

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

Vývoj hry u 2–4letých dětí v mateřské škole

Development of play of 2–4 years old children in
a kindergarten

Rigorózní práce

Autor rigorózní práce: Mgr. Ing. Lucie Masnerová
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Mé poděkování patří PaedDr. Soně Kořátkové, Ph.D. za její ochotnou pomoc, cenné rady a podněty při konzultacích k rigorózní práci.

Abstrakt

Rigorózní práce se v teoretické i praktické části věnuje především tématu volné hry v mateřské škole a jejímu vývoji ve skupině 2,5–4letých dětí. Teoretická část pomáhá k hlubšímu porozumění vývoje dítěte a jeho hry mezi druhým a čtvrtým rokem a pokládá základy pro vlastní výzkum.

Praktická část, na základě ročního a půlročního pozorování volné hry dvou homogenních skupin dětí, monitoruje vývoj hry a zjišťuje, jak se proměňuje její kvalita u jednotlivců i skupiny. Sleduje proces začleňování dítěte do herní skupiny, vliv pohlaví dítěte na výběr hračky. Dále zkoumá průběh napodobivých a námětových her 2,5–4letých dětí. Mapuje vybíraná témata her a rolí a aktivitu dítěte při hře s vrstevníky. Hlavní metodou výzkumu je pozorování.

Závěr poukazuje, na základě výsledků výzkumného šetření, na důležitost volné hry pro předškolní dítě a na její proměny, potvrzuje její vliv v procesu rané sekundární socializace. Věnuje se 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, napodobivá hra, námětová hra, role ve hře, pozorování volné hry, společná hra.

Abstract

Doctoral thesis in its theoretical and practical parts focuses on the free play of children in a kindergarten and its development in a group of 2,5 – 4 years old children. The theoretical part provides a deeper understanding of play, especially with 2 – 4 years old children, and lays a foundation for the research.

The practical part, based on two observations (in the span of one year and half a year) of free play of two homogenous groups of children, monitors the development of play and finds out, how the quality of play changes with individuals as well as the group. This part follows the process of incorporation of the child into the play group, influence of

gender of the child on the choice of a toy. Then it focuses on the course of pretend and role plays of 2,5 – 4 years old children. It monitors which themes of plays and which roles children choose and how active children are in the play with the children of similar age. The main method of the research is observation.

The conclusion from the outcome of the research shows importance of free play for a preschool child and the changes in its course and confirms the influence of free play in the process of early secondary socialization. It discusses also possible practical use of the observations for further work of a kindergarten teacher.

Key words:

toy, older toddler, younger preschool age, need of a play partner, free play, role of a teacher, socialization, gender role, kindergarten environment in a foreign language, pretend play, role play, role in the play, free play observation, collective play.

Obsah

ÚVOD.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Hra.....	10
1.1 Hra a hračka z pohledu historie.....	11
1.1.1 Významné názory na hru v 17.–18. století.....	12
1.1.2 Některé pohledy na hru v 19.–20. století.....	13
1.2 Znaky hry.....	15
1.3 Dělení her.....	16
1.4 Hračka a její místo ve hře.....	18
1.4.1 Hračka dnes.....	20
1.4.2 Výběr vhodné hračky.....	21
1.4.3 Správná hračka.....	22
1.5 Shrnutí.....	22
2 Hra ve vývoji předškolního dítěte.....	23
2.1 Jaké je dítě mezi druhým a čtvrtým rokem.....	24
2.2 Hra starších batolat.....	27
2.2.1 Potřeba hrového partnera.....	28
2.2.2 Vhodné hračky.....	29
2.3 Hra dítěte mezi třetím a čtvrtým rokem.....	30
2.3.1 Potřeba hrového partnera.....	31
2.3.2 Vhodné hračky.....	31
2.4 Co dítěti hra přináší.....	32
2.5 Shrnutí.....	34
3 Volná hra v mateřské škole.....	35
3.1 Vymezení pojmu volná hra.....	35
3.2 Práce nebo hra?.....	36
3.3 Místo volné hry v mateřské škole.....	37
3.4 Úloha učitelky.....	38
3.4.1 Role při volné hře.....	39
3.4.2 Přístupy ke konfliktům.....	40
3.4.3 Možnost pedagogické diagnostiky.....	40
3.5 Terapeutické možnosti volné hry.....	42
3.6 Naplňování základních psychických potřeb ve volné hře.....	44
3.7 Optimální prostředí.....	46

3.8 Shrnutí.....	46
4 Volná hra jako prostředek socializace v MŠ.....	47
4.1 Vymezení pojmu socializace.....	47
4.2 Socializace v rodině.....	48
4.3 Mateřská škola – místo socializace.....	50
4.4 Socializace ve volné hře.....	51
4.4.1 Volná hra v dětské skupině.....	52
4.4.1.1 Výběr hrového partnera	54
4.4.1.2 Komunikace při volné hře a její úloha.....	55
4.4.1.3 Konflikty mezi vrstevníky.....	56
4.4.2 Hra chlapců a dívek.....	57
4.4.2.1 Hra a gender role.....	57
4.4.2.2 Diferenciace hry chlapců a dívek.....	58
4.5 Shrnutí.....	58
5 Náměty ve volné hře 2–4letých dětí.....	59
5.1 Faktory ovlivňující vývoj a podobu dětské hry	60
5.1.1 Intelektuální vývoj dítěte.....	61
5.1.1.1 Nástup sémiotické (symbolické) funkce.....	61
5.1.1.2 Symbolická hra.....	62
5.1.2 Myšlení předškolních dětí.....	63
5.1.3 Vývoj sebepojetí a identity.....	64
5.1.3.1 Období staršího batolete.....	65
5.1.3.2 Předškolní období.....	65
5.1.4 Motivace ke hře.....	66
5.2 Od napodobivé hry k námětové.....	67
5.2.1 Role a její význam ve volné hře	69
5.2.2 Vhodné herní prostředí k rozvoji napodobivých a námětových her	71
5.3 Faktory ovlivňující náměty ve volné hře.....	72
5.3.1 Rodinné prostředí.....	72
5.3.1.1 Raná interakce matka-dítě.....	74
5.3.1.2 Specifika otcovské a mateřské role.....	74
5.3.2 Okolní svět.....	75
5.3.3 Dětská literatura a média.....	76
5.4 Shrnutí.....	77
6 Cizojazyčná mateřská škola – výzkumný prostor.....	78
6.1 Filosofie mateřské školy.....	78
6.2 Vzdělávací cíle a metody.....	79
6.3 Organizace mateřské školy.....	79
6.4 Výuka anglického jazyka.....	81

6.5 Shrnutí.....	81
II.PRAKTICKÁ ČÁST	83
7 Cíle	83
8 Hypotézy.....	83
8.1 Použité metody.....	84
9 Vlastní výzkum.....	84
9.1 Výsledky z výzkumu diplomové práce.....	84
9.2 Navazující výzkum.....	85
9.3 Plán pozorování a jeho realizace.....	86
9.4 Charakteristika dětských skupin	87
9.4.1 Dětská skupina A a školní anamnéza.....	88
9.4.2 Dětská skupina B.....	92
9.5 Charakteristika jednotlivých etap pozorování	93
9.5.1 Dětská skupina A.....	93
9.5.2 Dětská skupina B.....	94
9.6 Pozorovací archy I.–III. etapy ve skupině A a postup při zpracování údajů... 95	
9.6.1 Vyhodnocení I. etapy.....	97
9.6.2 Vyhodnocení II. etapy.....	105
9.6.3 Vyhodnocení III. etapy.....	112
9.7 Výběr hračky v domácím prostředí – dotaz pro rodiče.....	119
9.7.1 Vyhodnocení dotazu pro rodiče.....	120
9.8 Pozorovací archy I.–II. etapy ve skupině B a postup při zpracování údajů... 123	
9.8.1 Vyhodnocení I. etapy.....	124
9.8.2 Vyhodnocení II. etapy	131
10 Shrnutí výsledků a ověření hypotéz.....	137
11 Diskuse.....	149
ZÁVĚR.....	154
Literatura a informační zdroje.....	158
Příloha č. 1.....	1
Příloha č. 2.....	25
Příloha č. 3.....	33
Příloha č. 4.....	39
Příloha č. 5.....	44

ÚVOD

Dítě předškolního věku a hra – toto spojení patří neodmyslitelně k sobě. Pokud je dítě zdravé, má uspokojeny své biologické potřeby a je v podmínkách, které hru umožňují, hraje si. Hra je jeho vrozenou potřebou. Dítě nemusí ke hře nikdo nutit, je k ní přirozeně motivováno. Tuto skutečnost mohu potvrdit i ze své praxe.

Prostředí mateřské školy mi dává četné příležitosti ke sledování spontánní hry dětí. Pokaždé, když se dívám na hrající si děti, mě nově fascinuje jejich zaujetí a radost ze hry. Děti se hře cele vydávají a prožívají každý její okamžik. Najednou jsou ve „svém“ světě, kterému rozumí a kde se cítí dobře. Tyto skutečnosti mě vedly k tomu, abych se tématem hry zabývala ve své rigorózní práci. Mým cílem bylo dozvědět se více z teorie i praxe hry – při jejím pozorování.

Rigorózní práce je zaměřena na hru 2,5–4letých dětí v prostředí mateřské školy. Na základě dvou dlouhodobých, na sebe navazujících výzkumů, sleduje vývoj hry u dvou homogenních skupin dětí. První výzkum – roční pozorování volné hry 2,5–4letých dětí – byl realizován v rámci diplomové práce (Masnerová, 2010). Výzkumné šetření rigorózní práce navazuje svým zaměřením na výzkum diplomové práce a využívá některých jeho poznatků, které se přímo váží k prohloubenému zkoumání hry v práci rigorózní. Jsou to poznatky týkající se především procesu rané sekundární socializace dítěte v předškolním zařízení. Bylo zjišťováno, kdy dochází při volné hře mezi dětmi k navazování prvních herních vztahů a jak se hra s věkem dítěte proměňuje. V průběhu jednoho roku bylo u jednotlivých dětí sledováno zastoupení her individuálních, paralelních, her ve dvojici a her společných. Výzkumné šetření v rigorózní práci využívá také poznatků o výběru hračky v závislosti na pohlaví dítěte při hře v mateřské škole a v domácím prostředí. Z ročního výzkumu jsou čerpány i poznatky, které již nebyly v diplomové práci zpracovány. Týkají se volby tématu v napodobivých a námětových hrách dětí.

Navazující půlroční výzkum realizovaný v rigorózní práci poskytl další poznatky o vývoji a proměně napodobivých a námětových her homogenní skupiny čtyřletých dětí. Prohlubuje výsledky šetření zjištěné u dětí 2,5–4letých a umožňuje sledovat napodobivé a námětové hry dětí i po jejich čtvrtém roce. Zaměřuje se především na výběr tématu her a rolí, do kterých děti vstupují; zjišťuje, zda jsou čtyřleté děti již schopny dodržet svoji roli ve hře; zkoumá, jak jsou děti při hře se svými vrstevníky aktivní.

Výzkumné šetření v praktické části rigorózní práce bylo realizováno u skupin 2,5–4letých dětí, proto se teoretická část zaměřuje především na charakteristiku období mezi druhým a čtvrtým rokem věku dítěte.

Rigorózní práce si klade tyto tři cíle:

- Ověřit převažující způsob volné hry v procesu rané sekundární socializace dítěte mezi 2,5–4 roky v předškolním zařízení.
- Ověřit, zda u chlapců a dívek bude ovlivněn výběr hračky v domácím i ve školním prostředí pohlavím.
- Zmapovat a ověřit vývoj napodobivé a námětové hry ve skupině 2,5–4letých dětí.

Záměrem této práce bylo proniknout více do hry, zjistit a odhalit její zákonitosti, odkrýt potenciál, který se „v ní“ skrývá. Zdá se mi, že v současné době není volné hře v mateřské škole přikládán takový význam, jaký ve skutečnosti má. To mi dalo podnět k tomu, abych se problematikou volné hry a jejím přínosem pro dítě v mateřské škole zabývala ve své rigorózní práci.

Žijeme v době orientované na výkon, a to se bohužel odráží i v předškolním vzdělávání. Řízená činnost mnohdy převažuje nad spontánní činností dítěte – hrou. Podle mého názoru je to i proto, že učitelky často neví, co si pod pojmem „volná hra“ mají představit. Neznají její zákonitosti a pravidla. Ze zkušeností vím, že mnohé učitelky nenechají děti „volně“ si hrát, ale neustále do hry zasahují. Možná je to i určitá nedůvěra ve schopnosti dítěte, v to, že i když je malé, mnoho věcí již dokáže samo, možná zde 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? Volná hra je významným prostředkem k rozvoji osobnosti dítěte. Poskytuje mu možnosti a příležitosti, které v předškolním věku nemůže nahradit žádná jiná aktivita.

Domnívám se, že by v praktické rovině předškolního vzdělávání měl být význam volné hry více vyzdvížen. Kladu si otázku, jakou nejefektivnější formou by bylo možné stávající učitelky v mateřských školách seznámit s důležitostí a pravidly volné hry pro dítě. Možná tak, že si studentky předškolní pedagogiky osvojí během svého studia principy volné hry a do praxe již budou odcházet s poznatky a vědomím o její důležitosti pro předškolní dítě. V místě své praxe mohou své kolegyně, které se s pojmem „volná hra“ setkaly možná jen minimálně, o tyto poznatky obohatit.

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 nespočetné 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

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 čínorodosti, 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)

Opravilová (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 Koťátkové (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 nejvýznamnější 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 uspokojující. 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 rejdní 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 **samoúčelná**, 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 zdvojeváním 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. Zdvojevání 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)

Kořátková (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 přerušením.
- **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 ohníčků, 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 náručí 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 zvrat doby následovně: „Je pravděpodobné, že jsou děti vychované v jakémisi domácím hračkářském krámkě 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 odráží 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“.

Oprailová (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 Oprailové (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 nezáměr. 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 vyžít. 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 Koťátková (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 nejisté 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 ovládnutí 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 plyně 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, přenášeti něco z místa na místo, zdvíhati, klásti, káceti, stavěti, obracet, svíjeti, rozvíjeti, ohybati, přimiti, 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 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, kdy děti od jednoduché manipulace přecházejí mnohými přípravnými stadii k opravdové napodobivé hře, hře „na někoho“.

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, představují nějaké zvíře, hned zas běhají po světlici s míčem, vozíkem, s obručí nebo jeden za druhým.“ (Aksarinová, Ščelovanov, 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 ojediněle, 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, piánko.

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 sensorické, 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 Šchelovanova (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.“ (Oprailová, 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 nápodobou. 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 pohybové.

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. Společné 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 činnosti, který jim přináší radost a potěšení. Podle něj hra slouží jednak k pobavení, k obohacení znalostí, dále k rozvoji smyslu 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 „možností 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 aktivitu, za níž následují přesné instrukce. Dítě tak může zapomenout na své herní záměry nebo se je nenaučí prosazovat.

Kořátková (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.“ (Oprailová, 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 Kořátková (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. Přístupuje k němu bez předsudků, zrcadlí pocity a emoce dítěte, citlivě vnímá a vcítuje 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, představitivost, 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 škrtit 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 Kořátková (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 pribinák (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 odráží 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.

Dětsí 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 vymežit 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, které 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 „nevyužity“. 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 společnosti ostatních lidí. Podle Hoskovcové (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 jednatel 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 jejich 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 nejisté, 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

Eisebnerga 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.“ (Kořátková, 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 tři 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.

Kořátková (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 společně 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 rovnoprávnými 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 pojeděš 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 zdvojení 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

považování 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 NÁMĚTY VE VOLNÉ HŘE 2–4LETÝCH DĚTÍ

Při volné hře dětské skupiny v mateřské škole se setkáváme ve společných hrách s

mnoha různými náměty, které se v závislosti na věku dítěte proměňují, prolínají a také opakují. Děti při svých hrách „ventilují“ své zkušenosti s okolním světem, hry odrážejí jejich dosavadní zážitky, ale i nesplněná přání a touhy. S věkem se zvyšuje kvalita tématických her, prodlužuje se délka jejich trvání, hry jsou kompaktnější a srozumitelnější. K přelomu ve hře z hlediska kvality dochází podle mého názoru tehdy, když dítě v námětové hře vstupuje do role a v průběhu hry ji dokáže udržet.

Velmi výstižný termín pro volnou hru používá Tina Bruceová (1991). Nazývá ji „free-flow play“ neboli hra, která volně plyne. Přesně vystihuje okamžiky hry, které si dítě podle svého přání samo volí a organizuje a které mu poskytují mnoho příležitostí k učení a získání „jeho“ nových poznatků a zkušeností. Proto Bruceová mluví o volné hře jako o propojeném mechanismu (an integrating mechanism). Při hře dochází k propojování předchozích zkušeností, které dítě ze své paměti do hry přináší a které se odrážejí i v námětech dětské hry. (In Smidt, 2011)

5.1 Faktory ovlivňující vývoj a podobu dětské hry

Stejně tak jako vývoj každého jedince, i hra zdravého dítěte prochází svými zákonitými fázemi. S věkem dítěte se podoba hry proměňuje, vyvíjí – od forem jednodušších k složitějším. Od experimentace a manipulace s předměty přechází postupně ke hrám napodobivým, námětovým a konstruktivním. Než se začneme zabývat problematikou námětů ve spontánních hrách 2–4letých dětí, je nezbytné charakterizovat některé oblasti, které mají zásadní vliv na podobu a vývoj hry. Je to psychický vývoj a myšlení dětí sledované věkové kategorie, vytváření sebepojetí a bezesporu i jejich motivace ke hře (více v kapitolách 5.1.1, 5.1.2, 5.1.3, 5.1.4).

Obecně můžeme říci, že:

„Vývoj hry je nutno chápat v kontextu celkového vývoje osobnosti, v souvislosti s rozvojem rozumových schopností, citového zrání a socializace.“ (Borecký, 1982, s. 38)

„Při hře dítě vždy jedná nad svůj průměrný věk, nad své každodenní chování; při hře jakoby samo sebe překonalo, přerostlo o hlavu. Ve hře jsou jako pod lupou obsaženy všechny vývojové tendence dítěte v kondenzované formě a hra sama o sobě je také velkým zdrojem vývoje.“ (Vygotskij, 1978, In Bruceová, 1996, s. 46)

„Řada znaků svědčí o tom, že dětské hry souvisejí s vývojem, v jehož průběhu dochází především k rozvíjení vnitřně daných vývojových možností jedince.“ (Severová, 1982, s. 41)

5.1.1 Intelektuální vývoj dítěte

Vývoj a podoba dětské hry je těsně spjat s intelektuálním vývojem dítěte. Nejznámější členění intelektuálního vývoje vypracoval francouzský psycholog Piaget (1896-1980). Zahrnuje čtyři základní období, a to:

1. senzomotorické – od narození do 18 měsíců, kdy dítě poznává svět pomocí pohybů, smyslů a získává vědomí stálosti objektů,
2. symbolické reprezentace – od 2 do 7 (8) let, kdy dítě opakuje to, co se již naučilo na symbolické a verbální úrovni,
3. konkrétních operací – od 7 do 12 let, kdy dítě dovede logicky přemýšlet o konkrétních událostech, je schopné provádět v myšlenkách zpětné operace; dochází k decentraci pozornosti (zaniká egocentrismus),
4. formálních operací – období od 12 let, teprve však v adolescenci se stávají myšlenkové operace zcela abstraktními, nezávislými na konkrétních případech.

Jednotlivá období Piaget dále rozděluje na několik substádií. (Piaget a Inhelderová, 2007)

Období mezi 2–4 rokem dítěte spadá podle Piageta a Inhelderové (2007) do období symbolické reprezentace. Dítě nacházející se v tomto stádiu intelektuálního vývoje se nedovede na předměty dívat z jiného hlediska než z vlastního. Tento egocentrismus není sobectví, dítě není schopno logicky uvažovat. Neumí třídit předměty podle společných znaků, jako jsou pojmy počtu, času, množství a prostoru; myšlenky mají jen předlogickou podobu. Období symbolické reprezentace zahrnuje období předpojmového symbolického myšlení (od 1,5 do 4 let) a období názorného myšlení (od 4 do 7-8 let).

5.1.1.1 Nástup sémiotické (symbolické) funkce

Podle Piageta a Inhelderové (1997) se u dětí okolo jednoho a půl až dvou let (na konci senzomotorického období) objevuje základní funkce pro vývoj pozdějšího jednání. Jde o schopnost představovat si „něco“ (předmět, událost atd.) prostřednictvím „něčeho“ jiného, něčeho co označuje a slouží jen této představě. Autoři uvádějí, že do této funkce patří např. řeč, obrazná představa nebo symbolické gesto a označují ji za „sémiotickou funkci“.

Od druhého roku se začíná u dítěte objevovat nejméně pět druhů specifického jednání, které se v předchozí fázi intelektuálního vývoje nevyskytují. Toto jednání již předpokládá vyvolání představy nepřítomného předmětu nebo dění, kterého dítě před druhým rokem ještě nebylo schopno. Jedná se o:

- **oddálenou nápodobu**, kdy dítě napodobuje nepřítomnou předlohu (oproti senzomotorickému období, kdy napodobuje pouze předlohu přítomnou),
- **symbolickou či fiktivní hru**,
- **kresbu** nebo **grafický projev**, který představuje ve svých počátcích přechod mezi hrou a obraznou představou,
- **obraznou představu**, kdy jde o zvnitřněnou nápodobu,
- rodící se **řeč**, která posléze dovoluje slovně vyjadřovat události, které právě neprobíhají. (Piaget, Inhelderová, 1997)

Období, kdy dochází k odpoutání se z omezující vázanosti dítěte na aktuálně vnímané a manipulované objekty, nazývá Piaget (1970) fází symbolického neboli předpojmového myšlení. (In Vágnerová, 2000)

Předpokladem pro rozvoj symbolického myšlení je podle Vágnerové (2000) pochopení trvalosti objektu, které je základem k vytváření tzv. předpojmu. Jedná se o označení konkrétního objektu nějakým jménem, který však nemá obecnější platnost. I když má dítě batolecího věku již dostatek informací o okolním světě, jeho poznatky jsou stále útržkovité a nepropojené.

5.1.1.2 Symbolická hra

Piaget a Inhelderová (1997) považují symbolickou hru za vrchol hry dětí mezi druhým a šestým rokem. Z důvodu toho, že se dítě stále musí přizpůsobovat jak sociálnímu, tak fyzikálnímu světu, který ještě dobře nechápe, potřebuje vykonávat činnosti nezbytné pro jeho citovou a intelektuální rovnováhu. Jsou to činnosti, které nejsou motivovány adaptací ke skutečnosti. Hra tuto funkci splňuje – přeměňuje skutečnost tím, že ji víceméně zcela asimiluje potřebám „já“. V symbolické hře si dítě samo vytváří soustavu označujících elementů (symbolů) a utváří je podle vlastní vůle. Symbolická hra se stává prostředkem k vlastnímu vyjádření dítěte. Může také sloužit k odstraňování konfliktů a napětí, ke kompenzaci neuspokojených potřeb, k záměně úloh (poslušnost a autorita) apod. Jako příklad autoři uvádějí, že dojde-li k nějaké banální scéně u oběda, dítě ji bude později reprodukovat ve hře s panenkou a najde vždy lepší řešení. Buď bude na panenku lépe výchovně působit, než prožilo od svých rodičů, anebo vyřeší situaci jiným způsobem (např. nechtěnou polévku sní symbolicky panenka). Vágnerová (2000) uvádí, že ve fantazii je dítě pánem situace a příběh ve hře je takový, jaký ho potřebuje mít.

Symbolem ve hře se pro dítě stává gesto nebo předmět, který představuje něco

jiného, než čím ve skutečnosti je (např. hrací kostka představuje buchtu). Piaget chápe vytvoření symbolu tak, že oddálená nápodoba poskytuje prostředky označování, které jsou aplikovány na různé předměty. To je důvodem, proč symbolická hra vždy v sobě obsahuje nápodobu. S utvářením symbolů dochází i k osvojování řeči, jelikož symbolické myšlení dítěti umožňuje představovat si něco prostřednictvím něčeho jiného. (Piaget a Inhelderová, 1997)

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) má symbolická hra velký význam i u dětí, které jsou hospitalizovány a odloučeny od matky. Nejenom, že hra odvede pozornost dítěte od „cizího“ prostředí, ale dává mu i šanci prožít celou situaci znovu. Pokud je batole již na úrovni symbolického myšlení, může nabýt dojmu, že situaci samo kontroluje – píchá panence injekce apod. Ovládnutí skutečnosti na symbolické rovině umožňuje dítěti, aby zvládlo ohrožující situaci, kterou ještě rozumem nechápe.

5.1.2 Myšlení předškolních dětí

Podle Piagetova dělení spadá intelektuální vývoj předškolního dítěte do dvou období, a to do období předpojmového symbolického myšlení (od 3 do 4 let) a období názorného myšlení (od 4 do 6 let). (Piageta a Inhelderová, 2007)

Ve stadiu předpojmového myšlení užívá dítě slov nebo jiných symbolů jako předpojmu, na úrovni názorového (intuitivního) myšlení však již uvažuje v celostních pojmech. Usuzování dítěte je vždy vázáno na vnímané nebo představované; zaměřuje se na to, co vidí nebo vidělo. Tyto poznatky již rozčleňuje, a proto mluvíme o rozčleněném názoru oproti jednoduchému názoru v předchozí etapě. I když je pokrok v myšlení veliký, dítě není stále schopno myslet logicky po krocích a je ve svých úsudcích vázáno na názor. Myšlení dítěte na této úrovni je nazýváno prelogickým neboli předoperačním myšlením. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Jak symbolické, tak i předoperační myšlení je úzce spojeno s vlastní činností dítěte. Typické znaky dětského myšlení se proto odráží i v námětech jeho her. Podle Vágnerové (2000) je myšlení předškolních dětí egocentrické; dítě ulpívá na subjektivním pohledu a má tendence zkreslovat své úsudky. Mezi další znaky myšlení dítěte patří:

- fenomenismus – dítě si zafixuje nějaký obraz reality, který není schopno ve svých úvahách opustit,
- presentismus neboli vazba na přítomnost,
- animismus – ožívování neživých věcí,

- absolutismus – přesvědčení o jednoznačné platnosti určitého tvrzení (Vágnerová, 2000),
- antropomorfismus – polidšťování,
- magičnost. (Helus, 2003)

Magické myšlení spočívá např. v tom, že přání rozhodují o tom, co se bude dít; zlé či dobré skutky nadpřirozeně přinášejí odměnu nebo potrestání. Je také důvodem, proč děti předškolního věku mají zálibu v pohádkách a rády navazují na pohádky vlastním pohádkovým vyprávěním. (Helus, 2003)

Opomenout nemůžeme ani fantazijní přístup a synkretismus, který charakterizuje spojování nelogických znaků. (Šulová, 2010)

5.1.3 Vývoj sebepojetí a identity

„Velmi stručně řečeno, identita je prožívaná nebo realizovaná odpověď na otázku: „Kdo jsem?“ Je to prožívání toho, čím jedinec je (vlastní autenticity, jedinečnosti a konzistentnosti v čase a prostoru), ať už jako individuum nebo jako člen lidských společenství.“ (Výrost, Slaměnik, 1997, In Šulová, s. 90)

Pokud mluvíme o faktorech ovlivňujících podobu a náměty her, je nezbytné se zmínit i o vývoji sebepojetí, neboli vědomí vlastní identity dítěte.

Témata napodobivých a námětových her dětí jsou ovlivněna především prostředím – rodinou, ve které děti žijí a podněty z okolního světa. Ve hrách dítě napodobuje „něco“ nebo „někoho“, vykonává „nějakou“ činnost. Pokud vstupuje při spontánní hře do role, překračuje sebe sama a začíná se vtělovat do druhého, ať živého či neživého objektu. Tato fáze je zlomová a podle mého názoru k ní dochází až tehdy (v závislosti na psychickém vývoji dítěte), kdy chápe sebe sama jako autentického jedince, kdy došlo k interiorizaci této skutečnosti. Je si „jisté“ samo sebou, svou existencí, do určité míry i svou jedinečností. Teď může začít zkoumat svět okolo sebe tím, že představuje jiné osoby, zvířata nebo neživé předměty v tematických hrách.

Vytváření vlastní identity je dlouhodobým procesem a zasahuje mnoho složek osobnosti. Vágnerová (2000) uvádí, že vývoj sebepojetí dítěte je ovlivňován jak rozvojem jeho kompetencí a typických znaků, tak i hodnocením jejich významu okolím. Zpětná vazba ve formě reakcí dospělých má pro dítě velký vývojový význam.

5.1.3.1 Období staršího batolete

Podle Vágnerové (2000) se dětské sebepojetí rozvíjí v rámci diferenciaci sebe sama od okolí již v kojeneckém věku. Na rozdíl od kojence je pro sebepojetí batolete charakteristické však to, že již chápe sebe sama jako samostatnou bytost. Chápe také trvalost vlastní existence a má zkušenost s její proměnlivostí – i když se změní jeho zevnějšek, chování atd., stále ví, že je jednou bytostí. Občas ve hře zkouší být někým jiným, ale ví, že je to jenom „jako“.

Rozvoj sebepojetí se projevuje i ve vztahu k osobnímu vlastnictví, které dítě považuje za součást sebe sama. Vlastnictví chápe jako trvalou charakteristiku objektu. I když věc (hračku) nemá právě v ruce, považuje ji za svoji. Když starší batolata začínají používat slova „můj“ a „tvůj“, mají větší tendenci považovat při hře hračky za vlastní a bránit je před ostatními.

Helus (2003) pokládá období okolo druhého roku dítěte za klíčový moment v utváření vlastní identity. Právě v tomto období dítě označuje sebe slůvkem „já“ a přestává používat křestní jméno nebo zájmeno ve třetí osobě. Dítě se „přihlašuje k sobě samému“, vyjadřuje svoji pozici ve světě a stává se výrazněji subjektem i aktérem dění a událostí.

Podle Vágnerové (2000) jsou v batolecím období součástí sebepojetí i různé role, které dítě získává a které jsou pro ně emočně hodnotné. Tyto role staví dítě do středu pozornosti dospělých členů rodiny. Dospělí říkají často dítěti, čím pro ně je (maminčino zlato, tátův rošťák apod). Sdělení, které dítě bezpochyby přijímá, tak přispívá k formování jeho identity.

5.1.3.2 Předškolní období

V předškolním věku děti začínají chápat sebe sama jako subjekt, uvědomují si svoji jedinečnost a odlišnost od ostatních. Vágnerová (2000) uvádí, že právě v tom spočívá utváření vědomí jejich vlastní identity. Sebehodnocení předškolních dětí je stále silně vázáno na názory dospělých. Dítě názor na sebe sama přejímá nekriticky, a tím se stává součástí jeho sebepojetí.

V důsledku nezralosti sebepojetí má dítě majetnické sklony nebo sklon k vychloubání. Děti předškolního věku často říkají, co jim patří, mají problémy se o své věci dělit s ostatními. Dokáží se vychloubat vším možným, dokonce i člověkem, se kterým se ztotožní. Ztotožnění se s rodiči patří v tomto věku k obohacení dětské identity.

V mé praxi jsem sklon k vychloubání zaznamenala např. u Vašíka, chlapce ze sledované

skupiny A, ve věku tři a půl let. Velmi často se chlubil tím, že něco umí a ostatní děti ne.

Součástí identity dítěte předškolního věku je vše, co k němu nějakým způsobem patří a pro co Vágnerová (2000) používá označení „osobní teritorium“ dítěte. Jsou to lidé, ke kterým má dítě vztah, všechny jeho věci a také prostředí, kde žije. Další důležitou složkou identity je vlastnictví, které se projevuje verbálně slovy jako moje maminka, moje auto apod.

Na utváření sebepojetí dítěte mají vliv všechny sociální role, které dítě má a zvláště ty, které přesahují rámec rodiny (např. role žáka v mateřské škole). Klíčová je i gender role a identifikace s mužskou a ženskou rolí, o kterých pojednává více kapitola 4.4.2.1 a 4.4.2.2 této práce.

5.1.4 Motivace ke hře

„Jestliže chceme porozumět jednání lidí, pochopit je a umět také předvídat do budoucnosti, jak budou za různých okolností jednat, pak se přirozeně ptáme, co chtějí, oč jim jde, co je baví, zajímá a těší, nebo zase čeho se bojí, v co doufají, o čem sní. Ptáme se, jaké síly s nimi hýbou, odborně řečeno: jak silně a k čemu jsou motivováni.“ (Říčan, 2007)

Podle Říčana (2007) je motivace souhrnné označení pro motivy a jejich působení, přičemž motiv je faktorem, který uvádí do pohybu ve smyslu jakékoli činnosti či procesu. Motivem je cokoli, co vede k aktivitě; motiv můžeme chápat i jako vektor, který má sílu a směr.

Někteří autoři se shodují na tom, že velká rozmanitost her zdravých dětí souvisí s jejich motivací (Severová 1982, Bruceová 1996, Mišurcová a Severová 1997). Autorky Mišurcová a Severová (1997) rozlišují z hlediska motivace dva typy her – hry, při nichž se děti samy od sebe s něčím novým seznamují nebo se nové věci učí a hry, které s procesem učení nesouvisí. První typ hry přisuzují dětem žijícím v klidném rodinném prostředí, jejichž potřeby jsou uspokojeny. Druhá kategorie her zahrnuje děti, které čelí vážným životním situacím a jejichž hry bývají často motivovány neuspokojenými potřebami. Autorky se domnívají, že takto motivované hry nepřispívají k učení, ale plní funkci náhradního uspokojení dětských potřeb, pomáhají k odreagování a řešení dětských konfliktů. Protože se do hry určitým způsobem promítají problémy dítěte, využívá se zejména dětské hry jako diagnostické a psychoterapeutické techniky (viz kapitola 3.5).

Při pozorování volné hry dětské skupiny B, kterou tvořily převážně 4leté děti, jsem mohla častokrát rozeznat jejich motivaci ke hře. Průběh hry dětí, které vyrůstaly ve

fungujícím rodinném zázemí, se velmi často lišil od hry dětí, u kterých jsem věděla, že čelí vážným životním situacím.

Po pravidelné zkušenosti s volnou hrou byla hra první skupiny dětí radostná. Děti většinou neměly problém spolupracovat a dělit se o hračky. V tematických hrách měly mnoho nápadů, které rozvíjely a těšily se ze vzájemného kontaktu. U druhé skupiny dětí, konkrétně dvou dívek, byla hra často stereotypní. Pokud byly obě dívky ve skupině přítomny, hrály si vždy spolu, i když mezi nimi docházelo k častým konfliktům. Dívky si záměrně braly hračky, neuměly se při svých hrách domluvit a hádaly se. Při hře si hračky schraňovaly okolo sebe a bránily, aby jim je někdo nevzal. Rozdíl oproti první skupině byl často i ve volbě tématu a používání věkově neadekvátních slov, jako např. „zabít“, „mrtvý“, „někdo umřel“, „zlý“. Tato slova používala především dívka, u které jsem věděla, že rodiče více upřednostňují jejího bratra a jejichž výchova je výrazně orientovaná na výkon. Dívka byla často k ostatním dětem agresivní, při hře se tato agrese projevovala i verbálně.

Druhá dívka, o kterou se staraly převážně chůvy, zase ve své hře opakovaně „telefonovala“ mamince, a tak si, podle mého názoru, uspokojovala svoji touhu po vztahu s matkou.

Domnívám se, že hra je vrozenou potřebou každého dítěte. Zdravé dítě, které má své biologické potřeby uspokojeny a je v podmínkách, které hru umožňují, je ke hře přirozeně motivováno, nemusí se k hraní nutit. Tuto skutečnost mohu potvrdit i ze svých četných zkušeností s pozorováním volné hry 2,5–4letých dětí. Kdykoli děti dostaly příležitost k volné hře, vždy ji radostně využily.

Podle mého názoru motivaci dítěte ke hře ještě více umocňuje hra v dětském kolektivu. Děti se navzájem inspirují, mají obrovskou touhu napodobit své vrstevníky, jsou motivovány herní aktivitou ostatních. Při zařazování volné hry u skupiny dětí mezi třetím a čtvrtým rokem jsem pozorovala, že jedno dítě herní činnost začíná nebo vyzývá ostatní ke hře. Ostatní děti se přidávají, vytvářejí se herní skupiny, v nichž děti své hry rozehrávají. Někdy napodobují hru ostatních, jindy uplatňují své herní nápady. Děti mezi druhým a třetím rokem se také při hře navzájem inspirují – často si přejí vyzkoušet hračku, se kterou si hraje jiné dítě a napodobit způsob jeho hry.

5.2 Od napodobivé hry k námětové

Hra staršího batolete se postupně vyvíjí od prosté manipulace s předměty a

experimentace ke hrám, ve kterých dítě stále častěji vyjadřuje své dojmy získané zvenčí. Děti ve svých hrách napodobují jednání dospělých či různé jiné vjemy, a proto mluvíme o hrách napodobivých.

Jak uvádí Vágnerová (2000), nápodoba jako opakování nějakého pozorovaného projevu je jednou z forem učení dítěte batolecího věku. Dítě má vrozenou tendenci pozorovat a napodobovat zejména lidi, a proto ve svých hrách napodobuje i jejich činnosti, které je zaujmou. Rozvoj nápodoby se shoduje s nástupem symbolického myšlení, kdy si dítě již vytváří určitou představu napodobovaného chování.

Mišurcová a Severová (1997) definují napodobivou hru takto: „V těchto hrách děti pouze předstírají provádění různých činností a zobrazují ve velmi zkrácené podobě jejich průběh bez ohledu na výsledky, které by se jimi měly realizovat (např. dělají „jako“ že pijí čaj z prázdných hrníčků a jedí zákusky z prázdných talířků na symbolické návštěvě; prohlašují, že letí v letadle, když sedí na stoličce a napodobují hukot letadla aj.).“ (Mišurcová, Severová,1997, s. 43)

Podle Aksarinové a Ščelovanova (1954) se napodobivé hry vyskytují již ve druhém roce, avšak velké kvalitativní změny nastávají až okolo třetího roku dítěte. Od jednoduché manipulace děti přecházejí mnohými přípravnými stadii k opravdové napodobivé hře, hře „na někoho“. Ve své hře nejprve reprodukuje 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“ (neboli hra námětová – pozn. autorky rigorózní práce) 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 A 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 „s minimem 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“.

Hry, ve kterých vstupuje dítě do role, nazýváme hrami námětovými (Příhoda 1963; Mišurcová, Fišer, Fixl 1980, Kořátková 2005). Kořátková (2005) konstatuje, že na rozdíl od her napodobivých se v nich dítě snaží postihnout již větší šíři námětu, který ho zaujal a dává prostor nastupující fantazii. Příhoda (1963) pokládá za námětové hry takové, v nichž se dítě uplatňuje jako subjekt a v nichž působí nebo se ztotožňuje s představovaným objektem. Konstatuje, že při námětových hrách stačí dítěti jeden znak osoby, zvířete nebo věci k tomu, aby se s nimi ztotožnilo.

I když autoři Aksarinová a Ščelovanov (1954) mají na hru podobné názory jako současní autoři, čerpám ve své rigorózní práci z jejich publikace záměrně. Uvádí zde příklady, které korespondují s mými zkušenostmi s volnou hrou dětí. Velmi přínosné pro mne bylo i to, že způsob hry dětí jednotlivých věkových kategorií detailně popisují.

5.2.1 Role a její význam ve volné hře

Podle Bruceové (1996) vyžaduje vstupování dítěte do role překročení hranic svého „já“ a také to, že se ve smysluplných souvislostech „stane“ někým jiným. Stát se někým jiným a jednat v rámci určité role a tématu od dítěte vyžaduje již určitou schopnost decentrace. Helus (2003) uvádí, že k této skutečnosti dochází okolo třetího roku dítěte. Dítě dokáže silou své představivosti vyjít ze sebe sama a stát se někým jiným, někde jinde a někdy jindy. I když ví, že to není doopravdy a že trvale zůstává tím, kým opravdu je,

dokáže se do své role „vžít“ a intenzivně ji prožívat. Dítě se svému fantazijnímu „jinobytí“ oddává zejména v tak zvaných hrách na sociální role. Zde se odráží různá povolání, postavy z okolního světa, anebo z čtených či zhlédnutých pohádek a příběhů v televizi. Autor konstatuje, že se dítě během hry na sociální role dokáže do svého „jinobytí“ vcítit tak silně, že zapomíná na své skutečné já, které si nechce ani připustit.

Pomocí her na sociální role se dítě učí vyhraňovat některé své vlastnosti a připodobňovat ke vzorům, které touží napodobit. Zkouší samo sebe v situacích, které nemohou reálně nastat, avšak jsou pro ně zajímavé a přitažlivé. Hry na sociální role pomáhají dítěti nahlédnout na lidi a okolní svět z jiné pozice než jeho vlastní – z pozice toho na koho si hraje. Helus (2003) uvádí, že právě proto bývají hry na sociální role označovány jako hry na přesuny sociálních perspektiv. Hry na sociální role kompenzují frustrace, jako jsou různá ponížení a omezení, anebo obavy a úzkosti, napomáhají k uvolnění tvůrčí fantazie. Role (např. hrdiny) umožňuje dítěti vyjít ze svých omezených možností a schopností.

Autoři Klusák a Kučera (2010) uvádějí, že výběr role může být založen např. na lásce a obdivu k tomu, kým by dítě chtělo být, ale i čeho se bojí či ještě nedokáže. Dítě si může svoji roli vybírat i na základě strachu, kdy na sebe bere roli osoby, které se bojí (např. lékaře), a ve hře se zmocňuje aktivní role.

Podobně i Svobodová a Švejdrová (2011) uvádějí, že hra „na někoho“ a „na něco“ je pro předškolní věk typická a přináší dětem kromě uspokojení ze hry mnoho důležitých poznatků pro život. Dítě má příležitost stát se někým jiným a zažít, jak se cítí v určité situaci. Hra v roli mu umožňuje stát se na okamžik velkým, silným a odvážným, dává dítěti příležitost k vytváření situací a experimentování v nich. To, že dítě vstupuje do svých aktivit dobrovolně, dává záruku, že názory a zkušenosti budou jeho vlastní, a tudíž silnější a kvalitnější než kdyby byly dodané zvenku.

Podle autorek by měl být princip spontánní hry v mateřské škole hýčkán a rozmazlován, jelikož díky němu zcela přirozeně do prostor mateřské školy vstupuje dramatická výchova. Tu Machková (1992) definuje jako námětovou hru založenou na mezilidském kontaktu a komunikaci, na setkávání různých lidských jedinců v situacích, osob, které na sebe navzájem působí, řeší střetávání svých postojů a potřeb, přání a směřování a tak vytváří děje.

Když se zamyslím nad touto definicí z pozice hry námětové, domnívám se, že právě námětová hra je „předchůdkyní“ dramatické hry jako takové. Předškolní děti, které

společně vstupují do námětové hry, spolu komunikují, setkávají se v různých situacích, navzájem na sebe působí, řeší střetávání svých postojů, potřeb a přání a vytváří děje.

5.2.2 Vhodné herní prostředí k rozvoji napodobivých a námětových her

„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 olověné neb sic tupé, sekery a kordy dřevěné, knížky staré, nepotřebné, bubny, truby, koně etc. dřevěné, pluhy, vozičky, 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 potočitosti cvičí.“ (Komenský, 1992, s. 87–88)

Již Komenský (1992) ve svém Informatoriu rozlišuje jednak hračky samoúčelné vyrobené pro potěšení dítěte, jako jsou miniaturní napodobeniny figurek zvířat (koně, krávy, ovečky apod.) a hračky, které slouží ke hře i pro „potřebu rozumnosti“ – miniatury nástrojů a předmětů denní potřeby (lopaty, vozičky, vidle, misky atd.). Hračky mají pomoci dítěti rozvíjet znalosti okolního světa, získat vlastní zkušenosti a tím rozvinout myšlení. Mají umožnit napodobování činnosti dospělých a tím se i nepřímou podílet na práci a učit se odpovědnosti. (In Uhlířová, 2003)

V předchozích kapitolách této práce uvádím soupis vhodných hraček pro jednotlivé věkové kategorie dětí (kapitola 2.2.2, 2.3.2) i požadavky na optimální prostředí (kapitola 3.7), které je ke spokojené hře dětí neméně důležité. K nerušenému rozvoji napodobivé a námětové hry patří podle mého i dostupnost vhodných hraček v herní místnosti, které Borecký (1982) nazývá „soubory“. Jsou to hračky, které jsou tematicky příbuzné, které děti mohou při svých hrách různě kombinovat a doplňovat jimi své herní nápady. Např. na „farmu“ můžeme pořídit figurky hospodářských zvířat, malý traktor a ostatní hospodářskou techniku, ohrádky, figurky lidí atd. Pokud děti nemají k dispozici takto tematicky „sladěné“ hračky, je pro ně podle mého mínění těžší plně rozvinout napodobivou i námětovou hru.

Autoři Gee a Meredith (1993) ve své publikaci uvádějí nápady, jak mohou dospělí pomoci dětem vytvořit vhodné prostředí k rozvoji těchto tematických her. Do dětského „obchodu“ (menší stůl) opatří prázdné obaly, krabičky a plechovky od potravin, na které nalepí cenovku; makety potravin, dětskou pokladnu, peníze vytvoří z plastových víček

nebo z papíru. Ke hře „na poštu“ poskytnou staré pohlednice, obálky, razítka, sešity a papíry. V „nemocnici“ by neměly chybět pruhy látky jako obvazy a lepicí páska nahrazující náplast, malé plastové lahvičky, stříkačka a plastová hračka stetoskop. V kuchyňce pak příbory (plastové, kovové nebo dřevěné), prázdné kelímky od jogurtů, plastové krabičky, talířky a hrnečky, konvička, hrnce na „vaření“, pokličky, vařečka a ostatní makety kuchyňského náčiní. Děti mohou mít k dispozici kuchyňské utěrky, houbičky, gumové rukavice a prostírání na stůl. Další herní situace, které mohou dospělí pomoci dětem vytvořit, je např. hra na zoologickou zahradu (figurky zvířat, ochranná mříž na krb), pilotní kabina letadla nebo auto, vytvořené z velkých krabic. Vhodné je dětem ke hře opatřit i krabici s převleky (klobouky, rukavice, pásky, staré šperky, stuhy, šátky, sluneční brýle, boty, různé oblečení i větších velikostí atd.).

Gardošová a Dujková (2003) se domnívají, že když děti nějakou hru dokola opakují, znamená to, že je hra baví, anebo je pro ně již nudná. Pak je vhodné změnit prostředí, materiály a rekvizity, které by hru obohatily. Příliš materiálu zase evokuje mnoho myšlenek a může vést k tomu, že se hra začne tříštit. K nerušenému pokračování hry je dostačující některé pomůcky uklidit. Autorky uvádějí, že k nastolení pořádku ve hře stačí často nastolit pořádek ve věcech.

5.3 Faktory ovlivňující náměty ve volné hře

„Předškolní děti, které získaly základní pocit důvěry v život, nahlízejí na svět jako na relativně bezpečný a věří, že je možné ovlivňovat dění, které v něm probíhá i vlastními silami.“ (Vágnerová, 2000, s. 123)

Jak již bylo výše uvedeno, děti reprodukují ve svých hrách především situace, které prožívají ve svém okolí. V této části rigorózní práce bych se ráda zabývala různým prostředím, které náměty her dětí bezpochyby ovlivňují.

5.3.1 Rodinné prostředí

„Rodiče záměrně nebo nevědomky učí své děti již od narození, jak se mají chovat, myslet, cítit a vnímat. Osvobodit se od těchto vlivů není snadná záležitost, protože jsou v dítěti hluboce zakořeněny.“ (Berne, 1992, s. 191)

„Lidé si většinou plně neuvědomují význam počátečních zkušeností, které děti získávají ve styku s dospělými, kteří je vychovávají a vědomě nebo mimovolně se podílejí na jejich socializaci a celkovém vývoji.“ (Mišurcová, Severová, 1997, s. 18)

Rodina má v životě dítěte nezastupitelnou funkci a má nesporně prvotní vliv na úspěšný vývoj dítěte. Je místem, kde dochází k primární socializaci – rodiče a sourozenci jsou prvními lidmi, se kterými se dítě setkává a ke kterým vytváří citové vztahy. Jsou to především rodiče, kteří dítě v prvních letech života zásadně ovlivňují. Předávají mu své pohledy a názory na život, uvádějí ho do společnosti, seznamují s fungováním okolního světa, a tak pokládají základy, ze kterých bude dítě v budoucnosti čerpat. Děti přebírají od svých rodičů modely chování a postoje k ostatním lidem a okolnímu světu.

Vliv, který bezesporu má rodinné prostředí na život předškolního dítěte, můžeme pozorovat i v napodobivých a námětových hrách dětí. Ve hře dětí se odráží např. to, jak rodiče tráví volný čas se svým dítětem, jakými aktivitami společný volný čas vyplňují. Rodiče umožňují dítěti poznávat okolní svět, prožívat nové zážitky a zkušenosti, a tak rozšiřují i repertoár jeho hry. Po výletu vlakem se tato zkušenost jistě promítne i do dětské hry.

Rodiče ovlivňují hru dítěte také výběrem hraček. Podle mého názoru vybírají dětem hračky především podle pohlaví. Na tuto skutečnost poukazuje ve své publikaci i Millarová (1978), která uvádí, že ve většině společností se vyrábí hračky typicky „chlapecké“ a hračky pro děvčátka. Výběrem hračky podle pohlaví se více zabývám v praktické části této práce. Hru dítěte ovlivňují i starší sourozenci. Hra staršího dítěte je na vyšší úrovni, a proto je pro mladší dítě inspirativní.

Jak již bylo uvedeno, v předškolním věku pokračuje proces diferenciací chlapecké a dívčí role, jejíž rozvoj je výsledkem sociálního učení. Podle Vágnerové (2000) se děti v předškolním věku učí především napodobou, resp. identifikací. Napodobují projevy chování, které vidí u svých rodičů nebo staršího sourozence stejného pohlaví. Rodič je pro dítě velmi důležitým modelem mužské či ženské role. Proto je velmi důležité, jakým způsobem a s jakými postoji se rodiče ke svým dětem chovají. Děti v mateřské škole si často hrají na tatínka a maminku, napodobují jejich činnosti – vaří a žehlí jako maminka, chlapci řídí nebo spravují auto jako tatínek.

Šulová (2004) konstatuje, že v posledních letech se výzkumná pozornost zaměřuje zvláště na ranou interakci matka-dítě, která má pro dítě nesporný a určující význam. Podle Kotáskové (1982) je pro kvalitní socializaci dítěte důležitá role matky a spokojenost s ní. (In Hoskovcová, 2006).

5.3.1.1 Raná interakce matka-dítě

Jak se vyvíjí vztah mezi dítětem a matkou, rozpracovala detailně Mahlerová (1975). Období po narození nazývá fází „normálního autismu“, kdy dítě nerozlišuje sebe ani matku od okolí. Období okolo druhého měsíce označuje za „normální symbiózu“, kdy se dítě pravděpodobně vnímá jako součást matky, ale začíná již odlišovat okolí. Dítě je na matce absolutně závislé. Od čtvrtého měsíce nastupuje dlouhé období „separace a individuace“, dítě se postupně odlišuje od matky, vyvazuje se z mateřského pouta, navazuje vztahy k širší rodině a rozvíjí svou osobnost. Toto období má čtyři subfáze, a to: diferenciací (4.–10. měsíc), procvičování (10.–16. měsíc), znovusbližovací (16.–25. měsíc) a individuace (25.–36. měsíc). Subfáze individuace je obdobím stálosti objektu. Znakem plné individuace je schopnost dítěte být již určitou dobu bez matky, dochází zde také ke „zrození psychologického Já“. Autorka uvádí, že děti okolo třetího roku jsou schopny snášet přiměřeně dlouhé separace (např. v předškolních zařízeních). (In Šulová, 2004)

Podle Vágnerové (2000) je separace od matky v batolecím období nezbytným předpokladem pro další osamostatňování a rozvoj identity.

Podle mého názoru je rozvoj a podoba tematických her spojena i s kvalitou rané interakce matka-dítě a s „vyvazováním“ dítěte ze symbiotické vazby na matku, a to především v subfázi individuace. Dítě, které je matkou (a otcem) bezpodmínečně přijato a milováno, má naplněnou jednu ze základních psychických potřeb – potřebu jistoty a bezpečí. Tato pozice mu zabezpečuje snadnější průběh separace od matky, expanzi do okolního světa, lehčí navazování vztahů se svými vrstevníky a nerušený rozvoj tematických her. Dítě schopné separace si dokáže soustředěně a pro sebe uspokojivě hrát. Dítě trpící separací se nesoustředí, pozoruje, je roztěkané a hra ho neuspokojuje.

5.3.1.2 Specifika otcovské a mateřské role

Matka i otec mají v rodině nezastupitelnou úlohu. Jak uvádí Šulová (2010), role otce v rodině je zcela svébytná, specifická a komplementární s rolí matky, a to v každém období vývoje dítěte. I když se výzkumná pozornost zaměřuje více na vztah matka-dítě, v posledních desetiletích se výzkumné práce zabývají častěji i významem otcovské role (např. Le Camus, 1995, Le Camus, Labrell, Zouche-Gaudron, 1996, Le Camus, 2000). Autoři těchto prací se shodují v tom, že chování otce a matky má v rámci rané interakce s dítětem své charakteristické znaky. (In Šulová, 2010)

Pro každé dítě je velkým přínosem, když žije v úplné rodině a získává zkušenosti s

obojím pohlavím. Otec i matka zprostředkovávají dítěti rozdílné prožitky a zkušenosti, vyzývají jej k různým činnostem. Rodiče jsou nositeli toho, co děti ve svých hrách zpracovávají. Malé děti se snaží napodobit a účastnit se čehokoli, co otec nebo matka dělají. To, co dítě zaujme, se následně objevuje i v jeho hře; hra malých dětí jde ještě napříč genderem. S přibývajícím věkem se děti učí, co k jejich pohlaví „patří“ a tato zkušenost se opět odráží v námětech her. Domnívám se, že rodiče malých dětí jsou více tolerantní k tomu, jaké činnosti se jejich dítě účastní. Naopak starší děti více vyzývají k činnostem, které korespondují s jejich pohlavím – chlapec např. „pomáhá“ otci při opravě auta, děvčátko podává matce kolíčky při věšení prádla.

Při pozorování volné hry skupiny B, kdy se věk dětí v dětské skupině pohyboval okolo 4. roku, jsem zaznamenala zajímavé zjištění. Adriana, Amelie a Arnošt, nejmladší chlapec v dětské skupině (3,10let), si hráli v kuchyňce. Arnošt začal o sobě říkat, že je maminka. Děvčátka mu vysvětlovala, že je kluk, a proto musí být tatka. Když se Arnošt pustil do žehlení, Adrianka (3,11let) opět začala oponovat, že žehlí jenom maminky. Arnošt se bránil a argumentoval tím, že i tatínci přece žehlí. Domnívám se, že Adrianka měla ze své rodiny zkušenost, kdy viděla žehlit pouze maminku, Arnošt nejspíš viděl žehlit i tatínka. Arnoštova zkušenost se „přenesla“ do jeho hry. Tím, že Arnošt trávil mnoho času se svou matkou, se s ní ve své hře „ztotožňoval“.

Podle Šulové (2010) hrají otec i matka významnou úlohu v přijetí pohlavní identity dítěte. Oba rodiče mají charakteristickou vůni, pokožku, způsoby nošení dítěte atd., takže dítě má od raného věku odlišnou zkušenost s oběma pohlavími. Postupná sexuální identita ukazuje na volbu námětů ve hrách dětí – dívek a chlapců.

5.3.2 Okolní svět

„Napodobivé hry hrají děti na celém světě, kdekoli se právě nalézají a s čímkoli, co je zrovna po ruce. Přestože detaily této hry se liší podle toho, ve které části světa a ve které kultuře se nalézáme, témata jsou vždy podobná. Děti předvádějí místa a situace, jež jsou jim dobře známé. Napodobují členy rodiny a hrají si na lidi ze svého okolí. Reprodukují svět kolem sebe tak, jak mu rozumějí, nebo když z něj mají strach a dobře jej nechápou. Námětová a napodobivá hra je důležitá pro rozvoj všech oblastí vývoje dítěte.“ (Gardošová, Dujková a kol., 2003, s. 44)

„Hra v raném věku uspokojuje především, tak jako sen a jiné podvědomé stavy a činnosti, dětská přání a touhy. Většina her na někoho odráží práci dospělých lidí: kupce,

kominika, pekaře, kuchaře, vojáka atd.; tím uspokojí přání být „velkým“. Podobně hry na vlak či na koně vyplňují v symbolické formě touhu po pohybu.“ (Příhoda, 1966, s. 61)

Jak již bylo uvedeno na mnoha místech této práce, s přibývajícím věkem se dítě začíná více zajímat o své okolí a také ostatní lidi žijící mimo rámec rodiny (např. kapitoly 2.2, 2.3, 4.2, 4.3).

Jak uvádějí Mišurcová a Severová (1997), u dětí ve třetím a čtvrtém roce navazuje vývoj vnímání na výsledky dosažené v senzomotorickém období a stále plynule pokračuje. Vnímání se podílí na získávání poznatků o okolním světě a je zapojeno do praktických i poznávacích činností dětí. Na základě svých zkušeností děti rozšiřují a prohlubují své poznatky o věcech, lidech, jejich činnostech a okolních událostech. Tyto skutečnosti se později odrážejí v tématech jejich napodobivých a námětových her.

Podle Aksarinové a Ščelovanova (1954) dítě ve druhém roce napodobuje ve svých hrách jednání dospělých žijících v jeho blízkosti, okolo třetího roku již představuje sebe jako maminku, tatínka a osoby, které jej svým chováním zaujaly a které se pokouší svým způsobem ve hrách reprodukovat. V dětských hrách se tedy odráží prostředí, ve kterém se dítě pohybuje a zkušenosti, se kterými se setkává.

Ve hrách dětí sledovaných skupiny A i B se vyskytovaly rozličné náměty z okolního světa. Děti v červené třídě si hrály na různé profese, se kterými již měly zkušenost – na doktora, prodavačku, policistu. I když se děti obou skupin při hře nikdy nesetkaly, objevovaly se hry, které děti rozehrávaly stejným způsobem. Byla ho např. hra na déšť, „za deště“ se děti schovávaly pod stůl a vylézaly ven, když „nepršelo“. Děti obou skupin také stavěly židle do řady a „odjížděly“ autobusem na výlet, ze židlí stavěly i „domečky“. Velmi často si hrály na různá zvířátka.

5.3.3 Dětská literatura a média

Jak uvádí Kořátková (2005), dětská literatura obohacuje svými příběhy běžnou životní realitu dítěte a dává podněty ke hře. Především čtené příběhy poskytují, v konfrontaci s vlastními zkušenostmi a možnostmi dítěte, nové dimenze k prozkoumávání světa. Předčítaný příběh umožňuje dítěti vytvářet si obrazné představy podle úrovně své vyspělosti, dává dítěti příležitost, aby si samo našlo postavu, se kterou se může následně identifikovat. Přínosné je i opakované naslouchání příběhu. Dítě se vrací do již známého prostředí a ke „své“ postavě, může se dobře orientovat v ději příběhu. Autorka uvádí, že právě toto opakování příběhu dítě inspiruje ke hrám na tyto náměty. Tím, že dítě řeší

konflikty a problémy, které jsou v motivech obsažené, se rozšiřuje jeho osobní a sociální identita.

Berg a Steiner (2003) uvádějí, že většina dětí velmi rádo naslouchá čteným příběhům, které propojují komunikaci dospělých a dětí. Děti mají rády příběhy o jiných lidech, zvířatech, hračkách a různých tvorech, kteří prožívají rozličné situace a problémy, snaží se je přemoci a vítězí. Děti jsou fascinovány tím, kolik úsilí nebo bolesti musí zažít hlavní hrdina, než svou situaci dovede do zdárného konce. Vyprávění a naslouchání příběhu je velmi hlubokým prožitkem. Děti i dospělí, zatímco se učí více o životě, sdílejí navzájem během příběhu svoji fantazii, sny a mnoho dalších lidských emocí.

Podle Kořátkové (2005) příběhy v mediální podobě (v televizi, videozáznamech a počítačových programech) oslovují dítě odlišným způsobem. Na rozdíl od čteného příběhu se snaží dítě prostřednictvím nabídky maxima stimulů upoutat a udržet jeho pozornost. Je kladen důraz na barevnost, hudební a zvukové efekty, neustálou proměnlivost a akci, a tak pro dětského diváka zbývá již málo, co by si mohl dotvořit.

„Proces, který jsme popsali u slyšeného příběhu: myšlení, porozumění, vytvoření vlastní představy, zapamatování, vybavení pro případnou reprodukci ve hře, je následkem emotivního ataku mediálního příběhu chudší a jednoznačnější ve prospěch výrazných akčních fragmentů.“ (Kořátková, 2005, s. 38)

Také příběhy v mediální formě dávají dětem podněty, které ztvárňují ve svých hrách. Kořátková (2005) uvádí, že televizní příběh je velmi silným impulsem pro okamžité přehrávání silně působících vjemů. Po programu, který obsahuje mnoho dominantních a akčních motivů, reaguje dítě většinou ihned. Právě proto by měli rodiče programy svým dětem podle jejich věku pečlivě vybírat.

5.4 Shrnutí

Hra dítěte ve věku 2-4 let, její podoba a vývoj, jsou ovlivňovány mnoha různými faktory. Mezi tyto faktory můžeme zařadit např. intelektuální vývoj dítěte, dětské myšlení s jeho specifickými znaky, vývoj sebepojetí a identity, anebo motivaci ke hře. Hra staršího batolete se postupně vyvíjí od prosté manipulace s předměty a experimentace ke hrám, ve kterých dítě stále častěji vyjadřuje své dojmy získané zvenčí. Dětská hra postupně přechází od napodobivé hry ke hře námětové, kdy děti již nejenom napodobují jednání dospělých či jiné své zkušenosti, ale přiřazují si role. Vstupování dítěte do role již vyžaduje od dítěte překročení hranic svého „já“, dítě se ve hře „stává“ někým jiným.

Námětová hra se objevuje okolo třetího roku dítěte. Na dospělých je, k plnému rozvoji napodobivých a námětových her, vytvořit vhodné herní prostředí. Jedná se o tematicky sladěné hračky v herní místnosti, které můžeme také nazvat „soubory“ a různé „koutky“, kde dětem „uděláme“ např. obchod, poštu atd., poskytneme potřebné tematické hračky a doplňky.

Náměty dílčích her dětí během volné hry jsou ovlivněny převážně rodinným prostředím, okolním světem a dětskou literaturou a médii. Jak otec, tak matka mají nezastupitelnou úlohu v rodině a dítě svými postoji, chováním a jednáním ovlivňují. Rozvoj a podoba tematických her je podle mého mínění spojena i s kvalitou rané interakce matka-dítě a s procesem „vyvazování“ dítěte ze symbiotické vazby na matku.

Na získávání poznatků o okolním světě se podílí dětské vnímání, které je zapojeno do jejich praktických i poznávacích činností. Na základě svých zkušeností děti rozšiřují a prohlubují své poznatky o věcech, lidech, jejich činnostech a okolních událostech. Tyto skutečnosti se později odrážejí v námětech jejich napodobivých a námětových her.

Dětská literatura obohacuje svými příběhy běžnou životní realitu dítěte a dává podněty ke hře. Velkým přínosem pro dítě jsou čtené příběhy, které pomáhají rozvíjet dětskou fantazii, umožňují mu vytvářet si obrazné představy a identifikovat se s hrdinou. Naopak příběhy v mediální podobě (v televizi, videozáznamech a počítačových programech) oslovují dítě odlišným způsobem. Na rozdíl od čteného příběhu se snaží u dítěte upoutat pozornost prostřednictvím nabídky maxima stimulů. Dítě zůstává na povrchu příběhu, zapamatovává si a napodobuje především nejvýraznější akce.

6 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.

6.1 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)

6.2 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 roditelích 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)

6.3 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	Tématická 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.

6.4 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.

6.5 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

7 CÍLE

1. Ověřit převažující způsob volné hry v procesu rané sekundární socializace dítěte mezi 2,5–4 roky v předškolním zařízení.
2. Ověřit, zda u chlapců a dívek bude ovlivněn výběr hračky v domácím i ve školním prostředí jejich pohlavím.
3. Zmapovat a ověřit vývoj napodobivé a námětové hry ve skupině 2,5–4letých dětí.

8 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.
- 2) Hypotéza vztahující se ke 2. cíli:
 - 2.1 Předpokládám, že výběr hračky bude již od staršího batolete ovlivněn pohlavím. S věkem se bude v tomto směru výběr hračky stále více vymezovat.
- 3) Hypotézy vztahující se k 3. cíli:
 - 3.1 Domnívám se, že po 3. roce dítěte dojde k výraznému nárůstu námětové hry oproti hře napodobivé.
 - 3.2 Předpokládám, že děti 2,5–3leté budou ve hře častěji vybírat své náměty z rodinného prostředí, děti po 4. roce budou vybírat náměty svých her a rolí z okolního světa, popřípadě zvířátek.
 - 3.3 Domnívám se, že děti okolo 4. roku jsou již schopny při hře dodržet svoji roli.
 - 3.4 Předpokládám, že 4leté děti jsou ve společné hře aktivní a dokáží uplatnit své náměty.

8.1 Použité metody

Výzkumné šetření realizované v homogenní skupině dětí, skupině A, je rozděleno do dvou částí:

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

Pro druhou část výzkumu byla použita metoda akčního průzkumu, který byl zaměřen na výběr hračky v rodinném prostředí. Průzkum jsem realizovala položením jedné otázky rodičům v písemné formě.

Pro výzkumné šetření realizované v homogenní skupině dětí, skupině B, byla zvolena metoda strukturovaného přímého a mnou herně nezúčastněného dlouhodobého pozorování volné hry homogenní skupiny dětí – skupiny B. Údaje o hře dětí byly zaznamenány ve sledovaném období do vytvořeného pozorovacího archu (viz příloha č. 5).

9 VLASTNÍ VÝZKUM

9.1 Výsledky z výzkumu diplomové práce

Ve výzkumném šetření realizovaném v rámci rigorózní práce byly využity některé poznatky publikované v diplomové práci (Masnerová, 2010). Jedná se o cíle a hypotézy, které svým obsahem navazují na následné prohloubené zkoumání hry v rámci rigorózní práce. Výsledky z pozorování volné hry homogenní dětské skupiny A v letech 2008 – 2010 tvoří informační kontext pro další zkoumání.

K rozšíření a prohloubení práce byly použity dva cíle diplomové práce a jejich hypotézy:

- cíl, který ověřuje převažující způsob volné hry v procesu rané sekundární socializace dítěte mezi 2,5–4 roky v předškolním zařízení a dvě hypotézy;
- cíl, který ověřuje výběr hračky podle pohlaví v domácím i školním prostředí a jedna hypotéza.

Cíle a hypotézy diplomové práce, které nebyly pro navazující výzkum stěžejními, nejsou v rigorózní práci zahrnuty. Výsledky, které se k těmto cílům a hypotézám vztahují, jsou však cennými poznatky a tvoří tato širší východiska pro dopracování dané problematiky v rigorózní práci:

- Ve výzkumném šetření v rámci diplomové práce bylo potvrzeno, že dítě v dětské skupině uspokojuje hra sama a nevyhledává kontakt s dospělým. Bylo zjištěno, že je-li dítě hrou plně uspokojeno a je-li začleněno ve hře s vrstevníky, nepotřebuje kontaktovat učitelku.
- Bylo zjištěno, že česky mluvící děti začínají okolo 4. roku věku při hře rozlišovat své vrstevníky podle jazyka. S českými dětmi komunikují v prostředí cizojazyčné mateřské školy česky, s jinojazyčnými anglicky.
- Bylo potvrzeno, že k převažující diferenciaci hry chlapců a dívek dochází okolo 4. roku dítěte. Do té doby není výběr hrového partnera při hře ovlivněn pohlavím.
- Bylo zjištěno, že společná hra dětí, které mají pravidelnou zkušenost s volnou hrou, je ve srovnání s dětmi s minimální zkušeností námětově bohatší a rozvinutější. Počet dětí ve vytvářených herních skupinách v průběhu hry je souměřitelný.
- Bylo potvrzeno, že ve skupině dětí, která má pravidelnou zkušenost s volnou hrou, se oproti skupině dětí s minimální zkušeností vyskytuje méně konfliktů. Děti první skupiny jsou při hře také spokojenější.

9.2 Navazující výzkum

Dlouhodobý výzkum byl postupně realizován v cizojazyčné mateřské škole (viz 6. kapitola) u dvou homogenních skupin dětí – skupiny A a B. Výzkumné šetření zpracované v rigorózní práci je rozděleno do tří částí. První část využívá poznatků získaných a publikovaných v diplomové práci (Masnerová, 2010). Druhá část je prohloubena o další, dosud nezpracované poznatky z pozorování volné hry dětské skupiny A, které se dotýkají problematiky napodobivých a námětových her dětí. Třetí část výzkumného šetření zahrnuje výsledky z pozorování volné hry homogenní dětské skupiny – skupiny B, kterou tvoří děti okolo čtvrtého roku věku.

V první části výzkumu jsem vycházela z poznatků z ročního pozorování volné hry dětí – homogenní skupiny A, které zahrnuje ověřování a zjišťování 1.–2. cíle a jejich hypotéz. Ověřování hypotézy 2.1 doplňuje dotaz pro rodiče, který se týká výběru oblíbených hraček v domácím prostředí.

Ve druhé části výzkumu čerpám z dalších důležitých poznatků ročního pozorování volné hry dětí homogenní skupiny A, které již nemohly být pro svoji obsáhlost v diplomové práci zpracovány. Těchto poznatků bylo využito především k ověření hypotézy 3.1 třetího cíle a také hypotézy 3.2 ke zjištění proměnlivosti námětů ve hře. Třetí část

výzkumu se vztahuje k 3. cíli a ověřování hypotéz 3.2, 3.3 a 3.4 a vychází z poznatků z půlročního pozorování volné hry homogenní dětské skupiny B.

K realizaci výzkumného šetření u homogenní skupiny A 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 byl dětem necháván co největší prostor k samostatnosti a vlastní volbě hračky i herního partnera. Většina hraček a herního materiálu byla dětem dostupná 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.

Druhá a třetí části výzkumného šetření sleduje především kvalitativní stránku hry – zastoupení napodobivé a námětové hry v průběhu jednotlivých etap, námět a roli ve hře a také fáze hry a aktivitu dítěte při hře. Pozorování volné hry skupiny B bylo započato v lednu 2012 u skupiny dětí věkového rozmezí 3,10–4,3 let a ukončeno v červnu 2012. Tato věková kategorie byla zvolena záměrně, děti svým věkem nepřímo „navazovaly“ na věk skupiny A, a to na období, kdy bylo pozorování volné hry skupiny A ukončeno. To mi umožnilo sledovat námět ve hře dětí i po čtvrtém roce věku. Způsob pozorování volné hry skupiny B probíhal obdobným způsobem jako u skupiny A, který je popsán výše.

9.3 Plán pozorování a jeho realizace

Pro první a druhou část navazujícího výzkumu – pozorování volné hry homogenní skupiny A – byly vytyčeny konkrétní cíle, vytvořen pozorovací arch a během sledovaného období zaznamenáván průběh volné hry každého dítěte z herní skupiny A. Záznamy v pozorovacích archích jsou v rigorózní práci využity k ověřování a zjišťování prvních dvou cílů a jejich hypotéz a také hypotéz 3.1 a 3.2 třetího cíle. Byla sledována tato kritéria: hra dítěte a její námět; 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. Sledovaná kritéria: jazyk, kontakt s učitelem, konflikty a spokojenost ve hře se vztahují k cílům a hypotézám ověřovaným v rámci diplomové práce. Některé údaje v pozorovacích archích jsou kvůli rychlosti vyplňování zaznamenány pomocí značek a číselných symbolů.

Při pozorování volné hry jsem zaznamenávala i situace a pokroky dětí, které mě

zaujaly nebo se nově objevily. Těchto poznatků využívám převážně v teoretické části rigorózní práce v oblasti vlastních zkušeností a názorů k podpoře teoretických údajů.

Sledované období jsem rozdělila do tří etap; v každé etapě bylo realizováno deset pozorování volné hry dětské homogenní skupiny A. První etapa zahrnuje období listopad 2008 – únor 2009, poté následuje dvoutměsíční 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. Volná hra byla zařazována 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 byl shromážděn rozsáhlý soubor pozorovacích archů. Jejich uveřejnění by zabralo více než 100 listů, a proto je vybrána k čerpání a vyhodnocení údajů v každé etapě pouze počáteční – první fáze, středová – druhá fáze a konečná – třetí fáze pozorování dané etapy.

Pro třetí část výzkumného šetření byly opět vytyčeny konkrétní cíle a vytvořen pozorovací arch. Podle sledovaných kritérií byly zaznamenávány všechny napodobivé a námětové hry, do kterých jednotlivé děti homogenní skupiny B během pozorování volné hry vstoupily. Do pozorovacích archů byla zaznamenávána tato kritéria: čas hry; námět hry; děti v herní skupině; role; dodržení role a fáze hry. Některé údaje jsou opět kvůli přehlednosti zaznamenány pomocí značek a číselných symbolů. Stejně jako u skupiny A jsem zaznamenala herní situace, které mě zaujaly nebo se nově objevily. Tyto poznatky využívám především k doplnění teoretické části rigorózní práce v oblasti vlastních zkušeností.

Sledované období je rozděleno do dvou etap: první etapa zahrnuje období leden – březen 2012, druhá etapa duben – červen 2012. Volná hra byla zařazována jedenkrát týdně po dobu přibližně 45 min. Frekvence pozorování je bohužel, více než u skupiny A, ovlivněna aktuálním programem mateřské školy, a to především v druhé etapě pozorování. Složení dětské herní skupiny ovlivňovala docházka dětí na určité dny a nemocnost.

9.4 Charakteristika dětských skupin

Výzkumné šetření bylo realizováno u dvou homogenních dětských skupin, skupiny A a skupiny B, u kterých jsem byla třídní učitelkou. Pozorování volné hry skupiny A bylo

započato v září 2008, a to u dětí, kdy většina z nich byla ve věku starších batolat. Výzkumné šetření u dětské skupiny B bylo započato v lednu 2012. Dětská skupina B byla další skupinou dětí, kterou jsem učila ihned po ukončení docházky dětí skupiny A, tedy ve školním roce 2010/2011.

9.4.1 Dětská skupina 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 slovíčka (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. Průběh adaptace sledované skupiny A na prostředí mateřské školy se nepřímo vztahuje k 1. a 2. cíli mého zkoumání, proto dále uvádím školní anamnézu jednotlivých dětí.

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?
- Hrál 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.

Brennan - 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.
- Brennan 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.
- Nevývolává 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.

9.4.2 Dětská skupina B

Děti, které tvořily skupinu B, byly děti z červené třídy, jejichž věk se na začátku sledovaného období (leden 2012) pohyboval v rozmezí od 3,9 let do 4,2 let. Většina dětí skupiny B začala svoji docházku do mateřské školy v září 2010, tedy ve věku starších batolat. Adrianka přišla do žluté třídy až v červnu 2011, ve věku 3,3 let. Skupinu B tvořilo osm dětí – pět dívek a tři chlapci; dvě dívky z Ukrajiny, ostatní děti byly české národnosti. Výzkumného šetření se účastnily tyto děti: Adrianka (česká národnost, 3,10 let), Aninka (česká národnost, 4,3 let), Amelie (ukrajinská národnost, 4,2 let), Emma (česká národnost, 3,10 let), Gita (ukrajinská národnost, 3,9 let), Arnošt (česká národnost, 3,9 let), Maty (česká národnost, 4,2 let), Michal (česká národnost, 3,10 let). Věk dítěte v závorce udává věk dosažený na počátku výzkumného šetření.

V době, kdy byl prováděn výzkum, se děti kromě Emmy a Michala znaly již z předchozího školního roku. Emma a Michal přišli do třídy až v září 2011 před svým čtvrtým rokem. Adaptace Emmy na nový kolektiv proběhla bez problémů, Michal byl ve svém chování k ostatním zdrženlivější. Ve sledovaném období již ostatní děti kontaktoval, i když se do společné hry dětí zapojoval méně často. Během výzkumného šetření byla většina dětí při hře k sobě přátelská, nekonfliktní. Pouze Adrianka vyvolávala častější konflikty, někdy byla k ostatním také agresivní. Ke konfliktům docházelo především tehdy, když byla v herní skupině přítomná Gita. Děvčátka si chtěla hrát se stejnými hračkami, docházelo k hádkám a tahanicím. V průběhu sledovaného období se toto nežádoucí

chování eliminovalo a obě dívky se naučily hezkým způsobem rozehrávat hry spolu i s ostatními dětmi. Výhodou pro navazování herních vztahů dětí skupiny B byla čeština, kterou děti při hře komunikovaly. Většina dětí byla české národnosti, dívky z Ukrajiny měly české paní na hlídání. Proto ostatním dětem rozuměly i se s nimi domluvíly. Jelikož většina dětí skupiny B navštěvovala v době realizace výzkumného šetření mateřskou školu již druhým rokem, neuvádím podrobnou školní anamnézu jako u skupiny A.

9.5 Charakteristika jednotlivých etap pozorování

9.5.1 Dětská skupina A

I. etapa (listopad 2008 – únor 2009)

S cíleným pozorováním volné hry dětí skupiny A 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 navzájem 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 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; také se objevují 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 nejsou v herním kontaktu (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 vrací 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.

9.5.2 Dětská skupina B

I. etapa (leden 2012 – březen 2012)

S cíleným pozorováním volné hry dětí skupiny B jsem začala v lednu 2012. Většina dětí se již znala z předchozího školního roku, ze žluté třídy. Volná hra byla ve žluté třídě pravidelně začleňována do našeho třídního programu, děti byly na sebe zvyklé a „sehrané“. Od začátku sledovaného období se děti při volné hře čteně kontaktují, vytvářejí se herní skupiny. Některé děti hru ostatních nejdříve pozorují, než se k nim připojí nebo si hrají samostatně. Na začátku sledované etapy převažuje hra napodobivá, u námětových her vstupují do rolí pouze některé děti a role rychle střídají. Ke konci sledované etapy (březen) již děti čteně rozehrávají námětové hry, do kterých se většinou všechny zapojují, rozrůstá se také spektrum různých rolí. Často se stává, že děti určují ostatním role: „Ty budeš to a já to...“. Dítě však většinou navrženou roli odmítá. Náměty her a role v herních skupinách se často opakují – jak během daného pozorování, tak i při dalších herních příležitostech. Dítě se po celý herní čas vrací ke své roli, do které vstoupilo během jedné námětové hry. Děti spojují v námětech svých her nelogické znaky a role mnohokrát neodpovídají námětu hry. Ve hře na zvířátka se např. vyskytuje maminka a policista; ve hře na letadlo zase kočka. Děti si dávají i role pro opačné pohlaví. Rozehrané námětové hry jsou často velmi „živelné“, děti se překřikují, jak do hry chtějí vnést právě svůj nápad.

II. etapa (duben 2012 – červen 2012)

V této etapě již od počátku herního času převažují hry námětové, do kterých vstupují většinou všechny přítomné děti a setrvávají v nich po celý herní čas. Hra dětí se obohacuje o nové herní prvky, je více rozmanitá, děti se „drží“ déle jednoho námětu a nepřebíhají k

jinému. Mízí „živelnost“ a neorganizovanost. Děti si udílejí role, které se podle mého názoru více než v první etapě rozrůstají o nové přívlastky (např. velká silná maminka, maminka bílý kocourek). Děti stále často napodobují role ostatních, ke stejné roli se vrací v průběhu celého herního času i při dalších herních příležitostech. Na rozdíl od první etapy se již domlouvají, na co si budou hrát a o svých rolích diskutují. Děti již také přijímají navržené role jiným dítětem a po určité době v ní setrvávají. Velmi často se ještě stává, že v zápalu hry na své role zapomínají a v průběhu dalších her se k nim vrací. Stále, i když méně často než v první etapě, se ve hrách objevují role, které nekorrespondují s jejich námětem.

9.6 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, která je zvýrazněna v záznamové oblasti „hra“ tučným písmem, je považována hra, kdy jsou tři a více dětí v interakci. Hrou nazývám podle Severové (1982) i prohlížení knížek (estetické hry – percepční) a kreslení a modelování (tvořivé hry). Tyto herní aktivity jsou zaznamenány v záznamové oblasti „hra“. Do záznamové oblasti „hra“ jsou zahrnuty i krátké manipulace s hračkami. Herní situace, které vyžadovaly 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 jsou zpracovány ve vztahu k ověřovaným hypotézám a na základě sledovaných kritérií do pomocných tabulek a grafů a jsou použity k vyhodnocení jednotlivých etap sledovaného období:

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

Postup při zpracování údajů: Využívám údaje z pozorování volné hry z 24. 11. 2008. Do tabulky č. 2 jsou zaznamenány herní skupiny dětí, které během pozorování vstoupily do hry paralelní, ve dvojici nebo hry společné a také délka trvání jednotlivých herních interakcí. Celkový čas her je procentuálně vyjádřen po jednotlivých kategoriích.

Ověření hypotézy 1.2 vychází ze záznamových oblastí „hra“, „čas“, „partner“, „typ

hry“; dále ze školní anamnézy a údajů o věku dítěte.

Postup při zpracování údajů: Ze záznamových archů I.–III. etapy byla v jednotlivých fázích pozorování volné hry sečtena doba, po kterou dítě vstupovalo do her individuálních, paralelních, her ve dvojici a her společných. Celkový čas strávený u jednotlivých typů her je vyjádřen procentuálně.

Ověření hypotézy 2.1 vychází ze záznamových oblastí „hračka a podrobnosti o hře“ a akčního průzkumu pro rodiče.

Postup při zpracování údajů: Hračky, se kterými si děti během výzkumného šetření hrály, jsem podle vlastního uvážení rozdělila do tří kategorií: hračky pro chlapce, pro dívky a hračky nevyomezené. Hračky vybírané chlapci a vybírané dívkami byly podle zvolených kategorií v jednotlivých etapách a fázích rozčleněny a procentuálně vyhodnoceny. Obdobným způsobem bylo postupováno i při výběru hračky v domácím prostředí.

Ověření hypotézy 3.1 vychází ze záznamových oblastí „hra“, „čas“, „hračka a podrobnosti o hře“, „řeč“ a údajů o věku dítěte.

Postup při zpracování údajů: Do tabulek č. 3/1–8 řazených v příloze č. 3 byly zaznamenány napodobivé a námětové hry, do kterých děti skupiny A v jednotlivých fázích pozorování vstupovaly, délka jejich trvání a celkový čas hry. Délka trvání všech napodobivých a námětových her byla po jednotlivých fázích vzhledem k celkovému času hry procentuálně vyjádřena. Z šetření jsem vynechala Dorku a Jianana, jinojazyčné děti, u kterých by bylo obtížné, kvůli neporozumění jazyku, sledovat vstupování do role.

Ověření první části hypotézy 3.2 vychází ze záznamových oblastí „hra“, „čas“, „hračka a podrobnosti o hře“, „řeč“ a údajů o věku dítěte.

Postup při zpracování údajů: Napodobivé a námětové hry, do kterých děti během pozorování vstupovaly, jsem podle svého uvážení rozdělila do pěti kategorií: hry z rodinného prostředí; z okolního světa; hry na zvířátka; náměty z televizních pořadů a dětské literatury; náměty z řízené činnosti v MŠ. Hry rozehrávané dětmi byly v jednotlivých etapách podle zvolených kategorií rozčleněny do tabulek a procentuálně vyhodnoceny.

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.

V příloze č. 3 jsou řazeny tabulky, které zaznamenávají zastoupení napodobivé a námětové hry dětí skupiny A v průběhu I.–III. etapy (tabulky č. 3/1–8).

Příloha č. 4 zahrnuje tabulku a grafy uvádějící podíl a průběh napodobivé a námětové hry dětí skupiny A v celkovém čase hry v I.–III. etapě (tabulka č. 4/1, grafy č. 4/1–8).

Čísla ve všech tabulkách jsou zaokrouhlena 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

9.6.1 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 realizovaných během I. etapy byl vybrán k vyhodnocování počáteční pozorovací arch (z 24. listopadu – 1. fáze), pozorovací arch ze středu sledované etapy (z 8. ledna – 2. fáze) a konečný pozorovací arch (z 18. února – 3. fáze). Údaje byly zpracovány do tabulek č. 1/1–16, které jsou řazeny v příloze č. 1.

V listopadu 2008, kdy bylo započato výzkumné šetření volné hry skupiny A, 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 9.4.1.

Kritéria, která byla sledována a která se vztahují k ověřovaným hypotézám 1.1 a 1.2 byla hlediska, **kdy dojde mezi dětmi k navazování prvních herních vztahů a jak se bude hra s věkem dítěte proměňovat.** 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. Volná hra byla sledována 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 nádobíčko, 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 je zde zohledňována kromě hry ve dvojici a hry společné i hra 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. 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 – ve třetí fázi pozorování – vytvořily během hry 5x dvojice a 4x trojice.

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 %.

Dalším sledovaným kritériem, které se vztahuje k ověřované hypotéze 2.1, 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. Bylo sledováno, jaké hračky si při hře vybírají chlapci a jaké dívky. Hračky byly v každé fázi pozorování volné hry souhrnně rozčleněny do tabulek – zvlášť hračky vybírané chlapci (tabulka č. 4) a zvlášť vybírané dívkami (tabulka č. 5). Výběr hraček chlapců i dívek byl v každé fázi pozorování procentuálně vyhodnocen. Na konci tabulky je uvedeno celkové procentuální vyhodnocení výběru hraček chlapci i dívkami za celou sledovanou etapu. To vyjadřuje také graf č. 1 a 2. Stejným postupem je vyhodnocena i II. a III. etapa.

Většinu hraček, se kterými si chlapci během I. etapy hráli, tvořily hračky nevyomezené 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 nevyomezené 38,9 %. Při celkovém vyhodnocení výběru hraček v I. etapě je téměř srovnatelný výběr hraček pro chlapce (zastoupen 40,5 %) a hraček nevyomezených pohlavím (45,2 %). Hračky pro dívky byly za celou etapu vybírány z 14,3 % (graf č. 1).

Tabulka č. 5 uvádí, jaké hračky si během sledovaného období vybíraly **dívky**. Největší podíl tvoří hračky nevyomezené pohlavím; v 1. fázi pozorování představují 54,3 % a ve 3. fázi 57,1 % z celkového výběru hraček. Na počátku I. etapy výzkumného šetření si děvčata vybírala „dívčí“ hračky pouze z 20 %, hračky pro chlapce z 25,7 %. Na konci etapy, ve 3. fázi pozorování, 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 nevyomezené pohlavím**, a to z 56,5 %. Hračky pro chlapce tvořily 30,6 % a hračky určené dívkám 12,9 % z výběru všech hraček (graf č. 2).

Z dalších kritérií, která byla při výzkumném šetření sledována, bylo **zastoupení napodobivé a námětové hry v celkovém čase volné hry dětí**. Sledování tohoto kritéria se vztahuje k ověřování hypotézy 3.1. Bylo zkoumáno, kdy děti skupiny A začnou vstupovat

do her námětových a jak se podíl tematických her bude vzhledem k celkovému času hry proměňovat. Výčet námětových a napodobivých her rozehrávaných jednotlivými dětmi, délku jejich trvání a celkový čas hry v pozorováních I.–III. etapy zaznamenávají tabulky č. 3/1–8, které jsou řazeny v příloze č. 3. Délka trvání všech napodobivých a námětových her, do kterých jednotlivé děti vstupovaly, je vyjádřena po fázích a vzhledem k celkovému času hry procentuálně. Údaje šetření zaznamenává tabulka č. 4/1 a grafy č. 4/1–8 v příloze č. 4. Obdobným způsobem je vyhodnocena také II. a III. etapa výzkumného šetření.

V 1. a 2. fázi pozorování volné hry rozehrávaly děti **pouze hry napodobivé**. V první fázi, kdy věk dětí kromě Vašika (3,7 let) nedosáhl třetího roku, vstupují do napodobivé hry všechny děti herní skupiny. Jak lze vysledovat z tabulky č. 4/1, čas napodobivých her vyplňoval u všech dětí okolo 30 % celkového času hry. Např. Anetka (2,7 let) strávila v napodobivé hře 15 min ze 45 min celkového herního času, vyčísleno procentuálně: 33,3 % (tabulky č. 3/1, 4/1). Ve 2. fázi pozorování klesá u všech dětí zastoupení her napodobivých v celkovém čase hry (tabulka č. 4/1) ve prospěch her jiného charakteru (dělení her popisuje kapitola 2.1). Některé děti vstupují do napodobivých her pouze minimálně. Anetka (2,9 let) si z 55 min celkového času hry hraje pouze 4 min na letadlo, napodobivá hra vyplňuje 7,3 % celkového herního času. Napodobivá hra Laury (3,1 let) vyplňuje 5,5 % herního času, kdy ve hře na letadlo strávila 3 min. Děvčátka se ve 2. fázi pozorování věnují jiným hrám, jako např. hře s puzzlemi, kostkami, legem a vybarvování obrázku.

Ve 3. fázi pozorování již Anetka (2,10 let), Oliver (3,1 let) a Vašík (3,10 let) vstupují do **námětové hry**, která trvá 5 min a představuje 11,1 % z celkového času hry (45 min). Děti si hrají na maminku a dva tatínky a rozehrávají hru na domácnost. Všechny děti, kromě Grace (2,11), vstupují ve 3. fázi pozorování také do her napodobivých. Napodobivé hry vyplňují u Anetky 17,8 %, Olivera 15,6 %, Brennana (3,6 let) 11,1 % a Vašika 35,6 % herního času (tabulka č. 4/1).

Výsledky dalšího sledovaného kritéria, které ověřují první část hypotézy 3.2, **výběr napodobivých a námětových her dětí podle tématu**, zaznamenává tabulka č. 6 a graf č. 3. Náměty her lze vysledovat také z tabulek č. 3/1–8 v příloze č. 3. Napodobivé a námětové hry, do kterých děti během I. etapy vstupovaly, jsem podle svého uvážení rozčlenila do pěti kategorií: hry z rodinného prostředí; z okolního světa; hry na zvířátka; náměty z televizních pořadů a dětské literatury; náměty z řízené činnosti v MŠ. Četnost zastoupení her v jednotlivých kategoriích bylo procentuálně vyhodnoceno. Obdobným

způsobem bylo postupováno i u vyhodnocení námětu her II. a III. etapy.

V průběhu I. etapy rozehrávaly děti **nejvíce hry z rodinného prostředí**. Hrají napodobivé hry v kuchyňce, sledují televizi, spí a probouzí se, mají piknik; ve 3. fázi pozorování se objevuje námětová hra na tatínky a maminku. Hry z rodinného prostředí jsou zastoupeny 53,3 %. Již méně často se v dětských hrách objevují náměty z okolního světa. Děti „létají“ ve třídě letadlem, hrají si na doktora, chlapci rozehrávají napodobivé hry s náradím. Hry z okolního světa tvoří 20 % her všech kategorií. Zastoupení her na zvířátka a her odrážejících náměty z řízené činnosti v MŠ je souměřitelné. Hry na zvířátka tvoří 5,4 %; hry z řízené činnosti 6,7 % všech her. Hry inspirované televizním vysíláním a dětskou literaturou jsou zastoupeny 10,3 %. Děti „v televizi“ sledují Bořka stavitele, večerníček, rozehrávají napodobivou hru na večerníčka. Společné hry dětí jsou často „živé“, děti běhají po třídě a křičí. Náměty her se rychle proměňují a znovu opakují.

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	5	21,3
	AGLVO	8	

Tabulka č. 2

Herní interakce dětí

	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

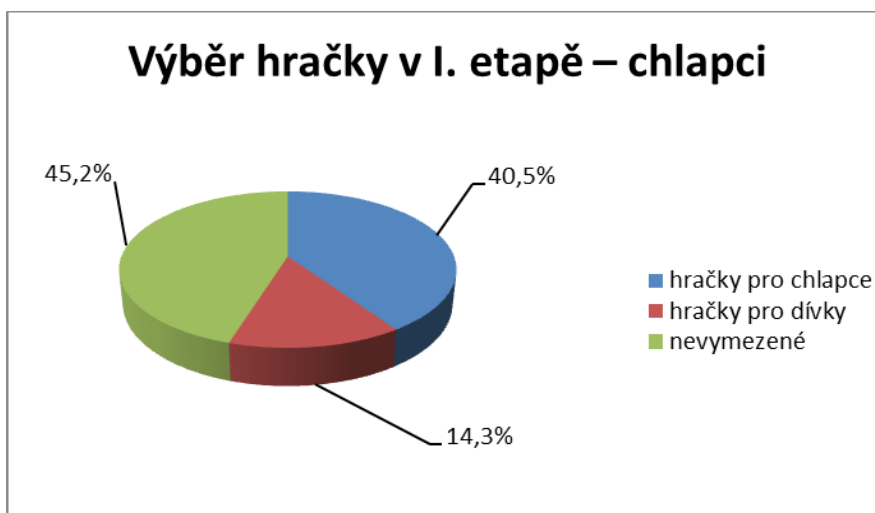
Tabulka č. 3

Výběr hraček v předškolním zařízení podle pohlaví**Chlapci**

	hračky pro chlapce	hračky pro dívky	hračky nevyomezené pohlavím
24. 11. 2008	auto auta náradí 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 knihy knihy podložka dřevěné korálky figurky knihy

%	50,0	11,1	38,9
celkový podíl vybíraných hraček	40,5 %	14,3 %	45,2 %

Tabulka č. 4



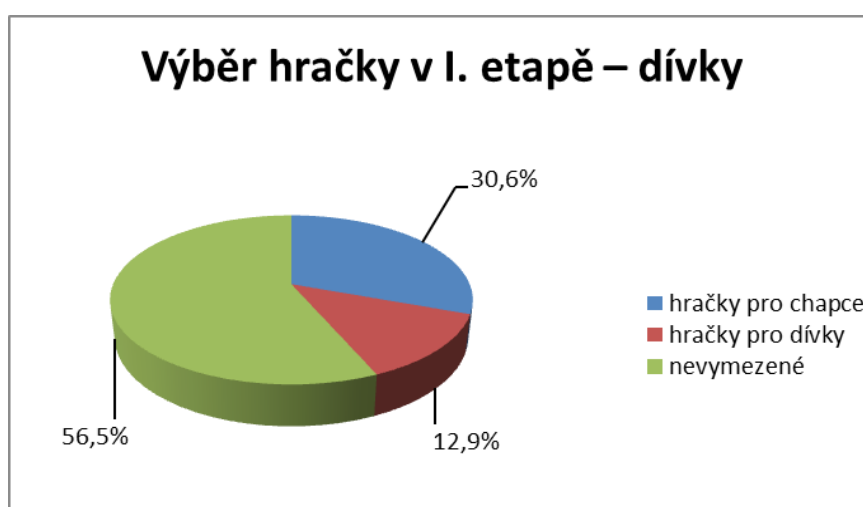
Graf č. 1

Dívky

	hračky pro chlapce	hračky pro dívky	hračky nevymezené pohlavím
24. 11. 2008	motorka auto auto auto auto auto auta auto auto	nádobíčko nádobíčko nádobíčko kočárek nádobíčko kočárek nádobíčko	modelína figurka 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 %	56,5 %

Tabulka č. 5



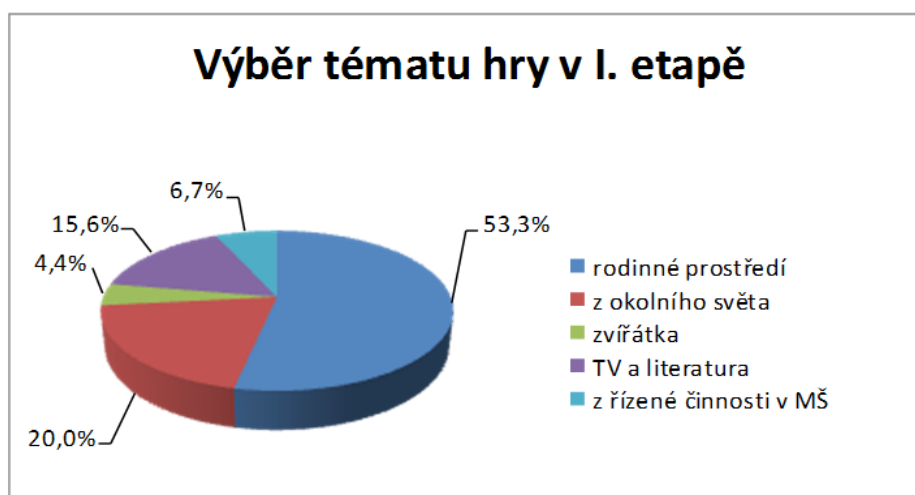
Graf č. 2

Výběr tématu napodobivých a námětových her skupiny A

	věk (let)	rodinné prostředí	z okolního světa	zvířátka	TV a literatura	z řízené činnosti v MŠ
Anetka	2,7–2,10	sleduje televizi jde spát s nádobíčkem jde spát s kočárkem, na maminku a tatínky	na letadlo na doktora		na večerníčka, sleduje večerníček	na déšť
Grace	2,8–2,11	s nádobíčkem sleduje televizi s kočárkem s panenkou				na déšť
Laura	2,11–3,1	s nádobíčkem sleduje televizi jde spát jde spát	na letadlo		kolo, kolo mlýnský, sleduje večerníček	na déšť

		na piknik				
Oliver	2,10–3,1	sleduje televizi na spánek na spánek, na tatínky a maminku	s náradím na letadlo	na pejsky	na večerníčka, sleduje Bořka stavitele	
Brennan	3,5–3,6	s kočárkem a panenkou	na schovávanou			
Vašík	3,7–3,10	na spánek sleduje televizi na domácnost, na tatínky a maminku	s náradím na doktora na závody	na pejsky	na večerníčka	
%		53,3	20	4,4	15,6	6,7

Tabulka č. 6



Graf č. 3

9.6.2 Vyhodnocení II. etapy

Pozorování volné hry dětí skupiny A ve II. etapě bylo realizováno v období duben 2009 – červen 2009. Pozorovací archy, které zahrnují tři fáze pozorování volné hry na začátku, ve středové části a na konci sledované etapy (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 (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, které se vztahují k ověřované hypotéze 1.2, 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).

Sledování výběru hraček podle pohlaví se vztahuje k ověřované hypotéze 2.1. Hračky, které si během hry vybírali **chlapci**, uvádí tabulka č. 9. Při celkovém procentuálním vyhodnocení za celou etapu stále **převažují hračky nevymezené pohlavím**, které tvoří z celkového výběru 51,6 %. Hračky pro chlapce byly vybírány z 29 %, hračky orientované na dívky volili hoši při hře z 19, 4 % (graf č. 4).

Hračky nevymezené pohlavím byly za celou II. etapu nejvíce vybírány i dívkami a tvoří 52,4 % z výběru všech hraček (tabulka č. 10, graf č. 5). Při 2. fázi pozorování volné hry volily však dívky více hraček určených dívkám, a to z 50 %. Hračky nevymezené 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.

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 z 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 piknik a oslavu, hrají si na princezny. Od května si začaly mladší děti (Anetka – 3,1 let, Laura – 3,4 let) mezi sebou dávat role. Mezi oblíbené hry této etapy patří i hra

s plyšovými hračkami, které děti rozhazují po koberci a pak si na ně lehají.

Tabulky a grafy uvádějící **zastoupení a vývoj napodobivých a námětových her dětí v celkovém čase hry** se vztahují k ověřované hypotéze 3.1. Jsou řazeny v příloze č. 3 a příloze č. 4. **V 1. a 2. fázi** pozorování rozehrávají děti **pouze hry napodobivé**. Oproti 1. fázi se ve 2. fázi pozorování zastoupení napodobivých her u všech dětí kromě Brennana zvyšuje. Anetka (3,1 let) strávila ve 2. fázi pozorování v napodobivé hře 36 min ze 45 min herního času, tj. 80 % herního času. V 1. fázi vyplňovala Anetky napodobivá hra pouze 24,4 % herního času (tabulka č.3/1, 4/1). Ke zvýšení podílu napodobivé hry došlo také u Grace (3,2 let) – z 11,1 % v 1. fázi pozorování na 40 % ve 2. fázi pozorování (tabulka č. 3/2, 4/1) a Olivera (3,4 let) – z 13,3 % v 1. fázi pozorování na 20 % ve 2. fázi pozorování (tabulka č. 3/5, 4/1). Laura (3,4 let) strávila v napodobivých hrách druhé fáze 77,8 % (tabulka č. 3/3, 4/1) a Vašík (4 roky) 66,4 % herního času (tabulka č. 3/7, 4/1).

Ve 3. fázi pozorování dochází u Anetky (3,2 let), Laury (3,5 let) a Mayi (3,4 let) k úbytku her napodobivých ve prospěch **hry námětové**, která trvá 20 min. Děvčátka si dávají role a rozehrávají hru na čarodějnici. Anetka začaruje Lauru do kočky a čarodějnice: „Čáry, máry, ať je z tebe čarodějnice.“ Laura ihned reaguje: „Já jsem zlá čarodějnice...“ Maya vstupuje do role kočky a pejska. Námětová hra u Anetky a Laury představuje 44,4 % z celkového herního času, u Mayi 42,2 %. Děvčátka strávila v napodobivé hře 13,3 %, tj. 6 min ze 45 min herního času (příloha č. 3, tabulka č. 4/1). Grace (3,3 let), u které se ve 3. fázi námětová hra nevyskytla, strávila oproti děvčátkům v napodobivých hrách více času – 37,8 %, Oliver (3,5 let) a Vašík (4,2 let) však pouze 2,2 %. Většinu herního času chlapců vyplňuje hra s mozaikou.

Tabulka č. 11 a graf č. 6 uvádí **výběr tématu napodobivých a námětových her dětí**. Sledování tohoto kritéria se vztahuje k ověřování první části hypotézy 3.2. **Ve II. etapě jsou nejvíce zastoupeny hry inspirované okolním světem**, a to z 38,2 %. Na rozdíl od první etapy se zvyšuje i zastoupení her ovlivněných náměty z předchozí řízené činnosti v mateřské škole. Tyto hry představují 23,6 %. Děti čerpají herní prvky z písničky o počasí, která se zpívala během ranního kruhu; schovávají se pod stůl a zase vylézají, křičí „prší“, „neprší“. Ve volné hře z 18. června děti opakují námět z předchozí tematické lekce. Hrají si na den a noc, běhají okolo místnosti a volají „day time“, lehají na koberec a křičí „night time“. Hry ovlivněné domácím prostředím jsou zastoupeny 16,4 %, hry na zvířátka a hry čerpající náměty z TV a literatury 10,9 %. Náměty her se opakují i v dalších dnech pozorování volné hry.

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

Herní interakce dětí

	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

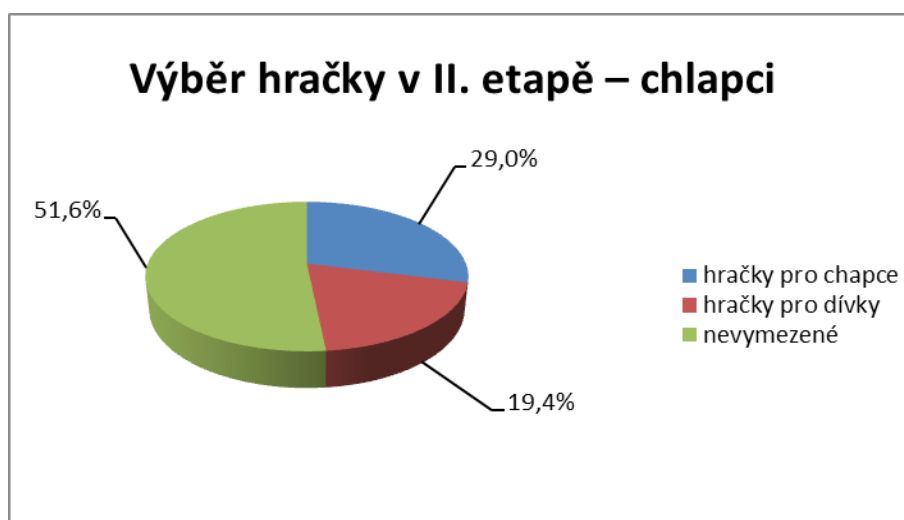
Výběr hraček v předškolním zařízení podle pohlaví

Chlapci

	hračky pro chlapce	hračky pro dívky	hračky nevyomezené pohlavím
6. 4. 2009	auto auta		knihy knihy

	auta auto auto		knihy
%	62,5	0,0	37,5
7. 5. 2009	auto nářadí	nádobičko kočárek postýlka nádobičko	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

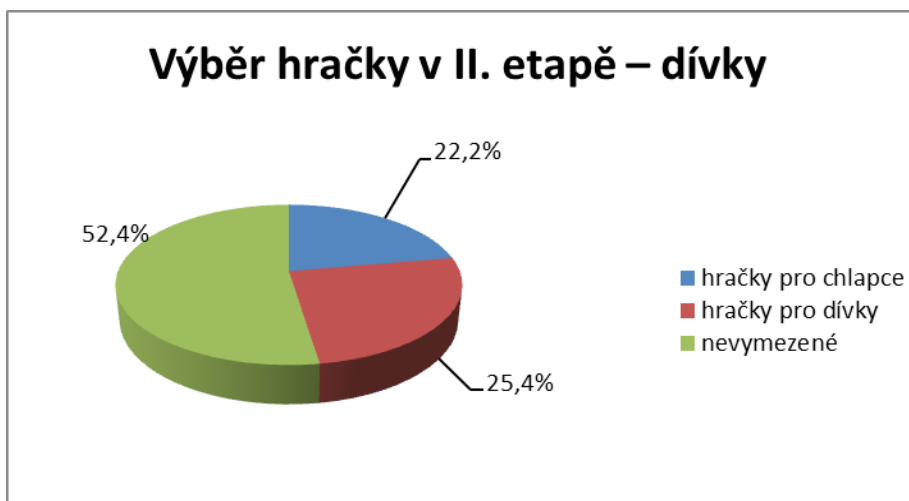


Graf č. 4

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

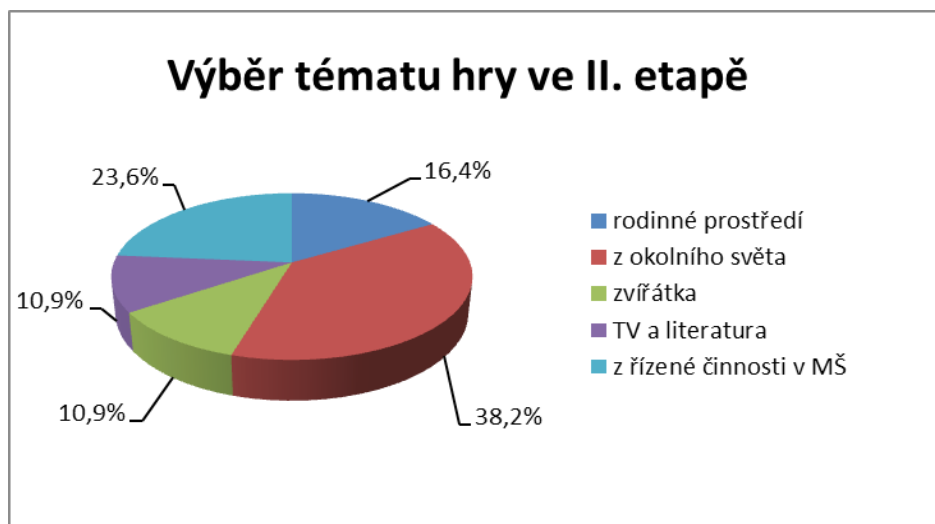


Graf č. 5

Výběr tématu napodobivých a námětových her skupiny A

	věk (let)	rodinné prostředí	z okolního světa	zvířátka	TV a literatura	z řízené činnosti v MŠ
Anetka	3,0–3,2	na domácnost na piknik	na farmu na školku cesta do Afriky na doktora na letadlo jde na procházku na oslavu	na kočku na pejska	na čarodějnici	na den a noc prší, neprší na den a noc
Grace	3,1–3,3	s panenkou s panenkou na piknik	tancuje na oheň jde na procházku			na den a noc
Laura	3,4–3,5	na domácnost s nádobíčkem	cesta do Afriky na letadlo jde na procházku	na kočku	na čarodějnici na strašidlo na prince	na den a noc prší, neprší na den a noc na den a noc
Maya	3,2–3,4		na školku tancuje	na kočku na pejska		na den a noc na den a noc
Oliver	3,3–3,5	na piknik	vyrábí zmrzlinu s nářadím na farmu	na lva	na strašidlo	na déšť
Brennan	3,8–3,9		na popeláře			
Vašík	4,0–4,2	na piknik	cesta do Afriky na letadlo		na strašidlo	na déšť na déšť
%		16,4	38,2	10,9	10,9	23,6

Tabulka č. 11



Graf č. 6

9.6.3 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 Honzika, kterého děti ihned přijaly mezi sebe.

Při vyhodnocování III. etapy bylo čerpáno z údajů v tabulkách č. 1/38–55, které zahrnují 3 fáze pozorování volné hry realizované 2. listopadu, 3. prosince a 23. února. Při zpracování dat do pomocných tabulek a grafů bylo postupováno 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“ 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 napodobivých a námětových hrách si děti hrají např. na doktora, na různá zvířátka, na masáž; velmi často na rodinu – maminku, tatínka, sestru a bratra. 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 vrací ke své původní

činnosti.

Jako v předchozích etapách bylo sledováno kritérium vztahující se k ověřování hypotézy 1.2, které zkoumá hledisko proměny a vývoje hry jednotlivých dětí v průběhu výzkumného šetření. Do jednotlivých herních skupin se ve III. etapě 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 celkového času jeho 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).

Sledování výběru hraček podle pohlaví se vztahuje k ověřované hypotéze 2.1. **Při výběru hračky 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 III. etapy. Ve 3. 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. 7).

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. 8).

Oproti předchozím etapám se také u jednotlivých dětí **zvyšuje zastoupení námětových her v celkovém čase hry**. Sledování podílu napodobivých a námětových her v celkovém herním čase se vztahuje k ověřování první části hypotézy 3.2. Ze šesti dětí tvořících herní skupinu vstupují v 1. fázi pozorování do námětové hry čtyři děti: Laura (3,10 let), Maya (3,8 let), Oliver (3,10 let) a Honzík (2,11 let). Děti se „stávají“ pejskem, kočičkou nebo koníkem, Oliver „je“ prodavačem hamburgerů. Námětová hra Laury a Mayi tvoří 34,5 % z celkového času hry, u Olivera a Honzíka okolo 20 %. **Děti současně rozehrávají i napodobivé hry**. Grace (3,8 let) a Anetka (3,7 let) v 1. fázi rozehrávají pouze hry napodobivé (příloha č. 3, tabulka 4/1).

Ve 2. fázi pozorování vstupují do napodobivých i námětových her opět všechny

děti aktuální herní skupiny. Největší zastoupení napodobivých her jsem zaznamenala u Olivera (3,11 let) a Anetky (3,8 let). Vyplňovaly 57,5 % a 60 % jejich herního času. Napodobivá hra ostatních dětí představuje okolo 30 % herního času. V námětové hře na maminku a tatínka strávila Grace (3,9 let) 65 %, Anetka a Oliver 25 % herního času. U Laury (3,11 let) a Honzíka (3 roky) je zastoupena námětová hra 12,5 % a 17,5 %.

Ve 3. fázi pozorování vstupují tři děti ze čtyř do hry napodobivé, námětovou hru jsem během pozorování nezaznamenala. U Anetky (3,10 let) vyplňují napodobivé hry 50 %, u Grace (3,11 let) 46 % a u Honzíka (3,3 let) 30 % herního času (příloha č. 3, tabulka 4/1).

Ve III. etapě si děti ve svých napodobivých a námětových hrách **nejvíce vybírají témata z rodinného prostředí** (tabulka č. 16, graf č. 9) a tvoří 46,6 % všech rozehraných tematických her. Sledování tohoto kritéria se váže k ověřování první části hypotézy 3.2. Děti si pro sebe navzájem vaří, připravují snídani, myjí nádobí, rozehrávají hry na tatínka a maminku. V oblíbenosti je i hra na domeček, kdy stavějí „domečky“ nebo ohrádky ze židlí a hra v kuchyňce. Hry z okolního světa jsou zastoupeny 24,1 %, děti rozehrávají hry na doktora, na školu, Honzík „chodí“ na fotbal. Oproti předchozím etapám dochází ke zvýšení podílu her na zvířátka, která představují 18,9 %. U her inspirovaných TV a literaturou a náměty z řízené činnosti jsem oproti minulým etapám zaznamenala pokles – jsou zastoupeny pouze 6,9 % a 3,5 %.

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

Herní interakce dětí

	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 5 14 10 15 3 5	100,0	HJOAG	5	5,4
celk. čas herních interakcí		68			86			92	

Tabulka č. 13

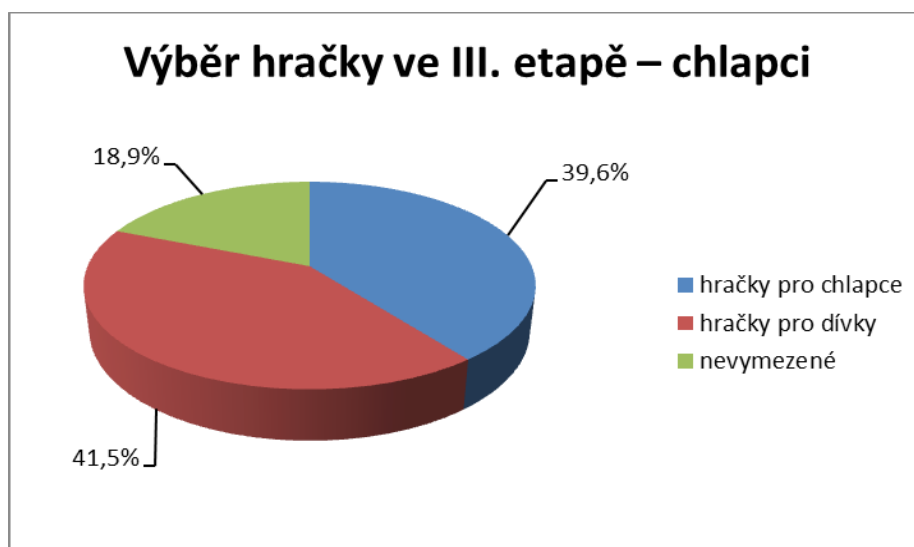
Výběr hraček v předškolním zařízení podle pohlaví

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	náradí autodráha	nádobíčko kuchyňka	prstoví maňasci plyšová hračka

	auta autodráha auta auto	makety potravin kuchyňka nádobičko kuchyňka kuchyňka nádobičko makety potravin nádobičko makety potravin	modelína knihy prstoví maňasci modelína plyšová hračka prstoví maňasci prstoví maňasci
%	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



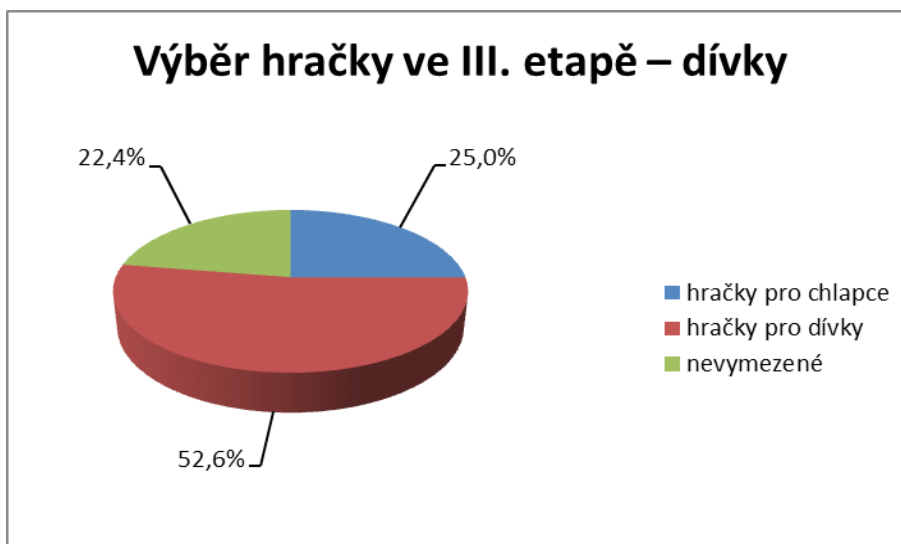
Graf č. 7

Dívky

	hračky pro chlapce	hračky pro dívky	hračky nevymezené pohlavím
2. 11. 2009	auta autodráha auta autodráha auta garáž autodráha auta	kuchyňka nádobičko makety potravin nádobičko makety potravin kuchyňka kuchyňka nádobičko	plyšové hračky plyšová hračka modelína plyšové hračky plyšová hračky kniha modelína modelína

	autodráha	makety potravin panenka žehlička nádobičko kuchyňka nádobičko makety potravin	figurky zvířátek
%	27,3	45,5	27,3
3. 12. 2009	nářadí autodráha auta	panenky kuchyňka nádobičko makety potravin kuchyňka nádobičko panenky kuchyňka nádobičko vanička makety potravin panenky nádobičko panenky kočárek nádobičko 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



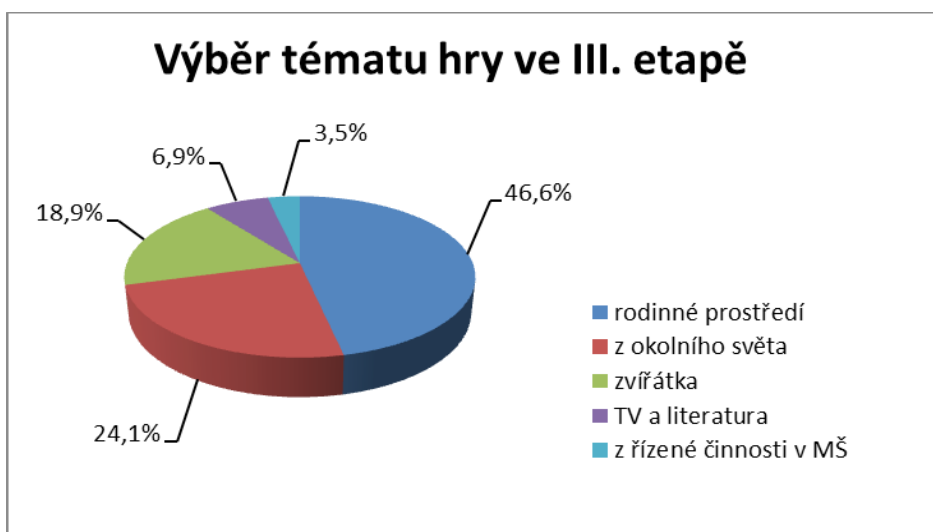
Graf č. 8

Výběr tématu napodobivých a námětových her skupiny A

	věk (let)	rodinné prostředí	z okolního světa	zvířátka	TV a literatura	z řízené činnosti v MŠ
Anetka	3,7–3,10	na piknik na snídani na domeček na domeček v kuchyňce v kuchyňce	na doktora na školu	na pejska	na mořskou obludu	
Grace	3,8–3,11	na piknik na domeček na maminku v kuchyňce na mámu a tátu na mámu a tátu v kuchyňce	na divadlo			
Laura	3,10–3,11	na piknik na maminku na piknik na domeček	na doktora na školu	na koníka na pejska	na mořskou obludu	na bouřku
Maya	3,8	na piknik na piknik	na doktora na mašinku	na pejska na koníka na kočičku		
Oliver	3,10–4,1	na piknik na domeček na bráchu na domeček v kuchyňce	na doktora na školu na vlak na prodavače	na pejska	na mořskou obludu	
Honzík	2,11–3,3	na domácnost na piknik na domeček	na doktora na školu jde na fotbal	na koníka na kočičku na pejska	na mořskou obludu	na bouřku

				na pejska		
%		46,6	24,1	18,9	6,9	3,5

Tabulka č. 16



Graf č. 9

9.7 Výběr hračky v domácím prostředí – dotaz pro rodiče

V průběhu prvního i druhého školního roku, kdy byl výzkum volné hry dětí skupiny A realizován, byli rodiče dotázáni, s jakými nejoblíbenějšími hračkami si jejich dítě doma hraje. Akční průzkum měl pomoci při ověření hypotézy 2.1, 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 průběhu III. etapy pozorování (v únoru 2010) a zúčastnilo se ho 7 rodičů.

9.7.1 Vyhodnocení dotazu pro rodiče

Při vyhodnocování akčního průzkumu bylo postupováno obdobně jako při zpracování údajů o výběru hračky podle pohlaví v pozorováních volné hry I.–III. etapy. Základ tvořilo rozdělení hraček, stejné jako při pozorování volné hry dětí v předškolním zařízení: hračky pro chlapce, hračky určené dívkám a nevyomezené 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 byl při obou šetřeních zohledňován souhrnně, zvlášť pro chlapce, zvlášť pro dívky. Údaje 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.

Během I. etapy si chlapci v domácím prostředí volili hračky pro chlapce z 65 %,

hračky určené dívkám si nevybírali žádné. Hračky nevyomezené 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 nevyomezené pohlavím volily z 64 % (tabulka č. 18).

V období III. etapy upřednostňovali chlapci v domácím prostředí hračky určené chlapcům, a to z 60 %. Nevyomezené 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 %, nevyomezené 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

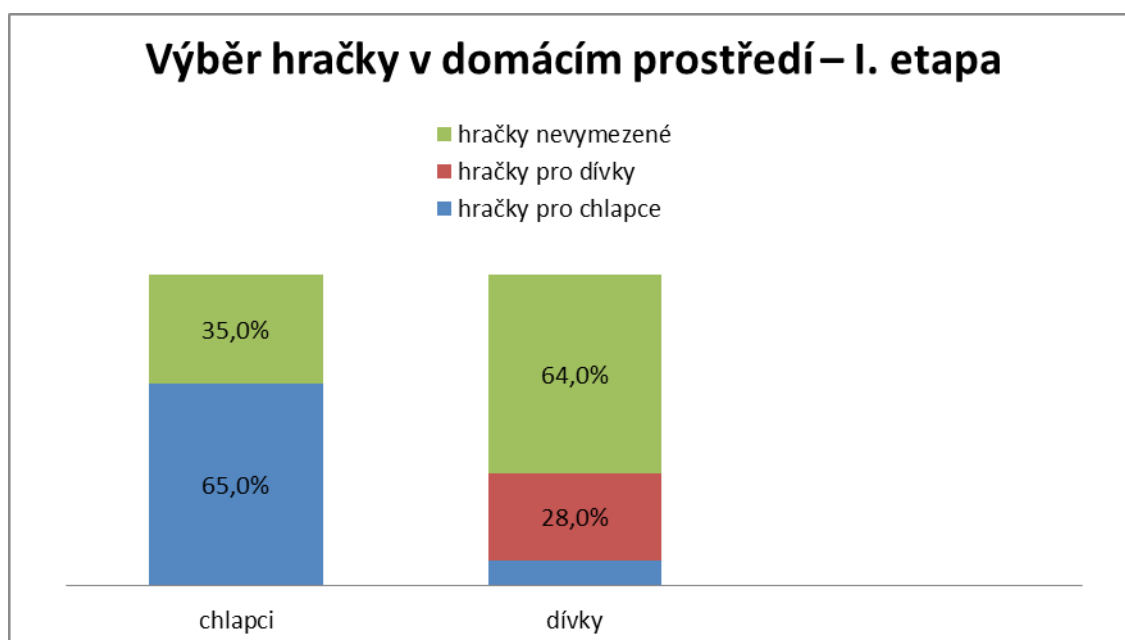
Tabulka č. 17

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 nevyomezené 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		knihy míč

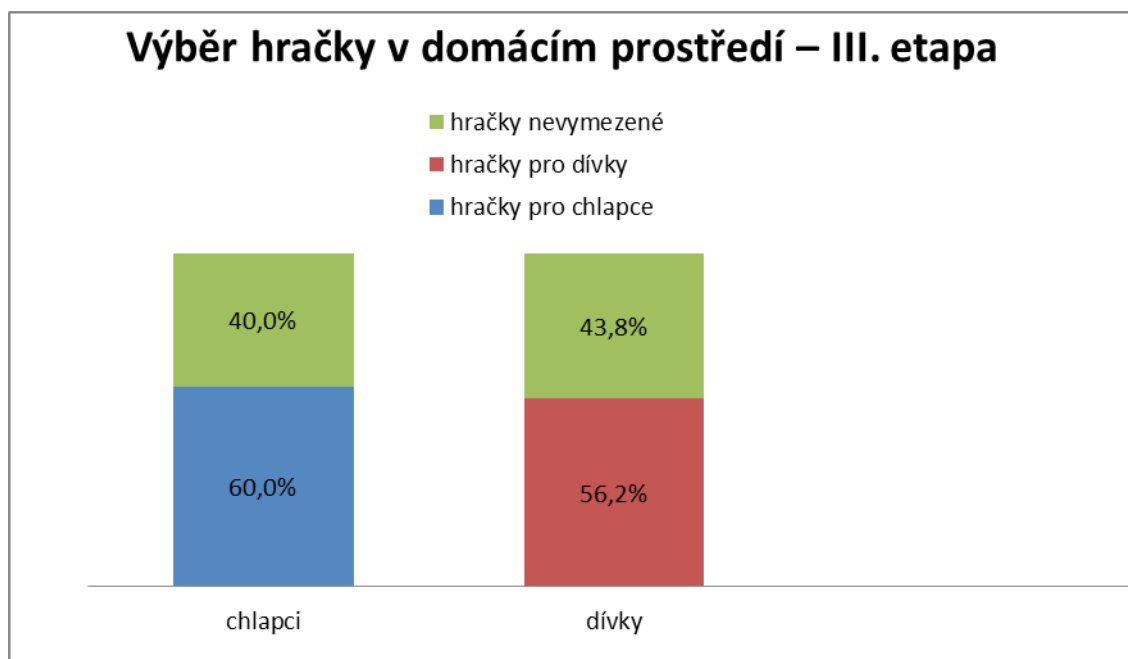
		KAPLA		
%		60,0	0,0	40,0

Tabulka č. 19

Dívky

	věk (let)	hračky pro chlapce	hračky pro dívky	hračky nevyomezené 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

9.8 Pozorovací archy I.–II. etapy ve skupině B a postup při zpracování údajů

Pozorovací archy, které zaznamenávají průběh napodobivých a námětových her dětí

skupiny B v průběhu obou etap, uvádějí tabulky č. 5/1–16. Tabulky jsou řazeny podle sledu pozorování volné hry v jednotlivých etapách (I–II. etapa) v příloze č. 5.

Během pozorování volné hry byly vzhledem k ověřovaným hypotézám do pozorovacích archů zaznamenávány pouze napodobivé a námětové hry, ve kterých se účastnily nejméně dvě děti. Skladbu a velikost herních skupin lze vysledovat ze záznamové oblasti „Fh – fáze hry“, která sleduje aktivitu dítěte v průběhu hry. Volná hra dětí byla sledována v období od ledna 2012 do června 2012.

Údaje z tabulek v příloze č. 5 jsou obdobně jako u skupiny A zpracovány do pomocných tabulek a grafů. Na základě ověřovaných hypotéz a sledovaných kritérií byly využity k vyhodnocení jednotlivých etap sledovaného období. Čísla v tabulkách jsou zaokrouhlena na jedno desetinné místo; v záznamu o věku dítěte označuje desetinné číslo počet měsíců.

Ověření druhé části hypotézy 3.2 vychází ze záznamových oblastí „jméno dítěte a věk“, „námět hry“ a „role“.

Postup při zpracování údajů: Napodobivé a námětové hry a také role, do kterých děti vstupovaly během jednotlivých pozorování volné hry, byly rozčleněny do pěti kategorií: hry z rodinného prostředí; okolního světa; hry na zvířátka; náměty z televizních pořadů a dětské literatury a náměty z řízené činnosti v MŠ. Četnost zastoupení námětů a rolí bylo v obou etapách po kategoriích procentuálně vyjádřeno.

Ověření hypotézy 3.3 vychází ze záznamových oblastí „jméno dítěte a věk“, „d – dodržení role“.

Postup při zpracování údajů: V průběhu obou etap bylo sledováno, jak dítě charakter role, do které vstoupilo, dodrží. Dodržení role bylo rozděleno do tří kategorií: dítě roli dodrží; dítě roli nedodrží; nelze určit. Výsledky pozorování byly u každého dítěte procentuálně vyjádřeny.

Ověření hypotézy 3.4 vychází ze záznamových oblastí „jméno dítěte a věk“, „Fh – fáze hry“.

Postup při zpracování údajů: Hra dětí byla rozdělena do několika fází: dítě hru iniciuje (A); napodobuje ostatní děti (B); napodobuje a uplatňuje vlastní nápad (C), má vždy vlastní nápad (D), přebírá vedení hry (E) a pozoruje (F). V každé etapě bylo zastoupení jednotlivých fází u každého dítěte sečteno a procentuálně vyhodnoceno.

9.8.1 Vyhodnocení I. etapy

Pozorování volné hry dětí homogenní skupiny B bylo realizováno po dobu tří měsíců v týdenních intervalech, a to v období od ledna 2012 do března 2012. V první etapě proběhlo 11 pozorování volné hry skupiny B. Údaje z pozorovacích archů byly zpracovány do tabulek č. 5/1–11 umístěných v příloze č. 5. Čerpám z nich, na základě ověřovaných hypotéz, při vyhodnocování sledované etapy.

Začátek výzkumného šetření první etapy skupiny B – leden 2012 – jsem zvolila záměrně. Děti skupiny B svým věkem nepřímo navazují na věk dětí skupiny A, a to na období, kdy bylo pozorování volné hry dětí skupiny A ukončeno. To mi umožnilo sledovat námětové a napodobivé hry dětí i po čtvrtém roku věku. Herní skupinu B tvoří pět dívek a tři chlapci. Věk dětí se lišil o několik měsíců. Během I. etapy dosáhly všechny děti, kromě Arnošta (3,11 let na konci etapy), čtyř let. Podrobná charakteristika dětské skupiny B je popsána v kapitole 9.4.2. Většina dětí skupiny B se znala již z předchozího roku.

V lednu 2012 se děti při volné hře čteně kontaktují, vytváří se herní skupiny. Některé děti však hru ostatních nejdříve pozorují, než se zapojí (Arnošt, Emma). Děti rozehrávají napodobivé i námětové hry, které jsou často velmi hlučné a „živé“. Především ke konci sledované etapy se děti překřikují, jak chtějí do hry vnést právě svůj nápad. Ve svých hrách spojují nelogické znaky (např. letí v letadle a bojí se krokodýlů), děj hry se rychle mění a prolíná s náměty předešlých her. Také role, do kterých děti vstupují, častokrát neodpovídají námětu hry. Např. ve hře na obchod vystupuje prodavačka, kočka a pejsek, ve hře na zvířátka zase maminka, policajt a různá zvířátka (tabulka č. 5/6). Ke konci sledované etapy se stává děj her již srozumitelnějším a kompaktnějším, děti se „drží“ zvoleného tématu. Role dětem často „zůstávají“ po celý herní čas a opakují se i v dalších pozorováních volné hry. Děti rozehrají jednu námětovou hru a vstoupí do role, která se často během hry „vytrácí“. Při další rozehrané námětové hře se mnohokrát ke své „opuštěné“ roli vracejí. Stává se, že děti určují ostatním role: „Ty budeš to a já to...“ Dítě však většinou navrženou roli odmítá.

Během jedné hry vstupují děti často do několika rolí. Několikrát jsem zaznamenala, že si dítě zvolilo i roli opačného pohlaví. Při volné hře realizované 24. ledna si Aninka (4,3 let) hrála na tatínka, 3. února si Arnošt (3,10 let) hrál na maminku. Arnošt také vstupoval do rolí neživých předmětů: „Já budu auto.“, „Já budu letadlo.“ Během pozorování volné hry v první etapě přecházejí často hry námětové ve hry napodobivé.

Jedním kritériem, které bylo sledováno a které se vztahuje k ověřování druhé části

hypotézy 3.2, bylo hledisko, jaká **témata napodobivých a námětových her** si děti vybírají. Napodobivé a námětové hry, do kterých děti během I. etapy vstupovaly, jsem obdobně, jako u her dětí skupiny A, rozčlenila do pěti kategorií: hry z rodinného prostředí; z okolního světa; hry na zvířátka; náměty z televizních pořadů a dětské literatury; náměty z řízené činnosti v MŠ a procentuálně vyhodnotila. Obdobným způsobem jsem postupovala i při vyhodnocování II. etapy. Výsledky šetření uvádí tabulka č. 22 a graf č. 12.

Během první etapy jsou v dětských hrách zastoupeny **nejvíce hry inspirované okolním světem**, které představují 36,4 % všech tematických her. Děti rozehrávají hry na doktora, na obchod, na letadlo, cestují do Turecka nebo chytají ryby. Hry z rodinného prostředí se vyskytují z 26,3 %. Děti si velmi často hrají v kuchyňce, kde vaří. Také si staví domečky ze židlí, kam donášejí nádobíčko a makety potravin. Zastoupení her na zvířátka, her inspirovaných televizním vysíláním a dětskou literaturou i her z řízené činnosti v MŠ je souměřitelné a tvoří okolo 12 %. Většinu her na zvířátka představují námětové hry, ve kterých se děti „stávají“ rozličnými zvířátky (koník, pavián, panter, pejsek atd.). Z her ovlivněných dětskou literaturou často rozehrávají hry inspirované Knihou džunglí. Tento námět prolíná jak první, tak i druhou etapu pozorování. Z řízené činnosti jsou děti inspirovány např. hrou na ovečky, ve které jsme procvičovali sluchové vnímání a děti (ovečky) se zavázanýma očima následovaly hlas učitelky (svého pastýře).

Jelikož se děti ve svých hrách mnohdy „nedržely“ svými rolemi tématu hry, bylo zkoumáno, **jaké role si děti ve svých hrách vybírají**. Toto kritérium se rovněž vztahuje k ověřování druhé části hypotézy 3.2. Obdobně jako u sledování tématu napodobivých a námětových her byly role rozčleněny do pěti kategorií: z rodinného prostředí; z okolního světa; zvířátka; z televizních pořadů a dětské literatury; z řízené činnosti v MŠ a procentuálně vyhodnoceny. Obdobným způsobem je postupováno i při vyhodnocování II. etapy. Výsledky šetření uvádí tabulka č. 23 a graf č. 13.

Ve sledované etapě si děti v námětových hrách vybírají **nejvíce role zvířátek**, které představují 44,1 % všech rolí. Role z rodinného prostředí jsou zastoupeny 17,8 %, role inspirované okolním světem a TV a dětskou literaturou tvoří v celkovém výčtu 14,3 %. Nejméně jsou zastoupeny role inspirované řízenou činností v MŠ, a to 9,5 %.

Dalším sledovaným kritériem, které napomáhá k ověřování hypotézy 3.3, bylo hledisko, **jak dítě dodržuje roli ve hře**. V pozorovacích arších bylo zaznamenáno, kdy dítě svoji roli dodrželo (např. řeklo: „Já jsem pejsek.“ a začalo se tak chovat), kdy svoji roli „nenásledovalo“ a kdy bylo sporné určit dodržení role. Např. v pozorování z 11. ledna

Adriana (3,9 let) a Emma (3,9 let) vstoupily do role „hodná holka“. Tuto roli jsem vyhodnotila číslem 3 – ve hře dívek nešlo posoudit, jestli opravdu „představují“ hodné holky. Údaje z pozorování jsem zpracovala do tabulky č. 24. Stejným způsobem byla vyhodnocena i II. etapu výzkumného šetření.

Během sledované etapy dodrželo pět z osmi dětí skupiny B role ve hře nejméně z 50 %. Adriana (3,10–4,0 let) dodržela během sledované etapy svoji roli jedenáctkrát, což představuje 57,9 %. Do role, kterou při hře nedodržela, vstoupila šestkrát (tj. 31,6 %) a do role, kdy bylo sporné určit dodržení, dvakrát (tj. 10,5 %). Amelie (4,2–4,4 let) své role během her dodržela z 50 %, Gita (3,9–4,0 let) z 60 % a Arnošt (3,9–3,11 let) z 53,3 %. Michal (3,10–4,1 let) vstoupil během pozorování do role pouze jedenkrát a svoji roli ve hře dodržel. Ostatní děti – Aninka (4,3–4,5 let) a Emma (3,10–4,0 let) – dodržely role ve hře méně než z 50 %. Maty (4,2–4,4 let) během sledované etapy nevstoupil do žádné role. **V průměru celé skupiny B dodržely děti své role z 50 %** (tabulka č. 24).

Posledním sledovaným kritériem, které se vztahuje k ověřování hypotézy 3.4, byla **aktivita dítěte v napodobivých a námětových hrách**, které se účastnily nejméně dvě děti. Bylo zkoumáno, jakým způsobem se dítě do hry zapojuje a jak ve hře uplatňuje své herní nápady. Hra dítěte byla rozdělena do několika fází: dítě hru iniciuje (A); napodobuje ostatní děti (B); napodobuje ostatní i uplatňuje vlastní nápad (C), má vždy vlastní nápad (D), přebírá vedení hry (E) a pozoruje (F). Za celou etapu byly u všech dětí jednotlivé kategorie procentuálně vyhodnoceny a zaznamenány do tabulky č. 25. Poslední sloupec tabulky zahrnuje součet podílů fází hry A, C, D a E. V těchto fázích hry je patrné, že dítě je při hře aktivní – určuje námět hry, anebo do hry přináší svůj nápad. Pro zjednodušení nazývám tyto fáze „aktivními“ fázemi hry a výsledků využívám při vyhodnocení dané etapy. V ostatních fázích hry, fázi B, kdy dítě napodobuje ostatní a D, kdy hru pozoruje, dítě nevnáší do hry žádný nový prvek, z hlediska sledovaného kritéria „není“ aktivní.

Během první etapy pozorování dosáhly čtyři děti skupiny B v „aktivních“ fázích hry 100 % (Aninka, Amelie, Gita a Maty) a tři děti přes 80 % (Adriana 85 %, Emma 87,8 % a Arnošt 83,3 %). Pouze u Michala se pohybuje zastoupení „aktivních“ fází hry pod 50 % a činí 33,4 %. Michal z velké části při hře napodobuje ostatní děti – fáze hry B tvoří 66,6 % (tabulka č. 25).

I. Etapa

Věk dětí skupiny B v I. etapě

	leden – březen 2012
Adrianka	3,10–4,0 let
Aninka	4,3–4,5 let
Amelie	4,2–4,4 let
Emma	3,10–4,0 let
Gita	3,9–4,0 let
Arnošt	3,9–3,11 let
Maty	4,2–4,4 let
Michal	3,10–4,1 let

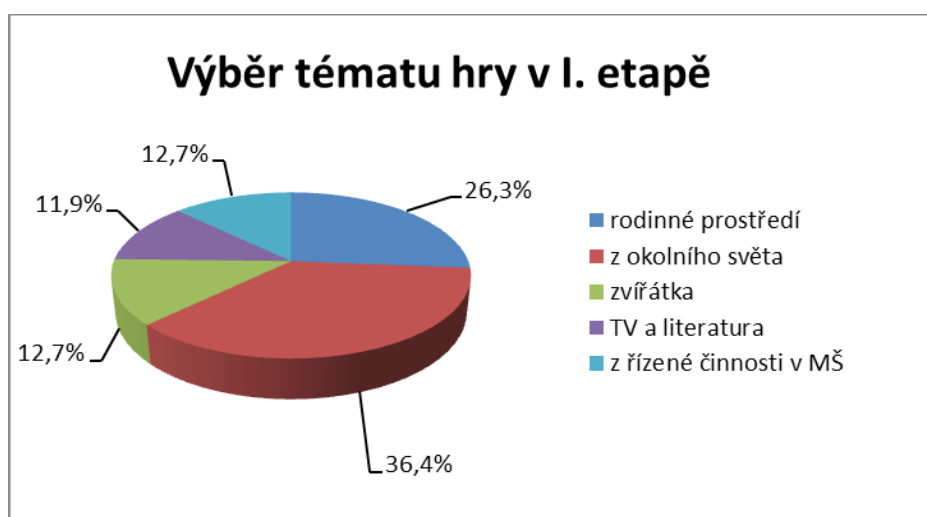
Tabulka č. 21

Výběr tématu napodobivých a námětových her skupiny B

	rodinné prostředí	z okolního světa	zvířátka	TV a literatura	z řízené činnosti v MŠ
Adrianka	žehlí vaří na domácnost na domečky v kuchyňce na domeček	na narozeniny na piano happy birthday telefonuje na auto na obchod na doktora	na koníka na zvířátka	na Mauglí podle knihy džunglí na lovce	na ovečky
Aninka	vaří na domov spí na domečky na domeček	chytá ryby na obchod cesta do Turecka staví dům	na koníka na zvířata	na Mauglí na lovce	na mašinku na tygra na ovečky
Amelie	na rodinu na domácnost na dobrou noc na spaní v kuchyňce v kuchyňce na domeček	na doktora na letadlo na obchod na vánoce na doktora na doktora na doktora	na zvířátka na zvířátka	na strašidlo na Gargamela na zloděje na Mauglí podle knihy džunglí na lovce	na mašinku na tygra na ovečky
Emma	na domeček	na piano telefonuje na doktora cesta do Turecka na doktora	na zvířátka na zvířátka		na mašinku na tygra
Gita	žehlí vaří na domov na domečky	telefonuje na obchod cesta do Turecka na auta	na koníka na koníka	na Mauglí	na mašinku na tygra na ovečky

	na domeček	staví dům na doktora na doktora			
Arnošt	na rodinu spí na domácnost na dobrou noc na spaní v kuchyňce	na narozeniny na piano happy birthday na doktora cesta do Turecka na auta na auto na letadlo na vánoce na doktora	na koníka na zvířata	na strašidlo na Gargamela	na tygra
Maty		chytá ryby stavějí dům	na zvířata		na tygra
Michal	vaří	staví dům	na zvířátka na zvířátka		na tygra
%	26,3	36,4	12,7	11,9	12,7

Tabulka č. 22



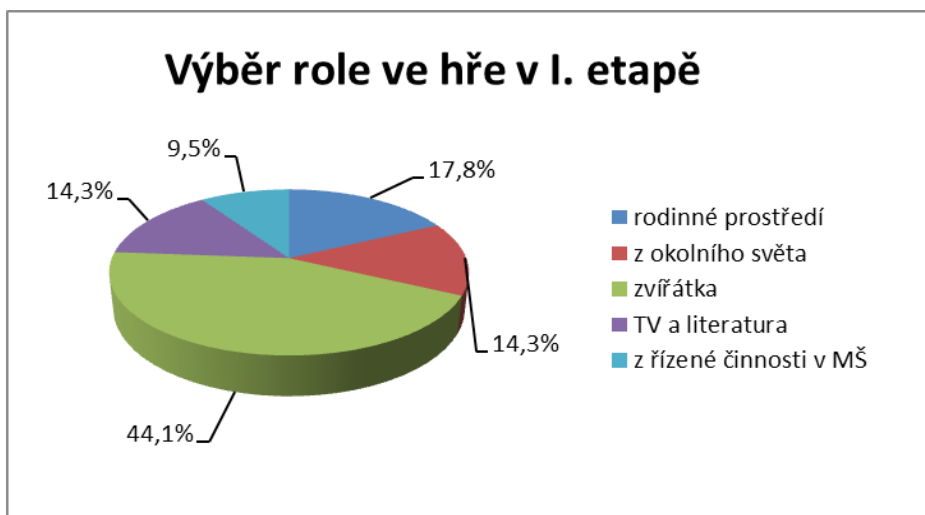
Graf č. 12

Výběr rolí v námětových hrách skupiny B

	rodinné prostředí	z okolního světa	zvířátka	TV a literatura	z řízené činnosti v MŠ
Adrianka	hodná holka mamka mamka máma	prodavačka paní doktorka	koník koník pejsek malý pejsek koťátko kachna bílý vlk bílý vlk koníček koníček	Mauglí	tygr, miminko ovečka, tygr kočka

			velký koník malý bílý vlk malý koník		
Aninka	tatínek maminka	prodavačka dvojčátko barbína	koník koník koník králík rychlá pantera slon	Mauglí lovec	maminka ovečka
Amelie	maminka maminka maminka maminka		pejsek pejsek jelen pavián koníček	černá pantera pantera bílý vlk, maminka bílá vlčice lovec	kočka
Emma	hodná holka	doktorka paní doktorka	malý pejsek, máma malé antilopy malá pantera		
Gita			koník koníček lev maminka lev koníček		ovečka
Arnošt	tatínek táta maminka tatínek	auto letadlo kamarád paní doktorka	pejsek pejsek koníček králíček	Hurvínek Gargamel Gargamel čaroděj	kočka
Maty					
Michal		policajt			
%	17,8	14,3	44,1	14,3	9,5

Tabulka č. 23



Graf č. 13

Dodržení role při hře

	1		2		3	
	x	%	x	%	x	%
Adrianka	11	57,9	6	31,6	2	10,5
Aninka	5	45,4	4	36,4	2	18,2
Amelie	5	50	4	40	1	10
Emma	2	33,3	1	16,7	3	50
Gita	3	60	2	40	0	0
Arnošt	8	53,3	5	33,3	2	13,4
Maty	0	0	0	0	0	0
Michal	1	100	0	0	0	0
průměr	%	50		24,8		25,2

Tabulka č. 24

Vysvětlivky symbolů: 1 – dodržuje 2 – nedodržuje 3 – nelze určit
x – kolikrát se vyskytuje ve sledované etapě

Aktivita dětí skupiny B při hře

	A		B		C		D		E		F		A+C+D+E
	x	%	x	%	x	%	x	%	x	%	x	%	%
Adrianka	6	30	3	15	7	35	2	10	2	10	0	0	85
Aninka	4	25	0	0	4	25	5	31,2	3	18,8	0	0	100
Amelie	7	29,2	0	0	6	25	8	33,3	3	12,5	0	0	100
Emma	3	18,8	1	6,3	5	31,3	4	25	2	12,5	1	6,3	87,8
Gita	7	36,8	0	0	4	21,1	8	42,1	0	0	0	0	100
Arnošt	10	55,5	2	11,1	3	16,6	1	5,6	1	5,6	1	5,6	83,3

Maty	2	40	0	0	0	0	2	40	1	20	0	0	100
Michal	0	0	4	66,6	0	0	1	16,7	1	16,7	0	0	33,4
průměr %		29,4		12,4		19,3		25,5		12,0		1,5	86,2

Tabulka č. 25

Vysvětlivky symbolů:

A – dítě hru iniciuje B – napodobuje ostatní C – napodobuje + vlastní nápad
D – vždy vlastní nápad E – přebírá vedení hry F – pozoruje
x – kolikrát se vyskytuje ve sledované etapě

9.8.2 Vyhodnocení II. etapy

Pozorování volné hry dětí homogenní skupiny B bylo ve II. etapě výzkumného šetření realizováno po dobu tří měsíců v období od dubna 2012 do června 2012. Pozorování volné hry dětí jsem byla nucena, kvůli aktuálnímu programu mateřské školy, zařazovat s nižší frekvencí než v první etapě, a to ve čtrnáctidenních intervalech. Záznamy z pozorování napodobivé a námětové hry dětí skupiny B, ze kterých bylo čerpáno při vyhodnocování sledované etapy, uvádějí tabulky č. 5/12–16 v příloze č. 5.

Ve druhé etapě rozehrávají téměř všechny děti již od začátku sledování napodobivé a námětové hry a setrvávají v nich většinu herního času. Např. v pozorování volné hry ze 4. května rozehrávají všechny děti aktuální herní skupiny námětové hry a tráví v nich 25 min z 35 min celkového herního času (tabulka 5/14). Ve hře „na krále“ jsou dvě princezny – Adriana (4,2 let) a Amelie (4,5 let) a král, kterého představuje Maty (4,6 let). Ve hře „na divadélko“ vystupuje malý pejsek (Adriana), princezna a maminka (Amelie), pejsek (Arnošt – 4,1 let), tatínek a princ (Maty). Při hře v kuchyňce se objevuje role pejska (Adriana), maminky (Amelie), táty, malého kluka, pejska (Arnošt) a tatínka (Maty). Charakteristickým znakem námětové hry druhé etapy zůstává stále to, že děti v jedné hře vstupují do několika rolí, které většinou rychle mění. Děti často ve své roli setrvávají i v další rozehrané námětové hře a během celého herního času se ke svým rolím vrací.

Mízi „neorganizovanost“ her, děti se již domlouvají, na co si budou hrát, o svých rolích diskutují. Na rozdíl od první etapy pozorování přijímají děti často role od ostatních. V pozorování z 10. dubna nazývají děti Adrianu mamkou (tabulka č. 5/12). Ta roli přijímá a uděluje dětem (zvířátkům) rady, jak nemají chodit k lišce, aby je nesnědla.

Hry se stávají srozumitelnějšími, děti se delší dobu „drží“ jednoho tématu a nepřebíhají k jinému. Např. v pozorování z 23. dubna si Amelie (4,5 let) a Emma (4,1 let) hrají 15 min

na obchod a velmi precizně dodržují pravidla prodeje. Jedno z děvčátek je prodavačka, druhá zákaznice. Zákaznice si vybírá makety potravin, platí a dává svůj nákup do nákupního košíku. Prodavačka vybrané potraviny zákaznici podává a markuje na pokladně. Po čase si děvčátka své role vystřídají. Stále, i když méně často než v první etapě, se ve hrách objevují role, které nekorespondují s jejich námětem.

Tabulka č. 27 a graf č. 14 uvádějí výsledky šetření, které se týkají **volby tématu napodobivých a námětových her** dětí skupiny B a které se vztahují k ověřování druhé části hypotézy 3.2. Děti **nejvíce rozehrávaly hry inspirované okolním světem**, které tvoří 30% všech evidovaných her. Stejně jako v první etapě se objevují hry na obchod, na doktora, děti podnikají výlet. Souměřitelné je zastoupení her z rodinného prostředí a her na zvířátka, které tvoří 24,1 % a 26,4 %. Hry na zvířátka zaznamenaly oproti první etapě nárůst. Stejně jako v první etapě, zastoupení her inspirovaných televizním vysíláním a dětskou literaturou a her z řízených činností v mateřské škole je souměřitelné. Tvoří okolo 10 % všech her.

Zastoupení rolí podle zvolených kategorií uvádí tabulka č. 28 a graf č. 15. Toto sledované kritérium se vztahuje také k ověřování druhé části hypotézy 3.2. V průběhu druhé etapy vstupovaly děti opět **nejvíce do rolí zvířátek**, a to ze 48,2 %. Role z rodinného prostředí tvoří 39,3 %, role inspirované televizním vysíláním a dětskou literaturou 12,5 % ze všech rolí. Za celou sledovanou etapu děti nevstoupily do role z okolního světa ani do role ovlivněné řízenou činností v mateřské škole.

Sledování **dodržení role ve hře** dětí skupiny B se váže k ověřování hypotézy 3.3. Na rozdíl od první etapy již **všechny děti vstupují během námětových her do role**, šest z osmi dětí své role dodržuje nejméně z 50 %. Ve srovnání s první etapou se u většiny dětí podíl dodržovaných rolí zvyšuje. Adriana (4,1–4,3) dodržuje role během námětových her z 63,6 %, Aninka (4,6–4,8 let) ze 100 %, Amelie (4,4–4,7 let) z 60 %, Emma (4,1–4,3 let) z 57,1 %, Gita (4,1–4,3 let) z 80 % a Michal (4,2–4,3 let) z 50 %. Arnošt (4,0–4,2 let) a Maty (4,5–4,7 let) dodržovali role při hře pouze z 33,3 %. U Arnošta došlo oproti první etapě k poklesu. **V průměru celé skupiny B dodržely děti své role z 59,7 %**. Sledované údaje uvádí tabulka č. 29.

Poslední kritérium, které se vztahuje k ověřované hypotéze 3.4 – **aktivita dětí při hře** – bylo vyhodnocováno obdobným způsobem jako u první etapy pozorování. Údaje šetření zaznamenává tabulka č. 30. V „aktivních“ fázích hry dosáhly tři děti 100% (Amelie, Emma a Maty), dvě děti nejméně 90 % (Aninka 90 %, Gita 92,4 %), dvě děti nejméně 80

% (Michal 80 %, Adrianka 82,3 %). Nejnižší zastoupení „aktivních“ fází hry jsem zaznamenala u Arnošta a tvoří 58,3 %. K velkému nárůstu v „aktivních“ fázích hry došlo oproti předchozí etapě u Michala (z 33,4 % na 80 %). Během druhé etapy pozorování nebylo také zaznamenáno, že by děti hru pozorovaly. Rovnou se do her se svými vrstevníky zapojily.

II. Etapa

Věk dětí skupiny B ve II. etapě

	duben – červen 2012
Adrianka	4,1–4,3 let
Aninka	4,6–4,8 let
Amelie	4,4–4,7 let
Emma	4,1–4,3 let
Gita	4,1–4,3 let
Arnošt	4,0–4,2 let
Maty	4,5–4,7 let
Michal	4,2–4,3 let

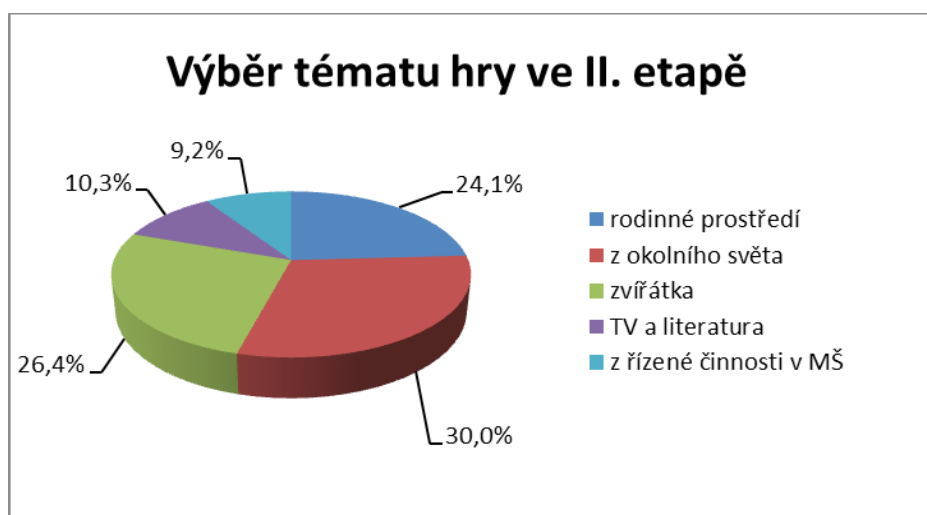
Tabulka č. 26

Výběr tématu napodobivých a námětových her skupiny B

	rodinné prostředí	z okolního světa	zvířátka	TV a literatura	z řízené činnosti v MŠ
Adrianka	v kuchyňce na domov v kuchyňce v kuchyňce na domácnost	na doktora na školku na doktora na výlet na doktora	na zvířátka na lišky na lišky na koníka na kočičky	na krále na džungli	na divadélko
Aninka	v kuchyňce	na doktora	na zvířátka na lišky na lišky na kočičky	na džungli	na den a noc
Amelie	v kuchyňce na domov v kuchyňce v kuchyňce na domácnost	na obchod na školku na obchod na výlet na doktora	na zvířátka na lišky na lišky	na krále na džungli	na divadélko
Emma	na domov v kuchyňce na domácnost	na obchod na obchod na výlet na doktora	na zvířátka na lišky na kočičky		na den a noc
Gita	na domov	na doktora	na zvířátka	na džungli	na den a noc

		na doktora na výlet na doktora	na lišky na lišky na koníka na kočičky		
Arnošt	na domov v kuchyňce v kuchyňce na domácnost	na obchod na obchod na výlet na doktora	na kočičky	na džungli	na divadélko
Maty	v kuchyňce na domácnost	na školku		na krále na džungli	na divadélko
Michal		na doktora na výlet	na zvířátka na lišky		na den a noc
%	24,1	30,0	26,4	10,3	9,2

Tabulka č. 27



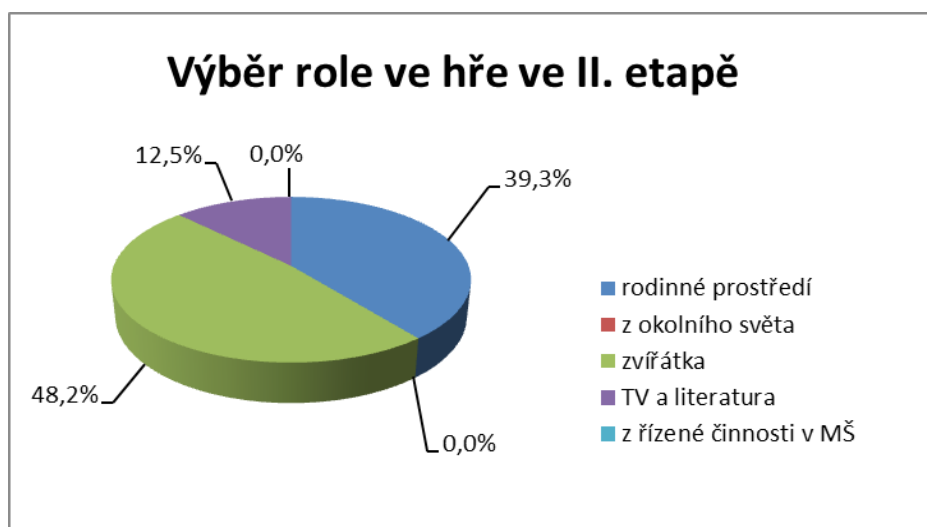
Graf č. 14

Výběr rolí v námětových hrách skupiny B

	rodinné prostředí	z okolního světa	zvířátka	TV a literatura	z řízené činnosti v MŠ
Adrianka	mami maminka maminka miminko sestřička maminka		malý koníček malá fox malý pejsek pejsek koník	princezna	
Aninka	mami		pejsek malý koníček		
Amelie	maminka maminka maminka maminka		maminka lvice koníček, maminka bílý kocourek,	maminka vlk princezna princezna, maminka bílý vlk	

			velká kočička		
Emma	velká silná maminka maminka maminka sestřička		koníček fox malá kočička malý koník malý koníček		
Gita			malý koníček malá fox koníček malý koníček malý koníček		
Arnošt	táta malý kluk tatínek		pejsek pejsek králíček		
Maty	tatínek tatínek			král princ	
Michal	tatínek tatínek		fox fox		
%	39,3	0	48,2	12,5	0

Tabulka č. 28



Graf č. 15

Dodržení role při hře

	1		2		3	
	x	%	x	%	x	%
Adrianka	7	63,6	3	27,3	1	9,1
Aninka	2	100	0	0	0	0
Amelie	6	60	4	40	0	0
Emma	4	57,1	1	14,3	2	28,6
Gita	4	80	1	20	0	0

Arnošt	2	33,3	4	66,7	0	0
Maty	1	33,3	2	66,7	0	0
Michal	2	50	1	25	1	25
průměr %		59,7		32,5		7,8

Tabulka č. 29

Vysvětlivky symbolů: 1 – dodržuje 2 – nedodržuje 3 – nelze určit
x – kolikrát se vyskytuje ve sledované etapě

Aktivita dětí skupiny B při hře

	A		B		C		D		E		F		A+C+D+E
	x	%	x	%	x	%	x	%	x	%	x	%	%
Adrianka	8	47,1	2	11,8	3	17,6	4	23,5	0	0	0	0	82,3
Aninka	0	0	1	10	5	50	2	20	2	20	0	0	90,0
Amelie	7	36,8	0	0	4	21,1	7	36,8	1	5,3	0	0	100
Emma	4	28,6	0	0	5	35,7	4	28,6	1	7,1	0	0	100
Gita	3	23,1	1	7,6	6	46,2	3	23,1	0	0	0	0	92,4
Arnošt	0	0	5	41,7	3	25	4	33,3	0	0	0	0	58,3
Maty	1	20	0	0	2	40	2	40	0	0	0	0	100
Michal	2	40	1	20	1	20	1	20	0	0	0	0	80,0
%		24,5		11,4		32,0		28,2		4,1		0	87,9

Tabulka č. 30

Vysvětlivky symbolů:

A – dítě hru iniciuje B – napodobuje ostatní C – napodobuje + vlastní nápad
D – vždy vlastní nápad E – přebírá vedení hry F – pozoruje
x – kolikrát se vyskytuje ve sledované etapě

10 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ A OVĚŘENÍ HYPOTÉZ

Dva dlouhodobé, na sebe navazující výzkumy byly realizovány v cizojazyčné mateřské škole u dvou homogenních skupin dětí – skupiny A a B. Výzkumné šetření bylo rozděleno do třech částí. Výsledky v první části vychází z děle 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 je prohloubena o poznatky z pozorování volné hry dětské skupiny A, které se dotýkají problematiky napodobivých a námětových her dětí. Třetí část výzkumného šetření zahrnuje výsledky z půlročního pozorování napodobivé a námětové hry homogenní dětské skupiny – skupiny B, kterou

tvoří děti okolo čtvrtého roku věku.

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 bylo započato 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), ve zmíněném pozorování byla záměrně porovnána délka 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 bylo sledováno, jak se budou herní interakce s ostatními u jednotlivých dětí vyvíjet a vyplňovat celkový čas hry. Bylo také zkoumáno, 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 ruský 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. 2.1

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. 2.1 se potvrdila zčásti.

Daná hypotéza byla ověřována u dětské skupiny A ve dvou různých prostředích – v prostředí mateřské školy a v prostředí domácím. V mateřské škole byl spontánní výběr hračky jedním z kritérií, které bylo sledováno 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 pořizovány 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 byly do šetření zahrnuty pouze dívky, které při zodpovězení dotazu rodičem v I. etapě ještě nedosáhly tří let – Anetka (2,9 let), Grace (2,10 let) a Maya (2,11 let). Výběr hračky byl sledován souhrnně u všech děvčat – obdobně jako v prostředí mateřské školy. Z 16 hraček, které rodiče ve výčtu uvedly, bylo 12 hraček zařazeno 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) nejsou z těchto výsledků vyvozeny 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 chlapci hráli 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. Proto byly, s ohledem na velkou proměnlivost výběru, vyhodnoceny nejenom jednotlivé fáze pozorování, ale i celá sledovaná etapa. Výběr hraček byl procentuálně vyjádřen podle zvolených kategorií (hračky pro chlapce, pro dívky a hračky nevymezené). Obdobným způsobem bylo postupováno 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 hojy 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 zkoušeli chlapci více hračky, které z domova většinou neznají.

Ověření hypotézy č. 3.1

Domnívám se, že po 3. roce dítěte dojde k výraznému nárůstu námětové hry oproti hře napodobivé.

Hypotéza č. 3.1 se nepotvrdila.

K ověřování této hypotézy byly zaznamenávány všechny napodobivé a námětové hry, do kterých děti skupiny A v průběhu I.–III. etapy vstoupily. Byl zaznamenán čas trvání her a v jednotlivých fázích, vzhledem k celkovému času hry, procentuálně vyjádřen.

V I. etapě, během níž dosáhla většina dětí herní skupiny třetího roku (kromě Anetky a Grace), nevstoupily děti během prvních dvou fází pozorování do žádné námětové hry a rozehrávaly pouze hry napodobivé. Námětovou hru jsem zaznamenala až ve 3. fázi pozorování, kdy si Anetka (2,10 let), Oliver (3,1 let) a Vašík (3,10 let) hrají na maminku a dva tatínky. Hra trvá 5 min a představuje 11,1 % z celkového času hry (45 min). Děti rozehrávaly i hry napodobivé, které vyplňují u Anetky 17,8 %, Olivera 15,6 % a Vašíka 35,6 % herního času. Ostatní děti, kromě Grace (2,11), vstupují ve 3. fázi pouze do her napodobivých.

Ve II. etapě rozehrávají děti během 1. a 2. fáze pozorování opět pouze hry napodobivé. Ve 2. fázi pozorování vyplňují napodobivé hry u některých dětí většinu herního času. Anetka (3,1 let) strávila v napodobivé hře 36 min ze 45 min herního času, tj. 80 %, Laura (3,4 let) 77,8 % a Vašík (4 roky) 66,4 %.

Ve 3. fázi pozorování dochází u Anetky (3,2 let), Laury (3,5 let) a Mayi (3,4 let) k úbytku hry napodobivé ve prospěch hry námětové, která trvá 20 min. Děvčátka si dávají role a rozehrávají hru na čarodějnici. Anetka začaruje Lauru do kočičky a čarodějnice, Maya vstupuje do role kočičky a pejska. Námětová hra u Anetky a Laury představuje 44,4 % z celkového herního času, u Mayi 42,2 %. Napodobivé hry, do kterých děvčátka vstupují, vyplňují méně herního času, a to 13,3 %. Grace (3,3 let), Oliver (3,5 let) a Vašík (4,2 let) rozehrávají ve 3. fázi pozorování pouze napodobivé hry. U Grace vyplňují 37,8 % herního času a u chlapců pouze 2,2 %. Většinu herního času si Oliver a Vašík hrají s mozaikou.

Ve III. etapě se u jednotlivých dětí zvyšuje, oproti předchozím etapám, zastoupení námětových her v celkovém čase hry. Ze šesti dětí tvořících herní skupinu vstupují v 1. fázi pozorování do námětové hry čtyři děti: Laura (3,10 let), Maya (3,8 let), Oliver (3,10 let) a Honzík (2,11 let). Děti se „stávají“ pejskem, kočičkou nebo koníkem, Oliver „je“ prodavačem hamburgerů. Námětová hra Laury a Mayi tvoří 34,5 % z celkového času hry, u Olivera a Honzíka vyplňuje 21,8 % a 20 % herního času. Děti rozehrávají i napodobivé hry, které jsou u Mayi a Laury méně zastoupeny než hry námětové, a to ze 14,5 % u Mayi a z 23,6 % u Laury. Naopak Oliver a Honzík strávili více času v napodobivých hrách než ve hrách námětových: Oliver 41,8 % a Honzík 32,7 %. Ostatní děti, Grace (3,8 let) a Anetka (3,7 let) rozehrávají pouze hry napodobivé.

Ve 2. fázi pozorování III. etapy vstupují do napodobivých i námětových her opět všechny děti herní skupiny. U všech dětí, kromě Grace (3,9 let), tráví děti více herního času ve hrách napodobivých než ve hrách námětových. Napodobivé hry vyplňují u Anetky (3,8 let) 57,5 % herního času a hry námětové 25 %; u Laury (3,11 let) tvoří napodobivé hry 30 % a hry námětové 12,5 %; u Olivera (3,11 let) jsou napodobivé hry zastoupeny 60 % a námětové hry 25 %; Honzík (3 roky) rozehrává napodobivé hry z 35 % a námětové ze 17,5 %. Pouze u Grace byl zaznamenán vyšší podíl námětových her, a to 65 % oproti hrám napodobivým, které vyplňovaly 35 % herního času.

Ve 3. fázi pozorování vstupují tři děti ze čtyř do her napodobivých, námětové hry nebyly během pozorování zaznamenány. U Anetky (3,10 let) vyplňují napodobivé hry 50 %, u Grace (3,11 let) 46 % a u Honzíka (3,3 let) 30 % herního času.

I když se námětové hry dětí začaly od 3. fáze pozorování II. etapy objevovat s větší četností, vyskytují se nepravidelně a ne všechny děti v herní skupině do nich vstupují. Z pozorování je zřejmé, že děti začínají vstupovat do námětových her pravidelněji až ve druhé polovině třetího roku. Většinou, i když je námětová hra zastoupena, převažuje v herním čase jednotlivých dětí hra napodobivá. Od 3. fáze pozorování II. etapy byla v několika případech zaznamenána převaha hry námětové nad hrou napodobivou, při dalších pozorování volné hry však opět dochází ke snížení podílu ve prospěch hry napodobivé. Nárůst hry napodobivé byl v průběhu sledovaného období zaznamenán téměř u všech dětí.

Ověření hypotézy č. 3.2

Předpokládám, že děti 2–3leté budou ve hře častěji vybírat své náměty z rodinného prostředí, děti po 4. roce budou vybírat náměty svých her a rolí z okolního světa, popřípadě zvířátek.

Hypotéza č. 3.2 se potvrdila.

Ověření první části hypotézy vychází z ročního pozorování volné hry dětí homogenní skupiny A. Věk většiny dětí na počátku výzkumného šetření nedosáhl tří let a byl ukončen před jejich čtvrtým rokem. Bylo sledováno, jaká témata napodobivých a námětových her budou děti během výzkumného období vybírat. Náměty her byly vyhodnoceny souhrnně za celou etapu.

V I. etapě výzkumného šetření, kdy se věk dětí v herních skupinách pohyboval v rozmezí od 2,7 let do 3,10 let, si děti ve svých hrách volily nejvíce náměty z rodinného prostředí. Zastoupení her z rodinného prostředí tvoří 53,3 % všech tematických her. Děti hrají napodobivé hry v kuchyňce, sledují televizi, spí a probouzí se, mají piknik; ve 3. fázi pozorování se objevuje námětová hra na tatínky a maminku. Hry inspirované náměty z okolního světa se vyskytují s nižší četností, tvoří 20 %. Děti „létají“ ve třídě letadlem, hrají si na doktora, chlapci rozehrávají napodobivé hry s nářadím. Zastoupení her na zvířátka a her odrážejících náměty z řízené činnosti v MŠ je souměřitelné. Hry na zvířátka tvoří 5,4 %; hry z řízené činnosti 6,7 % všech her. Hry inspirované televizním vysíláním a dětskou literaturou jsou zastoupeny 10,3 %. Děti „v televizi“ sledují Bořka stavitele, večerníček, rozehrávají napodobivou hru na večerníčka.

Ve II. etapě výzkumného šetření je výběr námětu her sledován u dětí ve věku 3–3,9 let. Pouze Vašík dosáhl na konci etapy 4,2 let. Ve II. etapě jsou nejvíce zastoupeny hry inspirované okolním světem, a to z 38,2 %. Oproti I. etapě se zvyšuje zastoupení her ovlivněných náměty z předchozí řízené činnosti v mateřské škole, které tvoří 23,6 %. Děti čerpají herní prvky z písničky o počasí, která se zpívala během ranního kruhu, ve svých hrách opakují náměty z předchozí tematické lekce. Hry ovlivněné domácím prostředím jsou zastoupeny 16,4 %, hry na zvířátka a hry čerpající náměty z TV a literatury 10,9 %.

Ve III. etapě výzkumného šetření nedosáhla většina dětí (pouze Oliver) čtyř let, věk dětí se pohybuje od 2,11 let do 4,1 let. Děti ve svých hrách opět nejvíce vybírají témata z rodinného prostředí, které tvoří 46,6 % všech rozehraných tematických her. Děti vaří, připravují snídani, myjí nádobí, rozehrávají hry na tatínka a maminku. Hry z okolního světa jsou zastoupeny 24,1 %. Děti si hrají na doktora, na školu, Honzík „chodí“ na fotbal.

Oproti předchozím etapám dochází ke zvýšení podílu her na zvířátka, která představují 18,9 %. U her inspirovaných TV a literaturou a náměty z řízené činnosti byl oproti minulým etapám zaznamenán pokles – jsou zastoupeny pouze 6,9 % a 3,5 %.

V průběhu I–III. etapy výzkumného šetření rozehrávají děti skupiny A – děti ve věkovém rozmezí 2–3 let – nejčastěji hry inspirované rodinným prostředím. První část hypotézy byla potvrzena.

K ověření druhé části hypotézy, která předpokládá, že si děti po 4. roku budou vybírat náměty svých her a rolí z okolního světa nebo zvířátek, jsem vycházela z půlročního pozorování volné hry homogenní skupiny B. V tematických hrách byly sledovány náměty her a rolí. Během první etapy výzkumného šetření již všechny děti, kromě Arnošta, dosáhly čtyř let.

Věk dětí skupiny B se během I. etapy výzkumného šetření pohyboval v rozmezí 3,9–4,5 let. V I. etapě rozehrávají děti nejvíce hry inspirované okolním světem. Tyto hry představují 36,4 % všech tematických her. Děti si hrají na doktora, na obchod, na letadlo, cestují do Turecka a chytají ryby. Hry z rodinného prostředí se vyskytují z 26,3 %. Děti si velmi často hrají v kuchyňce, kde vaří, rozehrávají hry na tatínka a maminku. Zastoupení her na zvířátka, her inspirovaných televizním vysíláním a dětskou literaturou i her z řízené činnosti v MŠ je souměřitelné. Tvoří 12,7 % u her na zvířátka a her z řízené činnosti a 11,9 % u her inspirovaných televizním vysíláním a literaturou. Většinu her na zvířátka představují námětové hry, ve kterých děti představují různá zvířata – koníka, paviána, pantera, pejska. Z her ovlivněných dětskou literaturou často rozehrávají hry inspirované Knihou džunglí, z řízené činnosti „přebírají“ náměty např. ze hry na ovečky.

Ve II. etapě výzkumného šetření se věkové spektrum skupiny B pohybuje v rozmezí 4,0–4,8 let. V tematických hrách dětí jsou opět nejvíce zastoupeny náměty inspirované okolním světem a tvoří 30 % všech evidovaných her. Objevují se hry na obchod, na doktora, děti podnikají výlet. Souměřitelné je zastoupení her z rodinného prostředí a her na zvířátka, které tvoří 24,1 % a 26,4 %. Hry na zvířátka zaznamenaly oproti první etapě nárůst. Stejně jako v první etapě, zastoupení her inspirovaných televizním vysíláním a dětskou literaturou a her z řízených činností v mateřské škole je souměřitelné; tvoří 10,3 a 9,2 % všech her.

Děti skupiny B rozehrávaly v průběhu obou etap výzkumného šetření nejvíce her inspirovaných okolním světem. Druhá část hypotézy, která se týká výběru námětu her dětí po čtvrtém roce, byla potvrzena. Byla potvrzena i část hypotézy, která předpokládala, že

děti budou po čtvrtém roce vstupovat nejvíce do rolí zvířátek.

V I. etapě výzkumného šetření si děti skupiny B vybírají nejvíce role zvířátek, které představují 44,1 % všech rolí. Velmi často si hrají na koníka, pejska, kočku, lva, králíčka. Objevují se i jiné role, jako např. kachna, slon, jelen, antilopa a pavián. Role z rodinného prostředí jsou zastoupeny 17,8 %. Děvčátka si často hrají na maminku, vyskytuje se role „hodná holka“. Arnošt vstupuje dvakrát do role tatínka. Role inspirované okolním světem a TV a dětskou literaturou tvoří v celkovém výčtu 14,3 %. Objevují se role inspirované Knihou džunglí – Mauglí, lovec, vlčice, bílý vlk a také Gargamel, Hurvínek a čaroděj. Nejméně jsou zastoupeny role inspirované řízenou činností v MŠ, a to 9,5 %.

V průběhu II. etapy výzkumného šetření vstupovaly děti opět nejvíce do rolí zvířátek, a to ze 48,2 %. Opakují se jak role z předchozí etapy – koníček, pejsek, kočka, králíček, tak i role nové: malá fox (anglicky liška), maminka lvice. Děti dávají svým rolím často přívlasky (např. malý pejsek, maminka bílý kocourek). Role z rodinného prostředí tvoří 39,3 %. Děvčátka nejvíce vstupují do role maminky, všichni chlapci do role tatínka. Role inspirované televizním vysíláním a dětskou literaturou tvoří 12,5 % ze všech rolí. Děti si hrají např. na princezny, krále a prince. Za celou sledovanou etapu děti nevstoupily do role z okolního světa ani do role ovlivněné řízenou činností v mateřské škole.

Tyto zjištěné skutečnosti potvrdily, že děti po 4. roce ve svých hrách preferují náměty z okolního světa, v námětových hrách vstupují nejčastěji do rolí zvířátek.

Ověření hypotézy č. 3.3

Domnívám se, že děti okolo 4. roku jsou již schopny při hře dodržet svoji roli.

Hypotéza č. 3.3 se nepotvrdila.

Hypotéza byla ověřována pozorováním volné hry dětí skupiny B, dětí ve věku čtyř let. Bylo sledováno, jak děti své role ve hře dodržují a zaznamenáváno, kdy děti charakter role, který ve hře zvolily, následovaly a kdy svoji roli nedodržely. Byly zaznamenávány i role, u kterých nebylo možné určit, zda ji dítě opravdu ve hře „představuje“.

Během I. etapy výzkumného šetření dodrželo pět z osmi dětí skupiny B role ve hře nejméně z 50 %. Adriana (3,10–4,0 let) dodržela během sledované etapy svoji roli jedenáctkrát, což představuje 57,9 %. Šestkrát (tj. 31,6 %) svoji roli nedodržela a do role, kdy bylo sporné určit její dodržení, vstoupila dvakrát (tj. 10,5 %). Amelie (4,2–4,4 let) své role během her dodržela z 50 % a nedodržela ze 40 %, Gita (3,9–4,0 let) role dodržela z 60 % a nedodržela ze 40 %. Arnošt (3,9–3,11 let) své role dodržel z 53,3 % a nedodržel z 33,3

%, Michal (3,10–4,1 let) vstoupil během pozorování do role pouze jedenkrát a svoji roli ve hře dodržel. Ostatní děti – Aninka (4,3–4,5 let) a Emma (3,10–4,0 let) – dodržely role ve hře méně než z 50 %. Aninka své role dodržela ze 45,4 % a nedodržela z 36,4 %; Emma role dodržela z 33,3 % a nedodržela z 16,7 %. Maty (4,2–4,4 let) během sledované etapy nevstoupil do žádné role. V průměru celé skupiny B dodržely děti své role z 50 % a nedodržely z 24,8 %.

Ve II. etapě výzkumného šetření vstupují již všechny děti během námětových her do role. Šest z osmi dětí skupiny B své role dodrží nejméně z 50 %. Ve srovnání s první etapou se u většiny dětí podíl dodržených rolí zvyšuje a snižuje podíl rolí, které děti nedodrží. Adriana (4,1–4,3) dodrží role během námětových her z 63,6 %, nedodržené role představují 27,3 %. Aninka (4,6–4,8 let) vstoupila pouze do dvou rolí, které dodržela. Amelie (4,4–4,7 let) dodrží své role z 60 % a nedodrží ze 40 %. Emma (4,1–4,3 let) dodrží role během námětových her z 57,1 %, nedodrží z 14,3 %. Gita (4,1–4,3 let) následuje své role z 80 % a nedodrží z 20 %, Michal (4,2–4,3 let) dodrží své role z 50 % a nedodrží ve 25 % případech. Arnošt (4,0–4,2 let) a Maty (4,5–4,7 let) dodržovali role při hře pouze z 33,3 %. U Arnošta došlo oproti první etapě k poklesu. U chlapců se zvyšuje podíl rolí, které při ve hře nedodrželi a činí 66,7 %. V průměru celé skupiny B dodržely děti své role z 59,7 % a nedodržely z 32,5 %.

I když ve II. etapě došlo u většiny dětí ke zvýšení podílu rolí dodržených, v průměru celé skupiny u obou etap dodrží děti své role přibližně z 50 %. Ve druhé etapě také roste, oproti první etapě, podíl rolí nedodržených.

Ověření hypotézy č. 3.4

Předpokládám, že 4leté děti jsou ve společné hře aktivní a dokáží uplatnit své náměty.

Hypotéza č. 3.4 se potvrdila.

K ověření této hypotézy bylo při volné hře dětí skupiny B sledováno, jakým způsobem se zapojují do napodobivých a námětových her a jak jsou v nich aktivní. Proces hry byl rozčleněn na „aktivní“ a „neaktivní“ fáze hry. V „aktivních“ fázích děti přinášely do hry s vrstevníky své náměty a herní nápady, fáze „neaktivní“ zahrnovaly dobu, kdy dítě hru ostatních napodobuje nebo pozoruje. Výsledkem pro vyhodnocení každé etapy byl součet průměrných hodnot „aktivních“ fází her všech dětí skupiny B.

Během první etapy pozorování dosáhly čtyři děti skupiny B v „aktivních“ fázích hry 100 % (Aninka 4,3–4,5 let; Amelie 4,2–4,4 let; Gita 3,9–4 let a Maty 4,2–4,4 let), tři děti

dosáhly přes 80 %. „Aktivní“ fáze hry u Adriany (3,10–4,1 let) představují 85 %, Emmy (3,10–4 let) 87,8 % a Arnošta (3,9–3,11 let) 83,3 %. Pouze u Michala se pohybuje zastoupení „aktivních“ fází hry pod 50 % a činí 33,4 %. Michal z velké části při hře napodobuje ostatní děti – tato fáze hry tvoří 66,6 %. V průměru celé skupiny B jsou „aktivní“ fáze zastoupeny 86,2 %. „Neaktivní“ fáze, kdy dítě do hry nepřináší nový námět ani herní nápad, jsou v průměru skupiny B zastoupeny 13,9 %; 12,4 % tvoří fáze, kdy děti herní prvky po ostatních opakují a 1,5 % fáze, kdy hru pozorují.

Ve II. etapě výzkumného šetření dosáhly tři děti v „aktivních“ fázích hry 100% (Amelie 4,4–4,7 let; Emma 4,1–4,3 let a Maty 4,5–4,7 let) a dvě děti nejméně 90 %. Aninka (4,6–4,8) dosáhla v „aktivních“ fázích hry 90 % a Gita (4,1–4,3 let) 92,4 %. U Michala (4,2–4,3 let) došlo oproti I. etapě k výraznému nárůstu a „aktivní“ fáze hry tvoří 80 %. „Aktivní“ fáze hry u Adriany (4,1–4,3 let) představují 82,3 %. Nejnižší zastoupení „aktivních“ fází hry jsem zaznamenala u Arnošta a tvoří 58,3 %.

V průměru celé skupiny B jsou „aktivní“ fáze zastoupeny 87,9 %. „Neaktivní“ fáze, kdy dítě do hry nepřináší nový námět ani herní prvek jsou zastoupeny 11,4 %. Tvoří je pouze fáze, kdy děti hru napodobují. Během druhé etapy pozorování jsem nezaznamenala, že by děti hru ostatních pozorovaly. Rovnou se do her se svými vrstevníky zapojily.

I když v I. etapě tvoří u Michala „aktivní“ fáze hry pouze 33,4 % a ve II. fázi u Arnošta 58,3 %, ověřovaná hypotéza byla vyhodnocena za potvrzenou. Bylo vycházeno z toho, že v celkovém průměru všech dětí skupiny B jsou „aktivní“ fáze her zastoupeny v obou etapách téměř z 90 %. Při vyhodnocení bylo přihlédnuto i k věku chlapců. Michal dosahuje čtvrtého roku až během I. etapy. Ve II. etapě, tedy po jeho čtvrtém roce, jsou jeho „aktivní“ fáze hry zastoupeny již z 80 %. Arnoštův věk se ve sledovaném období pohybuje také těsně okolo čtvrtého roku.

11 DISKUSE

Prvním zajímavým zjištěním k diskusi je, že mezi dětmi sledované skupiny A docházelo ke vzájemným herním interakcím ještě před třetím rokem. Tato skutečnost koresponduje se zkušeností autorů Aksarinové a Šchelovanova (1954). Neshoduje se však 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 přízpusobené 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 s největší pravděpodobností 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 byla přátelská a neměla problémy s kontaktováním svých vrstevníků. Také psychický vývoj a prostředí, z kterého děti pocházely, mohly sehrát v rozvoji herních vztahů svoji úlohu. 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. Podle mého názoru tento fakt také posouvá dětskou hru na vyšší úroveň. 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 družit již v raném věku.

Při sledování vzájemných herních interakcí mezi dětmi se objevila zajímavá souvislost. Všechny česky mluvící děti vstupovaly do vzájemných herních interakcí s ostatními dříve a častěji, než děti ostatních národností. Jakoby jinojazyčným dětem prostředí mateřské školy neposkytovalo počáteční důvěru a „touhu“ k navazování vzájemných vztahů. Jinojazyčné děti si hrály zpočátku především samy, některé z nich delší dobu pozorovaly hru ostatních dětí. Individuální hra převažovala dokonce i u dvou anglicky mluvících dětí (Grace, Brannen), které ačkoliv mohly komunikovat, nenavazovaly spolu herní vztahy. I když učitelé v mateřské škole hovoří anglicky, děti slyšely ostatní děti mluvit převážně česky. Myslím si, že to mohlo vést k určité nedůvěře, děti se necítily „doma“.

Domnívám se, že jinojazyčné děti v mateřské škole potřebují více času, než jsou schopny navázat herní vztahy s ostatními. Potřebují čas k tomu, aby mohly hru ostatních pozorovat, „zvyknout si“ na jazyk, kterému nerozumí a získat důvěru. „Jazyková bariéra“ měla nejspíše dopad i na výskyt námětových her u Brennana, který do nich za celé sledované období nevstoupil. Jazyk ovlivňuje také kvalitu her.

Bylo by potřebné projevy dětí v různojazyčných skupinách mateřské školy

opakovaně sledovat, než by bylo možné zobecnit určité závěry. Určitě by bylo přínosné diskutovat s jinými učitelkami o jejich zkušenostech s jinojazyčnými dětmi. 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 neposkytují řízené aktivity dětem 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.

K zajímavému zjištění k diskusi došlo u chlapců při výběru hračky. V domácím prostředí si vybírali ke hře většinu hraček určených chlapcům, v mateřské škole nejvíce hraček nevymezených pro pohlaví nebo hračky určené pro dívky. U dívek se tato skutečnost nevyskytla.

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. Myslím si, že chlapci sledované skupiny si chtěli v prostředí mateřské školy 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 vystříдалo. 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 vymezování.

Během pozorování napodobivých a námětových her dětí skupiny B vyplynuly další zajímavé skutečnosti k diskusi. Hry dětí byly během I. etapy často „živé“ a hlučné. Především ke konci etapy se děti během hry překřikovaly, jak chtěly vnést do hry právě svůj nápad. Dohadovaly se také o rolích. Ve II. etapě již mizí „neorganizovanost“ her, děti se více domlouvají, na co si budou hrát, o svých rolích diskutují, hry mají svůj „řád“. Na rozdíl od první etapy pozorování přijímají děti často role od ostatních a jsou ochotny o svých rolích komunikovat.

Domnívám se, že v I. etapě výzkumného šetření děti experimentovaly, co vše ve společných námětových hrách mohou a jakým způsobem uplatní své herní nápady. Proto hry byly hlučné a „neorganizované“. Věk dětí se během první etapy pohyboval těsně okolo čtvrtého roku. Děti byly ve věku, kdy podle výsledků šetření ze skupiny A dochází ke zvyšování podílu námětových her v herním čase. Myslím si však, že k „rozkvětu“ námětové hry dochází až po 4. roce dítěte. S tím korespondují zkušenosti získané z II. etapy výzkumného šetření ve skupině B, kdy námětové hry dětí již získávají svoji „formu“, jsou tematicky srozumitelnější a děti si více užívají vzájemných herních interakcí s ostatními. Také se prodlužuje délka trvání námětových her. Podrobněji jsem však již délku trvání her dětí po 4. roce, kvůli rozsahu zkoumaných kritérií, nesledovala.

Myslím si také, že podoba hry ve II. etapě výzkumného šetření úzce souvisí se zkušenostmi dětí, které získaly ze hry v I. etapě. Kdyby děti nedostaly příležitost k volné hře a kdyby se nemohly „učit“, jak rozvíjet hry námětové, průběh námětových her by měl jistě i po jejich čtvrtém roce jinou podobu. I. etapa byla „přípravnou“ fází na kvalitnější hru ve II. etapě. Tím znovu apeluji na význam a důležitost volné hry v mateřské škole.

Dalším podnětem k diskusi je zjištěná souvislost mezi vybranými rolemi z rodinného prostředí a rodinným zázemím dítěte. Všechna děvčátka sledované skupiny B kromě Gity vstupovala do role maminky. Tato role se u každé z děvčátek objevila za sledované období několikrát. Gita nevstoupila do role matky za celé sledované období ani jednou. Tato skutečnost je velmi zvláštní a zároveň smutná. Rodiče Gity žili převážnou část roku v zahraničí a do Čech přijížděli nepravidelně, vždy jen na několik dnů. O Gitu se staraly již od kojeneckého věku převážně paní na hlídání, část dne pak dědeček s babičkou.

Děti se v předškolním věku učí především nápodobou, respektive identifikací. Rodič

je pro dítě modelem ženské či mužské role, děti napodobují chování, které vidí u svých rodičů stejného pohlaví. Domnívám se, že jelikož Gitě model matky chyběl, neměla si ve svých hrách „koho“ vyzkoušet. To bylo důvodem, proč si ve svých hrách na maminku nehrála. Jednou jsem v její hře zaznamenala, že mamince „telefonuje“. Telefonování s matkou patřilo nejspíše mezi její častější zkušenosti než osobní kontakt s ní.

Posledním podnětem k diskusi, kterým bych se chtěla zabývat, je způsob vstupování do role ve hře a způsob setrvání v roli u čtyřletých dětí. Po celé sledované období výzkumného šetření vstupovaly děti v námětových hrách do rolí, ke kterým se v průběhu celého herního času vracely. Děti v jedné námětové hře vstoupily do role, která se často během hry jakoby „ztratila“. Často jsem si myslela, že na ní dítě zapomnělo. V dalších rozehraných hrách se k ní však mnohdy dítě vrátilo, role se znovu objevuje.

Vstupování do role vyžaduje již od dítěte určité schopnosti. Dítě se musí odpoutat od sebe samého, překračuje svoje „já“, stává se někým jiným. Domnívám se, že role určitým způsobem dítě vyčerpává, jak do role „dává“ kus sebe. Proto si potřebuje oddychnout, být samo sebou a pak zase může ve své roli pokračovat. Tato skutečnost koresponduje i se zjištěním, že děti okolo čtvrtého roku ještě nejsou schopny své role ve hře plně dodržet. Domnívám se, že právě tyto skutečnosti ovlivňují „podobu“ hry v roli u čtyřletých dětí.

ZÁVĚR

Rigorózní práce se v teoretické i praktické části věnuje především tématu volné hry 2,5–4letých dětí v mateřské škole. Mateřská škola je prostředím, kde dochází k procesu rané sekundární socializace dítěte, a proto je část rigorózní práce zaměřena tímto směrem. Dále se zabývá kvalitativní stránkou hry, a to vývojem napodobivých a námětových her.

Teoretická část napomáhá hlubšímu porozumění vývoje dítěte a jeho hry od 2 do 4 let, pokládá základy pro vlastní výzkum. Základ pro výzkumné šetření v praktické části rigorózní práce tvoří dvě dlouhodobá na sebe navazující pozorování volné hry dvou homogenních skupin dětí. V průběhu jednoho roku byl podle zvolených kritérií sledován vývoj hry dětí homogenní skupiny A, který je doplněn o akční průzkum pro rodiče. Další výzkum, půlroční pozorování napodobivých a námětových her dětí při volné hře, byl podle zvolených kritérií realizován u homogenní dětské skupiny B.

Volná hra poskytuje dětem v předškolním zařízení přirozenou možnost k vzájemným interakcím, a proto jedním z cílů, který byl v praktické části ověřován, 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 herním vztahům s ostatními.

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.

V praktické části rigorózní práce je ověřován i vliv pohlaví dítěte na výběr hračky. Zde se výsledky u chlapců i dívek liší. Výběr hračky dětmi ze skupiny A byl sledován ve dvou prostředích: v mateřské škole a v domácím prostředí.

Dívky si před svým třetím rokem 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 mu domácí prostředí neposkytuje.

Tato zjištění naplnila podstatu 2. cíle.

Dalším cílem praktické části bylo zmapovat a ověřit vývoj napodobivých a námětových her ve skupině 2,5–4letých dětí. U dětí skupiny A bylo zjišťováno zastoupení napodobivých a námětových her v celkovém herním čase. I když byl u dětí po 3. roce zaznamenán nárůst námětových her v celkovém herním čase, vyskytovaly se nepravidelně a ne všechny děti je rozehrávaly. Vyšší podíl v herním čase sledovaného období tvořily většinou hry napodobivé. U většiny dětí převažoval podíl napodobivých her nad námětovými i na konci výzkumného šetření, kdy se věk dětí pohyboval těsně před čtvrtým rokem. Předpoklad, že po 3. roce dítěte dojde k výraznému nárůstu námětové hry oproti hře napodobivé se tedy nepotvrdil.

Pro mě jako učitelku mateřské školy je to cenné zjištění. Potvrzuje to fakt, že se děti předškolního věku učí především napodobou. Ještě před jejich čtvrtým rokem vyplňuje napodobivá hra významnou část jejich herního času.

Z her dětí lze vysledovat jejich zájmy. Co děti v jakém věku nejvíce ovlivňuje, to se odráží i v jejich hře. Za účelem zjistit zájmy dětí byly sledovány náměty her a role, které si děti nejvíce v tematických hrách vybírají. Náměty her 2,5–3letých dětí byly ověřovány u skupiny A. Během dvou sledovaných etap děti rozehrávaly nejvíce hry z rodinného

prostředí, během jedné etapy se vyskytovaly nejvíce hry inspirované okolním světem. Byl potvrzen předpoklad, že děti budou vybírat nejčastěji náměty her z rodinného prostředí. Děti okolo třetího roku jsou stále pevně vázány na svoji rodinu. V období staršího batolete dochází k odpoutání ze symbiotické vazby na matku a nastupuje identifikační fáze, kdy se děti identifikují většinou s rodičem stejného pohlaví. Tato vývojová fakta se odrazila i v námětech her dětí – děti během volné hry rozehrávaly nejvíce her z rodinného prostředí.

S přibývajícím věkem se dítě začíná více zajímat o své okolí a také lidi, žijící mimo rámec rodiny. Bylo zkoumáno, jestli se tento vývojový mezník odrazí i ve hře dětí. Předpoklad, že děti po 4. roce budou vybírat náměty svých her a rolí z okolního světa byl potvrzen. Byl ověřován u tematických her dětské skupiny B. V obou etapách výzkumného šetření rozehrávaly děti nejvíce hry inspirované okolním světem a vstupovaly nejvíce do rolí zvířátek.

Během námětových her bylo také zjištěno, že děti okolo 4. roku nejsou schopny dodržet ve hře každou roli, do které vstoupily. Plné dodržení rolí je pro ně v tomto věku ještě obtížné.

U skupiny B bylo zjišťováno, do jaké míry jsou děti iniciativní pro realizaci hry. Předpoklad, že 4leté děti jsou ve společné hře aktivní a dokáží uplatnit své náměty, byl potvrzen. Většina dětí skupiny B byly při hrách iniciativní a prosazovaly svoje herní nápady. Někdy se snažily převzít vedení hry. Předškolní období je podle Eriksona obdobím iniciativy, což tento bod výzkumu plně potvrdil.

Tato zjištění naplnila podstatu 3. cíle.

Poznatky a postřehy, vyplývající z dlouhodobého pozorování volné hry skupiny A, z akčního průzkumu a z dlouhodobého pozorování volné hry skupiny B jsou pro mě velmi cenné. Během pozorování volné hry jsem se mnoho naučila – především však více porozumět jednotlivým dětem. 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. Domnívám se, že je ohrožena jedna ze základních potřeb dítěte. Vždyť právě ve hře se odráží to, co dítě prožívá, jak se seznamuje s okolním světem, jaké prožitky a zážitky jsou pro ně důležité. To, co dítě neumí vyjádřit slovy, vyjádří ve své hře.

Při volné hře v mateřské škole se děti navzájem obohacují a inspirují svými herními nápady. Učí se vzájemné komunikaci, herním vztahům, učí se prosazovat své nápady i

podat se vedení jiného dítěte. Během svých napodobivých a námětových her rozehrávají mnoho dějů a i když neplánovaně, vzniká „kompaktní“ celek. A to je úžasné! Tak děti rozvíjí při volné hře i svoji fantazii a tvořivost.

Volná hra má velký význam nejenom pro dítě, ale i pro učitelku mateřské školy. Domnívám se, že je jedinečnou pedagogickou metodou, při které se promítají teoretické poznatky o vývoji a zrání dítěte do praxe. Ve hře se projevují zákonitosti vývoje. Učitelka může ze hry vysledovat, na jaké úrovni psychického vývoje se dítě nachází, může vypožorovat, čeho je již dítě schopno a čeho ještě ne. Hra je zrcadlem toho, jak souvisí vývoj a zrání dítěte s jeho možnostmi.

Pokud chceme my pedagogové dítěti opravdu porozumět, měli bychom ho poznávat především při volné hře.

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.
- BERG, I. K.; STEINER, T. *Children's Solution Work*. First Edition New York: W.W. Norton & Company, 2003. 258 s. ISBN 0-393-70387-8.
- BERNE, E. *Jak si lidé hrají*. Gabriela Nová. Liberec: Nakladatelství Dialog, 1992. 194 s. ISBN 80-85194-52-X.
- BORECKÝ, V. *Světy 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.
- GARDOŠOVÁ, J.; DUJKOVÁ, L. a kol. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 159 s. ISBN 80-7178-815-5
- GEE, R; MEREDITH, S. *Entertaining and Educating Your Preschool Child*. London: Usborne Publishing Ltd., 1993. s. 89
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 228 s. ISBN 80-7178-888-0.
- HELUS, Z. *Osobnost a její vývoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2003. 77 s. ISBN 80-7290-125-7.
- 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.
- KLUSÁK, M., KUČERA M. *Dětské hry – Games*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2010. 574 s. ISBN 978-80-246-1758-9.
- 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.
- MACHKOVÁ, E., *Metodika dramatické výchovy*. 7. vyd. Praha – Ústí nad Orlicí: ARTAMA, 1992. 149 s. ISBN 80-7068-041-5.
- MACHKOVÁ, E., *Základy dramatické výchovy*, 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 157 s.
- MASNEROVÁ, L. *Volná hra 2–4letých dětí v cizojazyčné mateřské škole*, Diplomová práce, Praha: UK v Praze, Pedf, 2010. 158 s.
- 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.
- MIŠURCOVÁ, V., SEVEROVÁ M. *Děti, hry a umění*. Praha: ISV – nakladatelství, 1997. 195 s. ISBN 80-85866-18-8.
- 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.
- PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Eva Vyskočilová. 2. vyd. Praha: Portál, 1997. 144 s. ISBN 80-7178-146-0.
- PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Eva Vyskočilová. 5. vyd. Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-263-8.
- PLEVOVÁ, I. Období předškolního věku. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. (Ed.) *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Paleckého, 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.
- PŘÍHODA, V. *Problematika předškolní výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966. 337 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.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. 5. roz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 200 s. ISBN 978-80-247-1174-4.
- SEVEROVÁ, M. *Hry v raném dětství: studie o jejich vývoji a motivaci*. 1 vyd. Praha: Academia, 1982. 211 s.
- SMIDT, S. *Playing to Learn. The Role of Play in the Early Years*. Abingdon: Taylor & Francis Group, 2011. 134 s. ISBN 0-203-85199-4.
- SVOBODOVÁ, E.; ŠVEJDOVÁ, H. Principy a prostředky dramatické výchovy. *Informatorium 3-8*, 2011, č. 9, s. 12-13.
- TOMANOVÁ, D. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 113 s. ISBN 80-244-1426-0.
- UHLÍŘOVÁ, J. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2003. 59 s. ISBN 80-7290-107-9.
- 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. 3: Napodobivé a námětové hry dětí skupiny A a čas jejich trvání v I.–III. etapě

Příloha č. 4: Tabulka a grafy podílu napodobivých a námětových her dětí skupiny A
v celkovém čase hry I.–III. etapy

Příloha č. 5: Pozorovací archy I.– II. etapy ve skupině B

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 nádobíčkem	3	přístroje, 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	zasahují vystřikuje G	říká mi, že jde na	3

						z kočárku	oběd	
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, přístroje, 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	2 – A, L	1	čj		ukazuje mi, co udělal	3
házení kroužků	18	házení kroužků + mezitím hra na pejsky (s O) a zase házení	1 – O 2 – A	2	čj			3
spol. hra	4	přidává se, sledují televizi, pak jdou spát + domek, auta	2 – A, L	2	čj			3
spol. hra	8	domek, auta, přístroje, nádobí	1 – O 2 – A, G, L	2	čj			3
s nářadím	2	opravuje domek	1 – O	1				

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	2 – L	1	čj			3
vybarvování obrázku	7							3
spol. hra – běh	4 12	běhá okolo třídy s G, ostatní děti mávají postupně se přidávají výskávají, křičí	2 – G 1 – B, O 2 – L	2 2	čj – ahoj!			3

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	křičí			aj			3
	4	přidávají se postupně ostatní,	2 – A	2	aj			3
	11		1 – B, O	2	čj – „ahoj“			

		nejdříve A	2 – A, L					
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
vybarvovací 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 kostek	1 – B 2 – L	1	čj aj – „my“, „Spiderman“	vrčí na L	ukazuje mi komín	3

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 taťky	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 knížek	6	knihy			aj – samo-			3

					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	spokojenost
kreslení	5		1 – O, V 2 – A, G	1	madř. + 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	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
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 podložkami	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	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
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, na mamku a 2 tačky	1 – V 2 – A	2	čj aj - „no“			3

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	řikají si, co malují, křičí	1 – O 2 – A 2 – G, D	2 2 1	čj			3
navlékání korálků	1	korálky						
spol. hra	5	hrnečky, talířky – jedí, na mamku a 2 tatky	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 hrát?“	3

„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		škrtní 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	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
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	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
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	konflikty	kontakt s učitelem	spokojenost
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 konika	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

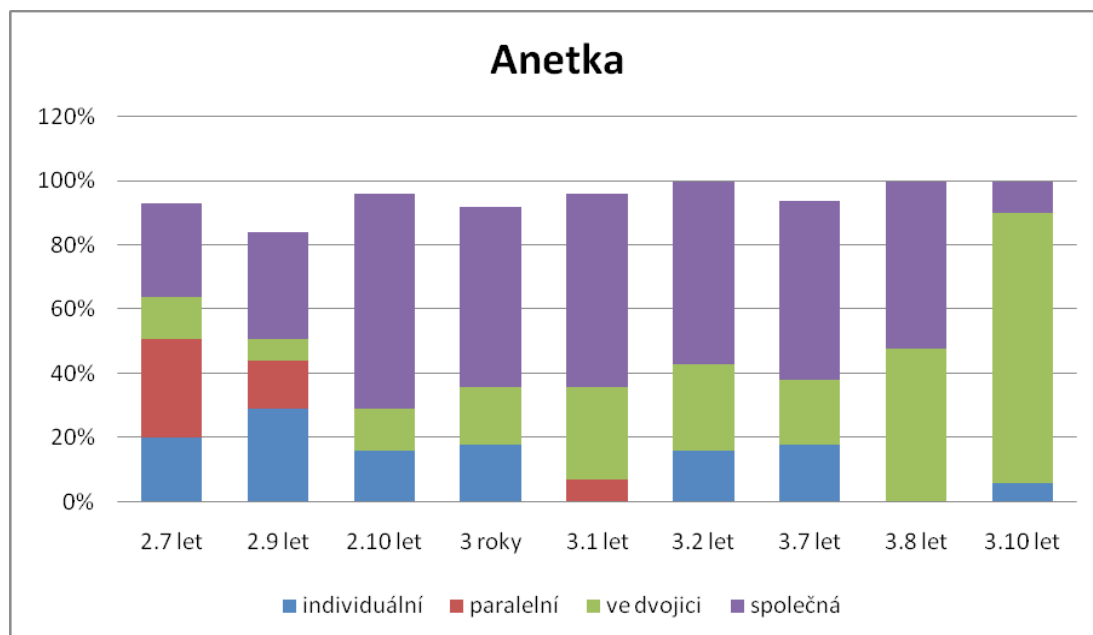
PŘÍLOHA Č. 2

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

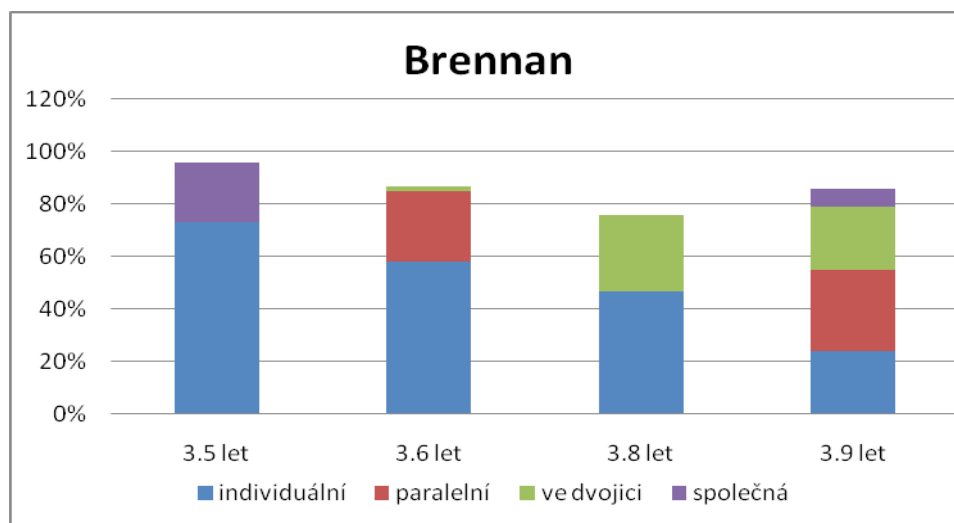


Graf č. 2/1

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

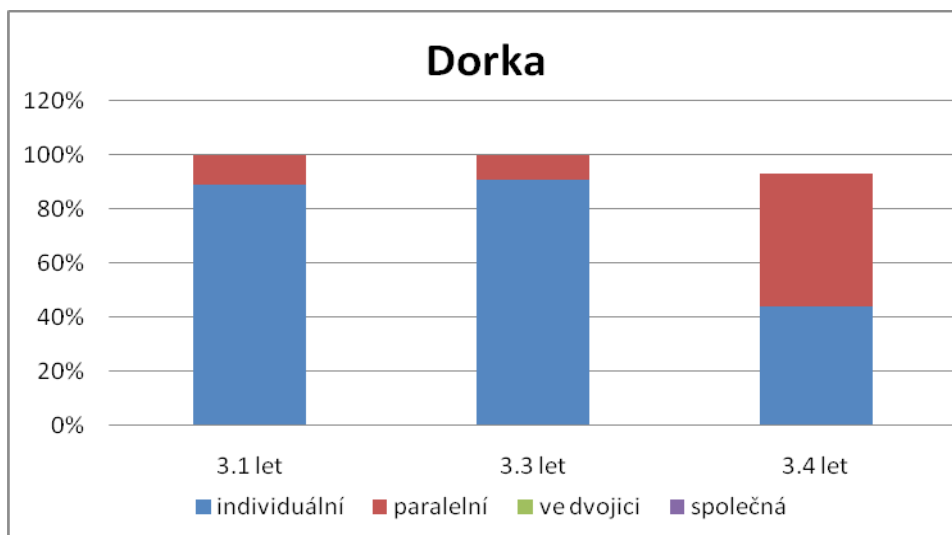


Graf č. 2/2

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

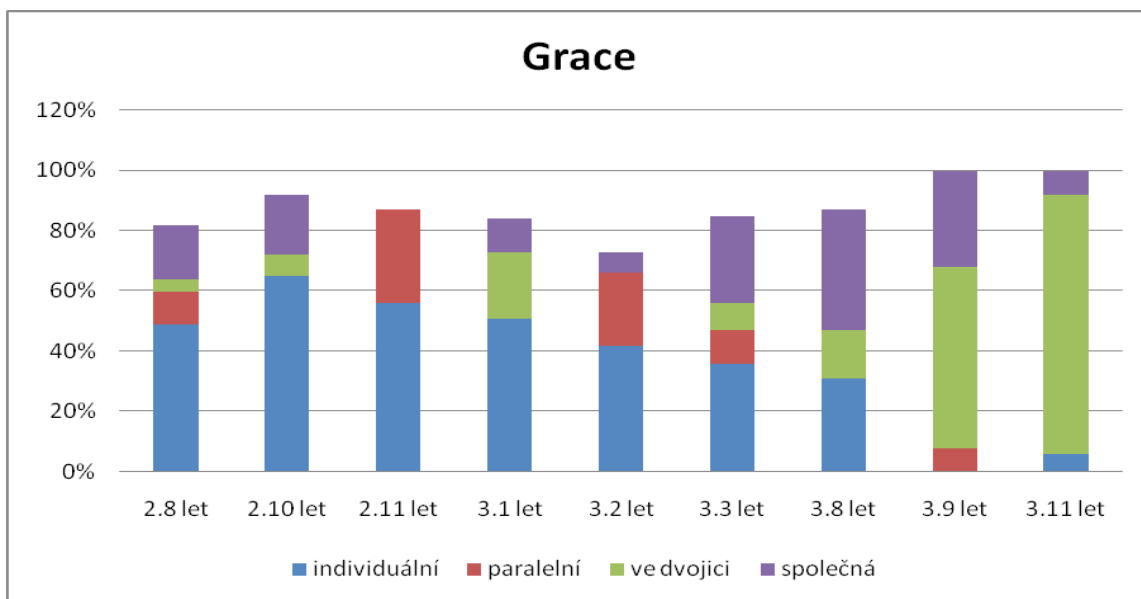


Graf č. 2/3

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

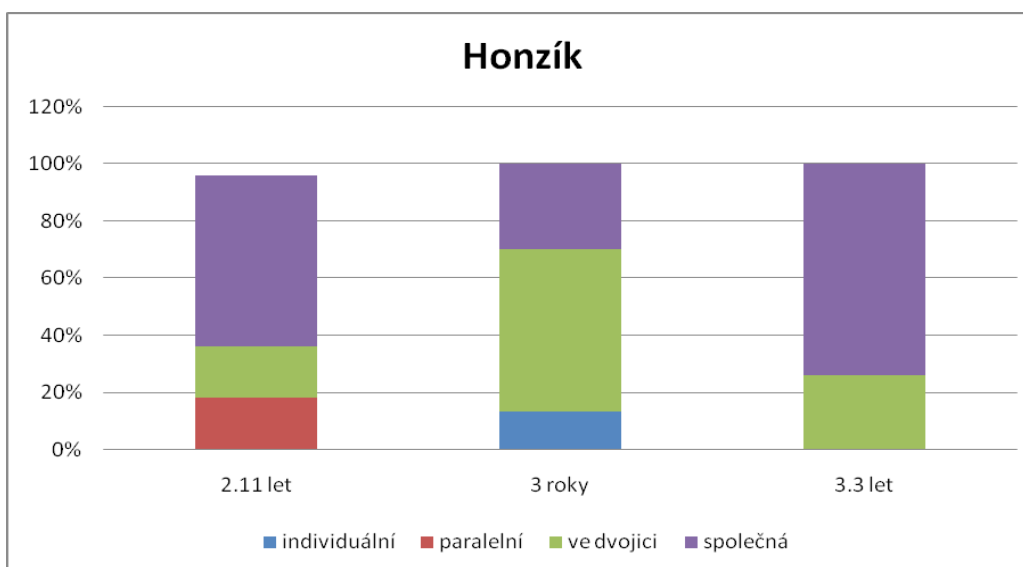


Graf č. 2/4

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

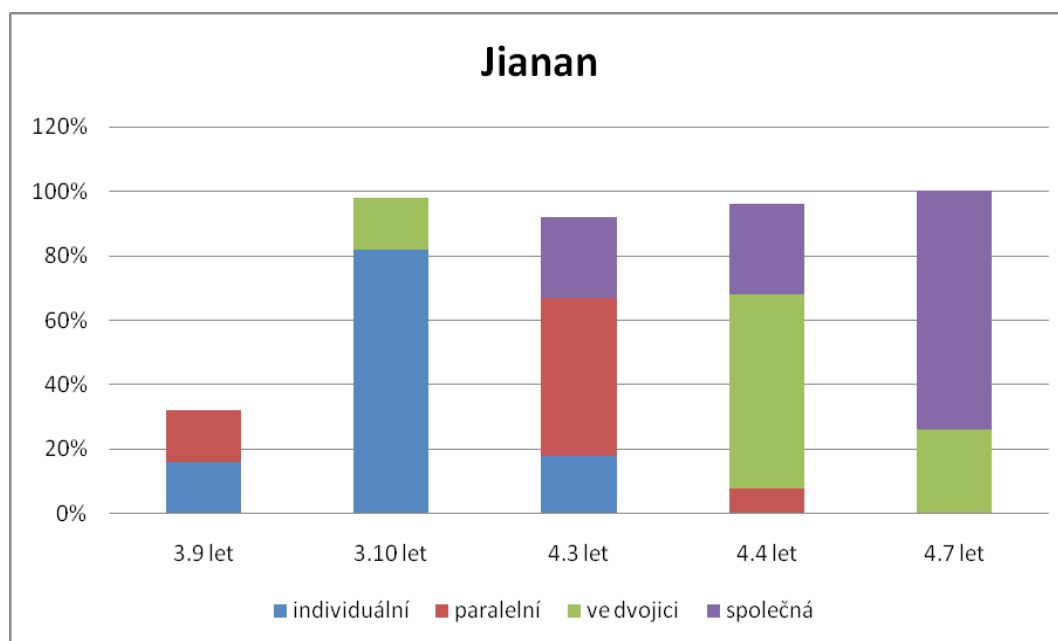


Graf č. 2/5

Jianan

datum	věk (let)	individ. hra min %	paralel. hra min %	hra ve dvojici min %	spol. hra min %	celk. čas hry 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



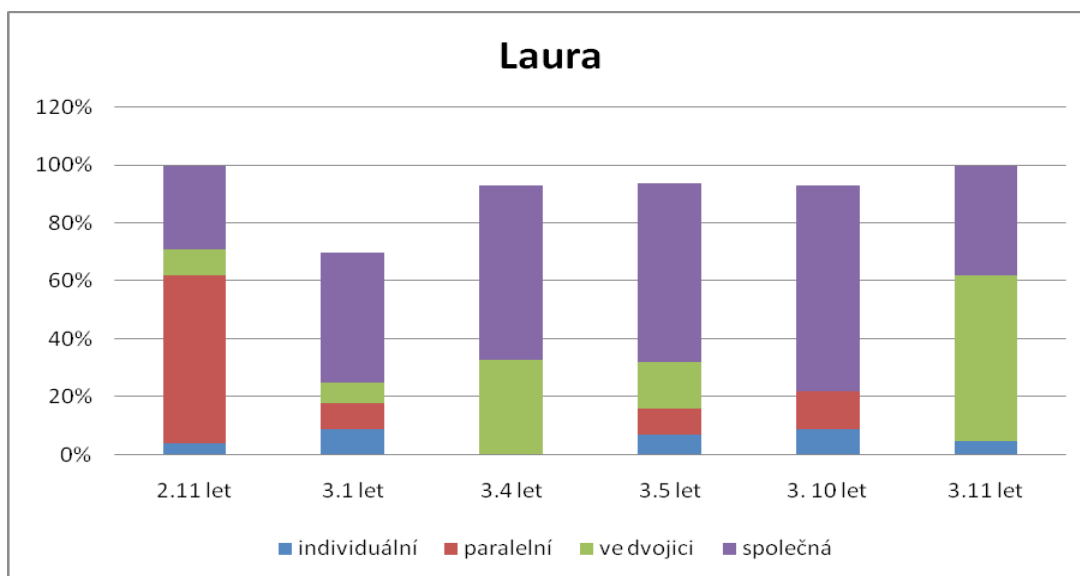
Graf č. 2/6

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

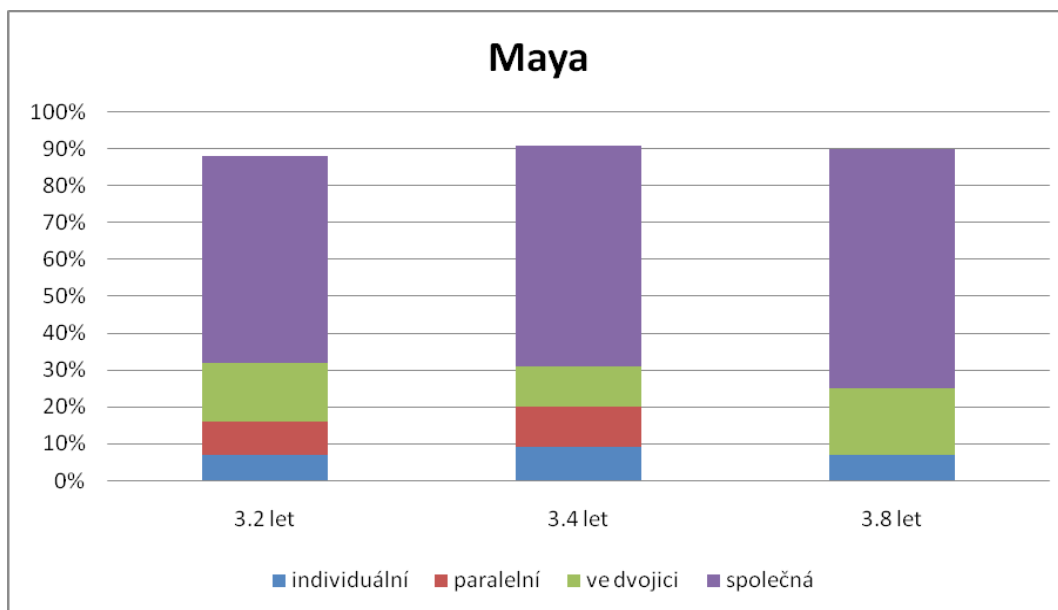


Graf č. 2/7

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

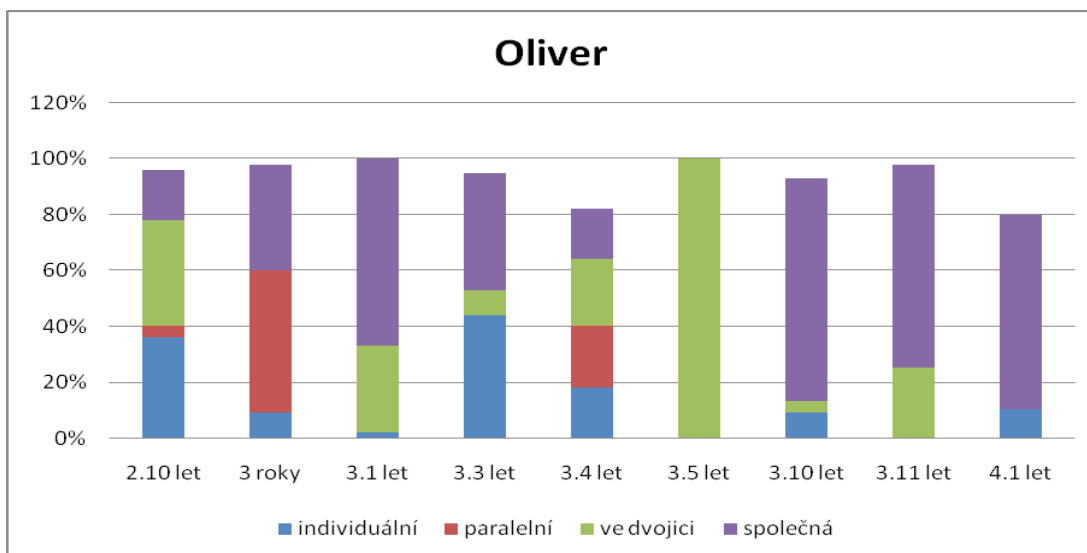


Graf č. 2/8

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

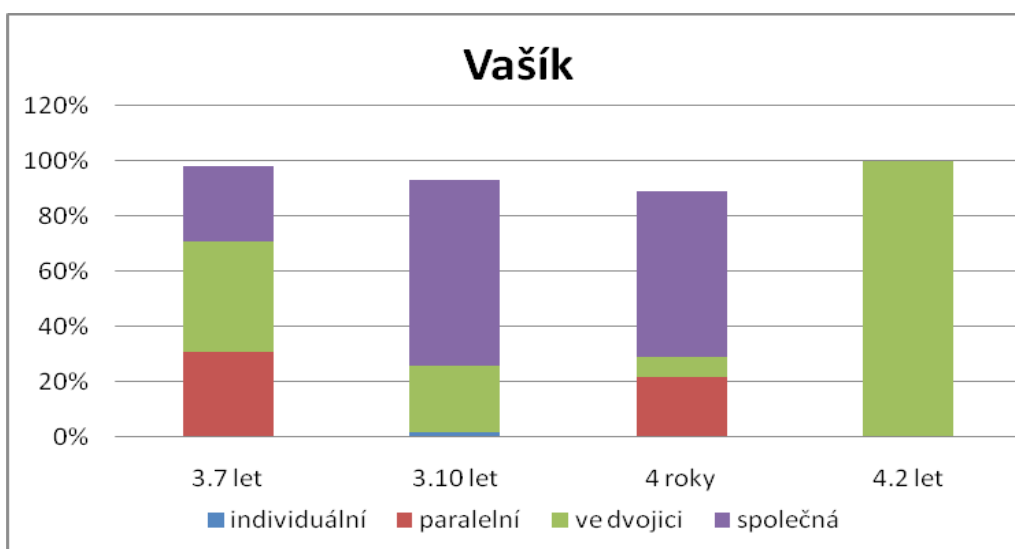


Graf č. 2/9

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

PŘÍLOHA Č. 3

Napodobivé a námětové hry dětí skupiny A a čas jejich trvání v I.—III. etapě

ANETKA

I. ETAPA POZOROVÁNÍ			
fáze / věk dítěte	čas pozorování (min)	napodobivá h. / čas (min)	námětová h./ čas (min)
I. 2,7 let	45	sleduje televizi, spí	5
		s nádobíčkem, na déšť	8
		s kočárkem	2
celkem		15	0
II. 2,9 let	55	na letadlo	4
		celkem	4
III. 2,10 let	45	na doktora	1
		na večerníček	7
		celkem	8
II. ETAPA POZOROVÁNÍ			
I. 3 roky	45	na farmu	2
		na školku	9
		celkem	11
II. 3,1 let	45	na den a noc	12
		prší, neprší	3
		jedí, jedou do Afriky	16
		na doktora	1
		na letadlo	4
		celkem	36
III. 3,2 let	45	na den a noc	6
		na čarodějnici, pejska	20
celkem		6	20
III. ETAPA POZOROVÁNÍ			
I. 3,7 let	55	na doktora	8
		na piknik	5
		na snídani	11
		celkem	24
II. 3,8 let	40	na domeček	5
		na domeček	8
		na školu, pejska	5
		na obludu	10

		vaří, jí	5	
celkem			23	10
III.	3,10 let	50 s plyšákem	5	
		v kuchyňce	20	
celkem			25	0

Tabulka č. 3/1

GRACE

I. ETAPA POZOROVÁNÍ				
fáze / věk dítěte	čas pozorování (min)	napodobivá h./ čas (min)	námětová h./ čas (min)	
I.	2,8 let	45 s nádobíčkem, na déšť, sleduje televizi	8	
		s kočárkem	2	
celkem			10	0
II.	2,10 let	55 s panenkou	11	
celkem			11	0
III.	2,11 let	45 0		0
II. ETAPA POZOROVÁNÍ				
I.	3,1 let	45 tancuje	5	
celkem			5	0
II.	3,2 let	45 na schovávanou	1	
		s panenkou	7	
		s panenkou	10	
celkem			18	0
III.	3,3 let	45 na oheň	4	
		na den a noc	8	
		na piknik	5	
celkem			17	0
III. ETAPA POZOROVÁNÍ				
I.	3,8 let	55 na divadlo	12	
		na piknik	9	
celkem			21	0
II.	3,9 let	40 s panenkami	3	na maminku 2
		na domeček	6	na mámu a tátu 14
		v kuchyňce	5	na mámu a tátu 10
celkem			14	26
III.	3,11 let	50 v kuchyňce	23	
celkem			23	0

LAURA

I. ETAPA POZOROVÁNÍ			
fáze / věk dítěte	čas pozorování (min)	napodobivá h./čas (min)	námětová h./čas (min)
I. 2,11 let	45	s nádobíčkem	3
		sleduje televizi, spí	5
		na piknik, na déšť	8
		celkem	16
II. 3,1 let	55	na letadlo	3
		celkem	3
II. ETAPA POZOROVÁNÍ			
II. 3,4 let	45	na den a noc	12
		prší, neprší	3
		s nádobíčkem	17
		jedou do Afriky	3
		celkem	35
III. 3,5 let	45	na den a noc	6
			na čarodějnici, kočku 20
		celkem	6
			20
III. ETAPA POZOROVÁNÍ			
I. 3,10 let	55	na doktora	6
		na piknik	3
		a piknik	4
		celkem	13
II. 3,11 let	40	na domeček	6
		na školu, pejska	4
		na bouřku	2
		celkem	12
			5

MAYA

II. ETAPA POZOROVÁNÍ			
fáze / věk dítěte	čas pozorování (min)	napodobivá h./čas	námětová h./čas
I. 3,2 let	45	na školku	9
		celkem	9
III. 3,4 let	45	na den a noc	6
			na kočku, pejska 19

		celkem	6	19
III. ETAPA POZOROVÁNÍ				
I.	3,8 let	55	na piknik	3 na pejska 9
			na piknik	5 na koníka 3
				na kočička 7
		celkem	8	19

Tabulka č. 3/4

OLIVER

I. ETAPA POZOROVÁNÍ				
fáze / věk dítěte	čas pozorování (min)	napodobivá h./čas (min)		námětová h./čas (min)
I.	2,10 let	45	na pejsky	4
			sleduje televizi, na déšť	8
			s nářadím	2
		celkem	14	0
II.	3 roky	55	na večerníček, Bořek stavitel	9
		celkem	9	0
III.	3,1 let	45	na večerníček	7 na maminku a tatínky 5
		celkem	7	5
II. ETAPA POZOROVÁNÍ				
I.	3,3 let	45	na farmu	2
			na lva	4
		celkem	6	0
II.	3,4 let	45	na déšť	5
			na jídlo	4
		celkem	9	0
III.	3,5 let	45	na strašidlo	1
		celkem	1	0
III. ETAPA POZOROVÁNÍ				
I.	3,10 let	55	na doktora	8 na prodavače 12
			na vlak	7
			na piknik	8
		celkem	23	12
II.	3,11 let	40	na domeček	5 na bráchu 10
			na domeček	6
			na pejska	8

		v kuchyňce	5	
celkem			24	10
III.	4,1 let	50	0	0

Tabulka č. 3/5

BRENNAN

I. ETAPA POZOROVÁNÍ				
fáze / věk dítěte	čas pozorování (min)	napodobivá h./čas (min)	námětová h./čas (min)	
II.	3,5 let	55	s kočárkem, panenkou	7
celkem			7	0
III.	3,6 let	45	na schovávanou	5
celkem			5	0
II. ETAPA POZOROVÁNÍ				
I.	3,8 let	45	na popeláře	6
celkem			6	0
II.	3,9 let	45	zametá	4
celkem			4	0

Tabulka č. 3/6

VAŠÍK

I. ETAPA POZOROVÁNÍ				
fáze / věk dítěte	čas pozorování (min)	napodobivá h./čas (min)	námětová h./čas (min)	
I.	3,7let	45	na pejsky	4
			sleduje televizi, spí	4
			s nářadím, v kuchyňce	8
celkem			16	0
III.	3,10 roky	45	na doktora	1
			na večerníček	7
			závody	8
			na maminku a tatínky	5
celkem			16	5
II. ETAPA POZOROVÁNÍ				
II.	4 roky	45	na déšť	5
			piknik	17
			cesta do Afriky	3
			na letadlo	4
celkem			29	0

III.	4,2 let	45	na strašidlo	1	
celkem				1	0

Tabulka č. 3/7

HONZÍK

III. ETAPA POZOROVÁNÍ					
fáze / věk dítěte	čas pozorování (min)	napodobivá h./čas (min)	námětová h./čas (min)		
I.	2,11 let	55	na piknik	3	na koníka 4
			v kuchyňce	10	na pejska 7
			na strašidlo	5	
			celkem	18	11
II.	3 roky	40	s nářadím	7	na obludu 7
			na školu, na pejska	5	
			na bouřku	2	
			celkem	14	7
III.	3,3 let	50	na fotbal	5	
			staví dům	10	
			celkem	15	0

Tabulka č. 3/8

PŘÍLOHA Č. 4

Zastoupení napodobivých (Nph) a námětových her (Nah) dětí skupiny A v celkovém čase hry I.–III. etapy (v procentech)

	I. ETAPA						II. ETAPA						III. ETAPA					
	I. Fáze		II. Fáze		III. Fáze		I. Fáze		II. Fáze		III. Fáze		I. Fáze		II. Fáze		III. Fáze	
	Nph	Nah	Nph	Nah	Nph	Nah	Nph	Nah	Nph	Nah	Nph	Nah	Nph	Nah	Nph	Nah	Nph	Nah
Anetka	33,3	0	7,3	0	17,8	11,1	24,4	0	80,0	0	13,3	44,4	43,6	0	57,5	25,0	50,0	0
Grace	25,0	0	24,4	0	0	0	11,1	0	40,0	0	37,8	0	38,2	0	35,0	65,0	46,0	0
Laura	35,6	0	5,5	0					77,8	0	13,3	44,4	23,6	34,5	30,0	12,5		
Maya							20,0	0			13,3	42,2	14,5	34,5				
Oliver	31,1	0	16,4	0	15,6	11,1	13,3	0	20,0	0	2,2	0	41,8	21,8	60,0	25,0	0	0
Brennan			12,7	0	11,1	0	13,3	0	8,9	0								
Vašík	35,6	0			35,6	11,1			64,4	0	2,2	0						
Honzík													32,7	20	35	17,5	30	0

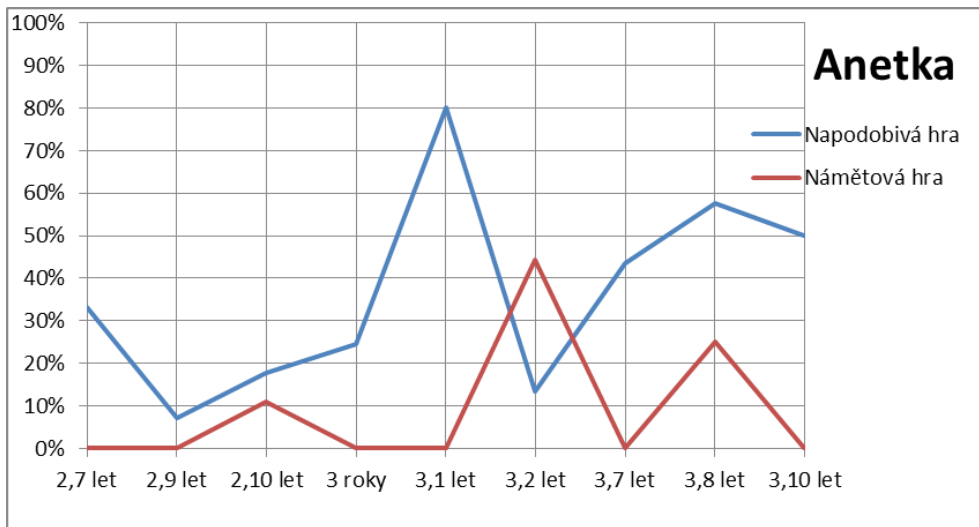
Tabulka č. 4/1

Věk dětí skupiny A (v letech)

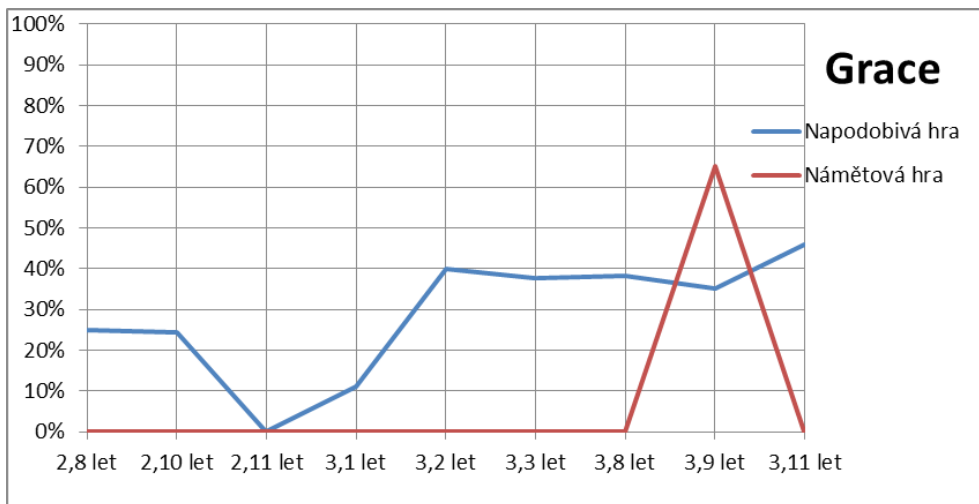
dítě	I. Etapa			II. Etapa			III. Etapa		
	I.	II.	III.	I.	II.	III.	I.	II.	III.
Anetka	2,7	2,9	2,10	3	3,1	3,2	3,7	3,8	3,10
Grace	2,8	2,10	2,11	3,1	3,2	3,3	3,8	3,9	3,11
Laura	2,11	3,1			3,4	3,5	3,10	3,11	
Maya				3,2		3,4	3,8		
Oliver	2,10	3	3,1	3,3	3,4	3,5	3,10	3,11	4,1
Brennan		3,5	3,6	3,8	3,9				
Vašík	3,7		3,10		4	4,2			
Honzík							2,11	3	3,3

Tabulka č. 4/2

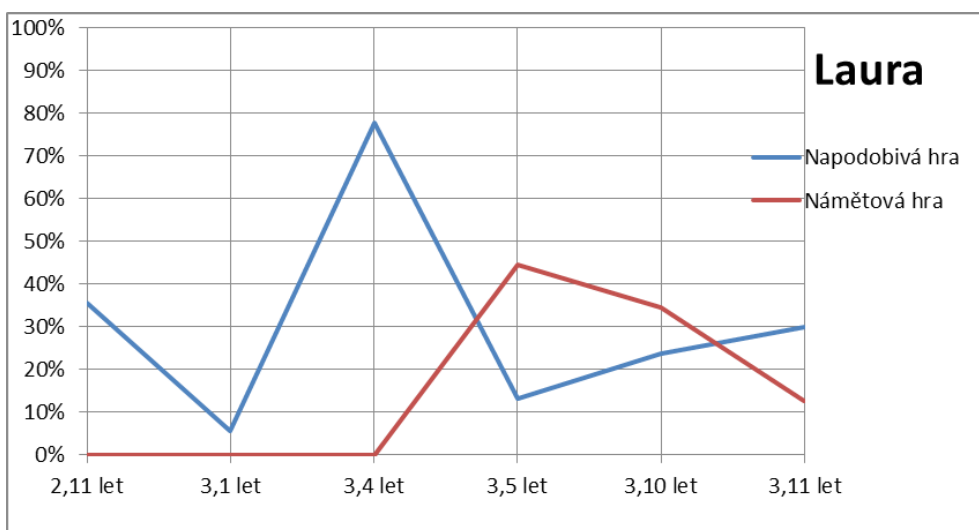
Podíl napodobivých a námětových her dětí skupiny A v celkovém čase hry I.–III. etapy



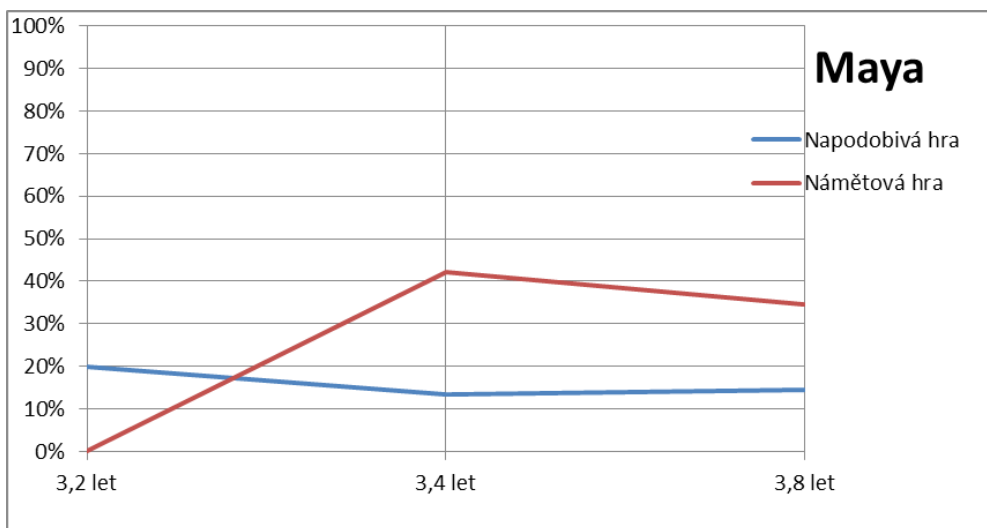
Graf č. 4/1



Graf č. 4/2



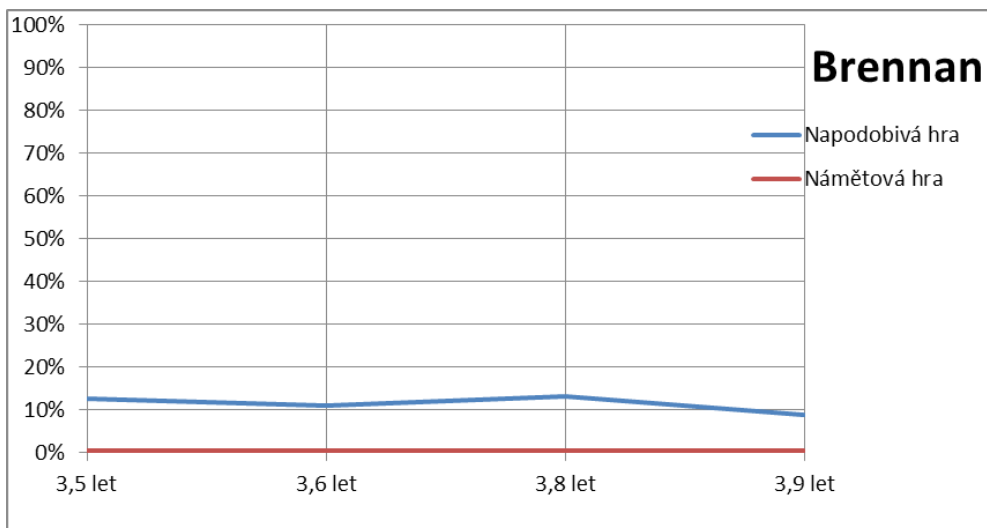
Graf č. 4/3



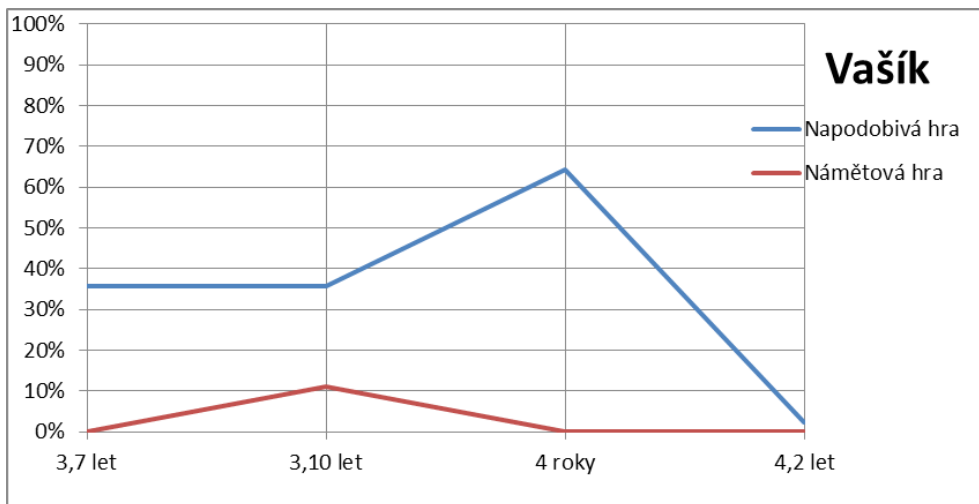
Graf č. 4/4



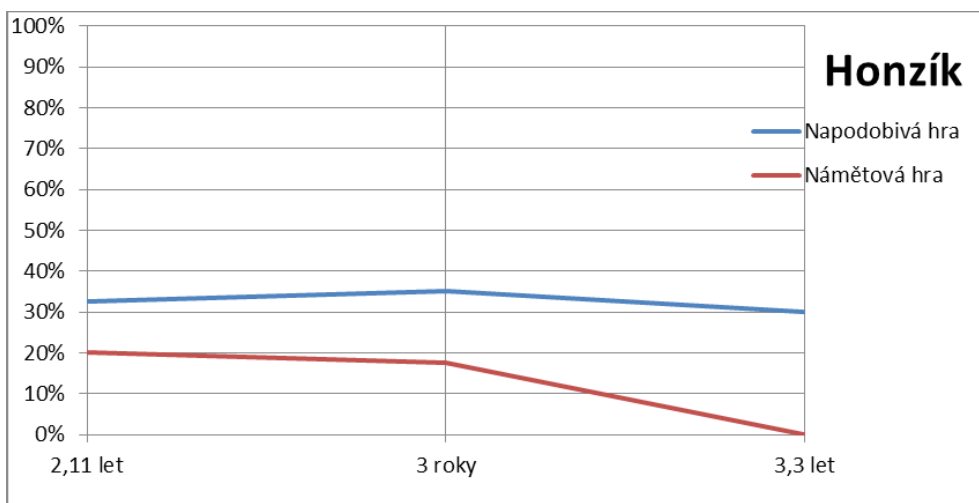
Graf č. 4/5



Graf č. 4/6



Graf č. 4/7



Graf č. 4/8

PŘÍLOHA Č. 5

Pozorovací archy I.–II. etapy ve skupině B

Vysvětlivky zkratk a číselných symbolů:

Fáze hry (Fh):

A – dítě hru iniciuje

B – napodobuje ostatní

C – napodobuje + vlastní nápad

D – vždy vlastní nápad

E – přebírá vedení hry

F – pozoruje

Dodržení role: (d) 1 – ano

2 – ne

3 – nelze určit

IV. Etapa pozorování (leden 2012 – březen 2012)

Datum pozorování 3.1.2012

Čas pozorování 50 min

čas (min)	námět hry	ADRIANA 3,9 let			ANINKA 4,3 let			ARNOŠT 3,8 let			EMMA 3,9 let			MICHAL 3,11 let		
		Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d
2	na narozeniny	B						A								
1	hra na piano	B						A			B					
1	happy birthday	B						A								

Tabulka č. 5/1

Datum pozorování 11.1.2012

Čas pozorování 30 min

čas (min)	námět hry	ADRIANA 3,9 let			ANINKA 4,3 let			ARNOŠT 3,8 let			EMMA 3,9 let			GITA 3,9 let			MATY 4,2 let			MICHAL 3,11 let		
		Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d
10	žehlí	C												A								
15	„pracují“, telefonují	A	koník hodná holka	2 3							C	hodná holka	3	C								
5	chytají ryby, pečou				D												A					

Tabulka č. 5/2

Datum pozorování 17.1.2012**Čas pozorování 30 min**

čas (min)	námět hry	ADRIANA 3,9 let			AMELIE 4,2 let			ARNOŠT 3,8 let			EMMA 3,9 let			GITA 3,9 let			MICHAL 3,11 let		
		Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d
20	na rodinu				A	maminka		C,E	tatínek	1									
10	na koníka	C	koník	1										A					
	vaření	C												A				D	
10	na doktora				C			C			A	doktorka	1						

Tabulka č. 5/3

Datum pozorování 24.1.2012**Čas pozorování 40 min**

čas (min)	námět hry	ANINKA 4,3 let			ARNOŠT 3,8 let			EMMA 3,9 let			GITA 3,9 let		
		Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d
10	jedí, kupují, vaří	D	koník								A		
5	na obchod	A	prodavačka	1							D		
2	na domov		koník								A		
3	na koníka		tatínek maminka koník	1 2								koník	1
	jedou do Turecka	E			A			A			C		
2	spějí	D			A								
2	na auta				A						D		

Tabulka č. 5/4

Datum pozorování 3.2.2012**Čas pozorování 45 min**

čas (min)	námět hry	ADRIANA 3,11 let			AMELIE 4,3 let			ARNOŠT 3,10 let		
		Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d
10	na domácnost	C	mamka	1	C	pejsek	2	A	pejsek táta maminka	1 1
	na auto		mamka	1					auto	

								pejsek	1
	na letadlo				maminka	1		tatínek	1
					kočka	1		kočka	1
								letadlo	1

Tabulka č. 5/5

Datum pozorování 21.2.2012

Čas pozorování 45 min

čas (min)	námět hry	ADRIANA 3,11 let			AMELIE 4,3 let			EMMA 3,11 let			MICHAL 4 roky		
		Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d
15	na obchod	D	prodavačka kočka	1 2	A	pejsek		D					
5	na zvířátka	C	máma pejsek, malý pejsek	1 2	A	maminka jelen	2	C	malý pejsek	1		policajt	1
		E	tygr	1									

Tabulka č. 5/6

Datum pozorování 2.3.2012 Čas pozorování 40 min

čas (min)	námět hry	AMELIE 4,4 let			ARNOŠT 3,11 let		
		Fh	role	d	Fh	role	d
7	na vánoce	C			A	Hurvínek	2
4	na dobrou noc	D E			A		
1	na koníka				A	koniček	2
3	na strašidlo	D			A		
2	na Gargamele				A	Gargamel	3
5	na spaní	A			D E	kamarád Gargamel čaroděj	3 2 1
5	na zloděje	A					

Tabulka č. 5/7

Datum pozorování 8.3.2012 Čas pozorování 45 min

čas (min)	námět hry	AMELIE 4,4 let			ANINKA 4,5 let			ARNOŠT 3,11 let			EMMA 4 roky			GITA 3,11 roky			MATY 4,4 let			MICHAL 4,1 let			
		Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d	
5	na mašinku	C			D E						A			C	koniček	2							
20	na tygra - ř	A	pavián	1	C E			C			C			D	lev, maminka lev	1	C E				B		
	v kuchyňce	D	koniček					A															
7	stavějí dům				C									D			A				B E		
5	na zvířata	C	černá pantera	3	A	králík	3	B	králíček	2	C	máma malé antilopy, malá pantera	2 3				D				B		
5	na zvířata	D			A						C E						D				B		
5	na doktora	D									D E			A D									

Tabulka č. 5/8

Datum pozorování 13.3.2012 Čas pozorování 45 min

čas (min)	námět hry	ADRIANA 4 roky			AMELIE 4,4 let			ANINKA 4,5 let			GITA 4 roky		
		Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d
20	na ovečky – ř na Mauglí	A C E	miminko ovečka	1	D	pantera	1	C E	maminka ovečka, Mauglí, dvojčátko, rychlá pantera	1 1 3 1	C	ovečka	1
25	na domečky	C	koťátko, kachna	2 1				A	barbína, slon	2 2	D	koniček	2
3	na doktora				D						A		

Tabulka č. 5/9

Datum pozorování 23.3.2012 Čas pozorování 45 min

čas (min)	námět hry	ADRIANA 4 roky			AMELIE 4,4 let			ARNOŠT 3,11 let		
		Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d
15	podle knihy džunglí	A	Mauglí tygr	3 1	E	bílý vlk maminka	2	C		
2	v kuchyňce	A	bílý vlk		D					
18	na doktora	D	bílý vlk, paní doktorka, koníček	1	A			F B	paní doktorka	2

Tabulka č. 5/10

Datum pozorování 27.3.2012 Čas pozorování 45 min

čas (min)	námět hry	ADRIANA 4 roky			AMELIE 4,4 let			ANINKA 4,5 let			EMMA 4 roky			GITA 4 roky		
		Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d
10	na domeček, na doktora	A	koníček, velký koník	1	C	maminka bílá vlčice	1	C			F D	paní doktorka	3	D		
10	na lovce	A	malý bílý vlk, malý koník	2 2	E	lovec	2	D	lovec	2				D		

Tabulka č. 5/11

V. Etapa pozorování (duben 2012 – červen 2012)

Datum pozorování 10.4.2012 Čas pozorování 45 min

čas (min)	námět hry	ADRIANA 4,1 let			AMELIE 4,4 let			ANINKA 4,6 let			EMMA 4,1 let			GITA 4,1 let			MICHAL 4,2 let		
		Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d
25	na zvířátka	A	malý koníček, mamí	1 1	C	maminka lvice nebo maminka vlk, koníček	2 1	C E	pejsek		C E	koníček, velká silná maminka	1 3	C	malý koníček	1	D	fox	1

15	v kuchyňce	A			D			C										
10	na lišky	B			B			B E		A	fox	1	C			A	fox	1
2	na den a noc							C		A			C			A		
5	na lišky	A	malá fox	1	D			D	mami	1			C	malá fox	1			

Tabulka č. 5/12

Datum pozorování 23.4.2012 Čas pozorování 35 min

čas (min)	námět hry	ADRIANA 4,1 let			AMELIE 4,5 let			GITA 4,1 let			EMMA 4,1 let			ARNOŠT 4 roky				
		Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d		
10	na domov	A	maminka	1	C	maminka bílý kocourek	1	C				C				B		
15	na obchod				A							D				D		
10	na doktora	A						D										
5	na koníka	D						A	koníček	1								
10	na kočičky	D	maminka		A	velká kočička	1	D				D	malá kočička, malý koník	1	B			

Tabulka č. 5/13

Datum pozorování 4.5.2012 Čas pozorování 35 min

čas (min)	námět hry	ADRIANA 4,2 let			AMELIE 4,5 let			ARNOŠT 4,1 let			MATY 4,6 let		
		Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d
5	na krále	C	princezna	2	C	princezna	2				A	král	1
5	na divadélko	A	malý pejsek	3	C	princezna, maminka	2 2	C	pejsek	2		tatínek, princ	2
15	v kuchyňce	D	pejsek	1	A D	maminka	1	C	táta, malý kluk, pejsek	2 2 1	D	tatínek	2
5	na školku	B			A						C		

Tabulka č. 5/14

Datum pozorování 16.5.2012 Čas pozorování 35 min

čas (min)	námět hry	ADRIANA 4,2 let			AMELIE 4,6 let			ARNOŠT 4,1 let			EMMA 4,2 let			GITA 4,2 let			MICHAL 4,3 let		
		Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d
5	na doktora		miminko	2									A			C	tatínek	2	
15	v kuchyňce	C	koník, sestřička	1 2	A	maminka	1	C	králíček, tatínek	2 1	D	maminka, sestřička	2 3						
2	na obchod				D			D			A								
8	jedou na výlet				A D			D			C D			A	malý koníček	2		tatínek	3
10	na výletě	C						B			A			B			B		

Tabulka č. 5/15

Datum pozorování 20.6.2012 Čas pozorování 30 min

čas (min)	námět hry	ADRIANA 4,3 let			AMELIE 4,7 let			ANINKA 4,8 let			ARNOŠT 4,2 let			EMMA 4,3 let			GITA 4,3 let			MATY 4,7 let		
		Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d	Fh	role	d
7	na džungli	D			A	maminka bílý vlk		C	malý koníček	1	B					C	malý koníček	1	C			
8	na domácnost	A			D						B			C	malý koníček	1			D			
15	na doktora	A	maminka	1	D E	maminka	1	C			D			C			D					

Tabulka č. 5/16