

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**VOLNÁ HRA JEDNOTLIVCE A VOLNÁ HRA V SOCIÁLNĚ
BOHATÉM PROSTŘEDÍ**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Iva Dvořáková

Předškolní a mimoškolní pedagogika: Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: MgA. Marie Černíková, Ph.D.

Plzeň, 2022

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 2022

.....
vlastnoruční podpis

Ráda bych poděkovala vedoucí práce MgA. Marii Černíkové, PhD., za její podporu, inspiraci a energii, kterou do mne vložila. Poděkování patří mé milované rodině, která ve mně neochvějně věřila a podporovala mne a také mým báječným kolegyním, díky kterým jsem měla možnost zrealizovat podstatnou část výzkumného šetření. Děkuji!

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	2
ÚVOD	3
1 TEORETICKÁ ČÁST	5
1.1 HRA V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	5
1.2 RVP PV	5
1.3 VĚK HRY –VÝVOJ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE	9
1.3.1 Tělesný a motorický vývoj	9
1.3.2 Myšlení	10
1.3.3 Paměť.....	11
1.3.4 Řečový vývoj.....	11
1.3.5 Emocionální vývoj.....	12
1.3.6 Morální etický vývoj.....	13
1.3.7 Socializace.....	13
1.3.8 Potřeby	14
1.4 DEFINICE HRY	14
1.5 TYPOLOGIE HER	17
1.6 PROMĚNY HRY V ČASE	22
1.7 FUNKCE SVOBODNÉ HRY.....	24
2 EMPIRICKÁ ČÁST	27
2.1 CÍL	27
2.2 METODOLOGIE A PRŮBĚH VÝZKUMU	27
2.3 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	28
2.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO PROSTŘEDÍ	28
2.4.1 Prostředí hřiště přiléhajícího k budově LMŠ.....	29
2.4.2 Proměnlivé prostředí při procházkách a výletech	30
2.4.3 Prostředí třídy v budově LMŠ	30
2.5 VLASTNÍ VÝZKUM – HRA U KONKRÉTNÍHO DÍTĚTE	30
2.5.1 Alan.....	31
2.5.2 Alex	34
2.5.3 Alois	37
2.5.4 Daniel.....	40
2.5.5 Evelína	42
2.5.6 Lada	45
2.5.7 Shrnutí výsledků výzkumu hry u konkrétního dítěte.....	48
2.6 VLASTNÍ VÝZKUM – ANALÝZA HRY	54
2.6.1 Hra jednotlivce	54
2.6.2 Hra v sociálně bohatém prostředí	56
2.6.3 Shrnutí výsledků analýzy hry	60
ZÁVĚR.....	61
RESUMÉ	62
SEZNAM ZDROJŮ.....	64
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	67
PŘÍLOHY	I

SEZNAM ZKRATEK

GDPR – General Data Protection Regulation (ochrana osobních údajů)

KK – klíčové kompetence

LMŠ – Lesní mateřská škola

MŠ – Mateřská škola

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ÚVOD

Tématem této bakalářské práce je svobodná hra. Zaměřuji se především na hru dětí předškolního věku a na rozdíl volné hry jednotlivce (při hře doma) a volné hry dětí v sociálně bohatém prostředí.

Téma jsem si zvolila především proto, že hru vnímám jako nesmírně přínosně strávený čas dětí, ale i dospělých. V loňském roce, který byl poznamenán různými vládními nařízeními týkajícími se coronavirové nákazy, z nichž některá se dotkla i předškolních dětí, jsem zaznamenala, že po zhruba dvou měsíčním lockdownu se část dětí ve známém kolektivu chovala zpočátku zdrženlivě. Některé děti začaly mít problémy s odloučením od rodičů, jiné se s vervou vrhly do hry a veškeré jiné činnosti, jako třeba jídlo, pití, nebo řízené aktivity je jen vytrhávaly ze stavu flow. U několika dětí jsem zaznamenala prudký nárůst emocionálně vyhocených situací a slabší schopnost přizpůsobit se. Dětem jsme v rámci předškolní přípravy poslali materiály, nápady na tvoření i jednoduché pohybové hry. Co jsme jim nedokázali poskytnout na dálku, byl kontakt s vrstevníky, interakce, svobodná hra.

Přesto, že sama sebe vnímám spíše jako introverta a samota a klid je pro mě důležitým zdrojem životní síly, v tomto uměle vytvořeném osamocení jsem se necítila dobře. Chyběl mi pobyt venku, chyběla mi možnost nabídnout svým dětem trávit volný čas s jejich přáteli. Chyběl mi osobní kontakt, chyběl mi větší prostor, chyběly mi životní jistoty. U svých synů (tou dobou 2 roky a 5 let) jsem vnímala, jak je každý na jiné vývojové úrovni a společná interakce začala být v některých chvílích pro oba nepříjemná. Vlastně pro nás pro všechny. Moc jsem si přála navštívit naše přátele, ale vzhledem k opatřením to pod pohrůzkou pokuty nebylo možné. A pak, když došlo k znovuotevření okresů, během jednoho odpoledne, kdy si děti hrály s kým chtěly, nastal neuvěřitelný obrat. Nasycení potřeb vedlo ke klidu, k trpělivosti a pochopení. Domů jsem si vezla zase parťáky.

Tento sled událostí mi připomenul Stuarta Browna a jeho působení v oblasti forenzní psychologie. Jeho výzkum ukázal, že jedním z častých společných pojitků masových vrahů a jiných zločinců byl ten, že jim jako malým nebylo umožněno si dostatečně volně hrát (Brown, 2010, s.26). Jeho knihu jsem si v době středoškolských studií pomocí slovníku pomalu a krkolomně překládala. Přišlo mi neuvěřitelné, jaká „prkotina“ může mít tak nedozírný následek.

Volná hra je činnost, kterou pozoruji v podstatě od chvíle, kdy si začal hrát můj starší syn. Nikdy dřív jsem ji tak intenzivně nevnímala, a právě v této době jsem pochopila a integrovala myšlenky Stuarta Browna.

Těšila jsem se na návštěvy hřiště, na první interakce, na možnost nasávat svět hry, který jsem chtěla synovi zprostředkovat. Jak moc jsem narazila, když se v rámci našich prvních výprav na veřejné hřiště projevíly strachy ostatních rodičů - strachy o to, aby se jejich dítě neumazalo, aby si nepůjčilo cizí hračku, aby nesahalo na chlapečka a neochutnávalo cizí jídlo. Aby nechodilo mimo vymezené hřiště, aby prolézačky a další vybavení hřiště používalo přesně tak, jak je určeno.

Volná hra je posledních 6 let mého života aktivita, kterou denně pozoruji a raduji se z ní. Proto jsem ji také zvolila jako téma závěrečné práce. Z mnoha zdrojů jsem mohla načerpat další poznatky a konečně hru jako takovou trochu více prostudovat. Cílem výzkumné sondy bylo sledovat a popsat hlavní rozdíly mezi hrou jednotlivce a hrou v sociálně bohatém prostředí. Záměrem bylo s oporou odborné literatury charakterizovat typy spontánních her sledovaného vzorku předškolních dětí, poukázat na faktory, které hru ovlivňují a schopnosti, které lze hrou podnítit či zdokonalit. Záměrem bylo také zaznamenat, jak jsou v rámci spontánní hry rozvíjeny klíčové kompetence. Výzkumná sonda byla realizována metodami kvalitativního výzkumu: nezúčastněným pozorováním, rozhovory a dotazníkovým šetřením. Dotazníkové šetření a nestrukturované rozhovory s rodiči sloužily k získávání obrazu o spontánní hře pozorovaných jedinců v domácím prostředí a informací o rodinné anamnéze. Prostřednictvím nezúčastněného pozorování byly sledovány spontánní hry 6 konkrétních dětí v příkladu prostředí sociálně bohatého, skupině LMŠ.

1 TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část se věnuje hře coby podstatě předškolního vzdělávání, což dokumentuje v návaznosti na RVP PV v souvislosti s osvojováním klíčových kompetencí. Tato bakalářská práce je zaměřena na hru v předškolním věku, a proto je toto období objasněno z hlediska vývojové psychologie. Teoretická část zmiňuje i složitost definice hry, zabývá se podstatou hry z hlediska psychologie, sociologie, a především pedagogiky, kde poukazuje na historický kontext a několik možností třídění druhů her.

1.1 HRA V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Psycholožka Lenka Šulová (2004, s.66) předškolní období vidí jako jedno z nejzajímavějších vývojových období člověka, při kterém je jedinec neustále tělesně i duševně aktivní a zajímá se o veškeré jevy a dění, které kolem něj probíhají. Šulová popisuje předškolní věk jako období, kdy se aktivita dítěte projevuje především prostřednictvím nejrůznějších herních činností.

Také Martin, Gillernová (2015, s.56) uvádí, že je hlavní náplní času předškolního dítěte právě hra. Na hru nenahlíží jen jako na nějakou nepodstatnou činnost. Hru popisuje jako aktivitu, prostřednictvím které se dítě jednoduše a přirozeně učí novým dovednostem, poznává svět kolem sebe i samo sebe a ventiluje své emoce.

1.2 RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) je dokument upravující a vymezující podmínky, požadavky a pravidla institucionálního vzdělávání dětí předškolního věku v zařízeních podléhajících školskému zákonu (§ 16 odst. 9). Týká se mateřských škol, lesních mateřských škol a přípravných tříd při základních školách. Stejně jako navazující úroveň vzdělávání je i předškolní vzdělávání orientované tak, aby si jedinec osvojoval základy klíčových kompetencí (dále jen KK). Osvojování a rozvoj klíčových kompetencí je hlavní cíl předškolního vzdělávání. V RVP PV jsou KK popisovány jako ideály, přičemž činnosti v MŠ by měly pomoci k získání KK v úrovních dále v RVP PV definovaných. Jedná se o 5 kompetencí: kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské (RVP PV, 2021, s.4-13).

Kompetence k učení

- soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů
- uplatňuje získanou zkušenost v praktických situacích a v dalším učení
- má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který dítě obklopuje, o jeho rozmanitostech a proměnách; orientuje se v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije
- klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí; poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo
- učí se nejen spontánně, ale i vědomě, vyvine úsilí, soustředí se na činnost a záměrně si zapamatuje; při zadané práci dokončí, co započalo; dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se k výsledkům
- odhaduje své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých
- učí se s chutí, pokud se mu dostává uznání a ocenění.

Kompetence k řešení problémů

- dítě si všímá dění i problémů v bezprostředním okolí; přirozenou motivací k řešení dalších problémů a situací je pro něj pozitivní odezva na aktivní zájem
- řeší problémy, na které stačí; známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně (na základě nápodoby či opakování), náročnější s oporou a pomocí dospělého
- řeší problémy na základě bezprostřední zkušenosti; postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje; spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací; hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady); využívá při tom dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost
- užívá při řešení myšlenkových i praktických problémů logických, matematických i empirických postupů; pochopí jednoduché algoritmy řešení různých úloh a situací a využívá je v dalších situacích
- zpřesňuje si početní představy, užívá číselných a matematických pojmů, vnímá elementární matematické souvislosti
- rozlišuje řešení, která jsou funkční (vedoucí k cíli), a řešení, která funkční nejsou; dokáže mezi nimi volit

- chápe, že vyhýbat se řešení problémů nevede k cíli, ale že jejich včasné a uvážlivé řešení je naopak výhodou; uvědomuje si, že svou aktivitou a iniciativou může situaci ovlivnit
- nebojí se chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu.

Komunikativní kompetence

- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog
- dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)
- domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci
- komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní
- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím
- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)
- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku.

Sociální a personální kompetence

- samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej
- uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky
- projevuje dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost
- dokáže se ve skupině prosadit, ale i podřídit, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje; v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy

- napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí
- spolupodílí se na společných rozhodnutích; přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti; dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobuje se jim
- chová se při setkání s neznámými lidmi či v neznámých situacích obezřetně; nevhodné chování i komunikaci, která je mu nepříjemná, umí odmítnout
- je schopno chápat, že lidé se různí, a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečnostem
- chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou; dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování.

Činnostní a občanské kompetence

- učí se svoje činnosti a hry plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat
- dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné stránky, poznávat svoje slabé stránky
- odhaduje rizika svých nápadů, jde za svým záměrem, ale také dokáže měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem
- chápe, že se může o tom, co udělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá
- má smysl pro povinnost ve hře, práci i učení; k úkolům a povinnostem přistupuje odpovědně; váží si práce i úsilí druhých
- zajímá se o druhé i o to, co se kolem děje; je otevřený aktuálnímu dění
- chápe, že zájem o to, co se kolem děje, činnost, pracovitost a podnikavost jsou přínosem a že naopak lhostejnost, nevšímavost, pohodlnost a nízká aktivita mají svoje nepříznivé důsledky
- má základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami i co je s nimi v rozporu, a snaží se podle toho chovat
- spoluvytváří pravidla společného soužití mezi vrstevníky, rozumí jejich smyslu a chápe potřebu je zachovávat

- uvědomuje si svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat; chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu
- ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit
- dbá na osobní zdraví a bezpečí svoje i druhých, chová se odpovědně s ohledem na zdravé a bezpečné okolní prostředí (přírodní i společenské).

Mnoho autorů popisuje hru jako přední činnost dítěte předškolního věku, tak není divu, že je ukotvena i v RVP PV. Na stránkách tohoto dokumentu je hra popisována jako prostředek k učení. Cituji: *„Ve vzdělávání je třeba využívat přirozený tok dětských myšlenek a spontánních nápadů a poskytovat dítěti dostatek prostoru pro spontánní aktivity a jeho vlastní plány. Učební aktivity probíhají především formou nezávazné dětské hry, kterou se dítě zabývá na základě svého zájmu a vlastní volby“* (RVP PV, 2021, s.8).

Dále je zde na pedagogy apelováno, aby vytvářeli dostatečně podnětné prostředí a udržovali balanc mezi řízenými činnostmi a hrou volnou.

1.3 VĚK HRY – VÝVOJ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Předškolní období trvá od 3 do 6, v některých případech až do 7 let. Je to doba, která byla pojmenována nikoli charakteristikou jedince, jako je kojeneček, batole nebo adolescent. Byla pojmenována podle instituce, která je pro tento věk ve většině civilizovaného světa charakteristická. Předškolák je jedinec, od kterého se očekává, že navštěvuje mateřskou školu, kde probíhá socializace jedince a příprava na školu.

Volná hra je pro předškolní věk natolik charakteristická, že ho např. Vágnerová (2012, s.173) nebo Šulová (2004, s.66) označují jako věk hry.

1.3.1 TĚLESNÝ A MOTORICKÝ VÝVOJ

Co se tělesné stránky týká, je zde značný a dobře postřehnutelný růst a vývoj. Dítě mezi třetím a šestým rokem věku vyrostne průměrně o 5-7 cm ročně a přibere 2-3 kg ročně. Dítěti se mění i tělesné proporce. Zatímco batole má krátké končetiny a výrazný nepoměr mezi tělem a hlavou, u předškolního dítěte tento nepoměr zaniká, končetiny se prodlužují a proporce mezi hlavou a tělem se vyvíjí souměrně. V motorické oblasti dochází ke zdokonalování a zkvalitňování pohybové koordinace. Pohyby dítěte jsou daleko plynulejší, přesnější a účelnější. Dítě dokáže velmi dobře pracovat s nápodobou pohybových úkonů,

dobře se učí nové aktivity sportovního typu. Zkvalitnění pohybové koordinace je také patrné ve schopnosti sebeobsluhy, hygieny a stolování. Vyvíjí se i jemná motorika včetně kresby, která také souvisí s uvolněním ruky a její osifikací. Osifikace probíhá zhruba do 7 let věku. Důležitějším faktorem než věk, je v tomto případě zájem dítěte o výtvarnou tvorbu. Vývoj lze dobře vidět na kresbě postavy. Počátky bývají neurčité čáry a křivky – tato fáze označována Vágnerovou (2012, s.183) jako presymbolická úroveň kresby. Později dochází k pojmenování kresleného objektu podle toho, co dítěti připomíná. Následuje fáze primárního symbolického vyjádření. Ta je charakteristická tím, že si dítě nejprve určí, co bude ztvárňovat a teprve poté začne kreslit. U postavy je zprvu typický hlavonožec (hlava a nohy, což odpovídá úhlu vidění dítěte dospělé postavy). Kresebným mistrovstvím je kresba postavy s detaily, jako uši, nos, vlasy (Šulová, 2004, s.66-67).

1.3.2 MYŠLENÍ

Myšlení předškolního dítěte označuje Piaget jako období názorného, intuitivního myšlení (Vágnerová, 2012, s.174)

Vágnerová (2012, s.174-175) udává, že toto období má několik typických znaků, které se u každého jednotlivce projevují v individuální míře. Mezi tyto znaky patří **centrace** (ulpívání na některém nápadném znaku), **egocentrismus** (hodnocení pouze z hlediska vlastního pohledu na věc), **fenomenismus** (důraz na zjevnou podobu světa, např. velryba je ryba), **presentismus** (vázanost na přítomnost).

Pro zpracování informací a jejich interpretaci je pro dítě předškolního věku typická **magičnost** (využití fantazie při interpretaci dějů v reálném světě), **animismus respektive antropomorfismus** (přičítání lidských vlastností neživým objektům), **arteficialismus** (způsob výkladu vzniku světa např. člověk dal na oblohu hvězdy a měsíc, napustil vodu do moře ze zahradní hadice). Pro předškolní dítě má aktuální podoba světa natolik dominantní význam, že její zásadnější proměnu chápe jako ztrátu původní totožnosti. Např. chlapec pláče při pohledu na ostříhané ovce, že už to nejsou jeho drahé ovečky (Vágnerová, 2012, s.175-176).

Představy předškolního dítěte jsou velice barvitě a bohaté a mohou být doplňovány tzv. dětskou konfabulací. Jedná se o smyšlené představy, o kterých jsou děti přesvědčeny, že jsou reálné a pravdivé. Pro dítě předškolního věku je velice složité odlišit reálnou

myšlenku od smyšlené konfabulace. Větší míra představivosti může souviset s později umělecky orientovanou osobností (Šulová, 2004, s.69-70).

1.3.3 PAMĚŤ

Paměť je v předškolním období převážně bezděčná. Záměrná paměť se pak začíná vyvíjet až kolem pátého roku. Převažujícím typem paměti je paměť mechanická, která má v tomto věku společně s neutuchající zvědavostí a aktivitou skutečně velkou kapacitu. První trvalejší osobní vzpomínky se zpravidla vytvářejí před čtvrtým rokem, ale do šesti let bývají útržkovité a je jich jen hrstka. Navíc předškolní děti bývají značně sugestivní, a proto jsou jejich vzpomínky snadno ovlivnitelné. Rozvoj epizodické paměti se vyvíjí ruku v ruce s jazykovými schopnostmi. Dítě se učí používat jazyk jako prostředek ke zformování a předávání svých zážitků a pocitů. Verbalizace zážitků jim dává potřebný význam a podporuje jejich zapamatování. Epizodická paměť je paměť, která uchovává informace o událostech. Nevychází pouze z aktuálních zážitků, ale i z předchozích zkušeností a znalostí dítěte. U předškolního dítěte se nejlépe rozvíjí v interakci s jinými lidmi – řečí. Dítě si vytváří vlastní pojetí události a individuálně typickým způsobem ji interpretuje. Podobně postupuje i při její rekonstrukci při vyprávění vlastních zážitků (Vágnerová, 2012, s.191-194).

1.3.4 ŘEČOVÝ VÝVOJ

Řeč se v období hry výrazně zkvalitňuje. Slovní kapacita se rozšiřuje, avšak s citelnými rozdíly mezi jedinci. Dochází k postupnému osvojování gramatických pravidel, jako stupňování, časování, nebo skloňování. Řeč je pro předškolní dítě primárně dorozumívacím prostředkem, který hraje důležitou roli v procesu jeho sociální integrace. Rozvíjí se též kognitivní složka řeči, protože s rozvojem řeči souvisí růst poznatků a zkušeností, které nemusí být vázány na bezprostřední vlastní zkušenost, ale například na čtený text, popis obrázku, či rozvoj představivosti takto stimulované. Dítě v předškolním věku dokáže jednoduchým jazykem vyjadřovat vlastní pocity, prožitky, potřeby. Taktéž regulační složka řeči se v tomto období prudce rozvíjí a je užívána k regulaci chování. Pro tuto složku řeči je charakteristická tzv. vnitřní řeč, rodičovské instrukce, které se dítěti zaryly do podvědomí a regulují jeho chování. Takto definovaná vnitřní řeč též zasahuje do morálního vývoje jedince. Mezi dětmi předškolního věku mohou být v řečové produkci, chápání textu i zájmu o mluvené slovo výrazné rozdíly. Tyto rozdíly vycházejí z mentálních a osobnostních rysů člověka, ale také souvisí s možnostmi jednotlivce být

v každodenním dlouhodobém kontaktu s dospělou osobou, především mezi 15. měsícem a třetím rokem života. Ukázalo se, že pokud kontakt chybí, nastávají v řečovém vývoji nezvratné negativní změny - menší cit pro jazyk, menší kapacita užívaných slov, menší porozumění čtenému textu (Šulová, 2004, s.70-71).

1.3.5 EMOCIONÁLNÍ VÝVOJ

Emoční prožívání předškolního dítěte je daleko stabilnější a dítě v tomto období je vyrovnanější než v batolecím věku. Citové prožitky jsou i nadále intenzivní a snadno přecházejí z jedné kvality do druhé (pláč střídá smích). I většina emocí a emočních projevů je stále vázaná na aktuální situaci, na momentální uspokojení či neuspokojení potřeb. U předškolního dítěte slábne množství negativních emočních reakcí. Vztek a zlost již nebývají tak častými reakcemi, protože dítě lépe chápe příčiny vzniku nepříjemných situací. Zlostné reakce se objevují především ve chvíli, kdy je dítě frustrováno přílišnými příkazy a zákazy, nebo při konfliktu s vrstevníky. Strach a jeho projevy bývají v tomto věku úzce provázány s rozvojem představivosti. Míra úzkosti se u jednotlivých dětí liší v závislosti na typu temperamentu (Vágnerová, 2012, s.196-197).

Matějček uvádí, že typickým znakem předškolního věku je veselost, hravost a rozvíjející se smysl pro humor, přičemž legrace je důležitou součástí mezilidských vztahů (Šulová, 2004, s.197).

Dětské žerty bývají jednoduché, u čtyřletých dětí bývá považováno za legrační opakování nesmyslných či tabuizovaných slov. Předškolní dítě chápe aktuální význam emocí, ví, že vyjadřuje pozitivní či negativní hodnocení a s ním spojené uspokojení či neuspokojení potřeb. Emoční inteligence je u dětí tohoto věku též na vzestupu. Děti lépe chápou svoje pocity, dovedou projevit empatii k emočním prožitkům jiných lidí, dokážou oddálit vlastní uspokojení a alespoň částečně regulovat své citové projevy. Emoční autoregulace se v této vývojové fázi teprve začíná formovat, dítě tedy své emoce nedokáže korigovat vždy a dokonale. Skutečné emoční prožitky druhých dokáže dítě předškolního věku rozeznat teprve v 5–6 letech. Vcítění se do emočního ladění druhého člověka může vyústit v přejímání stejného prožitku či hodnocení. Např. maminka říká, že nemá ráda rajčata, dítě je nejí, aniž by vědělo proč (Vágnerová, 2012, s.197-200).

Ke správnému emocionálnímu vývoji, propojování mozkových buněk, je třeba, aby mělo dítě uspokojované své potřeby a bylo v klidu. Z dítěte vyrůstajícího v podmínkách bezpečí,

podpory a přijetí vyrůstá člověk sebejistý, klidný, spokojený a produktivní. V opačném případě, kdy nejsou děti přijímány ve své přirozenosti, manipulovány, emočně a tělesně týrány, dochází ke změnám na mozku. Tito jedinci v dospělosti špatně regulují svoje emoce a jsou přecitlivělí na podněty (Nováčková, Nevolová, 2020, s.90-93).

1.3.6 MORÁLNÍ ETICKÝ VÝVOJ

Morální etický vývoj dítěte souvisí s emocionálním vývojem a rozvojem sociálních vztahů.

S. Freud zpopularizoval pojem „nadjá“, což je jakýsi rodičovský vzorec, který reguluje naše chování (Piager, 1997, s.110)

Šulová (2004, s.73–74) je přesvědčená, že základní sociální normy mají děti interiorizované již kolem třetího roku života. S touto interiorizací souvisí rozvoj svědomí. Předškolní dítě má již zvnitřněná pravidla udávaná autoritou tak, že už nepotřebuje přímou kontrolu a je samo sobě průvodcem i soudcem. Role dospělých při formování morálního cítění dítěte, i při vytváření etických principů v tomto období se nedá ničím nahradit.

Heidbrink (1997) upozorňuje, že morální uvažování dětí předškolního věku má tři charakteristické rysy související s celkovou vývojovou úrovní. Patří mezi ně vazba na konkrétní situaci – norma může být v jedné situaci platná, jindy už ne. Dalším charakteristickým rysem bývá stereotypizace až rigidita norem - dítě nebere ohledy na proměnlivost některých aspektů, nerozlišuje mezi závažností pouhého motivu a reálného chování, nezáleží mu na pohnutce a kontextu jednání. Posledním typickým znakem je egocentrismus - dítě má tendenci interpretovat normy tak, jak mu právě vyhovuje, a podle toho i reaguje.

1.3.7 SOCIALIZACE

Věk hry je obdobím přípravy na život v určité společnosti. Proces socializace probíhá jak v rodině, tak mimo ni. Dítě si osvojuje základní způsoby sociálního chování – komunikovat, vnímat projevy jiných lidí a chápat je, vcítit se do jejich nálady, respektovat jejich potřeby, ale i ovládat vlastní emoce, uplatňovat vlastní názory a přesvědčení, používat přijatelné varianty řešení konfliktních situací atd. Tyto sociální dovednosti primárně naučené v rodinném prostředí dítě používá při kontaktu s cizími lidmi i s vrstevníky. Pokud si dítě zafixuje nevhodné způsoby chování, může mít v interakci s cizími lidmi značné problémy. V předškolním věku se rozvíjí komunikace a zralejší způsoby interakce, jako je sdílení, spolupráce, sebeprosazení. Snadného zařazení do

sociálních skupin je dítě schopno tehdy, pokud si mohlo vytvořit vědomí rodinné identity, představující pro dítě jistotu. Pokud by jí dítě z nějakého důvodu nedosáhlo, nemůže si vytvářet vztahy s cizími lidmi, které vyžadují určitou emoční i sociální zralost. (Vágnerová, 2012, s.202-219).

Stavební kámen sociálního zrání předškolního dítěte je podle Bečvářové (2015, s.56) volná hra.

1.3.8 POTŘEBY

Každý člověk má své potřeby, které je důležité naplňovat. Tak, jak jsme každý jiný, máme i jiné potřeby. Spokojenost jedince, jeho emoční naladění (rozladění), je přímo úměrné míře naplnění (nenaplnění) jeho potřeb a odráží se v jeho chování. „Zlobivé“ frustrované dítě tedy nepotřebuje zamezit zlobení nějakým trestem. Potřebuje pouze rozklíčovat a dosytit svoje potřeby. Základní potřeby jedince jsou: fyzické potřeby, pohyb, přijetí, bezpečí a láska, sounáležitost, vlastní tempo, vliv, smysluplnost, zájem, řád, bezpečí, hra, učení a poznávání, uznání, autonomie, respekt, úspěch, seberealizace, přiměřenost podnětů (Nováčková, Nevolová, 2020, s.90-93).

Psycholog Eric Berne vytvořil v polovině 20. století teorii, která vysvětluje, proč a co uvádí člověka do pohybu, co je důvodem veškerého snažení člověka. Podle něj je za vším potřeba bezpečí a lásky. Podle Berna se každý potřebuje cítit bezpečně a být milován. V dospělosti se pak tato potřeba mírně transformuje v potřebu být uznán. Potřeba bezpečí a lásky se podle Berna projevuje ve třech rovinách, které nazývá hlady. Hlad po potravě (nasytit se potravou), hlad po struktuře (co se děje, jak dlouho to bude trvat, jaký to má smysl) a hlad po podnětech (správné podněty v dostatečném množství – pro dítě do 6 let je nejdůležitějším podnětem láskyplná péče matky). Podle Berna je nejdůležitějším kritériem pro uspokojení hladu po podnětech, a defacto i naplnění potřeby bezpečí a lásky, důvěrný vztah. Berne trefně poznamenal, že když dítě nikdo nehladí, začne mu vysychat mícha (Berne, 1970, s.15-22).

1.4 DEFINICE HRY

Hra, jak ji známe a vnímáme, není zdaleka určena jen pro malé děti. Hra je součástí života zvířat i lidí – jak dětí, tak dospělých. Hrou můžeme vnímat stavění sněhuláka, pouštění draka, pletení květinových věnců, stavění z lega, hraní deskových i počítačových her, boj

s klacky, vaření z bláta, nebo chytání žabek a stavění příbytku z větví. Hra je rozmanitá činnost, a možná právě proto je tak obtížné ji popsat a definovat.

Nezvyklým a zároveň velice objevným způsobem popisuje hru Eric Berne. Podle něj je hra v podstatě každá interakce, jakýkoliv spor bez náležitého vyústění. V podstatě veškerá společenská činnost člověka je hra a velice záleží na roli, kterou hrajeme. Základní charakteristika lidských her podle Berna spočívá v usměrňování citových projevů. Vyzpozoval, že se u lidí dějí změny v postoji, ve stanovisku, v hlase i dalších aspektech. Tyto změny podle Berna závisí na „stavu ega“ – pevně skloubený systém pocitů/modelů chování. Ustanovil tři stavy ega a trefně je nazval jako rodič, dospělý člověk a dítě. Rodič – stav ega, které odpovídá stavu ega rodičovské osobnosti. Dospělý člověk je stav ega, které usiluje o objektivní hodnocení skutečnosti. Dítě je stav ega, které bylo zafixováno v raném dětství. Lidské interakce se podle těchto stavů ega mění. Jsou jiné, pokud reaguje stav ega dospělý s dospělým, rodič s dospělým, rodič s dítětem, dítě s dospělým atd. Berne tyto interakce nazval hrami a přesně a trefně popisuje jednotlivé stavy ega v konkrétních situacích (Berne, 1970, s.26–27).

Bernovo učení a pojetí hry není pro tuto bakalářskou práci zásadní, spíše se budu věnovat hře z jiného úhlu pohledu. Jeho pojetí je dobře vidět v interakci dospělých lidí, na které můj výzkum není zaměřený. Méně objevnou, ale praktičtější charakteristiku hry jsem našla u současných autorů.

Daniš (2020, s.20-21) přiznává, že někteří autoři si pomáhají různými výrazy, jako například tvrzení, že „hra je kontinuum“. Dále uvádí sedm charakteristik hry, z nichž většina autorů popisuje často pět kritérií, které různě seskupí. Jedná se o tyto charakteristiky:

- Hra je příjemná, zábavná, přináší uspokojení.
- Hra je svobodně zvolená, spontánní a dobrovolná, jedinec ji sám řídí, vyžaduje jeho aktivní zapojení.
- Hra vychází z vnitřní motivace, nemotivuje ji vnější funkce nebo cíl.
- Hra upřednostňuje činnost samotnou (proces) před výsledkem.
- Hra se odlišuje od vážného chování, je trochu odtržena od skutečného života, je přenesená, nedoslovná, jenom „jako“.

- Hra vyžaduje aktivní, nestresový stav mysli.
- Hra má strukturu nebo pravidla, byť ne pevně daná.

Gray (2016, s.77-86) uvádí, že by se definice hry dala shrnout do následujících pěti bodů:

1. Hru si vybíráme sami a sami ji také řídíme, hráči mohou kdykoliv skončit.

- Hra je vždy doprovázena pocitem „Toto je přesně to, co chci dělat!“ Nemusí být protkána hlasitým smíchem, protože smích není vždy znakem hry. Jednotlivec si neurčuje pouze, zda bude hrát, či nikoliv. Rozhoduje se, jak se bude během hry chovat, a to ovlivňuje průběh hry. Pravidla hry se určují demokraticky, stejně jako „lídr“, kterého je potřeba odsouhlasit všemi hráči. Důležitou vlastností hry je také kdykoliv hru opustit.

2. Hra je aktivita, u které je činnost samotná ceněná více než výsledek.

- Ve chvíli, kdy se činnosti věnujeme jen proto, abychom dosáhli nějakého cíle (studujeme knihy, abychom měli dobrou známku z testu, nebo utíkáme před tygrem, aby nás nesežral), nejedná se o hru. Hra je aktivita založená na činnosti samotné, nikoliv na výsledku. Ano, má obvykle cíl, ale ten je zpravidla vnímán jako součást celé činnosti, ne jako hlavní důvod zapojení se do hry.

3. Hra má strukturu nebo pravidla. Ne nezbytně pevně daná, ale často vycházející z charakteru hráčů.

- Hra má svou strukturu, která se odvíjí od hráčů samotných. Hrát si znamená provádět činnost podle společně vytyčených pravidel. Pravidla hry jsou takovým mentálním pojetím, které obvykle k dodržování vyžaduje vědomé úsilí. Hra vytváří skvělou příležitost pro rozvoj sebeovládání a sebekázně, jelikož účastníci hry musejí jednat podle daných pravidel, nikoliv upřednostňovat své momentální emoce a biologické potřeby.

4. Hra je nápaditá a není striktní. V určitém smyslu je odtržena od „skutečného“ života.

- Neoddělitelnou součástí hry je fantazie, která je úzce spjata s prostředím založeným na mentálních pravidlech. Koště může být koštětem, ale ve hře může zastat roli vraníka, nebo se mu mohou připsat nadpřirozené schopnosti, jako třeba schopnost létat. Hra jako taková může trvat několik minut, ale i několik dní či měsíců a může se zdát, že

aktér nerozlišuje realitu od hry. Toto zdání je ovšem mylné. Dítě dokáže jednoznačně rozlišit, zda se plátěná panenka při čaji o páté polila fiktivně, nebo doopravdy a je mokrá.

- Ve hře existuje „čas uvnitř“ a „čas vně“, který slouží třeba k doplnění tekutin, nebo zavázání tkaničky na botě.

5. Hra vyžaduje aktivní, pozorný, ale také nestresující stav mysli.

- Hra vyžaduje vědomě kontrolované chování sebe sama s důrazem na pravidla. Hráči jsou aktéři, nikoliv pasivní pozorovatelé, jejichž chování by bylo reflektivní. Ve hře jde více o cestu samotnou, než o cíl. Hra je oproštěna od nátlaku, stresu, neúspěchu. Silný tlak výrazně potlačuje kreativitu, jelikož jsme zaměřeni na výsledek, čímž nám ukrajuje možnost soustředit se na prostředky. Pod tlakem se vracíme zpět k instinktivnímu podvědomému chování, které nás běžně chrání v krizových situacích. Mysl je při hře ostražitá, aktivní, ale také pomyslně obalená pravidly hry a jejím prostředím. Pozornost je tedy věnována více aktivitě samotné, než světu okolo, nebo člověku samotnému.

Obě definice, Danišova i Grayova spolu velice dobře rezonují. Ačkoliv je definice hry tvrdým oříškem, a někteří autoři tuto definici popisují dokonce na několika desítkách stran (např. Robert M. Fagen nebo Gordon M. Burghardt). Obě zmíněné definice, poměrně jednoduše a jasně upozorňují na hlavní znaky hry a nabízejí nám jasný a ucelený obraz této problematiky.

1.5 TYPOLOGIE HER

Hra je dějem, který se neustále vyvíjí. Od miminka je hra součástí našich životů. Hra batolete ovšem vykazuje jiné znaky, než hry charakteristické pro jiné životní období. Vývoj hry je v předškolním věku značný a zkoumaný mnoha autory. Stejně tak jako definic je i typologií mnoho. Každý autor na hru nahlíží z trochu jiného úhlu a klasifikací je tedy nespočet. Níže uvádím některé typologie, které mě při zkoumání problematiky hry nejvíce zaujaly.

Opravilová (2004) uvádí 2 druhy her předškolního dítěte, rozdělené podle pedagogických pravidel:

- **Hry s pravidly** – při těchto hrách je esenciální kontakt a navázání vztahu se spoluhráči. Hry s pravidly mají definovaná konkrétní pravidla a normy, které děti při hře dodržují. Dělí se na hry didaktické a hry pohybové.
- **Hry tvořivé** – zde si děti samy určují svá pravidla. Hry jsou spontánní. Tvořivé hry lze dále rozdělit na dramatizační, konstruktivní, úlohové a předmětové.

Trochu jinou typologii uvádí Příhoda (1963, s.161-165), který se zabýval ontogenezí lidské psychiky. Je zacílena na předškolní věk a typické herní činnosti, které děti v tomto období charakterizuje:

Hry nepodmíněně reflexní (instinktivní):

- **experimentační** (jde například o cloumání předmětem, tahání, chňapání, kousání);
- **lokomoční** (patří sem pobíhání, skákání, přeskakování, poletování, hopkání, plavání);
- **lovecké** (zahrnují honičky, vyskakování na partnery, trkání, číhání, pohyby s fiktivní kořistí);
- **agresivní a obranní** (sem spadá škádlení, pronásledování, unikání, bojové zápasení, hra na schovávanou),
- **sexuální** (patří sem dvoření, milostné zápasení, upejpání, laskání),
- **sběratelské** (jde o sbírání lesklých předmětů, sbírání kamínků, knoflíků).

Hry senzomotorické:

- **dotykové a haptické** (spadá sem uchopování a ohmatávání předmětů, chumlení a trhání, lechtání, olizování);
- **motorické** (např. házení a vrhání, neobvyklá lokomoce – lezení na stromy, na žebříky, chození pozpátku, po špičkách, přemety, hry atletické, hry rytmicko-taneční);
- **sluchové** (zahrnují bubnování, troubení, zvonění, povykávání, výskání, pokřikování, řev, pískání, hry hudebně-rytmické);
- **zrakové** (jde např. o děláni ohníčků, zrcadlení, hra s paprskem, hra s krasohledem, prohlížení obrázků a hra s barevnými předměty).

Hry intelektuální:

- **hry funkční** (zahrnují houpání na dřevěném koni, přelévání vody, brouzdání, přikrývání nádoby pokličkou a její odkrývání, přesypávání písku, hrabání tunelů, dělání rybníčků);
- **hry námětové** (hra na pošťáka, na lékaře, na řidiče, na psa, na koně);
- **hry napodobivé** (můžou vypadat jako mytí nádobí, utírání prachu, kouření, holení, nasazování brýlí);
- **hry fantastické** (mezi tyto hry řadíme např. ošetřování loutky, klacek jako meč, hovory s vymyšlenou osobou);
- **hry konstruktivní** (zahrnují stavění, vystřihování, řezání, zatloukání hřebíků, dělání mýdlových bublin);
- **hry hlavolamové a skládací** (sem řadíme otvírání kouzelných skříněk, skládání obrázků z rozhozených kostek);
- **hry kombinační** (jako např. šachy, dáma, řešení kryptogramů, křížovek).

Hry kolektivní:

- **hry soutěživé** (spadají sem hry míčové, akrobatické, lehkootletické, střílení do terče);
- **pospolité** (např. hra na turnaje, hry na spolek nebo klub, hry na školu, reje a taneční kola, táboření, hry dramatické);
- **hry rodinné** (mohou vypadat jako hra na tatínka a maminku, hra na domov, mateřské hry s panenkou);
- **stolní** (jako např. loto, domino, karetní a deskové hry, vrhcáby, ping-pong).

Zajímavá a ucelená typologie her je podrobně sepsána v publikaci Play Wales (2017). Obsahuje 16 druhů her, které definoval Bob Hughes. Mezi tyto hry patří:

- **Hra bojová** – Hra zahrnující škádlení, honění i hravé prání. Děti si jí podle výrazu tváře užívají, nejedná se o vědomé ubližování.
- **Dramatická hra** – Znázorňuje příběhy a události, u kterých samo dítě nebylo účastno. Např. si hraje na rockového zpěváka, fotbalistu, baletku tančící Labutí jezero.

- **Fantazijní hra** – Přehrává fantazijní příběhy, které ovšem nejsou založeny na realitě a ve skutečnosti by se pravděpodobně nemohly stát. Např. jízda na drakovi, lov dinosaurů, létání na obláčku, nebo hra na superhrdiny mající nějakou nadpřirozenou schopnost.
- **Hra ovládající prostředí** – Je hra, jejíž součástí je úprava blízkého přírodního prostředí. Může se jednat o stavění hráze, hloubení jamek v hlíně, příprava ohniště.
- **Hra na hraně** – Aktivita, které mohou vypadat nebezpečně. Mají určité riziko, nebo představují pro aktéra výzvu. Může se jednat o skákání přes potok, lezení na strom (co nejvýše), řízení kola bez držení, chůze po vysoké zídce apod.
- **Hra s předměty** – Aktivita manipulační, uplatňující spojení ruky a oka, které dítěti umožňují poznávat, co vše se s předměty dá dělat. Např. prohlížení přírodních předmětů, hra s míčem, práce s nářadím, štětcí.
- **Imaginární hra** – Hra založená na předstírání skutečnosti. Příkladem může být hra na medvěda, na strom, nebo předstírání, že dítě řídí vlak, či že má imaginárního kamaráda.
- **Komunikační hra** – Hra se slovy, rýmy, písničkami, vtipy, hra na napodobování mimiky i zvuku. Tento druh hry pomáhá jazykovému cítění a tvorbě významů.
- **Kreativní hra** – Činnost tvořivá, neohrazená časem, materiálem ani nástroji, při které nehraje roli nepořádek.
- **Pohybová hra** – Hra, jejichž systémem je pohyb samotný. Hra na honěnou, na babu, běhání, pobíhání, poskakování, přeskakování určitých předmětů, lezení a šplhání, tancování, hry s míčem, klouzání.
- **Rolová hra** – Hraní a zkoumání rolí, které v běžném životě děti nemají. Jedná se např. o řízení auta, sekání trávníku, vaření nebo hra na přísného učitele.
- **Rekapitulační hra** – Je hra, která víceméně rekapituluje naši evoluční historii. Zahrnuje hry na indiány, hry na lov a pěstování jídla, hry na rituály, na výrobu a použití zbraní či stavbu skrýší.
- **Sociální hra** – Hra umožňující zkoumání pravidel a zapojení do společnosti, jejíž esencí je interakce s druhými. Např. rozhovor, společná činnost nebo utváření party.

- **Socio-dramatická hra** – Hra oživující scény běžného života dětí, jako třeba hra na mámu a tátu, hra na nakupování nebo na školku.
- **Symbolická hra** – Hra přiřazující předmětům a znakům jiný význam. Například když klacek představuje meč, borovicová větvička košťátko, nebo kousek papíru pokoj.
- **Průzkumná hra** – Prověřuje možnosti nějakého materiálu, věci, či prostředí. Např. když děti modelují z bláta, skáčou do louže, zatloukají hřebík, nebo rozebírají a skládají kolo, aby zjistily, jak funguje.

Caillois (1998, s.32-48) zkoumal lidskou hru z různých úhlů a z jeho pera vzešla klasifikace her, do té doby nevídaná. Caillois rozděluje hru na 4 typy podle toho, zda v konkrétních hrách převažují principy soutěže, náhody, chování „jakoby“ nebo závratí.

- **Agón** - Je skupina her, které jsou charakterizovány soutěživostí, zápasem. Podléhají určitým pravidlům a většinou jsou zaměřeny na jednu vlastnost, podle které je hodnocen vítěz. Takovou vlastností může být rychlost, síla, vytrvalost, obratnost, paměť, vynalézavost apod. Příkladem mohou být hry atletické, střelba, fotbal, šerm. Patří sem i hry, na jejichž počátku mají soupeři totožný počet herních prvků se stejnými hodnotami (dáma, šachy).
- **Alea** – Jsou hry, jejichž výsledek nezáleží na hráči a jeho schopnostech, nýbrž na náhodě/osudu. Hráč je v podstatě nečinný a napjatě očekává výsledek. Můžeme sem řadit hry v kostky, pana nebo orel, ruleta, nebo i některé karetní a deskové hry.
- **Mimikry**- Jsou hry, při kterých na sebe jedinec bere podobu či roli něčeho/někoho jiného. Může to být hra na mašinku, na maminku, různé fantazijní a námětové hry apod. Patří sem i hry s předměty, jako autíčko, panenka, nebo hra s převleky.
- **Ilinx** – Jsou hry, pro které je charakteristická závrať, slast, omámení, které na krátkou dobu potlačí stabilitu vnímání a vytlačí realitu. Tato závrať může mít fyziologickou podobu (tanec, kolotoč, houpačka, klouzačka, slepá bába, skákání přes kozu, lezení do výšek a seskakování, sbíhání ze svahu, u dospělých pak různé adrenalinové sporty apod.) nebo psychickou (křičení ze všech sil, hlasitá hudební tvorba, u dospělých alkohol, halucinogeny apod.).

1.6 PROMĚNY HRY V ČASE

Hra jako taková zaznamenala během staletí obrovský obrat. Její podoba se měnila v návaznosti na změny v sociálních strukturách, změny způsobu obživy, náboženské ideologie, rozvoj zdravotnické péče, válečné konflikty, ale hlavně v nahlížení soudobé společnosti na hru samotnou. Níže uvádím největší milníky, které formovaly dětskou hru a její podobu. V závěru se věnuji podobě hry současné.

V době sběračů a lovců bylo naprosto přirozené vyrůstat venku. Pohled do této doby nám mohou zprostředkovat kmeny žijící v původních komunitách. Gray (2016, s.30–31) i Daniš (2020, s.47-54) se shodují, že se v přírodě odehrávala hra, socializace, přechodové rituály a většina pracovní náplně člověka. Hra byla chápána jako přirozená potřeba dítěte a byla komunitou podporována. Skupina dětí byla věkově rozmanitá. Od malých dětí, které právě začaly chodit a měly kuráž vzdálit se od matky až po děti, které čekal přechod do dospělosti. Uvádí se přibližně 7. až 13. rok. Setkávání se napříč dětským věkem mělo velký význam a profitovaly z něho jak mladší děti, pro které byly starší děti ve hře vzorem, tak ti starší, které si v rámci hry osvojovaly nastavování pravidel hry i jistou společenskou spravedlnost, ale také podporovaly rozvoj mladších dětí a učily je mnoha důležitým dovednostem. Hra nabývala různých podob - od her pohybových, kdy děti bezdůvodně běhaly, lezly po stromech nebo skákaly, přes hry se živočichy, hry s předměty, jako např. kamínky nebo klacíky, ze kterých děti často stavěly malé domky i celé vesnice nebo také malé luky, šípy, nebo košíky. Jelikož děti měly možnost pozorovat pracovní náplň dospělých takřka nepřetržitě, jejich hra velmi často napodobovala právě činnost dospělých. Ačkoliv cílené vyučování bylo doménou rituálů, hrou se dítě seznamovalo s předměty i činnostmi, které se později staly náplní jeho života. Hra tedy neobnášela jen zábavu, ale významně formovala dítě a přinášela příležitost k přirozenému učení a poznávání světa kolem.

Markantní rozdíl **života pastevců a zemědělců** od života lovců a sběračů spočíval v nárůstu povinností a úkolů, které v této společnosti děti měly, ale také snížení intervalu mezi porody, který umožnil populační explozi. Děti nabyly povinností spojených s obživou i péčí o mladší děti. Zejména dívky se staraly o sourozence a pomáhaly matkám v domácnosti. S nárůstem povinností narůstala i potřeba poslušnosti a zodpovědnosti dětí. Děvčata byla zodpovědná za to, že se svěřenému miminku nic nestane, chlapci pásli dobytek, který byl důležitý pro přežití celé široké rodiny (Daniš, 2020, s.54-56).

V **židovství i v křesťanství** existovaly tendence, které poukazovaly na ďábla přítomného v dítěti. Jeho náprava vedla přes fyzickou práci a tělesné tresty dětí. Míra trestání se napříč kulturami lišila a pohybovala se na škále od ústního napomínání až k tvrdým tělesným trestům, které lze přirovnat k týrání. Na změně se podílela i společenská stratifikace, třídy a kasty, nevolníci a svobodní lidé, pánové a poddaní a poslušnost se stala důležitou podmínkou pro přežití mnoha lidí (Daniš, 2020, s.55).

Volná hra v této době byla výrazně omezena povinnostmi, ale v zásadě se velmi podobala hře lovců a sběračů. Hra se odehrávala především venku na pastvinách, mezi řádky polních plodin. Namísto hry s divokými zvířaty děti „lovily“ zvířata domácí, které měly za úkol pást a starat se o ně nebo plašily ptáky. I tyto povinnosti často vytvářely prostor pro svobodu, kreativitu a zábavu dětí (Daniš, 2020, s.56).

Nástup **Průmyslové revoluce** nepřál dětské hře. V roce 1790 byla ve Spojených státech otevřena první textilní továrna, kde pracovaly děti ve věku od 7 do 12 let pod neustálým dohledem dozorců. Aby děti dávaly pozor a nezahlély, byly polévány vodou a šlehány koženým proužkem. Zatímco některé děti dřely v dolech a továrnách, jiné si užívaly dětství prací nepolíbení. Kolem první poloviny 19. století se ve společnosti šířil romantický pohled na dítě, jako na čistou bytost, kterou je vhodné uchránit před chaotickým a nepříznivým světem. Ve městech děti vyměnily práci za školní docházku, která nijak zásadně nezlepšila poměr povinností vůči volné hře. Výuka ve školách měla jako hlavní cíl naučit děti základní gramotnosti, poslušnosti, disciplíně a ukotvit v nich náboženské ideály prostřednictvím drilu, učení se z paměti a poslušnosti k autoritě. Na trhu se objevilo množství hraček a dětské literatury, zároveň se do hry značně promítaly stereotypy a očekávání, jak si dítě má hrát. Dívky si hrály doma s panenkami a kuchyňkou, chlapci venku sváděli boje s puškami a meči. Pohled na tresty se také změnil. Ustupovalo se od tělesných trestů, které byly vyměněny za psychologické techniky, jako zavírání v pokoji, odebrání hraček a výsad a výhrušky. Velkou změnu v oblasti hry přinesla institucionalizace. Jesle, školy i školky začaly být organizované podle věku, čímž děti ochudily o možnost učit se a růst v různorodé dětské skupině. Koncentrace dětí stejného věku dala vzniknout novým fenoménům, jako je paralelní hra, nebo šikana. Přenos informací probíhal spíše od dospělých k dětem a byl založen na formálním učení. Protože pečovatelé měli za děti velkou zodpovědnost a snažili se je vždy v pořádku vrátit rodičům, ztrácely děti svobodu a tím i zodpovědnost samy za sebe. Ve vyšší a střední společenské

třídě si rodiče začali hrát se svými dětmi, což byl jev do té doby nevídaný. Dospělý hru často ovlivňoval a upřednostňoval některé typy her nad jinými, např. nepodporoval bojové hry (Daniš, 2020, s.56-61).

Současná podoba hry - Svobodná hra byla v průběhu let značně deformována kulturou strachu, nárůstem školních povinností a digitalizací dětství. V dnešní době je téměř nemožné potkat předškolní dítě bez doprovodu rodiče či jiného zodpovědného patrona. Cesta na hřiště je protkána silnicemi, cizími lidmi a jinými nástrahami. Přehnaný strach o bezpečí dětí z nich nakonec dělá křehké, zranitelné a do jisté míry neschopné bytosti, které se o sebe nedokážou postarat, a dokonce nemůžeme důvěřovat ani jejich vlastní zodpovědnosti, úsudku a dovednostem. Na hřištích je pak hra často monitorována dospělými, kteří do hry zasahují, hru korigují a neumožňují dítěti svobodně rozhodovat. Dětská svoboda pohybu je dramaticky omezena a nahrazena hračkami, hrou s dospělými a speciálními kroužky, které rozvíjí dětský potenciál či ho učí nějaké důležité dovednosti. Rostoucí strach a digitální rozmach zapříčinil, že děti tráví již od útlého věku daleko více času u televize, počítače, tabletu či telefonu, než venku se svými vrstevníky. Dopady nadměrného vystavení dětí obrazovkám a displejům nejsou zcela pozitivní. Větší míra času stráveného před obrazovkou může negativně ovlivnit duševní procesy, soustředěnost, kritické myšlení a aktivní řešení problémů. Některé studie také uvádí, že je sledování televize spojeno i s vyšším výskytem obezity a agresivním chováním (Daniš, 2020, s.58-96).

1.7 FUNKCE SVOBODNÉ HRY

Hra je nesmírně rozmanitou činností, stejně tak může být i funkce hry rozmanitá. V minulé kapitole byla nastíněna historie, díky které můžeme lépe vidět, jak a kam se hra vyvíjí. Většina autorů, psychologů i pedagogů zabývajících se touto problematikou, se shodne na tom, že svobodná hra je prostor pro přirozené učení a rozvoj kognitivních, sociálních i emocionálních struktur.

Mezi vývojovými psychology dokonce panuje shoda, že hra je nezbytná pro psychickou pohodu dětí (Gordon, 2015; Gray, 2016).

Gray (2016) se o hře vyjadřuje jako o prostředku, který naprosto přirozenou a nenásilnou cestou učí dítě slušnému chování a tomu, jak uspokojit své potřeby i jak brát ohled na potřeby ostatních.

Koťátková (2008, s.20) připomíná myšlenky Piageta, který se domníval, že rozvíjející se myšlení pomáhá vytvářet složitější způsoby hry a složitější způsoby hry zároveň napomáhají k rozvoji komplikovanějších způsobů myšlení.

Světově známý průkopník ve výzkumu hry, Stuart Brown je přesvědčen, že hra s vrstevníky učí dítě sociálním dovednostem a chování. Učí dávat a brát, vyjednávat s druhými, rozumět jejich emocím a hledat vhodné reakce. Učí dítě vyrovnat se s nečekanou situací, hledat řešení a samostatně se rozhodovat. Učí dítě postupně zvládat jeho vlastní impulsivní chování. Hra je podle Browna prostředkem k utváření přátelství a přináší dítěti radost (Brown, 2010).

Hra má širokou působnost a každý typ hry může více rozvíjet jinou oblast a jiné dovednosti. Při pohybových hrách se dítě cvičí v hrubé motorice, obratnosti, koordinaci, aktivuje svaly, pomáhá procvičit a uchovat pohybové dovednosti. Mimo to pohyb podporuje vylučování dopaminu, hormonu štěstí, který účinně bojuje proti chmurám a dokonce působí i proti neurotoxinům. Manipulační hry zase rozvíjí jemnou motoriku. Krom hbitých prstíků se dítě rozvíjí i v myšlení, to později vede k lepší schopnosti řešení problémů. Symbolická hra slouží předškolnímu dítěti jako prostředek k vyrovnání se s realitou, která je pro něj do jisté míry zatěžující. Hra má tedy jistý terapeutický potenciál. Umožňuje uspokojit nějaké přání či tužbu, které ve skutečnosti splnit nelze. Hra ho zavede do jeho představ, kde může realitu zpracovat přesně tak, jak samo chce. Může si například prostřednictvím hry přehrát situaci, která se ho jakkoliv citově dotkla, nebo jí dostatečně neporozumělo a znova si ji prostřednictvím hry prožít. Na této úrovni může nalézt přijatelné řešení či porozumění. Hry námětové slouží jako procvičování určitých rolí, můžou se stát prostředím pro vhodné řešení konkrétních situací, nebo jako prostor pro výměnu sociálních rolí, včetně těch negativních (např. zloděje, zlého člověka, agresora), které děti lákají a v jiné podobě by jim nebylo dovoleno do nich vstoupit a zažít si je. Ve hře může mít dítě roli ztělesňující dobro i zlo a naučit se tak vnímat a rozlišovat své vlastnosti i vlastnosti druhých, ať už jsou pozitivní, nebo negativní (Vágnerová, 2008, s.70-74).

Karl Gross byl již na počátku 20. století přesvědčen, že se dítě prostřednictvím hry učí o světě kolem. Používá svoji zvědavost a hravost, díky které zkoumá a používá předměty i nezvyklým způsobem. Při hře zapojuje fantazii, kreativitu. Při fantazijních hrách dítě dokonce pokládá základy a rozvíjí inteligenci (Gray, 2014).

Koťátková (2008, s.20) popisuje hru jako činnost, při které může jedinec projevit sám sebe – svůj temperament, svoji osobnost, svoje schopnosti a dovednosti, svůj cit i rozum a zároveň

Stixrud a Johnson (2019, s.114-115) vyzdvihují možnost volby, jako prvek podporující vnitřní motivaci a v konečném důsledku i stabilnější psychiku jedince. Při svobodné hře je skutečně tvůrcem dítě. Zapojení do hry je dobrovolné, dítě se samo rozhoduje, jak bude hra pokračovat. Během hry se dítě učí provádět smysluplnou svobodnou volbu, má kontrolu nad sebou samým. Pokud dítě takovou možnost nemá, existuje vysoké riziko rozvoje úzkostí, depresivních stavů, emocionálních bouří, problémů se soustředěním a v krajním případě i sebedestrukci. Naopak pocit kontroly souvisí s lepším tělesným zdravím, nižší náchylností k závislostem, nižší mírou stresu, větší psychickou pohodou, větší vnitřní motivací a schopností kontrolovat své chování. Dále pak i s lepším školním prospěchem, pracovní kariérou. Rozhodovat se podle sebe je hluboce zakořeněná lidská potřeba, která se zrcadlí nejen ve hře, ale především v reálném životě.

Martin, Gillernová (2015, s.58) vidí určité svobodné hry jako oázy klidu. Při hrách děti mohou relaxovat, uklidňovat své emoce, odpočívat a načerpávat nové síly.

Fraser Brown tvrdí, že funkcí hry může být zábava, zažití svobody, rozvoj flexibility, sociální interakce a socializace, fyzická aktivita (rozvoj hrubé motoriky), stimulace myšlení pomocí zkušeností, rozvoj kreativity a schopnosti řešit problémy, ukotvování emoční rovnováhy, možnost sebepoznávání. Je přesvědčen, že mnoho přínosů hry se ukáže až v budoucnosti, v dospělosti. Podle Frasiera napomáhá volná hra v dětství k budoucímu pokračování plasticity mozku, k pocíťování štěstí, k sebepřijetí a respektu k druhým, ke schopnosti abstraktně myslet, efektivněji řešit problémy, stabilizuje homeostázu a zmírňuje stres, napomáhá k porozumění světu a otevřenosti k jeho opravdovým možnostem – rozšiřují se člověku obzory, napomáhá k lepšímu sebeuvědomění, sebedůvěře a schopnosti reflektovat sám sebe a svoji práci. Výzkumníci nazírající na hru touto optikou čelí velkým potížím, jelikož přínos hry v budoucnu je těžko měřitelná veličina. Není možné jednoznačně říct, zda je nějaký jev efektem pouze svobodné hry v dětství, či působením vícero faktorů (Daniš, 2020, s.22-25).

2 EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část je zacílena na volnou hru a její podoby v různých prostředích. Základním rozdílem, který byl sledován, byl rozdíl mezi hrou doma (hrou jednotlivce) a hrou v sociálně bohatém prostředí. Jako příklad prostředí sociálně bohatého byla zvolena skupinu LMSŠ, kde působím jako průvodce.

2.1 CÍL

Cílem výzkumu bylo porovnat hru konkrétního dítěte v domácím prostředí s hrou v prostředí sociálně bohatém. Hra s vrstevníky byla sledována zvláště v uzavřeném prostředí třídy, na procházce či výletě, na hřišti před školou. Hry v těchto třech prostředích byly vzájemně porovnávány. Cíl výzkumu byl determinován výzkumnými otázkami.

Výzkumné otázky:

Liší se od sebe hra jednotlivce v domácím prostředí a hra dítěte v sociálně bohatém prostředí?

Hraje nějakou roli při hře dětí předškolního věku prostředí?

Jaké oblasti a kompetence dítě volnou hrou rozvíjí?

2.2 METODOLOGIE A PRŮBĚH VÝZKUMU

Vzhledem k výzkumnému cíli a širokému poli, v kterém volná hra u dětí předškolního věku působí, byla zvolena kombinace několika metod výzkumu. Na volnou hru dětí v domácím prostředí byl zacílen dotazník pro rodiče, který byl podle potřeby doplněn nestrukturovaným rozhovorem s rodičem či oběma rodiči, které proběhly při vyzvedávání dítěte, při společné cestě k parkovišti, či po domluvě s rodičem na konkrétní termín a čas. Informace z rozhovoru byly zaznamenávány buď během rozhovoru, nebo krátce po něm. Na svobodnou hru dětí v sociálně bohatém prostředí byla použita metoda nezúčastněného pozorování. Tyto metody byly doplněny informacemi načerpanými z diagnostického šetření podle Bednářové (2015). Výzkum probíhal od září 2021 do května 2022. Za tuto dobu byla u vybraných dětí pozorována svobodná hra v sociálně bohatém prostředí. Pozorování proběhlo u každého dítěte minimálně 6krát, maximálně 9krát v každém z níže

uvedených prostředí, dohromady bylo zaznamenáno 18 až 27 herních aktivit u každého pozorovaného dítěte.

Jedná se o kvalitativní výzkum. Takový výzkum bývá založen na dlouhodobém a intenzivním zkoumání dané problematiky. Byla při něm využita široká škála metod tak, aby bylo zajištěno dostatečné množství informací k podrobné analýze dané problematiky (Hendl, 2005).

Text byl doplněn grafy, na kterých je znázorněn výskyt jednotlivých typů her u sledovaných jedinců. V závěru jsou uvedeny souhrnné grafy, které shrnují rozdíl v četnosti typů her u jednotlivých dětí a rozdíl vybíraných her pro hru v domácím prostředí a v příkladu prostředí sociálně bohatém (LMS).

2.3 VÝZKUMNÝ VZOREK

Maňák, Švec (2005) srozumitelně popisují některé důležité definice. Základní soubor je v tomto případě skupina dětí, u kterých bylo plánováno zkoumat určité jevy. Dále pak autoři uvádí, že v některých případech není možné získat dostatek informací od každého subjektu ze základního souboru.

Tato situace nastala i během tohoto výzkumu. Vysoká absence některých dětí znemožnila zařadit je do výzkumu. Výzkumný vzorek byl tedy zúžen na soubor výběrový. Základním souborem bylo původně 10 dětí navštěvující Lesní mateřskou školu Medvíďata v Plzni na Bolevci. Do výzkumu byly zařazeny jak děti, které LMS navštěvovaly jen některý den v týdnu, tak děti s plnou docházkou. V průběhu došlo u některých sledovaných jedinců k nedostatečnému množství nasbíraných dat. V některých případech šlo o dlouhou absenci, jindy jsem byla tak zaneprázdněná pozorováním jiného dítěte, že mi unikly důležité momenty. Soubor výběrový skýtá 6 dětí - 4 chlapce a 2 dívky.

Jména všech dětí byla v souladu s dodržением GDPR změněna. Zákonní zástupci byli seznámeni s obsahem a průběhem výzkumu a poskytli souhlas jak k zapojení dětí do výzkumu, tak ke zveřejnění výsledků v rámci této bakalářské práce.

2.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO PROSTŘEDÍ

LMS

V době šetření jsem působila jako průvodce Lesní mateřské školy (dále jen LMŠ) v Plzni na Bolevci.

LMŠ jsou jednou z alternativ předškolního vzdělávání. Jsou postaveny na celodenním pobytu venku, a to i za nepříznivého počasí. LMŠ využívají přírodu a její prvky k přirozenému a individuálnímu rozvoji dítěte. Takto mířený pedagogický záměr je v souladu s kurikulem pro předškolní vzdělávání. Základními pilíři vztahu průvodců a dětí je svoboda, důvěra a zodpovědnost. Z toho vychází partnerský přístup k dětem i vřelá a efektivní komunikace směřovaná k rodičům (Co je lesní školka, 2022).

O filozofii LMŠ trefně píše na svých webových stránkách Asociace lesních mateřských škol. *„Lesní školky spojuje zájem o vzdělávání v celoročním každodenním kontaktu s přírodou, s důrazem na udržitelný rozvoj. Vzdělávání a příroda jsou v tomto přístupu stejně důležité. Cílem pobytu v přírodě je děti vzdělávat a naučit je nejen barvy a počítání, ale také uvědomění si základních podmínek k životu na Zemi reálnou zkušeností s nimi (Co je lesní školka, 2022).“*

Na LMŠ a LZŠ nahlížím jako na úsvit naděje - odklon od neustálého dozoru nad dítětem, od digitálního dětství. V LMŠ Medvíďata se život vrací do přírody, dětem se navrácí svoboda, důvěra a zodpovědnost. Je zde tendence vytvářet heterogenní věkové skupiny, aby docházelo k interakci dětí různého věku. Hra v LMŠ je spíše podobná hře lovců a sběračů, než hře počítačových her, které jsou v současnosti tak oblíbené. Samozřejmě se jedná o instituci, jako taková má určité podmínky, které musí splňovat a naplňovat.

Pozorování bylo prováděné v takových typech prostředí, aby bylo možné v době trvání výzkumného šetření získat dostatečné množství dat od všech jednotlivců. Jednalo se v zásadě o 3 typy prostředí, které jsou detailněji popsány v následujících podkapitolách.

2.4.1 PROSTŘEDÍ HŘIŠTĚ PŘILÉHAJÍCÍHO K BUDOVĚ LMŠ

Na hřišti u školky měly děti k dispozici blátivou kuchyňku, domečky, dřevěnou prolézačku, slalomovou dráhu, písek a stoleček. Z náradí a náčiní byly dětem k dispozici lopaty, lopatky, hrabičky, smetáky, několik aut Tatra, hrnce a jiné nádoby, bábovičky a mnoho přírodního materiálu. Při pobytu před školkou byly dětem k dispozici i pastelky, voskovky, či jiné umělecké prostředky. Prostedí před školkou bylo většinou konstantní. K žádným výrazným změnám zde nedocházelo.

2.4.2 PROMĚNLIVÉ PROSTŘEDÍ PŘI PROCHÁZKÁCH A VÝLETECH

K dalšímu pozorování doházelo při procházkách či pravidelných výletech. Procházky byly každodenní aktivitou. Trasy i vizuální podoba okolní přírody byla proměnlivá. Při procházkách a občasném pozastavení na místech, která děti zaujaly, neměly děti k dispozici žádné umělé předměty, pouze přírodniny nalezené cestou.

2.4.3 PROSTŘEDÍ TŘÍDY V BUDOVĚ LMŠ

Na poměry Lesních školek je zázemí LMŠ Medvíďata v Plzni na Bolevci nestandardní. Je spíše podobné klasickým státním MŠ, jedná se o klasickou zděnou budovu, která je v majetku skautského institutu. Lesní MŠ mají zázemí většinou koncipované jako jurtu, maringotku, nebo jiné nezděné stavení alternativního typu.

V prostorách třídy v LMŠ Medvíďata na Bolevci měly děti k dispozici mnoho různých hraček - magnetickou stavebnici, dřevěné kostky, dřevěná autíčka, puzzle, kuchyňku s vybavením, houpacího koníka, dřevěný domeček s nábytkem a panáčky a panenkami, waldorfskou panenku, karetní a deskové hry, labyrinty, míčky. Byly zde hračky inspirované Montessori pedagogikou i Waldorfskou pedagogikou. Byl zde jak prostor pro kreativní činnosti, tak tělocvična s horolezeckou stěnou s úchyty.

2.5 VLASTNÍ VÝZKUM – HRA U KONKRÉTNÍHO DÍTĚTE

Výzkum byl rozdělen do dvou částí tak, aby byl jasný a přehledný.

První část výzkumu je zacílena na volnou hru u konkrétního dítěte. V úvodu je vždy uvedena rodinná anamnéza, školní anamnéza a diagnostika dovedností předškolního dítěte podle Bednářové (2015). Tyto informace byly uvedeny proto, aby hra lépe zapadla do kontextu „života“ jednotlivého dítěte a byla patrná návaznost herních aktivit na vývoj a potřeby dítěte. Herní činnosti jsou doplněny grafem, aby byl na první pohled patrný rozdíl hry doma (jednotlivce) a hry v sociálně bohatém prostředí.

Pro pochopení některých informací, které jsou uvedeny u jednotlivých pozorovaných dětí je potřeba vysvětlit režim naší LMŠ. V sekci školní anamnéza jsou uvedeny termíny „ranní sraz“ a „odpolední sraz“. Jelikož je budova a hřiště LMŠ Medvíďata na Bolevci umístěna u Seneckého rybníka, kde je zákaz vjezdu motorovým vozidlům (mimo zásobování), není možné dítě autem pohodlně dopravit před školku. Proto jsou stanoveny hodiny, kdy mohou rodiče dítě vysadit na domluvené místo, kde děti přebírají průvodci a vedou děti do školy

pěšky. Jedná se o dva ranní časy, a to 7:00–7:15 a 8:00–8:15 a jeden odpolední sraz v 16:15–16:30 sloužící k vyzvednutí dítěte. Mimo tento čas je možné s dítětem dojít od parkoviště k LMS individuálně, od 14:50 je možné dítě vyzvednout u školky.

2.5.1 ALAN

Osobní údaje: chlapec; 5 let

Rodinná anamnéza:

Alan vyrůstá v prostředí úplné rodiny. Má starší sestru (11 let), na kterou je velice fixovaný. Rodina bydlí v obci nedaleko Plzně v částečně zrekonstruovaném domě se zahradou. Otec pracuje ve výzkumu, k Alanovi se chová hezky, ale nevěnuje mu tolik pozornosti, kolik si Alan žádá. Matka působí jako koordinátorka, současné zdravotní obtíže jí ale nedovolují navštěvovat zaměstnání. Byla za poslední rok 2x hospitalizovaná na nejméně 6 týdnů. V současné době je již doma. Podle otce Alana toto odloučení velice zasáhlo. V době nepřítomnosti matky byl vznětlivější a daleko plačtivější.

Školní anamnéza:

Chlapec nastoupil do LMS ve dvou a půl letech. Do školky je většinou doprovázen matkou, v době její nepřítomnosti chlapce vodil a vyzvedával ze školky otec. Matka většinou nevyužívá ranních srazů, vodí Alana až do školky mezi 7:30 a 8:50. Za školky je vyzvedáván většinou hned po svačince kolem třetí hodiny. Alan se na matku vždy těší a s nadšením ji vítá. Alan do školky dochází 3x týdně. Adaptace dítěte do kolektivu trvala necelé 2 týdny. Alan se brzy začlenil do kolektivu, kde si oblíbil několik vrstevníků stejného pohlaví. Během matčiny hospitalizace se otce nechtěl pustit, při jeho odchodu křičel, házel s věcmi o zem a bouchal pěstí do zdi. Po matčině návratu se situace opakovala i v přítomnosti matky. Po zhruba dvou měsících se problémy při loučení zmírnily. Nyní se zřídka stane, že při loučení křičí. Pokud se tak stane, po odchodu matky křik ustane a Alan se během několika vteřin vmísí do kolektivu svých kamarádů, již v dobré náladě. Alan ráno v autě i odpoledne hned při vyzvedávání dostává do ruky telefon s hrami, který vyžaduje.

Stručná diagnostika schopností a dovedností dítěte 10/2021:

Motorické dovednosti: Hrubá motorika chlapce je úměrná věku. Při pohybových úkonech je rychlý, ale opatrný. Jemná motorika je na dobré úrovni. Při manipulaci s drobnými předměty je pečlivý, ale stříhání mu činí obtíže. Hmatové vnímání je též úměrné věku.

V kresbě je na úrovni postavy. Hlava je bez detailů, tělo i končetiny jsou tvořeny linií. Postava má většinou více končetin než ve skutečnosti. Při kresbě nedrží tužku špetkovým úchopem, pomáhá si navíc prostředníčkem. Tlak na tužku je velký. Lateralita ruky je nevyhraněná. Oko preferuje pravé.

Kognitivní funkce: Sluchové, zrakové i prostorové vnímání je lehce podprůměrné. Některé aktivity zvládl s dopomocí. Hůře se soustředí. Vnímání času je v normě. Základy matematických představ jsou taktéž lehce podprůměrné. Většinu aktivit zvládl Alan s dopomocí.

Řečové dovednosti: V řečové oblasti vnímám problém ve foneticko-fonologické rovině. Alanovi často není rozumět, špatně artikuluje. Také obsahově je řeč jednodušší, používá nesprávné tvary slov a časování.

Sociální dovednosti: V oblasti sebeobsluhy je na tom dobře. Neumí si pouze zavázat tkaničky a správně používat příbor. Co se týče sociální oblasti, dává Alan přednost svým potřebám, je vznětlivý, při konfliktech se uchyluje k tělesným výpadům. Dělá mu problém počkat, až na něj přijde řada. Nesouhlas a prohru nese těžce. Vztek z různých důvodů je na denním pořádku. Při společných řízených aktivitách je rušivým elementem – nedokáže se na ně soustředit.

Srovnání hry doma a hry v sociálně bohatém prostředí:

Domácí prostředí: Alan si v domácím prostředí nejčastěji hraje s legem a jinými stavebnicemi. Občas se věnuje pohybovým hrám na zahradě, ke kterým přizve starší sestru. Občas se stýká s dívkou ze sousedství v podobném věku a hrají si na rodinu, na zvířátka, na prince a princeznu. Hru iniciuje dívka. K dívce má Alan velmi blízký vztah. Prohlašuje, že si ji vezme za ženu. Doma pak tráví hodně času před televizní obrazovkou či s mobilním telefonem. Televizní pohádky zastínily pohádky čtené i poslechové, o které Alan nejeví zájem. Herní činnost iniciuje vždy Alan. Většinou si hraje sám, méně pak se sestrou nebo sousedkou, výjimečně s rodiči.

Třída LMS: Alan si v prostředí třídy k individuální hře nejčastěji vybírá modelínu nebo magnetickou stavebnici, z které staví jednodušší i složitější geometrické tvary/ auta/ rakety. S těmito předměty si pak hraje. Často Alan k takové hře přizve jiné děti. Ve třídě si dále hraje chlapec s kuchyňkou a nádobím a má zájem hrát různé karetní a deskové hry s průvodci a spolužáky. Vláčkodráha Alana zaujala hned, jak si ji děti po Vánocích

rozbaliily a od té doby si s ní hrál denně, dokud jsme trávili volné chvíle i v budově. Zpočátku se o ni nechtěl dělit s ostatními, bral ji dětem, když si s ní začaly hrát. Na jaře se již dělil, někdy s emocionálním výbuchem. Alan je často osloven spolužáky, aby s nimi hrál na „policajty a zloděje“ nebo na „superhrdiny“. Alan se do hry zapojuje, ale není vždy ochotný respektovat stanovená pravidla a dochází tak ke konfliktům. V čase, kdy byla Alanova matka hospitalizována byl Alan obzvlášť konfliktní, neštil se po spolužácích házet předměty, dokonce i dřevěnou kostku. V tento čas byl jeden průvodce téměř stále u Alana a snažil se předcházet agresivnímu chování, vytvářet prostor k vyřešení konfliktu a tšit utrpení Alanovy citlivé duše.

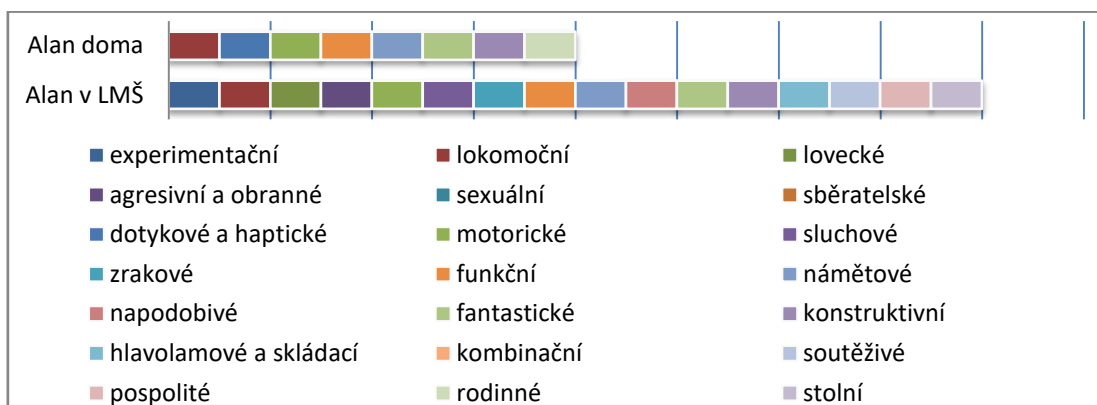
Hřiště: Na hřišti si Alan téměř vždy hraje na písku s tatrou a lopatkou. Je pro něj důležité, aby tatra měl jako první a nechce ji půjčovat. S dětmi si hraje na stavbu, pořádají závody tater, nebo převážejí nějaký přírodní materiál z jednoho místa na druhé a staví z něj domečky. Alan často hloubí „rybník“, který za pomoci hrnců napouští vodou. Do vody pak vloží nějaký předmět, který má představovat rybu a snaží se ji vylovit bagrem, nebo rukou. Do rybníku si stoupá a často i sedá. Výjimečně se přidá ke hře v blátivě kuchyni a leze na střeche domečků. Hrnce využívá k bubnování, místo paliček má v rukou klacky. I při těchto aktivitách má tatra na dohled a nechce ji půjčovat, nebo na ní dokonce sedí. S vrstevníky se pouští i do her na vojáky, kde figurují klacky jako zbraně. Tatra v takové hře představuje obrněný vůz.

Procházky/výlety: Alan je vždy vepředu. S ostatními dětmi závodí v běhání ke značkám na stromech. Při prohře z počátku značně vyváděl, v současnosti se hodně zklidnil. Při zastávkách si často najde klacek a využívá ho k hloubení děr, či s ním různě manipuluje, loupe z něj lýkovou část a kůru, zkouší ho zlomit, šustí s listím, zkoumá přírodu, především voda ho fascinuje – rybník, potůček, louže. Přelévání vody pomocí velkých listů, skákání do louží apod. Alan si také při některých tematických výletech (výlet do hasičárny v Přešticích, výstava draků na zámku Kozel, zřícenina hradu Litice apod.) hraje na hasiče, na drakobijce, draka, na rytíře. Tyto hry většinou iniciuje starší spolužák a Alan se do hry přidává.

Závěr:

Z výzkumu vyplynulo, že Alan se v sociálně bohatém prostředí věnuje daleko širší škále herních činností (ukazuje graf 1), přičemž prostředí má v tomto případě velký vliv na podobu hry. V prostředí třídy zajímají Alana především hry konstruktivní, námětové a

stolní. Na hřišti se krom konstruktivních her zaměřuje také na hry motorické, lokomoční, sluchové, napodobivé, námětové, fantastické, lovecké a agresivní. Na procházce převažují hry soutěživé, haptické, lokomoční, námětové, fantastické a funkční.



Graf 1 – Rozdíl volné hry doma a volné hry v LMŠ u chlapce Alana

Doma se věnuje převážně hrám konstruktivním, sledováním TV, hraní her na telefonu. Na zahradě pak hrám motorickým, lokomočním, námětovým, fantastickým a hrám rodinným a sexuálním. V domácím prostředí iniciuje hry převážně chlapec, zatímco v prostředí LMŠ je často i přizván ke hře a učí se tak lépe přizpůsobit.

V zimních měsících, kdy probíhalo pozorování volné hry v prostředí třídy LMŠ bylo patrné, že je Alan vlivem absence mateřské náruče frustrován. Hra v tomto případě fungovala velice jasně jako ukazatel psychické nepohody. Alan prostřednictvím hry a herních konfliktů vypouštěl negativní pocity spojené s odloučením od matky.

2.5.2 ALEX

Osobní údaje: chlapec, 6 let

Rodinná anamnéza:

Alex vyrůstá v úplné rodině. Má dva starší bratry (8 a 13 let), se kterými má velice úzký vztah, zvláště s osmiletým Lukáškem tráví mnoho času hraním si. Tatínek pracuje ve strojírenském odvětví, maminka je účetní. Oba mají vysokoškolské vzdělání. Bydlí ve větším bytě v Plzni, kde Alex sdílí pokoj s Lukáškem. Víkendy tráví často na zahradě. Přístup obou rodičů k Alexovi je velice vřelý, respektující.

Školní anamnéza:

Alex navštěvuje školku zhruba od tří let věku. Má pravidelnou docházku 5x týdně. Do školky ho většinou vodí ráno otec. Využívá ranního srazu v 8 hodin, ze kterého jde Alex

společně s ostatními dětmi ke školce za doprovodu pedagoga. Odloučení zvládá bez obtíží. Odpoledne Alexe vyzvedává matka, často v doprovodu s osmiletým bratrem Lukáškem. Přichází často v průběhu svačinky a čekají, až se Alex nají. Alex se s matkou i bratrem vítají velice vřele.

Stručná diagnostika schopností a dovedností dítěte 10/2021:

Motorické dovednosti:Hrubá motorika chlapce je přiměřená věku dítěte. Při pohybových činnostech je opatrný, k akrobatickým kouskům svých vrstevníků se neodvažuje. Jemná motorika je na výborné úrovni. Manipulace s drobnými předměty i stříhání mu jde skvěle. V kresbě je na úrovni postavy s detaily. Hlava má oči, uši, ústa, nos i vlasy. Postava je kreslena čelně. Tělo je obdélníkové, ruce a nohy jsou ztvárněny linií, nechybí prsty. Tužku drží správně, i přítlak je přiměřený. Má zkříženou laterální.

Kognitivní funkce: Hmatové vnímání je úměrné věku. Sluchové, zrakové i prostorové vnímání je bez odchylek. Vnímání času je v pořádku. Základy matematických představ jsou nadprůměrné.

Řečové dovednosti:V řečové oblasti je znát menší slovní zásoba, věty volí jednoduché, často odpovídá jednoslovně. V artikulaci se projevuje patlavost. Mluví potichu.

Sociální dovednosti:Je soběstačný. Obléká se sám, občas potřebuje pomoci se zipem či tkaničkou. S dětmi je hravý, spíše submisivní – přizpůsobuje se ostatním i na svůj vlastní úkor. Hraje si bez rozdílu s chlapci i dívkami. Po konzultaci s PPP mu byl doporučen odklad školní docházky.

Srovnání hry doma a hry v sociálně bohatém prostředí:

Domácí prostředí:Alex si v domácím prostředí hraje často jak sám, tak se svými bratry. Hru iniciuje buď chlapec sám, nebo sourozenci. Ke hře nejčastěji volí autíčka, vláčky, kolejnice. Z lega a chevy staví domy a mosty. Často si sám kreslí, maluje a tvoří. K tomu využívá vodové barvy, nůžky a modelínu. Individuálně skládá puzzle, výjimečně (1-2x měsíčně) hraje s nejstarším bratrem či otcem dámu či deskové hry. Televizi i telefon má Alex denně k dispozici v omezeném množství. Přibližně půl hodiny pohádek či hraní online her.

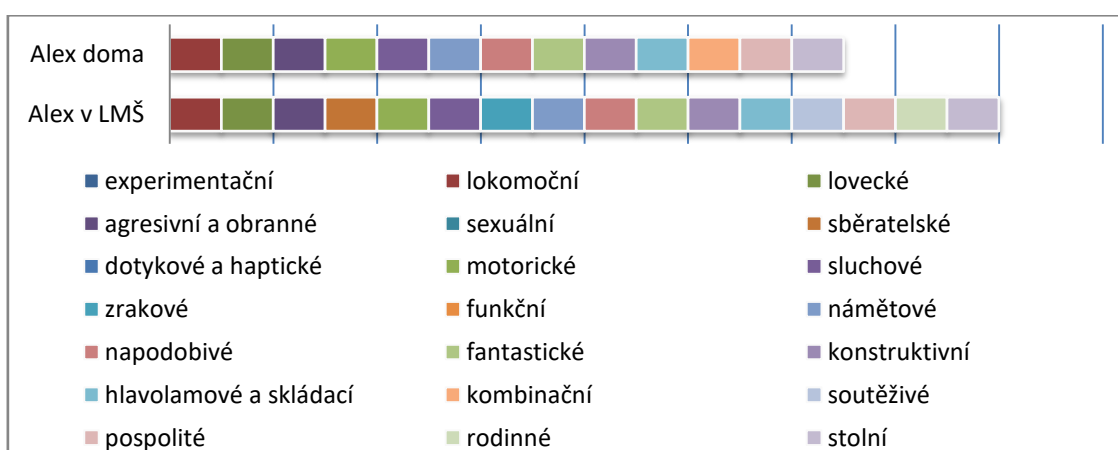
Třída LMS:Ve třídě si Alex často hraje s ostatními chlapci na „zloděje a policajta“, skáčou do polštářů, nebo si u stolečku kreslí či vyplňuje pracovní sešit, který mají děti volně k dispozici. Kreslí i vybarvuje pečlivě. Méně často hraje různé bojové hry, na

přetahovanou, či si půjčí kalimbu a Orffovy nástroje a hraje na ně. Alex rád naslouchá příběhům a pohádkám a někdy se dožaduje od průvodce pohádky s konkrétní tematikou. Např. o dinosaurech a lidech. S průvodci také hraje pexeso, zajímají ho i číslované puzzle, nebo skládání obrázků. Rád také staví domečky a vesmírné rakety z magnetické stavebnice. S dívkami si hraje na zvířátka nebo na sourozence.

Hřiště: Na hřišti dominuje tatra a lopatka. Přidává se k dětem, které si hrají na stavbu. S dívkami si hraje v blátové kuchyňce. Je dívkami vysílán na nákupy pro chybějící ingredience, krájí, míchá, servíruje. U školky také jezdí na kole či koloběžce, maluje křídami na beton apod.

Procházky/výlety: Alex se na procházkách přidává k závodění a hledání turistických značek na kmenech stromů. Někdy si s kamarádem hrají na detektivy či archeology a hledají v zemi poklady. Při procházkách i výletech sbírá kamínky nebo květiny pro maminku, kreslí klackem na zem. S kamarádem hrají slovní hru, při které si vzpomínají na různá slova související s určitou tematikou. Například zelenina – brokolice, salát, paprika, rajče, kukuřice. Když se jeden splete, propuknou v hlasitý smích. Alex je při procházkách pozorný, někdy v lese odhalí zajímavé skutečnosti, jako například vykotlanou dutinu ve kmeni smrku. Fascinován se pak pouští s dětmi do hledání peříček pod stromem, do hry na ptačí mládě a ptačí rodiče, kteří pro něj v zemi hledají žížalky apod. Při těchto hrách častěji kooperuje s dívkami.

Závěr:



Graf 2 - Rozdíl volné hry doma a volné hry v LMŠ u chlapce Alexe

Podle průzkumu, který nám shrnuje graf 2, je hra v sociálně bohatém prostředí (hra v LMŠ) bohatší o hry sběratelské, zrakové, soutěživé a rodinné. Naopak hrám

kombinačním se Alex věnuje jen doma. Prostředí třídy Alexe podněcuje k hrám konstruktivním, sluchovým, námětovým, rodinným, agresivním a obranným. Rád naslouchá čteným příběhům. Na hřišti pak převládají hry námětové, napodobivé, které mají prvky hry fantastické. Dále hry lokomoční, motorické a konstruktivní. Na procházkách je nejpoblárnější hra soutěživá – konkrétně závodění. Také ale hry zrakové, sběratelské, lokomoční a motorické, námětové, fantastické, nebo hry se slovy. Činnosti si částečně vymýšlí sám, částečně se přidává k rozehrané hře. Doma se chlapec nejčastěji věnuje hrám konstruktivním, lokomočním, námětovým a fantastickým, které iniciuje sám, nebo jeho osmiletý bratr. Denně se věnuje výtvarné činnosti a sledování pohádek v televizi. Ta je ale časově omezena, zhruba na půl hodiny.

2.5.3 ALOIS

Osobní údaje: chlapec, 6 let

Rodinná anamnéza:

Alois většinu týdne žije v bytě se svou matkou a mladším bratrem (3 roky). Otec přijíždí z práce ze zahraničí na víkend, někdy jednou za čtrnáct dní. Otec má středoškolské vzdělání a pracuje jako konstruktér v Německu. Matka, profesně učitelka v MŠ je nyní na mateřské dovolené. Otec je autoritativní typ, matka se k dětem chová vřele, s respektem.

Školní anamnéza:

Alois do školky začal chodit ve 4 letech. Nyní školku navštěvuje 5x týdně, ale docházelo k postupnému navyšování, po vzájemné domluvě dítěte s matkou. Matka dítě ráno vodí na sraz v 8 hodin, ale ke školce ho doprovází. Odpoledne přichází ke školce kolem 15:30, společně s dětmi a průvodci pak putují na sraz, kde ostatní děti vyzvedávají rodiče. V minulosti došlo k pokusu o umístění do MŠ, které ale nedopadlo podle očekávání a chlapec zůstal doma s matkou, která byla tou obou na rodičovské dovolené s mladším sourozencem. Adaptace probíhala postupně a velmi ohleduplně k dítěti. Trvala několik týdnů. Teprve až si Alois vytvořit přátelské pouto k několika spolužákům, sám se rozhodl, že ve školce může zůstat sám.

Stručná diagnostika schopností a dovedností dítěte 10/2021:

Motorické dovednosti: Alois vyniká v pohybových dovednostech. Hrubá motorika je nadstandardní. V pohybových aktivitách je si jistý, je vidět, že si je užívá. Dokáže bez problémů vylézt na strom, kam se vrstevníci ani neodvážjí. Rád běhá, skáče a jezdí na kole.

Lezení a přelézání jakékoliv překážky jsou pro něj výzvy. Jemná motorika je na výborné úrovni. Alois umí přesně stříhat, sám také vyhledává kresbu a jiné výtvarné techniky. Postava má detaily, krk i prsty, většinou nějaké oblečení a vlasy. Ty Alois kreslí jakoby zelektrizované, trčící. Často volí motivy draků, dinosaurů a různých fantazijních postav. Tužku drží správně, tahy jsou plynulé, ale ruka není dostatečně uvolněná. Má nevyhraněnou laterální.

Kognitivní funkce: Všechny oblasti jsou v normě. Při diagnostice dokázal skvěle pracovat s chybou. V oblasti předmatematických představ je mírně nadprůměrný.

Řečové dovednosti: Alois má výrazně obsáhlejší slovní zásobu, než vrstevníci. Někdy volí nezvyklé kombinace slov, které ale vhodně popisují daný jev. V oblasti artikulace nezvládá R a Ř, ani sykavky nejsou ukotveny.

Sociální dovednosti: Je soběstačný v oblasti hygieny i oblékání. Co se sociálních dovedností týká, je velice citlivý a empatický k jiným dětem, zejména k mladším, kteří ho hojně vyhledávají. Alois rád a často iniciuje hry a vymýšlí pravidla. Rád se také zapojí do hry druhých. Ve hře má své oblíbené z řad chlapců i dívek. Rád vymýšlí hry i pravidla a striktně je vymáhá. Má problém respektovat autoritu, při společných aktivitách se špatně soustředí, ale pokud si zvolí činnost sám, dokáže se soustředit i více jak hodinu v kuse.

Srovnání hry doma a hry v sociálně bohatém prostředí:

Domácí prostředí: Alois si doma hraje nejčastěji s legem a s předměty, které z lega zhotoví. Rád také maluje, tvoří vařečkové loutky a hraje divadlo. Z barevných kostek vyrábí mandaly, hraje na Orffovy nástroje a ukulele. S otcem se věnuje deskovým hrám, jako je např. Karak, Talisman. Slepují spolu modely tanků a letadýlek. Má velkou potřebu pohybu, radost mu dělá hlavně lezení na žebřiny, prolézání zavěšeným šátkem a houpání se na něm. Také si s mladším bratrem hrají na honěnou, na samuraje a bojují. U stavění lega a při skládání barevných mandal dochází s mladším sourozencem často ke konfliktům. Hodně poslouchá čtené pohádky, na příběhy je náročnější, vybírá si beletrii pro čtenáře 10+.

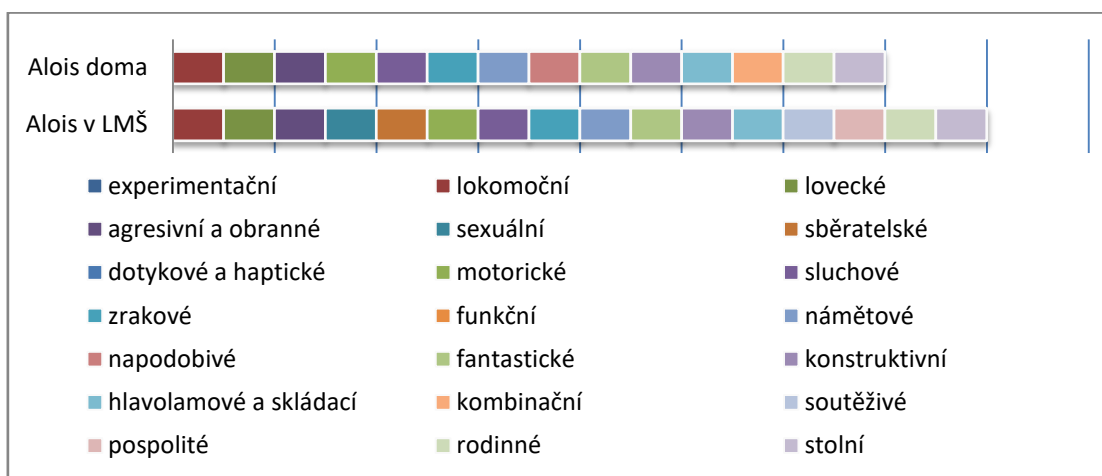
Třída LMŠ: Ve třídě Alois nejčastěji sahá po magnetické stavebnici, nebo maluje a vystřihuje různé příšery, draky a dinosaury. Svou tvorbu komentuje a vždy ji zasadí do nějakého fantazijního příběhu. Se spolužačkou Ladou si denně hrají na prince a princeznu, či na paničku a geparda domácího. Někdy se přikrývají dekou, drží se za ruce a povídají si,

nebo si společně zpívají. Občas hraje deskové hry či pexeso, nebo skládá puzzle s čísly. Alois často žádá, aby mohl jít na lezeckou stěnu do tělocvičny, rád překonává výšky. Na čtení pohádek chodí pravidelně a vždy prosí o další pohádky.

Hřiště: Na hřišti chlapce nejvíce zajímají vzrostlé stromy, střechy domečků a vysoko napnutá lana, na která bez zaváhání vyleze a zase sleze mnohokrát za den. S chlapci někdy hraje na vojáky a na válku, nebo na samuraje, kteří trénují svoje schopnosti. Hry rád „moderuje“, vymýšlí příběhy a spojnice událostí. S Ladou si hrají na rodinu, na princeznu a prince, nebo se schovávají za strom, sladce si povídají, drží se za ruce, padají i polibky. V kuchyňce se vyskytuje sporadicky, ale když si v ní hraje, hraje si s vodou.

Procházky/výlety: Na procházkách Alois občas závodí a hledá turistické značky, občas hledá stromy vhodné k lezení a leze na ně. V tomto směru má dobrý odhad. Leze i na závory, altány, zídky, apod. Rád skáče přes koryta potoků, nebo z pařezu na pařez, často sbírá zajímavé křemeny, které cestou potká. Když zastavíme na nějakém místě, kamínky různě skládá a komentuje. Je také všímavý k živočichům. Přenáší zvířátka z cesty do borůvčí, hraje si společně s Ladou se šneky na šnečí farmu apod. Někdy si s chlapci hraje na samuraje nebo detektivy i během procházky, častěji se ale inspiruje nějakým novým podnětem. Hraje si, že ho honí včely, nebo prosí děti, aby byly úplně potichu, protože pod borovicí sedí lesní žínka, kterou s jiskrami v očích každému ukazuje. Při setkání se střevlíkem Alois vymyslel příběh „O broukovi a moc sladké pampelišce“, která byla tak sladká, až brouk přerostl všechny své bratry.

Závěr:



Graf 3 - Rozdíl volné hry doma a volné hry v LMŠ u chlapce Aloise

Chlapec má v rodinném prostředí široké spektrum her, což je dobře vidět v grafu 3, řádek „Alois doma“. V porovnání s hrou v sociálně bohatém prostředí je hra doma bohatší o napodobivé a kombinační hry. Rodina nevlastní televizi a pohádky chlapec sleduje výjimečně na návštěvách. Inspiraci čerpá z příběhů čtených, kterým pozorně naslouchá hodinu i více denně. V současné době poslouchá i audio knihy pro starší děti.

Hry v sociálně bohatém prostředí skýtají navíc hry sexuální, sběratelské, soutěživé a pospolité. V prostředí třídy se nejčastěji věnuje hrám konstruktivním, námětovým, lokomočním, fantastickým a sexuálním. Dále pak hrám sluchovým, zrakovým, hlavolamovým a skládacím, pospolitým, rodinným a stolním. Venku na hřišti převažují hry lokomoční a motorické, sexuální, námětové, rodinné, fantastické, lovecké, agresivní a obranné a pospolité. Na výletech a procházkách se Alois věnuje jak hrám lokomočním, motorickým, agresivním a obranným, sexuálním, zrakovým, námětovým, fantastickým, konstruktivním, pospolitým a rodinným, tak také hrám soutěživým a sběratelským. Hry na procházkách jsou daleko častěji fantastické.

Podle matky má doma časté konflikty s mladším bratrem. Ve školce jsou konflikty ojedinělé, většinou dokonce řeší konflikty jiných dětí velice empatickou formou.

2.5.4 DANIEL

Osobní údaje: chlapec, 5 let

Rodinná anamnéza:

Daniel bydlí s rodiči v panelovém bytě v Plzni na Košutce. Otec je středoškolsky vystudovaný, pracuje jako automechanik. Je velmi racionálně založený. Matka má vystudovanou VŠE a pracuje v oboru. Oba rodiče s Danielem komunikují vlídně.

Školní anamnéza:

Docházka byla zahájena ve 3 letech. Daniel do školky chodí druhým rokem. Zprvu docházel pouze 2 dny v týdnu, nyní chodí 4 dny v týdnu s výjimkou středy. S adaptací nebyl žádný problém. Daniel se v tichosti vmísil do kolektivu dětí. Do školky i ze školky ho doprovází otec Daniela. Vodí ho až do školky kolem 7:30. Jelikož je chlapec samostatný, rozloučí se u dveří a vháží do budovy LMŠ sám. Odpoledne je vyzvedáván po svačince, většinou v čase, kdy ostatní děti odcházejí na odpolední sraz, v 15:30, případně si Daniela vyzvedává jeden z rodičů během cesty na sraz.

Stručná diagnostika schopností a dovedností dítěte 10/2021:

Motorické dovednosti: Hrubá motorika chlapce je úměrná věku. Rád běhá a jezdí na kole. Jemná motorika je též úměrná věku. Při manipulativních úkonech je rychlý a přesný. Hmatové vnímání je též úměrné věku. V kresbě postavy je na úrovni hlavonožce. Kreslí sporadicky, většinou autodráhy (změť čar). Rád vybarvuje. Držení tužky je chybné, pomáhá si prostředníčkem. Občas ještě tužku vezme do semknuté dlaně. Ruku preferuje pravou, ale lateralita ještě není vyhraněná.

Kognitivní funkce: Sluchové vnímání je úměrné věku. Zrakové vnímání je také v pořádku. Složitější aktivity mu trvají déle, ale dokáže se na ně dobře soustředit. Prostorové i časové vnímání odpovídá věku dítěte.

Řečové dovednosti: Řečové dovednosti jsou u Daniela těžko diagnostikovatelné. Ve školce většinou moc nemluví, pokud ano, je jeho řeč tichá a skromná. Používá jednoduché věty a jednoslovné odpovědi. Doma se podle slov matky umí rozprávět.

Sociální dovednosti: V oblasti sebeobsluhy je na tom dobře. Sám si dojde na toaletu, v oblékání je samostatný. Daniel často pozoruje, jak si dítě hraje a poté mu bez varování vytrhává hračku z ruky, jinak agresivní není. Nevyhledává oční kontakt. Při společných činnostech je trpělivý, v klidu počká, až na něj přijde řada. Je tichý.

Srovnání hry doma a hry v sociálně bohatém prostředí:

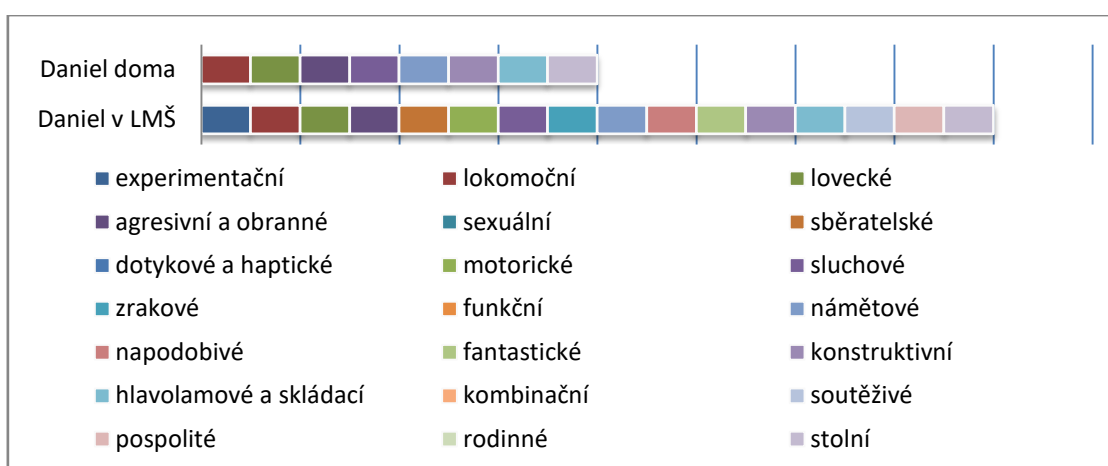
Domácí prostředí: Daniel doma tráví hodně času u vláčkodráhy, u lega. Hraje si také se stavebními stroji – bagry, traktory, jeřáby (to hojně doprovází abstraktními zvuky připomínající hydrauliku, pípání apod.). S otcem se často škádlí, hrají na schovávanou, nebo s různými konkrétními předměty. Otec se podle slov matky snaží Danielovi vysvětlovat a učit ho, jak jaká věc funguje, co v chlapcově hře je nerealistické a nedává to smysl (např. satelit není solární panel a nemůže tak fungovat), hru často koriguje – násilí, běhání po bytě, „nesmyslné hry“. Kouká se na pohádky a hraje hry přibližně 4x týdně, většinou nepřesáhne hodinu a půl. Zbylé dny se věnuje kroužkům a zájmovým aktivitám.

Třída LMS: Daniel se v prostředí třídy občas přidává k chlapcům a staví z magnetické stavebnice. Začátkem roku jen chodil po třídě a koukal, jak si děti hrají. Někdy si hrál sám s autíčky, jindy bral dětem hračky a utíkal s nimi pryč. Sporadicky kreslil autodráhu, po které pak autíčky přejížděl. V době pozorování hry ve třídě moc nemluvil, spíše jen když něco potřeboval, mluvil velmi potichu.

Hřiště: Na hřišti se začal zapojovat do her s tatrou a lopatkou. Hloubil koryta, převážel hlínu, závodil s tatrami. Začal lépe komunikovat s vrstevníky, o hračky si začal říkat. Před školkou jezdí na koloběžce, hraje s ostatními dětmi hry na války, na superhrdiny, na „zloděje a policajta“, nebo na stavbu.

Procházky/výlety: Daniel se přidává k závodění s ostatními chlapci. Je pozorný a má dobrý zrak, často upozorňuje celou skupinu na následující turistickou značku, ke které potom spěchá. Při procházkách i výletech si často hraje na piráta a hledá v přírodě poklady. Do hry přizve většinou dva jeho spolužáky, pro ostatní je hra uzavřena. Během výletů často povídá o tom, co zažil a co vše doma má, nebo zve děti k sobě domů.

Závěr:



Graf 4 - Rozdíl volné hry doma a volné hry v LMŠ u chlapce Daniela

U Daniela je zjevné, že je pro něj sociálně bohaté prostředí velmi vyživující. Graf 4 ukazuje, že hry jsou pestřejší přesně o polovinu. Během docházky do LMŠ se kromě toho i velice proměnilo jeho sociální chování i řečový projev. Prostředí má na hru chlapce vliv, i když se to vzhledem k jeho velkému skokovému vývoji těžko posuzuje. Ve třídě probíhala hra hlavně v zimních měsících, věřím, že dnes by vypadala jinak. Ve třídě ho zajímaly hry konstruktivní, hry zrakové. Venku pak převažují hry námětové, hry motorické a lokomoční, dále hry lovecké, agresivní a obranné. Hry mají prvky fantastické hry. Na výletech jsou v popředí hry soutěživé, zrakové, hry námětové a fantastické.

2.5.5 EVELÍNA

Osobní údaje: dívka, 5 let

Rodinná anamnéza:

Evelína vyrůstá v úplné rodině. Bydlí s rodiči a sourozenci ve velkém činžovním bytě se soukromým vnitroblokem. Má 2 mladší sourozence, dvojčata-chlapce a dívku, kterým byly letos v dubnu dva roky. Evelína i mladší bratr Josef jsou upozaděni sestře Aničce. Anička se narodila s handicapem a rodiče jí věnují mnoho pozornosti a času. Tatínek je vysokoškolsky vzdělaný a věnuje se programování a práci na PC. Maminka je momentálně na mateřské dovolené, jinak pracovala pro neziskové organizace. Evelína má s rodiči i sourozenci krásný vztah. Rodiče jsou plně respektující.

Školní anamnéza:

Docházka byla zahájena ve 3 letech. Evelína začala do školky docházet v květnu 2019 na 1 den v týdnu, aby se se školkou seznámila, než v září nastoupí. Od září má celotýdenní docházku, ale často je nemocná. Adaptace proběhla dobře. Sporadicky při loučení, nebo v průběhu dne, když si vzpomněla na rodiče, plakala. Evelínu do školky vodí otec. Často až těsně před svačinkou, kolem 8:45 hod. Holčičku většinou vyzvedává babička na odpoledním srazu v 16:15 hod., občas i chůva, kterou si rodina najala, aby mohla pokrýt potřeby všech členů. Evelína si s sebou do školky pravidelně nosí plyšovou želvičku „Džilinku“, se kterou dělá veškeré činnosti, včetně mytí rukou.

Stručná diagnostika schopností a dovedností dítěte 10/2021:

Motorické dovednosti: Hrubá motorika dívky je průměrná. Evelína chodí pomalu, pohybové aktivity provádí s rozvahou, některým se vyhýbá, dýchá pusou, zadýchává se. Důvodem je pravděpodobně zvětšená nosní mandle. Jemná motorika – manipulace s předměty, stříhání i úroveň kresby je excelentní. Holčička namaluje postavu s detaily, vybarví ji bez přetažení a pečlivě vystříhne. Úchop i přítlak je v pořádku. Upřednostňuje pravou ruku a levé oko.

Kognitivní funkce: Sluchové vnímání je úměrné věku. Zrakové i hmatové taktéž nevykazuje žádné odchylky od normy. Prostorové i časové vnímání odpovídá věku dítěte.

Řečové dovednosti: Na řečové úrovni je Evelína v nadprůměru. Krom bezchybné artikulace také zvládá správně postavit i složitější věty. Vypráví fascinující příběhy, má bohatou slovní zásobu. Z důvodu zvětšené nosní mandle huhňá.

Sociální dovednosti: V sebeobsluze je Evelína absolutně soběstačná. Oblékání jí většinou trvá dlouho, ale nepotřebuje žádnou asistenci. Dívka preferuje společnost jiných dívek. Ve

školce má 2 kamarádky, se kterými si nejčastěji hraje. Často si hraje i s průvodci. Hru si nevynechává, ale snaží se přizvat ke hře. Je nekonfliktní, tichá. V případě nějakého karambolu komunikuje slovně, případně si požádá o pomoc.

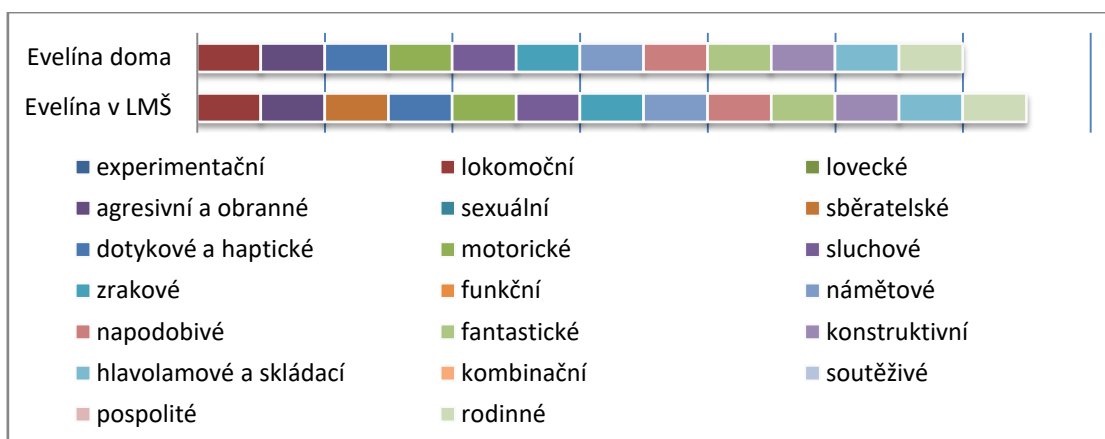
Srovnání hry doma a hry v sociálně bohatém prostředí:

Domácí prostředí: Dívka si nejraději hraje se svou želvičkou, o kterou se stará jako o děťátko. Želvičce vaří, připravuje jí postýlku, konejší jí, když je smutná, převléká jí do barevných oblečků, podle ročního období a příležitosti. S rodinou, zejména pak s otcem si hraje na schovávanou, škádlí se, točí a různě neobvykle tancují. Maminka holčičce denně čte příběhy, vyrábí společně různé předměty z papírů, stříhají, lepí, malují, skládají obrázky z barevných kostek, nebo si i se sourozenci hrají na princezny, prince a královnu. Evelína si často zpívá, zpěvem komentuje realitu.

Třída LMS: Evelína si nejčastěji kreslí. Hlavně postavy – rodinu. Také si hraje se svojí želvičkou, v kuchyňce, nebo s kamarádkou na kočičky, na maminku a dceru. Ráda se přidá k deskovým i didaktickým hrám. Nejraději skládá obrázky. Hraje na kalimbu. Často si povídá s průvodci, nejčastěji začíná větou „*Ivčo, víš, že Anička (handicapovaná sestra) už je zdravá?*“ Dále pak rozvíjí svoji představu.

Hřiště: Na hřišti Evelína tráví spoustu času v blátivé kuchyni, kde připravuje jídla, lektvary, zázračné medicíny apod. Často sbírá přírodniny a krmí svoji želvičku trávou, květy, listím, nebo sněhovými koulemi. I u školky ráda tvoří a maluje na papír. Zároveň i skotačí a pobíhá po hřišti. Někdy si s dalšími holčičkami hrají na víly, točí se, tancují a vymýšlí si nadpřirozené schopnosti. Evelína chce vždy umět uzdravovat. Někdy si hraje s mladší spolužačkou na Evelínu a Aničku (její sestru), jindy na maminku a dceru. Rodinné hry jsou na hřišti velice časté.

Procházk/výlety: Na procházkách chodí Evelína pomalu, většinou je jako poslední. Během cesty se často zastaví a trhá květiny, či sbírá jiné přírodniny. Na jaře trhá a jí smrkové výhonky a sedmikrásky - prý je to jídlo pro víly. Víly dominují i v tomto prostředí. Evelína se často nechává unést přírodou. Pozoruje pavoučka přelézajícího přes cestu a doprovází ho až do bezpečí, do borůvčí. V návaznosti na takovou událost pak vymýšlí příběhy, nebo přizve ke hře kamarádku a hrají si na pavoučí sestry apod.

Závěr:

Graf 5 - Rozdíl volné hry doma a volné hry v LMŠ u dívky Evelíny

U Evelíny je rozdíl mezi hrou v domácím prostředí a hrou v sociálně bohatém prostředí jen malý (graf 5). Škála her je velice podobná, v prostředí sociálně bohatém (v LMŠ) se dívka navíc věnuje i hře sběratelské. Rozdíl v prostředí při hře s vrstevníky není nijak zásadní. V prostředí třídy se věnuje i sluchovým hrám, zatímco venku převažují hry sběratelské a námětové.

Na Evelíně mě zaujalo, jak hru, rozhovor, ale i píseň používá k vyrovnávání se s realitou. Její pojetí hry má určitý terapeutický efekt. Evelína zpívá, hraje si i mluví o tom, že je její sestra zdravá, že se již uzdravila, což bohužel neodpovídá realitě.

2.5.6 LADA

Osobní údaje: dívka; 4,5 roku

Rodinná anamnéza:

Lada vyrůstá v úplné rodině v menším bytě na Skvrňanech. Otec dívky je vyučený kuchař, ale nepracuje v oboru. Matka je vysokoškolsky vzdělaná a působí jako učitelka. Lada má starší sestru (7 let), která navštěvuje 1. třídu základní školy. V bytě bydlí ještě pes a kocour. Dívka má k rodičům vřelý vztah, zvláště na matku je hodně fixovaná. Rodiče se k dívce chovají s respektem.

Školní anamnéza:

Lada navštěvuje LMŠ již 3. rokem. Lada začala školku navštěvovat ve 2 letech, adaptace probíhala pomalu. Matka dívky trávila celé dopoledne s dívkou ve školce. Jakmile nebyla matka na dosah, Lada propukala v zoufalý pláč. Po zhruba dvou měsících se po domluvě

s dívkou matka vzdálila, intervaly se prodlužovaly. První rok docházky si Ladu maminka vyzvedávala po obědě, poté již dívka zůstávala až do odpoledne. Ladu vodí do školky matka v 8 hodin na ranní sraz, vyzvedává si ji kolem 15. hodiny u školky.

Stručná diagnostika schopností a dovedností dítěte 10/2021:

Motorické dovednosti: Hrubá i jemná motorika jsou v normě. Kresba holčičku příliš nezajímá, ale ráda si hraje s malými předměty a stříhá papír. Lateralita oka i ruky je nevyhraněná. Úchop i sklon ruky je nekorektní.

Kognitivní funkce: Veškeré kognitivní funkce odpovídají věku dívky.

Řečové dovednosti: Lada má nadprůměrnou slovní zásobu, používá správné tvary slov. Mluví v rozvitých větách, její jazyk je vlídný a plný empatie. V artikulační rovině je mírná patlavost, která je úměrná věku dívky.

Sociální dovednosti: Sebeobsahu Lada zvládá dobře. V oblékání potřebuje drobnou pomoc s nazutím úzké boty, nebo zapnutím zipu či knoflíku. Lada si nejčastěji hraje se třemi kamarády nebo s chlapcem Aloisem, ale občas se pouští i do her s těmi nejmenšími. Je velice empatická, do konfliktů se nepouští. Pokud je pro ni ve hře nějaký prvek zásadní a není akceptován, odchází s pláčem ze hry.

Srovnání hry doma a hry v sociálně bohatém prostředí:

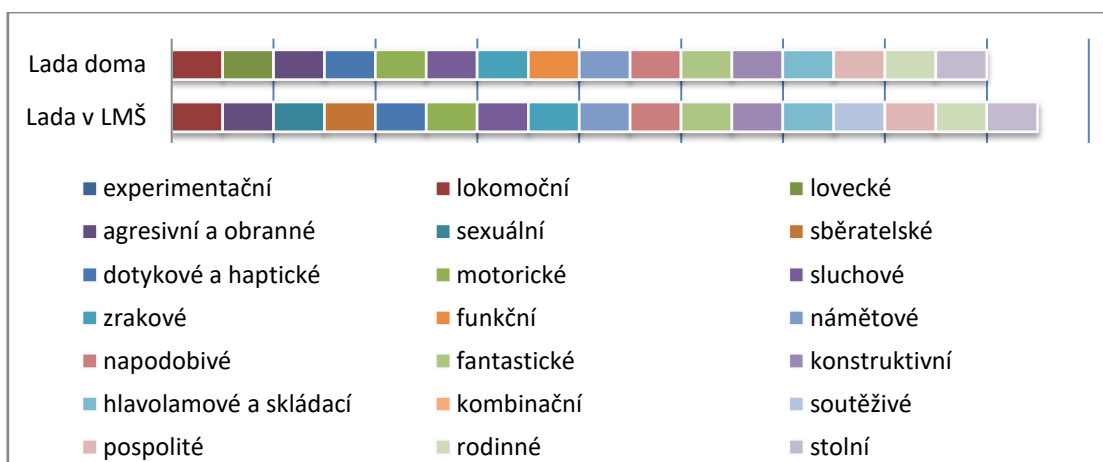
Domácí prostředí: Lada si doma nejčastěji hraje se svou starší a podle slov matky dominantní sestrou. V naprosté většině převládají hry rodinné – hra na dítě a rodiče, hry dramatické, hry s panenkou. K individuální hře často tvoří kulisy z lega duplo a s figurkami zvířátek si hraje na statek, na ZOO apod. Se sestrou se často škádlí a provokují, honí a chytají se po bytě. Lada občas využívá zrcátko a nasměruje ho tak, aby sestře mířila do obličeje, což sestru vyprovokuje k akci. Se sestrou si hrají na různé kluby a staví si klubovny ze židlí a dek. Ráda muchlá a stříhá papír na malé kousíčky, kreslení se téměř nevěnuje. Učí se skládat origami se zvířecí tematikou a s těmito předměty si poté hraje v rámci svých her na statek či ZOO. Televize doma běží denně několik hodin, často kanál s hudbou, která hraje jako kulisa.

Třída LMŠ: Lada si k individuální hře volí většinou puzzle, nebo si hraje v kuchyňce. Ve školce si nejčastěji hraje s Aloisem na prince a princeznu, nebo na paničku a geparda. Lada se o geparda vzorně stará a drbe ho za uchem. Někdy Lada pozoruje, jak ostatní děti kreslí, ale sama se nepřidá.

Hřiště: Na hřišti v Ladě ožívá lesní žínka/baletka a často tancuje a zpívá si u toho. Různě se točí, vrtí, pobíhá a poskakuje. S ostatními dětmi si někdy hraje na řidičku autobusu a rozváží děti, kam si řeknou. Autobus je v tomto případě ležící kmen. S Aloisem si hrají na prince a princeznu i venku. Někdy se schovávají za strom a ruku v ruce si líbezně povídají, potají se políbí.

Procházky/výlety: Na procházkách většinou sbírá zajímavé přírodniny, někdy si se spolužačkou hrají na to, kdo doskočí dál. Lada si ráda hraje se zvířátky. Někdy s broučky, někdy s vodními ptáky, na které volá vymyšleným jménem a láká je na trs trávy. S Aloisem chodí občas za ruce a povídají si navzájem fantastické příběhy, pozorují imaginární bytosti a pak si na ně hrají.

Závěr:



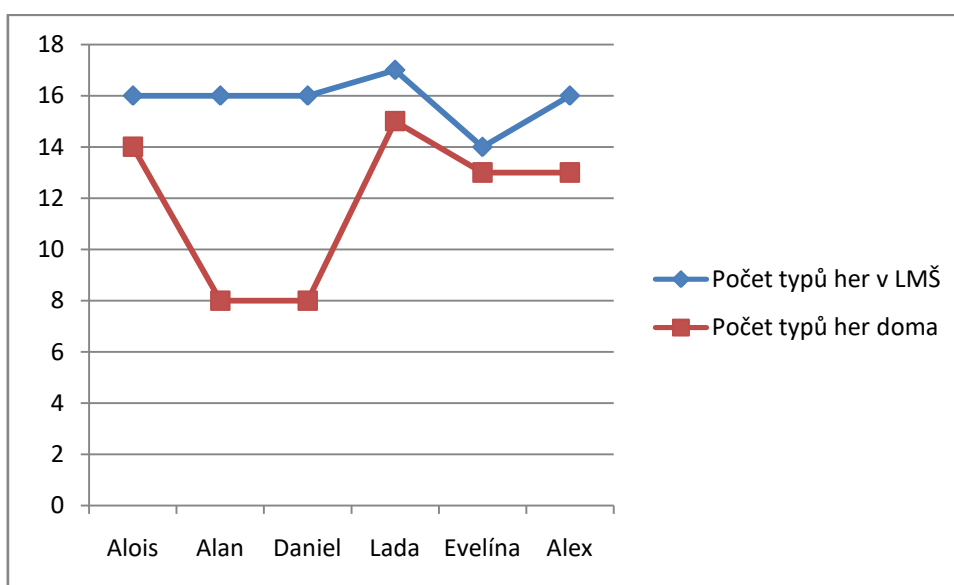
Graf 6 - Rozdíl volné hry doma a volné hry v LMŠ u dívky Lady

U Lady je rozdíl ve hře doma a v kolektivu malý. V prostředí sociálně bohatém jsou navíc zastoupeny hry sexuální, sběratelské a soutěživé. Doma pak hra lovecká a kombináčn. Doma je často dirigována starší sestrou, ale má čas i k individuální hře i ke hře s rodičem. Hru s rodičem iniciuje Lada, vymýšlí, co se bude dělat a vytváří příběh děje. Často se věnuje hrám rodinným, konstruktivním, námětovým, fantastickým, pospolitým a stolním. Ve hře v různých prostředích s vrstevníky vidím hlavní rozdíl v tom, že na rozdíl od prostředí, která jsou relativně stabilní (třída, hřiště) se na procházce věnuje hrám sběratelským a hry fantastické a námětové jsou tematicky různorodější.

2.5.7 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU HRY U KONKRÉTNÍHO DÍTĚTE

Informace získané prostřednictvím dotazníků, nestrukturovaných rozhovorů s rodiči a nezúčastněných pozorování umožňují formulovat odpovědi na výzkumné otázky.

Liší se od sebe hra jednotlivce v domácím prostředí a hra dítěte v sociálně bohatém prostředí?

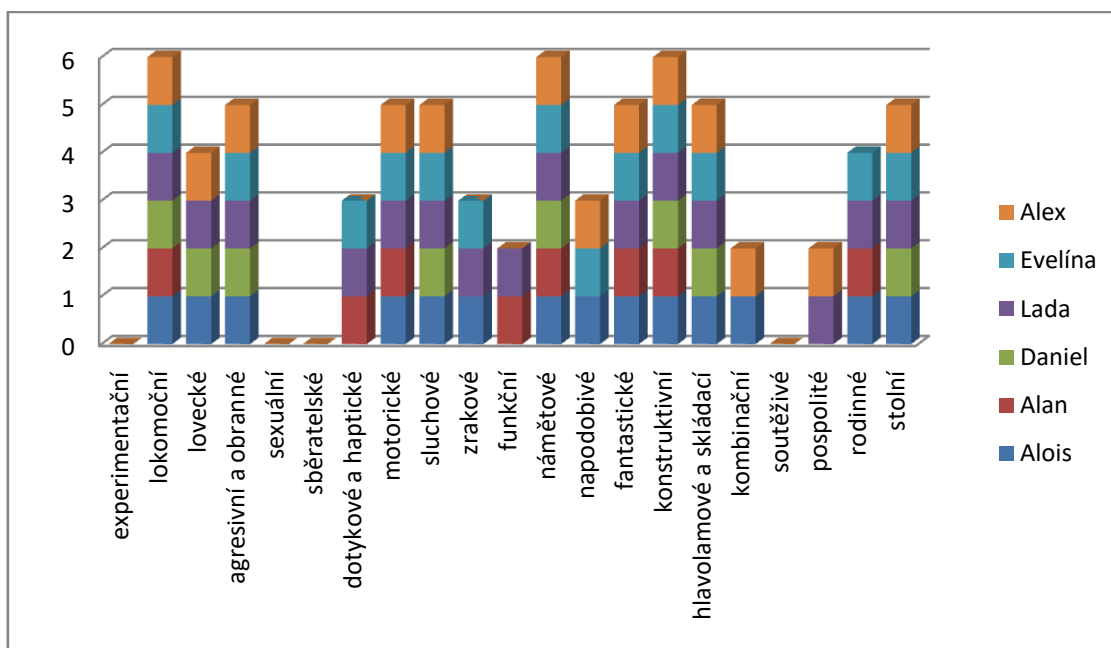


Graf 7 – rozdíl v počtu typů her hraných doma a v LMŠ

Výzkum ukázal, že pro všechny pozorované děti je hra v sociálně bohatém prostředí LMŠ námětově pestřejší než hra doma (shrnuje graf 7). Pro definici jednotlivých kategorií bylo užito typologie Příhody (1963). Dva z šesti sledovaných se v kolektivu účastní her tematicky zasahujících 16 kategorií, zatímco v jejich domácím prostředí bylo pozorováno námětů 8. Škála her v kolektivu byla u těchto dvou chlapců o polovinu širší, což mohlo souviset s kontrastem samoty doma. Daniel je na rozdíl od ostatních pozorovaných dětí jedináček, Alan má starší sestru, ale podle dat z dotazníku i rozhovoru s rodiči tráví u televize a telefonu 1,5 a více hodin denně, což čas na hru dramaticky zkracuje. U ostatních dětí nebyl rozdíl tak patrný, avšak u žádného ze zkoumaných jedinců nebyla škála her v sociálně bohatém prostředí LMŠ užší. Všechny čtyři další děti vykazovaly vyšší četnost typů her i v domácím prostředí, přičemž v prostředí LMŠ vždy ještě o jeden či dva typy více. V souvislosti s naznačenou paralelou mezi kontrastním prostředím domácí samoty je důležité uvést, že čtyři pozorování, jejichž škála her vykazovala pestrost v domácím prostředí 13 typů a více, mají sourozence, se kterými si denně hrají.

Různorodost her v domácím prostředí, opět námětově členěných dle Příhody (1963, s.161-165) ukazuje graf 8. Nejhojněji zastoupené hry doma byly hry lokomoční, námětové a konstruktivní. Tyto 3 typy her byly pozorovány u všech šesti sledovaných dětí. Hráme agresivním a obranným, sluchovým, hlavolamovým a skládacím a stolním se v domácím prostředí věnují všichni mimo Alana. Domnívám se, že hry hlavolamové, skládací a stolní jsou pro chlapce obtížné zejména kvůli oslabené schopnosti soustředit se. Hře fantastické a hře motorické se doma věnují všichni mimo Daniela, jehož otec podporuje hry klidné a realistické, hry s předměty, s reálnými prvky. Hře lovecké se doma dle pozorování rodičů věnují tři chlapci a jedna dívka. Hra rodinná je v domácím prostředí hrána Aloisem, Alanem, Ladou a Evelínou, přičemž Alois preferuje hry dramatické, ke kterým má vlohy. Lada a Evelína jsou velice empatické a pečující a prostřednictvím rodinných her se seznamují s rolí pečujícího rodiče, což platí i pro Alana. Ten se k této jemné herní lince dostává prostřednictvím citlivé dívky ze sousedství, která hru iniciuje. Hry dotykové a haptické jsou ve hře doma zastoupeny u jednoho chlapce a dvou dívek. Hráme zrakovým a nápodobu využívá ve hře jeden chlapec a obě pozorované dívky. Funkčním hráme se věnuje pouze Alan a Lada – nejmladší pozorované děti (věkem nebo úrovní kognitivních funkcí). Hry kombinační v domácím prostředí hrají Alois a Alex – nejstarší pozorované děti, které se dokážou na svobodně zvolenou aktivitu soustředit a jejich kognitivní schopnosti jim dovolují složitější hry se striktními pravidly. Pospolitým hráme se věnuje Lada a Alex, přičemž oba mají starší/staršího sourozence, s kterým/kterými se hrají denně. Doma nebyly zastoupeny u nikoho ze sledovaných dětí hry experimentační, sexuální, sběratelské a soutěživé. Zejména pro hry sběratelské je prostředí čtyř stěn na podněty chudé. U her soutěživých je vhodný protivník klíčový; také nevole rodičů, kteří ve svých dětech nechtějí podporovat soutěživý sourozenecký vztah, může být důvodem absence tohoto typu hry v domácím prostředí.

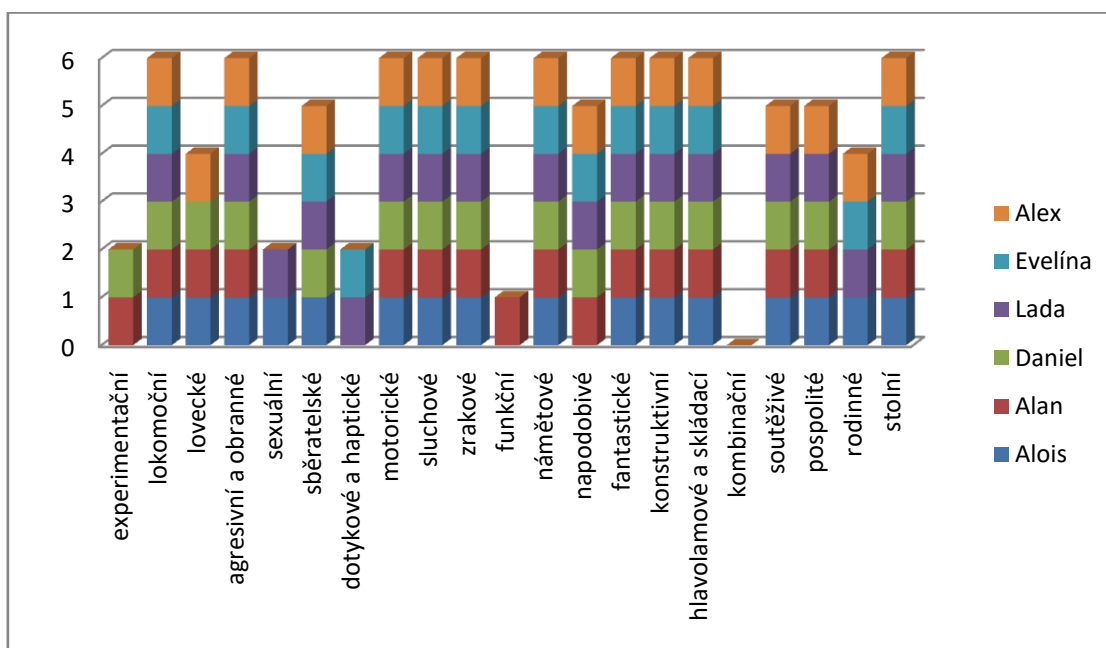
Dotazníkové šetření a rozhovor s rodiči vymezil nejčastěji hrané hry v domácím prostředí. U všech chlapců jsou k individuální hře nejčastěji využívány stavebnice – kolejnice, lego, magforms, lego duplo, megablocks, cheva apod. Tedy převládá hra konstruktivní. K individuální hře si pak někteří vybírají hry námětové, fantastické, nebo rodinné. U zkoumaných dívek je naopak v popředí hra rodinná. Hra rodinná je u obou dívek dominantní jak u hry individuální, tak u hry se sourozencem/vrstevníkem/rodičem. Dívky se také často věnují hře konstruktivní a námětové. Preferované hračky jsou u dívek plyšová/hadrová/jiná zvířátka, panenky, kuchyňka, lego duplo.



Graf 8 – souhrn typů her u všech zkoumaných dětí v domácím prostředí

Na grafu 9 je znázorněno celkové zastoupení jednotlivých her u konkrétních dětí v příkladu prostředí sociálně bohatém (v LMS). Podle průzkumu se věnují všechny pozorované děti hrám lokomočním, agresivním a obraným, motorickým, kde uplatňují své motorické dovednosti a dobrodružného ducha. Dále se všechny sledované děti věnují hrám sluchovým a zrakovým – zde dokonale uplatňují smysly. Všechny sledované děti hrají hry námětovým, fantastickým, a konstruktivním – ty jsou také velmi oblíbené při hře doma. Hráme hlavolamovým, skládacím a stolním se v LMS, zejména v prostředí třídy, věnuje také všech šest pozorovaných dětí. To je dohromady 10 typů hry, které v kolektivu využívají všechny pozorované děti. Hráme soutěživým i pospolitým se věnují čtyři chlapci a jedna dívka. Nápodobu ve hře využívá Alan, Daniel, Lada, Evelína a Alex. Alois dává přednost fantastickým hrám, kde občas nápodoba také figuruje, ale vždy s fantazijním přesahem. Sběratelsky laděné hry hrají v prostředí sociálně bohatém Alois, Daniel, Lada, Evelína a Alex. Alan se paralelně věnuje experimentačním hrám, mimoto sběratelské hry většinou iniciují dívky, se kterými si Alan nechce hrát. Hry lovecké, které charakterizují mužský princip ve hře, jsou využívány všemi zkoumanými chlapci (Aloisem, Alanem, Danielem, Alexem). Hráme rodinným se v LMS věnují obě dívky (Lada, Evelína) a Alois s Alexem – chlapci s nejvíce rozvinutou empatií a citlivostí. Experimentační hry hrají v sociálně bohatém prostředí dva chlapci z celkových šesti sledovaných dětí. Sexuální hry jsou zastoupeny u Aloise a Lady, kteří si vytvořili silné pouto. Obě děti jsou navíc fixované na své rodiče a adaptace do LMS probíhala nejdéle ze všech sledovaných dětí.

Dotykovým a haptickým hrám se věnují dvě děti ze šesti - pouze zkoumané dívky (Lada a Evelína) a to velice okrajově. Funkční hry jsou hrané pouze Alanem, který se opakovanými pohyby uklidňuje. U Alana jsem zaznamenala zvýšený výskyt funkčních her v době, kdy nebyly naplněny jeho základní potřeby bezpečí. V prostředí sociálně bohatém nebyly hry kombinační pozorované u žádného sledovaného dítěte, zřejmě proto, že na tento typ her není v prostředí sociálně bohatém dostatečný klid potřebný k soustředění se na náročnější aktivity.



Graf 9 – souhrn typů her u všech pozorovaných dětí v prostředí sociálně bohatém (v LMŠ)

Hraje nějakou roli při hře dětí předškolního věku prostředí?

Z pozorování volné hry v sociálně bohatém prostředí vyplynulo, že prostředí má na hru dítěte značný vliv. Nejvýraznější rozdíl byl pozorován u her hraných během procházek a výletů, které se svým charakterem i námětem liší od her ve třídě a na hřišti. Hry ve třídě LMŠ i na hřišti před budovou LMŠ jsou dětmi vybírané přibližně stejná témata pro hru. V kuchynce ve třídě i v blátivé kuchyni na hřišti převládají hry námětové, hry rodinné tematicky zasazené do prostředí kuchyně: na kuchaře a kuchtíka, na maminku a tatínka, na maminku a dítě apod. V LMŠ jsou pro chlapce nejpritažlivější kostky a stavebnice a oddávají se hrám konstruktivním, na hřišti je v popředí hra námětová. Nejčastěji na stavbu, na policii a zloděje. Dívky uvnitř i venku dávaly přednost hrám rodinným a námětovým. V prostředí třídy i na hřišti před školkou jsou podněty více méně stabilní, dochází

k obměňování, ale vždy mají děti dostatek hraček a materiálů, které používají během volné hry. V zázemí je prostor i na hry stolní, které se při procházkách v podstatě nerealizují. Výlety a procházky jsou na rozdíl od třídy a hřiště materiálně nezajištěny. Děti ke svým hrám nejčastěji používají nalezený přírodní materiál a fantazii. Na procházkách se nejčastěji hrají hry soutěživé, námětové, sběratelské, fantastické, zrakové, lokomoční, rodinné. Hry soutěživé a sběratelské děti hrají pouze na procházkách a výletech. Hry námětové a fantastické se od těchto her hraných v prostředí třídy a na hřišti liší především tematicky. Zatímco ve stálém prostředí je stálejší výběr námětů, na výletech a procházkách dochází k inspiraci nezvyklým prostředím a novými podněty. Hry jsou daleko pestřejší, ale i více pomíjivé. Děti si během procházek a výletů dokážou užít daleko více rolí, ke kterým se běžně ve třídě a na hřišti před školkou nedostanou. Také absence hraček, které mají konkrétní podobu a účel, zapříčinila rozsáhlejší zapojení fantazie do herních činností.

Pozorováním odhalené faktory ovlivňující volnou hru u sledovaných jedinců:

Do výzkumu byly zařazeny dvě děti, které jsou podle dotazníkového šetření doplněného rozhovorem s rodičem značně exponovány obrazovkám a podnětům z nich. Těmto aktivitám se doma věnují denně více jak 1,5 hodiny. Obě děti reagovaly na problém při hře i mimo hru křikem, případně křikem a vztekem. Během výzkumného šetření byly zaznamenány změny zejména ve chvílích, kdy přišlo dítě po nemoci do školky, nebo při frustraci z dlouhodobého odloučení dítěte od matky (podle teorie E. Berna není v takovém případě naplňována potřeba bezpečí a lásky - je neuspokojen hlad po podnětech). V těchto situacích narostla četnost negativních emocí a konfliktů při hře i mimo ni. Problémem byl někdy i nějaký detail, jako třeba že někdo jiný odložil žlutou pastelku jinam, než pozorované dítě chtělo (aniž by o tom druhého informovalo). Naopak při pravidelné docházce jsem zaznamenala mírný nebo i velmi zřetelný pokles těchto reakcí (pokud byla nasycena potřeba bezpečí a lásky). Zdá se, že čas strávený s vrstevníky, naplněný volnou hrou, interakcí a fyzickou i psychickou činností podporuje vnitřní klid a schopnost problémy řešit konstruktivně, případně situaci nevnímat jako problémovou. V tomto případě je zřetelné, že volná hra napomáhá k psychické pohodě dítěte, ukotvuje emoční rovnováhu a učí ho zvládat svoje vlastní impulsivní chování.

Dalším zjištěním bylo, že pozorované děti, kterým je předčítáno, či se věnovaly poslechu audio pohádek více jak 4x týdně měly velice bohatou slovní zásobu, bujnou fantazii,

dokázaly se dlouho soustředit na svobodně zvolenou činnost a ve hře se všechny tyto faktory zřetelně projevovaly. Tyto děti měly navíc kladný vztah ke kresbě, kde byla fantazie, soustředění a při popisu díla i bohatá slovní zásoba zřetelná. Výjimečně u nich docházelo ke konfliktům s vrstevníky. Tyto situace dokázaly samy velice dospěle řešit, i když jen za určitých podmínek (pokud byly naplněny základní potřeby apod.).

U chlapce Daniela (jedináček) proběhl během pozorování velký skok v sociálních interakcích. Z tichého, emocionálně chladného a škodolibého chlapce se během 6 měsíců stal komunikativní a aktivní hoch. Učiteli mu byli starší a sociálně vyspělejší chlapci, jejichž hru často pozoroval. Z počátku se do hry začleňoval nemotorně, agresivně, ale časem odkoukal funkční metody, jak do hry vplout, začal lépe komunikovat. Funkce učení se prostřednictvím her a pozorování herních aktivit ostatních je v Danielově případě zjevná, stejně tak jako nárůst komunikačních kompetencí a kompetencí k řešení problému. Hru inicioval spíše výjimečně.

Terapeutická funkce hry - hra jako prostředek vyrovnání se s realitou byla zjevná u dívky Evelíny. V tomto smyslu je také zřejmá dětská konfabulace.

U sledovaných dětí, které si doma hrály nejčastěji samy, případně s mladším sourozencem jsem vypožadovala, že v LMŠ byly častěji iniciátorem hry a vytvářely herní pravidla, zároveň se u nich častěji vyskytovala hra paralelní – do rozehrané hry vrstevníků se samy nepřipojily, pouze na vyzvání. Hrou se inspirovaly a samy ji vedly. Do hry lákaly hlavně mladší, nebo zhruba stejně staré děti.

Sledované děti, které mají staršího sourozence, se v LMŠ z počátku častěji přidávaly k hrám druhých. Nebyly tak bázlíví v oslovení s prosbou přidat se ke hře, jako děti s mladšími sourozenci. Později se iniciativa herních činností zvýšila.

Obecně se dá říct, že hry, které jsou náročnější na soustředění, jsou u sledovaných dětí oblíbenější doma. Jedná se především o hry kombinační. Hry stolní jsou v LMŠ u sledovaných dětí oblíbené, ale ne vždy je dohrají do konce, zatímco děti, které se hrám stolním věnují doma, zpravidla hru dokončí.

2.6 VLASTNÍ VÝZKUM – ANALÝZA HRY

Pro tuto část výzkumu byly využity konkrétní hry, jež jsem měla možnost pozorovat v prostředí LMŠ, doma, nebo mi byla detailně popsána rodičem dítěte. U každé hry jsou dále analyzovány oblasti, kterých se hra dotýká a které může potencionálně rozvíjet či ukotvovat. Typy hry jsou opět určovány podle typologie Příhody (1963).

2.6.1 HRA JEDNOTLIVCE

Hra s magnetickou stavebnicí

Délka trvání: 25 min

Počet účastníků: 1

Typ hry: konstruktivní

Průběh: Daniel se usadil u krabice s magnetickou stavebnicí. Stavebnice má různé geometrické tvary, které u sebe drží pomocí magnetů zabudovaných do stěn. Mlčky skládá. Zkouší, kam který dílek zapadne. Skládá pomalu, soustředí se. Občas sáhne po tvaru, který do stavby nezapadá, vyzkouší ho, položí, najde vyhovující tvar a pokračuje ve stavění. Hotový objekt s úsměvem na rtech zvedá a opatrně odnáší na policičku.

Oblasti rozvoje: Motorické dovednosti - jemná motorika (manipulace se stavebnicí); hrubá motorika (pomalá chůze s předmětem). Kognitivní funkce – předmatematické představy (práce s geometrickými tvary); zrakové vnímání (kam jakou součástku zakomponovat); prostorové vnímání (3D efekt stavby); fantazie.

Klíčové kompetence: **Kompetence k učení** (soustředěně zkoumá, pozoruje, objevuje, všímá i souvislostí; má elementární poznatky o světě techniky). **Kompetence k řešení problému** (řeší problémy na základě bezprostřední zkušenosti, postupuje technikou pokus omyl, využívá k tomu dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost; vnímá elementární matematické souvislosti; rozlišuje řešení, která jsou funkční a která funkční nejsou, dokáže mezi nimi volit; nebojí se chybovat). **Sociální a personální kompetence** (sám si rozhoduje o svých činnostech). **Kompetence činnostní a občanské** (učí se si svoje hry plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat; jde za svým záměrem, ale dokáže měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem).

Hra s obrázky

Délka trvání: 40 minut

Počet účastníků: 1

Typ hry: Fantastická hra

Průběh: Alois usedá ke stolu, bere papír a pastelky. Maluje, potichu si pro sebe něco povídá. Maluje dál. Stříhá. Vystřižené obrazce pokládá na zem a vrací se ke stolu malovat a vystřihovat. S 5 vystřiženými obrázky si začíná hrát. Hraje si na tanky. Bojuje proti sobě ohnivý klan a klan vodních bytostí. Postupně do prstů uchopuje jednotlivé obrázky a různě s nimi po podlaze pohybuje. Popisuje děj. „Modrý tank se jede schovat do úkrytu“. „Tehle tank nemá pásy a tak zapadl v bahně a nemůže se dostat pryč.“ Průběžně se Alois vrací ke stolu a vyrábí si další rekvizity ke hře. Původní objekty upravuje, dolepuje k nim další části, aby byly tanky silnější (čím větší tank, tím větší má sílu). Kreslí na ně stopy po kulkách apod. Hra se rozvíjí tak, že tanky a vodní a ohnivé bytosti jsou téměř po celém pokoji. Některé bytosti číhají na policičce opřené o knížky, jiné Alois přilepil k žebřinám, nebo je pomocí magnetu připevnil ke kovovým dveřním zárubním. Alois se snaží co nejrychleji dostat k objektům, které chce ovládat a hovořit za ně. Hra končí náhle probuzením se mladšího sourozence, před kterým si Alois vystřihané obrázky schovává.

Oblasti rozvoje: Motorické dovednosti - hrubá motorika (pohyb po místnosti, umístování hracích předmětů do výšky apod.), jemná motorika (kresba, vystřihování, lepení, manipulace s vyrobenými objekty), kognitivní dovednosti - předmatematické dovednosti (určování a porovnávání větší menší = síla); zrakové dovednosti (rozlišování barev, detailů); prostorové vnímání a prostorová paměť (hra probíhá v prostoru); fantazie. Řečové dovednosti (komentování hry).

Klíčové kompetence: **Kompetence k učení** (soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů, má elementární poznatky o světě přírody i techniky, který dítě obklopuje, o jeho rozmanitostech a proměnách; orientuje se v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije). **Kompetence k řešení problému** (řeší problémy na základě bezprostřední zkušenosti; postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje; spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací; hledá různé možnosti a varianty, má vlastní, originální nápady; využívá při tom dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost; zpřesňuje si početní představy, užívá číselných a matematických pojmů, vnímá elementární matematické souvislosti). **Komunikativní kompetence** (ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně

reaguje a vede smysluplný dialog). **Sociální a personální kompetence** (samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej; uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky). **Činnostní a občanské kompetence** (učí se svoje činnosti a hry plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat; odhaduje rizika svých nápadů, jde za svým záměrem, ale také dokáže měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem; chápe, že se může o tom, co udělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá).

2.6.2 HRA V SOCIÁLNĚ BOHATÉM PROSTŘEDÍ

Hra v blátivé kuchyni

Délka trvání: 20 minut

Počet účastníků: 3

Typ hry: hra námětová

Průběh: V blátivé kuchyni u školky se sešla Anička, Evelína a Alex. Evelína vyzývá ostatní, aby si zahráli na kuchaře a spolu něco uvařili. Třeba polévku. Anička i Alex souhlasí. Anička vyjmenovává ingredience, které budou potřeba, a vysílá Alexe na nákup. Alex obchází hřiště a hledá ingredience ze „seznamu“. Dívky si v kuchyňce povídají. Po nějakém čase se dívky v kuchyňce nudí a jdou Alexovi na pomoc. Společně posbírají a otrhají vše, co bude potřeba. Anička jde ještě poprosit o vodu a vaření začíná. Vše je potřeba nakrájet – všichni trhají a lámou přírodniny na malé kousky, které sypou do připraveného hrnce s vodou. „Nejdřív mrkvička a pak tři kousky cibule.“povídá Evelína. Počítají. Při tom si povídají, co mají rádi k jídlu. A plánují, co uvaří příště. Evelína poctivě míchá klacíkem obsah hrnce. Ještě trochu kmínu, malinko pepře, atd. Evelína prosí Aničku, aby připravila talíře. Názorně přičuchává k prostoru nad hrncem. „Ještě sůl. Kuchaři, osolíš jí?“ Pohled stočí na Alexe. Alex přikyvuje: „Ano“, a sahá pro písek, který ve špetce drolí do hrnce. Anička se hlásí, že chce nandávat, ale Evelína se ohradí tím, že je teď šéfkuchař ona. „Teď budu nandávat já a příště ty, jo?“ Anička s posmutnělým výrazem přikývne, ale ve chvíli, kdy má polévku na talíři už mlaská a klacíkem si „jako“ vkládá polévku do úst. Všichni mlaskají.

Po polévce se hlásí Anička, že teď bude šéfkuchař ona a že by si dala palačinky. Alex a Evelína postupně hledají a vkládají ingredience do hrnce a Anička míchá těsto a v letu převrací „palačinku“ na pánvi. Přitom komentuje, že se jí to povedlo, nebo nepovedlo a

musí palačinku otočit znovu. Servíruje a všichni si pochutnávají na „palačince“. Hra končí upozorněním dětí, že budeme odcházet na procházku.

Oblasti rozvoje: Hra se dotýká všech čtyř typů dovedností - motorických, kognitivních, řečových i sociálních. Hrubá motorika - chůze (pro ingredience, pro vodu); jemná motorika - manipulace s drobnými předměty (sbírání a rozdělování přírodnin na malé kousky), špetkový úchop (solení). Ze škatulky kognitivních dovedností hra obsahovala prvky předmatematických představ (kolik kousků jedné ingredience je třeba přidat; trochu, málo), sluchové vnímání a sluchová paměť (jaké ingredience je třeba sehnat), prostorové vnímání (hra probíhá v prostoru, pojem první). Ve hře se rozvíjí taktéž soustředění a fantazie. V oblasti řeči se jedná především o konverzaci – naslouchání, převod myšlenek do slov, ale i neverbální komunikaci (Aniččin úšklebek, když ji nebylo dovoleno servírovat). Sociální dovednosti – kontakt s vrstevníky, rozdělení rolí, reakce na prosby a pokyny, řešení situací, komunikace.

Klíčové kompetence: **Kompetence k učení** (soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů; uplatňuje získanou zkušenost v praktických situacích a v dalším učení; má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody, který dítě obklopuje; dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se k výsledkům). **Kompetence k řešení problémů** (všímá si dění i problémů v bezprostředním okolí, řeší problémy, na které stačí; známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně; zpřesňuje si početní představy, užívá číselných a matematických pojmů, vnímá elementární matematické souvislosti). **Komunikativní kompetence** (ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog; domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci). **Sociální a personální kompetence** (se dokáže ve skupině prosadit, ale i podřídít, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje; v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy; napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí, spolupodílí se na společných rozhodnutích; přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti; dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobuje se jim). **Činnostní a občanské kompetence** (chápe, že se může rozhodovat svobodně a za své rozhodnutí zodpovídá; má

základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami i co je s nimi v rozporu, a snaží se podle toho chovat, uvědomuje si svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat; chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu).

Sbírání předmětů

Délka trvání: 60 minut

Počet účastníků: 4

Typ hry: hra sběratelská, fantastická

Popis: V průběhu procházky se Andulka zastaví, sedne na bobek a něco doluje z hlíny. „Co to máš? To je dinosauří fosílie?“ ptá se Lukášek. „Já mám doma hodně dinosaurů. Spinosaura, Brachiosaura i T-Rexe. Uka!“ Andulka se usmívá, „ne, to je kamínek.“ Vydolovaný kamínek si vezme do ruky a poskokem doběhne ostatní děti. „Hele, diamant!“ Ukazuje Andulka kamínek 2 holčičkám. Ty kamínek obdivují a pak samy hledají, včetně Lukáška. Průběžně si kamínky ukazují a určují, co našli. Lukášek našel fosílie, pirátský poklad, o kterém vypráví, jak se dostal až sem. Holčičky našly kouzelné kamínky, drahokamy, diamanty, porovnávají je - jakou má barvu, který je větší apod.

Oblasti rozvoje: Hrubá motorika (poskakování, chůze, dřep), jemná motorika (dolování kamínků pomocí klacku, uchopování, rozevírání dlaně). Kognitivní dovednosti - předmatematické představy (větší, menší), zrakové vnímání (barvy, tvary, velikosti). Řečové dovednosti (verbální i neverbální komunikace), fantazie. Sociální dovednosti - (kontakt s vrstevníky, komunikace, trpělivost).

Klíčové kompetence: **Kompetence k učení** (soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů). **Kompetence k řešení problémů** (řeší problémy na základě bezprostřední zkušenosti; postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje; spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací; hledá různé možnosti a varianty; má vlastní, originální nápady; využívá při tom dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost; zpřesňuje si početní představy, užívá číselných a matematických pojmů, vnímá elementární matematické souvislosti). **Komunikativní kompetence** (ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog; komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní,

vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou). **Sociální a personální kompetence** (samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej; uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky; dokáže se ve skupině prosadit, ale i podřídit, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje; v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé). **Činnostní a občanské kompetence** (se učí svoje činnosti a hry plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat; chápe, že se může o tom, co udělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá; zajímá se o druhé i o to, co se kolem děje; je otevřené aktuálnímu dění).

2.6.3 SHRnutí VÝSLEDKŮ ANALÝZY HRY

Analýza hry formuje odpověď na výzkumnou otázku:

Jaké oblasti a kompetence dítě volnou hrou rozvíjí?

Pozorovaná hra jednotlivce konstruktivního typu se dotýká dovedností motorických a kognitivních. Hra jednotlivce fantastického typu využívala dovedností motorických, kognitivních i řečových. U pozorovaných her jednotlivce je rozdíl i v dalších oblastech. U hry konstruktivní (magnetické stavebnice) je využita jemná motorika a okrajově motorika hrubá, zatímco hra s obrázky zapojuje motoriku jemnou i hrubou daleko výrazněji. Kognitivní dovednosti jsou u obou her jednotlivce zapojovány ve stejných oblastech: předmatematické dovednosti, zrakové dovednosti, prostorové dovednosti. U obou těchto her je zapojena fantazie. Hra s obrázky navíc zapojuje i řečové schopnosti. Podněcuje k použití popisného jazyka, k dialogu aktérů hry, k vnitřní řeči. Volná hra jednotlivce může být způsob, jak si dítě procvičuje a ukotvuje řečové schopnosti. Obě pozorované hry se dotýkaly kompetencí k učení, kompetencí k řešení problému, sociálních a personálních kompetencí a činnostních a občanských kompetencí. Hra s obrázky navíc rozvíjí komunikativní kompetence.

Obě pozorované kolektivní hry působí na všechny oblasti schopností dítěte. Využívají jak dovedností motorických, tak kognitivních, řečových i sociálních. Stejně tak klíčové kompetence jsou u pozorovaných her v sociálně bohatém prostředí zapojeny všechny – jak kompetence k učení, kompetence k řešení problému, komunikativní kompetence, sociální a personální kompetence i činnostní a občanské kompetence. U těchto her je navíc rozsah klíčových kompetencí širší.

Podle RVP PV (2021, s. 10) je rozvoj klíčových kompetencí důležitý pro vstup do školy, ale zároveň pro další životní etapy i celoživotní učení jedince. Volná hra je aktivitou, která tomuto rozvoji napomáhá, navíc zcela dobrovolnou a přirozenou formou, při které dítě prožívá radost a svobodu.

ZÁVĚR

Výzkum prokázal rozdíly mezi hrou jednotlivce (hrou doma) a hrou v sociálně bohatém prostředí (v LMŠ Medvíďata v Plzni na Bolevci). Hlavním pozorovaným rozdílem byla škála typů her, které děti hrají doma a které v kolektivu. U některých dětí byla škála hraných her v LMŠ o polovinu širší než doma. U ostatních sledovaných jedinců byl rozdíl menší. Doma se všechny sledované děti věnují hře konstruktivní, lokomoční a námětové. V prostředí sociálně bohatém se všechny sledované děti věnují hrám lokomočním, agresivním a obraným, motorickým, sluchovým, zrakovým, námětovým, fantastickým, konstruktivním, hlavolamovým a skládacím a stolním. Hra v sociálně bohatém prostředí je daleko širší svým záběrem. Výzkum zároveň ukázal jisté souvislosti mezi výběrem her a úrovněmi dovedností, podmínkami, prostředím, potřebami jedince, věkem sledovaného dítěte. Dalším faktorem, který ovlivňuje hru nejen v domácím prostředí, je ten, zda je dítě jedináček, zda má mladší, nebo naopak starší sourozence a do jaké míry zasahují a korigují rodiče hru doma.

Nejmarkantnějším rozdílem mezi různými prostředími při hře v LMŠ, který jsem během výzkumu pozorovala, byl rozdíl mezi hrou ve stálém a známém prostředí a hrou během výletů a procházek. Zatímco v prostředí třídy a na hřišti před školkou se hra v čase příliš neměnila. Náměty i typy her zůstávaly přibližně stejné a často se opakovaly. Ve třídě byla v popředí hra konstruktivní, hra námětová, dále hry stolní, fantastické, u dívek pak hry rodinné. Na hřišti se děti nejvíce oddávaly hrám námětovým, fantastickým, rodinným, lokomočním a motorickým. Během výletů a procházek dominovaly u chlapců hry soutěživé a námětové. Děti si často všimaly a sbíraly různé předměty, které dále využívaly k hrám fantastickým, rodinným, námětovým. Hry fantastické byly často motivovány nějakým novým podnětem, který byl jen dočasný. Po opuštění daného místa se již hra neopakovala.

Analýzou volné hry bylo zjištěno, že do hry v sociálně bohatém prostředí byly začleněny a využity všechny složky schopností dítěte - jak schopnosti motorické, tak i kognitivní, řečové a především sociální. Hra jednotlivce může zahrnovat schopnosti motorické, kognitivní, v některých případech i řečové (dítě si hraje samo, ale v rámci dramatizace využívá řeč k popisu situace, komunikaci dvou objektů apod.). Při hře jednotlivce nejsou zapojeny sociální dovednosti. Analýza hry prokázala, že volná hra, především ta v sociálně bohatém prostředí, je živnou půdou pro rozvoj všech klíčových kompetencí.

RESUMÉ

Resumé v českém jazyce

Tato bakalářská práce se zabývá volnou hrou dětí předškolního věku. Teoretická část obsahuje pohled na vývoj dítěte předškolního věku, stručně představuje RVP PV (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání) a roli hry v něm. Dále se zabývá hrou jako takovou - složitostí definice hry, typologií hry, jejími funkcemi a stručným pohledem do minulosti - jak se pohled na hru a hra samotná měnila vlivem vývoje společnosti.

Empirická část se zabývá porovnáním hry jednotlivce (hry doma) a hry v sociálně bohatém prostředí (v Lesní mateřské škole Medvíďata v Plzni na Bolevci). Jak si sledovaní jednotlivci hrají doma, bylo zjišťováno prostřednictvím dotazníku a doplňujícími nestrukturovanými rozhovory s rodiči. Volné hry v LMŠ byly sledovány metodou nezúčastněného pozorování. Předmětem výzkumu byla škála herních aktivit konkrétního dítěte v souvislosti s jeho schopnostmi a v souvislosti s vlivem prostředí. Sledováno bylo také rozvíjení klíčových kompetencí v rámci konkrétních herních činností.

Výzkum ukázal, že je volná hra v sociálně bohatém prostředí rozmanitější, než hra jednotlivce a zároveň je zapojení schopností jednotlivce a klíčových kompetencí v kolektivní hře komplexnější. Z výzkumu také vyplynulo, že proměnlivé prostředí (během procházek a výletů) děti podněcuje k jiným typům hry, než známé prostředí třídy či hřiště a zároveň je inspiruje k novým a nezvyklým herním námětům.

Resumé in English language

This bachelor thesis deals with free play of preschool children. The theoretical part contains a view of the development of a preschool child, briefly introduces the RVP PV program (Framework Educational Program for Preschool Education) and the role of play therein. It also deals with play as such – i.e. the complexity of the definition of play, the typology of play, its functions, and a brief look into the past - how the view of play and play itself has changed due to the development of our society.

The empirical part deals with a comparison of individual play (play at home) and play in a socially rich environment (at the “*Medvíďata*” (Bear Cubs) forest kindergarten). How the observed individuals play at home was determined through a questionnaire and additional

unstructured interviews with parents. Free play in the forest kindergarten was observed using the non-participant observation method. The subject of the investigation was the range of play activities of a particular child in relation to his or her abilities and also in relation to the influence of the environment. The development of key competencies within specific play activities was also observed.

The research has shown that free play in a socially rich environment is more diverse than individual play, and at the same time, the involvement of the individual's abilities and key competencies in collective play is more complex. The research has also shown that a variable environment (during walks and trips) encourages children to engage in different types of play than a familiar classroom or playground environment, while inspiring them to explore new and unusual play themes.

SEZNAM ZDROJŮ

Literatura

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.
- BERNE, Eric. *Jak si lidé hrají*. Praha: Svoboda, 1970. Spektrum (Svoboda).
- BROWN, Stuart a Christopher VAUGHAN. *Play: How it Shapes the Brain, Opens the Imagination, and Invigorates the Soul*. Penguin Putnam Inc, 2010. ISBN 978-1-58333-378-5
- CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé: maska a závrať*. Přeložil Nina VANGELI. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. ISBN 80-902482-2-5.
- DANIŠOVÁ, Justina a Petr DANIŠ. *Svobodná hra: jak nechat vyrůst radostné, odolné a samostatné děti*. Praha: Smart Press, 2020. ISBN 978-80-88244-17-2.
- GORDON, Thomas. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Přeložil Julie ŽEMLOVÁ. Praha: Malvern, 2015. ISBN 978-80-7530-006-5.
- GRAY, Peter. *Svoboda učení: jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. Druhé, rozšířené vydání. Přeložil Jiří KOŠÁREK, přeložil Pavel KŘENEK, přeložila Martina LINHARTOVÁ, přeložil Lenka PIZÚROVÁ, přeložil Jan TICHÝ. Praha: PeopleComm, 2016. ISBN 978-80-87917-17-6.
- HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Přeložil Ondřej MÜLLER. Praha: Portál, 1997. Studium (Portál). ISBN 80-7178-154-1.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.
- MAŇÁK, Josef, Štefan ŠVEC a Vlastimil ŠVEC, ed. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-102-2.

- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.
- NOVÁČKOVÁ, Jana a Dobromila NEVOLOVÁ. *Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*. 2., přepracované vydání. Praha: PeopleComm, 2020. ISBN 978-80-87917-71-8.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika II. Hra (Cesta k poznání předškolního dítěte)*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004, 35 s. ISBN 80-708-3786-1.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. 2. vydání. Praha: Portál 1997. ISBN 80-7178-146-0.
- PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky*. 2. vyd. Praha: SPN, 1963. Učebnice vysokých škol (SPN).
- STIXRUD, William R. a Ned JOHNSON. *Dítě na vlastní pohon: proč svěřit svým potomkům více kontroly nad životem*. Přeložil Eva NEVRLÁ. V Brně: Jan MelvilPublishing, 2019. Žádná velká věda. ISBN 978-80-7555-065-1.
- ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-306-4.

Internetové zdroje

- *Co je lesní školka* - ALMŠ - Asociace lesních mateřských škol. ALMŠ - Asociace lesních mateřských škol [online]. Copyright © 2022 Next Generation Solution [cit. 29.05.2022]. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/lesni-ms/co-je-lesni-skolka.html>
- GRAY Peter, *Hodnota hry IV: Jak nás příroda učí novým dovednostem* - SvobodaUčení.cz. Posouváme hranice vzdělávání - SvobodaUčení.cz [online]. 2014. Copyright © 2022 SvobodaUčení.cz [cit. 21.03.2022]. Dostupné z: <https://www.svobodauceni.cz/clanek/hodnota-hry-4/>
- Play Wales. *Play types by Play Wales - Issuu*. Digital Publishing Platform & Content Publishing Solutions | Issuu [online]. October 2017. Dostupné z: https://issuu.com/playwales/docs/play_types?e=5305098/53885121
- *RVP PV září 2021.pdf*, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 28.05.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

Graf 10 – Rozdíl volné hry doma a volné hry v LMŠ u chlapce Alana.....	34
Graf 11 - Rozdíl volné hry doma a volné hry v LMŠ u chlapce Alexe.....	36
Graf 12 - Rozdíl volné hry doma a volné hry v LMŠ u chlapce Aloise.....	39
Graf 13 - Rozdíl volné hry doma a volné hry v LMŠ u chlapce Daniela.....	42
Graf 14 - Rozdíl volné hry doma a volné hry v LMŠ u dívky Evelíny.....	45
Graf 6 - Rozdíl volné hry doma a volné hry v LMŠ u dívky Evelíny.....	47
Graf 15 – Rozdíl v počtu typů her hraných doma a v LMŠ.....	48
Graf 16 – souhrn typů her u všech zkoumaných dětí v domácím prostředí.....	50
Graf 17 – souhrn typů her u všech pozorovaných dětí v prostředí sociálně bohatém (v LMŠ).....	51

PŘÍLOHY

Příloha 1 – Dotazník pro rodiče

Dotazník k tématu volná hra v domácím prostředí

Vážený rodiče,

ráda bych vás poprosila o spolupráci na mé bakalářské práci, která se zabývá rozdílem volné hry jednotlivce a volné hry v sociálně bohatém prostředí. Dotazník není anonymní, protože je zapotřebí propojit informace z dotazníku a výsledky mého pozorování volných her dětí, nicméně do BP nebudou uvedena reálná jména. Dotazník je zacílen na hru jednotlivců či sourozenců doma/ na zahradě. Jeho vyplnění Vám zabere přibližně 10 minut času.

1. Jméno dítěte:

2. Věk:

3. Má dítě sourozence/společníka na pravidelnou hru?

a) ano, sourozence – uveďte věk

b) ne

c) jiné, uveďte věk....

4. Jak dlouho dítě navštěvuje stálý kolektiv?

a) 1 rok

b) 2 roky

c) 3 roky a více

d) Jiné

5. Jak často se v DOMÁCÍM PROSTŘEDÍ dítě věnuje následujícím činnostem?

Individuální hra (Dítě si hraje samo s figurkami, panenky, kuchyňka, s plyšáky, stavebnicí, auty apod.)

0 (nikdy) 1 (1-2x měsíčně) 2 (1-2x týdně) 3 (3-5x týdně) 4 (denně/i vícekrát)

Hra se sourozencem (volná hra, deskové hry apod.)

0 (nikdy) 1 (1-2x měsíčně) 2 (1-2x týdně) 3 (3-5x týdně) 4 (denně/i vícekrát)

Hra s vrstevníkem v domácím prostředí (volná hra, deskové hry apod.)

0 (nikdy) 1 (1-2x měsíčně) 2 (1-2x týdně) 3 (3-5x týdně) 4 (denně/i vícekrát)

Hra s rodičem/prarodičem/chůvou (volná hra, deskové hry apod.)

0 (nikdy) 1 (1-2x měsíčně) 2 (1-2x týdně) 3 (3-5x týdně) 4 (denně/i vícekrát)

Spontánní kreativní činnosti (spontánní kresba, malby, tvorba 3D objektu apod.)

0 (nikdy) 1 (1-2x měsíčně) 2 (1-2x týdně) 3 (3-5x týdně) 4 (denně/i vícekrát)

Sledování pohádek, seriálů, videí na Youtube

0 (nikdy) 1 (1-2x měsíčně) 2 (1-2x týdně) 3 (3-5x týdně) 4 (denně/i vícekrát)

Hraní PC her, her na mobilu nebo tabletu

0 (nikdy) 1 (1-2x měsíčně) 2 (1-2x týdně) 3 (3-5x týdně) 4 (denně/i vícekrát)

Poslech čtených pohádek či audio pohádek

0 (nikdy) 1 (1-2x měsíčně) 2 (1-2x týdně) 3 (3-5x týdně) 4 (denně/i vícekrát)

Vymyšlení vlastních příběhů (V návaznosti na volnou kresbu, či po poslechu nějaké zajímavé pohádky využije některé prvky, které zasadí do vlastního kontextu, při hře s figurkami apod.)

0 (nikdy) 1 (1-2x měsíčně) 2 (1-2x týdně) 3 (3-5x týdně) 4 (denně/i vícekrát)

Zpěv, melodizace mluveného slova, abstraktní zvukové vyjádření

0 (nikdy) 1 (1-2x měsíčně) 2 (1-2x týdně) 3 (3-5x týdně) 4 (denně/i vícekrát)

Spontánní pohybová aktivita (tanec, lezení po žebřinách, skákání na posteli, závody ode dveří ke dveřím apod.)

0 (nikdy) 1 (1-2x měsíčně) 2 (1-2x týdně) 3 (3-5x týdně) 4 (denně/i vícekrát)

Vyplňování pracovních listů, výroba předmětů podle předlohy z vlastní iniciativy (např. aktivity v časopisek pro děti jako Dráček, Předškolák, Pinterest)

0 (nikdy) 1 (1-2x měsíčně) 2 (1-2x týdně) 3 (3-5x týdně) 4 (denně/i vícekrát)

6. Kolik času denně dítě stráví u obrazovky (TV/PC/telefon/tablet apod.)

- a) 0-0,5 hod.
- b) 0,5-1,5 hod.
- c) 1,5 hod. a více
- d) Jiné

7. Herní činnost iniciuje

- a) dítě samo (samo si vybírá s čím, jak a kdy si bude hrát)
- b) občas dítě, občas rodič
- c) rodič/ sourozenec (dítě čeká na vyzvání ke hře)

8. Jakých her v domácím prostředí si u dítěte všimáte? Hodící se podtrhněte/zvýrazněte, případně do poznámky doplňte postřehy z vlastního pozorování (převládající hry apod).

Hry instinktivní: experimentační (cloumání předmětem, chňapání, kousání); **lokomoční**

(pobíhání, skákání, plavání); **lovecké** (honičky, vyskakování na partnery, číhání, pohyby s fiktivní

kořistí); **agresivní a obranní** (škádlení, pronásledování, unikání, bojové zápasení, schovávaná); **sexuální** (dvoření, milostné zápasení, upejpání); **sběratelské** (sbírání lesklých předmětů, knoflíků).

Prostor pro poznámky:

Hry senzomotorické:dotykové a haptické (uchopování a ohmatávání předmětů, chumláni a trháni, lechtání, olizování); **motorické** (házení a vrhání, neobvyklá lokomoce – lezení na žebříky, chození pozpátku, po špičkách, přemety, hry rytmicko-taneční); **sluchové** (bubnování, troubení, povykování, výskání, řev, hry hudebně-rytmické); **zrakové** (zrcadlení, hra s paprskem, hra s krasohledem, prohlížení obrázků a hra s barevnými předměty).

Poznámky:

Hry intelektuální:hry funkční (houpání na dřevěném koni, přelévání vody, přikrývání nádoby pokličkou a její odkrývání); **námětové** (na lékaře, na řidiče, na psa); **napodobivé** (mytí nádobí, kouření, nasazování brýlí); **hry fantastické** (ošetřování loutky, klacek je meč, hovory s vymyšlenou osobou); **konstruktivní** (stavění, vystřihování, řezání, zatloukání hřebíků, děláni mýdlových bublin); **hlavolamové a skládací** (otvírání kouzelných skříněk, skládání obrázků z rozhozených kostek); **kombinační** (šachy, dáma, křížovky).

Poznámky:

Hry kolektivní:Hry soutěživé (míčové, akrobatické, lehkootletické, střílení do terče); **pospolité** (turnaje, hry na spolek, na školu, táboření, hry dramatické); **hry rodinné** (hra na tatínka a maminku, na domov, mateřské hry s panenkou); **stolní** (loto, domino, karetní a deskové hry, ping-pong)¹.

Poznámky:

9. Jaké hračky/předměty si dítě nejčastěji vybírá k individuální hře?

¹. PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky*. 2. vyd. Praha: SPN, 1963. Učebnice vysokých škol (SPN).

Děkuji Vám za spolupráci