

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Spontánní hra v předškolním centru pro děti ze sociálně znevýhodněného
prostředí

Spontaneous game in a preschool centre for children from socially
disadvantaged background

Anežka Nováčková

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Soňa Kořátková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Rok odevzdání 2023

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Spontánní hra v předškolním centru pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 9.7. 2023

Tímto bych chtěla poděkovat doc. PaedDr. Soně Kořátkové, Ph.D. za skvělé vedení mé bakalářské práce a za její pomoc. Dále bych také chtěla poděkovat ředitelce předškolního centra, která mi umožnila v centru plnit svou praktickou část.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá dětskou spontánní hrou v předškolním centru pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. Tato práce je rozdělena na dvě části, a to teoretickou a praktickou.

Teoretická část je zaměřena na spontánní, volnou hru u dětí od narození až po předškolní věk, tedy před nástupem do základní školy, na vymezení tohoto pojmu a jaký je přínos her pro děti. Dále se v teoretické části zabývám hrou dětí do tří let a hrou dětí od tří do šesti let a také popisem jednotlivých typů her, které děti v tomto věku provázejí. Součástí práce je také popis dětí, které jsou sociálně znevýhodněné – specifika osobnosti dítěte, podmínky pro integraci Romů apod.

V praktické části je představen výzkum, který se zabývá hrou dětí v předškolním centru pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. Je zde zvolena metoda pozorování se zaměřením na preferenci výběru her, na výběr hraček u chlapců a dívek, mladších a starších dětí.

KLÍČOVÁ SLOVA

spontánní hra, spontaneita, sociální znevýhodnění, předškolní věk, předškolní vzdělávání

ABSTRACT

The bachelor's thesis deals with children's spontaneous play in a preschool center for children from socially disadvantaged backgrounds. This work is divided into two parts, theoretical and practical.

The theoretical part is focused on spontaneous, free play in children from birth to preschool age, i.e. before entering elementary school, on the definition of this term and the benefits of games for children. Furthermore, in the theoretical part, I deal with the play of children up to three years of age and the play of children from three to six years of age, as well as a description of the individual types of games that accompany children at this age. The work also includes a description of socially disadvantaged children – the specifics of the child's personality, the conditions for Roma integration, etc.

In the practical part, research is presented that deals with children's play in a preschool center for children from socially disadvantaged backgrounds. The method of observation is chosen here, with a focus on the preference of the choice of games, on the choice of toys for boys and girls, younger and older children.

KEYWORDS

spontaneous game, spontaneity, social disadvantage, preschool age, preschool education

Obsah

Úvod	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Hra	9
1.1 Vymezení pojmu hra	9
1.2 Volná, spontánní hra	10
1.3 Znaky volné hry	12
2 Hra dětí v období prvních tří let	14
2.1 Vývoj hry	14
2.1.1 Hra v prvních 18 měsících	15
2.1.2 Vývoj dětské hry v 2. až 3. roce	15
2.1.3 Symbolická funkce	16
2.2 Hračka a její význam při využití ve hře	18
2.3 Motivace ke hře	19
2.4 Přínos her	19
2.4.1 Kognitivní rozvoj	22
2.4.2 Sociální rozvoj	23
2.4.3 Pohybový rozvoj	23
3 Hra v období tří až šesti let	25
3.1 Vývoj hry	25
3.2 Druhy her	25
3.2.1 Konstruktivní hry	26
3.2.2 Pohybové hry	27
3.2.3 Námětové hry	28
3.2.4 Fiktivní hry	29

3.2.5	Slovní hry	29
4	Sociální znevýhodnění.....	30
4.1	Podmínky pro integraci Romů.....	30
4.2	Specifika osobnosti dítěte	30
4.2.1	Vnímání	30
4.2.2	Myšlení.....	31
4.2.3	Volní jednání, emotivita a pozornost.....	31
4.3	Vzdělávání Romů	31
4.3.1	Mateřská škola.....	32
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	33
5	Cíle praktické části	33
5.1	Výzkumné otázky	33
5.2	Výzkumné metody	33
6	Předškolní centrum.....	34
7	Vlastní výzkumné šetření	35
7.1	Pozorování hry uvnitř	35
7.1.1	Pozorování vztahující se k prvnímu cíli	37
7.1.2	Pozorování vztahující se k druhému cíli.....	39
7.1.3	Pozorování vztahující se ke třetímu cíli	42
7.2	Pozorování hry venku	43
7.2.1	Pozorování vztahující se k prvnímu cíli	46
7.2.2	Pozorování vztahující se k druhému cíli.....	48
7.2.3	Pozorování vztahující se ke třetímu cíli	50
8	Shrnutí výsledků k výzkumným otázkám	51
9	Diskuze.....	53

Závěr.....	55
Seznam použitých informačních zdrojů	56

Úvod

Téma spontánní hry v předškolním centru mě velice zaujalo, neboť jsem v daném centru dva roky pracovala a často mi přišlo, že se hra dětí, které centrum navštěvovaly, velmi liší od běžné mateřské školy. Proto jsem se rozhodla psát bakalářskou práci na toto téma a zjistit, jak jejich hra reálně probíhá. Výhodou bylo, že jsem měla u výzkumného šetření klid na soustředěné pozorování jejich hry.

První část bakalářské práce zpracovává teoretické poznatky o spontánní hře dětí ve věku 0-6 let, popisuje vývoj hry, jednotlivé druhy her, hračku a její přínos, motivaci ke hře apod. Tím je připravováno teoretické východisko pro výzkumné zaměření na spontánní hru v praktické části.

Praktická část se zaměřuje na spontánní hru dětí, které navštěvují předškolní centrum, jehož cílem je poskytnout výchovně vzdělávací aktivity dětem, které pocházejí z rodin z vyloučených lokalit, v mém výzkumu Romové, a také dětem, které mají odlišný mateřský jazyk, tudíž jsou to děti, které žijí v nepříznivých sociálních podmínkách. Pro praktickou část jsou formulovány tři hlavní cíle, a od nich se odvíjejí výzkumné otázky, na které jsou metodou pozorování hledány odpovědi. První cíl se zaměřuje na zjištění, jaké hry děti preferují ve vnitřním prostoru a venku. Druhý cíl sleduje, zda si hrají děti převážně individuálně nebo více skupinově a jak to vypadá s genderově zaměřenou hrou. Třetí cíl bude zjišťovat soustředění na hru.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Hra

„Hra je starší než kultura: zvířata nečekala, až je lidé naučí, jak si mají hrát. Můžeme dokonce říct, že lidská civilizace nepřipojila k obecnému pojmu hry žádný podstatný znak. Zvířata si hrají právě tak jako lidé“ (Johan Huizinga, In Šimanovský, 2008, s. 21).

1.1 Vymezení pojmu hra

Jedná se o termín, který se běžně používá a přesto, že není jednoznačný, nezpůsobuje vážnější nesnáze v běžné komunikaci. U dětské hry se jedná o zcela jasnou kategorii lidské činnosti. Hra je dnes všeobecně uznávána jako hlavní a nejvýznamnější forma činnosti v raném období. Ovšem u dospělých je vymezení pojmu „hra“ poněkud složitější, jelikož v tomto případě se jako hry označují nebo se ke hrám přirovnávají různorodé činnosti. Jedná se o činnosti, které dospělí provádějí ve svém volném čase. Může se jednat o určitou formu rekreace jako jsou společenské hry a rekreační provozování sportovních her (Severová, 1982).

Hartl (1993) v Psychologickém slovníku uvádí, že hra je „jedna ze základních lidských činností“ (Hartl, 1993, s. 64). U dítěte je hra smyslovou činností, která je motivovaná především prožitky, je provázena pocity napětí a radosti. Hra má také pozitivní důsledky duševního zdraví (Hartl, 1993).

Hra je chápána jako specifická forma činnosti. Tuto činnost vykonávají lidé různého věku a v nejrůznějších kulturních podmínkách (Severová, 1982). Jako hru můžeme považovat činnost zaměřenou na jakýkoliv druh objektů. Dítě si může hrát s hračkami, s různými předměty, se zvířaty, s jinými dětmi nebo s dospělými. Hra se vyznačuje tím, že ji děti vykonávají, protože je baví. Ovšem za hru nepovažujeme činnosti, jako jsou například spánek, jídlo, pití, i když je dítě dělá spontánně, jelikož se jedná o činnosti uspokojující základní potřeby (tělesné, sociální, stimulační). Za hru tedy považujeme aktivity, které dítě dělá proto, že je chce dělat (Severová, 1982).

Šimanovský (2008) o hře uvádí, že hra se tu objevovala dříve než člověk moudrý a byla tedy součástí života všech národů, o kterých máme dochované záznamy. Johan

Huizinga, holandský univerzitní profesor, se fenoménem hry řadu let zabýval. Z jeho knihy *Homo ludens: o původu kultury ve hře* vychází vymezení pojmu „hra“ v sedmi aspektech. Jedná se o následujících sedm aspektů, které ve své publikaci zmiňuje také Šimanovský (2008):

Svobodná hra: Pokud hra není činností, kterou si jedinec svobodně zvolil a nemůže s ní kdykoliv přestat, mění se následně v absurdní činnost a již se nejedná o svobodnou hru.

„Hra není obyčejný, vlastní život, je vystoupením do dočasné sféry aktivity s vlastní tendencí“ (Šimanovský, 2008, s. 21). Znamená to, že už i dítě ví, co je skutečné a co je jen „jako“, tedy hra.

Uzavřená a ohraničená hra: Hra se od obvyklého života liší místem, časem a také dobou trvání. Hra má svůj vlastní průběh a smysl hry se nachází ve hře jako takové.

Opakovatelnost: Hru dítě může opakovat a jedná se o jednu z nejpodstatnějších vlastností hry a tím se odlišuje od reálného života.

Řád: Díky určitému řádu vnáší hra do zmateného světa určitou dokonalost, i když jen na určitou dobu.

„Hra spojuje a rozlučuje“ (Šimanovský, 2008, s. 21). Hra je plná rytmu a harmonie, okouzluje nás a díky hře dokážeme vyjadřovat i ty nejušlechtilejší vlastnosti.

Prvek napětí: Při hře dochází k častému střídání uvolnění a napětí. Napětí v nás evokuje pocit, že se nám něco „musí“ podařit, že něco „musíme“ zvládnout.

1.2 Volná, spontánní hra

„Spontaneita, schopnost projevat navenek svou přirozenost, jednat aktivně, z vnitřních, nikoli vnějších pohnutek; spontánní, přirozený, bezprostřední, náhlý, předem uvážený, ne vždy plně uvědomovaný“ (Hartl, 1993, s. 197).

Význam volné hry nelze nijak zlehčovat. Pojem volná hra znamená, že učitelka pouze sleduje děti při jejich volné hře, eventuálně zasáhne a ochotně pomůže. Za volnou hru tedy nepovažujeme společnou „práci“ všech dětí, kterou vede učitelka, nejedná se ani o zbytkový čas, ve kterém děti např. dodělávají pracovní činnost, kterou nestihly v předchozím dni (Caiatiová a kol., 1995).

Cílem mateřské školy je sjednocení „vyučování“ a hry. Ovšem nejedná se o „vyučování“ hrou. Sjednocení a celistvosti nedosáhneme tím, že z jednoho uděláme účel a z druhého prostředek. Nedosáhneme účelu „práce“ prostředkem „hra“. V okamžiku, kdy ze hry vytvoříme prostředek, bude hra degradována na „prostředek účelu“, ale úkol mateřské školy je rozvoj volné hry. Vzhledem k dnešní jednostrannosti prostředí by v mateřské škole měla mít volná hra přednost před „vyučováním“ (Caiatiová a kol. 1995).

Někteří autoři se shodují v tom, že dětská spontánní hra není dostatečně respektována. Caiatiová a kol. (1995) uvádějí, že spontánní hra je často podceňována, proto se děti často odnaučí hrát již před nástupem do mateřské školy. Hra je dětem často vytýkána, jedná se spíše o „vyučování“ dětí a tím vzniká první odpor k pozdějšímu učení, protože děti z vyučování nemají pozitivní, radostný prožitek jako z volné hry.

Srovnatelný názor má i Kořátková (2005), když uvádí, že volná hra je stále chápána jako něco nedůležitého, něco, co musí učitelka v mateřské škole organizovat. Proto se často stává, že se učitelka raději snaží čas, který by mělo dítě strávit volnou hrou, využít užitečněji pro rozvoj dítěte. A tak dochází k omezení času, který by dítě jinak strávilo spontánní hrou. Hra dítěte i obecně často nemá pro okolí žádnou hodnotu, není uznávaná, což dítě od dospělých kolem sebe vycítí. Tím dítě ztrácí vnitřní důvěru a jeho emocionální uspokojení z volné hry je opakovaně ohrožováno.

„Čas pro volnou hru je pro dítě do šesti let nezbytný. Dovoluje naplňovat jeho potřeby, zkušenosti, vědomosti, dovednosti, individuální tempo a zájmy, dětské vztahy a vzájemnost, která má nenahraditelnou hodnotu pro sociální citění“ (Kořátková, 2005, s. 16).

Volná hra je chápána jako činnost, „při které si dítě samo volí námět, záměr a chce spontánně cosi prozkoumávat, zkoušet, ověřovat, vytvářet. Volí si k tomu podle vlastního uvážení nebo podle dohody s dětským partnerem hračky, zástupné nebo doplňkové předměty, místo ke hře a jeho úpravu, role a způsob jejich ztvárnění, možnosti a podmínky pro souhrn s druhými“ (Kořátková, 2005, s. 16-17).

Pro děti je prostor pro volnou hru velice důležitý, jelikož při volné hře dochází k celkovému rozvoji dítěte, což je důležité si uvědomovat a prostor pro volnou hru

v mateřské škole vyhradit a brát ji vážně. Také je důležité věřit dětem, že si samy dokážou hrát a při hře se učit novým věcem. Pokud by dítě o volnou hru v předškolním věku již nejevilo zájem, samo nám tuto informaci sdělí. Bohužel se můžeme setkat s dětmi, které si samy (bez naší iniciativy) v mateřské škole nedokážou hrát. Může to znamenat, že je dítě nemocné, že žije ve světě, který mu nedovoluje si hrát, že má málo podnětů pro volnou hru. Také se může jednat o dominantně jednostranný podnět, jako je například televize. Tyto podněty dětem při větší míře používání ochromují spontaneitu, tvořivost, touhu hledat a objevovat (Kořátková, 2005).

1.3 Znaky volné hry

Hra je velice specifickou činností, která se vyznačuje určitými znaky. Tyto znaky hru odlišují od jiných činností (Suchánková, 2014). Významné znaky projevující se ve hře dětí jsou především spontánnost, radost, představivost, tvořivost, opakování, přijetí role a zaujetí (Kořátková, 2005), smysluplnost, samoúčelnost, sepjetí se skutečností (Oprailová, 2004), nejistota výsledků, řízenost pravidly, vážnost, vnitřní nekonečnost, dramatická a přítomnost (Neuman, 1998).

K jednotlivým znakům hry dodává Kořátková (2005) svá vysvětlení:

Spontánnost můžeme pozorovat v přirozeném, aktivním chování, v improvizaci dítěte. Do průběhu volné hry dítě samo poskytuje podněty a vymezuje si své cíle a záměry. Suchánková (2014) také uvádí, že při volné hře jednání vychází z vnitřní motivace dítěte. Samo si volí podmínky, hru dítě uskutečňuje dobrovolně.

Radost ze hry můžeme vyzorovat na výrazu tváře hrajícího si dítěte. Dítě se při hře usmívá, nahlas se směje, vyjadřuje radost, nadšení a spokojenost pomocí pohybů. Pro pozorovatele mohou být tyto projevy bez vnější viditelné příčiny. U dětí je prožitek ze hry také často doprovázen samomluvou. Samomluva emoce u dítěte konkretizuje a umocňuje.

Představivost a fantazie se ve hře objevuje již před 3. rokem. Zpočátku pouze v některých částech hry. Mezi 3.-6. rokem hraje fantazie ve hře velkou roli. Děti pomocí fantazie překonají omezení dětských možností a obohacuje jejich představy a zkušenosti.

Tvořivost úzce souvisí s představivostí. Má různorodou povahu. Může se jednat o tělesnou, pohybovou tvořivost, o vytváření kontextu pro příběhy a situace, ve kterých se dítě

ve hře zrovna nachází. Dále se může jednat o vytvoření rekvizity ke hře, o hledání vhodných slovních spojení, kterými dítě reaguje na ostatní děti.

Opakování je dominantním znakem volné hry. Dítě se rádo vrací k činnosti, která ho zajímá. Opakování je možno zaznamenat již při činnostech nejmenších dětí, jako je manipulace s chraстítkem. Díky opakování dítě znovu může prožívat radost a napětí, také se zdokonalovat v určitých dovednostech (Suchánková, 2014). Dítě je spokojené, jelikož se může znovu nacházet v situaci, kterou již zažilo a prozkoumalo. Pohybové hry na nás díky opakování často působí jako vnitřně motivovaný trénink dovedností. Stejně tak uvádí Suchánková (2014), že díky opakování dítě znovu může prožívat radost a napětí, také se zdokonalovat v určitých dovednostech.

Přijetí role je velkým zvratem ve hře dítěte. Dítě při přijetí role prozkoumává jednání druhých. Ve hře si dítě vybírá a přetváří určité situace, ve kterých si zvolí svou roli. Roli naplňuje, podle již odpozorovaného, a dále ji ověřuje ve spolupráci s ostatními rolemi.

Děti jsou pro hru velmi zaujaté, při hře dochází k plnému soustředění, nebojí se selhání, nevnímají čas ani únavu (Suchánková, 2014). Dítě při hře nevnímá své okolí, nepřijímá podněty, jež nesouvisí s jeho hrou. Je pro něj těžké svou hru opustit, proto vyjadřuje nesouhlas a nespokojenost s jejím přerušením (Koťátková, 2005).

Hra je činností smysluplnou, má určitý cíl (smysl), něco pro dítě znamená. Cíl není však hlavním důvodem zapojení se do hry, cíl je podřízen cestě. Smysl hry tedy tkví ve hře samotné (Opravilová, 2004). Výsledek hry není tolik důležitý, děti si nevolí nejjednodušší cestu k dosažení cíle, více si cení dané činnosti než samotného výsledku (Gray, 2013).

2 Hra dětí v období prvních tří let

2.1 Vývoj hry

Kognitivní vývoj dítěte probíhá přibližně 15 let. V tomto vývoji Piaget rozlišuje tři hlavní období, a to období senzomotorické (do 18 měsíců až 2 let), období předoperační (od 2 do 7 až 8 let) a období operační (od 7 až 8 let do 14 až 15 let). Velice podstatný zlom nastává mezi senzomotorickým a předoperačním obdobím. Hlavní kritérium pro jejich rozlišení je „vznik a rozvoj tzv. sémiotické funkce, tj. schopnosti dítěte užívat specifických prostředků (obrazů či symbolů a slovních znaků) k označování reality, která jejich prostřednictvím může být i psychicky reprezentována“ (In Severová, 1982, s. 51).

U batolete těžce rozeznáváme, zda se jedná o hru nebo o náhodné pátrání a objevování. Z pohledu vychovatele se také může jednat o zlobení. Dospělý má určitý pohled na hru, která se ale v tomto věku od jeho představ liší, a jelikož si z tohoto období vychovatel vlastní hru nepamatuje, očekávají u dítěte jiný typ hry (Koťátková, 2005).

Jak vypadá v tomto období volná hra? Dítě záměrně i nahodile manipuluje s věcmi se snahou prozkoumat okolí i některé předměty. Hra dítěte také spočívá v tom, že s určitým zaujetím ověřuje své pohybové dovednosti, kdy napodobuje vybranou část činnosti, kterou dělá dospělý, a to s plným soustředěním. „Jedná se o volnou spontánní hravou činnost“ (Koťátková, 2005, s. 28).

Ve hře batolete můžeme pozorovat velkou proměnlivost, ale také silnou zaujatost a radost. Dítě je často neochotné ukončit svou hru a má touhu se k ní později vrátet a určité situace donekonečna opakovat. Bohužel je dítě různými zásahy zvenčí často omezováno. Musíme brát ohledy na to, že jeho akce jsou určované stavem fyzického a psychického zrání a omezenými možnostmi se vyjádřit. „Hra, která ani na první pohled jako hra nevypadá, vychází a je určována současnými možnostmi a potřebami dítěte“ (Koťátková, 2005, s. 28).

V batolecím věku dítě pomocí her buduje svět představ a fantazie, ve hře užívá určité symboly, které přisuzuje zvoleným předmětům, hračkám přisuzuje určitou funkci (Koťátková, 2005).

2.1.1 Hra v prvních 18 měsících

Senzomotorické období je období před vznikem řeči. V tomto období kojeneček ještě nemá osvojenou symbolickou funkci. To znamená, že nedokáže zpřítomnit předměty nebo osoby ve chvíli, kdy jsou nepřítomny – dítěti chybí myšlení a citový život. Ovšem v prvních osmnácti měsících dochází k rychlému a velice důležitému vývoji duševního života. Dítě si v tomto období vypracovává určitý počet citových reakcí. Tyto citové reakce se později podílí na budoucím citovém životě jedince (Piaget, 2014).

Klusák a Kučera (2010) k senzomotorickému období uvádějí, že se jedná o „procvičovací“ hru, kdy dítě opakuje určitou činnost.

Všichni psychologové se shodují, že inteligence se u dítěte projevuje ještě před řečí. Jedná se o situace, kdy dítě řeší pro něj určité problémy, jako je vzdálená či skrytá hračka, předmět, a snaží se k němu dostat. V tuto chvíli je to inteligence čistě praktická. Jelikož ještě chybí řeč a symbolické funkce, konstrukce vycházejí zásadně z vjemů a z pohybů – využití senzomotorické koordinace (Piaget, 2014).

Zprvu se jedná o hru manipulační, která se v druhé polovině batolecího období mění na hru konstruktivní. Také z napodobivé hry se stává hra námětová, jelikož je dítě již ve hře schopné prozkoumávat větší celky a začlenit do své volné hry více zkušeností (Kořátková, 2005).

2.1.2 Vývoj dětské hry v 2. až 3. roce

Podle Piageta vývoj dětské hry úzce souvisí s intelektuálním vývojem dítěte. Konkrétně se jedná o dvojí závislost: „*na jedné straně určitá úroveň intelektuálního vývoje dítěte determinuje způsob jeho hry a na druhé straně hry představují optimální formu učení, jejímž prostřednictvím se uskutečňují pokroky dítěte v hlavních vývojových liniích, tedy i jeho vývoj kognitivní*“ (In Severová, 1982, s. 143).

Již kolem třetího roku je dítě schopné napodobovat určitý řetěz činností (v námětových hrách), které odpozorovalo od svých nejbližších, a využívá ve hře určitou symboliku. To znamená, že dokáže předmětům připisovat náhradní význam. U námětových her již nastupuje fantazie, díky které dítě doplňuje neznámé pasáže daného námětu (Kořátková, 2005).

Autorka dále uvádí, že u konstruktivních her dokáže dítě v batolecím věku pojmenovat své výtvořky, většinou po jeho dokončení, ale někdy záměr vyslovuje ještě před konstruktivní činností. Často ale svůj záměr v průběhu tvorby mění, což je způsobeno tím, že nedokáže pracovat s překážkami, které se v průběhu činnosti objevují. Dítě se v tuto dobu nedokáže ještě delší dobu soustředit a jeho soustředěnost je závislá také na vnějších okolnostech.

2.1.3 Symbolická funkce

Kolem druhého roku života se u dětí objevuje základní funkce pro vývoj následujícího jednání. Jedná se o symbolickou neboli sémiotickou funkci, která navazuje na senzomotorické období (Piaget, 2014).

K symbolické hře Klusák a Kučera (2010) uvádějí, že je to hra egocentrického období. V tomto období se u dětí objevuje „*ludic symbol*“ neboli hrový symbol.

Symbole a funkce, to jsou dva druhy nástrojů, jež vytváří sémiotická funkce. Znak je libovolný neboli obvyklý a jedná se o čistě kolektivní záležitost. Naopak symbole jsou „motivované“, to znamená, že se podobají tomu, co označují, a jedinec si je může sám vytvářet. Symbole jsou příkladem tvořivosti dětí. „*Oddálená nápodoba, symbolická hra a grafický nebo duševní obraz vyrůstají tedy přímo z nápodoby*“ (Piaget, 2014, s. 51).

Hlavním vývojovým úkolem je podle Piageta rozvoj sémiotické či symbolické funkce umožňující psychickou reprezentaci reálné skutečnosti. U psychické reprezentace dochází ke spojení „znaků“ označujících reálné objekty s označovanými reálnými objekty. Tato schopnost označovat objekty určitými znaky se u dětí objevuje během 2. roku. „*Toto specifické spojení označujícího a označovaného představuje podstatu této nové funkce, která umožňuje dětem představovat si skutečnost prostřednictvím označujících elementů odlišných od označovaných objektů, a překračovat tak hranici přítomnosti*“ (In Severová, 1982, s. 144). Symbolickou neboli sémiotickou funkci Piaget považuje za předpoklad osvojování řeči a vytváření představ uplatňujících se v celkovém vývoji činnosti dítěte (Severová, 1982).

Rozvoj schopnosti rozvíjející psychickou reprezentaci ovlivňuje veškerou činnost dítěte, a to především díky rychlému pokroku v osvojování řeči. Psychická reprezentace

představuje soustavu tří zásadních označujících prostředků, které dokážou reprezentovat realitu. „Jsou to: 1. reprodukční napodobující představy, které jsou relativně přesnými kopiemi skutečnosti; 2. symbolické obrazy, vytvářející obraz určitého objektu pomocí jiného objektu, který se může zobrazovanému objektu podobat jen velmi vzdáleně; 3. slovní společensky platné označení, které se vyvíjí od počátečních předpojmů k tvorbě skutečných obecně platných pojmů“ (Severová, 1982, s. 148).

V senzomotorickém období, tedy v období do 2 let, ještě nedochází k představám nepřítomného předmětu. K předpokladu, že dítě dokáže vyvolat představu nepřítomného předmětu, dochází právě až při nástupu sémiotické funkce, protože se objevuje jednání dítěte, které tomu nasvědčuje. V tomto období rozlišujeme nejméně pět druhů jednání (Piaget, 2014).

K jednotlivým druhům jednání dodává Piaget (2014) svá vysvětlení:

Oddálená nápodoba: Jako první můžeme u dítěte pozorovat oddálenou nápodobu. K oddálené nápodobě dochází v nepřítomnosti předlohy a tvoří počátek představy. „*Napodobivé gesto je počátkem diferencovaného označujícího elementu*“ (Piaget, 2014, s. 49).

Symbolická, fiktivní hra: Později nastupuje symbolická neboli fiktivní hra. I v tomto případě je diferencovaným označujícím elementem napodobivé gesto, ale v tuto chvíli se jedná již o provázané předměty, jež se staly symboly určitého jevu. K této definici Suchánková (2014) dodává, „*že činnost, která náleží jednomu předmětu, je přenesena na předmět náhradní, zastupující. Tyto předměty pak představují určité konkrétní předměty*“ (Suchánková, 2014, s. 46). Symbolická hra znamená, že dítě například samo od sebe předstírá, že spí nebo když dává spát svého plyšového medvídka. „*Symbolická hra znamená vrchol dětské hry*“ (Piaget, 2014, s. 51). Funkce symbolické hry znamená přizpůsobení světa k vlastnímu já. Dítě používá symbolismus k tomu, aby mohlo dané události znovu prožít. Díky symbolické hře může dojít k odstranění konfliktů i napětí nebo k rozšíření „já“.

Kresba, grafický obraz: Až po 2,5 letech se objevuje kresba, grafický obraz. Tato fáze má začátek v přechodu mezi hrou a obraznou představou. Stejně jako symbolickou hru

i kresbu provází funkční radost a společně s obraznou představou se snaží napodobit skutečnost.

Obrazná představa: Jako další můžeme u dětí pozorovat obraznou představu, kdy se jedná o zvnitřněnou nápodobu. „*Asocianističtí psychologové považovali obraznou představu za prodloužený vjem a současně za prvek myšlení, které podle nich spočívá jen ve vzájemném spojování počitků a představ*“ (Piaget, 2014, s. 57).

Slovní vybavení: Při vývoji řeči dochází k tomu, že si dítě dokáže slovně vybavovat události, které již proběhly. Jde o další druh jednání, které se objevuje u dítěte v období sémiotické funkce. Zdravé děti začínají mluvit a užívat ostatních forem sémiotického myšlení zhruba ve stejnou dobu (Piaget, 2014).

2.2 Hračka a její význam při využití ve hře

Hračky jsou součástí hmotného prostředí, které ovlivňuje vývoj a výchovu dítěte. Ke hře nemusí sloužit pouze hračka jako taková, ale jsou to také předměty, které děti samy vyhledávají. Jsou to například kamínky, špalíčky, provázky (Opravilová, 1979).

Hračky mají v dnešní době obrovský význam. Mají plnit spoustu funkcí, mají přinášet radost a citové uspokojení a také by měly odpovídat věku dítěte. Je u nich také důležitý materiál, barva, tvar i celkové ladění a výraz hračky (Opravilová, 1979).

Pro dítě má hračka velký význam. Hračka má ve hře různé zastoupení – může hru vyvolat, být podnětem, může ji doplňovat, obohacovat. Hračka je pomocník ve hře dítěte, která společně s hrou pomáhá dítěti prozkoumávat a poznávat svět (Suchánková, 2014).

U hraček je důležitá funkce, „*měly by stimulovat motoriku, rozvíjet poznání, tvořivost, fantazii a iniciativu, podněcovat smysly, vnímání, pozornost a myšlení*“ (Suchánková, 2014, s. 64). Dále hračky mají funkci socializační, jelikož pomáhají dítěti navazovat vztahy s ostatními dětmi a také přijímat sociální role. Dítě si také ke své oblíbené hračce buduje určitý citový vztah, jelikož pomocí hračky se v dítěti naplňuje jedna ze základních životních potřeb, a to je potřeba jistoty a bezpečí. Je s dítětem za každé situace – když je smutné i veselé, když se trápí i když ho něco bolí (Suchánková, 2014).

2.3 Motivace ke hře

Motivaci považujeme za hnací sílu v životě člověka. Lidskému jednání, prožívání a chování poskytuje energii a směr. Motivaci chápeme jako souhrn hybných momentů. To znamená, že hybné momenty člověka podněcují a pobízí je k určité činnosti a reagování (Čáp, Mareš, 2007). Motivaci můžeme tedy chápat jako na nás působící sílu k určité aktivitě, činnosti. V našich každodenních činnostech hraje motivace velkou roli. Nejen ke hře, ale například i v zájmových činnostech (Suchánková, 2014).

Motivace může být buď vnitřní nebo vnější. Vnitřní motivace je přirozená, na jejím základě vykonáváme činnosti pro ně samotné, ne jako prostředek k dosažení jiného cíle. Vnitřní motivace je nejvýznamnější pro formování naší osobnosti, jelikož vychází z individuálních potřeb každého jedince a z jeho zvnitřněných hodnot. Vnitřní motivace vede děti k rozvoji jejich předpokladů (Suchánková, 2014).

2.4 Přínos her

Člověk se rozvíjí celý život. A to po stránce biologické, psychické i sociální. Po narození dítěte se hra postupně stává jeho základní činností, jelikož pomocí hry poznává svět a osvojuje si základní vědomosti, dovednosti, schopnosti a postoje (Suchánková, 2014).

Volná hra vychází z vnitřní potřeby dítěte, hraje si proto, že ho daná činnost, hra baví, zajímá ho, má z ní radost a chce něco prozkoumat. Až poté se díky volné hře něco naučí či získá důležité zkušenosti. Hra na dítě působí v oblasti kognitivní, sociální a pohybové (Košťátková, 2005).

Danišovi (2020) také uvádí, že hra dětem přináší spoustu výhod, rozvíjí je po stránce fyzické, kognitivní, sociální a emoční. Ovšem tvrdí se, že tyto výhody se postupem času stíradají a projevují se až v pozdějším věku.

Suchánková (2014) uvádí, co vše se u dítěte rozvíjí pomocí hry:

Hrubá motorika: Ve hře se dítě učí různé pohyby – učí se chodit, běhat, skákat (i přes překážky a přes švihadlo), učí se stát se zavřenýma očima, chodit po schodech, házet míčem a také míč chytat, houpat se, plavat apod. Díky těmto aktivitám dítě rozvíjí svou hrubou motoriku.

Jemná motorika: Jako další se u dětí rozvíjí jemná motorika, a to díky manipulaci s drobnými předměty. Dítě může při hře na rozvoj jemné motoriky navlékat korálky, obracet stránky, modelovat z plastelíny, přelévát tekutinu z nádoby do nádoby, zapínat knoflíky apod.

Grafomotorika a kresba: V rámci hry se dítě učí držet tužku, tedy kreslit a malovat. Z počátečních čmáranic a hlavonožců se postupně stává reálná kresba, kdy dítě dokáže nakreslit postavy a jevy z jeho každodenního života.

Myšlení: Dítě při hře také rozvíjí své uvažování a myšlení. Díky manipulaci s předměty si postupně uvědomuje jejich vlastnosti a vztahy mezi nimi. U dítěte je myšlení nelogické a egocentrické, proto dítě pohlíží na problematiku pouze ze svého úhlu pohledu. Tím dochází k uspokojování vlastních potřeb, to je upřednostněno před objektivním poznáním. Hra tedy pomáhá dítěti rozvíjet myšlení, jelikož musí přemýšlet nad jevy a skutečnostmi.

Zrakové vnímání: Dítě se ve hře učí přiřazovat barvy, ukazovat je a pojmenovávat. Tím se rozvíjí zrakové vnímání. Učí se také rozpoznávat ukrytý předmět mezi ostatními, odlišovat předměty podle různých znaků a rozpoznat stejné či rozdílné předměty.

Vágnerová (2012) ke zrakovému vnímání dodává, že se jedná o nejdůležitější složku pro rozvoj poznávacích procesů. To je způsobené dostupností a četností podnětů, které snadno upoutávají pozornost dítěte již v kojeneckém období. Je také významným prostředkem rychlé orientace.

Sluchové vnímání: Pomocí hry se dítě učí také naslouchat, tedy lokalizovat zvuk, poznávat předměty podle zvuku. Tím se rozvíjí sluchové vnímání. Sluchové vnímání se také rozvíjí pomocí rozlišování slov s jinou hláskou nebo délkou a také může procvičovat sluchovou paměť, když má zopakovat větu složenou z více slov. Sluchové vnímání je důležité k vnímání rytmu a k zapamatování si rytmické struktury. Sluchové vnímání je také spojeno se sluchovou syntézou a analýzou, to je například roztleskání slova na slabiky nebo vytvoření rýmu a rozpoznání počáteční hlásky.

Prostorové vnímání: Díky hře se dítě lépe dokáže orientovat v prostoru. Učí se, co je nahoře a co je dole, co je výš a co je níž, co znamená, když je něco pod, nad, před, daleko, blízko, vlevo, vpravo apod.

K prostorovému vnímání Vágnerová (2014) dodává, že jeho rozvoj závisí na zrakovém podněcování. Také k orientaci v prostoru napomáhá schopnost sledovat pohyb předmětů společně s rozeznáváním, jak daleko nebo blízko se od dítěte předměty nacházejí. V tomto případě je také důležitá zkušenost dítěte.

Vnímání času: Hra pomáhá dítěti chápat časové souvislosti. Postupem času chápe, co znamená ráno, večer, dopoledne a odpoledne. Můžeme říct, že chápe posloupnost děje. Také si osvojuje dny v týdnu a díky hře se učí chápat, co je včera a co je dnes, zítra, pozítří.

Otevřelová (2016) k vnímání času dodává, že tato schopnost je pro děti velice náročná. A to především proto, že předškolní dítě zatím neplánuje, naopak spíše žije v přítomnosti. U dětí se zprvu střídají roční období, den přechází v noc. Pomocí hry se tyto posloupnosti učí chápat.

Metakognice: Kognice je „*soubor dovedností přemýšlet a uvědomovat si vlastní činnosti, plánovat, sledovat a zhodnotit postupy, které v činnostech používáme. Jednoduše ji můžeme nazvat schopností zhodnotit sebe samého a svou vlastní činnost*“ (Suchánková, 2014, s. 39). Hra pomáhá dítěti v uvědomění si svých vlastností a dovedností a také mu pomáhá odhadnout své silné a slabé stránky. Díky hře dítě poznává postupy, které je možné použít při dané činnosti.

Řeč a komunikace: Máme čtyři jazykové roviny a všechny rozvíjí právě hra. Na rovině **foneticko-fonologické** se rozvíjí sluchové rozlišování hlásek a jejich výslovnosti, to znamená, že si dítě pomocí hry rozvíjí artikulační obratnost. Jako druhá je rovina **morfologicko-syntaktická**, kdy se dítě pomocí her učí používat slovní druhy, tvarosloví a učí se mluvit ve smysluplných větách. Třetí rovinou je rovina **lexikálně-sémantická**. Pomocí této roviny dítě procvičuje porozumění řeči a vlastní vyjadřování. Pojmenovává běžné činnosti a předměty, chápe protiklady a dějovou posloupnost. Jako poslední je rovina **pragmatická**, kdy jde o užívání řeči v praxi. Dítě ve hře vyžaduje určité informace a učí se vyjadřovat pocity a nálady a popisovat události (Suchánková, 2014).

Matematické představy: Dítě se ve hře učí porovnávat a rozumět určitým pojmům, jako jsou velký a malý, krátký a dlouhý, žádné, nic, všechny, o jeden více apod. Díky hře také dochází k porozumění vztahů mezi těmito pojmy a učí se třídit a tvořit skupiny podle

určitého kritéria. Dále se učí řadit prvky například podle velikosti nebo podle počtu a učí se poznávat tvary předmětů, jako je kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník (Suchánková, 2014).

Sebeobsluha a samostatnost: Nejen dospělými, ale také hrou může být dítě vedeno ke správné hygieně, ke správnému oblékání a stolování. Jelikož i ve hře si dítě může například zapínat knoflíky nebo zavazovat tkaničky (Suchánková, 2014).

Sociální dovednosti, emoce: Hra má také zásluhu v upevňování vztahů mezi dětmi, jelikož právě hra jim umožňuje projevit zájem o ostatní děti, ovládat díky tomu své chování a učit se brát ohledy na ostatní. Prostřednictvím hry se děti učí vcítovat do druhých, myslet na ně a také půjčovat a obdarovávat. Hra má většinou jasná pravidla chování a jednání, což znamená, že má hra výchovný charakter (Suchánková, 2014).

Psychická odolnost: Díky hře lze ovlivnit chování dítěte a tím rozvíjet jeho schopnosti. Prostřednictvím hry děti posilují svou psychickou odolnost, neboť se dítě setkává s různými, i nepříznivými, událostmi, se kterými se učí pomocí hry zacházet a adaptovat se na ně (Hoskovicová, 2006).

Ze současného předškolního kurikula vychází, na jaké úrovni rozvoje by se dítě mělo nacházet při ukončení předškolního vzdělávání, ovšem s ohledem na individuální rozvojové možnosti každého dítěte. Dosažení úrovně není povinné (Suchánková, 2014).

2.4.1 Kognitivní rozvoj

„Kognitivní rozvoj je součástí a důsledkem dětské hry a je patrný ve složitosti dění a úkonů, jež dětskou hrou provázejí“ (Koťátková, 2005, s. 20).

Podle Piageta (1970) se dítě ve fázi senzomotorické hry více projevuje tělesně a méně přemýšlí o postupu hry. Znamená to, že se dítě realizuje činem samotným. Ve fázi aktivní senzomotorické hry se dítě nachází před druhým rokem (In Koťátková, 2005).

Mezi 2.-7. rokem života se dítě nachází ve stadiu symbolické hry. Vývoj myšlení pokračuje etapou, která má „předoperační“ podobu. V této etapě již u dítěte probíhají procesy rozhodování a volby, dokáže si více představit objekty, jevy a situace, kterými je obklopeno. V tomto období také začíná dítě více používat řeč, která je ve větší míře propojena s myšlením. (Koťátková, 2005).

U dítěte se v této fázi často setkáváme s egocentrismem, kdy dítě přikládá důležitost dění kolem sebe prostřednictvím svého zájmu, přání. Je možné, že dítě upíná svou pozornost na jeden významný znak. Až ke konci symbolické hry dítě dokáže propojovat již více důležitých znaků, které hrou postupně naplňuje. Díky tomuto propojování dochází k tomu, že hra je pak hojná na situace, které na sebe navazují určitými činnostmi a souvisí s daným tématem. Dítě ale nedokáže vysvětlovat svoje postupy při hře, to může vést ke konfliktům mezi dětmi, které si spolu hrají (Kořátková, 2005).

Pomocí hry se u dítěte rozvíjí složitější formy myšlení, jelikož se snaží pochopit chování věcí na sebe vzájemně působících (Piaget, 2014).

2.4.2 Sociální rozvoj

„Sociální rozvoj je zde chápán ve významu jako rozvoj vztahů mezi jedinci, vztahů jedince k určitému společenství a naopak“ (Kořátková, 2005, s. 22). U dětí dochází k individuálnímu sociálnímu rozvoji, díky němuž se ve hře více zajímají o druhé děti a více si s nimi hrají. Společná hra dětí dodatečně zkvalitňuje jejich sociální chování, jako je například přijímání a respektování druhého (Kořátková, 2005).

Autorka dále uvádí, že děti v předškolním věku mají větší zájem o hru společně s ostatními dětmi, ovšem vztahy ve hře nemusí být vždy ideální, často naopak mívají hry velice dynamický charakter. To napomáhá k domluvení se na tématu, pravidlech pro jednání v rolích apod. V podstatě dochází k vybudování určitého modelu, který je funkční a při kterém dochází k rozvoji vyjadřování, dítě se učí naslouchat ostatním dětem a při neshodě se učí společnými silami dojít k souladu a pochopení.

V předškolním věku není možné ve hře nahradit dítě dospělým jedincem. Zkušenosti, které dítě získává pomocí hry, vznikají v dynamických procesech, které se odehrávají ve skupině dětí. Později jsou tyto zkušenosti použitelné v obvyklých situacích, kterými je dítě obklopeno (Kořátková, 2005).

2.4.3 Pohybový rozvoj

Pokud se dítě zdravě vyvíjí, můžeme ho charakterizovat tím, že má už od narození potřebu se pohybovat. Zpočátku je mu pohyb poskytován druhou osobou a dochází

k experimentování s vlastním tělem. Ovšem ne u všech dětí je stejná potřeba pohybu (Koťátková, 2005).

Většina dětí má ovšem obvyklou potřebu pohybu. Tyto děti se z pohybových her radují, baví je a vyhledávají je. Přesto, že je pohybové hry baví, je důležité děti v pohybu podporovat a nesmí docházet k omezování jejich volného pohybu (Koťátková, 2005).

Millarová (1978) uvádí jasné rozdíly v chování dítěte a dospělého. Jedná se o nepřetržité pohybování rukama a nohama, neočekávané výbuchy a „bláznivé“ aktivity, jako je pobíhání bez jasného cíle. Vysvětlení tohoto neustálého pohybu dětí, často bezdůvodného, je nutné „hledat v nevyzrálosti regulačních procesů, tj. tlumení náhodné aktivity a její integrace s vyvíjejícími se volnými akcemi“ (Millarová, 1978, s. 156). Tyto regulační procesy, potřebné pro klidné sezení či stání, se vyvíjí v přesných posloupnostech, stejně jako manipulování s předměty (Millarová, 1978).

3 Hra v období tří až šesti let

3.1 Vývoj hry

„Předškolní období mezi 3.-6. rokem bývá shodně označováno jako věk hry, kdy si dítě dokáže hrát velmi soustředěně a je ve hře plně angažováno“ (Kořátková, 2005, s. 29). Dále je zde uváděno, že dítě si kolem sebe vytváří tvořivou atmosféru, pokud si dokáže intenzivně a kvalitně hrát. Do této hry si často nedovolíme zasahovat, abychom dítě nevyrušovali. Naopak se dítěti snažíme poskytnout prostor a tiché prostředí (Kořátková, 2005).

„Hra významně souvisí se skutečností, ve které dítě žije“ (Kořátková, 2005, s. 30). Dále je uvedeno, že tato skutečnost je pro dítě určitou výzvou, snaží se ji prozkoumat ve všech ohledech – věci, jevy, vztahy, role, konstruktivní možnosti. Tyto stimuly dítě vyzývají k tvořivosti.

Dítě pomocí hry odbourává různé druhy napětí, které vzniká v jeho blízkém okolí a se kterým si samo neví rady. Ve hře následně hledá řešení svých obav, nejistot, projektuje do hry svá přání a také díky hře dokáže zpracovat situace, které zažívá mimo běžný život. Jsou to situace, které na dítě působí například prostřednictvím televizní obrazovky. V tomto případě má volná hra terapeutický účinek, kdy dítě znovu prožívá konflikty a nejistoty, které již prožilo. Je důležité zmínit, že dítě tyto situace spojené s volnou hrou prožívá v bezpečném prostředí (Kořátková, 2005).

Autorka dále uvádí, že dítě ve volné hře využívá svou energii a zároveň ji také načerpává. Díky hračkám a různým předmětům se mu daří uvolnit se a odpočinout si od veškerých zátěží běžného dne. Dítě uplatňuje svou vůli a dominanci, jelikož mu hračky neodporují, situace se vyvíjejí pouze podle představ dítěte a tím naplňuje mnohé své potřeby.

3.2 Druhy her

Na začátek je důležité zmínit, že náročnost her se u dítěte postupem času stupňuje – to je patrné právě díky spontánní hře. Postupem času si samy děti stanovují náročnější cíle, což je nutné si pamatovat. „Úroveň hry by měla odpovídat stupni vývoje dítěte“ (Suchánková, 2014, s. 42). To znamená, že bychom na děti neměli mít vysoké nároky ani příliš nízké. Můžeme tím dětem ublížit a také je ve hře demotivovat (Suchánková, 2014).

3.2.1 Konstruktivní hry

Konstruktivní hra navazuje na manipulační hru, která se rozvíjí již kolem 3. měsíce. Manipulační hra vychází z koordinace zraku a pohybového aparátu. Dítě uchopuje hračky a zároveň je prozkoumává (Suchánková, 2014).

Konstruktivní hry se liší od manipulačních her tím, že dítě již při svých činnostech směřuje k vyhotovení konkrétního výtvoru. „*Jejich vznik úzce souvisí s úrovní schopnosti dítěte vnímat výsledek své činnosti*“ (Koťátková, 2005, s. 30). U konstruktivních her se nejedná pouze o snahu vytvořit trojrozměrné výtvoř, ale jedná se také o konstrukce plošné, jako je například kresba a jiné výtvarné aktivity.

Suchánková (2014) ke konstruktivním hrám dodává, že pozornost dětí získávají především nejrůznější stavebnice. Ovšem mezi oblíbené konstrukční hry patří také hry s vodou, s pískem, s blátem, také sbírání přírodního materiálu, navlékání korálků a manipulace s plastelínou.

Koťátková (2005) charakterizuje konstruktivní hru v určitém věkovém období následovně:

Ve třetím roce dítě nestaví prvky pouze horizontálně a vertikálně, ale snaží se o složitější kombinace – překládá kostky a tvoří brány, komíny mají stabilnější podstavu z více kostek. V jeho činnosti můžeme pozorovat zkušenosti, které dítě získalo z předchozích pokusů a omylů. Zprvu ještě dítě nedokáže vyslovit záměr své konstrukce před začátkem činnosti, ale pojmenuje výtvor až po jeho ukončení. V další vývojové etapě dokáže vyslovit cíl už před začátkem výtvoru, ale v průběhu aktivity cíl několikrát mění.

Čtvrtý rok je charakteristický tím, že dítě vytváří ohrádky, které používá na další hru, jako je například hra se zvířátky, auty apod. Do této stavby je schopné zakomponovat brány a vjezdy. Záměr svého výtvoru nám dítě sděluje předem a snaží se ho v průběhu své činnosti dodržet. Ale často se stává, že záměr v průběhu změní.

V pátém roce dítě uzavírá svou stavbu stěnami. Také často vytváří pro něj líbivé, ale zcela nepodstatné detaily. Můžeme si všimnout, že dokáže lépe překonávat překážky a více se soustředí na cíl výtvoru, který si dítě zvolilo před začátkem činnosti. Dokáže již vytvářet složitější a také rozsáhlejší konstrukce. Samotná konstrukční činnost dítě zajímá natolik, že

si s hotovým výtvořem nakonec nehraje, což znamená, že naplněním hry byl sám proces konstruování. Dítě již dokáže vysvětlit, co by na jeho výtvořu mělo být jinak a dokáže mít kritický pohled.

„Šestý rok přináší větší soustředění na výsledný produkt“ (Kořátková, 2005, s. 31). Dítě se dokáže lépe soustředit nad procesem a opakovaně zkouší to, co mu nejde a následně to zdokonaluje a opravuje. Již dokáže stavět složitější stavby, které jsou i těžce dosažitelné, jako jsou například schody. Také se snaží prostor zastřešovat. Aby dosáhlo svého cíle, kombinuje prvky z různých stavebnic, což se považuje za velmi cenný stav, jelikož dítě k této fázi urazilo opravdu dlouhou a náročnou cestu ve svém vývoji. Je proto vhodné mu dovolit kombinovat a smíchávat různé stavebnice, se kterými chce pracovat. Dítě se také již snaží stavět podle návodu, přestože je skoro nemožné v tomto věku plně výsledného produktu dosáhnout.

„Konstruktivní hry přinášejí dítěti z pohledu vychovatele rozvoj strukturovaného myšlení, volbu postupných kroků a jejich ověřování, zapamatování a znovu vybavení vlastností materiálů a fyzikálních zákonitostí, rozvoj pozornosti, soustředění, přesnosti, prostorové orientace, vytrvalosti a schopnosti překonávat překážky“ (Kořátková, 2005, s. 31).

3.2.2 Pohybové hry

Starší děti často potřebují více prostoru pro hru (Suchánková, 2014). Zároveň je pro dítě důležité, aby si mohlo vyzkoušet možnosti svého těla a pohybu a naplnit tuto potřebu. Bohužel pohybové hrové aktivity u dospělých vyvolávají obavy o zdraví dítěte a také o hmotný majetek, který se nachází v okolí dítěte, které se chce pohybově vyjádřit. Proto zde vzniká problém, jelikož potřeba pohybu patří mezi základní biologické potřeby nejen dítěte, ale člověka obecně (Kořátková, 2005). Pokud se bavíme o pohybových hrách, jedná se například o hry na honěnou, hry s míčem, šplhání, běhání, tancování a další (Daniš, Danišová, 2020).

Ve spontánních pohybových hrách si dítě užívá již nabytých tělesných a pohybových dovedností a je důležité, aby se v nich dítě dále zdokalovalo. Bohužel jsou tyto hry ale jak rodiči, tak pedagogy vnímány jako nepříjemné, přitom jsou potřebné k rozvoji pohybových

dovedností, tudíž bychom dětem měli nechat dostatek prostoru, aby se mohly svobodně pohybově projevat (Koťátková, 2005).

Koťátková (2005) charakterizuje pohybovou hru v určitém věkovém období:

U **tříletého** dítěte lze pozorovat individuální zkoušení nových pohybových dovedností a také jejich opakované „trénování“. Tyto hrové činnosti dítěti přináší radost a uspokojení. Díky velikému zaujetí je pro dítě těžké s činností přestat. Zprvu se jedná spíše o napodobování pohybu zvířat a lidí a později se dítě dostane do fáze pohybové tvořivosti, která je viditelná na tanečních improvizacích.

Již kolem **čtvrtého** roku dítě rádo napodobuje hlavní znaky sportovních her, z tohoto důvodu často rodiče přihlašují své děti již v tomto věku na konkrétní sport. Ovšem pro dítě je důležitější všestranný pohybový rozvoj.

V **pátém a šestém roce** již dítě vyhledává různé pomůcky umožňující překonat přirozenou lidskou lokomoci, jako je například kolo, lyže apod. V tomto věkovém období se také můžeme setkat s tím, že u dítěte vzniká větší touha poměrování svých sil a pohybových dovedností s ostatními dětmi. U dětí také vzniká snaha vytvořit a dodržovat určitá pravidla hry, nebo pravidla přijímat od dospělých.

3.2.3 Námětové hry

Předtím než se dítě dostane do fáze námětové hry, nachází se ve fázi napodobivé hry. V této fázi se děti učí dovednostem přes napodobování rodičů. Tyto hry se objevují kolem 9. měsíce společně s rozvojem řeči. Jedná se o hry, které jsou spojené s říkadly, jako je například „vařila myšička kašičku“. Později také dítě napodobuje zvukovou stránku řeči dospělého. Jako další se u dětí objevuje napodobování denních činností rodičů, jako je telefonování, jízda autem, vaření v kuchyni apod. Proto je důležitý vzor rodičů (Suchánková, 2014).

Za námětové hry jsou považované takové činnosti, při kterých si dítě hraje „na něco, na někoho“, tedy zpracovává příběhy ze života (Koťátková, 2005). Hra námětová je již rozvinutější hra dětí, již si více všímají detailů a nesoustředí se jen na jeden znak jako před třetím rokem (Suchánková, 2014). Námětové hry dítě dokáže zkvalitňovat „*prostřednictvím rozvíjející se představivosti a fantazie, ale i schopnosti komunikovat s druhými*“ (Koťátková,

2005, s. 34). Dále je zde uváděno, že dítě do hry zapojuje hračky, pomocí kterých nahrazuje skutečné předměty z reálného života a také do hry přenáší získané zkušenosti.

Autorka také uvádí, že dítě u námětových her přijímá a dodržuje určitou roli, díky které si může vyzkoušet nové situace, ve kterých se může nacházet, a zároveň sledovat dopady svého chování v dané roli. Dítě společně s rolí přijímá i vnější znaky dané role, jako je například intonace hlasu a vnější rekvizity jako čepice, brýle apod. Námětové hry iniciuje právě dítě a pomocí těchto her se vžívá do různých rolí a provádí činnosti, které dané roli náleží.

V druhé polovině předškolního období je již hra obsahově bohatší, dítě ji dokáže naplňovat delší dobu, je více vynalézavé a tvořivé. Dokáže přijímat k hlavním rolím i role vedlejší, aby se mohl rozšířit děj příběhu. Tato souhra rolí vznikla z postupného vývoje dítěte na rovině kognitivní, duševní a sociální. Přijímáním role a také souhrou rolí dítě v sobě posiluje sebekázeň a sebeovládání a také se díky tomu dokáže podívat na věci z pohledu někoho jiného (Koťátková, 2005).

3.2.4 Fiktivní hry

Fiktivní hra je takový typ hry, kdy témata, která dítě zpracovalo v námětových hrách, dostávají nový rozměr a nejsou omezené realitou (Koťátková, 2005).

Mezi fiktivní hry patří takové hry, kdy dítě vytváří události, světy, které se ve skutečném životě nemohou stát. Jsou to hry na hrdiny, na kouzelníky a třeba i hry s dinosaury (Daniš, Danišová, 2020).

3.2.5 Slovní hry

Oblíbenými hrami v předškolním věku jsou také slovní hry. Jedná se o různé hádanky, říkadla, jazykolamy, rýmovačky nebo žertovné příběhy. Pro děti jsou tyto hry důležité, jelikož se u dětí pomocí těchto her rozvíjí smysl pro jazyk, myšlení a učí se chápat vtíp. „*Podnětné jsou hudební hry, hudebně-pohybové hry, hry se zpěvem a rytmické hry a hry s hudebními nástroji*“ (Suchánková, 2014, s. 48).

4 Sociální znevýhodnění

„Sociokulturně znevýhodňující prostředí, sociálně znevýhodněné prostředí, sociokulturní handicap, sociální znevýhodnění, jsou pojmy velmi blízké a dalo by se říci, že jsou užívány pro označení jednoho problému“ (Bartoňová, 2012, s. 253). Sociálně znevýhodněné prostředí je takové prostředí, které ovlivňuje psychický a kognitivní vývoj dítěte, které se do tohoto prostředí narodí, negativním způsobem. Právě děti romského původu tvoří nejčastější skupinu sociálního znevýhodnění v České republice (Bartoňová, 2012).

4.1 Podmínky pro integraci Romů

Hlavní podmínkou pro zvýšení vzdělanostní úrovně Romů je přijímat etnické, sociální a kulturní odlišnosti ve výchovně-vzdělávacím procesu. Především je velice obtížné začlenit romské děti do škol, když se cítí být cizinci ve společnosti, kde žijí (Šotolová, 2008).

Většina Romů starších věkových skupin je pouze pologramotná, mladší věkové kategorie prošly většinou jen základním vzděláním. To napovídá nízké vzdělanosti romské populace. Minimální procento Romů navštěvuje střední školu nebo studuje na vysokých školách. Většina z nich ukončí školní docházku ještě před nástupem do závěrečného ročníku a také bylo zjištěno, že romské děti propadají častěji v porovnání s dětmi ostatními. Nedostatečná kvalifikace romské populace vede k dlouhodobé nezaměstnanosti (Šotolová, 2008).

4.2 Specifika osobnosti dítěte

4.2.1 Vnímání

Vnímání u dětí romského původu se sociálním znevýhodněním probíhá pomaleji. Setkáme se u nich častěji s poškozením zraku a sluchu a se sníženým intelektem. U dětí v rámci sluchového vnímání chybí fonemické uvědomění a mají nedostatečně rozvinutý fonemický sluch, což vede k náročnějšímu zvládnutí techniky čtení. Romské děti se také špatně orientují v nových situacích. Tyto nedostatky ovlivňují následný vývoj řeči a celkový psychický vývoj dítěte (Bartoňová, 2012).

4.2.2 Myšlení

Myšlení umožňuje poznávat významné a všeobecné řešení problému. Jeho rozvoj je spojen s celkovým rozvojem osobnosti dítěte. Myšlení je zaměřeno na praktickou zkušenost, proto by mělo být učivo předáváno zážitkově. Ovšem myšlení romských dětí se často utváří v nepodněných podmínkách, kdy dochází k neplnohodnotnému smyslovému poznávání a nedostatečnému rozvoji řeči (Bartoňová, 2012).

4.2.3 Volní jednání, emotivita a pozornost

U romských dětí není volní jednání dostatečně rozvinuté, jelikož nejsou rodiči k rozvoji vůle vedeni (Bartoňová, 2012). Vágnerová (1999) u romských dětí uvádí, že bývají často citově nezralé a setkáváme se s egocentrickými emocemi. „*Emotivita je charakteristická lehkou vzrušivostí, impulzivitou a výbušností*“ (Bartoňová, 2012, s. 256). Emotivita se u romských dětí v porovnání s evropskými dětmi objevuje častěji. Kvůli tomu nedokáží rozlišit pravdu od nechtěné lži. Ovládání volních projevů je náročnější hlavně pro dětský věk a předchází vzniku poruch chování, jelikož jejich citové procesy snadněji přecházejí ve vztek a zlost (Bartoňová, 2012).

Pro Romy je typické, že žijí ve velkých rodinách, dítě tedy žije mezi více dospělými, kteří ho ovlivňují, a není vedeno k samostatnosti, protože není nuceno se samo rozhodovat a nad něčím přemýšlet. U romských dětí se následkem toho často setkáváme s nedostatečnou soustředěností a krátkodobou pozorností, která je u dětí často rozptýlená. To vede k tomu, že se dítě není schopné soustředit na úkoly, a proto je často ani nevyřeší (Bartoňová, 2012).

4.3 Vzdělávání Romů

Bohužel u romské populace dochází k neuspokojivé vzdělanostní úrovni, což má nepříznivé důsledky v několika oblastech života (v oblasti sociální, ekonomické a kulturní). To má za následek prohlubování společenských rozdílů, které dále vyvolávají problémy z hlediska národnostního porozumění (Šotolová, 2008).

Hlavní podmínkou pro zvýšení vzdělanostní úrovně Romů je přijímat etnické, sociální a kulturní odlišnosti ve výchovně-vzdělávacím procesu. Především je velice obtížné začlenit romské děti do škol, když se cítí být cizinci ve společnosti, kde žijí (Šotolová, 2008).

4.3.1 Mateřská škola

Právě předškolní vzdělání je považováno za prvopočátek vzdělávání, kam dochází více než 80 % populace. Jedná se o otevřený systém, který rovnocenně a otevřeně spolupracuje s rodinou a vychází z jejich výchovy. Děti v předškolním období velice ovlivňujeme a působíme na postupně se vytvářející osobnost. Mateřské školy by měly zajistit odborné vedení dětí a měly by cíleně tvořit vhodné podmínky pro rozvoj a vzdělání dětí, ovšem u romských dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí se jedná především o zlepšení jejich životních podmínek. Dalším úkolem mateřské školy je kompenzace vývojových nerovnoměrností dětí z romských rodin (Bartoňová, 2012).

Je důležité zvýšit počet romských dětí, které pravidelně docházejí do mateřské školy. V nejlepším případě alespoň dva roky před nástupem do základní školy (Šotolová, 2008). Autorka dále uvádí, jak lze vytvořit příznivou atmosféru v mateřských školách pro výchovu romských dětí. Jednou z těchto možností je vytvoření základu českého jazyka u dětí romského původu a také možnost používat romštinu jako pomocný didaktický prostředek k pochopení češtiny.

Bohužel je velká část Romů znevýhodněna svým sociokulturním prostředím již v předškolním věku, pokud nastupuje zcela nepřipravena. Přitom je předškolní výchova obdobím, jež má hlavní význam pro následující vzdělávací i životní dráhu dítěte. Proto by bylo vhodné, aby děti romského původu měly možnost navštěvovat mateřskou školu již od třetího roku života, a to alespoň čtyři hodiny denně. To ovšem vede k nutnosti zvýšit počet asistentů v lokalitách s romským obyvatelstvem (Šotolová, 2008).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části své bakalářské práce se zaměřuji na výzkum spontánní hry dětí, které navštěvují předškolní centrum pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí.

5 Cíle praktické části

Pro výzkum spontánní hry jsem formulovala tři následující cíle:

1. Zjistit, jaké hry převládají u dětí při pobytu uvnitř a jaké venku.
2. Ověřit, zda si děti z předškolního centra hrají více individuálně nebo ve dvojici/skupině (pozorovat venku i uvnitř).
3. Zjistit, jak se děti z předškolního centra soustředí na herní činnosti.

5.1 Výzkumné otázky

Ke každému cíli se vztahují výzkumné otázky:

K cíli č. 1:

- Převládají konstruktivní, námětové nebo pohybové hry?

K cíli č. 2:

- a) Hrají si děti spíše individuálně nebo ve dvojici/skupině?
- b) Vytvářejí děti skupiny ve hře genderově podmíněné?
- c) Liší se výběr hraček/pomůcek starších a mladších dětí?
- d) Liší se výběr hraček/pomůcek dívek a chlapců?

K cíli č. 3:

- Jak často děti mění hru?

5.2 Výzkumné metody

Pro výzkum kvalitativního typu byla zvolena metoda pozorování, pro kterou jsem připravila pozorovací archy v podobě tabulek, jež byly strukturovány podle typů výzkumných otázek. Do tabulek byla v průběhu pozorování zapisována zjištěná data. K naplnění třetího cíle bylo pozorování hry zapisováno na papír a poté shrnuto a přepsáno níže v praktické části bakalářské práce (v kapitolách 7.1.3, 7.2.3).

6 Předškolní centrum

Předškolní centrum, kde jsem prováděla své výzkumné šetření, bylo založeno roku 2005 a nachází se ve Středočeském kraji ve městě s přibližně 16 000 obyvateli. Toto centrum je součástí nevládní neziskové organizace, která se zaměřuje na práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a na práci s dětmi žijícími v sociálně nepříznivých podmínkách. Organizace se zabývá vzděláváním a volnočasovými aktivitami dětí a jejich rodin. Speciálně se zaměřuje na děti romského původu.

V centru pracují 3 učitelky. Je zde pouze jedna třída, která se nachází ve třetím patře bytového domu. Třída se skládala pouze ze dvou místností – malá jídelna s kuchyňkou pro učitelky, které zde připravovaly svačiny, a jedna velká místnost cca 40 m². Centrum nemá vlastní zahradu, proto se s dětmi chodí na blízka hřiště, kdy po cestě zpět se s dětmi stavují pro oběd do veřejné jídelny. Centrum je otevřené od pondělí do čtvrtka od 8 h do 15 h, v pátek vždy od 8 h do 13 h.

Předškolní centrum v době mého výzkumného šetření navštěvovalo 10 dětí, z toho bylo 7 dětí romského původu a 3 děti s odlišným mateřským jazykem (běloruština, ukrajinština), 5 chlapců a 5 dívek. Většina rodin těchto dětí zároveň žila ve vyloučené lokalitě. Třída byla věkově heterogenní, věkové rozmezí dětí bylo od 3 do 7 let.

7 Vlastní výzkumné šetření

K vlastnímu výzkumnému šetření jsem využila metodu pozorování. Dva dny jsem pozorovala hru dětí uvnitř a dva dny hru dětí venku, a to v rozmezí dvou měsíců. Cílem mého pozorování bylo odpovědět na výzkumné otázky, které jsem si před začátkem svého pozorování vytyčila.

7.1 Pozorování hry uvnitř

Hru uvnitř jsem pozorovala 2 dny s dvouměsíčním odstupem, a to 8. 4. 2022 a 9. 6. 2022. Oba dny byly přítomny 2 učitelky, 8. 4. bylo v centru 9 dětí a 9. 6. bylo v centru 7 dětí. Pozorovala jsem pouze spontánní hru dětí v časovém rozmezí od 8:30 do 11:00, poté šly děti ven. V tabulkách je tedy zaznamenán pouze čas, který děti věnovaly spontánní hře – zbytek času strávily svačinou a učitelkou vedenou činností.

Všechny záznamy, vztahující se k pozorování hry uvnitř, jsou přehledně zapsány v následujících tabulkách 1 a 2. Jelikož se záznamy z tabulek vztahují k prvnímu i k druhému cíli a k jejich výzkumným otázkám, jsou jejich části (sloupce, zkratky apod.) popsány v příslušných kapitolách. Zde pouze zmíním, že pokud je řádek šedý, dané dítě v předškolním centru ten den nebylo přítomno – to platí pro obě tabulky.

Věk dětí se mezi mými pozorováními o dva měsíce změnil, ovšem v tabulce 2 jsem věk dětí nechala původní pro lepší přehlednost.

Tabulka 1: Výsledky pozorování hry dětí uvnitř ze dne 8. 4. 2022

Datum: 8. 4. 2022; Čas: 8:30-11; Počet učitelů: 2; Místo: uvnitř

Pozorování/ jméno	Druhy her	Časový rozsah (odhad v minutách)	Spoluhráči	Doba hry ve skupině (minuty)	Doba hry individuálně (minuty)	Výběr hraček
MB ♂ 6,11	konstruktivní pohybové námětové	20 40 30	DZ ♂ 6,9 MK1 ♂ 6,4 MK2 ♂ 4,8 MT ♂ 3,9	70	20	LEGO, pistole, míč, tunel, auta, domino
DZ ♂ 6,9	konstruktivní pohybové námětové	25 30 35	MB ♂ 6,11 MK1 ♂ 6,4 MK2 ♂ 4,8 MT ♂ 3,9	75	15	LEGO, kostky, pistole, míč, domino
MK1 ♂ 6,4	konstruktivní pohybové námětové	20 30 40	MB ♂ 6,11 DZ ♂ 6,9 MK2 ♂ 4,8 MT ♂ 3,9	90	0	kostky, domino, míč, pistole, puzzle
MK2 ♂ 4,8	konstruktivní pohybové námětové	20 30 40	MB ♂ 6,11 DZ ♂ 6,9 MK1 ♂ 6,4 MT ♂ 3,9	90	0	kostky, domino, míč, pistole, puzzle
MT ♂ 3,9	konstruktivní pohybové námětové	15 25 40	MB ♂ 6,11 DZ ♂ 6,9 MK1 ♂ 6,4 KK ♀ 5,9 MK2 ♂ 4,8 VM ♀ 4,6	80	0	pistole, míč, nákupní košík, nádobí, jídlo, auto, kostky
KK ♀ 5,9	konstruktivní pohybové námětové	15 20 40	VM ♀ 4,6 MT ♂ 3,9	75	0	kočárek, panenka, nádobí, jídlo, nákupní košík
VM ♀ 4,6	konstruktivní pohybové námětové	15 20 40	KK ♀ 5,9 MT ♂ 3,9	75	0	kočárek, panenka, nádobí, jídlo, nákupní košík
KV ♀ 4,3	konstruktivní pohybové námětové	20 25 30	VZ ♀ 3,11	55	20	kočárek, panenka, nádobí, jídlo, puzzle
MP ♀ 4,2						
VZ ♀ 3,11	konstruktivní pohybové námětové	15 30 30	KK ♀ 5,9 VM ♀ 4,6 KV ♀ 4,3	65	10	kočárek, panenka, nádobí, jídlo, kostky

Tabulka 2: Výsledky pozorování hry dětí uvnitř ze dne 9. 6. 2022

Datum: 9. 6. 2022; Čas: 8:30-11; Počet učitelů: 2; Místo: uvnitř

Pozorování/ jméno	Druhy her	Časový rozsah (odhad v minutách)	Spoluhráči	Doba hry ve skupině (minuty)	Doba hry individuálně (minuty)	Výběr hraček
MB ♂ 6,11	konstruktivní pohybové námětové	40 30 10	DZ ♂ 6,9 MK1 ♂ 6,4 MK2 ♂ 4,8 VM ♀ 4,6	60	20	papírový meč, míč, LEGO
DZ ♂ 6,9	konstruktivní pohybové námětové	50 20 10	MB ♂ 6,11 MK1 ♂ 6,4 MK2 ♂ 4,8	50	30	míč, papírový meč, LEGO, kostky
MK1 ♂ 6,4	konstruktivní pohybové námětové	55 10 15	MB ♂ 6,11 DZ ♂ 6,9 MK2 ♂ 4,8	50	30	míč, papírový meč, LEGO, puzzle
MK2 ♂ 4,8	konstruktivní pohybové námětové	40 15 15	MB ♂ 6,11 DZ ♂ 6,9 MK1 ♂ 6,4	45	25	míč, papírový meč, LEGO, kostky
MT ♂ 3,9						
KK ♀ 5,9						
VM ♀ 4,6	konstruktivní pohybové námětové	30 20 5	MB ♂ 6,11 KV ♀ 4,3 VZ ♀ 3,11	25	30	papírový meč, míč, LEGO, kočárek
KV ♀ 4,3	konstruktivní pohybové námětové	20 15 50	VM ♀ 4,6 VZ ♀ 3,11	85	0	kočárek, nádobí, jídlo, stavebnice
MP ♀ 4,2						
VZ ♀ 3,11	konstruktivní pohybové námětové	20 15 50	VM ♀ 4,6 KV ♀ 4,3	85	0	kočárek, nádobí, jídlo, stavebnice

7.1.1 Pozorování vztahující se k prvnímu cíli

První cíl výzkumu je: „Zjistit, jaké hry převládají u dětí při pobytu uvnitř a jaké venku.“ K tomuto cíli se vztahuje výzkumná otázka, zda převládají konstruktivní, námětové nebo pohybové hry.

V tabulkách 1 a 2 jsou vždy v prvním sloupci pomocí iniciál jmen zapsány všechny děti, které centrum navštěvují. V tabulkách jsou nejdříve zobrazeni chlapci od nejstaršího po nejmladšího. Následují dívky, které jsou také seřazené od nejstarší po nejmladší, lze tedy tak z tabulek vyčíst, zda se jedná o chlapce či dívku.

Protože se první cíl zaměřuje pouze na 3 typy her (konstruktivní, pohybové, námětové), v druhém sloupci jsou zapsány právě tyto typy her. Ve třetím sloupci je zaznamenán časový rozsah jednotlivých druhů her, který je přibližně zaokrouhlen a je zapsán

v minutách. Pro lepší přehlednost jsem jednotlivé druhy her znázornila různými typy zvýraznění – konstruktivní, **pohybové (tučně)**, *námětové (kurzívou)* – a k nim vztahující se časový rozsah ve třetím sloupci (např. 20, **40**, 30). Sloupce týkající se prvního cíle jsou pro lepší přehlednost také označeny světle zelenou barvou. Další sloupce pro tento cíl nejsou podstatné, budu se jimi zabývat v dalších kapitolách.

Převládají konstruktivní, námětové nebo pohybové hry?

Tato výzkumná otázka je zaznamenána v druhém a třetím sloupci tabulek 1 a 2. Nejdříve jsem sečetla časový rozsah jednotlivých typů her ze dne 8. 4. 2022 – tabulka 1. Děti dohromady strávily konstruktivními hrami celkem 165 minut, pohybovými 250 minut a námětovými 325 minut. Z toho vyplývá, že děti nejvíce času strávily námětovými hrami, nejméně hrami konstruktivními.

Následně jsem sečetla časový rozsah jednotlivých typů her ze dne 9. 6. 2022 – tabulka 2. Tento den děti dohromady strávily konstruktivními hrami celkem 255 minut, pohybovými 125 minut a námětovými 155 minut. Tedy po dvou měsících již u dětí převládaly konstruktivní hry, kterými původně strávily nejméně času.

Ovšem po sečtení časových rozsahů jednotlivých typů her z obou dnů výzkumného šetření vyplývá, že u dětí v předškolním centru převládaly námětové hry, následovaly konstruktivní hry a jako poslední se u dětí objevovaly hry pohybové, a to v poměru 480:420:375 minut.

Nejčastěji se u dětí tedy objevovaly námětové hry. V teoretické části jsme se dozvěděli, že u námětových her děti často používají hračky, které nahrazují předměty z reálného života, jako jsou kočárky, panenky nebo pistole. Také, že si dítě při námětových hrách hraje „na něco, na někoho“. Děti z předškolního centra při hře používaly právě hračky, které nahrazují předměty z reálného života a také si děti hrály „na něco, na někoho“. Chlapci si převážně hráli na policisty, dívky si hrály na rodinu a na běžný život (prodavačky v obchodě, vaření jídla apod.).

Dítě dokáže v druhé polovině předškolního období námětovou hru naplňovat delší dobu a je více vynalézavé a tvořivé. Měla jsem možnost sledovat námětovou hru ve věkově heterogenní třídě, tudíž jsem mohla vidět rozdíly mezi mladšími a staršími dětmi,

ovšem jejich hra se nijak neměnila. U starších i mladších dětí mi námětové hry připadaly velice jednotvárné, děj se nikterak neměnil a neobohatit, děti měnily pouze své role po ukončení jedné hry (policisté chytily zloděje, maminka se postarala o dítě, nakoupila, uvařila), ale přesto u hry dokázaly vydržet poměrně dlouhou dobu.

Konstruktivní hry se u dětí objevovaly jako druhé nejčastější. Tento typ her nalezneme převážně u chlapců, a to v druhém dni mého výzkumného šetření – tedy o dva měsíce později. Děti tedy již byly starší, což se také odráželo do jejich konstruktivních her. Chlapci si již delší dobu vydrželi stavět především z LEGA, které se snažili stavět již podle návodu. Ovšem často se stávalo, že potřebovali pomoc učitelky, neboť si nedokázali správně představit, jak daný dílek do dalšího zapadá – především u menších dílků této stavebnice.

Nejméně se u dětí objevovaly hry pohybové. Dítě již kolem čtvrtého roku rádo napodobuje sportovní hry a kolem pátého a šestého se snaží vytvořit a dodržovat pravidla při hře. Tyto vývojové znaky pohybových her se objevily i u dětí v předškolním centru, především u chlapců, kteří se snažili ve své pohybové hře o fotbalové utkání. Naopak u mladších dívek jejich pohybové hry neměly žádný cíl, spíše zkoušely limity svého těla – různé poskoky, pobíhání, rychlou a pomalou chůzi apod. Což také odpovídá teorii pohybových her u mladších dětí.

7.1.2 Pozorování vztahující se k druhému cíli

Druhým cílem bakalářské práce je ověřit, zda si děti z předškolního centra hrají více individuálně nebo ve dvojici/skupině. Stejně jako u prvního cíle bylo pozorování prováděno uvnitř i venku. K tomuto cíli se vztahují čtyři následující výzkumné otázky: „Hrají si děti spíše individuálně nebo ve dvojici/skupině?“ „Vytvářejí děti skupiny ve hře genderově podmíněné?“ „Liší se výběr hraček/pomůcek starších a mladších dětí?“ „Liší se výběr hraček/pomůcek dívek a chlapců?“

Stejně jako první cíl, i tento je znázorněn v tabulkách 1 a 2. Ve čtvrtém sloupci jsou znázorněni spoluhráči, se kterými si dané dítě hrálo v průběhu celého pozorování. Jsou zde zapsané iniciály spoluhráčů společně s pohlavím a s věkem pro lepší přehlednost. Také jsou spoluhráči seřazeni od nejstaršího dítěte po nejmladší. Z pátého a šestého sloupce lze vyčíst, jakou dobu děti strávily hrou ve skupině a jakou dobu strávily hrou individuálně. Jako poslední je v tabulce znázorněn výběr hraček jednotlivých dětí, který se týká dvou

výzkumných otázek vztahujících se k druhému cíli této práce. Pro lepší přehlednost jsou sloupce vztahující se k druhému cíli označeny světle fialovou barvou.

Hrají si děti spíše individuálně nebo ve dvojici/skupině?

K této první výzkumné otázce se v tabulce 1 a 2 vztahuje pátý a šestý sloupec. Z pátého sloupce vyčteme dobu hry ve skupině a z šestého vyčteme dobu hry individuálně, obojí je zapsáno v minutách.

Po sečtení minut z tabulky 1 z pátého sloupce – tedy sečtení doby hry ve skupině – se dozvíme, že děti dohromady 8. 4. 2022 strávily hrou ve skupině 675 minut a individuální hrou pouze 65 minut. Druhý den pozorování hry uvnitř, tedy 9. 6. 2022, děti dohromady strávily hrou ve skupině 400 minut, hrou individuálně 135 minut. Je ovšem nutné brát v potaz to, že se liší celkový čas obou dnů, jelikož děti strávily jinou dobu u svačiny a jinou dobu u ranního kruhu. Ovšem porovnáme-li poměry mezi dobou hry ve skupině a individuálně z obou dnů, vyjde nám jasný výsledek – děti v předškolním centru si více hrají ve skupině.

Vytvářejí děti skupiny ve hře genderově podmíněné?

Na tuto výzkumnou otázku můžeme najít odpovědi v tabulkách 1 a 2 ve čtvrtém sloupci. Zde jsou u každého dítěte vypsáni spoluhráči při hře v průběhu celého pozorování. Pokud se v tabulce 1 – tedy ze dne 8. 4. 2022 – podíváme na první čtyři chlapce a jejich spoluhráče, dozvíme se, že si v průběhu tohoto dne hráli pouze s chlapci a netrávili čas při hře s dívkami. Jedině nejmladší chlapec si hrál v průběhu dne jak s chlapci, tak s dívkami. Když se podíváme na dívky, u nich je to v poměru 50:50. Dvě dívky si hrály pouze s dívkami, dvě dívky si hrály také s chlapcem. Ovšem pokud sečteme počet chlapců, kteří si hráli pouze s chlapci, a počet dívek, které si hrály pouze s dívkami, vyjde nám, že 6 dětí vytvořilo tento den skupiny, které byly genderově podmíněné. Naopak pouze 3 děti tento den vytvořily i skupiny, které genderově podmíněné nebyly.

V tabulce 2 – tedy ze dne 9. 6. 2022 – vyčteme ze čtvrtého sloupce, že si tento den 3 chlapci vybírali za své spoluhráče pouze chlapce, a že si 2 dívky vybíraly za spoluhráčky pouze dívky. Zbývající 2 děti – jeden chlapec a jedna dívka – si hrály i s dětmi opačného pohlaví (v tomto případě si tyto 2 děti hrály spolu – MB ♂ 6,11 a VM ♀ 4,6). Po sečtení

všech dětí vychází, že genderově podmíněné skupiny vytvořilo v tento den 5 dětí a 2 děti vytvořily skupiny genderově nepodmíněné.

Z obou dnů výzkumného šetření tedy vyšlo, že v předškolním centru děti vytvářejí ve hře spíše skupiny genderově podmíněné, tedy že chlapci si většinou hrají s chlapci a dívky si většinou hrají s dívkami a s přibývajících 2 měsíci se to spíše prohlubuje.

Liší se výběr hraček/pomůcek starších a mladších dětí?

Záznamy týkající se této výzkumné otázky se také nacházejí v tabulkách 1 a 2, tentokrát v sedmém sloupci. Abych lépe rozdělila „starší“ a „mladší“ děti, spočítala jsem jejich přibližný průměrný věk, který činí 4 roky a 6 měsíců. Tudíž mezi děti starší považuji ty, kterým je více než 4 roky a 6 měsíců. Těchto dětí je 5, z toho vyplývá, že mladších dětí je také 5.

Bohužel je těžké na tuto otázku objektivně odpovědět. Výběr hraček mladších a starších dětí se dle mého názoru velice liší, ale myslím si, že je to tím, že předškolní centrum navštěvují spíše starší chlapci, a naopak dívky jsou zde mladší – a touto problematikou se zabývá následující výzkumná otázka – proto je v této věkové skupině těžké se dozvědět, zda se opravdu liší výběr hraček mladších a starších dětí. Také pokud se podíváme na výběr hraček dětí, vidíme spíše genderové rozdíly nežli věkové.

Liší se výběr hraček/pomůcek dívek a chlapců?

I k této výzkumné otázce nalezneme údaje v tabulkách 1 a 2 v posledním sloupci. Na tuto výzkumnou otázku již lze odpovědět lépe jak na otázku předešlou, jelikož jsou lépe vidět rozdíly při výběru hraček dívek a chlapců.

Z tabulky 1 – tedy ze dne 8. 4. 2022 – lze vyčíst, že chlapci si vybírali podobné typy hraček (pistole, míč, domino), stejně tak si dívky vybíraly podobné typy hraček (kočárek, panenka, nádobí). Tudíž se výběr hraček dívek a chlapců tento den lišil, jen u pár dětí se nějaké hračky objevily jak u dívek, tak u chlapců – ovšem jednalo se pouze o několik hraček.

V tabulce 2 – tedy ze dne 9. 6. 2022 – vidíme, že i tento den se výběr hraček dívek a chlapců liší, ovšem již v ne tak velké míře jako v prvním dni výzkumného pozorování, jelikož jedna dívka ze tří si spíše vybírala hračky stejně jako chlapci. Ovšem i tak se nakonec

výběr hraček dívek a chlapců lišil – 4 chlapci si vybírali stejné hračky (papírový meč, LEGO, míč), naopak dvě dívky ze tří si vybíraly spíše hračky typu kočárek, nádobí, jídlo.

Z tabulek 1 a 2 tedy dohromady vyplývá, že se výběr hraček dívek a chlapců v předškolním centru liší. Z pozorování se domnívám, že je to také ovlivněno tím, že děti při hře tvoří spíše genderově podmíněné skupiny, tudíž se podle toho odvíjí i výběr hraček dívek a chlapců.

7.1.3 Pozorování vztahující se ke třetímu cíli

Třetí cíl se zaměřuje na soustředěnost dětí při herní činnosti a k tomu se vztahuje výzkumná otázka: „Jak často děti mění hru?“ U této výzkumné otázky byly vyčleněny 2 roviny, na které jsem se při pozorování soustředila – zda se děti dokážou vrátit ke své hře a zda mění hru více chlapci či dívky.

Jak často děti mění hru?

U první roviny, která se vztahuje k této výzkumné otázce, nás zajímá, zda se dokázaly děti z předškolního centra vrátit ke své hře. Do textu je také nutné zakomponovat, jak často děti měnily hru, jelikož pak je také možné posoudit, zda se ke své původní hře dokázaly vrátit. Ovšem rozdíly mezi dívkami a chlapci při změně hry jsou více popsány v dalších odstavcích.

Z mého pohledu děti často od hry samy odbíhaly nebo jim hru přerušila učitelka – komunitní kruh, svačina, přišlo dítě do centra a všechny děti musely jít otevřít s učitelkou (v centru neměli příznivé podmínky, prostory se nacházely ve třetím patře bytového domu a učitelka se všemi dětmi musela chodit otevírat dveře). Přesto se děti dokázaly ke hře vrátit, případně začít „novou“ hru, ale stále na to samé téma, jen jiné role.

První den výzkumného šetření (8. 4. 2022) se děti dostatečně na hru nesoustředily a lehce je někdo ze hry vyrušil – často to byly ostatní děti, které chvílemi běhaly po třídě, chlapci se častokrát nepohodli a začali se prát, což vyrušilo při hře i dívky. Přes všechny rušivé elementy – ať vnitřní či vnější – se děti dokázaly ke hře vrátit. Bylo to také vidět na tom, že děti často svou hlavní hru prokládaly hrou jinou – námětovou hru proložily hrou konstruktivní či pohybovou a obráceně (např. chlapci si hráli na policisty a vzápětí si šli postavit něco z kostek, co okamžitě poté zbourali, a šli pokračovat ve hře na policisty – dá

se na to také podívat z druhého úhlu pohledu – že stavěli a vzápětí změnili konstruktivní hru na námětovou – záleží, jakou hru mělo dítě z mého pohledu za tu „hlavní“).

Druhý den výzkumného šetření (9. 6. 2022) se děti také ke své „hlavní“ hře dokázaly vrátit. Děti i v tento den byly svou „hlavní“ hrou přes všechny vnější rušivé elementy velice zaujaty. Např. chlapci byli velice zabráněni do stavění LEGA, ovšem i tak se občas pohádali a museli si dát na chvíli od stavění přestávku (prokládali to námětovou a pohybovou hrou), ale dokázali se pak ke hře vrátit a pokračovat. Většina dívek naopak prokládala svou námětovou hru hrou konstruktivní, kdy na chvíli odběhly, aby si postavily něco z kostek. Poté se znovu vrátily ke hře na rodinu.

Druhá rovina se zabývá tím, zda hru mění více chlapci či dívky. První den výzkumného pozorování se na hru dokázaly více soustředit dívky – přesto, že věkový průměr chlapců byl vyšší než u dívek. Chlapci se často hádali, byli rozrušení a plni napětí, které mají, jak bylo vidět, v povaze. A proto se také stávalo, že se z hlavní hry dostali k jiné hře, aby se na chvíli zklidnili. Poté se ke své hlavní hře vrátili, ale za chvíli nastal stejný problém. Jejich hru musela také často usměrňovat učitelka, takže je též možné, že hru častěji měnili i kvůli ní – ovšem do hry jim zasahovat musela, jinak hrozilo, že by si mohli vážně ublížit. Tudíž se nedá jasně říct, zda u hry déle vydrží dívky či chlapci. Je zde více vnějších faktorů, které děti ovlivňovaly.

Podobně tomu bylo i druhý den výzkumného šetření. Dívky byly plně soustředěné na svou hru, nenechávaly se rozrušit jinými dětmi a lépe dokázaly řešit neshody při hře, proto nemuselo dojít ke změně hry. Chlapci se již dokázali lépe na hru soustředit, ovšem i při klidné hře (stavění LEGA) se dokázali velice snadno pohádat a museli na chvíli změnit hru – často na pokyn učitelky.

7.2 Pozorování hry venku

Stejně jako hru uvnitř, tak i hru venku jsem pozorovala 2 dny s dvouměsíčním odstupem, a to 9. 4. 2022 a 10. 6. 2022. Oba dny byly přítomny 2 učitelky, oba dny bylo v centru 8 dětí. Svítalo sluníčko, jen v dubnu bylo o trochu chladnější počasí. Spontánní hru dětí jsem pozorovala v rozmezí jedné hodiny, a to přibližně od 11:00 do 12:00. Protože centrum nemá vlastní zahradu, chodilo se s dětmi na místní dětské hřiště poblíž předškolního

centra. Abych mohla děti pozorovat ve stejném prostředí, domluvila jsem se s učitelkami, abychom šly s dětmi na stejné hřiště oba dny mého výzkumného šetření.

Všechny záznamy, vztahující se k pozorování hry venku, jsou přehledně zapsány v následujících tabulkách 3 a 4. Stejně jako u tabulek 1 a 2 se i zde záznamy z tabulek vztahují k prvnímu i k druhému cíli a k jejich výzkumným otázkám. Jejich části (sloupce, zkratky apod.) jsou tedy analogicky popsány v příslušných následujících kapitolách. Nyní znovu připomenu, že pokud je daný řádek šedý, dané dítě v den výzkumu nebylo v předškolním centru přítomno – to platí pro obě následující tabulky. Také jsem tabulky pro přehlednost barevně rozdělila (světle zelená se týká prvního cíle, světle fialová cílem druhým).

Věk dětí se zde taktéž mezi mými pozorováními o dva měsíce změnil, ovšem v tabulce 4 jsem věk dětí nechala původní pro lepší přehlednost.

Tabulka 3: Výsledky pozorování hry dětí venku ze dne 9. 4. 2022

Datum: 9. 4. 2022; Čas: 11:15-12:15; Počet učitelů: 2; Místo: venku

Pozorování/ jméno	Druhy her	Časový rozsah (odhad v minutách)	Spoluhráči	Doba hry ve skupině (minuty)	Doba hry individuálně (minuty)	Výběr hraček
MB ♂ 6,11	pohybové	45	DZ ♂ 6,9 VZ ♀ 3,11 MT ♂ 3,9	45	0	míč, houpačka, kládová houpačka
DZ ♂ 6,9	pohybové	45	MB ♂ 6,11 KV ♀ 4,3 MT ♂ 3,9	45	0	míč, skluzavka
MK1 ♂ 6,4						
MK2 ♂ 4,8						
MT ♂ 3,9	pohybové	20	MB ♂ 6,11 DZ ♂ 6,9	10	10	kolotoč, houpačka, míč
KK ♀ 5,9	pohybové	45	VM ♀ 4,6 MP ♀ 4,2	45	0	kládová houpačka
VM ♀ 4,6	pohybové	45	KK ♀ 5,9 MP ♀ 4,2	45	0	kládová houpačka
KV ♀ 4,3	konstruktivní pohybové	15 30	DZ ♂ 6,9	30	15	skluzavka, bábovky
MP ♀ 4,2	konstruktivní pohybové	10 15	KK ♀ 5,9 VM ♀ 4,6	15	10	bábovky, houpačka
VZ ♀ 3,11	konstruktivní pohybové	25 15	MB ♂ 6,11	10	30	bábovky, kládová houpačka

Tabulka 4: Výsledky pozorování hry dětí venku ze dne 10. 6. 2022

Datum: 10. 6. 2022; Čas: 11:00-12:00; Počet učitelů: 2; Místo: venku

Pozorování/ jméno	Druhy her	Časový rozsah (odhad v minutách)	Spoluhráči	Doba hry ve skupině (minuty)	Doba hry individuálně (minuty)	Výběr hraček
MB ♂ 6,11	pohybové námětové	25 20	MK1 ♂ 6,4 MK2 ♂ 4,8 MT ♂ 3,9	45	0	klacek, houpačka
DZ ♂ 6,9						
MK1 ♂ 6,4	pohybové námětové	30 15	MB ♂ 6,11 MK2 ♂ 4,8 MT ♂ 3,9	45	0	klacek, houpačí kůň
MK2 ♂ 4,8	pohybové námětové	35 10	MB ♂ 6,11 MK1 ♂ 6,4 MT ♂ 3,9	40	5	klacek, skluzavka, houpačí kůň
MT ♂ 3,9	pohybové námětové	30 15	MB ♂ 6,11 MK1 ♂ 6,4 MK2 ♂ 4,8	45	0	klacek, šplhací síť, bábovky
KK ♀ 5,9	pohybové námětové	25 20	VM ♀ 4,6 MP ♀ 4,2	20	25	bábovky, skluzavka, šplhací síť
VM ♀ 4,6	pohybové námětové	15 30	KK ♀ 5,9 KV ♀ 4,3 MP ♀ 4,2	30	15	bábovky, kládová houpačka
KV ♀ 4,3	konstruktivní pohybové	20 25	MP ♀ 4,2 VM ♀ 4,6	30	15	bábovky, skluzavka, šplhací síť
MP ♀ 4,2	konstruktivní pohybové	25 20	KK ♀ 5,9 VM ♀ 4,6 KV ♀ 4,3	25	20	bábovky, houpačka, skluzavka
VZ ♀ 3,11						

7.2.1 Pozorování vztahující se k prvnímu cíli

K prvnímu cíli se vztahuje výzkumná otázka, zda převládají konstruktivní, pohybové nebo námětové hry. Záznamy z pozorování hry venku jsou ze 2 dnů, znovu v rozmezí dvou měsíců, a to ve dnech 9. 4. 2022 a 10. 6. 2022. V druhém sloupci v tabulkách 3 a 4 můžeme vyčíst, jaké druhy her děti při pobytu venku provozovaly. Ve třetím sloupci v tabulkách nalezneme časový rozsah jednotlivých druhů her.

Převládají konstruktivní, námětové nebo pohybové hry?

Z tabulky 3 je vidět, že v tento den, tedy 9. 4. 2022, jsem u dětí vypořadala pouze dva druhy her, a to pohybové a konstruktivní. Po sečtení časového rozsahu vychází, že u dětí

tento den převládaly hry pohybové, kterými strávily dohromady 260 minut, konstruktivními hrami strávily pouze 50 minut. Námětové hry se u dětí neobjevily vůbec.

V tabulce 4 ze dne 10. 6. 2022 vidíme, že se u dětí tentokrát objevily všechny druhy her – konstruktivní, pohybové i námětové. Byl sečten časový rozsah jednotlivých druhů her a zjistilo se, že i v tento den převládaly hry pohybové, kterými děti strávily dohromady 200 minut, následovaly hry námětové – 105 minut – a nejméně strávily svůj čas hrami konstruktivními – 55 minut.

Po sečtení časových rozsahů jednotlivých druhů her z obou dnů výzkumného šetření jasně vyplývá, že u dětí převládaly hry pohybové, a se stejnými časy následovaly hry jak konstruktivní, tak námětové přesto, že v prvním dni pozorování se hry námětové nevyskytly vůbec, a to v poměru 460:105:105 minut.

Jak je uvedeno v teoretické části – rodiče i učitelky ve vnitřních prostorách se často snaží děti zklidnit a spontánní pohybový rozvoj dětí není tak častý a navíc je u dospělých neoblíbený. Proto je pro děti důležité trávit čas venku, kde naplní svou potřebu pohybu. To bylo patrné i u mého pozorování, kdy děti venku strávily pohybovými hrami nejvíce času, a to oproti konstruktivním a námětovým hrám opravdu výrazně. Děti často jen tak pobíhaly po hřišti, často neřízeně, především chlapci se snažili poměřovat své síly s ostatními – jak v běhu, tak při šermu s klackem, při houpání na houpačce, při kopání s míčem. Jelikož zde děti měly více prostoru, hra s míčem neměla žádná jasně daná pravidla – nejstarší chlapec vytvářel pravidla podle sebe a učitelka jim do hry nezasahovala, neboť neměla potřebu hru díky otevřenému prostoru usměrňovat. U dívek se oba dny výzkumného šetření objevily také konstruktivní hry, kdy se snažily vytvářet různé stavby na pískovišti. Ovšem i u dívek jasně převládaly hry pohybové, kdy se často houpaly nebo klouzaly po klouzačce a jejich pohybová hra byla oproti hře chlapců klidnější. Myslím si, že to je také důvod, proč si dívky a chlapci hráli spíše odděleně. To se také ukázalo v druhé výzkumné otázce vztahující se k druhému cíli.

Při konstruktivních hrách děti stavěly bábovičky, vytvářely různé tunely, kopce a hrady v písku, u námětových her dívky pekly různé dorty z písku, vařily kaše a jejich oblíbená jídla a u toho si hrály na rodinu. Chlapci si naopak u námětových her hráli na policisty, rytíře a superhrdiny.

7.2.2 Pozorování vztahující se k druhému cíli

Ve druhém cíli bakalářské práce si chceme ověřit, zda si děti z předškolního centra hrají více individuálně nebo ve dvojici/skupině (pozorovat venku i uvnitř). K cíli se vztahují čtyři výzkumné otázky: „Hrají si děti spíše individuálně nebo ve dvojici/skupině?“ „Vytvářejí děti skupiny ve hře genderově podmíněné?“ „Liší se výběr hraček/pomůcek starších a mladších dětí?“ „Liší se výběr hraček/pomůcek dívek a chlapců?“

Záznamy vztahující se k těmto výzkumným otázkám jsou v tabulce 3 a 4 ve čtvrtém až sedmém sloupci. Nejprve jsou v tabulce zapsáni spoluhráči, následuje doba hry ve skupině, poté doba hry individuální a jako poslední je znázorněn výběr hraček.

Hrají si děti spíše individuálně nebo ve dvojici/skupině?

K této výzkumné otázce nalezneme záznamy v pátém a šestém sloupci v tabulkách 3 a 4. Z pátého sloupce lze vyčíst dobu hry ve skupině a v šestém je zapsána doba hry individuálně.

Po sečtení minut ze třetí tabulky, tedy ze dne 9. 4. 2022, vyplývá, že si děti hrály spíše ve skupině nežli individuálně, a to v jasném poměru 245:65 minut. Stejně tak tomu bylo dne 10. 6. 2022, kdy děti strávily hrou ve skupině 280 minut, hrou individuálně pouze 80 minut. Tyto záznamy jsem sečetla z dat z tabulky 4. Je tedy plně přesvědčivé, po sečtení obou dnů výzkumného šetření, že u dětí převládala hra ve skupině a individuálně si hrály mnohem méně, a to v poměru 525:145 minut. U dětí v předškolním centru tedy převládá hra ve skupině, a to jak venku, tak uvnitř.

Vytvářejí děti skupiny ve hře genderově podmíněné?

K této výzkumné otázce nalezneme záznamy z výzkumného šetření v tabulkách 3 a 4 ve čtvrtém sloupci. Z tabulky 3 – tedy ze dne 9. 4. 2022 – lze vyčíst, že si 2 chlapci tento den hráli jak s chlapci, tak s dívkami. Pouze jeden chlapec trávil svůj čas při hře jen s chlapci. Dále lze z tabulky 3 vyčíst, že tři dívky si hrály pouze s dívkami a že dvě dívky tvořily při hře skupiny smíšené. V tomto dni se ukázalo, že si 4 děti hrály ve skupině, která byla genderově podmíněná, stejně tak 4 děti tvořily při hře skupiny smíšené.

Z tabulky 4 ze dne 10. 6. 2022 lze jednoznačně vyčíst, že všechny děti tento den tvořily skupiny genderově podmíněné – chlapci si hráli pouze s chlapci a dívky si hrály pouze s dívkami.

Přestože první den výzkumného pozorování hry venku vyšlo, že si polovina dětí hrálo v genderově smíšených skupinách, dohromady z obou dnů pozorování vyplývá, že děti v předškolním centru tvoří skupiny genderově podmíněné, jelikož po sečtení dětí z obou dnů vychází, že je více dětí, které vytváří genderově podmíněné skupiny, a to v poměru 12:4. Stejně výsledky vyšly i při pozorování hry dětí uvnitř – zde také tvoří většinou skupiny genderově podmíněné.

Liší se výběr hraček/pomůcek starších a mladších dětí?

Záznamy, které se týkají této výzkumné otázky, jsou v tabulkách 3 a 4 v sedmém sloupci. Z tabulky 3 lze vyčíst, že se výběr hraček starších a mladších dětí výrazně nemění – nalezneme u starších i u mladších houpačky, bábovky, míč.

Stejně tak i z tabulky 4 můžeme vyčíst, že se výběr hraček starších a mladších dětí nijak výrazně nemění – jak starší, tak mladší si vybíraly hračky typu houpačka, šplhací síť, bábovky.

Výsledek z obou dnů výzkumného pozorování vyšel stejně – starší i mladší děti si vybíraly stejné hračky. Myslím si ale, že je to tím, že na daném hřišti neměly tolik možností na výběr, a proto si vybíraly podobné hračky.

Liší se výběr hraček/pomůcek dívek a chlapců?

Stejně jako u předchozí výzkumné otázky, i k této jsou záznamy z pozorování v tabulkách 3 a 4 v sedmém sloupci. Z tabulky 3 ze dne 9. 4. 2022 lze vyčíst, že se výběr hraček dívek a chlapců výrazně neměnil. Stejně tak je tomu v tabulce 4 ze dne 10. 6. 2022 – výběr hraček dívek a chlapců se výrazně neměnil. Znovu si myslím, že je to tím, že na daném hřišti neměly děti tolik hraček na výběr. Na hřišti nenalezneme hračky, které jsou spíše určené pro dívky (kočárek, panenky) a které jsou spíše určené pro chlapce (LEGO, pistole, auta), proto si myslím, že je těžké jasně určit, zda se opravdu výběr hraček dívek a chlapců neliší. Dle mého názoru by se výběr hraček dívek a chlapců lišil, pokud by zde byly hračky, které jsou genderově výrazně odlišné.

7.2.3 Pozorování vztahující se ke třetímu cíli

Třetí cíl se zaměřuje na soustředěnost dětí na herní činnost a k tomu se vztahuje výzkumná otázka: „Jak často děti mění hru?“ K této výzkumné otázce byly vyčleněny 2 roviny, na které jsem se při pozorování soustředila – zda se děti dokážou vrátit ke své hře a zda mění hru více chlapci či dívky, a to ve venkovním prostředí.

Jak často děti mění hru?

Nejdříve se zaměřím na první vyčleněnou rovinu – zda se děti dokážou vrátit ke své hře. V kapitole výše – 7.1.3 – jsem si při pozorování vybrala „hlavní“ hru dětí, ke které se děti v průběhu dne vracely. Snažila jsem se totéž udělat u hry venku, ale bohužel jsem u dětí nenašla žádnou jejich hlavní hru – jejich hra neměla žádný řád, často hru měnily, stále pobíhaly po hřišti, chvíli něco stavěly na pískovišti, pak odběhly na skluzavku, na houpačku, koply párkrát do míče, jen tak běhaly a honily se apod. Toto se stalo oba dny mého výzkumného pozorování, ovšem v jiné dny tomu tak být nemuselo. Je také možné, že jejich hra byla velice roztěkaná i proto, že ve vnitřních prostorách centra neměly tolik možností na pohybové vyjádření a dostatečné uspokojení potřeby pohybu.

Nyní se zaměříme na druhou rovinu – zda mění hru více chlapci či dívky. Přesto, že hra chlapců i dívek byla velice nesoustředěná a roztěkaná, oba dny pozorování dokáží jasně říct, že hru měnili častěji chlapci. Ti bez rozmyslu běhali po hřišti a málokdy u nějaké hry vydrželi delší dobu. Oproti tomu dívky se dokázaly na chvíli posadit na pískoviště a hrát si na rodinu, něco vařit či stavět, dokázaly se také delší dobu houpat či jezdit na skluzavce.

8 Shrnutí výsledků k výzkumným otázkám

Nejdříve se zaměřím na shrnutí výsledků hry ve vnitřním prostoru.

K prvnímu cíli se vztahuje výzkumná otázka: Převládají konstruktivní, námětové nebo pohybové hry? Z pozorování vyplývá, že první den výzkumného šetření děti strávily nejvíce námětovými hrami, následovaly konstruktivní. Po dvou měsících již převládaly konstruktivní hry, kdy je možné pozorovat vývoj v konstruktivních hrách převážně u starších chlapců. Ovšem stále v této dětské skupině (jedná se o skupinu dětí, ne o instituci) celkově převládají námětové hry (alespoň ve dvou dnech mého pozorování).

K druhému cíli se vztahují čtyři výzkumné otázky. Nejprve zde krátce shrneme první otázku: Hrají si děti spíše individuálně nebo ve dvojici/skupině? Oba dny výzkumného pozorování jasně u dětí převládají hry ve skupině, což také může být odrazem toho, že romské děti z tohoto centra žijí ve větších rodinných (příbuzenských) skupinách, kdy děti jsou zvyklé na společnost druhých.

Druhá otázka zní: Vytvářejí děti skupiny ve hře genderově podmíněné? Z obou dnů pozorování vychází, že u dětí převládají skupiny při hře genderově podmíněné, tedy chlapci si hrají převážně s chlapci a dívky s dívkami.

Dále se zaměříme na třetí a čtvrtou výzkumnou otázku, jelikož spolu nepřímou souvisí. Třetí otázka zní: Liší se výběr hraček/pomůcek starších a mladších dětí? Čtvrtá otázka zní: Liší se výběr hraček/pomůcek dívek a chlapců? Z pozorování jasně vyšlo, že si starší a mladší děti vybírají jiný typ hraček, ale jelikož mezi starší děti v této skupině patří spíše chlapci a mezi mladší děti spíše dívky, je také možné a řekla bych, že více pravděpodobné, že se výběr hraček liší hlavně genderově a věk již při výběru nehraje takovou roli.

Ke třetímu cíli se vztahuje jedna výzkumná otázka: Jak často děti mění hru? Zde byly vyčleněny dvě roviny, na které jsem se při pozorování zaměřila – zda se děti dokážou vrátit ke své hře a zda mění hru více chlapci či dívky.

Mile mě překvapilo, že přes všechny rušivé vnější i vnitřní elementy se děti dokázaly při hře vnitřním prostoru vrátit ke své „hlavní“ hře v obou dnech pozorování. Naopak venku se jim nedařilo ke své „hlavní“ hře vrátit. Myslím si, že je to také tím, že venku měly větší volnost.

U druhé vyčleněné roviny – zda mění hru více chlapci či dívky – vyšly z pozorování jasné výsledky: hru mění více chlapci, a to při hře uvnitř i venku. Dívky naopak byly klidnější a soustředěnější a nedocházelo mezi nimi ke sporům.

9 Diskuze

Ze zkušenosti z doby, kdy jsem v centru pracovala a také i ze současného pozorování jsem si ověřila, že je centrum pro děti velice přínosné, neboť díky centru mají možnost se rozvíjet v oblastech, které by z rodiny nezískaly (jazyk). Také je učitelky v centru dokážou lépe připravit pro nástup do ZŠ, jak v oblasti sociální, tak v oblasti fyzické a psychické.

Učitelky v centru se dětem snažily zprostředkovat různé rozvíjející aktivity/nabídky z oblastí RVP PV (např. Dítě a jeho tělo). Ocenila jsem snahu učitelek vymýšlet různé činnosti, ale bohužel si myslím, že je neměly dostatečně pedagogicky propracované a často v nich chyběla spojitost v po sobě jdoucích krátkých řízených aktivitách, které měly připravené. Je skvělé, že pro děti, které se obtížně dokážou soustředit, měly vymyšlené krátké aktivity. Myslím si, že pro nesoustředěné děti, je také nutná větší propojenost činností, aby měly vnější potřebu a motivaci se více soustředit na to, co dělají a co se po nich chce, protože získané informace z jedné aktivity následně použijí v aktivitě navazující.

Také bych ráda zmínila, že v centru musely učitelky často řešit konflikty dětí, které vedly k fyzickému násilí vybraných jedinců. Myslím si, že řešení konfliktů zvládaly, jak nejlépe dokázaly, a bylo vidět, že se neshody mezi dětmi snaží vyřešit v klidu a s respektem. Určité situace bych se snažila já osobně řešit jinak, ale je samozřejmě snadné to říct z pozice pozorovatele.

Jako poslední stojí za zmínku do diskuze, že děti jsou schopné se vracet ke své hře přesto, že byly někým nebo něčím vyrušeny. Mě osobně překvapilo, že se děti přes všechnu svou nesoustředěnost a roztěkanost dokázaly vrátit ke své původní hře. Zajímalo by mě ale, jak by tomu bylo v jejich domácím prostředí. Když v centru došlo např. k nějakému konfliktu při hře, učitelka konflikt s dětmi řešila, a díky tomu se poté v klidu mohly vrátit ke své původní činnosti. Proto by mě zajímalo, jak by to vypadalo doma, kdyby se třeba žádný dospělý kolem dětí nesnažil v klidu jejich neshody vyřešit. Dokázaly by se děti samy v klidu vrátit ke své původní hře? Nerozptýlil by je konflikt natolik, že by úplně zapoměly na svou činnost?

Ráda bych nyní shrnula své myšlenky ke vzdělání Romů. Myslím si, že je pro tyto děti velmi důležité, že mají možnost společně navštěvovat vzdělávací instituce (nejen toto

centrum, ale následně i ZŠ, případně SŠ), protože díky vzdělání mají možnost zlepšit úroveň gramotnosti romského obyvatelstva žijících v České republice. Ovšem pro zlepšení úrovně gramotnosti je také nutná snaha a vůle rodičů, jejichž děti mají tu možnost se vzdělat a posunout tak svoji úroveň gramotnosti a také postavení ve společnosti. Po setkání s rodiči dětí z centra mám pocit, že pouze očekávají naši pomoc s tím, že už nebudou oni sami muset vyvíjet úsilí ke zlepšení jejich životních podmínek. U většiny Romů, které jsem měla možnost díky vzdělávací instituci, jejíž součástí je i předškolní centrum, potkat, to tak není, a to mě upřímně mrzí.

Závěr

Teoretická část bakalářské práce se zaměřila na spontánní hru dětí od narození do 6 let (tedy před nástupem do ZŠ). Popisuje, jaké jsou její znaky, dále vývoj hry, druhy her, které se u dětí objevují (konstruktivní, pohybové, námětové...). Jelikož se bakalářská práce týká hry dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí (zaměřeného na Romy), jsou kapitoly zaměřené na jejich vzdělávání, na specifika osobnosti romského dítěte jako je např. vnímání a soustředěnost.

Pro praktickou část byl vybrán kvalitativní typ výzkumu, u kterého byla použita metoda pozorování, která pomohla najít odpovědi na cíle, týkající se této bakalářské práce.

Praktická část bakalářské práce se zaměřila na tři výzkumné cíle.

První cíl zní: Zjistit, jaké hry převládají u dětí při pobytu uvnitř a jaké venku. Z pozorování vyšlo, že při hře uvnitř u dětí převládaly námětové hry, při hře venku naopak hry pohybové.

Druhý cíl se zaměřil na ověření, zda si děti z předškolního centra hrají více individuálně nebo ve dvojici/skupině (pozorovat venku i uvnitř). Z pozorování vyšlo najevo, že děti z tohoto předškolního centra si hrají více ve dvojicích či skupinách.

Třetí cíl se zaměřil na zjištění, jak se děti z předškolního centra soustředí na herní činnosti. Při hře uvnitř se děti dokázaly na hru soustředit lépe než na hru venku. Při hře uvnitř byl také po těch 2 měsících vidět posun, kdy se dokázaly na hru lépe soustředit, ovšem často se nechaly něčím vyrušit. Při hře venku byla vidět větší roztěkanost dětí, nesoustředěnost, což vedlo k časté změně her.

Díky této bakalářské práci jsem se hlouběji ponořila do hry předškolních dětí v teoretické podobě, a následně především do hry dětí, které žijí ve vyloučených lokalitách. Zjistila jsem, jak náročná je práce s romskými dětmi, které jsou až příliš aktivní a málo soustředěné na hru, kterou si samy zvolí. Také jsem díky praktické části, kdy jsem pozorovala děti a učitelky při práci, zjistila, že by pro mě bylo těžké v tomto nebo podobném centru pracovat, a dokázala jsem si pro sebe srovnat své profesní cíle a najít si práci, která bude vyhovovat mým osobním vlastnostem a životnímu nastavení.

Seznam použitých informačních zdrojů

- BARTOŇOVÁ, M., BYTEŠNÍKOVÁ, I., VÍTKOVÁ, M., et al. *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-237-6.
- CAIATIOVÁ, M., DELAČOVÁ, S., MULLEROVÁ, A. *Volná hra*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-011-1.
- DANIŠ, P., DANIŠOVÁ, J. *Svobodná hra: jak nechat vyrůst radostné, odolné a samostatné děti*. Praha: Smart Press, 2020. ISBN 978-80-88244-17-2.
- FIXL, V., OPRAVILOVÁ, E. *Současná hračka*. Praha: Odeon, 1979. ISBN 01-522-79.
- GRAY, P. *Hodnota hry I.: Definice hry* [online]. Vydáno 17.12.2013 [cit. 9.4.2022]. Dostupné na: <https://www.svobodauceni.cz/clanek/hodnota-hry-1/>
- HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1424-8.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens. O původu kultury ve hře*. Praha: Mladá fronta, 1971.
- KLUSÁK, M., KUČERA, M. *Dětské hry = games*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-2461-758-9.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
- MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-494-X.
- MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978.
- NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-218-1.
- OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika II.: hra (cesta k poznání předškolního dítěte)*. Technická univerzita v Liberci: Liberec, 2004. ISBN 80-7083-786-1.
- OTEVŘELOVÁ, H. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0691-0.

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

SUCHÁNKOVÁ, E. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.

ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-426-7.

ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1524-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-803-4.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2.vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.