

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra etiky, psychologie a charitativní práce

Diplomová práce

VÝZNAM HRY V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU

Vedoucí práce: PsLic. Jan Vyhnálek

Autor práce: Bc. Jana Malečková
Studijní obor: Pedagogika volného času
Ročník: II.
Forma studia: kombinovaná

2014

Prohlašuji že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. V platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

23. března 2014

Děkuji vedoucímu své diplomové práce PsLic. Janu Vyhnálkovi za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Dále děkuji celé své rodině, svému příteli a zejména své mamince za celoživotní podporu.

ÚVOD	5
1 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK	6
1.1 Charakteristika mladšího školního věku	6
1.2 Vývoj v mladším školním věku	6
1.2.1 Obecné zákonitosti vývoje	7
1.2.2 Fyzický vývoj	12
1.2.3 Psychický vývoj	12
1.2.4 Sociální vývoj	17
2 HRA	24
2.1 Charakteristické znaky hry	25
2.1.1 Rozdělení her	28
2.1.2 Hra a pravidla	29
2.2 Hra v ontogenezi člověka	30
2.2.1 Hra v mladším školním období	32
2.3 Význam hry pro rozvoj osobnosti v mladším školním období	34
2.3.1 Hra a spontánnost	36
2.3.2 Hra a tvořivost	37
2.3.3 Hra a motivace	40
2.3.4 Hra a emoce	43
2.3.5 Hra a agresivita	45
2.3.6 Hra a soutěživost	47
2.3.7 Hra a kooperace	47
2.4 Hračka	48
3 PRAKTICKÁ ČÁST	50
3.1 Úvod	50
3.2 Techniky a plán realizace	51
3.3 Metodologie	51
3.4 Jednotlivé případové studie	57
3.5 Srovnání případových studií	77
ZÁVĚR	83
SEZNAM POUŽITÝCH ZDORJŮ	85
ABSTRAKT	89
ABSTRACT	90

Úvod

S dětmi různých věkových kategorií pracuji již několik let. Má práce se týká zejména volnočasových aktivit, tedy převážně hrových činností. Během sbírání zkušeností praktických zkušeností, jsem si uvědomila, jak je hra v období mladšího školního věku opomíjena, odsouvána na „druhou kolej“, přičemž prioritou se najednou stává škola a s ní spojené povinnosti. Což mi přijde líto. Jednak si myslím, že právě během období mladšího školního věku, tedy nástupu povinné školní docházky je pro dítě hra vhodnou kompenzací k povinnostem spojeným se školní docházkou, zejména bych hru vyzdvihla jako nástroj k lepšímu poznání dítěte, k proniknutí do „dětského světa“ právě prostřednictvím hry a hrové činnosti. Během hry je dítě spontánní, bezprostřední a nejvíce upřímné a otevřené. Pokud dokážeme pozorně sledovat a naslouchat, můžeme se tak během hry o dítěti mnohé dozvědět, což by při jiných aktivitách natolik možné nebylo.

Teoretické část diplomové se zabývá fenoménem hry v období mladšího školního věku a tím, jak hra může nenásilně ovlivňovat, napomáhat při rozvoji a provázet dítě během celého období mladšího školního věku.

Teoretická část mé diplomové práce je rozdělena do dvou hlavních kapitol. První kapitola se věnuje období mladšího školního věku, její charakteristikou a obecnými zákonitostmi vývoje během tohoto období. Druhá kapitola se věnuje tématu hry a sice charakteristickými znaky, hrou v ontogenezi člověka a významu hry pro rozvoj osobnosti v mladším školním období.

Teoretická část je tedy jakýmsi úvodem, teoretickým podkladem pro praktickou část diplomové práce. Než se člověk pustí do samotného zkoumání, je potřeba znát teorii. Pro mne to tedy znamená znalost vývojových charakteristik dětí v období mladšího školního věku po stránce fyzické, psychické a sociální. Dále pak znalost charakteristických znaků hry pro toto období a různých složek osobnosti jedince, jež je možno formou hry rozvíjet, či dále s nimi pracovat.

Cílem teoretické části byla charakteristika mladšího školního věku a celkový vývoj dětí během tohoto období s provázaností ke hře a hrové činnosti.

Praktická část přináší případovou studii dětí při hře ve školní družině, jejímž cílem byla analýza toho, jak si dnešní děti v období mladšího školního věku hrají v kolektivu, jak se při hře projevují a výsledování společných vzorců chování projevujících se během hry.

1 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

O mladším školním věku je napsáno pouze malé množství informací, jelikož je toto období považováno spíše za přechodné, jakési „meziobdobí“, kde se toho příliš neděje a člověk se připravuje na nadcházející pubertu, tedy období bouří. Sigmund Freud toto období nazývá jako „období latence“.¹

1.1 CHARAKTERISTIKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Mladší školní období se vymezuje z hlediska věkového. Začátek tohoto období je kolem věku 6 – 7 let, podle nástupu povinné školní docházky a konec mladšího školního období se připisuje konci prvního stupně povinné školní docházky, tedy věku 11 až 12 let, kdy také dochází k prvním známkám pohlavního dospívání spojeného s průvodními psychickými projevy.

Během období mladšího školního věku nejsou vývojové změny až tak markantní, jak tomu bylo doposud. Vývoj pokračuje postupně a plynule ve všech směrech, přičemž dítě dosahuje výrazných pokroků jak po stránce fyzické, tak psychické.²

1.2 VÝVOJ V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU

Jelikož se ve své diplomové práci zabývám obdobím mladšího školního věku, budu i nadále text věnovat právě charakteristice tohoto věku.

Mladší školní věk je označován jako klidné období. Není to však vždy pravidlem, občas se objeví konflikty a rozpory spojené právě se školní docházkou. Je to tedy spíše klidné období oproti nadcházející pubertě, tzv. fáze pozvolného přechodu.³

Jelikož je každý dítě originál, je každý vývoj zcela odlišný, originální a je velkou chybou mezi sebou děti jakkoli srovnávat. Oslabujeme tak jejich sebevědomí, děti se poté cítí nejisté

¹ Srov. ROGGE, J. U. *Výchova dětí krok za krokem*, s. 92.

² Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 115.

³ Srov. ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*, s. 106 – 107.

a to se také může negativně odrazit na jejich vývoji. Toto srovnávání provádějí nejen rodiče, učitelé, ale také sami děti mezi sebou.⁴

Dítě se vyvíjí mnoha směry. Po stránce emocionální, jazykové i sociální. Tyto změny navíc nejsou ve vzájemném souladu a ani časově spolu nekorespondují, tudíž je to dítě velký nápor a napětí. Změny musíme respektovat, dítě plně podporovat, dát mu čas a prostor.⁵

Každý jedinec, natožpak malé dítě potřebuje chválu. Chybou je podceňování i přeceňování druhého. Pro vhodný vývoj je důležité klidné, vlídné a vstřícné prostředí, povzbuzování, chvála, ale také pochopení pro chyby a ponaučení se z nich. Zejména důležitá v dětství je popisná chvála, tj. konkrétní pochvala za konkrétní činy a úkoly.⁶

Děti se vyvíjejí velice rychle jak po stránce fyzické, tak psychické. Psychický vývoj dítěte zahrnuje změny dílčích psychických procesů, umožňujících zdokonalování celkového psychického řízení chování dítěte. Do této oblasti patří zejména vnímání, myšlení, představivost, paměť, motivace, city apod. Přičemž změna v jedné oblasti může vyvolat změny i v jiných oblastech, jelikož vývojový proces je proces komplexní.

Vývojové změny, ke kterým dochází v období raného dětství jsou změny trvalé a významné pro celý vývoj daného jedince. Čím dříve se tyto změny uskuteční, tím více se upevní a přetrvávají i do dalších let jedince.⁷

Aby se dítě mohlo psychicky i fyzicky vhodně vyvíjet, potřebuje, aby jeho psychické i fyzické potřeby byly uspokojovány v pravý čas a v dostatečné míře.

1.2.1 OBECNÉ ZÁKONITOSTI VÝVOJE

Člověk se během svého života neustále mění, vyvíjí. Každé období vývoje je charakteristické na sebe postupně navazujícími vývojovými změnami. Znakem vývoje jsou neustálé změny, jak po stránce fyzické, tak psychické. Lidský vývoj se dělí na základní období prenatálního vývoje, období dětství, dospívání, dospělosti a stáří.⁸

⁴ Srov. ROGGE, J. U. *Výchova dětí krok za krokem*, s. 146.

⁵ Srov. Tamtéž, s. 11 – 12.

⁶ Srov. ALLEN, K.; MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte*, s. 16 – 17.

⁷ Srov. MIŠURCOVÁ, V.; SEVEROVÁ, M. *Děti, hry a umění*, s. 12.

⁸ Srov. MIŠURCOVÁ, V.; SEVEROVÁ, M. *Děti, hry a umění*, s. 8.

Obecné zákonitosti vývoje

- Vývoj probíhá po celý život
- Vývoj probíhá jako řada zákonitých změn v zákonitém pořadí od méně dokonalého k dokonalejšímu a složitějšímu
- Probíhající změny jsou nevratné
- Vývoj probíhá nejprve jako socializace, poté individualizace⁹

Základní vývojové teorie

- Teorie zrání – biologický přístup zdůrazňující dědičnost (A. Gesell)
- Psychoanalytická teorie – chování člověka ovlivňuje jeho nevědomí (S. Freud)
- Teorie kognitivního vývoje – poznání na základě vlastní aktivity (J. Piaget)
- Teorie učení – vliv výchovy a prostředí – naučené chování, reakce na odměny a tresty (B. F. Skinner)
- Současná vývojová teorie – zohledňuje jak dědičnost, tak prostředí v němž jedinec vyrůstá, vývoj je výsledkem vzájemně působících vlivů prostředí a vrozených charakteristik jedince¹⁰

„Teorie interakční přikládají rovnocenný význam všem faktorům a uznávají významný přínos všech teoretických přístupů pro porozumění vývoje člověka. Faktory vývoje člověka se vzájemně ovlivňují a kombinují. Proto můžeme konstatovat, že vývoj člověka ovlivňují bio-psycho-sociální činitelé.“¹¹

Vývoj je proces změn vedoucích jedince kupředu. Změny probíhají v zákonitém pořadí. Jedinec získává nové zkušenosti a dovednosti, přičemž některé ze starých se ztrácejí. Jak se jedinec mění, stává se složitějším a nabývá autonomie.¹²

Každý člověk prochází během života řadou růstových a vývojových změn, které jsou právě v dětství nejvýraznější, signalizující jeden z projevů zdravého vývoje.¹³

Vývojový proces je velice individuální, každý jedinec se vyvíjí odlišně, to je dáno jednak geneticky, biologicky, ale i řadou dalších faktorů. Vývoj není hladký a stejnoměrný, ale

⁹ Srov. KOPECKÁ, I. *Psychologie 1. díl: učebnice pro obor sociální činnost*, s. 98.

¹⁰ Srov. ALLEN, K.; MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*, s. 13 – 14.

¹¹ KOPECKÁ, I. *Psychologie 1. díl*, s. 97.

¹² Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem: [vývojová psychologie]*, s. 19 – 20.

¹³ Srov. SMĚKAL, V. a kol. *Dítě na prahu dospívání*, s. 19.

nepravidelný a odlišný. Normální jsou i občasné regrese.¹⁴ V první řadě je potřeba mít neustále na mysli, že každý člověk je originál, s rozdílným vývojem a potřebami na které musíme brát ohled.¹⁵

Potřeby důležité pro vývoj jedince

- Vnější podněty (optimální aktivace jedince, rovnováha mezi podnětným a nepodnětným prostředím)
- Stálost řádu a smyslu podnětů (smysluplnost umožňující učení a z toho plynoucích vědomostí, dovedností a zkušeností)
- Dostatečné množství citových a sociálních vztahů (pocit jistoty, bezpečí, sounáležitosti)
- Pocit vědomí společenského uplatnění a hodnoty (vědomí „my“ a vlastního já)
- Otevřená budoucnost (životní perspektiva jedince)¹⁶

Každý člověk má určité základní potřeby, jak fyzické, tak psychické, které se snaží naplňovat. Tyto základní potřeby jedince musí být naplňovány již od útlého dětství, kdy se ještě o sebe nedokáže postarat sám. Proto je na jeho nejbližších, aby uspokojovali jeho potřeby a umožnili mu učit a vyvíjet se. Naplňování těchto potřeb je důležité pro správný vývoj, zejména v období dětství, kdy se jedinec mění a vyvíjí nejrychleji. Fyzické i psychické potřeby spolu jdou ruku v ruce, tudíž se nesmí zanedbávat ani jedna stránka, jinak hrozí vývojové problémy.¹⁷

Osobnost a její utváření, čili formování je ovlivněno

- Vnitřními biologickými podmínkami (dědičnost, vrozené předpoklady, vlivy působící na plod během těhotenství a v průběhu porodu).
- Vlivy prostředí, v němž jedinec žije (klíma, životní prostředí, společnost, kultura, sociální prostředí).
- Učení a vlastní činnost člověka (celoživotní, ve škole, zaměstnání, zájmová činnost, hra).¹⁸

¹⁴ Srov. ALLEN, K.; MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte*, s. 19 – 20.

¹⁵ Srov. KAUFMANN-HUBER, G. *Děti potřebují rituály*, s. 9.

¹⁶ Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s.37 – 38 .

¹⁷ Srov. ALLEN, K.; MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte*, s. 14.

¹⁸ Srov. ROZSYPALOVÁ, M. a kol. *Psychologie a pedagogika I: pro střední zdravotnické školy*, s. 39.

Další faktory ovlivňující vývoj osobnosti

- Míra uspokojování biologických a psychologických potřeb
- Stimulace a podpora schopností a zájmů
- Potřeba být milován – bezpodmínečná láska
- Potřeba identity – někam patřit, ztotožnění se s matkou, rodinou, vrstevníky, vzorem
- Potřeba bezpečí – bezpečné prostředí
- Potřeba podnětů a všestranného rozvoje – možnost učit se a poznávat, zájem, spolupráce
- Potřeba být akceptován – pokud my akceptujeme dítě, to později bude akceptovat nás
- Potřeba řádu – související s potřebou jistoty a bezpečí, pravidelný režim (rituály)
- Potřeba volně se projevovat – myšlenky, názory, přání, usměrňování projevů¹⁹

Vývoj člověka je závislý na mnoha faktorech. Tyto faktory se vzájemně doplňují a ovlivňují, přičemž nemusí mít vždy stejnou roli. Na každého jedince působí každý faktor odlišně, jelikož každý je individualita. Způsob zpracování podnětů je předurčen genetickými předpoklady. Průběh psychického vývoje jedince závisí na interakci vrozených dispozic a vlivů prostředí.²⁰

Dále se budu věnovat faktory ovlivňující vývoj jedince, vnitřními biologickými podmínkami, vlivy prostředí, učení a zrání.

Dědičnost

Dědičnost je proces získání genetických dispozic předávaných z generace na generaci, tedy z rodičů na potomky. Tyto dispozice ovlivňují předpoklady a tempo vývoje pro rozvoj psychický i fyzický. Genetické dispozice se v průběhu vývoje nemusí projevovat stále stejně, některé z nich mohou být nápadnější oproti jiným. Míra dědičnosti se nedá spolehlivě určit, jelikož na jedince spolupůsobí kromě dědičnosti celá řada nejrůznějších faktorů ovlivňující jeho vývoj.²¹

Genetické předpoklady jsou společně s vlivy prostředí od počátku narození jedince ve vzájemné interakci. Člověk se rodí do dané společnosti s určitými genetickými předpoklady,

¹⁹ Srov. KOPECKÁ, I. *Psychologie 1. díl*, s. 95 – 96.

²⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 12.

²¹ Srov. Tamtéž, s. 12 – 14.

je tedy ovlivňován jak geneticky, tak společensky. Jelikož má každé dítě tyto genetické dispozice jiné, reaguje také jinak na prostředí v němž vyrůstá a toto prostředí zase reaguje na něj. Je tedy ve vzájemné interakci.²²

Fyzické prostředí

Fyzické prostředí je prostředí zahrnující materiální podmínky. Na těchto podmínkách je závislý zejména vývoj dětí, kde důležitou roli hraje míra stability, strukturovanosti a předvídatelnosti. Tyto požadavky jsou důležité pro pochopení zákonitostí v daném prostředí, v němž dítě vyrůstá a vyvíjí se. Fyzické prostředí ovlivňuje také kognitivní vývoj jedince.²³

Učení a zrání

„Ontogeneze psychiky se realizuje zráním a učením.

Termínem zrání se označují změny určované převážně vnitřními biologickými činiteli, nezávisle na působení zvenčí.

Učení naproti tomu se týká změn jedince v interakci s prostředím, zejména sociálním, pod jeho vlivem. Zrání a učení jsou dva aspekty vývoje, které jsou navzájem spjaté.“²⁴

Vztah učení a zrání má ve vývoji člověka povahu interakční, vzájemně podmíněnou. U každého člověka během různých vývojových etap je tato povaha odlišná.

V důsledku schopnosti učení dochází během vývoje k mimořádnému rozrůznění struktury a obsahu psychického života. Osobnost jedince je však vždy dána souhrou průběhu zrání i učení.

Zrání je jakýmsi mezníkem, jenž vývoj nemůže překročit. Zrání obsahuje časový řád pro učení. To znamená, že pokud jedinec není dostatečně zralý po stránce organické, nemůže si dané výkony ještě osvojit. Zrání je tedy nadřazené před učením. Pro přiměřený rozvoj jedince je důležitá příležitost k učení ve vhodné fázi.

Vývoj osobnosti dítěte je prostřednictvím zrání a učení vývojem genetickým a socializačním. Oba vývoje jsou podstatné pro lidský život a začlenění se do společnosti.

Výsledkem zrání a učení je osobnostní vybava jedince v dané etapě jeho života, ve které se zrovna nachází. Záleží na obsahu a souladu těchto dvou programů.²⁵

²² Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 16.

²³ Srov. Tamtéž s. 14 – 15.

²⁴ ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*, s. 75.

²⁵ Srov. BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*, s. 41 – 42.

1.2.2 FYZICKÝ VÝVOJ

Fyzická stránka je nedílnou součástí osobnosti jedince vypovídající o jeho věku, pohlaví, rase, zdravotním stavu a v neposlední řadě i sociálním postavení.²⁶ Růst je podřazený vývoji. Týká se pouze kvantitativní stránky vývoje (zvyšování objemu a hmotnosti) jedince.²⁷

Malé dítě je zcela odkázáno na uspokojování fyzických potřeb pomocí svých nejbližších. Jedná se o tyto základní potřeby: přístřeší, ochrana, potrava, ošacení, zdravotní péče, hygiena, odpočinek, aktivita.²⁸

Obdivuhodná je výkonnost dětského organismu, dítě sice ještě neumí hospodařit se silami, snadno se vyčerpá, ale ve srovnání s dospělými umí neobyčejně rychle nabrat nové síly. Děti jsou již více obratné, zvyšuje se jejich fyzická síla a zdokonaluje hrubá motorika. Bez problémů již skáčou přes švihadlo, jezdí na kole, hází míčem apod. Fyzická síla a zdatnost jsou podstatným znakem u chlapců. Rozhodují totiž o jejich postavení v kolektivu.²⁹

Za rok dítě přibere zhruba 2 – 3 kg, vyroste o 4,5 až 5,5 cm, přičemž dívky jsou většinou menší a drobnější než chlapci. Celkově je tělesný růst v tomto období rovnoměrný a pomalejší, než tomu bylo doposud. Hrubá motorika se neustále cvičí a zrychluje. Dítě je pohybově rychlejší a přesnější.³⁰

1.2.3 PSYCHICKÝ VÝVOJ

Psychika je dynamickým systémem duševních procesů, stavů a vlastností projevující se chováním a prožíváním daného jedince. Prožívání probíhá v určitém čase, je subjektivní a může být příčinnou chování. Chování, vnější projevy člověka jsou ovlivněny interakcí s vnějším prostředím.³¹

Vývoj zahrnuje jak kvantitativní, tak kvalitativní změny osobnosti, oproti fyzickému vývoji, který zahrnuje pouze kvantitativní stránky vývoje (zvyšování objemu a hmotnosti). Ve

²⁶ Srov. KOHOUTEK, R. *Základy psychologie osobnosti*, s. 62.

²⁷ Srov. Tamtéž, s. 134.

²⁸ Srov. ALLEN, K.; MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte*, s. 14.

²⁹ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, s. 146 – 148.

³⁰ Srov. KOPECKÁ, I. *Psychologie 1. díl*, s. 137.

³¹ Srov. KOHOUTEK, R. *Základy psychologie osobnosti*, s. 8 – 9.

vývoji jedince se střídá období, kdy převyšují kvantitativní a kdy kvalitativní změny. Tento proces nazýváme vývojový proces zrání.³²

Psychický vývoj je charakterizován procesem vzniku, rozvoje a zákonitých proměn psychických procesů a vlastností celé osobnosti. Psychický vývoj se vyznačuje změnami kvantitativního a kvalitativního charakteru, nárůstkem, úbytkem a celkovou změnou jednotlivých funkcí. Vývoj může probíhat plynule, také se ale může vyznačovat různými skoky, či ústupky zpět apod. U každého jedince je psychický vývoj individuální.³³

Psychický vývoj zahrnuje dílčí oblasti, které se společně rozvíjejí, vzájemně doplňují a prolínají. Nelze je od sebe oddělit.

- Kognitivní vývoj – psychický vývoj
- Psychosociální vývoj – vývoj osobnosti jedince – osobnostní a sociální charakteristiky jedince ovlivňující sociální prostředí v němž jedinec žije³⁴

Všechny výše uvedené oblasti vývoje se vzájemně ovlivňují a doplňují. Jednotlivé oblasti vývoje jsou na sobě závislé, jelikož na jedince působí vzájemně všechny oblasti, které jsou ve vzájemné interakci.³⁵

Obecné znaky psychického vývoje

- Zákonitý proces posloupných vývojových fází
- Celistvý proces zahrnující všechny složky somatické, psychické, sociální a jejich vzájemnou interakci
- Kontinuum postupných proměn
- Psychický vývoj není plynulý a rovnoměrný – střídají se kroky vpřed, i kroky vzad
- Psychický vývoj je individuálně specifický – ovlivňuje ho dědičnost a životní podmínky³⁶

Psychický vývoj jedince je členěn do vývojových fází, které na sebe postupně navazují a které jsou typické změnami, k nimž v dané době dochází. Vývojové mezníky signalizují proměnu některé ze složek a vymezují rozhraní dvou vývojových fází.

³² Srov. KOHOUTEK, R. *Základy psychologie osobnosti*, s. 134.

³³ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 11.

³⁴ Srov. Tamtéž, s. 11 – 12.

³⁵ Srov. Tamtéž, s. 12.

³⁶ Srov. Tamtéž, s. 30 – 31.

Psychický vývoj je výsledkem interakce dědičných předpokladů a sociokulturních vlivů, uskutečňující se prostřednictvím zrání a učení. Zrání je podmínkou připravenosti k učení, učení je proces přetrvávajících změn.³⁷

Vývojový mezník může být:

- Biologický – daný zráním
- Psychický – daný interakcí genetických dispozic a učením
- Sociální – daný společností, v níž jedinec žije³⁸

Přechod mezi jednotlivými fázemi nemusí být vždy plynulý. Občas může dojít k napětí mezi starou a novou variantou, pro níž ještě jedinec nemusí být zcela zralý, či připravený. Tento stav bývá označován jako vývojová krize. Vývojová krize se vyznačuje napětím mezi dvěma vývojovými variantami. Napětí jedince stimuluje k překonání rozporu, a tím pádem má velký vývojový význam.

Rozvoj určitých vlastností či dovedností neprobíhá najednou, ale v určitých vývojových fázích, nazývaných tzv. citlivé období, čili senzitivní fáze. Jedná se o období, v němž je jedinec více citlivý, vnímavý k určitým podnětům. Citlivost se během života u každého jedince mění a liší, přičemž rané zkušenosti vytvářejí základ ovlivňující způsoby zpracování nových podnětů. Zpracování je ovlivňováno jak vnějšími vlivy působícími na jedince, tak vrozenými dispozicemi.³⁹

Různé složky vývoje v období mladšího školního věku

Kognitivní vývoj

Od nástupu na základní školu dítě nabývá nových informací, dovedností a vědomostí. Ty se také učí vzájemně propojovat, kombinovat a využívat je nejen při školní výuce, ale zejména v běžném životě. Tím se celkově stává rychlejším, jeho myšlení je efektivnější a hlubší než tomu bylo dříve. V mysli již dokáže najednou udržet i více informací, což mu dovoluje složitější uvažování.⁴⁰

³⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 31 – 35.

³⁸ Srov. Tamtéž, s. 31.

³⁹ Srov. Tamtéž, s. 31 – 32.

⁴⁰ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, s. 148 – 149.

Pozornost

- Rostoucí schopnost soustředění se
- Kvalita stálosti, přenášení a rozsah pozornosti
- Rozvoj aktivní úmyslné pozornosti⁴¹

Paměť

- Kolem šestého roku dítěte převládá bezděčná paměť nad úmyslnou
- Rozvoj logické paměti
- Záměrné zaměření pozornosti, trvalé zapamatování si těchto informací
- Zvýšená schopnost mechanického zapamatování⁴²

Myšlení

- Změna od názorného myšlení k myšlení konkrétních logických operací
- Schopnost udržení v mysli více informací najednou
- Změna od egocentričnosti k empatii⁴³

Řeč

- Slovní projev, zásoba, délka, složitost, skladba vět narůstá, tříbí a zdokonaluje se
- Rozhovor je nejvhodnější pro rozvoj řeči dítěte
- 7 let – 18 500 slov
- 11 let – 26 500 slov⁴⁴

Učení

Dítě používá různé strategie učení:

- Pokus/omyl (samo si hledá svou cestu při řešení úkolů, problémů formou pokusů a omylů)
- Logické odvozování, usuzování na základě předchozích zkušeností (dedukce, aplikace)⁴⁵

⁴¹ Srov. KOPECKÁ, I. *Psychologie 1. díl*, s. 137.

⁴² Srov. Tamtéž, s. 137.

⁴³ Srov. Tamtéž, s. 137 – 138.

⁴⁴ Srov. Tamtéž, s. 138.

⁴⁵ Srov. Tamtéž, s. 139.

Do kognitivního vývoje patří také vývoj intelektových schopností, který má individuální charakter, jenž dále ovlivňují nejrůznější vlivy působící na jedince. Jedná se o faktory biologické i individuální. Během období mladšího školního věku dochází k rychlému rozvoji kognitivních funkcí jak kvalitativních, tak kvantitativních. Podle Piageta dochází v oblasti myšlení v tomto období u dítěte k přechodu od předoperačního stadia konkrétních operací k rozvoji logického myšlení.⁴⁶

Z psychologického hlediska se tedy mladší školní období charakterizuje jako období střízlivého realismu. To znamená, že na rozdíl od menšího dítěte a dospělého jedince je dítě v tomto období plně zaměřeno na okolní svět tak jak je „doopravdy“, tedy realisticky. Rozšiřuje své poznání a zkušenosti o okolním světě. Tento realistický pohled na svět se projevuje při všech prováděných činnostech dítěte, např. při kresbě, písemném i slovním vyjadřování a také při hře.⁴⁷

Děti v mladším školním období, tedy ve věku 6 až 11 let dokážou přemýšlet prostřednictvím řešení, jelikož si uvědomují pravidla řídící život. Toto myšlení zahrnující pravidla se nazývá operace. Dovedou používat logiku k řešení problémů týkajících se konkrétních, tzn. skutečných předmětů. Dítě v mladším školním věku prochází obdobím konkrétních operací.

V období konkrétních operací děti začínají uvažovat logicky o věcech, které zrovna nemohou vidět a které nejsou v blízkosti jejich dosahu. Rozumí také zákonu zachování, tzn. že jejich myšlení je již méně vázáno na vzhled daných věcí. Děti v mladším školním období jsou méně egocentrické, jak tomu bylo doposud, nezaměřují se pouze na jeden aspekt problému, ale dokážou vzít v potaz mnoho proměnných.

S nástupem období konkrétních operací se objevuje mnoho nového, něco staré se však musí ztratit. Tím je například neomezená fantazie a představivost, která vévodila do nástupu tohoto období a byla charakteristická pro předoperační stadium. Děti v tomto konkrétně operačním stadiu jsou věcné.

Na důležitosti v tomto období nabývají pravidla, která jsou ale občas zneužívána k tomu, aby vedla k výhře.

⁴⁶ Srov. SMÉKAL, V. a kol. *Dítě na prahu dospívání*, s. 81.

⁴⁷ Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 115.

Dalším znakem tohoto období je sklon k černobílému uvažování a posuzování světa. Děti mohou o sobě či o druhých vytvářet na základě tohoto sklonu škodlivá pravidla. Např.: Nemohu mít úspěch ve škole, nejsem dost chytrý aby mě měli rádi apod.⁴⁸

Morální vývoj

Období mladšího školního věku je z hlediska morálního vývoje velice důležitou etapou ve vývoji jedince. Pozvolna se začíná utvářet morálka, dítě začíná o morálním chování přemýšlet, snaží se morálně chovat a nabádá k tomu i ostatní jedince. V tomto věku totiž přechází z období egocentrismu k schopnostem empatie. Snaží se druhým pomáhat a brát na ně ohledy. Vytváří se také pocit viny. Dítě si začíná osvojovat společenské normy a snaží se jim přizpůsobovat, ne však pouze bezmyšlenkovitě se podrobovat.

Kolem osmého roku dítěte se začíná probouzet pocit svědomí. Ne vždy je ale morální uvažování v jednotě s jednáním jedince. Velice často se také dostavuje tzv. regrese, zejména ve chvílích, kdy dítě zažívá neúspěchy a cítí se nesvé.⁴⁹

1.2.4 SOCIÁLNÍ VÝVOJ

„Říkáme, že se člověk v průběhu života vlivem společenského prostředí socializuje, to znamená, že se postupně mění z přírodní (biologické) bytosti v bytost lidskou, přizpůsobující se společenským podmínkám a normám a také sám působí na své okolí a ovlivňuje jej svým chováním.“⁵⁰

Vlivy působící na sociální vývoj jedince

Každý člověk se rodí do společnosti, která ho v jeho vývoji dále ovlivňuje. Zkušenosti, tzn. učení spojené s vlivem prostředí ovlivňují prožívání, způsob rozvoje poznávacích schopností a osobnostních vlastností jedince jak pozitivně, tak negativně. Prostředí, v němž jedinec žije můžeme rozdělit na fyzické a sociokulturní, přičemž obě jsou opět ve vzájemné interakci,

⁴⁸ Srov. WEST, G.; MÜLLER, I. *Dobrodružství psychického vývoje*, s. 142 – 143.

⁴⁹ Srov. ROGGE, J. U. *Výchova dětí krok za krokem*, s. 114 – 118.

⁵⁰ ROZSYPALOVÁ, M. a kol. *Psychologie a pedagogika I.*, s. 124.

a jedno nelze oddělit od druhého. Psychický vývoj jedince tedy ovlivňují všechny složky prostředí, každá v rozdílné míře a rozdílným způsobem.⁵¹

Sociokulturní prostředí

„Sociální vlivy nepůsobí na všechny děti stejně, ale podle toho, jak jejich podnětům a požadavkům rozumí, jak si je vysvětlují a jak je prožívají. Důležitým faktorem je proto vždycky aktuální vývojová úroveň daného jedince a jeho předchozí zkušenosti.“⁵²

Sociokulturní prostředí a jeho faktory jsou z hlediska psychologického vývoje nejvýznamnější. Sociokulturní podněty přispívají k rozvoji specificky lidských projevů, např. schopnosti verbální komunikace, autoregulace vlastního chování podle sociálních norem apod. Jedinec se do daného sociokulturního prostředí začleňuje, vrůstá do něj. Začleňování je označováno jako socializace, tedy zespolečenštění jedince. Z jedince biologického se stává jedinec kulturní. Sociokulturní prostředí mu nabízí nové zkušenosti v rámci interakcí s ostatními lidmi, rozvíjí jeho žádoucí způsoby chování a hodnocení. To se děje prostřednictvím přijímání norem společnosti, tj. identifikací, nápodobou jednání, či formou odměn a trestů, které jsou nejčastější právě v období dětství.⁵³

Společnost – obecné sociokulturní vlivy

Obecné sociokulturní vlivy působí na všechny členy žijící v dané společnosti. Sociokulturní vlivy zahrnují jazyk, hodnoty, postoje a normy spojené s chováním v dané společnosti. Umožňují sdílení a dodržování pravidel daných společností v níž člověk žije. Tato pravidla usnadňují a zjednodušují vzájemné soužití lidí ve společnosti. Pravidla a postoje charakteristické pro danou společnost jsou předávána z generace na generaci prostřednictvím mezilidské interakce, či sociálním učením. Dodržování těchto pravidel je odměňováno, naopak jejich nedodržování je sankcionováno. Pravidla a postoje se samozřejmě aktuálně mění.⁵⁴

⁵¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 16.

⁵² Tamtéž, s. 20.

⁵³ Srov. Tamtéž, s. 16 – 17.

⁵⁴ Srov. Tamtéž, s. 17.

Sociální vrstva, k níž jedinec patří

Sociální vrstva, k níž jedinec patří mu obecná pravidla zprostředkovává a interpretuje. Jedinec poté k těmto pravidlům zaujímá určitý postoj. Jedná se o obecný sociokulturní vzorec hodnot, norem a stylu života, který má každá sociální vrstva odlišný.⁵⁵

Malá sociální skupina je charakteristická přímým kontaktem všech členů skupiny, z toho plynoucím osobním významem pro jednotlivé členy dané skupiny, strukturovaností a přesným vymezením rolí. Člověk se do ní může dostat buď výběrově (škola), či nevýběrově (rodina).⁵⁶

Rodina je první a pro člověka nejvýznamnější sociální skupina k níž po narození a během celého svého života patří. Jelikož si rodinu předem nevybíráme a s ostatními členy domácnosti jsme v přímém kontaktu, jedná se o malou sociální skupinu nevýběrovou.⁵⁷

Rodina představuje i nadále základní sociální a emoční zázemí přinášející dítěti pocity jistoty a bezpečí. Ovlivňuje dítě i v oblasti školní docházky tím, že na něj klade určité nároky na výkon spojené s jeho hodnocením, oceněním.⁵⁸

Rodina má největší a zásadní vliv na vývoj jedince. Všichni její členové jsou ve vzájemné každodenní interakci, vzájemně se ovlivňují a přizpůsobují ostatním členům rodiny, často i nevědomky, neuvědoměle. Rodina je individualizovaným prostředníkem sociokulturní zkušenosti jednotlivců v ní žijících, poskytuje dítěti základní zkušenosti, je zdrojem jistoty a bezpečí a ovlivňuje ho jak biologicky, tak sociálně.

Rodina poskytuje základní zkušenosti ovlivňující další vývoj dítěte. Vztahy mezi členy rodiny slouží dítěti jako model chování, který napodobuje, či se s ním identifikuje. Rodina je pro dítě důležitým a hlavním zdrojem informací, které zobecňuje a očekává, že se stejným způsobem budou chovat všichni lidé, nejen členové rodiny. Dítě se v rodinném prostředí učí sociálními rolím a různým druhům chování, které se ukázaly jako pro ně výhodné a odměňované, zatímco chování sankcionovanému se bude vyhýbat i ve větší společnosti. Dále se učí prvním projevům svých citů a názorů.

Rodina je důležitý zdroj citového zázemí, zdrojem jistoty a bezpečí. Rodinné zázemí je důležité pro rozvoj sebejistoty a sebedůvěry dítěte, které dále ovlivňují jeho uplatnění v dalším životě.

⁵⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 17.

⁵⁶ Srov. Tamtéž, s. 18.

⁵⁷ Srov. Tamtéž, s. 18 – 19.

⁵⁸ Srov. Tamtéž, s. 267.

Rodina dítě ovlivňuje biologicky a sociálně, přičemž si to mnohdy její členové ani nemusejí uvědomovat. Rodiče mají podobné dispozice jako jejich děti a v závislosti na svých schopnostech je určitým způsobem vychovávají. Další vývoj dítěte je závislý na osobnosti a vzdělanosti rodičů, jež jsou zčásti spoluurčeny genetickými předpoklady. Všechny tyto aspekty se odrážejí ve výchovném přístupu rodičů k dětem.⁵⁹

Když všechny poznatky týkající se rodiny shrneme, dojdeme k tomuto závěru: rodina je zdrojem základních zkušeností, jistoty a bezpečí, ovlivňující člověka po stránce biologické i sociální. Rodina určuje a rozvíjí schopnosti a dovednosti, které jsou ceněné. Ty, které jsou naopak zbytečné, či dokonce nevhodné nerozvíjí, či přímo potlačuje. Do výchovy se promítá hodnotový systém dané rodiny, celková úroveň a kontext všech členů rodiny.

Stejně rodinné prostředí může na jednotlivé děti působit odlišně a to vzhledem k rozdílům pohlaví, věku, vlastnostem, dovednostem apod. Přičemž rodiče se ke všem svým dětem nechovají vždy stejně a nekladou na ně stejné nároky. Jak se vyvíjí a mění dítě, vyvíjí a mění se také přístup rodičů k dítěti a s ním spojená výchova. Z toho vyplývá, že žádné dítě nemůže být stejné, i když vyrůstá ve stejném prostředí, jelikož každý je originál.⁶⁰

Škola je první organizovaná „překážka“ vyskytující se mimo domov jedince. Doposud měli rodiče své děti zcela pod kontrolou, mohli vybírat prostředí i ostatní osoby, s kterými se jejich děti stýkaly a které je ovlivňovaly. To nástupem povinné školní docházky končí a rodiče se s tímto faktem musí smířit.⁶¹

Škola umožňuje rozvoj obecně sociálně požadovaných a ceněných kompetencí a způsobů chování. Jejím prostřednictvím se dítě připravuje na další život, získává předpoklady k dalšímu společenskému uplatnění.⁶²

Škola rozvíjí nejen schopnosti a dovednosti, je také důležitým sociálním činitelem ovlivňující rozvoj dítěte. Škola eliminuje individuální rozdíly jednotlivců, posiluje vlastnosti odpovídající obecnému modelu úspěšného žáka. Škola má své požadavky a očekávání, které se mohou lišit od předchozích požadavků, které na dítě kladla rodina. V tomto případě pro dítě mohou být školní požadavky velice těžko splnitelné a ztotožnitelné. Škola žáka hodnotí po stránce výkonu i chování, toto hodnocení má velký vliv na sebehodnocení daného žáka

⁵⁹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 18 – 19.

⁶⁰ Srov. Tamtéž, s. 18 – 19.

⁶¹ Srov. WEST, G.; MÜLLER, I. *Dobrodružství psychického vývoje*, s. 108 .

⁶² Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 267.

a jeho pozdějšího vývoje, zejména vývoje sebedůvěry, sebejistoty a sebeuplatnění v budoucnosti.

K začlenění dítěte během mladšího školního období nejvíce napomáhá škola a s ní spojená skupina vrstevníků ve třídě, či mimo ni. Skupina vrstevníků přispívá k rozvoji základních složek socializačního procesu, dává jedinci příležitost k četnějším a rozlišenějším interakcím. Děti jsou si vzájemně bližší svými vlastnostmi, zájmy a postavením mezi lidmi, tudíž i jejich reakce na sebe samé jsou odlišné, než reakce na dospělé jedince. Ve skupině vrstevníků se dítě nejlépe učí sociálním reakcím, jako je pomoc slabším, kooperace, ale také soutěživost.⁶³

Vrstevnická skupina umožňuje rozvoj vlastností a dovedností užitečných pro život v lidském společenství. Dítě se s vrstevnickou skupinou ztotožňuje, vrůstá do ní a postupně si osvojuje ono vědomí „my“. Vrstevnická skupina představuje pro jejího člena určitý model chování a výkonu, s kterým se její člen může srovnávat.⁶⁴

Každý člověk je jedinečná, individuální bytost, měnící se během stádií kterými v životě prochází. Jelikož je každý originál, má také každý své vývojové tempo jiné. Lidé se od sebe liší jednak psychicky, fyzicky, ale také společenským postavením a danou rolí, kterou v životě zrovna vykonávají. Tudíž jsou na každého kladeny jiné požadavky a očekáváno jiné chování.⁶⁵

Socializací se jedinec mění z původní biologické bytosti v bytost sociální. Tato změna se uskutečňuje dlouhodobým působením lidské společnosti v níž jedinec žije. V průběhu socializace se utvářejí společensky žádoucí činnosti, vlastnosti jedince a jeho vztahy k lidem a kultuře dané společnosti celkově. Dítě se postupně začleňuje, vrůstá do dané kultury, osvojuje si její způsoby chování, které se mění společně se změnami jeho společenských rolí. Jedinec se naučí sebeovládání, respektování názorů, potřeb druhých apod. Jedním z nejdůležitějších cílů socializačního procesu je orientace v sociálním a kulturním prostředí a sebeuplatnění v tomto prostředí.⁶⁶

Člověk je tvor společenský. Jako takový, je dnes a denně ovlivňován společností do které se rodí, ve které žije a následně umírá. Na svět přichází s určitými vnitřními dispozicemi,

⁶³ Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 128.

⁶⁴ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 267.

⁶⁵ Srov. ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*, s. 102 – 103.

⁶⁶ Srov. MIŠURCOVÁ, V.; SEVEROVÁ, M. *Děti, hry a umění*, s.16.

kteřé během svého života buď rozvíjí, nebo potlačuje formou učení, hry, zájmových činností, prací a celkovou každodenní činností.

Jedinec se rodí do společnosti, která je organizována. Lidé během svého života mění nejen své okolí, ale také sami sebe. Rozšiřují své vědomosti a dovednosti, získávají nové poznatky, rozvíjejí své schopnosti, mění své potřeby, celkově se vyvíjejí stejně jako se vyvíjí společnost ve které žijí.⁶⁷

Dětství je počátečním obdobím života člověka, v němž se rozvíjí osobnostní vlastnosti a jedinec se postupně začleňuje do společnosti tím, že si osvojuje složky její kultury, včetně hry, která je právě v období dětství nejčastější a také nejvhodnější činností pro rozvoj osobnosti a začlenění se do společnosti.⁶⁸

Člověk je po narození dlouhou dobu zcela odkázán na své nejbližší. Ti mu poskytují jak materiální, tak psychické pocity jistoty a bezpečí. Dítě je od samého počátku odkázáno na společnost do níž se narodilo, na její péči a zkušenosti předávané z generace na generaci. Dospělí mu jsou neustále na blízku a pomáhají mu při získávání dovedností a vědomostí vedoucích k začlenění do společnosti v níž dítě žije, tedy při socializaci jedince. Každý člověk je vystaven působení společnosti po celý jeho život. Společnost ho nutí přizpůsobovat se jejím podmínkám a uspokojovat své potřeby tak, jak se to naučil od svých nejbližších, tedy rodiny.⁶⁹

Každé stadium charakterizují určité biologické předpoklady a společenské požadavky. Znalost těchto požadavků a předpokladů je nezbytná pro vysvětlení psychologických charakteristik daného stadia i celého psychického vývoje. Společnost formuje osobnost tím, že na člověka klade v každé jeho etapě různé úkoly a problémy.

Formování osobnosti označuje vývoj osobnosti s důrazem na příčiny a podmínky. Vývoj člověka probíhá ve společnosti, společenském prostředí, jedná se tedy o socializaci vedoucí jedince k zařazení do společnosti. Socializace probíhá neustále, v rodině, ve škole, ve skupině. Při výchově záměrně utváříme jedince podle výchovného cíle dané společnosti, přičemž v každé společnosti se tyto výchovné cíle mohou měnit, či lišit. Znakem výchovného působení je záměrnost, usměrnění cílem, to vše systematicky a metodicky podloženým postupem.⁷⁰

⁶⁷ Srov. MIŠURCOVÁ, V.; SEVEROVÁ, M. *Děti, hry a umění*, s. 15.

⁶⁸ Srov. Tamtéž, s. 7.

⁶⁹ Srov. ROZSYPALOVÁ, M. a kol. *Psychologie a pedagogika I.*, s. 123.

⁷⁰ Srov. ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*, s. 76 – 77.

V období mladšího školního věku je nejdůležitějším socializačním činitelem nástup povinné školní docházky. Doposud měla na dítě vliv výlučně rodina a nyní se musí podřídit nové instituci reprezentující nové hodnoty a normy, s kterými se dítě musí jako žák dané školy postupně ztotožnit. Tyto hodnoty jsou platné pro všechny stejně a jsou prezentovány jako obecná norma. Škola na děti klade nové nároky, které vždy nemusí být totožné s těmi doposud pro dítě známými a jedinými objevujícími se v rodině.

Školní věk je další přípravnou fází na život ve společnosti. Ve škole se dítě připravuje na budoucí profesní roli a průběžně potvrzuje své předpoklady pro její pozdější získání a zvládnutí. Úspěšné školní uplatnění předurčuje pozdější společenské zařazení jedince. Ve škole se rozvíjejí vlastnosti a kompetence k tomuto budoucímu uplatnění podstatné. Od dítěte se očekává orientace v novém školním prostředí, osvojení daných způsobů jednání a chování.

Nástup povinné školní docházky přináší nový kolektiv, požadavky, rozvoj nových schopností a dovedností jedince. Dochází k rozvoji vztahů s lidmi mimo rodinné prostředí. Dítě se setkává s učiteli jako autoritami a se spolužáky, jako s vrstevníky. V rámci různých sociálních skupin se postupně mění a vyvíjí jeho role a postavení.⁷¹

Sociální zkušenosti, zážitky, tvorba nových společenství se spolužáky a vrstevníky. Dítě se postupně čím dál více odpoutává od rodiny, ta je nahrazena kamarády a spolužáky ze školy. Objevuje se vědomí společného „my“, pocit společenství, sounáležitosti k dané skupině. Dítě díky navazováním těchto sociálních kontaktů překonává svůj egocentrismus a začíná být schopné věnovat se a brát ohled i na druhé.⁷²

Během školních let rychle narůstá schopnost seberegulace. Jednou z podmínek školní zralosti je omezení bezprostředního uspokojování svých potřeb. Dítě je tedy již schopno dle potřeby své city vlastní vůli potlačit, či naopak vyjádřit. To znamená, že dítě rozumí svým pocitům v dané situaci a současně také dokáže brát ohled na očekávání a postoje sociálního okolí. Dítě si uvědomuje jak pocity své, tak pocity druhých lidí a dokáže tak své pocity a emoce ovládat, kontrolovat a regulovat podle daných okolností. Během tohoto období dítě zjišťuje, že své pocity, přání, či motivy je možné před okolím i skrývat.

Vývoj sociálních kontrol a hodnotové orientace započal v období mladšího školního věku dítěte, takže školák již má zvnitřněné elementární normy svého sociálního chování, spolu se základními hodnotami. Ví, co je žádoucí a nežádoucí chování, co je dovoleno a co naopak zakázáno.⁷³

⁷¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*, s. 266 – 267.

⁷² Srov. ROGGE, J. U. *Výchova dětí krok za krokem*, s. 95 – 96.

⁷³ Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 128 – 129.

2 HRA

Hra je nedílnou součástí života každého z nás. Denně nás provází nejrůznějšími formami, mnohdy skrytě, aniž bychom si to vůbec uvědomovali. Někdo se hře věnuje v osobním, soukromém životě, pro jiného je hra pracovní náplní. Například můj život hra ovlivňuje ve všech sférách, jak osobní, tak pracovní. Vždyť i tato diplomová práce je jakousi formou hry. Je to hra se slovy, s myšlenkami, úvahami mými i úvahami jiných autorů. Hra může být cokoliv, kam až lidská fantazie dosáhne, stačí „pouze“ nebát se a otevřít se něčemu novému.

Každý má na hru svůj osobitý názor. Jeden jí opovrhne, zatímco pro druhého může být podstatnou součástí a náplní jeho života. Jisté je však to, že hra nás provází na každém kroku po celý náš život. Je jeho nedílnou součástí. Primární význam má hra samozřejmě v dětství, ale neměli bychom ji zavrhnout a odsouvat stranou ani v dalších etapách našeho života. Proč si ho právě touto činností nezpříjemnit?⁷⁴

V celé této kapitole se zabývám hrou v mladším školním věku. Popisuji charakteristické znaky hry, rozdělení her, pravidla her, hračku. Dále se zabývám významem hry pro rozvoj osobnosti jedince v mladším školním období působící na některé jeho složky: spontánnost, tvořivost, motivaci, emoce, agresivitu, soutěživost a kooperaci, jelikož tyto jevy mi přijdou podstatné při vývoji jedince.

Hra je fenomén prostupující celý svět, nejen ten lidský. Nehrají si pouze lidé, ale i zvířata. Všechny základní rysy hry se tedy uplatňují jak ve světě lidí, tak v říši zvířat. Z toho plyne, že hra je starší než kultura sama, není totiž vázána pouze na lidské bytosti.

Hra je činností překračující jak biologické, tak fyziologické hranice. Vnáší do životní činnosti smysl, je nezbytnou součástí kultury, doprovází a prostupuje ji na každém kroku. Veškerá činnost lidského společenství je prostoupena hrou. Např. lidská řeč je způsobem jak hravě zhmotnit naše myšlenky, potřeby, postoje... Z oblasti duchovní se díky jazyku stává oblast hmotná a naopak.⁷⁵

⁷⁴ Srov. JOHNSON, J. E.; CHRISTIE, J. E.; WARDLE, F. *Play, development and early education* s. 11.

⁷⁵ Srov. HUIZINGA, J. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*, s. 9 – 12.

2.1 CHARAKTERISTICKÉ ZNAKY HRY

Co to vlastně hra je? Jak ji můžeme charakterizovat?

Pod pojmem hra si každý umí něco vybavit. Hra může být aktivita, odpočinek, zábava, soutěž, prožitek, učení, volnost, radost, soutěž, atd. Když toto shrneme, můžeme říci, že hra je pro většinu jedinců příjemnou činností.⁷⁶

Hra nás provází celým životem. Největší důraz je na ni kladem v období dětství, ale nesmíme ji opomínat ani v pozdějším věku. Jak se vyvíjíme, vyvíjí a mění se s námi i naše hra, kterou měníme nejen sebe, ale i své okolí. Hra mění naši osobnost, řešíme jí konflikty, prožíváme ji, seznamujeme se díky ní se společnostmi do níž jsme se narodili a v níž žijeme. Je to činnost rozvíjející psychické i fyzické síly hrajícího si. Je nezbytnou, základní činností člověka.⁷⁷

Jak se liší různé kultury zemí a národů, liší se také jejich formy a charakteristiky her. Každá kultura má své prostředky, nástroje, metody, formy hry. Je to tedy vhodný ukazatel dané kultury. Pomocí hry poznáváme názory, myšlenky a zkušenosti daného národa. Hry, které se v dané kultuře „ujmou“, jsou poté předávány z generace na generaci a pro danou dobu měněny, doplňovány a aktualizovány podle dané společnosti.⁷⁸

Hra uspokojuje hráče pro ni samotnou. Je to činnost silně motivována právě díky onomu uspokojení jedince. Napomáhá při učení se novým vědomostem a dovednostem, např. zručnosti, obratnosti, pravidlům, vytrvalosti, pozornosti, sebeovládání, kooperaci. Kolektivní hra pomáhá při socializaci jedince a při navazování a prohlubování jeho sociálních kontaktů. Hra také nabízí relaxaci a odpočinek od všedních povinností, ať už pracovních, či školních. Člověk při ní tzv. „vypne“, má možnost se odreagovat a načerpat nové síly.⁷⁹ Během hry se rozvíjí celá naše lidská osobnost, např. princip volby při volení a rozhodování se při hře. Při hře střídáme různé role, sníme své sny, porážíme druhé, nebo jsme poraženi, poznáváme sebe i své okolí.⁸⁰

Zdrojem hry jsou vnitřní impulsy jedince, potřeba hrát si. Díky hře můžeme střídat různé role a tím se učíme dívat se na sebe jako na individualitu, ale zároveň v určitém vztahu k ostatním. Učíme se vnímat role druhých a tím řídit svoji vlastní aktivitu.⁸¹

⁷⁶ Srov. BRUCE, T. *Learning Through Play, 2nd Edition For Babies, Toddlers and Young Children*, s. 59.

⁷⁷ Srov. MAZAL, F. *Hry a hraní pohledem ŠVP*, s. 8 – 9.

⁷⁸ Srov. Tamtéž, s. 11.

⁷⁹ Srov. ROZSYPALOVÁ, M. a kol. *Psychologie a pedagogika I.*, s. 176.

⁸⁰ Srov. ČÁLEK, F. a kol. *Zlatý fond her*, s. 7.

⁸¹ Srov. MAZAL, F. *Hry a hraní pohledem ŠVP*, s. 15.

Hra má oproti práci odlišnou podstatu, průběh i motivaci. Nehrajeme si pro užitek, ale pro prožitek ze hry samé. Hra je spontánní činností uspokojující jedince, v níž předem nikdy není znám přesný výsledek dané činnosti. Motivace ke hře je hra sama, ona prováděná činnost, a výsledkem je prožitek a uspokojení.⁸²

Hlavní charakteristické znaky hry uvádím v souvislosti spojitosti kultury a hry, tedy hry společenské povahy (vyšší formy hry). Na rozdíl od primárních her kojenců a mláďat jsou tyto vyšší formy hry členitější a vyznačují se zřetelnějšími charakteristickými znaky.⁸³

Níže se tedy pokusím vymezit hru pomocí jejích hlavních charakteristik důležitých pro rozvoj jedince, které se vzájemně propojují a tvoří tak celek základní charakteristiky hry čímž jsou: svoboda, nevšednost, časová a prostorová ohraničenost, napětí a potřeba pravidel.

„Hra je dobrovolná činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti a vědomím „jiného bytí“, než je „všední život“.“⁸⁴

Hra jako svobodná činnost

Hra zůstává hrou dokud se jedná o svobodnou činnost, kterou jedinec vykonává protože zrovna chce a má z ní potěšení. Hra se nedá přikázat, jelikož poté již přestává být hrou, v tuto chvíli se z ní ztrácí ona svoboda jako jeden z jejích charakteristických znaků. Zvířata a děti si hrají „pouze“ z potěšení ze hry a v tom se právě nachází ona svoboda hry. Hra není nutným úkolem, či povinností, tudíž je možno ji kdykoli přerušit, či úplně ukončit.⁸⁵

Hra jako vystoupení z všednosti dnů

Každodenně řešíme nespočet problémů a nejrůznějších úkolů, kterými se mnohdy zabýváme jen velice neradi, ale je to naše povinnost, náš každodenní úděl. Proč si tedy právě formou hry nezměnit všední den na den s „kouskem“ nevšední příjemné činnosti konané pouze pro potěšení z ní samé, ne protože se to musí?⁸⁶

⁸² Srov. MAZAL, F. *Hry a hraní pohledem ŠVP*, s. 17.

⁸³ Srov. HUIZINGA, J. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*, s. 14.

⁸⁴ Tamtéž, s. 33.

⁸⁵ Srov. Tamtéž, s. 15.

⁸⁶ Srov. BRUCE, T. *Early Childhood Education*, s. 22.

Hra je mimo rámec bezprostředního uspokojování nezbytných potřeb jedince. Jedinec si hraje pro uspokojení ze hry samotné. Je to činnost uskutečňována během chvilky volna, rozptýlení, relaxace, odpočinek od každodenních úkolů. Jelikož je to činnost opakující se, stává se součástí běžného života jedince. Je nezbytná jak pro biologickou funkci, tak zejména pro svoji kulturní funkci díky sociálním vazbám, které vytváří.⁸⁷

Časové a prostorové uzavření a ohraničení hry – možnost opakování hry

Od běžných denních úkonů se hra odlišuje právě místem a dobou trvání. Má svůj začátek, průběh a konec, stejně jako má prostorové ohraničení. Odehraná hra zůstává ve vzpomínkách hráčů, tím dochází k možnosti předávání tradic, tudíž se hra může kdykoli opakovat. Právě ona možnost opakování je jednou z nejpodstatnějších vlastností hry.⁸⁸

„Jsou to dočasné světy uvnitř obyčejného světa, které slouží k tomu, aby v nich probíhal nějaký v sobě uzavřený děj.“⁸⁹

Hra vytváří/je řád, pravidla

Během herní činnosti se dodržuje bezpodmínečný řád, který jedinci alespoň pro tuto chvíli vnáší do nedokonalého, chaotického života onu dokonalost a harmonii. Každá hra má daný řád a pravidla, které hráč musí dodržovat, aby hra fungovala tak jak má. Nedodržování pravidel a řádu při hře ji zbavuje jejího charakteru a kazí ji.⁹⁰

Hra jako napětí

Při hře člověk prožívá napětí, tedy nejistotu a naději, zda se mu jeho snaha podaří. Napětí při hře člověka rozvíjí v oblasti fyzické, psychické, hra trénuje jeho důvtip, odvahu a vytrvalost.⁹¹

⁸⁷ Srov. HUIZINGA, J. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*, s. 15 – 16.

⁸⁸ Srov. Tamtéž, s. 16 – 17.

⁸⁹ Tamtéž, s. 17.

⁹⁰ Srov. Tamtéž, s. 17.

⁹¹ Srov. Tamtéž, s. 17 – 18.

2.1.1 ROZDĚLENÍ HER

Rozdělení her je důležité z toho důvodu, abychom si uvědomili, co která hra obnáší, co její pomocí můžeme rozvíjet a jak s tímto dále nakládat aby během hry samotné k rozvoji hrajícího si jedince opravdu došlo.

Hry lze třídit podle nejrůznějších kritérií. Někteří autoři dělí hry podle vývojového hlediska (ontogenetického a fylogenetického), podle druhu zapojení určitých psychických procesů, způsobu a míry pedagogického usměrňování a využití, obsahu hry, počtu hráčů, prostředí hry, délky trvání ...⁹²

Hra – metodické zásady

Aby hra byla z vývojového hlediska přínosná pro rozvoj hrajícího si jedince, je třeba teoretická znalost metodických zásad, které je poté nutné při praktických činnostech, tedy hře, brát v potaz a vhodně zařazovat do výchovné i vzdělávací činnosti.

Při plánování her si nejdříve musíme uvědomit, na kterou psychickou funkci hra působí a rozvíjí ji, a co danou hrou chceme primárně rozvíjet (vnímání, emoce...). Spolu s tím je potřeba brát ohled na individualitu dětí – kdo bude hru hrát (věk, pohlaví, počet dětí...). Dále se zaměřujeme na kontrolu mimopoznávacích procesů dětí (reakce, sebeovládání...) během hry samotné a z tohoto vycházíme při rozhodování o vhodnosti a opakování dané hry (proč je hra vhodná pro danou skupinu dětí)⁹³

Příklad metodických zásad při praktické činnosti: Hra „Člověče, nezlob se!“

- Jaké funkce hra primárně rozvíjí? – Hra vhodná k procvičování paměti, rozvoj zdravé soutěživosti
- Je vhodná pro dané děti? – Bereme v potaz věk hráčů
- Jaké jsou reakce na hru (mimopoznávací procesy) – Soustředíme se na emoce, které hráč během hry samotné projevuje a dále s tímto pracujeme
- Proč hru děti rády hrají? – Zaměřujeme se na to, zda děti chtějí danou hru opakovat, co je při hře nejvíce baví...⁹⁴

⁹² Srov. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*, s. 94.

⁹³ Srov. ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*, s. 14 – 15.

⁹⁴ Srov. Tamtéž, s. 15.

Pomocí rozlišení na druhy her zvažujeme, jakou hru, v jaké příležitosti, k jaké činnosti a jakému rozvoji nejlépe použít. Zásadní je předem vědět, co chceme při činnosti rozvíjet, na jaké složky jedince působit.

Druhy her

- Didaktická hra – zprostředkovává vědomosti
- Výchovná hra – zprostředkovává zážitky, emoce, city, zkušenosti, celkově radost a zábavu
- Tvořivá hra – dává příležitost k sebevyjádření a rozvoji samostatnosti, motivaci, myšlení, fantazii, imaginaci⁹⁵

- Jednoduchá manipulace s předměty (dotýkání, uchopování hraček, prozkoumávání jejich tvaru, kvality pomocí hmatu, ale i ústy)
- Námětové hry (na maminku a tatínka, na školu)
- Konstruktivní hry (stavebnice, různorodé materiály)
- Pohybové hry s pravidly (schovávaná, honěná)
- Stolní hry (karty, člověče nezlob se, šachy)
- Sportovní hry (míčové)⁹⁶

2.1.2 HRA A PRAVIDLA

Hra je svobodná činnost, která ale musí obsahovat předem stanovená pravidla, aby mohla fungovat. Pravidla jsou jakési hranice, konec prostoru ve kterém se hráči svobodně pohybují a tvoří svou činností konkrétní hru. Pravidla hry musí umožnit, aby vyhrál kdokoli.⁹⁷

Každá hra probíhá v určitém čase, vymezeném prostoru, v souladu s organizací a popisem hry podle určitých, předem dohodnutých podmínek, které jsou stanoveny právě pravidly.

Pravidla mají určitou funkci pedagogickou, didaktickou a metodologickou. V pravidlech jsou obsaženy informace o hře. Úplná znalost pravidel všech hráčů je nutná k předpokladu optimálního průběhu hry. Pravidla by měla být jednoduchá, tedy pochopitelná pro všechny

⁹⁵ Srov. ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*, s. 10.

⁹⁶ Srov. ROZSYPALOVÁ, M. a kol. *Psychologie a pedagogika I.*, s. 175

⁹⁷ Srov. MAZAL, F. *Hry a hraní pohledem ŠVP*, s. 13.

hráče, jasně a krátce vysvětlitelná, ale taktéž přiměřená a měnitelná podle vyspělosti, individuality, potřeb hráčů, podmínek a záměrů hry.⁹⁸

Pravidla jsou důležitá pro formování charakteru jedince. Jedná se o pravidla na jejichž tvorbě a převzetí se jedinec aktivně účastní tím, že se je snaží přijmout za vlastní a řídit se podle nich. Pokud totiž jedinec daná pravidla nedodržuje, dostává se do konfliktu sám se sebou i se svým okolím.⁹⁹

2.2 HRA V ONTOGENEZI ČLOVĚKA

Jak jsem již uvedla dříve, hra nás provází během celého našeho života od narození až do posledních dnů. Je tedy na místě poukázat na znaky hry v různých vývojových obdobích jedince.

Předškolní věk

V tomto období je pro dítě základním herním znakem pohyb, který potřebuje nyní více než kdy jindy a kterému se mu formou hry může dostávat v hojné míře. Hra napomáhá dítěti při asimilaci, je mu nápomocna při přizpůsobování se podmínkám a nárokům, které jsou na něj kladeny a které jsou pro něj mnohdy nelehkým úkolem.

Dítě rozvíjí a upevňuje to, co se doposud naučilo a rozvíjí nové. Napodobováním rodičů, či oblíbených pohádkových bytostí, tzv. hry na někoho, na něco, se dítě učí odlišovat smyšlenky od skutečnosti. Hra je v tomto období sice fantastická, ale přitom reálný svět.¹⁰⁰

Mladší školní věk

S nástupem povinné školní docházky dochází v životě dítěte k obrovským změnám. Končí tímto první období vzestupu jeho tvořivosti. Volnější, hravý předškolní režim je vystřídán striktní kázní a poslušností. Na dítě jsou kladeny vyšší nároky v podobě pozornosti, soustředěnosti apod. Najednou si dítě nemůže hrát kdy chce, ale kdy mu je to dovoleno. Růst tvořivosti během mladšího školního období narušují nové sociální a školní znalosti, vědomosti, dovednosti a postoje. Dítě se učí přejímat nové role žáka, spolužáka, nové kompetence a nová společenská pravidla.

⁹⁸ Srov. MAZAL, F. *Hry a hraní pohledem ŠVP*, s. 42.

⁹⁹ Srov. ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*, s. 281 – 282.

¹⁰⁰ Srov. MAZAL, F. *Hry a hraní pohledem ŠVP*, s. 26 – 27.

Při školní výuce dítě začne chápat rozdíl mezi prací a hrou. V předškolním období byla hra prací. Ve škole je prací chápáno něco docela jiného. Na dítě jsou kladeny nové požadavky, vše se mění a pro dítě je toto období přechodu z mateřské školy na základní školu velice náročné jak po psychické, tak fyzické stránce. Najednou musí sedět v klidu po dobu 4 až 6 hodin a jeho pohyb je omezován pouze na malé přestávky během hodin. Tím se rapidně snižuje délka i kvalita fyzického zatížení dítěte a zhoršuje se také kvalita a úroveň držení těla.

Děti v tomto období rychle a efektivně vytvářejí nové pohybové dynamické stereotypy, jsou mrštnější a jejich koordinace nabývá na přesnosti. Během her upevňované dovednosti a vědomosti jsou z her pohybových přenášeny do her sportovních. Toto období se nazývá obdobím snadného motorického učení a trvá až do puberty.¹⁰¹

1. ročník základní školy

Základním a nejdůležitějším úkolem hry v tomto období je pomoc k co nejméně problémovému přechodu z mateřské školy na školu základní. Hra dítěti umožňuje alespoň na chvíli se vrátit do předchozího období a odpočinout si tak od školních požadavků, nároků, povinností, zákazů. Dítě poznává rozdíl mezi hrou a prací, vidí, že jsou to různé činnosti. Toto zjištění zbrzdí tvořivý rozvoj, ale umožní dítěti rychlejší socializaci.¹⁰²

2. ročník základní školy

Pomocí her se dítě i nadále učí pochopení vztahů nadřazenosti a podřazenosti, významu pravidel, spolupráce atd. Dítě si již pomalu zvyklo na školní prostředí a školu bere jako své pracoviště.

Co se týče hry, dítě dokáže snášet stále větší fyzický nápor. V tomto období je vhodné zařazovat sportovní hry, ale také kreativně kooperační hry, kde děti dokážou velice snadno vymýšlet nové a přetvářet již existující hry a poté akceptovat odpovědnost za navržené náměty. Děti již umí spojovat své zájmy se zájmy ostatních a brát na ně ohled, opouští tzv. období egocentrismu.¹⁰³

3. a 4. ročník základní školy

V tomto období se uplatňují více hry se soutěžním prvkem zdůrazňující právo a odpovědnost hrajícího si dítěte. Dítě již umí a je schopno adekvátně ocenit jak svůj, tak i spolužákův

¹⁰¹ Srov. MAZAL, F. *Hry a hraní pohledem ŠVP*, s. 27.

¹⁰² Srov. Tamtéž, s. 27 – 28.

¹⁰³ Srov. Tamtéž, s. 28.

úspěch při hře. Pravidla her jsou nyní lépe využívána a více dodržována. Soustředěnost na hru, která dítě zaujme je vysoká a může trvat dlouhou dobu.¹⁰⁴

4. a 5. ročník základní školy

Vnímání a cítění dětí je v tomto období zaměřenější, konkrétnější a je spojeno s pohybovým rozvojem. Děti se snaží odstraňovat příčiny chyb v konkrétních hrách. Musíme již brát ohled na pohlaví dítěte a podle toho diferencovat zatížení daných her. Dítě si začíná uvědomovat své kompetence, svou osobnost.¹⁰⁵

Období puberty

Období puberty je charakterizováno snížením fyzické výkonnosti. Hry napomáhají při řešení sporů a problémů mezi spolužáky. Zvyšuje se zájem o pohybové hry, které nabývají některých znaků her sportovních. Jedinci preferují kratší úvod, jednoduchost pravidel, jasný úkol a cíl hry. Vhodně zvolenou hrou nastartujeme u žáků zájem o další herní činnosti a díky obměnám dané hry tak, abychom zajistili střídavou výhru většiny hráčů, podporujeme trvalejší zájem o hru celkově.¹⁰⁶

Dospělý jedinec

Dospělý jedinec je ochoten a schopen maximálního ponoření do hry, která ho zaujme. Přitom mu jde stejně jako dětem o prožitek a potěšení ze hry. V dospělosti převažují spíše pohybové, sportovní hry, kde má výkonnostní úroveň blíže k úrovni vrcholové, v níž práce a hra splývá v jedno.¹⁰⁷

2.2.1 HRA V MLADŠÍM ŠKOLNÍM OBDOBÍ

Tato podkapitola zabývající se hrou v mladším školním období, navazuje a rozšiřuje hlavní kapitolu Hra v ontogenezi člověka, jelikož stěžejní částí mé diplomové práce jsou právě hrající si jedinci v období mladšího školního věku. Proto zde rozvádím charakteristiku hrových činností v tomto období.

¹⁰⁴ Srov. MAZAL, F. *Hry a hraní pohledem ŠVP*, s. 28.

¹⁰⁵ Srov. Tamtéž, s. 28.

¹⁰⁶ Srov. Tamtéž, s. 29.

¹⁰⁷ Srov. Tamtéž, s. 30.

Níže uvedený citát mi přijde pro mou práci vystihující. Popisuje podstatu a chápání mé práce s dětmi a pohledu na jejich „svět hry“, který je tak odlišný od „našeho světa“ a přitom je to pořád tentýž svět...

„Svět dítěte je světem hry. Je to svět stvořený pro jeho radost, objevování, tvořivost. Cesta za clonu reality, kde se děje tolik velkého a neočekávaného.“

„Zkuste se dětskýma očima podívat na kaluž v dešti. Je třpytivá, chladná, zrcadlí se v ní nebe nebo střechy domů. I ptáci se tam někdy koupou. A je možno ji dotekem roztříštit v perlivé kapky. Je stvořena pro objevné, příjemné chvíle. Prudké dupnutí do louže..., těch krásných kapek, co se rozstříklo, ...a náhle křik nebo pohlavek. Srážka se světem dospělých. Jaké pocity bolesti a nespravedlnosti může zažívat dítě, pro které ještě nic neznamenaají zašpiněné boty a zacákané kalhoty?“¹⁰⁸

Zatímco za zlatý věk hry je považováno předškolní období, po nástupu na základní školu hra ztrácí na své dominantnosti. Dítě má najednou spoustu nových povinností a úkolů, na hru již nezbyvá tolik času jako doposud, tudíž musí jít stranou. V mladším školním věku je ale hra i nadále velice důležitá a je stále hlavní náplní odpočinkových činností ve volném čase dítěte jako významný a nenásilný výchovný prostředek. Patří k nejoblíbenějším dětským činnostem, při nichž dochází k uvolnění a kompenzaci od školy a školních povinností. Hrou dítě přirozeně vychováváme, ovlivňujeme, ale také, a to je velice důležité, dítě poznáváme.¹⁰⁹

Hra je pro dítě prostředníkem mezi ním a „velkým světem“.¹¹⁰ V dětství je hra činností motivovanou prožitky z hry samotné, představivosti a fantazií. Dospělý jedinec by neměl dětskou hru podceňovat, naopak je vhodné aby dítě při hrových činnostech podporoval, či se do hry přímo zapojil.¹¹¹

Děti v mladším školním věku si i nadále hrají vášnivě a jsou do hry zcela ponořeny. V tomto období je hra již námětově bohatší, různorodější, má složitější pravidla, uplatňují se v ní tematické rolové náměty, které jsou realističtější. Děti v období mladšího školního věku si hrají v homogenních skupinkách. Mají širokou škálu zájmů, koníčků, navštěvují nejrůznější kroužky. Většinou je pro děti v tomto období největší motivací přítomnost kamaráda při dané činnosti, hře.¹¹²

¹⁰⁸ MÁDROVÁ, E. *Zkuste být dítětem*, s. 17.

¹⁰⁹ Srov. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*, s. 93 – 94.

¹¹⁰ Srov. MÁDROVÁ, E. *Zkuste být dítětem*, s. 18.

¹¹¹ Srov. ŠPAŇHELOVÁ, I. *Slovník dětského světa, aneb, Rozumíme si?*, s. 28 – 29.

¹¹² Srov. KOPECKÁ, I. *Psychologie 1. díl*, s. 142.

Chlapce baví nejrůznější konstruktivní hry se stavebnicemi a dívky upřednostňují spíše hry se zvířaty. Jak chlapci tak dívky mají rádi stolní hry s momentem náhody a řadou nejrůznějších pravidel, která si většinou přizpůsobí pro sebe, pro svou vlastní potřebu, pro touhu zvítězit. Děti v tomto věku také velice baví skupinové hry, zejména venkovní. Jedná se o nejrůznější honěné a schovávané, které jsou jednoduché jak na pravidla, tak na organizaci, rychle plynoucí, kde má každý účastník vícero možností zvítězit. Objevují se již i hry složitější, jak na pravidla, tak na organizaci. Každé dítě si však pravidla přebere po svém, opět za cílem zvítězit. Od skupinových her děti zcela plynule přecházejí k hrám sportovním. Jedná se především o nejrůznější míčové hry, kde zejména chlapci mezi sebou bojují o vítězství a pravidla jsou již více ctěna a dodržována.¹¹³

2.3 VÝZNAM HRY PRO ROZVOJ OSOBNOSTI V MLADŠÍM ŠKOLNÍM OBDOBÍ

Jak již bylo vícekrát uvedeno výše, pomocí vhodně a citlivě zvolených her se rozvíjí celá osobnost jedince. V této kapitole se zaměřím na některé složky osobnosti, na které se zaměřuje pozorování v praktické části diplomové práce, jimiž jsou: spontánnost, tvořivost, motivace, emoce, agresivita a soutěživost, které právě díky hře můžeme nenásilně ovlivňovat a pozitivně tak přispívat k rozvoji jedince.

Při výchově dochází k záměrnému působení na jedince, mající za cíl utváření jeho osobnosti podle představ vychovávajících. Tyto představy jsou ovlivňovány danou společností v níž člověk žije, kulturními vzory a normami.¹¹⁴

Hra je účinným výchovným prostředkem rozvíjející jak fyzické, tak psychické schopnosti jedince zcela přirozeně a nenásilně.¹¹⁵ Jako silně motivovaná činnost vede hra dítě k dodržování pravidel, ovládnutí svých emocí, agrese, překonání únavy, obtíží, soustředění se.¹¹⁶

Hra působí kladně na rozvoj osobnosti po stránce biologické, psychické a sociální. Hrou rozvíjíme dovednosti a vědomosti, utváříme charakterové a volní vlastnosti jedince, to vše za doprovodu radosti z činnosti samotné. Při této hrové činnosti dochází ke vzrušení, odreagování a celkovému odpočinku.¹¹⁷

¹¹³ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, s. 155 – 156.

¹¹⁴ Srov. MÁDROVÁ, E. *Zkuste být dítětem*, s. 9.

¹¹⁵ Srov. ROZSYPALOVÁ, M. a kol. *Psychologie a pedagogika I.*, s. 137.

¹¹⁶ Srov. ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*, s. 281 – 282.

¹¹⁷ Srov. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*, s. 93 – 94.

Hra dítě učí jistým pravidlům a řádu, které musí dodržovat pokud chce hrát, dále spolupráci, radosti, trpělivosti, vytrvalosti a umění prohrávat.¹¹⁸ Učí se tedy nenásilným způsobem férovému jednání, důvěře v druhé i sám v sebe, samostatnosti, schopnosti rozhodovat se, respektu k druhým, kompromisu, radosti z výhry i přijímání prohry. Je důležité naučit děti pracovat s pocity radosti při výhře, ale i s pocity nezdaru při prohře.¹¹⁹

Různé hry aktivizují různé psychické procesy, stavy a vlastnosti, takže jejich výchovné účinky jsou značně rozmanité a široké. V první řadě než vybereme vhodnou hru pro dané dítě, musíme si uvědomit, co danou činností chceme rozvíjet a zda-li je tohoto rozvoje jedinec již schopen, zda již dosáhl dané vývojové fáze, aby pro něj hra byla natolik užitečná, jak chceme a předpokládáme.

Různé typy her rozvíjejí a zapojují různé psychické procesy jedince

- Vnímání a senzomotorickou koordinaci (pohybové a konstruktivní hry)
- Paměť (vědomostní soutěže)
- Fantazii (námětové, tvůrčí hry „na někoho“, „na něco“)
- Myšlení (hádky, stolní hry – analýza a syntéza v myšlení)
- Vědomosti (námětové hry)
- Soustředění a pozornost (poutavé, citově zbarvené, silně motivované hry)
- Volní vlastnosti (společné hry vyžadující vytrvalost a sebeovládání)¹²⁰

Z výše uvedených typů her si vybereme hru vhodnou pro rozvoj daného psychického procesu, který chceme rozvíjet. Např. pokud budu hrou chtít rozvíjet vnímání a senzomotorickou koordinaci dítěte, zvolím pohybovou či konstruktivní hru (pohybová hra - „Rybičky, rybičky, rybáři jedou“, konstruktivní hra - nejrůznější stavebnice, lega, kostky apod.)

Při všech činnostech musíme brát v první řadě ohled na schopnosti a dovednosti dítěte, jelikož každý je originál. Snažíme se tedy ke každému dítěti přistupovat individuálně. Nesmíme na ně klást příliš vysoké nároky, ale špatné je i podceňování.¹²¹

¹¹⁸ Srov. MÁDROVÁ, E. *Zkuste být dítětem*, s. 18.

¹¹⁹ Srov. ŠPAŇHELOVÁ, I. *Slovník dětského světa, aneb, Rozumíme si?*. s. 28 – 29.

¹²⁰ Srov. ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*, s. 280 – 281.

Pro dětský vývoj jsou důležité zejména týmové hry jako je např. fotbal, hokej, košíková apod., kde hráč během tělesného kontaktu riskuje zranění a tím cvičí svoji odolnost, odvahu, vybíjí si při ní agresi a celkově se odreagovává od školy a školních povinností. Najednou žije pouze hrou a nic jiného ho nezajímá. Dítě při týmové hře rozvíjí spolupráci s ostatními hráči, učí se tzv. „táhnout za jeden provaz“, být týmem. Tudíž při těchto týmových hrách roste osobnost jedince a tvoří se realistické sebehodnocení, hrdost, skromnost, ale i hodnocení druhých.¹²²

Dítě si většinou nehraje samo, ale v kolektivu minimálně jednoho dalšího dítěte. Tím hra pomáhá při zapojení se do skupiny, podřizování se pravidlům, kooperativě, osvojování pravidlům sociálního soužití a tedy celkově hraje významnou úlohu při socializaci jedince.¹²³

2.3.1 HRA A SPONTÁNNOST

Když se řekne spontánnost, první asociace které se nám většinou vybaví, jsou: přirozenost, bezprostřednost, nenucenost, svoboda. Jak již bylo uvedeno výše, svoboda a s ní spojená spontánnost je jedním z charakteristických znaků hry.

Dle mých zkušeností, bývá člověk nejvíce spontánní zejména v období dětství. Není ještě tolik ovlivněn soudy druhých, nebojí se posměchu okolí. Když dítě něco nadchne, vrhá se bezprostředně a bezhlavě do činnosti, při které je přirozené a zcela nenucené, na rozdíl od dospělých jedinců. Právě v tomto období dětství je důležitá podpora a rozvoj spontánnosti, nenásilně vedoucí až k rozvoji tvořivosti jedince.

Je mnoho faktorů, které nejen dítěti, ale i dospělým brání ve spontaneitě, tedy v přirozenosti a možnosti být sebou samým. Jednou z účinných možností pro rozvoj spontaneity jsou hry, které nám napomáhají k vyrovnanosti, jistotě, lepší verbální i tělesné komunikaci, k odvaze apod. Během her objevujeme něco nového, doposud nepoznaného, ale zejména objevujeme sami sebe, své schopnosti, dovednosti a to nám dává odvahu být sami sebou.¹²⁴

Pokud chceme v dětech rozvíjet spontánnost, měli bychom se vyvarovat situací a podnětů, které je v tomto rozvoji mohou brzdit, či úplně bránit.

¹²¹ Srov. ALLEN, K.; MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte*, s. 15 – 16.

¹²² Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, s. 155 – 156.

¹²³ Srov. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*, s. 93 – 94.

¹²⁴ Srov. ŠIMANOVSKÝ, Z.; ŠIMANOVSKÁ, B. *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*, s. 12.

Co dětem brání být sebou samými?

- Nedostatečně kvalitní komunikace
- Příliš autoritativní vedení
- Přílišná kritika
- Sociální zázemí – rozdíly
- Spěch
- Stres
- Nedostatek styku s přírodou
- Masmédia
- Snaha konformního chování
- Nedostatek citové jistoty, podpory
- Nevhodné výchovné prostředí
- Nadměrné nároky
- Manipulace vrstevníky
- Sociální prostředí – stereotypy, zvyky, tradice, společnost¹²⁵

Všechny výše uvedené situace a podněty nás každodenně obklopují, mnohdy „pouze“ nevědomky. Jestliže se v dětech snažíme rozvíjet spontánnost, je vhodné se těchto situací a podnětů vyvarovat. Při rozvoji spontánnosti je tedy důležitá dostatečná a srozumitelná komunikace, demokratický přístup vedení, konkrétní pochvala, stírání sociálních rozdílů, dostatek času, jistoty a podpory, přiměřené nároky a celkově klidné a povzbuzující výchovné prostředí.

2.3.2 HRA A TVOŘIVOST

Jak jsem naznačila výše, spontánnost jde ruku v ruce s tvořivostí. Jelikož, podle mých zkušeností, aby člověk mohl být tvořivý, musí být bezprostřední a svobodný, tedy spontánní.

Dále se budu věnovat rozvoji dětské tvořivosti formou hry, která je nenásilnou a zábavnou formou rozvoje této složky osobnosti potřebné a důležité pro další život.

¹²⁵ Srov. ŠIMANOVSKÝ, Z.; ŠIMANOVSKÁ, B. *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*, s. 12.

„*Výchova dítěte je tvořivé dílo.*“¹²⁶

Tvořivost je společenským jevem, projevujícím se v každodenním životě jedince, i celé společnosti. U jednotlivce se tvořivost projevuje v základních oblastech: sebeutváření, reagování na běžné situace, pracovní činnost.¹²⁷

Tvořivým se člověk nerodí, ale stává. Tvořivého jedince poznáme např. když ho vystavíme nějaké nové, pro něj neznámé problémové situaci, vyžadující tvořivý, tedy nový přístup, který však není logicky odvoditelný a pro nějž nejsou potřeba nějaké speciální znalosti či informace.¹²⁸

Tvořivost je v psychologii pojmem velice nejednoznačným, ač jejích definic je nespočet, jsou velice různorodé. Obecně je definována jako psychická schopnost přesahující pojem inteligence. Jejím znakem je nalézání nových, nezvyklých řešení úkolů, či problémů.¹²⁹

Tvořivost je těsně spjata s inteligencí jedince a sociálním prostředím kde vyrůstá a žije, to celkově ovlivňuje jeho záliby a zájmy. Tvořivost vyžaduje samostatné a inovativní řešení problémů a schopnost rozhodování se za využití malého množství informací. Tyto požadavky na člověka klade dnešní moderní a rychle se měnící doba, proto je rozvoj tvořivosti pro dítě tolik důležitý, napomáhající mu k zapojení a lepšímu přizpůsobení se společnosti.¹³⁰

Tvořivost dává lidskému životu smysl, dělá člověka lepším, aktivizuje a motivuje, přispívá k seberealizaci a je největší hodnotou pro jedince i celou společnost, jelikož tvořit znamená žít smysluplným životem. Tvořivý člověk se snaží dělat vše co nejlépe a nově, nejen pro svůj zisk, ale pro celé lidstvo. Tvořivá činnost přináší nové a užitečné myšlenky, výtvary, nápady a řešení.¹³¹

Znaky tvořivého myšlení, které je důležité rozvíjet a nepotlačovat

Fantazie – obrazotvornost, vytváření nových představ, předpoklad lidské tvořivosti

Senzitivita – schopnost vnímat nově, citlivě, neobvykle

Fluence – plynulost myšlení, pohotovost, nápaditost

Imaginace – představivost, schopnost modifikace a kombinace

Flexibilita – rozmanitost nápadů a možností, nový pohled

¹²⁶ MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*, s. 7.

¹²⁷ Srov. PETROVÁ, A. *Tvořivost v teorii a praxi*, s. 9.

¹²⁸ Srov. SMÉKAL, V. a kol. *Dítě na prahu dospívání*, s. 90.

¹²⁹ Srov. BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*, s. 109.

¹³⁰ Srov. SMÉKAL, V. a kol. *Dítě na prahu dospívání*, s. 90.

¹³¹ Srov. ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*, s. 91.

Originalita – neobvyklost, novost¹³²

Tvořivost je nejhodnější rozvíjet a ovlivňovat již v dětství formou her. Školní výuka bohužel spíše brání rozvoji tvořivosti, než aby ji podporovala. Rodinné prostředí je do té míry tvořivé, do jaké dítěti poskytuje podporu, jistotu, zázemí, ale také volnost a respekt individuality.¹³³

Hra je výborným pomocníkem k rozvoji a podpoře tvořivosti. Při hře jedinec musí řešit různé neznámé, nové situace a úkoly, díky čemuž získává nové zkušenosti beze strachu ze selhání a možného špatného hodnocení. Hra není pouhou zábavou, ale má také vliv na učení, poznávání, objevování, zkoumání a využívání myšlenkových schopností jedince. Aby se dítě při hře mohlo opravdu tvořivě projevovat, tedy myslet nově, beze strachu a zábran, potřebuje cítit bezpečí, podporu a jistotu. Důležité je navození příjemné a bezpečné atmosféry bez strachu z porušení pravidel. V takovém prostředí se lidé cítí bezpečně a naplno se oddávají herním radovánkám, zkoušejí nové a neobvyklé možnosti a spontánně se baví.¹³⁴

Hra vyžaduje aktivní přístup, odráží všechny psychické procesy hráče (strategie, logika, řešení problémů, kreativita, paměť), podporuje komunikaci, socializaci a celkově obohacuje a rozvíjí osobnost jedince.

Pro rozvoj tvořivého myšlení je vhodné hraní ve skupině, kde na jedince působí již samotná sociální situace, která má stmelující charakter, podněcuje k vzájemnému učení, myšlení a řešení problémů. Skupina je základem, jakýmsi východiskem pro společné jednání, prožitky a pro utvrzení o správnosti.¹³⁵

Pro rozvoj dětské tvořivosti jsou podstatná tato výchovná doporučení

- Svoboda a nezávislost dítěte, ale přitom citová jistota/opora
- Vlastní volba zájmů a koníčků
- Možnost přemýšlení o hodnotách
- Výměna názorů a jejich tříbení v diskusi
- Znalosti, dovednosti a schopnost přemýšlet
- Oceňování tvořivosti ve všech oblastech života¹³⁶

¹³² Srov. MAZAL, F. *Hry a hraní pohledem ŠVP*, s. 63 – 64.

¹³³ Srov. BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*, s. 111.

¹³⁴ Srov. PORTMANN, R. *Hry pro tvořivé myšlení*, s. 10.

¹³⁵ Srov. Tamtéž, s. 12.

¹³⁶ Srov. SMĚKAL, V. a kol. *Dítě na prahu dospívání*, s. 98.

Abychom vhodně podporovali rozvoj tvořivosti je pro dítě podstatná dostatečná svoboda, ale také jistota a opora, svobodná volba koníčků, komunikace a podpora celkové individuality. Všimněme si, že jedno z výchovných doporučení pro rozvoj tvořivosti je opět svoboda, tedy spontaneita jedince.

Dětská tvořivost

Malé děti vynikají přirozenou tvořivostí, kterou lze právě v období dětství nejnázve podněcovat, rozvíjet, kultivovat a uplatňovat, jelikož s narůstajícím věkem, narůstá počet institucí, které ji potlačují.¹³⁷

Při výchově a ovlivňování vývoje dětí se držíme spíše stereotypů, sociálních a vzdělávacích návyků, tím pádem nedáváme možnost plnému průchodu dětské tvořivosti. Na rozdíl od dospělých mají děti ještě velmi kreativní pohled na svět, nejsou ještě tolik omezeny zvyky, učením a zejména společností. Existují tedy společenská omezení kreativity.¹³⁸

Školní prostředí bohužel není příliš podnětné co se týče rozvoje tvořivosti. Ve škole jsou na dítě kladeny kázeňské nároky zabraňující spontánnosti, kreativě, iniciativě a experimentování. Přebývá důraz na memorování získaných informací, tzv. „biflování“, než podporování tvořivého a kreativního myšlení míněné aktivitou žáka při hledání nových informací a nakládání s nimi. Nejpřirozenějším prostředím pro rozvoj kreativity v dětství je rodina, která napomáhá k rozvoji kreativity, ale také ji naopak může nevhodným přístupem a podmínkami brzdit. Důležité je dítěti poskytnout jistotu, oporu, ale také volnost a nezávislost.¹³⁹

2.3.3 HRA A MOTIVACE

Hra a motivace jsou spolu nerozlučně spjaty. Vhodně a citlivě zvolená motivace je základem pro uvedení nejen k hrové činnosti, ale k činnostem všeobecně, činnostem které celkově rozvíjejí jedince.

¹³⁷ Srov. SMÉKAL, V. a kol. *Dítě na prahu dospívání*, s. 90.

¹³⁸ Srov. CLEGG, B.; BIRCH, P. *Kreativita*, s. 3.

¹³⁹ Srov. BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*, s. 111.

„Motivace je proces aktivace chování, udržování aktivity a řízení vzorce aktivity.“¹⁴⁰

Lidské jednání směřuje k dosažení určitých cílů, které jsou variabilní. Motivace určuje zaměření jednání na dosažení určitého cíle, tzn. proč se jedinec chová tak, jak se chová. Jelikož je každý jedinec originální bytost, liší se jak jeho zaměření jednání na dosažení určitého cíle, tak také samotný cíl, kterého se tímto jednáním snaží dosáhnout.

Motivace je proces energetizace, řízení a udržování chování, či jednání jedince vedoucí k dosažení určitého cíle. Jedinec tedy zenergetizuje, neboli zaktivuje své síly, zaměří se na daný cíl a poté udržuje aktivitu k dosažení zvoleného cíle. Funkcí motivace je prosazení určité tendence proti jiné z hlediska subjektivní naléhavosti jedince.¹⁴¹

Motivace je pohnutkou k jednání, zvýšení aktivity k dosažení chtěného. Může ale také znamenat pokles, či útlum dané aktivity. Motivace zahrnuje dostatečný motiv pro danou činnost, na kterou každý jedinec reaguje podle toho, nakolik je pro něj motiv zajímavý a nakolik ho chce dosáhnout.¹⁴²

Rozvoj motivace formou hry

„Hledejme to, co je vhodné pro dítě očima dítěte a pak až očima dospělého.“¹⁴³

Důležité je motivovat děti k tomu, co je vhodné a pro ně důležité, co se jim líbí. Ponechat jim jakousi míru volnosti při rozhodování k dané činnosti. Občas máme totiž tendence děti navádět pouze tam, kam chceme my sami.¹⁴⁴

Důležité a zároveň velice nesnadné je vcítit se do hry, rozpoznat jakou hru a proč vybrat a jak hráče k činnosti motivovat aby si chtěli danou hru zahrát nejen jednou, ale opakovaně. Aby je hra oslovila, něco jim sdělila, něco v nich změnila, zanechala. To je velice nesnadný úkol, který umí málokdo. Umění motivace ke hře znamená to, že hráči budou hru chtít hrát znovu a znovu.¹⁴⁵

Při výchově dítěte je vhodná motivace jednou ze stěžejních částí. Dítě motivujeme nejen k učení, ale také k seberozvoji a celkově ke kvalitnímu a lepšímu životu. Dítě motivujeme také k překonávání nových, zátěžových situací, aby bylo v dospělosti schopno překonávat

¹⁴⁰ NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*, s. 195.

¹⁴¹ Srov. Tamtéž, s. 195.

¹⁴² Srov. ŠPAŇHELOVÁ, I. *Slovník dětského světa, aneb, Rozumíme si?*, s. 61 – 62.

¹⁴³ Tamtéž, s. 62.

¹⁴⁴ Srov. Tamtéž, s. 61 – 62.

¹⁴⁵ Srov. MAZAL, F. *Hry a hraní pohledem ŠVP*, s. 6.

překážky života. To je pozitivní rozvoj motivace. Oproti tomu, negativní rozvoj motivace je pohodlnost, nuda, nezájem a nechuť.¹⁴⁶

Motivovaný jedinec je zvědavý na daný úkol, hru, ptá se na další informace, přemýšlí. Je vhodné, aby dospělý dával najevo, že nad úkolem taktéž přemýšlí a hledá jeho řešení společně s dítětem. Vnitřní motivace děti povzbuzuje, odměnou je pro ně pochvala a povzbuzení.¹⁴⁷

Motivace činností

Nejdůležitějším požadavkem pro dospělého, který chce dítě motivovat činností, je dobrá znalost onoho dítěte, jeho schopností, dovedností, potřeb a zájmů. Pokud dítě takto známe, vytvoříme mu úlohy přímo „na míru“, tzn. úlohy mírně přesahující jeho schopnosti, jelikož příliš snadná, či naopak příliš složitá úloha by dítě spíše demotivovala. Je vhodné sestavit více úkolů, z kterých si dítě může samo vybírat. Možností výběru se upevňuje jejich samostatnost a odpovědnost za splnění práce. Úkoly je třeba ozvláštnit zajímavým úvodem, např. hádankou, dramatizací apod.¹⁴⁸

Motivace hodnocením

Při motivaci hodnocením dbáme na větší množství odměn a pochval za odvedenou práci, než trestů. Odměna a trest mají být funkční, tzn. mají napomáhat k pozitivním změnám v chování. Tresty nesmí vyvolávat v dítěti strach a obavy. Odměňujeme i trestáme ihned po skončení dané činnosti. Důležitá je spravedlnost a zejména konkrétnost, tzn. omezení stereotypních pochval či trestů, ale co nejkonkrétnější slovní hodnocení konkrétní činnosti dítěte. Snažíme se, aby si pochvalu zasloužilo každé dítě, tudíž navozujeme takové situace, kde je možné chvály dosáhnout u všech dětí. Nevhodné je porovnávání dětí mezi sebou navzájem, místo toho použijme raději tzv. individuální vztahový rámec – porovnávání dítěte a jeho činností v čase.¹⁴⁹

Motivace a uspokojování potřeb dítěte

Při rozvíjení motivace je důležité brát ohled na uspokojování základních lidských potřeb. Podle Maslowa jsou potřeby dvou skupin. Potřeby základní, které když jsou uspokojeny, objevují se potřeby rozvíjející, jako je touha po dosahování a překračování osobních cílů. Pokud jsou tyto potřeby naplněny, dochází k procesu seberealizace.

¹⁴⁶ Srov. ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*, s. 50.

¹⁴⁷ Srov. MAZAL, F. *Hry a hraní pohledem ŠVP*, s. 68.

¹⁴⁸ Srov. ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*, s. 50.

¹⁴⁹ Srov. Tamtéž, s. 51.

Biofyziologické potřeby – Základní, vrozené potřeby, bez kterých by jedinec fyzicky nepřežil.

Potřeby bezpečí – Po uspokojení základních fyziologických potřeb přicházejí potřeby další, potřeba bezpečí a jistoty, osvobození od strachu a úzkosti, aby se mohl jedinec dále vyvíjet.

Potřeba přátelství, lásky a sounáležitosti – Pokud jsou potřeby fyziologické a potřeby bezpečí dostatečně uspokojeny, snaží se jedinec o dobré vztahy s ostatními lidmi, tím se naplňuje potřeba někam patřit, potřeba sounáležitosti.

Potřeba porozumění, uznání a přijetí – Porozumění druhému je velice důležitý a nesnadný proces. Nejprve musíme druhého dobře poznat, abychom pochopili a objevili jeho individualitu, osobnost. Aby toho člověk dosáhl, musí být v první řadě empatický. Tím, že dětem porozumíme, budujeme jejich sebevědomí a dáváme základy pro další vývoj.

Potřeby osobního rozvoje a seberealizace – Po naplnění všech základních potřeb se jedinec věnuje vlastnímu osobnímu rozvoji, seberealizaci.¹⁵⁰

2.3.4 HRA A EMOCE

„Jazykem citů“, dokážou již novorozenci vyjadřovat zažívanou libost či nelibost, záhy pak u nich „blokování úsilí“ vyvolává hněv a „nejistá situace“ strach. S rozvojem sebevědomění i širšího chápání situace se postupně snižuje generalizovanou citových reakcí, vzrůstá jejich diferencovanost i rozsah (závist, úzkost, zklamání, zahanbení, pocity křivdy, lítosti, aj.). Charakter citových reakcí vykazuje vývojovou tendenci ke stabilizaci. Sílu afektů vystřídá větší umírněnost citových reakcí, a ve vazbě na kultivaci a autokultivaci způsobů abreakce se rozvíjí také jemnost emotivity.“¹⁵¹

Emoce je možné ovlivňovat, formovat, a kultivovat tak osobnost jedince. V období dětství je toto formování nejvhodnějším prostřednictvím hry.

Emoce jsou součástí citlivosti přijímat a reagovat na podněty ze svého okolí. Každý člověk je jinak citlivý a tudíž se reakce na podněty u každého člověka liší. Dítě vnímá skutečnost kolem sebe a učí se na ni reagovat. Tyto jeho reakce jsou ne vždy přiměřené. S určitou mírou

¹⁵⁰ Srov. ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*, s. 57.

¹⁵¹ ČAČKA, O. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*, s. 52.

citlivosti se jedinec rodí, velkou míru se ale učí v životě zejména napodobováním modelů chování jeho nejbližších. Naším úkolem je v dítěti správně rozvíjet a tříbit reakce na okolní podněty.¹⁵²

Emoční vývoj dítěte je důležitý pro správný rozvoj jeho osobnosti. Proto je třeba vhodně citově působit na jedince již od dětství.¹⁵³

Znalost hlavních skupin emocí je důležitá pro práci s dětmi i lidmi celkově, a pro předcházení, či další pracování s negativními emocemi, rozvoj a podporou pozitivních emocí.

Hlavní skupiny emocí

- Hněv – podrážděnost, agresivita, zuřivost
- Smutek – žal, deprese, sebelítost, osamělost
- Strach – starost, úzkost, obava, pochybnost, nervozita, hrůza
- Radost – štěstí, uvolnění, euforie
- Láska – přátelskost, důvěra, laskavost, přijímání druhých
- Překvapení – úžas, šok, údiv
- Odpor – hnus, averze, nechut', pohrdání
- Hanba – lítost, pocit viny, výčitky svědomí, rozpaky, poníženost¹⁵⁴

Pro rozvoj emocionality je potřeba v jedinci již od dětství rozvíjet tyto základní schopnosti

- Znalost vlastních emocí – sebeuvědomění (uvědomění si vlastních citů, pocitů)
- Ovládání emocí – sebeovládání (schopnost ovládat své nálady, city, pocity)
- Schopnost motivovat sebe sama – sebemotivace (soustředění se, odvaha)
- Vnímavost k emocím jiných lidí – empatie (vcítění se do ostatních)
- Umění mezilidských vztahů – angažovanost (vcítění se do ostatních a přizpůsobení svého vlastního jednání)¹⁵⁵

Dítě by se během hrové činnosti rozvíjející emocionalitu mělo naučit sebeuvědomění a sebeovládání, vnímání vlastních pocitů při hře, přemýšlení nad svým chováním, svými

¹⁵² Srov. ŠPAÑHELOVÁ, I. *Slovník dětského světa, aneb, Rozumíme si?*, s. 16.

¹⁵³ Srov. ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*, s. 40.

¹⁵⁴ Srov. Tamtéž, s. 40.

¹⁵⁵ Srov. Tamtéž, s. 42 – 43.

reakcemi, hodnocení adekvátnosti těchto reakcí. To přináší poznání sebe sama, jistotu ve své schopnosti, lepší schopnost rozhodování se a snášenlivost nových, mnohdy nechtěných situací.

Dále by se během těchto činností mělo naučit schopnosti sebemotivace, schopnosti jakési vnitřní motivace sebe sama vedoucí k větší produktivitě a výkonnosti při dané činnosti.

Schopnosti empatie se učíme během celého našeho života a mnohdy se nám tato citlivost vůči druhým ne tak úplně daří. Na tuto schopnost navazuje angažovanost, zájem a účast při dané činnosti.

Výše uvedené schopnosti spojené s emocionalitou můžeme vhodně rozvíjet již od útlého dětství opět prostřednictvím hry a hrových činností. Pro rozvoj emocionality jsou vhodné soutěživé hry, kde má dospělý jedinec možnost korigovat silné citové prožitky hráčů. Je potřeba dítě vést k poznání, že cílem soutěživé hry není „pouze“ výhra, ale zejména férová cesta k jejímu dosažení, pomoc druhému, tolerance lepších hráčů, slušnost k slabším a celkové umění ovládnutí svých emocí a z toho plynoucí lepší poznání sebe sama. Jedinec by se během takovéto hry měl naučit zejména sebeuvědomění, sebeovládání, sebemotivaci, empatii a angažovanosti.¹⁵⁶

2.3.5 HRA A AGRESIVITA

Agresivitu můžeme chápat jako chování, kterým se projevuje emoce hněvu. Tento pojem bych zde rozvedla z důvodu provázanosti s praktickou částí mé diplomové práce a velice často objevujícím se jevem chování dětí při hře a hrové činnosti.

Agresivita je vlastně nahromaděná energie, síla, kterou ze sebe člověk potřebuje nějak kultivovaně dostat. Agresivní chování u dětí můžeme korigovat. Vhodné je podporovat konstruktivní formy agrese formou hry a hrové činnosti. K tomuto podporování zařazujeme zejména hry sportovní a kolektivní, při kterých mají děti možnost „vyřádit se“, vyzkoušet své fyzické síly, dostat ze sebe všechn vztek, přebytečnou anergii, agresii. Při těchto hrách jsou taktéž důležitá pravidla a jejich dodržování, aby nedošlo k nějaké nehodě, či opravdovým a surovým projevům agresivity mezi hráči navzájem.¹⁵⁷

¹⁵⁶ Srov. SOCHOROVÁ, L. *Didaktická hra a její význam ve vyučování*. [online].

¹⁵⁷ Srov. ROGGE, J-U. *Výchova dětí krok za krokem*, s. 122 – 126.

Agresivní chování

Agresivní chování je útočné chování, které je zaměřeno vůči někomu jinému. Dětská agresivita se nejvíce projevuje při herních činnostech, vyvolává ji nemožnost dosáhnout něčeho, po čem dítě prahne, čili frustrace. Při dětské herní činnosti je agresivita nejvíce zaměřena proti ostatním dětem, tedy spoluhráčům, či rodičům a vychovatelům. Dítě se svým chováním snaží dosáhnout např. hračky, ocenění druhých, či vítězství při hře samotné.

Dětství je nejvhodnější dobou jak učit dítě svou agresi projevovat jiným způsobem, např. slovní formulací svých pocitů, díky čemuž získá větší kontrolu nad svým chováním. Agresivní chování je vzorec chování, který se u dítěte vytváří. Proto je důležité toto chování dětí jen tak nepřecházet, ale vždy na ně reagovat, jinak si dítě vytvoří špatný model chování. Dítě se chová agresivně, jelikož se domnívá, že právě tímto chováním dosáhne toho, čeho chce. Nebo může agresivní chování druhého, jež se setkalo s úspěchem napodobovat v domnění, že jeho chování se taktéž setká s úspěchem.¹⁵⁸

Dospělý má důležitou roli při agresivním chování dítěte, a sice, neizolovat agresivní děti od ostatních, což by vedlo pouze k vyhýbání se problému, ale naučit dítě, jak se správně agresivnímu chování bránit. Naučit ho jak se v těchto situacích zachovat.

Dítě projevující agresivitu vůči ostatním dětem učíme jiné reakci než útoku. Učíme ho mluvit o tom, co chce, nebo naopak nechce. Dávat své potřeby najevo slovně. Pokud se dítě již agresivně zachová, učíme ho, aby se za své chování druhému omluvil a napravil své činy, i za pomoci dospělého.

Dítě, které je terčem agresivního chování zase učíme mluvit o tom, co se děje a dávat najevo své pocity vůči tomuto agresivnímu chování. Obrana má být vždy verbální, jednoznačná a nekompromisní.

Jak agresory, tak oběti agrese vždy učíme o svých pocitech mluvit a nečinit násilí nikomu jinému, ani si sám nenechat násilné chování líbit. K tomuto ovšem děti vždy potřebují dospělého, který jim poradí a povede je správným směrem. Nikdy tedy od nastalé situace neodcházíme, ale snažíme se ji ihned vyřešit, vysvětlit a objasnit příčinu daného chování.¹⁵⁹

¹⁵⁸ Srov. ŠPAŇHELOVÁ, I. *Slovník dětského světa, aneb, Rozumíme si?*, s. 9.

¹⁵⁹ Srov. Tamtéž, s. 10 – 11.

2.3.6 HRA A SOUTĚŽIVOST

Ruku v ruce s agresivitou při hře jde soutěživost, tedy touha po vítězství, po tom být lepší než ten druhý. Soutěživost může vyvolat, a často se tak i stává, agresivní chování. Jedinec se snaží všemi možnými silami porazit druhého, přičemž může dojít až k agresivním projevům. Tyto dva fenomény se objevují v každodenním běžném životě, odvážím se tvrdit, že nejvíce při hře. A právě díky hře můžeme soutěživost spolu s agresivitou nenásilně a přirozeně korigovat již v dětství.

Někteří autoři uvádějí soutěživost jako jeden z hlavních rysů hry, který je zdůrazňován zejména u her sportovních a pohybových. Snaha vyhrát za každou cenu není vždy na místě. Při hrách, kde rozhodujícím faktorem je převaha, vítězství jednoho hráče na druhým, rozhoduje úroveň a vážnost, s jakou je soutěžní činnost realizována. Je důležité, aby si hráč byl vědom toho, že hra tu není pouze kvůli vítězství, ale kvůli hře samotné. Aby nešel tzv. „přes mrtvoly“. I když v dnešní na úspěch orientované společnosti je tento úkol poněkud těžký.¹⁶⁰

2.3.7 HRA A KOOPERACE

Kooperace je velice důležitá pro správný vývoj a zejména začlenění jedince do společnosti. Jak lépe rozvíjet kooperaci dětí než právě opět formou hry?

Kooperace znamená společnou činnost, spolupráci ve snaze dosáhnouti společných cílů. Veškeré lidské vztahy jsou kooperativní. Kooperace existuje tehdy, jestliže jedinec chápe skutečnost, že dosáhne svého cíle pouze v případě, když lidé řešící daný problém s ním, svého cíle dosáhnou taktéž. Spolupráce je zde chápána jako vzájemnost, ne jako pomoc. Cesta vedoucí k cíli i cíl samotný je sdílen všemi účastníky, kteří jsou spojeni zadaným úkolem a jejich cílem je dosažení, či vyřešení tohoto úkolu. Vztahy v těchto kooperujících skupinách jsou založeny na spolupráci, ne na soutěžení. Podstatou této spolupráce, tedy kooperace je závislost výsledku na činnosti skupiny a naopak, všichni ve skupině mají prospěch z činnosti jednotlivce.¹⁶¹

¹⁶⁰ Srov. MAZAL, F. *Hry a hraní pohledem ŠVP*, s. 25.

¹⁶¹ Srov. Tamtéž, s. 72.

Kooperační aktivity – důležité kroky

Aby vůbec mohlo při hrové činnosti dojít ke kooperaci, je podstatné: vhodné povzbuzování a motivace, podpora samostatného řešení aktivity, evaluace a autoevaluace ukončené činnosti, navození atmosféry důvěry, spoluúčasti, pozornosti a schopnosti přijímat názory druhých. Připravit hráče na měnící se proces hry a na uplatňování svých dovedností. Důležité je zaujmout všechny hráče, nikoho neopomenout.¹⁶²

Vhodné povzbuzování a motivace

Pro kooperativní činnost je důležité povzbuzování a kladné hodnocení hráčů, možnost vlastní obměny her, přijímání nových nápadů a další práce s nimi. Společné obměny her jsou základem kreativně kooperačních aktivit. S hráči komunikujeme jako s partnery, se sobě rovnými, nezneužíváme své vedoucí pozice a nenápadně řídíme jejich činnost. Cílem je volně strukturovaná činnost zapojující většinu hráčů.¹⁶³

Podpora samostatného řešení aktivity

Při kooperativní činnosti je podstatný dostatek času a prostoru pro podporu samostatnosti hrajících si. Dále podněcování nových nápadů při řešení zadaných úkolů a prostor pro možnou prezentaci těchto nápadů. Děti podporujeme jednak k samostatnosti, ale také ke spolupráci, pokud je to potřeba a daný úkol tuto spolupráci, tedy kooperaci vyžaduje.¹⁶⁴

Evaluace, autoevaluace činnosti

Po ukončení aktivity je nejlepší možnou motivací na příští činnost shrnutí hry a kladných prožitků a pocitů z ní. Dobré je svěřování se se svými pocity během různých situací při hře samotné.¹⁶⁵

2.4 HRAČKA

Hračka je nedílnou a stěžejní součástí hry. Každý si pod pojmem hračka může představit něco jiného. Pro někoho je hraček všude kolem něj spousta, stačí „pouze“ zapojit fantazii.

¹⁶² Srov. MAZAL, F. *Hry a hraní pohledem ŠVP*, s. 68.

¹⁶³ Srov. Tamtéž, s. 69.

¹⁶⁴ Srov. Tamtéž, s. 69.

¹⁶⁵ Srov. Tamtéž, s. 69.

V dnešní době se na hračku kladou velké nároky. Úkolem hračky je v první řadě rozvoj motorických schopností dítěte, hrubé i jemné motoriky, rozvoj sociální stránky a fantazie dítěte.¹⁶⁶ Hračka má dítěti v první řadě samozřejmě poskytovat radost z ní samé, tedy uspokojení jeho potřeb, dále ale také musí odpovídat požadavkům hygienickým, estetickým a v neposlední řadě pedagogickým. Jak se mění a modernizuje společnost ve které jedinec žije, tak se mění také hračky. Dnes nabývají na významu zejména hry a hračky elektrotechnické, elektronické a technické. Takovéto hry a hračky rozvíjejí technické a konstrukční myšlení, zvědavost a zájem o techniku.

Co se týče požadavků estetických a pedagogických, jdou ruku v ruce. Pokud hračka nevyhovuje po stránce estetické, nemůže tedy rozvíjet a vychovávat jedince ke vkusu a citu pro krásu. Samozřejmostí je hračka odpovídající věku či druhu hry.¹⁶⁷

Dnes je nabídka hraček opravdu pestrá. Nadmíra hraček ale způsobuje, že pro dítě poté tyto hračky ztrácí svoji hodnotu. Rodiče by neměli dítěti dopřávat všechny hračky, o něž si řekne, plnit každý dětský rozmar je zbytečné a taktéž finančně náročné. Přesto je ale vhodné, aby dítě alespoň nějakou hračku, kterou si velmi přeje mělo, z důvodu sociálního postavení ve skupině dětí. Častou reakcí dětí na dítě, které nemá „novou vymoženost“ je posměch a vyřazení z kolektivu. Důležité je také půjčování si hraček, tím se dítě učí nesobeckosti a sociálnímu rozměru pomoci druhým.¹⁶⁸

Hračky rozlišujeme podobným způsobem jako hry. Z vývojového hlediska rozlišujeme hračky pro věk předškolní, mladší, střední a starší školní. Musíme však při tomto rozdělení brát v potaz individuální rozdíly mezi dětmi a pohlavími. Další možné rozlišení je podle druhu her – námětové, dramatizující a konstruktivní.¹⁶⁹

Hračka je součástí materiálního prostředí odrážející způsob života daného jedince v daném prostředí a celkově společnosti. Odráží způsob života společnosti, civilizační úroveň a vztahy k dětem v dané společnosti.¹⁷⁰

¹⁶⁶ Srov. ŠPAŇHELOVÁ, I. *Slovník dětského světa, aneb, Rozumíme si?*, s. 30 – 31.

¹⁶⁷ Srov. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*, s. 94 – 95.

¹⁶⁸ Srov. ŠPAŇHELOVÁ, I. *Slovník dětského světa, aneb, Rozumíme si?*, s. 30 – 31.

¹⁶⁹ Srov. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*, s. 95.

¹⁷⁰ Srov. Tamtéž, s. 94 – 95.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 ÚVOD

V praktické části diplomové práce se věnuji výzkumnému problému: **Jak si děti hrají v kolektivu? Jak se při hře projevují?** Jedná se o empirický výzkumný problém a kvalitativní výzkum.

Cílem pozorování dětí byla analýza toho, jak si dnešní děti v období mladšího školního věku hrají v kolektivu a toho, jak se při hře projevují. Výstupem analýzy bylo vysledování společných vzorců chování projevujících se během hry. Na základě přímého pozorování dětí během volné hry ve školní družině, ve fázi předvýzkumu jsem vytvořila otázky, které mi během dalšího pozorování sloužily k lepšímu usměrnění a zaměření se na některé, často se vyskytující, aspekty hry. Výzkumný problém jsem tedy pomocí vytvořených otázek zúžila, a dále se zaměřovala, na mnou stanovené jevy vyskytující se při hře. Mezi získanými daty jsem poté hledala provázanost mezi sebou.

Výzkum probíhal jako více případová studie, metodou zakotvené teorie. Shromažďovala jsem informace z pozorování pěti dětí, které jsem vybrala účelově.

Porovnáváním jsem se snažila vysledovat některé společné zákonitosti či znaky jednotlivých dětí projevujících se během hry. Analýzu jsem doplnila shrnutím případových studií jednotlivých dětí, jejich základní charakteristikou, popisem projevů chování dětí během školní výuky a během pobytu ve školní družině. Výsledky pozorování dětí během hry ve školní družině jsou srovnány v tabulce, která je dále rozvedena.

Pro praktickou část diplomové práce jsem zvolila přímé pozorování účelově vybraných pěti dětí základní školy ze třetího ročníku. Konkrétně se jedná o devítileté chlapce, spolužáky od první třídy, navštěvující stejnou školní družinu. Tedy chlapce, kteří se dobře znají. Tyto chlapce jsem si vybrala z toho důvodu, jelikož se každý trochu liší (školním prospěchem, počtem sourozenců, rodinným prostředím, finančním zaopatřením, věkem a vzděláním rodičů).

Pozorování probíhalo denně po dobu půl roku během hry ve školní družině. Při realizaci praktické části diplomové práce jsem se zaměřila na přímé pozorování dětské hry na 1. stupni základní školy. Konkrétně jsem měla možnost během půl roku denně sledovat žáky třetí třídy ve školní družině, toto sledování jsem doplňovala přímým pozorováním těchto žáků při vyučovacích hodinách.

Místem pozorování byla školní družina s kapacitou 30 dětí, přičemž ji navštěvuje 26 dětí ve věku 8 – 10 let. Školní družina je po materiální stránce plně a zejména funkčně vybavena. Nachází se v ní herní i neméně důležitý odpočinkový koutek.

3.2 TECHNIKY A PLÁN REALIZACE

- Určení výzkumného problému – Jak si děti hrají v kolektivu, jakým hrám/hračkám dávají přednost? Jak se při hře projevují?
- Výběr výzkumného vzorku – Účelový výběr
- Přímé pozorování dětí při volné hře ve školní družině
- Na základě přímého pozorování dětí sestavení pozorovacího archu s otázkami
- Sběr dat – Přímé pozorování dětí při volné hře ve školní družině + zapisování odpovědí do pozorovacího archu
- Zpracování dat – analýza chování pozorovaných dětí při volné hře ve školní družině, odpovědi z pozorovacího archu a hledání vazeb mezi pozorovanými jevy

3.3 METODOLOGIE

Metoda zakotvené teorie (Grounded theory)

- Klasická kvalitativní metoda, metoda hledání zákonitostí a vzorců ve zjištěných datech, které se poté stávají zdrojem teorie
- Během zkoumání se vynořují významné oblasti
- Teorie odvozená induktivně
- Vychází z výzkumného problému, který zužuje prostřednictvím výzkumné otázky
- Otázka má zanechat dostatek prostoru pro zkoumání jevu
- Data se analyzují – hledání pojmů souvisejících se zkoumaným jevem a odhalování vztahů mezi nimi
- Odhalení určitého procesu konstruování reality
- Zachycení jevu v dynamičnosti
- Cílem je zachycení specifických podmínek, za kterých se jev vyskytuje a následný popis interakcí vázajících se k jevu a následujících výsledků/následků¹⁷¹

¹⁷¹ Srov. JANDOUREK, J. *Úvod do sociologie*, s. 215 – 216.

Případová studie

- Detailní studium jednoho, či několika málo případů
- Předmětem zkoumání je jednotlivý případ (žák, menší skupina žáků, třída)
- Detailní popis a vysvětlení, objasnění zkoumaných objektů
- Hluboké poznání podstaty případu
- Zachycení a popis vztahů a procesů probíhajících v daném mikroprostředí
- Použití zejména v psychologii, sociologii a pedagogickém výzkumu
- Výzkum probíhá přímo v terénu¹⁷²

Podmínky jenž musí splňovat případová studie

- Stanovení typů otázek, na něž se hledá odpověď
- Vymezení role výzkumníka
- Zvážení – zkoumání současnosti, nebo historie daného případu¹⁷³

Každá případová studie má svou zakotvenou teorii – vlastní logický rámec, design, akční plán, stanovení způsobů získávání dat a způsobu jejich záznamu. Důležití je výběr zkoumaného problému.¹⁷⁴

Typy případových studií

Studium sociálních skupin – zkoumání malých, přímo komunikujících skupin. Popisuje a analyzuje vztahy a aktivity ve skupině

Zkoumání událostí, rolí a vztahů – zaměření na určitou událost. Analýza interakce členů skupiny. Částečně se může překrývat se studiem sociálních skupin¹⁷⁵

¹⁷² Srov. CHLANOVÁ, J. *Případová studie*. [online].

¹⁷³ Srov. Tamtéž.

¹⁷⁴ Srov. Tamtéž.

¹⁷⁵ Srov. Tamtéž.

Výzkumné záměry případových studií

- Objasnění určitého jevu vyskytujícího se na jednom, či několika pozorovaných případech, které reprezentují daný jev
- Zkoumání více případů s cílem ověření určité koncepce či inovace a získání poznatků prokazujících určité společné rysy poskytující vhodnost či nevhodnost této koncepce či inovace¹⁷⁶

Více případová studie

- Zkoumá více případů
- Cílem je odhalení určitých společných nebo rozdílných znaků
- Důležité je vymezení klíčových otázek a výzkumných nástrojů¹⁷⁷

Přístup více případové studie

- Multicase studies – realizace více případových studií, které se srovnávají a vytváří se jedna společná studie¹⁷⁸

¹⁷⁶ Srov. CHLANOVÁ, J. *Případová studie*. [online].

¹⁷⁷ Srov. Tamtéž.

¹⁷⁸ Srov. Tamtéž.

Otázky pro lepší zaměření pozorování

1. Jaké hře dává dítě přednost?
2. Je dítě při hře samotné spontánní, tvořivé, umí hru dále rozvíjet?
3. Jaké má dítě postavení při hře?
4. Potřebuje motivaci ke hře?
5. Kooperuje s ostatními dětmi?
6. Jak dlouho vydrží u dané hry?
7. Jak často dítě danou hru opakuje?
8. Dokáže se plně soustředit na hru?
9. Jaké emoce při hře prožívá, dává najevo?
10. Uklízí po sobě hračky?
11. Projevuje se při hře agresivita, soutěživost?

Tabulka – zápis z pozorování

Otázky	Dítě č.1	Dítě č. 2	Dítě č. 3	Dítě č. 4	Dítě č. 5
1. Jaké hře dává dítě přednost?	Elektronické hry (mobilní telefon, tablet, pc), kolektivní míčové hry	Stolní společenské hry (karty, člověče nezlob se, dáma,...)	Elektronické hry (mobilní telefon, tablet, pc), kreslení, lehčí stolní hry	Elektronické hry (mobilní telefon, tablet, pc)	Pc, konstruktivní stavebnice, stolní hry (šachy)
2. Je dítě při hře samotné spontánní, tvořivé, umí hru dále rozvíjet?	Ano	Ne	Ne	Ne	Ano
3. Jaké má dítě postavení při hře?	Vůdčí, umí ke hře strhnout ostatní děti	Podřazené	Podřazené	Podřazené – pozorovatel, „otloukánek“	Outsider
4. Potřebuje motivaci ke hře?	Ne	Ano	Ano	Ano	Ne
5. Kooperuje s ostatními dětmi?	Ano	Ne	Spíše ne	Spíše ne	Ne
6. Jak dlouho vydrží u dané hry?	Max. cca 20 minut	S přestávkami celé odpoledne	Pár minut	Pár minut	Hodiny
7. Jak často dítě danou hru opakuje?	Denně	Denně	Denně	Denně	Denně

8. Dokáže se plně soustředit na hru?	Pokud ho hra zaujme je velice soustředěný	Ne	Ne	Ne	Ano
9. Jaké emoce při hře prožívá, dává najevo?	Výkřiky, radost, nadšení, vztek, agrese	Pláč, vulgarity, agrese, vztek, radost	Snaží se mít své emoce pod kontrolou, je uzavřený, tichý	Snaží se mít své emoce pod kontrolou, je uzavřený, tichý	Snaží se mít své emoce pod kontrolou, je uzavřený, tichý, občas dává najevo strach
10. Uklízí po sobě hračky?	Ne	Ne	Ano	Ne	Ne
11. Projevuje se při hře agresivita, soutěživost?	Ano	Ano	Zřídka	Ne	Ne

3.4 JEDNOTLIVÉ PŘÍPADOVÉ STUDIE

V této kapitole následuje popis charakteristik jednotlivých dětí, jejich chování během školní výuky a během pobytu ve školní družině při hře a hrových činnostech. Dále následuje souhrn pozorovaných jevů u každého dítěte zvláště formou odpovědí na otázky. Výsledky pozorování u všech dětí jsou srovnány prostřednictvím tabulky a jednotlivé případy mezi sebou jsou dále rozvinuty.

1. DÍTĚ

- 9 let
- ADHD
- starší rodiče
- adoptován
- slabé sociální zázemí, přitom ale vlastnil všemožné technické vymoženosti
- 6 starších nevlastních sourozenců, žijících již mimo domov
- matka na něj byla velice fixována, bránila a obhajovala všechny jeho prohřešky

Školní výuka

- seděl sám v první lavici před učitelkou, z důvodu vyrušování
- velice aktivní, bystrý, úkoly měl vždy včas a v pořádku hotové, neustále a za každou cenu chtěl být středem pozornosti – hlásil se, když nebyl vyvolán on, nesl to špatně – pokřikoval na učitelku ať ho vyvolá apod.
- rád byl chválen, ale nechlubil se před ostatními
- slabším dětem se s látkou snažil pomáhat, občas napovídal což nebral jako prohřešek, ale pouze jako pomoc druhému
- snažil se sedět vzorně, dbal učitelčiny pokynů aby mohl být pochválen, i když občas na něm bylo vidět, že své chování musí hodně přemáhat
- výtky učitelky nesl velice špatně
- snažil se kontrolovat svou agresivitu, ale spolužáci ho schválně provokovali, chlapec po nich občas „vystartoval“ což mu bylo poté líto
- měl hodně přátel, jak mezi chlapci, tak dívkami
- dívky bránil, choval se k nim velice hezky – nosil jim aktovky, dárečky, lichotil jim apod.

- sám se hlásil o dobrovolné úkoly

Školní družina

- všude musel být první (šatna, jídelna, školní družina, hřiště)
- pomáhal napomínat ostatní děti, sám je také napomínal a káral, občas bohužel používal i fyzické násilí
- k dívkám se choval galantně, pomáhal jim s aktovkami apod.
- bránil slabší děti i za cenu agrese proti silnějším
- děti ho rády provokovaly dokud „nevypěnil“
- na mé výtky ohledně agrese vůči spolužákům reagoval velice špatně, byl smutný, brečel, bránil se tím, že ho ostatní provokují – snažil se chovat tak aby mohl být chválen, ale moc neuměl svou agresivitu kontrolovat
- pral se zejména s chlapci, kteří byli jakkoli vulgární vůči děvčatům
- rád byl středem pozornosti
- rád vyprávěl o svých zážitcích z víkendu, prázdnin apod. – rád „se poslouchal“, ale dokázal vyslechnout i příběhy druhých
- neměl rád křivdu, nespravedlnost, lži, pomluvy, žalování – toto chování od spolužáků nesl velice těžce a většinou tyto spolužáky rovnou sám fyzicky trestal
- nedával si pozor na své věci (téměř denně ztrácel př. mobilní telefon, tablet atd., vždy si na ztracenou věc vzpomněl až za pár hodin)

Souhrn pozorování dítěte

1. Jaké hře dává dítě přednost?

Většinu času trávil hraním elektronických her, které si také nosil do školy – mobilní telefon, tablet, pc. Hrál i během školního vyučování, obědu apod. Při venkovních aktivitách rád hrál kolektivní míčové hry (fotbal, vybíjenou), při kterých byl vždy vůdcem a samotným motivátorem a organizátorem celé hry.

2. Je dítě při hře samotné spontánní, tvořivé, umí hru dále rozvíjet?

Hru dokázal sám rozvíjet, byl velice spontánní, tvořivý a dokázal k tomuto chování strhnout spoustu dětí, když se mu chtělo. Hry si sám dokázal upravovat podle vlastní fantazie. Záleželo na tom, v jaké byl zrovna náladě, jeden den ho bylo „všude plno“ a druhý den si vydržel x hodin sám kreslit, číst apod.

3. Jaké má dítě postavení při hře?

Při hře měl výhradně vůdčí postavení, byl pro děti jakousi přirozenou autoritou. Dokázal je strhnout pro činnost, kterou chtěl zrovna sám vykonávat. Byl středem veškerého dění, vůdce skupiny. Dokázal zaujmout jak chlapce, tak i dívky, mladší i starší. Měl hodně přátel. Nedělal mu problém si hrát jak s chlapci, tak s dívkami. Děti ho měly rády, i když jim celkem často ubližoval, jak slovně, tak fyzicky. Dívky bránil a byl k nim citlivý a galantní.

4. Potřebuje motivaci ke hře?

Vnější motivaci ke hře nepotřeboval, rád si hry organizoval a vymýšlel sám. Her plánovaných a motivovaných se většinou nezúčastňoval vůbec. Když už se zúčastnil, pak to bylo pouze na chvíli. Nebavily ho hry, při kterých musel sedět a čekat až na něj dojde řada (stolní a společenské hry). Pokud byla motivací k činnosti např. veřejná ukázka práce, různé scénky, výtvary apod. rád se účastnil a chtěl být nejlepší ze všech, velice se snažil a do činnosti byl maximálně ponořen. Při hrách nepodváděl a slabším pomáhal. Dokázal se upřímně radovat z úspěchů druhých dětí. Byl velice rád veřejně chválen, rád také veřejně vystupoval a předváděl nejrůznější scénky.

5. Kooperuje s ostatními dětmi?

S ostatními dětmi kooperoval velice přirozeně a bezprostředně. Velice rád byl středem pozornosti. Aby pobavil ostatní děti byl schopen udělat cokoliv. Měl hodně kamarádů jak

mezi chlapci, tak dívkami. Při skupinových hrách, kde musí čekat, až na něj dojde řada byl velice netrpělivý, chtěl se hry účastnit od začátku až do konce. Nejraději byl, když mohl hru sám organizovat. Pokud hru vymyslelo jiné dítě, také rád hrál, ale v průběhu samotné hry vymýšlel různé změny pravidel a snažil se vše mít pod kontrolou.

6. Jak dlouho vydrží u dané hry?

U her, které si sám hned zpočátku nezorganizoval a při kterých musel vyvíjet větší pozornost a menší fyzickou aktivitu moc dlouho nevydržel. Z pasivnějších her měl nejraději hraní her na tabletu, to vydržel i několik hodin.

7. Jak často dítě danou hru opakuje?

Oblíbené činnosti opakoval denně.

8. Dokáže se plně soustředit na hru?

Pokud ho hra zaujala a motivací byla pochvala, veřejná prezentace konečného výrobku, či konečné činnosti, byl plně soustředěn a nezajímal se o svět kolem sebe. Snažil se být nejlepší, ne však za každou cenu. Když ho při práci ostatní děti vyrušovaly, byl podrážděný a hledal si klidné místo na dokončení činnosti.

9. Jaké emoce při hře prožívá, dává najevo?

Chlapec své emoce projevoval bezprostředně a spontánně u jakékoliv činnosti, ať již se to zrovna hodilo, či nikoli. Při hrách se projevoval emotivně, expresivně, nahlas vykřikoval, hru komentoval, pokud se mu něco nelíbilo, snažil se pravidla měnit a děti celkově korigovat. Neměl rád podvádění a také to dával značně najevo. Často a rád „bral spravedlnost do svých rukou“ a „podvodníky“ trestal fyzicky. Svoji agresivitu se snažil krotit, ale ostatní děti ho rády provokovaly, až nakonec nevydržel a „vybouchnul“, to mu poté bylo líto, svých činů litoval, reagoval pláčem a omluvami.

10. Uklízí po sobě hračky?

Hračky, ani své osobní věci si nehlídal a věci odhazoval, kde se mu zrovna líbilo. Když měl jít uklízet, dělal raději jinou činnost, nebo „zaúkoloval“ děti nacházející se zrovna nejbližší.

11. Projevuje se při hře agresivita, soutěživost?

Při hře se projevoval občas dosti agresivně, což se snažil potlačovat, ale moc mu to nešlo. Jeho agresivita byla vyvolávána křivdou a nespravedlností na druhých či na něm samém. Většinou spíše ale bránil slabší děti, než sám sebe. Vinu dokázal sám přiznat a omluvit se. Při hře byl velice soutěživý, ale ne za cenu podvodu. Všeho chtěl dosáhnout svou snahou, pílí a hlavně poctivě.

2. DÍTĚ

- 9 let
- ADHD
- jedináček
- otec starší, většinu času trávící v zaměstnání mimo domov
- matka zaměstnaná, úzkostlivá, na dítě hodně fixovaná, bránila všechny jeho prohřešky, vinu svalovala na ostatní děti
- vyšší sociální postavení rodiny
- hodně vybíravý, náročný na hračky, vše co chce mu rodiče ihned koupili, vše si vybrečel, rád se chlubil novými věcmi

Školní výuka

- seděl sám v první lavici uprostřed, jelikož se neuměl na práci dlouho soustředit
- neustále se hlásil, vše věděl, ale byl pomalejší, vše mu déle trvá
- vše chtěl říct rychle a hned, aby byl první a tím pádem nejlepší – přeříkával se, pletly se mu písmena
- do výuky chodil neustále pozdě, vymlouval se na ostatní spolužáky, že mu ubližovaly, posmívaly se mu apod.
- během přestávky jen tak seděl a koukal – nenachystal si pomůcky na další hodinu, to dělal až v hodině
- na učitelky kárání reagoval odmítavě – přestal pracovat, trucoval, brečel apod.
- chtěl mít vše pouze sám pro sebe, nedokázal se podělit s ostatními, nepůjčoval pomůcky, neporadil druhým

Školní družina

- rád se chlubil novými dárky apod.
- nerad se dělil o hračky, nepůjčoval je ostatním s výmluvou, že to má od matky zakázáno
- ke slabším chlapcům a dívkám byl velice vulgární, snažil se je zastrašovat, na jejich obranu reagoval brekem a žalováním
- v kolektivu dost neoblíbený kvůli žalování a vulgaritě

- chtěl být za každou cenu středem pozornosti, nejlepší a nejhodnější i za cenu podvodů, lží, pomluv a žalování
- velice náladový (během dne dokázal i několikrát změnit názor na svého „nejlepšího“ kamaráda, spolužáka, či učitelku – rychlé střídání emocí láska x nenávisť)
- zapomínal své věci, nedával si na ně pozor, myšlenkami „jinde“
- neustále brečel, když nebylo po jeho, vztekal se, nejdřív se situaci snažil řešit pláčem, poté přecházel k slovním urážkám a nakonec se snažil zastrašovat slabší děti fyzickým násilím
- nikdy nikomu nepůjčoval svoje hračky, ani např. školní pomůcky apod., ovšem sám si rád od ostatních půjčoval vše
- snažil se být za každou cenu neustále středem pozornosti, byl rád chválen za vědomosti, dovednosti, materiální věci
- téměř neustále vulgárně nadával jak spolužákům, tak učitelům
- nepřející vůči ostatním (pokud se někomu něco povedlo lépe než jemu, snažil se druhého shodit a ztrapnit jeho i jeho práci)
- zastrašoval slovně i fyzicky ostatní slabší děti, zejména dívky, když na něj druzí žalovaly, vymýšlel si a reagoval brekem, či útekem, vinu vždy svaloval na ostatní děti

Příklad

Chlapec si několikrát během týdne z ničeho nic během výuky „vzpomněl“, že ho hrozně bolí břicho a vyžadoval se telefonátu s matkou a následného vyzvednutí ze školy. Tyto situace u chlapce nastávaly z nenadání. Byl plný života, hrál si se spolužáky, běhal, skákal a najednou z ničeho nic si začal stěžovat na bolesti břicha a dožadoval se zavolání své matce. Chlapcova matka pracuje poměrně daleko od školy, cca 20 kilometrů, na pozici, kde je nepostradatelná a chlapec tyto všechny okolnosti věděl.

Nejdříve jsem se od chlapce snažila zjistit více informací o jeho bolesti břicha, jak dlouho ho bolí, kde ho bolí, co jedl, jestli nebyla špatná známka ve škole, zda ho někdo nerozčilil apod. Jeho reakce na tyto otázky byly většinou pouze krčení ramen a dožadování se matčina příjezdu. Jelikož se tato situace opakovala opravdu i několikrát týdně, matka z telefonátu nebyla překvapena a chlapce co nejrychleji vyzvedávala ze školy.

Druhý den byl chlapec již ve škole, bez sebemenších zdravotních problémů. Když jsem se ho ptala, jak to předešlý den s jeho bolestí břicha dopadlo, vždy odpovídal stejně „Když jsme přijeli domu tak to přešlo.“

Toto chování chlapce s jeho matkou již řešila jak třídní učitelka, tak zástupkyně ředitele, ovšem beznadějně. O návštěvě odborného poradce, který by chlapce vyšetřil matka nechtěla ani slyšet. Pokaždé ho ihned odvezla k praktickému lékaři, který po vyšetření oznámil, že je chlapec po fyzické stránce naprosto zdrav.

Na tento problém matka vždy odpovídala stejně „To je z nervů, má toho ve škole moc a pak je chudák celej špatnej. Ale já to vyřeším a dám kluka na jinou školu a bude hotovo.“ Chlapec často mluvil o nutnosti přechodu na jinou školu do jiného města, z čehož byl velice špatný.

Příklad

Již několikrát se řešilo chlapcovo vulgární chování vůči ostatním dětem s jeho matkou, která vždy reagovala stejně: „Za svého kluka bych dala ruku do ohně, on je doma tak hodnej, žádný problémy s ním nejsou, to jen tady ve škole si pořád někdo stěžuje. Náš kluk by nikdy nikomu neublížil, to ostatní děti mu ubližujou. A on se musí bránit, když ho někdo bude tlouct, tak má ode mě dovoleno, aby mu to oplatil. Já svého kluka nenechám mlátit.“

Když jsem se toto vulgární chování snažila řešit s chlapcem, odpovídal vždy stejně: „Máma mi řekla, ať si nenechám nic líbit a taky ať radši každého hned zmlátím sám, než abych dostal potom já. A jestli mě někdo bude otravovat, tak jí to mám říct a ona si to s ním pěkně vyřídí.“

Souhrn pozorování dítěte

1. Jaké hře dává dítě přednost?

Rád hrál stolní, ale nenáročné hry, většinou karetní. Hrál si spíše s dívkami, nebo s učitelkami. Rád vyhrával, při hře také často podváděl. Když jsem ho na to upozornila, dělal, že nezná pravidla. Elektronické hry ho nelákaly, ani je do školy nenosil, měl to zakázané od rodičů.

2. Je dítě při hře samotné spontánní, tvořivé, umí hru dále rozvíjet?

Při hře se projevoval spíše nesamostatně, nedokázal se zabavit sám. Opakoval spíše činnosti po ostatních dětech, byl jedním z davu.

3. Jaké má dítě postavení při hře?

Chlapec byl spíše „jedním ze stáda“. Dokázal se nadchnout k nějaké hře jen proto, že ji hrál zrovna jeho oblíbený kamarád. Když tuto hru přestali hrát jeho nejbližší kamarádi, přestával hrát také. Více si rozuměl spíše s dívkami. Občas se snažil při hře podvádět a hrát čistě ve svůj prospěch. Na pokárání ostatních dětí reagoval pláčem, či vulgárním chováním. K dívkám se choval velice vulgárně, vybíral si slabší jedince, na kterých si mohl vybit svůj vztek. Na mé výtky reagoval pláčem, útekem, či nadávkami a výhružkami.

4. Potřebuje motivaci ke hře?

Nedokázal si začít hrát sám, či s ostatními dětmi. Největší motivací ke hře pro něj bylo, pokud si s ním hrál buď nějaký pedagog, nebo nejoblíbenější dítě z kolektivu. Nejprve jsem si s ním začala hrát sama a po nějaké době, když se k nám přidaly další děti, jsem hru nenápadně opustila. Mého odchodu si již ani nevšiml a hrál si s dětmi sám. Hra u něj většinou končila, když např. při stolních hrách delší dobu prohrával, nebo když se zjistilo, že podvádí.

5. Kooperuje s ostatními dětmi?

Chlapec si hrál spíše sám, nebo s učitelkami, či slabšími a mladšími dívkami, nad které se mohl povyšovat. Neměl mnoho přátel. Snažil se zalíbit nejnovějšími technickými hračkami, které však dětem pouze ukazoval, ale k samotnému hraní jim je nepůjčil.

Příklad

„Máma mi zakázala půjčovat hračky ostatní dětem, hlavně X,Y, protože zlobí a mohly by mi je rozbít a ty hračky jsou hodně drahý.“ „X,Y jsou chudáci, nikdy nebudou mít na tak pěkný a drahý hračky, co mám já. Já můžu mít všechno co chci, protože na to máme a oni ne!“

6. Jak dlouho vydrží u dané hry?

U dané hry vydržel s přestávkami celé odpoledne. Nejvíce jeho herní činnost narušovalo pošťuchování se s ostatními dětmi.

7. Jak často dítě danou hru opakuje?

Oblíbené činnosti opakoval denně. Neměl potřebu zkoušet nové hry.

8. Dokáže se plně soustředit na hru?

Na hru se příliš nedokázal soustředit, byl spíše roztěkaný, neustále někoho pošťuchoval, provokoval a od hry odbíhal.

9. Jaké emoce při hře prožívá, dává najevo?

Chlapec byl velice citlivý, až hysterický. Několikrát denně se rozbřečel, byl to spíše obranný mechanismus proti pokárání. Také byl dost vulgární a agresivní zejména ke slabším dětem.

10. Uklízí po sobě hračky?

Na své hračky a osobní věci si nedával žádný pozor. Hračky po sobě sice uklízel, ale záměrně vše zdržoval a dělal obráceně, aby to příště dělat nemusel.

11. Projevuje se při hře agresivita, soutěživost?

Při hře byl agresivní a soutěživý. Snažil se za každou cenu vyhrát a být nejlepší. Šel tzv. „přes mrtvoly“.

3. DÍTĚ

- 9 let
- nejstarší ze sourozenců
- bratři 7 let, 3 roky
- sociálně slabší rodina
- matka cca 25 let – pouze ZŠ vzdělání, velice vulgární k ostatním matkám, když jsem jejího syna za něco pokárala, hledal vinu u druhých dětí, nadával před dětmi
- otec nezaměstnaný
- nízké sebevědomí
- nevěřil si, bál se posměchu
- citlivý (pozorný k dívkám, rád si povídal o svých pocitech, starostech apod.)

Školní výuka

- seděl sám v první lavici u dveří, kvůli pomalejšímu tempu
- měl občasnou asistentku
- v hodinách byl pomalý, ale snaživý
- neustále se hlásil, byl rád chválen, před dětmi schovával své úkoly a práci – styděl se za to, že mu to nejde tak jako ostatním a také se bál že by od něj mohly opisovat
- nedostatečná domácí příprava, chyběly mu pomůcky, svačiny apod.
- na hodinu nebyl nachystán
- psal jako dítě – muzejum, Budějce, stadyjon,....
- nedával pozor, neustále byl myšlenkami někde jinde

Školní družina

- děti ho moc nebraly do kolektivu
- bránil mladšího sourozence a napomínal ho, aby nezlobil, prosil mě o to, abych matce řekla, že sourozenec zlobí, trápilo ho to
- pral se s chlapci, k děvčatům byl velice ohleduplný a bránil je
- vymýšlel si před matkou šikanu
- nepoznal si svoje osobní věci, oblečení apod.
- sám začal mluvit o to, že má malý mozek, který je pomalý a musí proto brát léky a proto je hloupý

- líbila se mu spolužačka, ale myslel si, že na ní „nemá“, chtěl jí koupit dárek – neměl na něj peníze a velice těžce nesl, když jeho „vyvolená“ dostávala dárky od jiných hochů
- velice ochotně mi pomáhal při úklidech a jakýchkoliv činnostech sám od sebe, bez požádání

Příklad

„Když ona je Pavlínka tak chytrá a krásná, ve škole má samý jedničky a umí hezky kreslit a má hodně kamarádek a já jsem blbej, zlobím a nosím poznámky. Mě by stejně nikdy nechtěla.“

Souhrn pozorování dítěte

1. Jaké hře dává dítě přednost?

Chlapec dával přednost elektronickým hrám – mobilní telefon, tablet, pc, které si půjčoval od spolužáků, jelikož sám žádné neměl. Buď hrál on sám, nebo se často pouze koukal, jak hrají ostatní děti. Nerad hrál vědomostní hry, bál se zesměšnění, podceňoval svoje vědomosti a dovednosti. Rád kreslil, hrál lehčí společenské karetní hry. Hrál si spíše s dívkami. Rád si vyprávěl s dospělými o svých pocitech, rád je rozebíral a hledal radu.

2. Je dítě při hře samotné spontánní, tvořivé, umí hru dále rozvíjet?

Téměř veškerý čas trávil u elektronických her, když už šel hrát kolektivní hry, bylo to většinou proto, protože ji hrál nějaký jeho kamarád. Byl spíše jedním z davu. Nenechal se příliš strhnout ke spontánní činnosti, jelikož se bál posměchu druhých.

3. Jaké má dítě postavení při hře?

Do kolektivních her se spíše nezapojoval. Vyhledával menší skupinky dívek, max. 3 členné. V těchto skupinkách byl spíše podřízený. Dělal vše proto, aby se zavděčil ostatním. K dívkám byl velice ohleduplný a bránil je.

4. Potřebuje motivaci ke hře?

Sám si neuměl najít hru, co by ho bavila, spíše sledoval okolí a občas se na chvíli k někomu přidal. Motivací pro něj byli kamarádi.

5. Kooperuje s ostatními dětmi?

Vyhledával spíše společnost dívek a menších skupinek.

6. Jak dlouho vydrží u dané hry?

U jedné hry vydržel maximálně pár minut.

7. Jak často dítě danou hru opakuje?

Neměl žádnou oblíbenou hru, nebo činnost.

8. Dokáže se plně soustředit na hru?

Na hru se nedokázal soustředit, byl neustále jako by myšlenkami jinde.

9. Jaké emoce při hře prožívá, dává najevo?

Snažil se držet emoce pod kontrolou, moc se neprojevoval, byl spíše samotář, přemýšlivý.

10. Uklízí po sobě hračky?

Hračky uklízel jak po sobě, tak po ostatních dětech. Rád mi pomáhal sám i bez požádání.

11. Projevuje se při hře agresivita, soutěživost?

Občas, když ho hra zaujala, zejména kolektivní sportovní míčová, se lehce projevovala soutěživost, ale vždy hrál „fair play“ a ostatní děti, které se snažily podvádět napomínal.

4. DÍTĚ

- 9 let
- mladší dvouletá sestra
- matka 35 let, již třetí nevlastní otec 50let
- vyšší sociální status, matka v domácnosti
- rád se chlubí materiálními věcmi a tím, že může mít ihned na co si vzpomene
- přešel z jiné ZŠ kvůli šikanování od dětí i učitelky
- provokuje ostatní děti, ty ho bijí, on žaluje, snaží se za každou cenu zalíbit všem
- neví kdy má svátek, narozeniny apod.

Školní výuka

- při výuce je nepřipravený, nepracuje tak jak má, je zamyšlený
- na učitelčino pokárání reaguje brekem,
- nezapadá do kolektivu chlapců, zdržuje se spíše s mladšími dívkami
- v hodinách není příliš aktivní, dělá spíše že tam není
- matka je citlivá na kárání, chybu svádí na ostatní děti

Školní družina

- snaží se za každou cenu zapadnout do kolektivu
- provokuje a vysmívá se ostatním dětem, většinou starším a vůdčím typů chlapců, ti ho poté bijí, ale jemu to nevadí
- žaluje na ostatní děti
- zapomíná a ztrácí své věci

Souhrn pozorování dítěte

1. Jaké hře dává dítě přednost?

Chlapec hrál pouze elektronické hry na pc., mobilním telefonu, tabletu, které si nosil do školy. Neuměl žádné stolní a společenské hry, básničku, říkanku, písničku...

2. Je dítě při hře samotné spontánní, tvořivé, umí hru dále rozvíjet?

Chlapec byl velice laxní (nebavily ho žádné kolektivní hry, ani sám žádné byt' primitivní neznal), kromě elektronických her, ho nic jiného nezajímalo.

3. Jaké má dítě postavení při hře?

Byl to spíše tichý pozorovatel. Občas se snažil zapojit za každou cenu, ale děti ho ignorovaly. Vyhledával vůdčí osobnosti, kterým se chtěl zalíbit jakýmkoliv způsobem, i za cenu agrese a ponižování ze strany silnějších dětí. Byl to takový „otloukánek“. Ve skupince slabší dětí, či dívek se snažil být vůdčí a rozkazovat, ale děti ho moc nebraly na vědomí.

4. Potřebuje motivaci ke hře?

Sám si neuměl najít hru, co by ho bavila, spíše sledoval okolí a občas se na chvíli k někomu přidal.

5. Kooperuje s ostatními dětmi?

Snažil se zapadnout, ale děti ho odmítaly přijmout do kolektivu.

6. Jak dlouho vydrží u dané hry?

U jedné hry vydržel maximálně pár minut.

7. Jak často dítě danou hru opakuje?

Chlapec neměl žádnou oblíbenou hru, nebo činnost kromě elektronických her, které opakoval denně.

8. Dokáže se plně soustředit na hru?

Na hru se nedokázal soustředit, pořád byl jako by myšlenkami jinde.

9. Jaké emoce při hře prožívá, dává najevo?

Chlapec své emoce nedával příliš najevo, byl spíše samotář, přemýšlivý.

10. Uklízí po sobě hračky?

Hračky po sobě neuklízěl. Když ho ostatní děti požádaly o pomoc při úklidu, vůbec na ně nereagoval. Často zapomínal své osobní věci.

11. Projevuje se při hře agresivita, soutěživost?

Chlapec se celkově projevoval velice laxně (do kolektivních her se téměř vůbec nezapojoval, jelikož ho nebavily a neuměl je, nechtěl se ani pravidlům učit).

5. DÍTĚ

- 9 let
- ADHD, bral léky, pomočoval se i ve škole
- starší sestra (12 let)
- žil pouze sám s matkou, ta ho nezvládala, nemohla chodit ani do práce, chodila se za mnou radit, brečela a prosila o radu a pochopení
- děti na něj byly velice zlé, jelikož se jim vysmíval a provokoval je, bily ho, jemu to nevadilo, přišlo mi že, to vyhledával
- rád si hrál sám, když si s ním chtěl hrát někdo jiný, reagoval velice hystericky

Školní výuka

- byl myšlenkami jinde, nedával pozor, vyrušoval
- při výuce byl úplně mimo, na hodinách byl nepřipravený
- úkoly měl vždy hotové, matka se mu zřejmě dost věnovala
- v hodinách nespoupracoval, dělal si, co chtěl, když se mu nechtělo pracovat, „zasekl se“ a nic nedělal
- dělal jakoby tam nebyl

Školní družina

- provokoval ostatní děti, posmíval se jim, ti ho poté bili
- na mé výtky nereagoval buď vůbec, nebo utekl
- byl velice nesamostatný a nepřizpůsobivý

Souhrn pozorování dítěte

1. Jaké hře dává dítě přednost?

Chlapec rád hrál na pc různé hry, stavěl konstruktivní stavebnice z lega, často a rád hrál sám šachy, přičemž pravidla si vymýšlel sám. Hrál si pouze sám, pokud si s ním chtěly hrát ostatní děti, reagoval velice hystericky (křičel, brečel, utíkal a dané hračky před ostatními dětmi schovával).

2. Je dítě při hře samotné spontánní, tvořivé, umí hru dále rozvíjet?

Při hře byl chlapec velice tvořivý a spontánní. S konstruktivními stavebnicemi si dokázal hrát hodiny a vymýšlel přitom nové způsoby, návody apod.

3. Jaké má dítě postavení při hře?

Do kolektivu se občas snažil zapojovat, ale jeho snaha byla spíše na škodu. Snažil se zalíbit ostatním za každou cenu. Děti ho ale do kolektivu nepřijímaly.

4. Potřebuje motivaci ke hře?

Sám si našel hru co ho bavila a hrál si celé hodiny sám. Do kolektivu se nezapojoval a na mou motivaci nereagoval. Odmítal hrát mnou předem připravené hry, odmítal si hrát s hračkami které mu byly nabídnuty, vše si musel pečlivě vybrat sám.

5. Kooperuje s ostatními dětmi?

Snažil se „zapadnout“ do kolektivu, ale děti ho odmítaly přijmout.

6. Jak dlouho vydrží u dané hry?

U hry, která ho zaujala, kterou si ale musel vybrat sám, vydržel celé hodiny.

7. Jak často dítě danou hru opakuje?

Denně opakoval své oblíbené, zejména konstruktivní hry.

8. Dokáže se plně soustředit na hru?

Pokud ho hra zaujala, dokázal se plně soustředit a téměř nevnímal své okolí.

9. Jaké emoce při hře prožívá, dává najevo?

Nedává příliš najevo své emoce, byl samotář, přemýšlivý. Občas dával najevo strach, bál se, aby si s ním ostatní děti nechtěly hrát, aby mu jeho výrobek nezničily.

10. Uklízí po sobě hračky?

Hračky po sobě neuklízěl. Když ho ostatní děti požádaly o pomoc při úklidu, nereagoval na ně. Často zapomínal své osobní věci.

11. Projevuje se při hře agresivita, soutěživost?

Pokud ho děti chtějí do hry zapojit, projevuje se u něj naplno jeho vztek a agresivita. Jelikož se soutěživých her během mého pozorování nikdy nezúčastnil, nemohu soutěživost posoudit.

3.5 SROVNÁNÍ PŘÍPADOVÝCH STUDIÍ

1. Jaké hře dává dítě přednost?

Při hledání odpovědi na tuto otázku mi šlo o to zjistit jakým hrám, hračkám dávají děti přednost. Během mého pozorování děti dávaly nejvíce přednost elektronickým hrám – mobilní telefon, tablet, počítač. Další oblíbenou hrou byly nejrůznější stolní, společenské hry – karty, pexeso, Activity, Člověče nezlob se. Mezi nejoblíbenější venkovní aktivity patřily sportovní kolektivní hry, zejména míčové, či různé typy honiček a soutěžních her.

2. Je dítě při hře samotné spontánní, tvořivé, umí hru dále rozvíjet?

Při hrách se děti projevovaly spíše stereotypně. Neustále opakovaly stejné hry, přičemž se jednalo zejména o výše zmiňované různé druhy elektronických her, popřípadě společenské stolní hry. Tyto projevy chování mohou mít např. vysvětlení v tom, že si děti buď neumí, nebo nemají zájem hrát, či zkoušet nové, jim neznámé hry. Z pozorování mi přišlo, že děti raději neustále dokola opakují tytéž známé hry, které již znají paměti a při kterých jsou si jisté. Je možné, že toto chování je jakousi obranou proti možnému nezdaru při hraní nových her. Nevím, zda se jedná o strach z něčeho pro ně nového, tedy i možné selhání při hře, nebo je to pouze pohodlnost. Při povídání si s dětmi o tom, jak si hrají doma, jsem zjistila, že všechny tráví volný čas velice pasivně – u počítače, televize apod. Děti spíše opakovaly činnosti svých spolužáků.

3. Jaké má dítě postavení při hře?

Na základě tohoto pozorování mi šlo o to zjistit, jak a zda-li vůbec si spolu děti umějí hrát společně, nebo spíše každý sám, jak se dovedou zapojit a přizpůsobit danému kolektivu, zda-li se při hře respektují, berou na sebe ohled, jak se do celkové činnosti zapojují.

Všechny pozorované děti, až na jedno byly při hře neprůbojné, moc se nezapojovaly, spíše si hrály samy, popř. v partě jednoho či dvou kamarádů. Děti byly více pozorovately, než aktivními spoluhráči.

Příklad

Při venkovních kolektivních hrách děti většinou postávaly a čekaly, až se zapojí nejprůbojnější děti ze skupinky. Teprve poté se některé nechaly „zlomit“ a šly hrát také, avšak

pouze na malou chvíli. Pokud bylo nějaké dítě přímo vybídnuto ke hře, reagovalo většinou slovy: „Já se budu radši jenom koukat, já to moc neumím, třeba se pak přidám.“

4. Potřebuje motivaci ke hře?

Na základě tohoto pozorování mi šlo o zjištění, zda-li dítě ke hře potřebuje motivaci někoho zvenčí, zda potřebuje, aby mu hra či hračka byla nabídnuta, či zda si dokáže najít herní činnost/hračku sám.

Tato otázka souvisí s ot. č. 2., a sice, zda-li je dítě při hře spontánní a tvořivé. Během pozorování jsem si všimla souvislosti, že děti, které se projevovaly spíše stereotypně, se ke hře samy motivovat nedokázaly a potřebovaly proto motivaci někoho zvenčí. Někoho, kdo jim danou hru, či hračku nabídl, ukázal. Největší motivací dětí ke hře byla spoluúčast spolužáka a kamaráda.

5. Kooperuje s ostatními dětmi?

Na základě tohoto pozorování mi šlo o získání informací o tom, jak spolu děti dokážou spolupracovat a dosahovat společného cíle při kolektivních hrách. Jak dokážou fungovat jako parta.

Tento jev je dle mého úsudku z pozorování velice individuální, závislý na schopnostech, zkušenostech a dovednostech jednotlivce s danou hrou. Souvisí s postavením jedince při hře. Tyto dva jevy se spolu vzájemně kryjí a doplňují. Neprůbojně děti, které se do her příliš nezapojovaly a spíše z povzdálí sledovaly ostatní, nemohly příliš kooperovat a naopak.

Příklad

Děti, které neměly dostatek zkušeností a potřebných dovedností pro danou hru, se hry raději vůbec nezúčastňovaly. Pravidla odmítaly vyslechnout a raději se zdržovaly s dětmi podobných dovedností, s kterými neustále opakovaly tentýž hry dokola. Nevím, zda-li se děti bály možné zesměšnění při hře kterou neznaly, nebo šlo pouze o pohodlnost. Zajímavé také bylo, že děti, které moc druhů her neznaly se občas dětem hrajícím pro ně neznámé hry posmívaly, že jsou „trapné“ apod. Občas tak vznikaly během her „dva tábory“, tedy děti hrající nové hry a děti toto bojkotující.

6. Jak dlouho vydrží u dané hry?

Všechny pozorované děti byly spíše roztěkané a celkově hůře se soustředící. Pokud je ze hry něco vyrušilo, těžko se poté vracely k dané činnosti znovu a raději šly dělat něco jiného. U her jim známých vydržely delší dobu, ale při zapojení do jiných her byly neustále jako by myšlenkami jinde. Pokud je hra nebavila, schválně ji ostatním kazily. Při samostatné práci se nesnažily, chtěly mít vše co nejrychleji hotové, aby se mohly opět vrátit ke svým oblíbeným hrám.

7. Jak často dítě danou hru opakuje?

Tento jev dle mého názoru souvisí s ot. Č. 2. A sice, zda-li je dítě při hře tvořivé, spontánní a umí ji dále rozvíjet. Děti, které se projevovaly stereotypně, opakovaly stále dokola stejné oblíbené hry a neměly přílišný zájem zkoušet nové hry.

8. Dokáže se plně soustředit na hru?

Děti, které u jedné hry vydržely maximálně pár minut, se na tuto hru nedokázaly plně soustředit, snažily se mít hru co nejrychleji „za sebou“, aby se mohly opět vrátit ke svým oblíbeným elektronickým hrám. Jejich celkové ponoření do dané činnosti mi přišlo spíše mělké, dokázal je vyrušit sebemenší podnět.

9. Jaké emoce při hře prožívá, dává najevo?

Na základě tohoto pozorování mi šlo o to zjistit, jaké emoce děti při hře prožívají a jak je dávají najevo, s čímž souvisí i ot. č 2., zda-li je dítě při hře spontánní a ot. č. 3. a 4., jaké má dítě postavení při hře a zda-li dokáže kooperovat s ostatními dětmi. Děti, které se chovaly při hře stereotypně, neprůbojně, nekooperativně, při hře emoce příliš najevo nedávaly, byly spíše tiché a uzavřené vůči okolí. Tento fakt se objevoval v situacích, kdy si děti neustále dokola hrály své oblíbené elektronické hry. Pokud je např. ostatní spolužáci chtěly do kolektivní hry zapojit, reagovaly tyto děti velice agresivně a vulgárně. Nebály se jak slovního, tak také fyzického násilí na druhých.

10. Uklízí po sobě hračky?

Při tomto pozorování jsem si uvědomila souvislost mezi počtem dětí v rodině a schopnost uklízet po sobě hračky. Děti vyrůstající jako jedináčci, popřípadě děti mající starší rodiče, nebo sourozence, kteří s nimi již nebydlí, po sobě hračky ve všech mnou pozorovaných případech neuklízely a snažily se této činnosti všemožně vyhnout, nebo úkolovaly ostatní děti. Úklid hraček braly jako trest a nutné zlo. Na mé výtky, že hračky, se kterými si hrály si po sobě také musí uklidit, reagovaly osočením, že oni si s danou hračkou nehrály poslední, apod.

Příklad

Chlapec č. 1: „Ale já jsem si s tou hračkou nehrál jedinej, hrál si ještě Petr, Pavel a Honza a poslední u toho byl Martin. Já to uklízet prostě nebudu. To si radši napíšu nějaký trest, nebo mi dejte poznámku. Mě to uklízet nebaví.“

Když jsem požádala všechny děti o pomoc při kolektivním úklidu hraček, tedy i děti, které si s hračkami např. vůbec nehrály, většinou mé žádosti ignorovaly.

11. Projevuje se při hře agresivita, soutěživost?

Pokud děti z jejich oblíbených her a činností nic nerušilo, nebo na ně nebyly kladeny žádné požadavky, byly při hře poměrně klidné. Při kolektivních míčových a soutěživých hrách se ale projevovaly občas až příliš agresivně, a to nejen vůči sobě, ale i vůči děvčatům. Soutěživost jsem však téměř nepozorovala.

Během přímého pozorování dětí při volné hře v kolektivu jsem si všimla několika opakujících se jevů, které bych níže ráda více rozvinula.

Spontánnost – tvořivost – motivace – schopnost soustředění se – emoce

V první řadě mne zaujal nedostatek spontánnosti a tvořivosti dětí při hře, vyskytující se společně s potřebou motivace ke hře i během hry samotné, neschopností soustředění se na činnost a emočně povrchního prožívání situací.

Spontaneita, tvořivost, motivace, schopnost soustředění se na hru a prožívání emocí při hře se ukázaly jako fenomény úzce spolu související, jeden vzájemně ovlivňující druhý.

Pokud se během pozorování ukázalo, že děti při hře nejsou spontánní, tvořivé a neumí hru dále rozvíjet, zároveň také potřebovaly daleko více motivaci ke hře i během ní. Jejich

soustředění se na danou činnost bylo spíše povrchní a krátkodobé a své emoce nedávaly příliš najevo, snažily se je mít pod kontrolou.

Naopak děti během hry projevující se jako spontánní a tvořivé, motivaci ke hře nepotřebovaly, dokázaly si najít hru samy a daleko více se na ni soustředily než děti méně spontánní a tvořivé. Své emoce během hry dávaly najevo nejrůznějšími výkřiky, vzájemným povzbuzováním apod.

Při pozorování jsem si všimla, že děti byly zvyklé mít na všechno předem daný mustr, šablonu, podrobný návod apod. Při hrových činnostech byl tento jev nejlépe viditelný během nejrůznějších konstruktivních her (kostky, lego, stavebnice apod.). Dokud měly děti po ruce plánky a návody, které jim jasně ukazovaly, co vše se dá z daného obsahu krabice vytvořit, nebyl žádný problém. Děti vesele stavěly podle plánek, předháněly se, kdo bude mít hezčí výtvar, radily se mezi sebou a poté se dožadovaly veřejné výstavy svých děl. Pokud jsem jim však plánky a návody schovala, najednou byly bezradné a nevěděly, co si s materiálem počít. Začaly stavět, ale po chvíli svůj výtvar rozbily, nebo se neustále chodily ptát, zda je to tak dobře, zda si „hrají správně“.

Největší motivací ke hře byla v drtivé většině spoluúčast kamaráda při dané hře, možnost pochvaly, veřejné prezentace výsledného výtvaru.

Příklad

Chlapec č.1 se při hrách, hrových činnostech, ale i v běžných každodenních situacích projevoval spontánně, bezprostředně, nebál se dávat najevo své emoce, jak kladné tak i záporné. Občas u něj převládalo agresivní chování spojené většinou se situacemi, kdy se spolužákovi děla nějaká křivda, někdo podváděl, silnější ubližoval slabšímu apod. Hru si dokázal vždy vybrat sám, motivaci téměř nepotřeboval, spíše si hry raději sám vymýšlel a organizoval. Neměl rád hry příliš organizované ostatními. Na danou činnost se vždy velice soustředil, úkoly se snažil plnit bezchybně. Byl rád chválen, chtěl být vždy nejlepší. Pokud byl někdo slabší než on, nebo si nevěděl s danou činností rady, chlapec ihned aktivně pomáhal, ostatní děti podporoval a za jejich úspěchy je chválil slovně, či jim tleskal apod. Svoje emoce tedy dával často a bezprostředně najevo. Největší motivací pro byla pochvala od dospělého za dobře odvedenou práci, proto se také vždy snažil ze všech sil. Při hře se projevoval jako vůdčí, přirozená autorita. Děti ho měly rády, dokázal je strhnout ke hře a svým povzbuzováním podpořit. Kooperoval tedy bez problémů.

Příklad

Chlapec č.3 se při hrových činnostech nedokázal plně uvolnit. Všimla jsem si, že toto jeho chování pramení ze strachu posměchu okolí. Když jsem se ho ptala, proč si s ostatními dětmi nechce hrát, odpovídal: „Když já jsem hloupej a nešikovnej, já to nikdy nebudu mít tak pěkný jako ostatní, tak budu radši dělat to, co mi jde.“ Do nových, neznámých her se zásadně nezapojoval, hrál pouze hry, které znal a opakoval je neustále dokola.

Postavení při hře a kooperace

Dalším často se opakujícím jevem při pozorování byl vztah mezi postavením dítěte při hře a kooperací s ostatními dětmi v kolektivu. Tyto dva jevy se opět vzájemně prolínaly a doplňovaly. Pokud mělo dítě při hře spíše podřazené postavení, velice často se to projevovalo taktéž při kooperaci s ostatními dětmi. Dítě bylo uzavřené, v kolektivu se moc neprojevovalo, spíše se do něj nezapojovalo, příliš s ostatními dětmi nekomunikovalo, raději si hrálo samo, stranou, nevyhledávalo kolektivní hry. Při snaze zapojit dítě do hry, dělalo jakoby tam nebylo.

Oproti tomu dítě, jehož postavení při hře bylo vůdčí, kooperovalo s ostatními bez sebemenších problémů, děti si ho sami při kolektivních hrách vybíraly za kapitána a toto dítě dokázalo ke hře strhnout většinu zbylých dětí.

Zjištěním tohoto pozorování byla souvislost mezi postavením dítěte při hře a jeho schopností kooperace. Izolace, uzavřenost a nedostatek kooperace souvisel s podřízeným postavením dítěte ve skupině.

Příklad

Chlapec č. 5 se do kolektivních her výhradně nezapojoval. Rád si hrál sám se stavebnicemi, ale také si sám vystačil se stolními deskovými hrami, určenými minimálně pro dva hráče. Pokud si s ním chtělo začít hrát jiné dítě, chlapec reagoval velice nepřiměřeně. Křičel, dítě od sebe odháněl, danou hru, či hračku rychle schovával a ihned si šel stěžovat, že ho ostatní otravují, že si s nimi hrát nechce, protože by mu hru/hračku zkazily, zničily apod.

ZÁVĚR

Během pozorování dětí při hře v kolektivu jsem zjistila, že veškeré mnou pozorované děti dávají přednost výhradně elektronickým hrám a zařízením jako je PC, mobilní telefon či tablet. Tato skutečnost bohužel dále ovlivňovala veškerou hru a hrovou aktivitu dětí.

Většina mnou pozorovaných dětí se při hře neprojevovala kreativně, ale spíše stereotypně, což je dle mého názoru dáno charakterem elektronických her, které spíše vedou dítě k tomu aby hru následovalo, než k rozvoji samotné činnosti. Jelikož jsou elektronické hry spíše individuálního charakteru, přičemž spoluhráč je nahrazen umělou inteligencí, neměly děti potřebu kooperace s ostatními dětmi.

Děti měly při hře spíše podřadné postavení, byly tzv. „tichými pozorovaly“, což opět ovlivňuje elektronické hry. Ve skupině se nerozvíjela dynamika.

Děti preferující elektronické hry ke skupinovým hrám vyžadovaly vnější motivaci. Přičemž největší motivací pro ně byla přítomnost kamaráda během hry, či veřejná prezentace daného výsledku hry, což elektronické hry nemohou dítěti nabídnout. Ve chvíli kdy vnější motivace skončila, děti u dané hry příliš dlouhou nesetřvaly.

U všech činností byly děti spíše emočně povrchní, což by se dalo očekávat u elektronických her, kde nedochází k interakci mezi členy skupiny, nicméně jsem byla překvapena, že děti neprožívají příliš emočně ani skupinovou hru.

Nejviditelnějším zjištěním při pozorování dětí během hry bylo vzájemné provázání spontaneity, tvořivosti, motivace, schopnosti soustředění se na hru a emoční prožívání při hře.

Pokud se děti během hry neprojevovaly příliš spontánně, tvořivě, neuměly danou hru dále rozvíjet, zároveň potřebovaly daleko více motivaci ke hře a zejména během hry samotné. Jejich soustředění se na hru bylo spíše povrchní a krátkodobé. Emočně se spíše neprojevovaly.

Naopak děti projevující se při hře spontánně a tvořivě, motivaci ke hře nepotřebovaly, dokázaly si hru vybrat samy, více se během ní samotné soustředily a emoce dávaly bezprostředně najevo.

Dalším výrazným znakem projevujícím se během hry byl vztah postavení dítěte při hře a schopnost kooperace s ostatními dětmi. Podřazené postavení při hře negativně ovlivňovalo schopnost kooperace, dítě se drželo spíše stranou, příliš se do hry nezapojovalo.

Naopak děti projevující se jako vůdčí osobnosti během hry, neměly s kooperací sebemenší problémy a do hry se spontánně zapojovaly.

Pro praktickou činnost osob pracujících s dětmi v mladším školním věku je tedy podstatné hledání vhodné motivace ke skupinovým hrám. Z mého pozorování jsou hlavními motivátory především: spoluúčast kamaráda při hře, veřejná pochvala, možnost prezentace výsledku hry. Z výsledků práce vyplývá, že při hře samotné není důležité postavení rodiny, sociální zázemí, počet sourozenců, či vzdělání rodičů a prospěch samotného dítěte.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Literatura:

ALLEN, K a Lynn R MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 3. Přeložil Petra Vlčková. Praha: Portál, 2008, 187 s. ISBN 9788073674212.

BALCAR, Karel. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. 2. opr. vyd. Chrudim: Mach, 1991, 217 s.

BRUCE, Tina. *Early Childhood Education, 4th Edition*. Hachette UK, 2011, 240 s. ISBN 1444169688.

BRUCE, Tina. *Learning Through Play, 2nd Edition For Babies, Toddlers and Young Children*. Hachette UK, 2011, 144 s. ISBN 1444169718.

CLEGG, Brian a Paul BIRCH. *Kreativita*. Vyd. 1. Přeložil Jiří Penc. Brno: CP Books, 2005, iv, 110 s. ISBN 8025105490.

ČAČKA, Otto. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 1997, 381 s. ISBN 8085765705.

ČÁLEK, František a kol. *Zlatý fond her*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1990, 239 s. ISBN 8020401202.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 807178463x.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Vyd. 2. Přeložil Jaroslav Vácha. Praha: Dauphin, 2000, 297 s. ISBN 8072720201.

JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 231 s. ISBN 8071787493.

JOHNSON, James E., James F. CHRISTIE a Francis WARDLE. *Play, development and early education*. Boston: Person/A and B, c2005. ISBN 02-053-9479-5.

KAUFMANN-HUBER, Gertrud. *Děti potřebují rituály*. 1. vyd. Přeložil Alžběta Sirovátková. Praha: Portál, 1998, 94 s. ISBN 8071782033.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM, 2000, 263 s. ISBN 8072041568.

KOPECKÁ, Ilona. *Psychologie 1. díl: učebnice pro obor sociální činnost*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011, 187 s., 8 s. obr. příl. ISBN 9788024738758.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada, 1998, 343 s. ISBN 807169195x.

MÁDROVÁ, Eva. *Zkuste být dítětem*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 117 s. ISBN 8071782297.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008, 108 s. ISBN 9788073675042.

MAZAL, Ferdinand. *Hry a hraní pohledem ŠVP*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2007, 394 s. ISBN 9788085783773.

MIŠURCOVÁ, Věra a Marie SEVEROVÁ. *Děti, hry a umění*. 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 1997, 195 s. ISBN 8085866188.

NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2003, 507 s. ISBN 8020009930.

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Vyd. 3. aktualiz. Praha: Portál, 2002, 231 s. ISBN 8071787116.

PETROVÁ, Alexandra. *Tvořivost v teorii a praxi: (učební texty)*. 1. vyd. Praha: Vodnář, 1999, 169 s. ISBN 8086226050.

PORTMANN, Rosemarie. *Hry pro tvořivé myšlení*. 1. vyd. Přeložil Dana Lisá. Praha: Portál, 2004, 118 s. ISBN 8071788767.

ROGGE, Jan-Uwe. *Výchova dětí krok za krokem*. Vyd. 1. Přeložil Petr Babka. Praha: Portál, 2007, 263 s. ISBN 9788073672492.

ROZSYPALOVÁ, Marie, Věra ČECHOVÁ a Alena MELLANOVÁ. *Psychologie a pedagogika I: pro střední zdravotnické školy*. Vyd. 1. Praha: Informatorium, 2003, 186 s. ISBN 8073330148.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]*. Vyd. 2., přeprac., V Portálu 1. Praha: Portál, 2006, 390 s. ISBN 8073671247.

SMÉKAL, Vladimír, Lenka LACINOVÁ, Lubomír KUKLA a Jana BALHAROVÁ. *Dítě na prahu dospívání*. Brno: Barrister & Principal, 2004, 268 s. ISBN 8086598845.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a Barbara ŠIMANOVSKÁ. *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010, 159 s. ISBN 9788073678012.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Slovník dětského světa, aneb, Rozumíme si?*. Vyd. 1. Praha: Mladá fronta, 2006, 125 s. ISBN 8020415130.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 8024609568.

WEST, G a Ivo MÜLLER. *Dobrodružství psychického vývoje: kapitoly z vývojové psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 248 s. ISBN 8071786845.

ZELINOVÁ, Milota. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivé humanistické výchovy*. Vyd. 2. Přeložil Jana Křížová. Praha: Portál, 2011, 139 s. ISBN 9788026200369.

Internetové zdroje:

CHLANOVÁ, Jana. *Případová studie*. In: [online]. 20.1.2011 [cit. 2014-03-20]. Dostupné z: http://kisk.phil.muni.cz/wiki/Případová_studie

SOCHOROVÁ, Libuše. Didaktická hra a její význam ve vyučování. [online]. 2011 [cit. 2014-03-16]. Dostupné z: <http://www.clanky.rvp.cz/clanek/o/z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html/>

ABSTRAKT

Bc. MALEČKOVÁ, J. *Význam hry v mladším školním věku*. České Budějovice 2014. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra etiky, psychologie a charitativní práce. Vedoucí práce PsLic. Jan Vyhnaněk.

Klíčová slova: Vývoj, dítě, hra, hračka, volný čas, mladší školní věk, rozvoj osobnosti, spontánnost, tvořivost, motivace, emoce, agresivita, soutěživost, kooperace, škola, rodina, sociální prostředí

Práce je zaměřena na dětskou hru, její vývoj, charakteristiku, význam a přínos pro rozvoj dítěte v období mladšího školního věku, tedy po nástupu na základní školu. Práce je rozdělena na dvě části. Teoretickou a praktickou.

Teoretická část popisuje pojmy jako hra, hračka, význam hry, mladší školní věk, vývoj a rozvoj osobnosti dítěte. Dále popisuje charakteristické zvláštnosti dětí mladšího školního věku, zejména při hrové a volnočasové činnosti.

Praktická část diplomové práce navazuje na předchozí teoretickou, kde hodnotím výsledky sledování hry předem vybraných dětí. Jedná se o empirický výzkum kvalitativní, kde formou pozorování předem vybraných dětí budu provádět podrobnou analýzu činnosti jejich hry, která bude zaznamenávána do dotazníků formou odpovědí na předem dané otázky.

ABSTRACT

Bc Malečková , J. *Importance of games at an early school age*. České Budejovice 2014. Diploma thesis. The University of South Bohemia in České Budejovice. Faculty of Theology . Department of ethics, psychology and charity work. Supervisor PsLic . Jan Vyhnálek .

Keywords : Development, child , game, toy, leisure time, early school age, personality development , spontaneity, creativity, motivation, emotion, aggression, competition, cooperation, school, family, social environment

The work is focused on child's play, its evolution, characteristics, importance and its contribution to the development of the child during early school age, ie after the onset of the elementary school. The work is divided into two parts. Theoretical and practical.

The theoretical part describes the concepts as a game, toys, importance of play, early school age, development and personality development of the child. It also describes the characteristic traits of children of early school age, especially in the play and leisure activities.

The practical part of the thesis builds on the previous theoretical part, which evaluates the results of the pre-selected children monitoring during the gameplay. Using a qualitative empirical research, I will carry out a detailed analysis of the activities of children's game. Monitoring will be recorded in questionnaires, answering predetermined questions.