnitřní potřeby dítěte a působí významně na jeho život. Dítě si hraje, protože ho to

těší, zajímá, chce něco konkrétního prozkoumat. I když záměrem jeho hry není to, aby se něco naučilo a vyzkoušelo určité role, dítě se následně prostřednictvím hry něco naučí nebo získává zkušenosti.

V časopise Informatorium (2008) mluví autorka o hře jako o nástroji poznání. Dítě pozoruje svět okolo sebe a právě hra mu pomáhá vyzkoušet a modifikovat mnoho z toho, co vidí nebo zažívá. Při hře tak může náš „velký“ svět zkoumat a poznávat. Velmi často je téma hry ovlivněno tím, co dítě v nedávné době prožilo a nejvíce ho zaujalo.

Hra je také příležitostí pro seberealizaci dítěte, přináší mu radost a uspokojení. Dítě se učí interakcím s ostatními, začleňuje se do skupiny vrstevníků. Při volné hře je dítě samo aktivní, volí si s čím nebo s kým si bude hrát. Když vycházíme z toho, že se dítě musí velmi podřizovat řádu světa dospělých, kde slyší často mnoho zákazů a příkazů („tohle musíš, tohle nesmíš...“), je to právě hra, která mu dává možnost postupovat podle svého. Zde pravidla dospělých tolik neplatí, nebo si je dítě k lepšímu pochopení upravuje.

Hra zaujímá i funkci katarze, dítě se během ní zbavuje napětí. Jako příklad uvádí autorka situaci školáka, který přijde domů ze školy a ve své spontánní hře napodobuje učitelku. Zbavuje se tak napětí a to v bezpečném prostředí domova, kde si může odžít nevyřešené problémy a náročné zážitky.

Opravilová (2004) popisuje ve své publikaci přínos herní činnosti pro dítě takto: Hra je přímo založena na možnostech dítěte. Je pro ně přirozeně zvládnutelná, a tak podporuje jeho psychickou rovnováhu. Přináší mu klid a vyrovnanost a zároveň ověřuje schopnosti dítěte něco vyřešit nebo vykonat. Hra také zpřesňuje vědomosti dítěte, rozvíjí dovednosti, obohacuje komunikaci a sociální vazby. Do většiny forem hry se promítají myšlenky, přání a touhy dítěte.

Hra pomáhá dítěti pochopit všeobecně lidský vztah k předmětům a k zacházení s nimi. Právě hra umožňuje dítěti zacházet se zástupnými předměty, které skutečné předměty ze světa dospělých nahrazují. Hra se stává výchozí modelovou situací, ve které dítě poznává věci ze svého okolí, sebe samého a také vztahy a role lidí v určitých situacích (dítě si hraje např. na maminku, učitelku, řidiče autobusu). Tak si dítě lépe utváří svůj vztah k nim a lépe chápe i vztah opačný – jejich vztah k němu.

Hra přispívá k tomu, že dítě získává kladný vztah k činnosti, od kterého se odvíjí i celkově aktivní životní postoj. Při hře získává i potřebné smyslové a pohybové dovednosti, které vedou k poznávání a samostatnému jednání. Z toho lze usoudit, že dítě, které si nemá možnost hrát, se nemůže také přirozeně rozvíjet po tělesné a duševní stránce.

Hra je pro dítě svým způsobem vždy přínosem, i když se nám, dospělým, zdá někdy jednání dítěte při hře nahodilé a nesrozumitelné. Autorka uvádí, že smysl a účel hry objevíme často až později a v překvapivých souvislostech. Jako příklad uvádí srovnání úrovně jemné motoriky dívek a chlapců. Chlapci, kteří se často věnovali hře s drobnými prvky stavebnice, měli jemnou motoriku rozvinutější.

2.5 Shrnutí

Přestože vývoj každého dítěte prochází svými zákonitými fázemi, dítě zůstává individuem. Období mezi druhým a čtvrtým rokem dítěte v sobě zahrnuje dvě vývojová období; období staršího batolete (2–3 roky) a období mladšího předškolního věku (3–4 roky). Charakteristickým rysem staršího batolecího období je autonomie, rozvoj samostatnosti. Batolení se přeměňuje na chůzi, dítě před třetím rokem již běhá, zkoumá okolí. Vývoj řeči je velmi rychlý, do třech let zná dítě okolo 900 slov. Rozvíjí se myšlení, batole dokáže myslet v představách. Stále přetrvává pevná vazba dítěte na matku. Pro osamostatňování dítěte je nezbytné uvolnění z této symbiotické vazby. Charakteristickým rysem je období vzdoru, které má různou délku a intenzitu. Dítě se v tomto věku učí především napodobou. V předškolním období (3–6 let) se proměňuje tělesná konstituce dítěte, zdokonaluje se hrubá a jemná motorika, intenzivně se rozvíjejí poznávací procesy. Dochází také k velkému rozvoji řeči. Myšlení je ještě egocentrické, dítě má potíže s uvědomováním si názorů druhého.

Hrové činnosti v raném dětství přecházejí postupně od manipulace a experimentace ke hře. Ve druhém roce se vyskytují hry, které napodobují jednání dospělých v okolí, hojně zastoupeny jsou i hry pohybové. Velké kvalitativní změny ve hře nastávají okolo třetího roku. Okolo druhého roku začíná většina dětí navazovat vztahy se svými vrstevníky, převažuje však hra paralelní. Mezi vhodné hračky starších batolat patří např. panenka s vybavením, skládací kostky a vláček.

Předškolní období je nazýváno „věkem hry“. Hra se stává obsahově bohatší a složitější, postupně se obohacuje o nové prvky. Po třetím roce dítě vstupuje do nové etapy hrových činností, hry již nevznikají náhodně, ale plánovitě. V mladším předškolním období jsou zastoupeny převážně hry námětové, didaktické, konstruktivní a pohybové. Mění se také vztah k vrstevníkům. Děti si hrají ve dvojici a trojici, která je zárodkem společné hry. Před čtvrtým rokem se objevuje hra sdružující. Vhodnou hračkou pro mladší předškolní věk je mimo jiné panenka s vybavením, loutkové divadlo a stolní hry. Přínos

hry pro dítě je obrovský; rozvíjí všechny stránky dětské osobnosti, výrazně ovlivňuje rozvoj kognitivní, sociální i pohybový.

I když během uplynulých 60 let došlo ke změně společnosti i výchovných stylů, pohledy a zkušenosti odborníků vyjadřující se o hře jsou stále aktuální. Je to dáno především tím, že hra je vnitřním zdrojem, který nepodléhá výrazné změně. Proto v teoretické části své diplomové práce čerpám i z dřívějších zkušeností a poznatků některých autorů, jako např. Aksarinové a Ščelovanova.

3 VOLNÁ HRA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Žijeme v době, která je charakteristická svou orientací na výkon a produktivitu. Mnohdy má bohužel tento „trend“ negativní dopad již na děti předškolního věku, a to především zkresleným pohledem dospělých na dětskou hru. Hoskovcová (2006) upozorňuje na to, že dnešní doba otvírá na jednu stranu bezpočet možností, na druhou však s sebou nese odbourání starých jistot a hodnot (včetně klasického modelu rodiny). Přináší mnoho možností voleb a svobody a s tím i větší psychickou zátěž. Děti jsou již od útlého dětství zatěžovány, mnohdy v dobré víře rodičů, především v kognitivní oblasti výchovou orientovanou na výkon. Cílem je trénink dovedností a nadměrný příjem informací, hra je odsouvána do pozadí.

„Děti přicházejí o to nejcennější, co se do nástupu do školy mají naučit – realizovat vlastní fantazii ve volné hře, vycházet sám se sebou a naučit se fungovat ve společenství druhých lidí – v přirozené skupině širší rodiny a vrstevníků.“ (Hoskovcová, 2006, s. 7)

Také Fontana (1997) ve své publikaci konstatuje, že je nesprávné na hru, a to i starších dětí, pohlížet jako na zbytečné maření času, pokládat ji za něco podřadného. Uvádí, že západní civilizace položila hlavní důraz na práci. Činnosti vykonávané jen pro potěšení mají malou hodnotu. Učitel by však neměl vidět dětství jako přípravu na dospělost, ale jako specifickou fázi života. To, že si dospělý dětské hry váží, pomůže dítěti se hře plně věnovat a neprožívat při tom pocity viny za to, že marní čas a mělo by se věnovat „užitečnější“ činnosti. Dítě si tak vytváří pozitivní postoje vůči zábavě, které pro ně budou důležité v dospělosti.

3.1 Vymezení pojmu volná hra

Jak uvádějí autorky Caiatiová, Delačová a Müllerová (1995), v pojmech „hra“ a „volná hra“ existuje velký zmatek. Lidé se domnívají, že tomuto pojmu rozumí, každý si

pod ním však představuje něco jiného. Mnoho nám napoví již samo sousloví, složené ze slov „volnost“ a „hra“. Pro autorky znamená volná hra v mateřské škole činnost dětí, které si svobodně vybírají hračky a hru a volí si partnery ke hře. Učitelka se nesnaží hru řídit ani organizovat, celý průběh však sleduje.

Co tedy podle autorek volná hra není?

- Není to volit mezi učením a Člověče, nezlob se.
- Není to zbytkový čas, kdy se vyčkává, až budou všechny děti pohromadě, aby se začalo s „rozvíjením“.
- O volnou hru se nejedná ani, když je skupina dětí rozdělena a hraje si jenom část.
- Není to čas, kdy se něco napravuje. (Caiatiová, Delačová, Müllerová, 1995)

Caiatiová, Delačová a Müllerová (1995) ve své publikaci zahrnují volnou hru do kontextu tzv. „otevřených“ nebo „pružných, flexibilních“ metod vyučování. Tyto metody se stávají, od mateřských škol až po univerzity, ve světě stále populárnější. Společně pro ně je, že přenášejí část plánování a řízení učení na dítě (nebo studenta).

Také Mišurcová, Fišer a Fixl (1980) definují volnou (tvořivou, spontánní) hru jako hru, při níž si dítě volí samo námět i průběh hry. Jejím hlavním obsahem je vztah k materiálnímu světu.

Podle Koťátkové (2005) se volná hra tedy liší od hry řízené, kterou někdo dětem zadává, usměrňuje nebo ovlivňuje a didaktické, která má pedagogický záměr.

3.2 Práce nebo hra?

Podíváme-li se na názory na „práci“ a „hru“ J. A. Komenského, děti mají být od spontánní hravé činnosti postupně převáděny k záměrné, účelné práci. Ve hře předškolních dětí spatřuje Komenský přirozený projev jejich čínorodosti, který jim přináší radost a potěšení. Podle něj hra slouží jednak k pobavení, k obohacení znalostí, dále k rozvoji smyslů a myšlení; hravý způsob učení pokládá pro předškolní věk za nejvhodnější. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)

Jak uvádí Bruceová (1996), Fröbel považuje hru za aktivitu, ke které dávají děti podnět samy a práci za činnost, kterou konají, když plní úkol zadaný dospělým. Dále říká, že pokud se po dítěti požaduje spíše práce než hra, dítě nemůže objevovat vlastní tvořivost a sklony.

Caiatiová, Delačová a Müllerová (1995) upozorňují na to, že „hra“ se často stavěla do protikladu k „práci“, neboli k „zaměstnání“. V praxi se často staví do protikladu činnost

opravdová a bez hlubšího záměru, účelná a bezúčelná, „vyučování“ a pouhé hraní. Práce v lidském přemýšlení zaujímá první místo, hra pak automaticky místo druhořadé. Autorky proto považují oddělování práce a hry, vyučování (zaměstnání) a volné hry za nešťastný a mylný důsledek nesprávného porovnání. Dětská činnost je podle jejich představy v nepřetržité kontinuitě mezi póly užitečnost (produkt) na jedné straně a radost (proces) na straně druhé. Zastávají také názor, že pokud je před nástupem do školy dětem hra vytýkána, nebo je volná hra podceňována, děti se odnaučí „hrát“. To se může odrazit např. v odporu k učení. Cílem mateřské školy je sloučit vyučování a hru, a proto kladou důraz na vytváření „možnosti k jednání“.

„Při výchově je důležité, abychom děti „nezaměstnávali“, ale abychom jim vytvářeli „možnosti k jednání“. Jednání je proces, který zahrnuje kromě jiného i myšlenky a (více nebo méně přesné) představy o cíli, plán a výběr možností, jež lze jednáním realizovat, změny způsobené obtížemi, ale také vytrvalost a koncentraci při provádění a dokončení dlouhodobějšího jednání“. (Caiatiová a kol., 1995, s. 29)

Osobně se plně ztotožňuji s názorem autorek, že oddělování a upřednostňování vyučování před hrou v mateřské škole je nesprávné. Děti by měly vnímat hru jako rovnocennou aktivitu s ostatními činnostmi, prožívat to, že učitelka jejich hru přijímá a respektuje.

3.3 Místo volné hry v mateřské škole

„Pro teorii i praxi dnešní předškolní výchovy by bylo třeba chápat hru jako výsostnou činnost dětí a odlišovat ji od cíleného předškolního vzdělávání.“ (Opravilová, 2004, s. 22)

Jak jsem již uvedla výše, současná orientace na výkon a produktivitu zasahuje i do mateřských škol. Učitelky často přisuzují větší význam řízené činnosti před spontánní hrou dětí. Jaké místo v denním programu mateřské školy by tedy měla zaujímat volná hra? Caiatiová, Delačová a Müllerová (1995) se domnívají, že při současné jednostrannosti prostředí, v němž se dítě učí, by měla mít volná hra v mateřské škole před vyučováním přednost. Vždyť úkoly mateřské školy se týkají volné hry dítěte stejně tak jako jeho rozvíjení. Autorky uvádějí, že je nutné přinejmenším přiznat volné hře rovnocennost. Upozorňují na to, že mnohé učitelky ještě přispívají k stále většímu tlaku na zvyšování výkonnosti dětí. V mateřské škole je mnohdy neradostné vyučování označováno za „hravé“, a proto se autorky staví proti zneužívání pojmu „hra“ a „hravý“. Jedním

z nejdůležitějších úkolů mateřské školy je rozvíjet děti ve smyslu dávat podněty, v praxi je bohužel rozšířenější rozvíjení ve smyslu zaměstnání. Autorky uvádějí, že pokud by se učitelky moudře „držely zpátky“, děti by deficit nadhodnocení vyučování a podcenění volné hry, které se v současnosti hojně vyskytuje, samy dohnaly.

Opravilová (2004) zastává obdobný názor. Ve své publikaci uvádí, že hra je svým významem pro dítě nezastupitelná a měla by být hlavní náplní doby strávené v mateřské škole. Dítě se při hře učí, ale především se učí hrát si. Dospělí tuto okolnost podceňují a naopak přeceňují důležitost řízené dětské činnosti. Děti, které se více spoléhají na nabídku předloženou učitelkou, přestávají samy vymýšlet a hledat možnosti. Pro dítě je také matoucí, když pedagog nazývá hrou aktivity, za níž následují přesné instrukce. Dítě tak může zapomenout na své herní záměry nebo se je nenaučí prosazovat.

Koťátková (2005) uvádí, že v současnosti u nás stále existují mateřské školy, kde si učitelky všechny činnosti plánují, včetně námětů ve volných hrách. Dětem tak není ponechán žádný čas pro spontánní činnost, a pokud se objeví, děti jsou zmateny. Chodí za učitelkou a ptají se, na co si mají hrát, anebo co mají dělat. Autorka konstatuje, že tyto děti ztratily svou přirozenou iniciativnost, potřebu seberealizace a sebedůvěru. Nedokážou si samy hru vymyslet, jsou závislé na někom, kdo jim vše připraví a řídí. Podle jejího názoru je ve výchově nejdůležitější vyváženost mezi vlastní iniciativou dítěte a plánovanými vzdělávacími aktivitami učitelky.

„Dítě na své cestě potřebuje odbočky a zastavení, v nichž samo hledá, třeba i bloudí, ale překonává svou závislost a může vystoupit samo ze sebe směrem k druhým. Tlak, který směřuje k účelnému a organizovanému naplňování každého okamžiku a permanentní snaha o vyčerpávající informovanost přináší stres jak vychovávanému tak i vychovávajícímu.“ (Opravilová, 2004, s. 22)

3.4 Úloha učitelky

„Hlavním cílem pedagogických snah by měl být tvořivý člověk, který je schopný mezilidských vztahů a orientuje se na skutečné hodnoty.“ (Caiatiová a kol., 1995, s. 24)

Jak uvádí Koťátková (2005), učitelky jsou často rozpačité, když mají vysvětlit svoji úlohu při volné hře dětí. Cítí se mnohdy „nevyužity“ nebo prožívají pocity odsouzení z toho, že zrovna nic „neprodukuje“. Proto se věnují během volné hry např. administrativním záležitostem. A přitom ta skutečnost, že učitelka umožní dětem si volně hrát a pozoruje je, patří k hlavním znakům její profesionality! K tomu, aby mohla vytvořit

kvalitní podmínky a prostor pro hru, vybrat vhodné hračky, pomůcky a materiály, které hru stimulují a motivují, potřebuje např. znát věkové i vývojové zvláštnosti dětí. Potřebuje také citlivě vnímat a adekvátně reagovat na situace, které během hry vzniknou, vyhodnocovat dynamiku skupiny. Měla by také společně s dětmi zformulovat základní pravidla, která pomohou všem zachovat bezpečné prostředí.

„Aby byli dospělí schopni používat vůči malým dětem účinnou výchovnou strategii, musejí děti nejdříve pozorovat a identifikovat jejich činnosti.“ (Bruceová, 1996, s. 81)

3.4.1 Role při volné hře

„Nejvýše možná volná hra, popřípadě co možná nejvolnější hra, jak by se mělo správně říkat, úplně vylučuje, aby učitelka dělala něco jiného, než sledovala, eventuálně zasáhla a ochotně pomohla.“ (Caiatiová a kol., 1995, s. 16)

Fontana (1997) ve své publikaci představuje dvě myšlenkové školy. Jedna se přiklání k názoru, že hra velmi malých dětí by měla být volná a spontánní. Úkolem učitele je poskytovat široké spektrum příležitostí, ze kterých si dítě podle svých sklonů a vývojové úrovně samo vybírá. Druhý směr se přiklání k zavedení určité míry strukturování do hry. Podle této myšlenkové školy učitel tak činí proces učení méně náhodným a účinnějším.

Caiatiová, Delačová a Müllerová (1995) jsou toho názoru, že úloha učitelky při hře spočívá v tom, že hru aktivně sleduje. Jen tak může dětem adekvátně pomoci, pokud je potřeba. Velký důraz kladou také na aktivní naslouchání. Učitelka dětem během hry nic „nenabízí“, ani si s dětmi nehraje. Děti mají dostatek nápadů a vzájemně si dodávají podněty. Podle autorek není dospělý při hře rovnoprávným partnerem. Pokud učitelka při volné hře dítě „zaměstnává“, odvádí jej od jeho myšlenek a zájmů a bere mu šanci poznat a uskutečnit vlastní potřeby, city a přání. Podle Opravilové (2004) by měla být učitelka připravena na roli herního partnera tam, kde dítě ještě neumí hru samo rozvinout.

Ze své praxe mohu konstatovat, že mě děti během pozorování volné hry kontaktovaly především kvůli pomoci, chtěly mi něco ukázat či povědět. O hru mne ve většině případech nežádaly, „vystačily“ si se svými vrstevníky.

Kořátková (2005) uvádí, že při pozorování volné hry je nezbytná akceptace, empatie a autenticita učitelky. Tyto postoje vycházejí z humanistického pojetí nedirektivního přístupu C. R. Rogerse (1902–1987) a jsou velmi důležité k utváření sebepojetí dítěte předškolního věku. Učitelka akceptuje dítě při hře tím, že přijímá jeho volbu, případně facilituje průběh hry. Objektivně hru sleduje a je nápomocna, kdykoli to dítě potřebuje.

Přistupuje k němu bez předsudků, zrcadlí pocity a emoce dítěte, citlivě vnímá a vcitňuje se do jeho pocitů. Tak empaticky reaguje např. na jeho smutek či radost, neúspěchy a zklamání. Učitelka pomáhá vytvářet vzájemnou blízkost s dítětem tak, že hrové situace komentuje podle toho, jak je dítě prožívá. Dítě cítí, že mu rozumí a tím své emoce (kladné i záporné) hlouběji prožívá nebo je ventiluje ven. Učitelka by také měla být během volné hry dětí maximálně autentická. Znamená to, že je před dětmi přirozená, je sama sebou. V kritických situacích se nesnaží za každou cenu ovládat. V takových chvílích je lepší dětem říci: „To je mi tedy líto, to mě zklamalo, rozzlobilo“ apod. Také tím, že s dětmi srozumitelně sdílí své zážitky a zkušenosti, se jim nechává více poznat a je pro ně bližší.

3.4.2 Přístupy ke konfliktům

„Úkolem a prací pedagoga je vytvářet takové životní podmínky, v nichž si děti mohou již strukturálně vyzkoušet a dělat činnosti toho, kým se mají stát. Životní podmínky musí být takové, aby děti poznaly to, co se mají naučit – respektovat druhého. Tento respekt je vyjádřen úctou k autonomní osobnosti druhého člověka, k jeho jednání, citům a potřebám; přijetím druhého a zájmem o něho, tolerancí a otevřeností. Dále je vyjádřen snahou řešit vzniklé konflikty rozumnou formou a tím, že se člověk samostatně vyrovnává se svým materiálním a sociálním prostředím.“ (Caiatiová a kol., 1995, s. 32).

Podle autorek spočívá úloha učitelky při konfliktech především v tom, že podává pomocnou ruku (aktivním nasloucháním atd.). Nesnaží se konflikt co nejrychleji urovnat, ale pomáhá dítěti vidět konflikt jako pozitivní zkušenost. Řešení konfliktů dává dítěti příležitost učit se vycházet s ostatními, začít chápat věci z jiného pohledu. Učitelka nevystupuje jako soudce, ponechává dětem zodpovědnost a možnost rozhodování, radí se s nimi. Dává dítěti možnost, aby se učilo samostatnému jednání ve styku s ostatními a nechodilo vždy při problému za autoritou. Když je dítě při hře odmítnuto, učitelka ho nezařazuje, ale dává prostor, aby se samo prosadilo.

Během jednoho pozorování volné hry se Oliver (4,1 let) při společné hře s kostičkami na chlapce urazil a šel si sednout do křesla. Bylo to v době, kdy děti již měly s volnou hrou roční zkušenost. Celou situaci jsem sledovala a z mého pohledu neměl Oliver k takovému chování důvod. Nekontaktovala jsem ho a čekala, jak si s danou situací poradí. Oliver seděl dlouhou dobu v křesle a bylo vidět, že se cítí opravdu ukřivděně. Už jsem měla nutkání mu trochu pomoci. Najednou však sám přišel k chlapcům a velmi hezkým způsobem se jich zeptal, jestli si s nimi může zase hrát. Děti ho vřele přivítaly. V tu chvíli

jsem byla ráda, že jsem „vydržela“ a dala Oliverovi prostor k jeho vlastní aktivitě a volbě.

3.4.3 Možnost pedagogické diagnostiky

„Pedagogická diagnostika tvoří každodenní součást práce pedagoga. Je založena na pozorování dítěte v různých situacích a rozboru výsledků jeho činnosti. Vychází ze znalosti dítěte, jeho rodinného prostředí a zdravotního stavu. Z dílčích pozorování si pedagog sestavuje osobitý individuální portrét každého dítěte, který je důležitým základem pro volbu metod, vhodných právě pro toto dítě.“ (Opravilová, 2004, s. 29)

Tomanová (2006) uvádí, že hra dítěte se postupně vyvíjí a jejím prostřednictvím je možné sledovat somatický, psychický a sociální vývoj dítěte. Hra ukáže, čemu dítě dává přednost, jaké jsou jeho reakce na úspěch i neúspěch, jak zachází s hračkami, navazuje vztahy s dětmi, řeší konflikty. Dalšími poznatky pro pedagoga mohou být např. jeho silné a slabší stránky, představitost, fantazie, temperament, motorická zdatnost, povahové a volní rysy, zaujatost hrou, styl učení, spektrum součinnosti s dětmi – navázání kontaktu, organizace, vedení nebo podřizování se, výběr her apod. Ze spontánní hry, do které nezasahujeme, se snažíme získat dostatek informací o dítěti a stavu jeho rozvoje. Autorka upozorňuje na to, že ne všechny děti si automaticky umí hrát. Děje se to především u dětí, které neměly možnost si hrát se svými vrstevníky a v domácím prostředí si tyto hry osvojit nemohou.

V dubnu 2009 se skupina dětí, u kterých jsem realizovala pozorování volné hry, rozrostla o Jianana (3,8 let), nového chlapce z Číny. Byl tichý a do řízených činností se nezapojoval. Anglicky rozuměl minimálně a česky vůbec. Při první příležitosti volné hry si nehrál, pouze, na rozdíl od řízených činností, se velmi hlasitě projevoval. Poskakoval po třídě, křičel, a pak začal škrtnit Olivera (3,4 let). Po napomenutí seděl u stolu až do konce herního času. Jianan si nehrál ani při dalších herních příležitostech. Po většinu herního času chodil po třídě, poskakoval nebo pozoroval děti. Někdy si nosil hračku, se kterou si většinou nehrál. Vypadalo to, že si hrát neumí a neví, jak s dětmi kontakt navázat. Domnívala jsem se, že Jianan potřebuje „svůj čas“, a proto jsem se tento proces nesnažila nijak urychlit. S přibývajícimi příležitostmi k volné hře jsem ke konci školního roku pozorovala, že se Jianan dětem stále více přibližuje.

První společnou hru jsem zaznamenala až po letních prázdninách, v listopadu 2009. Od té doby se Jianan více zapojoval do společných herních interakcí s dětmi a na konci sledovaného období vyplňovala společná hra s ostatními více než 70 % jeho herního času.

Později jsem se dozvěděla od rodičů, že v Jiananově širší rodině nejsou žádné děti, se kterými si mohl hrát a kvůli situaci, která v současné Číně převládá, nemůže mít také dalšího sourozence. Jianan před příchodem do mateřské školy nebyl zvyklý na kontakt s dětmi, a proto nemohl získat žádné herní zkušenosti. Volná hra v menší neměnné skupině mu však pomohla tento deficit odstranit.

Jak konstatuje Koťátková (2005), pro pedagogicko-psychologickou diagnostiku se pozorování volné hry skutečně stává východiskem a je k ní nezbytné. Učitelka má možnost sledovat celou herní skupinu i jednotlivce. Při hře se vyskytují specifické projevy a situace, které mnoho napoví. Učitelka mimo jiné může zjistit, co dítě preferuje a k čemu má dispozice, anebo v čem se spontánně nerozvíjí, aby jej účinně podpořila. Hra je pro učitelku i zpětnou vazbou o jejím pedagogickém působení. Dozví se, co děti oslovilo z činností, které jim připravila a jakým způsobem tuto činnost zpracovaly.

„Pro učitelku je hra dítěte zrcadlem, v němž se odráží to, co dítě ze světa kolem sebe pochopilo, a zároveň i zpětným zrcadlem její vlastní práce.“ (Opravilová, 2004, s. 10)

Podle Boreckého (1982) tempo a chování dětí při hře mnoho napoví o jejich povahových a temperamentových vlastnostech. Jsou děti, které se na hračky vrhají a hned rozvíjejí své nápady, jiné si hračky nejdříve prohlédnou a ke hře přistupují systematicky. Jsou i takové děti, které jsou nejisté a neví, s jakou hračkou si mají začít hrát. Některé děti hledají stále ujištění u dospělého a neumí si hrát samostatně. Hra ukáže mnoho i z rodinného prostředí.

Pozorování volné hry mi dalo příležitost nahlédnout do rodinného prostředí dětí. Dozvěděla jsem se, že Honzík (3,3 let) má rád přibínák (během hry s modelínou ho požadoval na Lauře), že jeho tatínek chodí na trénink (při hře na tatínka chodil Honzík často na trénink). V jedné ze společných her vyzvala Anetka (3,10 let) ostatní, aby k ní přišli na masáž. Nejspíše masáže navštívila se svou matkou, děti masírovala opravdu odborně. Hra často odrážela i rodinné prostředí dětí – vzájemný vztah a komunikaci mezi rodiči.

Opravilová (2004) upozorňuje na to, že pedagogická diagnóza v běžné praxi mateřské školy není cílem, ale prostředkem k lepšímu poznání dítěte. Kompetencí pedagogů není předpovídat další vývoj dítěte nebo přidělovat odborně znějící „nálepky“. Autorka poukazuje na to, že by se pedagogové měli vyvarovat předčasných hodnotících úsudků, které mohou ovlivnit postoj k dítěti u ostatních. Závažnější problémy dětí je nutné svěřit do rukou odborníků.

3.5 Terapeutické možnosti volné hry

Podle Opravilové (2004) je v současné klinické praxi popsáno mnoho způsobů využití hry. Herní terapie je využívána např. u dětí se specifickými potřebami, poruchami učení, dětí v náročné nebo traumatizující životní situaci. Jelikož při herní terapii dochází k uvolňování emocí, většinu z nich mohou používat pouze specializovaní odborníci. Přesto je však možné, aby jednoduchou herní terapii poučeně využívala také učitelka (u dětí s drobnými emocionálními problémy, méně závažnými poruchami chování a komunikace, při potížích s přizpůsobením se novému prostředí). Autorka uvádí výčet nejznámějších technik herních terapií, mezi které řadí psychoanalytickou, uvolňovací, strukturovanou, nedirektivní herní terapii, dále specifické výchovné terapie, terapie v případě zneužití nebo týrání dítěte a terapii hospitalizovaných dětí.

Jednu z možností využití hry v psychoterapii uvádí Borecký (1982). Ve své publikaci se věnuje především hře se dvěma herními soubory – stavebnici světa a loutkové scéně. Stavebnice světa (v psychologickém využití „Technika univerza“) by měla obsahovat materiál, jako jsou domečky, stromečky, figurky lidí a zvířat, vojáčky, autíčka, vláčky a letadélka, ohrady, ploty, různé doplňky jako papír, špejle, modelovací hmotu apod. Loutková scéna (psychologická „Technika rodinné scény“) obsahuje především rodinu loutek, umožňujících identifikaci s osobami v širší rodině tří generací; zvířátka, stromečky dopravní značky, nádobíčko, nábyteček a nářadí. Tyto soubory mají bohaté využití také v pedagogice, speciální pedagogice i v laickém výchovném přístupu.

Hra se soubory se využívá v psychoterapii u dětí, které trpí úzkostnými stavy a neurotickými potížemi. Děti často neumějí vyjádřit své problémy slovy, promítají je však do své hry v sehrání nějaké scény nebo ve vybudování malého světa z hraček. Organizace hraček odkrývá povahu narušení vztahů ve vnitřním světě dítěte. Odrážejí se zde momenty současné situace dítěte, jeho touhy a sny ohledně její změny. Ze sestav může lékař či psycholog vysledovat zmatky a nejistoty, které se přenášejí do dalšího vývoje dítěte, tak je pochopit, pojmenovat a pomoci jim porozumět. Hry se soubory se využívá také v rodinné terapii, kdy se hry účastní celá rodina. Ve hře se odráží mnoho ze zvláštností rodinného prostředí, touhy a potřeby dětí, které rodiče přehlížejí. Uvolňují se některé stereotypní způsoby komunikace. Účastníci mají společný vhled do situace a s tím i možnost ji upravit.

Rezková (1999) nás ve své publikaci seznamuje s nedirektivní psychoterapií hrou. Ta vychází z koncepcí C. R. Rogerse (1902–1987) zaměřené na klienta a využívá jejich základních principů v oblasti dětské psychoterapie. Hlavní myšlenkou nedirektivní

psychoterapie je to, že každý jedinec má schopnost své problémy a potíže řešit sám. Nezralé chování, odchýlný vývoj a špatné přizpůsobení jsou důsledkem nevhodných podmínek nebo zásahů, které brání jedinci v přirozeném rozvoji. U dětí se k odstranění těchto překážek využívá hra, která je nejpřirozenějším prostředkem dětského sebevyjádření. „Ve hře má dítě možnost prožít znovu své pocity napětí, frustrace, strachu, agrese, nejistoty. Emoce se dostávají na povrch a dítě se je v průběhu psychoterapie učí ovládat a rozumět jim. Uvolní-li se v něm psychické napětí, začne odkrývat své nové možnosti i nové způsoby chování – samostatně se rozhodovat, samostatně zrát, uskutečňovat své předpoklady, být samostatnou osobností.“ (Rezková, 1999, s. 3)

3.6 Naplňování základních psychických potřeb ve volné hře

Pokud se má, podle Matějčka (1994), dítě zdárně vyvíjet, potřebují být uspokojeny jak jeho životně důležité biologické potřeby (potrava, teplo, ochrana před úrazem apod.), tak i základní životně důležité potřeby psychické. Jen tak se může dítě vyvinout v osobnost psychicky zdravou a silnou. Autorka E. Opravilová (2004) považuje hru za jednu ze základních psychických potřeb.

Dětští psychologové J. Langmeier a Z. Matějček (Matějček, 1994) odvodili ze svých výzkumů pět základních psychických potřeb předškolního dítěte:

1. Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů.

„Takovým přívodem podnětů se organismu umožňuje, aby se „naladil“ na žádoucí úroveň aktivity. Pro člověka to znamená, že se nebude nudit, ani že nebude soustavně podněty přetěžován.“ (Matějček, 1994, s. 37)

Jak uvádí Opravilová (2004), naplnění této psychické potřeby se nejpřirozeněji projevuje v dětské hře: „Po celé dětství se tvůrčí činnost dítěte uplatňuje nejlépe při hře. Ve hře se učí dítě svět znát a chápat jeho smysl a souvislosti, a proto je hra nezbytnou podmínkou zdravé existence dítěte samého.“ (Opravilová, 2004, s. 10)

„Podstata hry tkví v tom, že je přímo založena v možnostech dítěte, je pro ně přirozeně zvládnutelná, a proto podporuje jeho psychickou rovnováhu, přináší mu klid a vyrovnanost.“ (Opravilová, 2004, s. 7)

2. Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech.

Autor zde mluví o „smysluplném světě“. Naplnění této potřeby umožňuje, aby se z podnětů, které k nám přicházejí, staly zkušenosti, poznatky a pracovní strategie. Tato

základní potřeba umožňuje učení. (Matějček, 1994)

„Hra je formou životní praxe dítěte, při které se zmocňuje skutečnosti aktivním přetvářením. V přirozených situacích si své poznatky i pocity ověřuje, rozvíjí slovní i mimoslovní úsilí s příslušnými operacemi, naplňuje své potřeby, posiluje zájmy a získává základy pro celou řadu dalších činností. Hra utváří předpoklady jeho budoucího vzdělávání a podporuje potřebné charakterové vlastnosti.“ (Opravilová, 2004, s. 10)

3. Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobám prvotních vychovatelů.

Uspokojení této potřeby přináší dítěti pocit životní jistoty. Je také podmínkou pro žádoucí vnitřní uspořádání jeho osobnosti. (Matějček, 1994)

Podle Opravilové (2002) zaujímá učitelka mateřské školy specifické postavení v utváření citových vztahů v předškolním období. Kořátková (2004) konstatuje, že učitelka, která při volné hře empaticky reaguje a hrové situace komentuje podle toho, jak to dítě prožívá, pomáhá k prohloubení vzájemné důvěry a blízkosti.

4. Potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty.

Z uspokojení této potřeby vychází zdravé vědomí vlastního já, které je podmínkou k osvojení užitečných společenských rolí jedince. Vědomí vlastního já je také nezbytné ke stanovení si hodnotných cílů pro svá snažení. (Matějček, 1994)

K tomuto bodu bych ráda uvedla příběh chlapce z publikace Volná hra autorek Caiatiové, Delačové a Müllerové (1995), který byl zvyklý pouze na „přisun“ podnětů a sám si hrát „neuměl“. Svým přístupem, kdy chlapci nic nenabízely, mu učitelky pomohly stále více se aktivně zapojovat ve hře. Tím mohl začít vynalézat nové konstrukce ze stavebnic, které jeho spolužáci oceňovali. Při hře tak nepotřeboval zvyšovat svoji výkonnost kvůli konkurenci, jeho tvořivost mu dala vnitřní nezávislost.

Autorky uvádějí, že tvůrčí síla široce přesahuje uměleckou tvorbu; je postojem, určitým přístupem ke světu. Vlastní já musí být prožíváno jako pozitivní, myšlenkově bohaté, hodnotné. Je nutné svět nalézat a prožívat jako zajímavý a inspirující.

„Člověk, jenž je tímto způsobem tvořivý, je pro život vyzbrojen mnohem lépe, než člověk jen dobře vzdělaný, protože tvořivý člověk má základ, který není závislý na vnějším prostředí.“ (Caiatiové a kol. 1995, s. 19).

5. Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy.

Uspokojení této potřeby dává lidskému životu časové rozpětí. (Matějček, 1994)
„Otevřená budoucnost znamená pro dítě subjektivně kladně pocíťovaný dostatečný prostor

pro experimentaci, exploraci a tvořivé jednání, které odpovídá jeho možnostem, využívá jeho schopností a posiluje jeho vědomí vlastního já.“ (Opravilová, 2002, s. 38)

Podle mého názoru dochází při volné hře k naplňování všech pěti základních psychických potřeb předškolního dítěte.

3.7 Optimální prostředí

Jak uvádějí ve své publikaci Mišurcová, Fišer a Fixl (1980), pro dobrou hru nestačí dítěti pouze vhodná hračka, ale je velmi důležité i vhodné prostředí. Opravilová (2003) upozorňuje na to, že kvalita hry je ovlivněna také velikostí prostoru pro hru. Jako optimální prostor uvádí minimální normu od 1,5 do 2 m² na dítě. Pokud je plocha herního prostoru nižší, dochází k většímu výskytu agresivního a antisociálního chování.

Podle Aksarinové a Ščelovanova (1954), by měl být herní prostor postačující pro pohybové hry i jiné druhy herních činností. V herně je třeba vymezit místo jak na „klidné“ aktivity, kde by si děti mohly hrát nerušeně s kostkami, prohlížet knihy atd., tak na volné běhání a jiné pohybové aktivity. Je také nezbytné zajistit ke hře dostatečný počet hraček a jejich rozmanité soubory. Důležité je i obměňování hraček. Hračky, které děti často nepoužívají, se na čas uklidí a po nějaké době se dají dětem opět k dispozici. Tak je zvyšován zájem o hračky a docíleno jejich lepšího využití.

Autoři uvádějí, že jednou z podmínek klidné hry dítěte je správné rozmístění herního materiálu. Hračky a pomůcky je dobré rozložit po místnosti, aby se předešlo seskupení dětí na jednom místě a tím i možných sporů. Pokud má každá hračka své místo, pomáhá to k udržení pořádku i k lepší orientaci dítěte po místnosti. Hračky ukládáme jak na police, tak do různých beden, krabic nebo na podstavce. Tím se stává činnost dětí rozmanitější a složitější (např. při uklízení daného počtu kostek do krabice atd.). Místa zařízená pro různé druhy her musí být blízko míst, kam se ukládají příslušné hračky. Jako příklad uvádějí autoři knihovničku a stolek v její blízkosti, kde se dítě může plně knize věnovat. Tento koutek by měl být ve světlejší a klidnější části místnosti. Dítě tak není ostatními dětmi rušeno. Děti si však nemusí hrát s určitými hračkami jen na místech pro tento materiál vymezený. Pohybují se po celé místnosti, mění místa na hraní a hračky přenášejí s sebou.

3.8 Shrnutí

Žijeme v době, která s sebou nese větší psychickou zátěž. Děti jsou již od útlého dětství zatěžovány především v kognitivní oblasti výchovou orientovanou na výkon, hra je odsouvána do pozadí. Pod pojmem „volná hra“ v mateřské škole rozumíme činnost dětí,

kteřé si svobodně vybírají hračky a hru a volí si partnery ke hře. Učitelka se nesnaží hru řídit ani organizovat, celý průběh hry však sleduje. V praxi je často považována hra za činnost bez hlubšího záměru; do protikladu se staví činnost účelná a bezúčelná, „vyučování“ a pouhé hraní. Práce zaujímá první místo, hra pak automaticky místo druhořadé. Hra je však svým významem pro dítě nezastupitelná a měla by být hlavní náplní doby strávené v mateřské škole. Pokud je před nástupem do školy dětem hra vytýkána, nebo je volná hra podceňována, děti se odnaučí „hrát“.

Učitelky jsou často rozpačité, když mají vysvětlit svoji úlohu při volné hře dětí, cítí se mnohdy „nevyužitý“. To, že učitelka umožní dětem si volně hrát a pozoruje je, patří však k hlavním znakům její profesionality. Učitelka dětem během hry nic „nenabízí“, s dětmi si nehraje. Měla by dětem důvěřovat, že mají dostatek nápadů a vzájemně si dodávají podněty. Během pozorování volné hry je nezbytná akceptace, empatie a autenticita učitelky. Při konfliktech se nesnaží konflikt co nejrychleji urovnat, ale pomáhá jej dítěti vidět jako pozitivní zkušenost. Nevystupuje jako soudce, ponechává dětem zodpovědnost a možnost rozhodování.

Pozorování volné hry je východiskem pro pedagogicko-psychologickou diagnostiku a je k ní nezbytné. Hry se využívá také v současné klinické praxi v různých herních terapiích. Během volné hry dochází k naplňování základních psychických potřeb. Ke kvalitní hře je nezbytné optimální prostředí.

4 VOLNÁ HRA JAKO PROSTŘEDEK SOCIALIZACE V MŠ

„Jakmile je děcko schopno navázat kamarádství i jen přechodné s dvěma třemi dětmi téhož věku a účastnit se hry nebo rozprávky v kolektivu, nastává nová etapa lidské ontogeneze. Dítě v mateřské škole nebo na veřejném hřišti je bytostí nikoli jen biologickou, nýbrž společenskou.“ (Příhoda, 1963, s. 207)

4.1 Vymezení pojmu socializace

Každý člověk je „naprogramován“ k tomu, aby mohl žít ve společenství ostatních lidí. Podle Hoskocové (2006), musíme stále procházet procesem socializace, abychom se do svého společenství byli schopni zapojit. Herkner (2001) rozumí socializací přebírání způsobů chování, názorů a hodnot určité skupiny jedincem. Pokaždé, kdy se jedinec musí přizpůsobovat standardům skupiny, dochází k procesům socializace. K socializaci dochází v průběhu života stále znovu, např. při nástupu do školy, do zaměstnání apod. (In

Hoskovcová, 2006)

Helus (2004) definuje socializaci takto: „Termínem socializace označujeme proces utváření a vývoje osobnosti působením sociálních vlivů a jejích vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim, či je tvořivě zvládá.“ (Helus, 2004, s. 172)

Sociální vlivy, které na jedince působí jsou:

Druzí lidé – ti, s kterými se jedinec stýká a interaguje; ztotožňuje a srovnává; na kterých je závislý, nebo ti, kteří jsou závislí na něm; s kterými soutěží nebo spolupracuje; jež vede nebo kterými je veden; u kterých hledá útočiště nebo se jich bojí.

Sociální skupiny, do kterých patří a zaujímá v nich určité postavení, vůči kterým zaujímá postoj, s nimiž se identifikuje nebo distancuje. Skupiny se vyznačují určitými pouty vzájemnosti, atmosférou, stylem soužití apod.

Společenské, hospodářské, politické a kulturní poměry, které ovlivňují hodnotové orientace jedince, přesvědčení, normy a principy, kterými se řídí.

Zvyklosti a pravidla, obvyklé či mimořádné životní způsoby. (Helus, 2004)

Mišurcová, Fišer a Fixl (1980) upozorňují na to, že sociální vývoj dítěte ovlivňují v podstatě tři sociální okruhy. Je to rodinný kruh, společenství vrstevníků a styk s dospělými mimo okruh vlastní rodiny.

4.2 Socializace v rodině

„Rodina uvádí dítě rozhodujícím způsobem do lidské společnosti, učí je základním způsobům společenského chování a předává mu základní kulturní statky společenství.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Jak uvádí Hoskovcová (2006), rodina v předškolním období zůstává stále nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje primární socializaci. Podle Kotáskové (1982) je pro kvalitní socializaci dítěte důležitá role matky a spokojenost s ní. Ze strany otce působí jako významný faktor kamarádský postoj k dítěti a demokratický styl výchovy. (In Hoskovcová, 2006)

Pro vývoj sociálních kompetencí jsou významné tyto rodičovské postoje, které vyslovily Duhmová a Hussová (1979):

- Důvěra rodičů ve schopnosti svých dětí – rodiče podporují dítě při samostatném rozhodování a činnostech a akceptují názory dítěte. Rodiče jasně vymezují hranice

pro činnosti dětí, které by měly být schopné unést případné negativní následky svého rozhodnutí. Přísnost, disciplína, časté tresty a nedostatek uznání a vřelosti vedou k omezenému repertoáru chování.

- Požadavky na samostatnost by měly být v souladu se stupněm psychického vývoje dítěte.
- Samostatnost a rozhodování dítěte je možné jen v hranicích přiměřeného věku dítěte. (In Hoskovcová, 2006)

Okolo druhého roku zaujímá nápodoba v životě dítěte stále důležitější místo. Díky ní si dítě osvojuje formy chování, postoje a vlastnosti osob, které jsou v jeho blízkosti, které miluje a na nichž je závislé. Rodiče se tak stávají pro dítě modelem či vzorem. (Helus, 2004)

Millarová (1978) uvádí, že způsob rodičovské výchovy, jejich postoje a zvyky se odráží také v dětské hře. Ve hře se např. projevuje, nakolik je v rodině přítomen rodič, podle kterého se dítě „modeluje“. Autorka uvádí, že chlapci, jejichž otec netrávil doma mnoho času, si hráli méně agresivněji než chlapci, jejichž otcové se doma zdržovali. Dívčí hru nepřítomnost otců neovlivnila. Předškolní děti, které jejich matky povzbuzovaly k dosažení úspěchu, si při hře volili činnosti, kde záleželo jakoby na „dokonalém“ výsledku (např. malování, modelování z hlíny).

K lepší socializaci pomáhají, podle mého názoru, dítěti v rodině i ostatní sourozenci. Helus (2004) ve své publikaci upozorňuje na typické příznaky jedináčkovství. Ve vztahu k socializaci mluví o tom, že se takové dítě orientuje hůře v dětské společnosti a připadá si nejistě, když se nemůže obracet k dospělým.

Grace, dívka z dětské skupiny, ve které jsem prováděla svůj výzkum, pocházela z anglického prostředí a neměla žádné sourozence. Její matka se jí velmi, z mého pohledu někdy až „přehnaně“ věnovala. To se odráželo i při volné hře. Grace si dlouho nehrála s ostatními, stále se pohybovala v mé blízkosti. Často mě během hry kontaktovala nebo seděla a hrála si vedle mě. Vyhledávala více než s dětmi kontakt s dospělým, na který byla z rodiny zvyklá.

Vzájemný vztah sourozenců posiluje sociální zkušenosti a ve značné míře závisí na postoji rodičů. Vágnerová (2000) uvádí, že je důležité, jak se rodiče dovedou vcítit do dětí a jak jim prezentují své názory. Sourozenecké vztahy jsou ovlivněny i věkem a vývojovou úrovní dětí a v předškolním věku mají dost často ambivalentní charakter. Jelikož se děti

musí dělit o rodičovskou pozornost a různá privilegia, stávají se z nich spojenci a soupeři zároveň. Autorka uvádí, že všechny sourozenecké interakce (dokonce i ty nepřátelské) podporují rozvoj sociálního porozumění pocitům a potřebám jiných lidí. Sourozenci se stávají spojenci např. ve společné hře, a tím se jejich hra stává zajímavější. Podle Eisebnera a kol. (1994), dochází v případě sourozenců k souboji o rodičovskou lásku a pozornost. Rodiče mohou tuto rivalitu minimalizovat tím, že svoji lásku a uznání dělí mezi sourozence rovnocenně. Nikdy je mezi sebou neporovnávají (pozitivně ani negativně), pravidelně tráví svůj čas s každým z dětí, spravedlivě mezi sourozence rozdělují privilegia a chrání se upřednostňování jednoho z nich.

Podle Dunna a Daleho (1984), můžeme při dobrých vztazích mezi sourozenci pozorovat náznaky sociální hry, během které činnost probíhá v závislosti na interakci s vrstevníky, již ve dvou letech věku dítěte. (In Fontana, 1997)

4.3 Mateřská škola – místo socializace

Dalším prostředím, které pomáhá dítěti předškolního věku v socializaci, je mateřská škola. Dítě se zde stýká se svými vrstevníky, má možnost vzájemných interakcí – hraje si s ostatními, komunikuje s nimi. Děti se poznávají navzájem, dochází ke vzniku počátečních kamarádství. Mateřská škola nabízí to, co dítěti nemůže současná rodina nabídnout – interakci s mnoha dětmi. Nezastupitelnou úlohu v procesu socializace zde má, podle mého názoru, právě volná hra dětí.

Podle Hoskovcové (2006) vede současná zaměstnanost rodičů a charakter jejich zaměstnání k tomu, že velké procento dětí dochází do mateřských škol celodenně. Prostředí mateřské školy má proto rostoucí význam na socializaci dítěte. Zprostředkovává kontakt s vrstevníky a zároveň je prostorem pro výchovné působení. Jak uvádí Opravilová (2002), mateřská škola je téměř jediným místem, kde může být ideálně zajištěna rovnováha mezi nezbytně nutnou mírou omezování, kterou s sebou výchova přináší, a svobodným rozvojem osobnosti a lidské jedinečnosti každého dítěte. Zde se může v plné šíři uplatnit zásadní princip individualizace v podmínkách skupiny. Autorka uvádí, že v žádné další institucionální výchově nebude již tolik času a příležitostí k tak pestrému individuálnímu působení v sociální skupině.

„Název „mateřská škola“ přesně a výstižně vyjadřuje místo, charakterizované mateřskou vřelostí a bezprostředně účastným vztahem i věcně moudrou a poučenou společenskou odpovědností. Ve svém obsahu i formě připomíná rodinný dům s útulnými

zákoutími pro hru, zábavu i práci a plnění povinností. V rodinném domě si může každé dítě najít své místo, do kterého se uchyluje s vědomím, že nablízku je někdo dospělý, na něhož se může kdykoli obrátit.“ (Opravilová, 2002, s. 31)

4.4 Socializace ve volné hře

„Osobnost, vyvíjející se působením sociálních vlivů, se v průběhu socializace začleňuje do mezilidských vztahů (zejména těch, v nichž jedinec nachází své místo – postavení, roli, uplatnění, jistotu a bezpečí...) a zapojuje do společných činností (zejména těch, v nichž jedinec spolu s druhými realizuje vzájemnou pospolitost, vytváří produkty, dosahuje výkony, zlepšuje životní podmínky, zajišťuje budoucnost). A konečně se také integruje do společensko-kulturních poměrů, tzn. především do pospolitosti všech, kdo sdílí určité hodnoty a cíle, respektují určité normy a uchovávají určité zvyklosti – nějak patří k sobě navzájem.“ (Helus, 2004)

Předchozí citace z publikace *Dítě v osobnostním pojetí* (Helus, 2004) platí podle mého názoru jak pro dospělého, tak pro dítě. Když více specifikuji svoji myšlenku, domnívám se, že vystihuje mimo jiné to, co dítěti volná hra v rámci socializace nabízí.

Dítě se během volné hry:

- začleňuje do mezilidských vztahů;
- nachází své místo – postavení, roli, uplatnění, jistotu a bezpečí;
- zapojuje se do společných činností – kde jedinec spolu s druhými realizuje vzájemnou pospolitost;
- integruje se do společensko-kulturních poměrů – tzn. do pospolitosti těch, kteří nějak k sobě patří navzájem.

„Hra se stává výchozí modelovou situací, ve které dítě poznává nejen věci kolem, ale i samo sebe a ostatní lidi v určitých situacích. Upřesňuje a zkouší si zcela prakticky a názorně, kým je, kým má být a kým chce být, stejně jako kým být nemá a být nechce. Hraje sebe sama v určité konkrétní situaci a v určitém konkrétním vztahu k jedinci i ke skupině. Tím, že si dítě svou pozici a roli uvědomuje a ve hře nacvičuje, se učí zároveň sociálnímu chování.“ (Opravilová, 2004, s. 8)

Podle Mišurcové, Fišera a Fixla (1980) závisí vzájemný styk dětí na věku a probíhá především při hrách. Jsou to právě hry, které pomáhají dětem začlenit se do kolektivu. Hra s ostatními učí vzájemné pomoci, dělení se, děti prožívají uspokojení ze společné činnosti.

Citové vztahy, které se mezi dětmi vyvíjí, jsou zdrojem nenahraditelných zkušeností pro vývoj zralé osobnosti.

4.4.1 Volná hra v dětské skupině

„Volná 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.“ (Koťátková, 2005, s. 52)

Jak uvádí Fontana (1997), děti jsou vybaveny přirozeným pudem ke sdružování. Vzhledem k temperamentu je intenzita tohoto puzení rozdílná. Některé děti si již od raného věku vystačí samy, jiné těší být s jinými lidmi. Jen málokterému zdravému dítěti však chybí schopnost vstupovat do dobrých vztahů s jinými dětmi.

Aby dítě mohlo vycházet s ostatními dětmi, musí podle Rubina (1983) umět rozvíjet tyto schopnosti:

- umět si zajistit vstup do skupiny,
- chovat se přátelsky ke svým vrstevníkům a umět je podporovat,
- řešit konflikty přiměřeným způsobem,
- projevovat cit a takt. (In Bruceová, 1996)

S věkem se také proměňuje počet dětí v herní skupině. Millarová (1978) uvádí, že počet dětí ve skupině vzrůstá s věkem dítěte. Jak již bylo uvedeno v kapitole 2.2.1, děti ve skupině si nejprve hrají samy, potom ve hře paralelní a nakonec s ostatními. Ve třech letech se herní skupina skládá nejvíce ze tří dětí a nezůstává dlouho pohromadě. Děti mladší dvou nebo tří let se ještě nemohou soustředit na více než jednu osobu. Proto ve skupině tří takto starých dětí si budou spolu hrát v jeden okamžik pouze dvě z nich. V herní skupině pětiletých si spolu hraje čtyři až pět dětí a vydrží si hrát déle. Podle Příhody (1963) závisí velikost herní skupiny zejména na četnosti rodiny, z které dítě pochází a na jeho věku. Záleží také na způsobu hry a na velikosti herní místnosti.

Koťátková (2005) upozorňuje na to, že volná hra dává také prostor k rozvoji schopností vést a podřídit se. S danými schopnostmi vzrůstá i schopnost spolupráce. Příhoda (1963) konstatuje, že při hře dítěte s jedním nebo dvěma kamarády se jedná o souhru, i když jeden z nich je iniciátorem dané aktivity a má vliv na její vytváření. Pokud jsou skupiny již pětičlenné, iniciátor se stává vůdcem skupiny, kterému se ostatní podřizují. Podle výzkumů Někludové a Volberga (1931) je vedení u 3–4letých dětí krátkodobé a trvá okolo 5 minut. Autoři rozlišují šest stupňů vedení, z nichž první tři platí pro děti do čtyř let:

1. pasivní – ostatní dítě následují, i když vůdcovství není jeho úmyslem;
2. aktivní v jednotlivých fázích hry;
3. v značné části součinnosti;
4. po celou dobu hry;
5. smíšené – vůdce má pomocníka;
6. se dvěma vůdci, každý má svou úlohu. (In Příhoda, 1963)

Během pozorování volné hry jsem zaznamenala, že některé děti iniciovaly společnou hru častěji než ostatní, některé děti naopak pouze následovaly své vrstevníky. Po určité době, kdy byla volná hra pravidelně zařazována v týdenním plánování, se tato situace vyrovnávala. Děti, které se dříve pouze podřizovaly, přicházely se svými podněty ke hře. Ostatní je přijímaly a rozehrávaly společné hry. Děti se učily vedení i podřízení se, docházelo k větší spolupráci mezi dětmi. Tím také ubývalo vzájemných konfliktů.

Jednou z hraček, která podle Mišurcové, Fišera a Fixla (1980) pomáhá v rozvoji sociálních vztahů, je stavebnice. Děti si nejdříve staví pro sebe, stavba si však brzy vynutí spolupráci; děti si vyměňují stavební „díly“, pak zkušenosti a nakonec se spojí ke společné práci. Tak se vytvářejí a utvrzují kamarádské vztahy. Děti při stavbách získávají sebedůvěru, že jsou ostatními dětmi uznávány a přijímány do skupiny. Další hračkou, která napomáhá utváření sociálních postojů a vztahů dětí, jsou podle autorů hry s panenkou nebo plyšovými hračkami.

Vágnerová (2000) uvádí, že mezi základní úkoly této vývojové fáze patří sebezprosažení. Děti se mohou prosadit jen mezi vrstevníky, kteří jsou jejich rovnoprávními partnery a rozvíjejí se zde vztahy na stejné úrovni. „V dětské skupině se rozvíjí schopnost soupeřit i spolupracovat. Dítě se učí uplatňovat svoje schopnosti a prosazovat se mezi ostatními. Prožitek osobnosti se stává součástí osobní identity a ovlivňuje v tomto směru dětské prožívání a chování.“ (Vágnerová, 2000, s. 130)

Autorka konstatuje, že role soupeře je snazší a atraktivnější (hlavně pro dominantní děti) a spolupracovníka obtížnější. Vyžaduje již spoluúčast zralejších mechanismů jako je sebeovládání, potlačení touhy po bezprostředním uspokojení své potřeby apod.

Volná hra ve skupině dětí vyžaduje vytvoření určitých pravidel, na kterých se dohodnou děti i dospělí a stejným způsobem je respektují. Caiatiová, Delačová a Müllerová (1995) uplatňují při volné hře následující pravidla:

- Úcta k dílu dítěte – pokud dítě opustí z nějakého důvodu své hrací místo a hračky,

druhé dítě se musí bývalého „majitele“ zeptat, pokud si chce na tomto místě hrát.

- Děti samy rozhodují, s kým si budou hrát a mají právo říct „ne“. Autorky jsou přesvědčeny, že nelze dosáhnout prosociálního chování nátlakem. Pokud by dítě vstupovalo do hrací skupiny s pomocí učitelky, již má zvláštní postavení – protekci, která nepomáhá k jeho oblibě u dětí. Dítě potřebuje získat jednu z nejdůležitějších zkušeností – samostatné navazování kontaktu.
- Dítě může trávit čas „neužitečně“. Během hry nikdo nemusí dokazovat výkony nebo výsledky. Dětem je dovoleno stát a sedět kdekoliv kolem, přihlížet a pozorovat (což pokládají autorky za velmi důležité), přemýšlet, přecházet od jedné hry ke druhé, zkoušet, hrát si sám, být v klidu, „lenošit“, být rozpustilý.
- Děti si určují, s čím si budou hrát.
- Děti si mohou svoji hru dokončit.

4.4.1.1 Výběr hrového partnera

Ve volné hře můžeme pozorovat, že se některé dítě sdružuje častěji s jiným dítětem, vyzývá ho ke hře. (Aksarinová, Ščelovanov, 1954)

Předškolní dítě, jak uvádí Vágnerová (2000), získává kamaráda na základě své volby. Na rozdíl od sourozence ho může kdykoliv odmítnout nebo „vyměnit“ za jiné dítě. Autorka mluví o trendu „volby dvojníka“. Předškolní dítě preferuje kamaráda, který se mu podobá, shoduje se v oblasti vnějších znaků a projevů. Je důležité, aby uspokojoval jeho potřeby. I když jsou kamarádství tohoto věku velmi povrchní a proměnlivá, již můžeme vysledovat rozdíl ve vzájemném chování dětí, které spolu „kamarádí“ a těmi, které kamarády nejsou. Děti v předškolním věku přijímají i postižené vrstevníky, nemají ještě zafixovány běžné sociální předsudky.

Pravidelné zařazování volné hry do našeho programu dalo dětem četné příležitosti k navazování vzájemných herních interakcí. I když se v průběhu sledovaného období herní skupiny početně rozrůstaly a většina dětí se zapojovala ke společné hře, pozorovala jsem, že některé děti se během hry kontaktují více. To bylo i v případě Mayi a Anetky. Obě dívky se začaly více sdružovat již ve věku staršího batolete. Pokud byly obě přítomny v herní skupině, většinu času trávily společně. Osobně mě překvapilo, jak pevná vazba může vzniknout u dětí v tomto časném věku.

Co podle Vágnerové (2000) ovlivňuje výběr kamaráda v předškolním věku?

Pohlaví – je významným kritériem. Velkou roli hraje příslušnost ke stejnému pohlaví, identifikace s chlapeckou nebo dívčí rolí, preference určitého chování, hry apod.

Zevnějšek dítěte – přináší první „viditelnou“ informaci. Promítá se zde vliv sociálního stereotypu, podle něhož je vše hezké také dobré. Shoda s normou uspokojuje předškolnímu dítěti jeho potřebu jistoty.

Vlastnictví zajímavého předmětu – zvyšuje sociální atraktivitu. Děti se chtějí této výhody účastnit, proto akceptují i dítě, který předmět vlastní.

Chování je dalším viditelným znakem, který ovlivňuje výběr. Populární děti bývají přátelské, dobře laděné, sociálně zdatnější, kamarádství s nimi je snadné a příjemné. Jsou schopné iniciovat kontakt, respektovat dohodnutá pravidla hry apod. Získávají obvykle lepší sociální role, které fungují jako pozitivní zpětná vazba a jsou dobrým základem i pro budoucí chování.

4.4.1.2 Komunikace při volné hře a její úloha

Významným prvkem při společné hře dětí je řeč. Jak uvádí Mišurcová, Fišer a Fixl (1980), období mezi prvním a třetím rokem je dobou nejintenzivnějšího vývoje řeči a hra zde může být významným pomocníkem. Ve hře si dítě osvojuje a zlepšuje výslovnost, intonaci a rytmus řeči. Získává také chuť mluvit a učí se vyjadřovat. Významný pro rozvoj řeči je i zpěv – děti si často během své hry zpívají.

Podle Aksarinové a Ščelovanova (1954) vede interakce dětí v průběhu hry k přirozené komunikaci. Děti se na sebe obracejí s prosbou, mluví o tom, co zrovna dělají a někdy svá počínání vysvětlují: „Podívej, panenka spí.“ Jindy zase ukazují ostatním dětem výsledek své činnosti: „Podívej, jaký jsem postavil domeček.“ Ve druhé polovině třetího roku si děti mezi sebou začínají ve společných hrách rozdělovat úlohy a také podle nich hrají: „Já budu řidič a ty pojedíš v autě.“ Děti se velmi zajímají o to, co dělají ostatní. Pozorují se navzájem, aktivně na činnost ostatních reagují a ke všemu vyjadřují svůj postoj. Smějí se s ostatními, radí si navzájem („tak se to nedělá, udělej to takhle“), upozorňují učitelku na chování některého dítěte apod.

Vágnerová (2000) konstatuje, že předškolní dítě již dovede přijatelně vyjádřit to, co chce druhému sdělit. Okolo čtvrtého roku je dítě schopno diferencovat způsob komunikace podle možností svého komunikačního partnera (s ohledem na jeho sociální roli, vývojovou úroveň, citový vztah atd.) Děti se ve vztahu k vrstevníkům vyjadřují přímo, často používají výrazy, které by byly pro dospělé nepřijatelné. Při hře s vrstevníky přechází mnohokrát

vzájemná konverzace v monolog. Dítě je tak zabráno do své činnosti, že předpokládá u svého posluchače stejný postoj nebo na něj úplně zapomene.

Do komunikace předškolního dítěte se promítají typické rysy myšlení, jako je např. egocentrismus. Autorka uvádí, že pro konverzaci dětí v předškolním věku jsou typické obtíže v koordinaci všech dílčích dovedností, které jsou pro komunikaci potřebné. Je to např. dovednost věnovat pozornost sdělení druhé osoby, brát v úvahu její pohled na věc, přizpůsobit vlastní sdělení situaci. Děti mohou mít potíže i se zpracováním sdělených informací. Interpretují je na úrovni svého myšlení, a tak nerespektují jiný přístup. (Vágnerová, 2000)

Podle mého názoru, právě volná hra dává dětem velký prostor k tomu, aby se naučily vzájemnému naslouchání i respektování odlišného názoru nebo požadavku ostatních. Děti mají možnost být spolu, svobodně vyjadřovat své názory, komunikovat, a tak se navzájem lépe poznávat. Učitelka v případě nutnosti zasahuje, dovádí dítě k uvědomění si své chyby a k přebírání zodpovědnosti. Tím si dítě osvojuje správný vzorec jednání. Je samozřejmé, že se tato náprava děje za respektování vývojové úrovně dítěte.

4.4.1.3 Konflikty mezi vrstevníky

„My se snažíme, aby děti chápaly konflikty jako pozitivní zkušenost a nepokládaly je za něco „zlého“. V podstatě jsou neobyčejnou příležitostí, jak se poučit o „pranici“ mezi lidmi, a této možnosti by měl člověk využít.“ (Caiatiová a kol., 1995, s. 52)

„Respekt ke hře druhého je uznáním jeho autonomie a svobody, prostoru jeho hry, jeho fantazie i vztahu ke skutečnosti v hrovém zdvojování za pomoci hraček. Je uznáním celého citového světa druhého.“ (Borecký, 1982, s. 78)

Během společných her vznikají konflikty a jsou jejich nedílnou součástí. Podle Boreckého (1982) souvisejí, na rozdíl od individuální hry, se zvláštností souhry – hry se spoluhráčem. Děti potřebují vytvořit mezi sebou vzájemnou dohodu, potřebují být v průběhu společné hry ve shodě, což vede často ke střetu názorů. Konflikty je možné ve hře řešit a udělat z nich součást hry ve smyslu pravidel, na kterých se spoluhráči dohodnou. Při společné hře je nutné skloubit potřebu vyniknutí a prosazení se s potřebou ustoupení a podřízení. Děti si obvykle začnou hezky hrát, v průběhu hry však dochází k rozporům ohledně dělení se o hračky, autorství nápadů a rozdělení prostoru. Spoluhráči řeší konflikt ústupem nebo dohodou, někdy hádkou nebo otevřeným střetnutím.

Podle Příhody (1963) jsou konfliktní situace u předškolních dětí vyvolány různými

příčinami, jako je např. spor o hračku, rozbourání výsledku práce, hrozba či nadávka, žárlivost, závist, negativismus nebo nepřejícnost některého spoluhráče. Jak autor uvádí, nejsou tyto citové podmínky u předškolních dětí ještě plně diferencovány a jsou skoro vždy jen podvědomé. Z hlediska dospělého jsou pro ně názvy voleny nesprávně. Aksarinová a Ščelovanov (1954) konstatují, že při správné organizaci a vedení si mohou již tříleté děti hezky hrát, být ve skupině klidné, hodně se mezi sebou stýkat a často se smát. Ke konfliktům může docházet zcela výjimečně.

4.4.2 Hra chlapců a dívek

Když pozorujeme skupinu hrajících si chlapců a dívek předškolního věku, vidíme, že se způsob jejich hry a chování při hře odlišuje. S přibývajícím věkem jsou tyto rozdíly ještě markantnější. Podle Vágnerové (2000) dochází v předškolním období k identifikaci s mužskou a ženskou rolí, která se odráží i ve volné hře.

„Největší pokrok v osvojování rolí v této době vidíme v diferenciaci role mužské a ženské. I v tomto případě ovšem lze dokázat, že se chlapci a dívky ve svém chování liší už dříve, pravděpodobně jednak na základě vrozených vloh, jednak vzhledem k odlišnému očekávání dospělých (a tedy k rozdílnému posilování způsobů chování, které jsou v naší společnosti pokládány za chlapecké nebo dívčí).“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 99)

4.4.2.1 Hra a gender role

Podle Vágnerové (2000) jsou součástí identity předškolního dítěte také všechny sociální role, jako je např. role žáka v mateřské škole nebo role v dětské skupině. Dítě je na své role většinou hrdé. Významné v tomto období je i zpřesňování a diferenciaci tzv. gender role, kterou chápeme, na rozdíl od biologické role (je dána pohlavím), jako roli pohlavní sociální. Zahrnuje sociální pojetí mužské a ženské role a vymezuje její obsah. V každé společnosti jsou utvářeny stereotypy sociálního očekávání, které vymezují pro chlapce i dívky určité normy (přijatelné chování, úprava zevnějšku apod.). Dítě se s nimi postupně, pod tlakem sociokulturních vlivů, ztotožňuje.

Millarová (1978) poukazuje na to, že se ve většině společností rozdíly mezi chlapci a děvčaty nejen předpokládají, ale i aktivně podporují. Jsou např. hračky, které jsou považovány za typicky „chlapecké“ a hračky určené výhradně dívkám. V západní kultuře si např. s panenkami mohou hrát pouze malí chlapci, aniž by se vystavovali posměchu okolí. Také je málokdy dostanou od svých rodičů na hraní. Podobné je to u dívek při hře s autíčky nebo vláčky. Jen zřídka je dostávají jako dárek. Děvčata bývají podporována

v tišších a méně agresivních aktivitách a odrazována od her divokých a hlučných. Pokud naopak chlapci dávají přednost čtení a „klidnějším“ aktivitám před „hrubšími“, mohou být považováni za zženštilé.

4.4.2.2 Diferenciace hry chlapců a dívek

Již v batolecím věku znají děti své pohlaví. Podle Vágnerové (2000) pokračuje v předškolním období proces diferenciací chlapecké a dívčí role, jejíž rozvoj je výsledkem sociálního učení. Chování určitého typu posilují rodičovské postoje a očekávání, za které je dítě kladně hodnoceno a také učení nápodobou, respektive identifikací. Děti napodobují chování svých rodičů nebo staršího sourozence stejného pohlaví; rodič hraje důležitou úlohu jako model mužské a ženské role. Na úrovni svého myšlení dítě zabudovává všechny zkušenosti do svého pojetí mužské či ženské role. Huston (1983) upozorňuje na to, že dítě ve čtyřech letech (na rozdíl od tříletého dítěte) již ví, že jeho pohlavní identita je trvalým znakem a nelze ji změnit. (In Vágnerová, 2000)

Toto přijetí mužské či ženské identity se projevuje i postupnou diferenciací dětské hry. Podle Fontany (1997) se začíná dětská hra diferencovat podle pohlaví ve dvou letech. V této době již začínají děti dávat přednost spoluhráčům stejného pohlaví.

Podle výzkumu dr. J. Arkina z první poloviny 20. století si chlapci předškolního věku rádi hráli na zemědělské a hospodářské práce (kosení, hrabání sena, řezání dříví, oprava střechy). Z lokomočních her převažovaly hry na vlak, na koně nebo s autem. Dívky se zajímaly výlučně o toaletní hry – mytí, česání, čištění zubů, pudrování a oblékání. U obou pohlaví byl stejný zájem o domácí hry – úklid, vaření, umývání podlahy. (In Příhoda, 1963)

Podle výzkumů Steinberga a Belskyho z roku 1991, se v průměru chlapci chovají ve hře agresivněji, jsou více fyzicky aktivní, hra bývá hrubší. Pokoušejí se častěji nad svými vrstevníky dominovat a mají sklon reagovat fyzickou silou. Bývají zvědavější a více své okolí zkoumají. Dívky se ve výzkumech projevovaly jako bázlivější a submisivnější, s lepší sebekontrolou. Více než chlapci respektovaly sociální normy. (In Vágnerová, 2000)

4.5 Shrnutí

V období, kdy dítě začíná navazovat vztahy se svými vrstevníky, vstupuje do nového období ontogeneze – stává se společenskou bytostí. Aby se jedinec mohl plně zapojit do společnosti, musí neustále procházet procesem socializace. Socializací rozumíme přebírání typických způsobů chování, názorů a hodnot určité skupiny jedincem, přizpůsobování se

standardům skupiny. Důležitou úlohu v rámci primární socializace hraje rodina, která zůstává pro dítě nejvýznamnějším prostředím. Dítě si díky nápodobě osvojuje chování, postoje a vlastnosti osob, které jsou v jeho blízkosti. Rodiče se pro něj stávají modelem či vzorem. Způsob rodičovské výchovy, jejich postoje a zvyky se odráží i v dětské hře.

Místem, které umožňuje rozvoj rané sekundární socializace předškolního dítěte, je mateřská škola. Zprostředkovává kontakt s vrstevníky a zároveň je prostorem pro výchovné působení. Volná hra přináší možnost vzájemného styku dětí, a tím napomáhá v procesu socializace. Hra s ostatními učí děti vzájemné pomoci, dělení se, pomáhá jim začlenit se do kolektivu. Děti prožívají uspokojení ze společné činnosti. Počet dětí v herní skupině vzrůstá s věkem dítěte. Velikost skupiny záleží také na četnosti rodiny, z které dítě pochází, na způsobu hry a velikosti herní místnosti. V dětské skupině se rozvíjí schopnost spolupracovat i soupeřit, mezi základní úkoly této vývojové fáze patří sebeprosazení. Děti si během hry osvojují role „vedení“ a „podřízení se“ a s tím roste i schopnost spolupráce. Jednou z hraček podporující spolupráci je stavebnice. Velký prostor k rozvoji sociálních vztahů poskytuje také námětová hra.

Děti si vybírají partnery ke hře na základě své volby. Kritériem k výběru kamaráda je pohlaví, zevnějšek dítěte, vlastnictví zajímavého předmětu a chování. Významným prvkem při společné hře dětí je řeč. Dítě si v průběhu osvojuje a zlepšuje výslovnost, intonaci a rytmus řeči. Získává také chuť mluvit a učí se vyjadřovat. Okolo čtvrtého roku dítě dokáže diferencovat způsob komunikace podle možností svého komunikačního partnera. Do komunikace předškolního dítěte se promítají typické rysy myšlení, jako je např. egocentrismus. Během společných her vznikají konflikty a jsou jejich nedílnou součástí. Jsou vyvolány různými příčinami, jako je např. spor o hračku, rozbourání výsledku práce, hrozba či nadávka. Dítěti dávají příležitost k tomu, aby se je učilo řešit a tím i adekvátně jednat s ostatními.

Ve hře chlapců a dívek pozorujeme odlišnosti. Jsou způsobeny vrozenými vlohami, diferenciací mužské a ženské role v předškolním věku a osvojováním gender role. Chlapci se během hry pokoušejí častěji nad svými vrstevníky dominovat, mají sklon reagovat fyzickou silou. Bývají zvědavější a více své okolí zkoumají. Dívky se projevují jako bázlivější a submisivnější, s lepší sebekontrolou a dodržováním sociálních norem. Dětská hra se začíná diferencovat podle pohlaví ve dvou letech, děti začínají dávat přednost spoluhráčům stejného pohlaví.

5 CIZOJAZYČNÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA – VÝZKUMNÝ PROSTOR

Mateřská škola, ve které jsem zaměstnána a kde jsem prováděla svá pozorování volné hry dětí, je soukromou předškolní institucí s celodenní výukou v anglickém jazyce. Její kurikulum vychází z humanistického pojetí nedirektivního přístupu C. R. Rogerse (1902–1987). Tento nedirektivní přístup se promítá jak v práci pedagoga, tak i v chování dětí k sobě navzájem. Rogerovská filosofie klade důraz na úctu k dítěti, důvěru v jeho tendenci k zdokonalování se. Stěžejními přístupy jsou akceptace, empatie a autenticita, které jsou velmi důležité k utváření sebepojetí dítěte předškolního věku.

5.1 Filosofie mateřské školy

Motto mateřské školy zní: "Každé dítě je talentované, každé v sobě nese svůj úspěch, třeba i malý. Na dospělých je, aby mu pomohli jeho talent najít." (Employee Handbook, 2009, s. 2) V mateřské škole se pracuje na principu partnerství. Učitelé nejsou „experti“ na vzdělání, ale „průvodci“ dětským životem, kteří se učí navzájem jeden od druhého. Průvodci mohou nabídnout dětem své zkušenosti a dítě svou kreativitu. Mateřská škola se zaměřuje na přirozené, nedirektivní objevování všech potenciálních dispozic, podporuje v dětech tvořivost, zaujetí pro hru a schopnost komunikace v rovnocenném dětském kolektivu. Vede první kroky dětí směrem k uvědomování si vlastního já, k rozvoji tvůrčího sebevědomí, vytváří osobnostní předpoklady pro snazší zvládnutí dalších výchovných a vzdělávacích stupňů. (Employee Handbook, 2009)

5.2 Vzdělávací cíle a metody

Hlavním cílem mateřské školy je pomoci dětem v jejich všestranném rozvoji a naučit je anglicky. V anglicky mluvícím prostředí mateřské školy se podporuje jak rozvoj druhého jazyka dětí, tak i zlepšování jazykových dovedností rodilých mluvčích. Výuka anglického jazyka je založena na přirozené dětské zvědavosti a touze po experimentu. Děti se učí celým svým tělem a smysly, využívají svoji představivost.

V této mateřské škole je kladen důraz na sociální, morální a duchovní rozvoj dětí. Učitelé pomáhají dětem rozumět svým emocím, děti se je učí správným způsobem zapojovat do světa okolo sebe. Strategie učení se vhodnému chování je založena na pochvale, nevhodné chování se nezdůrazňuje. Pokud se dítě chová nepřiměřeně, je zaveden time out systém (oddechový čas). Dítě je na krátký čas vyřazeno z aktivity na místo, kde se může zklidnit a přemýšlet. Učitel si po chvíli s dítětem o situaci promluví a pomůže mu,

aby samo objevilo své nevhodné chování.

V mateřské škole je podporován rozvoj sebedůvěry a sebeúcty. Dítě tak může být spokojené samo se sebou a naučí se respektovat individualitu ostatních dětí. Učitelé pomáhají dětem s navazováním přátelství a spolupráce, děti jsou podporovány v rozvoji své jedinečnosti a odrazovány od jednotvárnosti a stereotypu. V mezinárodním prostředí mateřské školy se setkávají děti z různých kultur. To jim dává příležitost k tomu, aby se učily porozumět a respektovat odlišný způsob života různých národností. (Employee Handbook, 2009)

5.3 Organizace mateřské školy

Mateřská škola má dvě pobočky, které se nacházejí v různých částech Prahy. Děti dochází do čtyř věkově homogenních tříd – žluté, červené, modré a zelené. Věk dětí v době nástupu do žluté třídy se pohybuje mezi 2,5 až 3 roky, do červené mezi 3 až 4 roky. Modrá třída je určena pro děti 4 až 5leté, zelená třída pro předškoláky. Počet dětí ve třídách je volen v souladu filosofie školy, věku dětí a velikosti třídy a pohybuje se mezi 8–12 dětmi na třídu. Mnoho dětí, především z českých rodin, začíná s docházkou ve žluté třídě a pokračuje celým cyklem předškolního vzdělávání až do třídy zelené.

Každá třída má svého učitele nebo učitelku. U dětí mladších (žlutá a červená třída) pracují české učitelky, starší děti (modrá a zelená) jsou vedeny kvalifikovanými učiteli – rodilými mluvčími. Ve žluté třídě na dopolední program vypomáhá asistent. V odpoledních hodinách se dětem věnují specialisté pro volnočasové aktivity, pro starší děti jsou připraveny kroužky.

Děti mohou docházet do mateřské školy pouze na ranní, půldenní program nebo zůstat celý den. Děti mohou docházet také pouze ve vybraných dnech v týdnu. Ve třídě dodržujeme rozvrh dne, který je pro mladší děti (žlutou a červenou třídu) organizován následujícím způsobem:

Rozvrh dne – mladší děti	
8:00–9:15	Příchod do školy
9:15–9:40	Ranní kruh (Circle Time) – kalendář, ranní cvičení, písničky, hry
9:45–10:00	Svačina
10:00–10:50	Tematická lekce, projekt
11:00–11:40	Procházka, aktivity venku
11:40–11:45	Příprava na oběd

11:45–12:15	Oběd
12:15–12:30	Hygiena, příprava na relaxaci
12:30–13:50	Relaxace, spánek
13:00	Odchod dětí s ranní docházkou
14:00–14:30	Minikluby
14:40–15:00	Svačina
15:00	Odchod dětí s půldenní docházkou
15:00–15:40	Volná hra
15:00–18:00	Volná hra, hry, projekty, venkovní aktivity
17:00–18:00	Odchod dětí s celodenní docházkou

Denní harmonogram se může v závislosti na programu a probíraných tématech mírně obměňovat. Je to např. v období od října do května, kdy mají děti jednou za čtrnáct dní plavání, a v teplejších měsících, kdy je pro ně jednou v týdnu zajištěna hippoterapie.

Ráno si děti mohou všechny volně hrát až do ranního kolečka. Velkou výhodou je, že jsou otevřeny tři třídy, které jsou vzájemně propojeny. Tak si spolu mohou hrát i děti z různých tříd, vzájemně se poznávat a navazovat přátelství. Prostor pro společnou volnou hru mají děti i odpoledne. V rámci třídního programu je hra zařazována podle uvážení třídního učitele.

5.4 Výuka anglického jazyka

Mateřská škola, jak již bylo výše uvedeno, je zaměřena na výuku anglického jazyka. Kromě českých dětí ji proto navštěvují i děti různých národností. Celodenní program probíhá v angličtině, učitelé by měli mluvit s dětmi anglicky. U mladších dětí jsou, především kvůli jazyku, zaměstnání čeští učitelé. Mohou českým dětem rozumět, a tak reagovat na jejich potřeby.

Ve třídách starších dětí jsou zaměstnání rodilí mluvčí, většinou z Velké Británie, Kanady nebo USA. V těchto třídách se předpokládá, že si dítě během prvních dvou let docházky do mateřské školy již osvojilo základy angličtiny a je schopno jazyku porozumět. Děti mezi sebou hovoří většinou svým jazykem, s cizojazyčnými kamarády se však snaží komunikovat anglicky. V tomto směru není na děti vyvíjen tlak, je dán prostor přirozené dětské komunikaci.

5.5 Shrnutí

Mateřská škola, kde byl prováděn výzkum, je zaměřena na výuku anglického jazyka,

celodenní program probíhá v angličtině. Její kurikulum vychází z humanistického pojetí nedirektivního přístupu C. R. Rogerse, stěžejními přístupy jsou akceptace, empatie a autenticita. Mateřská škola je zaměřena na přirozené, nedirektivní objevování všech potenciálních dispozic. Hlavním cílem je pomoci dětem v jejich všestranném rozvoji a naučit je anglicky. Podporuje se zde jak rozvoj druhého jazyka dětí, tak prohlubování jazykových dovedností u rodilých mluvčích. V mateřské škole je kladen důraz na sociální, morální a duchovní rozvoj dětí.

Děti jsou ve škole rozděleny do čtyř věkově homogenních tříd – žluté, červené, modré a zelené. Třída pro nejmladší děti je přizpůsobena věku od 2,5 roku. Počet dětí ve třídách se pohybuje mezi 8–12 dětmi na třídu a je zde dodržován pravidelný rozvrh dne. Učitelé mluví s dětmi anglicky, v modré a zelené třídě pracují rodilí mluvčí. V době her a spontánních činností se mohou děti setkávat a sdružovat i s dětmi z jiných tříd, prostory tříd lze propojit. Tento čas je pro děti v denním rozvrhu vymezen ráno, od příchodu dítěte do mateřské školy do ranního kolečka. Další čas, vymezený na volnou hru dětí ze všech tříd, je v odpoledních hodinách. Spontánních her se však neúčastní všechny děti. Ráno přichází mnoho dětí do mateřské školy těsně před organizovanými činnostmi a na hraní již nemají čas. V průběhu odpoledne odcházejí děti domů podle zvoleného programu (ranní, půldenní, celodenní), a tak některé z nich ztrácejí také příležitost ke styku s ostatními dětmi a navazování herních vztahů. V rámci třídního programu zařazuje učitel volnou hru podle časových možností a svého uvážení.

V mateřské škole je každá třída vybavena běžně dostupnými hračkami a pomůckami, které jsou vybírány podle věku a pohlaví dětí ve třídě. Každá třída je vybavena speciálně vyrobeným dřevěným nábytkem, který děti mohou využívat také při volné hře; v každé třídě je jinak tématicky zaměřen. Děti tak mohou používat židle, které mají trojúhelníkový tvar, na stavbu různých domečků, stoly v červené třídě mohou přetáčet a používat jako kulisy. V této mateřské škole není kladen důraz na vybavení speciálními pomůckami ani hračkami.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 CÍLE

1. Ověřit převažující způsob volné hry v procesu rané sekundární socializace dítěte mezi 2,5–4 roky v předškolním zařízení.
2. Zjistit jazyk, jaký děti při hře používají v jazykově smíšené skupině.
3. Ověřit, zda u chlapců a dívek bude výběr hračky a hrového partnera ovlivněn pohlavím.
4. Zjistit, jak se odlišuje společná volná hra ve skupině, která má dlouhodobou zkušenost si volně hrát (skupina A) a ve skupině s minimální zkušeností s volnou hrou (skupina B).

7 HYPOTÉZY

- 1) Hypotézy vztahující se k 1. cíli:
 - 1.1. Předpokládám, že děti začínají realizovat společnou hru s vrstevníky před 3. rokem.
 - 1.2. Předpokládám, že během sledovaného období se bude ve hře každého dítěte zvyšovat podíl herních interakcí s ostatními, na konci období budou děti hru s vrstevníky preferovat. Děti, které mají sourozence, budou do společné hry vstupovat dříve a častěji.
 - 1.3. Předpokládám, že dítě v dětské skupině uspokojuje hra sama a nevyhledává kontakt s dospělým.
- 2) Hypotéza vztahující se ke 2. cíli:
 - 2.1. Předpokládám, že anglická komunikace dětí při hře bude mít vzrůstající tendenci.
- 3) Hypotézy vztahující se k 3. cíli:
 - 3.1. Předpokládám, že výběr hračky bude již od staršího batolete ovlivněn pohlavím. S věkem se bude v tomto směru výběr hračky stále více vymezovat.
 - 3.2. Předpokládám, že výběr hrového partnera bude po celé sledované období ovlivněn pohlavím. K převažující diferenciaci hry chlapců a děvčat dojde

okolo čtvrtého roku.

4) Hypotézy vztahující se k 4. cíli:

- 4.1. Předpokládám, že společná hra dětí skupiny A bude v porovnání se hrou skupiny B námětově bohatší a bude mít delší trvání. Děti ze skupiny A budou během hry vytvářet početnější herní skupiny.
- 4.2. Předpokládám, že se ve skupině A bude vyskytovat méně konfliktů a větší spokojenost při hře než ve skupině B.

7.1 Použité metody

Výzkumné šetření jsem rozdělila na dvě části:

Pro první část výzkumu jsem zvolila metodu strukturovaného přímého a mnou herně nezúčastněného dlouhodobého pozorování volné hry homogenní skupiny dětí – skupiny A. Údaje o hře jednotlivých dětí jsem ve sledovaném období zaznamenávala do vytvořeného pozorovacího archu (viz příloha č. 1).

Další použitou metodou byla metoda akčního průzkumu. Průzkum jsem realizovala položením jedné otázky rodičům v písemné formě.

Pro druhou část výzkumu jsem zvolila metodu strukturovaného přímého a mnou herně nezúčastněného krátkodobého pozorování společné volné hry homogenní skupiny dětí A a homogenní skupiny dětí B. K zaznamenání údajů jsem vytvořila pozorovací arch, který jsem shodně použila pro obě skupiny (viz kapitola 8.6).

8 VLASTNÍ VÝZKUM

Výzkum jsem prováděla v cizojazyčné mateřské škole (viz 5. kapitola), kde jsem v současné době zaměstnána a zaměřila se především na ověřování úlohy volné hry v procesu rané sekundární socializace dítěte v prostředí předškolního zařízení. Vlastní výzkum jsem rozdělila do dvou částí. V první části výzkumu jsem vycházela z poznatků z ročního pozorování volné hry dětí stejné třídy – homogenní skupiny A, který zahrnuje ověřování a zjišťování 1.–3. cíle a jejich hypotéz. Ověřování hypotézy 3.1 jsem doplnila dotazem pro rodiče, který se týká výběru oblíbených hraček v domácím prostředí. Druhá část výzkumu se vztahuje k čtvrtému cíli a jeho hypotézám, které jsem zjišťovala a ověřovala porovnáváním volné hry skupiny A s volnou hrou homogenní skupiny dětí (skupiny B), kterým dlouhodobá zkušenost s volnou hrou chyběla.

K realizaci první části výzkumu mi vedení mateřské školy umožnilo během více než

jednoho roku zařazovat jedenkrát týdně volnou hru do třídního programu. Pozorování volné hry skupiny A jsem započala v listopadu 2008 u skupiny dětí ve věku od 2,7 do 3,7 let a ukončila v únoru 2010. Během volné hry jsem dětem nechávala co největší prostor k samostatnosti a vlastní volbě hračky i herního partnera. Většina hraček a herního materiálu byly dětem dostupné v poličkách či krabicích. Do hry jsem zasahovala pouze v nejnútnejších případech, a to především při konfliktech, které vyžadovaly zásah dospělého. Pokud se na mě obrátilo dítě se žádostí o pomoc, vyhověla jsem. Nesnažila jsem se však děti během volné hry kontaktovat ani s nimi komunikovat.

Jelikož má cizojazyčná mateřská škola, kde jsem výzkum realizovala, dvě pobočky, mohla jsem na konci sledovaného období porovnat volnou hru skupiny A se skupinou stejně starých dětí (skupinou B), kterým zkušenost s pravidelně zařazovanou volnou hrou chyběla. Dvakrát jsem navštívila sesterskou pobočku mateřské školy a obdobným způsobem sledovala průběh volné hry skupiny B – nechala dětem při hře co největší prostor pro jejich aktivitu a volbu. Pozorování bylo realizováno v době, kdy skupina A měla s volnou hrou více než roční zkušenost. Komparace společné volné hry skupiny A a B představuje druhou část výzkumu.

Obě pobočky mateřské školy vycházejí při své práci ze stejného kurikula, shodují se také ve své organizaci (viz 5. kapitola). Jednotlivé třídy obou škol jsou vybaveny podle věkových kategorií shodným nábytkem, stejnými či podobnými hračkami, materiály i ostatním vybavením. Třídy v obou mateřských školách jsou shodně označeny (žlutá, červená, modrá, zelená) a jsou srovnatelné do velikosti, počtu i věku dětí ve třídě.

8.1 Plán pozorování a jeho realizace

Pro první část svého pozorování jsem si vytyčila konkrétní cíle, vytvořila pozorovací arch a zaznamenávala během sledovaného období průběh volné hry každého dítěte z herní skupiny A. Záznamy v pozorovacích archích jsem využila k ověřování a zjišťování prvních třech cílů a jejich hypotéz. Kritéria, která jsem sledovala a zaznamenávala, byla: hra dítěte; podrobnosti o hře a hračka, se kterou si dítě hraje; čas strávený u jedné hry; volba herních partnerů; jazyk, který dítě v průběhu hry používá; kontakt s učitelem; konflikty mezi dětmi a spokojenost ve hře. Některé údaje jsou kvůli rychlosti vyplňování zaznamenány pomocí značek a číselných symbolů. Dále jsem si zapisovala situace a pokroky dětí, které mě zaujaly nebo se nově objevily. Těchto poznatků využívám převážně k doplnění teoretické části diplomové práce.

Sledované období jsem rozdělila do tří etap; v každé etapě bylo realizováno deset pozorování volné hry dětské homogenní skupiny A. První etapa zahrnovala období listopad 2008 – únor 2009, poté následovala dvouměsíční pauza. Pozorování ve druhé etapě byla realizována od dubna 2009 do června 2009. Třetí etapa, která byla zařazena po letních prázdninách, proběhla v období říjen 2009 – únor 2010. Skladba a počet dětí v herní skupině byly v každém pozorování většinou odlišné. Ovlivňovalo je mnoho faktorů, jako je nemocnost dětí nebo docházka pouze v určitých dnech. Volnou hru jsem zařazovala do denního programu většinou jedenkrát týdně po 10. hodině, v čase na tematickou lekci či projekt, po dobu přibližně 45 minut. Někdy byly tyto týdenní intervaly, vzhledem k jiným, dlouhodobě naplánovaným aktivitám, delší. Tímto způsobem jsem shromáždila rozsáhlý soubor pozorovacích archů. Jejich uveřejnění by zabralo více než 100 listů, a proto jsem vybrala k čerpání a vyhodnocení údajů pouze počáteční – první fázi, prostřední – druhou fázi a konečnou – třetí fázi pozorování z každé etapy.

V druhé části pozorování jsem vytvořila pozorovací arch zaměřený pouze na společnou hru dětí, který jsem krátkodobě použila u obou skupin – A i B. Zde sleduji námět a průběh volné hry, velikost herní skupiny, konflikty mezi dětmi, čas hry a spokojenost při hře.

8.2 Charakteristika dětské skupiny A a školní anamnéza

V září 2008 nastoupilo do žluté třídy (pro nejmladší děti od 2,5 do 3 let) šest dětí, v průběhu roku byl počet postupně doplněn na devět. Pět dětí v té době ještě nedosáhlo tří let, jeden chlapec byl do třídy přijat po třetím roce. Nejmladší holčičce bylo v září 2,5 let, druhé nejmladší 2,6 let. Věk ostatních dětí se pohyboval mezi 2,5 a 3,5 roky. Jelikož je mateřská škola zaměřena na výuku anglického jazyka, navštěvuje ji mnoho cizinců. Ve žluté třídě byly od září holčičky z Anglie a Izraele, postupně přibyl chlapec z Ameriky, Číny a dívka z Maďarska. Ostatní děti pocházely z českých nebo z bilingvních rodin.

Odpoutání a adaptace proběhla z mého pohledu velmi rychle. Některé děti, převážně nejmladší holčičky, při loučení s matkou neplakaly, jen se u mě po jejím odchodu držely. To trvalo v případě jedné dívky ještě asi 4 měsíce, druhá se odpoutala dříve. U první dívky se objevoval strach ze všeho nového a každé změny. Druhá dívka zase při situacích, kdy se jí něco nedařilo, chtěla maminku a někdy plakala. Toto období trvalo asi 2 měsíce. Holčička z Izraele přibližně 14 dní při předávání plakala, nechtěla od matky. Ve třídě se pak nezapojovala, stála stranou. Myslím si, že největším handicapem pro ni byla řeč.

Nikomu z nás nerozuměla. Po několika měsících si rychle osvojila základní anglická slůvka (dokonce i česká!) a s dětmi si začala velmi hezky hrát. Český chlapec, kterému bylo v té době 2,8 let, při odloučení od matky neplakal, pouze nemluvil a nechtěl si hrát. Toto období trvalo asi jeden měsíc.

Školní anamnéza

Pro školní anamnézu jsem stanovila osm otázek, které jsem u jednotlivých dětí zodpověděla na základě zkušeností a dalších informací:

- Jaké bylo dítě, když přišlo do mateřské školy?
- Jak proběhlo odloučení od rodičů?
- Hrálo si?
- Má sourozence?
- Na jaké úrovni je rozvinut jazyk?
- Jak probíhá navazování kontaktů?
- Je dítě konfliktní?
- Jaká je potřeba pohybu?

Děti ze žluté třídy (školní rok 2008/2009):

Anetka – česká národnost; narozena 11. 4. 2006.

- Je nejmladší dítě ze skupiny.
- Adaptace a odloučení proběhlo bez problémů; chce maminku, jen když se jí něco nedaří.
- Hraje si, ze začátku hodně fixovaná na mě, když nejsem k dispozici, pláče.
- Je nesamostatná, stále vyžaduje pomoc.
- Má starší, 7letou sestru.
- Má dobře rozvinutý český jazyk.
- Anetka je společenská, nekonfliktní, dobře pohybově vybavena.

Dorka – maďarská národnost; narozena 15. 1. 2006.

- Do třídy přišla později – v únoru.
- Adaptace a odloučení od rodičů proběhlo bez problémů; pláče, jen když nerozumí a myslí si něco jiného.

- Hraje si sama; nechce se dělit o hračky.
- Má mladšího bratra v kojeneckém věku.
- Nerozumí česky ani anglicky, vyjadřuje se dobře ve svém jazyce.
- Nenavazuje kontakt s dětmi.
- Je samostatná, bystrá, živá, poslušná.
- Dorka je dobře pohybově vybavena.

Grace – britská národnost; narozena 6. 3. 2006.

- Ze začátku ustrašená, stále se mě drží; na každou větší změnu reaguje strachem.
- Odloučení od rodičů proběhlo bez problémů.
- Když se cítí v bezpečí, hraje si - většinou sama.
- Nemá sourozence.
- Anglický jazyk je dobře rozvinutý.
- Grace je samostatná, nekonfliktní.
- Dobře pohybově vybavena.

Laura – z česko-francouzské rodiny; narozena 30. 12. 2005.

- Špatně se soustředí, nevydrží při krátké aktivitě; trpí motorickým neklidem a často odbíhá od skupiny. Neustále si cucá prsty.
- Adaptace proběhla hladce, dobře se zapojuje, nepláče.
- Ráda si hraje s ostatními a hru organizuje.
- Nemá sourozence.
- Bystrá, dobře rozvinutý český jazyk.
- Je společenská; často vyvolává konflikty – bere dětem hračky.
- Laura má zvýšenou potřebu pohybu.

Maya – z rusko-izraelské rodiny; narozena 12. 2. 2006.

- Do třídy přišla o 14 dní později.
- Při předávání pláče a zůstává v šatně; ve třídě se nezapojuje, nereaguje na podněty ze strany učitelky – trvá asi 14 dnů.
- Moc si nehraje, hlavně pozoruje.
- Má staršího, 9letého bratra.
- Mluví dobře rusky, nerozumí anglicky ani česky.

- Kontakty s dětmi navazuje minimálně, více pozoruje.
- Je nekonfliktní.
- Maya je „neobratná“, horší koordinace pohybů, typ pomalého dítěte.

Brennen - americká národnost; narozen 5. 8. 2005.

- Přišel do třídy v prosinci.
- Žádný problém s adaptací a odloučením od matky, je samostatný.
- Nechce se zapojovat do společných aktivit, dělat věci s ostatními; je neposlušný, chybí mu hranice, často time out.
- Hraje si převážně sám nebo s Grace.
- Nemá sourozence.
- Anglický jazyk na vysoké úrovni.
- Často vyvolává tahanice o hračky.
- Brennen má zvýšenou potřebu pohybu.

Jianan – čínská národnost; narozen 21. 7. 2005.

- Do třídy přišel poslední týden v dubnu, moc se neprojevuje, tichý; má panický strach z jízdy autobusem.
- První týden nechce od matky, pláče.
- Nehraje si nebo si hraje sám, na počátku docházky je k dětem agresivní.
- Nemá sourozence.
- Nerozumí anglicky ani česky.
- Problém s navazováním kontaktů s dětmi.
- Jianan je dobře pohybově vybaven.

Oliver – česká národnost; narozen 3. 1. 2006.

- Ze začátku nechce od matky, po předání většinou nepláče, pouze nekomunikuje a nechce si hrát; toto období trvá asi 1 měsíc.
- Poté si rád hraje sám i s ostatními.
- Má tři starší sourozence (17, 9 a 7 let).
- Dobře rozvinutý český jazyk.
- Má své „oblíbené“ děti, s kterými se více stýká.
- Oliver je nekonfliktní.

- Je dobře pohybově vybaven.

Vašík – česká národnost; narozen 16. 5. 2005.

- Nejstarší ze skupiny, samostatný.
- Adaptace a odloučení od matky proběhlo bez problémů, pouze několikrát chtěl zůstat s matkou.
- Hraje si sám i s dětmi.
- Má mladší sestru v kojeneckém věku.
- Má dobře rozvinutý český jazyk.
- Nevyvolává konflikty, ale často se dětem posmívá: „Já to umím a ty ne...“
- Vašík je dobře pohybově vybaven.

Do školního roku 2009/2010 přešly všechny děti ze žluté třídy, kromě Dorky, Brennana a Vašíka. Adaptace všech dětí v dalším roce proběhla bez problémů, děti se po prázdninách na své kamarády již těšily. Červená třída se rozrostla o nového chlapce, Honzíka.

Honzík – česká národnost; narozen 19. 11. 2006.

- Adaptace a odloučení od rodičů proběhlo bez problémů.
- Je přátelský, rád si s dětmi hraje; děti ho ihned mezi sebe přijaly.
- Někdy má problém s dělením se o hračky, většinou při hře s mladšími dětmi.
- Nemá sourozence.
- Český jazyk je na vysoké úrovni.
- Honzík je samostatný, nekonfliktní, dobře pohybově vybaven.

8.3 Charakteristika jednotlivých etap pozorování

I. etapa (listopad 2008 – únor 2009)

S cíleným pozorováním volné hry dětí jsem začala v listopadu 2008. V tomto období se již děti adaptovaly na nové prostředí mateřské školy a začaly mezi sebou navazovat herní kontakty. Během volné hry dostávaly možnost se mezi sebou poznávat a učit vzájemným herním vztahům, jako je dělení nebo čekání na hračku, se kterou si hraje někdo jiný. Podle mého názoru byl hendikepem pro jinojazyčné děti při hře s ostatními jazyk, české děti se spolu stýkaly více.

Od začátku této etapy si již většina dětí hraje s ostatními, velmi často ve dvojicích. Je

zastoupena hra paralelní, děti hodně často napodobují hru ostatních. Během této etapy dochází také k zapojení všech dětí z herní skupiny do společné hry. Na konci pozorovaného období si začaly děti mezi sebou dávat role. V průběhu hry spolu česky mluvící děti komunikují česky, objevují se také především jednoslovné anglické výrazy.

II. etapa (duben 2009 – červen 2009)

V tomto sledovaném období se již od začátku pozorování vytváří herní skupiny, čas společné hry se prodlužuje. Děti se více mezi sebou kontaktují a komunikují i s těmi, se kterými si zrovna nehrají (něco si podají, pak si zase hrají se svou hračkou). Na konci sledovaného období se hra začíná více diferencovat a obohacovat o nové herní prvky; vyskytuje se velký podíl společných námětových her. Ve společných hrách děti často střídají mnoho námětů. Začínají mít své vlastní nápady a názory a už jenom „nenásledují“ hru ostatních. České děti při hře komunikují česky, zvyšuje se však spontánní frekvence použitých jedno a dvou-slovních anglických výrazů nebo jednoduchých vět.

III. etapa (říjen 2009 – únor 2010)

Od začátku pozorování se děti při hře mezi sebou hojně stýkají, vytvářejí herní skupiny, do kterých se velmi často zapojují všechny děti. Na začátku pozorování ve III. etapě stále převažuje nápodoba, jedno dítě si vybere hračku nebo herní činnost a většinou ho všechny děti následují. V tomto období dochází také ke zvýšené interakci všech dětí ve skupině, i když si spolu nehrají. Skupina dětí rozehrává společně jednu hru, pak přebíhá k jiné skupině dětí, které spolu komunikují. Chvilí si hrají a pak se vracejí ke své původní hře. Častokrát se mezi sebou kontaktují všechny děti, i když se zabývají různými herními činnostmi. To způsobovalo obtížné zaznamenávání všech aspektů hry do záznamových archů. Při vzájemné komunikaci začínají česky mluvící děti rozlišovat své hrové partnery podle jazyka: s česky mluvícími dětmi mluví česky, s jinojazyčnými, i když svým omezeným způsobem, anglicky.

8.4 Pozorovací archy I.–III. etapy ve skupině A a postup při zpracování údajů

Pozorovací archy všech dětí skupiny A za celé sledované období uvádějí tabulky č. 1/1–55, které jsou řazeny podle sledu pozorování volné hry v jednotlivých etapách (I.–III. etapa) a jejich fázích (1.–3. fáze). Vzhledem k jejich velkému rozsahu jsou umístěny v příloze č. 1.

Za společnou hru, kterou zvýrazňuji v záznamové oblasti „hra“ tučným písmem, považuji hru, kdy je tři a více dětí v interakci. Hrou nazývám podle Severové (1982) i

prohlížení knížek (estetické hry – percepční), kreslení a modelování (tvořivé hry) a zaznamenávám také do záznamové oblasti „hra“. Do záznamové oblasti „hra“ zahrnuji i krátké manipulace s hračkami. Herní situace, které vyžadovaly můj zásah, jsou uvedeny v záznamové oblasti „konflikty“ kurzívou. Každé pozorování volné hry jsem byla nucena vzhledem k následujícímu programu po stanoveném čase ukončit. Čas pozorování volné hry je u některých dětí zkrácen o čas potřebný na toaletu.

Údaje z tabulek v příloze č. 1 jsem zpracovala podle ověřovaných hypotéz a na základě sledovaných kritérií do pomocných tabulek a grafů a použila k vyhodnocení jednotlivých etap sledovaného období:

K ověření hypotézy 1.1 vycházím ze záznamových oblastí „hra“, „čas“, „hračka a podrobnosti o hře“, „partner“, „typ hry“ a z údajů o věku dítěte.

K ověření hypotézy 1.2 vycházím ze záznamových oblastí „hra“, „čas“, „partner“, „typ hry“; dále ze školní anamnézy a údajů o věku dítěte.

K ověření hypotézy 1.3 vycházím ze záznamových oblastí „kontakt s učitelem“.

K ověření hypotézy 2.1 vycházím ze záznamových oblastí „řeč“.

K ověření hypotézy 3.1 vycházím ze záznamových oblastí „hračka a podrobnosti o hře“ a akčního průzkumu pro rodiče.

K ověření hypotézy 3.2 vycházím ze záznamových oblastí „čas“, „partner“ a „typ hry“.

Tabulky a grafy, které uvádějí dobu trvání a podíl jednotlivých typů her u dětí skupiny A v průběhu I.–III. etapy a jsou číslovány 2/1–10, zohledňují pouze čas, který si dítě hrálo. Čas, který mnohdy schází do celkového herního času, představuje dobu, kdy dítě pozorovalo hru ostatních, odešlo na toaletu atd. Vzhledem ke svému rozsahu jsou tyto tabulky s příslušnými grafy řazeny v příloze č. 2. U Vašíka, Brennana a Dorky zahrnuje sledované období pouze I. a II. etapu, u Honzíka III. etapu pozorování.

Čísla ve všech tabulkách jsou zaokrouhleny na jedno desetinné místo; v záznamu o věku dítěte označuje desetinné číslo počet měsíců.

Vysvětlivky použitých zkratk a symbolů v tabulkách a grafech I.–III. etapy pozorování:

A – Anetka G – Grace M – Maya B – Brennan J – Jianan V – Vašík
D – Dorka L – Laura H – Honzík O – Oliver

♂♂ – chlapecká herní skupina

♀♀ – dívčí herní skupina

♂♀ – smíšená herní skupina

8.4.1 Vyhodnocení I. etapy

Pozorování volné hry dětí homogenní skupiny A v I. etapě bylo realizováno v období od listopadu 2008 do února 2009. Z deseti pozorování volné hry během I. etapy jsem vybrala počáteční pozorovací arch (z 24. listopadu – 1. fáze), prostřední (z 8. ledna – 2. fáze) a konečný (z 18. února – 3. fáze) a zpracovala do tabulek č. 1/1–16, které jsou zařazeny v příloze č. 1.

V listopadu 2008 se děti v novém prostředí mateřské školy již adaptovaly a začaly mezi sebou navazovat herní vztahy. Věk dětí se lišil o několik měsíců. Tři děti nedosáhly do konce I. etapy tří let, tři děti dosáhly tří let během tohoto období a dvěma dětem bylo přes tři roky již na začátku sledovaného etapy. Podrobná charakteristika dětské skupiny A je popsána v kapitole 8.2.

Jedním kritériem, které jsem během pozorování sledovala, bylo hledisko, jak se bude hra s věkem dítěte proměňovat, a kdy dojde mezi dětmi k navazování prvních herních vztahů. Již při prvním zveřejněném pozorování volné hry z 24. listopadu 2008 došlo k zapojení všech dětí ke společné hře. V herní skupině bylo v den pozorování 5 dětí: 3 holčičky a jeden chlapec ve věku 2,7–2,11 let, jeden chlapec ve věku 3,7 roku. Volnou hru jsem sledovala po dobu 45 minut. Společná hra trvala 8 minut a děti v ní velmi často měnily náměty hry.

Děti si nejdříve hrály na to, že prší a schovávaly se pod stůl. Pak si vzaly auta a nádobičko, jezdily s nimi po koberci (i s příbory), dále si hrály s dřevěným domkem. Poté si všechny sedly do jednoho křesla, z legrace se postrkovaly, „dívaly“ se na večerníčka, a pak „šly na oběd“. Další společná hra, kdy byly v interakci 3 děti (jeden chlapec a dvě děvčata), trvala 5 minut. Děti „sledovaly“ televizi a pak „šly spát“. Náměty hry se opět často opakovaly.

Podíl her, při kterých již dochází k počátečnímu kontaktu mezi dětmi a délku trvání jednotlivých herních interakcí, uvádí tabulka č. 2. Záměrně zde zohledňuji kromě hry ve dvojici a hry společné i hru paralelní. Největší zastoupení v délce vzájemných herních interakcí zaujímá hra paralelní (41,0 %), dále hra ve dvojici (37,7 %). Hra společná, kdy je v interakci 3 a více dětí, je zastoupena 21,3 %.

Během I. etapy dochází stále k četnějším herním interakcím mezi dětmi a

k rozšiřování herní skupiny; převažuje hra ve dvojicích a společná hra ve trojicích. Počet dětí a čas hry při vzájemných herních interakcích lze vysledovat z tabulky č. 3, která zohledňuje výběr hrového partnera při hře. V první fázi pozorování volné hry této etapy děti vytvořily během své hry 3 různé dvojice, 1 trojici a 1x se zapojily do společné hry všechny (5 dětí). Na konci sledované etapy vytvořily během hry 5x dvojice a 4x trojice. Děti často při společných hrách běhaly a křičely, objevují se náměty z jejich životů – děti „lítají“ ve třídě letadlem, „v televizi“ sledují Bořka stavitele, hrají si na doktora. Náměty se při společných hrách rychle proměňují a znovu opakují.

Zastoupení a průběh jednotlivých typů her (hra individuální, paralelní, ve dvojici a společná) u jednotlivých dětí v pozorováních I.–III. etapy uvádějí tabulky a grafy č. 2/1–10, které jsou řazeny v příloze č. 2. Během I. etapy začaly všechny česky mluvící děti upřednostňovat společnou hru před hrou individuální, Vašík a Laura si hráli většinu herního času s ostatními dětmi již od počátku sledovaného období. Jinojazyčné děti – Brennan a Grace anglicky, Dorka maďarsky mluvící – upřednostňují po celou I. etapu hru individuální. Brennan a Grace sourozence nemají, Dorka má bratra v kojeneckém věku.

Na konci I. etapy, ve 3. fázi pozorování, se některé děti spolu již hojně stýkají ve společné hře: Anetka (2,11 let), Oliver (3,1 let) a Vašík (3,10 let) si spolu hrají 66,7 % herního času (tabulka č. 2/1, 2/9, 2/10; tabulka č. 3), tj. 30 min ze 45 min vymezeného času na hru. Všechny tři děti mají sourozence; Anetka a Oliver sourozence starší, Vašík mladší sestru v kojeneckém věku. Laura, která sourozence nemá, si také již od počátku I. etapy společně hraje s dětmi. Upřednostňuje společnou hru před hrou individuální. V 1. fázi pozorování strávila Laura (2,11 let) v individuální hře 4,4 % z celkového herního času, společná hra tvořila 28,9 %. Ve 2. fázi pozorování I. etapy, ve věku 3,1 let, je individuální hra v celkovém herním čase zastoupena 9,1 %, dochází k nárůstu hry společné, která tvoří 45,5 %.

Výběr hrového partnera při hře podle pohlaví uvádí tabulka č. 3 a graf č. 1. Sledovala jsem trvání všech vzájemných herních interakcí mezi dvěma a více dětmi v chlapeckých (označeno ♂♂), dívčích (♀♀) a smíšených skupinách (♂♀). Při první fázi pozorování tvořila vzájemná hra chlapců 47,2 % z času všech herních interakcí, vzájemná hra dívek 16,7 % a hra dětí ve smíšených skupinách 36,1 %. V druhé a třetí fázi pozorování se chlapci s dívkami více kontaktují. Převažuje hra ve smíšené skupině, která vyplňuje ve druhém pozorování 74,2 % a na konci sledované etapy 80,4 % času všech vzájemných interakcí mezi dětmi.

Dalším kritériem, které jsem sledovala, byl výběr hraček podle pohlaví. Hračky, se kterými si děti během pozorování volné hry hrály, jsem podle svého uvážení rozdělila na hračky určené chlapcům, hračky pro dívky a hračky, které nejsou vymezené pohlavím a běžně se kupují chlapcům i dívkám. Sledovala jsem, jaké si při hře vybírají hračky chlapci, jaké dívky. Z každé fáze pozorování volné hry jsem hračky souhrnně rozčlenila do tabulek – zvláště hračky vybírané chlapci (tabulka č. 4) a zvláště vybírané dívkami (tabulka č. 5). Výběr hraček chlapců i dívek jsem v každé fázi pozorování procentuálně vyhodnotila. Na konci tabulky je uvedeno celkové procentuální vyhodnocení výběru hraček chlapci i dívkami za celou sledovanou etapu. To vyjadřuje také graf č. 2 a 3. Stejným postupem jsem vyhodnocovala i II. a III. etapu.

Většinu hraček, se kterými si chlapci během I. etapy hráli, tvořily hračky nevymezené pohlavím. Ty převažují během 1. a 2. fáze pozorování I. etapy a tvoří 50 % z výběru všech hraček. Hračky určené pro chlapce si hoši vybírali v obou pozorováních z 33,3 %, hračky pro dívky z 16,7 %. Na konci I. etapy již v jejich výběru převažují hračky pro chlapce – z 50 %, hračky pro dívky tvoří 11,1 % a hračky nevymezené 38,9 %. Při celkovém vyhodnocení výběru hraček v I. etapě je téměř srovnatelný výběr hraček pro chlapce (zastoupen 40,5 %) a hraček nevymezených pohlavím (45,2 %). Hračky pro dívky byly za celou etapu vybírány z 14,3 % (graf č. 2).

Tabulka č. 5 uvádí, jaké hračky si během sledovaného období vybíraly dívky. Největší podíl tvoří hračky nevymezené pohlavím; v 1. fázi pozorování představují 54,3 % a ve 3. fázi 57,1 % z celkového výběru hraček. Na počátku I. etapy si děvčata vybírala „dívčí“ hračky pouze z 20 %, hračky pro chlapce z 25,7 %. Na konci etapy tvořil výběr hraček pro dívky 7,1 % a hraček pro chlapce 35,7 %. Při celkovém vyhodnocení výběru hraček v I. etapě si dívky ke hře volily nejvíce hračky nevymezené pohlavím, a to z 56,5 %. Hračky pro chlapce tvořily 30,6 % a hračky určené dívkám 12,9 % z výběru všech hraček (graf č. 3).

Během první etapy komunikovaly české děti mezi sebou převážně česky. V jejich konverzaci se začínají objevovat jednoslovné anglické výrazy (tabulky č. 1/1–16, záznamová oblast „řeč“). V pozorování z 8. ledna 2009 začínají při společné hře anglicky mluvící Brennan i Grace napodobovat ostatní děti a volat na ně „ahoj!“, Laura naopak volá „bye, bye!“. Při prohlížení knížek pak počítá anglicky berušky – „one, two, three“. Oliver říká anglicky Lauře, že mu něco patří – „my!“ a vrčí na ní. Ve 3. fázi pozorování I. etapy, 18. února 2009, se při hře Anetky a Vašíka na doktora objevují slůvka „no“ a „this“. Během

I. etapy se často objevuje samomluva.

Sledovaným kritériem byl také kontakt s učitelem. Během této etapy mě ve volné hře nejvíce kontaktovali Grace, Brennan a Laura. Většinou mi „něco“ povídali, ukazovali nebo žádali o pomoc. Ostatní děti byly zabrány do hry a kontaktovaly mě minimálně. Při vyhodnocování četnosti kontaktů s učitelem ze strany dítěte vycházím z tabulek č. 1/1–16 a záznamové oblasti „kontakt s učitelem“; údaje jsou zpracovány do tabulky č. 6. Ta zohledňuje počet všech zúčastněných dětí ve třech fázích pozorování volné hry I. etapy, dále počet všech interakcí s učitelem a průměrný počet interakcí na jedno dítě. Do kontaktů s učitelem jsem zahrnula i žádost dítěte o pomoc. Během sledované I. etapy kontaktovalo učitele průměrně každé dítě 1,9krát.

Konflikty v první etapě se nevyskytovaly často. Týkaly se většinou toho, že si dítě chtělo hrát se stejnou hračkou jako jiné dítě. Děti si však konflikty většinou vyřešily samy, během sledované etapy jsem musela zasáhnout pouze dvakrát.

I. Etapa

Herní skupiny I. etapy

	1. fáze 24. 11. 2008	2. fáze 8. 1. 2009	3. fáze 18. 2. 2009
Anetka	2,7 let	2,9 let	2,10 let
Brennan		3,5 let	3,6 let
Dorka			3,1 let
Grace	2,8 let	2,10 let	2,11 let
Laura	2,11 let	3,1 let	
Oliver	2,10 let	3 roky	3,1 let
Vašík	3,7 let		3,10 let

Tabulka č. 1

Počátky vzájemné herní interakce (24. 11. 2008)

typ hry	herní skupina	čas hry (min)	%
paralelní	ALV	12	41,0
	AG	2	
	AOV	6	
	AL	3	
	OV	2	
ve dvojici	AL	4	37,7
	AG	2	
	OV	17	

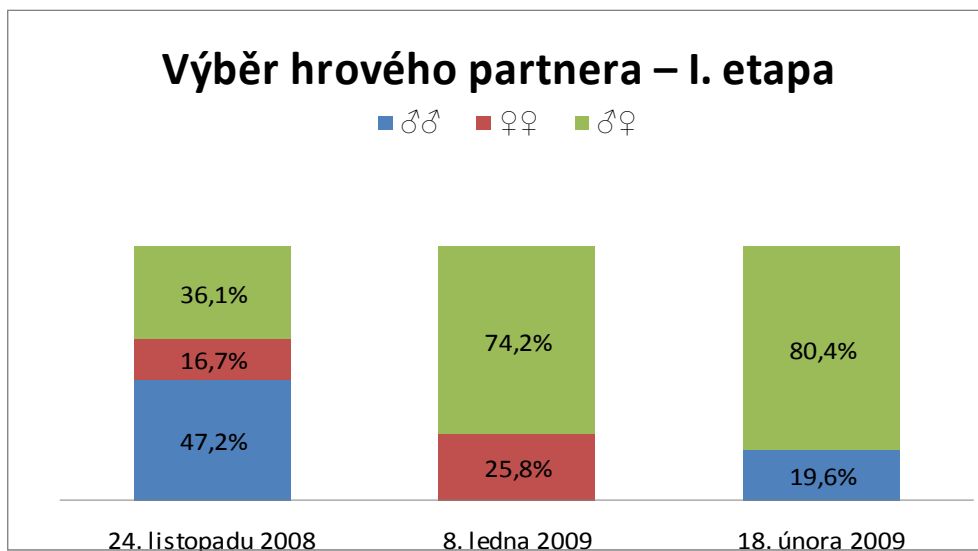
společná	ALV AGLVO	5 8	21,3
----------	--------------	--------	-------------

Tabulka č. 2

Výběr hrového partnera

	24.11.2008			8.1.2009			18.2.2009		
	herní skupina	čas hry (min)	%	herní skupina	čas hry (min)	%	herní skupina	čas hry (min)	%
♂♂	OV	17	47,2			0,0	OV OV	4 5	19,6
♀♀	AL AG	4 2	16,7	AL AG	4 4	25,8			0,0
♂♀	VLA OVAGL	5 8	36,1	BOALG OAL BOL	11 6 6	74,2	AOV AOV AV AO AOV AOV BG	10 5 1 5 8 7 1	80,4
celk. čas herních interakcí		36			31			46	

Tabulka č. 3



Graf č. 1

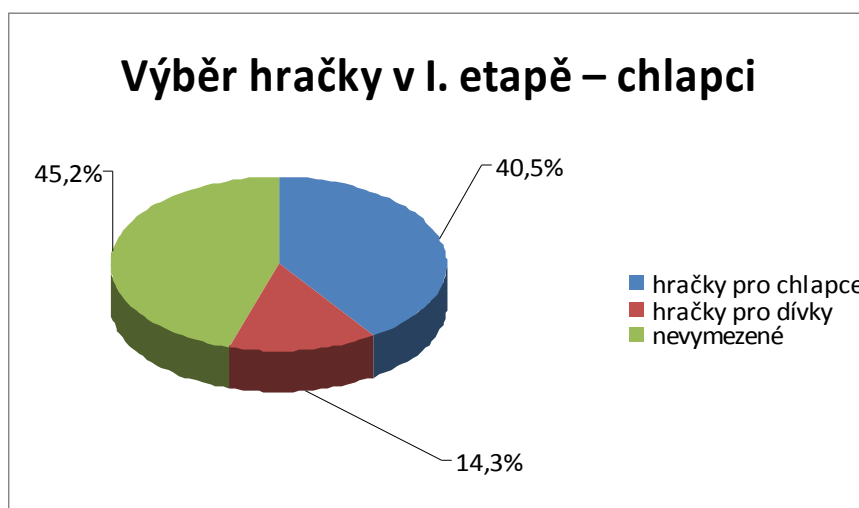
Výběr hraček v předškolním zařízení podle pohlaví

Chlapci

	hračky pro chlapce	hračky pro dívky	hračky nevyomezené pohlavím
--	--------------------	------------------	-----------------------------

24. 11. 2008	auto auta nářadí auta	nádobíčko nádobíčko	knihy hra opičky dřevěný domek modelína hra opičky dřevěný domek
%	33,3	16,7	50,0
8. 1. 2009	vláček vláček koleje koleje	kočárek panenka	dřevěné kostky plastové kostky puzzle dřevěné kostky podložka velké lego
%	33,3	16,7	50,0
18. 2. 2009	motorka auto auto dopravní značky auto motorka auto dopravní značky auto	nádobíčko nádobíčko	dřevěné korálky kniha kniha podložka dřevěné korálky figurky knihy
%	50,0	11,1	38,9
celkový podíl vybíraných hraček	40,5%	14,3%	45,2%

Tabulka č. 4



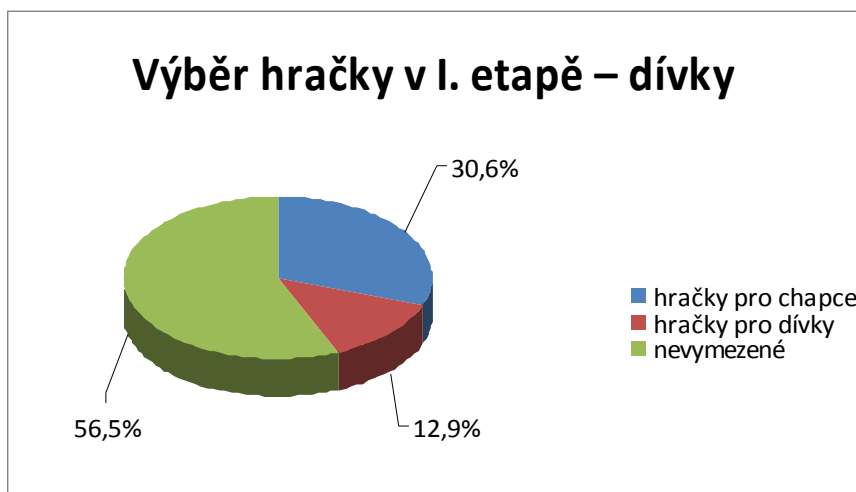
Graf č. 2

Dívky

	hračky pro chlapce	hračky pro dívky	hračky nevymezené pohlavím
24. 11. 2008	motorka auto	nádobíčko nádobíčko	modelína figurka

	auto auto auto auto auta auto auto	nádobíčko kočárek nádobíčko kočárek nádobíčko	dřevěný domek velké lego figurky hra opičky dřevěný domek figurky dřevěný domek dřevěný domek modelína dřevěný domek figurky knihy dřevěný domek modelína figurky dřevěný domek dřevěné korálky	
	%	25,7	20,0	54,3
8. 1. 2009	auto vláček vláček koleje koleje			puzzle podložka velké lego velké lego stavebnice housenka plyšová hračka knihy velké lego
	%	38,5	0,0	61,5
18. 2. 2009	auto auto auto dopravní značky auto	nádobíčko		figurky zvířátek knihy hra opičky figurky zvířátek knihy knihy knihy podložky
	%	35,7	7,1	57,1
celkový podíl vybíraných hraček	30,6%	12,9%	12,9%	56,5%

Tabulka č. 5



Graf č. 3

Kontakty s učitelem během I. etapy pozorování

počet všech dětí	kontakty s učitelem	průměrný počet kontaktů na 1 dítě
16	31	1,9

Tabulka č. 6

8.4.2 Vyhodnocení II. etapy

Pozorování volné hry ve II. etapě bylo realizováno v období duben 2009 – červen 2009. Pozorovací archy, které zahrnují tři fáze pozorování volné hry (6. dubna – 1. fáze, 7. května – 2. fáze, 18. června – 3. fáze), jsou zpracovány do tabulek č. 1/17–37 a řazeny v příloze č. 1. Podle sledovaných kritérií jsou, obdobně jako u I. etapy, zdrojem pro další vyhodnocování.

V pozorováních II. etapy se česky mluvící děti a Maya, která pochází z rusko-izraelské rodiny a má staršího bratra, již od počátku kontaktují, vznikají herní dvojice, které se v průběhu hry rozrůstají většinou na společnou hru ve trojicích nebo více četných skupinách (tabulka č. 8). Průběh společné hry je velmi závislý na skladbě aktuální herní skupiny. Na začátku sledovaného období (6. dubna) si např. děti hrají na to, jak jdou do školky a pak společně tancují. V jiné hře Oliver dělá lva a „straší“ Anetku a Mayu. Líbí se mu odmítavá reakce děvčat a svoji hru opakuje.

Tabulky a grafy, uvádějící podíl jednotlivých typů her u dětí skupiny A, jsou zařazeny v příloze č. 2. Anetka (3 roky) strávila ve společné hře v 1. fázi pozorování 55,6 % z herního času (tabulka č. 2/1), Maya (3,2 let) 55,6 % (tabulka č. 2/8) a Oliver 42,2 % (tabulka č. 2/9). Děti upřednostňovaly společnou hru po celou sledovanou etapu, vyjma chlapců ve 3. fázi pozorování. Zde si Oliver a Vašík hrají ve dvojici po celý sledovaný čas

(tabulky č. 2/9 a 2/10).

Jinojazyčné děti preferují během II. etapy stále hru individuální, u Brennana a Grace však dochází ke stále častějším interakcím s ostatními dětmi (tabulky č. 2/2, 2/4). Individuální hra vyplňuje během 1. fáze pozorování v celkovém herním čase Grace (3,1 let) 51,1 % a v herním čase Dorky (3,3 let) 91,1 % (tabulka č. 2/3). Brennan (3,8 let) strávil individuální hrou 46,7 % herního času, hrou ve dvojici 28,9 %. Děti také často pozorují při hře ostatní vrstevníky. Ve II. etapě se herní skupina rozrostla o Jianana (nemá sourozence), který upřednostňuje na konci sledovaného období, ve věku 3,10 let, hru individuální. Ta tvoří 82,2 % z jeho herního času (tabulka č. 2/6).

Při společných hrách děti často rozehrávají hry na náměty z předchozí řízené činnosti. Při schovávání se pod stůl čerpají herní prvky z písničky o počasí, která se zpívala během ranního kolečka; schovávají se a zase vylézají, křičí „prší“, „neprší“. Ve volné hře z 18. června děti opakují námět z předchozí tématické lekce. Hrají si na den a noc, běhají okolo místnosti a volají „day time“, lehají na koberec a křičí „night time“. Náměty her se opakují i v dalších dnech pozorování volné hry. Společné hry jsou během sledované etapy stále velmi spontánní, děti při nich často běhají, křičí, smějí se, vyskytuje se nápodoba. Hračky, se kterými si při individuální i společné hře hrají, mnohdy často střídají a nechávají ležet na místě hry. Pokud děti hra zaujme, stráví u ní již mnoho času. Např. Anetka (3 roky), Maya (3,2 let) a Oliver (3,3 roku) si v pozorování ze 6. dubna společně 15 minut prohlížejí knihy a „čtou“. Ke konci sledované etapy mají náměty společných her větší kontinuitu – děti „jdou“ na procházku, pak mají picnic a oslavu, hrají si na princezny. Od května si začaly mladší děti (Anetka – 3,1 let, Laura – 3,4 let) mezi sebou dávat role. Ve své hře z 18. června začaruje Anetka Lauru do kočičky, která svoji novou roli přijímá a ihned mňouká. Mezi oblíbené hry této etapy patří i hra s plyšovými hračkami, které děti rozhazují po koberci a pak si na ně lehají.

Výběr hrového partnera podle pohlaví ve II. etapě uvádí tabulka č. 8 a graf č. 4. V 1. a 2. fázi pozorování volné hry se děti mezi sebou stýkaly více ve smíšených skupinách, a to v prvním případě ze 70, 5 %, ve druhém z 57, 4 %. Ve 3. fázi pozorování z 18. června si Oliver (3,5 let) a Vašík (4,2 let) hrají celý herní čas pouze spolu, i když se je děvčata snaží zlákat do své společné hry. Tato skutečnost se při volné hře objevuje poprvé. Vzájemná hra chlapců tvoří 50,6 % všech herních interakcí, dívek 42,7 % a společné herní interakce jsou zastoupeny pouze 6,7 %.

Hračky, které si během hry vybírali chlapci, uvádí tabulka č. 9. Při celkovém

procentuálním vyhodnocení za celou etapu stále převažují hračky nevyomezené pohlavím, které tvoří z celkového výběru 51,6 %. Hračky pro chlapce byly vybírány z 29 %, hračky určené dívkám volili hoši při hře z 19,4 % (graf č. 5).

Nevyomezené hračky pohlavím byly za celou II. etapu nejvíce vybírány i dívkami a tvoří 52,4 % z výběru všech hraček (tabulka č. 10, graf č. 6). Při 2. fázi pozorování volné hry volily však dívky více hraček určených dívkám, a to z 50 %. Hračky nevyomezené pohlavím jsou zastoupeny 45 %, hračky pro chlapce pouze 5 %. V 1. fázi pozorování volné hry tvoří naopak hračky pro chlapce 40 % z výběru jejich hraček.

Jak uvádějí tabulky v příloze č. 1 v záznamové oblasti „řeč“, česky mluvící děti během volné hry ve II. etapě komunikují mezi sebou stále česky. Častěji než v I. etapě se však objevují jedno a dvou slovná anglická spojení, která děti po sobě často opakují – „clean up“ (Laura, Vašík ve hře ze 7. května), „ice cream“ (Brennan, Oliver ve hře ze 7. května); „night time“, „sunny day“, „no sunny day“ (Anetka, Grace, Laura, Maya ve hře z 18. černa). Děti si někdy během hry zpívají anglické písničky a čtou „anglicky“ knihy. Vymýšlejí si svá slůvka, která mají podobný zvuk (např. Anetka ve hře z 6. dubna).

V pozorování z 12. června, které není zahrnuto v tabulkách 1/17–37, jsou přítomny v herní skupině kromě Anetky (3,2 let) pouze jinojazyčné děti. Anetka s nimi komunikuje anglicky a vytváří věty, jako např.: „It’s clean up time.“; „Anetka is first.“; „Sit, Maya.“ Anglicky mluví i Maya (3,4 roku), která na začátku II. etapy mluvila s dětmi převážně rusky: „Maya’s turn.“; „Look at there.“ Při kontaktu s učitelkou ve 3. fázi pozorování komunikuje Maya (3,4 let) podle svých možností také anglicky: „I want paper.“ U Dorky jsem anglická slova během třech pozorování této etapy nezaznamenala, Jianan v konečném pozorování vytváří větu: „Jianan play this.“

Četnost kontaktů s učitelem v II. etapě pozorování uvádí tabulka č. 11. Údaje jsou čerpány ze záznamové oblasti „kontakt s učitelem“ v tabulkách č. 1/17–37 a jsou zpracovány obdobným způsobem jako u I. etapy. Průměrný počet interakcí na jedno dítě za II. etapu byl 1,3; učitelku nejvíce kontaktovali Jianan a Grace.

II. Etapa

Herní skupiny II. etapy

	1. fáze 6. 4. 2009	2. fáze 7. 5. 2009	3. fáze 18. 6. 2009
Anetka	3 roky	3,1 let	3,2 let
Brennan	3,8 let	3,9 let	

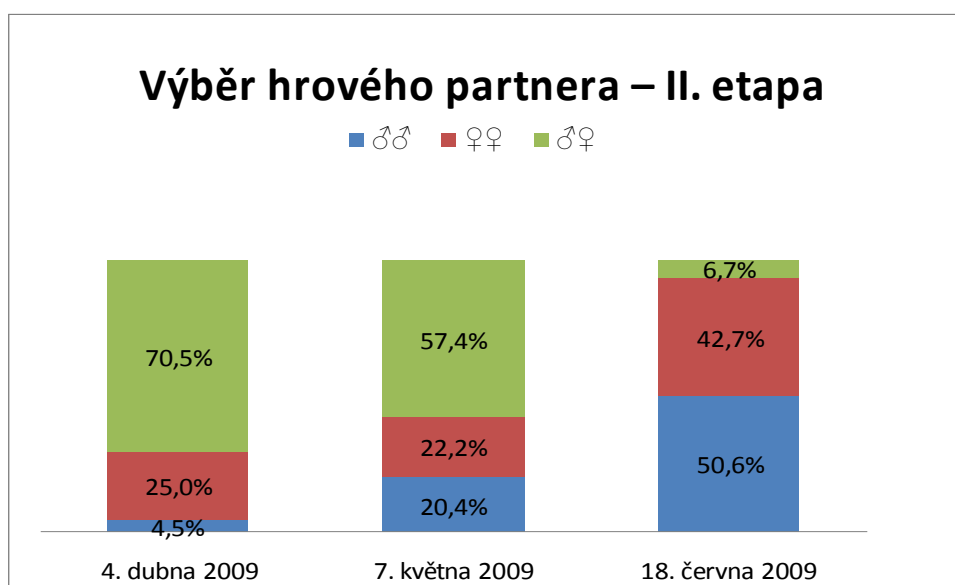
Dorka	3,3 let	3,4 let	
Grace	3,1 let	3,2 let	3,3 let
Jianan		3,9 let	3,11 let
Laura		3,4 let	3,5 let
Maya	3,2 let		3,4 let
Oliver	3,3 let	3,4 let	3,5 let
Vašík		4 roky	4,2 let

Tabulka č. 7

Výběr hrového partnera

	6.4.2009			7.5.2009			18.6.2009		
	herní skupina	čas hry (min)	%	herní skupina	čas hry (min)	%	herní skupina	čas hry (min)	%
♂♂	BO	2	4,5	BO	11	20,4	OV OV OV	15 22 8	50,6
♀♀	AM AM AMG	2 4 5	25,0	AL	12	22,2	AM AL AML AGLM ALM	5 5 2 6 20	42,7
♂♀	OA OAM OAM BG	2 4 15 10	70,5	OVLA VAL VA VAL BOVAG LV	3 17 1 4 3 3	57,4	JG JL	4 2	6,7
celk. čas herních interakcí		44			54			89	

Tabulka č. 8



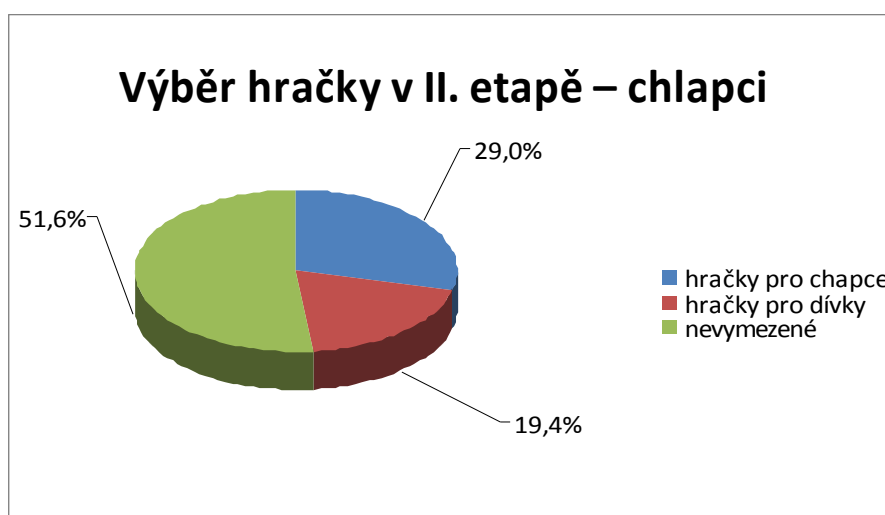
Graf č. 4

Výběr hraček v předškolním zařízení podle pohlaví

Chlapci

	hračky pro chlapce	hračky pro dívky	hračky nevymezené pohlavím
6. 4. 2009	auto auta auta auto auto		knihy knihy knihy
%	62,5	0,0	37,5
7. 5. 2009	auto nářadí	nádobíčko kočárek postýlka nádobíčko	modelína knihy modelína modelína prstoví maňásci modelína prstoví maňásci
%	15,4	30,8	53,8
18. 6. 2009	auto auto	kočárek panenka	knihy kostky mozaika figurky mozaika mozaika
%	20,0	20,0	60,0
celkový podíl vybíraných hraček	29,0%	19,4%	51,6%

Tabulka č. 9

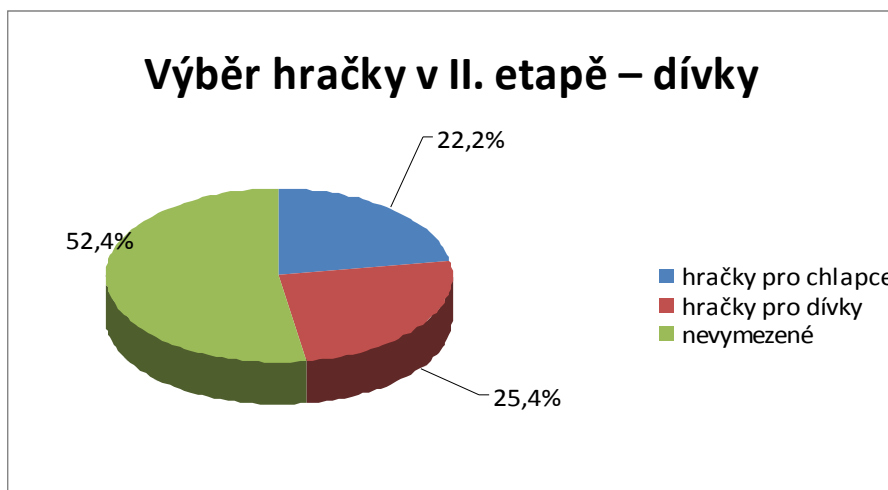


Graf č. 5

Dívky

	hračky pro chlapce	hračky pro dívky	hračky nevyomezené pohlavím
6. 4. 2009	motorka auta dopravní značky motorka auto motorka auto dopravní značky		knihy knihy plyšové zvířátko pexeso hra opičky knihy dřevěné kostky knihy plyšové hračky kniha plyšové hračky pexeso
%	40,0	0,0	60,0
7. 5. 2009	garáž	postýlka kočárek postýlka nádobíčko panenka panenka postýlka kočárek postýlka nádobíčko	prstoví maňásci plyšová hračka modelína knihy prstoví maňásci modelína plyšová hračka prstoví maňásci prstoví maňásci
%	5,0	50,0	45,0
18. 6. 2009	auto auto auto auto auto	panenka nádobíčko kočárek nádobíčko nádobíčko nádobíčko	mozaika kniha mozaika kniha plyšová hračka dřevěný domek figurky kostky mozaika mozaika kniha mozaika
%	21,7	26,1	52,2
celkový podíl vybíraných hraček	22,2%	25,4%	52,4%

Tabulka č. 10



Graf č. 6

Kontakty s učitelem během II. etapy pozorování

počet všech dětí	kontakty s učitelem	průměrný počet kontaktů na 1 dítě
21	28	1,3

Tabulka č. 11

8.4.3 Vyhodnocení III. etapy

Pozorování volné hry homogenní skupiny A v poslední III. etapě bylo realizováno v období říjen 2009 – únor 2010. Všechny děti kromě Dorky, Brennana a Vašíka postoupily do dalšího školního roku. Skupina se rozrostla o nového chlapce Honzíka, kterého děti ihned přijaly mezi sebe.

Při vyhodnocování III. etapy jsem čerpala z údajů v tabulkách č. 1/38–55, které zahrnují 1. fázi pozorování z 2. listopadu, 2. fázi z 3. prosince – prostředku sledovaného období – a konečnou 3. fázi realizovanou 23. února. Při zpracování dat do pomocných tabulek a grafů jsem postupovala obdobným způsobem jako u předchozích etap.

Při pozorování volné hry v průběhu III. etapy se děti již od začátku hry kontaktují, komunikují mezi sebou a většina si vybírá stejnou činnost (např. 2. listopadu volí děti hru s modelínou; 23. února většina dětí hru s autíčky). Během hry si navzájem pomáhají, podávají si hračky, vyrábí si dárky (2. listopadu – tvary z modelíny), chválí si své obrázky (3. prosince – Oliver s Anetkou), „vaří“ si pro sebe v kuchyňce. Ve hře se objevují nové herní prvky, hry jsou souvislejší, rozvinutější a také „klidnější“. Děti již tolik neběhají a nekřičí. Čas strávený u jedné herní činnosti se prodlužuje, děti nestřídají při hře tak často hračky. Po ukončení volné hry není v herní místnosti „nepořádek“ jako v předchozích etapách. V námětových hrách si děti hrají např. na doktora, na různá zvířátka, na masáž;

velmi často na rodinu – maminku, tatínka, sestru a bratra. V oblibě je i hra na domeček, kdy si děti stavějí „domečky“ nebo ohrádky ze židlí a hra v kuchyňce. Děti se stále rády schovávají pod stůl, na začátku sledovaného období se vyskytuje hra „na déšť“. I když se v průběhu volné hry vytváří různé herní skupiny, všechny děti se často navzájem kontaktují. Volají na sebe, přebíhají k sobě a po chvíli se zase vracejí ke své původní činnosti.

Do jednotlivých herních skupin se zapojuje více dětí, vytváří se skupiny, kde si hraje 3–5 dětí společně (tabulka č.13). V průběhu III. etapy vyplňuje společná hra jednotlivých dětí, kromě Grace, většinu herního času (tabulky a grafy č. 2/1, 2/5–9). Jianan (4,3 let) se 2. listopadu poprvé zapojuje do společné hry s ostatními a na konci sledovaného období tvoří společná hra již 74 % z jeho celkového času hry (tabulka č. 2/6). Grace (3,11 let) upřednostňuje hru ve dvojici, která na konci sledovaného období zabírá 86 % herního času. V předcházejících pozorování však roste podíl hry společné a tvoří přes 30 % z jejího herního času (tabulka č. 2/4).

Výběr hrového partnera podle pohlaví ve III. etapě uvádí tabulka č. 13 a graf č. 7. V prvních dvou fázích pozorování volné hry (2. listopadu a 3. prosince) převažuje hra ve smíšených skupinách. V prvním pozorování vytváří 86,8 % všech vzájemných herních interakcí, v druhém pozorování se zvyšuje na 100 %. Děti si po sledovaný čas hrály pouze ve smíšených herních skupinách. Ve 3. fázi pozorování dochází při hře k separaci chlapců a děvčat. Herní interakce chlapců tvoří 48,9 % všech herních interakcí, dívek 45,7 %. Hra ve smíšené skupině představuje pouze 5,4 % všech interakcí, kdy si děti společně hrály po dobu 5 minut.

Při výběru hračky podle pohlaví se u chlapců, oproti předchozím etapám, zvýšil podíl hraček určených dívkám, který představoval celkově za III. etapu 41,5 %. Výběr hraček pro chlapce představoval 39,6 % a hraček nevymezených 18,9 %. Chlapci preferovali hračky určené dívkám v 1. a 2. fázi pozorování. V poslední fázi pozorování však upřednostňovali ze 72,7 % hračky určené chlapcům. Hračky určené pro dívky si chlapci během posledního pozorování nevybírali (tabulka č. 14, graf č. 8).

Dívky v 1. a 2. fázi pozorování upřednostňovaly ze 45,5 % a 81,8 % hračky určené děvčátkům, ve 3. fázi však volily ze 72,7 % hračky určené chlapcům. Za celou sledovanou etapu si dívky vybíraly hračky pro chlapce z 25 %, pro dívky z 52,6 % a nevymezené hračky z 22,4 %. U obou dvou skupin klesl oproti předchozím etapám podíl výběru hraček nevymezených (tabulka č. 15, graf č. 9).

Při sledování vývoje anglického jazyka jsem v 1. fázi pozorování zaznamenala u česky mluvících dětí pouze několik anglických slov a slovních spojení: „picnic“ – Anetka (3,7 let); „little bead“; „no, no“ – Laura (3,10 let); „of course, yes“; „big fish“ – Oliver (3,10 let). České děti mezi sebou komunikují převážně česky. Maya s dětmi komunikuje také česky, i když občas používá nesprávné tvary: „já jsem pejska“; Oliver používá angličtinu pouze při konverzaci s Jiananem. Jianan komunikuje s ostatními pouze anglicky, mluví již v celých větách: „Lucia, look at me.“; „This is not finish.“; „I want play with Honzík and Laura.“ Obdobnou situaci jsem zaznamenala i při 2. fázi pozorování volné hry. U česky mluvících dětí se vyskytuje několik anglických slůvek, Jianan komunikuje anglicky po celý herní čas. Ve třetím pozorování jsou v herní skupině z dívek přítomny pouze Anetka (3,10 let) a Grace (3,11 let), které si spolu většinu času hrají. Anetka komunikuje s Grace anglicky (někdy i česky) a vytváří věty, jako např.: „I am really far away.“ Při kontaktu s učitelem mluví také anglicky: „Can I have bunny?“; „Can I go pi pi?“ Z chlapců, kteří si spolu po většinu času hrají, jsou v den pozorování přítomni Honzík (3,3 let), Jianan (4,7 let) a Oliver (4,1 let). Česky mluvící děti komunikují mezi sebou česky i anglicky, s Jiananem se snaží mluvit anglicky. Honzík často opakuje anglické výrazy po chlapcích a vytváří i nesprávné tvary: „You no my house“. Oliver vytváří věty jako: „This is no broken car.“; „I am not resting today.“ Jianan v komunikaci s českými dětmi používá i tyto výrazy: „neni hezký, Oliver“; „co“.

Četnost kontaktů s učitelem uvádí tabulka č. 16. V herních skupinách bylo během sledované etapy 18 dětí, zaznamenala jsem 18x kontaktování učitele. Průměrný počet interakcí na jedno dítě v průběhu III. etapy byl 1,0. Během tří pozorování v této etapě jsem nezaznamenala žádné vážnější konflikty mezi dětmi.

III. Etapa

Herní skupiny III. etapy

	1. fáze 2. 11. 2009	2. fáze 3. 12. 2009	3. fáze 23. 2. 2010
Anetka	3,7 let	3,8 let	3,10 let
Grace	3,8 let	3,9 let	3,11 let
Honzík	2,11 let	3 roky	3,3 let
Jianan	4,3 let	4,4 let	4,7 let
Laura	3,10 let	3,11 let	
Maya	3,8 let		

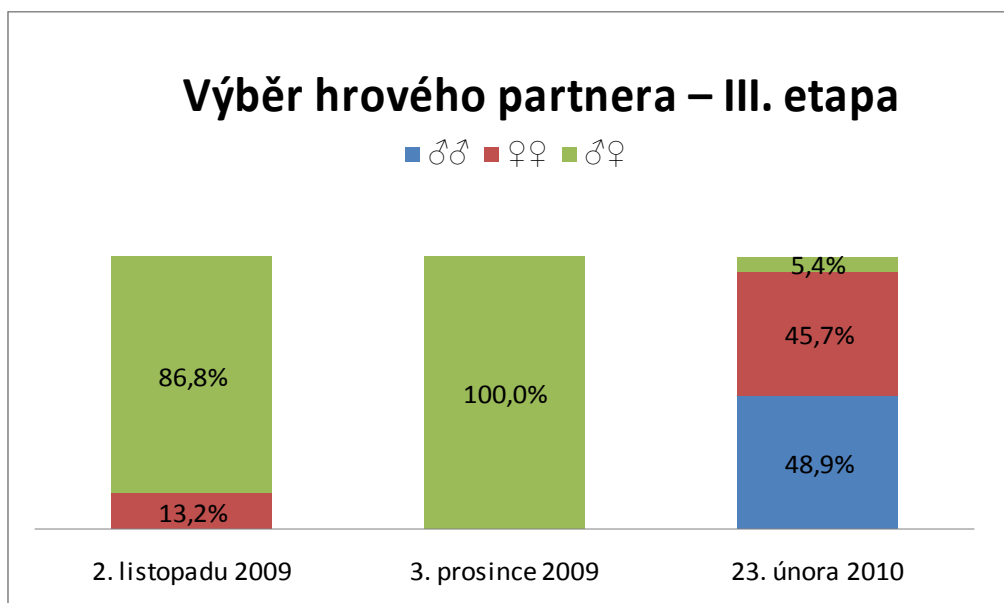
Oliver	3,10 let	3,11 let	4,1 let
--------	----------	----------	---------

Tabulka č. 12

Výběr hrového partnera

	2.11.2009			3.12.2009			23.2.2010		
	herní skupina	čas hry (min)	%	herní skupina	čas hry (min)	%	herní skupina	čas hry (min)	%
♂♂			0,0			0,0	HJ HJO HJO HJ	3 12 20 10	48,9
♀♀	AG	9	13,2			0,0	AG AG AG	5 17 20	45,7
♂♀	OHAL M OAL OA OAGM HM HOLM HOLM JHLM	12 6 2 7 10 5 14 3	86,8	OAG JOAGL HOAL OA OA JOAG HOAL OA JG JG HL HL HL	5 6 5 3 5 5 5 5 14 10 15 3 5	100,0	HJOAG	5	5,4
celk. čas herních interakcí		68			86			92	

Tabulka č. 13



Graf č. 7

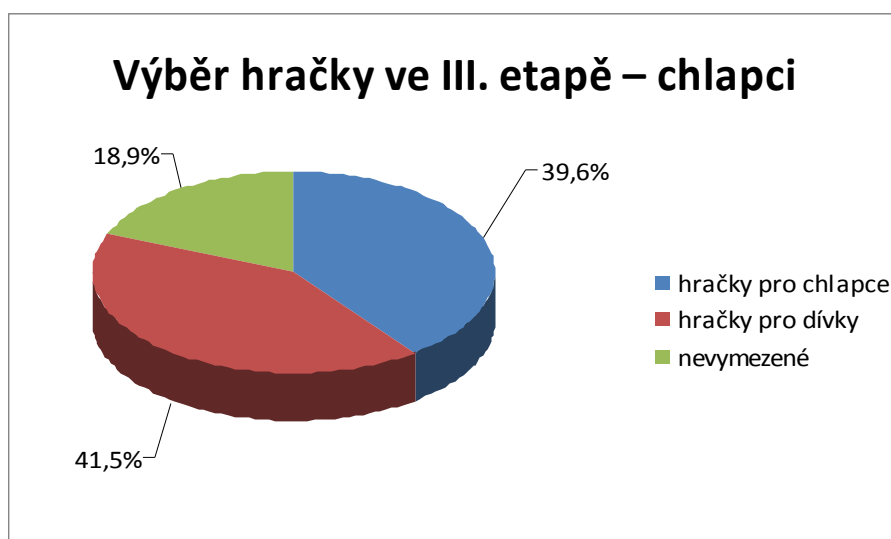
Výběr hraček v předškolním zařízení podle pohlaví

Chlapci

	hračky pro chlapce	hračky pro dívky	hračky nevyomezené pohlavím
2. 11. 2009	auta autodráha auta autodráha auta autodráha garáž	kuchyňka nádobíčko makety potravin nádobíčko žehlička kuchyňka kuchyňka nádobíčko makety potravin nádobíčko makety potravin	modelína figurky zvířátek modelína plyšová hračka plyšová hračka modelína plyšové hračky
%	28,0	44,0	28,0
3. 12. 2009	nářadí autodráha auta autodráha auta auto	nádobíčko kuchyňka makety potravin kuchyňka nádobíčko kuchyňka kuchyňka nádobíčko makety potravin nádobíčko makety potravin	prstoví maňásci plyšová hračka modelína knihy prstoví maňásci modelína plyšová hračka prstoví maňásci prstoví maňásci
%	35,3	64,7	0,0

23. 2. 2010	auta auta garáž auta auta auta auta auta		dřevěné kostky dřevěné kostky dřevěné kostky
%	72,7	0,0	27,3
celkový podíl vybíraných hraček	39,6%	41,5%	18,9%

Tabulka č. 14



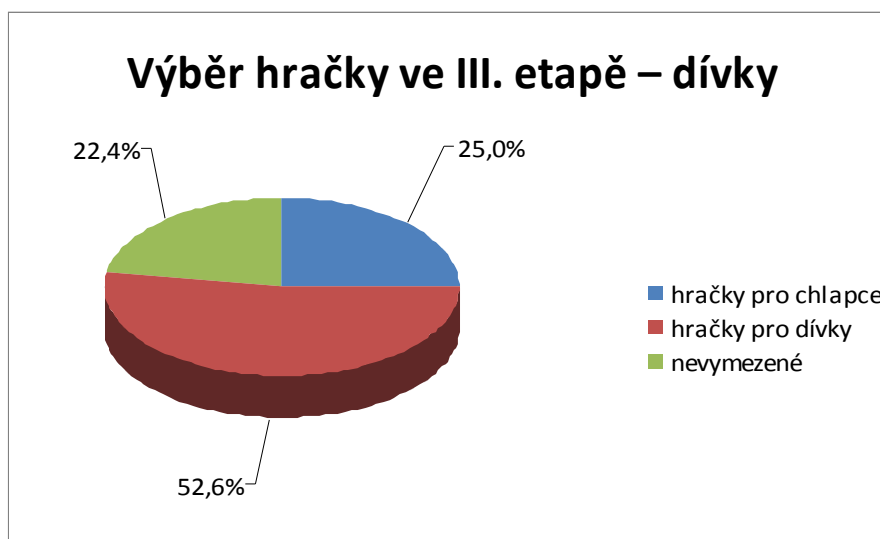
Graf č. 8

Dívky

	hračky pro chlapce	hračky pro dívky	hračky nevymezené pohlavím
2. 11. 2009	auta autodráha auta autodráha auta garáž autodráha auta autodráha	kuchyňka nádobíčko makety potravin nádobíčko makety potravin kuchyňka kuchyňka nádobíčko makety potravin panenka žehlička nádobíčko kuchyňka nádobíčko makety potravin	plyšové hračky plyšová hračka modelína plyšové hračky plyšová hračky kniha modelína modelína figurky zvířátek
%	27,3	45,5	27,3

3. 12. 2009	náradí autodráha auta	panenky kuchyňka nádobíčko makety potravin kuchyňka nádobíčko panenky kuchyňka nádobíčko vanička makety potravin panenky nádobíčko panenky kočárek nádobíčko makety potravin kuchyňka	telefon
%	13,6	81,8	4,6
23. 2. 2010	auta auta garáž auta auta auta auta auta		dřevěné kostky dřevěné kostky dřevěné kostky
%	72,7	0,0	27,3
celkový podíl vybíraných hraček	25,0%	52,6%	22,4%

Tabulka č. 15



Graf č. 9

Kontakty s učitelem během III. etapy pozorování

počet všech dětí	kontakty s učitelem	průměrný počet kontaktů na 1 dítě
18	18	1

Tabulka č. 16

8.5 Výběr hračky v domácím prostředí – dotaz pro rodiče

V průběhu prvního i druhého školního roku zvolených k výzkumu jsem požádala rodiče všech dětí skupiny A o zodpovězení dotazu, který se týkal nejoblíbenějších hraček, s kterými si jejich dítěte doma hraje. Akční průzkum měl pomoci při ověření hypotézy 3. 1, zda bude výběr hračky již od staršího batolete ovlivněn pohlavím. Poprvé byl realizován v průběhu I. etapy pozorování volné hry dětí (leden – únor 2009) a zúčastnilo se ho 8 rodičů. Podruhé byl uskutečněn v únoru 2010 (III. etapa pozorování) a zúčastnilo se ho 7 rodičů.

8.5.1 Vyhodnocení dotazu pro rodiče

Při vyhodnocování akčního průzkumu jsem postupovala obdobně jako při zpracování údajů o výběru hračky podle pohlaví v pozorováních volné hry I.–III. etapy. Základ tvořilo rozdělení hraček, které jsem vytvořila pro pozorování dětí v předškolním zařízení: hračky pro chlapce, hračky určené dívkám a nevymezené pohlavím. Do těchto kategorií jsem podle svého uvážení rozdělila všechny hračky, které rodiče jednotlivých dětí na můj dotaz uvedli. Výběr oblíbených hraček pro obě pohlaví jsem při obou šetřeních zohledňovala souhrnně, zvlášť pro chlapce, zvlášť pro dívky a jsou uvedeny v tabulkách č. 17, 18, 19 a 20. V záznamové oblasti „věk dítěte“ je uveden aktuální věk dítěte v době, kdy byla daná otázka rodičem zodpovězena.

Chlapci si v domácím prostředí volili během I. etapy hračky pro chlapce z 65 %, hračky určené dívkám si nevybírali žádné. Hračky nevymezené pohlavím tvořily 35 % z jejich celkového výběru hraček (tabulka č. 17). Dívky si během I. etapy vybíraly hračky pro chlapce z 8 %, hračky pro dívky z 28 % a hračky nevymezené pohlavím volily z 64 % (tabulka č. 18).

V období III. etapy upřednostňovali chlapci v domácím prostředí hračky určené chlapcům, a to z 60 %. Nevymezené hračky tvořily 40 % z jejich výběru, hračky pro dívky se nevyskytovaly (tabulka č. 19). Dívky si vybíraly hračky určené pro své pohlaví z 56,2 %, nevymezené hračky tvořily 43,8 % z jejich celkového výběru. Hračky určené chlapcům se během III. etapy nevyskytovaly (tabulka č. 20).

Výběr oblíbené hračky v domácím prostředí v I. etapě

Chlapci

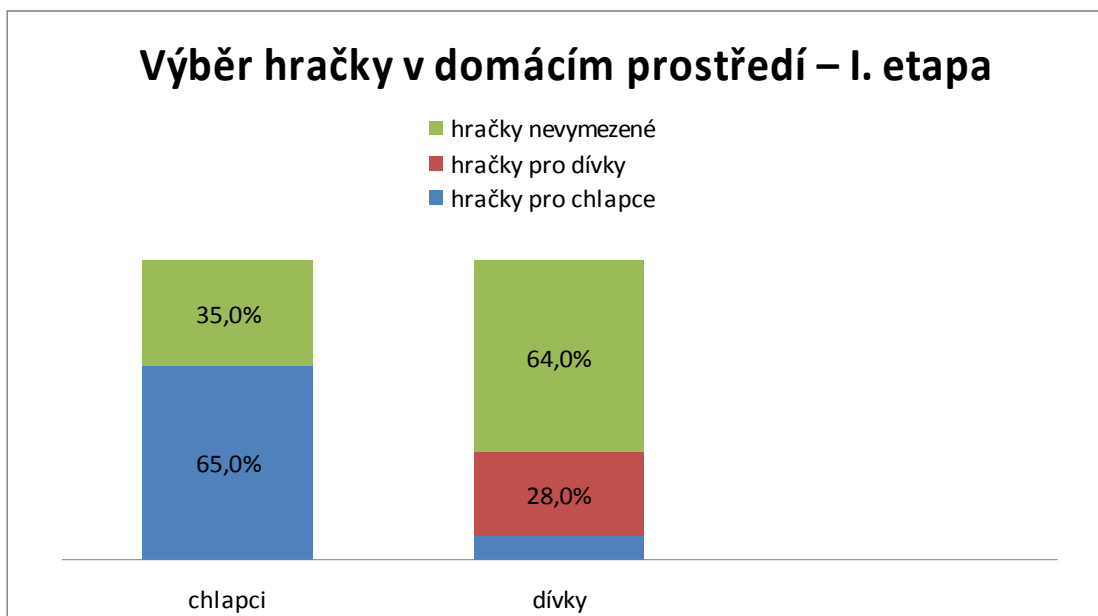
	věk (let)	hračky pro chlapce	hračky pro dívky	hračky nevyomezené pohlavím
Brennan	3,5	roboti masky supermanů		knihy puzzle
Oliver	3	mašinka Tomáš autíčka garáž postavičky od Bořka stavitele stroje		pexeso knihy
Vašík	3,9	modely letadel vláčky Tomáš vlakodráha modely autíček auta autodráha		plyšák Barney knihy pexeso
%		65,0	0,0	35,0

Tabulka č. 17

Dívky

	věk (let)	hračky pro chlapce	hračky pro dívky	hračky nevyomezené pohlavím
Anetka	2,9			kytara piáno malovací sady plyšové hračky
Dorka	3,1		panenky kočárek	koníky puzzle farma
Grace	2,1		panenky kuchyňka	plyšová zvířátka modelína puzzle figurky zvířat
Laura	3,1	vláčky auta	panenky	berušky
Maya	2,11		panenka kočárek	modelína figurky zvířat hudební nástroje plyšová zvířátka
%		8,0	28,0	64,0

Tabulka č. 18



Graf č. 10

Výběr oblíbené hračky v domácím prostředí ve III. etapě

Chlapci

	věk (let)	hračky pro chlapce	hračky pro dívky	hračky nevymezené pohlavím
Honzík	3,3	vláček auta		puzzle telefon knihy
Jianan	4,7	nákladní auta auta lego figurky spidermana		modelína
Oliver	4,1	autíčka lego stavebnice KAPLA		knihy míč
%		60,0	0,0	40,0

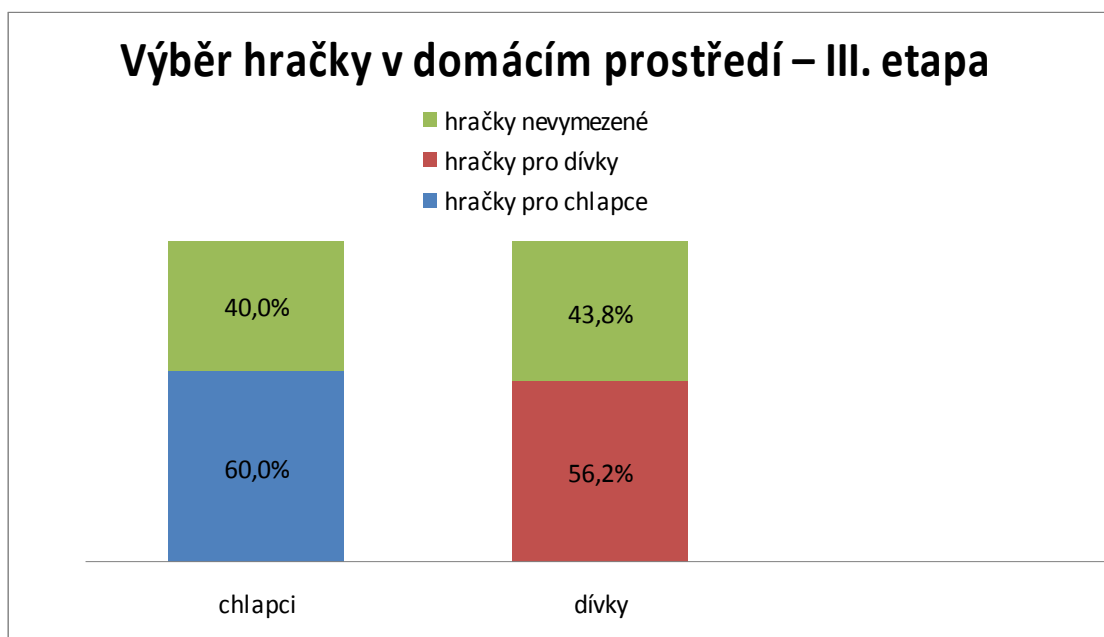
Tabulka č. 19

Dívky

	věk (let)	hračky pro chlapce	hračky pro dívky	hračky nevymezené pohlavím
Anetka	3,1		kočička Kitty panenky	
Grace	3,11		panenky kuchyňka	figurky zvířátek postavičky pokladna plyšové zvířátka pexeso

				míč
Laura	4,1		panenka BabyBoru Barbie kuchyňka	
Maya	4,0		panenky kostýmy princezen	plyšová zvířátka
%		0,0	56,2	43,8

Tabulka č. 20



Graf č. 11

8.6 Komparace společné volné hry dětí skupiny A a B

Po ukončení III. etapy pozorování volné hry skupiny A jsem navštívila druhou pobočku mateřské školy a obdobným způsobem pozorovala volnou hru dětí v početně i věkově srovnatelné skupině (skupina B). Dětem ve skupině B dlouhodobá zkušenost s volnou hrou chyběla, a proto mě zajímalo, jak se bude volná hra skupiny B od skupiny A odlišovat. Největší rozdíly ve hře jsem očekávala v oblasti socializace, a proto jsem se ve svém pozorování zaměřila pouze na společnou hru dětí. Za společnou hru pokládám hru, kdy jsou v interakci tři a více dětí. Většina dětí ze skupiny B mě znala z dřívějších setkání.

Podle učitelky dětské skupiny B byla volná hra v programu dne zařazována nepravidelně, většinou když „zbyl“ čas. Někdy to bylo 10 minut před dopolední svačinou, občas po řízené činnosti před časem na venkovní aktivity. Dětem bylo dovoleno si hrát

pouze s omezeným množstvím hraček, které po sobě ihned uklízely.

Pozorování volné hry skupiny B, které bylo v denním programu vždy zařazeno po dopolední svačině, jsem realizovala kvůli ověření zjištěných aspektů z prvního pozorování dvakrát. Tabulka č. 21 shrnuje údaje z druhého, 60 minutového pozorování volné hry (z 27. dubna), které porovnávám s volnou hrou dětské skupiny A. Ta byla realizována po dobu 45 minut dne 22. března (tabulka č. 23).

V den pozorování tvořilo kontrolní skupinu B pět dětí – tři chlapci a dvě holčičky; skupinu A šest dětí – tři chlapci a tři dívky. Při pozorování volné hry se u obou skupin zaměřuji na společné herní interakce, které se během hry vyskytly, a velikost herní skupiny; na průběh hry a konflikty mezi dětmi. Dále sleduji náměty společných her, čas hry a spokojenost při hře. K označení dítěte používám v záznamových oblastech počáteční písmeno z jeho jména. Seznam dětí herních skupin B a A uvádějí tabulky č. 22 a č. 24. Pozorovací archy a vyhodnocení společné hry skupiny B zařazují ve vztahu ke skupině A záměrně jako první.

Pozorovací archy skupiny A a B

Vysvětlivky číselných symbolů:

herní skupina:

- 1 – chlapec
- 2 – dívka

spokojenost dětí ve skupině:

- 1 – nejsou soustředěné, roztěkané
- 2 – tiché, plně se neprojeví
- 3 – plné zaujetí hrou

Společná volná hra ve skupině B

hra	čas (min)	herní skupina	podrobnosti o hře	námět hry	konflikty	spokojenost ve skupině
se stavebnicí	4	1 – D, F 2 – L	skládají společně			2
se stavebnicí housenkou	3	1 – D, F, M 2 – A, L	skládají společně		F bere M auto	2
s velkými pěnovými puzzlemi	7	1 – D, F, M 2 – L	nejdříve pouze F, ostatní se dívají – F je nenechá hrát; potom po puzzlích všichni skáčou		F bere puzzle L, L pláče F, D po sobě házejí puzzlemi <i>zasahují</i>	2
běh okolo třídy	9	1 – D, F, M 2 – A, L	děti si drží různé hračky, běhají okolo místnosti, střílí, křičí, smějí se „Miminka do lodě, jedem!“;			3

			„Tady letí tank!“, „Potápíme se!“			
bowling	10	1 – D, F 2 – L	staví kuželky a trefují se míčem, střídají se		<i>napomínám</i> (hází po sobě velkou kostkou)	3
celkový čas:	33					

Tabulka č. 21

herní skupina B

jméno	věk
Adélka	4,9 let
Denis	4,8 let
Filip	4,6 let
Lilian	4 roky
Martin	4,9 let

Tabulka č. 22

Společná volná hra ve skupině A

hra	čas (min)	herní skupina	podrobnosti o hře	námět hry	konflikty	spokojenost ve skupině
v kuchyňce	10	1 – H, J, O 2 – A, G, L	děti společně vaří, podávají si nádobí, jedí, dávají si role O: „Můžu být táta?“ L: „Já jsem maminka, přece.“ O: „Jsme tři tátové a já musím jít do práce.“	na rodinu - na maminku, tři tatínky a velkého bratra		3
na Popelku	5	1 – H, O 2 – A, L	chlapci hrají prince, děvčata jsou Popelky; princové hledají střevíček	na prince na Popelku		3
v kuchyňce	4	1 – H, J 2 – A, G, L	vaří, jedí			3
s kostkami	14	1 – H, J, O	staví společně z kostek dům, jezdí s auty + figurky zvířat			3
v kuchyňce	15	2 – A, L, G	hra s nádobíčkem, kutálí po zemi talíře a hledají je, počítají peníze „čekají“ na chlapce, kontaktují je			3
celkový čas:	48					

Tabulka č. 23

herní skupina A

jméno	věk
Anetka	4 roky
Honzík	3,5 let
Grace	4,1 let
Jianan	4,9 let
Laura	4,3 let
Oliver	4,3 let

Tabulka č. 24

8.6.1 Vyhodnocení společné hry ve skupině B

V tabulkách č. 21 jsou zaznamenány údaje o průběhu společné volné hry ve skupině B. Společnou hrou nazývám herní interakci tří a více dětí.

Před začátkem pozorování volné hry v herní skupině B informovala třídní učitelka děti o následujícím programu. Poté, co jsem řekla dětem, že si mohou hrát s jakoukoli hračkou chtějí, byly velmi tiché a šeptaly si. Tato situace pro ně byla nezvyklá. Po dopolední svačině čekaly projekt, který jejich učitelka pravidelně zařazuje. Po chvíli váhání vytvářely herní dvojice nebo si hrály individuálně.

Během pozorování volné hry jsem zaznamenala pět různých společných her dětí, do kterých se ve dvou případech zapojily všechny děti z herní skupiny; dvakrát si hrály ve trojici a jednou ve čtveřici. Ve společných hrách si hrají většinou s hračkami (ve čtyřech případech) – staví loď ze stavebnice, zařazují za sebe stavebnicové díly housenky, hrají bowling. Při hře s puzzlemi se děti velkou část hry pouze dívají na Filipa a podávají mu díly. Filip měl hračku první a nechce, aby si s ním někdo hrál. Po ukončení každé rozehrané hry děti danou hračku uklízejí. Společnou hru s mnoha rychle se měnícími tématy zaznamenávám během pozorování jednou.

Ještě přibližně 30 minut od začátku pozorování se většina dětí ve hře plně neprojevuje. Spokojenost při společné hře jsem tedy u vzniklých herních skupin označila stupněm 2. Poté se však spontánně vytváří skupina, do které se postupně zapojují všichni. Každé dítě si drží hračku, většinou tu, kterou mělo v poslední hře; děti běhají okolo stolu, křičí, smějí se, máchají hračkami ve vzduchu. Některé děti si dávají role (Filip např. říká, že je hasič, a pak maminka) a jeden přes druhého volají: „Miminka, do loď!“; „Potápíme se!“; „Jedeme domů!“; „Tady letí tank!“; „My jedeme do nemocnice!“; ze hry však nelze přesně vysledovat její námět. Zdálo se mi, že i když mají děti radost z volného projevu a

svobody své hry, navzájem se neposlouchají ani na sebe nereagují. Každé dítě si „hrálo“ pouze samo za sebe. V této hře se však děti začaly svobodně projevovat, „uvolnily“ své emoce. Hra je proto v záznamové oblasti „spokojenost ve skupině“ označena stupněm 3. Tato hra trvala 9 minut.

V průběhu společných her se objevují 4 konflikty, ve kterých dvakrát zasahují. Týkají se především nebezpečné hry (házení hračkami) a brání si hraček navzájem. Celková délka trvání všech společných her je 32 minut.

8.6.2 Vyhodnocení společné hry ve skupině A

Údaje o průběhu společné volné hry skupiny A uvádí tabulka č. 23 – společnou hru dětí jsem zaznamenala pětkrát. Velikost herních skupin byla různá. Jednou se do společné hry zapojily všechny děti, v jednom případě si hrálo společně pět a jedenkrát čtyři děti. Trojice vytvořily děti během hry dvakrát.

Děti se již od začátku hry sdružovaly do herních skupin. První společné hry v kuchyňce se účastnily všechny děti, hra trvala 10 minut. Děti si hrají na rodinu, dávají si role a ptají se ostatních, jestli mohou určité role představit (Oliver: „Můžu být táta?“). Ostatní jejich role přijímají a ihned reagují. Anetka například oslovuje Olivera a říká: „Táto, já se jdu stěhovat.“ Jianan říká, že je velký bratr (big brother), Laura je maminka. Děti si navzájem podávají hračky, vaří pro sebe.

Další námětová hra, která se během pozorování vyskytla, byla hra na Popelku. Účastnily se jí čtyři děti a trvala 5 minut. Na začátku se Anetka s Laurou ptají chlapců, zda chtějí být princové. Pak se rozvíjí děj hry. Anetka volá prince, že jí musí najít skleněný střevíček, protože je půlnoc. Oliver odpovídá, že ho najde pod jednou podmínkou. Anetka s Laurou tedy říkají, že musí na ples bez jedné botičky, ale pak usuzují, že by princ řekl, že nejsou hezké. Vždyť jsou přece Popelky!

Další společná hra, které se účastní pouze dívky, se odehrává v kuchyňce. Zde si dívky kutálí s talíři, počítají peníze (Anetka počítá „500 dolarů“), Laura čeká na chlapce a říká, že už tady měli dávno být. Anetka zase, že se chtěla do Olivera zamilovat. Chlapci si na konci pozorování hráli 14 minut s kostkami a stavěli dům. Pak v něm parkovali svá auta a jezdili okolo něj. Jejich hru doplňovaly figurky zvířat a panáčky. Celková délka trvání společných her herních skupin je 48 minut; po sledovanou dobu se nevyskytly žádné konflikty. Děti byly hrou plně zaujaty a „pohlcný“. V záznamové oblasti „spokojenost ve skupině“ jsou všechny společné herní interakce označeny stupněm 3.

9 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ A OVĚŘENÍ HYPOTÉZ

Výzkum byl rozdělen do dvou částí. Výsledky v první části vychází z déle než ročního pozorování volné hry homogenní skupiny dětí, skupiny A. Jsou doplněny o dotaz pro rodiče, který se týkal výběru oblíbené hračky v domácím prostředí. Druhá část výzkumu je zaměřena na porovnání volné hry homogenní skupiny dětí se zkušeností s volnou hrou (skupiny A) a homogenní skupiny dětí (skupiny B), kterým dlouhodobá zkušenost s volnou hrou chybí.

Ověření hypotézy č. 1.1

Předpokládám, že děti začínají realizovat společnou hru s vrstevníky před 3. rokem.

Hypotéza č. 1.1 se potvrdila.

Jelikož volná hra v mateřské škole poskytuje dětem prostor k navazování herních interakcí s ostatními, zajímalo mne, kdy děti do herních vztahů začnou vstupovat. S dlouhodobým pozorováním volné hry jsem začala u skupiny A – dětí ve věkovém rozmezí 2,7–3,7 let. K zapojení všech dětí herní skupiny do společné hry došlo poprvé 24. listopadu 2008 – v 1. fázi pozorování I. etapy. Aktuální herní skupinu tvořilo pět dětí: Anetka (2,7 let), Grace (2,8 let), Laura (2,11 let), Oliver (2,10 let) a Vašík (3,7 let). Všechny děti kromě Vašíka tedy ještě nedosáhly věku tří let. Společná hra trvala 8 minut a děti v ní často střídaly náměty. Nejdříve si hrály na to, že prší, pak se „dívaly na večerníčka“ a „šly na oběd“. Hra byla velmi „živá“, děti často běhaly, křičely a smály se.

I když v paralelní hře ještě plně nedochází k herním interakcím mezi dětmi (je zakotvena v individuální hře a prožitku z ní, děti si hrají vedle sebe), záměrně jsem ve zmíněném pozorování porovnávala délku trvání všech herních interakcí, a to ve hře paralelní, hře ve dvojici a hře společné. Největší podíl tvoří hra paralelní (41 %), hra ve dvojici je zastoupena 37,7 %. Společná hra tří a více dětí tvoří 21,3 %.

Děti se ve společné hře stýkaly i během následujících pozorování volné hry, a to ještě před dosažením třetího roku. Ve svých hrách přijímaly náměty, které, i když ještě bez rolí, společně naplňovaly. To jim přinášelo uspokojení a radost. Děti velmi často náměty opakovaly nebo se k nim vracely.

Ověření hypotézy č. 1.2

Předpokládám, že během sledovaného období se bude ve hře každého dítěte zvyšovat podíl herních interakcí s ostatními, na konci období budou děti hru s vrstevníky preferovat. Děti, které mají sourozence, budou vstupovat do společné hry dříve a častěji.

Hypotéza č. 1.2 se z větší části potvrdila.

V průběhu sledovaných etap jsem se zajímala o to, jak se budou herní interakce s ostatními u jednotlivých dětí vyvíjet a vyplňovat celkový čas hry. Také mne zajímalo, zda budou do společné hry s ostatními vstupovat dříve děti, které mají sourozence a na herní interakce jsou již zvyklé.

Všechny česky mluvící děti (Anetka, Laura, Oliver, Vašík) začaly upřednostňovat společnou hru s ostatními již během I. etapy pozorování a od 1. fáze pozorování dané etapy narůstá její podíl v herním čase dětí. V 3. fázi pozorování vyplňuje společná hra u Anetky (2,10 let), Olivera (3,1 let) a Vašíka (3,10 let) 66,7 % herního času; u Laury (3,1 let) – v 2. fázi pozorování – tvoří 45,5 % herního času. Všechny děti, kromě Laury, mají sourozence. Sourozence má i Maya, která v herních skupinách I. etapy nebyla přítomna. V 1. fázi pozorování II. etapy vyplňuje Mayi (3,2 let) společná hra 55,6 % celkového herního času. Česky mluvící děti a rusky mluvící Maya preferovaly společnou hru nebo hru ve dvojicích také ve všech pozorováních v následujících etapách.

Jinojazyčné děti (Brennan, Dorka a Grace) upřednostňují během I. etapy hru individuální. Ve 2. fázi pozorování vyplňuje individuální hra Brennana (3,6 let) 57,8 % a Grace (2,11 let) 56 % celkového času hry. Dorka (3,1 let) strávila v individuální hře ve 3. fázi pozorování 88,9 % času. Brennan a Grace nemají sourozence, Dorka má bratra v kojeneckém věku. V tomto případě je možno zahrnout Dorku, s ohledem na věk jejího bratra, mezi děti, které nemají zkušenost s hrovými činnostmi se sourozencem. Během II. etapy přišel do třídy nový chlapec Jianan (bez sourozenců) a upřednostňoval také individuální hru. V 3. fázi pozorování II. etapy si hrál Jianan (3,10 let) sám z 82,2 % svého herního času.

V průběhu sledovaných etap roste u Grace a Jianana podíl společné hry a hry ve dvojici. Na konci sledované III. etapy převažuje u Grace (3,11 let) hra ve dvojici a tvoří 86 %. Společná hra u Jianana (4,7 let) vyplňuje 74 % herního času. Brennan a Dorka se pozorování ve III. etapě již neúčastnili. Ve III. etapě přišel do třídy Honzík (2,11 let), který nemá sourozence. Honzík preferuje hru společnou, která v I. fázi pozorování vyplňuje 49,1 % jeho herního času.

První část hypotézy 1.2 byla plně potvrzena. Všechny děti, které byly zapojeny v pozorováních volné hry během I.–III. etapy, preferovaly na konci sledovaného období hru s ostatními: hru společnou nebo hru ve dvojici. Volná hra poskytla dětem příležitost k budování herních interakcí, kterou všechny děti během sledovaného období využily.

Druhá část hypotézy 1.2 byla potvrzena z větší části. Všechny děti, které mají starší sourozence, upřednostňují již od začátku pozorování společnou hru. Jsou zvyklé na herní interakce z domácího prostředí. Vašík, který má sestru v kojeneckém věku, také upřednostňuje hru s ostatními. V domácím prostředí nemá tedy příležitost k navazování herních vztahů. Vašík je však nejstarším dítětem z herní skupiny (3,7 let při prvním pozorování), tedy ve věku, kdy je navazování herních vztahů s ostatními ovlivněno i psychickým vývojem dítěte a postupující socializací.

Děti ze sledované skupiny, které sourozence nemají, upřednostňují hru individuální. V domácím prostředí nemají příležitost k navazování herních vztahů s jiným dítětem a těmto vztahům se musí teprve učit. Výjimku však tvoří Laura a Honzík, kteří sourozence nemají a již od počátku se s dětmi hojně stýkají.

Ověření hypotézy č. 1.3

Předpokládám, že dítě v dětské skupině uspokojuje hra sama a nevyhledává kontakt s dospělým.

Hypotéza č. 1.3 se potvrdila.

Při sledování četnosti kontaktů dětí s učitelem jsem nejvíce interakcí ze strany dítěte zaznamenala během I. etapy pozorování volné hry. Byla to doba, kdy některé děti přecházely z období staršího batolete do předškolního věku a některé z nich dosáhly 3 let až v další sledované etapě. Děti byly tedy ještě do velké míry závislé na dospělém. Dva chlapci, Brennan a Vašík, v I. etapě již 3 let dosáhli.

Při kontaktování učitele ze strany dítěte se objevila zajímavá skutečnost. Kontakty směrem k učitelce se objevily převážně u dětí, které si většinu herního času hrály samy. Tuto situaci jsem zaznamenala během I. i II. etapy pozorování. Děti, které si málo hrály s ostatními, mě kontaktovaly nejčastěji (Grace, Brennan a Jianan) a na věku dítěte tedy nezáleželo. Další skutečností bylo, že tyto děti neměly sourozence. Z rodiny byly nejspíše zvyklé na hru s dospělým a tento kontakt vyžadovaly i v mateřské škole. S jejich postupným zapojováním do herní skupiny a přibýváním vzájemných herních interakcí ve III. etapě se minimalizovalo i kontaktování učitele.

Ve třech zveřejněných fázích pozorování I. etapy kontaktovalo každé dítě učitele průměrně 1,9krát; ve II. etapě 1,3krát a ve III. etapě pouze 1krát. Je-li dítě hrou plně uspokojeno a je-li začleněno ve společné vrstevnické hře, nepotřebuje kontaktovat učitelku.

Ověření hypotézy č. 2.1

Předpokládám, že anglická komunikace dětí při hře bude mít vzrůstající tendenci.

Hypotéza č. 2.1 se potvrdila zčásti.

Jedním zkoumaným kritériem v pozorováních volné hry dětí cizojazyčné mateřské školy byl jazyk, který děti během hry používají. Při sledování vývoje anglického jazyka ve volné hře jsem u česky mluvících dětí zaznamenala v I. etapě pozorování jednoslovné anglické výrazy. Anglická slůvka se během hry objevovala i v dětské samomluvě (např. Laura při „čtení“ knížky počítá berušky – one, two, three). Maya komunikuje s dětmi převážně rusky.

I když česky mluvící děti ve II. etapě pozorování komunikují mezi sebou většinu herního času česky, intenzivněji než v I. etapě se objevují jedno a dvouslovná anglická spojení a krátké věty. Děti je po sobě často opakují. Maya komunikuje, na rozdíl od I. etapy, s dětmi i učitelkou podle svých možností také anglicky. Stejná situace se vyskytuje i u Jianana, který vytváří první krátké anglické věty. Při situacích, kdy jsou v herní skupině přítomny s česky mluvícím dítětem pouze jinojazyčné děti, komunikuje česky mluvící dítě podle svých možností anglicky – např. Anetka při společné hře s Grace. Děti se již v anglicky mluvícím prostředí mnoho naučily, začínají rozumět jednoduchým větám a často se opakujícím slovním spojením. Zdá se, že začínají začleňovat anglický jazyk do svého života a při hře spontánně používají v jednoduchých spojeních to, co jsou schopny vyjádřit (ve srovnání s rozvinutější a bohatší češtinou).

Ve III. etapě zaznamenávám zajímavou skutečnost. U česky mluvících dětí dochází k plné diferenciaci obou jazyků; s jinojazyčnými dětmi „jednoduše“ komunikují anglicky, mezi sebou si však povídají česky a anglické výrazy se vyskytují minimálně. Maya, i když často vytváří nesprávné tvary, svůj jazyk přizpůsobila česky mluvícím dětem. Většinu herního času si s českými dětmi hraje, a tak přizpůsobila, podle mého názoru, i svůj jazyk.

S jinojazyčnými dětmi komunikují české děti již v jednoduchých větách. Jianan používá při konverzaci s ostatními angličtinu. Ví, že pouze tak mu ostatní rozumí a mohou na něj reagovat. I když během hry říká několik „odposlechnutých“ českých slov, učít se

česky je pro něj složitější než pro Mayu, jejíž rodný jazyk je češtině podobný.

Předpokládala jsem, že jazyk neanglicky mluvících dětí se přizpůsobí anglickému prostředí a děti budou mezi sebou komunikovat více anglicky. To se potvrdilo pouze v případě Jianana, chlapce z Číny, který při kontaktu s ostatními neměl jinou možnost. Dívka z Ruska naopak komunikuje s českými dětmi česky. U česky mluvících dětí v I. i II. etapě pozorování se v jejich české komunikaci při hře spontánně objevují jednoduché anglické výrazy, slovní spojení či krátké věty, ve III. etapě však dochází k diferenciaci obou jazyků. Při hře komunikují anglicky pouze s jinojazyčnými dětmi a mezi sebou převážně česky. Děti začaly rozlišovat své vrstevníky podle jazyka, český jazyk jim také stále poskytuje více komunikačních možností.

Ověření hypotézy č. 3.1

Předpokládám, že výběr hračky bude již od staršího batolete ovlivněn pohlavím. S věkem se bude výběr hračky v tomto směru stále více vymezovat.

Hypotéza č. 3.1 se potvrdila zčásti.

Danou hypotézu jsem ověřovala ve dvou různých prostředích – v prostředí mateřské školy a v prostředí domácím. V mateřské škole byl spontánní výběr hračky jedním z kritérií, které jsem sledovala v průběhu I.–III. etapy pozorování volné hry. S dotazem ohledně hraček, se kterými si dítě doma nejčastěji hraje, jsem se v I. a III. etapě obrátila i na rodiče všech dětí sledované skupiny.

První část hypotézy, která předpokládá vliv pohlaví na výběr hračky již od staršího batolete, se u dívek v prostředí mateřské školy ani v domácím prostředí nepotvrdila. Věk dětí v období staršího batolete splňuje herní skupina z 24. listopadu 2008, kde ji z dívek tvoří Anetka (2,7 let), Grace (2,8 let) a Laura (2,11 let). Dívky si nejvíce hrají s hračkami, které jsou pořízovány pro obě pohlaví (hračky nevyomezené), a to z 54,3 %. Hračky určené chlapcům jsou na druhém místě a tvoří 25,7 % z výběru všech hraček. Hračky určené děvčátkům si dívky vybíraly z 20 %.

Při sledování výběru hračky v domácím prostředí jsem zohlednila pouze dívky, které při zodpovězení dotazu rodičem v I. etapě ještě nedosáhly tří let – Anetku (2,9 let), Grace (2,10 let) a Mayu (2,11 let). Výběr hračky jsem sledovala souhrnně u všech děvčat – obdobně jako v prostředí mateřské školy. Z 16 hraček, které rodiče ve výčtu uvedly, jsem zařadila 12 hraček do hraček nevyomezených pohlavím (75 %) a 4 hračky mezi hračky určené dívkám (25 %). Hračky určené chlapcům se ve výčtu oblíbených hraček

nevyskytovaly.

V období staršího batolete si nejvíce hrají dívky v prostředí mateřské školy i doma s hračkami běžně určenými pro obě pohlaví.

Ve věku staršího batolete byl 24. listopadu 2008 v herní skupině z chlapců přítomen pouze Oliver (2,10 let). Ze 7 hraček, které během pozorování volné hry vystřídal, si vybral 3 hračky (42,9 %) určené chlapcům, 1 hračku (14,2 %) pro dívky a 3 hračky (42,9 %) nevymezené pohlavím. Při zodpovězení dotazu rodiči již všichni chlapci z herní skupiny dosáhli věku tří let, a proto žádné výsledky neuvádím. V porovnání s dívkami, které si hrály nejvíce s nevymezenými hračkami, si Oliver vybíral více hraček určených chlapcům. Ty jsou souměřitelné s vybíranými hračkami pro obě pohlaví. Hračky pro dívky si Oliver vybral v jednom případě. S ohledem na počet sledovaných chlapců (pouze jeden) nevyvozují z těchto výsledků žádné závěry.

Druhá část hypotézy, která předpokládá, že výběr hračky s rostoucím věkem bude ovlivněn pohlavím, se v domácím prostředí u chlapců předškolního věku potvrdila. Během I. etapy pozorování si v domácím prostředí chlapci ke hře vybírali nejvíce hraček určených chlapcům, a to z 65 %. Hračky pro obě pohlaví si vybírali z 35 %, hračky pro dívky se v seznamu od rodičů nevyskytly. Ve III. etapě, kdy rodiče opět zodpovídali dotaz ohledně nejoblíbenějších hraček svých dětí, si opět hráli chlapci nejvíce s hračkami určenými pro chlapce (60 %), nevymezené hračky tvořily 40 % z celkového výběru. Hračky pro dívky se nevyskytly.

Zajímavým zjištěním bylo, že v prostředí mateřské školy se druhá část hypotézy u chlapců nepotvrdila. Výběr hraček byl, obdobně jako v rodinném prostředí, sledován vždy u všech chlapců dané herní skupiny a souhrnně zpracován. I když v některých pozorováních volné hry si chlapci hrají nejvíce s hračkami určenými chlapcům (např. 6. dubna 2009), v následujícím pozorování preferují více hračky ostatní. S ohledem na velkou proměnlivost výběru jsem vyhodnotila nejenom jednotlivé fáze pozorování, ale i celou sledovanou etapu a výběr hraček procentuálně vyjádřila podle zvolených kategorií (hračky pro chlapce, pro dívky a hračky nevymezené). Obdobným způsobem jsem postupovala i při vyhodnocení výběru hraček u dívek. V I. etapě si chlapci vybírali nejvíce hraček nevymezených pohlavím (45,2 %). Následovaly hračky pro chlapce (40,5 %), hračky pro dívky tvořily 14,3 % z jejich výběru. Ve II. etapě bylo pořadí obdobné: hračky nevymezené pohlavím tvořily 51,6 %, hračky pro chlapce klesají oproti I. etapě na 29 %. Hračky pro dívky byly vybírány z 19,4 %. Ve III. etapě došlo k zajímavé změně, chlapci si v průměru

za celou etapu vybírali nejvíce hračky určené dívkám (41,5 %). Přibližně stejné zastoupení měly hračky určené chlapcům (39,6 %) a nejméně byly vybírány hračky pro obě pohlaví (18,9 %).

Při porovnání výběru hračky v domácím a školním prostředí zjišťujeme, že chlapci v mateřské škole během volné hry volí z větší části hračky, které nejsou chlapcům přímo „určené“. V domácím prostředí si však hrají nejvíce s hračkami pro chlapce. Domnívám se, že tím, že rodiče kupují převážně hračky podle pohlaví svého dítěte, si děti chtějí v jiném prostředí vyzkoušet to, co jim doma „chybí“. V herní skupině také funguje nápodoba, a tak se občas stává, že chlapci si hrají společně s děvčaty s kočárkem; oblíbenou hrou některých chlapců je i hra v kuchyňce. Mateřská škola dává příležitost, kterou děti mnohdy doma nemají. Dívky pro změnu při volné hře zkoušejí auta, která jim rodiče také většinou nepožizují.

Druhá část hypotézy, která předpokládá, že se s věkem dítěte bude výběr hračky podle pohlaví stále více vymezovat, byla potvrzena u dívek v domácím prostředí i v prostředí mateřské školy. V domácím prostředí si dívky v I. etapě volily ke hře nejvíce hračky nevyomezené pohlavím, které tvořily 64 % z výběru všech hraček. Hračky pro dívky si vybíraly z 28 %; z 8 % byly zastoupeny hračky pro chlapce. Ve III. etapě došlo u dívek v domácím prostředí k nárůstu hraček určených dívkám, které tvořily největší část výběru všech hraček – 56,2 %. Hračky určené oběma pohlavím si dívky vybíraly ze 43,8 %, hračky pro chlapce se ve III. etapě v jejich volbě nevyskytovaly. Chlapci si naopak v domácím prostředí při obou šetřeních volili nejvíce hračky určené chlapcům.

V prostředí mateřské školy si dívky v I. etapě hrály nejvíce s hračkami určenými pro obě pohlaví, které tvoří 56,5 % z výběru všech hraček. Dále následují hračky pro chlapce (30,6 %). Při hře byly nejméně zastoupeny hračky určené dívkám, které tvořily pouze 12,9 % z výběru. Ve II. etapě jsou stále na prvním místě hračky nevyomezené (52,4 %), zvyšuje se výběr hraček určených pro děvčata (25,4 %). Hračky pro chlapce jsou dívkami vybírány z 22,2 %. Ve III. etapě se rapidně zvyšuje podíl hraček určených dívkám, který tvoří 52,6 % z celkového počtu vybíraných hraček. Hračky pro chlapce jsou vybírány z 25 %, hračky nevyomezené pohlavím z 22,4 %.

V prostředí mateřské školy dochází s přibývajícím věkem chlapců i děvčat ke snižování počtu vybíraných hraček nevyomezených. Ve III. etapě se jejich podíl oproti předchozím etapám rapidně snižuje a zvyšuje se výběr hraček specifických pro pohlaví. Pouze u dívek však dochází během jednotlivých etap k nárůstu příslušných hraček

k pohlaví – hraček pro děvčátka, které ve III. etapě převažují.

Hračky určené chlapcům byly za celé sledované období hočy vybírány nejvíce v I. etapě pozorování. V dalších etapách naopak narůstá výběr hraček pro dívky, které dokonce ve III. etapě převažují (výběr chlapeckých hraček byl o 2 % nižší). Tato skutečnost podle mého názoru potvrzuje také to, že v domácím prostředí převažují u chlapců příslušné hračky k pohlaví. Z domova byli chlapci zvyklí na „své“ hračky, což se odrazilo i při výběru v I. etapě pozorování. V dalších etapách zkušeli chlapci více hračky, které z domova většinou neznají.

Ověření hypotézy č. 3.2

Předpokládám, že výběr hrového partnera bude po celé sledované období ovlivněn pohlavím. K převažující diferenciaci hry chlapců a děvčat dojde okolo čtvrtého roku.

Hypotéza č. 3.2 se potvrdila zčásti.

K ověřování této hypotézy jsem v průběhu I.–III. etapy zaznamenávala všechny vzájemné herní interakce dětí. Zapisovala jsem si složení aktuálních herních skupin, které děti během hry vytvářely, a čas, který vzájemnou hrou strávily. Herní skupiny, ve kterých si hrálo dvě a více dětí, jsem rozdělila podle jejich pohlaví na skupiny chlapecké, dívčí a smíšené. Délku trvání všech herních interakcí v těchto skupinách jsem vyjádřila procenticky.

Předpoklad, že výběr hrového partnera bude po celé sledované období ovlivněn pohlavím, se nepotvrdil. Chlapecké nebo dívčí herní skupiny převažují v jednotlivých pozorováních volné hry nepravidelně, největší zastoupení během sledovaného období mají skupiny smíšené.

V první fázi pozorování I. etapy (24. listopadu 2008) strávili nejdéle ve vzájemných herních interakcích chlapci (47,2 %), vzájemné herní interakce dívek tvořily pouze 16,7 %. Ve smíšených skupinách si děti hrály 36,1 % z času všech vzájemných interakcí. Tuto skutečnost přisuzuji tomu, že první pozorování proběhlo v době, kdy se děti mezi sebou ještě moc neznaly a byly teprve v „počátcích“ při navazování herních vztahů s ostatními. Ve 2. i 3. fázi pozorování volné hry I. etapy již dochází k nárůstu hry ve smíšených skupinách. Ve 2. fázi (8. ledna 2009) tvoří hra ve smíšených herních skupinách 74,2 % z času všech herních interakcí, poté následuje vzájemná hra dívek, která je zastoupena 25,8 %. Herní skupiny chlapců se během druhého pozorování nevytvářely. Ve 3. fázi I. etapy (18. února 2009) vyplňuje hra ve smíšených herních skupinách 80,4 % a hra chlapců 19,6

% času všech vzájemných interakcí. Herní skupiny dívek se nevytvářely.

Ve II. etapě pozorování volné hry také převažuje hra ve smíšených skupinách, herní skupiny chlapců a dívek se diferencují pouze během třetího pozorování. V 1. fázi pozorování (6. dubna 2009) tvoří hra ve smíšených skupinách většinu času všech vzájemných interakcí mezi dětmi (70,5 %), hra děvčat 25 % a hra chlapců 4,5 %. Ve 2. fázi pozorování (7. května 2009) stále převažuje hra ve smíšených skupinách (z 57,4 %), čas hry v herních skupinách chlapců a dívek je souměřitelný (20,4 % u chlapců, 22,2 % u dívek). Ve 3. fázi pozorování z 18. června 2009 převažuje vzájemná hra chlapců a tvoří 50,6 % z času všech herních interakcí. Hra v dívčích skupinách je zastoupena 42,7 %; hra ve smíšených skupinách pouze 6,7 %. Zde dochází poprvé k tomu, že si Vašík (4,2 let) a Oliver (3,5 let) hrají celý herní čas spolu. Většinu herního času skládají obrázek z mozaiky. Tato činnost je natolik zaujala, že se nedali zlákat ke společné hře s děvčaty, které na ně několikrát dorážely.

V 1. a 2. fázi pozorování III. etapy převažuje opět hra ve smíšených herních skupinách, ve 3. fázi dochází k diferenciaci hry chlapců a děvčat. V 1. fázi (2. listopadu 2009) tvořila hra ve smíšených skupinách 86,8 % z času všech vzájemných herních interakcí, dívky se spolu stýkaly z 13,2 %. Herní skupiny chlapců v prvním pozorování nevznikaly. Při 2. fázi pozorování III. etapy (3. prosince 2009) se děti při vzájemných interakcích stýkají pouze ve smíšených skupinách, které tak vytváří 100 % všech herních interakcí. Při 3. fázi pozorování (23. února 2010) dochází k diferenciaci chlapecké a dívčí hry, herní skupiny chlapců a děvčat vyplňují souměřitelný čas hry (chlapci 48,9 %; dívky 45,7 %). Hra ve smíšených skupinách tvoří pouze 5,4 %. Věk většiny dětí z herní skupiny se při třetím pozorování již pohybuje okolo 4. roku.

Druhá část hypotézy, které předpokládá, že k převažující diferenciaci hry chlapců a dívek dochází okolo 4. roku dítěte, byla potvrzena. I když se některé děti stejného pohlaví spolu více stýkaly po celé sledované období, převažující vznik chlapeckých a dívčích herních skupin jsem zaznamenala okolo 4. roku dětí. To potvrzují i následující pozorování volné hry, která však již nejsou součástí diplomové práce. V předškolním věku pokračuje proces diferenciaci chlapecké a dívčí role, velkou úlohu v procesu diferenciaci zaujímá i gender role. Tyto skutečnosti se odrážejí i ve výběru herního partnera při hře.

Ověření hypotézy č. 4.1

Předpokládám, že společná hra dětí skupiny A bude v porovnání se hrou skupiny B námětově bohatší a bude mít delší trvání. Děti ze skupiny A budou během hry vytvářet početnější herní skupiny.

Hypotéza č. 4.1 se z větší části potvrdila.

K ověření hypotézy jsem porovnávala hru dětí u skupiny, která měla dlouhodobou zkušenost s volnou hrou (skupina A) se skupinou dětí, kterým tato zkušenost chyběla (skupina B). Dětskou hru jsem sledovala obdobným způsobem jako u předešlých pozorování volné hry a zaměřila se podle sledovaných kritérií pouze na hru společnou.

První část hypotézy, která předpokládá, že společná hra dětí skupiny A bude v porovnání se hrou skupiny B námětově bohatší a bude mít delší trvání, se potvrdila. Během pozorování volné hry skupiny B jsem zaznamenala pět různých společných her dětí a ve většině z nich (ve čtyřech případech) si děti hrají s hračkami. Staví loď ze stavebnice, hrají si s puzzlemi, zařazují za sebe stavebnicové díly housenky a hrají bowling. Společnou, námětově omezenou hru, jsem zaznamenala pouze jednou. Hra byla velmi spontánní, živá a hlučná. Děti běhaly okolo stolu a křičely, náměty ve hře se velmi rychle měnily a ze hry nebylo možné vysledovat souvislost. Děti si dávaly role („já jsem hasič“, „já jsem maminka“) a při běhu okolo stolu jeden přes druhého volaly: „Potápíme se!“; „Miminka do lodě!“; „Tady letí tank!“ apod. Děti se navzájem moc neposlouchaly ani na sebe vzájemně nenavazovaly, chyběla kontinuita. Celková délka trvání společných herních interakcí dětí ve všech vzniklých herních skupinách byla 32 minut, hru jsem pozorovala po dobu 60 minut.

V pozorování volné hry skupiny A jsem námětovou hru, při které si děti přiřazovaly role, zaznamenala dvakrát. V první námětové hře si děti hrají na rodinu, dávají si role (i navzájem), ptají se ostatních, jestli mohou určité role představovat (např. Oliver ve věku 4,3 let se ptá ostatních, jestli může být táta). Děti navzájem role přijímají, reagují na sebe a rozehrávají hru, kde vystupuje tatínek, maminka a velký bratr. Jelikož byly v herní skupině tři chlapi, děti měly tři tatínky. V kuchyňce pak pro sebe navzájem vaří a podávají si hračky.

Další námětovou hrou byla hra na Popelku. Dívky hru začínají a ptají se chlapců, zda chtějí být princové. Ti svoji roli přijímají. I když se během hry objevují jejich věku charakteristické a pro dospělého pozorovatele mnohdy zábavné myšlenkové pochody dětí, hra má svoji kontinuitu a věku přiměřenou logickou posloupnost. Dívky představují

Popelky a chlapci, princové, hledají střevíček. Děti při hře rozvíjejí své myšlenky, komunikují a navzájem na své nápady reagují.

V ostatních společných hrách jsem již přiřazování rolí nezaznamenala. Celková délka trvání společných herních interakcí ve všech vzniklých herních skupinách byla 48 minut, volnou hru jsem pozorovala po dobu 45 minut.

Z porovnání obou sledovaných skupin je zjevné, že ve skupině A je společná hra námětově bohatší a rozvinutější, děti spolu ve hře tráví více času. Potřebují si již určit role, což ukazuje na vyšší kvalitu hry. Tyto skutečnosti potvrzují, podle mého mínění, úlohu volné hry v procesu rané sekundární socializace dětí. Během hry mají děti možnost se postupně naučit vytvářet a spolu navazovat herní vztahy, a to se odráží i na kvalitě jejich společné hry.

Druhá část hypotézy, která předpokládá, že během volné hry budou děti ve skupině A vytvářet početnější herní skupiny, se nepotvrdila. Ve skupině B bylo v den pozorování přítomno pět dětí, ve skupině A dětí šest. Během volné hry skupiny B vytvořily děti dvakrát trojice, jednou čtveřici a dvakrát se do společné hry zapojily všechny. Tato skutečnost byla souměřitelná s hrou skupiny A. Zde děti vytvořily během hry trojice dvakrát a jedenkrát čtveřici. Pět dětí si hrálo společně v jednom případě, jednou se zapojily ve společné hře všechny děti.

Toto zjištění přisuzuji tomu, že většina dětí skupiny B se znala téměř dva roky a k vzájemným interakcím mezi dětmi tudíž docházelo. I když měly pouze omezenou možnost k volné hře, mohly vztahy „budovat“ i jiným způsobem (např. při volných venkovních činnostech, omezeným způsobem i při činnostech řízených). Jak jsem však uvedla výše, děti ze skupiny A, které zkušenost s volnou hrou měly, strávily ve společných hrách více času. Jejich hra byla také obsahově i příběhově kvalitnější a náročnější.

Ověření hypotézy č. 4.2

Předpokládám, že se ve skupině A bude vyskytovat méně konfliktů a větší spokojenost při hře než ve skupině B.

Hypotéza č. 4.2 se potvrdila.

Hypotézu jsem opět ověřovala pozorováním volné hry skupiny dětí A a B. Porovnávala jsem četnost konfliktů, které se během hry vyskytly a spokojenost dětí při společné hře. U skupiny B se v průběhu volné hry objevily 4 konflikty, do kterých jsem musela dvakrát zasáhnout. Týkaly se především nebezpečné hry, kdy děti po sobě

s hračkami házely. Děti si také braly hračky navzájem.

Během pozorování volné hry skupiny A se žádné konflikty nevyskytly. Tím, že jsou děti na sebe při hře již zvyklé, konflikty se vyskytují pouze minimálně. Děti jsou sehrané, znají se a více respektují druhého. Za celé období I.–III. etapy měly také možnost přijmout a zvnitřnit pravidla hry. Děti ze skupiny B tuto příležitost neměly, a proto se v jejich společné hře ještě okolo 4. roku objevují tahanice o hračky. Když dostaly „příležitost“ si hrát podle své volby, objevuje se i házení hračkami. Možnost k „sehrání“ s ostatními dětmi byla u skupiny B pouze omezená a pravidla hry nebyly zvnitřněny.

Sledované kritérium „spokojenost ve skupině“, jsem rozdělila na tři stupně. První stupeň představoval stav, kdy děti byly roztěkané a nesoustředěné; do druhého jsem zařadila děti, které se při hře plně neprojevovaly a byly tiché. Třetí stupeň představoval plné zaujetí hrou. Společnou hru dětí ze skupiny A jsem po celé pozorování označila stupněm 3. Děti prožívaly každý okamžik hry, byly jí plně pohlceny. Děti skupiny B byly od začátku pozorování volné hry velmi tiché, nesmělé ve výběru hračky a projevu. Domnívám se, že tím, že rutinně čekaly projekt, který byl po svačině vždy zařazován, byly zmateny. Zdálo se mi, že je zaskočila i moje informace, že si mohou hrát s jakoukoli hračkou chtějí. Společnou hru v prvních třech vzniklých herních skupinách jsem proto označila číslem 2.

Po určité době (asi 30 minut) se začínají všechny děti zapojovat do společné hry, běhat okolo stolu a křičet. Smějí se, máchají ve vzduchu hračkami a hlasitě se projevují. I když se ve své „hře“ navzájem neposlouchají, svobodně vyjadřují to, co nemohou „dostat ven“ během řízených činností. Přestože byla jejich hra obsahově chudá, děti byly hrou plně zaujaty, a proto jsem spokojenost při hře označila stupněm 3. Na závěr pozorování hrály tři děti bowling, hru jsem také označila stupněm 3. U skupiny B jsem tedy společnou hru označila třikrát stupněm 2 a dvakrát stupněm 3.

10 DISKUSE

Z více než ročního pozorování volné hry dětí mezi 2,7–4,7 lety v homogenní skupině A, dotazu pro rodiče a z porovnání volné hry skupin A a B vyllynuly některé skutečnosti k diskusi, které se většinou vztahují k ověřovaným hypotézám.

Prvním zajímavým zjištěním bylo, že mezi dětmi sledované skupiny A docházelo ke vzájemným herním interakcím ještě před třetím rokem, ve věku staršího batolete. I když se významně vyskytovala hra individuální a paralelní, některé děti se často stýkaly ve

dvojicích, trojicích a také ve vícečetných skupinách. Tato skutečnost koresponduje se zkušeností autorů Aksarinové a Ščelovanova (1954), kteří se ve své publikaci zabývají výchovou dětí v dětských ústavech. Neshoduje se naopak s poznatky autorů, kteří konstatují, že dítě začíná realizovat hru s vrstevníky až po 3. roce věku (Příhoda 1963, Millarová 1978, Severová 1982, Fontana 1997).

Domnívám se, že k těmto časným vzájemným herním interakcím dětí skupiny A mnoho přispělo věku přizpůsobené prostředí mateřské školy (třída pro děti od 2,5 let), kde byl výzkum prováděn. Ve třídě bylo maximálně devět dětí. Méně početná skupina je pro děti přehlednější a dává jim více příležitostí k navazování herních vztahů s ostatními, nežli skupina o větším počtu dětí. V běžné třídě mateřské školy, kde je 25–28 dětí, by se výsledky pozorování nejspíše lišily, i když by zde byly nejspíše děti o několik měsíců starší.

Četnost vzájemných herních interakcí starších batolat ovlivnilo, podle mého názoru, také složení herní skupiny a temperament jednotlivých dětí. Většina dětí skupiny A byly ve svém věku přátelské a neměly problémy s kontaktováním svých vrstevníků. K časně společné hře dětí mohlo přispět i to, že jsem na začátku školního roku v řízené činnosti zařazovala především aktivity na budování vztahů mezi dětmi.

Společná hra se tedy objevovala již před třetím rokem dětí, ve hře docházelo několikrát i k zapojení všech dětí z herní skupiny. Tuto skutečnost ovlivňovaly, podle mého názoru, i další faktory. Byl to psychický vývoj a také prostředí, z kterého děti pocházely. Rodiče všech dětí zastávali vysoké pracovní funkce, byli ředitelé firem nebo manažeři. Předpoklady rodičů dědičně ovlivňují intelektuální vývoj dětí, a to se mohlo projevit i ve způsobu jejich hry. Další skutečností mohlo být i to, že některé děti měly možnost se v domácím prostředí při hře stýkat se staršími sourozenci. Tento fakt, podle mého názoru, také posouvá dětskou hru na vyšší úroveň. Ke společné hře mohl ostatním pomoci i nejstarší chlapec ze skupiny, Vašík (3,7 let). Domnívám se však, že by si děti hrály stejným způsobem i bez něj. Společnou hru velmi často iniciovaly dívky, Laura a Anetka. Svoji roli zde mohla sehrát i akcelerace vývoje dětí, která je typická pro dnešní společnost. Děti jsou v současnosti vyzrálejší jak tělesně, tak psychicky. To se mohlo odrazit i ve způsobu hry dětí – společné hře starších batolat. Domnívám se však, že „potřebu“ dětí se během hry stýkat, jim nejvíce poskytla samotná volná hra. Podle mého názoru „dala“ dětem touhu a příležitost se družít již v raném věku.

Při sledování vzájemných herních interakcí mezi dětmi se objevila zajímavá souvislost. Všechny česky mluvící děti (i ty, které neměly sourozence) vstupovaly do vzájemných herních interakcí s ostatními dříve a častěji, než děti jinojazyčné. Jakoby jinojazyčným dětem prostředí mateřské školy neposkytovalo počáteční důvěru a „touhu“ k navazování vzájemných vztahů.

Jazyková bariéra tvořila, podle mého názoru, především u cizinců neanglicky mluvících, velký předěl v navazování počátečních vztahů mezi dětmi. Děti, které nemluvily ani česky, ani anglicky, měly s navazováním herních kontaktů s ostatními významnější potíže. V počátcích pozorování volné hry se však spolu minimálně kontaktovaly i anglicky mluvící děti (Grace a Brennan). Mohlo to být ovlivněno temperamentem dětí, odlišným pohlavím nebo i prostředím mateřské školy. I když učitelé v mateřské škole hovoří anglicky, děti slyšely ostatní děti komunikovat převážně česky. To mohlo vést k určité nedůvěře, děti se necítily „doma“. Při své hře se obě děti také často schovávaly pod stůl, jakoby si vytvářeli své bezpečné místo ke hře. Grace i Brennan jsou jedináčci, což také z velké míry ovlivňuje četnost vzájemné herní interakce. V průběhu několika příležitostí k volné hře, se však začali více kontaktovat a spolu si hrát. Během dalších pozorování si začali hrát i s ostatními dětmi.

Bylo by potřebné projevy dětí v různojazyčných skupinách mateřské školy opakovaně sledovat, než by bylo možné zobecnit určité závěry. Z pozorování volné hry však vyplynulo, že i když se v počátcích jinojazyčné děti sdružovaly s ostatními pouze minimálně, volná hra jim dala příležitost k překonání této jazykové bariéry. Na konci sledovaného období vyplňovala společná hra nebo hra ve dvojici u jinojazyčných dětí většinu jejich herního času. Pokud děti šanci ke hře nedostávají, mohou se po celou dobu docházky do mateřské školy cítit „nezapojené“, oddělené od ostatních, česky mluvících dětí.

Podle mého názoru, řízené aktivity dětem neposkytují šanci „přirozeného“ zapojení se do dětské skupiny. V současné době, kdy i do českých mateřských škol dochází mnoho cizinců, je důležitá jejich integrace v českém prostředí. Domnívám se, že právě volná hra v mateřské škole je jednou z možností přirozené integrace cizojazyčného dítěte do skupiny českých dětí.

Dalším podnětem k diskusi je zjištěná souvislost mezi frekvencí kontaktu učitele dítětem ve volné hře, převládajícím typem hry a sourozenci v rodině. Děti, které neměly

žádné sourozence, strávily v počátečních pozorováních většinu herního času hrou individuální a více kontaktovaly učitele.

Myslím si, že děti bez sourozenců jsou často velmi fixovány na dospělého. Většina rodičů se jim maximálně věnuje, někdy i „přehnaným“ způsobem. Mnohdy děti, ještě před vstupem do mateřské školy, nemají možnost kontaktu s jinými dětmi. Jedináčci nejsou také často vedeni k samostatnosti, což se odráží i na způsobu jejich chování na počátku docházky do mateřské školy. Děti jsou hodně fixovány na učitelku a o vztah s ostatními dětmi nejeví zájem. Myslím si, že pokud takové děti nemají dostatek příležitostí k učení se navazování herních vztahů ve volné hře, může mít tato skutečnost negativní dopad i v dospělosti. Zde se mohou objevit problémy v navazování vztahů – jak partnerských, tak pracovních. Dítě i dospělý se musí neustále učit a prohlubovat své jednání a komunikaci s ostatními. V dětském věku k tomu dává, podle mého názoru, volná hra jedinečnou příležitost.

V akčním průzkumu jsem požádala rodiče všech dětí skupiny A o sepsání hraček, s kterými si jejich dítě hraje. Tento průzkum jsem realizovala během sledovaného období volné hry dvakrát. Měl pomoci k ověření hypotézy, kde jsem předpokládala, že výběr hračky bude ovlivněn pohlavím dítěte. K zajímavému zjištění došlo u chlapců při porovnání výběru hraček v domácím prostředí a v prostředí mateřské školy. V domácím prostředí si chlapci vybírali ke hře většinu hraček určených chlapcům, a to v obou šetřeních. V mateřské škole si však během sledovaných etap vybírali celkově nejvíce hraček nevymezených pro pohlaví (v I. a II. etapě), ve III. etapě preferovali dokonce hru s hračkami určenými pro dívky. Počet vybíraných hraček pro dívky měl v průběhu tří etap pozorování také rostoucí tendenci.

U dívek se tato skutečnost nevyskytla. V obou prostředích si v I. etapě dívky vybíraly nejvíce hračky nevymezené, s věkem se výběr hračky diferencoval. Ve III. etapě si dívky v domácím prostředí i v prostředí mateřské školy vybíraly nejvíce hraček určených dívkám.

Podle mého názoru toto zjištění pramení z toho, že rodiče posilují již od raného věku více roli chlapce, než roli dívky. U muže se očekává v životě rozdílná úloha, je přirozeně vůdcem, hlavou rodiny. Rodiče, převážně otcové, mají od svých synů jiná očekávání než od dcer, a proto jejich „mužství“ již od dětství výrazněji posilují. To se týká i výběru hraček, které rodiče svým dětem kupují – mezi hračkami, které si chlapci v domácím

prostředí vybírali, byly převážně hračky určené chlapcům.

Chlapci sami mnohdy tuto potřebu nemají. I když si chlapci ze sledované skupiny hráli v prostředí mateřské školy během volné hry s hračkami určenými pro chlapce, mnohdy v jejich hře výběr hraček nevymezených nebo hraček určených dívkám převažoval. Podle mého názoru si chlapci chtěli vyzkoušet hračky, které jim většinou doma chyběly, anebo ty, se kterými si hrály ostatní děti. Volná hra dává dětem příležitost k novým zkušenostem.

Při výběru hračky podle pohlaví v prostředí mateřské školy jsem porovnávala pouze počet hraček, které dítě během své hry vystřídalo. Průkaznějším šetřením by bylo porovnání času, který dítě u jednotlivých hraček stráví. Tak by bylo možné přesněji vyhodnotit zájem dítěte o hračky podle daných kategorií (hračky pro chlapce, dívky a nevymezené pohlavím). Takové šetření, vzhledem k mnoha sledovaným aspektům, pro mě nebylo možné uskutečnit. Zajímavé by bylo sledovat i další vývoj výběru hraček u starších dětí, kde lze očekávat, že bude docházet stále více k pohlavnímu vymezení.

Další postřehy pro diskusi vyplývají z pozorování společné volné hry dětí skupiny B, kterým chyběla pravidelná a dlouhodobá zkušenost s volnou hrou. Jejich „hru“, do níž se zapojily všechny děti z herní skupiny bych spíše nazvala „bezcílným chováním“. Děti běhaly okolo stolů, výskaly a smály se, objevilo se několik na sebe nenavazujících námětů. „Hra“ dětí skupiny B mi připomínala způsob hry dětí skupiny A, kterým si hrály přibližně před rokem a kdy většina z nich byla ve věku mezi 3–3,5 lety. Jejich hra byla v tu dobu také velmi živá a hlučná, děti často běhaly okolo stolů. Rozdílem však bylo, že i když se v dřívější hře skupiny A vyskytlo několik rychle se střídajících námětů, hra měla kontinuitu, dávala smysl. Společná hra dětí skupiny B byla chudá, nerozvinutá a nesouvislá, mohla bych říci, že zaostalá. Z komparace hry skupiny A a B lze vyvodit, že děti, které nemají zkušenost s volnou hrou ve skupině vrstevníků, jsou ve smyslu vývoje sociální interakce při společných činnostech opožděné.

Domnívám se, že právě změna přístupu a myšlení učitelky o volné hře může mnoho změnit. Většina učitelek mateřských škol si důležitost herní činnosti pro dítě vůbec neuvědomuje, bere ji stále jako doplňkovou činnost. Ve skupině B nebyl dětem dáván velký prostor k volné hře, v denním programu převažovaly řízené činnosti. Pokud si děti mohly hrát, nejspíše bych tuto „hru“ volnou hrou nazvat nemohla. Děti si hrály pouze s omezeným množstvím hraček a musely je ihned po sobě uklízet. Při různých sporech,

které se vyskytly, učitelka do hry často zasahovala. Domnívám se, že děti neměly mnoho příležitostí pro to, aby se samy učily řešit konflikty. Dětem možná chyběla i opora od učitelky, že je jejich činnost přijata a respektována. Myslím si, že pokud dítě tuto podporu necítí, nemůže také hru plně rozvíjet.

Další „brzdou“ v plném rozvoji hry dítěte může být i rozdílný přístup učitelek, které se u skupiny dětí střídají. Podle mého názoru by měly učitelky mezi sebou diskutovat o tom, co volná hra je, sjednotit si základní pohledy a herní pravidla. Jen tak nebudou děti při hře jejich rozdílnými přístupy a požadavky zmateny.

Z pozorování vyplynula souvislost mezi převahou řízené činnosti a podobou společné hry dětí. Domnívám se, že pokud v denním programu převažují řízené činnosti a spontánní hře je dán malý prostor, děti nemají také plnou šanci k budování vztahů. To ovlivňuje i podobu jejich společné hry, která je nerozvinutá a námětově chudá, děti nejsou zvyklé mezi sebou spolupracovat a komunikovat. Podobu hry mnoho ovlivňuje i skladba dětí v herní skupině, každé dítě je jiné. Domnívám se však, že když se poskytne dětem příležitost, i ty, které mají problémy se socializací, se herním vztahům postupně naučí. Bez volné hry jsou možnosti k navazování vztahů s ostatními pouze omezené.

Další aspekt, který se ve společné hře vyskytl a byl podle mého názoru ovlivněn převahou zařazované řízené činnosti, byla věku nepřiměřená „živost“ společné hry. Domnívám se, že se děti potřebovaly uvolnit, odreagovat, a proto nekontrolovaně a bez cíle běhaly a křičely. Jakoby ze sebe „dostávaly“ to, kdy se v mateřské škole potřebují stále podřizovat instrukcím dospělého. Najednou byly „volné“, mohly jednat pouze podle své volby.

Myslím si, že pokud není zařazována volná hra pravidelně, děti mají nedostatek příležitostí k odreagování se od nutné koncentrace a „následování“ instrukcí během organizovaných činností. To se může, podle mého názoru, odrazit i ve zvýšené neposlušnosti dětí, v jejich nechuti k organizovaným aktivitám, v únavě a také ve zmíněném „bezcílném chování“ během nepravdělně zařazované volné hry. Tento fakt, který se během volné hry skupiny B vyskytl, by byl hoděn hlubšího šetření. Pozorování by bylo zajímavé rozšířit na větší počet dětí a na opakované srovnání hry skupin zvyklých si volně hrát se skupinami s neumožněnou volnou hrou.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se v teoretické i praktické části věnovala především tématu volné hry v mateřské škole. Jelikož je mateřská škola prostředím, kde dochází k procesu rané sekundární socializace dítěte, zaměřila jsem část své diplomové práce tímto směrem. Teoretická část mi pomohla k hlubšímu porozumění vývoje dítěte a jeho hry od 2 do 4 let, položila základy pro můj vlastní výzkum. V praktické části jsem v průběhu jednoho roku sledovala podle zvolených kritérií vývoj hry dětí homogenní skupiny A, který jsem doplnila o akční průzkum pro rodiče. V závěru šetření jsem porovnávala společnou hru dětí skupiny A se hrou věkově i početně srovnatelnou skupinou B, kde dlouhodobá zkušenost s volnou hrou chyběla.

Volná hra poskytuje dětem v předškolním zařízení přirozenou možnost k vzájemným interakcím, a proto jedním z cílů, který jsem v praktické části ověřovala, byl způsob hry v procesu rané sekundární socializace dítěte mezi 2,5–4 roky. Potvrdil se předpoklad, že děti začínají realizovat hru s vrstevníky již před svým 3. rokem. Pro mě jako učitelku nejmladších dětí (od 2,5 do 3 let v době nástupu do mateřské školy), bylo toto zjištění velmi cenné. I když mohly být tyto rané herní interakce ovlivněny mimo jiné i skladbou dětí v herní skupině, myslím si, že pokud děti dostanou opakující se příležitost k navazování herních vztahů, dokáží ji využít ke svému sociálnímu zrání a učení. Tuto skutečnost potvrzuje také to, že všechny děti skupiny A na konci sledovaného období hru s vrstevníky preferovaly. Pravidelným zařazováním volné hry dostaly dlouhodobou příležitost k odpozorování společné hry a učení se herních vztahů s ostatními. Volná hra dala také dětem příležitost odpoutat se od dospělého. Byl potvrzen předpoklad, že dítě uspokojuje hra sama a nepotřebuje vyhledávat kontakt s dospělým.

Tento zjištěný fakt mi přinesl důležitý postřeh využitelný v praxi. V mateřské škole učitelky mnohdy usilují o rozvíjení kamarádství a spolupráce, zařazují činnosti, které pomáhají vzájemné vztahy mezi dětmi budovat. Myslím si, že nejpřirozenější metodou k vytváření přátelských vztahů a spolupráce je volná hra – děti dostávají přirozenou příležitost k budování vztahů, možnost vlastního výběru herního partnera. Během hry mohou také prožít a zvnitřnit pravidla, začlenit je do své osobnosti, a pak se ke svým vrstevníkům chovat přátelsky.

Tato zjištění naplnila podstatu 1. cíle.

Během volné hry skupiny A jsem sledovala i vývoj anglické komunikace mezi dětmi. Ve vzájemné komunikaci česky mluvících dětí docházelo k prolínání obou jazyků a k nevědomému používání anglických slov, slovních spojení a později i krátkých vět pouze v I. a II. etapě pozorování volné hry. Ve III. etapě se v komunikaci mezi českými dětmi vyskytují anglická slůvka minimálně; děti komunikují anglicky pouze se svými jinojazyčnými vrstevníky. Tato skutečnost se objevila u dětí mezi 3,5–4 rokem a koresponduje s poznatky, které ve své publikaci uvádí Vágnerová (2000). Podle ní je dítě okolo čtvrtého roku schopno diferencovat způsob komunikace podle možností svého komunikačního partnera. Děti začaly rozpoznávat a chápat jinojazyčnost svých kamarádů a podle svých možností přizpůsobovat i svoji komunikaci s nimi.

Toto zjištění naplnilo podstatu 2. cíle.

V praktické části své diplomové práce ověřuji i vliv pohlaví dítěte na výběr hračky a hrového partnera. Zde se výsledky u chlapců i dívek liší. Výběr hračky dětmi ze skupiny A jsem sledovala ve dvou prostředích: v mateřské škole a v domácím prostředí. Dívky si vybíraly v obou prostředích nejvíce hračky určené oběma pohlavím. Předpoklad, podle kterého měl být výběr hraček již od staršího batolete ovlivněn pohlavím, se tedy nepotvrdil. U chlapců ve věku starších batolat nebyly závěry z důvodu nedostatku údajů vyvozovány.

U chlapců předškolního věku byl předpoklad výběru hraček podle pohlaví potvrzen pouze v domácím prostředí; v mateřské škole si chlapci vybírali celkově více hraček pro obě pohlaví nebo hračky pro dívky. U dívek se naopak v obou prostředích výběr hračky podle pohlaví s věkem více vymezoval. Tento postřeh je, podle mého názoru, opět velmi důležitý pro praxi. Dospělí se často snaží podpořit genderovou orientaci dětí, a to se týká i výběru hraček. V tomto aspektu je velkým přínosem pro dítě právě volná hra v mateřské škole. Zde si může vybrat hračku, o kterou má v tu chvíli zájem, vyzkoušet i to, co je někdy pro ně ze strany dospělého „tabu“.

Při sledování výběru herního partnera podle pohlaví se objevila zajímavá skutečnost. Pravidelným zařazováním volné hry se zvyšovaly i možnosti vzájemných interakcí – děti se spolu stýkaly převážně ve smíšených herních skupinách. Převažující diferenciaci hry chlapců a děvčat jsem zaznamenala okolo 4. roku dětí. Z mého šetření vyplývá, že chlapci i děvčata si hrají do určitého věku převážně společně.

Tato zjištění naplnila podstatu 3. cíle.

Na závěr svého výzkumu jsem zjišťovala, jak se odlišuje společná hra dětí s dlouhodobou zkušeností s volnou hrou (skupina A) od hry dětí bez této zkušenosti (skupina B). I když jsem své šetření realizovala pouze u dvou skupin, domnívám se, že i tyto zjištěné poznatky poukazují na důležitost volné hry pro dítě v mateřské škole. Potvrdil se předpoklad, že hra skupiny A bude námětově bohatší a bude mít delší trvání. Převaha řízených aktivit v denním programu skupiny B a malý prostor pro hru se podle mého názoru odrazily i ve způsobu volné hry. Děti do námětových her vstupovaly minimálně, neuměly je společně rozvíjet. U skupiny A byly námětové hry naopak hojně zastoupeny a byly obsahově bohaté. Počet dětí zapojených v herních skupinách byl během volné hry skupin A i B souměřitelný, ve skupině A však trvaly herní interakce mezi dětmi déle.

Byl potvrzen i předpoklad, že se ve skupině A bude vyskytovat méně konfliktů a děti budou při hře spokojenější. Děti ve skupině A prožily každý okamžik své hry, děti ze skupiny B se začaly svobodně projevovat až po určité době. Dlouhodobá příležitost k interakcím ve volné hře umožnila dětem skupiny A učení se vzájemnému respektu a spolupráci. Během pozorování se nevyskytl žádný konflikt. Mezi dětmi skupiny B se objevilo konfliktů několik.

Tato zjištění naplnila podstatu 4. cíle.

Poznatky a postřehy, vyplývající z dlouhodobého pozorování volné hry skupiny A, z akčního průzkumu a z porovnávání společné hry skupin A a B, jsou pro mě velmi cenné. Během pozorování volné hry jsem se mnoho naučila – především více porozumět dítěti. Pozorování volné hry mi také odhalilo do této doby pro mě neobjevené možnosti a potenciál, který se ve volné hře dětí „skrývá“. Pokud nemají děti možnost volné hry v mateřské škole, z mého pohledu mohu říci, že jsou ochuzeny o to nejlepší.

Pracuji v soukromé mateřské škole s výukou anglického jazyka a jsem opravdu vděčná, že mi bylo ze strany vedení mateřské školy umožněno volnou hru dětí dlouhodobě pozorovat. Byla bych ráda, kdyby mé zkušenosti mohly přispět i ostatním kolegům – možná i ke změně jejich pohledu na hru a na její důležitost pro předškolní dítě. Na základě zjištěných poznatků z tohoto výzkumu se rozhodlo vedení mateřské školy více seznámit s volnou hrou ostatní pedagogy a od tohoto školního roku (2010/2011) ji pravidelně zařazovat do třídních programů.

LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE

- AKSARINOVÁ, N. M.; ŠČELOVANOV, N. M. *Výchova dětí útlého věku v dětských ústavech*. K. Bém a kol. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1954. 318 s.
- BORECKÝ, V. *Světly hraček*. Praha: Mona, 1982. 96 s.
- BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova*. Jakub Florián. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 172 s. ISBN 80-7178-068-5.
- CAIATIOVÁ, M.; DELAČOVÁ, S.; MÜLLEROVÁ, A. *Volná hra*. Věra Smolová. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 106 s. ISBN 80-7178-011-1.
- ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. 1. vyd. Tišnov: Sursum, 1994. 112 s. ISBN 80-85799-03-0
- EISENBERG, A.; MURKOFF, H. E.; HATHAWAY, S. *What To Expect The Toddler Years*. New York: Workman Publishing, 1994. 904 s. ISBN 0-89480-994-6.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 228 s. ISBN 80-7178-888-0.
- HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. 160 s. ISBN 80-247-1424-8.
- JŮVA, V. et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. 118 s. ISBN 80-85931-95-8.
- KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. 1. souborné vyd. Praha: Kalich, 1992. 144 s. ISBN 80-7017-492-7.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 200 s. ISBN 978-80-247-1568-1.
- KOŤÁTKOVÁ, S. Dítě se během hry zbavuje napětí. *Informatorium 3–8*, 2008, roč. 15, č. 1, s. 8–9.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 184 s. ISBN 80-247-0852-3.
- LANGMAIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie. 2., aktualizované vydání*. 4. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. 3. vyd. Praha: Portál, 1994. 108 s. ISBN 80-7178-853-8.
- MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry*. Jarmila Milnerová. 1. vyd. Praha: Panorama, 1978. 360 s.
- MIŠURCOVÁ, V.; FIŠER, J.; FIXL, V. *Hra a hračka v životě dítěte*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 143 s.
- NIESEL, R.; GRIEBEL, W. *Poprvé v mateřské škole*. Dana Lisá. 1. vyd. Praha: Portál,

2005. 104 s. ISBN 80-7178-989-5.

OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika I. Smysl a proměny dětství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Pedagogická fakulta, 2004. 40 s.

OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika II. Hra (cesta k poznání dítěte)*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Pedagogická fakulta, 2002. 35 s.

OPRAVILOVÁ, E. KROPÁČKOVÁ, J. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005. 87 s. ISBN 80-7290-251-2.

PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Eva Vyskočilová. 1. vyd. Praha: Krajský pedagogický ústav v Praze, 1968. 147s.

PLEVOVÁ, I. Období předškolního věku. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. (Ed.) *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. s. 68–72. ISBN 978-80-244-2141-4.

PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963. 461 s.

REZKOVÁ, V. *Nedirektivní psychoterapie hrou*. 3. vyd. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 1999. 37 s.

ŘÍČAN, P., *Cesta životem*. 2. přepr. vyd. Praha: Portál, 2004, 390 s. ISBN 80-7178-829-5.

SEVEROVÁ, M. *Hry v raném dětství: studie o jejich vývoji a motivaci*. 1 vyd. Praha: Academia, 1982. 211 s.

TOMANOVÁ, D. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 113 s. ISBN 80-244-1426-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.

DOKUMENTY

Employee Handbook – interní materiál. Praha, 2009.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Pozorovací archy I.–III. etapy ve skupině A

Příloha č. 2: Tabulky a grafy podílu jednotlivých typů her dětí skupiny A v I.–III. etapě

PŘÍLOHA Č. 1

Pozorovací archy dětí skupiny A v průběhu I.–III. etapy

Vysvětlivky zkratk a číselných symbolů:

partner

1 – chlapec

2 – dívka

spokojenost jednotlivých dětí

1 – nehraje si, nezúčastněné, pozoruje

2 – těkavost, není soustředěné

3 – plné zaujetí hrou

typ hry 1 – paralelní

2 – společná

řeč čj – čeština

aj – angličtina

rj – ruština

maď – maďarština

A – Anetka

G – Grace

M – Maya

B – Brennan

J – Jianan

V – Vašík

D – Dorka

L – Laura

H – Honzík

O – Oliver

I. Etapa pozorování (listopad 2008 – únor 2009)

1. Fáze

Datum pozorování 24. 11. 2008

Čas pozorování 45min

ANETKA 2,7 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
s modelínou	3	modelína	1 – V 2 – L	1	čj			3
vybarvování obrázku	2		2 – G	1				3
s motorkou	3	motorka, panáček			čj			3
s dřevěným domem	2	dům s figurkami a nábytkem			čj – samomluva			3
házení kroužků	6	hra opice	1 – O, V	1	čj			3
se stavebnicí	4	velké lego – staví věž			čj	křičí na kluky, aby byli potichu		3
s nádobičkem	3	příbory, talířky	2 – L	1	čj			3
s dřevěným domem	4	domek, figurky, nábytek + auto	2 – L	2	čj			3
spol. hra	5	sledují „televizi“, pak jdou spát + domek, auta	1 – V 2 – L	2	čj			3

spol. hra	8	domek, auta, příbory, nádobí	1 – V, O 2 – L, G	2	čj			3
s kočárkem	2	kočárek, vozí G	2 – G	2	čj			3

Tabulka č. 1/1

GRACE 2,8 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
vybarvování obrázku	5	obrázky zvířat	2 – A	1	aj		ukazuje mi, co udělala	3
a autem	1	auto						
s modelínou	7	modelína, vykrajuje tvary			aj		ptá se mě na modelínu, kapesník, ukazuje, co udělala	3
	4	pozoruje chlapce, říká, že nemají točit opicemi			aj			1
s modelínou	7	modelína			aj		prosí o pomoc s úklidem modelíny	3
s dřevěným domem	2	dům s figurkami a nábytkem			aj - samomluva			3
prohlížení knížek	5	knihy prohlíží a "čte"			aj - samomluva			3
s autem	1	auto						
spol. hra	8	domek, auta, příbory, nádobí, napodobuje ostatní	1 – V, O 2 – L, A	2	aj			3
s kočárkem	2	kočárek, A ji vozí	2 – A	2				3

Tabulka č. 1/2

LAURA 2,11 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
s modelínou	23	modelína, vykrajování tvarů, válení	2 – A 1 – V	1	čj – samomluva		ukazuje mi, co udělala	3
s nádobíčkem	3	příbory, talířky	2 – A	1	čj		nese mi hrneček	3
s dřevěným domem	4	figurky, nábytek + auto	2 – A	2	čj			3
spol. hra	5	sledují televizi, pak jdou spát + domek, auta	1 – V 2 – A	2	čj			3

spol. hra	8	domek, auta, příbory, nádobí	1 – V, O 2 – A, G	2	čj	<i>zasahuji</i> vystřkuje G z kočárku	říká mi, že jde na oběd	3
korálky	2	navlékání						3

Tabulka č. 1/3

OLIVER 2,10 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
prohlížení knížek	4	kniha, prohlíží, „čte“			čj – samomluva			3
s autem	10	auto			čj – samomluva			3
házení kroužků	17	hra opičky + hra na pejsky (V), opět házení	1 – V 2 – A	2 1	čj	<i>napomínám</i>		3
s modelínou	1							
s autem	1							
spol. hra	8	domek, auta, příbory, nádobí	1 – V 2 – A, G, L	2	čj			3
s nářadím	2	nástroje opravuje stůl	1 – V	1	čj			3

Tabulka č. 1/4

VAŠÍK 3,7 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
s modelínou	12	vykrajování tvarů, válení						
házení kroužků	18	házení kroužků + mezitím hra na pejsky (s O) a zase házení						
spol. hra	4	přidává se, sledují televizi, pak jdou spát + domek, auta						
spol. hra	8	domek, auta, příbory, nádobí						
s nářadím	2	opravuje domek						

Tabulka č. 1/5

2. Fáze**Datum pozorování 8. 1. 2009****Čas pozorování 55 min****ANETKA** 2,9 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
s puzzlemi	5	puzzle – hra						
vybarvovací obrázku	7							
spol. hra – běh	4	běhá okolo třídy s G, ostatní děti mávají						

	12	postupně se přidávají výskají, křičí	1 – B, O 2 – L	2				
s autem	0,5	autíčko			čj			
spol. hra s podložkou	4	podložka kutálí ji po zemi, sedí na ní, dívají na večerníček, jsou v letadle, jdou spát	1 – O 2 – L	2	čj – udělalo báb			3
velké lego	3		1 – O	1				3
vybarvování obrázku	1	vrací se k obrázku, pokračuje vybarvovat						3
s legem	1	velké lego + pozoruje konflikt L a O						3, 1
	3	uklízí, dávají ho do poličky	2 – L		čj			
spol. hra	2	koleje, vláček	1 – O 2 – L	2	čj			3
se stavebnicí housenkou	7	stavebnice, spojuje díly za sebe						3

Tabulka č. 1/6

BRENNAN 3,5 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
s dřevěnými kostkami	10	kostky Thomas staví na sebe – 10 kostek			aj		říká mi o Thomasovi ukazuje, co postavil	3
stavebnice	8	plastové kostky staví komín			aj		ukazuje, co postavil	3
spol. hra - běh	7	kočárek, panenka	1 – O 2 – A, G, L	2	aj čj – ahoj!			3
s puzzlemi	22	puzzle hra			aj - samomluva		říká, že něco chybí, žádá o pomoc	3
spol. hra	6	koleje, vláček, přidává se k dětem	1 – O 2 – L	2	aj			3

Tabulka č. 1/7

GRACE 2,10 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
vybarvování obrázku	2	vybarvování obrázku			aj + samomluva		říká mi, že skončila	3
s medvídkem	1	plyšová hračka						
prohlížení knížek	8	sedí v křesle, „čte“ knihu, kterou jsme předtím četli			aj – samomluva		chce poslouchat písničky	3
s puzzlemi	1	puzzle hra						3
spol. hra – běh	1 4	křičí	2 – A	2	aj			3

	11	přidávají se postupně ostatní, nejdříve A	1 – B, O 2 – A, L	2	aj čj – „ahoj“			3
s autičky	1	autička					ptá se, kde je táta	3
s plyšovou hračkou	3	chodí s ní okolo třídy						3
s podložkou	2	podložka sedí na ní, směje se			aj			3
s modelínou	12	krájí na kousky					dává mi „jíst“ modelínu	3
se stavebnicí	5	stavebnice housenka					jde se mazlit	3

Tabulka č. 1/8

LAURA 3,1 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
s puzzlemi	4	puzzle hra	2 – A	2	čj			3
vybarvování obrázku	2						ukazuje mi obrázek	3
	1	pozoruje A, jak kreslí						1
s dřevěnými kostkami	5	kostky Thomas	1 – O	1				3
	7	pozoruje O			křičí „bravo“			1
spol. hra - běh	13	běhá okolo třídy, křičí	1 – B, O 2 – A, G	2	čj – ahoj, aj – „bye, bye“		mává mi	3
spol. hra s podložkou	3	kutálí po zemi, sedí na ní, dívají na večerníček, jsou v letadle, jdou spát	1 – O 2 – A	2	čj – zpívá kolo, kolo mlýnský, vstávej lenochu			3
prohlížení knížek	3	„čte“, komentuje			čj aj – „Podívejte na ty berušky: one, two, three!“			3
s legem	5	velké lego	1 – O 2 – A	1	čj			3
spol. hra	9	vláček staví koleje, nádraží	1 – B, O 2 – A	2	čj			3

Tabulka č. 1/9

OLIVER 3 roky

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
s dřevěnými kostkami	19	kostky Thomas staví na sebe – komín 10 a 16	1 – B 2 – L	1	čj aj – „my“, „Spiderman“	vrčí na L	ukazuje mi komín	3

		kostek						
spol. hra - běh	7	běhá okolo třídy, křičí	1 – B, 2 – A, G, L	2	čj – ahoj			3
spol. hra s podložkou	5 4	kutálí po zemi, sedí na ní, dívají na večerníček, jsou v letadle, jdou spát	2 – A, L	2	čj – zpívá kolo, kolo mlýnský			3
s legem	9	velké lego + pomáhá uklízet	2 – A, L	1	čj + samomluva	napomíná L, aby nesahala na lego, patří A		3
spol. hra	10	vláček staví koleje, nádraží	1 – B 2 – A, L	2	čj			3

Tabulka č. 1/10

3. Fáze Datum pozorování 18. 2. 2009 Čas pozorování 45 min

ANETKA 2,10 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spoko jenost
kreslení	10	říkají si navzájem, co kreslí, křičí	1 – O, V 2 – D, G	2 1	čj		říká mi, že něco viděla	3
spol. hra	5	hrnečky, talířky jedí, na mamku a 2 tašky	1 – O, V	2	čj			3
s autem	1	auto						
na doktora	1	V ji vyšetřuje	1 – V	2	čj			3
s autem	5	jezdí, závodí	1 – O, V	2	čj + aj			3
metr	2	prohlíží						1
spol. hra s autem	8	auto, značky, figurky zvířátek křičí	1 – O, V	2	čj			3
spol. hra	7	knížky, na večerníček zpívají - „známe Bořka šikulu“, křičí	1 – O, V	2	čj			3
kreslí + pozoruje	6							1, 3

Tabulka č. 1/11

BRENNAN 3,6 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partn er	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spoko jenost
navlékání korálků	11	korálky	2 – G	1	aj		„Dělám pro tebe náhrdelník“	3
kreslení	4				aj	bere V nádobí, chce si hrát s A a V	ukazuje mi obrázek	3
pod stolem	16	motorka, knížka, křičí na děti			aj	bere G knížku	„Proč jsi si sundala náhrdelník?“	3
prohlížení	6	knihy			aj –			3

knížek					samo- mluva			
prohlížení fotografií	1		2 – G	2				
s podložkou	1	háží s podložkami	2 – G	1				3

Tabulka č. 1/12

DORKA 3,1 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spoko- jenost
kreslení	5		1 – O, V 2 – A, G	1	maď. + samomluva		ukazuje obrázek	3
házení kroužků	1	hra opičky						3
	4	pozoruje + tancuje, točí se dokola						1, 3
se zvířátky	35	figurky zvířátek			samomluva		ukazuje motýla	3

Tabulka č. 1/13

GRACE 2,11 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	kon- flikty	kontakt s učitelem	spoko- jenost
kreslení	4		1 – O, V 2 – A, D	1	aj			3
navlékání korálků	6	korálky	1 – B	1	aj			3
stříhání	3				aj		„Kde je obrázek?“	3
s autem	7	autíčko			aj		ptá se, kam jdeme	3
prohlížení knížek	6	knihy			aj + samomluva			3
s autem	2	auto	1 – O	1				
prohlížení knížek	5	knihy			aj		ukazuje mi obrázky	3
	2	pozoruje D + ukazuje všem obrázky			aj			1
prohlížení knížek	4	knihy						3
s podlož- kami	2	háží s podložkami	1 – B	1	aj			3

Tabulka č. 1/14

OLIVER 3,1 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	kon- flikty	kontakt s učitelem	spoko- jenost
kreslení	10	říkají si, co malují, křičí	1 – V 2 – A 2 – G, D	2 2 1	čj		říká mi, že ho V trápí	3
spol. hra	5	hrnečky, talířky – jedí,	1 – V	2	čj			3

		na mamku a 2 taťky	2 – A		aj - „no“			
s autem	5	auto	2 – A	2	+ samomluva			3
prohlížení obrázků	1	metr na zdi						
spol. hra s autem	12	auto, značky, závodí	1 – V 2 – A	2	čj			3
spol. hra	7	auto, na večerníček zpívají - „známe Bořka šikulu“, křičí	1 – V 2 – A	2	čj			3
knížka	1	knihy						
s motorkou	5	motorka + pozoruje V	1 – V	2	čj			3, 1

Tabulka č. 1/15

VAŠÍK 3,10 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti	partner	typ hry	řeč	kon- flikty	kontakt s učitelem	spoko- jenost
kreslení	10	říkají si, co malují, křičí	1 – O 2 – A 2 – G, D	2 2 1	čj			3
navlékání korálek	1	korálky						
spol. hra	5	hrnečky, talířky – jedí, na mamku a 2 taťky	1 – O 2 – A	2	čj			3
na doktora	1	V vyšetřuje A	2 – A	2	čj aj - „this“			3
spol. hra s autem	8 4	auto, značky, figurky zvířátek	1 – O 2 – A 1 – O	2 2				3
spol. hra	7	knížky, na večerníček zpívají - „známe Bořka šikulu“, křičí	1 – O 2 – A	2	čj			3
s autem	6		1 – V	2				3

Tabulka č. 1/16

II. Etapa pozorování (duben 2009 – červen 2009)**1. Fáze****Datum pozorování 6. 4. 2009****Čas pozorování 45 min****ANETKA** 3 roky

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	kon- flikty	kontakt s učitelem	spoko- jenost
s garáží	6	garáž, drží v ruce, nosí ji, běhá po třídě			čj aj – zpívá „no cars“		„Co píšeš, Luci?“ aj říká, že nemá auta v garáži „Můžeš si se mnou	3

							hrát?''	
„na farmu“	2	přidává se k O	1 - O	2	čj			3
	2	zpívá, bere do hry M	2 - M	2	čj , aj – zpívá			3
prohlíží knížku	2	knížka, garáž, sedí v křesle						
spol. hra	4	+ kostky, bere M, jdou „do školky“, tancují, přidává se G, lehají do police	2 – M	2	čj			3
	5		2 – G, M	2				
	3	drží garáž, pozoruje						1
spol. hra	5	O je straší, bojí se „lva“	1 – O 2 – M	2	čj			
spol. hra prohlížení knížek	15	+ plyš. medvěd, sedí v křesle, občas leží na plyšákově, čtou si zvlášť, ale jsou v kontaktu	1 – O 2 – M	2	čj + aj „čte“ aj		chce podat hračku	3

Tabulka č. 1/17

BRENNAN 3,8 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
s autem	2 7	auta	1 – O	2	aj			3
s autem	10 10	auta	2 – G	2	aj			3
	3	doráží na O, M, A				bere D hračku, <i>napomínám</i>		
prohlížení knížek	1	knihy	1 – O	2	aj			
s autem	6	popelářské auto, sedí na autě, jezdí okolo třídy, nakládá věci do auta				narazil do A, křičí	ukazuje mi, že mu nejde zavřít popelnice	3

Tabulka č. 1/18

DORKA 3,3 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
prohlížení knížek	4 11	knihy	2 – M	1	samomluva maď. (asi)			3
s motorkou	5	motorka						3
	5	+ kniha						3
s autem	12	autíčko						3
	2	+ dopravní značky, plyšová hračka						3
s dřevěným pexesem	6	pexeso, dává obrázky na stůl, prohlíží						3

Tabulka č. 1/19

GRACE 3,1 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
s motorkou	9	motorka			aj + samomluva		jezdí po stole, kde sedím, povídá mi	3
	3	stojí, pozoruje A, M						1
spol. hra	5	drží se za ruce, tancují	2 – A, M	2	aj			3
	2	sedí v křesle	2 – M					
s autem	10 8	nejdříve jezdí za B, pak sama bere velké auto, sedí u mě a jezdí	1 – B	2	aj, směje se		ptá se, jestli jí B může dát jedno auto; vypráví mi, jak jí máma napomenula	3
hra opičky	5	dává si kroužky na oči					ukazuje mi kroužky	3

Tabulka č. 1/20

MAYA 3,2 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
skáče	3	pozoruje G, mě + skáče						1, 3
prohlížení knížek	4	knihy	2 – D	1				3
s kostkami	3	kostky, nejdříve sama, pak s A	2 – A	2	rj			3
spol. hra	4	+ kostky, jdou „do školky“, tancují, přidává se G, lehají do police	2 – A	2	rj		říká mi, že jí O bere zvířátka	3
	5		2 – A, G					
	2	sedí v křesle	2 - G					1
spol. hra	5	stojí, O je straší, bojí se „lva“	1 – O 2 – A	2			ukazuje mi, jak si dává na nos gumičku	3
spol. hra prohlížení knížek	15	knížky, plyš. hračka, leží na ní, čte, nese A kapesník	1 – O 2 – A	2	rj + hebrejsky (asi)			3

Tabulka č. 1/21

OLIVER 3,3 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
s autem	2 4	auta	1 – B	2				3
„na farmu“	2		2 – A	2	čj			3
s autem	9	auta leží, jezdí			čj samo-mluva			
prohlížení	3	knihy						3

knížek								
spol. hra	4	+ auto dělá lva straší holky	2 – A, M	2	čj + „hlas lva“	bere B auto <i>napomínám</i>		3
spol. hra prohlížení knížek	15	knihy čte pro A, M, potom sám děti stále v kontaktu	2 – A, M	2	čj aj – „my, my“			3

Tabulka č. 1/22

2. Fáze**Datum pozorování 7. 5. 2009****Čas pozorování 45 min****ANETKA 3,1 let**

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	kon- flikty	kontakt s učitelem	spoko- jenost
s postýlkou + schovávání	12	stelou postýlku, schovávají se pod stůl, „je noc“	2 – L	2	čj – „já si taky vezmu židli“, „je noc“			3
spol. hra	3	schovávání pod stůl, prší, neprší	1 – O, V 2 – L	2	čj – „prší“ „už neprší“		říká mi, že jí L dává hračku	3
spol. hra	16	kočárek, postýlka, nádobí – jedí, schovávání pod stůl, jedeme do Afriky	1 – V, O 2 – L	2	čj			3
sedá za děti	3	dává si židli za D, G, sedí	2 – D, G	1				3
spol. hra	1	zase se připojuje k L, V	1 – V 2 – L	2	čj			3
na doktora	1	V poslouchá srdíčko	1 – V	2	čj – „jsem nemocná“			3
spol. hra	4	na letadlo, schovávání pod stůl	1 – V 2 – L	2	čj			3
spol. hra	3	prstoví maňásci, děti se připojují k O	1 – B, O, V 2 – G, L	2	čj			3

Tabulka č. 1/23

BRENNAN 3,9 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	kon- flikty	kontakt s učitelem	spoko- jenost
s modelínou	14 9	modelína, krájí tvary	1 – J, O, V 2 – D, G	1	aj – „I want to play with playdoo“, „what flavor is it?“		ukazuje, co udělal, stále mi něco říká	3
pod stolem	2 11	doráží na J, bouchají zpod stolu do věcí na stole	1 – O	2	aj + samomluva	pere se o hračku <i>napomí- nám</i>		3
	4	uklízí, zametá					ukazuje, jak zametl	
spol. hra	3	prstoví maňásci	1 – O, V	2	čj			3

			2 – A, G, L					
--	--	--	-------------	--	--	--	--	--

Tabulka č. 1/24

DORKA 3,4 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
s plyšovým zvířátkem	1	plyšák						
s modelínou	14	modelína vykrajuje tvary	1 – J, B, O, V 2 – G	1			ukazuje, co udělala	3
pod stolem	5	napodobuje děti, sama	1 – O, V 2 – L	1	mad'. - asi			3
prohlížení knížek	9	knihy prohlíží, „čte“			mad'. - samomluva směje se		ukazuje knížku	3
	5 5	dává židli za G, sedí	2 – A, G	1				3
s prstovými maňásky	3	prstoví maňásci hraje si vedle dětí	1 – B, O, V 2 – A, G, L	1	mad'. - samomluva			3

Tabulka č. 1/25

GRACE 3,2 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
s garáží	2	garáž nosí, otvírá dveře						3
s modelínou	4	modelína krájí malé kousky	1 – J, B, O, V 2 – D	1	aj			3
pod stolem	1	zkouší se přidat k dětem	2 – A, L	1				2
	3	chodí, bloumá						
s panenkou	7	panenka, plyšová žirafa			aj samomluva			3
	1	zkouší se přidat k dětem	1 – V 2 – A	1				2
s panenkou	10	panenka sedí u stolu, chodí s ní, přebíhá na křeslo, pozoruje			aj - samomluva			1, 3
	5	sedí za stolem	2 – D, A	1			říká, že půjde na procházku	1, 3
spol. hra	3	prstoví maňásci, děti se připojují k O	1 – B, O, V 2 – A, L	2	aj			3

Tabulka č. 1/26

JIANAN 3,9 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
-----	-----------	-------------------------------	---------	---------	-----	-----------	--------------------	-------------

prohlížení knížek	3	prohlíží knihy					„ptá se“, jestli si může vzít modelínu	3
s modelínou	7	modelína tvary, trhá	1 – B, O, V 2 – D, G	1		škrť O <i>napomínám</i> <i>time out</i>		3
	20	stojí u mě, nehraje si, pak sedí a pozoruje						1
s modelínou	4							3

Tabulka č. 1/27

LAURA 3,4 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
hra s postýlkou + schovávání	12	nese si židli, stelou postýlku, schovávají se pod stůl, „je noc“	2 – A	2	čj – „já budu mít židličku“, „musíme se schovat, je noc“			3
spol. hra	3	střídá se s V o kočárek, lezou pod stůl, prší, neprší	1 – O, V 2 – A	2	čj – „prší“ „neprší“			3
spol. hra	17	kočárek, postýlka nádobí – jedí, schovávání pod stůl, jedeme do Afriky	1 – V, O 2 – A	2	čj aj – „no clean up“			3
	3		1 – V	2				
spol. hra na letadlo	4	schovávání pod stůl	1 – V 2 – A	2	čj			3
spol. hra	3	prstoví maňásci, děti se připojují k O	1 – B, O, V 2 – A, G	2	čj			3

Tabulka č. 1/28

OLIVER 3,4 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
s autem	4	sestavené ze stavebnice						3
s modelínou	10	modelína tvary, dělá si zmrzlinu	1 – J, B, V 2 – D, G	1	aj – „ice cream“			3
spol. hra	5	prší, pod stůl děti ho odmítají při hře na jídlo	1 – V 2 – A, L	2	čj – „schovejte se rychle, prší“ „Můžu tady papat? Mám hlad“			
pod stolem	11	pila, nářadí bere si různé hračky, dorážejí na J	1 – B	2	aj – „o no“	míří dětem pilou do obličeje		3
		zkouší se přidat			čj	zlobí		

		k dětem nese jim talíř, vidličku, neberou ho				ostatní		
s maňásky	4	prstoví maňásci						3
spol. hra	3	prstoví maňásci začíná, ostatní se přidávají	1 – B, V 2 – A, G, L	2	čj			3

Tabulka č. 1/29

VAŠÍK 4 roky

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
s modelínou	10	dělá kuličky	1 – J, B, O 2 – D, G	1	čj – říká A a L, že na ně prší			3
spol. hra	3	kočárek, střídá se s L lezou pod stůl, prší, neprší	1 – O 2 – A, L	2	čj - „prší“ „neprší“			3
spol. hra	17	kočárek, postýlka, nádobí, jedí, schovávání pod stůl, jedeme do Afriky	1 – O 2 – A, L	2	čj - „jedeme do Afriky“ aj – „G, clean up“			3
spol. hra na letadlo	4	schovávání pod stůl	2 – A, L	2	čj			3
spol. hra	3	prstoví maňásci, děti se připojují k O	1 – B, O 2 – A, G, L	2	čj			3

Tabulka č. 1/30

3. Fáze

Datum pozorování 18. 6. 2009

Čas pozorování 45 min

ANETKA 3,2 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
s mozaikou	5 4 5	mozaika, zapichují spolu i sama	2 – M 2 – L	2 2	čj			3
prohlížení knížky	1	knihy						
s mozaikou	2 2	mozaika sama i společně	2 – L, M	2				3
spol. hra	6	panenka, stojí u mě sunny day, night time, lehají na koberec, běhají	2 – G, L, M	2	čj aj – „night time“ „sunny day“		„Co to píšeš?“	3
spol. hra	20	sedí s L v křesle, koukají na M, G s nádobím, jdou na procházku, mají picnic a oslavu, „začaruje“ L do čarodějnice, kočky	2 – G, L, M	2	čj „Čáry, máry, ať je z tebe čarodějnice.“			3

Tabulka č. 1/31

GRACE 3,3 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
s autem	5	autíčko		1	aj			3
kreslení	5		2 – M	1	aj		ukazuje mi obrázek	3
na oheň	4	pozoruje L, J, dělá si ruličku z obrázku, křičí „fire“	1 – J	2	aj – „fire“		říká, že jí A něco dala	1, 3
	5	knížka, točí se, chodí, nosí knížku						
spol. hra	8	plyšové zvíře, sunny day, night time, lehají na koberec, běhají	2 – A, L, M	2	aj – „night time, sunny day, no sunny day“			3
s autem	2	auto						3
spol. hra	5	připojuje se + kočárek, nádobí – picnic, procházka	2 – A, L, M	2	aj		ukazuje mi kočárek	3
	1	pomáhá sbírat stavebnici (mozaiku)						
s domkem	2	domek, nábytek, figurky			aj samomluva		ukazuje, jak skáče	3
s kostkami	2	kostky						

Tabulka č. 1/32

JIANAN 3,11 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
prohlížení knížky	2							3
	1	pozoruje, chodí, mává rukama						1
s kočárkem	5	kočárek, panenka, nádobí krmí ji						3
s autem	2	auto	2 - L	2				3
na oheň	5	připojuje se	2 - G	2	aj – „fire“			3
s autem	2	auto				střílí <i>napomínám</i>	ukazuje mi rozbité auto	3
s kostkami	8	plastové kostky, staví na sebe			aj - „Jianan play this“		říká, že si chce hrát s mozaikou	3
s mozaikou	20	mozaika						3

Tabulka č. 1/33

LAURA 3,5 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
s autem	4	auto sedí u stolu, jezdí	2 – G	1	aj - „me pu pu“		říká, že jde na záchod	3
s autem	2 3	2 auta, jezdí po zemi	1 – J	2	čj			3
s mozaikou	5 2	mozaika zapichují	2 – A 2 – A, M	2 2	čj			3
spol. hra	6	lehají na koberec, běhají	2 – A, G, M	2	čj aj - „night time, sunny day, no sunny day“			3
spol. hra	20	sedí s A v křesle, koukají na M, G s nádobím, jdou na procházku, mají picnic A začaruje L do čarodějnice, kočky, mňouká, doráží na kluky	2 – A, G, M	2	„Já jsem zlá čarodějnice“ „Princi, je tu strašidlo!“			3

Tabulka č. 1/34

MAYA 3,4 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
s mozaikou	5	mozaika	2 – A	2	rj aj – „sunny day“			3
kreslení	5 2		2 – G	1	„I want paper“		žádá mě o papír	3
s autem	2	auto						3
	2	kniha, dívá se na A, L						1
s mozaikou	2	mozaika, přidává se k A, L	2 – A, L	2				3
spol. hra	6	lehají na koberec, běhají	2 – A, G, L	2	aj – „sunny day, no sunny day“			3
	1	dívá se na L, A, pak doráží						1
spol. hra	19	nádobí, hraje si na pejska, kočičku, jí z nádobí	2 – A, G, L	2	čj- „A podivej.“ „Já chci eště.“			

Tabulka č. 1/35

OLIVER 3,5 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
s autem	15	auto, figurka, leží na zemi, jezdí	1 – V	2	čj aj – „stop“		chce upravit	3

					„no my“		kalhoty	
s mozaikou	22	mozaika skládají společně, dělají řadu	1 – V	2	čj		říká, že si může vzít ze stavebnice, kolik chce	3
	1	straší holky	1 – V	2				
s mozaikou	7	mozaika skládají společně, více V podává	1 – V	2	čj			3

Tabulka č. 1/36

VAŠÍK 4,2 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	kon-flikty	kontakt s učitelem	spoko jenost
s autem	15	auto	1 – O	2	čj aj – „stop it“			3
s mozaikou	22	mozaika, skládají společně	1 – O	2	čj			3
	1	straší holky	1 – O	2				
s mozaikou	7	mozaika složil obrázek – auto, slunce, cesta	1 – V	2	čj			3

Tabulka č. 1/37

III. Etapa pozorování (říjen 2009 – únor 2010)

1. Fáze

Datum pozorování 2. 11. 2009

Čas pozorování 55 min

ANETKA 3,7 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	kon-flikty	kontakt s učitelem	spoko jenost
vybarvování obrázku	12	vybarvuje, stříhá, dárek pro L	1 – H, J, O 2 – G, L, M	2	čj		říká, že kreslí pavouka, dává mi obrázek	3
spol. hra na doktora	6	ošetřují se	1 – O 2 – L	2	čj			3
	2		1 - O	2				
spol. hra na piknik	3	kuchyňka, nádobí, makety potravin	1 – J, H 2 – L, M	2	čj			3
	2							
spol. hra pod stolem	7	plyšové hračky	1 – O 2 – G, M	2	čj			3
vybarvování	6							3
	2	povídá si s O	1 – O					
spol. hra	3	auta, silnice, staví	1 – H, J, O 2 – G, L, M	2	čj			3

v kuchyňce	2 9	+ plyšák, dělá si domek ze židlí, volá děti na snídani	2 – G	2	čj aj „picnic“			3
------------	--------	--	-------	---	----------------------	--	--	---

Tabulka č. 1/38

GRACE 3,8 roku

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	kon- flikty	kontakt s učitelem	spoko- jenost
s modelínou	7	hodně kontaktuje H	1 – H, J, O 2 – A, L, M	2	aj		ukazuje, že udělala korálek	3
na divadlo	5 7	dvě plyšové hračky, hraje divadlo	1 – J	1	aj + samomluva			3
spol. hra pod stolem	7	plyšové hračky	1 – O 2 – A, M	2	aj			3
prohlížení knížek	10	knihy, plyšové hračky			aj			3
spol. hra	4	auta, silnice, staví	1 – H, J, O 2 – A, L, M	2	aj			3
v kuchyňce	9	nádobíčko, makety potravin, připravují piknik pro ostatní, volají je	2 – A	2	aj čj – „Lauři!“			3

Tabulka č. 1/39

HONZÍK 2,11 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	kon- flikty	kontakt s učitelem	spoko- jenost
s modelínou	5	povídá hlavně s L, M	1 – J, O 2 – A, G, L, M	2	čj „já chci masíčko“ „máte pribináka?“		prosí o pomoc, říká, že mu L dala masíčko	
	3	stojí u L, dívá se	2 – L					1
na koníka	3		2 – M	2	čj – „já jsem koníček“			3
na kočičku	7	na pejska	2 -M	2	čj			3
spol. hra na piknik	3	kuchyňka, nádobí, makety potravin	1 – J, H 2 – L, M	2	čj			3
v kuchyňce	10	talířky, potraviny + žehlí, vaří	1 – J 2 – L	1	čj			3
spol. hra	5	figurka krokodýla, straší L, O	1 – O 2 – L, M	2	čj			3
spol. hra	14	auta, silnice, staví	1 – J, O 2 – A, G, L, M	2	čj „ný – ná, ný“			3

Tabulka č. 1/40

JIANAN 4,3 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	kon- flikty	kontakt s učitelem	spoko- jenost
s modelínou	12	modelína komunikují	1 – H, O 2 – A, G,	1	aj – „Lucia look at me“		několikrát mi dává „jíst“ co	3

	3		L, M				vyrobil	
s plyšovou hračkou	5	plyšová hračka, sedí vedle G	2 – G	1				
spol. hra na piknik	5	+ skáče okolo dětí, pozoruje	2 – A, L, M	1				3, 1
v kuchyňce	10 7	plyšák, talířky, potraviny + vaří, krmí plyšáka	1 – H 2 – L	1	aj – „this is not finish“ zpívá „I want play with H and L“ „look at me“		chodí často ke mně	3
spol. hra	14	auta, silnice, staví poprvé plně zapojen!!!	1 – H, O 2 – A, G, L, M	2				3

Tabulka č. 1/41

LAURA 3,10 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	kon-flikty	kontakt s učitelem	spoko jenost
s modelínou	12	hodně si povídají s H, M	1 – H, J, O 2 – A, G, M	2	čj – „Pojď koníku, tady máš masíčko.“ aj – „little bead“		ukazuje, že udělala korálek	3
spol. hra na doktora	6	ošetřují se	1 – O 2 – A	2	čj			3
kreslení	2				čj			3
spol. hra na piknik	3	kuchyňka, nádobí, makety potravin	1 – J, H 2 – A, M	2	čj			3
v kuchyňce	7	panenka, žehlí oblečení	1 – H, J	2	čj - „já jsem maminka“			3
spol. hra na piknik	4	nádobí, makety potravin, O, M je straší	1 – H, O 2 – M	2	čj			3
spol. hra	17	auta, silnice, garáž, staví začíná, připojují se všichni	1 – H, J, O 2 – A, G, M	2	čj „ono se to bourá“ „červená, zelená“ aj – „no, no“			3

Tabulka č. 1/42

MAYA 3,8 roku

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	kon-flikty	kontakt s učitelem	spoko jenost
s modelínou	9	hodně si povídají s H, L, A	1 – H, J, O 2 – A, G, L	2	čj – „já jsem pejska“		ukazuje, že udělala korálek	1, 3
na koníka	3		1 – H	2	čj – „já jsem kočička“			3
na kočičku	7	na pejska, dává role, jedou na kole	1 – H	2				3

spol. hra na piknik	3	kuchyňka, nádobí, makety potravin	1 – J, H 2 – A, L	2				3
spol. hra pod stolem	5	drží makety potravin	1 – O 2 – A, G	2				3
na mašinku	4	chvíli sedí, běh okolo stolu						3
spol. hra	5	figurka dinosaura, straší L, O	1 – H, O 2 – L	2				3
spol. hra	14	auta, silnice, garáž, staví	1 – H, J, O 2 – A, G, L	2	čj – „O, co to děláš“			3

Tabulka č. 1/43

OLIVER 3,10 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	kon- flikty	kontakt s učitelem	spoko- jenost
s modelínou	12	povídají aj s Jiananem	1 – H, J, 2 – A, G, L, M	2	čj – „dělám rybu pro L“ „jsem prodavač hamburgerů“ aj – „of course yes“ „big fish“		říká mi o dýni	3
spol. hra na doktora	8	ošetřují se	2 – A, L	2	čj			3
vybarvován í obrázku	5							3
spol. hra pod stolem	7	plyšové hračky	2 – A, G, M	2	čj „už se vypla pára“			3
spol. hra	5	nádobí, potraviny	1 – H 2 – L, M	2	čj			3
	3							
spol. hra	14	auta, silnice, garáž, staví	1 – H, J 2 – A, G, L, M	2	čj			3

Tabulka č. 1/44

2. Fáze

Datum pozorování 3. 12. 2009

Čas pozorování 40 min

ANETKA 3,8 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	kon- flikty	kontakt s učitelem	spoko- jenost
na domeček	5	panenky, telefon, staví židličky	1 – O	2	čj aj – „hello Bumblebe, Anetka“			3
spol. hra na domeček	6	v kuchyňce, židle, nádobíčko, makety potravin	1 – J, O 2 – G, L	2	čj		„Kde jsou židličky?“	3
spol. hra na školu, pejska	5	všechny děti ve třídě se kontaktují	1 – H, O 2 – L	2	čj			3

	3		1 – O	2				
kreslení	6	komentuje, co kreslí, povídá s O	1 – O	2	čj		nakreslila mně obrázek	3
spol. hra v kuchyňce	5	nádobí, makety potravin	1 – J, O 2 – G		čj			3
spol. hra na obludu	5 5	běhají, křičí, schovávají se pod stůl	1 – H, O 2 – L 1 – O	2 2	čj - „mořská obluda je tady“			3

Tabulka č. 1/45

GRACE 3,9 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	kon- flikty	kontakt s učitelem	spoko- jenost
s panenkami	3	kuchyňka, panenky	1 – J	1	aj			3
na domeček	2	k A, O	1 – O 2 – A	2	aj - „I am mummy“			3
spol. hra na domeček	6	v kuchyňce, židle, vanička nádobíčko, makety potravin	1 – J, O 2 – A, L	2	aj			3
na mámu, tátu	14	v kuchyňce, nádobíčko, panenky, vaří	1 – J	2	aj			3
spol. hra v kuchyňce	5	nádobí, makety potravin	1 – J, O 2 – A	2	aj			3
na mámu, tátu	10	v kuchyňce, nádobíčko, panenky, vaří	1 – J	2	aj			3

Tabulka č. 1/46

HONZÍK 3 roky

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	kon- flikty	kontakt s učitelem	spoko- jenost
s nářadím	5 2	stolek s nářadím	2 – L	2	čj			3
s autodráhou	3	staví silnici						3
spol. hra na školu, pejska	5	všechny děti ve třídě se kontaktují	1 – O 2 – A, L	2	čj			3
s autodráhou	15	auta, staví silnici	2 – L	2	čj			3
spol. hra na obludu	7	autíčko běhají, křičí, schovávají se pod stůl	1 – O 2 – L	2	čj – „mořská obluda je tady“			3
kreslení	1		2 – L	2				
na bouřku	2	schovává se pod stolem	2 – L	2	čj			3

Tabulka č. 1/47

JIANAN 4,4 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
v kuchyňce	3	nádobičko	2 – G	1				3
spol. hra na domeček	6	v kuchyňce, židle, nádobičko, makety potravin hlavně s G	1 – O 2 – A, G, L	2	aj - „What’s wrong, mummy?“			3
na mámu, tátu	14	v kuchyňce, nádobičko vaří	2 – G	2	aj – „it’s yummy“ „mummy, bye, bye“ „no, it’s for baby“			3
spol. hra v kuchyňce	5	nádobi, makety potravin	1 – O 2 – A, G		aj			3
na mámu, tátu	10	v kuchyňce, nádobičko, vaří	2 - G	2	aj			3

Tabulka č. 1/48

LAURA 3,11 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
s náradím	5	stolek s náradím	1 – H	2	čj aj – „good morning“			3
spol. hra na domeček	6	kočárek židle, nádobičko, makety potravin	1 – J, O 2 – A, G	2	čj aj – „hello Bumblebee“ „excuse me“			3
spol. hra na školu, pejska	4	židle, kuchyňka	1 – H, O 2 – A	2	čj			3
s autodráhou	15	auta, staví silnici	1 - H	2	čj aj – „good morning, „J“			3
spol. hra na obludu	5	běhají, křičí, schovávají se pod stůl	1 – H, O 2 – A	2	čj - „obluda!“			3
kreslení	1 2	hladí H	1 – H	2				3
na bouřku	2	schovává se pod stolem	1 – H	2	čj			3

Tabulka č. 1/49

OLIVER 3,11 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
na domeček	5	staví židličky	2 – A	2	čj			3
spol. hra na domeček	6	v kuchyňce, židle, nádobičko, makety potravin	1 – J 2 – A, G, L	2	čj - „pojď do mého domu“			3
spol. hra na školu, pejska	8	dělá pejska	1 – H 2 – A, L	2	čj			3
s autem	1							

kreslení	5	komentuje, co kreslí	2 – A	2	čj – „podívej, kolečko“			3
spol. hra v kuchyňce	5	nádobí, makety potravin	1 – J 2 – A, G		čj			3
spol. hra na obludu	10	běhají, křičí, schovávají se pod stůl	1 – H, O 2 – L	2	čj – „já jsem brácha“			3

Tabulka č. 1/50

3. Fáze**Datum pozorování 23. 2. 2010****Čas pozorování 50 min****ANETKA 3,10 let**

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
spol. hra s autíčky	5	auta, jezdí po koberci	1 – H, J, O 2 – G	2	čj aj – „I am really far away“ „Can I go pi pi?“			3
s plyšovou hračkou	5	autíčko, plyšák	2 – G	2	aj – „Can I have bunny?“		podávám hračku	3
s domkem	17 3	dřevěný domek, figurky, garáž	2 – G	2	zpívá samomluva čj + aj			3
v kuchyňce	20	kočárek, panenky, kabelka	2 – G	2	„je je je is hezký“		pomáhám oblékat panenku	3

Tabulka č. 1/51

GRACE 3,11 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
spol. hra s autíčky	4	auta	1 – H, J, O 2 – A	2	aj			3
s plyšovou hračkou	6	plyšová hračka	2 – A	2	aj			3
s domkem	17	dřevěný domek, figurky	2 – A	2	aj			3
s nádobíčkem	3	v kuchyňce			aj		hopsá mi hračkou po zádech	3
v kuchyňce	20	panenky, nádobíčko	2 – A	2	aj			3

Tabulka č. 1/52

HONZÍK 3,3 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
spol. hra s autíčky	5	auta, jezdí auty po dopravním koberci	1 – J, O 2 – A, G	2	čj aj – „you no my house“			3
	3		1 – J	2	„I am really far away.“			
	12		1 – J, O	2				
spol. hra	20	kostky, auta	1 – J, O	2	čj		ukazuje, co	3

s kostkami	10	staví garáž, dům	1 – J	2	aj – „this is my house“ „look at my house“		postavil	
------------	----	------------------	-------	---	---	--	----------	--

Tabulka č. 1/53

JIANAN 4,7 let

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	kon- flikty	kontakt s učitelem	spoko- jenost
spol. hra s autíčky	20	auta, jezdí auty po dopravním koberci	1 – H, O 2 – A, G	2	čj -, „co“, „hezký“ aj - „this is broken“		ukazuje mi rozbité auto	3
spol. hra s kostkami	30	kostky, auta staví garáž, dům	1 – H, O	2	aj – „bye, bye, see you tomorrow“ čj – „neni hezký, O“			3

Tabulka č. 1/54

OLIVER 4,1 roku

hra	čas (min)	hračka + podrobnosti o hře	partner	typ hry	řeč	kon- flikty	kontakt s učitelem	spoko- jenost
prohlížení knížek	2	sedí v křesle						3
spol. hra s autíčky	3	auta, jezdí auty po dopravním koberci	1 – H, J 2 – A, G	2	čj aj - „this is no broken car“			3
s autem	3	autíčko, leží na koberci						3
spol. hra s autíčky	12	auta, jezdí auty po dopravním koberci	1 – H, J	2	čj aj – „I am not resting today.“ „help me, please.“			3
spol. hra s kostkami	15	kostky, auta staví garáž	1 – H, J	2	čj aj			3
	10	sedí, pozoruje			samomluva	urazil se		1
spol. hra s kostkami	5	kostky, auta staví dům	1 – H, J	2	aj – „this is my house“			3

Tabulka č. 1/55

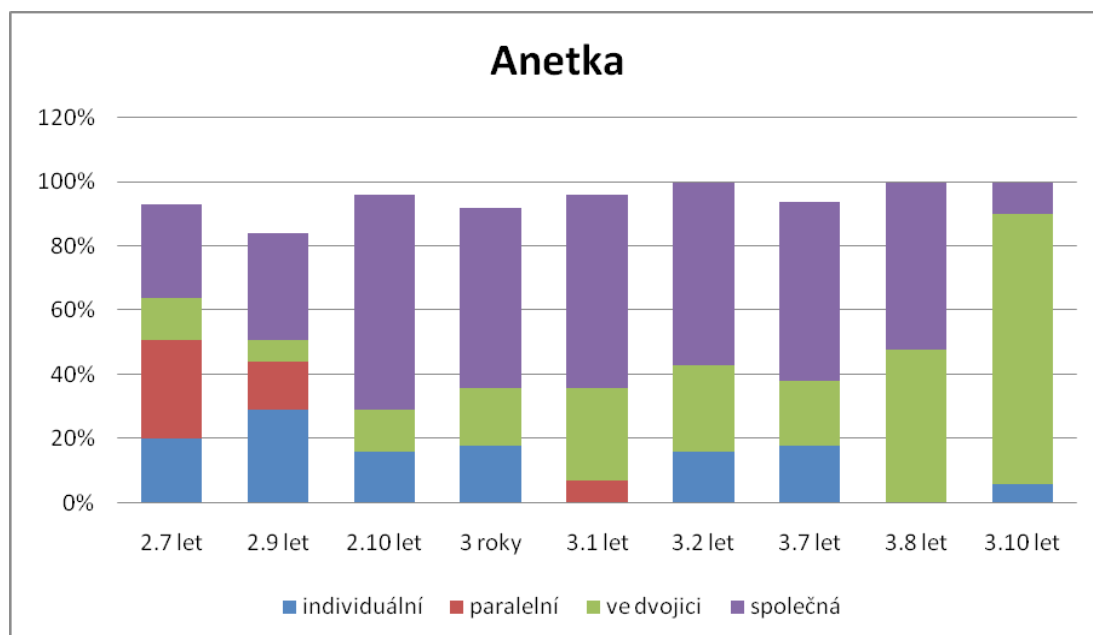
PŘÍLOHA Č. 2

Čas trvání a podíl jednotlivých typů her u dětí skupiny A v průběhu I.–III. etapy

Anetka

datum	věk (let)	individ. hra min %	paralel. hra min %	hra ve dvojici min %	spol. hra min %	celk. čas hry min
24. 11. 2008	2,7	9 20 %	14 31,1 %	6 13,3 %	13 28,9 %	45
8. 1. 2009	2,9	16 29,1 %	8 14,5 %	4 7,2 %	18 32,7 %	55
18. 2. 2009	2,10	7 15,5 %	0 0 %	6 13,3 %	30 66,7 %	45
6. 4. 2009	3	8 17,8 %	0 0 %	8 17,8 %	25 55,6 %	45
7. 5. 2009	3,1	0 0 %	3 6,7 %	13 28,9 %	27 60 %	45
18. 6. 2009	3,2	7 15,6 %	0 0 %	12 26,6 %	26 57,8 %	45
2. 11. 2009	3,7	10 18,1 %	0 0 %	11 20 %	31 56,7 %	55
3. 12. 2009	3,8	0 0 %	0 0 %	19 47,5 %	21 52,5 %	40
23. 2. 2010	3,10	3 6 %	0 0 %	42 84 %	5 10 %	50

Tabulka č. 2/1

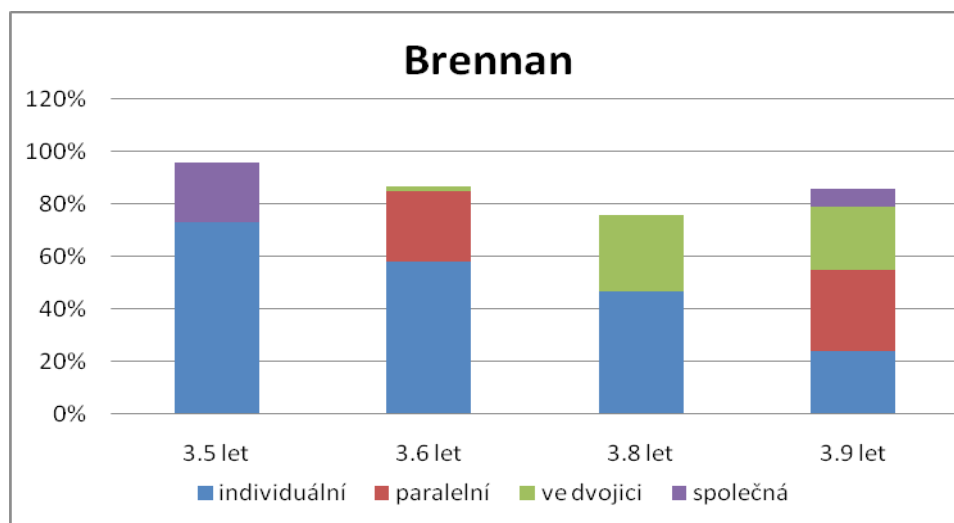


Graf č. 2/1

Brennan

datum	věk (let)	individ. hra min %	paralel. hra min %	hra ve dvojici min %	spol. hra min %	celk. čas hry min
8. 1. 2009	3,5	40 72,7 %	0 0 %	0 0 %	13 23,6 %	55
18. 2. 2009	3,6	26 57,8 %	12 26,7 %	1 2,2 %	0 0 %	45
6. 4. 2009	3,8	21 46,7 %	0 0 %	13 28,9 %	0 0 %	45
7. 5. 2009	3,9	11 24,4 %	14 31,1 %	11 24,4 %	3 6,7 %	45

Tabulka č. 2/2

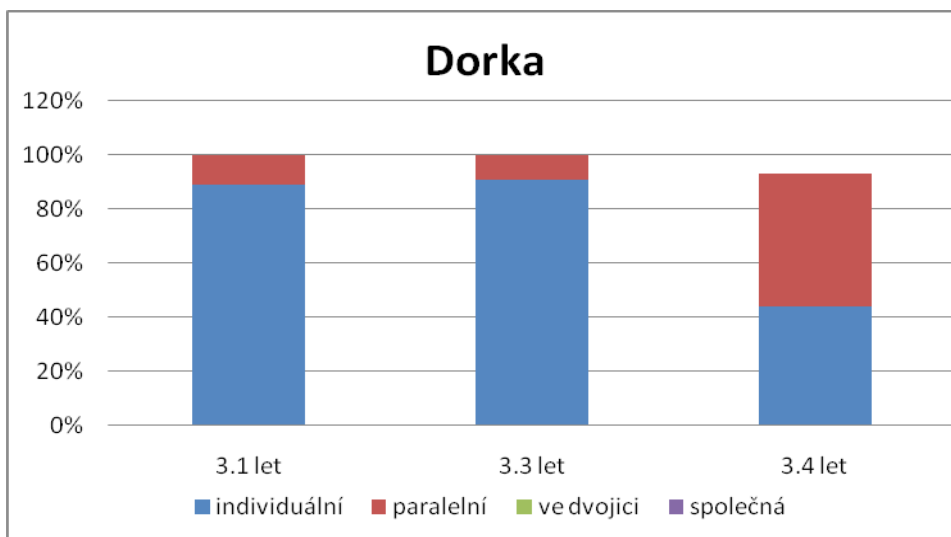


Graf č. 2/2

Dorka

datum	věk (let)	individ. hra min %	paralel. hra min %	hra ve dvojici min %	spol. hra min %	celk. čas hry min
18. 2. 2009	3,1	40 88,9 %	5 11,1 %	0 0 %	0 0 %	45
6. 4. 2009	3,3	41 91,1 %	4 8,9 %	0 0 %	0 0 %	45
7. 5. 2009	3,4	20 44,4 %	22 48,9 %	0 0 %	0 0 %	45

Tabulka č. 2/3

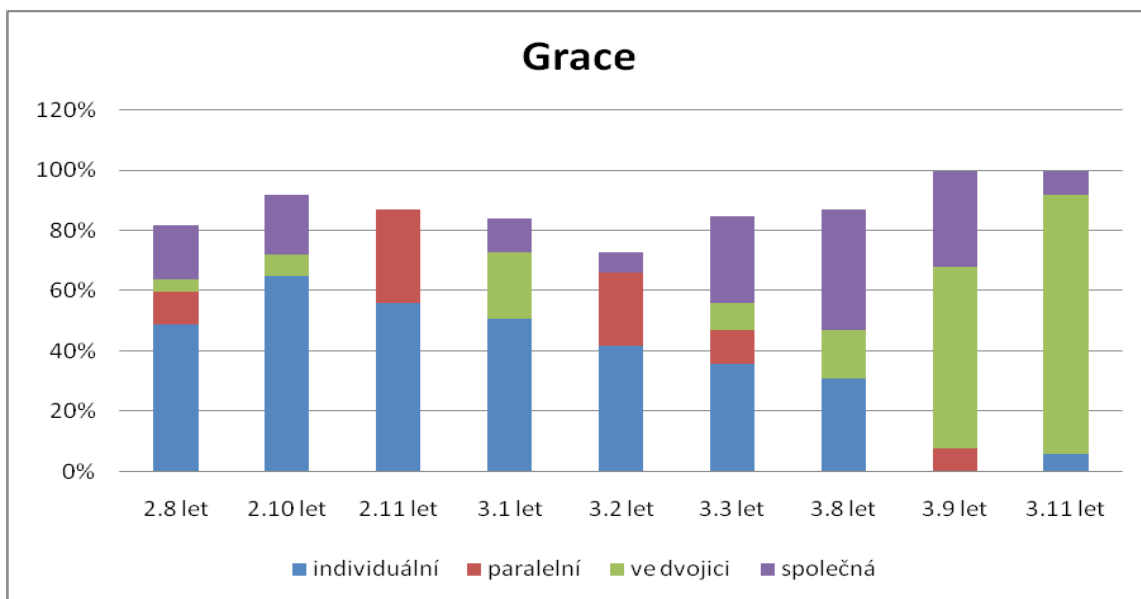


Graf č. 2/3

Grace

datum	věk (let)	individ. hra min %	paralel. hra min %	hra ve dvojici min %	spol. hra min %	celk. čas hry min
24.11.2008	2,8	22 48,9 %	5 11,1 %	2 4,4 %	8 17,8 %	45
8. 1. 2009	2,10	36 65,5 %	0 0 %	4 7,2 %	11 20 %	55
18. 2. 2009	2,11	25 56 %	14 31%	0 0 %	0 0 %	45
6. 4. 2009	3,1	23 51,1 %	0 0 %	10 22,2 %	5 11,1 %	45
7. 5. 2009	3,2	19 42,2 %	11 24,4 %	0 0 %	3 6,7 %	45
18. 6. 2009	3,3	16 35,6 %	5 11,1 %	4 8,9 %	13 28,9 %	45
2. 11. 2009	3,8	17 30,9 %	0 0 %	9 16,4 %	18 32,7 %	55
3. 12. 2009	3,9	0 0 %	3 7,5 %	24 60 %	13 32,5 %	40
23. 2. 2010	3,11	3 6 %	0 0 %	43 86 %	4 8 %	50

Tabulka č. 2/4

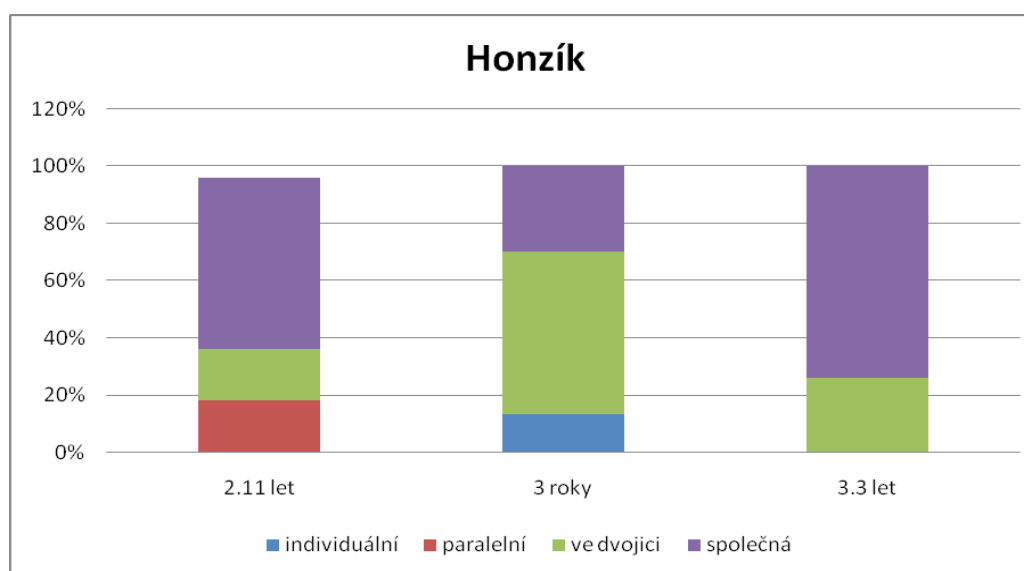


Graf č. 2/4

Honzík

datum	věk (let)	individ. hra min %	paralel. hra min %	hra ve dvojici min %	spol. hra min %	celk. čas hry min
2. 11. 2009	2,11	0 0 %	10 18,2 %	10 18,2 %	27 49,1 %	55
3. 12. 2009	3	5 13 %	0 0 %	23 57,5 %	12 30 %	40
23. 2. 2010	3,3	0 0 %	0 0 %	13 26 %	37 74 %	50

Tabulka č. 2/5



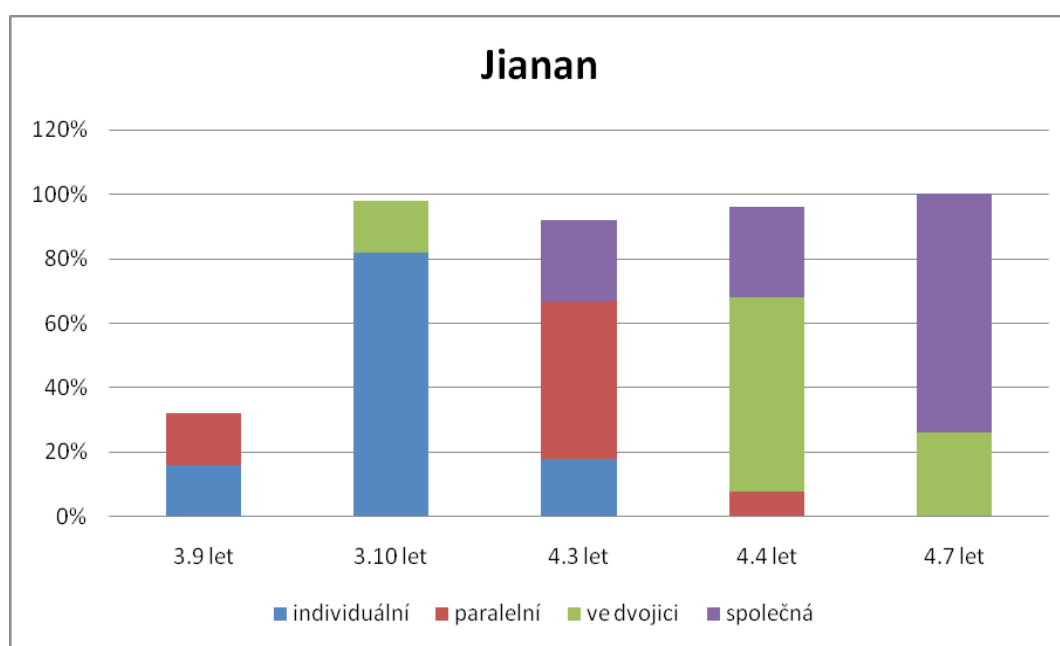
Graf č. 2/5

Jianan

datum	věk	individ. hra	paralel. hra	hra ve dvojici	spol. hra	celk. čas hry
-------	-----	--------------	--------------	----------------	-----------	---------------

	(let)	min %	min %	min %	min %	min
7. 5. 2009	3,9	7 15,6 %	7 15,6 %	0 0 %	0 0 %	45
18. 6. 2009	3,10	37 82,2 %	0 0 %	7 15,6 %	0 0 %	45
2. 11. 2009	4,3	10 18,2 %	27 49,1 %	0 0 %	14 25,5 %	55
3. 12. 2009	4,4	0 0 %	3 7,5 %	24 60 %	11 27,5 %	40
23. 2. 2010	4,7	0 0 %	0 0 %	13 26 %	37 74 %	50

Tabulka č. 2/6



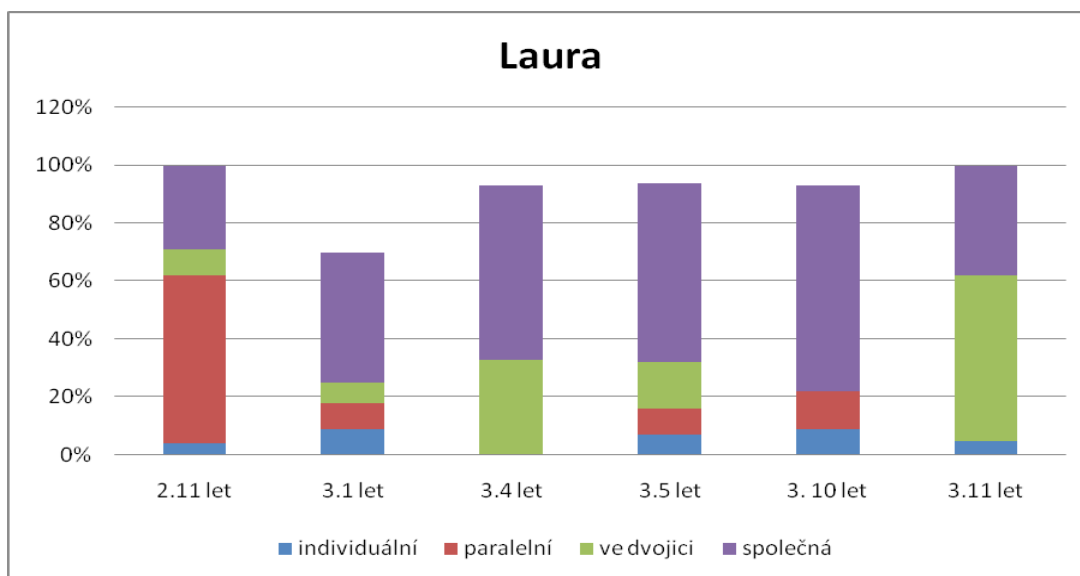
Graf č. 2/6

Laura

datum	věk (let)	individ. hra min %	paralel. hra min %	hra ve dvojici min %	spol. hra min %	celk. čas hry min
24. 11. 2008	2,11	2 4,4 %	26 57,8 %	4 8,9 %	13 28,9 %	45
8. 1. 2009	3,1	5 9,1 %	5 9,1 %	4 7,3 %	25 45,5 %	55
7. 5. 2009	3,4	0 0 %	0 0 %	15 33,3%	27 60 %	45
18. 6. 2009	3,5	3 6,7 %	4 8,9 %	7 15,6 %	28 62,2 %	45
2. 11. 2009	3,10	5 9,1 %	7 12,7 %	0 0 %	39 70,9 %	55

3. 12. 2009	3,11	2 5 %	0 0 %	23 57,5 %	15 37,5 %	40
-------------	------	----------	----------	--------------	--------------	----

Tabulka č. 2/7

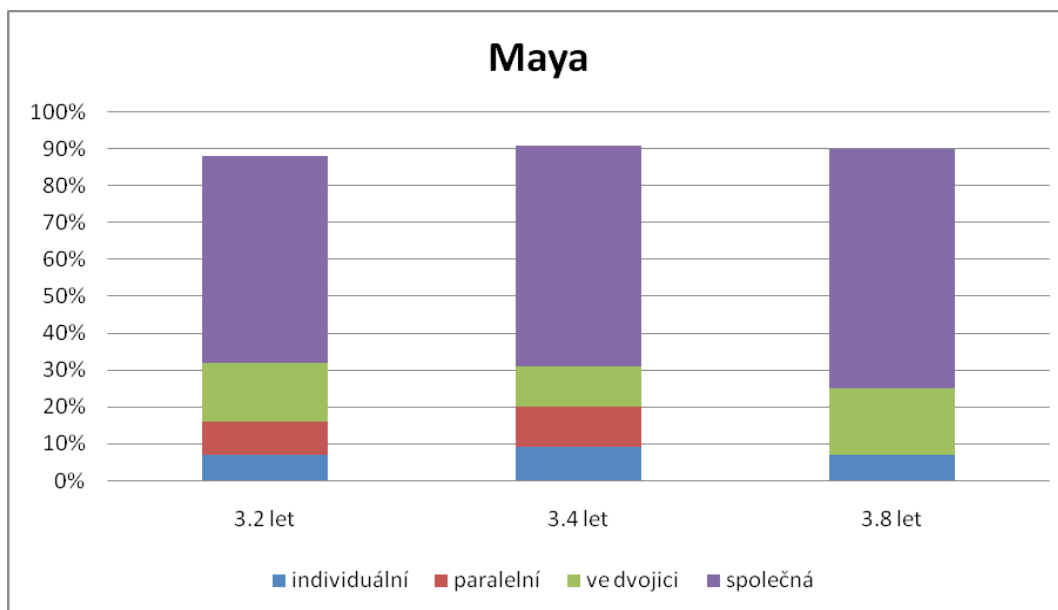


Graf č. 2/7

Maya

datum	věk (let)	individ. hra min %	paralel. hra min %	hra ve dvojici min %	spol. hra min %	celk. čas hry min
6. 4. 2009	3,2	3 6,7 %	4 8,9 %	7 15,6 %	25 55,6 %	45
18. 6. 2009	3,4	4 8,9 %	5 11,1 %	5 11,1 %	27 60 %	45
2. 11. 2009	3,8	4 7,3 %	0 0 %	10 18,2 %	36 65,5 %	55

Tabulka č. 2/8

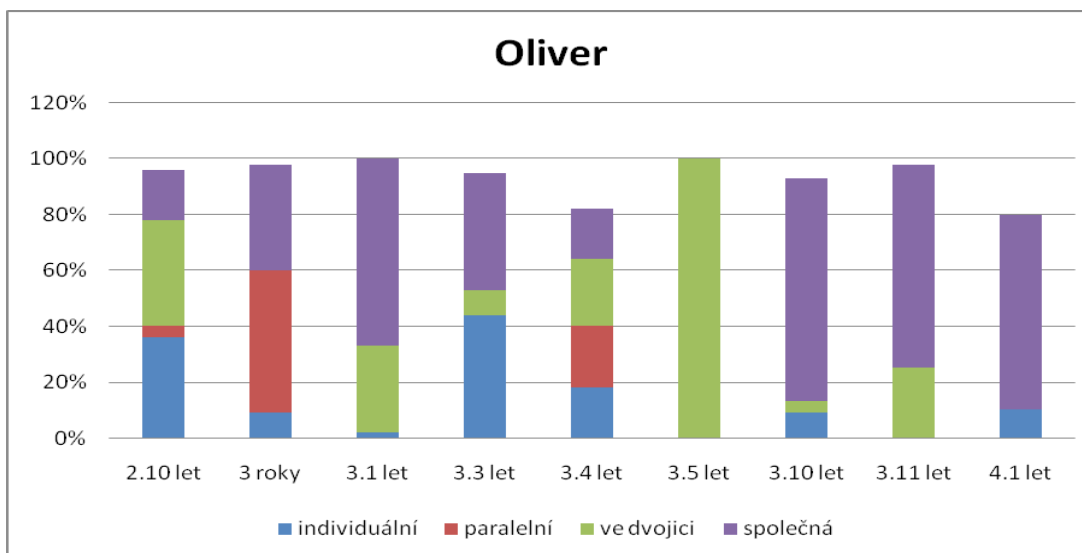


Graf č. 2/8

Oliver

datum	věk (let)	individ. hra min %	paralel. hra min %	hra ve dvojici min %	spol. hra min %	celk. čas hry min
24. 11. 2008	2,10	16 35,6 %	2 4,4 %	17 37,8 %	8 17,8 %	45
8. 1. 2009	3	5 9,1 %	28 50,9 %	0 0 %	21 38,2 %	55
18. 2. 2009	3,1	1 2,2 %	0 0 %	14 31,1 %	30 66,7 %	45
6. 4. 2009	3,3	20 44,4 %	0 0 %	4 8,9 %	19 42,2 %	45
7. 5. 2009	3,4	8 17,8 %	10 22,2 %	11 24,4 %	8 17,8 %	45
18. 6. 2009	3,5	0 0 %	0 0 %	45 100 %	0 0 %	45
2. 11. 2009	3,10	5 9,1 %	0 0 %	2 3,6 %	44 80 %	55
3. 12. 2009	3,11	0 0 %	0 0 %	10 25 %	29 72,5 %	40
23. 2. 2010	4,1	5 9,1 %	0 0 %	0 0 %	35 70 %	50

Tabulka č. 2/9

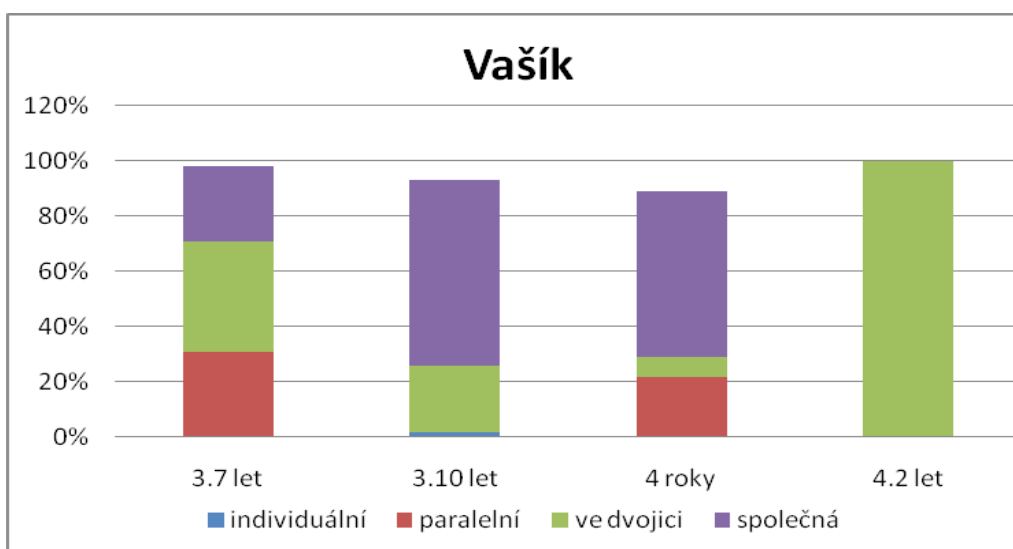


Graf č. 2/9

Vašík

datum	věk (let)	individ. hra min %	paralel. hra min %	hra ve dvojici min %	spol. hra min %	celk. čas hry min
24. 11. 2008	3,7	0 0 %	14 31,1 %	18 40 %	12 26,7 %	45
18. 2. 2009	3,10	1 2,2 %	0 0 %	11 24,4 %	30 66,7 %	45
7. 5. 2009	4	0 0 %	10 22,2 %	3 6,7 %	27 60 %	45
18. 6. 2009	4,2	0 0 %	0 0 %	45 100 %	0 0 %	45

Tabulka č. 2/10



Graf č. 2/10