



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Hra mladších a starších předškolních dětí

Vypracovala: Petra Marková

Vedoucí práce: PaedDr. Alena Váchová

České Budějovice 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci 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 práce, a to v nezkrácené podobě 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.

V Českých Budějovicích 9. července 2021

.....

Petra Marková

Poděkování

Děkuji vedoucí práce PaedDr. Aleně Váchové za odborné rady, ochotnou a trpělivou spolupráci a čas, který mi věnovala. Velký dík patří i mateřské škole, ve které jsem mohla uskutečnit pozorování. Dále děkuji Kateřině Korčákové, Kristýně Kolací a Davidu Kodadovi za pomoc při vypracování této práce. A v neposlední řadě i mým rodičům, kteří mi byli velkou oporou.

Abstrakt

Bakalářská práce je zaměřena na hru mladších a starších předškolních dětí. Teoretická část je věnovaná významu a důležitosti hry pro dítě, uvádí rozdíly mezi hrami a v souvislosti s tím přibližuje celkový motorický, psychický a sociální vývoj jednotlivých věkových skupin dětí, a to 3–4 roky, 4–5 let a 5–6 let. Praktická část je zaměřena na pozorování hry dětí v mateřské škole. Bylo zjištěno, jak u mladších a starších dětí hry probíhají, jaké hračky si volí, kolik času u hry stráví, zda dokážou mezi sebou dobře komunikovat, vycházet si vstříc a spolupracovat, jak hru ukončují nebo jaké jsou rozdíly ve hře jednotlivých věkových skupin. Zjištěné informace jsou v závěru práce porovnány s teoretickými východisky.

Klíčová slova: hra, vývoj hry, předškolní věk, mateřská škola, hračka

Abstract

The thesis is focused on playing of younger and older preschool children. The theoretical part is dedicated to the meaning and importance of playing for a child and its division, lists differences between games and, in connection with it, the thesis clarifies the overall motor, mental and social development of the individual age groups of children, meaning 3-4 years, 4-5 years and 5-6 years. The practical part is focused on observing games of children in a kindergarten. It was found how both younger and older children play games, which toys they choose, how much time they spend playing a game, how they end a game, what are the differences in playing between the individual age groups. This gathered information are in the conclusion of the thesis compared with the theoretical basis.

Keywords: game, development of playing, preschool age, kindergarten, toy

Obsah

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 HRA	9
1.1 Charakteristika hry	10
1.2 Hra jako forma učení	12
1.3 Historie hry a pohledu na dítě	13
1.4 Klasifikace her	16
2 VÝVOJOVÁ CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE A JEHO HRY V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	20
2.1 Dítě ve věku 3–4 roky	20
2.1.1 Motorický vývoj.....	20
2.1.2 Oblast osobnostní a sociální	21
2.1.3 Kognitivní vývoj.....	21
2.2 Dítě ve věku 4–5 let.....	22
2.2.1 Motorický vývoj.....	22
2.2.2 Oblast osobnostní a sociální	23
2.2.3 Kognitivní vývoj.....	24
2.3 Dítě ve věku 5–6 let.....	24
2.3.1 Motorický vývoj.....	25
2.3.2 Oblast osobnostní a sociální	25
2.3.3 Kognitivní vývoj.....	26
3 HRAČKA	29
3.1 Kvalifikace hraček.....	29
3.1.1 Hračky podle věkových skupin.....	29
PRAKTICKÁ ČÁST	32

4	CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY	32
4.1	Cíl práce	32
4.2	Výzkumný problém	32
4.3	Výzkumné otázky	32
5	METODIKA ZPRACOVÁNÍ DAT	33
5.1	Kvalitativní výzkumné šetření.....	33
5.1.1	Výzkumný soubor.....	33
5.1.2	Rozhovor.....	34
5.1.3	Pozorování.....	36
5.1.4	Výsledky na základě rozhovoru a pozorování	51
6	DISKUZE.....	53
	ZÁVĚR.....	55
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ	56

ÚVOD

Vždy pro mě bylo nesmírně zajímavé pozorovat hru dětí nebo číst odborné názory a poznatky o ní. Proto jsem si hru dětí zvolila jako hlavní téma bakalářské práce.

Hra je pro dítě nejdůležitější a nejpřirozenější aktivita. Dítě se hrou učí, získává nové zkušenosti o životě a učí se komunikaci s vrstevníky. Hra je také zábavná a okouzující činnost, jelikož uspokojuje potřeby dítěte. Hra nás provází celým životem a je nedílnou součástí každého z nás.

Tato práce se bude zaměřovat na hru mladších a starších dětí v mateřské škole. Budu se zabývat rozdíly ve hře, ve výběru hraček nebo ve spolupráci a komunikaci u těchto dětí. V teoretické části se budu věnovat obecné charakteristice hry, podívám se na klasifikaci her a hraček, jejich druhy a představím současné hračky pro předškolní období. Podobně popíšu vývoj hry u dětí věkových skupin 3–4 roky, 4–5 a 5–6 let v souvislosti s celkovým vývojem motorickým, psychickým a sociálním.

V praktické části budu zjišťovat pomocí výzkumného šetření, jak a s čím si děti mladší věkové skupiny (3–4 roky) a děti starší (5–6 let) věkové skupiny hrají, jaké jsou rozdíly v jejich hře. Zaměřovat se budu na výběr hraček u dívek a chlapců, výběr hry, průběh a způsob, jakým si hrají. Věnovat se budu i otázkám spojeným se spoluprací a vzájemnou komunikací dětí při hře, s časem stráveným u hry a se soustředěním na herní činnost. V závěru porovnáím svá zjištění s teoretickými východisky.

TEORETICKÁ ČÁST

1 HRA

Hra je dominantní činnost, která je neodmyslitelnou součástí činnosti předškolního dítěte a je jeho každodenní náplní. „Hra je součástí kultury od úsvitu dějin lidské společnosti. Provází člověka po celý život a naplňuje jeho dětství a mládí. Hra jako jedna z hlavních činností dítěte je účinným, nesčetnými generacemi ověřeným pomocníkem při jeho výchově a vzdělání“ (Mišurcová, Fišer & Fixl, 1989, s. 7).

Dle Svobodové (2010) je hra fascinující, okouzlující činnost, která upoutává a provokuje každého z nás. Dítě si hrou přehrává situace, kterým nerozumí. Hra napomáhá dítěti zapomenout na problémy, se kterými se nedokáže vyrovnat.

Suchánková (2014) k tomu uvádí: „Pokud chceme, aby byly děti schopné rozvíjet samy sebe, aby dokázaly řešit problémy, byly tvořivé, aby je činnost (poznávání, učení) v dětství, v dospívání i práce v dospělosti bavila a vykonávaly ji s radostí, aby nemusely žít v obavě z trestaného neúspěchu, ale mohly svůj potenciál naplno rozvíjet, aby dělaly věci, protože mají smysl, a nejen proto, že se dělat musejí, je třeba, aby byly k životu a změnám vnitřně motivované, ne zvnějšku řízené. Proto je třeba zaměřit se na takové způsoby výchovy a vzdělávání, které toto umožní. Jedním z těchto způsobů je již od předškolního období hra“ (Suchánková, 2014, s. 25).

Hra ale není jen činností lidskou, ale objevuje se i ve zvířecím světě. „Stačí pozorovat veselé kočkování hravých májových koťátek nebo nesmyslné dovádění štěněte vyvedeného do parku. Což teprve, navštívíme-li v zoologické zahradě pavilón opic nebo postojíme-li před bazénem tučňáků? Oslovuje nás táž bezděčná hravost a zaujetí ze hry jako při sledování dětí“ (Borecký, 1982, s. 11) .

1.1 Charakteristika hry

V této kapitole bude charakterizován pojem hra a představeny budou její nejvýznamnější charakteristické rysy a vlastnosti.

Hru si můžeme charakterizovat jako činnost spontánní. Jedná se o přirozené chování plné vlastních improvizací, vlastních cílů a podmínek, které dítě využívá především ve volné hře. Jde o určitý pocit svobody, jelikož hra není činnost nucená. Dítě ji může kdykoliv ukončit nebo přerušit (Suchánková, 2014). „Hra je dobrovolnou spontánní činností a svobodným sebeuplatněním člověka. Není úkolem, jehož splnění je spojeno s vědomím odpovědnosti. Není činností na rozkaz: nařízená hra není hra ve vlastním smyslu slova, je jen její reprodukci“ (Mišurcová, Fišer & Fixl, 1989, s. 30).

Jelikož je hra velice rozmanitá činnost, plná různých podnětů, přispívá k všestrannému rozvoji dítěte. Můžeme tedy říct, že dalším charakteristickým znakem je smysluplnost, ačkoli vlastním cílem dítěte je se pobavit a zažít legraci. „Např. dítě staví z kostek věž ne proto, aby ji postavilo, ale proto, že ho baví stavět jednu kostku na druhou a s napětím sledovat, zda spadne. Dítě zkouší krájet ovoce nebo zeleninu ne proto, aby je snědlo, ale proto, že ho baví krájet nožem“ (Mišurcová & Severová, 1997, s. 43).

Podobně se vyjadřuje Borecký: „Hra má svůj cíl a smysl sama v sobě. To je pocíťováno hrajícím v dojmu radosti, napětí a opojení, v zážitku nejistoty a náhody, které navozují emocionální vyladění do čistého prožitku“ (Borecký, 1982, s. 13).

Suchánková v souvislosti s procesem a cílem hry připomíná význam bezpečného prostředí pro hru: „Aby mohla být hra hrou, nemůže probíhat v prostředí plném strachu z neúspěchu a stresu. Nestresující prostředí je ve hře zajištěno právě tím, že v ní jde o cestu než o samotný výsledek“ (Suchánková, 2014, s.13).

Dalším neodmyslitelným znakem jsou pravidla. Mluvíme-li o hře v nějaké skupině, můžeme říct, že každá hra se vyznačuje nějakými obecnými pravidly, které je třeba dodržovat, aby se činnost mohla vůbec uskutečnit. Příkladem může být hra na rybičky a rybáře. Kdybychom měli na mysli hru, kde si dítě hraje samo, tak si pravidla utváří vlastní, a to taková, která mu vyhovují a splňují jeho požadavky (Suchánková, 2014). U her tvořivých nebo námětových pravidla přesně daná nejsou, v těchto případech si děti tvoří a hrají podle své fantazie. Děti spontánně improvizují a ve hře i v průběhu hry

si vytvářejí vlastní pravidla. Pravidla hry podle Koťátkové můžeme shrnout takto: „Pravidla vnímáme jako určitá vymezení, podle kterých se hra řídí, postupuje a podle kterých se hráči chovají. Základním rysem pravidel je dohoda, která může být např. jen aktuálně závazná, protože se vztahuje k průběhu realizované hry“ (Koťátková, 2005, s. 26).

Fantazie a tvořivost jsou dalšími důležitými znaky hry a velice úzce spolu souvisí. Děti pomáhají proniknout a obohatit své představy, vžít se do hry a užít si vlastního prožitku radosti a uspokojení potřeb (Koťátková, 2005).

Za další hlavní znak můžeme považovat opakování. Dítě se totiž velice rádo vrací k činnosti, která ho bavila. Opakováním se dále zdokonaluje a procvičuje své dovednosti (Koťátková, 2005).

Hra má svůj specifický čas a je takzvaně uzavřená a ohraničená. Rozlišujeme zde čas, který existuje uvnitř hry, a čas, který existuje mimo hru a má jiné účely (Suchánková, 2014). „Ačkoli je prostor hry nutně ohraničen a vymezen, neprožíváme jeho hranice jako omezení, ale spíše jako možnost k plnému otevření. Ve hře jde vždy o něco zde a nyní. Iluze hry umožňuje zastavit čas a opakovat, co v běžném čase uplynulo a k čemu se nelze vrátit. Umožňuje otevřít prostor jeho omezením a naplnit ho časem“ (Borecký, 1982, s. 14).

Poslední a velmi důležitý znak je vnitřní motivace člověka. Je to naše hnací síla – „motor“, který nás žene v před, udává nám směr a plní nás energií. Vnitřní motivace je spontánní, nenucená a je naší vývojovou potřebou. „Hry vnitřně motivované chápeme jako hry spontánní. Dítě si samo volí námět, záměr, způsob hry, samo určuje, s kým, s čím, kde, kdy a jak dlouho si bude hrát. Jedná se o činnosti, v nichž dítě projevuje autonomní chování“ (Suchánková, 2014, s. 57). Díky nim dochází k našemu seberozvíjení a sebeutváření. Mohli bychom to přirovnat k dítěti, které si hraje se stavebnicí a snaží se něco postavit. Vynakládá na to velké úsilí, protože to dělá z vnitřního přesvědčení. Vnitřní motivace formuje naši osobnost a je nejvýznamnější znakem, jelikož vychází z potřeb každého z nás a vede k rozvoji našich předpokladů (Suchánková, 2014).

1.2 Hra jako forma učení

Hra je primárně aktivitou dětí předškolního věku a příznivě působí na jejich rozvoj v oblastech tělesných, sociálních, komunikačních i duševních. Dítě si díky hře osvojuje velké množství nových poznatků, získává zkušenosti, poznává svět, rozvíjí svoji fantazii a kreativitu. Ve hře promítá své myšlenky a touhy. Také se učí vyjadřovat své pocity a postoje. To vše upevňuje psychickou rovnováhu dítěte (Suchánková, 2014).

Opravilová (2016) uvádí tři základní druhy učení v předškolním věku. Nejvýznamnějším druhem je senzomotorické učení, při kterém se uplatňuje hrubá a jemná motorika. Hrubá motorika zahrnuje pohyby velkých svalových skupin. „Dítě se ve hře učí chodit, skákat, běhat, procvičuje skok sounož, poskoky po jedné noze, přeskakuje překážky, učí se stát se zavřenýma očima, přejít po čáře, chodit po schodech, po zvýšené ploše, házet míčem a chytat míč, houpat se na houpačce, prolézat prolézačky, chodit pozpátku, dělat kotrmelce, skákat přes švihadlo, jezdit na tříkolce a na kole, plavat atd.“ (Suchánková, 2014, s. 37). Naopak v oblasti jemné motoriky děti manipulují s drobnými předměty – navlékají korálky, staví z kostek, vážou si tkaničky, stříhají nůžkami či tvoří z modelíny nebo z keramické hlíny.

Dalším typem učení je kognitivní nebo intelektuální. To je zaměřeno na myšlení a poznávání, vnímání či pozornost. Suchánková jej dělí do dalších skupin na pamětní, pojmové a problémové. „Při hře dítě rozvíjí své uvažování a myšlení. Dítě manipuluje s předměty a postupně si uvědomuje jejich vlastnosti a vztahy mezi nimi. Myšlení je vázáno na názor, dítě potřebuje skutečnost vidět, aby ji pochopilo“ (Suchánková, 2014, s. 38). Některé způsoby kognitivního učení závisí i na věku dítěte. V předškolním věku se dobře rozvíjí učení pamětní. Jako příklad může být uvedena hra pexeso. O něco složitější je učení pojmové, jež je založeno na slovech a logických operacích. Dětem proto určité pojmy přibližujeme a snažíme se je vysvětlit pomocí představivosti či empatie. Učení problémové zkouší dítě metodou pokusu a omylu. Hledá různé souvislosti, příčiny a získává nové poznatky o světě (Opravilová, 2016). S myšlením dítěte úzce souvisí egocentrismus. Při každé hře se dítě považuje za střed veškerého dění, myšlení či jednání. Vágnerová k egocentrismu uvádí: „Poznávací egocentrismus se projevuje ulpíváním na vlastním názoru a opomíjením jiných, které mohou být odlišné.“

Egocentrický způsob uvažování zahrnuje přesvědčení, že tento názor je jediný možný, jde o předpoklad apriorní správnosti a platnosti“ (Vágnerová, 2012, s. 178).

Třetím a zároveň posledním druhem učení je učení sociální a citové. Patří sem sociální vztahy či citové prožívání. „Hry upevňují sociální vztahy mezi dětmi, umožňují jim projevit zájem o ostatní děti, ovládat své chování a brát ohled na ostatní. Ve hře se děti učí kooperovat s ostatními, rozdělovat si role, respektovat ostatní, rozumět pojmům ‚děkuji, prosím, dobrý den‘. Hra má výchovný charakter, vede k dodržování pravidel chování a jednání, upevňuje cit pro spravedlnost“ (Suchánková, 2014, s. 41). Toto učení má vliv na motivaci, emoce, chování nebo jednání dítěte a podle Opravilové je u předškoláka zastoupeno dvěma způsoby. A to učením bezděčným, kdy dítě sleduje každodenní situace, názory ostatních, zvyky či dovednosti a bezděčně si je osvojuje. Druhým způsobem je nápodoba. „Dítě napodobuje hlavně toho, ke komu má citový vztah a důvěru nebo kdo mu imponuje a s nímž se chce ztotožnit. Důležitým zdrojem nápodoby jsou vedle rodičů sourozenci a vrstevníci“ (Opravilová, 2016, s. 108). Děti rády napodobují činnosti dospělých. „Holčičky oblékají a svlékají panenky a hrají si na maminky. Kluci si hrají s auty, na válku, na piloty nebo vojáky“ (Bacus-Lindroth, Anne, 2009, s. 124).

1.3 Historie hry a pohledu na dítě

Hra je nedílnou součástí naší společnosti už odpradávná. Nasvědčují tomu archeologické vykopávky a později i literární památky. Z archeologických vykopávek byly v Egyptě nalezeny drobné hračky, v Řecku se našly různé figurky hraček zhotovené z různých kovů. Hra nebyla jen dominantou dětí, ale měla velký vliv na celou společnost. „V antickém starověku byly totiž hry spojeny s náboženstvím a kultem bohů. Z nich se nejvíce proslavily hry olympijské a hry scénické, prováděné v obrovských přírodních amfiteátrech. V Římě se vedle kultovních her rozvinuly hry zábavné, z nichž prosluly hry jezdecké a zápasy gladiátorů“ (Mišurcová, Fišer & Fixl, 1989, s. 9).

V antickém Řecku, konkrétně v Athénách, zůstávaly malé děti do sedmi let doma, kde byly pod kontrolou chův nebo otroků. Šmahelová dále dodává, že náplní činnosti těchto dětí byla hra s kostkami nebo s míčem, lepení, vyřezávání, vystřihování, pravidla

slušného chování, pohádky a mýty. Dívky po sedmém roce zůstávaly dále doma s matkou a byly vedeny v domácnosti, jelikož jejich rozumová výchova se podceňovala. Chlapci chodívali do škol a byli doprovázeni otrokem, kterému se říkalo „paidagogos“ (Pavlovská, 2012).

Velice známý starořecký myslitel té doby Platón (asi 427–347 př. n. l.) vytvořil výchovný systém, do kterého umístil prvky athénské a spartské výchovy. Dále se uvádí, že v něm – tedy dávno před Komenským – požadoval předškolní výchovu a kladl důraz na pohádky a hry pro děti, ale rovněž na partnerský vztah učitele a žáka. Tělesné tresty byly povoleny, ale jen do určité míry. Platón ale považoval děti za majetek státu, nikoliv rodičů (Pavlovská, 2012).

Ve středověku se vycházelo především z křesťanství a prvků antické výchovy. Děti byly vedeny k poslušnosti a pokoře. Výchovným prostředkem byly především tělesné tresty. Dítě nemělo téměř žádnou hodnotu a dětství bylo nevýznamné období v životě člověka.

Velkou osvětu ve výchovném systému dítěte šířil J. A. Komenský (1592–1670), který je považován za zakladatele nové školské výchovy. Vytvořil totiž pedagogický systém, který je aktuální do dnešní doby (Pavlovská, 2012). Také chápal smysl a důležitost hry pro vývoj dítěte. „O hře Komenský pojednal ve světoznámých dílech Velká didaktika, Informatorium školy mateřské, Vševýchova, Škola na jevišti či Nejnovější metoda jazyků“ (Suchánková, 2014, s. 86). Pro Komenského byla hra vhodnou metodou, jak cvičit tělo a ducha.

Na vývoj dítěte se však v té době nahlíželo různě. Záhme (2005) zmiňuje názor zakladatele empirismu Francise Bacona (1561–1626) a známého anglického filozofa Johna Locka (1632–1704), kteří označili dítě jako malého dospělého člověka, jenž je nedokonalý. Musí se tedy naplnit vědomostmi jako prázdná nádoba. Dítě bylo podle jejich teorie tvárným objektem, jenž se musí zformovat. Záhme také uvádí mínění Jeana Jacquese Rousseaua (1714–1778), podle něhož se dítě má vychovávat svobodně, jelikož vývoj člověka je dán předem. Jeho stěžejní dílo „Emil čili O výchově“, kde popisuje jednotlivé etapy vývoje dítěte, je o zrání chlapce a ideálního vychovatele (Záhme, 2005). Rousseau také vnímal, jak je hra pro dítě důležitá. „Hru vnímal za významnou zejména pro rozvoj smyslového vnímání a tělesné stránky. Zároveň vyzýval rodiče, aby hru dětem

dopřáli, podporovali ji, aby děti mohly radostně prožít dětský věk...“ (Suchánková, 2014, s. 86).

V 17. století neexistovaly rozdíly v oblékání dětí a dospělých. Záhme (2005) popisuje, že malé dívky ve věku kolem čtyř až osmi let již měly ženské tvary, a to díky nošení korzetů a vycpávek, které měly rozšířit boky. Chlapci na tom byli velmi podobně. Ti, kteří byli ve společnosti více postavení, už nosili těžké zbraně. Oblečení přímo pro děti se objevilo až v 18. století. Záhme také zdůrazňuje, že v mnoha jazycích neexistovalo pro dítě žádné označení. „Jako příklad může posloužit např. němčina, kde slovo ‚Kind‘ znamenalo původně pokrevního příbuzného (germánské ‚kinda‘ – zplozený) bez omezení věku a ‚Mädchen‘ byla původně malá služka“ (Záhme, 2005, s. 15).

Během přelomu 18. a 19. století bylo na hru nahlíženo zcela negativně. Hra totiž podle tehdejších pedagogů měla na dítě špatný vliv, jelikož odváděla jeho pozornost od práce. Na negativním postoji ke hře se rovněž podílelo přísloví „Co se v mládí naučíš...“ Věřilo se, že když si člověk hraje jako malý, bude si hrát i jako dospělý a starý.

Mezi důležité osobnosti, které mají významné zásluhy v oblasti zkoumání vývoje dítěte, patří Sigmund Freud (1856–1939), Erik H. Erikson (1902–1994) a Jean Piaget (1896–1980). Sigmund Freud se zabýval vývojem dítěte prostřednictvím nauky o pudech. Zjistil, že psychické potíže člověka pramení z negativních vlivů v dětství. Erik H. Erikson rozšířil Freudovo pozorování a dělil vývoj osobnosti do osmi fází. Jean Piaget (1896-1980) se snažil porozumět celé problematice vývoje dítěte mnoho let a založil teorii nazývanou „kognitivní vývojová psychologie“ (Helus, 2004).

V dnešním světě se oblasti vývoje dítěte a vlivu hry na něj přikládá velká důležitost. Neměla by se podceňovat, jelikož má nesmírnou vývojovou a výchovnou hodnotu. „Dnes hru považujeme za stěžejní metodu v předškolním vzdělávání. Víme, jaký význam má opravdová hra v rozvoji dítěte, jak důležitá je pro sebeutváření“ (Suchánková, 2014, s. 85).

1.4 Klasifikace her

Opravilová upozorňuje, že různá vědecká třídění her většinou nepostihují veškerou jejich rozmanitost, mnohotvárnost a individuální bohatost. Připomíná i různá hlediska dělení – filozofické, psychologické, pedagogické, sociologické i jiné (Opravilová, 2016).

Jako první je možné uvést třídění her podle francouzského filozofa Rogera Cailloise. Podle něj se dělí hry na čtyři základní principy, jež podporují hru.

První je princip *alea* neboli náhoda. Dítě nemůže hru ovlivnit a má možnost si vyzkoušet pocit výhry, ale i prohry. Můžeme sem zařadit rozpočítadla, karty, ale i různé videohry. Suchánková k tomu uvádí, že v některých aleatorických hrách se může vyskytovat princip soutěže. Patří sem například pexeso, mikado, kostky, karty, dáma nebo Černý Petr. „Mezi tyto hry řadíme i sázky, videohry, počítačové hry či herní automaty (chování dětí se může postupně vyznačovat patologicky a hra samotná může přejít v závislost)“ (Suchánková, 2014, s. 55).

Druhý princip – *mimikry* neboli nápodoba, proměna či fikce – je vstupní bránou do fiktivního světa. Máme možnost se stát někým, kým chceme, můžeme zkusit různé životní role. V mateřské škole tyto hry řadíme do her dramatických nebo námětových. Dítěti pomáhají rozvíjet fantazii a tvořivost.

Třetí princip – *agón* neboli soutěž či boj – vychází z touhy zvítězit. Vyžaduje velké soustředění, pozornost, výdrž a trénink. „Soutěživé hry poukazují na rozdíl ve výkonech dětí a často nebývají v pedagogice považovány za vhodné. Každé dítě se rozvíjí vlastním tempem, zároveň se u dětí objevují tělesné či psychické indispozice, které znemožňují v tomto typu her zažít úspěch. Je na učitelce, aby volila soutěživé hry tak, aby každé dítě mohlo zažít úspěch a nedošlo k negativnímu působení na dětské sebepojetí“ (Suchánková, 2014, s. 56). Svobodová k tomu uvádí: „U dětí předškolního věku je rozdíl ve výkonu ještě mnohem výraznější, protože každé dítě se vyvíjí svým individuálním tempem, které se v průběhu dalšího života může změnit. Těžko vynikne malý a slabý jedinec v běhu či ve fotbale a porazí silné spoluhráče. Těžko může vývojově opožděné dítě porazit kamarády ve vědomostní soutěži. Beznaděj na vítězství jej může od činnosti odradit nebo vést k nečestnému jednání. Opakované prohry i výhry pak mohou nepříznivě ovlivnit, až zdeformovat jeho sebepojetí“ (Svobodová, 2010, s.105).

Čtvrtý a zároveň poslední motiv, který Caillois uvádí, je princip *ilinx* neboli závrať. Jde o takzvané opojení z fyzického (kolotoč, rychlá jízda na kole...) a psychického zmatku (hudba, divadlo...). Dítě může uniknout z každodenního života a zažít vzrušení vjemů. „K vertigonálním hrám patří explorační hry malých dětí, hry s prvky houpání, skoků a pádů. Hračkou je zde např. houpací kůň, trampolína, kolotoč a řada pouťových atrakcí“ (Borecký, 1982, str. 16). Každá Cailloisova herní kategorie v sobě obsahuje pět vzdělávacích oblastí – biologickou, psychologickou, interpersonální, sociální a kulturní, enviromentální (Suchánková, 2014).

Suchánková popisuje a člení hry do několika kategorií a upozorňuje, že se navzájem prolínají, proto můžeme jednu hru řadit do více kategorií (Suchánková, 2014). Nyní si některá hlediska podrobně popíšeme a rozebereme.

Hledisko míry vedení

- Hra spontánní vychází z potřeb, zájmu a vnitřní motivace dítěte.
- Hry navozené vychází z motivu učitelky, která dětem nabídne nějakou činnost, a děti se rozhodnou, zda si ji zvolí.
- Poslední v této kategorii jsou hry vedené, do kterých učitelka plně zasahuje. Suchánková zdůrazňuje, že i hra vedená může mít více podob – podle míry navození, vedení či řízení. Také apeluje na to, aby se užíval termín hry vedené než řízené. Za hru didaktickou označuje hru se vzdělávacím cílem (Suchánková, 2014).

Hledisko organizace

- Patří sem hry tvořivé, ve kterých se uplatňuje spontánnost. Dítě tvoří a manipuluje s předměty, které má okolo sebe, a rozvíjí své smysly; nebo napodobuje činnost dospělého, vytváří si vlastní představy a děje či manipuluje s různými hračkami a materiály.
- Do této kategorie patří hry s pravidly, které můžeme dále dělit podle Suchánkové na hry pohybové (míčové hry) a didakticko-intelektuální (hry stolní).

Hledisko druhu aktivity

- Hry napodobovací jsou blízké hrám námětovým. Děti si vytvářejí vlastní příběhy, který viděly v okolním prostředí a ty napodobují (hra na rodinu, obchod, lékaře).
- Hry dramatizující jsou důležité z pohledu řešení nějakého problému či situace. Učitelka může tímto způsobem řešit s dětmi téma hádky s kamarádem nebo například ukradené hračky. Děti si vytvářejí vlastní postoje a názory.
- Ve fiktivní hře dítě proniká do své fantazie, která mu umožňuje měnit skutečnost.
- Hry konstruktivní souvisí úzce s jemnou motorikou. Hra vede dítě k sestavení či tvorbě nějakého konkrétního výrobku. Patří sem různé stavebnice, kostky, ale i výtvarná činnost – kreslení, lepení a malování.
- Hry pohybové ještě můžeme podle Suchánkové rozdělit na sportovní, taneční, pohybově-improvizační a různé honičky. Děti si upevňují tělesné dovednosti a cvičí hrubou motoriku.
- U her sociálních je potřeba mít hravého partnera. Hra má prvky námětové, konstruktivní a kooperativní.

Hledisko motivace

- Hry vnitřně motivované jsou spontánní a dítě si samo určuje průběh hry. Projevuje se zde autonomní chování.
- Herní činnosti zvnějšku motivované jsou aktivity, které nevychází ze zájmu dítěte. Tyto hry jsou především řízené. Suchánková do této kategorie řadí i hry didaktické (Suchánková, 2014).

Hledisko věku a vývoje osobnosti

- Hry kojenců, mezi které patří i hra sociální. Jedná se o pohled dítěte do očí matky, hra s úsměvem. Rybárová píše: „Na podněty dospělé osoby reaguje dítě veselostí a hlasitým smíchem. Patří sem např. žertovné sociální hry (hra s plenou ‚kuk‘), slovně

pohybové hry („vařila myšička kašičku“, „berany duc“, „ťap ťap“ a jiné)“ (Rybářová, 1988, s. 54). Do této kategorie řadíme i hru samostatnou – hra s chrastítkem nebo panenkou.

- Mezi nejčastější hry batolat patří hra paralelní, která je typická tím, že si děti hrají vedle sebe, ale ne spolu. Zařadit můžeme i hry manipulační, napodobivé a konstruktivní – hry na pískovišti.
- Hry předškoláků jsou rozvinutější. Objevuje se zde hra námětová, která přechází ve hru dramatickou. Kolem 5–6 roku dítěte nastupuje hra kooperativní, pro kterou je typická spolupráce a umění se domluvit.

2 VÝVOJOVÁ CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE A JEHO HRY V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Hra dítěte úzce souvisí s jeho celkovým vývojem, motorickou, psychickou a sociální úrovní, na které se nachází. Tato kapitola charakterizuje vývoj dítěte v jednotlivých letech předškolního věku od tří let až po nástup do základní školy. Než vstoupíme do problematiky této věkové kategorie, je třeba si uvědomit, že do mateřských škol mohou chodit i děti mladší tří let. Je tedy nutné zdůraznit, že herní činnost se u dítěte vyvíjí už od narození. „Názny hry se objevují již v prvních týdnech života dítěte a souvisejí s využíváním a vývojem různých funkcí pohybového ústrojí a smyslových orgánů“ (Rybářová, 1988, s. 54). Vzhledem k zaměření praktické části bakalářské práce a šíři problematiky nebudeme hře dětí do tří let věku věnovat pozornost.

2.1 Dítě ve věku 3–4 roky

Ve třech letech většina dětí začíná chodit do mateřské školy a je to pro ně nová etapa života. Seznamují se s neznámým prostředím, poznávají nové kamarády a učí se novým věcem.

2.1.1 Motorický vývoj

Dítě se od narození zdokonaluje v pohybových a manipulačních hrách, které vycházejí z pohybu ruky a oka – vizuomotoriky. Tyto hry se rychle zdokonalují a přecházejí v hry konstruktivní – práci se stavebnicemi, hry s pískem, blátem nebo hru s korálky.

3–4leté dítě zvládá samostatnou chůzi mezi překážkami, běh, skok snožmo, lezení, plazení nebo jednoduché taneční kreace. „Průměrná doba spontánní motoriky zabírá batoleti asi 60 % času, tzn. když dítě nespí, tak je prakticky stále v pohybu“ (Havlíčková, 1998, s. 72). Dítě dokáže chytit míč, uvázat uzel, navlékat velké korálky, stavět z kostek, držet pastelku a kreslit kolečka, čáry i jednoduché postavy. „První výtvořky jsou nejčastěji lidé – maminka, tatínek, děda, paní doktorka. Jsou to zpravidla ‚hlavonožci‘, tj. něco jako

hlava a obličej s některými náležitostmi a k tomu jsou připojeny nohy“ (Matějček, 2005, s. 131).

2.1.2 Oblast osobnostní a sociální

Děti, které začínají chodit do mateřské školy, se musí nejprve naučit separovat od matky na delší dobu. Ze začátku to je pro obě strany velice složité. „Ve třech letech je již většina dětí schopna se od své nejbližší osoby na určitou dobu vzdálit, aniž by tím po celou dobu odloučení trpěla. V tuto dobu se utvářejí základy sebepojetí – představy sebe samého–, které se postupně naplňují podle toho, jak na dítě reaguje okolí (rodinné, školní)“ (Průcha & Kořátková, 2013, s. 100). Postupem času si dítě pomalu zvyká a adaptuje se na nové prostředí.

U těchto dětí je typická samostatná hra (hra s panenkou, autíčkem, kostkami). Svobodová k tomu uvádí: „Samostatná hra se projevuje jako vývojové stádium nejvíce do tří let, ale může existovat i v době, kdy dítě již zvládá hru kooperativní. Samostatně si mohou hrát i dospělí (např. modelářství, křížovky, sudoku)“ (Svobodová, 2010, s. 102). Objevuje se i hra paralelní, kdy si děti hrají vedle sebe, ale ne spolu. Navzájem se sledují, mohou spolu komunikovat (vypůjčení či výměna hračky), ale každý si hraje samostatně (Suchánková, 2014). Po třetím roce se tato samostatná hra mění, kdy můžeme vidět dvě nebo tři děti, jak si společně hrají, ale jejich souhra často nevydrží dlouho (Matějček, 2005).

Děti v tomto věku často nezvládají „konfliktní situace“. Nedokážou se vyrovnat s překážkou, kterou řeší nežádoucím vztekáním. Matějček (2005) říká, že je dobré vzít na vědomí to, že se jedná o vývojové období dítěte, a ne o špatný charakter ani vadu ve výchově.

2.1.3 Kognitivní vývoj

V oblasti vývoje řeči se objevují nové pokroky. Matějček (2005) zdůrazňuje, že ve třech letech dítě s oblibou používá zájmena „já“ a „ty“; u chlapců se často objevují ženské koncovky sloves a jiné drobné nedokonalosti, které pravděpodobně pramení z

neujasněného vnímání co znamená pojem osoba. Řeč se s postupem věku stále vyvíjí a některé děti si dokážou zapamatovat celou řadu básniček, říkanek nebo písniček.

Vnímání dítěte je zaměřeno především na celek a nechá se často upoutat jedním výrazným detailem. Paměť je mezi třetím až pátým rokem bezděčná a po celé předškolní období trvá paměť mechanická a paměť konkrétní. Na to, jak dlouho si dítě informaci zapamatuje, má vliv emoce nebo činnost, která okamžik provázela. Myšlení se vyznačuje množstvím bujné fantazie a egocentrickým vnímáním – dítě vše hodnotí a vnímá podle sebe (Průcha & Kořátková, 2013).

Vágnerová k tomu uvádí, že dítě informace o světě zpracovává a hodnotí pomocí magičnosti, která mu pomáhá pochopit určité situace, jelikož předškolní děti neregistrují tak velký rozdíl mezi skutečností a svojí fantazií – magičností. Děti v předškolním věku také často přiřazují neživým věcem živé vlastnosti. „Např. sluníčko jde po obloze, řeka běží přes kameny, utíká do moře atd“ (Vágnerová, 2005, s. 175). Suchánková toto období nazývá jako hrové předstírání – hra „jako“. Uvádí příklad uzlu na kapesníku, ze kterého se stane miminko, krabice, která se stane autem, nebo ze zásuvky se stane postýlka (Suchánková, 2014, s. 46).

V tomto věku je velmi oblíbená hra námětová – hra „na něco“, které předchází hra napodobivá, kdy děti napodobují činnosti rodičů. Děti si hrají na maminku a na tatínka a opakují zážitky z denního života.

Tyto činnosti dítě rádo opakuje, jelikož cítí pocit uspokojení a radosti ze hry. Následně se objevují různé obměny těchto činností a v pozdějším věku jsou stále vylepšovány (Suchánková, 2014).

2.2 Dítě ve věku 4–5 let

2.2.1 Motorický vývoj

Pro dítě v tomto věku je samozřejmostí běh, skákání, jízda na trojkolce či lezení po žebříku. Některé šikovnější děti ovládají jízdu na kole, plavou, a dokonce začínají lyžovat nebo bruslit. Matějček ale zdůrazňuje, že klasická norma pro tyto dovednosti je o dva roky později, tedy mladší školní věk (Matějček, 2005).

V oblasti jemné motoriky dovede zdatně zacházet s příborem a zubním kartáčkem. „Předškolní dítě se tedy učí řezat nožem a stříhat nůžkami (doma živelně – ve školce pod vedením a podle návodu). Ví, na co je kladivo a hřebíky, a dědova dílna je mu kouzelným královstvím“ (Matějček, 2005, s. 144). I výtvarný projev je daleko vyspělejší. Ve čtvrtém roce přibývá na postavě více detailů – vlasy, oči, pusa, uši a v neposlední řadě i oblečení. Se stále se zlepšujícím rozvojem motorických funkcí dítě do hry zapojuje konstrukční činnosti. Tyto hry jsou opět na lepší úrovni než u dětí mladších. Děti jsou obratnější a dokážou poskládat či vyhotovit složitější výrobky, protože jsou vytrvalejší a umí se déle soustředit. Těmito hrami si rozvíjí prostorovou orientaci a myšlení.

2.2.2 Oblast osobnostní a sociální

Ve čtyřech letech se některé děti začínají dělit s kamarády a pomalu mezi sebou rozvíjí komunikaci. „Od 4 let začínají děti mluvit v delších a složitějších větách, později i v souvětích“ (Vágnerová, 2005). V pátém roce již s vrstevníky komunikují při různých činnostech a začínají si uvědomovat, že lidé mají různé pocity a názory (Lisa & Kurtz, 2015).

Děti předškolního věku bývají téměř vždy pozitivně naladěny. Vágnerová uvádí, že typický pozitivní stav dítěte je veselost a smysl pro humor. „Ve 4 letech považují děti za legrační opakování nesmyslných nebo tabuizovaných slov. Schopnost bavit se navzájem různými vtipy, která se objevuje v předškolním věku, je považována za projev důvěrnosti kamarádského vztahu“ (Vágnerová, 2005, s. 197). Zlost a vztek se projevují zejména při konfliktech s vrstevníky či frustraci, kdy dítě nemá plnou kontrolu nad svými emocemi. Konflikty řeší především fyzickým útokem, jelikož nejsou dostatečně emočně a prosociálně vyzrálé.

Děti v tomto věku také dokážou odhadnout budoucí citové prožitky a vědí, že emoce mohou vyjadřovat pozitivní či negativní hodnocení (Vágnerová, 2005).

2.2.3 Kognitivní vývoj

Dítě začíná více vnímat detaily a zajímá se o funkci předmětů – příkladem může být rozebírání a skládání stavebnice nebo puzzle. Dítě těmito hrami cvičí analýzu a syntézu, kterou by mělo ovládat i sluchovým vnímáním, aby v pozdějším věku bylo schopno rozčlenit slovo na slabiky a hlásky (Matějček, 2005). „Souběžně se zvětšováním rozsahu slovní zásoby se rozvíjí také gramatická složka řeči dětí. Projevuje se rostoucí složitostí a délkou vět, které jsou děti schopny vnímat, rozumět jim a později je i vytvářet, dále osvojováním časování sloves a skloňování podstatných jmen, přídavných jmen a zájmen, užíváním spojek a předložek apod.“ (Průcha & Kořátková, 2013, s. 40).

Opravilová (2016) říká, že dětské myšlení je v předškolním věku názorné, intuitivní, spojené s konkrétní činností a vždy se váže ke konkrétní situaci. Dítě se učí z toho, co právě vidí, slyší a prožívá – žije přítomným okamžikem.

V předškolním období se objevuje velké množství druhů učení. Při hře pexeso dítě cvičí učení pamětní. Učení pojmové je o něco náročnější, protože je postaveno na slovech. Dítě si je ale dokáže zapamatovat, přičemž nemusí znát jejich přesný význam. Učení problémové může být pro dítě také nepříjemné. Zde se dítě učí z vlastních chyb pomocí metody pokusu a omylu (Opravilová, 2016).

Hra dostává stále vyšší úroveň. Námětová hra je propracovanější, jelikož děti používají více detailů, čímž hru obohacují. Používají různé náměty z pohádek a také témata z běžného života. Začínají si vymýšlet fiktivní příběhy a plně využívají vlastní fantazii.

Do oblíbenosti přichází i slovní hry – říkanky, hádanky nebo žertovné příběhy. Důležitou součástí jsou i hry hudební, rytmické nebo s hudebními nástroji. Suchánková uvádí, že pro tyto hry je dobré využít zvukové pomůcky, jako jsou Orffovy nástroje (Suchánková, 2014).

2.3 Dítě ve věku 5–6 let

Starší předškoláci, jak píše Kořátková (2008), dosahují v tomto věku více vyrovnanosti a rozumnosti. Jsou více otevřeni lidem – dospělým i vrstevníkům. Na konci předškolního věku čeká děti zápis do prvních tříd a další nová etapa jejich života.

2.3.1 Motorický vývoj

Tyto děti jsou již velice zručné a mají určitou soběstačnost. Mají schopnost plánovat přesný pohyb a v jemné motorice se stále zlepšují. „Nejstarší děti si již zakládají na přesnosti svých pohybových výkonů (trefují se do branky), ladnosti pohybů (hrají si na tanečnice, baletky). Začínají celkem učenlivě napodobovat sportovní aktivity (kolečkové brusle, lyže, jízda na kole)“ (Průcha & Kořátková, 2013, s. 104).

2.3.2 Oblast osobnostní a sociální

Dítě se v tomto věku plynule domluví, i když gramaticky nemusí být vždy vše správně. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV 2018) vymezuje očekávané výstupy, kterých by měly děti na konci předškolního období docílit. Pro příklad si můžeme uvést správnou výslovnost, vyjadřování smysluplných myšlenek, umět vést rozhovor, bez zábran komunikovat s druhým dítětem, ale i odmítnout komunikaci, která je nepříjemná. Umět pozdravit známé děti a dospělé, rozloučit se, poprosit a poděkovat, požádat o pomoc a umět vyslechnout druhého a také si vzít slovo, až když druhý domluví (Průcha & Kořátková, 2013).

Spolupráce a komunikace s vrstevníky je na každodenním pořádku. Objevuje se snaha ostatním vrstevníkům vyrovnat, zaujmout nebo být lepší než oni. Kolem pátého roku se objevuje žárlivost a soutěživost. Kořátková upozorňuje: „Ostré lokty, jak to někdy říkají rodiče (ale i učitelé), a bezohledné soupeření může dítěti přinést v životě hmotné výhody, ale i odvést přátele, partnery...“ (Kořátková, 2008, s. 49).

V tomto věku si začínají děti více uvědomovat, že vrstevníci i lidé kolem mohou prožívat různé emoce najednou. Mladší děti to vnímají jako po sobě jdoucí reakce. Vágnerová k tomu uvádí: „Porozumění emoční ambivalence je obtížné, teprve 6leté děti pochopí, že se lidé mohou za určitých okolností cítit dobře i špatně, že se jim něco může líbit jen částečně, a uvědomí si, že lze zároveň reagovat různými pocity“ (Vágnerová, 2005, s. 198). U těchto dětí narůstá emoční inteligence – dokážou projevit empatii a také částečně ovládnout své citové projevy, a to zejména zlost a vztek. Dítě již dokáže rozpoznat emoční prožitky druhých. „Chápou, že vnější výraz nemusí mít vždy jednoznačný význam, že může klamat. Starší předškolní děti vědí, že lidé svoje emoce

nemusí vždy dávat najevo. V 6 letech si začínají uvědomovat, že vnější projev může sloužit dokonce i k maskování skutečného emočního stavu...“ (Vágnerová, 2005, s. 200).

Vztah s vrstevníky je symetrický a dítě si uvědomuje větší pocit nejistoty než ve vztahu s dospělými. Děti mezi sebou přejímají různé názory, kritizují se a hodnotí navzájem. Někteří mezi sebou soupeří, nebo se naopak učí spolupráci. U těchto dětí se začíná projevovat prosociální chování, jelikož mají větší kontrolu nad svým agresivním chováním. Situace se snaží řešit jiným způsobem. Starší děti často využívají verbální agrese – nadávky. Malé děti tyto situace řeší přímým fyzickým útokem na vrstevníka (Vágnerová, 2005).

„Nejstarší děti jsou více orientované na začlenění do své genderové skupiny, napodobují a rozehrávají role v tomto směru. Mají již dobré povědomí o tom, co vše v sociálním slova smyslu do role muže a ženy patří“ (Průcha & Koťátková, 2013, s.100).

Hra v tomto období dosahuje vrcholu a pro dítě je velmi významná. Hra je typická tím, že dítě k sobě vyhledává souhru s ostatními dětmi a přijímá herní pravidla. Hry jsou velmi nápadité, tvořivé, dítě vymýšlí různé role, které vysledovalo z okolního prostředí. Hra je týmová a ničím nenahraditelná. „Potřeba dětského partnera pro hru dostává po pátém roce u dětí významnou důležitost. Spoluhráč začíná mít větší hodnotu než hračka“ (Koťátková, 2008, str. 48). Spoluprací ve skupině získává sociální dovednosti, jak vhodně ve skupině komunikovat, umět přistoupit na kompromis nebo něco umět vysvětlit ostatním. Vágnerová k tomu uvádí: „Role soupeření je snazší a atraktivnější, zejména pro dominantní a dobře vybavené děti. Spolupráce je obtížnější, protože vyžaduje spoluúčast zralejších mechanismů, např. sebeovládání, dítě se musí vzdát egocentrického pohledu na situaci, potlačit touhu po bezprostředním uspokojení vlastních potřeb...“ (Vágnerová, 2005, s. 214).

2.3.3 Kognitivní vývoj

Dítě by nemělo kolem šestého roku ulpívat na globálním myšlení, ale mělo by se u něho rozvinout myšlení analytické. Zvládat by mělo pracovní listy pro předškoláky, které obsahují různé zrakové diference, zrakovou analýzu a syntézu nebo rozlišování figury a pozadí. Ficová (2020) mluví o školní zralosti a připravenosti. Školní zralost závisí na

zrání organismu, a především na nervové soustavě dítěte. V rozvoji myšlení by dítě mělo být schopno uvažovat nad logickými operacemi. Školní připravenost závisí na určité rozvinuté sociální úrovni dítěte, aby bylo schopno přijmout roli a všechny povinnosti školáka.

Slovní zásoba je také obohacena. Dítě kolem šestého roku ovládá nadřazené pojmy, homonyma a synonyma. Do šesti let převládá i egocentrická řeč. V sociálních interakcích dokáže mluvit o nepřítomných objektech a událostech, vnímá rozdíly posluchačů a dokáže na ně reagovat. „Slovní zásoba dítěte závisí na sociálním prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Zhruba má zásobu 2500–3000 slov. Rozdíly jsou výrazné u mladších věkových skupin a v průběhu dalšího života se sice procentuální rozdíly snižují, ale absolutní rozdíl v počtu slov se udržuje“ (Havlíčková, 1998, s. 73).

Kresba by se v tomto věku měla také posouvat na lepší úroveň. Ficová zdůrazňuje: „V období těsně před nástupem do školy by měla kresba přejít do fáze, kdy odrážela pro dítě nejdůležitější znaky zobrazovaného objektu, k fázi, kdy odráží skutečný tvar a podobu zobrazovaného objektu“ (Ficová, 2020, s.18). Dítě by v tomto věku mělo zvládat těžší grafomotorické prvky, jako je horní a spodní smyčka, horní oblouk s vratným tahem a spodní oblouk s vratným tahem. Ve vizuomotorice by mělo zvládnout překreslit obrázek dle předlohy (Bednářová & Šmardová, 2007).

Koťátková (2005) také popisuje vývoj konstruktivní hry, kdy dítě ve třetím roce z kostek staví komíny, tvoří brány a jsou u něj vidět zkušenosti z minulých pokusů a omylů. Dítě svůj cíl ví již předem, ale činnost může kdykoliv poupravit či změnit. Během čtvrtého roku dítě vytváří ohrádky, do kterých umísťuje jiné předměty (auta, zvířata). Svůj záměr se snaží dodržet, ale často jej mění kvůli jiné momentální inspiraci. V pátém roce dítě rádo utváří ve svých stavbách různé detaily, které jsou pro něj důležité, a svoji konstrukci uzavírá stěnami. Jeho stavby jsou složitější a rozlehlejší. S dokončenou stavbou si dále nemusí vůbec hrát, jelikož jeho hra byl proces konstruování, kdy dosáhl nějakého svého cíle. Během šestého roku se dítě soustředí na výsledný produkt. Snaží se vše promýšlet, zdokonalovat a opravovat. Staví obtížné konstrukce a prostor se snaží zastřešit. Také rádo kombinuje více druhů stavebnic. „Bývá zde častá snaha stavět podle návodů ve stavebnicích, a i když je v tomto věku skoro nemožné, aby dítě dosáhlo tímto způsobem

konečného produktu, má sám proces velký přínos pro rozvoj součinnosti obou mozkových hemisfér.“

3 HRAČKA

Hračka je neodmyslitelnou součástí dětské hry. Je to druh nástroje a důležitý prostředek v utváření a rozvíjení dětské hry. „Hračka je vždy součástí prostředí, ve kterém dítě žije, části skutečnosti, jež ho obklopuje a kterou poznává, i předmět, jenž pomáhá plně nebo jen částečně uspokojovat jeho potřeby“ (Opravilová & Gebhartová, 2011, s. 92).

Matějček upozorňuje, že hračky jsou předmětem průmyslu, byznysu a reklamy, což patří do světa dospělých, nikoliv dětí. „Předně, hraček je na našem trhu takřka záplava... K hračce, tj. k věci na hraní, pomáhala dětem především jejich tvořivá fantazie. O příležitost k jejímu uplatnění a rozvíjení jsou dnešní děti do značné míry ochuzeny“ (Matějček, 2013, s. 107). Nutno dodat, že dnes se tento problém ještě více prohloubil.

3.1 Kvalifikace hraček

Každý z nás měl v dětství svoji oblíbenou hračku, se kterou si rád hrál. Nemusela být však dokonale propracovaná. Kolikrát stačila nějaká látka, krabice či prkénko a hračka byla na světě. „Čím jsou hračky jednodušší, tím umožňují použití rozmanitějším způsobem a podporují tvořivost, např. kostky všeho druhu, prkénka, papíry, krabice, kamínky, ústřížky látek, časopisy na vystřihování, oblečení na převlékání a hraní divadla“ (Mertin & Gillernová, 2015, s. 59).

Hračky se nemusí třídit jen podle věkové skupiny, ale i podle materiálu a také schopností, které u dítěte může rozvíjet. Nyní si rozebereme hračky podle věkových skupin dětí do šesti let. Hlavním zdrojem této klasifikace bude Opravilová (2016).

3.1.1 Hračky podle věkových skupin

Hraček je nepřeberné množství, a proto se rozčleňují pro každou věkovou skupinu s ohledem na rozvojové potřeby dítěte. „Kritériem pro zařazení do souboru je vývoj činnosti a návaznost této činnosti na rozvoj různých stránek osobnosti dítěte“ (Opravilová, 2016, s. 95).

Matějček udává důraz na vývojový věk dítěte, podle kterého si dítě hračky volí. „Jestliže se například dítě ve vývoji z nějakých příčin opoždí, pak bude z psychologického hlediska účelné, abychom mu dávali hračky odpovídající jeho současné vývojové úrovni, a ne jeho věku počítanému od narození“ (Matějček, 2013, s. 109).

Hračky pro dítě do 12 měsíců

Hračky jsou zaměřeny na rozvoj senzomotorického vnímání. Hlavní hračkou je chraстítko, které dítě upoutá zrakem, sluchem i hmatem. Hračky jsou jednoduché, často se zvukovým elementem. Dítě by je mělo snadno uchopit a materiál by měl být bezpečný, jelikož dítě vše zkoumá svými ústy. Příkladem hraček mohou být měkké kostky, různé lehké skládací hry, plyšové hračky, hrací deka nebo hrazdíčky.

Na internetových stránkách je nespočet různých hraček pro děti ve věku do 12 měsíců. Velmi často se objevují hračky interaktivní a zvukové. Nejsou ale vždy vhodné a působí opačným efektem, často bývají nevkusné a vyrobené z plastu. „V poslední době jsou již pro tento věk nabízeny speciální hračky na rozvoj rané inteligence. Jejich edukační efekt sice nebyl prokázán ani popřeh, ale je známo, že faktický přínos zajistí dítěti především citlivý kontakt a láskyplná komunikace dospělého...“ (Oprailová, 2016, s. 96).

Hračky pro dítě od 1 do 3 let

Hračky jsou propracovanější, jelikož dítě je více manuálně zdatné. K rozvíjení hrubé motoriky dobře poslouží tříkolka, odrážedla, míč nebo předměty, které může dítě tahat. Velmi oblíbené jsou hry na pískovišti – bábovky, hrabičky, lopatky a kyblíky nebo stavění domečků z písku. Dále hračky napodobivé – různé panenky, kočárky, hra v dětské kuchyňce nebo hra s auty.

Hračky pro dítě od 3 do 6 let

Hračky jsou v tomto věkovém období stále podobné, akorát propracovanější a složitější. V mateřské škole mají děti k dispozici velké spektrum hraček, které podněcují fyzický, psychický a sociální rozvoj.

„V tomto období přibývá dětem nová kategorie – hračky přinášející radost z vlastnictví. Jsou to figurky seriálových postaviček, reklamní předměty, některé prestižní hračky

(originální figurky, autíčka), náročné mechanické hračky, počítačové hry a drahé sportovní vybavení“ (Opravilová, 2016, s. 97).

Janošová uvádí, že dívky preferují zejména panenky s příslušenstvím (oblečky, kočárky nebo láhve na krmení). Také rády využívají dětské telefony a výtvarné pomůcky. Velice oblíbené jsou domácí činnosti – vaření v kuchyňce (zástěry, nádobí...) a nakupování (plastové či dřevěné ovoce, nákupní košíky). Také se rády oblékají do šatů a zdobí se. Chlapci naopak volí různé dopravní prostředky, stavebnice či figurky ještěřů (dinosaurů). V oblíbě mají i fiktivní postavy z televize – např. Batmana nebo Spidermana. „Oblíbené jsou u nich také hračky zbraní a v jejich fantazijních hrách se častěji než u dívek objevuje nápodoba nějakého zaměstnání (řidič, opravář, zedník, voják, policista)“ (Janošová, 2008, s. 126).

Zähme podotýká: „Nejlepší hračka je (nejen) podle našeho mínění ta, již si děti vyrobí samy nebo ve spolupráci s dospělými, a zvláště pak taková, která původně nebyla jako hračka myšlena. Půda, zahradní kůlna, sklepní dílna, kuchyň, šatní skříň nebo botník skýtají většinou obrovský potenciál nástrojů a možností ke hraní“ (Zähme, 2005, s. 140).

Matějček doplňuje, že hračka, kterou jsme pro dítě vyrobili, bude zpravidla pro dítě vzácnější než hračka koupená: „... iniciativa a kus práce by přece jen měly být na straně naší a našeho dítěte“ (Matějček, 2013, s. 108).

Také již bylo zmíněno, že s přibývajícím věkem má větší význam pro dítě hrový partner než samotná hračka (Koťátková, 2008).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY

4.1 Cíl práce

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké rozdíly ve hře, výběru hraček, způsobu hry, komunikace mezi vrstevníky, času stráveného při hře jsou u mladších a starších dětí v mateřské škole, konkrétně u věkových skupin 3-4 roky a 5-6 let

4.2 Výzkumný problém

- Jak si hrají mladší a starší děti v mateřské škole?
- Jaký je rozdíl ve hře mladších a starších dětí v mateřské škole?

4.3 Výzkumné otázky

- Jaké druhy her si děti volí?
- Jaké druhy hraček si děti volí?
- Jakým způsobem si vybírají činnost a hračku?
- Jak spolu spolupracují a komunikují?
- Jak se na hru soustředí?
- Kolik času u hry stráví?
- Kdy a jak ukončují hru?
- Jaké jsou rozdíly ve hře a hračkách u chlapců a děvčat?

5 METODIKA ZPRACOVÁNÍ DAT

K výzkumnému šetření byl využit kvalitativní výzkum prostřednictvím rozhovoru, pozorování a metody videozáznamu. „Videozáznam nám umožňuje zprostředkované pozorování, které na rozdíl od pozorování přímého má možnost sledovat jevy opakovaně a postřehnout tak více podrobností“ (Svobodová, 2010, str. 159). Tyto metody byly použity za účelem zjistit, jaké rozdíly mohou být pozorovány u dvou skupin předškolních dětí v mateřské škole.

Pozorování bylo uskutečněno v jedné třídě mateřské školy. Před samotným pozorováním byl proveden rozhovor s paní učitelkou. Následovalo pozorování a metoda videozáznamu po dobu čtrnácti dnů.

5.1 Kvalitativní výzkumné šetření

5.1.1 Výzkumný soubor

Toto výzkumné šetření bylo provedeno v heterogenní třídě, kde je 23 dětí. Mladších dětí ve věku 3–4 roky bylo 9 a starších dětí ve věku 5–6 let bylo 14. Před začátkem pozorování byl proveden rozhovor s paní učitelkou. Pro lepší orientaci v textu budou jména mladších dětí označena zelenou barvou a starších dětí barvou červenou. Jména dětí jsou z důvodu zachování anonymity změněna.

Mladší děti 3-4 roky

- Alex,
- Damián,
- František,
- Charlotta,
- Kateřina,
- Klára,
- Kristýna,
- Matěj,

- Michal.

Starší děti 5-6 let

- Amálie,
- David,
- Emílie,
- Gabriel,
- Jan B.,
- Jan Č.,
- Jan H.,
- Karolína,
- Kryštof,
- Lucie B.,
- Lucie H.,
- Matěj,
- Šimon,
- Theodor.

5.1.2 Rozhovor

Rozhovor s paní učitelkou byl uskutečněn první den v mateřské škole. Poskytla mi podrobnější informace o hře dětí v její třídě.

- Jaké hračky si děti ke hře rády volí?

Nejoblíbenější hračkou u všech dětí je hřebenovka, kterou využívají každý den. Starší děti – většinou kluci – rádi využívají různé stavebnice nebo hlavolamy. Jinak vedou samozřejmě autíčka, u dívek převleky a letošní rok poprvé hra s kočárky, která v naší třídě tak častá nebyla.

- Jaké druhy her děti často hrají?

U hřebenovky se objevuje často námětová hra – zavírají tygra do klece nebo postaví dům a hrají si na rodinu. U převleků to platí stejně. Dále konstrukční hry u stolu a venku pak hry pohybové a tvořivé (na pískovišti, v lese).

- Jakým způsobem si děti vybírají činnost nebo hračku?

Děti se často vracejí ke hře či hračce z předešlého dne, když mají hru rozehranou. Mladší děti spíše koukají a přidávají se ke starším. Jinak o hřebenovku je velký zájem, tak se domlouváme s dětmi na pořadí, kdo si s ní bude hrát.

- Jak děti spolupracují a komunikují? Jsou ochotné se mezi sebou domluvit?

Na konci roku je komunikace mezi dětmi samozřejmě lepší. Děti spolu nejvíce komunikují, když jezdíme do lesa. Tam si minulý týden starší Lucka s Gábinkou postavily domek a Charlottka jim ho začala ničit. Na tom se dalo pěkně pozorovat, jak se holky snažily Charlottce vysvětlit, že jim domek ničit nemůže. Jinak ve třídě se najdou děti, které se moc domlouvat nechtějí a berou si věci mezi sebou.

- Jak se děti na hru soustředí? A jak u ní dlouho vydrží?

To je různé, vždy jde o konkrétní dítě. Bojovali jsme tu hodně s těkavostí a přebíháním od hračky ke hračce. Starší děti většinou hru dokončují a snaží se docílit nějakého výsledného produktu. Ty menší jsou více těkaví, a proto tu máme pravidlo, že když si s hračkou dohrají, musí ji uklidit a zeptat se, zda si mohou jít hrát jinam, anebo říct, že si jejich hru přebírá jiný kamarád, který ji poté uklidí. To samé se děje na zahrádce, když z garáže vyndáváme koloběžky, šlapadla nebo odrážedla. Dříve děti všechna vozidla vynášely ven, ale nyní jsme si vytvořily pravidlo, že se vyndá ven pouze určitý počet dopravních prostředků. Děti si je pak mezi sebou vyměňují, což je dobré pro rozvoj komunikace – učí se spolu domlouvat.

- Jak děti hru ukončují?

Většinou ji musí uklidit, ale stane se, že na jejich místo jde jiné dítě, které ve hře pokračuje. Mladší děti se občas domluvit nejdou a rovnou odbíhají do jiné části herny, přičemž vytahují jiné hračky a začínají jinou hru, aniž by si uklidily. Starší jsou naučeni po sobě uklízet, protože se již řídí nastavenými pravidly, jež jsme si spolu určili.

- Jaké hračky a hry si volí chlapci?

Nejvíce jsou oblíbené hry konstrukční a hřebenovka, jinak vedou také auta, domek pro panenky, ale i převlékací koutek, kde se převlékají za prince. Chlapci – tedy hlavně ti, kteří nemají doma sestru – si zkouší i dívčí šaty a doplňky pro princezny.

- Jaké hračky a hry volí dívky?

Tak samozřejmě panenky – ty vedou; pak převleky na princezny, víly, maminky – zde pak často vznikají námětové hry. Občas si hrají i v kuchyňce, a dokonce i s auty.

5.1.3 Pozorování

V této třídě není ranní cvičení a ani hromadná svačina. Děti se během ohlášené svačiny chodí občerstvovat postupně. Řízená činnost začíná kolem půl desáté, do té doby je pouze volná hra. „Volná hra je vlastně spontánní hrouvou činností, ve které si dítě samo volí formu, prostředky, spoluhráče, hračky a materiály. Volné hry se dítě může účastnit jako hráč nebo jako pozorovatel...“ (Svobodová, 2010, s. 87).

Ráno okolo sedmé děti začínají činnostmi u stolků – kreslení, doplňování předškolních listů, stolní hry, lego, hra s domečkem pro panenky, kinetický písek nebo různé hry na rozvoj myšlení a logického uvažování. Kolem osmé hodiny se teprve přesouvají do herny, kde si hrají do půl desáté.

Následující řádky budou věnovány jednotlivým příkladům, které se udály během pozorování (při pořizování a následném pozorování videozáznamu).

Situace 1:

Paní učitelka ráno u stolu zadávala předškolákům různé úkoly na pracovních listech. **Kristýnka** si došla pro papír a pastelky a usadila se u stolku. Na kreslení se soustředila pět minut, občas se rozhlédla kolem sebe, kdo co dělá. Po celou dobu si povídala sama se sebou. Namalovala obrázek své rodiny a domu, kde bydlí. Po dokreslení nesla obrázek ukázat učitelce a poté ho dala do svého šanonu na obrázky. Pastelky neuklízela a začala se zajímat o hru, kterou přinesl **Michal** od paní učitelky. Hra byla na způsob hry Člověče, nezlob se, akorát je upravená na téma farmářských zvířat a je obohacena o kartičky zvířat – místo figurek jsou malé traktůrky. Děti hru hrály podle své fantazie – různě házely kostkou a četly čísla, která padla, jezdily traktůrky po hrací desce sem a tam, vytahovaly kartičky, u kterých si nahlas říkaly, které zvíře tam vidí, a vydávaly zvuky, jež zvířata dělají. **Charlottka** je celou dobu pozorovala. Po pár minutách přišla starší **Emilka** a upozornila je, že se hra takto nehraje. **Míšovi** a **Kristýnce** to bylo jedno, takže pokračovali ve hře. Hra se neustále měnila – **Michal** si házel několikrát za sebou kostkou a četl čísla, **Kristýnka** lítala s traktorem ve vzduchu a pak nakonec přiřazovala na určitá místa hrací plochy kartičky se zvířaty. Zde bylo pěkně vidět, jak si oba hru uzpůsobili svým potřebám. I když neznali přesná pravidla, dokázali se hrou zabavit každý po svém. Po deseti minutách hru ukončili současně – ledabyly naházeli části hry do krabice, tu nechali na stole a ptali se, zda si mohou jít hrát do herny. Učitelka je vyzvala, aby hru uklidili na své místo, a pak mohou jít. **Katka** mezitím chodila kolem stolů, kde ostatní děti pracovaly, a pozorovala, co dělají. Po chvíli ji to přestalo bavit a začala se předvádět – vyplazovala jazyk, lehla si na zem a válela se až do té doby, než ji paní učitelka napomenula.

Poté se **Katka** odebrala do převlékacího koutku – zde se převlekla do šatů princezny (přišla za mnou, zda jí šaty nezapnu), nandala si korunku, vzala kočárek s panenkou a začala jezdit po celé ploše herny. Po chvíli kočárku upadlo kolo a **Kačka** nevěděla, co má dělat. Tohoto neštěstí si všimla starší **Lucka** a snažila se **Kačce** pomoci. Když se jí kočárek podařilo opravit, **Kačka** ani nepoděkovala a rychle pokračovala v jízdě dál. Nakonec kočárek zaparkovala v převlékacím koutku. Po celou dobu ji sledovala **Charlotta**. V převlékacím koutku si **Kačka** začala hrát s panenkou. **Charlottka** po chvíli přišla a také si začala hrát jako **Kačka**. Obě si hrály vedle sebe a každá si povídala sama

se sebou. V jeden moment **Kačka** poprosila **Charlottku** o dudlík pro miminko, které jako by brečelo. **Charlottka** jí dudlík podala a chvíli se dívala na **Katku**, jak se stará o panenku, a pak pokračovala ve své hře. Hra byla spíše paralelní s občasnými prvky spolupráce – hra sdružující. **Katka** také dávala panenku spinkat – využila k tomu čepici na miminko, která měla představovat polštář, a bryndáček, jenž měl představovat pyžamo. Mezi dívkami nastala občasná komunikace, kdy se **Charlottka** zeptala: „**Kačko**, mohu si půjčit tohle?“ **Kačka**: „Ano.“

Po deseti minutách **Charlottka** objevila zrcátko – **Kačce** se také líbilo – chvíli se v zrcátku sledovaly a hned na to se **Kačka** odešla podívat na stavbu z hřebenovky, kterou vytvořily starší děti. Po chvíli se vrátila zpět k panenkám a přišla i **Kristýnka**: „Můžu si s vámi hrát?“ **Kačka**: „Ano.“ **Kristýnka** si vzala také panenku, chvíli holky sledovala, jak si hrají, a pak se snažila jejich hru napodobit (dávala miminko do kočárku, houpala ho, krmila, dávala ho spát). Vydržela u této činnosti asi pět minut a pak odešla pryč za staršími dívkami. Z videozáznamu pak bylo odpozorováno, že **Kristýnka** u starších holek dlouho nepobyla. **Karolína** s **Luckou** ji z jejich hry v kuchyňce vyhodily.

Kačka šla dát panenku vykoupat do bazénu – použila malou vaničku na panenky. Pak si vzpomněla, že potřebuje pro miminko plavky – nahradil je kus papíru.

Ale vzápětí hru opustila – věci nechala pohozené – brala malé obruče a tvořila si dráhu na skákání. Na konec dráhy umístila korunku, kterou měla na hlavě, a říkala, že kdo dráhu úspěšně překoná, získá onu korunku. **Charlottka** se do hry zapojila. Hra trvala přibližně dvě až tři minuty.

Obruče zůstaly ležet a holky se přesunuly ke kapsářům, kde mají uložené malé fotoalbum s fotkami své rodiny. Začaly si je prohlížet – tato činnost trvala opět dvě až tři minuty. Fotky poté uklidily a vrátily se zpět k panenkám. Po malé chvíli vytáhly ze skříně různé kabelky a prohlížely si je – **Charlottka** si jednu vzala a šla si s ní hrát do kuchyňky. Kabelku využila jako nákupní košík, do kterého skládala ovoce a zeleninu. Děvčata nechala vše rozházené kolem sebe. Až na konci celé dopolední hry, když paní učitelka zazvonila zvonkem k úklidu, začala děvčata uklízet.

U této hry dvou mladších dívek se dalo pozorovat, jak se jejich hra neustále mění. Chvíli měla přednost hra s panenkami, poté hra s obruči, prohlížení fotek, pak opět panenky

a nakonec prohlížení šuplíků s kabelkami a různými doplňky. Bylo zde vidět „hrové předstírání“ – hra „jako“ – symbolická hra, kdy se bryndák stal pyžamem, kus papíru plavkami a vanička nahradila bazén. Také by se dalo říct, že to byla hra s námětovými prvky – hra na maminku.

Situace 2:

Michal si hrál skoro pořád sám – nejprve šel do kuchyňky, kde si vzal nákupní košík, do něž ukládal dřevěné ovoce a zeleninu – u toho si celou dobu povídal. Pak vytahoval talířky a hrnce a vařil nějaké jídlo – to pak nosil na stůl, myl nádobí, třídil ovoce a zeleninu podle barev. Po celou dobu si povídal sám se sebou a v kuchyňce si vydržel hrát 15 minut. Tato hra měla prvky námětové hry, kdy se **Míša** proměnil na kuchaře a nosil jídlo plyšovým medvídkům. Poté vše pečlivě uklidil na své místo a přesunul se na koberec, kde si vyndal dinosaury – vyskládal je do řady a hrál hru, že dinosauři spolu bojují. Nahlas u toho křičel. Hrou byl plně pohlcen a bylo poznat, že je ponořen ve své fantazii. Po dalších deseti minutách si vzal počítadlo a začal nahlas počítat kuličky na počítadle (asi pět minut). Po této hře všechny hračky opět pečlivě uklidil na své místo – vše rovnal a povídal si u toho. Pak chodil po herně a pozoroval ostatní děti, jak si hrají. Na **Michalovi** bylo vidět, že u něj dominuje především samostatná hra (byl do ní tak zabrán, že nevnímal své okolí). Také se dalo povšimnout, že se snažil vždy vše uklidit na své místo a nenechával za sebou rozházené hračky, jako tomu bylo u děvčat v předchozím příkladě.

Situace 3:

Alex v herně ze začátku pozoroval starší děti, jak si hrají s hřebenovkou a staví hrad. Po pár minutách si také začal brát části stavebnice a stavěl svůj výtvar. To mu zabralo deset minut – vždy se na chvíli zastavil, sledoval starší děti a pak opět stavěl dál. Zhruba po 15 minutách hřebenovou stavebnici opustily starší děti a **Alexovi** zůstala k dispozici celá. **Alex** se s nadšením rozhodl, že postaví něco velkého – po dalších deseti minutách volal dívky z převlékacího koutku, aby se šly podívat na jeho velkou loď. Nakonec mě také provedl po lodi a ukazoval, kde má kormidlo, chodbu, vyhlídku na moře, okna, postel atd. Bylo vidět, že je hrdý na to, co postavil. Na své lodi pak pobyl něco okolo pěti minut a odešel na svačinu. K hřebenovce se pak už nevrátil.

Situace 4:

Nejmladší **Damián** skoro každé ráno chodil kolem stolů, měl ruce v bok a rozhlížel se, co děti dělají. Paní učitelka mu skoro vždy pomáhala vybrat nějakou činnost. Většinou začínal u stolku s pastelkami. Často ani nemaloval, jen se kolem rozhlížel a zjišťoval, čím se děti zabývají. Učitelka mi říkala, že **Damiánek** ještě moc nemluví. Na konci druhého týdne jsem už od něho slyšela pár slov, což mě mile překvapilo. Líbila se mu hlavně hřebenovka, se kterou si hrály děti v herně. Vždy od stolku sledoval, jak si starší děti hrají. Jeden den, kdy děti zase sledoval, se ujmul také pár dílů hřebenovky a pokoušel se je spojovat stejně jako ostatní. Neustále se díval, jak to ostatní dělají. Skládání mu šlo velmi pomalu. Pak přišel starší **Honza H.** a začal mu brát jeho díly. **Damiánek** se zalekl a odešel si sednout na gauč s plyšovým medvědem, za kterého se chtěl jakoby schovat. Vedle gauče byly poličky, jež **Míša** začal otevírat. **Damiánovi** se zalíbilo kladívko a pilka, které v těch otevřených poličkách ležely. Když viděl, že kus hřebenovky je volný, pomalu si zabral opět pár kousků a začal do nich mlátit kladívkem a řezat plastovou pilkou. Celou dobu pozoroval ostatní děti, ale své práci se věnoval skoro deset minut. Věci pak nechal pohozené na zemi a opět se šel procházet po třídě a zjišťovat, co děti dělají. Jakmile bylo v herně hodně hluku a ostatní starší děti více dováděly, odcházel **Damián** ke stolku a pozoroval vše zpozzdálí. Zde se dalo vyzorovat to, jak se **Damián** ještě bojí. Veškeré činnosti odkoukával od ostatních a držel se v blízkosti paní učitelky. Hru starších dětí se snažil napodobovat.

Situace 5:

Dalším zajímavým pozorováním byla komunikace u stolečku. **Míša** a **Kačka** chtěli domeček pro panenky (rozehraná hra ze včerejšího dne). Hra začala tím, že si každý vzal jednoho panáčka a začal s ním skákat ze střechy – oba u toho nahlas křičeli. Poté **Míša** začal panáčkovi vytahovat tričko nahoru a nahlas povídal **Kačce**: „Hele, podívej se na jeho břicho!“ **Kačka** se smála a **Míša** taky. **Kačka** opakovala to samé po **Míšovi**: „Hele, tady je jeho břicho!“ a opět se strhl velký smích. Poté **Míša** stáhl panáčkovi kalhoty a nahlas volá na **Kačku**: „Hele a tady je jeho zadek!“ – opět se strhl velký smích. Poté s panáčky hlasitě bouchali do stolu. U stejného stolu seděly starší holky – **Emilka** a **Karolína**. Když už nastal opravdu velký hluk, **Emilka** zakřičela na **Kačku** a **Míšu**: „Okamžitě přestaňte řvát a bouchat! Bolí nás z toho uši! To si neumíte normálně hrát?“

Moc nás to ruší.“ **Kačka** s **Míšou** chvíli koukali na holky a nic neříkali. Po chvíli si začali hrát tišeji. Moc dlouho jim to ale nevydrželo a znovu se strhl velký hluk. Tentokrát se je pokusila zkrotit **Kája**: „Tak jste neslyšeli? Proč do toho musíte tak mlátit, s tím se přece vůbec nemlátí. Mám vám snad ukázat, jak se s tím hraje?“ **Kačku** a **Míšu** okřikování holek nejspíš otrávil. Oba se sebrali a chtěli odejít – ale na vyzvání paní učitelky si museli hru po sobě uklidit.

U mladších dětí bylo vidět, že si hru a hračku vybírají na základě předchozí zkušenosti, s pomocí paní učitelky nebo odkoukáním od starších vrstevníků, kdy se do hry postupně přidaly. Průběh hry byl často proměnlivý. Mladší děti vyhledávaly stejně staré vrstevníky, jelikož si se staršími málokdy rozuměly. Dívky upřednostňovaly kuchyňku, převlékací koutek, panenky nebo kreslení u stolku. Chlapci měli v oblibě lehčí stavebnice, hru s kostkami a hřebenovku. Dále pak auta, dinosaury a více si hráli samostatně a se staršími chlapci než dívky. Komunikace těchto malých dětí byla velmi omezená. Když nastal nějaký konflikt, situaci řešily hrubou silou (bouchnutí nebo štípnutí).

Situace 6:

Karolína přišla ráno za **Luckou B.** a zeptala se jí: „**Lucko** co děláš? Nechceš si jít hrát na princezny?“ **Lucka** souhlasila. Odešly tedy do převlékacího koutku. Navzájem si vypomohly při zapínání šatů. Využily i doplňky – šátky, korunky a kabelky. Nejprve dováděly s šátkem a pak **Kája** vymyslela, že budou osamělé princezny, které žijí samy a mají kouzelné šátky. Když se pod nimi schovají, tak jim nemůže nikdo ublížit, jsou zkrátka v bezpečí. Také si vymyslely jména. Jelikož **Karolínka** měla šaty žluté – pojmenovala se jako princezna Slunce. **Lucka** měla šaty růžové, tak se pojmenovala jako princezna Růže. Za svůj domov určily plochu převlékacího koutku. Chodily spolu na procházky a nakupovat jídlo, které si pak vařily. Se šátkem také tancovaly a neustále se do nich schovávaly před různým nebezpečím. Spolu si takto hrály téměř 30 minut. Poté si navzájem šaty sundaly a pohodily je na zem v převlékacím koutku.

Při této situaci je vidět značná spolupráce, komunikace a nápaditost při hře. Děvčata si vypomáhala při volbě šátků, chránily se jimi navzájem a neustále vymýšlely různé nápady, jak hru vylepšit. Větší dominantnost se dala pozorovat u **Karolíny**, která se projevovala jako vedoucí celé hry. **Lucka** se musela občas přizpůsobovat, což jí ovšem

nedělalo žádný problém. Také bylo vidět, že hra má určitý řád a systém a není tak roztěkaná jako hra u mladších dětí.

Situace 7:

Lucka B. a **Lucka H.** se spolu dohodly, že si půjdou hrát s auty. Vyndaly si malé plastové parkoviště (mělo dvě patra s výtahem pro auta) a každá si vyndala z šuplíku jedno auto. Dohodly se, že na střeše parkoviště bude myčka. Auta po jednom přemisťovaly výtahem a nahoře je myly. Poté sjížděly auty zpět dolů. Pod parkovištěm s nimi jezdily, a když uznaly, že jsou auta opět špinavá, vytáhly je výtahem zpět do myčky. Určily si mezi sebou role – řidička auta a majitelka parkovacího domu s myčkou. Hra byla tedy kooperativní. Do koutku za chvíli přišel i **Míša**. Když viděl holky s auty, ihned začal otevírat šuplíky a vyndával auto za autem. Každé si prohlídl, a když se mu nelíbilo, nechal ho vedle na koberci a bral další a další až do té doby, než našel takové, které se mu již líbilo. Auto si určil jako značku „BMW“ (béemvéčko) a jezdil s ním po koberci, pak po skříni a zdech. Holek si moc nevšímal. Vtom přiběhla **Kačka** a přidala se k **Michalovi**. Také si vybrala jedno auto a snažila se **Míšu** zaujmout tím, že mu začala autíčkem jezdit před obličejem. **Míša** a **Kačka** na chvíli spolu rozehráli hru na hasiče, po chvílce se změnila ve hru na policajty a pak na sanitku, kdy auto nabouralo do stromu. Hra se měnila z minuty na minutu. Po pěti minutách si spolu už nehráli, sice seděli vedle sebe, ale každý si jezdil sám (po zdi, po koberci, po skříni nebo po sobě). Hra byla více sdružující – sdružoval je motiv auta – hra na hasiče a policajty. Také si můžeme povšimnout, že výběr hračky (auta) u **Michala** trval o něco déle. I v ostatních případech si mladší děti vybíraly hračku delší dobu. Vše si musely důkladně prohlédnout a vybíraly si především podle vzhledu a atraktivity hračky (BMW).

V této situaci byl pěkně vidět rozdíl při hře s autíčky. Starší holky měly určeny role, na hře se domlouvaly a hra měla systém a pravidla. Během ní si povídaly i o tom, co v autě zažily – myčku na auta (kartáč, který přejížděl celé auto), nebo srnu, jež přeběhla přes silnici – nebo co viděli (bouračka). U mladších dětí byla se hra velmi často proměňovala. Opět si děti hrály spíše paralelně, i když se občasně objevilo sdělení jako – „Jééé, auto nabouralo do stromu, nestalo se vám nic? Posílám sanitku jo?“ –, což by vrchol veškeré komunikace.

Situace 8:

Na zahrádce je týpí – na určitý čas se určilo jako základna pro hru holek. Děvčata si tam nanosila dřevo, různé klacíky a nějaké listy (mělo to znázorňovat jídlo). Některými klacíky se snažila zametat, aby měla v domku uklizeno. Nakonec se snažila jako „zapálit oheň“, aby měla v domečku teplo. U ohně pak dívky tancovaly a vařily večeři. Někteří kluci záviděli, že jsou holky v týpí, tak jim ze spodu házeli do domku hlínu nebo trávu. Mladší děvčata (Kačka, Charlottka, Klára, Kristýna) byla postupně staršími děvčaty z týpí vyřazena. Důvodem bylo to, že mladší děvčata nedodržovala staršími dívkami nastavená pravidla.

Menší děti – Damián, Kačka a Charlottka a Kristýna – zůstávaly nakonec samy a chodily po zahrádce a různě se dívaly, co ostatní děti dělají.

V rohu zahrady je lavička a za ní kus shnilého pařezu. Kluci z něj vyndávali části dřeva, které na lavičce ještě čtvrtili, a říkali, že je to maso, jenž je velice vzácné. Kolem lavičky vedla cesta pro kola a různá odrážedla. Někdy se stalo, že jeden z kluků – především Kryštof – maso „ukradl“ a vezl ho s sebou na odrážedle pryč. Ostatní kluci (Míša, Honza Č. a Matěj) se snažili Kryštofa dohonit. Především venku na zahrádce se propojovala hra starších a mladších dětí. Více byla propojena u chlapců. Dívky se více členily podle věku.

Damián se ujmul jednoho odhozeného odrážedla, které si natolik oblíbil, že s ním jezdil celou dobu, kdy byla třída na zahrádce. Jelikož byl Damiánek pomalý, měl strach z větších kluků, když kolem něj rychle projížděli. Nakonec si vzal odrážedlo na trávník – neustále na něm seděl a pozoroval kluky na dráze. Občas utrl kus nějaké trávy, kterou si prohlížel a žmoulal v ruce.

Kluci nakonec do týpí nechtěli, proto nemohu porovnat jejich hru s děvčaty.

Situace 9:

Jedno ráno si hřebenovku zamluvili kluci – Honza H., Matěj S., Michal a Alex. Bez jakékoliv domluvy začali něco vytvářet. Během stavby se Honza H. zahleděl na vznikající stavbu a prohlásil: „Hele, kluci! Postavíme vesmírnou loď!“ Kluci souhlasili. Stačilo už jen pár úprav a loď byla na světě. U hřebenovky občas proběhla menší konverzace, kdy Míša chtěl na lodi něco poupravit, ale Alex ho rychle zastavil: „Hele! To nedělej, to sem patří!“

A běž pryč!“ **Míšu** rukama prudce odstrčil. Ten se tedy otočil a odešel od hřebenovky pryč, aniž by se bránil. Do hry se poté ještě přidal mladší **Matěj M.**

Hra u hřebenovky se začala rozvíjet – kluci odletěli s raketou do vesmíru a nakonec přistáli na cizí planetě. Vždy, když opustili svoji vesmírnou loď, začali nahlas křičet: „Pozor! Dochází nám kyslík! Musíme se vrátit zpět do rakety!“ Nakonec se vrátili zpět z vesmíru na zem a hru ukončili po necelé půlhodině (spolu s časem stavby lodi), kdy odešli na svačinu. Poté se už ke hřebenovce vrátil pouze **Alex** a **Matěj M.** – hra byla již samostatná. Ostatní kluci si vzali knížky a sedli si na gauč, který se nachází v herně.

Kačka si hrála opodál kluků (**Alexe** a **Matěje**) také s hřebenovkou, ze které postavila klec pro tygra – nejprve se s tygrem mazlila, a když ji tygr „kousl“, tak mu vynadala, plácla ho několikrát po hlavě a za trest ho zavřela do klece (do hřebenovky). Poté začala tygra krmit dřevěným ovocem z kuchyňky. Stále si něco potichu povídala. Nakonec tygra pustila ven a vrátila ho zpět na gauč, kde má své stálé místo.

Situace 10:

Ráno poprosil **Honza B.** paní učitelku o lego (mají jej ve velké těžké dřevěné bedně). Paní učitelka přinesla lego na stůl a **Honza B.** si začal hrát – stavěl jeskyni pro dinosaura. Za chvíli přišel **Honza Č.** Aniž by se **Honzy B.** zeptal, začal si vedle něho hrát – stavěl dům. Jako poslední se přidal **Kryštof.** Kluci si spolu začali povídat – rozebírali to, co vlastně staví. Když **Honza B.** dostavěl jeskyni, začal povídat o dinosaurech a ptal se ostatních kluků: „Hele, znáte kluci stegosaura? A víte, z jakého dinosaura je nejvíce slizu?“ Jejich konverzace byla kolikrát velice podivuhodná, tady co se dinosaurů týká.

Na opačném konci seděly u stolu holky – **Emilka**, **Karolína** a **Amálka.** **Emilka** s **Karolínou** si malovaly. Rozhodly se, že budou malovat obě stejný obrázek – měla to být jakási žena s černými vlasy. Ta žena měla být podle holek velmi zlá. Když domalovaly, vzaly si další papír a tentokrát každá malovala po svém. U toho se rozvinula konverzace: „**Emi**, víš, co budu dělat odpoledne? Jdeme s bráchou a mamkou do bazénu k tetě. Už se moc těším.“ **Emilka** jí smutně odpověděla: „To se máš, my budeme doma.“ Dívky si dále povídaly o tom, co dělaly včera a co budou dělat o prázdninách. Zde bylo vidět, jak obě spolu dokážou pěkně komunikovat a naslouchat si.

Situace 11:

Amálka seděla skoro vždy celé dopoledne sama u stolku. S ostatními dívkami se bavila málokdy. Pokaždé si vybrala z poličky nějakou logickou hru, kterou se snažila poskládat. Většinou si k ní přisedl **David** (rodiče jsou Američané). Ten ji pozoroval nebo si přinesl nějakou logickou hru pracoval vedle. Za celé čtrnáctidenní pozorování nebylo vidět **Amálku** ani **Davidu** při nějaké výrazné komunikaci, ale ani při hře s ostatními vrstevníky. **David** si po většinu času také hrál sám, i když se snažil zapojit do hry s kluky. I po takto krátké době pozorování bylo poznat, které dítě je více introvertní a hraje si spíše samo (nebo jen s určitým kamarádem), anebo extrovertní, které se nebojí zapojit do jakékoliv hry s kýmkoliv a dokáže si prosadit svůj názor před ostatními.

Situace 12:

Nejstarší **Lucka H.** jedno odpoledne vymyslela zajímavou hru (následující den ji ukazovala i paní učitelce). Hra se hrála tak, že děti stojí v kruhu, uprostřed leží jedno dítě – „čaroděj“. Kolem čaroděje se rozházejí dřevěné klacíky (nebo něco jiného, třeba míčky). Když čaroděj usne, děti, které stojí v kruhu, mohou dřevěné klacíky sbírat. Když však čaroděj uslyší některé z dětí, může se probudit. V tu chvíli musí všichni zkamenět. Kdo se pohne, musí všechny klacíky vrátit zpět.

Tato hra se dětem moc líbila, takže ji hrály následující tři dny. Hru hrály především starší děti, které rychleji pochopily pravidla. Některé mladší děti se při hře nechtěly vzdát klacíku, když je čaroděj nachytil. **Charlottka** se třeba vztekala a **Katka** několikrát podváděla, jelikož chtěla mít klacíků co nejvíce.

Situace 13:

Zvonilo se na úklid, jelikož se blížilo půl desáté. Většinou po zaznění zvonku se strhne veliký povyk – křik – „Uklízímeeee!“ Hlavně kluci začnou běhat, prát se a válet po zemi. V herně je celkem nepřehledno. Děti se ale většinou uklidní po zásahu paní učitelky a začnou uklízet. Často se ovšem stávalo, že se **Charlottka** postavila doprostřed herny s rukama v bok: „Já uklízet nebudu.“ Tohoto názoru byla často. Také se stalo, že **Charlottčino** chování odkoukala **Katka** nebo **Kristýnka**. Někdy tedy bylo těžké děvčata přesvědčit, aby si po sobě uklidila. Podobné chování se projevovalo pouze u mladších

děti. Výjimkou byl akorát **Honzík B.**, který odmítal jakékoliv úkoly, které mu byly zadány, i když se s ním vždy zacházelo laskavým způsobem.

Situace 14:

Honza B., který byl skoro nejstarším ve třídě, se choval téměř vždy k ostatním dětem ošklivě. Paní učitelka ale trvala na tom, že **Honza** není v nitru špatný člověk. Já sama jsem **Honzu** nikdy nepřistihla při dobrém chování. Hodně mluvil vulgárně, vyvolával prance v herně a v šatně nebo se posmíval mladším dětem, když se rozbřečely.

Ve druhém týdnu paní učitelka vyměnila hřebenovku za pěnovou stavebnici, ze které děti stavěly dráhu (prolézačku). Malý **Damiánek** si sedl na jeden díl pěnové krychle. **Honza B.** přiběhnul a kopal do molitanu, na kterém **Damián** seděl. Když začal **Damiánek** natahovat moldánky, **Honza B.** se smál a utekl pryč.

Další situaci s jeho nevhodným chováním jsem zaznamenala, když byl s ostatními chlapci na gauči a četli si knížky (za pomoci obrázků). Aby byl **Honza B.** nejspíše zajímavý a pobavil ostatní kluky, přidával do textu různé vulgární výrazy.

Také jednou odběhl od kluků (od lega), kdy k ostatním prohlásil: „Tady je nuda. Táhle Charlota bulí, to je větší zábava.“ A odešel se jí smát.

Zde jde těžko odhadnout, jaký **Honza B.** doopravdy je, zda tímto chováním něco nemaskuje.

Situace 15:

Jedno ráno se **Fanda** rozhodl, že bude malovat. Šel si tedy pro pastelky. Jenomže neodhadl jejich tíhu v dřevěné nádobě, a tak se mu pastelky rozsypaly po zemi. Všiml si toho **Theo** a **Šimon**. Okamžitě šli **Fandovi** s pastelkami pomoci. Bylo pěkné pozorovat, jak starší děti dokážou bez jakékoliv prosby pomáhat ostatním. Když byly pastelky sesbírané, vzal je **Theo Fandovi** ke stolu. **Fanda** poděkoval a mohl se pustit do práce.

Situace 16:

Jedno dopoledne u stolečku seděla **Kačka** a **Gabriel**. **Katka** skládala kostky a pod stolem nejspíš kopala nožkama. **Gabriel** se zatím koukal do knížky a prohlížel si nějaké obrázky. Po chvíli **Gábík** neskutečně nahlas vykřiknul: „**Káčeno**, jsi mi zlomila nohu!“ Začal natahovat ruku, že ji praští. Paní učitelka šla situaci řešit, protože **Gabriel** i **Kačka** začali

brečet. Neuměli ani jeden situaci zvládnout. **Gabriel** ještě nedokázal svoje emoce ovládnout a snažil se situaci řešit křikem a hrubou silou.

Totéž, ale v opačné situaci, se stalo další den. Při řízené činnosti, kdy děti seděly na koberci, kopl omylem **Gabriel Kačku** do ruky. **Kačka** se rozbřečela a také zakřičela: „Ty jsi mi zlomil ruku!“ A **Gabriela** okamžitě bouchla.

Situace 17:

Děti několikrát týdně jezdí s učitelkami do lesa. Po příchodu na místo v lese, kde si každý týden děti hrají, se každé dítě rozběhlo do svého koutku, kde mělo hru z předchozích dnů rozdělanou. **Kryštof** a **Fanda** se vrhli k jednomu z pařezů a začali do něj štourat klacky. Z pařezu postupně začali vyndávat kusy mokrého dřeva (pokaždé, když někdo z dětí vyndával z pařezu kusy dřeva, říkal tomu maso – bylo to velice zvláštní). Kluci spolu pěkně spolupracovali a domlouvali se, třeba na ochraně svého pařezu nebo sběru klacků. Klacek měl význam nože na vypreparování masa z pařezu a také ho měl rozřezat na drobné kousky.

Dívky – opodál mezi dvěma stromy – čistily půdu a hledaly zakopané dinosaury (hra na archeology). Kostí měly znázorňovat vystouplé kmeny stromů. **Karolína** opět vedla celý archeologický výzkum a každý nález ostatních holek (**Emilka**, **Lucka B.** a **Lucka H.**) musela vidět a sama prozkoumat. **Amálka** chodila kolem a nevěděla, co má dělat. Holky celou dobu spíše pozorovala. **Charlottce** se práce starších dívek velmi líbila. Aniž by se zeptala, vrhla se na jejich místo a začala se přehrabovat v zemi. **Lucka H.** ji rychle zastavila: „**Charlotto**, ty sem nechod, běž jinam, ty tomu nerozumíš a akorát nám to tu ničíš.“ **Charlottka** si tedy sedla ke stromu opodál a snažila se napodobovat činnost holek. **Karolína** po nějaké chvíli hrabání v zemi objevila červenou stužku, na které byl uzlík. Okamžitě určila, že to byl určitě náramek dívky, který na tomto místě dostala od chlapce z lásky. Bylo pěkné vidět, jak si děti dokážou rychle dotvořit svůj pohled na určitou situaci.

Matěj a malý **Matěj** měli také svůj pařez, ze kterého vybírali „maso“. Hru ještě povýšili tím, že z mokré hlíny, kterou rukama vyhrabávali se země, dělali kuličky. Pak se těmto kuličkám smáli a říkali, že to jsou jedlé bobky.

Hra venku byla jiná než hra uvnitř. Děti zde využívaly velké množství představivosti, více zde komunikovali mezi sebou starší a mladší děti – především chlapci. Děti se také více těšily do lesa než na zahradu. Důvodem byl nejspíš větší prostor pro hru a možnost se otevřít větší fantazii.

Situace 18:

Malý **Alex** si ráno všiml krabice s rybičkami (rybičky s magnetem a pruty, na které se rybky chytají). Poprosil paní učitelku o tuto hru. Když si rybičky vyskládal do „vody“, vzal prut a snažil se jej zamířit tak, aby nějakou rybu chytil. Jelikož se mu to moc nedařilo, vzal konec prutu s magnetem a snažil se jej opět namířit na rybu. To se mu sice povedlo, ale i tak rybka od magnetu odpadla. Za chvíli se začal **Alex** vztekat a mlátil prutem kolem sebe. Zde je vidět, jak se **Alex** učí trpělivosti. Sice se mu to zatím nedaří, ale postupem času se jistě bude zlepšovat.

Situace 19:

Klárka chodila ráno kolem stolečků a nevěděla, co má dělat. Paní učitelka si toho všimla a nabídla **Klárce** kinetický písek. Dívka byla z nápadu paní učitelky nadšená. Sedla si ke stolku a čekala, až jí paní učitelka donese hru. Kinetický písek v hlubší nádobě měl jistá pravidla – písek musí zůstat pouze v nádobě a do písku mohou sahat jen jedny ruce. Klárka začala tedy tvořit různé bábovičky, stavět věže, poté se snažila písek urovnat a obtisknout do něj svoje ruce. Během hry ji upozoroval **Alex**. Byl pískem tak fascinován, že do něj hned strčil ruce. Paní učitelka **Alexe** napomenula: „**Alexi**, nezapomeň, že do písku patří pouze jedny ruce. Chvíli počkej, až si **Klárka** s pískem dohraje, a pak přijdeš na řadu ty.“ Ačkoli **Alex** paní učitelce rozuměl, nedokázal ten krátký čas vydržet a neustále se snažil písku dotýkat a také vytvářet různé bábovky. Paní učitelka se mu to snažila ještě několikrát vysvětlovat, ale marně. **Alex** nebyl trpělivý a moc se těšil, až si s tím pískem taky bude hrát.

Mladší děti nemají tolik trpělivosti a nedokážou dlouho čekat. **Alex** celou dobu, co čekal na písek, nervózně chodil kolem Klárky a neustále se ptal: „Už budeš končit? Já už chci taky ten písek.“

Nyní se přesvědčíme o trpělivosti starších dětí, konkrétně chlapce **Theodora**.

Theo ráno přišel do školky a hned si začal vybírat nějakou konstrukční hru. Jelikož si úplně nevěděl rady, šel se zeptat paní učitelky, jestli by mu nějakou hru nedoporučila. Nabídla mu tedy jednu logickou hru (Small Foot – dřevěný edukativní logický labyrint). Jednalo se o dřevěnou tabulku, ve které byly uchyceny dřevěné knoflíky ve čtyřech barvách – tři žluté, tři zelené, tři červené a tři modré. Tyto knoflíky byly umístěny v řadách podle barvy. Dítě mělo za úkol tyto knoflíky řadit dle různých předloh, které byly součástí hry. **Theo** si tedy sedl a začal studovat, jak se hra hraje. Vše si důkladně prohlédl a začal posouvat knoflíky po dřevěné desce. Nejprve posouval knoflíky podle sebe a poté začal tvořit podle předloh – těch je celkem 18. **Theo** byl tak trpělivý, že zvládl všech 18 předloh úplně sám. Když hru celou dokončil, prosil mě o to, ať mu knoflíky zamíchám, aby je mohl opět poskládat podle barev. U hry vydržel téměř celé dopoledne (cca 1,5 hodiny). **Theova** výdrž mě velice fascinovala, protože jsem si nemyslela, že dítě předškolního věku bude schopno takto dlouho vydržet u jedné činnosti. Musím uznat, že **Theo** je velice šikovný chlapec. Když kolem něho chodili ostatní chlapci a ptali se ho, co dělá, tak **Theo** odpovídal: „Snažím se toto poskládat podle této předlohy.“ Nebo pak použil i větu: „Musel jsem zvolit jinou metodu, abych to podle předlohy mohl zvládnout.“ **Theo** používal na svůj věk neobvyklou slovní zásobu. Jedou u lega použil i větu: „Nedaří se mi to zkonstruovat, bude mi to asi chvíli trvat.“

Situace 20:

Klárka se byla zeptat paní učitelky, zda si může jít hrát do kuchyňky. Paní učitelka hru v kuchyňce dovolila a **Klárka** odešla. Začala vytahovat hrnce, pak nákupní košík, do kterého umísťovala různé dřevěné pečivo, ovoce a uzeniny. Za chvíli přišla **Kačka** a přidala se bez zeptání ke **Klárce**. Také si přivlastnila jeden hrnec, který postavila na plotnu. Pak začala vytahovat ze skříňky zástěru a kuchařské čepice. Vše si prohlížela a vybírala si tu nejlepší. Když měla vybráno, šla ke mně a zástěru mi podávala bez jakýchkoliv slov. Ptala jsem se jí, zda tu zástěru chce uvázat. Zakývala hlavou, že ano. Nakonec i poděkovala, což jsem si myslela, že neudělá. Za chvíli přišel **Fanda** a **Matěj**. Líbilo se jim, jak **Klárka** chystala ubrus na stůl a nosila na něj nádobí. Přidali se k ní a začali jí pomáhat. **Fanda** si vzal koště a zametal, **Matěj** si sedl ke stolu a dělal, že jí jídlo, které je na stole. Hra byla celou dobu paralelní. Poté se **Klárka** snažila rozdat role. Chtěla být maminkou. **Fandu** a **Kačku** určila jako dítě a **Matěje** jako psa. Hra dostala sdružující

charakter, kdy se děti sice domluvily na určitém námětu, ale každý si hru realizoval po svém. Hru celou dobu pozoroval **Damián**. Nakonec si také přišel sednout ke stolu a napodoboval hru ostatních. V tomto počtu (pět mladších dětí) spolu vydrželi necelých deset minut. Sdružující hra se pak opět rozpadla. Kluci odešli ke starším chlapcům, **Kačka** odešla na svačinu a **Klárka** odešla z kuchyňky do převlékacího koutku. **Damiánek** zůstal v kuchyňce sám. Tehdy si začal zkoušet vše, co dělaly děti před ním. Nosil nádobí a jídlo na stůl, vařil jídlo na sporáku, myl nádobí a uklízel stůl.

Tuto hru mladších dětí můžeme porovnat i se staršími dětmi. U těch byla hra již kooperativní. Hráli ji **Emilka**, **Karolína** a **Lucka H.** (**Amálka** jen pozorovala, ale do hry se nechtěla zapojit ani po vyzvání ostatních holek). **Karolína** rozdala role. Ona byla ta hlavní postava – maminka – a **Emilka** s **Luckou** měly být její děti. Holčám to nevadilo, role přijaly a snažily se dělat to, co taková role obsahuje. Prosily maminku o jídlo, pomáhaly jí v kuchyni a plnily její příkazy. **Kája** holčám přikazovala, co mají dělat, a starala se o ně. Po chvíli se na ně do kuchyňky přišel podívat **Gabriel**. Ten dostal roli psa. **Lucka** si ho uvázala na vodítko – pomocí šátku za ruku. Chodila s ním na procházky. **Gábíka** to moc dlouho nebavilo, a když ho **Lucka** moc omezovala slovy „Nesmíš! Pojd' sem! Poběž!“ tak **Gabrielovi** došla trpělivost a od holek utekl raději pryč.

Dívky hrály hru v těchto rolích čtvrt hodiny. Celou dobu se na všem domlouvaly a naslouchaly si. Hra měla určitý děj – maminka šla nakoupit a pak uvařit dětem jídlo. Děti zatím musely uklidit a připravit prostírání na stůl. Hra byla vedena neustále v tomto směru.

Situace 21:

Malý **Matěj** a **Kačka** ráno kreslili u stolu. Přidala se k nim i **Charlottka**. Děti si vedle sebe malovaly, ale nebavily se spolu. **Kačka** si něco pobrukovala a **Matěj** si také občas něco pro sebe mumlal. **Charlottka** si jednu chvíli šla pro šablonu kočky a pejska a snažila se tyto šablony obtáhnout. Moc jí to nešlo, ruka jí ujížděla k jedné straně a vždy udělala nechtěně čáru úplně někam jinam. Tímto způsobem brala papír za papírem a během pěti minut měla počmáráno a zmuchláno osm papírů. Pak se hodně naštvála a další papír s rukou plnou křeči rychle začmárala, zmuchlala a hodila na zem.

Tento příklad opět poukazuje na netrpělivost mladších dětí. **Charlottka** chtěla mít vše rychle, ale i pěkně obtáhnuto. Jenomže její vytrvalost není ještě tak veliká jako u starších dětí.

Starší děvčata, která si kreslila u stolku, dokázala dovést obrázky téměř k dokonalosti. Také čas strávený u kreslení byl mnohem delší. Zatímco mladší děti trávily u kreslení v průměru sedm minut, starší děti vydržely kreslit až čtvrt hodiny. Je pravda, že starší děvčata si v průběhu i povídala, a tím se natahoval i čas strávený u kreslení.

5.1.4 Výsledky na základě rozhovoru a pozorování

Z rozhovoru s paní učitelkou bylo zjištěno, jak ona vnímá hru mladších a starších dětí své třídy a jaký má přehled o tom, které děti si spolu hrají a také s čím si hrají. Její odpovědi byly shodné se čtrnáctidenním pozorováním.

Samotné pozorování bylo přínosné – umožnilo lépe zhodnotit hry mladších a starších dětí. Pokusím se stručně popsat hru těchto věkových skupin a zohlednit výzkumné otázky, které se týkaly druhů her a hraček, jejich výběru a úklidu, soustředěnosti dětí, délky hry nebo komunikace a spolupráce dětí při hře.

U mladších dětí byla hra spíše nestálou činností, která se neustále proměňovala. Hru vybíraly na základě toho, co odpozorovaly od ostatních dětí, nebo když se nějakou hrou nebo hračkou nadchly (často to byl kinetický písek). Na výběr mněly vliv i zkušenosti z předchozích dnů. Byly netrpělivé a těkavé. U činnosti byly schopny vydržet maximálně okolo deseti minut a poté hned odcházely k jiné hře, aniž by hru dokončily. Co se týkalo úklidu hraček, tak záleželo na konkrétním dítěti. Zatímco některé mladší děti byly pokaždé schopny si hračky po sobě uklízet, jiné úklid odmítaly. Komunikace mezi nimi byla omezenější. Bylo ale zjištěno, že dívky (3–4 roky) spolu komunikovaly více než stejně staří chlapci. Mladší chlapci se častěji zapojovali do her s chlapci staršími, a naopak mladší dívky si hrály spíše samy, jelikož staršími dívkami byly odmítány. Řešení konfliktů u mladších dětí bylo také odlišné. Děti spolu nedokázaly vždy vyjít a své spory řešily křikem a hrubou silou. Výběr hraček u mladších dětí závisel především na vzhledu a atraktivnosti hračky. Hračky si rovněž vybíraly déle než starší děti. Mladší děti se také o hračky často přetahovaly. Ty starší si naopak dokázaly hračky půjčovat (nelpěly na nich

tolik jako mladší děti). Mladší dívky si také často ke hraní volily panenky a různé doplňky (oblečky, flašky na krmení, kočárek, ale i hračky z kuchyňky). Starší dívky více upřednostňovaly převleky s doplňky (kabelky, brýle a také mobilní telefony), hračky, které byly v kuchyňce (dřevěné potraviny, hrnce, hrnečky atd.), a dokonce i auta. Mladší i starší chlapci volili podobné hračky – dinosaury, auta, hřebenovou či molitanovou stavebnici. Používali i hračky konstrukční (lego) nebo logické (hlavolamy).

U starších dětí se dala při hrách pozorovat větší soustředěnost. Od hry odcházely, až když splnily svůj cíl – např. dohotovení kresby nebo dostavění stavebnice. Dívky i chlapci se dokázali spolu domluvit na činnosti, které se budou společně věnovat. Šlo tedy vždy o kooperativní záležitost. Rovněž byla vidět i spolupráce a nápomoc v určitých situacích. Hru si volili na základě své oblíbené činnosti (někdo rád stavěl lego – konstruoval, někdo rád maloval). Děti také dokázaly vyjádřit své emoce druhým a říct, co se jim nelíbí. Byly více trpělivé a dokázaly nechat druhého domluvit. U hry strávily většinou půl hodiny (záleželo na činnosti – u kreslení se čas pohyboval kolem patnácti minut). Úklid hry či hraček opět nebyl u každého dítěte samozřejmostí. Díky nastaveným pravidlům se ovšem dařilo pravidelně uklízet. Starší dívky za celou dobu pozorování nebyly viděny u žádné logické hry (skládání obrazců podle předlohy, dřevěné hlavolamy). Chlapci u těchto her trávili mnohem více času. Dívky naopak využívaly převleky, často i hru s auty (myčka na auta) nebo v lese hru na archeology či víly.

Starší chlapci si nikdy během pozorování dobrovolně nekreslili. Naopak dívky kreslily téměř každé ráno.

Jelikož se jednalo o třídu heterogenní, byla vidět jistá pomoc mladším dětem. Starší děti také často vysvětlovaly mladším pravidla her, popř. jak by se měly nebo neměly chovat.

6 DISKUZE

Z výzkumného šetření bylo zjištěno, že hra mladších a straších dětí je opravdu velice odlišná a v průběhu výzkumného šetření se podařilo zodpovědět veškeré výzkumné otázky. Myslím, že pozorování se velmi shoduje s teoretickými východisky bakalářské práce. Jednotlivé příklady uvedené v praktické části jsou toho důkazem.

Rozhovor i následné pozorování nám přinesly odpovědi na výzkumné otázky. Zjistilo se, že mladší děti volí hru a hračku především na základě pozorování starších dětí. Naopak starší děti se na volbě hry společně domlouvají a vybírají ji podle předchozí zkušenosti – nejčastěji volí tu hru, která se jim líbila.

Hra mladších dětí byla téměř vždy paralelní a v některých situacích i sdružující (hra v kuchyňce nebo v lese). Mladší chlapci se častěji zapojovali do hry straších kluků – byli staršími chlapci přijati. Mladší dívky naopak byly vždy odmítnuty dívkami staršími. Kořátková (2008) také poukázala na to, že starší předškolní dítě ke své hře vyhledává souhru s dalšími dětmi a učí se přijímat herní pravidla. Toto tvrzení se při pozorování potvrdilo.

Mladší děti často využívaly hry samostatné a sdružující. U některých mladších dětí se objevily hry fiktivní a napodobující – zejména pak u dívek (hra na rodinu). Tyto druhy her dále popisuje Suchánková (2014). Starší děti využívaly hry kooperativní a námětové. Chlapci pak ve velké míře hry konstruktivní a venku či v lese hry vertigonální – princip ilinx, jak uvádí Rogers Cailloise, a také hry pohybové – hra na babu a na schovku.

Mladší děti si často hračku vybíraly delší dobu. Snažily se nalézt tu nejideálnější a nejatraktivnější. Také se stávalo, že se kvůli hračce dokázaly pohádat a v některých situacích i poprat (mladší chlapci). Starší děti ke svému hraní rovněž využívaly hračky, avšak si častěji hrály s kamarády. Zde se nám potvrzují slova Kořátkové (2008). Ta zdůrazňovala, že s přibývajícím věkem má kamarád – hrový partner – větší hodnotu než hračka samotná.

Čas i soustředění na hru byly u obou skupin odlišné. Mladší děti neměly tak velkou trpělivost a nedokázaly se delší dobu soustředit na jednu hru. Často svoji činnost ani nedokončovaly a odcházely k činnosti jiné. U starších dětí bylo naopak soustředění delší a starší chlapci kolikrát vydrželi u logických her déle jak půl hodiny.

Komunikace a řešení konfliktů byly také u obou skupin dětí odlišné. Mladší děti v pohlčení svých emocí nedokázaly přiměřeně reagovat na vzniklé konfliktní situace. Starší děti naopak hledaly řešení, jak se domluvit, avšak nebylo tomu tak vždy. Několikrát se také volila rychlejší možnost řešení problému – tedy úder či slovní urážka. Toto zjištění bylo též definováno Matějčkem (2005) v teoretické části.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak a s čím si děti mladší věkové skupiny (3–4 roky) a děti starší (5–6 let) věkové skupiny hrají, jaké jsou rozdíly v jejich hře. Jak si vybírají hračky, jaký je průběh jejich hry, jak se soustředí na hru, zda spolu spolupracují a jak komunikují. Odpovědi na tyto otázky byly zjišťovány v teoretické části a cílem bylo si na otázky odpovědět prostřednictvím rozhovoru a pozorování v mateřské škole, zda se shodují se zjištěnými informacemi.

Samotné pozorování bylo chvílemi opravdu složité, jelikož jsem nemohla být na všech místech. Velice mi pomohlo pořízení videozáznamu, jenž mi poskytl podrobnější náhled na dětskou hru. Jediné úskalí videozáznamu bylo to, že se kamera nedala umístit tak, aby zabrala maximální prostor třídy. Ač jsem si myslela, že kamera bude rušit děti při hře, nebylo tomu tak. Děti se na ni pouze zvědavě dotazovaly, ale přítomnost kamery hru nenarušila.

Během mého pozorování byly často starší děti velice zvědavé, co vlastně dělám. **Emilka** se mě na začátku prvního týdne zeptala: „A co to píšeš? To budeš jenom psát? Není to nuda? Nebylo by lepší, kdyby sis šla s námi hrát?“ Na její slova s úsměvem ráda vzpomínám.

Myslím si, že by každá učitelka měla mít přehled o hře dětí ve své třídě. „Znalost typologií her napomáhá učitelkám uvědomit si, jaké hry u dětí převládají, které jsou oblíbené, které méně, co ve své hře děti rozvíjejí, zda a jak se zapojují do skupinových her, v jakém prostředí si hrají a s čím. Na tyto skutečnosti pak může učitelka adekvátně reagovat při rozvíjení spontánních her dětí...“ (Suchánková, 2014, s. 51). Také v řízených činnostech může zařazovat to, co se při hrách ukázalo jako potřebné či pro děti zajímavé. Zároveň pozorování při hrách umožňuje velmi dobře poznat jednotlivé děti, což se pak dá využít při jejich dalším vzdělávání a výchově.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

- Bacus-Lindroth, A. (2009). *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha: Portál.
- Bednářová, J., & Šmardová J. (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press.
- Borecký, V. (1982). *Světy hraček*. Praha: Mona.
- Ficová, Theodora L. (2020). *Hry na rozvoj dílčích funkcí u dětí*. Praha: Grada.
- Havlíčková, L. (1998). *Biologie dítěte*. Praha : Karolinum.
- Helus, Z. (2004) *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Janošová, P. (2008). *Dívčí a chlapecká identita*. Praha: Grada.
- Kořátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada.
- Kořátková, S. (2005) *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada.
- Kurtz, Lisa, A. (2015). *Hry pro rozvoj psychomotoriky*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. (2013). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada.
- Mertin, V., & Gillernová, I.(2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- Mišurcová, V. & Severová, M. (1997). *Děti, hry a umění*. Praha: ISV.
- Mišurcová, V., FIŠER, J., & FIXL, V. (1989). *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: SPN.
- Opravilová, E. & Gebhartová, V. (2011). *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- Pavlovská, M., Syslová, Z., & Šmahelová, B. (2012). *Dějiny předškolní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Průcha, J. & Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál.
- Rybářová, E. (1988). *Psychologie a pedagogika pro dětské sestry*. Praha: Avicenum.
- Suchánková, E. (2014). *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál.
- Svobodová, E. a kol. (2010) *Vzdělávání v mateřské škole*. Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012.

Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Zähme, V. (2005). *Co by děti měly znát*. Čestlice: Rebo.

Elektronický zdroj:

MŠMT: *RVP PV leden 2018.pdf*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/45304/>