

Obsah

1. Úvod	2
2. Charakteristika predškolského obdobia.....	4
2.1 Kognitívny vývoj.....	5
2.2 Socializácia v predškolskom veku.....	9
2.3 Sebapojatie a identita.....	13
3. Hra a hračka v živote dieťaťa predškolského veku	17
3.1 Teórie hry.....	17
3.2 Hračka.....	20
3.3 Hra a hračka podľa pohlavia dieťaťa.....	21
3.4 Význam hry v predškolskom veku	22
4. Základné princípy psychického vývoja z pohľadu psychológie činnosti....	27
4.1 Kultúrne-historická teória.....	27
4.2 Psychológia činnosti	30
5. Hra z pohľadu psychológie činnosti.....	35
5.1 Hra ako nezrealizované pranie	35
5.2 Hra ako vedúca aktivita predškolského veku	37
5.3 Hra ako kreatívne prepracovanie reality.....	42
5.4 Hra a zóna najbližšieho vývoja.....	43
6. Výskumné ciele.....	44
7. Predstavenie výskumu	46
7.1 História výskumu.....	46
7.2 Prostredie výskumu	47
7.3 Charakteristika skupiny detí	47
7.4 Učiteľka	48
7.5 Pozorovanie	48
7.6 Rozhovory	49
7.7 Spôsob analýzy dát	50
8. Analýza pozorovaných hier.....	52
9. Súhrnná analýza	89
9.1 Motorická oblasť	89
9.2 Kognitívna oblasť	90
9.3 Sociálna oblasť	93
10. Diskusia záverov.....	98
11. Záver	102
12. Zoznam použitej literatúry	104

I. TEORETICKÁ ČASŤ

1. Úvod

Tematikou hry som sa zaoberala už vo svojej bakalárskej práci. Vtedy som skúmala hru detí mladšieho školského veku v súvislosti s rozvojom ich morálky. Hra je jedným z ukazovateľov zdravého vývoja dieťaťa, zaoberá sa ňou mnoho autorov a aj mňa výskum a analýza detských hier zaujal natoľko, že som sa jej opäť rozhodla venovať v diplomovej práci. Tentokrát sa budem sústrediť na hru detí v predškolskom veku, v takzvanom zlatom veku hry.

Pri sledovaní predškolských detí pri hre môžeme vidieť stváranie námetov vyplývajúcich z každodenného života, ale i najrôznejšie a fantazijné hry, pri ktorých sa veľakrát nestačíme diviť nad asociáciami, ktoré deti napadajú. Aj keď hry prinášajú radosť a potešenie, deti k nim pristupujú s veľkou vážnosťou a sústredením podobným sústredeniu dospelého človeka pri práci.

Hra samotná predstavuje nevyčerpatelné množstvo variácií a ja sa vo svojej práci pokúsim hlbšie nahliadnuť aspoň na jednu z nich. Zameriavať sa budem konkrétne na hru s autíčkom. Autíčka u nás patria medzi najobľúbenejšie detské hračky. Väčšinou bývajú úzko asociované s hrou chlapcov. Dospelí i samotné deti autíčka považujú za typickú chlapčenskú hračku. Aj obchodoch s hračkami sú autíčka zaraďované do „modrej“ chlapčenskej časti. Niektorí autori hru s autíčkom považujú za predpoklad k genderovej polarizácii činností a k väčšiemu záujmu o technické odbory v budúcnosti. Je to však skutočne tak? Ak áno, potom by hra s autíčkom musela byť podnecovať len určitý typ činností. V mojej práci by som chcela zmapovať pestrosť činností pri hrách s autíčkom a oblastí, ktoré sú prostredníctvom nej rozvíjané. Zároveň si myslím, že hry s autíčkom môžu byť atraktívne aj pre dievčatá. Preto chcem zistiť aj to, ako k autíčkam pristupujú ony.

Zameriavať sa budem na to, aké poznatky, schopnosti a zručnosti si prostredníctvom hry s autíčkom môžu predškolyáci osvojovať, precvičovať a rozvíjať. Zároveň chcem zistiť, akým spôsobom sa v hrách s autíčkom prejavuje spoločnosť, v ktorej deti žijú, jej normy, hodnoty a sociálne role. Zaujímajú ma aj jednotlivé námety, ktoré si deti vo svojich hrách s autíčkom vytvárajú. Neopomeniem ani interakcie medzi deťmi počas hry a vplyv dospelých na hru detí.

Aj keď v psychológii existuje mnoho teórií hry, ja som sa rozhodla vychádzať z myšlienok L.S.Vygotského a pohľadu psychológie činnosti práve preto, že chcem podrobne skúmať činnosť detí predškolského veku – konkrétne hru s autíčkom.

Diplomová práca má dve časti: teoretickú a empirickú. V teoretickej časti charakterizujem vývojové obdobie predškolského veku, venujem sa úlohe hry v živote dieťaťa predškolského veku, predstavím teoretické východiská psychológie činnosti a pojmám hru z tohto pohľadu. V empirickej časti si na základe teoretických východísk stanovím výskumné ciele pre vlastný empirický výskum, ktorý v tejto časti následne prezentujem.

2. Charakteristika predškolského obdobia

Táto práca je zameraná na analýzu hry s autíčkom v predškolskom veku, a preto považujem definovanie základných vývojových charakteristík tohto obdobia za nevyhnutné. Vývojové aspekty typické pre toto obdobie nám poslúžia ako kontext pre porozumenie úlohy hry v predškolskom veku.

Predškolské obdobie býva niektorými autormi charakterizované ako obdobie od narodenia do šiestich rokov života. V tejto práci sa prikloním k pojatiu Krejčířové a Langmeiera (2006), ktorí ho definujú ako trojročné obdobie pred nástupom dieťaťa do školy. Tomu väčšinou odpovedá obdobie od troch do šiestich až siedmich rokov. Koniec tohto obdobia však nebýva určený vekom ale sociálne, a to nástupom dieťaťa do školy (Vágnerová, 2012).

V predškolskom období dochádza u dieťaťa k zdokonaľovaniu v motorickej, kognitívnej, sociálnej i emocionálnej oblasti. Schopnosti a kompetencie osvojené v predchádzajúcich vývojových obdobiach sú ďalej rozvíjané a stávajú sa komplexnejšími. Oproti batoliacemu obdobiu má dieťa v predškolskom veku viac energie, je aktívnejšie a iniciatívnejšie. V oblasti motorického vývoja dochádza k zlepšeniu pohybovej koordinácie, obratnosti a elegancie pohybov. Predškolák už na začiatku tohto obdobia dokáže behať, skákať, chodiť po schodoch či hádzať loptu rovnakým spôsobom ako dospelý. Postupne sa učí aj zložitejším motorickým aktivitám, ktoré sú základom pre rozvoj rôznych športových aktivít (napríklad bicyklovania, lyžovania), ktoré si naplno osvojí až v školskom veku. (Thorová, 2015)

V oblasti jemnej motoriky taktiež dochádza k významnému rozvoju. Predškolské dieťa dokáže funkčne manipulovať s predmetmi a používať rôzne nástroje, napríklad nožnice a príbor. V oblasti kresby dokáže napodobniť smer čiary (tri roky), štvorec (štyri roky), trojuholník (šesť rokov). V tomto veku sa zároveň zlepšuje schopnosť dieťaťa v kresbe vyjadriť vlastné predstavy. V predškolskom období dochádza aj k diferencovaniu dominantnej ruky (medzi tretím a štvrtým rokom je zreteľná, v piatom roku je už vyhranená). (Krejčířová, 2006, Thorová, 2015)

Zdokonaľovanie v motorickej oblasti sa prejavuje väčšou zručnosťou dieťaťa. Na základe toho dochádza k nárastu jeho samostatnosti. Predškolák si napríklad sám dokáže obliecť a vyzliecť hlavné časti oblečenia, najesť sa a vykonávať základné hygienické úkony. V mnohých oblastiach, napríklad v príprave oblečenia, pri kúpaní, pri toalete, však ešte naďalej potrebuje pomoc dospelého. Dieťa svoju zručnosť precvičuje a vzťahuje sa k svetu okolo seba prostredníctvom kresby a rozmanitých hier. Hry predškolákov sú taktiež aktívnejšie. Deti sú

zvedavé, v rámci hier skúmajú svoje okolie, manipulujú s rôznymi predmetmi a skúšajú s nimi nové činnosti. Čoraz viac ich zaujímajú predmety a činnosti dospelých, ktoré si skúšajú vo svojich hrách. (Krejčířová, 2006, Thorová, 2015)

V tomto období zároveň dochádza k výraznému rozvoju v oblasti reči. K rozvoju hovorenej reči dochádza spočiatku prostredníctvom nápodoby verbálneho prejavu dospelých (či starších detí), s ktorými dieťa komunikuje. U detí sa zväčšuje záujem o hovorenú reč. Dieťa rado nadväzuje rozhovory, komentuje svoje aktivity, pýta sa (typická je otázka: Prečo?). Predškoláci často rozprávajú aj sami pre seba, rozsiahle komentujú svoje aktivity a hry. Postupne dochádza k rozširovaniu slovnej zásoby i znalosti gramatických pravidiel. Deti v tomto období už tvoria rozsiahlejšie a zložitejšie vety. V troch rokoch už používajú priradzovanie aj podradňovacie súvetia. V predškolskom veku je typický záujem o pesničky, básničky a riekanky, ktoré dieťa rado počúva i opakuje. (Krejčířová, 2006)

Vývoj reči so sebou prináša aj nárast poznatkov o sebe a o svete okolo nich. Dieťa často získava informácie prostredníctvom rozhovorov s dospelými. Tieto informácie následne samo používa vo svojich hrách. V nich sa rozvíjajú bohaté scenáre a interakcie. Trojročné dieťa dokáže opísať svoje fyzické rysy, pozná svoje celé meno, pohlavie, vie vyjadriť svoje preferencie, správne označuje hlavné farby. V piatich rokoch dokáže postihnúť podstatné vlastnosti známych vecí a počítat' do desiatich. V šiestich rokoch dokáže správne určiť počet predmetov za pomoci názorného materiálu (napríklad prstov). (Krejčířová, 2006)

Emócie v predškolskom veku bývajú intenzívne a premenlivé, dieťa môže napríklad striedať plač a smiech. Prežívanie dieťaťa v tomto období je väčšinou viazané na aktuálnu situáciu. Predškolák však už dokáže anticipovať blízku budúcnosť, tešiť sa na ňu alebo sa jej obávať. Tá sa môže odzrkadľovať aj v námetoch hier.

Oproti batoliacemu obdobiu ubúdajú negatívne emocionálne reakcie a pribúda pozitívne ladenie. To môže vznikat' vplyvom lepšieho porozumenia príčinám negatívnych situácií, ale aj menšou dráždivosťou centrálnej nervovej sústavy (Vágnerová, 2012).

2.1 Kognitívny vývoj

Podľa Piagetovej periodizácie kognitívneho vývoja sa dieťa predškolského veku nachádza v predoperačnom štádiu¹. Toto štádium je charakterizované rýchlym rozvojom inteligencie,

¹ Piaget tvrdí, že kognitívne vývoj dieťaťa v prechádza štyrmi kvalitatívne odlišnými štádiami: senzomotorické (0-2 roky), predoperačné (2-7 rokov), konkrétnych operácií (7-12 rokov) a formálnych operácií (od 12 rokov). (Atkinson, 2003)

ktorá však stále zostáva prelogická - *na prahu operácií* (Piaget, 1999, str. 123). To znamená, že dieťa ešte v tomto veku nie je schopné deduktívneho uvažovania. Piaget (1999) predoperačné štádium ďalej delí na dve subštádiá.

Od nástupu symbolickej funkcie (v 18-24 mesiacoch) do štyroch rokov odpovedajú kognitívne procesy dieťaťa **predpojmovému (symbolickému) subštádiu**. Nástup symbolickej funkcie v batoliacom veku je dôležitým vývojovým medzníkom v kognitívnom vývoji dieťaťa. Dieťa začína odlišovať označujúce elementy od označovaných predmetov (Piaget, 1970). To znamená, že je schopné vytvárať symboly. Na základe toho už nie je uvažovanie dieťaťa viazané na bezprostrednú činnosť s reálnymi predmetmi ako tomu bolo v predchádzajúcom – senzomotorickom štádiu. Dieťa si predmet alebo činnosť dokáže predstaviť bez toho, aby ju muselo reálne vykonávať. To mu umožňuje prekračovať rámec bezprostredného priestoru a času a vzťahovať sa k širšiemu svetu okolo seba (Krejčířová, 2006). Nástup a rozvoj symbolickej funkcie je nevyhnutný pre rozvoj symbolickej hry. V nej sa dieťa môže hrať na niekoho iného a hračka môže predstavovať niečo iné, ako v skutočnosti je. Dieťa sa napríklad môže hrať na vodiča automobilu tak, že sedí na stoličke a krúti imaginárnym volantom. Hre a jej úlohe vo vývoji dieťaťa predškolského veku sa budeme venovať v 3. kapitole.

Predpojmové subštádium je charakteristické tým, že dieťa ešte nepoužíva pojmy ale predpojmy. Predpojmy sú založené na vedľajších, nepodstatných vlastnostiach objektov. Podľa Piageta (1999) predstavujú niečo medzi individualitou elementu a všeobecnosťou pojmu. Piaget (1999, str. 121) uvádza príklad, že dieťa nerozlišuje medzi konkrétnym slimákom, ktorého vidí a slimákom ako reprezentantom určitej kategórie. Predškolak ešte nedokáže narábať so všeobecnými triedami ako napríklad používať triedy „všetci“ a „niektorí“.

V tomto období už dieťa chápe stálosť predmetu v oblasti blízkej činnosti, no vo vzdialenom priestore či v dlhšom časovom intervale to však ešte nedokáže. Napríklad keď vidí iného slimáka, myslí si, že sa znovu objavil pôvodný, ktorého videlo predtým na ceste (Piaget, 1999).

Približne v štyroch rokoch dieťa prechádza do **subštádia názorového (intuitívneho)** myslenia. S nástupom tohto subštádia, je už schopné myslieť v pojmoch, ktoré vznikajú na základe podstatných vlastností. Zároveň dokáže vyvodzovať jednoduché závery, avšak toto usudzovanie ešte stále nepostupuje podľa logických zákonov. Usudzovanie je preto nepresné a má mnoho obmedzení. Tieto obmedzenia prejavujú hlavne v spôsobe selekcie informácií a forme ich spracovania.

Pre predškolské obdobie je typické primitívne, prelogické usudzovanie. Tento typ usudzovania sa nazýva *transdukcia* (Piaget, 1999, str. 122). Transdukčné usudzovanie vzniká na základe bezprostredných analógií. To znamená, že používa jeden typ uvažovania aj

v situáciách, v ktorých nie je platný. Dôsledkom toho je časté zamieňanie príčiny a následkov a kauzálne spájanie nezávislých udalostí, medzi ktorými nie je žiadny vzťah (Vágnerová, 2012). V hrách detí sa transdukcia môže prejavovať napríklad prenášaním pravidiel z jednej hry do inej, v ktorej ich použitie nie je platné.

Myslenie dieťaťa predškolského veku je značne *egocentrické*. Jeho uvažovanie je závislé na vlastnej skúsenosti (na tom, čo aktuálne vníma alebo čo vnímalo v minulosti) a neberie do úvahy perspektívu druhého človeka. Dieťa si neuvedomuje možnosť odlišných názorov a pohľadov ako je ten jeho. To často vedie k skresľovaniu úsudku podľa vlastných preferencií. Egocentrický spôsob uvažovania je zreteľne ukázaný na príklade Krejčířové a Langmeiera (2006, str. 92), kde si dieťa predškolského veku zakrýva rukami tvár, keď nechce, aby ho niekto videl. Egocentrické myslenie sa môže prejavovať aj v hrách predškolákov. Deti automaticky predpokladajú, že ostatní premýšľajú rovnakým spôsobom ako oni. Deti sa môžu hrať spoločne, ale každý z nich má o hre iné predstavy. V hre s autíčkom môže napríklad jedno dieťa predpokladať, že sa musí jazdiť výhradne po zemi. Iné dieťa s autíčkom skáče, lieta a robí rôzne akrobatické kúsky. To medzi deťmi môže vyvolávať konflikty a hádky.

Egocentrická perspektíva sa prejavuje aj v spôsobe vnímania priestoru, času a v oblasti reči. Predškolské dieťa má tendenciu preceňovať veľkosť predmetov vo svojej bezprostrednej blízkosti a podceňovať veľkosť tých vzdialenejších. Zároveň nerozumie tomu, že jedna situácia alebo predmet sa môže z rôznych pohľadov javiť odlišne.

Vo vnímaní detí predškolského veku sa objavuje aj *fenomenizmus*. To znamená dôraz dieťaťa na to, ako sa mu svet javí na prvý pohľad. Pre predškoláka je podstata sveta v jeho viditeľných znakoch. Ako príklad Vágnerová (2012, str. 178) uvádza, že predškolák odmietal uznať fakt, že veľryba nie je ryba. V hre s autíčkom sa môže fenomenizmus prejavovať napríklad tým, že dieťa považuje to najnovšie autíčko za najrýchlejšie zo všetkých, aj keď v skutočnosti môže všetky autíčka v skutočnosti tlačiť rovnakou rýchlosťou.

Fenomenizmus sa u predškolských detí často prejavuje aj v ich vnímaní množstva. Deti majú problém porovnať dve skupiny predmetov, ak je jedna z nich usporiadaná odlišne (napr. medzery medzi predmetmi sú menšie). Dieťa sa sústreďí iba na jeden subjektívne významný aspekt sledovanej množiny – veľkosť skupiny predmetov. (Vágnerová, 2012)

Egocentrické nahliadanie predškolského dieťaťa na svet sa prejavuje aj v jeho vnímaní času. V tomto období je pre dieťa typický takzvaný *prezentizmus* zameranie na prítomnosť. Pre predškolákov nie je čas veľmi dôležitý. Deti svoj čas štruktúrujú podľa činností, ktoré v priebehu dňa robia (napríklad kúpanie znamená, že večer). Časové pojmy týkajúce sa minulosti a hlavne budúcnosti nemajú ešte presný obsah. Vzdialenejšia budúcnosť je pre nich

neréálna, a preto nezaujímavá. Dôležité je pre nich to, čo sa aktuálne deje.

V reči je egocentrizmus zreteľný pri rozprávaní príbehu. Predškolač často vynecháva niektoré jemu známe dôležité aspekty, pretože automaticky predpokladá, že poslucháč už tieto aspekty pozná tiež. Predpokladá napríklad, že ostatné deti presne vedia, ktoré autíčko má na myslí, keď hovorí o najrýchlejšom autíčku. (Krejčířová, 2012; Vágnerová, 2012)

Ďalším významným fenoménom v myslení predškolského dieťaťa je Piagetov pojem *centrácia*. Dieťa v predškolskom veku sústreďí na jeden, subjektívne významný aspekt a ostatné má tendenciu opomínať. To znamená, že ešte nie je schopné pracovať s množinami a podmnožinami určitého problému, ale sústreďí sa iba na jeden aspekt, čo vedie k redukcii informácii (Vágnerová, 2012). Piaget (1999, str. 123) uvádza experiment, v ktorom dva rovnaké poháre naplní rovnakým počtom koráliek. Následne presype koráľky z jedného pohára do užšieho a vyššieho pohára. Deti od štyroch až piatich rokov usudzujú, že množstvo koráliek sa zmenilo. To aj napriek tomu, že videli, že žiadne koráľky neboli pridané alebo odobrané. Deti uvádzali buď, že je koráliek viac, pretože siahajú vyššie alebo, že ich je menej, pretože sa javia užšie. V tomto veku sa ešte nedokážu sústreďiť na viac aspektov a sústreďia sa buď na výšku alebo šírku. Schopnosť zachovať množstvo pri zmene tvaru sa nazýva *konzervácia* a dieťa jej je schopné okolo šiesteho až siedmeho roku.

Predškolač zároveň ešte nerozumie *reverzibilite* operácií. Nedokáže vykonávať spätné operácie, napríklad predstaviť si spätné presypanie koráliek do pôvodného pohára. V oblasti hry napríklad nevie spätné opísať činnosti, ktoré v hre vykonalo. Vyvodit' záver na základe posúdenia viacerých aspektov problému, dokáže dieťa až v štádiu konkrétnych operácií. Táto stratégia je nazývaná *decentrácia*². (Krejčířová, 2006, Vágnerová, 2012, Thorová, 2015)

Ďalšími charakteristikami predškolského obdobia podľa Vágnerové (2012) sú:

- *magické myslenie* – interpretácia reality podľa vlastného prania
- *animizmus resp. antropomorfizmus* pripisovanie vlastností živých resp. ľudských vlastností neživým objektom
- *arteficializmus* – predpoklad, že ľudia ovládajú okolitý svet a prírodné deje v ňom
- *absolutizmus* – predpoklad, že každé tvrdenie má všeobecnú platnosť

² **Decentrácia** má u Piageta (2007) dva významy. Decentrácia označuje zameranie sa na viacero aspektov ako uvádzame v texte. Druhý význam súvisí s prekonaním prvotného egocentrizmu dieťaťa v senzomotorickom štádiu. Dieťa sa na počiatku svojho života sústreďí iba na svoje vlastné telo a činnosť. To Piaget (2007, str. 19) nazýva pôvodným, úplným egocentrizmom. Dieťa ešte nemá vedomie vlastného ja. V priebehu prvých osemnástich mesiacov života u neho dochádza k postupnej decentracii – dieťa začína samo seba a svoju činnosť ako objekt umiestňovať medzi iné objekty do sveta (Piaget, 2007). To znamená, že začína chápať samo seba ako jedného z činiteľov vo svete. K druhej fáze decentracie dochádza pri tvorbe predstáv. Myslenie dieťaťa sa oddeľuje od bezprostrednej činnosti, ktorú nahradzujú predstavy. (Piaget, 2007)

V predškolskom období sú časté aj takzvané *konfabulácie* (nepravé lži). V nich dochádza ku kombinácii spomienok s fantazijnými predstavami. Deti si vytváranie konfabulácií neuvedomujú a považujú ich za pravdivé. Vágnerová (2012) uvádza, že fantázia je v predškolskom veku nepostrádateľná pre citovú a rozumovú rovnováhu dieťaťa. Deti si prostredníctvom nej prispôbujú skutočnosť svojim prániam a potrebám.

Prítomnosť magického myslenia a konfabulácií neznamená, že by deti nedokázali odlíšiť fantáziu od reality. Dieťa už v troch rokoch vie, že imaginatívne predmety majú iné vlastnosti než predmety skutočné. Dokáže napríklad odpovedať na otázku, ktorú loptu môžeme zmeniť na autíčko: loptu ležiacu na stole, loptu schovanú v škatuli, alebo vymyslenú loptu? Dieťa odpovedá, že vymyslenú loptu (Krejčířová, 2006, str. 92). Dieťa vie, že vymyslené (predstavované) predmety môže zmeniť svojim myslením. Zároveň s rozvojom symbolickej funkcie môže v hre detí jeden predmet predstavovať predmet iný. Starší predškoláci (okolo šiesteho roku) už dokážu rozlíšiť spomienky od fantázie. To znamená odlíšiť to, čo sa skutočne stalo od toho, čo si len predstavovali. (Krejčířová, 2006, Vágnerová, 2012)

Spôsob myslenia detí predškolského veku je síce v niektorých aspektoch obmedzený, ale vzniká na základe ich snahy o porozumenie svetu okolo seba. Deti ešte mnohým veciam nerozumejú, a preto si ich vysvetľujú tak, aby pre ne boli akceptovateľné a zrozumiteľné. Porozumeniu okolitému svetu sa deti učia aj prostredníctvom hier. Tie predstavujú možnosť pre skúšanie nových činností, myšlienkových i predmetných operácií. Na základe herných činností a interakcií s druhými deťmi i s dospelými sa myslenie dieťaťa postupne rozvíja. Úlohe hry vo vývoji dieťaťa predškolského veku sa venujem v 3. kapitole

2.2 Socializácia v predškolskom veku

Socializácia je celoživotný proces začleňovania človeka do spoločnosti, pri ktorom si človek osvojuje spoločenské normy a hodnoty (Výrost, 2008). Podľa Krejčířovej (2006) zahŕňa socializačný proces tri vývojové faktory. Tými sú *vývoj sociálnej reaktivity* (diferencovaných emočných vzťahov), *sociálnych kontrol* (noriem a hodnotových orientácií) a *sociálnych rolí* (očakávaných vzorcov správania sa a postojov v danej spoločnosti). Medzi významné socializačné činitele v predškolskom veku patrí rodina, materská škola a vrstovníci. (Krejčířová, 2006; Thorová, 2015; Vágnerová, 2012)

2.2.1 Vývoj sociálnych kontrol

Aj keď dieťa predškolského veku začína vstupovať do nových sociálnych skupín, rodina je pre neho stále najvýznamnejším prostredím. Rodina je zdrojom primárnej socializácie. To

znamená, že ako prvá uvádza dieťa do spoločenstva ľudí, jeho noriem a hodnôt. Primárna socializácia je prvou a zároveň najdôležitejšou formou socializácie. Na poznatky a skúsenosti získané primárnou socializáciou dieťa nadväzuje v nových sociálnych prostrediach, ktoré sú zdrojom sekundárnej socializácie.

Predškolak má v rodine jasne vymedzené postavenie a rodina je pre neho zdrojom istoty a bezpečia. Pri osvojovaní si poznatkov, noriem a pravidiel danej spoločnosti majú dôležitú úlohu rodičia. Reakcie rodičov sú najvýznamnejším prostriedkom socializácie dieťaťa (Krejčířová, 2006).

Rodičia a následne i ďalšie authority (napríklad starí rodičia, učitelia v materskej škole apod.) začínajú vyžadovať, aby dieťa svoje správanie prispôbovalo tomu, čo je žiaduce v danej spoločnosti. To je zmena oproti predchádzajúcim vývojovým obdobiam, kde bolo dieťaťu takmer všetko dovolené. V predškolskom veku rodičia i ďalšie významné osoby výchovne reagujú na správanie dieťaťa, chvália žiaduce, zakazujú či trestajú nežiaduce. Dieťa spočiatku reguluje svoje správanie na základe pokynov dospelých a dôsledkov, ktoré za to očakáva. Postupne si príkazy a normy dospelých internalizuje, začína sa riadiť vlastnými inštrukciami a začína byť schopné kontroly svojho správania. Internalizácia pravidiel je viditeľná tým, že dieťa si pravidlá najskôr nahlas verbalizuje a postupne sa presúvajú do jeho mysli. Približne v troch rokoch je už sebakontrola internalizovaná a dieťa sa k hlasným pokynom voči sebe samému vracia už len v náročných, problémových situáciách. (Krejčířová, 2006, Thorová, 2006)

Podľa Bandurovej sociálne-kognitívnej teórie učenia³ (in Výrost, 2008) vývoj sebaregulácie prebieha nielen priamym vedením (posilňovaním správania dieťaťa rodičmi) ale aj observačným učením (modelovaním správania). To znamená, že správanie rodiča či iného blízkeho človeka funguje ako model pre správanie dieťaťa. Dieťa pozoruje, že rodič má svoje normy, na základe ktorých hodnotí a reguluje svoje správanie. To následne ovplyvňuje jeho vlastnú sebareguláciu. Dieťa si zároveň vytvára predstavu o tom, aký efekt má určité správanie. (Vágnerová, 2012, Výrost, 2008)

Regulácia správania prebieha aj v rámci hier detí. Rodičia alebo učitelia často do hier predškolákov zasahujú. Napríklad v prípade, keď v hre prebieha medzi deťmi konflikt alebo sa

³ Bandura predpokladá, že psychický vývoj dieťaťa sa uskutočňuje v rámci interakcii dieťaťa a jeho sociálneho prostredia. Podľa neho prebieha vývoj observačným učením (modelovaním). To znamená, že človek sa sociálnemu správaniu učí nápodobou správania druhých ľudí. Pozorovaním správania druhej osoby si človek vytvára predstavu o tom, aký má toto správanie efekt. Pozorované správanie je uchované v pamäti dieťaťa, v podobe symbolickej reprezentácie. Na základe tejto reprezentácie dochádza k reprodukcii pozorovaného správania. To je následne posilnené buď priamo – odmenou či trestom, alebo nepriamo – sledovaním následkov daného správania u druhých ľudí. (Vágnerová, 2012; Výrost, 2008;)

im hra zdá nevhodná či nebezpečná. Zároveň dieťa si osvojené normy správania môže v rámci hier precvičovať.

2.2.2 Vývoj emocionálneho porozumenia

V priebehu socializácie nedochádza iba k regulácii správania dieťaťa, ale aj k postupnej diferenciacii pocitov dieťaťa. Dieťa sa učí porozumeniu vlastných emócií i porozumeniu pocitov druhých ľudí. Na základe nárokov okolia, najmä reakcií rodičov na svoje správanie, začína dieťa regulovať svoje bezprostredné emocionálne reakcie.

V predškolskom veku si dieťa zároveň začína všímať a diferencovať prejavy emócií druhých ľudí. Medzi tretím až piatym rokom už vie, že pocity človeka závisia na subjektívnom vyhodnotení situácie. Vie teda, že rovnaká situácia môže u rôznych ľudí vyvolať rôzne emócie. V štyroch rokoch dokáže predvídať emocionálnu reakciu druhých ľudí na určitú situáciu.

S uvedomením si subjektivity emócií druhých ľudí súvisí vznik *teórie mysle*. Krejčířová (2006, str. 97) charakterizuje teóriu mysle ako „*Laický soubor znalostí o psychice člověka, které nám umožňují porozumět sociálnímu dění a předvídat reakce druhých lidí, dobře s druhými lidmi vycházet, zapojovat se do společenských činností apod.*“ Je to vlastne schopnosť uvedomiť si a interpretovať mentálne stavy druhých ľudí. Teória mysle vzniká okolo štvrtého roku života dieťaťa.

2.2.3 Vývoj sociálnych rolí

Tým, že dieťa v predškolskom veku získava nové kompetencie a získava aj nové sociálne role. Sociálne role sú vzorce správania a postoje, ktoré sú od jedinca očakávané ostatnými členmi spoločnosti na základe jeho veku, pohlavia a spoločenského postavenia (Krejčířová, 2006). Každá rola, ktorú dieťa má, vyžaduje určitý typ správania. Dieťa musí medzi jednotlivými rolami diferencovať a svoje správanie im prispôsobovať. Typické role, ktoré predškolač zastáva sú rola dieťaťa, súrodenca, vrstovníka, kamaráta, žiaka materskej školy apod.

Ako som už uviedla, vývoj a socializáciu dieťaťa v predškolskom veku výrazne ovplyvňuje jeho rodina. Dieťa má v rodine výhradné postavenie založené na afektívnych vzťahoch a osobných pravidlách. Rodina je pre dieťa zdrojom istoty a bezpečia. Rodičia sú významnou autoritou, s ktorou sa predškolač identifikuje. Deti sú presvedčené, že rodičia sú takmer všemohúci, a preto nekriticky akceptujú ich názory, postoje a chcú byť vo všetkých aspektoch rovnakí ako oni. Pre deti sa rodič stáva vzorom, ktorého správanie dieťa preberá. Pri identifikácii je dôležitý pozitívny citový vzťah.

S rozvojom v motorickej oblasti narastá aj aktivita a samostatnosť dieťaťa. Dieťa chce preto vykonávať všetky aktivity, ktoré vidí v domácnosti. Na mnohé činnosti dospelých však ešte nemá kompetencie. Predškolský vek preto býva považovaný za obdobie anticipácie sociálnych rolí (Vágnerová, 2012). To znamená, že dieťa si v tomto období skúša rôzne sociálne role. Často sa jedná hlavne o role dospelých, ktoré ešte v bežnom živote nedokáže. Svoju potrebu zastávať sociálne role dospelých (hlavne rodičov) si uspokojuje na symbolickej rovine, v hre. Tým si zároveň osvojuje pravidlá a normy, ktoré sú s týmito rolami spojené. V hre s autíčkom to môže byť napríklad rola rodiča, ktorý vezie svoje dieťa do školy, rola vodiča autobusu, automechanika apod.

Súrodenci predškolača majú vo vývoji rovnako veľmi dôležitú úlohu. Vzájomné vzťahy medzi súrodencami nie sú dané asymetrickým vzťahom s autoritou. Dieťa sa učí interakcii s rovnocenným partnerom. V týchto interakciách si predškolač osvojuje napríklad asertivitu, zvládanie emócií, vyjadrenie nesúhlasu apod. Podľa Vágnerovej (2012) prispievajú všetky interakcie súrodencov, aj tie nepriateľské, k rozvoju sociálneho porozumenia dieťaťa. Dieťa prostredníctvom týchto interakcií zisťuje, že iní ľudia majú rôzne potreby, pocity a prania. To je dôležitým predpokladom k porozumeniu subjektivity vnútorného prežívania druhých ľudí. (Vágnerová, 2012; Thorová, 2015)

Vzťahy a interakcie v rodine majú vplyv na budúce postoje a sociálne kompetencie dieťaťa. Vedomie rodinnej identity umožňuje dieťaťu jednoduchší vstup do nových sociálnych skupín a interakcií. Normy a spôsoby správania osvojené v rodine dieťa využíva v sociálnych interakciách mimo nej. V predškolskom veku začína postupne nadväzovať vzťahy k ľuďom a dejom mimo svoje rodinné prostredie.

Dieťa väčšinou nastupuje do prvej formálnej inštitúcie, ktorou je materská škola. Tam musí prijať novú autoritu (učiteľa) a formálne pravidlá, ktoré sú často odlišné od tých domácich. Učiteľ rovnako ako rodič prispieva k regulácii správania dieťaťa. Zároveň ovplyvňuje vzťahy, interakcie a postoje v detskej skupine. Pre predškolačkov je názor autority veľmi dôležitý.

Pre väčšinu predškolačkov je nové aj zaradenie do pravidelnej a formálnej skupiny detí s organizovanou náplňou činností. Na základe interakcií s vrstovníkmi predškolač získava nové skúsenosti a učí sa zložitejším sociálnym schopnostiam. V tomto veku sa vytvárajú základy prosociálneho správania. U detí sa rozvíja schopnosť spolupracovať, zohľadňovať potreby druhých, presadzovať svoje práva sociálne prijateľným spôsobom, súcitiť so slabšími, zvládať ťútosť a sklamanie. Všetky tieto schopnosti môžu byť rozvíjané aj prostredníctvom herných interakcií.

Na druhej strane dieťa berie veľmi vážne pravidlá a normy, ktoré si osvojilo pod vplyvom

autorít. Piaget (1948) uvádza, že predškolský vek je obdobím morálneho realizmu. Deti pravidlá dané zvonka (od autorít) považujú za morálne imperatívy, ktoré nemožno meniť. Dodržiavanie pravidiel dieťa vyžaduje aj od ostatných detí. To býva častým zdrojom súperenia, hádok, posmievania či žalovania. (Krejčířová, 2006; Piaget, 1948; Thorová, 2015)

Interakcie s vrstovníkmi prispievajú aj vývoju v kognitívnej oblasti. Medzi deťmi dochádza k vzájomnému učeniu. Tým, že vzťah medzi vrstovníkmi je symetrický, deti neprijímajú názory vrstovníkov automaticky, ako je tomu v asymetrickom vzťahu s dospelými. Vďaka tomu sa deti učia komunikovať s rovnocenným partnerom, vysvetliť svoj názor, dávať druhým spätnú väzbu apod. (Vágnerová, 2012)

Mnoho interakcií medzi vrstovníkmi prebieha práve v herných situáciách. Prostredníctvom nich dochádza k rozvoju sociálnych schopností predškolských detí. Úlohe hry vo vývoji dieťaťa predškolského veku sa venujem v kapitole 3.

2.3 Sebapojatie a identita

Na sebapojatie a vývoj identity predškoláka má veľký vplyv hodnotenie rodičov. Na základe reakcií a požiadaviek rodičov, neskôr i iných autorít, sa dieťa učí regulovať svoje správanie. Postupnou internalizáciou predaných noriem a rozvojom v kognitívnej oblasti sa začínajú formovať pocity týkajúce sa sebahodnotenia. Objavuje sa napríklad pocit viny. Dieťa si internalizovalo normy, stotožnilo sa s nimi a cíti vinne, keď si myslí, že urobilo niečo nežiaduce. Schopnosť dieťaťa hodnotiť samo seba sa odráža v jeho sebapojatí a je základom pre rozvoj svedomia a morálky. (Krejčířová, 2006, Vágnerová, 2012)

Pre predškolské deti sú rodičia významnou autoritou a vzorom. Ich vplyv na sebahodnotenie môže mať dvojité charakter. Jednak rodičia dieťa o jeho hodnote informujú v interakciách (napríklad spôsobom komunikácie, podnecovaním, chválou, spätnou väzbou apod.). Týmto spôsobom podmieňujú jeho správanie a sebahodnotenie. Druhým spôsobom je už spomínané učenie modelovaním. Rodičia sa stávajú vzorom správania dieťaťa. Dieťa vidí, že rodič má určité normy, podľa ktorých hodnotí sám seba. Dieťa tieto normy následne preberá. Sebahodnotenie rodičov teda tvorí základ pre sebahodnotenie a sebapojatie detí. (Krejčířová, 2006; Vágnerová)

Okrem rodiny je pre rozvoj sebapojatia predškolských detí dôležité aj to, že dieťa vstupuje do nových interakcií mimo rodinu. Ako som už spomenula dieťa v nových sociálnych skupinách nemá také výhradné postavenie ako v rodine, ale musí si ho budovať. To mu prináša nové pozitívne i negatívne skúsenosti. Pre sebapojatie je dôležité to, akým spôsobom si tieto nové skúsenosti interpretuje. To záleží nielen na kognitívnom spracovaní, ale aj na ich

emocionálnom hodnotení vlastných prejavov (Vágnerová, 2012).

Na sebapojatie predškolača majú vplyv aj sociálne role, ktoré dieťa zastáva. V priebehu predškolského obdobia sa postupne stávajú významnejšími role, ktoré dieťa má mimo rodiny. Vrstovníci sú pre predškolača významnou referenčnou skupinou, ktorá ovplyvňuje jeho sebapojatie. Deti sa navzájom porovnávajú a často po sebe opakujú spôsoby správania sa, preferencie, oblečenie, hračky apod. Predškolači za súčasť svojej identity často považujú všetko, čo s nimi určitým spôsobom súvisí alebo im patrí napríklad ľudia, s ktorými majú vzťah; veci, ktoré vlastnia; prostredie, v ktorom žijú apod. (Vágnerová, 2012)

Sebapojatie a identita predškolača je závislé aj na spôsobe jeho uvažovania. Na základe egocentrického myslenia je dieťa presvedčené o vlastnej významnosti a má tendenciu preceňovať svoje schopnosti. Bez ohľadu na svoje reálne kompetencie verí, že sa mu podarí všetko, čo si zaumieni. S tým súvisí aj magické myslenie. Deti často skresľujú skutočnosť, aby si zachovali prijateľný obraz seba. V tomto veku je typické vychvaľovanie a predvádzanie sa. Tendencia k nereálnemu optimizmu postupne mizne na základe porovnávania sa s vrstovníkmi a zisťovania svojich skutočných možností.

V sebapojatí a identite dieťaťa sa prejavuje aj fenomenizmus. Predškolači sa pri opise svojej osobnosti často zameriavajú na subjektívne významné, zjavné znaky (oblečenie, dĺžka vlasov apod.). Deti v tomto veku niekedy chápú zmenu vzhľadu ako zmenu identity (napríklad po oblečení kostýmu sa dieťa začne správať inak).

2.3.1 Genderová identita a genderová rola v predškolskom roku

Významnú časť sebapojatia v predškolskom veku tvorí aj genderová identita, teda vedomie seba samého ako muža či ženy. Genderová identita sa vyvíja postupne v rámci procesu socializácie. Tá môže prebiehať prostredníctvom sociálneho učenia. Podľa teórií sociálneho učenia dochádza k vývoju genderovej identity na základe reakcii druhých ľudí na správanie dieťaťa. Dôležitý je vplyv a reakcie rodičov, iných vychovávateľov i vrstovníkov. Okrem toho má na rozvoj genderovej identity vplyv aj to, akým spôsobom je mužská a ženská rola prezentovaná v danej spoločnosti. Sociálne učenie môže mať podobu posilovania správania, učenia nápodobou a identifikáciou.

Pri učení posilovaním rodičia i ďalšie významné osoby regulujú správanie dieťaťa v rámci výchovy, prostredníctvom odmien a trestov. Deti bývajú často oceňované za správanie príslušné ich genderovej roli. V identifikácii ide o úplne stotožnenie s druhým človekom a pranie sa mu podobáť vo všetkých aspektoch. Nápodoba sa vzťahuje len na niektoré aspekty. Dieťa si vyberá za vzor človeka, s ktorým má pozitívny vzťah. Psychoanalytická teória

predpokladá identifikáciu s osobami rovnakého pohlavia, od ktorých sa deti učia charakteristickému správaniu pre svoj gender. Deti sa však identifikujú aj s osobami opačného pohlavia. Janošová (2008) tvrdí, že dochádza k identifikácii s osobami, ktoré sú pre dieťa atraktívne. Smetáčková (2014) uvádza, že pri voľbe vzorov je dôležitých viac parametrov, ako napríklad podobnosť dieťaťa so vzorom alebo moc, ktorú vzor má.

Iným prístupom k vysvetľovaniu genderovej socializácie sú kognitívne-vývojové teórie, ktoré vychádzajú z teórií Piageta a Kohlberga. Podľa nich je základom socializácie potreba človeka porozumieť svetu okolo seba a svojej pozície v ňom. Toto porozumenie závisí na úrovni kognitívneho vývoja. Dieťa si na základe skúseností vytvára takzvané kognitívne schémy. Tie možno charakterizovať ako *“mentálni rámce, určené k reprezentácii poznatkov, ktoré zahŕňujú väčší množstvo pojmov vzájemnými vzťahy spojených do smysluplne organizovaného celku”* (Sternberg, 2002, str. 287). Sú to určité mentálne konštrukty, na základe ktorých si človek organizuje a interpretuje svoju skúsenosť. Deti si v priebehu vývoja vytvárajú predstavu o tom, podľa akých princípov je organizovaná ich sociálna realita, vrátane prejavov typických pre oba gendery. V okamihu, keď si dieťa uvedomí rozdiely medzi pohlaviami a sám seba priraduje k jednému pohlaviu, začne sa formovať aj jeho genderová identita. Smetáčková (2014, str. 40) uvádza, že *“vztah identity a poznání je obousměrný – na základě toho, že si děti uvědomí existenci genderu, si začínají formovat vlastní genderovou identitu, a současně je jejich genderová identita motivuje k dalšímu poznávání”*. To znamená, že poznanie, ktoré dieťa má o oboch pohlaviach má vplyv na rozvoj genderovej identity a to sa následne sa odzrkadľuje v správaní.

Genderová identita sa vyvíja postupne. Podľa Kohlberga (in Janošová, 2008, str.) prechádza jedinec tromi štádiami vývoja identity:

V prvom štádiu dieťa získava povedomie o tom, že existujú dve rôzne pohlavia, uvedomuje si ich základné charakteristiky a rozdiely medzi nimi. Dôležitým vývojovým krokom je schopnosť dieťaťa určiť svoju príslušnosť k jednému pohlaviu. Janošová (2008) uvádza, že ku koncu tretieho roku to už dokážu takmer všetky deti. Gender sa pre dieťa stáva pevne danou kategorizačnou schémou.

V druhom období, okolo štvrtého roku si dieťa začína uvedomovať, že pohlavná príslušnosť je dlhodobý atribút, ale jej nemennosti ešte nerozumie. Deti v tomto období si často myslia, že genderová príslušnosť je vecou voľby alebo zvyku. Zároveň sa zameriavajú hlavne na vonkajšie, viditeľné znaky typické pre mužov a ženy. Preto často veria, že zmenou vonkajších znakov sa môžu stať príslušníkmi druhého pohlavia. Z tohto dôvodu deti príslušnosť k svojmu pohlaviu zdôrazňujú a odmietajú všetko, čo je spájané s opačným pohlavím.

V treťom štádiu, ktoré prebieha medzi piatym a siedmym rokom si dieťa uvedomí nemennosť pohlavia. Dochádza k uvedomeniu si pohlavnej konštantnosti. Dieťa už v dokáže spracovať fakt, že podstata vecí sa nemení, aj keď sa zmení nejaký jej vonkajší znak (napríklad zmena oblečenia apod.). Na základe toho potom začína preferovať svoju genderovú kategóriu.

Predškolský vek je dôležité obdobie aj z hľadiska diferenciacie ženskej a mužskej role. Genderová rola vyplýva z biologického pohlavia dieťaťa, ale jej obsah je podmienený sociokultúrne. Genderové role možno chápať ako očakávané vlastnosti a vzorce správania, ktoré sú typické pre dané pohlavie. (Janošová, 2008)

Dieťa si už v batoliacom období osvojilo schopnosť rozlišovať medzi mužmi a ženami a seba samého zaraduje do jednej z týchto kategórií. V predškolskom roku, medzi tretím a štvrtým rokom, si začína uvedomovať výhody a nevýhody jednotlivých genderových rolí. Okolo štvrtého roku sa rozširujú predstavy detí týkajúce sa typických povinností mužov a žien o stereotypne usporiadané práce a činnosti (Janošová, 2008). To znamená, že aktivity a práca sa stávajú ďalším diferenciálnym kritériom v rozlišovaní medzi mužmi a ženami.

V predškolskom veku majú deti tendenciu zveličovať rozdiely medzi mužmi a ženami. Ich chápanie genderovo typického správania je stereotypné a získava etický charakter. To znamená, že deti sa snažia správať podľa toho, ako si predstavujú správne správanie príslušníkov svojho pohlavia. Správanie, ktoré do týchto predstáv nezapadá považujú za neprípustné. Takéto správanie býva často vo vrstovnickej skupine trestané výsmechom alebo zníženou obľúbenosťou dieťaťa v kolektíve. Táto tendencia je výraznejšia u chlapcov, pretože nároky okolia na typické maskulínne správanie sú väčšie ako u dievčat na feminínne (Janošová, 2008).

V tomto období začínajú deti zároveň postupne uprednostňovať svoje pohlavie a všetko, čo s ním súvisí, napríklad aktivity, hračky, vzhľad apod. Vágnerová (2012) tvrdí, že narastá tendencia detí ku genderovej segregácii. Predškoly pri hre preferujú deti rovnakého pohlavia. To je dané potrebou dieťaťa upevniť si vlastnú genderovú identitu a rolu ale zároveň aj prirodzeného výberu detí podľa záujmov a spôsobu komunikácie (Janošová, 2008).

Spôsob akým predškoly vníma genderové role a uvedomuje si genderovú identitu sa často prejavuje v hre, napríklad pri výbere hračiek či postavy, ktorú budú v hre predstavovať. Významu hry v živote dieťaťa predškolského veku sa podrobnejšie venujem v nasledujúcej kapitole.

3. Hra a hračka v živote dieťaťa predškolského veku

Hra je vo všeobecnosti považovaná za jednu z najzákladnejších potrieb dieťaťa každého veku. Hra je nepostrádateľná k jeho zdravému psychickému vývoju, a preto sa každé zdravé dieťa hrá.

V predchádzajúcej kapitole som charakterizovala predškolské obdobie ľudského života. Práve toto obdobie býva v psychológii často označované za zlatý vek hry. Je tomu tak preto, lebo hra je v predškolskom období najčastejšou a zároveň jednou z najdôležitejších činností. V tejto kapitole sa venujem práve významu hry a hračky v predškolskom období.

Podľa Krejčířové (2006) je hra *činnosť (fyzická alebo psychická), ktorá je vykonávaná jenom proto, že je libá, a že přináší dítěti (i dospělému, pokud si ještě dovede hrát) uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle, ať je to činnost sama o sobě příjemná, nebo výrazně nepříjemná* (Krejčířová, Langmeier, 2006, s.102). To, že hra môže byť aj nepříjemná vysvetľuje napríklad dlhým čakaním bez pohybu pri hre na schovávačku. Podstatné však je to, že hra prináša dieťaťu radosť a uspokojenie. Dieťa sa nehrá preto, aby sa niečo naučilo, ale preto, že ho to baví. Učenie a rozvoj rôznych schopností, ku ktorým v rámci hry dochádza, musí byť podradený hre a nie naopak. Je to akýsi bonus, ktorý dieťa hrou získa.

Callois (1998) vidí podstatu hry v tom, že je to slobodná činnosť, vyčlenená z reálneho sveta. Jej priebeh a výsledok je neistý a nepredvídateľný. Hra je neproduktívna, fiktívna činnosť, podriadená herným pravidlám. Krejčířová (2006) za základné znaky hry považuje spontánnosť, tvorivosť, voľnosť a objavnosť. Košťátková (2005) k týmto znakom pridáva fantáziu, radosť, zaujatie, opakovanie a prijímanie rolí. Všetci traja autori sa zhodujú v tom, že hra má byť slobodná činnosť. Preto by mal byť deťom poskytovaný dostatočný priestor pre voľnú hru. V mojom výskume sa sústredím práve na voľnú hru detí s autíčkami. Voľnú hru môžno chápať ako činnosť, pri ktorej si deti samé volia námet, hračky, role a spôsob ich stvárnenia. Prostredníctvom hry môžeme zároveň dieťa lepšie spoznať a porozumieť jeho vnútornému svetu. O to sa budem snažiť aj v tejto diplomovej práci.

3.1 Teórie hry

V súčasnej dobe je hra predmetom štúdia rôznych vied, ktoré sa snažia vysvetliť jej podstatu. Význam hry v živote dieťaťa i dospelých nie je jednoduché postihnúť, a preto existuje mnoho rôznych teórií hry. Tieto teórie možno rozdeliť do dvoch prístupov. Podľa prvého prístupu hra nevedie k žiadnym vyšším cieľom a jej význam je v hre samotnej. Druhý prístup chápe hru ako prostriedok k rozvoju psychických funkcií a k osvojovaniu si nových poznatkov

a zručností. V tejto časti oba prístupy podrobnejšie predstavím v súvislosti s niekoľkými teóriami hry.

Prvý prístup chápe podstatu hry v hre samotnej. Hra je považovaná za jednu zo základných potrieb človeka v rôznych spoločnostiach a kultúrach. Hra z tohto pohľadu súvisí so slobodou človeka, tvorivosťou, fantáziou a umením. Predstaviteľom tohoto prístupu je J. Huizinga, podľa ktorého je hra *“dobrovoľná činnosť, ktorá je vykonávaná uvnitř pevne stanovených časových a priestorových hraníc, podľa dobrovoľne prijatých, ale bezpodmienečne záväzných pravidiel, ktorá má svoj cieľ v sobe samej a je doprevádzaná pocitom napätia a radosti a vedomím „jiného bytia,“ než je „všední život“* (Huizinga, 2000, s. 33). Hra podľa neho nie je ničomu podriadená, je samostatná, neviazaná na žiadnu kultúru ani formu svetonázoru. Hra je vždy slobodná a stojí mimo bežný život človeka. V hre človek nesleduje žiadny materiálny záujem a nezískava žiadne úžitky. Hra sa deje *“len tak”* a má byť zdrojom radosti a zábavy.

R. Callois nadväzuje na Huizingovu teóriu a podstatu hry v sebe samej ďalej zdôrazňuje. Callois (1998, str. 27) uvádza, že: *“Hra je príležitosť pre čiré plýtvání – časem, energii, vynalézavosti, obratnosti a často i penězi na nákup herních pomůcek [...]”*. Týmto radikálnym výrokom vysvetľuje fakt, že v hre nevznikajú žiadne hodnoty, produkty ani kapitály. Po skončení hry sa všetko vracia na pôvodné miesto.

K tomuto prístupu možno zaradiť aj E. Finka, ktorý tvrdí, že hra je základnou aktivitou detskej seberealizácie. Hra podľa neho prerušuje kontinuitu účelného správania, pretože má cieľ sama v sebe. Fink dáva hru do protikladu s účelnými činnosťami, napríklad s prácou. (Millarová, 1978)

Druhý pohľad považuje hru za účelnú činnosť, ktorá vedie k rozvoju mnohých psychických funkcií, osvojovaniu schopností a poznatkov užitočných pre život. Hra podľa tohoto pohľadu napomáha rozumnému a účelnému životu (Krejčířová, 2006). Prostredníctvom hry dochádza k nezámernému rozvoju rôznych schopností.

K. Gross vytvoril *teóriu nacvičovania zručností*. Hru chápe ako impulz k precvičovaniu vrodenej inštinktu (Kořátková, 2005). Dieťa na základe nápodoby získava praktické zručnosti nevyhnutné pre život. Prínos tejto teórie bol v tom, že hra považovaná za bezúčelnú činnosť by mohla mať vplyv na biologickú stránku človeka. Táto súvislosť nebola potvrdená, avšak chápanie hry ako nácvik praktických zručností prostredníctvom nápodoby môže byť považované za platné aj v dnešnej dobe. (Millarová, 1978) V tejto teórii vidím podobnosť s Bandurovou teóriou observačného učenia.

S. Hall sa zaujímal o to, ako a s čím sa deti hrajú. Výsledkom bola takzvaná *rekapitulačná teória*. Podľa nej dieťa vo svojich hrách recapituluje vývoj ľudstva (Kořátková,

2005). Predpoklad, že skúsenosti predchádzajúcich generácií sú dedične predávané nebol potvrdený, avšak táto teória vzbudila záujem o správanie detí v rôznom veku. (Duplinský, 2001; Millarová, 1978).

Ďalšou teóriou hry je *teória prebytku energie*. Jej autorom je H. Spencer, ktorý dáva hru do súvislosti s únavou centrálnej nervovej sústavy. Na základe toho dieťa hľadá možnosť k uvoľneniu záťaže. K tomu dochádza prostredníctvom hry. Táto teória podporuje myšlienku, že deti by mali mať dostatočný priestor k hre, aby si mohli uvoľniť prebytočnú energiu. (Millarová, 1978)

S. Freud na základe pozorovania detských pacientov zistil, že v motívoch ich hier sa odráža skutočnosť, v ktorej deti žijú. Deti často prevádzali svoje traumatické skúsenosti do oblasti hry. V hre dochádza k projekcii rušivých udalostí, s ktorými sa dieťa musí vyrovnáť. Hra dieťaťu umožňuje, aby túto skúsenosť aktívne reprodukovalo v bezpečnom prostredí rodiny alebo vrstovnickej skupiny. Opakovanie týchto udalostí redukuje nervové napätie a rozrušenie, vyvolané nepríjemnou situáciou. Dieťa sa na symbolickej úrovni vyrovnáva s emocionálnymi konfliktami (Kotátková, 2005; Krejčířová, 2006).

J. Piaget na základe dlhodobého pozorovania detí pri hre tvrdí, že hra súvisí s rozvojom motoriky, myslenia a inteligencie dieťaťa. Prostredníctvom hry si dieťa osvojuje nové schopnosti a poznatky. Na základe aktívneho opakovania a experimentovania sa dieťa postupne učí mentálne spracovávať nové skúsenosti. Ku koncu senzomotorického štádia sa rozvíja symbolická funkcia, ktorá umožňuje zastupovanie predmetu náhradným predmetom.⁴ Na základe rozvoja symbolickej funkcie sa v predoperačnom období (2-7 rokov) objavuje symbolická hra. Tú Piaget (2007) považuje za vrchol detskej hry. V symbolickej hre sa objavujú obrazné predstavy a používanie symbolov. Hračka alebo iný predmet môže v hre predstavovať niečo iné. Dieťa si prostredníctvom symbolickej hry môže prispôbovať realitu bez nátlaku a sankcii, čo prispieva rozvoju jeho kognitívnych procesov. (Millarová, 1978; Piaget, 2007) Piaget rovnako ako Freud vidí v hre možnosť pre uvoľňovanie určitých emočných konfliktov a spracovanie udalostí.

Piaget (1948) sa zároveň zaoberal psychológiou morálky a hra je podľa neho jednou z oblastí, na základe ktorých sa môžeme dozvedieť mnoho o morálnom úsudku detí. To ako dieťa teoreticky a prakticky pristupuje k pravidlám hry, poukazuje na jeho mravnú vyspelosť a

⁴ Hra sa objavuje už v senzomotorickom štádiu (0-2 roky). V tomto období hra spočíva v opakovaní nejakej činnosti. Napríklad vie, že keď rozhodá hračku zavesenú nad posteľou, bude vydávať zvuk a túto činnosť opakuje. V štádiu konkrétnych operácií sa potom objavujú konštrukčné hry, v ktorých dochádza k spresňovaniu nápodoby a sú už akýmsi prechodom k práci. V tomto veku sa objavujú aj hry s pravidlami. (Kluskák, 2014; Piaget, 2007)

podstatu jeho morálneho usudzovania. V predškolskom veku sa deti nachádzajú v tzv. v egocentrickom štádiu morálneho vývoja, v ktorom hru väčšinou neprerušujú, o pravidlách nediskutujú, považujú ich za nedotknuteľné a dané autoritou.

Z tohto pohľadu má teda hra významnú vývojovú funkciu a určitým spôsobom pripravuje dieťa na život v dospelom veku. Na základe tohto prístupu sú vytvárané rôzne herné osnovy a didaktické hry. Nesmieme však zabudnúť, že pokiaľ má hra zostať hrou, musí jej byť učenie podriadené a nie naopak. *Hra, ktorá je predem naprogramovaná podľa učebnej osnovy, prestáva byť hrou, neboť se ztrácí její podstata – spontánnost, objevnost, tvořivost, ničím nevázaná volnost* (Krejčířová, Langmeier, 2006, str.102).

Teórie, ktoré sme si v tejto časti predstavili, poukazujú na rôzne spôsoby, ako možno na hru nahliadať. Ja však budem vychádzať z teórie psychológie činnosti, ktorá rovnako ako druhý prístup prikladá hre v živote dieťaťa veľký vývojový význam a potenciál. Sústrediť sa budem na pojmá hry L.S. Vygotského a A.N. Leont'jeva, ktorí hru považujú za vedúcu činnosť psychického vývoja detí predškolského veku. Rovnako ako u Piageta, je hra podľa nich prostriedkom k rozvoju motoriky, myslenia i poznatkov dieťaťa.

Psychológia činnosti rovnako ako Freud i Piaget tvrdili, že v hrách detí sa odráža to, čo zažijú v bežnom živote. Vygotskij i Leont'iev však na hru nahliadajú ako na kreatívne prepracovanie reality, prostredníctvom ktorej si dieťa realitu prispôsobuje svojim skúsenostiam a možnostiam. Deti si v hre môžu plniť nerealizované priania. Podľa psychológie činnosti teda nejde iba o spracovanie nepríjemných zážitkov ale o aktívne prispôsobovanie a osvojovanie si rôznych aspektov reality. V rámci neho dieťa preberá sociálne normy a pravidlá danej spoločnosti. Pojatiu hry z pohľadu psychológie činnosti sa podrobne venujem v kapitole 5.

3.2 Hračka

Hračky sú rovnako ako hra prirodzenou súčasťou každodenného života detí predškolského veku. V minulosti hračky predstavovali miniatúrne verzie pracovných nástrojov a predmetov z domácnosti. Dieťa si prostredníctvom nich malo postupne osvojovať pracovné činnosti dospelých a pripravovať sa tak na svet práce. (Duplinský, 2001)

V hračkách sa vždy odzrkadľovalo obdobie, v ktorom vznikli. „*Hračky jako součást hmotního prostředí ovlivňující vývoj a výchovu dítěte jsou cenným kulturním statkem každé společnosti a každého národa. Ztělesňují vztah starších generací k dětem a zrcadlí se v nich způsob života společnosti, její civilizační úroveň a smysl pro krásu*“ (Opravdilová, 1979, str. 5). Hračky teda možno chápať ako produkty kultúry a významné socializačné nástroje. Prostredníctvom nich dochádza k transmisii skúseností, informácii a hodnôt danej spoločnosti.

Hračky zároveň ovplyvňujú výchovu a vzdelávanie detí. Dôležité aj to, aké spôsoby hry sú podporované okolím dieťaťa, hlavne významnými druhými.

Borecký (1982) hračku považuje za nástroj hry či predmet vyrobený deťom pre radosť. Hračka môže hru vytvárať a určitým spôsobom smerovať. Napríklad bábika evokuje to, aby ju dieťa krmilo, prezliekalo, kúpalo a staralo sa o ňu ako o skutočné dieťa. Autíčko je zase skonštruované tak, aby sa s ním mohlo jazdiť. Avšak to vždy nemusí byť pravdou, pretože v symbolickej hre detí môže hračka predstavovať úplne niečo iné. Dieťa potom na základe fantázie predmetom pripisuje iný význam. Akýkoľvek predmet môže potom v hre predstavovať autíčko, rovnako ako autíčko môže v hre plniť funkciu iného predmetu.

3.3 Hra a hračka podľa pohlavia dieťaťa

Rôzny spôsob výberu hier a hračiek medzi chlapcami a dievčatami je zreteľný už okolo prvého roku života dieťaťa. To je dané rozdielmi v socializácii chlapcov a dievčat. Deťom sú už v najútlejšom veku vyberané hračky podľa ich pohlavia. „*Ve většině společností se rozdílly mezi chlapci a děvčaty nejen předpokládají, ale i aktivně povzbuzují*“ (Millarová, 1978, str. 237). Hračky sú teda nástrojmi genderovej socializácie a majú vplyv na formovanie genderovej identity.

Deti sa väčšinou hrajú s hračkami, ktoré sú považované za typické pre príslušníkov ich pohlavia. Hračky sú teda aj prostriedkom k vyjadreniu svojho genderu. Inak tomu nie je ani v predškolskom veku. Mnohé výskumy ukázali, že chlapcom sa pripisuje variabilnejšia škála hračiek než dievčatám (Miller, 1987).

Dievčatá sa radi hrajú s bábikami a s hračkami, ktoré k nim patria (napríklad oblečenie detskej fľaše), s plyšovými zvieratami, detskými telefónmi, výtvarnými pomôckami. Časté sú aj hry „na niečo“ alebo „na niekoho“ a v ich herných námetoch sa objavujú najmä činnosti súvisiace s domácnosťou a materským správaním. Dievčatá sa radi obliekajú do rôznych šiat a obľubujú hry, v ktorých sa môžu skrášľovať. Chlapci preferujú dopravné prostriedky, to znamená aj autíčka, na ktoré sa zameriavam vo svojom výskume. Autíčka často obsahujú pohyblivé a odnímateľné časti, ovládacie funkcie či konštrukčné prvky, ktoré vyžadujú zapojenie technických a konštrukčných schopností (Francis, 2010). Chlapci sa radi hrajú aj s rôznymi stavebnicami, so zbraňami a figúrkami zvierat či komixových hrdinov. Chlapčenské hračky súvisia s akciou, konštruovaním, technikou, experimentovaním a objavovaním. Chlapci sa častejšie než dievčatá hrajú na rôzne zamestnania (napríklad vodič, policajt, vojak apod.) a prevládajú u nich silové a pohybové hry. (Janošová, 2008; Smetáčková, 2015)

Podľa Francis (2010) chlapčenské hračky rozvíjajú schopnosti, ktoré vytvárajú predpoklady pre následné dobré výkony v školských predmetoch súvisiacich s technickými a prírodnými vedami. Zatiaľ čo dievčenské hračky skôr rozvíjajú praktické schopnosti súvisiace so starostlivosťou.

Výskum Smetáčkové (2015) ukázal, že deti predškolského veku oboch pohlaví považujú autíčka a iné dopravné prostriedky za hračky, s ktorými sa typicky hrajú chlapci. Zároveň chlapci najčastejšie označovali za svoje obľúbené hračky autíčka a stavebnice, s ktorými sa následne aj reálne najčastejšie hrali.

3.4 Význam hry v predškolskom veku

Ako som už uviedla v prvej kapitole, v predškolskom veku dochádza k výraznému rozvoju v motorickej, kognitívnej, sociálnej i emocionálnej oblasti. Všetky z týchto oblastí sú v predškolskom veku rozvíjané aj prostredníctvom hry. Tá je v predškolskom veku veľmi intenzívna a obsahuje rôznorodé námety. Predškolák sa hrá s veľkým sústredením, záujmom a vážnosťou. V hre uplatňuje svoje potreby niečo aktívne činiť, na niečom sa podieľať a spoznávať. Predškolské dieťa sa hrá spoločne s ďalšími deťmi a postupne dochádza k vzájomnej spolupráci na spoločnom projekte⁵. Typické hry v predškolskom veku vyplývajú zo špecifických potrieb dieťaťa v tomto veku. Koťátková (2005, str. 30) uvádza, že v hrách predškolských detí sa prejavujú tieto potreby:

- **Potreba niečo konštruovať** – hry vyplývajúce z tejto potreby smerujú k vytvoreniu určitého produktu
- **Potreba zvládať svoje telo a priestor** – hry sú zamerané na pohyb dieťaťa, skúšanie možností svojho tela
- **Potreba vyrovnat' sa s okolitým svetom** – v týchto hrách dochádza k vytváraniu a naplňovaniu reálneho príbehu, patria sem hry na niečo/na niekoho
- **Potreba stvárniť námety z detskej literatúry a z médií** – v týchto hrách dochádza k vytváraniu príbehu, sú to taktiež väčšinou hry na niečo/na niekoho
- **Potreba meniť skutočnosť** – vytvárať a naplňovať fiktívny príbeh – táto potreba je tiež uskutočňovaná prostredníctvom hier „na niečo“/„na niekoho“
- **Potreba hrového partnera** – rovnako ako uvádza Krejčířová (2006) dieťa v predškolskom veku v hrách spolupracuje s ďalšími deťmi

⁵ V batoliacom veku sa deti väčšinou hrajú paralelne. To znamená, že každé z nich sa hrá samo aj keď sa hrajú s rovnakými hračkami v rovnakom priestore. (Krejčířová, 2006)

- **Potreba súťažiť a spolupracovať** – súperenie je dané predškólakom vývojovo ale spolupráci sa musí učiť. K rozvoju spolupráce dochádza aj prostredníctvom hry.

Krejčířová (2006, str. 101) rozlišuje v predškolskom veku tieto typy hier:⁶

- **Funkčné alebo činnostné** – zamerané na precvičovanie telesných funkcií v rôznych formách. Tento typ hier korešponduje s potrebou zvládať svoje telo a priestor.
- **Konštrukčné alebo realistické** – zamerané na vytváranie nových produktov z rôznych materiálov. Tento typ hry je zhodný s potrebou niečo konštruovať.
- **Iluzívne** – dieťa v nich používa predmet v prenesenom význame. Iluzívne hry sú zhodné s pojatím symbolickej hry u Piageta (2007) a potrebami vyrovnáť sa s okolitým svetom, stvárať námety z detskej literatúry a z médií a meniť skutočnosť, ktoré uvádza Koťátková (2005).
- **Úkolové** - hry „na niekoho“ alebo „na niečo“, dieťa prostredníctvom nich získava skúsenosti so sociálnymi rolami. Tieto hry korešpondujú s potrebou vyrovnáť sa s okolitým svetom, stvárať námety z detskej literatúry a z médií a meniť skutočnosť. Myslím si, že úkolové hry môžu taktiež korešpondovať s Piagetovými symbolickými hrami, pretože deti v nich predstavujú niekoho iného než v skutočnosti sú.

Podľa môjho názoru však môže jedna hra zapadať do viacerých kategórií. Napríklad hra dieťaťa s autíčkom môže predstavovať funkčnú/činnostnú hru, pretože dieťa s autíčkom jazdí po zemi, zatáča, spomaľuje zrýchľuje apod. Pri tom sa zároveň môže hrať „na niekoho“, napríklad na policajta, ktorý naháňa zlodca. Tým sa hra stáva úkolovou hrou. Pre autíčko môže zároveň vytvárať rôzne prekážky z kociek či stavebníc, a niečo tak konštruovať. Tieto kocky môžu v hre pre dieťa predstavovať napríklad mosty, nerovnosti na ceste, križovatky apod. Tak hra získava aj iluzívne prvky.

3.4.1 Hra a motorický vývoj

Ako som uviedla, oproti predchádzajúcim vývojovým obdobiam dieťa v predškolskom období začína byť aktívnejšie i zručnejšie. Preto vyhľadáva pohyb, rozmanité hry a iné aktivity. Na základe hry i ďalších pohybových aktivít dochádza k rozvoju hrubej i jemnej motoriky. Pre predškolský vek sú typické činnostné hry, v ktorých ide hlavne o precvičovanie telesných

⁶ Som si vedomá toho, že existuje mnoho iných klasifikácií detských hier (okrem iných Callois, Sutton – Smith, Kuric). Pre účely mojej práce som sa však rozhodla používať uvedené klasifikácie, ktoré sú špecificky spájané s obdobím predškolského veku.

funkcií v zložitých formách. Na ich základe dochádza k zdokonaľovaniu prirodzených pohybov (chôdza, beh, lezenie, hádzanie apod.) a zlepšovanie ich koordinácie. Časté sú aj konštrukčné hry, v ktorých dieťa vytvára nové veci z rôznych materiálov, napríklad stavia z kociek, vytvára rôzne scény, skladá stavebnice, hrá sa s pieskom, či s plastelínou. Tie rozvíjajú presnejšie pohyby, vizuomotorickú koordináciu a predstavivosť.

Predškolač si v hrách vždy vyberá taký typ aktivít, ktorý ho nepreťažuje. Keď záťaž v hre dosahuje svojho maxima, dieťa často stráca záujem a hru prerušuje (Koťátková, 2005). Na základe toho je v hre často schopné dokázať viac ako v bežnom živote. L.S. Vygotskij (2004) hovorí o zóne najbližšieho vývoja. Tú charakterizuje ako vzdialenosť medzi aktuálnou a potencionálnou úrovňou výkonu. Zóna najbližšieho vývoja sa vytvára v interakcii dieťaťa s dospelým či so starším vrstovníkom, ktorí mu umožňujú podávať lepší výkon ako keď je samo. Zónu najbližšieho vývoja vytvára podľa Vygotského (2009) aj hra. To možno vidieť na výskume, ktorý uvádza Leont'jev (1966). Deti predškolského veku mali za úlohu stáť určitý čas bez pohybu. Deti toho boli schopné iba na veľmi krátky čas. Avšak keď bola táto úloha súčasťou hernej role (ako strážnik), dokázali stáť bez pohnutia oveľa dlhšie. To znamená, že deti v kontexte hry vykazovali vyšší stupeň sebakontroly ako v bežnom živote.

3.4.2 Hra a kognitívny vývoj

Medzi hrou a myslením existuje vzájomná súvislosť. Spôsob myslenia dieťaťa sa odzrkadľuje v jeho hrách. Tie sa v priebehu predškolského veku stávajú zložitejšími a prepracovanejšími. To má následne vplyv na ďalší rozvoj myslenia. K rozvoju myslenia dochádza hlavne vtedy, keď sa dieťa v hrách snaží porozumieť svetu okolo seba. (Koťátková, 2005)

Prostredníctvom hry dochádza k postupnému ústupu egocentrického myslenia typického pre predškolský vek. Dieťa sa v hre učí vnímať situáciu nielen zo svojej pozície. Stále sa však sústreďuje len na jeden subjektívne významný znak – prevažuje centrícia. Pracovať s viacerými znakmi, ktoré sú vo vzájomnej súvislosti dokáže až ku koncu obdobia symbolickej hry. Predškolač zároveň nie je schopný ani reverzibility. Nedokáže spätne vysvetľovať postupy, ktoré v hre vykonal, čo môže byť zdrojom konfliktov medzi deťmi. (Koťátková, 2005; Piaget 2009)

Vo voľnej hre predškolačkov sa realizujú určité kognitívne ciele. Koťátková (2005, str. 21) uvádza Bloomove rozdelenie týchto cieľov, ktoré možno pozorovať vo voľnej hre predškolačkov:

- Práca s prvkami z jednotlivých oblastí ľudského poznania

- Intelektové schopnosti
- Aplikácia získaných poznatkov
- Priebežná analýza konkrétne vznikajúcich vzťahov, vhodných a nevhodných postupov
- Predstavy plánu a jeho postupného naplňania
- Hodnotenie svojho produktu podľa vnútorných kategórií

3.4.3 Hra a sociálny a emocionálny vývoj

Deti predškolského veku sa čoraz viac začínajú zaujímať o iné deti a vyhľadávajú hru s nimi. Prostredníctvom sociálnych interakcií v hre dochádza k rozvoju sociálneho správania. Hra predškolákov je veľmi dynamická. Deti sa učia vnímať, prijímať a rešpektovať druhých. V herných interakciách zároveň zisťujú, že k tomu, aby boli druhými rešpektovaní sa musia určitým spôsobom zaslúžiť. V spoločnej hre sa musia dohodnúť na námete, roliach, postupe a pravidlách. Tým dochádza k spresneniu vyjadrovania, rozvoju schopnosti naslúchať druhému, zvažovať iný pohľad, dohodnúť sa na spoločnom zámere apod. K tomu vždy nedochádza bez problémov. Hry predškolákov sú často sprevádzané silnými emóciami, výmenami názorov a zmenami v zložení skupín. Sociálne schopnosti, ktoré si dieťa osvojí prostredníctvom dynamických herných interakcií, následne využíva v reálnych sociálnych interakciách (Kotátková, 2005). Na základe herných interakcií dieťa taktiež učí rozumieť subjektivite psychiky druhých ľudí.

Ako som uviedla v predchádzajúcej kapitole, predškoláci majú na základe egocentrického myslenia tendenciu preceňovať svoje schopnosti. Dieťa väčšinou samo seba vníma nereálne idealisticky. Prostredníctvom reakcií ostatných detí v skupinových hrách, dostáva na svoje správanie spätnú väzbu. Tá je často odlišná od ideálnych predstáv dieťaťa. Na základe toho dieťa upravuje svoje sebapojatie. Zároveň u dieťaťa vzniká určitá nespokojnosť so svojim reálnym JA, čo ho motivuje k zlepšovaniu sa.

Prostredníctvom hry sa dieťa zároveň orientuje vo svete okolo seba a učí sa porozumeniu sociálnych vzťahov. Hry predškolákov často súvisia s realitou, v ktorej dieťa žije. Prostredníctvom hry skúma a poznáva svet okolo seba a precvičuje si rôzne sociálne role a scenáre. Ak na seba dieťa v hre berie nejakú rolu, snaží sa jej porozumieť v rámci svojich možností. Dieťa v sebe vyvoláva správanie typické pre určitú rolu, niekedy až v prehnanej stereotypnosti.

V hre sa môže zároveň zbavovať napätia, neistoty, obáv, ktoré môžu plynúť z jeho života, alebo napríklad aj z toho, čo vidí v médiách. Tak ako tvrdil Freud, hra má terapeutickú

funkciu, pretože dieťa si môže v bezpečnom prostredí odžiť rôzne neistoty a konflikty. V neposlednom rade hry deťom prinášajú radosť a citové uspokojenie.

V materskej škole je hra detí pod dozorom učiteľov, ktorí majú tiež na jej priebeh vplyv už len svojou prítomnosťou. Učitelia niekedy do voľných hier detí zasahujú a zmierňujú prípadné nevhodné spôsoby správania sa. V predškolskom veku je charakteristická heteronómna morálka a deti svoje správanie regulujú tak, aby bolo učiteľmi pozitívne hodnotené.

4. Základné princípy psychického vývoja z pohľadu psychológie činnosti

Táto kapitola je zameraná na charakteristiku hlavných princípov psychológie činnosti, ktorá je teoretickým základom tejto diplomovej práce. V úvode stručne opíšem Vygotského kultúrno-historickú teóriu ľudského vývoja, pretože ju považujem za východisko pre vznik a porozumenie smeru psychológie činnosti. Táto teória je pre moju prácu dôležitá aj kvôli tomu, že Vygotskij sa v jej rámci venoval významu hry vo vývoji dieťaťa. Následne charakterizujem psychológiu činnosti z pohľadu A. N. Leont'jeva, ktorý rozvinul pôvodné myšlienky L. S. Vygotského. Leont'jev sám je považovaný za hlavného predstaviteľa smeru psychológie činnosti. Obaja autori sa vo svojich prácach okrem iného venovali fenoménu hry v predškolskom veku dieťaťa a pripisujú mu veľký vývojový význam. Zameriavam sa najmä na tie aspekty teórií, ktoré sú relevantné pre účely tejto diplomovej práce. To znamená, že dôraz budem klásť na koncept činnosti v súvislosti s významom hry v živote dieťaťa predškolského veku a prvky s hrou súvisiace.

4.1 Kultúrno-historická teória

Ako prvý sa konceptu činnosti venoval L. S. Vygotskij, ktorý prvýkrát spomenul koncept činnosti vo svojich časných prácach (1896 – 1934). Prvým článkom, ktorý tomuto konceptu venoval bol „*Consciousness as a problem in the psychology of behavior*“ (1925). V tomto článku sa sústredil na skúmanie vedomia človeka. Nesúhlasil s behavioristami a reflektológmi kvôli obmedzovaniu všetkých psychických fenoménov na reflexné správanie. Zároveň sa nechcel vrátiť k skúmaniu vedomia človeka prostredníctvom introspekcie. Vygotskij prišiel s vlastným spôsobom nahliadania na vedomie človeka. Podľa neho si človek vytvára vlastné vedomie na základe aktívnej interakcie s druhými ľuďmi. (Daniels, 1996)

Podľa Vygotského (1999) je mechanizmus vedomia človeka a sociálneho správania rovnaký. To znamená, že človek je k sebe samému v rovnakej pozícii, ako sú druhí ľudia k nemu. Preto tvrdí, že ak sa má vedomie stať predmetom psychologického skúmania, musí sa naň nahliadať prostredníctvom inej vrstvy reality. To znamená, neskúmať vedomie prostredníctvom vedomia, ale prostredníctvom činnosti, ktorú považuje za generátor ľudského vedomia. Konkrétne má na mysli zmysluplnú sociálnu činnosť, ktorá má sociálne-historický a kultúrny charakter. Vnútoraná psychická činnosť človeka vzniká z vonkajšej, špecificky ľudskej produktívnej činnosti (Vygotskij, 1976).

Aktualizácia ľudskej činnosti vyžaduje určité sprostredkovanie. Činnosť človeka nemožno obmedziť na model stimul→reakcia. Vygotskij (1976) hovorí o špecificky ľudskej, sprostredkovanej reakcii. Sprostredkovaná reakcia vyžaduje dva typy stimulov:

- Stimuly – objekty
- Stimuly – prostriedky

Stimuly-objekty sú prirodzené a vyvolávajú automatickú biologicko-adaptívnu reakciu. Stimuly-prostriedky sú ľuďmi umelo vytvorené a slúžia k regulácii správania človeka. Vygotskij (1976, str. 71) umelo vytvorené stimuly nazýva znakmi. Vytváranie a používanie znakov je vlastné iba človeku. Vygotskij (1976, str. 136) používa vo význame termínu znak aj termín psychologický/kultúrny nástroj. Psychologické nástroje sú produktom historického vývoja ľudstva a špecificky ľudských foriem správania sa. Ich význam je arbitrárne daný a nesie v sebe skúsenosť ľudstva. Príkladom psychologických nástrojov môže byť jazyk, mapy, značky apod.

Dieťa si psychologické nástroje osvojuje prostredníctvom sociálnych interakcií s druhými ľuďmi. Vygotskij (1976, str. 114) tvrdí, že: *„Podstata kultúrneho vývoje spočíva ve vzájomnom stretávaní rozvinutých kultúrnych foriem chováni, s nimiž se dítě setkává, s primitivními formami, které charakterizují jeho vlastní chování.“* Predávanie či sprostredkovanie určitého psychologického nástroja prebieha vonkajšou činnosťou. Psychologické nástroje sú teda najskôr prostriedkom sociálneho styku, a až následne prostriedkom pôsobenia na vlastnú osobu (alebo na druhého). (Daniels, 1996, Vygotskij, 1976)

Psychologické nástroje vynucujú určitý spôsob činnosti a spôsob zaobchádzania s nimi. Osvojovanie psychologických nástrojov preto hrá významnú rolu vo vývoji psychických funkcií. Zahnutie psychologického nástroja do procesu správania sa, mení štruktúru a priebeh danej psychickej operácie. Pomocou psychologických nástrojov dochádza k zmenám v prirodzenom (biologicky-adaptívnom) správaní a kognitívnych procesoch človeka. Pôvodne biologicky podmienená psychika človeka, sa mení na psychiku podmienenú kultúrne. To sa deje dvoma spôsobmi:

- na základe charakteristík psychologického nástroja sa mení konkrétna operácia
- psychická funkcia sa posúva na vyššiu úroveň, a tým sa rozširuje jej pôsobnosť

Takto dochádza k transformácii nižších – vrodenných psychických funkcií na vyššie. Nižšie psychické funkcie má človek spoločné so zvieratami a slúžia ako biologicky adaptívne reakcie. K tomu, aby sa nižšie psychické funkcie zmenili na vyššie, musí byť dieťa vystavené špecificky ľudským, sociálnym interakciám, ktoré zahŕňujú psychologické nástroje. Dieťa postupne začína vo vzťahu k sebe samému používať tie isté formy správania sa, ako používali druhí ľudia

k nemu (Vygotskij, 1979). Dôležitá je aktivita dieťaťa. Nejedná sa o pasívnu transmisiu informácií od druhých ľudí, ale o aktívne osvojovanie si psychologických nástrojov v sociálnych interakciách.⁷ (Vygotskij, 1976, 1978)

Významy sociálnych interakcií si dieťa následne internalizuje. Vygotskij (1976, str. 121) uvádza, že vyššie psychické funkcie sú *“interiorizované vzťahy sociálneho rádu, základ sociálnej štruktúry osobnosti.”*. To umožňuje štrukturáciu a organizáciu nižších psychických funkcií podľa špecificky ľudských sociálnych cieľov a významov (Daniels, 1996). Tak vznikajú vyššie psychické funkcie (tzv. kultúrne funkcie). To znamená že vznikajú sprostredkovaním v interpersonálnych vzťahoch za pomoci psychologických nástrojov. Táto myšlienka je pre môj výskum dôležitá, pretože hra detí predškolského veku nie je daná iba prianiami a zámermi detí, ale aj ich vzťahmi s významnými druhými. Tými môžu byť v tomto veku rodičia, učitelia a vrstovníci. Preto je dôležité pri pozorovaní sledovať aj vzájomné vzťahy a interakcie prebiehajúce počas hry. Zároveň budem venovať pozornosť tomu, aké sú v danom prostredí legitímne spôsoby hry s hračkami. To znamená hry legitimizované vrstovníkmi, rodičmi, učiteľmi a inými významnými osobami, ktoré do života dieťaťa vstupujú.

Podľa Vygotského (1976) vývoj nie je len kvantitatívny proces kumulovania nových schopností. Vývoj považuje za zložitý proces kvalitatívnych zmien a zvrátov. Vyššie psychické funkcie sa vo vývoji objavujú postupne a prechádzajú rôznymi zmenami. Dôležitý koncept, ktorý Vygotskij (2004) v rámci vývoja človeka charakterizuje aj už spomínaná zóna najbližšieho vývoja. Tú možno chápať ako *„vzdálenosť medzi aktuálnou úrovňou výkonu (tj. súčasťou, realizujúcou sa úrovňou schopnosti dieťaťa riešiť určitý úkol) a potenciálnou vývojovou úrovňou. Táto vzdálenosť môže byť prekonaná v spolupráci s učiteľom či jiným dospelým alebo vyspelejším dieťaťom.“* (Vygotskij, 2004, str. 72). To znamená, že dieťa za pomoci dospelého či vrstovníka, môže posunúť hranice svojho výkonu aj na oblasti, ktoré ešte nemá úplne osvojené. Vývoj je z tohto pohľadu chápaný ako narastajúca internalizácia a rozvoj schopností v rámci

⁷ Vo Vygotského prístupe vidím podobnosť s teóriou G.H. Meada. Ten rovnako tvrdí, že človek je aktívnym spoločníkom svojho vývoja. Osobnosť a vedomie človeka sú podľa neho produktom interakcií v spoločnosti. V procese socializácie sa vyvíja tzv. *Self*, ktoré možno chápať ako súhrn toho, čo si človek osvojí v sociálnych interakciách. Utváranie *Self* je celoživotný proces, ktorý človeku umožňuje nahliadať na seba ako na objekt.

Mead rozlišuje dve štádiá socializácie, ktoré vysvetľuje na hre. Prvá je socializácia typu *play*, v ktorej majú dôležitú rolu tzv. **významní druhí**. To sú konkrétni ľudia, s ktorými má dieťa skúsenosť. Dieťa sa hrá *“na niekoho”*, berie na seba role významných druhých a tým v sebe vyvoláva reakcie typické pre túto rolu. Jednotlivé role na seba nie sú závislé. Druhá je socializácia typu *game*. Tu už nehrajú rolu významní druhí, ale tzv. **generalizovaní druhí**. Tí predstavujú súhrn všeobecných postojov spoločnosti. Hra typu *game* je organizovaná pravidlami. Ak ju chcú ľudia hrať, musia sa týmito pravidlami riadiť. To znamená, že ak chce človek žiť v určitej spoločnosti, musí akceptovať jej normy. Mead generalizovaného druhého označuje ako *Me*. Ďalšia zložka osobnosti je *I*. Tú možno chápať ako reakciu na postoje druhých (reakcie na *Me*). *Me* možno považovať za sociálnu kontrolu, ktorá stanovuje limity správania. *Self* je potom rozpornou jednotou medzi *I* a *Me*. (Kubátová, 2008)

zóny najbližšieho vývoja (Sternberg, 2002). Vygotskij (2009) tvrdí, že zónu najbližšieho vývoja vytvára aj hra. Túto myšlienku podrobnejšie rozviním v 5. kapitole.

Vygotského teória je pre môj výskum dôležitá, pretože Vygotskij bol jeden z prvých autorov, ktorí tvrdili, že prostredníctvom skúmania zmysluplnej ľudskej činnosti môžeme nahliadať na vedomie človeka. Zároveň zdôrazňoval, že formovanie a vývoj špecificky ľudských, psychických procesov prebieha zvonku – aktívnou činnosťou s psychologickými nástrojmi v interakcii s druhými ľuďmi. Vymedzenie konceptov kultúrne historickej teórie nám poslúži ako teoretické východisko pre definovanie významu hry v predškolskom veku. Vygotskij mnohé z konceptov tejto teórie následne rozvíja aj v súvislosti s detskou hrou. Tú považuje za vedúcu činnosť psychického vývoja detí predškolského veku. Herná činnosť môže poukazovať na mnohé poznatky o vedomí a psychických procesoch detí predškolského veku. Zároveň si myslím, že za psychologický nástroj môže byť považovaná aj detská hračka. Hračka je tiež produktom historického vývoja ľudstva, prostredníctvom ktorej môže v interakcii s ďalšími osobami dochádzať k transmisii aspektov kultúry a k vývoji psychických procesov. Na túto teóriu nadviazal A.N. Leont'jev, ktorého teóriu predstavím v nasledujúcej časti.

4.2 Psychológia činnosti

Leont'jev nadviazal na práce Vygotského a súhlasil s ním v tvrdení, že človek má spoločensko – historickú skúsenosť (okrem biologicky adaptívneho správania a individuálnej adaptácie na prostredie). Táto skúsenosť sa vytvára v priebehu mnohých generácií. Dieťaťu je predávaná v objektívnych javoch vonkajšieho sveta. Skúsenosť ľudstva môže byť zafixovaná v pracovnom nástroji či v abstraktnom poznatku. Leont'jev (1966) rovnako ako Vygotskij tvrdí, že každý objekt vyrobený človekom v sebe nesie určitú ľudskú, historickú a kultúrnu skúsenosť. V nej sú obsiahnuté psychické schopnosti, ktoré manipulácia s týmto predmetom vyžaduje. Objekty vyrobené človekom sú nielen materiálne, ale aj myšlienkové produkty ľudskej činnosti. Tieto objekty sú predávané z generácie na generáciu. Vo Vygotského terminológii by to boli znaky či psychologické nástroje.

Predávanie skúseností sa nedeje pasívnou transmisiou ale ide o tzv. prisvojenie a ovládnutie v priebehu života (Tollingerová in Leont'jev, 1966, str. 6). Prisvojenie prebieha reprodukciou spoločensky historickej skúsenosti vo vlastnej činnosti človeka. Je to proces, pri ktorom jedinec aktívne rekonštruuje alebo znovu vytvára kultúrne produkty minulých generácií svojej spoločnosti (nástroje, symboly, artefakty, nápady...). Prisvojením človek smeruje k adekvátnemu, aktívnemu používaniu daného objektu či modelu správania (Leont'jev, 1966). Aspekty kultúry nie sú dieťaťu dané hotové, ale poskytujú mu potenciály a možnosti pre

aktívnu rekonštrukciu. Dieťa si teda kultúru vytvára vždy znovu podľa toho, ako určitému predmetu samo rozumie.

Prvotné komponenty procesu prisvojenia sú podľa Leont'jeva (1966) konkrétne činnosti. Učenie je dieťaťu mediované prostredníctvom jeho sociálnych vzťahov – verbálnym kontaktom či spoločnými aktivitami s druhými ľuďmi. Na základe toho dochádza k vývoju kognitívnych procesov (Leont'jev 1966). To znamená, že externá sociálna aktivita predchádza vývoju vnútorných kognitívnych procesov. Leont'jev (1966) uvádza, že k prisvojeniu dochádza postupne od menej rozvinutých foriem činnosti k formám dokonalejším – k zovšeobecneným, skráteným, zautomatizovaným činnostiam, ktoré prebiehajú v rovine myslenia.

Vývoj teda rovnako ako u Vygotského prebieha smerom zvonku dovnútra. To znamená, že dieťa sa s činnosťami najskôr stretáva v sociálnej interakcii, ktoré sú následne prisvojené – aktívne rekonštruované činnosťou. Na základe toho vznikajú najvyššie činnosti človeka – činnosti jeho intelektu. Leont'jev (1978, str. 63) hovorí, že: *„Ať probíhá činnost v jakýchkoliv podmínkách a formách, ať získava jakoukoliv strukturu, nelze ji zkoumat odtrženě od společenských vztahů, od života společnosti. Přes svou osobitost je činnost lidského individua systém zapojený do systému společenských vztahů.* (Leont'jev, 1966; 1978)

Vygotskij i Leont'jev pristupujú k vývoju človeka rovnakým spôsobom. Dieťa podľa nich nie je len pasívnym príjemcom danej kultúry. Tento pohľad rozvíja koncept socializácie. Obaja autori zdôrazňujú vlastnú aktivitu dieťaťa v interakcii s druhými ľuďmi. Dieťa sa učí ako sa stať členom určitej kultúry sprostredkované – interiorizáciou či prisvojením psychologických nástrojov v interakcii s druhými. Leont'jevovo prisvojenie chápem ako doplnenie Vygotského pojmu interiorizácie. Tieto pojmy sa vo svojom význame v mnohom prekrývajú, no napriek tomu v nich vidím určitý rozdiel. Ten je podľa mňa v miere aktivity, ktorú musí dieťa vynaložiť. Pri interiorizácii sa dieťa v interakcii s druhými učí používať určitý psychologický nástroj tým, že s ním aktívne manipuluje a učí sa činnostiam, ktoré vyžaduje. Tak dochádza k osvojovaniu si psychologického nástroja, činnosti s ním spojenej a k transformácii nižších psychických funkcií na vyššie. Prisvojenie určitej činnosti prebieha podobne, Leont'jev však zdôrazňuje, že prisvojenie poskytuje dieťaťu „iba“ potenciály jednotlivých aspektov kultúry, ktoré dieťa kreatívne rekonštruje podľa seba a toho s čím sa stretáva vo sociálnom prostredí. Z dostupných zdrojov sa javí, že Leont'jev kladol väčší dôraz na aktivitu dieťaťa v prisvojovaní si produktov kultúry.

Za proces, v ktorom dochádza k rekonštrukcii aspektov kultúry považujem aj hru, ktorá je hlavnou činnosťou detí predškolského veku. Dieťa má v hre možnosť rekonštruovať činnosti, s ktorými sa stretáva v sociálnych interakciách. Ako som už uviedla, hra v predškolskom

zariadení, na ktorú sa sústredím, taktiež nie je izolovaná, ale prebieha v interakcii s ďalšími aktérmi. Tí majú na priebeh hry vplyv, a preto budem vo výskume pozorovať interakcie detí pri hre ale aj to, ako do hry vstupuje pani učiteľka a sprostredkovane aj interakcie v domácom prostredí.

Podľa Leont'jeva (1966) je pri skúmaní vývoja psychiky potrebné vychádzať z analýzy rozvoja činností človeka. V tom Leont'jev (1978) naviazal na Vygotského myšlienku analýzy činnosti ako metódy vedeckej psychológie. Leont'jev (1978) tvrdil, že pojem činnosť bol doposiaľ vysvetľovaný v príliš všeobecnom význame slova. Činnosť vymedzuje iba na tie procesy, v ktorých sa realizujú isté vzťahy človeka k skutočnosti. Neskôr činnosti charakterizuje za „[...] zvláštni činnosti, z nichž každá odpovídá určité potřebě subjektu, směřuje k předmětu této potreby, ztrácí se po svém uspokojení a vzniká znovu, možná již v úplně jiných změněných podmínkách.“ (Leont'jev, 1978, str. 76). Činnosť človeka je teda charakteristická smerovaním k predmetu potreby, ktorý funguje ako motív k určitej činnosti. To znamená, že predmet činnosti – motív, možno chápať ako pohnútku k činnosti, ale aj ako to, čo vedie k uspokojeniu potreby. Predmet potreby odlišuje jednu činnosť od druhej, určuje jej zameranie a odpovedá určitej potrebe. Podľa Leont'jeva (1978) činnosť bez motívu neexistuje. Je však dôležité poznamenať, že niekedy môže byť motív k činnosti skrytý - nevedomovaný aktérom, ale skrytý i pozorovateľovi. V tom sa psychológia činnosti odlišuje od behaviorismu, podľa ktorého motív správania človeka možno vysúdiť na prvý pohľad. V rámci môjho výskumu je potrebné brať do úvahy, že pozorovateľ nemusí na prvý pohľad vidieť, aký motív sa za danou činnosťou dieťaťa skrýva. Preto je nutné, zameriavať sa v pozorovaní na komentáre a interpretácie, ktorými deti svoju hru dopĺňajú.

S tým súvisí ďalší aspekt Leont'jevovej teórie, a to odlíšenie pojmov činnosť a úkon. Úkon charakterizuje ako „komponent“ činnosti, ktorý činnosť realizuje. Úkon je proces podriadený vedomému cieľu, ktorého chce človek dosiahnuť. Tento cieľ je čiastočný výsledok činnosti, ktorý nie je schopný uspokojiť potrebu. Zjednodušene si to môžeme predstaviť na príklade, ak je človek hladný a chce získať potravu, musí realizovať určité úkony, ktoré vedú k získaniu potravy, napríklad ísť do obchodu nakúpiť, uvariť apod. Úkon je síce vyvolaný motívom (hladom) a smeruje k bezprostrednému (čiastočnému) cieľu, nie hneď k uspokojeniu potreby. Činnosť a úkon predstavujú paralelné neprekrývajúce sa reality. Činnosť je realizovaná prostredníctvom reťazca úkonov. To ale neznamená, že činnosť je iba sumou niekoľkých čiastočných úkonov. Leont'jev (1978) uvádza, že niekoľko úkonov vytvára štruktúru úkonov, ktorá smeruje k vedomému cieľu. Tento cieľ vo svojej paralelnej realite potom vytvára odpovedajúcu činnosť. Rovnaký úkon môže teda vytvárať rôzne činnosti. Zároveň sa jeden

motív môže konkretizovať v rôznych cieľoch, a preto môže vytvárať rôzne úkony. Leont'jev (1978, str. 78) tvrdí: „[...] činnosť sa väčšinou uskutočňuje nějakým souborem úkonů, které se mohou podřizovat dílčím cílům, vydělujícím se z obecného cíle. Přitom je pro vyšší stupně vývoje charakteristické, že úlohu obecného cíle plní vědomý motiv měnící se díky svému uvedomení v motiv – cíl.“ (Leont'jev, 1978)

Na rozdielnosť pojmov činnosť a úkon možno nahliadať aj prostredníctvom gestalt prístupu. Podľa gestalt psychológie je tiež celok viac, než len suma častí, z ktorých sa skladá (rovnako činnosť nie je len sumou úkonov). Psychické procesy človeka sú preto organizované do komplexných, zmysluplných celkov (gestaltov) na základe tvarových zákonov. Z tohto pohľadu možno činnosť považovať za diferencovaný, ohraničený celok, zatiaľ čo úkon za čiastkový a nediferencovaný. Je dôležité si uvedomiť, že pozorovateľ sa na základe zákona pregnantnosti⁸ a potreby organizovať skúsenosť do zmysluplných celkov orientuje na vyššie celky – to znamená činnosti, namiesto úkonov. V mojom výskume chcem nahliadnuť na úlohy hry s autíčkom v živote detí predškolského veku, a preto sa v rámci analýzy dát budem sústrediť na činnosti, rovnako ako na úkony, ktoré ju realizujú. Predpokladám, že vymedzenie jednotlivých úkonov mi pomôže bližšie nahliadnuť na schopnosti, ktoré môžu byť danou činnosťou v predškolskom veku rozvíjané.

Leont'jev (1978) ďalej vymedzuje pojem operácie. Operácie sú zvláštnymi komponentmi úkonu. Sú to spôsoby uskutočnenia úkonu (Leont'jev, 1978, str. 80). Operácie bezprostredne závisia na podmienkach dosiahnutia konkrétneho cieľa úkonu. Ak sa menia podmienky, v ktorých bol stanovený cieľ úkonu, dochádza aj k zmene operácii. Leont'jev (1978, str. 80) tento proces znázorňuje na príklade riadenia automobilu. Pri riadení je spočiatku každá operácia úkonom. To znamená, že je podriadená vedomému cieľu. Napríklad operácia preradenia rýchlostného stupňa vedie k cieľu – k využitiu väčšej kapacity motora. Avšak pri riadení automobilu sa tento úkon zapája do ďalších, ktoré majú zložitú operačnú skladbu. Takýmto úkonom môže byť napríklad zmena rýchlosti automobilu. Tu už sa preradenie rýchlostného stupňa stáva operáciou – jedným zo spôsobov uskutočnenia úkonu. Preradenie rýchlostného stupňa už nie je cieľom samo o sebe. Vodič automobilu si preradenie rýchlosti neuvedomuje, pretože vykonáva ďalšie úkony (napríklad uvádza automobil do pohybu, zvláda prudké stúpanie či zastavuje na určitom mieste).

⁸ *Zákon pregnantnosti* je jeden z tvarových zákonov. Človek pri vnímaní prejavuje tendencie k dobrému tvaru, a preto psychika neúplne senzorické informácie dopĺňa tak, aby vznikli celistvé a dokonalé vnemy. (Plháková, 2004)

Podľa Leont'jeva (1978) spomenuté jednotky ľudskej činnosti (úkon, operácia) tvoria jej makroštruktúru. Činnosť je charakterizovaná neustálymi transformáciami týchto jednotiek. Činnosť môže stratiť motív, ktorý ju vyvolal, a tým sa premení na úkon a naopak úkon sa môže stať činnosťou – to znamená vyvolať motív. Úkon sa zároveň môže premeniť na spôsob uskutočnenia cieľa – to znamená na operáciu. A operácia je následne schopná realizovať rôzne ciele. (Leont'jev 1978)

Leont'jev (1966) hovorí, že transformáciou činnosti na úkon, dochádza k vzniku nových činností a motívov. Týmto spôsobom sa u jedinca rozvíjajú nové vzťahy ku skutočnosti. Tento proces sa stáva psychologickým základom pre zmeny vedúcej činnosti vývoja.

Vývoj je teda podľa Leont'jeva (1966) závislý na vedúcej činnosti daného vývojového obdobia. Vedúcou aktivitou vývoja dieťaťa predškolského veku je hra. Túto myšlienku pôvodne vymedzil Vygotskij a Leont'jev ju následne podrobne rozvinul.

Leont'jev (1966) charakterizuje vedúcu činnosť vývoja ako činnosť, vďaka ktorej dochádza k najdôležitejším zmenám v psychike človeka. Vedúca činnosť pripravuje dieťa na vývojové výzvy nasledujúceho vývojového obdobia. Je to „*činnosť, jejž rozvoj vyvoláva nejdôležitejši zmeny v psychických procesoch a psychologických zvláštnostiach osobnosti dieťa na danom vekovom stupni*“ (Leont'jev, 1966, str. 338). Vedúca činnosť daného stupňa vývoja nemusí byť najfrekvencovanejšou činnosťou tohto obdobia, ale musí spĺňať nasledujúce znaky:

- Je to činnosť, na základe ktorej vznikajú a diferencujú sa nové druhy činností. V hre si dieťa osvojuje rôzne činnosti, ktoré sú predpokladom pre následné zámerné učenie typické pre školský vek.
- Je to činnosť, v ktorej sa tvoria alebo pretvárajú psychické procesy. Prostredníctvom hry sa napríklad formujú procesy aktívnej predstavivosti.
- Je to činnosť, na ktorej závisia základné psychologické zmeny osobnosti v danom vývojovom období.

Leont'jev (1966) považuje za vedúce aktivity v živote človeka hru, školu (zámerné učenie) a prácu. Každá z týchto aktivít sa stáva vedúcou formou vzťahovania sa k svojmu prostrediu. Presun od jednej vedúcej aktivity k ďalšej vyžaduje zmenu pozície človeka v rámci sociálnej štruktúry. Ako som už uviedla, súvisia s tým aj transformácie v jednotkách činnosti (úkon, operácia).

V praktickej časti tejto práce sa budem venovať rozboru hry, teda vedúcej činnosti detí predškolského veku. Podľa Leont'jeva (1966) vedúca úloha následne pôsobí na ďalšie činnosti dieťaťa a na jeho vzťahy k realite. Na základe analýzy činnosti by som chcela zistiť akým spôsobom vedie vývoj hra s autíčkom.

5. Hra z pohľadu psychológie činnosti

V tejto kapitole sa venujem hre a jej významu v živote dieťaťa predškolského veku z pohľadu psychológie činnosti. V úvode rozoberám dôvod rozvoja hry a jej kvalitatívnej zmeny v predškolskom veku. Ďalej opíšem akými spôsobmi vedie hra vývoj predškolského veku. Následne sa zameriam na hru ako na zdroj orientácie v úlohách a motívoch ľudskej činnosti. V tejto časti budem vychádzať z teórie L. S. Vygotského, A. N. Leont'jeva. Ďalej z výzkumnej práce D. B. El'konina, ktorý bol ďalším z Vygotského nasledovníkov a takisto sa venoval štúdiu hry.

5.1 Hra ako nezrealizované pranie

Vygotskij (2009) tvrdí, že v predškolskom veku dochádza k prudkému rozvoju hry. Tento rozvoj súvisí s tým, že okruh predmetného sveta, ktoré dieťa vníma sa neustále rozširuje. Dieťa okolo tretieho roku objavuje potrebu vzťahovať sa k širšiemu svetu dospelých. Začína vnímať nielen predmety zo svojho bezprostredného okolia, ale aj predmety, ktoré sú mu nedostupné. Porozumenie a ovládnutie týchto predmetov je zložitá úloha, pred ktorou dieťa stojí. Na základe rozšírenia vnímaného okruhu ľudských predmetov, vznikajú u detí nové potreby a motívy. Ich podstatou sú tendencie a prania trvalejšieho charakteru, ktoré dieťa nemôže aktuálne realizovať. Často sa jedná o činnosti, na ktoré dieťa nemá prostriedky, ani schopnosti, a preto ich samo nemôže uskutočňovať. Dieťa nedokáže vykonávať aktivity dospelých a zastupovať ich role tak, ako by chcelo. Pre dieťa v predškolskom období je zároveň typické, že chce robiť všetko samo. Potrebuje niečo aktívne vykonávať. Typická je veta: „Ja sám!“. Preto mu napríklad nestačí iba sledovanie idúceho automobilu alebo sedenie v ňom. Dieťa chce činnosť aktívne vykonávať a mať auto vo svojej moci. Tak dochádza ku konfliktu medzi rýchlym rozvojom potreby a rozvojom operácií, ktoré vyžaduje daný úkon. Operácie, teda spôsoby uskutočnenia činnosti, dieťa ešte samo nezvládne, a preto si túto činnosť prenáša do oblasti hry. V prípade hry s autíčkom môže byť cieľom riadiť skutočný automobil. Toho dieťa ešte nie je schopné, preto dochádza k imaginárnej zámene – skutočného automobilu za bezprostredne dostupný predmet (dieťa napríklad jazdí s hračkárskym autíčkom, alebo sa v jeho predstave stolička v detskej izbe stane sedadlom v automobile). To, čo môžeme pri hre dieťaťa pozorovať možno považovať za symbolizáciu danej operácie (spôsobu riadenia automobilu). (Leont'jev, 1966; Vygotskij, 2009)

Ďalším faktorom prispievajúcim k rozvoju hry v predškolskom veku je, že interval medzi túžbou dieťaťa a jej uspokojením je veľmi krátky. To znamená, že dieťa ešte svoje prania

nedokáže odložiť a má tendenciu naplniť ich okamžite. Preto sa nachádza v určitom vnútornom konflikte. Na jednej strane u neho vyvstáva mnoho dlhotrvajúcich prání, ktoré nemôžu byť okamžite naplnené, na strane druhej je tendencia k ich okamžitému uspokojeniu. Spôsobom zrealizovania nerealizovateľných túžob a potrieb sa podľa Vygotského (2009) v predškolskom veku stáva hra. V rámci hry sú spontánne uskutočnené prania, ktoré dieťa nemôže uspokojiť v realite. Vygotskij (2009) uvádza, že hra sa stáva iluzórnym a imaginárnym realizovaním nerealizovateľných túžob a potrieb dieťaťa. Leont'jev (1966) dodáva, že v hre je činnosť oslobodená od nutných spôsobov konania, nutných operácií a reálnych podmienok. To znamená, že dieťa môže v hre vykonávať v imaginárnej rovine aj činnosti, na ktoré nemá mimo hry kompetencie. V hre tak môže dôjsť k ovládnutiu skutočnosti, ktorá nie je dieťaťu bezprostredne dostupná (Leont'jev, 1966). Tým sa hra oproti predošlým vývojovým štádiám kvalitatívne mení a stáva sa vedúcou činnosťou psychického vývoja dieťaťa predškolského veku. Podľa Vygotského (2009) mladšie deti nie sú schopné imaginárnej hry, pretože nemajú potrebu vzťahovať sa k veciam či činnostiam, ktoré nie sú aktuálne prítomné. Ako som uviedla v 2. kapitole, dieťa sa podľa Piagetovej periodizácie kognitívneho vývoja nachádza v predoperačnom štádiu. S rozvojom symbolickej funkcie dieťa dokáže už odlišovať označujúce a označované. Na základe toho predstava sa oddeľuje od bezprostrednej činnosti dieťaťa (Piaget, 1970).⁹

Vygotskij (2009) zdôrazňuje, že hra nevzniká na základe konkrétnych, jednotlivých prání, ale na základe vlastnej skúsenosti s určitým javom si dieťa zovšeobecňuje svoje afektívny vzťahy k nemu. Tak si vytvára generalizované afektívne tendencie, ktoré sú nezávislé na aktuálnej situácii. Tie majú následne schopnosť vyvolať hru. Tento proces neprebíha na vedomej úrovni. Dieťa si neuvedomuje motívy, ktoré ho k hrovej aktivite vedú. Preto sa určité zážitky a skúsenosti v hre objavia a iné nie. Tým sa podľa Vygotského (2009) hra odlišuje od práce a ďalších ľudských činností. Leont'jev (1966) dodáva, že hra je unikátna aj v tom, že jej motívom je aktivita sama o sebe a nie jej výsledok. „*Hra totiž není produktivní činnost a jejím motivem není výsledek, ale vlastní obsah činnosti*“ (Leont'jev, 1966, str. 318). Jeho pojetie hry v sebe spája dva rozdielne pohľady na hru. Hra má podľa neho zmysel sama o sebe, zároveň je však vedúcou aktivitou vývoja v predškolskom veku.

⁹ Oproti tomu v predchádzajúcom štádiu kognitívneho vývoja – *senzomotorickom štádiu* (0-2 roky) je myslenie viazané na bezprostredne vykonávanú činnosť s reálnymi predmetmi. Oddelenie myslenia od činnosti možno chápať ako druhú fázu decentrácie u Piageta.

5.2 Hra ako vedúca aktivita predškolského veku

Ako som už uviedla, myšlienku hry ako vedúcej aktivity vývoja predškolského veku pôvodne použil Vygotskij (2009). Hru považuje za hlavný zdroj psychického vývoja dieťaťa v predškolskom období. Koncept vedúcej činnosti ďalej vo svojich prácach rozvíjali jeho nasledovníci, okrem iných Leont'jev a El'konin.

Hra má v predškolskom veku nezastupiteľnú úlohu. Je to je predmetná činnosť, ktorá u dieťaťa vytvára základy pre pochopenie sveta ľudských predmetov. Ako už bolo spomenuté v predchádzajúcej časti, rozsah záujmov dieťaťa sa zväčšuje, a tým sa menia aj jeho prania a motívy. Dieťa chce svoje prania uspokojiť okamžite, avšak to nie je vždy možné. Výhodiskom z tohoto konfliktu je hra, v ktorej sa objavujú imaginárne situácie a zastupovanie reálnych predmetov náhradnými. Tento typ hry je hlavným zdrojom vývojových zmien v predškolskom veku. Vygotskij (2009) a Leont'jev (1966) ju z vývojového hľadiska považujú za najdôležitejší typ aktivity v predškolskom veku. Podľa Vygotského (2009) vedie hra vývoj v predškolskom veku dvoma hlavnými spôsobmi. Tie charakterizujem v nasledujúcich častiach.

5.2.1 Hra ako dôležitý krok k dekontextualizácii významu

5.2.1.1 Oddelenie významu a objektu

Podľa Vygotského (1976) má každý predmet určitú motivačnú silu, ktorá určuje ako s ním má človek zaobchádzať. Táto sila je určená tým, ako je daný predmet používaný v určitej kultúre. Vygotskij (2009) tvrdí, že hru detí predškolského veku charakterizuje vytváranie imaginárnych situácií. V nich dieťa oddeľuje význam od skutočného objektu a pripisuje ho objektu náhradnému. Dieťa teda v hre začína jednať na základe vnútorných motívov, incentív a nie na základe stimulu z určitého predmetu. V hre sa dieťa oslobodzuje od situačných obmedzení konkrétneho kontextu, to znamená od bežného použitia predmetov a bežných činností s nimi. Tak dochádza k postupnému vývoju motivačných a kognitívnych procesov smerom k dekontextualizácii. Na základe toho sa rozvíja nová schopnosť – imaginácia. Vďaka imaginácii môže určitý predmet v hre predstavovať predmet iný. (Vygotskij; 1976; 2009)

Vygotskij (1978) zdôrazňuje, že v hre predškolských detí ešte nejde o úplnú dekontextualizáciu. Nie každý predmet môže predstavovať v hre ľubovoľný iný predmet. Náhradný objekt musí spĺňať určité kritéria zastupovaného predmetu. Je nevyhnutné, aby dieťa na náhradný predmet mohlo použiť podobný spôsob aplikácie ako na predmet, ktorého význam mu pripisuje. To znamená, že vlastnosti vecí zostávajú zachované, ale ich význam sa mení. Vygotskij (2009) uvádza príklad, že pohľadnica nemôže v hre predstavovať koňa, pretože

spôsob použitia pohľadnice a jazdy na koni je výrazne rozdielny. S touto myšlienkou možno polemizovať, napríklad v prípade, že je na pohľadnici zobrazený kôň a dieťa s ňou predvádza pohyb, akoby jazdilo na koni si dokážem predstaviť, že by pohľadnica mohla zvieru predstavovať.

Predškolské obdobie je preto začiatkom oddeľovania sémantického a vizuálneho poľa. Vygotskij (2009) tvrdí, že imaginárna hra spolu s príslušnou funkciou gest vedie ku kognitívnym zmenám, ktoré sú potrebné pre rozvoj gramotnosti v ďalšej fáze života a k rozvoju hier charakteristických pre deti školského veku. Hry typické pre školský vek Piaget (1948) nazýva hrami s pravidlami¹⁰. Na to reaguje Vygotskij (2009) a zdôrazňuje, že každá hra obsahujúca imaginárne situácie obsahuje pravidlá a každá hra s pravidlami (typická pre školský vek) v určitej forme obsahuje imaginárnu situáciu. Hra sa postupne vyvíja od prevládania imaginárnej situácie a latentných pravidiel v predškolskom veku, až po hru s explicitnými pravidlami a latentnú imaginárnu situáciu. Tento proces Vygotskij (1978) nazýva evolúciou hry. Je to proces prechodu od imitovania konkrétnej sociálnej situácie v rámci imaginárnej situácie, až po spoliehanie sa na internalizované dekontextualizované pravidlá. To znamená, že rovnako ako Piaget (1948) považuje vzájomné explicitné vymedzovanie pravidiel za vývojovú úlohu. Na základe postupného podriaďovania sa pravidlám v hre sa dieťa učí, ako okamžité uspokojenie týchto prání oddialiť. Podriaďovanie sa pravidlám a odsúvanie okamžitého uspokojenia prání sa pre deti školského veku stáva zdrojom potešenia (Vygotskij, 1978).

5.2.1.2 Oddelenie významu a činnosti

Dieťa v rámci predškolskej hry začína tiež oddeľovať význam od činnosti a učí jednať na kognitívnej úrovni, namiesto roviny fyzickej. V hrách obsahujúcich imaginárne situácie začína jednať na základe významu, ktorý predmetu pripíše. Ústredným bodom hry sa tak stáva myšlienka. Toho ešte nie sú schopné mladšie deti, pretože ich vnímanie nie je nezávislou funkciou – nie je oddelené od afektívnej a motorickej funkcie. Tak isto ako v hre dochádza k nahradeniu predmetu iným predmetom, dochádza aj k nahradeniu činnosti inou činnosťou.

Oddelenie významu od činnosti súvisí so schopnosťou decentrácie u Piageta, vďaka ktorej dieťa dokáže oddeliť svoje myslenie od bezprostrednej činnosti. Tú nahrádzujú predstavy. Podobný posun možno vidieť i v Brunerovej periodizácii kognitívneho vývoja¹¹.

¹⁰ Piaget (1948) netvrdí, že hry detí v predškolskom veku by pravidlá neobsahovali, ale že deti pravidlá prijímajú od autorít a nemajú potrebu si ich explicitne vymedzovať a kodifikovať. K tomu dochádza až vo veku 7-10 rokov.

¹¹ Bruner tvrdí, že deti si postupne osvojujú tri typy mentálnych reprezentácií, ktoré používajú pri spracovaní informácií: *akčný modus* (spracovanie informácií aktívnym správaním), *ikonický modus* (spracovanie informácií

Predškolač využíva ikonický modus spracovania informácií. To znamená, že dokáže vytvárať predstavy a premýšľať o objektoch bez toho, aby s nimi vykonávalo činnosť.

5.2.2 Hra ako zdroj orientácie v motívoch ľudskej činnosti

To, že dieťa v hre dokáže oddeľovať význam od objektu a činnosti mu umožňuje, že určitý predmet alebo činnosť môže byť hre zastupovaný iným predmetom alebo činnosťou. Na základe toho sa v hrách detí predškolského veku objavuje odohrávanie rôznych ľudských činností a sociálnych rolí. Tento typ hier obsahuje imaginárne situácie i náhradné objekty a ich zameranie je výhradne sféra ľudskej činnosti. El'konin (1983, str. 27) tieto hry nazýva hry rolové (v klasifikácii Krejčířové odpovedajú hrám úkolovým).

Vygotskij (2009) tvrdí, že role, ktoré sú v hrách stváňované obsahujú pravidlá, normy a konvenčné očakávania týkajúce sa vhodného správania v reálnych sociálnych roliach. V bežnej sociálnej interakcii sú tieto pravidlá implicitné a slúžia ako latentné organizačné štruktúry. V hre sa však stávajú explicitnými. To, čo dieťa v reálnom živote vykonáva bez povšimnutia, v hre vyžaduje pravidlá. Ako príklad Vygotskij (2009, str. 8) uvádza experiment Sullyho, v ktorom sa dve sestry hrali „na sestry“. Námet ich hry teda korešpondoval s realitou. V reálnom živote sestry nerozmýšľajú nad tým, ako by sa sestry k sebe mali správať a neradia sa explicitnými pravidlami. Avšak v hre sa obe snažili prejaviť svoje sesterstvo a vyžadovali dodržiavanie určitých pravidiel (držali sa za ruky, obliekali sa rovnako atď.). Dalo by sa povedať, že pravidlá v rolovej hre predstavujú to, čo deti považujú za charakteristické pre určitú sociálnu rolu.

Leont'jev (1966) tvrdí, že v hre dieťa aktívne vstupuje do sveta ľudských vzťahov, osvojuje si pravidlá správania sa, funkcie a elaborované normy spoločnosti. Podriaďovanie svojho správania heanej roli, zvyšuje podľa Leont'jeva (1966) explicitné vedomie dieťaťa o pravidlách spoločnosti. Leont'jev (1966, str. 321) uvádza príklad z práce Fradkinovej, v ktorom sa deti hrali „na očkovanie“. Deti najskôr potrelí ruku imaginárnym liehom a následne vpichli injekciu (kužeľ zo stavebnice). Na návrh experimentátora, že im prinesie skutočný lieh reagovali nadšene. Experimentátor im povedal, aby sa zatiaľ „očkovali“ a on prinesie lieh. Deti voči tomuto nápadu výrazne protestovali, pretože pri reálnom očkovaní sa začína potieraním kože liehom a nie vpichnutím injekcie. Deti sa radšej hrali s pomyselným liehom, akoby mali zmeniť poradie jednotlivých úkonov. Najdôležitejšie pre deti je to, aby deje a vzťahy

založené na predstave) a *symbolický modus* (spracovanie informácií prostredníctvom symbolov, hlavne jazyka). Dospelý človek používa všetky tieto mody. (Thorová, 2015)

uskutočňované v ich hre, boli odrazom skutočných úkonov a smerovali k určitému cieľu. (Leont'jev, 1966)

K tvrdeniu, že v hrách si dieťa osvojuje normy jednotlivých sociálnych rolí, výrazne prispela práca D.B. El'konina. Ten rovnako ako Vygotskij i Leont'jev považuje hru za pôvodom i obsahom sociálnu činnosť. El'konin (1983) reaguje na práce Vygostkého i Leont'jeva a opisuje prechod z predmetnej hry do hry rolovej. Rolovú hru považuje za vrchol predškolskej hry.

Podľa El'konina (1983) nie je kvalitatívna zmena v hre detí predškolského veku daná iba rozšírením vnímaného okruhu predmetov. To znamená, že hra nevzniká iba na základe konfliktu medzi potrebou dieťaťa vzťahovať sa k širšiemu predmetnému svetu a vývojom operácii realizujúcich tieto úkony. Rozšírenie okruhu predmetov, s ktorými chce dieťa samostatne vykonávať činnosť je podľa El'konina (1983) druhoradé. Prvoradá je túžba dieťaťa konať ako dospelý. V rannom detstve sa dieťa učí hlavne funkčným významom predmetov, to znamená tomu, ako sa jednotlivé predmety používajú. Až keď dieťa ovláda základné úkony s týmito predmetmi, uvedomí si, že jedná podobne ako dospelý. El'konin (1983) za paradoxné považuje, že hra môže prebiehať s tými istými predmetmi a spočiatku nedochádza ani v zmene činností. Napríklad má stále tie isté hračky a hrá sa s nimi rovnakým spôsobom. Zmena však spočíva v tom, že v predškolskom veku sa stávajú všetky predmety a úkony súčasťou systému vzťahov dieťaťa k skutočnosti. Dieťa už nielen, že jazdí autíčkom po zemi, ale jazdí s autíčkom napríklad ako rodič, ktorý vezie svoju rodinu domov. Objavuje sa rola, ktorá závisí na konkrétnych podmienkach života dieťaťa. Najdôležitejšia je túžba a záujem dieťaťa byť ako dospelý. Dieťa emocionálne preberá rolu dospelého. Zároveň však zisťuje, že ešte dospelým nie je. *„Uvedomovanie si, že je ešte dieťaťom sa realizuje prostredníctvom hry, a z toho vzniká nový motív – stať sa dospelým a reálne uskutočňovať jeho funkcie“* (El'konin, 1983, str. 308).

Hra v predškolskom veku je senzitívna na sféru ľudskej činnosti a medziľudských vzťahov. Je to *„činnosť, v ktorej sa zobrazujú sociálne vzťahy medzi ľuďmi mimo bezprostrednej utilitárnej činnosti“* (El'konin, 1983, str. 24). Je to zobrazovanie ľudskej činnosti, pri ktorom sa z nej oddeľuje jej sociálna podstata – jej úlohy a normy vzťahov. Predmetom hry je dospelý človek – jeho činnosť a systém jeho vzájomných vzťahov s inými ľuďmi. Podľa mňa by predmet hry nemal byť redukovaný iba na role dospelých. V experimente Sullyho vidíme, že dve sestry hrajú na sestry. Predmetom hry preto môžu byť aj sociálne role, ktoré zastávajú deti.

Vývoj rolovej hry prebieha podľa El'konina (1983, str. 206) *od konkrétneho predmetného úkonu k zovšeobecnenému hrovému úkonu a potom k zovšeobecnenému rolovému úkonu*. To El'konin znázorňuje na príklade:

- dieťa je lyžičkou – konkrétny predmetný úkon
- dieťa kŕmi lyžičkou – zovšeobecnený hrový úkon
- dieťa kŕmi lyžičkou ako mama – zovšeobecnený rolový úkon

To znamená, že vývoj hry prebieha od orientácie na predmety až po orientáciu na ľudské interakcie. Čím sú hrové činnosti všeobecnejšie a stručnejšie, tým je v hre hlbšie vyjadrený zmysel, úloha a systém vzťahov činnosti dospelých, na ktorú sa dieťa hrá. Naopak, čím sú hry konkrétnejšie a rozvinutejšie, tým viac vystupuje konkrétne-predmetný problém napodobňovanej činnosti. Skrátenie a zovšeobecnenie hrových aktivít je najdôležitejšou podmienkou preniknutia dieťaťa do sociálnych vzťahov. Hra je zároveň formou orientácie v úlohách a v motívoch ľudskej činnosti. El'konin (1983) preto považuje hračky za kultúrne artefakty. Podľa neho sú hračky podmienené históriou rozvoja spoločnosti a históriou vývinu dieťaťa v spoločnosti.

El'konin (1983) v hre rozlišuje **námet** a **obsah**. Námet hry je oblasť reality, ktorú deti v hre napodobňujú. V ňom sa odrážajú sociálne podmienky života dieťaťa a menia sa v závislosti na aktuálnej situácii. Obsah hry je to, čo dieťa napodobňuje ako charakteristický moment činnosti a vzťahov medzi dospelými v ich pracovnom a spoločenskom živote. V obsahu je vyjadrené preniknutie dieťaťa do činnosti dospelých ľudí. Obsah môže odrážať vonkajšiu stránku ľudskej činnosti (to, s čím pracuje, vzťahy človeka k svojej činnosti) alebo jej spoločenský zmysel.

El'konin (1983) nadväzuje na Vygotského, podľa ktorého je v psychológii potreba rozložiť zložité celky na základné jednotky. Jednotku chápe ako produkt analýzy, ktorý disponuje všetkými základnými vlastnosťami ako aj celok. Na základe toho vymedzil základnú, ďalej nedeliteľnú jednotku rozvinutej formy hry. Tou je rola, ktorú dieťa stvára. V roli sa podľa neho vyjadruje celok hernej činnosti – jej afektívne-motivačná aj operačne-technická stránka. To znamená, že v rolovej hre môžeme vidieť jednak motívy či afektívne prania detí, a taktiež spôsoby naobchádzania s jednotlivými predmetmi.

El'konin (1983, str. 32) vymedzuje vzájomne prepojené stránky hry, ktoré tvoria jej štruktúru:

- **Rola** – je ústredným momentom hry, ktorý zjednocuje jej ostatné stránky. El'konin uvádza príklad, že keď sa deti hrali na železniciu, jedno z detí predstavovalo strojvedúceho, iné pokladníka, cestujúcich apod. Rola napriek svojej nadradenosti nemôže byť rola uskutočnená bez zodpovedajúcich činností.

- **Hrové činnosti**¹² – sú všetky činnosti detí v hre, prostredníctvom ktorých deti realizujú role dospelých a vzťahy medzi nimi. Tieto činnosti sú vo zovšeobecnenej a skrátenej forme. Napríklad pokladník predáva lístky a cestujúci si sadajú na sedadlá vo vlaku.

Do štruktúry hry patria aj ďalšie dve stránky hry, ktoré sú však už podriadené roliam a činnostiam s ňou spojenými. Tými sú **používanie predmetov** v hre a **reálne vzťahy** medzi hrajúcimi sa deťmi. V hre dochádza k tomu, že reálne predmety sú nahradené hrovými. Stolička napríklad predstavuje sedadlo vo vlaku. Vzťahy medzi deťmi sa prejavujú rôznymi replikami a poznámkami, ktorými regulujú celý priebeh hry. Napríklad dieťa, ktoré v hre predstavuje pokladníka, informuje ostatné deti: „*Toto sú lístky a tamto peniaze*“ (El'konin, 1983, str. 31).

Tieto jednotky štruktúry hry mi poslúžia aj pri analýze hier v praktickej časti. Predpokladám, že ich vymedzenie spolu s vymedzením námetu a obsahu hier mi umožní nahliadnuť na to, ako sa deti vzťahujú k reálnemu svetu prostredníctvom hier s autíčkom. Ako som už uviedla, využívať budem aj Leont'jevom zavedené komponenty činnosti: úkony a operácie. Úkonom by v hre na pokladníka bolo napríklad vyrobenie lístkov na vlak, ktoré sú potrebné k hre. Úkon neuspokojuje potrebu dieťaťa – stvárňovať rolu pokladníka, ale prispieva k realizácii činnosti hry. Operácia, teda konkrétny spôsob realizácie úkonu by bola napríklad vyrobenie lístkov na vlak z papiera.

5.3 Hra ako kreatívne prepracovanie reality

V predchádzajúcej časti sme zistili, že v hre detí predškolského veku sa objavujú zážitky, situácie či role súvisiace s ich reálnym životom. Vygotskij (1990) považuje hry za kreatívne prepracovanie reality. Tento pojem „kreatívne“ môže byť v kontexte hry zavádzajúci, pretože hra predškolských detí podľa Vygotského (2009) kreatívna nie je. Vygotskij (2009) kritizuje všeobecný názor, že hra je v tomto veku voľná a charakterizovaná vysokým stupňom kreativity. Hra obsahujúca imaginárne situácie nevzniká spontánne na základe kreativity detí. Podľa neho sú imaginárne situácie (spolu s rolami a pravidlami v nich obsiahnutými) priamo založené na reálnej životnej aktivite, ktorú dieťa pozorovalo. V hre má teda väčšiu rolu imitácia než imaginácia. Kreatívna imaginácia je vyššia abstraktná psychologická funkcia, ktorá sa začína formovať až prostredníctvom hry.

¹² Je nutné vymedziť rozdiel medzi termínmi **činnosť** a **hrové činnosti**. Celok hry s autíčkom považujem za **činnosť** v zmysle, v akom ju definuje Leont'jev (1978). Termín hrové činnosti zavedený El'koninom potom predstavuje konkrétne činnosti prostredníctvom ktorých deti realizujú role dospelých a vzťahy medzi nimi. Rolová hra je teda činnosť, ktorá obsahuje dielčie hrové činnosti vyplývajúce z role, ktorú dieťa v hre stvárňuje. V hre s autíčkom by hrová činnosť mohla byť napríklad, že dieťa v roli rodiča vezie svoje deti do školy.

Vygotskij (2009, str. 25) hru prirovnáva skôr k „*pamäti v činnosti*“. Duncan a Tarulli (2010) ako príklad uvádzajú výskum Repinu, v ktorom pozoroval deti pri hre “na obed”. Výskumník počas hry vyzval deti, aby vymenili poradie chodov a “jedli” tretí chod ako prvý. Deti sa proti tejto zmene rázne vymedzili. Svoje rozhorčenie vysvetľovali tým, že tak sa to predsa v reálnom živote nedeje. Rovnako deti argumentovali je aj v zmienenom pozorovaní Frandkinovej (in Leont’jev 1966) z hry na očkovanie. Tieto príklady znázorňujú Vygotského tvrdenie, že deti čerpajú námety svojej hry z reálneho života a zároveň zvyrazňujú normy správania sa v reálnom živote.

Vygotskij (2009) však upozorňuje, že v hre nejde o kopírovanie toho, čo dieťa zažije alebo vidí u dospelých. V hre sa jedná o “*kreatívne prepracovanie*” (Vygotskij, 1990, str. 87). Dieťa má určité nesplniteľné pranie, ktoré realizuje prostredníctvom toho, že rôzne aspekty reality, v hre podrobí svojim skúsenostiam. To vysvetľuje, prečo napríklad v hre s autíčkom môže byť dieťa jeho šoférom. Dieťa v realite nemá schopnosti ani možnosti k tomu, aby riadilo auto. Toto nevedomé pranie si v hre môže realizovať s hračkárskym autíčkom. V hre sa teda objavuje realita, ktorú dieťa vnímalo, prispôbená jeho skúsenostiam, možnostiam a schopnostiam.

S kreatívnym prepracovaním reality Duncan a Tarulli (2010) spájajú Leont’jevov koncept prisvojenia. Ako už vieme, prisvojenie je proces, pri ktorom jedinec aktívne rekonštruje alebo znovu vytvára kultúrne produkty svojej spoločnosti. Tým smeruje k zvládnutiu určitého objektu, nápadu či modelu správania sa. Duncan a Tarulli (2010) považujú symbolickú hru detí predškolského veku za prisvojovanie sociálnych rolí, kultúrnej a sociálnej praxe. Tým, že dieťa hrá sa na niekoho sa učí porozumieť sociálnym roliam, ich významom, funkciám a vzťahom s ďalšími rolami. Dieťa sa v hre napríklad snaží sa porozumieť roli učiteľa tým, že sa ako učiteľ správa. V hre akoby si deti skúšali role dospelých takým spôsobom, akým im rozumejú ony samy. Hrová činnosť zahrňuje prisvojovanie a internalizáciu sociálnych organizácií. Tým prispieva k rozvoju sociálnych štruktúr osobnosti a kognitívnych procesov. Hra je chápaná ako dôležitý krok k postupnej integrácii dieťaťa do spoločnosti. (Duncan, Tarulli, 2010; Leont’jev, 1966)

5.4 Hra a zóna najbližšieho vývoja

Ako som uviedla, dieťa predškolského veku začína v hre jednať na základe arbitrárneho pridelenia významu náhradnému objektu. Postupná dekontextualizácia významu od objektu či činnosti je pre deti predškolského veku vývojovou výzvou. Hra je v tomto smere podľa Vygotského (2009) akýmsi prechodným obdobím. Dieťa v bežnom živote ešte nie je schopné

oddeliť význam od predmetu a činnosti, no v hre to už dokáže. Preto podľa Vygotského (2009) hra vytvára zónu najbližšieho vývoja. Dieťa v rámci imaginárnej hry môže jednať za hranicou svojej aktuálnej vývojovej úrovne. Sociokultúrne a situačné podpory, ktoré sú v hre zahrnuté, umožňujú dieťaťu správať sa za hranicami svojho vývojového stupňa (Vygotskij, 2009). Dieťa vždy jedná nad svojím priemerným vekom a bežným výkonom. Podľa Vygotského (2009) obsahuje hra všetky vývojové tendencie v skrátenej forme a dieťa sa v nej pohybuje na svojej potencionálnej úrovni (oproti úrovni aktuálnej). Hra je teda aktivitou, ktorá dieťaťu umožňuje predbiehať svoj vývojový stupeň.

To, že hra vytvára zónu najbližšieho vývoja udáva aj Leont'jev (1966). Podľa neho zónu najbližšieho vývoja vytvára každá vedúca aktivita vývoja (to znamená v predškolskom vývoji hra).

6. Výskumné ciele

V teoretickej časti som charakterizovala predškolské obdobie ľudského života a úlohu hry v živote a vývoji predškoláka. Ako už vieme, v psychológii existujú rôzne teórie hier, no ja som si vybrala prístup psychológie činnosti, ktorý som definovala v kapitolách 4 a 5. Prostredníctvom tohoto prístupu budem analyzovať hru s autíčkom u predškolských detí. Keďže hra je považovaná za vedúcu aktivitu vývoja v predškolskom veku, v empirickom výskume sa budem snažiť zistiť, akým spôsobom môže viesť vývoj detí práve hra s autíčkom. V pozorovaných hrách detí sa pokúsim vymedziť dielčie jednotky činnosti. Inšpirujem sa Leont'jevovým rozčlenením činnosti na jednotlivé komponenty: úkony a operácie. Predpokladám, že rozčlenenie činnosti na herné úkony a operácie mi umožní nahliadnuť na to, aké schopnosti môžu byť hrou s autíčkom rozvíjané.

V rámci úkolových (v terminológii El'konina rolových) a iluzívnych hier budem zisťovať aj to, akým spôsobom sa vo svojich hrách deti vzťahujú k reálnemu svetu okolo nich. Pri analýze sa inšpirujem El'koninovým vymedzením štruktúry hry. Sústrediť sa budem na námet a obsah jednotlivých hier.¹³ Vďaka tomu chcem nahliadnuť na to, aké oblasti reality deti vo svojich hrách aktívne re/konstruujú, a čo chápajú ako charakteristické prvky určitej činnosti a sociálnych vzťahov s ňou spojenými. Ďalej vymedzím role, ktoré deti v úkolových hrách stvárajú a hrové činnosti s nimi spojené. To znamená, že budem zisťovať aké činnosti deti

¹³ El'konin (1983) túto štruktúru hry vymedzil iba pre rolové hry, v ktorých deti stvárajú role dospelých. Myslím si však, že vymedzenie námetu a obsahu hier bude pre môj výskum prínosné aj u hier iluzívnych, kde deti používajú predmety v prenesenom význame, a tiež vytvárajú určité imaginárne situácie.

v hre vykonávajú ako charakteristické pre danú rolu. Ďalej na to, aké sociálne role, normy a hodnoty svojej spoločnosti si osvojujú v hrách s autíčkom.

Sústrediť sa budem aj na vzájomné vzťahy a interakcie detí prebiehajúce počas hry. Zaujíma ma ako priebeh hier ovplyvňuje interakcie medzi vrstovníkmi a akým spôsobom si deti medzi sebou predávajú poznatky o rôznych činnostiach, sociálnych rolách a vzťahoch medzi nimi. Všímať si budem aj to, ako do týchto interakcií zasahuje pani učiteľka alebo sprostredkovane rodičia a iní významní druhí. To znamená, akým spôsobom prebieha regulácia správania detí a predávanie aspektov spoločnosti v interakcii s druhými.

Pri skúmaní hry s autíčkom je zároveň nutné brať do úvahy genderový aspekt. Ako som už uviedla, hra s autíčkom v našej spoločnosti považovaná typickú chlapčenskú hru. Rada by som zistila, akým spôsobom sa v hre detí s autíčkom bude prejavovať genderový aspekt v súvislosti s výberom autíčok, hernými rolami a činnosťami.

II. EMPIRICKÁ ČASŤ

7. Predstavenie výskumu

7.1 História výskumu

Keďže som chcela do hĺbky analyzovať činnosť hru s autíčkom, jednalo sa o kvalitatívny terénny výskum. Výskum som realizovala prostredníctvom zameraného pozorovania detí predškolského veku pri voľnej hre v materskej škole. Empirický výskum prebiehal v pražskej materskej škole.

S riaditeľkou materskej školy som sa dohodla na stretnutí prostredníctvom emailu a telefonátu. Po vysvetlení témy mojej diplomovej práce, zamerania a okolností výskumu, súhlasila s jeho realizáciou v tejto materskej škole. Následne ma predstavila učiteľke triedy, v ktorej som mohla výskum realizovať. Jednalo sa o triedu detí vo veku 5-7 rokov, ktoré podľa riaditeľky spolupracujú lepšie ako mladšie deti. Súhlasila som teda s realizáciou výskumu v tejto triede. Ďalej som sa jej spýtala či je nutné získať informovaný súhlas od rodičov detí. Ten podľa pani riaditeľky nebol nutný, keďže sa môj výskum sústreďí na hru, teda každodennú aktivitu detí v materskej škole.

Pani učiteľke som vysvetlila, že pre účely výskumu by som potrebovala pozorovať deti pri voľnej hre. Preto sme sa dohodli, že do triedy budem chodiť vždy ráno od 7:30 do 9:00. V tomto čase deti postupne do materskej školy prichádzali a ich aktivity neboli regulované učiteľkou. Na základe mojich časových možností i harmonogramu materskej školy sme sa dohodli na termínoch pozorovaní a rozhovorov.

Je nutné zmieniť, že môj výskum sa mal pôvodne sústreďiť na hru s autíčkom aj hru s bábikami. Pani učiteľka ma vopred upozornila, že v tejto triede sa deti s bábikami často nehrávajú, aj keď ich majú k dispozícii. Hry s autíčkami sa vraj objavujú denne. Podľa pani učiteľky je to dané väčším počtom chlapcov v tejto skupine. Do výskumu som nechcela prichádzať so stereotypným predpokladom, že chlapci sa hrajú s autíčkami a dievčatá s bábikami, a tak som sa rozhodla, že výskum budem v tejto triede vykonávať a uvidím, aké aktivity sa vo voľnej hre detí objavia. Hra s bábikou sa počas mojich deviatich pozorovaní neobjavila ani raz, a preto som svoju prácu zacielila iba na hru s autíčkom.

Počas prvej návštevy mi pani učiteľka navrhla, aby som v triede zostala aj na aktivity, ktoré mala pre deti pripravené po voľnej hre. To mi umožnilo vidieť bežné dopoludnie v tejto triede, lepšie sa zoznámiť s deťmi i s pani učiteľkou.

7.2 Prostredie výskumu

Výskum prebiehal v priestornej, moderne vybavenej triede. Pozdĺž jednej bočnej strany triedy boli okná vyzdobené výtvormi detí. Na okenných parapetoch sa sušili výkresy, ktoré deti maľovali predchádzajúci deň. Pod oknami boli skrine s hračkami a pred nimi stála švédka lavička. V prednej časti triedy bol stôl pani učiteľky, na ktorom mala rozložený rôzny materiál a náradie na výrobky detí. Pani učiteľka mala na stole aj triednu knihu, do ktorej si zaznamenávala prítomnosť žiakov. Pred jej stolom bolo umiestnených päť stolov pre deti. Okolo jedného stola bolo šesť stoličiek pre deti. Pri stoloch si deti často niečo vyrábali, kreslili alebo vyplňali pracovné listy, ktoré im dala pani učiteľka. Za lavicami, v zadnej časti triedy bol veľký koberec (cca 5x5m), ktorý bol určený na pohybové aktivity a hry detí. Okolo koberca boli škatule a skrinky plné hračiek a rôzneho materiálu na výrobky detí. Na koberci sa nachádzal ešte menší koberec, na ktorom boli zobrazené cesty, budovy a dopravné označenie, ktorý deti využívali k hre s autíčkami. Vedľa koberca sa nachádzal klavír, na ktorom hrávala pani učiteľka a učila deti rôzne piesne. Vedľa klavíra bola detská kuchynka a kočíky s bábikami. V rohu miestnosti boli naukladané malé trampolíny, ktoré boli využívané na pohybové aktivity.

7.3 Charakteristika skupiny detí

Skupinu, v ktorej výskum prebiehal tvorilo 25 detí predškolského veku. Trieda mala názov „Žirafky“. Všetky triedy v materskej škole sú pomenované podľa zvierat. Vek detí v tejto triede bol od 5- 7 rokov. V triede bolo viac chlapcov (17) ako dievčat (8), čo mohlo mať vplyv na ich herné aktivity. V priebehu môjho výskumu v triede nikdy neboli prítomné všetky deti. Ich počet sa väčšinou pohyboval medzi 15-20 detí.

Pani učiteľka ma deťom predstavila ako „zvedavú pani“, ktorá sa prišla pozrieť na to, ako krásne sa vedia hrať. Informovala ich o tom, že prídem viackrát, a že ak chcú, môžu mi niečo o svojich hrách povedať. Deťom nepovedala, že sa zameriavam na hru s autíčkom, o čo som ju predom požiadala. Chcela som tým doceliť, aby bol výber hier výhradne na záujme detí.

Deti si na moju prítomnosť rýchlo zvykli a často mi niečo rozprávali alebo ukazovali. Niektoré deti sa osmelili skôr ako iné, ale vďaka pravidelným návštevám sa mi s nimi podarilo naviazať dobrý kontakt. Deti zaujímalo, prečo tam som a čo si zapisujem. Vždy som im odpovedala, že chcem vidieť ako sa hrávajú. Na to deti často reagovali tým, že mi buď ukazovali nejaké hračky, alebo sa pri svojej hre pozerali či ich vidím a či si niečo zapisujem. Následne sa opäť často informovali o tom, čo som si zapísala.

V triede bolo na výber mnoho rôznych hračiek. Zároveň rodičia detí niekedy do triedy priniesli vyradené hračky. Deti sa najčastejšie hrali s veľkými molitanovými i drevenými kockami, s inými stavebnicami, s autodráhou, s dráhou ciest, ktoré si mohli sami postaviť, s vláčikmi alebo niečo vytvárali z rôznych materiálov. Tieto hračky používali počas väčšiny mojich návštev.

7.4 Učiteľka

Pani učiteľka má s prácou v škôlke osemročnú prax. Podľa vlastných slov môj výskum vo svojej triede víta a zaujíma ju. Počas pozorovaní za mnou často chodila a pýtala sa, či sa mi niečo z toho, čo pozorujem podarí použiť vo výskume. Aj po uisťovaní, že pozorované hry sú k analýze vhodné, občas do hry zasiahla, aby podnietila hru s autíčkom.

Do hier detí ďalej zasahovala, ak sa jej ich aktivita zdala byť nebezpečná, alebo pri nej mohli zničiť majetok materskej školy. Napríklad v situácii, keď deti behali po triede alebo hádzali molitanovými kockami. Ďalej zasahovala, keď došlo počas hry k nejakému konfliktu alebo, keď chcela deťom niečo v rámci hry vysvetliť.

Deti pani učiteľku poslúchali a bola pre nich autoritou. Keď im niečo zakázala, poslúchli ju na prvýkrát a nemusela im to opakovať. Keď ich o niečo požiadala, predbiehali sa, kto to spraví ako prvý. Deti jej často chodili žalovať, keď niekto robil to, čo nemal. Pani učiteľka napomenula dieťa, ktoré porušovalo pravidlá, ale zároveň aj druhé dieťa za to, že žaluje.

S pani učiteľkou som viedla krátky rozhovor pre doplnenie informácií získaných v pozorovaní. Týkal sa najmä jej pohľadu na hry detí v triede, aké hry hrávajú najčastejšie, aké hračky k tomu využívajú, v akých prípadoch zasahuje do hier atď. Prepis rozhovoru uvádzam v prílohách tejto práce. Rozprávali sme sa na dvore, kde sa deti hrali na preliezačkách. Pani učiteľka pri tom musela na deti dávať pozor. Často za ňou chodili a niečo sa jej buď pýtali, alebo ich zaujímal čo robíme. Pani učiteľka odpovedala na otázky stručne a neželala si, aby bol rozhovor nahrávaný na diktafón. Odpovede som sa snažila čo najrýchlejšie zaznamenať na papier, čo podľa môjho názoru bránilo väčšej plynulosti a spontánnosti rozhovoru. Po rozhovore ma však vyzvala, aby som jej napísala email alebo zavolať ak si budem potrebovať ešte niečo ujasniť.

7.5 Pozorovanie

Pozorovanie prebiehalo vždy 90 minút. Materská škola je otvorená od siedmej hodiny a moje pozorovania začínali od pol ôsmej, kedy bolo v triede už viac detí. V tomto čase bolo väčšinou prítomných približne desať detí, ale rýchlo pribúdali ďalšie. Do triedy deti postupne

privádzali ich rodičia. Každé z detí si s pani učiteľkou podalo ruku a pozdravilo sa „Dobré ráno“. Pani učiteľka mala na stole výkres s ich menami. Deti si po pozdrave pani učiteľky položili na svoje meno magnetku. Pani učiteľka si zatiaľ zapisovala prítomnosť dieťaťa do triednej knihy a pýtala sa rodiča, či zostáva v škôlke iba dopoludnia alebo aj popoludní. To si taktiež zapísala. Následne sa dieťa i učiteľka s rodičom rozlúčili.

V tomto čase sa deti mohli samé rozhodnúť, akým aktivitám sa budú venovať. Niektorí si najskôr sadali ku stolom, kde si kreslili, vyrábali, hrali stolové hry alebo vyplňali pracovné listy, ktoré si vypýtali od pani učiteľky. Iné deti sa začali hrať s rôznymi hračkami na koberci. Dievčatá si väčšinou vyberali aktivity pri stoloch. Chlapci boli rozptýlení pri stoloch i na koberci.

Ja som si väčšinou sadla na švédsku lavičku pod oknom. Odtiaľto som mohla deti dobre vidieť i počuť. Občas som sa premiestnila bližšie k nejakej skupinke, ktorej hra s autíčkom ma zaujala. Inokedy ma deti vyzývali, aby som sa k ich hre pridala. Pozorované hry s autíčkami som si zapisovala na papier. Späťne si uvedomujem, že to nie je ideálny spôsob zaznamenávania, pretože interakcie v hrách boli často veľmi rýchle a pri zapisovaní som nemohla presne postrehnúť všetky repliky detí. Inokedy na mnou prišlo niektoré z detí a chcelo vedieť, čo to píšem. Musela som sa tak venovať dvom veciam zároveň. Snažila som sa však aktivity zaznamenať čo najpresnejšie, aby boli získané dáta vhodné pre následnú analýzu.

Do hier detí som väčšinou nezasahovala, aby bola voľba aktivít a postupov výhradne na ich výbere. Niekedy som sa ich však opýtala, akú hru hrajú a ako sa to hrá. Deti ma sami občas do hier pozývali, vysvetľovali mi ako hra prebieha alebo mi ukazovali čo vytvorili.

7.6 Rozhovory

Rozhovory som sa rozhodla robiť s deťmi, ktoré aktívne vystupovali v hrách s autíčkom počas mojich pozorovaní. To sa mi podarilo u dvanástich chlapcov. Tri dievčatá, ktoré sa počas mojich pozorovaní do hier s autíčkom zapojili, sa mi už v materskej škole nepodarilo zastihnúť.

Rozhovory sa týkali toho, aké hry sa deti rady hrávajú doma i v škôlke, či sa rady hrajú s autíčkami, aké hry s nimi hrajú, s ktorými deťmi sa najviac hrávajú v škôlke, či si hry vymýšľajú sami, alebo ich niekde videli apod. Pri rozhovore som si chcela objasniť niektoré hry a zistiť, či sa hra detí líši doma a v materskej škole. Kompletné prepisy rozhovorov uvádzam v prílohe tejto práce.

Deti boli pri rozhovoroch väčšinou utiahnutejšie než v triede. To sa prejavovalo častými krátkymi odpoveďami typu áno/nie/neviem. Niektoré deti boli naopak výrečné a často odbiehali od témy rozhovoru.

Z týchto dôvodov sa mi tieto rozhovory nezdali tak prínosné ako pozorovania. Pomohli mi síce získať náhľad na niektoré hry s autíčkami, no v ďalšej analýze som sa rozhodla ich nepoužiť. Pre moju prácu by bolo prínosnejšie realizovať rozhovory s deťmi v rámci konkrétnych pozorovaných hier. To by však mohlo narušovať kontinuitu hry a ovplyvňovať herné situácie.

7.7 Spôsob analýzy dát

Počas deviatich pozorovaní som zaznamenala sedemnást hier s autíčkom. Jednalo sa o rôzne typy hier (konštrukčné, pohybové, iluzívne, úkolové a ich kombinácie). Pri analýze som čerpala z teórie psychológie činnosti a jednotlivé hry s autíčkom som si rozčlenila na dielčie činnosti, úkony a operácie. Tieto jednotky hry mi umožnili nahliadnuť na schopnosti, ktoré si deti v rámci hier s autíčkom precvičovali a rozvíjali. Pre prehľadnosť znova uvádzam stručné definície činnosti, úkonov a operácií.

- **Činnosť** je proces, v ktorom sa realizuje určitý vzťah človeka k skutočnosti. Každá činnosť odpovedá určitej potrebe, ku ktorej smeruje a stráca sa po jej uspokojení. Hra je podľa psychológie činnosti vedúcou činnosťou vývoja v predškolskom veku. Skúmať teda budeme hru s autíčkom ako celok ale aj jednotlivé dielčie činnosti, ktoré sa v rámci hry vytvoria.
- **Úkony** sú „komponenty“ činnosti, ktoré činnosť realizujú. Úkon smeruje k vedomému cieľu, ktorý je čiastočným výsledkom činnosti ale nedokáže uspokojiť potrebu.
- **Operácie** sú spôsoby uskutočnenia úkonu, ktoré závisia na podmienkach dosiahnutia konkrétneho cieľa úkonu.

K jednotlivým operáciám som následne priradila oblasť vývoja, ktorá bola v rámci nich rozvíjaná či precvičovaná. Rozlíšila som tieto oblasti:¹⁴

- **Motorická oblasť**
 - Jemná motorika (JM)
 - Hrubá motorika (HM)
- **Sociálna oblasť (S)** – aj keď pod sociálnu oblasť patria jednotlivé dielčie oblasti, značku (S) som priradzovala operáciám, ktoré súvisia s preberaním sociálnych rolí, pravidiel a noriem spoločnosti
 - Kooperácia (Sk)

¹⁴ Uvedomujem si, že jednotlivé oblasti sa môžu prekrývať a vymedzenie iba jednej oblasti by mohlo viesť k schematizmu, a preto som k operáciám priradzovala aj viac než jednu oblasť.

- Súperenie (Ss)
- Verbálna komunikácia (VK)
- Neverbálna komunikácia (NK)
- **Kognitívna oblasť**
 - Kognícia (K) – aj keď celá oblasť je zameraná na kognitívne procesy, značku (K) som priradzovala operáciám, ktoré kladli nároky najmä na myslenie a vyhodnocovanie situácii
 - Percepcia (P)
 - Imaginácia (I)

V rámci úkolových i iluzívnych hier som sa sústredila aj na ich námet a obsah.

- **Námet hry** je oblasť reality, ktorú deti vo svojich hrách stváraťujú.
- **Obsah hry** je to, čo dieťa napodobňuje ako charakteristický moment činnosti a vzťahov medzi ľuďmi v ich pracovnom a spoločenskom živote.

V úkolových (rolových) hrách som vymedzovala aj role, ktoré deti v hre stváraťujú a hrové činnosti s nimi spojené.

- **Role** predstavujú sociálne role, ktoré deti v hrách stváraťujú.
- **Hrové činnosti** sú činnosti detí v hre, prostredníctvom ktorých deti realizujú sociálne role a vzťahy medzi nimi.

V rámci hier som si všímala aj predmety, ktoré boli v hre používané v prenesenom význame a vzťahy medzi deťmi vyjadrované konkrétnymi replikami. Na základe rozčlenenia hier na tieto aspekty som sa snažila nahliadnuť na sociálne role, normy a pravidlá, ktoré si deti v hrách s autíčkom precvičovali a osvojovali. A zároveň na to, aké kultúrne a spoločenské aspekty môžu byť v rámci hry s autíčkom osvojované a mediované druhými ľuďmi. Sústredila som sa aj na to, ako sa v hrách prejavujú genderové aspekty, stereotypy, aké role a činnosti deti s autíčkami vykonávajú.

Po analýze jednotlivých hier som získané informácie využila v súhrnnej analýze všetkých hier. V tejto časti som sa na základe informácií získaných z jednotlivých hier snažila reagovať na stanovené výskumné ciele. Zamerala som sa na jednotlivé vývojové oblasti rozvíjané v hre (motorickú, kognitívnu, sociálnu). V rámci týchto oblastí som vymedzila fenomény, ktoré sa objavovali v hrách s autíčkom pozorovanej triedy. Sústredila som sa aj na interakcie detí v hrách a zásahy pani učiteľky.

8. Analýza pozorovaných hier

1. Stavba prístrešku

Skupinka štyroch chlapcov vytvára rôzne prístrešky pre autíčko a dvojposchodový autobus z veľkých molitanových kociek. Chlapci vytvárajú stavby rôznych tvarov a do nich následne umiestňujú autíčko a autobus. Jeden z chlapcov stavbu nazýva výťahom, ostatní zase garážou („stavíme garáž“ alebo „je to výťah“).

Hra prebieha tak, že každý z chlapcov si zoberie nejakú kocku a pridá ju k ostatným. Deti sa nijakým spôsobom nedohadujú na poradí ani na plánovanom tvare prístrešku. Po dokončení prístrešku do neho vložia autíčko alebo autobus. Následne ho zase vytiahnu a stavbu buď pozmenia, alebo stavajú úplne novú.

Činnosť: Stavba garáže

Úkon: Zaujatie polohy pri stavbe

Operácie:

- Zaujatie vhodnej pozície v sede či v kľaku (HM)
- Obchádzanie stavby (HM)
- Prezeranie si stavby v stoji (P)
- Načahovanie sa za kockami (HM)

Úkon: Výber materiálu ku stavbe

Operácie:

- Výber typu kociek (molitanové) (JM,P,K)
- Výber tvaru kociek (JM, P, K)

Úkon: Rozvrhnutie kociek v priestore

Operácie:

- Individuálne vytváranie predstavy o výslednom produkte a jeho funkcii (aby sa tam zmestilo auto alebo autobus) na základe pomenovania stavby (I, K)
- Prenášanie kociek v sede alebo v kľaku (JM)
- Vytváranie správnej stability prístrešku spôsobom ukladania kociek (JM, P, K)
- Sledovanie herných krokov spoluhráčov (kam dajú kocku) (P)
- Rešpekt a nadviazanie na herné kroky spoluhráčov (Sk)
- Kontrola vhodnosti prístrešku (vloženie autíčka či autobusu do prístrešku) (JM)

Úkon: Zmeny v stavbe

Operácie:

- Individuálne búranie prístrešku (JM)
- Iný výber tvaru kociek (JM, P, K)
- Iný spôsob rozvrhnutia kociek (JM, K)
- Zmeny polohy tela pri stavbe (HM)

Aby dieťa mohlo v rámci hry vykonávať jednotlivé úkony a operácie musí analyzovať priestor a jeho usporiadanie, zvoliť postup činnosti a spätne ho overovať, koordinovať oko a ruku i pohyby celého tela pri zmenách polohy, spätne hodnotiť svoj produkt, zapájať predstavivosť a fantáziu, rešpektovať ostatných hráčov.

Keďže deti v tejto hre z kociek konštruujú rôzne prístrešky, môžeme ju zaradiť medzi hry konštrukčné. Zároveň sa tu objavuje iluzívny prvok, pretože kocky v tejto hre predstavujú garáž či výťah. Deti vytvárali symbol na základe podobnosti medzi tvarom rozloženia kociek a skutočnej garáže alebo výťahu. Podobný bol aj spôsob použitia tohoto prístrešku. Dieťa opatrne autíčko vkladalo do postaveného prístrešku, podobne ako pri reálnom parkovaní automobilu.

Námet tejto hry je stavba prístrešku pre autíčko a autobus. Obsahom hry je stavba prístrešku, kontrola jeho vhodnosti, zmeny či stavanie nového prístrešku. Hra prebieha medzi deťmi zdá sa neorganizovane. Chlapci si explicitne nevymedzili žiadne pravidlá ani plán, ako budú postupovať. Ich hra však nie je paralelná, pretože navzájom spolupracujú na jednom projekte a rešpektujú herné kroky druhých hráčov. Prvú kocku postaví jeden chlapec a ďalšiu zase iný. Každý z chlapcov rôzne stavbu mení, ale s nikým to nekonzultuje. V tejto hre teda dochádza ku vzájomnej spolupráci, aj keď sa deti predom nedohodli na spoločnom pláne činnosti a ani v priebehu hry spolu nekomunikujú. Chlapci boli po väčšinu hry ticho a jediná komunikácia, ktorú som postrehla bolo, že hovorili čo stavajú („stavíme garáž“ alebo „je to výťah“).

Zaujímavé bolo, že aj keď prístrešok nazýval výťahom iba jeden chlapec, ostatní hráči proti tomu nenamietali. Prístrešok sa nijakým spôsobom nehýbal, takže pripomínal skôr garáž ako výťah. To, že ostatní hráči neprotestovali môže svedčiť o tom, že v tejto hre išlo primárne o činnosť konštruovania stavby a nie až tak o odohrávanie imaginárnej situácie. Deti nachádzali uspokojenie v tom, že konštruujú prístrešok pre autíčka.

2. Kto chytí autíčko?

Traja chlapci si medzi sebou čo najrýchlejšie po zemi posúvajú autíčko. Chlapci kľáčia na zemi a sú rozmiestnení v tvare trojuholníka. Rozstupy medzi nimi sú asi 1,5 metra. Ich pozícia sa v priebehu hry mení. Chlapci sa chvíľu hrajú týmto spôsobom. Potom autíčko pristane medzi dvoch chlapcov a nevedia sa dohodnúť, kto je na rade. Chvíľu autíčko držia obaja, potom ho jeden chlapec vytrhne druhému a rýchlo ho hodí tretiemu chlapcovi. Všetci chlapci sa na tom smejú. Na základe toho dochádza k zmene hry.

Autíčko si posielajú dvaja chlapci a tretí sa ho snaží chytiť. Chlapci už sa premiestňujú po celom koberci. Dvaja hráči na krajoch tretieho hráča pobádajú, aby sa k nim priblížil. Keď

sa priblíži, autíčko rýchlo hodia druhému chlapcovi. Keď autíčko chyťí chlapec, ktorý je v strede, na jeho miesto musí ísť hráč, ktorý autíčko nepresne hodil.

Hra sa opäť mení. K hre sa pridajú ďalší dvaja chlapci. Chlapec, ktorý má autíčko, Honza, láka ostatných, aby sa k nemu priblížili. Keď sa niektorý z chlapcov priblíži, Honza pošle autíčko niekomu inému. Lákanie prebieha tak, že Honza krúži autíčkom nad hlavou, aby si ho niekto všimol. Pritom ostatných hráčov slovne provokuje, aby sa priblížili („*Ty už to autíčko nechceš?*“). Podobne pokračujú aj ostatní chlapci, keď získajú autíčko. Hráč, ktorý má autíčko čaká, kým sa k nemu niekto priblíži a následne pošle autíčko niekomu inému. V určitom momente jeden z chlapcov autíčko neposiela ďalej, ale pred približujúcim sa hráčom uteká. Vtedy zasiahne pani učiteľka a povie im, aby prestali behať.

Hra sa opäť mení. Dvaja chlapci, ktorí predtým bežali si rýchlo sadnú ku stolu. Chlapci pri hre vydávajú zvuky ako autíčka („*vrn, brn...*“) a vyzývajú Honzu slovami: „*No pojd' Honzíčku!*“ alebo: „*Ty už to auto nechceš?*“ (opakujú to, čo predtým hovoril Honza). Honza mi hovorí, že mu chlapci autíčko ukradli, a preto na nich teraz číha. Honza číha na chvíľku nepozornosti, kedy bude môcť autíčko získať. Keď sa Honzovi podarí autíčko chytiť, premiestni sa znova na koberec a posúva autíčko tam.

Hra sa opäť mení. Dvaja chlapci si posielajú autíčko a ďalší traja sa ho snažia získať. Traja chlapci, ktorí sa snažia autíčko získať sa navzájom roztáčajú. To znamená, že chytia jeden druhého za ruky a postojacky sa točia tak, aby sa im točila hlava. Potom sa snažia autíčko získať, ale vplyvom predchádzajúceho točenia sa skôr iba tackajú po koberci.

Činnosť: Vzájomné posúvanie autíčka

Úkon: Výber príjemcu autíčka

Operácie:

- Zrakové zhodnotenie pripravenosti druhého hráča (P, K)
- Zrakové zhodnotenie prekážok v dráhe autíčka (P, K)
- Očný kontakt so spoluhráčom (P, NK)
- Striedanie oboch spoluhráčov (Sk)

Úkon: Správne nasmerovanie autíčka

Operácie:

- Odhad smeru a dráhy autíčka (I, K)
- Vyhýbanie sa prekážkam (JM, I, P)

Úkon: Posunutie autíčka

Operácie:

- Napriahnutie ruky (JM)
- Vydanie sily (JM, HM)

Úkon: Príprava na chytenie autíčka

Operácie:

- Zaujatie polohy v klaku na kolenách (HM)
- Očný kontakt so spoluhráčom vyjadrujúci pripravenosť (P, NK)
- Odstraňovanie prekážok z dráhy (JM, HM, P)

Úkon: Chytenie autíčka

Operácie:

- Uchopenie autíčka zvrchu jednou rukou (P, JM)
- Uchopenie oboma rukami (P, JM)

Úkon: Zmeny pozície

Operácie:

- Reakcia na hod spoluhráča (načahovanie sa, presun po štvornožky, kráčanie, beh) (HM, P)
- Vyhýbanie sa prekážkam (HM, P)

V ďalších častiach hry časti dochádza k zmene. V hre vznikajú tu dve herné pozície: okrajoví hráči a strední hráči. Preto vznikajú aj dve rozdielne činnosti.

Činnosť okrajových hráčov: Posúvanie autíčka spoluhráčovi

Úkon: Výber príjemcu autíčka

Operácie:

- Zrakové zhodnotenie pripravenosti hráčov (P, K)
- Zrakové zhodnotenie prekážok v dráhe autíčka (P, K)
- Očný kontakt so spoluhráčom (P, NK)
- Striedanie viacerých spoluhráčov (Sk)

Úkon: Správne nasmerovanie autíčka

Operácie:

- Odhad smeru a dráhy autíčka (I, K, P)
- Vyhýbanie sa prekážkam – táto operácia sa v 2. časti hry stáva úkonom, pretože vedie k cieľu celej činnosti

Úkon: Posunutie autíčka

Operácie:

- Napriahnutie ruky (JM)
- Vydanie sily (JM, HM)

Úkon: Vyhnutie sa prekážkam

Operácie:

- Verbálne lákanie stredného hráča (VK)
- Motorické lákanie stredného hráča krúžením ruky s autíčkom nad hlavou v stoji (JM, HM)
- Klamanie stredného hráča (naznačenie pohybu rukou do jednej strany a poslanie autíčka do druhej strany) (JM, HM, Ss, K)
- Naznačovanie smeru, ktorým skutočne autíčko pošle spoluhráčovi kývnutím hlavy (HM, NK, Sk)

Úkon: Zmeny pozície

Operácie:

- Odhad herných krokov druhého okrajového hráča (kadiaľ autíčko pošle) na základe neverbálnej komunikácie so spoluhráčom (P, K, I, Ss)
- Zmeny pozície v reakcii na zmeny pozície stredného hráča, aby sa mu vyhol (presun po štvornožky, nakláňanie sa spoza stredového hráča) (HM, K, P, Ss)
- Prípadná náprava chýb spoluhráča (načahovanie sa, presun po štvornožky, kráčanie, beh) (HM, Sk, P)

Úkon: Príprava na chytenie autíčka

Operácie:

- Voľba vhodnej polohy v sede či v kľaku (HM)
- Očný kontakt so spoluhráčom (P, NK)
- Naznačenie smeru kam má spoluhráč autíčko poslať kývnutím hlavy (HM, NK, Sk)
- Odhad dráhy autíčka (I, K)
- Odstraňovanie prekážok z dráhy (JM, HM, P)

Úkon: Chytenie autíčka

Operácie:

- Uchopenie autíčka zvrchu jednou rukou (P, JM)
- Uchopenie oboma rukami (P, JM)

Úkon: Spolupráca s ďalšími okrajovými hráčmi

Operácie:

- Presný posun autíčka spoluhráčovi (Sk, JM)
- Náprava chýb spoluhráča rýchlym presunutím sa za autíčkom (načahovanie sa, presun po štvornožky, kráčanie, beh) (HM, Sk)

Úkon: Súperenie so stredovým hráčom:

Operácie:

- Prekonanie súpera v rýchlosti (JM, HM, Ss)
- Prekonanie súpera v obratnosti (JM, HM, Ss)
- Klamanie súpera (naznačenie presunu do jednej strany a vyštartovanie do druhej strany) (JM, HM, Ss, K)
- Využitie chyby súpera (Ss)

Činnosť stredového hráča: Prekazenie činnosti okrajových hráčov

Úkon: Zmena pozície

Operácie:

- Odhad herných krokov súperov na základe sledovania ich neverbálnej komunikácie (P, K, Ss)
- Reakcie na hod súpera (načahovanie sa, nakláňanie sa, presun po štvornožky, kráčanie, beh) (P, K, HM, Ss)
- Reakcie na zmeny pozície súpera (načahovanie sa, nakláňanie sa, presun po štvornožky) (P, K, HM, Ss,)
- Klamanie súpera (naznačenie presunu do jednej strany a vyštartovanie do druhej strany) (HM, JM, Ss, K)

Úkon: Príprava na chytenie autíčka

Operácie:

- Zaujatie vhodnej pozície v sede či v kľaku (HM)
- Sledovanie neverbálnej komunikácie súperov (P, K)
- Vyhodnocovanie neverbálnej komunikácie súperov (K)
- Odhad dráhy autíčka (I, K)
- Vytváranie prekážok súperom (HM, JM, Ss)
- Roztáčanie spoluhráča (HM)

Úkon: Súperenie s okrajovými hráčmi

Operácie

- Prekonanie súpera v rýchlosti (HM, JM, Ss)
- Prekonanie súpera v obratnosti (HM, JM, Ss)
- Klamanie súpera (naznačenie pohybu do jednej strany a vyštartovanie do druhej strany) (HM, JM, Ss, K)
- Využitie chyby súpera (P, K, Ss)

Túto hru možno považovať za hru pohybovú/činnosťnú, pretože v nej dochádza hlavne k precvičovaniu telesných funkcií rýchlym posúvaním autíčka. V prvej časti tejto hry sa nikto nesnaží zvíťaziť ale chlapci nachádzajú potešenie v spoločnej, motorickej a pohybovej aktivite. Aj keď v hre nie sú žiadni víťazi ani porazení, chlapci si v nej môžu navzájom porovnávať svoju zručnosť a obratnosť. K zmene hry dochádza, keď je spolupráca detí narušená. Chlapci sa nedokážu dohodnúť, komu je autíčko určené, a tak oň súperia. Tretí hráč, ktorý situáciu nepresným hodom zaviniť, tomu prizera. Medzi chlapcami nedochádza k dohode, ale k silovému súboju o zisk autíčka. Tento súboj však nevyvolá žiaden konflikt medzi hráčmi, ale vedie k úprave hry, ktorú ostatní akceptujú. To môže byť aj preto, že v hre medzi deťmi nedošlo

k žiadnemu explicitnému stanoveniu pravidiel. Ich hra plyní spontánne a nové úkony a operácie v hre nie sú zdrojom konfliktov, ale väčšieho potešenia z hry.

V situácii, keď začne jeden z okrajových hráčov bežať sa snaží vyhnúť prekážkam, a preto mení pozíciu. Stredný hráč na to taktiež reaguje zmenou pozície. Tento spôsob hry, ale neschvaľuje pani učiteľka, pretože by si deti mohli pri behu ublížiť. Chlapci teda rešpektujú zákaz pani učiteľky a hra sa opäť mení.

Ku koncu hry vzniká nový úkon roztáčania spoluhráča. Tento úkon však stredným hráčom získanie autíčka sťažuje. Deti si teda hru zámerne komplikujú a odkláňajú sa od cieľa získania autíčka. Potešenie im prináša vykonávanie rôznych úkonov, pokiaľ sa im točí hlava. Roztáčanie by sa v tomto prípade mohlo stať hlavnou činnosťou stredných hráčov a chytenie autíčka iba úkonom v rámci tejto činnosti.

Hra sa sama rozvíjala, stávala sa komplikovanejšou, deti si vytvárali nové a nové výzvy, ktoré sa snažili naplniť. Tieto zmeny hry vnikajú porušením pôvodných implicitne daných pravidiel hry (napríklad beh s autíčkom, súperenie o autíčko). V tejto hre však zmeny v úkonoch nie sú problémom a naopak hru ďalej rozvíjajú.

K realizácii jednotlivých úkonov a operácii v tejto hre musí hráč analyzovať priestor a jeho usporiadanie, koordinovať oko a ruku, koordinovať pohyby celého tela pri zmene pozície, distribuovať pozornosť medzi hráčmi a prekážkami v priestore, testovať príčinné vzťahy (poslať a chytiť autíčko), zvoliť jednu z možností, anticipovať smer autíčka a herné kroky druhých hráčov, vyhodnocovať situáciu, že autíčko je určené jemu a nie inému hráčovi, komunikovať verbálne i neverbálne, súperiť s druhým dieťaťom prijateľným spôsobom a zároveň spolupracovať, aby mohla hra prebiehať.

3. Mesto

Jáchym, Adam a Pět'a sa hrajú na koberci s nakreslenými cestami a budovami. Každý z nich má svoje autíčko, s ktorým jazdí po cestách na koberci. Jáchym jazdí s policajným autom a Adam s Pět'ou majú osobné autíčka. Chlapci pri jazde s autíčkami pomenovávajú budovy, ktoré sa nachádzajú na koberci („hasičárna“, „benzínka“, „nemocnice“...).

Po chvíli sa Adam a Pět'a rozhodnú, že musia mať aj dva kamióny, a tak si zoberú k svojim autíčkam ešte kamión. Adam hovorí Jáchymovi: „*Vý jste policajt, musíme dát ty auta tam, kde se prodávají!*“ Policajné auto ich vedie a osobné autá postaví na budovu nakreslenú na zemi. Adam mu hovorí, že je to obchod s autami („*Tam se prodávají a vyrábají škodovky!*“).

Jáchym mu vysvetľuje, že autá nemôžu byť postavené na budove, pretože tam sú okná. Podľa Jáchyma musia autá stáť na parkovisku pred ňou (na koberci sú vyznačené parkovacie miesta). Chlapci teda postaví autá na jednotlivé parkovacie miesta. Pět'a ale hovorí: „*Ne tyhle jsou pro vozičkaře, tam se auta nedávají!*“ (na dvoch miestach bol nakreslený znak pre miesta

rezervované pre ľudí s handicapom). Chlapci teda tieto miesta vynechajú. Osobné autá nechajú na parkovisku v obchode a ďalej jazdia po cestách s kamiónmi, sprevádzaní policajným autom.

Činnosť: Jazda autíčkom po meste

Úkon: Výber autíčka

Operácie:

- Výber typu autíčka (K)
- Výber role spojenej s autíčkom (K, S)

Úkon: Orientácia v meste

Operácie:

- Zdieľané zameriavanie pozornosti na budovy okolo, ktorých deti prechádzajú (P, NK)
- Rozoznávanie arbitrárne daných znakov pri pomenovávaní budov (napríklad nemocnica je budova označená červeným krížom a písmenom H, predajňa áut zase znakom Škoda auto) (P, S)
- Pomenovávanie budov v meste (VK)

Keďže v hre došlo k zmene, rozoznávam tu ďalšiu činnosť.

Činnosť: Predaj autíčok

Úkon: Cesta do obchodu

Operácie:

- Radenie chlapcovi v roli policajta (Sk, VK)
- Vedenie osobných autíčok policajtom (Sk, JM, HM)
- Výber trasy do obchodu (P, K)

Úkon: Parkovanie

Operácie:

- Vydávanie pokynov k parkovaniu (VK)
- Upozorňovanie na dopravné značenie (Sk, VK)
- Rešpektovanie dopravného značenia (miesto pre osoby s handicapom) (P, S)
- Vysvetľovanie významu dopravného značenia ostatným chlapcom (Sk, VK)
- Vynucovanie dodržiavania dopravných predpisov (VK)

Táto hra je iná ako predchádzajúce, pretože v rámci nej dochádza k preberaniu určitých rolí. Hru možno zaradiť medzi úkolové i iluzívne hry, pretože deti sa v nej hrajú „na niečo“/“na niekoho“ a požívajú predmety v prenesenom význame. Deti v hre stvárnajú reálny príbeh a môžu nachádzať uspokojenie z toho, že preberajú role dospelých. Tým, že jazdia s autíčkami po koberci dochádza aj k precvičovaniu telesných funkcií. To znamená, že obsahuje aj prvky činnostných/funkčných hier. Precvičovanie telesných funkcií v tejto hre je však na rozdiel od predchádzajúcich hier podriadené imaginárnej situácii.

Námet tejto hry je riadenie automobilu po meste, predaj áut a parkovanie. Obsahom tejto hry je jazdenie s autíčkom po vyznačených cestách, orientácia v meste, rešpekt k roli policajta a k dopravnému značeniu. Na základe výberu autíčka na seba deti berú role vodičov automobilu a policajta. Role nie sú v hre explicitne vymedzené, ale vyplývajú z výberu autíčka. Aj keď rolu policajta zastáva iba jeden chlapec, ostatní mu radia, čo má ako policajt robiť. Pre rolu policajta je v hre typická hrová činnosť vedenia ostatných vodičov a vydávanie pokynov o pravidlách cestnej premávky. Hrové činnosti v rámci role vodičov áut sú rešpektovanie pokynov policajta a dodržiavanie pravidiel cestnej premávky. Zároveň pokiaľ chcú chlapani jazdiť s novými autíčkami, musia tie staré predať.

Pravidlá v hre si deti explicitne nevymedzili, ale vyplývajú z rolí policajta u vodičov osobných áut a kamiónov v priebehu hry. Pravidlá sa stávajú explicitnými v prípadoch, keď deti radia policajtovi čo má robiť a pri dodržovaní dopravných pravidiel. Dochádza tak k vzájomnému učeniu a predávaniu poznatkov medzi deťmi.

Chlapani pri tejto hre vzájomne spolupracujú a orientujú sa v hracej ploche. Autíčka i koberec s mestom fungujú ako kultúrny artefakt, na základe ktorého si deti osvojujú arbitrárne znaky dané našou spoločnosťou, napríklad znak nemocnice. Predávanie významu spoločensky daných znakov prebieha aj medzi chlapanami, keď v situácii parkovania jeden z hráčov poučuje ostatných o význame znaku parkovacieho miesta pre osoby s handicapom.

V tejto hre si deti precvičujú priestorovú orientáciu, koordináciu oka a ruky i pohybov celého tela pri jazde s autíčkom, jemnej motoriky, spolupráce, komunikácie a vzájomne si osvojujú pravidlá cestnej premávky.

4. Letisko

Chlapani postavili z veľkých molitanových kociek veľký obdĺžnik asi cez polovicu koberca.¹⁵ Táto plocha predstavuje štartovaciu a pristávaciu dráhu pre lietadlá. Tie si deti buď priniesli z domu, alebo si nejaké našli v škatuliach s hračkami. Chlapani, na ktorých nezostalo lietadlo, lietajú s autíčkami alebo vlašťovkami z papiera.

Vedľa obdĺžnika majú postavenú garáž pre lietadlá (malá plocha ohraničená kockami). Chlapani postupne vychádzajú s lietadlami z garáže na dráhu a vzlietajú z pristávacej dráhy (chvíľku posúvajú lietadlo na dráhe po zemi, potom sa postaví, s lietadlom letia po triede a následne pristnú opäť na dráhe). Na dráhe majú z kociek postavenú zábranu, pred ktorou musí nutne lietadlo vzlietnuť. Hra je rýchla a účastní sa jej asi 10 detí. Chlapani rýchlo vzlietajú a pristávajú a nahlas to komentujú slovami ako: „*Už pristáva ďalší letadlo! Rychle pristáva ďalší mašina! Vykliďte dráhu.*“ Hráči, ktorí zrovna neletia, rýchlo odpratávajú ostatné lietadlá a autíčka z dráhy. Pripomína to zhon na skutočnom letisku. Deti sa snažia všetko skoordinať

¹⁵ Stavanie obdĺžnika som nemala možnosť pozorovať, pretože som sa na túto hru zamerala až po jeho dokončení. Stavanie dráhy by bolo ďalším herným úkonom.

ako dispečeri. Keď pristáva alebo vzlieta lietadlo, musí byť dráha prázdna. Všetci ostatní chlapci sedia vonku z obdĺžnika a sledujú lietadlá. Chlapci sa s lietadlami rýchlo vracajú, aby ostatné deti nemali na vypratanie dráhy dostatok času. Potom začnú vylietavať dve lietadlá naraz. „*Pozor pristáva najrychlejší lietadlo!*“ vyhlási jeden z nich. Vtedy sa dráhu snažia vypratať ešte rýchlejšie ako zvyčajne. Niektoré lietadlá strieľajú (chlapci vydávajú zvuky strieľania) a robia vo vzduchu experimenty (rôzne s lietadlami otáčajú). Deti sa hádajú o tom, ktoré lietadlá/stíhačky môžu strieľať, a ktoré nie.

Potom vedľa letiska postavia aj parkovisko, tiež ohraničené kockami. Nieкто vyhlásil: „*Tady bude veliké parkoviště*“. Postavia tam autíčka, ktoré najskôr len parkujú (stavajú ich vedľa seba). Za chvíľu začnú priväzovať materiál (malé drevené kocky). Keď autom vojde jeden z chlapcov na dráhu, ostatní ho napomínajú: „*Hele sem nesmíš!*“ Avšak iné autíčka lietajú rovnako ako lietadlá. Lietadlá do seba občas vo vzduchu narazia (sprevádzajú to zvukmi nárazu), ale pokračujú ďalej v lete. Jeden z chlapcov vyhlási, že bude strážiť vchod na dráhu. Chlapec musí overiť každé autíčko a lietadlo. Tie sa pri ňom zastavia a on im povie, že môže pokračovať.

Činnosť – Simulácia práce na letisku

Úkon: Odlet

Operácie:

- Vyvedenie lietadla z hangáru (JM, HM)
- Povolenie vstupu na dráhu (K, P)
- Zaradenie sa do rady na vzlet (JM, Sk)
- Zraková kontrola voľnosti dráhy (P, K)
- Vyhnutie sa zábrane na dráhe zdvihnutím lietadla (HM, JM, P)
- Vzájomná zraková koordinácia pri vzlete dvoch lietadiel (P, Sk)
- Vzájomná motorická koordinácia pri vzlete dvoch lietadiel (HM, JM, P, Sk)

Úkon: Let

Operácie:

- Vykonávanie akrobatických figúr (JM, HM)
- Strieľanie (vydávajú zvuk strelby bez motorického znázornenia) (NK)
- Zrážky lietadiel (JM, HM, P)
- Otočenie lietadla (JM, HM)
- Hádky o funkcii lietadiel medzi pilotmi (ktoré môžu strieľať) (VK)

Úkon: Pristávanie

Operácie

- Otočka nad letiskom (JM, HM)
- Zraková kontrola voľnosti dráhy (P, K)

- Rýchle pristávanie - neposkytnutie dostatočného času pozemným pracovníkom (P, K, HM, JM, Ss)

Úkon: Pozemné práce

Operácie

- Vyhodnotenie situácie, že lietadlo pristáva (K, P)
- Informovanie ostatných pozemných pracovníkov o pristávaní lietadla (VK, Sk)
- Odpratávanie prekážok z dráhy (Sk, JM, HM)
- Nepúšťanie nových lietadiel na štartovaciu dráhu (VK)
- Stavba parkoviska (JM, HM)
- Parkovanie autíčok (JM, HM)
- Privážanie materiálu na letisko (JM, HM)

Všetky vymedzené úkony a operácie v hre umožňujú hrať sa na prevádzku na letisku. V rámci jednotlivých úkonov a operácii dochádza u detí k precvičovaniu mnohých schopností. Deti musia koordinovať pohyby celého tela, koordinovať oko a ruku, reagovať na podnety z okolia, orientovať sa v priestore a čase, vyhodnocovať vzniknuté situácie, prispôbovať sa meniacim sa podmienkam hry, vytvárať a dodržiavať pravidlá, komunikovať a spolupracovať s ostatnými deťmi, súperiť s nimi v rýchlosti a obratnosti, používať predmety v prenesenom význame, zapájať fantáziu a predstavivosť.

Jedná sa o úkolovú hru, pretože deti v nej simulujú prácu na letisku. Zároveň je to hra iluzívna, pretože používajú predmety v prenesenom význame, kocky predstavujú dráhu i prevážaný materiál, autička môžu predstavovať lietadlá. V rámci lietania i pozemných prác na letisku dochádza aj k precvičovaniu telesných funkcií. A preto je táto hra aj činnostnou/funkčnou hrou.

Námet hry je práca na letisku a lietanie lietadlom. Ten môže byť ovplyvnený tým, že v blízkosti materskej školy sa nachádza letecké múzeum a opravovne. Obsahom tejto hry je každodenný zhon na letisku, vzlietanie, pristávanie, koordinácia letovej premávky, rozvoj a udržiavanie letiska. Role v tejto hre nie sú deťmi explicitne vymedzené. Pri pozorovaní hry rozoznávam role pilotov, dispečerov, pracovníkov na parkovisku, v zásobovaní, v konštrukcii a bezpečnostných pracovníkov. Každý z hráčov zastupuje všetky role, čo udržuje určitú kontinuitu hry – pozemní pracovníci sa po splnení svojej role stávajú pilotmi a piloti po pristání zastúpia role pozemných pracovníkov. V každej z týchto rolí deti plnia určité hrové činnosti (piloti lietajú s lietadlami, dispečeri koordinujú vzlety a pristania a odstraňovanie prekážok na dráhe, pracovníci parkoviska parkujú autička, zásobovači prevážajú materiál, bezpečnostní pracovníci kontrolujú vstup na dráhu a konštruktéri stavajú nové časti letiska).

V priebehu hry sa v rámci každej role vytvárajú určité pravidlá a podmienky, ktoré musia deti dodržiavať. Tieto pravidlá nie sú deťmi vymedzené explicitne, ale vysudzujem ich jednotlivých operácii a replík medzi deťmi. Napríklad piloti môžu vzlietnuť a pristáť iba keď je dráha prázdna. Deti vedia, že ak niekto nesplní svoju prácu, môže dôjsť k zrážkam lietadiel. V ich hre však zrážky nie sú problémom a lietadlá následne v poriadku pristávajú. V situácii keď na dráhu vstúpil jeden z chlapcov s autíčkom, niektoré deti začali protestovať, že tam nemôže vstupovať. Zaujímavé je, že deti, ktoré autička používali ako lietadlá na dráhu mohli vstupovať bez problémov. Zdrojom nespokojnosti bolo pravdepodobne to, že chlapec s autíčkom nečakal v rade na vzlietnutie a na dráhu prišiel z parkoviska. O dodržiavanie pravidiel teda dbala väčšina detí a hra nemala žiadneho vodcu.

S postupným zrýchľovaním hry sa pravidlá a podmienky menia. Piloti napríklad nenechávajú pozemným pracovníkom dostatok času na vypratanie dráhy a začínajú pristávať alebo naraz vzlietajú dve lietadla. Pozemní pracovníci tieto zmeny akceptujú a v zmene nachádzajú potešenie. Hra je pre deti zaujímavejšia, čo možno pozorovať v zmene dynamiky celej hry. Deti nadšene behajú a snažia sa čo najrýchlejšie plniť svoje funkcie.

Deti spolu musia spolupracovať ale zároveň dochádza aj k vzájomnému súpereniu. Piloti sa ku koncu hry snažia sťažovať prácu pozemným pracovníkom a tým dochádza k súpereniu v tom, kto splní svoj úkon rýchlejšie.

5. Nákupy

Ado a Šimon sa hrajú na koberci s cestami. Chlapci majú dve malé farebné postavičky, ktoré sa dostávajú k nákupu v supermarkete (nazývajú ich „gogouni“). Ďalej majú z kociek postavený dom a jedno autičko. Tieto dve postavičky „nasadnú“ do auta (chlapci ich dajú dovnútra autička, ktorému sa dajú otvárať dvere) a idú do obchodu. Pred obchodom zastavia a zaparkujú na parkovacom mieste. Podľa ich konverzácie ide o hračkárstvo alebo kníhkupectvo:

Šimon: „Ty budeš moje maminka!“ (rola postavičky)

Ado: „*Ne, já jsem kluk!*“

Šimon: „*Ne, jenom jakože budeš moje maminka.*“

Ado: „*Tak jo.*“

Šimon: „*Můžu si koupit tuto hračku?*“

Ado: „*Jo.*“

Šimon (po chvíli): „*Koupíš mi tuhle knihu?*“

Ado: „*Tak knihu nebo hračku?*“

Šimon: „*Knihu, abys mi ji pak mohl číst.*“

Šimon: „*Pojďme už do auta!*“

Ado: „*Počkej, musím ještě zaplatit!*“

Keď vyjdú z obchodu, prechádza po koberci iný chlapec s autobusom. A hovorí: „*Autobus, nastupovat*“. Ado na to odpovedá: „*Cože zase autobus? Autobusáku, co tady překážíš?*“ Autobus teda odíde a „maminka“ s „dieťaťom“ odchádzajú autom po ceste k domu.

Činnosť: Nakupovanie

Úkon: Cesta do obchodu

Operácie:

- Vloženie postavičiek do autíčka (JM)
- Posúvanie autíčka smerom k obchodu (JM, HM)
- Parkovanie (JM)
- Spoločná dohoda o rozdelení rolí maminky a dieťaťa (VK, Sk)
- Vytiahnutie figúrok z autíčka (JM)
- Presunutie figúrok z autíčka do obchodu (JM)

Úkon: Nákup v obchode

Operácie:

- Rozhovor medzi maminkou a dieťaťom (chlapci rozprávali svojim normálnym hlasom a používali svoje bežné neverbálne prejavy) (VK, NK)
- Výber z rôzneho tovaru (K)
- Požiadavka maminky na výber z dvoch možností (S)
- Platba tovaru maminkou (S)

Úkon: Cesta domov

Operácie:

- Presunutie postavičiek na parkovisko (JM)
- Vyriešenie dopravnej situácie rozhorčeným vynadaním vodičovi autobusu (S, VK)
- Vloženie postavičiek do auta (JM)
- Posúvanie autíčka smerom k domu (JM, HM)

Táto hra patrí medzi hry úkolové a iluzívne, pretože deti vytvárajú imaginárnu situáciu, hrajú sa na nakupovanie a postavičky nedefinovateľného tvaru predstavujú maminku a dieťa. Námet hry zahŕňa nákupy matky s dieťaťom. Jedná sa o bežnú činnosť, ktorú dieťa môže každodenne zažívať. Obsah hry je cesta na nákupy autom, parkovanie, vyberanie tovaru, ktorý matka dieťaťu kúpi, platenie a cesta domov. Deti si v priebehu hry explicitne rozdelili role matky a dieťaťa. Chlapec, ktorý má hrať matku, sa voči tomu ohradzuje, pretože sa jedná

o ženskú rolu. Zaujímavé však je, že nenavrhol, že by mohol stvárňovať rolu otca. Za rolu komplementárnu k roli dieťaťa považuje rolu matky. Tu sa prejavuje rigidita v genderovo typickom správaní predškolských detí. Keď mu však spoluhráč povie, že to bude iba „akože“ – to znamená v rámci imaginárnej situácie, nemá s prijatím ženskej role problém. Hrové činnosti v rámci role matky sú výchova dieťaťa tým, že mu nedovolí kúpiť všetko čo chce, ale musí si vybrať jeden predmet. V roli maminky Ado tiež zdôrazňuje, že skôr než odíde z obchodu, musí za zakúpený predmet zaplatiť. Ďalšou hrovou činnosťou maminky je vyriešenie situácie, keď im vo výjazde z parkoviska bráni autobus. Ado túto situáciu rieši vynadaním chlapcovi v roli vodiča autobusu. Tento spôsob riešenia situácie možno medzi vodičmi pozorovať aj v bežnom živote. Je otázne či Ado čerpal túto hrovú činnosť z bežného života alebo skrátka vyriešil situáciu tak, ako vedel. Druhý chlapec s autobusom bez slova odišiel.

Šimon stvárňuje rolu dieťaťa, ktorým v skutočnosti je. V bežnom živote si dieťa neuvedomuje pravidlá správania sa vo vzťahu matka-dieťa. V hre sa tieto pravidlá stávajú explicitnými a Ado sa správa podľa toho, čo považuje za vhodné správanie dieťaťa. Pri nákupe si vyberá knižku, aby mohol tráviť viac času s maminkou.

Deti si v rámci jednotlivých úkonov a operácii okrem osvojovania typického správania v jednotlivých roliach, rozvíjajú priestorovú orientáciu, jemnú motoriku, koordináciu oka a ruky, koordináciu pohybov, fantáziu, predstavivosť a komunikáciu.

6. Skoky na autodráhe

Sam vytiahne autodráhu a pridá sa k nemu Tomáš, Honza, Šimon a Alex. Autodráha je cesta z umelej hmoty. Na začiatku má mechanizmus, ktorý vystreľuje autíčko a na konci je tzv. loping - otočka dole hlavou. Táto dráha nie je nijak ukončená, takže autíčka z nej na konci vyletia. Chlapci si vezmú autíčka (tzv. angličáky) a najskôr ich len vystreľujú tak, aby prešli otočkou. Komentujú to slovami: „*Hustý!*“ a „*Videl jsi jak jsem to odpálil?*“. Šimon s Alexom sa stále obzerajú na Sama, či to videl. Ak sa nedíva, upozorňujú ho: „*Same, dívej!*“.

Hra sa zmení. Chlapci okraj dráhy podložia kockami, aby autíčka vystreľovali ďalej. Potom začnú autíckam stavať prekážky z kociek, ktoré musia po prejení dráhy preskočiť. Následne dajú na koniec autodráhy smetiarske auto, do ktorého majú autíčka trafiť. Jedno z autíčok sa do autodráhy nezmesť. Sam ho nazýva „*tlust'ochem*“.

Hra sa opäť zmenila. Chlapci si autodráhu postavili cez železnicu, s ktorou sa hrajú iné deti. Tí si chlapcov s autodráhou nevšímajú. Autá vystreľujú cez koľajnice a je im jedno ako dopadnú. Pri prechode (resp. prelete) koľajníc chlapci sa snažia napodobniť zvuk, ako keď vlak prechádza železničné priecestie.

Činnosť: Vystrelenie autíčka

Úkon: Prejazd autodráhy autíckom

Operácie:

- Výber typu autíčka (K, JM)
- Spôsob uvoľnenia vystreľovacieho mechanizmu na autodráhe (JM)
- Sledovanie vystrelenia ostatných hráčov (P)
- Hodnotenie svojho vystrelenia autíčka (K)
- Uisťovanie sa, či odpal videl Sam (P, VK)
- Vyzývanie Sama, aby sa díval (VK)

Keďže v hre dochádza k zmene, vznikajú aj nové úkony. Nejde už iba o to, aby autíčko prešlo dráhou, ale chlapci sa ho snažia odpáliť čo najďalej, prekonať prekážky či trafiť nejaký predmet.

Úkon: Podloženie dráhy

Operácie:

- Výber materiálu (K, JM, P)
- Rozvrhnutie kociek v priestore (K, JM, HM, P)
- Dohoda medzi chlapcami (VK, Sk)
- Nový odhad dráhy autíčka (K, I)

Úkon: Stavba prekážok

- Výber materiálu (K, P, JM)
- Rozvrhnutie kociek v priestore (K, JM, HM, P)
- Spolupráca (ten, kto zrovna nevystreľuje, stavia prekážky) (Sk)

Úkon: Prekonávanie prekážok

Operácie:

- Vhodné nasmerovanie celej autodráhy (JM, HM, P, K)
- Odhad dráhy autíčka (K, I, P)
- Preskakovanie kociek (JM, HM, P, K, I)
- Triaťanie do smetiarskeho auta (JM, HM, P, K, I)
- Preskakovanie železnice so zdieľaným zvukovým sprievodom (JM, HM, P, K, I, VK)

Táto hra patrí medzi činnostné/funkčné hry. Cieľom hry je čo najlepší skok na autodráhe. Preto táto hra zahŕňa aj prvky vzájomného súperenia. Deti môžu navzájom porovnávať svoju obratnosť. Svedčia o tom ich repliky typu: „*Videl jsi jak jsem to odpálil?*“ Hra však nemá víťaza ani porazených, deti si spoločne užívajú túto motorickú aktivitu. Na základe toho si hru spoločne komplikujú pridávaním rôznych prekážok. Zmeny v operáciách v rámci prekonávania prekážok vyplývajú z hry spontánne a deti si ich explicitne neplánujú. Niekedy ide o náhodu, ktorú sa následne snažia opakovať inokedy o rozhodnutie niektorého z detí.

V tejto hre je vodcom Sam, ktorý hru vymyslel. Ostatní chlapci chcú, aby Sam videl ich vystrelenie a zdá sa, že sa na neho snažia urobiť dojem. To môže byť dané tým, že Sam s hrou začal, ale aj tým, že je z detí najstarší (má už 7 rokov).

V rámci tejto hry dieťa musí analyzovať priestor a jeho usporiadanie, vytvárať si predstavu o dráhe autíčka, koordinovať pohyby celého tela k nasmerovaniu celej autodráhy a súčasného uvoľnenia vystreľovacieho mechanizmu, koordinovať oko a ruku a zapájať jemnú i hrubú motoriku.

7. Bludisko

Skupinka chlapcov si stavia cestu pre autíčka z veľkých molitanových kociek. Z cesty chcú spraviť čo najväčšie bludisko. Kocky zatáčajú tak, aby medzi nimi zostali len minimálne medzery, a aby museli autíčka prekonať čo najťažší terén. Jeden z chlapcov hovorí, že je to moc jednoduché a stáča kocky ešte viac.

Na ceste je aj sklápací most z trojuholníkových kociek. Tomáš most sklápa a vydáva zvuk pípania. Upozorňuje tak ostatné deti, aby vytvorili priestor. Inak ich most môže pricviknúť, čo sa niekedy aj stane. Jáchym to komentuje slovami: „*Spadl jsi do vody.*“ Druhý chlapec si autíčko zoberie a pokračuje v hre. Popod most môžu prejsť iba najmenšie autá. Keď tam chce ísť chlapec s autobusom, Tomáš ho upozorňuje: „*Tím tunelem nemůžeš jít, je příliš malý.*“

Chlapci sa hrajú veľmi náruživô. Niekedy až búrajú postavenú cestu. Jáchym si vezme kladivo a hrá sa, že cestu opravuje. Po oprave informuje ostatných, že je cesta už opravená.

Príde za nimi Honza a hovorí im: „*Hele teče vám do domečku!*“. Pěťa ho okrične: „*To je bludiště a ne domeček!*“ Ďalší dvaja chlapci ešte potom zopakujú, že je to bludisko a rozhorčene krútia hlavou.

Jáchym mení svoju rolu. Nájde niekde hadičku (z hračkárskej sady pre doktora) a hovorí, že bude ostatným autám tankovať. Benzínová pumpa je na moste. Okolo prejde chlapec s policajným autom a robí zvuk sirény.

Jáchym sa pýta ostatných: „*Kdo chce benzínku?*“. Príde tam chlapec s autíčkom. Jáchym mu tankuje a doplňuje to zvukom („*ššššš*“). Druhý chlapec poďakuje: „*Ďekuju vám*“ – vyká mu. Jáchym odpovedá: „*Můžete ject! Máte zelenou.*“ A auto odchadza. Za chvíľu tam príde veľká miešačka. Jáchym sa pýta: „*Chcete benzín?*“. Chlapec s miešačkou odpovedá: „*Ne, naftu.*“ Jáchym: „*Máme i naftu!*“ a tankuje mu.

Činnosť: Simulovanie dopravnej situácie

Úkon: Stavba cesty

Operácie:

- Výber materiálu (K, P, JM)
- Rozvrhnutie kociek v priestore (K, P, JM)
- Spoločné vytváranie predstavy o výslednom produkte a o jeho účele – jazdenie po ťažkom teréne (I, K, Sk, VK)

- Spoločné plánovanie zaradenia čo najkomplikovanejšej cesty (I, K, Sk, VK)
- Slovné zhodnotenie, že je trasa príliš jednoduchá (VK)
- Komplikovanie stavby (JM, HM, I, K)
- Zámerné spoločné vytváranie nestabilných prvkov stavby (JM, HM, K, I)

Úkon: Zdolávanie komplikovaného terénu

Operácie:

- Výber najkomplikovanejšej trasy pre jazdu s autíčkom (K, P, JM, HM)
- Vyhýbanie sa kolíziám (K, P, JM)

Úkon: Sklápanie mostu

Operácie:

- Upozorňovanie ostatných detí, aby sa vyhli mostu počas sklápania (VK, Sk)
- Vstup autíčka na most (JM)
- Zvuková signalizácia sklápania mostu (NK)
- Zámerné vytváranie kolízie (JM, Ss)
- Vymedzovanie pravidiel cestnej premávky – upozorňovanie, že s autobusom popod most neprejdú (S, VK)

Úkon: Opravovanie cesty

Operácie:

- Hľadanie vhodného náradia (K, JM, HM)
- Výber spôsobu opravy cesty (K)
- Búchanie kladivom po ceste (JM)
- Informovanie ostatných o dokončení práce (VK, Sk)

Úkon: Tankovanie áut

Operácie:

- Oznámenie svojej role ostatným deťom (VK)
- Hľadanie nástroja (JM, HM, K)
- Priloženie hadičky k autíčku (JM, I)
- Napodobňovanie zvuku tankovania (NK)
- Hľadanie zákazníkov - „*Kdo chce benzínku?*“ (VK)
- Komunikácia so zákazníkmi (VK)

Jedná sa o konštrukčný typ hry, pretože deti stavajú cestu pre autíčka. Táto hra je zároveň hrou úkolovou a iluzívnou, pretože deti v nej simulujú dopravnú situáciu a používajú predmety v prenesenom význame. Kocky predstavujú cestu, hadička čerpaciu stanicu apod. Deti v tejto hre kladú na imaginárnu situáciu dôraz, pretože keď jedno z detí nazve stavbu domom, všetci ostatní protestujú.

Námet hry je stavba cesty, jazda po ceste s ťažkým terénom, práca na čerpacej stanici a opravy na ceste. Obsahom hry je snaha o komplikovanie stavby, vyhýbanie sa kolíziám, dodržiavanie dopravných predpisov, hľadanie zákazníkov pre čerpaciu stanicu, tankovanie áut a opravy cesty.

Hráči si v tejto hre role explicitne nevymedzili, ale pozorovať tu môžeme role opravára, vodiča, pracovníka na čerpacej stanici. Role deti získajú tým, že to začnú vykonávať nejakú činnosť a rola z nej vyplynie. Hrové činnosti v rámci role vodiča osobného auta sú zvládanie komplikovaného terénu, vyhýbanie sa kolíziám a rešpektovanie pravidiel cestnej premávky. Hrové činnosti, ktoré deti vykonávajú v roliach pracovníka na čerpacej stanici a opravára cesty môžeme vidieť v operáciách jednotlivých úkonov tankovanie áut a opravovanie cesty. Deti počas celej hry vzájomne spolupracujú, rešpektujú jeden druhého a komunikujú o priebehu hry. Pravidlá hry si síce explicitne nestanovili, ale vďaka spoločnej komunikácii každý z hráčov vie, čo sa v hre deje.

Chlapci si v hre znázorňujú aj vhodné spôsoby interakcie medzi obsluhou a zákazníkom. V našej spoločnosti je medzi cudzími ľuďmi bežné vykanie, ktoré deti v hre vykonávajú.

Tým že sa chlapec, ktorý sklápal most snažil autíčka ostatných pricviknúť vznikalo v hre aj vzájomné súperenie. Vodiči sa chceli kolíziám vyhnúť ale chlapec im komplikoval ich herný úkon. Kolízie ako napríklad pád s autíčkom do vody však na ďalší priebeh hry nemali žiaden vplyv.

V rámci tejto činnosti deti musia analyzovať priestor a jeho usporiadanie, zvoliť postup činnosti, voliť medzi viacerými možnosťami, koordinovať oko a ruku, precvičovať hrubú i jemnú motoriku, spätne hodnotiť svoj produkt a upravovať ho, rešpektovať to čo vytvorila ostatní hráči, vzájomne komunikovať, zámerne komplikovať priebeh hry, v čom nachádzajú potešenie. To, že sa deti pri stavbe snažia cestu čo najviac skomplikovať je opakom toho, o čo sa v reálnom živote konštruktéri cesty pokúšajú. V tomto úkone ide hlavne o vytváranie určitého produktu a komplikovanie stavby, čo umožňuje zaujímavejší priebeh celej činnosti.

8. Vojnová misia

Prichádza za mnou Honza a hovorí mi, aby som mu postrážila jeho 500 libier v zlate (žlté kocky vo vreci). Nato rýchlo príbehne spolužiaak a ukradne mu ich. Peniaze prinesie k hangáru a hovorí: „*Tady máte zlato pane, splnili jsme úkol.*“ Zlato následne skladajú v hangári z kociek a strážia ho pred Honzou. Deti lietajú okolo hangáru s autíčkami i lietadlami. Autíčkami zároveň jazdia okolo hangára so zlatom a strážia ho. Alex povie: „*Musíme ho hlídať, protože to je válečné zlato.*“

Honza si spolu so Šimonom postaví z veľkých kociek auto a hovoria, že prevážajú diamanty. Honza vyhlási, že bude šoférovať (sedí vpredu), a že musia zistiť, kto im ukradol drahokamy: „*Musíme ho najít!*“. Chlapci hovoria, že je to auto značky Ferarri a predstierajú zatáčky a obaja sa nakláňajú. Dopĺňajú to o zvuky auta. Okolo nich lietajú lietadlá a jazdia autá (z hangáru). Podľa Honzy na nich hádžu ostatní bomby. Reaguje na to: „*Musíme jít rychle, protože se nás snaží zabít.*“ Hovorí niečo o tom, že po nich hádžu „*ohnivý kečup a špagety*“. Chlapci okolo hangáru búrajú už aj hangár samotný (tankami i lietadlami). Váľajú sa po kockách.

Keďže v tejto hre súperia dve skupiny hráčov, každá z nich vykonáva inú dielčiu činnosť.

Činnosť: Obrana ukradnutého zlata

Úkon: Stráženie hangáru

Operácie:

- Oznámenie splnenia úlohy veliteľovi (VK)
- Lietanie okolo hangáru (JM, HM, P)
- Jazdenie okolo hangáru (JM, HM, P)
- Zdôrazňovanie, že musia zlato strážiť (VK, Sk)

Úkon: Útoky na nepriateľa

Operácie:

- Individuálne nálety na skupinku pri hangári (JM, HM, K, Ss)
- Individuálne nájazdy na skupinku pri hangári (JM, HM, K, Ss)

Činnosť: Získanie ukradnutého zlata späť

Úkon: Konštruovanie vozidla

Operácie:

- Spoločné vytváranie predstavy o autíčku (I, K, Sk, VK)
- Výber vhodného materiálu (K, P, JM, HM)
- Vhodné rozloženie kociek (JM, P, I, HM, K)
- Výber značky auta (K, VK)

Úkon: Hľadanie zlata

Operácie:

- Používanie zostrojeného auta (JM, HM, I)
- Voľba vodiča auta (K, VK)

- Prispôsobovanie pohybov tela jazde autíčkom (HM)
- Zisťovanie, kto je zlodej (K, VK)
- Zdôrazňovanie potreby nájdenia zlata spoluhráčovi (VK, Sk)
- Upozorňovanie spoluhráča na hrozby od súpera (VK, Sk)

Túto hru môžeme zaradiť medzi hry iluzívne i úkolové, pretože deti sa hrajú na vojnovú misiu a používajú predmety v prenesenom význame. Žlté kocky predstavujú zlato, autíčko predstavuje tank apod. Námet hry zahŕňa vojenskú misiu z dvoch pohľadov. Obsahom tejto hry je plnenie úlohy veliteľa, krádež a obrana zlata, získavanie zlata späť, útoky na nepriateľa a konštruovanie vozidla.

V hre vznikajú dve skupinky, ktoré proti sebe bojujú. Deti si role explicitne nerozdelili. Ja tu rozoznávam role vodičov a konštruktérov vojenských áut a tankov, pilotov lietadiel a veliteľa. Deti sa v rámci týchto rolí smerujú k naplňovaniu jednej z dvoch činností v hre. Okolo hangáru jazdí asi 5 detí a Honza so Šimonom sú v skupinke iba dvaja. Chlapci okolo hangáru priamo neplánujú svoju činnosť, rozprávajú sa iba o spoločnom ciele skupiny, ktorý sa každý z nich snaží naplniť individuálne („*Musíme ho hlídať, pretože to je válečné zlato.*“). Šimon s Honzou spolu komunikujú aj v priebehu hry a reagujú na aktuálne vzniknuté situácie. Skupinky musia zároveň súperiť proti sebe a snažiť sa využiť chýb súperov, prekonať ich v obratnosti, rýchlosti či v chytrosti. Hra teda patrí aj medzi pohybové hry, pretože deti si posúvaním autíčok i lietadiel precvičujú rôzne pohyby. Pohybové činnosti sú však podriadené imaginárnej situácii v hre.

Skupiny si medzi sebou pravidlá explicitne nevymedzili. Deti v oboch tímoch nasledovali cieľ činnosti a nedochádzalo k vzájomnej komunikácii medzi skupinami. Deti však v hre vnímali repliky, ktoré preniesol súper pre svojich spoluhráčov. Honza dokonca pripisuje druhej skupinke činnosti, ktoré nerobia („*snaží sa nás zabíť*“, „*hádzou po nás ohnivý kečup a špagety*“). To je tiež spôsob komunikácie, ktorý dokresľuje imaginárnu situáciu tejto hry.

Na konci hry deti okolo hangáru búrajú hangár so zlatom sami. Tu mohlo dôjsť k zmene úkonu v rámci činnosti obrany zlata (zbúranie hangáru a ochrana zlata iným spôsobom) alebo k zmene cieľa celej činnosti a deti chceli búrať hangár.

V rámci tejto hry musia chlapci analyzovať priestor a jeho usporiadanie, zvoliť postup činnosti a komunikovať so spoluhráčmi, koordinovať oko a ruku i pohyby celého tela, precvičovať hrubú i jemnú motoriku, snažiť sa byť rýchlejší, obratnejší, chytřejší než súper, spätne hodnotiť svoj plán a upravovať ho, na základe svojej fantázie vytvárať imaginárnu situáciu.

9. Cesta

Honza, Adam, Šimon, Tomáš a Jáchym stavajú hračkársku cestu, ktorá sa skladá z rôznych dielov. Hádajú sa o tom, koľko podstavcov musia dať pod vyvýšenú časť. Cesta ešte nie je úplne dostavaná a chlapci už po nej jazdia s autíčkami. Adam kričí: „*Šimone, opravte to tam, já už jedu!*“. Keďže ale cesta nie je dokončená, autíčko skončí na zemi.

Chlapci stále dokončujú stavbu ale nevychádzajú im podstavce. Dohadujú sa na tom ako bude dráha vyzerat'. Honza hovorí ostatným: „*A co takhle dvě rovinky a dva kopčky?*“ Adam mu odpovedá: „*A co kdybychom to udělali takhle dolu?*“. Do konverzácie sa zapojí aj Šimon a odpovedá: „*Jo do kopečku, to je potřeba!*“.

Potom si vyťahnu dopravné značky z látky. Patria jednému z chlapcov, ale ten im ich nechce požičiavat'. Berú si ich napriek jeho zákazu a chlapec neprotestuje. Majú tam aj značku hlavnej cesty a hádajú sa či význam značky je „hlavná cesta“ alebo „daj prednosť v jazde“.

K rovinke postavia značku prechodu pre chodcov. Tomáš informuje ostatných, že tadiaľ môžu chodci prechádzať. Pěťa hovorí: „*A tady se nemůže odbočovat doprava, protože by naboural.*“

Tomáš sa oprie o cestu a tá sa na vyvýšenom mieste rozpojí a následne celá spadne. Adam kričí: „*Cos to udělal, Tomáši, kvůli tobě nám spadla celá silnice!*“ Následne Alex zmení dráhu tak, že tam nie sú žiadne podstavce (ide iba po zemi). Ale Jáchym ho kritizuje: „*Ale my to takhle nechceme Alexi! My to chceme s tím podstavcem!*“

Zachvíľku Jáchym so svojim autíčkom visí z mosta autodráhy a kričí: „*Pomóc já spadnu!*“ Na pomoc mu prichádza práve Alex s rovnakým autom ako má Jáchym. Vydáva zvuk sirény a vyťahuje auto pomocou svojho. Jáchym na to hovorí: „*Ty si můj kámoš a máme stejné auta!*“ ďalej Jáchym vraví: „*Ale rozbilo se mi světýlko. Nemůžu nic vidět!*“ Alex ho teda odtiahne z dráhy preč.

Medzitým Pěťa a Honza urobia z podstavcov výťah pre autá. Jáchym a Alex to ocenia ako dobrý nápad. Snažia sa výťah správne nastaviť a konštatujú, že ak to nebude dobré, výťah prerobia. Chvíľku jazdia po dráhe a používajú aj výťah. Potom Honza vyhlási: „*Mám nápad. Celou tu dráhu zboříme a uděláme super, turbo. Já vám ukážu, co mám v plánu. Uděláme „okruh a v něm bude rybník.*“ Myslí tým pravdepodobne kruhový objazd. Chlapci s ním očividne súhlasia, pretože pôvodnú dráhu búrajú.

Činnosť: Jazda s autíčkom

Úkon: Stavba cesty

Operácie:

- Spoločné vytváranie predstavy o stavbe cesty (I, K, VK)
- Výber materiálu a jednotlivých častí cesty (I, K, JM)
- Dohadovanie sa o rozvrhnutí materiálu v priestore (VK, Sk)
- Testovacia jazda po ceste (JM)
- Zmeny stavby za účelom lepšej stability cesty – odstraňovanie vyvýšených častí (JM, K)
- Zmeny v stavbe – prispôsobovanie cesty, stavba výťahu (JM, K)

Úkon: Dodržiavanie dopravných predpisov

Operácie:

- Pridávanie dopravného značenia (K, JM, S)
- Dohady o význame dopravných značiek (VK, S, Sk)
- Umiestnenie značiek podľa ich významu (S, JM)
- Informovanie ostatných detí o dopravných predpisoch (VK, Sk)

Úkon: Zachraňovanie pri nehode

Operácie:

- Volanie o pomoc (VK)
- Zvuková signalizácia záchranného vozidla (NK)
- Odťahovanie auta (JM, HM)
- Ocenenie záchrancu zachraňovaným hráčom (Sk, VK)
- Zhodnotenie škôd na autíčku po kolízii (K, VK)

Jednotlivé úkony a operácie vyžadujú určité schopnosti, ktoré si deti v rámci tejto hry rozvíjajú. Táto hra umožňuje rozvoj priestorovej predstavivosti, konštrukčných schopností, vizuomotorickej koordinácie, predstavivosti, rozvoj hrubej i jemnej motoriky, koordinácie pohybov celého tela pri jazde s autíčkom. Dieťa tu musí analyzovať priestor a jeho rozloženie, vytvárať plán činnosti, spätne ho kontrolovať, vytvárať produkt a spätne ho hodnotiť. Pri spoločnom plánovaní dochádza k rozvoju predstavivosti, komunikácie a vzájomnej spolupráce.

Keď sa jeden z chlapcov rozhodne v hre vykonať zmenu bez toho, aby informoval ostatných, vzniká v hre konflikt. Deti sa v tejto hre musia navzájom dohadovať na pravidlách hry, ktoré ale vyplývajú zo zaužívaných pravidiel dopravnej premávky v našej spoločnosti. Zároveň musia spätne hodnotiť svoj plán a upravovať ho na základe aktuálnych podmienok. Stavbnica cesty vyžaduje určitý spôsob zaobchádzania, napríklad aby chlapci mohli cestu vytvoriť nemôžu byť vedľa seba dve zákruty, ale musí medzi nimi byť úsek rovinky.

Táto hra patrí medzi hry konštrukčné, pretože deti stavajú cestu a výt'ah pre autíčka. V rámci stavby si vytvárajú predstavu o výsledku podľa účelu, ku ktorému bude stavba využitá – jazda s autíčkami. Jedná sa tiež o hru iluzívnu, pretože deti používajú predmety v prenesenom význame, napríklad podstavce na cestu predstavujú výt'ah.

Námet tejto hry je stavba cesty, jazda autom a situácia dopravnej nehody. Obsahom hry je plánovanie a konštruovanie cesty a dopravného značenia, jazdenie autíčkom, dodržiavanie dopravných predpisov a pomoc pri dopravnej nehode.

V tejto hre nedošlo k explicitnému rozdeleniu žiadnych rolí. Chlapci boli zároveň konštruktérmi cesty aj vodičmi áut a tomu odpovedali ich hrové činnosti. V situácii vyžadujúcej

pomoc vzal na seba jeden z nich rolu záchranára. Pomoc v núdzi ocenil zachránený chlapec tak, že nazval spoluhráča svojim kamarátom aj napriek predchádzajúcemu sporu.

10. Doprava na moste

Chlapci postavili most z veľkých kociek¹⁶, ktorý jeden z chlapcov sklápa, keď pod ním chce prejsť iný chlapec s autíčkom. Prechádza okolo pani učiteľka a pýta sa: „*Co to máte?*“ Chlapci jej odpovedajú, že most a ona na to reaguje: „*A to je most tady v Praze?*“. Jáchym odpovedá, že áno a pani učiteľka na to reaguje: „*Tak ten musí být plný. Mosty v Praze jsou vždy plné a ještě teď ráno...*“

Chlapci na to nič nevravia, ale je vidieť, že názor pani učiteľky na nich zapôsobil, a tak začínajú na moste vytvárať kolónu. Naukladajú na most všetky možné autá, aby ich tam bolo čo najviac. Na to opäť reaguje pani učiteľka: „*Kluci ale tady jsme v České republice a u nás se jezdí po pravé straně.*“ „*Kdybychom byli v Anglii, tak byste jezdili vlevo.*“ Chlapci rýchlo presunú autíčka na druhú stranu.

Most je plný autíčok a chlapci ich posúvajú všetky naraz dole a pridávajú ďalšie. Sam kričí: „*Stůj tam Tomáši, máš červenou!*“. Tomáš (a následne aj ostatní chlapci) zastavia aj napriek tomu, že sa tam žiadny semafor nenachádza. Niektorí chlapci sa v kolóne snažia predbiehať. Dvaja chlapci sa dohadujú na tom, že si dajú na moste závody. Dve autíčka do seba narazia. Jeden z chlapcov kričí: „*Tady se stala bouračka!*“ Alex, ktorý má policajné auto napodobňuje zvuk sirény a snaží sa dostať medzi autá k nehode. Chlapci s ostatnými autmi sa mu však neuhýbajú. Alex ich teda napomenie: „*Musíte mi dát přednost, když mám sirénu!*“ Niektorí chlapci sa s autíčkami uhýbajú, aby mohol prejsť. Spolu s ním sa tam snaží dostať aj Jáchym, ktorý má odťahovacie auto. Hovorí, že on bude „*hlavný odtahovák*“. Príde k nehode a odtiahne jedno z áut. Odtiahne ho dole z mosta a hovorí chlapcovi, že auto už je opravené a že ho zavezie späť na most. Odtiahne ho na most a tam mu zavelí: „*Vystupovat!*“. Vodič auta mu poďakuje a odchádza.

Ďalší chlapec vyhlási, že sa mu „*porouchal*“ autobus. Nastupuje Jáchym s odťahovacím autom, ktoré je asi 3x menšie ako autobus, ktorý odťahuje. Spolu s ním ide Alex s policajným autom a Šimon ako hasič. Obaja napodobňujú zvuk sirény.

Keď sa na ceste stretne Jáchym (odťahovacie auto) a Sam (nákladiak, ktorý tiež preváža aj autá) pozdravia sa a ako kolegovia skonštatujú ako im dnes práca ide.

Jáchym: „*Čau, dneska furt jen odvážíme co?*“

Sam: „*Čau, no jo.*“

Jáchym prichádza k ďalšiemu pokazenému autu a chce ho odtiahnuť do opravy. Jeho majiteľ však protestuje: „*Né, ja ho nechci opravit!*“. Jáchym sa ho pýta prečo a chlapec mu odpovedá, že ho dá do opravy až zajtra, dnes ho potrebuje.

Zjazd z mosta je dosť strmý a chlapci si vymyslia, že každé autíčko musí z neho zísť samo, keď doňho chlapec štuchne. Kvôli tomu potom vzniká mnoho nehôd a chlapci majú čo odťahovať.

¹⁶ Stavbu mostu som nemala možnosť pozorovať, ale aj tá by patrila v rámci tejto činnosti k herným úkonom.

Činnosť: Simulácia dopravnej situácie na moste

Úkon: Vytváranie kolóny

Operácie:

- Vytváranie predstavy o dopravnej situácii na moste ako reakcia na poznámky pani učiteľky (I, K)
- Naukladanie všetkých autíčok na most (JM)

Úkon: Jazda autom na moste

Operácie:

- Upozorňovanie hráčov na nutnosť dodržiavania dopravných predpisov (VK, S)
- Rešpektovanie dopravných pravidiel (S)
- Predbiehanie (JM, Ss)
- Závodý (JM, Ss)
- Náhodné kolízie (JM, Ss)

Úkon: Riešenie dopravných problémov

Operácie:

- Informovanie ostatných o kolízii na ceste (VK, Sk)
- Prebratie role „*hlavného odtahováka*“ (S, K)
- Informovanie ostatných o prebratí role „*hlavného odtahováka*“ (VK, Sk)
- Odťahovanie vozidiel (JM, HM)
- Spoločná jazda odťahovacieho, hasičského a policajného autíčka na miesto nehody (Sk, JM, HM)
- Imaginárna oprava áut (JM, I)
- Komunikácia so zákazníkmi (VK, Sk)
- Zámerné vytváranie kolízií (JM, K)

Hra je od jej začiatku ovplyvnená poznámkou pani učiteľky, ktorá deťom priblížila svoju predstavu dopravnej situácie na pražských mostoch. Zároveň deti upozornila na pravidlá riadenia vozidiel v Českej republike. Pani učiteľka tak deťom sprostredkovala nové poznatky, ktoré mohli v hre aktívne rekonštruovať. Prostredníctvom tejto hry si teda deti v interakcii s pani učiteľkou osvojili nové poznatky, ktoré môžu neskôr využiť v reálnej situácii. Od zásahov pani učiteľky sa už hra sa vyvíja spontánne, podľa nápadov jednotlivých detí.

Dopravné pravidlá neobjasňovala len pani učiteľka, ale aj jeden z chlapcov, ktorý upozornil spoluhráčov na nutnosť uvoľnenia cesty záchrannému vozidlu so sirénou. Toto pravidlo bolo ostatnými deťmi akceptované. Okrem toho táto hra s autíčkom opäť umožnila rozvoj hrubej i jemnej motoriky, koordinácie pohybov, vizuomotorickej koordinácie, komunikácie, plánovania činnosti a spolupráce.

Jedná sa o hru úkolovú, pretože deti simulujú dopravnú situáciu na moste. Zároveň sa tu objavujú prvky iluzívnej hry – molitanové kocky predstavujú most. Námetom tejto hry je riešenie dopravných problémov v premávke na moste. Obsahom je dopravná zápcha, poruchy a kolízie áut a práca odťahovej služby. Role v tejto hre neboli explicitne vymedzené, chlapci role prebrali na základe výberu autíčka. Niektoré role vznikli až počas hry v reakcii na vzniknutú situáciu (napríklad havária na ceste). Okrem role vodičov áut, policajtov a hasičov tu má ústrednú rolu vodič odťahovacieho vozidla. Ten svoju rolu vymedzil explicitne. Hrové činnosti vodičov osobných áut sú nielen dodržiavanie dopravných pravidiel pri jazde na moste, ale aj predbiehanie, závody a kolízie. Hrové činnosti vodiča odťahovacieho vozidla sú odťahovanie nabúraných a pokazených áut, ich oprava, spolupráca s hasičmi a policajtami a komunikácia so zákazníkmi. V rámci tejto role ma zaujal familiárny pozdrav a zhodnotenie odvedenej práce s kolegom ako vyjadrenie spolupatričnosti. Hrové činnosti policajtov a hasičov sú jazda na miesto nehody a asistencia pri odťahovaní autíčka.

Počas jazdenia s autíčkami vznikali rôzne kolízie, ktoré boli ale rýchlo vyriešené a nemali žiadne negatívne následky. Ku koncu hry ich deti začali schválne vytvárať, aby mohli dochádzať k odťahovaniu áut. Zdalo sa, že tento herný úkon sa nakoniec stal cieľom hry a mohol sa stať aj samostatnou činnosťou.

11. Železničné priecestie

Deti sa hrajú s koľajnicami a vláčikmi na železnicu. V rámci tejto hry na trati postavili aj železničné priecestie so závorami. Keď týmto miestom prechádza vlak, chlapci dajú dole závary a napodobňujú výstražný zvuk a všetci kričia: „*Bim-bam, bim-bam ...*“. Začal s tým Jáchym a všetci sa postupne pridali. Po tom, čo vlak prejde sa zdvihnú závary a prechádza tadiaľ jeden z chlapcov autom. Jáchym kričí: „*Rýchlo než pojede vlak!*“. A to aj napriek tomu, že vlak práve stanicou prešiel a bude trvať dlho, kým prejde znova celú dráhu.

V jednej chvíli na železničnom priecestí vojde vlaku do cesty auto. Vlak vedený Jakubom stihne zastaviť. Jakub hovorí: „*Něco se mi dostalo do cesty, pojd'te to odstranit!*“ Reaguje na to Jáchym a hovorí: „*Tady je velký jeřáb!*“ Žeriav predstavuje jeho ruka, ktorou zdvihne autíčko z cesty. Vlak môže potom pokračovať v ceste.

Činnosť: Simulácia dopravy na železničnom priecestí

Úkon: Prejazd vlaku cez priecestie

Operácie:

- Zatváranie závor (JM, K, S)

- Zvuková signalizácia závor (NK, S)
- Priebežná zrková kontrola prekážok na trati (P, K)
- Verbálne upozornenie detí na prekážku na trati (VK)
- Výzva detí k odstráneniu prekážky z trate (VK)
- Odstránenie autíčka z trate rukou (JM, I)

Úkon: Prejazd auta cez priecestie

Operácie:

- Zdvihnutie závor (JM, K, S)
- Priebežné sledovanie jazdy vlaku (P, K)
- Verbálne poháňanie autíčka k rýchlemu prejazdu (VK, Sk)

Táto hra je hrou úkolovou. Opäť zobrazuje situáciu dopravnej premávky a vychádza z potreby vytvárať reálny príbeh. Námet tejto hry je simulácia dopravnej situácie na železničnom priecestí. Obsahom hry je bezpečný prejazd auta cez železničné priecestie. Pri prejazde vlaku deti zatvárajú závory a používajú zvukovú signalizáciu identickú s reálnou situáciou. Na zvýšenú kontrolu dbajú aj v situácii, kedy je prejazd vlaku veľmi nepravdepodobný a tým zvyrazňujú nebezpečnosť tejto situácie. Role v tejto hre nie sú jasne vymedzené. Možno tu však pozorovať role strojvodcu, vodičov auta a pracovníka so žeriavom. V prvej časti hry je hrovou činnosťou všetkých zúčastnených hlavne dodržiavanie pravidiel cestnej premávky, ktoré si touto hrou utvrdili. Ku koncu hry nastáva situácia, kedy vodič autíčka pravidlá poruší a dochádza k zmene hrových činnosti strojvodcu. Musí okrem vedenia vlaku predchádzať zrážke s vozidlom, ktoré pravidlá porušilo. Situáciu vyrieši Jáchym, ktorý použije svoju ruku, ktorá v prenesenom význame znázorňuje žeriav. Tento úkon je v hre konštruktívnym prvkom, ktorý ostatní hráči ocenia, pretože Jáchym tak vyriešil problémovú situáciu. Vďaka tomuto zásahu môže hra pokračovať ďalej.

V rámci tejto hry deti musia analyzovať priestor a jeho usporiadanie, koordinovať oko a ruku, zapájať hrubú i jemnú motoriku, komunikovať so spoluhráčmi, dodržiavať pravidlá cestnej premávky, spoluprácou vyriešiť vzniknutú situáciu a predchádzať kolíziám.

12. Rozmiestnenie semaforov v meste

Alex, Jáchym, Nikolka a Lucka sa hrajú s legom na koberci s cestami. Alex im zrazu hovorí: „*Tak pojdte za mnou, ja vám rozdám práci.*“ Lucka reaguje: „*Ne! My si ted' stavíme domečky!*“¹⁷. Alex hovorí: „*Ale musíme tam postaviť i semafore!*“ a berie do ruky lego kocky

¹⁷ Dievčatá si stavajú domčeky z lega, ja sa však sústredím na hru s autíčkami, a preto stavbu domčekov nezaraďujeme k herným úkonom. Dievčatá si chceli iba stavať domčeky a ďalej sa nezapájajú do hry.

vo farbách červená, žltá a zelená (ako semafor) a zloží ich na seba. Tieto semaforey rozostaví po celom koberci, „meste“ a kričí na ostatné deti: „*Jezdite podle pravidel!*“ a ďalej: „*Musíme dát semafor i na přechod, aby lidi věděli, kdy mají chodit.*“ Alex umiestňuje semafor na prechod pre chodcov. Dievčatá si stavajú domčeky a chlapci rôzne jazdia po meste s autíčkami.

Po chvíli začne Jáchym plakať a zúriť a ukazuje na Alexa. Nikto z detí príliš nerozumie prečo Jáchym plače. Alex dával na cestu ďalšie semaforey. Prichádza tam pani učiteľka a pýta sa Alexa, prečo Jáchym plače. Alex je ticho a Jáchym vykrikuje: „*On tam dal čtyři na silnici!*“ a ukazuje na semaforey. Pani učiteľka si vezme do ruky autíčko, ide s ním po ceste a hovorí: „*Podívej se tady auto zastaví na semafor a po tak malém kousku by mělo stát znova?*“ Alex odpovedá, že nie a pani učiteľka hovorí: „*No vidíš, tak tyto dva dej někam jinam!*“. Alex si berie dva semaforey a premiestni ich na inú cestu. Jáchym okamžite prestáva plakať a pokračuje v hre. Alex tiež neprotestuje. Po malej chvíli sa však Jáchym obaja chlapci pridajú k hre dievčat (viď. nasledujúca hra).

Činnosť: Vytváranie dopravného značenia v meste

Úkon: pridávanie semaforov

Operácie:

- Informovanie ostatných detí o nutnosti semaforov v meste (VK)
- Vytvorenie semaforov z lega (JM, K, I)
- Rozmiestňovanie semaforov na potrebné miesta (JM, HM, K, S)
- Informovanie spoluhráča o umiestnení semaforov (VK)
- Vyzývanie spoluhráča k dodržiavaniu dopravných pravidiel (VK)

Úkon: Jazda autíčkom

Operácie:

- Dodržiavanie dopravných predpisov (S)
- Vyjadrenie nespokojnosti s dopravným značením plačom (NK)
- Zmeny dopravného značenia v reakcii na zásah pani učiteľky (S, JM)

Jedná sa o iluzívnu a úkolovú hru. Deti z lega vytvárajú semaforey na základe podobnosti farby kociek lega a skutočného semaforu. Následne chlapci jazdia po imaginárnom meste, ktoré tvorí koberec s cestami a budovami, domčeky z lega a dopravné značenie.

Námetom tejto hry je hlavne vytváranie dopravného značenia na cestách v meste a jazda autíčkom. Obsahom je rozmiestnenie semaforov na potrebné miesta, a dodržiavanie dopravných predpisov. V tejto hre nie sú deťmi explicitne vymedzené žiadne role. Môžeme tu však vidieť role vodičov auta a pracovníka správy ciest. Hrové činnosti oboch chlapcov sú jazdenie s autíčkami po meste. Alex v roli pracovníka správy ciest rozmiestňuje semaforey, informuje o tom Jáchyma a vyzýva ho aby jazdil podľa predpisov. Vyzývanie prebieha

v množnom čísle ako všeobecne uznávaný pokyn: „*Jezdite podle pravidel!*“ aj napriek tomu, že po cestách jazdí iba on a Jáchym.

V situácii, keď Jáchym nesúhlasí s Alexovým rozmiestnením semaforov nedochádza medzi nimi k žiadnej komunikácii, konfliktu alebo snahe o dohodu. Jáchym situáciu rieši hlasným plačom a vtedy zasahuje pani učiteľka. Ostatné deti zdá sa nerozumejú, čo sa deje. Dokonca ani Alex nevie pani učiteľke odpovedať na otázku, prečo Jáchym plače. Pani učiteľka situáciu rieši názorným testovaním rozloženia semaforov na ceste. Následne dáva za pravdu Jáchymovi, že semaforov je na ceste príliš. Pani učiteľka tak priblížila chlapcom funkciu semaforu a jeho praktické využitie z pohľadu vodiča. Alex rešpektuje názor pani učiteľky a semafory okamžite presúva. Medzi chlapcami ani potom nedochádza k žiadnej komunikácii a ďalej jazdia s autíčkami po cestách. Po chvíľke však Jáchym povie dvom dievčatám vedľa nich, že sa budú hrať s nimi. Alexa ani dievčat sa na názor nepýta. Hra chlapcov teda zaniká a vzniká hra nová (viď. nasledujúca hra).

V rámci tejto hry deti musia deti analyzovať priestor a jeho usporiadanie, koordinovať oko a ruku, zapájať hrubú i jemnú motoriku, dodržiavať pravidlá cestnej premávky a používať predmety v prenesenom význame.

13. Hra na hasičov

Nikolka a Lucka si postavili domčeky z lega na koberci s cestami¹⁸. Dievčatá zrazu hovoria, že horí. V tej chvíli sa k nim otočí Jáchym a hovorí im: „*Holky my hrajeme s vámi!*“ (Jáchym a Alex). Jáchym okamžite ukazuje na koberci požiarnickú stanicu: „*Tak tady bude hasičárna!*“. Dievčatám vstup chlapcov do hry nevadí a spoločne s chlapcami sa hrajú na záchranné akcie. Berie si do ruky požiarnické auto a hovorí: „*Nezapomeňte si na výjezd sekeru!*“ Hasičské auto má aj Alex a spoločne s Jáchymom idú zahasť horiaci dom. Obaja napodobňujú zvuk požiarnickej sirény. Pri skupinke sa pristaví pani učiteľka a hovorí: „*Vý tam máte hasičskou stanicí? To musí být ve městě, kdyby začalo hořet. To je moc dobrý nápad!*“.

Niektoré z detí opäť zakričí, že horí a opakuje sa záchranná akcia. K požiaru ide okrem hasičských aj policajné auto. Prichádza za nimi Ado, ktorý sa vôbec s touto skupinkou nehrá a hovorí im: „*To musí být velikánský oheň, když tam jede tolik požárníků!*“ Požiarnici oheň zahasia a vracajú sa na stanicu. Pri ďalšom z požiarov naložia dievčatá do požiarnického auta aj postavičku psíka, aby ho zachránili.

Činnosť: Výjezd hasičov

Úkon: Reakcia na poplašné volanie

Operácie:

¹⁸ Hru dievčat som začala sledovať až vo chvíli, keď sa k nim pripojili chlapci s autíčkom. Stavba domu by inak tiež patrila medzi úkony tejto hry.

- Informovanie dievčat o vstupe chlapcov do ich hry (VK)
- Stanovenie polohy hasičskej stanice (K, I, S)
- Zaobstaranie hasičských autíčok (kráčanie ku krabici s hračkami, nájdenie autíčok, uchopenie autíčok) (JM, HM, K)
- Zvuková signalizácia poplachu (NK, S)
- Spoločná jazda na miesto poplachu s ďalším hasičom (JM, HM, Sk)

Úkon: Zásah hasičov

Operácie:

- Hasenie požiaru otáčaním autíčka (JM)
- Napodobňovanie zvuku hasenia ohňa (syčanie) (NK)
- Vyzývanie požiarnikov dievčatami k záchrane psa (VK, S)
- Naloženie psa do autíčka (JM, S)

Úkon: Vytváranie nových poplachov

Operácie:

- Nové poplašné volanie dievčat (VK, Sk)
- Individuálne vytváranie nových scenárov (VK)
- Spoločná záchranná akcia (Sk, JM, HM, VK)

Táto hra je hrou úkolovou a iluzívnou. Chlapci sa hrajú na požiarnikov, ktorí hasia imaginárny požiar v dome z lega. Námetom tejto hry je záchranný zásah hasičov. Obsahom hry je reagovanie na poplach, výjazd s potrebnou výbavou, hasenie požiaru a záchrana psa. V tejto hre nedošlo k explicitnému rozdeleniu rolí. Jáchym prebral rolu hasiča výberom hračky a činnosťou typickou pre hasiča. Alex sa k nemu pridala. Dievčatá menia svoju pôvodnú činnosť zo stavby domu na stvárňovanie obyvateľov postaveného domu. Objavujú sa tu teda role hasičov, policajtov a obyvateľov horiaceho domu. Role hasičov a policajtov spoločne zastávajú dvaja chlapci. Primárne sa hrajú na hasičov, ale v situácii požiaru berú so sebou i policajné autíčko. Dve dievčatá predstavujú obyvateľov horiaceho domu, ktorí volajú o pomoc. Role obyvateľov domu a záchrancov si deti nevymieňajú. Skupinky sú rozdelené podľa pohlavia. Chlapci sa zapojili do hry dievčat, v reakcii na vzniknutý požiar. Dievčatá neprotestovali a podporujú role chlapcov opakovaným hlásením poplachu. Zároveň aj keď sú dievčatá v roli obyvateľov domu, pri jednom z výjazdov chlapcom radia, čo majú robiť v roli požiarnikov. Do autíčka im nakladajú psíka, ktorého majú zachrániť.

Táto hra je ocenená a povzbudená pani učiteľkou. Autenticitu s akou je výjazd požiarnikov prezentovaný oslovila aj prihliadajúceho spolužiaka.

V rámci jednotlivých úkonov a operácií deti museli analyzovať priestor a jeho usporiadanie, koordinovať pohyby, koordinovať oko a ruku, zapájať hrubú i jemnú motoriku, komunikovať

s ostatnými hráčmi, vytvárať rôzne scenáre z bežného života a používať predmety v prenesenom význame.

14. Autosalón

Ondra a Tobík jazdia po koberci s osobnými autíčkami. Ondra hovorí: „*Ty máš Lamborgini a ja Mercedes*“. Chlapci jazdia po cestách v „meste“ aj mimo koberca. To komentujú slovami: „*Jedno auto odjíždí z městečka!*“ alebo: „*Já vyjždím z města!*“.

Ondra si vezme postavičku policajta a hovorí Tobíkovi: „*Ty budeš hlídat ten mercedes, jo?*“ Tobík súhlasí ale k žiadnemu stráženiu nedochádza a Tobík odchádza s autíčkom preč a hovorí: „*Já jedu na autosalon, na něco se podívat.*“ A autom ide k obchodu s autami na koberci (s logom značky Škoda). Jáchym na to reaguje: „*Ty tam prodáváš auta!*“ Tobík ho opravuje: „*Ne, gumy!*“ Jáchym však ukazuje na značku Škoda na budove a hovorí: „*Ne, tohle je značka auta!*“ Tobík si nechá poradiť: „*No dobře, ale je to poslední výprodej!*“ Tobík naskladá na parkovisko pred obchod veľa autíčok. Komentuje to slovami: „*Hasiči tam nemůžou být!*“ a dáva preč hasičské auto.

Jáchym si kúpi od Tobíka autobus a hneď sa pýta, kde bude autobusová zastávka. Chlapci určia miesto zastávky a Jáchym začína prevážať autobusom postavičky z lega. Zároveň sa pýta ostatných detí, kto sa chce odvieť. Hlásia sa Pěťa a posadí postavičku do autobusu. Autobus ho odvezie do predajne áut, kde si môže kúpiť auto. Pěťa si vyberá jedno z áut a odchádza s ním. Tobík mu medzitým príde povedať, že tam majú autosalón. Potom Jáchym vyhlási, že si chce kúpiť kamión. Tobík vysvetľuje ostatným: „*Máme dva druhy lesních aut, jsou zelené.*“ Ďalší chlapec sa ho pýta: „*Proč tu máte všechny auta?*“. Tobík odpovedá: „*Jinak by to nebyl autosalón!*“

Jeden z chlapcov si vezme motorku a Tobík mu hovorí: „*Hele motorky radši neprodáváme, protože můj strejda se na motorce zabil. To by nám ještě chybělo, aby se lidé zabíjeli na motorkách.*“. Tobík chodí po triede a pýta sa detí, kto si chce kúpiť auto a pritom hovorí: „*Tohle auto je terénní, to může přeskakovat, je to trand'ák.*“ Jáchym si toto auto kúpi. Chlapci naznačia imaginárnu výmenu peňazí. Tobík ďalej komentuje: „*Už koupil trand'áka, potřebujeme další auta!*“ alebo „*Tento autobus je moc starý, stojí jenom dva penízky.*“

Tobík stále hovorí o predávaní áut: „*Už se pár aut koupilo, policajt si teď vybírá!*“ a ukazuje na Pěťu, ktorý má teraz postavičku policajta. Po kúpe auta Pěťa hovorí, že je strašne rýchle a rýchlo s ním jazdí po koberci. Tobík pokračuje v predaji: „*Tak si kupujte lidičky! Kdo si chce koupit autoooo?*“ A ďalej hovorí: „*Už je tma a my stále pracujeme. Lidi dělejte něco, běžte po auta!*“ Pěťa ako policajt označuje auta, ktoré budú na predaj. Označí aj Jáchymovo auto. Ten rýchlo protestuje: „*Ne, ja nechci být na prodej!*“

Činnosť: Hra na autosalón

Úkon: Jazdenie autíčkami po meste

Operácie:

- Výber značky auta (K)
- Opúšťanie mesta (koberca) a návrat (JM, HM)
- Informovanie ostatných detí o opúšťaní mesta (VK)
- Žiadosť o postráženie autíčka (VK, Sk)
- Súhlas so strážením autíčka (VK, Sk)
- Nedodržanie súhlasu (S)
- Cesta na autosalón (JM)

Úkon: Predávanie autíčok

Operácie:

- Dohoda o predaji autíčok medzi dvoma chlapcami (VK)
- Naskladnenie autíčok do autosalónu (JM)
- Verbálne prezentovanie rôznych druhov autíčok a ich funkcií (VK, S)
- Motorické prezentovanie rôznych druhov autíčok a ich funkcií (ukazuje autíčka ostatným deťom, chodí po triede) (JM, HM)
- Verbálna reklama a lákanie zákazníkov (VK, NK)
- Vylúčenie motocyklov a hasičského auta z predaja (VK, S)
- Vyzývanie ľudí ku kúpe autíčka (VK)
- Určovanie ceny autíčok predavačom (S)
- Imaginárna výmena peňazí (JM, S)

Úkon: Jazda autobusom

Operácie:

- Nákup autobusu (S)
- Spoločné umiestnenie autobusovej zastávky na základe dohody (VK, JM, Sk)
- Ponúkание prevozu ďalším hráčom (VK, Sk)
- Prevážanie postavičiek (JM, HM)
- Prihlásenie sa k jazde autobusom (VK)

V rámci jednotlivých úkonov a operácií deti museli analyzovať priestor a jeho usporiadanie, koordinovať pohyby, koordinovať oko a ruku, zapájať hrubú i jemnú motoriku, komunikovať a spolupracovať s ostatnými hráčmi.

Jedná sa o hru iluzívnu a zároveň úkolovú. Deti sa hrajú na autosalón a potlač na koberci predstavuje mesto a budovu autosalónu. Námetom hry je jazda s autíčkom a práca v autosalóne. Obsahom hry je predaj a nákup autíčok, cesta autobusom na autosalón a cesta domov na novom autíčku. Deti si explicitne vymedzili rolu predajcu na základe dohody a rozlíšenia arbitrárne daného symbolu značky Škoda. Role zákazníkov následne vyplynuli z role predajcu, ktorý ostatné deti vyzýval ku kúpe autíčka. V tejto hre teda rozoznávame role predajcu a zákazníkov. Nákupom áut v autosalóne môžu zákazníci získať nové role, napríklad vodič autobusu. Hrové

činnosti nakupujúcich sú nákup autíčok, jazda autíčkom. Hrové činnosti predajcu sa zhodujú s operáciami v rámci úkonu predaj autíčok. Predajca zároveň rozlišuje medzi rôznymi druhmi áut a pripisuje im funkciu a cenu. Uvedomuje si hodnotu áut – keď je auto staré, stojí len „pár peňazí“. Svoje autá prezentuje, robí im pozitívnu reklamu a nabáda ľudí, aby si ich kupovali. Z prejavov predajcu si možno všimnúť zapálenie a pracovitosť – autosalón je otvorený „do noci“. Zvlášť ma zaujalo odôvodnenie zákazu predaja motocyklov, kedy chlapec do hry preniesol skúsenosť z reálneho života. Motocykle považuje za nebezpečné, a preto s nimi nechce obchodovať. Kontrolnú rolu tu má aj policajt, ktorý označuje vozidlá vhodné na predaj.

15. Šmolinka si kupuje auto

Za chlapcami, ktorí sa hrajú na autosalón príde Veronika s postavičkou Šmolinky a spieva si pesničku zo Šmolkov. Chlapci sa hádajú, ktoré autíčko si má Veronika –Šmolinka kúpiť („*Mě si koupíš!*“, „*Ne mě si koupíš!*“). Potom Tobík vymyslí: „*Ty se mi budeš jakože líbit!*“ Autíčkom naznačí akoby si auto dávalo pusú so Šmolinkou a následne vymýšľajú rôzne scenáre o tom aké auto si má Šmolinka kúpiť. Tobík hovorí: „*Ty se mně přijdeš zeptat, kolik to auto stojí. A můžeš si koupit tři!*“ A Jáchym ho doplňuje: „*Koupíš si dvě! Mně a Tobyho!*“. A tak aj Veronika urobí. Šmolinka má dom z lega a vždy ide do obchodu a kúpi si nejaké auto. Deti sa o tom stále dohadujú. Tobík rozhoduje: „*Ne tereňáky ani velká auta tam nebudou!*“ Jáchym sa pýta: „*A kamión?*“ Tobík: „*Kamión jo!*“ a hovorí Veronika: „*Tak jakože jedeš na nákup a potřebuješ nové auto, tohle si musí odpočinout!* A tak jeden z chlapcov vezie Šmolinku do obchodu na kamióne. Scenáre sa stále opakujú, Šmolinka si vždy vyberie iné auto a ide s ním do obchodu. Chlapci sa občas sťažujú na problémy s autom napr.: „*Chcípnuł mi motor!*“, „*Píchly se mi kola!*“

Činnosť: Nákup auta

Úkon: Vymýšľanie scenárov nákupu

Operácie:

- Výber autíčok, ktoré si Šmolinka kúpi (VK)
- Radenie Šmolinke, čo má povedať a urobiť (VK)
- Výber autíčok, ktoré budú na predaj (VK)
- Spoločné rozhodovanie o počte autíčok, ktoré si Šmolinka kúpi (VK, Sk)
- Verbálne presadzovanie svojho autíčka (VK, Ss)

Úkon: Cesta do obchodu

Operácie:

- Odvoz Šmolinky rôznymi autami na základe spoločnej dohody (JM, HM)
- Konštatovanie problémov s autíčkami (VK)
- Striedanie áut Šmolinkou (Sk, K)

V rámci jednotlivých úkonov a operácií si deti museli analyzovať priestor a jeho usporiadanie, koordinovať pohyby, koordinovať oko a ruku, zapájať hrubú i jemnú motoriku, komunikovať s ostatnými hráčmi, presadzovať si svoj názor, vytvárať rôzne scenáre z bežného života i na základe svojej fantázie.

Táto hra je z môjho pohľadu prevažne hrou iluzívnou, pretože si v nej Šmolinka kupuje autá, ktoré chlapci predstavujú. Jedná sa zároveň aj o hru úkolovú. Námetom tejto hry je nakupovanie autíčok a transport Šmolinky do obchodu. Obsahom je výber autíčok, presvedčovanie Šmolinky o kúpe niektorého z autíčok a problémy s autami. Šmolinka získala svoju rolu výberom postavičky a zvyrazňuje ju aj spievaním pesničky z rozprávky o Šmolkoch. Chlapci predstavujú autíčka, z ktorých si Šmolinka vyberá. To možno usúdiť z ich herných replík („*Mě si koupíš!*“). Autíčka vzájomne bojujú o Šmolinkinu priazeň. V jednom momente má nápadníka a dá si pusu s autíčkom. Aj keď autíčko v tejto hre reprezentuje človeka, má zároveň technické problémy ako auto („*Píchly se mi kola.*“, „*Chcípnul mi motor.*“).

V tejto hre je Veronika – Šmolinka jediné dievča v skupine chlapcov. Chlapci jej v hre pomáhajú, vozia ju do obchodu a teší ich, ak sa rozhodne pre kúpu ich autíčka. Objavuje sa tu silný genderový aspekt, keď chlapci ako experti na autá radia Šmolinke, ktoré autíčko si má kúpiť a vozia ju do obchodu.

Zdá sa, že hru vedie Tobík, pretože v nej robí najviac rozhodnutí. Ostatní chlapci ho rešpektujú a pýtajú sa ho, ktoré autá budú na predaj. Je to práve on, kto si dá so Šmolinkou pusu. V hre tak na jednej strane dochádza k súpereniu ale Šmolinka si zároveň vždy vyberie iné autíčko. Chlapci toto rozhodnutie rešpektujú a čakajú, kým si vyberie ich autíčko. Dochádza teda aj k vzájomnej spolupráci a rešpektovaniu ostatných hráčov.

16. Autoservis

Lucka a Pěťa si vezmú hračkársky pult a nástroje na opravu áut a hrajú sa, že budú opravovať autá. Jeden z chlapcov k nim príde a hovorí: „*Vy tady máte narváno!*“. Lucka odpovedá: „*Jo, a nikdo mi nepomáhá!*“. Po chvíli už majú prácu rozdelenú: Lucka je pri pulte a prijíma zákazníkov a Pěťa za pultom autá opravuje. Lucka upozorňuje Pěťu: „*Pěťo opravuj dneska je tu narváno!*“.

Keď príde jeden zo „zákazníkov“ a chce opraviť auto, tak Lucka nahnevane povie: „*Ježišmarjá, tohle auto ne! To mi bude trvat minutu!*“ (myslí tým, že jej to bude trvať dlho). Pěťa, ktorý opravuje autá má na hlave žltú prilbu. Lucka hovorí ostatným chlapcom, aby si išli dať opraviť auto. Jáchym jej odpovedá: „*My nechceme opravit auto, jenom vyměnit pneumatiky!*“ Lucka povie, že oni menia aj pneumatiky. Pěťa im akože vymení pneumatiky a chlapci s autom odchádzajú. Opravené požiarnické auto odchádza – vedie ho Ondra a zároveň napodobňuje zvuk sirény. Snaží sa s autom jazdiť čo najrýchlejšie. Potom Honza, Jáchym a Pěťa auto vylepšujú. Pěťa: „*Tohle auto bude tereňák, proto má tak vysoko kolečka.*“ Honza

mi príde auto ukázať a hovorí mi, že na aute sú strielačky. Potom sa vracia za chlapcami a každý si postaví z lega vlastné auto. Chlapci s autami jazdia po zemi ale aj lietajú.

Činnosť: Práca v automechanickej dielni

Úkon: Obsluha zákazníkov

Operácie:

- Prijímanie zákaziek (VK)
- Usmerňovanie a poháňanie opravára (VK, Sk)
- Informovanie zákazníkov o čase opravy (VK)

Úkon: Opravovanie áut

Operácie:

- Používanie ochrannej prilby (S)
- Poklepanie po autíčku náradím (JM)
- Vytváranie spoločnej predstavy o účele vylepšovaného autíčka (I, VK, Sk)
- Spoločné vylepšovanie autíčok (VK, JM, Sk)
- Pridávanie špeciálnych funkcií na autíčko (JM, K, I)
- Imaginárna výmena pneumatík (I, JM)
- Testovanie autíčok (JM)

Táto hra je hrou úkolovou a iluzívnou. Deti sa hrajú na opravovňu autíčok, kde imaginárne opravujú autíčka. Námetom hry je práca v autoservise. Obsahom hry je obsluhovanie zákazníkov, komunikácia medzi kolegami, oprava autíčok a výmena pneumatík. V tejto hre si deti explicitne nevymedzili a nedohodli sa na nich. Role vyplývajú z činnosti, ktoré začnú deti robiť a nemenia sa. Lucka je v roli obsluhy a Pét'a v roli mechanika. Hrové činnosti obsluhy sú prijímanie objednávky, komunikácia so zákazníkmi a koordinácia kolegu. Mechanik – Pét'a prijíma inštrukcie od Lucky a vykonáva servis áut. Pét'a svoju rolu upevňuje tým, že má na hlave konštruktérsku helmu.

V tejto hre je pekne zobrazená vzájomná komunikácia, spolupráca, organizácia práce. Všetko zdá sa funguje tak ako má aj bez toho, aby deti svoju činnosť plánovali. Autoservis má mnoho zákazníkov. Zdá sa, že deti viac baví hra pod určitým tlakom. Svojimi vyjadreniami Lucka zdôrazňuje, že nestíhajú aj keď im práca ide od ruky. Zaujalo ma, že na rozdiel od reality to, čo v hre trvá „minútu“ je Luckou považované za dlhý čas.

V rámci jednotlivých úkonov a operácií si deti museli rozdeliť herné úkony, komunikovať medzi sebou i so zákazníkmi, koordinovať pohyby, koordinovať oko a ruku, zapájať hrubú i jemnú motoriku, vytvárať rôzne scenáre z bežného života a používať predmety v prenesenom význame.

17. Autíčko z lega

Jáchym, Honza a Ondra si postavili auto z lega. Prichádza za nimi Pěťa a pýta sa: „*Co tady stavíte? Já se z toho picnu!*“ Jáchym mu odpovedá: „*Požárnícké auto a tady bude pejsek. Musím mu tam dát klec. A ve předu budou páničkové a ešte nemáme houkačku!*“ a pridáva na svoje auto „húkačku“ – kúsok lega. Potom Jáchym zakričí: „*Všichni nastupte, už odjíždí auto!*“ Honza, ktorý ešte dorába auto mu nahnevane odpovedá: „*Ne ještě nemůžou nastupovat!*“ Jáchym: „*Tak ještě nemůžete nastupovat, je tu zákaz, auto se musí opravit.*“ Ďalej naštvane hovorí: „*Tak co kdyby se to otevíralo tady!*“ Honza: „*Ne!*“ Jáchym: „*Já to na tebe kecnu!*“ Ondra po ňom ironicky opakuje. Jáchym: „*A už tě nechci vidět!*“ Ondra po ňom znovu opakuje. Jáchym: „*A už se s tebou nechci hrát!*“ Ondra opakuje. Jáchym: „*A Ondra si bude ve školce hrát sám!*“

Po prestávke kedy deti skákali na trampolíne sa Pěťa, Jáchym, Honza a Ondra k autíčku vracajú a znova ho skladajú a rozkladajú. Rozprávajú sa medzi sebou. Jáchym: „*V tom kamionu se bydlí. Tam bydlí pejsek a majitel tady v tom domečku.*“ Pěťa: „*A to je hasičský pes, když je v hasičském aute?*“ To začula pani učiteľka a hovorí: „*To je zachranařský pes, to když se dům zboří, tak ten pes zachraňuje.*“ Chlapci naďalej vylepšujú svoje autíčko. Na vrchol pripevnia ďalšie sedadlá a volanty. Podľa Pěťu tam majú počítač, dva volanty a nádrž.

Prichádza za nimi Lucka a hovorí: „*Já vám budu dělat sirénu!*“ a hovorí: „*Hoří, Hoří, parkoviště!*“ Pěťa tam príde hasičským autom a napodobňuje hasenie – otáča autom. Potom tam postaví psíka a hovorí: „*Musí očichat spaleniště. Pejsek oznámil, že tam ještě něco hoří.*“ A tak s autíčkom ide a znova hasí - jazdí autom a syčí pri tom. Potom tam znovu pošle psíka, ktorý povie, že je to už v poriadku. Pěťa mi hovorí: „*Když je něco hodně nebezpečné, tak ten požárník udělá tohle.*“ A lieta s figurkou. Pýtam sa: „*Takže on může létat?*“ Pěťa: „*Jo protože tam mají trysky!*“

Činnost: Záchranná akcia

Úkon: Stavba požiarneho autíčka z lega

Operácie:

- Výber materiálu (I, K, JM)
- Skladanie častí lega (JM, K, I)
- Dohody o autíčku (VK, Sk)
- Vytváranie spoločnej predstavy o účele autíčka (VK, Sk)
- Opisovanie jednotlivých častí autíčka a ich účelu (P, VK)
- Pridávanie požadovaných častí autíčka (JM)
- Zmeny a opravy autíčka (JM)
- Hádka o zmenách na autíčku (VK)
- Spoločné vylepšovanie autíčka (VK, JM, Sk)

Úkon: Jazda autíčkom

Operácie:

- Reakcia na poplach (S)
- Posúvanie autíčka po koberci k požiaru (JM, HM)

- Zvuková signalizácia (NK)

Úkon: Hasenie

Operácie:

- Jazdenie a otáčanie autíčkom (JM)
- Napodobňovanie zvuku hasenia požiaru (NK)
- Lietanie v prípade nebezpečenstva (I, K)

Úkon: zásah záchranárskeho psa

Operácie:

- Komentovanie toho, čo robí pes (VK)
- Očuchávanie spáleniska postavičkou psa (JM)
- Informovanie hasičov o pretrvávajúcom požiari (VK, Sk)
- Informovanie hasičov a uhasení požiaru (VK, Sk)

Táto hra je hrou konštrukčnou, úkolovou a iluzívnou. Deti si stavajú požiarnické auto z lega a zastávajú role požiarnikov. Námetom hry je konštrukcia hasičského autíčka a záchranná akcia. Obsahom hry je vylepšovanie autíčka, reakcie na poplach, jazda autíčkom, hasenie požiaru, využitie pomoci záchranárskeho psa. Chlapci zastávajú role konštruktérov auta a požiarnikov. Role vyplývajú z činností detí. Hrové činnosti v rámci role požiarnikov cesta k požiaru, hasenie a využívanie pomoci záchranárskeho psa. Hrové činnosti v roli konštruktérov sú stavanie a vylepšovanie autíčka. Zaujalo ma najmä dohadovanie deti o úpravách na autíčku. V hádke sa deti nebránili argumentami, ale odvolávali sa na autoritu, používali frázy pripomínajúce výrazy dospelých („*A už tě nechci vidět!*“) alebo sa snažili druhého zosmiešniť tým, že po ňom opakovali. V konverzáciách detí sa objavujú aj familiárne výrazy tiež používané najmä dospelými („*Já se z toho picnu!*“).

Už pri stavbe autíčka si deti vytvárali predstavu o jeho účele. Okrem požiarnikov v autíčku počítali aj s prítomnosťou psa. Pani učiteľka deťom potvrdila a priblížila funkciu záchranárskeho psa. Aj keď sa deti funkcie opísanej pani učiteľkou presne nedržali, pes mal následne v záchranných akciách dôležitú funkciu. Jeden z chlapcov okrem role požiarnika zastával aj rolu psa. V rámci nej hýbal s postavičkou psa a komentoval čo robí.

Táto hra predstavuje reálnu situáciu, avšak objavujú sa tu aj fantazijné prvky, ktoré môžu ochrániť požiarnika pred ohňom – figúrka požiarnika má trysky a lieta.

S chlapcami sa hralo aj jedno z dievčat. K hre chlapcov sa pridala spontánne a pri jazde požiarným autíčkom dopĺňovala zvukovú signalizáciu poplachu. Chlapci doplnenie hry bez problémov prijali. Každé z detí prispievalo k spoločnému cieľu hry, teda k záchranným akciám

požiarnikov, aj keď autíčko mohol tlačiť iba jeden z nich. Deti sa presúvali spolu s autíčkom, hru komentovali a vymýšľali nové scenáre.

V rámci jednotlivých úkonov a operácií si deti museli spoločne vytvoriť a upravovať predstavu o výslednom produkte, analyzovať priestor a jeho usporiadanie, zvoliť postup činnosti, koordinovať pohyby, koordinovať oko a ruku, zapájať hrubú i jemnú motoriku, spätne hodnotiť svoj produkt, komunikovať s ostatnými hráčmi, presadzovať si svoj názor, riešiť konfliktné situácie, vytvárať rôzne scenáre z bežného života i na základe svojej fantázie.

9. Súhrnná analýza

V predchádzajúcej časti sme videli, že hry s autíčkom môžu byť skutočne rôznorodé, a preto prostredníctvom nich môže dochádzať k rozvoju a precvičovaniu rôznych schopností. V tejto časti sa budem venovať trom hlavným oblastiam vývoja v predškolskom veku a budem sa snažiť reagovať na predom stanovené výskumné ciele. Jednotlivé operácie rozdelené podľa rozvíjaných oblastí uvádzam v prílohách tejto práce. Zároveň tam možno nájsť tabuľku výskytu operácií v jednotlivých oblastiach. Na základe počtu operácií, kládla hra s autíčkom najväčšie nároky na kognitívne procesy detí, nasledovala motorická oblasť a potom oblasť sociálna. Pri porovnaní jednotlivých dielčích oblastí najviac operácií rozvíjalo jemnú motoriku a nasledovala kognícia (viď. príloha č. 2).

9.1 Motorická oblasť

Všetky pozorované hry s autíčkom vyžadovali zapájanie hrubej i jemnej motoriky, koordináciu pohybov a senzomotorickú koordináciu. To je dané samotnou povahou hračky autička, s ktorou väčšinou deti jazdili po rôznych povrchoch a s tým spojené konštrukčné aktivity. Deti museli v hrách meniť svoje pozície, presúvať predmety, vynakladať silu pri posúvaní autíčok, súperiť medzi sebou v obratnosti a rýchlosti a vytvárať správnu stabilitu stavieb.

Motorika bola najviac precvičovaná práve v hrách obsahujúcich prvky pohybových (činnostných) a konštrukčných hier. Avšak dôležitú úlohu mala aj v jednotlivých imaginárnych situáciách, ktoré tiež k napĺňovaniu svojho príbehu vyžadovali rôzne presuny, zmeny pozície, úchopy, jazdy, lety, manévry a manipulácie s rôznymi predmetmi.

Hrubá motorika bola zapájaná pri jazdách či iných manévroch s autíčkami, v ktorých sa deti s autíčkom presúvali na rôzne vzdialenosti (po štvornožky, krokom či behom) a zaujímali rôzne pozície (v kľaku, v sede, v stojí). Zapájaná bola aj pri presunoch a prenášaní rôzneho materiálu (drevené a molitanové kocky, časti autodráhy a ciest), z ktorého deti s využitím jemnej motoriky vytvárali rôzne prístrešky, dráhy, cesty a mosty. Jemná motorika musela byť zapojená aj pri konštruovaní, vylepšovaní a opravách autíčok, pri manévrovaní a manipulácii s autíčkami, figúrkami a inými nástrojmi.

V neposlednom rade bolo v pozorovaných hrách nutné vnímanie a spracovanie podnetov z rôznych zmyslových orgánov a ich využitie k orientácii v priestore a koordinácii pohybov celého tela. To možno vidieť najmä v zložitých dopravných situáciách, ktoré deti v jednotlivých hrách vytvárali. V nich museli vnímať a vykonávať niekoľko činností naraz.

V hrách sa často objavovalo aj zámerné komplikovanie motorických aktivít, napríklad výberom najnebezpečnejšej cesty v hre Bludisko alebo roztáčaním spoluhráča v hre Kto chytí autíčko. Po tom, čo deti zvládli pôvodné herné úkony, začali si spetrovať priebeh hry a vytvárať si nové výzvy, ktoré sa snažili zvládnuť. To súvisí s Vygotského (2009) tvrdením, že hra vytvára zónu najbližšieho vývoja. Deti si tak v prostredí hry mohli skúšať svoje možnosti a testovať svoje limity. Komplikovanie prebiehalo aj v hrách, v ktorých deti vytvárali určitý príbeh. Do hry schválne pridávali nové prvky a zrýchľovali ju tak, aby na jednotlivé herné úkony a operácie nemali dostatok času. V hrách deti často vytvárali imaginárne stresové situácie, čo ich ale tešilo a zároveň motivovalo k rýchlejšim a lepším výkonom. Tieto zmeny boli do hier zavádzané spontánne ako výsledok rutiny v hre. Komplikovanie a zrýchľovanie hry môže súvisieť aj s teóriou optimálnej aktivačnej úrovne organizmu, podľa ktorej je príliš nízka i príliš vysoká aktivačná úroveň organizmu človeku nepríjemná. Deti sa v hrách začali nudiť, a tak si sami vytvárali nové podnety. Zdalo sa, že deti boli vo svojich hrách neúnavné a mali veľké množstvo energie a rôznych nápadov.

Záverom môžem zhodnotiť, že vo všetkých pozorovaných hrách si mali deti možnosť precvičovať hrubú a jemnú motoriku. Všetky operácie týkajúce sa rozvoja motoriky pozorované v jednotlivých hrách uvádzam súhrnne v prílohe mojej práce rozdelené do piatich kategórií – jazda s autíčkom, manévry s autíčkami (iné než jazda), manipulácie s figúrkami a inými predmetmi, konštruovanie ciest a autíčok a zmeny pozície hráčov. Možnosť rozdelenia motorických operácií do viacerých kategórií poukazuje na to, že samotná hra s autíčkom, tj. jazda a manipulácia s ním, je súčasťou komplexnej hernej motorickej činnosti.

9.2 Kognitívna oblasť

V mnohých hrách sme mohli pozorovať typický spôsob uvažovania detí predškolského veku. V niektorých pozorovaných hrách sa deti síce hrali spoločne, ale nevytvárali si žiadny plán a nekomunikovali spolu. Každý z hráčov tak mal svoje vlastné predstavy, ktoré sa líšili od predstáv ostatných detí. To je prejavom egocentrického myslenia, ktoré možno vidieť napríklad v situácii, kedy jeden chlapec považoval spoločnú stavbu za niečo úplne iné ako ostatní alebo pri rozmiestňovaní semaforov, ktoré vyústilo v plač jedného z chlapcov bez toho, aby ostatné deti vedeli, v čom je problém. Egocentrické myslenie bolo typicky v hrách zdrojom konfliktov či hádok v prípadoch, keď deti v hrách niečo zmenili a nezamýšľali sa nad tým, že ostatní hráči s tým nemusia súhlasiť. To možno vidieť napríklad v situácii, keď jeden z hráčov svojvoľne menil stavbu v hre Cesta bez súhlasu ostatných, ktorí proti tomu protestovali alebo keď chlapci spoločne konštruovali autíčko z lega a jeden z nich ho považoval za hotové, zatiaľ čo jeho

spoluhráč na ňom ešte pracoval. V iných hrách naopak deti dokázali koordinovať aj veľký počet hráčov, herných úkonov, operácií a pri tom vzájomne spolupracovať, rešpektovať sa a nasledovať spoločnú imaginárnu situáciu. Egocentrizmus v myslení bol v hre deťmi nezámerne prekonávaný tým, že sa v hrách stretávali s rozdielnou perspektívou a záujmami iných detí. Dôležitú rolu v pri prekonávaní egocentrizmu mala komunikácia. Oznamovaním nadchádzajúcich zmeny v hre a diskusiou s ostatnými hráčmi, ktorá niekedy vyústila až do konfliktov, deti zisťovali, že nie každý má rovnaký pohľad ako oni. Deti si svoje nápady museli obhájiť a argumentovať v ich prospech. V úkolových a iluzívnych hrách mali u ostatných detí úspech hlavne argumenty vyplývajúce z reálneho života. To je zreteľné napríklad z dialógu dvoch chlapcov v hre Autosalón:

„Ty tam prodáváš auta!“

„Ne, gummy!“

„Ne, tohle je značka auta!“

„No dobře, ale je to poslední výprodej.“

V pohybových hrách bol oceňované hlavne nápady, ktoré viedli ku vytváraniu nových výziev a komplikovaniu hry.

Presadzovanie rozdielneho názoru nie vždy prebiehalo na základe presvedčivej argumentácie. Často išlo skôr o kombináciu sily osobnosti daného hráča a rutiny v hre. Napríklad v hre Cesta, jeden z chlapcov presadzoval svoj názor takto: „Mám nápad. Celou tu dráhu zboříme a uděláme super, turbo. Já vám ukážu, co mám v plánu. Uděláme „okruh a v něm bude rybník.“ V niektorých prípadoch si deti svoj rozdielny názor presadili silou. Napríklad v hre Kto chytí autíčko sa dvaja chlapci nevedeli dohodnúť komu je autíčko určené, a tak ho jeden z nich vyhral silou. To však deťom zdá sa nevadilo, pretože tento zásah hru ďalej rozvíjal. Dôležité bolo, že ak sa deti chceli spoločne hrať, museli brať do úvahy aj názor ostatných a spolupracovať na spoločnom motíve – celi hry. Keď situáciu nedokázali vyriešiť spoločne, musela zasahovať pani učiteľka.

Hry detí sa postupne stávali prepracovanejšími a komplikovanejšími. Napríklad hra na letisko bola pôvodne zameraná len na vzlietanie lietadiel z dráhy, no postupne sa z nej stala hra zahrňujúca celý chod letiska. Deti si pravidlá svojich hier neurčovali explicitne na začiatku hry, ale vyplývali až v jej priebehu. V ich hrách bol kladený dôraz na imaginárnu situáciu alebo motorickú aktivitu, ktorú vykonávali. Pravidlá ich hier museli byť v úkolových a iluzívnych hrách podriadené imaginárnej situácii a tomu, aby mohla hra prebiehať. Preto napríklad deti v hre Letisko mohli na dráhe štartovať s autíčkami predstavujúcimi lietadlá ale z parkoviska na dráhu s autíčkom vstúpiť nemohli. Pravidlá teda neboli pevne dané v podobe, že autíčka nesmú

vstupovať na dráhu, ale vyplývali z imaginárnej situácie – autíčka predstavujúce lietadlá na dráhu vstupovať môžu, ale autíčka predstavujúce autíčka už nie. V pohybových hrách boli pravidlá tiež implicitné a podriadené cieľu činnosti, tomu aby si deti mohli precvičovať rôzne pohyby. Pozorované hry teda rovnako ako tvrdí Vygotskij (2009), obsahovali latentné pravidlá, podriadené imaginárnej situácii.

Každý z hráčov mohol do hry vnášať nové úkony. Aby však boli tieto návrhy v hre akceptované ostatnými deťmi, museli prispievať ku konštruktívnemu priebehu hry – k tomu, aby hra pokračovala, bola rozvitejšia, komplikovanejšia a tým aj zaujímavejšia. Tým, že deti do hry pridávali nové herné úkony, dochádzalo jednak k už spomínanému sprostovaniu hry, ale aj k väčším nárokom na kognitívne procesy dieťaťa. Deti museli vnímať a spracovávať podnety z rôznych zmyslových orgánov. Ďalej sledovať priebeh hry, herné úkony, komunikáciu ďalších hráčov a zvukové signály, ktoré hry sprevádzali. Získané informácie museli spracovať a vyhodnotiť tak, aby hra smerovala k naplňovaniu imaginárnej situácie alebo k spoločnému cieľu hry.

Pri hrách s autíčkom deti museli plánovať svoju činnosť, priebežne ju testovať, kontrolovať a upravovať podľa aktuálnych podmienok. To je viditeľné hlavne v rôznych konštrukčných úkonoch, pri ktorých mali predom stanovený účel a funkciu stavby. V týchto hrách si deti zároveň vytvárali individuálnu alebo spoločnú predstavu o výsledku, vhodne nakladali s dostupným materiálom a na základe nových podmienok sa vracali k predchádzajúcim krokom a upravovali ich. To možno vidieť napríklad pri stavbách ciest pre autíčka z rôznych častí, ktoré museli deti usporiadať tak, aby cesta plynule nadväzovala. Zároveň museli hospodáriť s vyvýšenými časťami, ktorých mali obmedzené množstvo, rozmiestňovať dopravné značenie podľa významu, hodnotiť herné kroky ostatných hráčov a nadväzovať na ne. Následne museli svoj produkt počas hry testovať a upravovať, napríklad, keď sa pri jazde s autíčkom dráha rozpájala alebo cesta nebola dostatočne komplikovaná. Spolu s motorickými úkonmi môžu tieto schopnosti rozvíjané v hre s autíčkom súvisieť s rozvojom predpokladov pre technické a prírodné vedy ako tvrdí B. Francis (2010).

Počas mojich pozorovaní deti vytvárali imaginárne situácie a používali predmety v prenesenom význame v pätnástich zo sedemnástich hier. Deti oddeľovali význam od objektu a používali predmety ako symboly. Rovnako ako uvádza Vygotskij (1976) sa deti v hre autíčkami oslobodzovali od situačných obmedzení bežného použitia predmetov a bežných činností s nimi. Kocky tak napríklad predstavovali cestu, autíčka lietadlá a lego semafor. Predmety v prenesenom význame potom deti využívali realizácii bohatých herných scenárov.

Imaginácia bola v pozorovaných hrách rozvíjaná aj prostredníctvom plánovania a vytvárania predstáv o výsledkoch konštrukčných hier. Tým, že mali deti predom stanovený účel stavby, museli svoju činnosť v hre plánovať a vytvárať si predstavy buď individuálne, alebo v interakcii so spoluhráčmi. Deti sa tak v pozorovaných hrách učili jednať na kognitívnej úrovni. Myslenie a imaginácia predchádzali ich herným činnostiam. Deti tak využívali ikonický spôsob reprezentácie podľa Brunera a boli schopné decentrácie podľa Piageta.

V hrách s autíčkami dochádzalo aj k rozvoju fantázie a kreativity. Väčšinu námetov svojich hier deti čerpali z bežného života a prepracovávali ich na základe svojich schopností a poznatkov. V hrách sa však objavovali aj najrôznejšie fantazijné prvky, deti napríklad hasičom pridávali špeciálne trysky, na základe ktorých mohli v nebezpečných situáciách lietať alebo keď na nich nepriateľ hádzal ohnivý kečup a špagety. Hra tak prechádzala od situácií založených na imitácii reality až po kreatívne úkony a operácie.

9.3 Sociálna oblasť

Ako som už uviedla, v hrách s autíčkom deti často vytvárali imaginárne situácie, ktoré mali rôzne námety a obsahy. Pozorované situácie možno rozdeliť do týchto tematických kategórií:

- stavby ciest pre autá, ich opravy a vytváranie dopravného značenia
- konštruovanie, vylepšovanie a opravy áut
- nákupy áut, jazdy autom do obchodu, autosalón
- simulácie dopravných situácií, parkovanie, dopravné nehody a poruchy autíčok
- práca na letisku, na benzínovej pumpe, v autoservise, práca odťahovacej služby, predajcu áut, hasičov a policajtov
- vojnová misia

Hry vyplývali hlavne z reálneho života a bežného použitia áut v spoločnosti. V prevažnej väčšine hier bola znázorňovaná práca a činnosti dospelých. Iba v hre na nákupy jeden z chlapcov predstavoval dieťa, ktorým aj skutočne je. Hra s autíčkom detí tejto triedy sa teda vzťahovala hlavne k životu a práci dospelých.

Deti do hier vnášali aj reálne zážitky zo svojho života. Jeden z chlapcov napríklad v hre Autosalón odmietol predávať motocykle, pretože sa na ňom zabil jeho strýc. V hre teda mohli rekonštruovať vlastnú skúsenosť a aktívne ju ovplyvňovať. Chlapec nepredáva motocykle, pretože nechce, aby sa zabili aj ďalší ľudia. Hra s autíčkom mala rovnako ako tvrdí Freud a Piaget aj terapeutickú funkciu, v ktorej chlapec mohol spracovávať traumatickú udalosť.

Deti v hrách s autíčkom stvárnili rôzne sociálne role. V ich hrách sa objavili role vodičov áut a autobusov, požiarnikov, policajtov, pilotov a ďalších pracovníkov letiska,

pracovníkov autoservisu, autosalónu, čerpacej stanice, odťahovej služby, konštruktérov rôznych stavieb a vojakov. Role boli buď stanovené deťmi explicitne niektorým z detí alebo vyplynuli z ich hrových činností. Napríklad výberom policajného autíčka získal chlapec rolu policajta, iný hráč sa zase kúpou autobusu stal jeho vodičom. Role mohli deti získať aj tým, že reagovali na situáciu, ktorá vyplynula z hry. Napríklad keď v hre došlo k dopravnej nehode, jeden z chlapcov prebral rolu pracovníka odťahovej služby. Deti sa následne snažili vykonávať činnosti typické pre danú rolu podľa toho, čo o nich sami vedeli, a zároveň na základe nových poznatkov, ktoré získali v herných interakciách s ďalšími deťmi i s pani učiteľkou. Deti si navzájom radili, aké činnosti sú v danej roli žiadané. Prostredníctvom preberania rolí si teda deti mohli uvedomovať činnosti, ktoré sú s danou rolou spojené.

Najčastejšie sa objavovali role spojené s určitým zamestnaním. Deti lákala najmä práca hasičov a policajtov, ktorých stvárnili vo viacerých hrách. K dispozícii mali policajné i hasičské autíčka, v jednej z hier si požiarnické auto stavali z lega, v hre Cesta zase záchranné autíčko predstavovalo bežné osobné autíčko, ktorého jazdu chlapec dopĺňal zvukom sirény. Radosť deti nachádzali v hrách na záchranné akcie. Zaujalo ma najmä to, že deti prácu hasičov a policajtov stvárnili z rôznych perspektív. Obsahy ich hier zahŕňali situácie dopravných nehôd, požiarov, volania o pomoc, prípravu potrebnej výbavy, jazdy sprevádzanej zvukovou signalizáciou záchranných vozidiel a samotný zásah. Hry boli stvárnované veľmi autenticky a deti ich rôzne prepracovávali a znovu opakovali s iným scenárom. Na základe rôznych variácií hry si deti mohli uvedomovať celý systém súvisiaci s prácou policajtov a požiarnikov. Napríklad nutnosť ich spolupráce, zásahy pri požiaroch aj autonehodách, dopravné pravidlá pri stretnutí sa so záchrannými vozidlami.

Podobné to bolo aj v rámci rolí vodičov rôznych áut pri stvárnovaní dopravných situácií. Deti kládli dôraz najmä na dodržiavanie dopravných predpisov. V hrách často používali dopravné značenie, ktoré mali v hračkárskej podobe alebo ho našli na koberci s cestami či vyrobili z lega. Značenie potom umiestňovali na cesty podľa významu, ktorý mu pripísali. Aj v situáciách keď nevedeli, čo daná značka znamená sa dohodli na jej význame a v hre ju používali. S rolou vodiča bola teda úzko spojená tendencia k zaoberaniu sa dopravnými pravidlami. O pravidlách cestnej premávky sa deti v hrách vzájomne informovali a upozorňovali sa na ne, aby zabezpečili, že ich budú všetci dodržiavať. Jeden z chlapcov napríklad ostatné deti poučil o tom, že sa musia uhnúť, keď prechádza záchranné vozidlo, alebo že nemôžu parkovať na miestach vyhradených pre osoby s postihnutím. Pravidlá hier s autíčkami teda často vyplývali z reálnych pravidiel cestnej premávky, ktoré do nich deti vkladali.

Do hier detí zasahovala aj pani učiteľka. Bolo tomu tak v situáciách, keď sa jej hry zdali nebezpečné alebo mohli viesť poškodeniu hračiek a v prípade konfliktov medzi deťmi. Pani učiteľka oceňovala hry týkajúce sa práce požiarnikov: „*Vy tam máte hasičskú stanicu? To musí byť ve městě, kdyby začalo hořet. To je moc dobrý nápad!*“. Možno aj preto boli u detí tieto hry veľmi obľúbené. V niektorých hrách pani učiteľka vstupovala aj do obsahu hier. Inovácie hier, ktoré deťom navrhla boli deťmi vždy prijaté. Ukazuje sa tu rešpekt detí k autorite, ktorej nápady automaticky preberali. Napríklad v hre Doprava na moste pani učiteľka chlapcom vnukla celý námet hry tým, že ich stavbu prirovnala k pražskému mostu. Chlapci hneď začali jej predstavu realizovať.

V hrách s autíčkom medzi deťmi dochádzalo k vzájomnému súpereniu. Súperenie bolo v ich hrách konštruktívnym prvkom, ktorý hru ďalej rozvíjal. Napríklad v hre Letisko sa piloti lietadiel snažili pristávať tak, aby pozemní pracovníci nemali dostatok času na vykonanie svojej práce. Rovnako tomu bolo aj v hrách Kto chytí autíčko a Vojnová misia, kde proti sebe súperili dve dve skupiny hráčov. Súperenie v hre bolo ďalším prvkom už spomínaného spetrovania a komplikovania hry, ktoré deti oceňovali a bavilo ich. Súperenie v hre neprekážalo, naopak prispievalo k jej ďalšiemu rozvoju a vytváralo napätie, ktoré bolo pre deti príťažlivé.

Aby však hra ako celok mohla prebiehať, bola nutná aj spolupráca a rešpektovanie pravidiel, ktoré je podmienkou každej súťaže. Vzájomná spolupráca, sa v určitej podobe objavovala vo všetkých pozorovaných hrách. V úkolových a iluzívnych hrách spolupráca prebiehala spoločným podieľaním sa na realizácii určitej imaginárnej situácie. V hrách pohybových mohlo na základe spolupráce dochádzať k spoločnému precvičovaniu si rôznych pohybov, čo bolo motívom a cieľom celej hry. Napríklad v hre Kto chytí autíčko chlapci striedali komu autíčko pošlú, aby boli do hry zapojení všetci hráči.

V herných interakciách deti po sebe často opakovali či už jednotlivé operácie alebo výroky. Môžeme to vidieť napríklad v hre Kto chytí autíčko pri roztáčaní spoluhráčov alebo pri lákaní hráčov na autíčko použitím rovnakej repliky: „*Ty už to autíčko nechceš?*“ To súvisí aj so zavádzaním nových úkonov do hry. To čo vykonal jeden hráč po ňom často opakovali ostatní, až sa daný úkon stal plnohodnotnou súčasťou hry. V hre kto chytí autíčko to bolo napríklad roztáčanie spoluhráčov. V hre Dopravná situácia na moste jeden z chlapcov omylom nabúral autíčko, čo malo vplyv na rozvoj hry – príjazd záchranných vozidiel, práca pre odťahovú službu i opravára. Následne už deti vytvárali kolízie naschvál a stali sa ustáleným herným úkonom.

V interakciách detí mala dôležitú rolu komunikácia. Ako som uviedla v predchádzajúcej časti, prostredníctvom komunikácie mohli deti plánovať svoju činnosť

spoločne s ostatnými deťmi a zavádzať nové herné úkony. Vo väčšine hier deti svoje úkony komentovali, vzájomne diskutovali a hry dopĺňali o rôzne zvukové efekty. Prostredníctvom komunikácie v hrách si deti vzájomne predávali rôzne poznatky o význame niektorých arbitrárne daných znakov, o dopravných predpisoch a spôsoboch správania sa v sociálnych roliach. V hrách dochádzalo medzi deťmi k vzájomným diskusiám o jej priebehu a zmenách. Deti si tak v interakciách s rovnocenným partnerom mohli precvičovať vyjadrovanie nesúhlasu, iného názoru a vysvetliť svoj názor. Deti sa tak jednak učili rešpektovať odlišný pohľad druhých a zároveň si osvojovali nové komunikačné schopnosti. Prostredníctvom verbálnej i neverbálnej komunikácie dopĺňali aj role, ktoré v hrách zastávali. Používali výroky a spôsoby komunikácie typické pre predstaviteľov určitej role. Časté bolo napríklad vykanie v kontakte s cudzími ľuďmi, napríklad v hre Bludisko, kde chlapec v roli pracovníka čerpacej stanice vykval svojim zákazníkom. V hre Autosalón zase predavač prezentoval autíčka, ktoré predával, podobne ako skutočný predavač: „*Máme dva druhy lesných aut, jsou zelené.*“, „*Tak si kupujte lidičky!*“. V neverbálnej rovine to bolo napríklad naznačenie výmeny peňazí pri nákupe autíčka.

Hry s autíčkami pre deti vytvárali aj priestor k vzájomnému porovnávaniu sa. K tomu dochádzalo hlavne v pohybových hrách. Aj keď hra nemala formu súťaže, hráči svoje výkony hodnotili a chceli, aby ich výkony videli aj ostatní hráči a boli ocenené, čo potvrdzujú napríklad repliky ako: „*Viděl jsi jak jsem to odpálil?*“. Vzájomné porovnávanie má potom vplyv na sebahodnotenie, sebaobjatie a identitu dieťaťa.

V mojom pozorovaní sa potvrdilo, že hry s autíčkami preferujú najmä chlapci, ktorí boli hlavnými aktérmi vo všetkých sedemnástich hrách. V rámci hier s autíčkami sa často objavovali aj hry konštrukčné, ktoré sú taktiež považované za typicky chlapčenské hry.

Pre väčšinu hier platila typická tendencia predškolákov k genderovej segregácii. Tá mohla byť posilnená aj prevahou chlapcov v triede. Dievčatá sa väčšinou zdržovali spoločne pri stoloch s pani učiteľkou. V hrách sa neobjavila žiadna situácia, v ktorej by sa s autíčkami hrali len dievčatá, ale v niekoľkých hrách sa dievčatá pridali k hre chlapcov alebo naopak. Počas mojich pozorovaní sa takto do hier s autíčkami zapojili tri dievčatá v štyroch hrách (Šmolinka si kupuje autíčko, Autoservis, Hra na hasičov a Autíčko z lega). V dvoch z týchto hier sa dievčatá aktívne hrali s autíčkami – v autoservise Lucka prijímala autíčka na opravu a predávala ich ďalej automechanikovi a v ďalšej hre si Veronika ako Šmolinka kupuje autíčko, ktoré ju odvezie domov. V oboch týchto hrách dievčatá zastávali role typickejšie pre ženy. V ďalších dvoch hrách dievčatá plnili iba sprievodnú funkciu. V hre na hasičov Nikolka s Luckou

predstavovali obyvateľov horiaceho domu, ktorí volali na pomoc chlapcov na hasičskom aute. V hre Autíčko z lega Lucka vytvárala chlapcom s hasičským autom zvukovú signalizáciu.

Hra s autíčkom v podaní dievčat v mojich pozorovaniach bola vykonávaná v zastúpení figúrok (obyvateľov domu a Šmolinky) alebo hrou na pracovníčku v autoservise. V hre dievčat mali teda autíčka skôr sprievodnú funkciu. Chlapci v pozorovaných hrách väčšinou stvárňovali rôzne zamestnania, hrali na vodičov áut, požiarnikov, policajtov alebo nachádzali radosť v pohybových hrách bez imaginárnych situácií.

Ako už bolo uvedené v teoretickej časti chápanie genderovo typického správania je v predškolskom veku rigidné a stereotypné. Deti sa snažia správať podľa toho, ako si predstavujú správne správanie príslušníkov svojho pohlavia. V hre na nákupy došlo medzi dvomi chlapcami k rozdeleniu rolí maminky a dieťaťa. Chlapec, ktorý mal maminku v hre stvárňovať túto rolu odmietal so slovami „*Ale já jsem kluk!*“. Ani jedného z chlapcov však nenapadlo, že by mohol predstavovať rolu otca dieťaťa. Chlapci chápu ako komplementárnu k roli dieťaťa rolu matky a nie otca. Situáciu vyriešili tak, že sa dohodli, že chlapec bude maminku predstavovať iba „akože“, teda v prostredí hry. Hra chlapcov bola teda ako tvrdí Callois (1998) vyčlenená z reálneho sveta a ich správanie bolo genderovo flexibilnejšie ako v realite.

Silný genderový stereotyp sa objavoval v hre o Šmolinke, kde chlapci vystupujúci ako odborníci na autá radia bezbrannej a neznalej Šmolinke s výberom auta. Tá sa sama do obchodu nevie dostať a musia ju tam odvážať chlapci na svojich autíčkach. Chlapci vzájomne súperia, koho z nich (ktoré autíčko) si Šmolinka vyberie a bojujú o jej priazeň. Najaktívnejší z chlapcov svoju prevahu demonštruje tým, že si jeho autíčko dá so Šmolinkou pusú. V druhej hre na hasičov sú Nikolka s Luckou opäť v pozícii vyžadujúcej pomoc, tentokrát musia chlapci bezbranné dievčatá zachraňovať z horiaceho domu.

10. Diskusia záverov

Môj výskum vychádza z prístupu psychológie činnosti, podľa ktorej je hra vedúcou činnosťou vývoja predškolských detí. Vedúca činnosť vývoja je činnosť, prostredníctvom ktorej dochádza k najdôležitejším zmenám v psychike človeka. Ja som sa snažila zistiť akým spôsobom môže viesť vývoj v predškolskom veku konkrétne hra s autíčkom. K analýze pozorovaných hier som sa inšpirovala Leont'jevovým rozčlenením činnosti hry na dielčie komponenty úkony a operácie. Predpokladala som, že rozčlenenie hry na menšie jednotky mi umožní nahliadnuť na schopnosti, ktoré sú v hre s autíčkom rozvíjané. Následne som jednotlivým operáciám priradila oblasť, ktorá nimi môže byť rozvíjaná. Tieto oblasti sa samozrejme často prekrývali, pretože mnohé operácie vyžadovali zapojenie rôznych schopností.

Pri rozčleňovaní hier na menšie jednotky som vychádzala z Leont'jevových definícií úkonov a operácií. Avšak niekedy bolo pre mňa ťažké medzi nimi rozlišovať hlavne kvôli častým zmenám v hrách detí. Leont'jev (1978) však sám uvádza, že činnosť je charakterizovaná neustálymi transformáciami týchto jednotiek. Činnosť môže stratiť motív, ktorý ju vyvolal a tým sa premení na úkon a naopak úkon sa môže stať činnosťou – to znamená vyvolať motív. Snažila som sa teda vymedziť všetky jednotky, ktoré hry obsahovali pred aj po zmenách. To niekedy viedlo k tomu, že v rámci jednej hry uvádzam viac než jednu činnosť. Viac činností sa objavuje aj v hrách, kde deti medzi sebou súperili v dvoch skupinách a každá zo skupín vykonávala inú činnosť.

Analýzu hier som robila na základe svojich záznamov z pozorovaní voľných hier detí. Aj keď som sa v priebehu pozorovaní snažila zaznamenať herné interakcie čo najpodrobnejšie, v niektorých hrách by som pre analýzu uvítala ešte podrobnejší záznam. To by mi umožnilo podrobnejšie analyzovať jednotlivé transformácie medzi jednotkami hry. Pre ďalšie výskumy by som odporúčala nahrávať hry detí na kameru, i keď to by taktiež mohlo ovplyvniť atmosféru v triede, interakcie a hry.

Zároveň aj o priradovaní oblastí, ktoré sú v jednotlivých operáciách rozvíjané by sme mohli polemizovať. Snažila som sa oblasti priradovať podľa toho, čo som u detí reálne pozorovala a s čím daná operácia primárne súvisela. Je jasné, že napríklad percepcia či určitý spôsob vyhodnotenia situácie je potrebný v rámci celej hry a teda vo väčšine operácií, ja som však tieto rozvíjané oblasti pridávala len operáciám, ktoré primárne vyžadovali percepciu či kogníciu.

Na základe analýzy hier som zistila, prostredníctvom akých činností, úkonov a operácií v hrách detí s autíčkom, dochádza k rozvoju v motorickej, kognitívnej i sociálnej oblasti. Všetky oblasti boli rozvíjané spoločne a navzájom sa ovplyvňovali. Najväčší nárok kládli hry s autíčkom na kognitívnu oblasť, pretože najviac operácií sa týkalo práve tejto oblasti. Z jednotlivých dielčích funkcií bola najviac rozvíjaná jemná motorika. Dôležitú úlohu pre rozvoj všetkých troch oblastí malo v pozorovaných hrách najmä komplikovanie herných situácií deťmi. Deti často do svojich hier pridávali nové pravidlá, úkony a operácie ako výsledok rutiny v hre. To malo za následok zvyšovanie nárokov na ich schopnosti. Deti nachádzali uspokojenie v tom, že si vytvárali nové výzvy, ktoré sa snažili prekonať. Čím komplikovanejšia bola štruktúra hry, tým väčší bol priestor pre precvičovanie a rozvoj schopností a zdalo sa, že deti tým hra aj viac baví. Môžem teda potvrdiť tvrdenia Vygotského (2009) i Leont'jeva (1966), že hra vytvára zónu najbližšieho vývoja, v ktorej sa deti pohybujú za aktuálnou úrovňou svojho výkonu.

V pohybových hrách si deti testovali svoje motorické schopnosti a porovnávaním sa motivovali k lepším výkonom. Na základe pridávania nových úkonov a zrýchľovania hry rozvíjali hrubú i jemnú motoriku, rýchlosť a presnosť prevedenia jednotlivých úkonov, koordináciu pohybov, senzomotorickú koordináciu a orientáciu v priestore.

V kognitívnej oblasti dochádzalo prostredníctvom interakcií v hrách k prekonávaniu egocentrického myslenia typického pre predškolský vek. Deti sa v herných interakciách stretávali s odlišným názorom a predstavami ostatných hráčov, ktoré museli zohľadňovať. Primárne bolo to, aby hra mohla prebiehať ďalej, a tak sa museli nejakým spôsobom dohodnúť, presvedčiť druhého, ustúpiť mu či zvíťaziť silou. Deti tak rozvíjali svoje sociálne schopnosti: komunikáciu, spoluprácu a súperenie spôsobom, ktorý bol v hre prijateľný a ďalej ju rozvíjal. Napríklad zvíťazenie silou bolo v hre konštruktívnym prvkom, pretože viedlo k zmene a rozvoju hry.

Na základe vytvárania imaginárnych herných situácií, v ktorých deti používali predmety a činnosti v prenesenom význame dochádzalo k rozvoju kognitívnych procesov, hlavne myslenia, imaginácie a fantázie. Ako tvrdí Vygotskij (2009) dochádzalo k vývoju kognitívnych procesov smerom k dekontextualizácii. To znamená, že ich myslenie nebolo viazané na konkrétny predmet a činnosť, ale deti na základe fantázie vytvárali a pripisovali predmetom nové významy, to znamená vytvárali a používali symboly. Deti zároveň museli spracovávať informácie z rôznych sensorických oblastí, plánovať svoju činnosť, vytvárať si predstavy o výsledkoch. V rámci hry medzi deťmi dochádzalo aj k vzájomnému učeniu

a predávaní rôznych poznatkov. Najčastejšie boli poznatky o dopravných predpisoch a činnostiach nutných pre stvárňovanie určitej sociálnej role.

V sociálnej oblasti sa deti prostredníctvom hier učili vzájomne spolupracovať. V námetoch hier s autíčkami sa objavovali rôzne situácie z reálneho života. V ich hrách boli stvárňované najmä role dospelých ľudí. To korešponduje s El'koninovým (1983) tvrdením, že predmetom hry v predškolskom veku je dospelý človek, jeho činnosť a systém vzťahov. Deti v mojom výskume si prostredníctvom spoločných herných interakcií a zásahov pani učiteľky osvojovali činnosti a systém vzťahov, ktoré sú typické pre rôzne sociálne role. Najčastejšie preto deti stvárňovali zamestnania, v ktorých sú bežne využívané automobily. Oblúbenými námetmi boli dopravné situácie a záchranné akcie hasičov a policajtov. Svoje hry deti dopĺňali verbálnou i neverbálnou komunikáciou typickou pre predstaviteľov danej role. Zaujímavé bolo, že deti svoje hry prepracovávali z rôznych perspektív a zahŕňali skutočne celý systém vzťahov v danej sociálnej roli. Tak prostredníctvom hier v interakcii s ďalšími deťmi i pani učiteľkou dochádzalo k rekonštrukcii a interiorizácii či prisvojovaniu typického správania sa v jednotlivých sociálnych roliach. K tomu deťom slúžili autíčka v roli psychologického nástroja.

Podľa Vygotského (2009) sú v pravidlá v hrách detí predškolského veku v latentnej podobe a prevláda imaginárna situácia. Tak tomu bolo aj v mojom výskume. Deti si pravidlá svojich hier nevymedzovali explicitne, ale vyplývali v priebehu hry z činnosti alebo role, ktorú deti stvárňovali. S nadsázkou by sa dalo povedať, že pravidlá neboli dôležité až do chvíle, než ich niekto porušil. Ak niekto narušil priebeh hry alebo nespupracoval s ostatnými, boli mu pravidlá objasnené druhými deťmi alebo dochádzalo ku konfliktom medzi nimi. Pravidlá boli podriadené imaginárnej situácii v hre. Deti do hier mohli vnášať nové prvky a zmeny, a tým vlastne porušovať pôvodné pravidlá a meniť celú hru. Dôležité však bolo, aby nové prvky zapadali do imaginárnej situácie alebo ju ďalej rozvíjali. V mojom výskume sa objavili aj hry, v ktorých k vytváraniu imaginárnej situácie nedochádzalo. V nich podobne ako v hrách úkolových či iluzívnych bola podstatná samotná herná činnosť a vítaná bola každá inovácia hry, ktorá viedla k jej ďalšiemu rozvoju či k vytváraniu nových výziev.

V mojom výskume sa potvrdilo genderovo polarizované myslenie typické pre predškolský vek. Autíčka preferovali chlapci a v hrách detí väčšinou dochádzalo ku genderovej segregácii. Dievčatá, ktoré sa hier s autíčkom účastnili, používali autíčka skôr ako sprievodné predmety v hrách na niečo. V hrách chlapcov bola naopak jazda a manipulácia s autíčkami spolu s konštrukčnými aktivitami ich hlavnou náplňou. Tieto výsledky mohli byť ovplyvnené výberom triedy, v ktorej výskum prebiehal. Kvôli tomu, že v triede bola nadpolovičná prevaha

chlapcov, väčšinu herných aktivít v triede, nielen hry s autíčkami, viedli práve oni. To mohlo mať vplyv aj na to, že sa mi nepodarilo uskutočniť svoj pôvodný zámer – porovnávanie hier s autíčkom a hier s bábikou.

Ako som už uviedla, moja práca mala byť pôvodne zameraná na porovnávanie hier s bábikou a s autíčkom. Aj napriek upozorneniu pani učiteľky, že deti sa často s bábikami nehrávajú som do výskumu vstupovala s týmto zámerom. Keď sa však ani po polovici mojich pozorovaní neobjavila ani jediná hra s bábikami, zvažovala som aký postup ďalej zvolím. Do úvahy prichádzala možnosť, pokúsiť sa hry s bábikami u detí podnietiť. Túto možnosť som však zamietla, pretože si myslím, že by tak dochádzalo k ovplyvňovaniu námetu i priebehu hry. Preto som sa rozhodla venovať iba hrám s autíčkom. To mi umožnilo do hĺbky analyzovať sedemnást' pozorovaných hier s autíčkami.

K analýze dát som pôvodne plánovala využiť aj rozhovory s deťmi. V nich som chcela lepšie porozumieť hrám, ktoré deti často hrávajú a zistiť, ako sa líšia herné aktivity doma a v materskej škole. Rozhovory, ktoré som spravila sa mi však nezdali pre účel mojej práce tak prínosné ako pozorovania, a tak som sa ich rozhodla v analýze nepoužiť. To mohlo byť dané mojím nevhodným výberom otázok alebo stručnosťou odpovedí detí. Ak by som výskum robila znovu, zvolila by som rozhovory s deťmi po každej z konkrétnych hier, ktoré som sledovala. Tak by nedošlo k narušeniu priebehu hier a zároveň by som mohla lepšie porozumieť konkrétnym hrám, ktoré som analyzovala. Otázne však je, či by deti dokázali spätne vysvetľovať postupy, ktoré v hre vykonali, keďže v tomto veku podľa Piageta (1999) ešte typicky nie sú schopné reverzibility.

11. Záver

V tejto práci som skúmala hru s autíčkom predškolských detí z pohľadu psychológie činnosti. V reakcii na myšlienku, že hra je vedúcou činnosťou vývoja v predškolskom veku som sa snažila zistiť aké schopnosti môžu byť precvičované a rozvíjané v hre s autíčkom. Zameriavala som sa hlavne na oblasť motoriky, kognície a sociálnu oblasť.

Na základe analýzy a interpretácie získaných dát som zistila aké činnosti, úkony a operácie deti v hrách s autíčkom vykonávajú. To mi umožnilo určiť akým spôsobom sú jednotlivé oblasti v hre rozvíjané. Zistila som, že v hre s autíčkom deťom umožňuje rozvoj hrubej i jemnej motoriky, koordinácie pohybov, senzomotorickej koordinácie a orientácie v priestore. Zároveň prostredníctvom nej dochádza k rozvoji v myslení, imaginácie, fantázie a kreativity. Deti si v interakciách v hre vzájomne predávali informácie týkajúce sa pravidiel cestnej premávky a rôznych zamestnaní, v ktorých sú využívané autíčka. Deti si na základe stvárňovania rolí dospelých osvojovali systémy činností a vzťahov, ktoré sú s konkrétnou rolou spojené. V hrách s autíčkom to boli role vodičov áut, policajtov, hasičov, role týkajúce sa konštruovania a opravy ciest, práce na letisku a predaja a opráv autíčok. Deti vo svojich hrách rekonštruovali najmä situácie bežného života, niekedy to však boli aj fiktívne príbehy založené na fantázii.

Zistila som, že v hrách s autíčkom sa vytvárala zóna najbližšieho vývoja na základe komplikovania a zrýchľovania hry deťmi, vzájomného súperenia, porovnávania sa a vytvárania určitého herného napätia. Po tom čo sa deti určitý čas hrali jedným spôsobom, vytvárali si v hre nové výzvy, ktoré sa snažili naplniť. Tým sa v ich hrách zvyšovali nároky na schopnosti detí.

Pravidlá v hrách pozorovaných detí boli v implicitnej podobe. Deti kládli dôraz na to, aby hra prebiehala. Pravidlá hier si väčšinou nevymedzovali explicitne, ale vyplývali z role, ktorú stvárňovali alebo z činnosti, o ktorú sa pokúšali.

Autíčko je bežne považované za typickú chlapčenskú hračku. Aj v mojom výskume sa potvrdilo, že s autíčkami sa častejšie hrajú chlapci. Ak sa s autíčkom hrajú dievčatá, autíčko ma zväčša iba sprievodnú rolu. Aj keď sa s hrami s autíčkom často spájalo konštruovanie rôznych stavieb alebo technických prvkov autíčka, objavovali sa aj bežné denné činnosti.

Pri realizácii tejto práce som sa toho veľa naučila, či už o hre v predškolskom veku alebo o prístupe psychológie činnosti. Poznatky o hre vychádzajúce z psychológie činnosti sú nadčasovo platné, čo sa potvrdilo aj v mojom výskume. Z dostupných zdrojov sa zdá, že môj výskum je jedným z prvých pokusov o prenesenie analýzy činnosti na konkrétne hry. Myslím

si, že rozloženie herných činností na menšie jednotky je vhodným spôsobom k zisťovaniu rozvoja konkrétnych schopností a k uvedomeniu si dôležitosti vývojovej úlohy hry v detskom veku. Som rada, že som mala možnosť vyskúšať si vlastný empirický výskum s predškolskými deťmi, na základe ktorého som získala nové skúsenosti a poznatky o psychickom vývoji v tomto období. Pre ďalšie výskumy by som navrhovala porovnanie hier s autíčkom s inými hračkami hračiek. Zaujímavé by mohlo byť aj zameranie sa na rozdiely medzi hrami s reálnymi autíčkami a hrami kde autíčka predstavujú iné predmety.

12. Zoznam použitej literatúry

1. ATKINSON, R. L. *Psychologie. 2.*, aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8640-3.
2. BORECKÝ, V. *Světy hraček*. Praha: Mona, 1982. Knihovnička Vlasty. ISBN 59-244-79.
3. CAILLOIS, R. *Hry a lidé: maska a závrať*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. ISBN 80-902-4822-5.
4. DUNCAN, R. M., TARULLI, D. Play as the Leading Activity of the Preschool Period: Insights from Vygotsky, Leont'ev, and Bakhtin. *Early Education* [online]. 2003, vol. 14, issue 3, s. 99-123 [cit. 2014-12-07]. DOI: 10.1002/9781444311006.ch6.
5. ELKONIN, D., B. *Psychológia hry*, Bratislava: SPN, 1983.
6. FIXL, V., OPRAVILOVÁ, E. *Současná hračka.*, Praha: Odeon, 1979.
7. FRANCIS, B. Gender, toys and learning. *Oxford Review of Education*. 2010, 36(3): 325-344. DOI: 10.1080/03054981003732278. ISSN 0305-4985. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03054981003732278>
8. GALPERIN P. J. *Výber z diela*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1980.
9. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-686-5.
10. JANOŠOVÁ, P. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9.
11. KLUSÁK, M. *Morální vývoj školáků a předškoláků: paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2325-2.
12. KLUSÁK, M., KUČERA, M. *Dětské hry: Games*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1758-9.
13. KOŽÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.
14. KOZULIN, A. *The concept of activity in Soviet psychology*. In: DANIELS, H. *An introduction to Vygotsky*. New York: Routledge, 1996. ISBN 04-151-2865-X.
15. KREJČÍŘOVÁ, D., LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie. 2.*, aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyche (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
16. KUBÁTOVÁ, H., ZNEBEJÁNEK, F. *Základy sociologie. 2.vyd.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-1874-2.

17. LEONŤJEV, A.N. *Problémy psychického vývoje*. Praha : SPN, 1966.
18. LEONŤJEV, A.N. *Činnost, vědomí, osobnost*. Praha : Svoboda, 1978.
19. MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry*. Panorama, Praha 1978.
20. MILLER, C. L. *Qualitative differences among gender-stereotyped toys: Implications for cognitive and social development in girls and boys*. *Sex Roles*. 1987, 16(9-10): 473-487. DOI: 10.1007/BF00292482. ISSN 0360-0025. Dostupné z: <http://link.springer.com/10.1007/BF00292482>
21. MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V. *Hra a hračka v životě dítěte*. Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1980.
22. PIAGET, J. *Moral Judgement of the child*. 1st American edition. Preklad Marjorie Gabain. Glencoe: The Free Press 1948.
23. PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Vyd. 2., Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9.
24. PIAGET, J., INHELDER. B. *Psychologie dítěte*. Vyd. 4., Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-263-8.
25. PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6.
26. SMETÁČKOVÁ, I. *Sociální a kognitivní aspekty vývoje maskulinity a femininity v průběhu základní školy*. Praha, 2014. Habilitační práce. Univerzita Karlova v Praze.
27. SMETÁČKOVÁ, I. Kognitivní a behaviorální aspekty preference hraček z genderového hlediska. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2015, 49(3): 187-206
28. SOUKUPOVÁ, N. *Vědomí a svoboda: L.S. Vygotskij a jeho teorie lidské psychiky*. Vyd. 1. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2012. ISBN 978-80-7308-438-7.
29. STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8376-5.
30. THOROVÁ, K. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
31. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
32. VYGOTSKIJ, L. S. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. 1. vyd. Praha : SPN, 1976.
33. VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*.

Harvard Univ. Press. 1978. ISBN 978-067-4576-292.

34. VYGOTSKY, L. S., TAYLOR, M, SAMLI, A. C. Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology* [online]. 1990, vol. 28, issue 1, s. 1-23 [cit. 2014-12-07]. DOI: 10.7208/chicago/9780226660783.003.0001.
35. VYGOTSKIJ, L.S. Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *European Studies in the History of Science and Ideas. vol.8.: Undiscovered Vygotsky: Etudes on the pre-history of cultural-historical psychology*. Peter Lang Publishing. 1999. Dostupné také z: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1925/consciousness.htm>
36. VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Výbor z díla uspořádal, úvodním slovem a komentáři opatřil J. Průcha. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.
37. VÝROST, J. *Sociální psychologie. 2.*, vyd. Editor Ivan Slaměník. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-802-4714-288.

