

Hra a vývoj dětí předškolního věku v azylových domech pro matky s dětmi

KRISTÝNA JEŘELOVÁ

Bakalářská práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Kristýna Jeřelová**
Osobní číslo: **H20469**
Studijní program: **B0111A190011 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Hra a vývoj dětí předškolního věku v azylových domech pro matky s dětmi**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti vývojové psychologie, hry dítěte předškolního věku a azylových domů pro matky s dětmi.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou pozorování a rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- KLEPÁČKOVÁ, Olga, Zuzana KREJČÍ a Martina ČERNÁ, 2022. Sociální práce na příkladech z praxe. Praha: Grada Publishing, ISBN 978-80-271-3074-0.
- KUKLA, Lubomír, 2016. Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3874-1.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.
- SMUTKOVÁ, Lucie, 2017. Sociální práce s rodinou. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-069-1.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2014. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Denisa Denglerová, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **10. ledna 2024**
Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 10. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 23.4.2024.....



1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá tématem hry a vývoje dětí v předškolním věku , které žijí s matkami v azylovém domě. Teoretická část se zaměřuje na vývoj dětí předškolního věku a rovněž na herní činnost, volnou hru, vlastnosti a rozdělení her.

Cílem praktické části bylo popsat, zda se liší hra dětí předškolního věku, které žijí v azylovém domě, od dětí, které žijí v přirozeném prostředí. Výzkumnou metodu jsem zvolila zúčastněné pozorování. Výsledkem mé práce bylo, že hra a vývoj dětí žijících v azylovém domě se v některých případech liší od hry a vývoje dětí v přirozeném prostředí.

Klíčová slova: hra, volná hra, předškolní věk, azylový dům, přirozené prostředí

ABSTRACT

The bachelor's thesis examines the topic of play and the development of preschool children living with their mothers in a shelter. The theoretical part focuses on the development of preschool children and also on play activity, free play, characteristics, and classification of games.

The aim of the practical part was to describe whether the play of preschool children living in a shelter differs from that of children living in a natural environment. I chose participant observation as the research method. The result of my work was that the play and development of children living in a shelter differ in some cases from the play and development of children in a natural environment.

Keywords: play, free play, preschool age, shelter, natural environment

Děkuji vedoucí bakalářské práce PhDr. Denise Denglerové, Ph.D. za vedení a konzultaci při psaní mé práce. Chci poděkovat azylovému domu a mateřské škole, kde mi bylo umožněno uskutečnit výzkum práce. Dále chci poděkovat rodině a přátelům, kteří mi byli nápomocní během studia na univerzitě.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	12
1.1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK	12
1.3 KOGNITIVNÍ VÝVOJ	13
1.4 EMOČNÍ VÝVOJ.....	15
2 HRA	17
2.1 DEFINICE HRY	17
2.2 HISTORICKÝ VÝVOJ HRY	18
2.3 VOLNÁ HRA.....	19
2.4 PRVKY A VLASTNOSTI HRY	20
2.5 ROZDĚLENÍ HER	21
2.6 VÝVOJ DĚTSKÉ HRY	24
2.7 PODSTATA A VLIV HRY PŘI VÝVOJI DÍTĚTE	25
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	29
3 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	30
3.1 CÍLE VÝZKUMU	30
3.2 STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A OTÁZEK	30
3.3 NÁVRH VÝZKUMU	31
3.4 METODOLOGIE VÝZKUMU	32
3.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	34
3.6 TERÉN VÝZKUMU	35
4 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	38
4.1 INTERPRETACE DAT A DISKUZE	41
5 ZÁVĚR.....	44
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	45
SEZNAM PŘÍLOH.....	47

ÚVOD

Hra zastává v životě každého dítěte významnou roli. Není pouze zdrojem zábavy, ale představuje základní mechanismus pro vývoj a učení v předškolním věku. V tomto období děti nejen rozvíjejí své motorické a kognitivní schopnosti, ale také se učí sociální interakce a zpracovávání emocí. Zvláště děti, které žijí v nestandardních životních podmínkách, jako jsou azylové domy pro matky s dětmi, může být hra vhodným způsobem, jak se přizpůsobit nové situaci a překonávat psychické napětí.

Téma hra a vývoj dětí předškolního věku v azylových domech pro matky s dětmi jsem si zvolila z toho důvodu, že jsem chtěla zjistit, jestli má prostředí azylového domu a aktuální podmínky, ve kterých se dítě nachází, vliv na vývoj a chování těchto dětí. Volba tohoto tématu mi byla blízká, jelikož jsem v rámci povinné školní praxe působila jako doprovod sociální pracovníce v terénu, což mi umožnilo pohled do jiného prostředí a jiných situací, než které běžně znám a velmi mě to zaujalo.

Hlavním cílem této práce bylo prozkoumat, zda se liší hra a vývoj dětí předškolního věku které žijí v azylovém domě v porovnání s dětmi, které žijí v běžném prostředí. Zajímalo mě také, zda se odlišují v typech hry, které děti volí.

V teoretické části se věnuji vývoji dítěte předškolního věku, vymezím pojem předškolní věk a informuji čtenáře, co by dítě dle odborných publikací v tomto věkovém období mělo zvládat, a jak by se mělo projevat vzhledem ke svému věku, což je důležitý faktor pro moje zkoumání. V druhé části jsem se zaměřila na dětskou hru. Popisuji ji hned z několika úhlů pohledu. Definovala jsem pojem hry a její důležitost nejen u dětí. Speciální kapitolu věnuji pojmu volná hra, která je velmi důležitá pro praktickou část této bakalářské práce. Pro výzkum je také podstatné zmínit jaké vlastnosti hra má a jaké typy her můžeme u dětí pozorovat.

Praktická část se zaměřuje na průzkum volné hry a vývoje dětí předškolního věku v azylovém domě v porovnání s volnou hrou dětí v mateřské škole. Konkrétně se výzkum soustředí na děti od tří do pěti let, u kterých má hra jedinečný charakter a dynamicky se mění a rozvíjí. Cílem praktické části bylo poskytnout deskriptivní náhled na dětskou hru v této věkové kategorii dětí. Jako metodu sběru dat pro tuto studii jsem zvolila zúčastněné pozorování.

Věřím, že tato práce přináší nový pohled na situaci dětí, které žijí v azylových domech a zdůrazňuje důležitost hry jako prostředku pro jejich zdravý vývoj. Výsledky, na které jsem

prostřednictvím pozorování získala, by mohly být využity pro zlepšení podmínek a výchovných postupů v těchto zařízeních. Dále by mohly sloužit jako základ pro další výzkumy v této oblasti.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

V úvodní kapitole se zaměříme na všeobecnou charakteristiku dětí předškolního věku. Pozornost budeme také věnovat tělesnému, sociálnímu a emočnímu vývoji, a kognitivním procesům. Toto období bývá často nazýváno jako období „rozkvětu“.

1.1 Předškolní věk

Některé odborné publikace považují období předškolního věku od narození, po nástup do mateřské školy. Avšak většina vývojově-psychologických publikací zastává názor, že toto období zahrnuje pouze věk mezi třetím a šestým rokem.

Pedagog Jan Průcha je jedním z autorů, který vymezuje předškolní věk jako časový úsek od tří do šesti let věku dítěte. Tato fáze života je také známá jako doba před zápisem do mateřské školy. V tomto čase dochází k významným změnám v dětském životě. V období před nástupem do mateřské školy se dítě většinou učí a rozvíjí v bezpečném prostředí domova, kde je pro něj hlavní a nejdůležitější osoba matka. Když však dítě vstoupí do mateřské školy, začíná se seznamovat s větší skupinou dětí a učí se fungovat v širší sociální skupině. Přesto výchova v rodinném prostředí zůstává základem, na který mateřská škola navazuje a podporuje dítě v jeho dalším vývoji (Průcha, 2009).

Konec předškolního období není limitován jen fyzickým věkem, ale je určen také sociálně, a to nástupem do školy. Charakteristickým znakem je stabilizace vlastní pozice a názoru na svět. Dítě má potřeby něco zvládat, vytvářet a potvrzovat si tak svoje kvality, proto označujeme toto období jako období iniciativy a měli bychom ho chápat jako fáze přípravy na život ve společnosti (Vágnerová, 2012).

1.2 Tělesný a pohybový vývoj

V období tří let děti dokončí zásadní fázi svého vývoje, kdy se naučí chodit a pohybovat se s plnou kontrolou, podobně jako dospělí. Jsou schopné pohybu na rovném i nesouměrném povrchu a zvládají i pohyb po schodech. Své motorické schopnosti nadále rozvíjejí, zdokonalují koordinaci a zlepšují se v obratnosti. Ve věku čtyř let děti umí plynule běhat, skákat, šplhat po žebříku, skočit z lavice a dokáží se udržet na jedné noze či házet míč. V

pozdější fázi tohoto věku se také naučí jezdit na kole nebo bruslích a umějí plavat (Langmeier, Krejčíková, 2006).

Od tří do šesti let prochází tělo dítěte významnými změnami. Přestože růst je rychlý, přibývání na váze se zpomaluje. Pro zjištění, zda je fyzický vývoj dítěte v souladu s jeho věkem, lze použít tzv. filipínskou míru, kdy dítě dosáhne rukou přes hlavu na ušní lalůčky, což ukazuje poměr délky paže k velikosti hlavy (Říčan, 2014).

Na počátku tohoto období děti nemají plně koordinované pohyby končetin, ale postupem času se jejich motorické schopnosti zlepšují a pohyby se stávají cílevědomějšími. Děti se intenzivně učí dovednostem, které jsou klíčové pro jejich samostatnost a zručnost, jako je oblékání a pomoc s domácími pracemi.

Fyzické rozdíly mezi jednotlivými dětmi mohou v tomto věku hrát významnou roli. Fyzicky statnější děti se často stávají lídry ve skupinách a snadněji navazují přátelství, zatímco ty děti, které jsou méně fyzicky rozvinuté mohou být stydlivé a mají problémy s navazováním sociálních kontaktů (Říčan, 2014).

Co se týče jemné motoriky, děti se učí přesně manipulovat s předměty a používat nástroje jako nůžky, příbor, tužky nebo štětce. Rozvíjejí svou zručnost při hraní si s pískem, kostkami, modelínou a zejména při kreslení (Matějček, 2005).

Důležitým aspektem vývoje je také určení dominance jedné ruky, což je ovlivněno nadřazeností jedné mozkové hemisféry nad druhou. Lateralizace neboli určení přednostní ruky, je postupný proces, který obvykle trvá do čtyř let. V tomto věku se střídají období, kdy dítě používá obě ruce symetricky i asymetricky. Kolem čtvrtého roku začíná dítě upřednostňovat jednu ruku, která je zručnější a aktivnější (Bednářová, Šmardová, 2007).

1.3 Kognitivní vývoj

Období předškolního věku je významné pro rychlý rozvoj kognitivních schopností dětí. Zlepšují se ve schopnostech jako je analyzování, skládání informací, třídění nebo porovnávání. Děti tohoto věku začínají více chápat vztahy ve světě kolem sebe a přirozeně přecházejí od otázek typu "Co to je?" k "Proč?". Dospělí jako jsou rodiče, prarodiče nebo pedagogové v mateřských školách, hrají klíčovou roli v procesu odpovídání na neustálé dotazy dětí. Je důležité, aby měli dostatečnou trpělivost, čas a vědomosti k naplnění dětské

zvědavosti. V období předškolního věku je myšlení dětí typicky sebestředné a zaměřené na jejich vlastní potřeby a děti často věří, že jsou středem veškerých událostí.

(Čáp, Mareš, 2001).

V tomto období mají děti tendenci přisuzovat živé charakteristické rysy neživým předmětům nebo zvířecím postavám, jako je třeba obrázek slunce s lidskou tváří. Často si také upravují realitu tak, aby odpovídala jejich představám a touhám. To se projevuje v jejich bohaté fantazii a imaginaci, která je pro děti velmi intenzivní a slouží jako nástroj pro zpracování a porozumění světu kolem nich, který může být pro ně někdy složitý. Děti mají problémy odlišit realitu od fantazie, což může být někdy chybně interpretováno jako lhaní. Abstraktní pojmy jako čas, měsíc nebo město jsou pro děti stále nesrozumitelné, a jejich chápání času a prostoru se spojuje s konkrétními událostmi nebo aktivitami, například „Po spinkání mě vyzvedne babička.“ nebo „Ještě jednou půjdu do kroužku a poletíme na dovolenou.“ (Langmeiner, Krejčíková, 2006).

Kognitivní rozvoj dětí předškolního věku je podle Jeana Piageta charakteristický konkrétním způsobem myšlení. Tyto děti jsou schopny verbálně popsat elementární koncepty a provádět logické úvahy na základě pozorování nebo zkušeností.

Například, když jsou korálky přesunuty z jedné nádoby do jiné s užším dnem, dítě může mylně usoudit, že v nové nádobě je více korálků, protože je vyšší, ačkoliv vidělo, že počet korálků zůstal stejný. Tento jev ukazuje, že i když děti začínají chápat viditelné vztahy, stále mají omezenou schopnost logického myšlení. V tomto věku se u dětí také rozvíjí chápání matematických konceptů, začínají chápat číselné vztahy, umí správně počítat do deseti, spočítat předměty a rozpoznat, ve které skupině je jich více. Rovněž instinktivně chápou přímou úměrnost, jako když si uvědomí, že balon poletí co nejvíce do vzduchu, pokud použije co největší sílu.

S narůstající zvědavostí ohledně světa kolem sebe se děti stávají jazykově zručnější a zdokonalují své komunikační schopnosti. V této fázi se děti seznamují s gramatickými zásadami, včetně používání správných forem slov pro stupňování, skloňování a časování.

Paměť dětí je většinou krátkodobá a zaměřená na konkrétní informace, cílená paměť se začíná rozvíjet kolem pátého roku života. Děti si nejčastěji zapamatují situace, které jsou emočně významné (Langmeier, Krejčíková, 2006).

1.4 Emoční vývoj

Emocionální rozvoj dětí v předškolním věku se stává stabilnějším a vyváženějším než v ranějším období. Děti se naučily lépe zvládat své emoce a vyjadřovat je vhodnějšími způsoby. Snižuje se výskyt negativních emocí, což je výsledek lepší emoční regulace. Předškoláci projevují svou nespokojenost na sociálně přijatelnější úrovni a dokážou se s ní sami vypořádat. Emoce v tomto věku mohou být intenzivní a rychle se měnit, ale většinou jsou reakcí na bezprostřední situaci. V tomto věku dochází k významným proměnám v způsobu, jakým děti pociťují a vyjadřují emoce:

- Projevy hněvu a rozčilení se objevují méně často než v ranějším věku, jelikož děti lépe chápou důvody těchto pocitů. Hněv se může projevit, pokud jsou děti vystaveny frustraci z důsledku příkazů a omezení.
- V období předškolního věku mohou děti zažívat strach, který je často propojený s jejich rostoucí představivostí a tvorbou fiktivních charakterů. Dětské vzájemné strašení může vyvolávat napjaté ale zároveň vzrušující emoce. Jak velký strach dítě pociťuje, závisí na jeho individuálním temperamentu.
- Předškolní děti bývají obecně radostné a projevují smysl pro legraci, který je v souladu s jejich způsobem myšlení. Ve čtyřech letech mohou najít humor i v opakování absurdních nebo nevhodných slov.
- Děti v tomto věku již začínají vnímat budoucnost a umějí se těšit na nadcházející události. Očekávání může přinášet jak pozitivní, tak negativní emoce, pokud má dítě například obavy z něčeho, co má přijít (Vágnerová, Lisá, 2012).

1.5 Socializace

Socializační proces dítěte v předškolním věku se neodehrává pouze v kruhu rodinném, ale také rozšiřováním vztahů v širším sociálním prostředí. Děti v předškolním věku prochází vývojem, který je připravuje na společenský život, a to v širším kontextu než jen nástup do školy. Pevný základ v podobě rodinného zázemí dává dětem možnost úspěšně se přizpůsobit a plnit různé role ve společnosti. Osobní rozvoj a začleňování do společnosti jsou podpořeny interakcí s různorodými osobami, což napomáhá dítěti k nabytí cenných zkušeností důležitých pro jeho další rozvoj. Socializace ovlivňuje nejen chování, ale i vnitřní prožívání, myšlení a sebeúctu, což je klíčové pro utváření sebevědomí (Smutková, 2017).

V předškolním období se děti seznamují s novými společenskými pravidly a učí se lepší komunikaci a spolupráci, stejně jako podporovat ostatní nebo se správně prosazovat. Kromě rodiny, která je základním zdrojem bezpečí, se děti začínají zapojovat do jiných sociálních skupin a vytvářet nové vztahy. Rozlišují se ve třech základních kategoriích:

1. Domácí prostředí a rodinné zázemí, které dítěti poskytují pocit jistoty a pevný základ. V tomto prostředí má dítě své místo, například osobní koutek nebo specifické hračky, ke kterým má vztah.
2. Vrstevníci, se kterými se děti stýkají mimo domácí prostředí, představují důležitý prvek pro získávání nových sociálních dovedností a přispívají k jejich samostatnosti.
3. Mateřské školy tvoří důležité prostředí, ve kterém děti přicházejí do prvního kontaktu s organizovanou skupinou mimo rodinu. Zde se seznamují s pravidly společného soužití a sdílení prostoru, neboť nic není jenom jejich a vše patří celé třídě.

Jen pokud dítě v rodině najde pocit bezpečí, může úspěšně překročit své hranice domova a získat nové sociální dovednosti. Zralost dítěte je patrná v jeho schopnosti osamostatnit se od dospělých a nebojácně vstupovat do interakcí s vrstevníky či cizími dospělými. Předškolní děti také přebírají různé role, které ovlivňují jejich sociální status a poukazují na jejich zralost, jako je například začátek školní docházky, dovednosti jako je plavání či jízda na kole (Kukla, 2016).

Děti se učí přizpůsobovat své chování dané situaci a roli, kterou v ní hrají. Pokud se jim nedaří tento vývojový úkol zvládnout, může to vést k nevhodné reakci a v důsledku negativní zpětné vazby i k záměně v sebehodnocení (Klepáčková, Krejčí, Černá, 2022).

Během sociálního vývoje se děti předškolního věku učí zastávat různé role, které jsou pro jejich růst důležité:

- Role vrstevníka, když se spřátelí s dětmi například ve školce nebo na hřišti.
- Role kamaráda, která je založena na blízkém vztahu s jiným dítětem.
- Role žáka v mateřské škole, kde se učí být součástí institucionálního prostředí.

Díky těmto rolím se dítě učí vstupovat do různých sociálních interakcí a rozvíjí svou osobnost (Vágnerová, Lisá, 2012).

2 HRA

Hra je neodmyslitelným společníkem lidské existence a objevuje se v různých formách. Hraní je pro děti přirozenou aktivitou, která zabírá většinu jejich volného času, a je zdrojem rozvoje, učení a potěšení. Ačkoli je hraní staré jako lidstvo samo a je považováno za základní lidskou činnost, stále je co zkoumat a učit se o něm. Následně se zaměřím na poskytnutí základních informací o hře a podrobněji popíši charakteristiky her, kterým se věnují děti v předškolním věku.

2.1 Definice hry

Hra je činnost, která je prováděna pro zábavu, volný čas, nebo pedagogické účely. Hry mohou mít různé formy, od fyzických aktivit (jako jsou sportovní hry), přes stolní hry (jako jsou šachy či karetní hry), po hry digitální a videohry. Hry jsou často interaktivní a mohou zahrnovat jednoho nebo více hráčů. V této části si představíme některé z definic známých českých i světových autorů.

Hra je důležitou činností člověka, která je klíčová pro jeho rozvoj a pochopení sebe i světa kolem něj. Je neoddělitelně spojena s utvářením osobnosti a člověk ji intenzivně prožívá. Suchánková také poznamenává, že hra doprovází jedince během celého života, bez ohledu na věk. (Suchánková, 2014).

Hra představuje nezbytnou součást života dítěte a má výrazný dopad na jeho kognitivní, sociální, emocionální a motorický rozvoj. Pro děti je hra především zdrojem potěšení z dané aktivity. Děti se do her nepouštějí s cílem vědomě se něčemu naučit, ale spíše proto, že je daná aktivita baví, chtějí něco objevit a experimentovat, což jim umožňuje získávat zkušenosti a učit se přirozenou formou (Kořátková, 2014).

Hra je považována za nejdůležitější činnost, kterou může dítě provádět. Největší přínos pro dítě má v případě, kdy si vytváří vlastní hry a hraje si buď samo, nebo s přáteli. Hra vede k stavu zvanému "flow", ve kterém dítě na chvíli zapomíná na vše kolem sebe a je úplně ponořené do činnosti, kterou provádí. Tento stav "flow" je dětskou verzí úplného ponoření se do přítomného momentu a je spojený s hrou a kreativitou, což jsou aspekty, ke kterým se snažíme v životě vracet. Za hru by měla být vnímána jakákoli aktivita, která umožňuje spontánnost a změnu. Hra si zaslouží větší uznání, než obvykle dostává, protože hra, která

zahrnuje práci s představami a ideami, je základem kreativity, která pohání společnost vpřed (Hallowell, 2005).

Hra působí jako komunikační nástroj v období dětství, slouží ke vzdělávání a psychickému vývoji dítěte. Jedná se o aktivity, které jsou spontánní a často ovlivněny osobní zkušeností dítěte, které umožňují prozkoumávat svět a různé vztahy v něm. Vývoj hry je ovlivněn celkovým prospíváním a výchovou dítěte. Kvalitní výchova může tento růst podporovat, zatímco nevhodná jej může poškodit. Abychom mohli dítěti vytvořit optimální podmínky pro hru a efektivně ho v této oblasti vést, je třeba pochopit jeho potřeby a získat znalosti o různých hrách, hračkách, potřebách a vhodných výchovných přístupech (Opravilová, 2004).

Hra nám poskytuje dar přítomného okamžiku, poutá naši pozornost a plně nás pohlcuje. Je to komplexní činnost, která je klíčová pro kognitivní, sociální, emoční a fyzický rozvoj dětí. Hra je dobrovolná a poháněná vlastní motivací, je to příjemný a zábavný proces, vzniká spontánně. Je to také činnost, která je odlišná od běžného života a je ohraničena určitým časem a místem. Hra má několik forem a je základním a přirozeným způsobem učení a rozvoje dětí (Whitebread, 2012).

2.2 Historický vývoj hry

Hra je neodmyslitelnou součástí lidské společnosti již od pradávna. Archeologické nálezy a literární díla svědčí o tom, že hry mají bohatou historii. Ve 17. století se objevily hry vzdělávacího charakteru, které děti učily gramatiku, dějepis, zeměpis a další předměty. Vznikaly také vojenské hry a k nim příslušné hračky, jako jsou vojáčky a zbraně.

Osobitý vývoj dětské hry přineslo 18. století, kdy došlo k uznání dětství jako specifického životního období, které se od dospělosti odlišuje. To vedlo k vědomému vytváření her a hraček určených speciálně pro děti, které podporují jejich učení a soustředění a pomáhají rozvíjet jejich schopnosti. Vzdělávací hry, jako jsou skládací abecedy či početní domino, se staly běžnými, ale zdůrazňovala se i zábavná funkce hry.

Začátkem 20. století, které bývá nazýváno stoletím dítěte, vzrostl zájem o hry a hračky. S přeměnou životního prostředí a narůstajícími požadavky na člověka se svět stával více uměle vytvořeným a omezil se kontakt s přírodou. Hračky tak začaly hrát větší roli, protože podporují dětskou aktivitu a nahrazují omezený kontakt s přírodou.

Hra má zásadní význam pro vývoj dětí a nachází uplatnění i v dospělosti, například v rámci her společenských, sportovních či divadelních. Je ceněna pro její pozitivní vliv na fyzickou a psychickou pohodu a přináší veselí.

Hra a hračky zůstávají stálicemi výchovy a nezbytnými složkami dětského života a lidské společnosti, přestože se neustále proměňuje svět kolem nás. Různé obory se věnují teoretickému vysvětlení her a snaží se začlenit tyto znalosti do praktické aplikace ve výchově mladších generací (Huizinga, 2014).

Tento unikátní jev byl a je stále předmětem zájmu mnoha významných intelektuálů. Historie vzdělávání v raném věku dětí byla ovlivněna myšlenkami Jana Amose Komenského, Johna Locka a Jeana Jacquese Rousseaua, zatímco praktické aspekty vzdělávacích přístupů a metodiky vyvinuli Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Froebel, Maria Montessori či Rudolf Steiner. Mnoho výzkumů v této oblasti využívá teorie Sigmunda Freuda, Jeana Piageta nebo Erika Eriksona (Whitebread, 2012).

2.3 Volná hra

V této části si dozvíme, jak by měl dospělý, případně pedagog v mateřské škole přistupovat k dítěti při volné hře. Hru lze rozčlenit do několika fází či vývojových období, přičemž dominantní složkou je tzv. hra neřízená. Tento typ hry je pojímán jako aktivita, kdy si dítě samo určuje téma, účel a spontánně se věnuje objevování něčeho nového.

Spontánní hra je akt, v němž je dítě poháněno vlastním zájmem, tedy je motivováno zevnitř, a samo si vybírá téma, cíl a metodu provedení. V rámci samovolné hry dítě rozhoduje o tom, s kým a v jaké roli se zapojí do hry, jaké hračky nebo nástroje využije, vybere si místo pro hru, stejně jako její trvání a čas (Suchánková, 2014).

Volná hra slouží jako průhled do světa, kde se děti pohybují. Prostřednictvím hry mají děti možnost odhalit nám své rodinné prostředí, jejich koníčky a při volbě tématu her zjišťujeme, co je zajímavé, jaké aktivity provádějí doma, jaké povolání by si přály vykonávat, nebo kdo je jejich oblíbená postava. Skrze neřízenou hru můžeme odhalit, kdo převzal vedení ve skupině a můžeme zaznamenat i první náznaky šikany. Pro učitele je neřízená hra nástrojem umožňujícím hluboké pochopení dětí skrze pozorování.

Pro děti v předškolním věku je čas věnovaný volné hře zásadní. Naplňuje je zkušenostmi, naplňuje jejich potřeby a rozvíjí schopnosti. V průběhu neřízené hry dochází k vytváření dětských pout a mezilidských vztahů mezi vrstevníky, což je neocenitelné pro učení sociálních dovedností. Jak jinak bychom měli podporovat hravost, chápat potřeby dětí a dosahovat společensky prospěšného chování a nezávislosti, nežli skrze neřízenou hru (Koťátková, 2005).

Je důležité, aby pedagog, případně rodič respektoval potřebu dítěte ukončit hru podle vlastního uvážení. Z osobní zkušenosti je známo, že neschopnost dokončit započatou činnost může vést k frustraci. Proto bychom měli, pokud je to možné, umožnit dětem své hry dohrát. V případě, že se blíží čas ukončení hry, je vhodné to dítěti včas oznámit, aby mělo dostatek času na to svou hru patřičně zakončit.

V úloze pedagoga/rodiče během neřízené hry je důležité předat dětem pocit zodpovědnosti za jejich rozhodnutí a činy. Učitel by měl vytvořit vhodné prostředí a stanovit hranice, přičemž by měl děti podporovat, ale nesmí převzít jejich problémy za své. Učitel by měl respektovat nezávislost dětí, nechat jim prostor pro samostatné rozhodování a nést následky svých rozhodnutí.

Podstatným pravidlem pro učitele je, že se přímo nezapojí do volné hry dětí. Děti jsou přirozeně kreativní, mají své vize a nápady, které si mezi sebou vyměňují a které je vzájemně inspirují. Volná hra patří dětem a učitel by měl zůstat pozorovatelem. Aby byla hra skutečně hrou, musí splňovat jisté charakteristiky, které budou popsány v další kapitole.

2.4 Prvky a vlastnosti hry

Hlavní znaky hry podle Koťátkové mohou být využity jako pozorovací nástroje, umožňující rozlišit, jestli si děti opravdu hrají, nebo posoudit hodnotu hry, kterou jsme pro ně záměrně vytvořili.

Spontánnost se projevuje skrze přirozené, aktivní chování, kdy děti reagují okamžitě a bez přemýšlení. Ve hře se projevuje tím, že děti přicházejí s vlastními myšlenkami, řídí se svými vnitřními pudy a samy si určují cíle a plány, které chtějí dosáhnout.

Zaujetí hrou se projevuje jako hluboké soustředění a ponoření se do aktivity, přičemž děti ignorují okolní svět, nereagují na pokyny, odmítají vnější podněty, které nejsou součástí hry, a odmítají hru přerušit.

Radost a uspokojení lze pozorovat na výrazu dětských tváří. Můžeme vidět smích, nebo jiné pozitivní emoce, kterými projevují nadšení a spokojenost. Tyto pocity ještě může doprovázet samomluva. Pokud se hra nevyvíjí podle představ dítěte, může být také spojena s projevy nespokojenosti, jako jsou vztek a smutek.

Tvořivost neboli kreativita se odráží v novém a originálním způsobu, jakým děti upravují a přetvářejí realitu. Mohou vytvářet nové příběhy, hledat originální řešení, nebo způsoby vyjádření.

Fantazie pomáhá dětem překonat omezení svých schopností, rozšiřuje jejich představivost, zkušenosti a pomáhá jim vytvářet propojení mezi různými nejasnými poznatky.

Opakování je důležitým aspektem hry, protože děti se rády vrací ke známým a oblíbeným hrám, což jim přináší pocit spokojenosti a pohodlí. Opakování her může sloužit jako forma tréninku určitých dovedností a znalostí.

Přijetí role znamená, že děti zkoumají chování ostatních a seznamují se s různými sociálními rolami, se základními znaky různých životních stylů a profesí. Děti si vybírají role, které si chtějí vyzkoušet a tyto role dál prozkoumávat s ostatními účastníky hry (Kotátková, 2005).

2.5 Rozdělení her

Pro zdravý vývoj dítěte je důležité, aby kromě milujícího domácího prostředí mělo také prostor pro hru. Prostor, ve kterém má k dispozici hračky podporující jeho kreativitu, fantazii a schopnost kombinovat, například stavebnice, kostky, malé krabičky, autíčka či panenky. Děti se při hře zaměřují na dosažení cíle, což je podobné jako plnění úkolů.

Hra představuje klíčový vzdělávací prostředek v období předškolního věku a je hlavní aktivitou, kterou děti vykonávají. Její význam je mnohostranný a zahrnuje podporu kognitivního vývoje, fyzickou aktivitu, emocionální a sociální progres, rozvoj motorických

dovedností, motivace, tvořivosti, imaginace, rekreace, a také slouží k diagnostickým a terapeutickým účelům.

Hry pro děti v předškolním věku často zahrnují soubor základních pravidel, která musí být dodržována. Aby byla hra koordinovaná a nevyvolávala zmatek, je nutné, aby se děti střídaly a respektovaly stanovené limity. V tomto věku jsou však pravidla flexibilní a adaptují se na konkrétní okolnosti a potřeby dětí.

S postupem času se pravidla začínají zpřísnovat a jejich porušení může vést k vyloučení ze hry. Děti se tak učí dodržovat pravidla a rozvíjí komunikační dovednosti. Učí se jednat samostatně, ale zároveň zohledňovat ostatní a podřizovat se společným cílům, což posiluje jejich schopnost začlenit se do skupiny. Naučí se také vyrovnávat se s úspěchem i neúspěchem, což je důležité pro další vzdělávání a osobní rozvoj (Klégrová, 2003).

Různé typy her lze kategorizovat mnoha způsoby. Podle Partenové se sociální hry dělí do 6 skupin (Partenová, 2004):

- Nezaměstnaná – dítě se pouze rozhlíží, pozoruje své okolí nebo jedná bez cíle.
- Izolovaná – dítě je ponořeno do své aktivity bez zájmu o aktivity ostatních.
- Divácká – dítě sleduje hry ostatních, ale sám do nich nevstupuje.
- Paralelní – dítě si hraje souběžně s ostatními, možná i se stejnými hračkami, ale bez vzájemného kontaktu.
- Asociativní – dochází ke komunikaci, dělí se o hračky, ale hra nemá společné cíle nebo vzájemné výhody.
- Kooperativní – aktivní společná hra je organizovaná a účastníci mají společné cíle.

Dle Opatřilové Piaget rozděluje hry na tři kategorie podle stupně kognitivního vývoje dětí: (Opatřilová, 2006):

- Základní procvičovací hra – zaměřená na osvojení si základních vzorců a dovedností (pro děti 0-2 roky).
- Symbolická hra – předstírání, kdy si dítě hraje že je někdo nebo něco jiného (ve věku 1,5–7 let).
- Hra s pravidly – je řízena pravidly, jež je třeba všemi účastníky respektovat (od 7 let věku).

Podle pedagogických principů je možné kategorizovat hry do dvou základních skupin (Opatřilová, 2006):

- Tvořivé – zahrnují hry zaměřené na budování, řešení úkolů a napodobování různých situací, pravidla si určují děti, hra je spontánní.
- Hry s pravidly- platí konkrétní soubor pravidel, je zásadní vzájemná interakce a vztahy mezi účastníky. Účastníci hry se řídí stanovenými pravidly a dodržují určité standardy chování., vzdělávací a pohybové herní činnosti.

Dle Přinosilové hry můžeme hry dělit podle dominantních vlastností, umožňují definovat jejich typ a kvalitu hry (Opatřilová, 2006):

- Manipulační hry
- Tematické hry
- Konstruktivní hry
- Intelektové hry
- Senzomotorické hry
- Pohybové hry
- Napodobivé hry
- Slovní hry

Není jednoduché dospět k dosažení jednotného dělení her. Kategorizace hry se může odvíjet od různých faktorů, jako jsou hlavní aktivity při hře, zapojení mentálních procesů jako je myšlení, všeobecné charakteristiky vývoje, praktičnost, míra smyšlení, obsah hry či její sociální dopad a další (Opatřilová, 2006).

V rámci méj studie pozorování dětské hry je nejvhodnější způsob dělení:

- Hry námětové (na někoho) - hry zaměřené na představování různých rolí jsou velice pestré a mají společný základ. V těchto hrách se děti vcítí do různých osob a profesí, jako jsou například učitelé, přátelé, rodiče. Díky těmto role-play hrám si děti rozvíjí schopnost vcítění do druhých a sdílení emocí, což obohacuje jejich sociální a jazykové dovednosti. Je prokázáno, že tyto hry podporují klidnější chování, lepší

spolupráci a trpělivost. Děti, které se pravidelně zapojují do těchto her, také vykazují rozsáhlejší slovní zásobu ve srovnání s vrstevníky, kteří se těmto hrám nevěnují.

- Hry konstruktivní – zahrnují činnosti jako malování, tvarování z modelíny, práci se stavebnicemi a přírodními materiály, jako je třeba písek. Děti se někdy věnují hře se stavebnicemi několik dnů, postupně přidávají nové prvky a vylepšují je.
- Hry intelektuální – hry, které podporují kognitivní, jazykové, matematické a logické schopnosti, tyto hry jsou zaměřeny na rozvoj myšlení a učení se novým dovednostem (např. hra s puzzle, hra na párování, hledání rozdílů, hra na třídění...). Je důležité vybírat hry, které jsou vhodné pro konkrétní věk a schopnosti dítěte.

Hry můžeme také dělit na individuální, při kterých si děti hrají samostatně, a na hry, kterých se účastní více hráčů, jako jsou týmové, rodinné nebo deskové hry. Tyto hry mohou být také neřízené nebo řízené vedením nebo pravidly. Individuální hry poskytují plachým dětem pocit bezpečí, protože nejsou pozorovány ani hodnoceny ostatními, což jim umožňuje posílit nezávislost a sebevědomí. Na druhou stranu, v kolektivních hrách děti opouštějí svou izolaci, setkávají se s dalšími účastníky, se kterými se snaží navazovat kontakty a spolupracovat, což jim pomáhá překonat strach a stydlivost.

2.6 Vývoj dětské hry

Jak již víme, hra v předškolním období se stává hlavní aktivitou dítěte, podstatně ovlivňuje jejich celkový rozvoj. Je klíčová pro vzdělávání a duševní stav dětí. Rozvoj hraní lze během předškolního období kategorizovat do různých fází. V této práci jsou zmíněny dvě fáze, které přichází se vstupem dítěte do mateřské školy.

Děti ve věku tří až čtyř let si obvykle hrají samy a nevyhledávají společnost svých vrstevníků. Během hraní si často všimají toho, co se děje kolem nich, a snaží se to napodobit. Může dojít ke konfliktu, když jedno dítě chce hračku, s níž si hraje jiné dítě, a ani jedno z nich nepochopí, proč by se mělo hračky vzdát. V takové situaci je zapotřebí, aby zasáhla dospělá osoba a vysvětlila dětem, jak situaci vyřešit. Jinak by dospělá osoba do jejich

samostatné hry neměla zasahovat, neboť si děti stanovují svá vlastní a pro ně srozumitelná pravidla (Němec, 2004).

Když děti nastoupí do mateřské školy, ocitají se v novém a neznámém prostředí a musí si zvyknout na kolektiv a daný režim, než se začnou více projevovat. V tomto věku se mezi dětmi začíná objevovat vzájemná rivalita. Učí se přizpůsobovat skupině a postupně se socializovat do kolektivu.

V období mezi pátým a šestým rokem života dětí se jejich schopnosti a znalosti rozšiřují, což ovlivňuje kvalitu jejich hry, která se stává sofistikovanější a dosahuje vrcholu. V tomto věku se hra stává klíčem k rozvoji představivosti, kreativity a realizace, přičemž je založena na spolupráci s ostatními dětmi (Kořátková, 2008).

Soutěživost se začíná objevovat a stupňovat, děti se snaží vyniknout a vytvářejí skupiny s různými sociálními rolemi. Skupinová hra podléhá mnoha změnám a přináší výzvy, je pro děti důležitou a obohacující činností, kdy se učí vnímat nápady ostatních, pozorovat a hledat cesty k zapojení. Skupinová hra rozvíjí sociální dovednosti, jako je umění komunikace, kompromisu, odmítání a přesvědčování. Děti experimentují a učí se rozlišovat mezi vhodnými a nevhodnými způsoby hry (Kořátková, 2008).

2.7 Podstata a vliv hry při vývoji dítěte

Hraní je pro dítě přirozenou činností, která se rodí z jeho vnitřní motivace a má výrazný vliv na jeho vývoj, a to jak poznávací, tak sociální. Radost a zájem z hry jsou hlavními hnacími silami, které dítě vedou k tomu, aby se věnovalo aktivitám odpovídajícím jeho aktuálnímu stupni vývoje. Děti se do hraní ponořují ne proto, že by si byly vědomé učení, ale protože je to baví a mají touhu objevovat nové věci (Kořátková, 2005).

Hra má své místo jak v domácím prostředí, tak i v rámci různých vzdělávacích institucí, a to od raného dětství až po dospělost. Řada vědeckých pracovníků se věnovala jejímu zkoumání, což vedlo k vytvoření různých teorií, které vysvětlují její smysl a účel. Mezi hlavní důvody, proč hraje hra důležitou roli, patří funkce odpočinku po namáhavé činnosti, slouží k odreagování přebytečné energie a slouží jako příprava na budoucí životní situace.

Z hlubokého zkoumání hry vyplývá, že se nejedná o povinnost, která by byla svázána s pocitem zodpovědnosti, ani není činností prováděnou na příkaz.

Hra je klíčovou součástí dětství, zejména v raném věku, kdy je považována za hlavní aktivitu dětí. V této fázi života dítě věnuje většinu času hře, která mu přináší nejen požitek, ale také slouží jako nástroj učení. Prostřednictvím hry dítě naplňuje své sny, přání a potřeby, rozvíjí svou fantazii. „Hra umožňuje dítěti získávat znalosti, rozvíjet dovednosti, nabývat zkušeností, zkoušet si různé situace bez skutečného tlaku, stimulovat fantazii a tvořivost. Hra přispívá k fyzickému rozvoji, sociálnímu zapojení a je důležitou komunikační formou.“ Hra podporuje psychickou pohodu dítěte, poskytuje mu pocit pohody a odhaluje úroveň jeho vývoje (Suchánková, 2004).

V období před nástupem do školy děti procházejí rychlým rozvojem, intenzivně se učí a poznávají svět kolem sebe. Neukojitelná touha po objevování a zkoumání je v této fázi naplňována především hrou, která se stává klíčovou součástí jejich vývoje. Hraní pomáhá rozvíjet kompletní osobnost dítěte (Suchánková, 2014).

Hra hraje klíčovou roli v procesu lidského vývoje, který je komplexním procesem ovlivňovaným mnoha faktory, které na sebe navzájem působí. Tyto faktory mají vliv na vývoj jedince a určují míru jeho úspěchu. Jedním z těchto vlivných faktorů je hra. Podle Heluse se dá rozlišit pět hlavních fází lidského vývoje, a v každé z nich hraje hra klíčovou a nezastupitelnou roli (Suchánková, 2004):

- Zrání – proces vývoje je ovlivněn biologickými aspekty, které ovlivňují činnost celého organismu. V důsledku toho se odehrávají hormonální změny a úpravy v nervové soustavě. Díky procesu zrání dochází k rozvinutí vrozených vlastností, jako jsou například temperament a inteligence.
- Učení – v průběhu vývoje dítě postupně získává lepší dovednosti v oblasti učení. Jak dospívá, učí se lépe poznávat a interpretovat různé situace, přijímat a zpracovávat komplexnější informace a rozvíjet své schopnosti a znalosti, což mu umožňuje nabývat praktických zkušeností.

- Socializace – dítě se postupně učí fungovat v sociálním prostředí, stává se součástí různých skupin a učí se přijímat a respektovat společenské hodnoty a pravidla. Tento rozvoj probíhá souběžně s rozšiřováním schopnosti komunikovat a spolupracovat s ostatními.
- Edukace – vývojový proces vzdělávání je úzce propojen s procesem socializace. Avšak na rozdíl od socializace, vzdělávání je cílené a organizované nejen v domácím prostředí, ale i v různých vzdělávacích zařízeních jako jsou školy či zájmové kroužky. Vzdělávání stanovuje jasné cíle a úkoly, které by děti měly dosáhnout v určité věkové etapě.
- Sebeutváření – je dynamický proces, ve kterém se každý aktivně podílí na svém osobním růstu a vývoji. Lidé sami o sobě přemýšlejí, stanovují si cíle a směřování svého života a snaží se využít svůj potenciál co nejlépe. Tento proces sebe formování není automatickou součástí stárnutí, ale je individuální záležitostí každého člověka, která souvisí s jeho schopností sebereflexe, osobní identitou a schopností řídit své chování a rozhodnutí.

Hra má vliv na růst a vývoj dětí. Umožňuje jim posilovat jejich tělesné schopnosti, podporuje proces učení, pomáhá jim získat sociální dovednosti, slouží jako nástroj vzdělávání a směřuje k vytváření jejich osobnosti (Suchánková, 2014).

Dalším významem hry je její schopnost naplňovat řadu potřeb dětí. Tyto potřeby, které slouží jako impulsy pro chování, se vyvíjejí z genetických predispozic a jsou dále formovány vnějším prostředím. Tzv. motivace, která je výsledkem vnitřních potřeb a vnějších podnětů, vede děti k jednání. Když děti své potřeby uspokojují, je to důsledek vnitřní motivace, zatímco když jednají na základě vnějších podnětů, jedná se o vnější, podnětovou motivaci. Nedostatečné naplnění potřeb může vést k narušení vývoje dítěte a vyvolat negativní pocit známý jako frustrace. Hra je proto považována za klíčový prostředek k naplňování potřeb dítěte (Suchánková, 2014).

Potřeby, které jsou uspokojovány prostřednictvím hry, jsou základ pro zdravý rozvoj dítěte a jsou uspořádány podle Maslowovy pyramidy potřeb. Tento koncept řadí potřeby od těch

nejzákladnějších, jako je nutnost spánku či dýchání, po složitější, které se týkají vztahů s okolím světem (Suchánková, 2014):

- Fyziologické potřeby – spánek, potrava, kyslík, pohyb, vyměšování, přiměřená teplota atd.
- Potřeba jistoty a bezpečí – touha po samostatnosti, stabilitě, bezpečném okolí, ochraně atd.
- Potřeba lásky a sounáležitosti – touha být milován, akceptován, mít pocit sounáležitosti, potřeba pozornosti, fyzického dotyku a podobně.
- Potřeba uznání – potřeba respektu, sebeúcty, sebevědomí, svobodné volby a možnosti rozhodování atd.
- Potřeba seberealizace – touha po osobní rozvoji, tvoření, poznávání, potřeba seberozvoje atd.

V případě, že nejsou u dítěte naplňovány jeho základní potřeby, například kvůli nedostatečnému prostoru pro hraní, dochází k pocitům frustrace. Takové nenaplnění potřeb má vliv na dětský vývoj, může ho zpomalovat nebo dokonce zastavit. Může dojít i k regresi, kdy se dítě vrací k dříve dosaženým vývojovým fázím. Tento jev může být pozorován u zanedbávaných či týraných dětí, kterým rodiče nevěnují dostatečnou pozornost a dostatečný prostor pro hru.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

V praktické části mé bakalářské práce se věnuji kvalitativnímu průzkumu zaměřenému na téma hry a vývoje dětí v předškolním věku, které se nacházejí v azylovém domě pro matky s dětmi. Je nutné podotknout, že téma dětské hry v prostředí azylových domů je relativně málo zkoumané. Ve výzkumu jsem se zaměřila na cílovou skupinu dětí ve věku tří až pěti let, u kterých je spontánní hra obzvláště výrazná a zajímavá.

3.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu v bakalářské práci je popsat hru a vývoj dětí v předškolním věku, které žijí v azylovém domě pro matky s dětmi, a to s cílem zjistit, zda existují rozdíly ve srovnání s dětmi žijícími v běžných rodinných podmínkách.

3.2 Stanovení výzkumného problému a otázek

Definice výzkumného problému spočívá v přesném určení tématu, na které se bude výzkum zaměřovat. Výzkumný problém poukazuje na to, že nějaké téma nebo jev nám není plně srozumitelný, nebo o něm máme pouze omezené informace. Proto potřebujeme získat další nové relevantní informace, abychom mohli lépe porozumět dané záležitosti (Švaříček, Šedřová a kol., 2014).

V současnosti je dostupné velké množství teoretických knih zabývajících se dětskou hrou. Tyto publikace se věnují jejím charakteristikám, formám (jako je hra spontánní, řízená, kreativní apod.), cílům, rozvojovým aspektům. Zabývají se také předpoklady pro hraní, psychologii hraní a obsahují metodické příručky a kolekce her. Nicméně, pokud jde o spontánní hru dětí v předškolním věku, existuje jen omezené množství odborné literatury, která by tento fenomén podrobně zkoumala na základě empirických výzkumů. Co se týče hry dětí, které žijí ve špatných sociálních podmínkách, neobjevila jsem žádnou vhodnou literaturu, ze které čerpat. Vzhledem k zadaným cílům byla hlavní výzkumná otázka stanovena tak, aby pomohla formulovat výzkumný problém: Pozorujeme rozdíl ve hře a vývoji mezi dětmi, které žijí v azylových domech a dětmi žijícími v přirozeném prostředí?

Kromě definování hlavního výzkumného problému je podstatné vytvořit i vedlejší výzkumné otázky, které představují stěžejní část výzkumného projektu a dále zpřesňují a dávají konkrétní podobu výzkumnému problému. Tyto otázky mají klíčovou roli v tom, že pomáhají definovat výzkum tak, aby bylo možné dosáhnout výsledků, které jsou v souladu s definovaným cílem a výzkumným problémem (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

V rámci mého výzkumného záměru jsem stanovila tři vedlejší výzkumné otázky, které by měly přispět k lepšímu porozumění hry a vývoje dětí v předškolním věku žijících v azylovém domě pro matky s dětmi ve srovnání s dětmi z přirozeného prostředí.

- Jaký typ hry je nejčastější u dětí předškolního věku v azylovém domě a jak se liší od hry dětí v přirozeném prostředí?
- Jaké jsou rozdíly v sociálních interakcích a vztazích při hře mezi dětmi v azylovém domě ve srovnání s dětmi v přirozeném prostředí?
- Liší se nějak kognitivní dovednosti u dětí žijících v azylovém domě a dětí žijících v přirozeném prostředí?

3.3 Návrh výzkumu

Design výzkumu se vztahuje k celkovému konceptuálnímu uspořádání nebo plánu, který je základem pro provádění výzkumné studie. Při vytváření výzkumného designu se zaměřujeme na základní rámec, v němž se výzkum odehraje, ale nesouvisí přímo s konkrétními metodami sběru dat či jejich analýzou. Výběr vhodného výzkumného designu provádíme ihned po specifikaci výzkumného problému, kdy nejprve určujeme, co a proč chceme zkoumat, a poté plánujeme, jakým způsobem toho dosáhneme. Mezi běžně používané výzkumné designy patří například případové studie, etnografické studie, zakotvená teorie, životopisné studie nebo akční výzkum. Výzkumníci mohou také vytvořit svůj vlastní, unikátní design, který bývá označován jako ad hoc nebo pragmatický výzkumný design (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

V procesu tvorby návrhu pro můj průzkum jsem vycházela z cílů a dotazů charakteristických pro kvalitativní přístup, které jsou klíčové pro jeho strukturování. Metodologickou inspirací pro můj výzkumný plán se stala etnografie, jenž je ideální pro detailní zaznamenání určitých skupin lidí ve svém běžném životním prostředí z pozice běžného pozorovatele. Proto jsem se rozhodla založit výzkum na zúčastněném přímém pozorování účastníků (děti), během jejich spontánní hry v azylovém domě a srovnávat to s dětmi v mateřském školním prostředí. Jako metodu záznamu pozorování jsem si vybrala pečlivé terénní zápisky, které obsahují detailní popis všeho, co se týká spontánní hry, jak v azylovém domě, tak v mateřské škole.

Prostředí pro vykonávání šetření bylo vymezeno lokalitou azylového domu pro matky s dětmi, specificky ve společné místnosti s dětským koutkem, určeném pro volnou dětskou hru, a ve třídě v mateřské škole. Výběr padl na azylový dům situovaný nedaleko mého bydliště. Tento azylový dům jsem si vybrala, jelikož jsem s ním přišla do styku v rámci povinné školní praxe, což znamenalo, že prostředí i některé děti byly jasně známa a moje přítomnost pro ně nebyla rušivou novinkou. Obdobně jsem se rozhodla pro mateřskou školu v blízkosti mého bydliště, kde jsem také znala všechny děti, a tudíž moje přítomnost nijak neovlivňovala přirozený průběh volné hry. Časový rámec pro realizaci výzkumu byl stanoven na období dvou měsíců, konkrétně od března do dubna 2024.

3.4 Metodologie výzkumu

Po určení cílů výzkumu, formulaci výzkumných otázek a výběru výzkumného designu je důležité zvolit metodu pro sběr dat. Metody použité ve vědeckém zkoumání jsou specifickými postupy, sloužící k prozkoumání různých jevů či fenoménů. Tyto postupy aplikují vědci za účelem objevení a zobrazování procesů, prostřednictvím kterých lidé formují a interpretují společenskou skutečnost. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

3.4.1 Pozorování

Zatímco starší děti lze hodnotit pomocí standardizovaných testů a dotazníků, u mladších dětí, zejména těch v předškolním věku, je tento přístup složitější. Alternativním řešením je

pak pozorování během jejich spontánní hry. Tento typ sledování umožňuje získat cenné informace o tom, jak děti vnímají svět a jaké vzory ve hře uplatňují.

Zdrojem informací v kvalitativním výzkumu bývá přirozené prostředí. Výzkumník se stává součástí zkoumaného jevu a sleduje ho z perspektivy účastníků. Hlavní přínos spočívá v možnosti získat podrobné a komplexní údaje o zkoumaném předmětu. Mezi základní metody sběru dat v kvalitativním výzkumu patří zúčastněné pozorování, hloubkové rozhovory, audiovizuální záznamy a další (Průcha, Walterová a Mareš, 2009).

Pozorování je v kvalitativním výzkumu považováno za jednu z nejnáročnějších technik sběru dat. Metoda zúčastněného pozorování zahrnuje dlouhodobé a systematické sledování činností přímo v terénu, které zkoumáme. Cílem pozorovatele je odhalit, popsat a interpretovat sociální realitu a procesy určité skupiny nebo jedince pro ostatní čtenáře. Pozorovatel se může do aktivit zapojovat, ale měl by si udržet určitý odstup, a to i při pokládání otázek účastníkům. Přímé pozorování znamená, že se pozorovatel účastní zkoumané situace v reálném čase a sleduje ji tak, jak probíhá. Tato technika umožňuje pozorovateli odhalit aspekty situace, o kterých by sami aktéři nemuseli hovořit. Tento výzkumný přístup dále odpovídá nestrukturovanému pozorování, kde je hlavním cílem získat detailní popis chování aktérů, které není předem detailně specifikováno (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Pozorování lze chápat jako systematické sledování vnímatelných událostí, především chování lidí a jejich vzájemných interakcí. Jsou zmiňovány také další typy pozorování, z nichž pro tento výzkum je nejdůležitější terénní pozorování, protože výzkumné pozorování probíhalo přímo v reálném prostředí (Gavora, 2010).

Pozorování představuje vhodný přístup k výzkumu třídního prostředí, protože nezasahuje do sociálních interakcí a vzdělávacích procesů ve škole. Dovoluje výzkumníkovi zaznamenat běžné situace, o kterých by účastníci běžně nemluvili v rozhovorech, jelikož si jich nejsou vědomi. Pozorování dává výzkumníkovi také příležitost odhalit jevy, které dosud nebyly zkoumány, a umožňuje propojit různé poznatky do širších souvislostí (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Pozorování spontánní hry dětí v azylovém domě probíhalo ve společenské místnosti s hracím koutkem, do kterého si děti chodí hrát v doprovodu maminek v odpoledních hodinách, tudíž pozorování probíhalo mezi čtrnáctou a patnáctou hodinou. Pozorování spontánní hry dětí v mateřské škole probíhalo v třídě mladších dětí, která je více vybavena hračkami. Mateřskou školu jsem navštěvovala po odpoledním spánku dětí. Celkově bylo zaznamenáno šestkrát padesát minut pozorovacího času v azylovém domě a šestkrát padesát minut pozorovacího času v mateřské škole.

Zaznamenávání pozorování probíhalo formou terénních poznámek, ze začátku jsem nezkušeně využívala formu papír a tužka, která se mi moc neosvědčila, a proto jsem pro další záznamy pozorování používala notebook, který se osvědčil jako rychlejší a obsáhlejší způsob zápisu poznámek. Tyto poznámky slouží jako uložená data, která jsou klíčová pro kvalitativní analýzu dat. Je důležité, aby byly terénní poznámky co možná nejvíce popisné a aby výzkumník co nejpřesněji a nejdůkladněji zachytil průběh interakcí (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

3.5 Výzkumný soubor

Kritéria pro výběr zkoumaného vzorku v kvalitativním výzkumu se liší od zkoumaného vzorku v kvantitativním přístupu. Zatímco kvantitativní výzkum si klade za cíl získat vzorek reprezentující širší skupinu nebo celou populaci, cílem kvalitativního výzkumu není reprezentativnost, ale záměrem je získat vzorek, který nám umožní hlouběji prozkoumat a porozumět konkrétnímu jevu nebo situaci (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Sběr dat probíhal v průběhu měsíce března a dubna roku 2024. V průběhu tohoto výzkumného šetření jsem se zaměřila na děti předškolního věku žijící v azylovém domě a děti, které žijí v běžném prostředí, konkrétně na tříleté až pětileté děti. Původně jsem měla v úmyslu zahrnout do studie všechny děti v předškolním věku, ale nakonec jsem se rozhodla vzorek omezit pouze na ty, kteří mají tři až pět let. Omezení vzorku bylo zvoleno z několika důvodů. Prvním z nich bylo, že v době provádění výzkumu nebyly v azylovém domě žádné šestileté děti. Další důvod byl, že charakter hry se během předškolního vývoje velmi rychle mění a je odlišný pro různé věkové kategorie, takže hra tříletých se značně liší od hry šestiletých dětí. Cílem bylo proto zaměřit se více na homogenní skupinu dětí. Dalším podnětem byla absence informací v odborné literatuře o tom, jak přesně vypadá spontánní

hra u tak malých dětí a to konkrétně v azylovém domě, proto jsem chtěla zjistit, co je pro tuto věkovou skupinu během spontánní hry typické a odlišné.

V rámci výzkumného šetření bylo pozorováno celkem osm dětí různého pohlaví. Čtyři pozorované děti momentálně žijí v azylovém domě pro matky s dětmi. V mateřské škole jsem si vybrala také čtyři děti, které měly podobný věk, jako děti z azylového domu, a také stejné zastoupení obou pohlaví, aby výsledek výzkumného šetření byl co nejvíce relevantní. Dívky byly tedy celkem čtyři, toho tříletá byla jedna, jedna byla čtyřletá a dvě dívky pětileté. Chlapci byli tako čtyři, z toho jeden tříletý, dva čtyřletí a jeden chlapec pětiletý.

3.6 Terén výzkumu

Zajištění přístupu do prostředí, kde se studie odehrává, bylo klíčovým prvkem této výzkumné studie. Výzkum zaměřený na kvalitativní data vyžaduje, aby se odehrával v autentickém prostředí, kde se zkoumané jevy vyskytují. Při kvalitativním průzkumu je rozhodující, jaký vztah si výzkumník vybuduje s účastníky, protože důvěra a otevřenost účastníků značně ovlivňují hodnotu a pravdivost získaných informací. Proto je nutné pečlivě zvážit, jakým způsobem výzkumník zasáhne do daného prostředí a jak se v něm bude orientovat (Švaříček, Šedřová a kol., 2014).

V rámci mého výzkumného šetření jsem si zajistila přístup k pozorování v azylovém domě, v blízkosti mého bydliště, pro tento azylový dům jsem se rozhodla, jelikož jsem jej navštěvovala v rámci povinné školní praxe, tudíž se velmi dobře znám se sociálními pracovníci a znám osobně i některé z dětí a jejich matky. Azylový dům se nachází v menším městě, tudíž i zařízení je menšího a rodinného typu. Každá z matek má k dispozici svůj pokoj a mohou využívat společenskou místnost s hracím koutkem, kde se mohou scházet všechny děti i s matkami a společně si hrát. Mají ale nastavená pravidla, kdy si například nemohou brát hračky z dětského koutku do svých pokojů, zhruba jednou týdně probíhají tvořivé dílničky, které organizují sociální pracovníci. Sociální pracovníci v tomto zařízení pracují dvě. Hru dětí v azylovém domě jsem porovnávala s hrou dětí ve mateřské škole.

Mateřskou školu, kterou jsem si vybrala se nachází také v blízkosti mého bydliště. Je na malé vesnici, tudíž jsou zde pouze dvě třídy. Všechny děti jsou spolu v jedné třídě bez ohledu na věk, avšak při některých aktivitách se rozdělují do skupin dle věku na starší a mladší, ale většinu dne mají společný program. Tuto školku celkem navštěvuje dvacet dva dětí, pracují

zde dvě paní učitelky a jelikož je mateřská škola v jedné budově se základní školou, částečně s pedagogickým dozorem v mateřské škole pomáhá i asistentka pedagoga.

Zkoumaný vzorek dětí z azylového domu částečně znám, a to díky povinné školní praxi, kterou jsem v tomto zařízení absolvovala, proto jsem se toho rozhodla využít a zvolit tuto instituci. Díky předchozímu kontaktu s dětmi jsem mohla předejít možným komplikacím, jako je nepřírozené chování nebo plachost, které by mohly vzniknout, pokud by mě děti neznaly. Jelikož se znám i se sociálními pracovníci, byly velmi ochotné mi prozradit i některé doplňující informace, které mi pomohly v mém výzkumu.

Mateřskou školu jsem si vybrala také z osobní zkušenosti, jelikož tuto školu navštěvuje můj syn, tudíž se osobně znám s pozorovanými dětmi z různých školních aktivit, ale i z mimoškolních setkání. Díky tomu mé pozorování nijak nenarušovalo běžný chod jejich volné hry a moje přítomnost jim nepřišla zvláštní.

Před zahájením výzkumného šetření jsem si sjednala schůzku s ředitelkou zařízení, která mi umožnila zahájit mé výzkumné pozorování dětí při spontánní hře. Vyřešily jsme oficiální záležitosti, jako je například slib zachování anonymity. Ředitelku instituce jsem informovala o cílech a rozsahu mého výzkumu a kdy a kde bude probíhat. Následně jsem tyto informace sdělila i sociálním pracovníkům azylového domu, abych je také patřičně informovala o nadcházejícím výzkumu, jeho obsahu a načasování. Podobným způsobem jsem postupovala při nastavování pozorování v mateřské škole. Sjednala jsem si schůzku s ředitelkou školky, kde jsem ji obeznámila s plánovaným výzkumem a jeho průběhem.

V terénu může výzkumník přijmout jednu ze čtyř typických rolí, které zahrnují roli cizince, návštěvníka, zasvěceného nebo roli domorodce. V mém případě jsem v průběhu výzkumu v azylovém domě zaujala postavení návštěvníka, protože mě aktéři znají jménem a osobně se s nimi znám díky působení na praxi, přicházím za nimi opakovaně v rámci výzkumu. V rámci pozorování dětí v mateřské škole přicházím v roli zasvěceného, jelikož se s některými dětmi stýkám i nad rámec výzkumu (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Díky předchozím zkušenostem s oběma zařízeními znám denní režim v azylovém domě i v mateřské škole a prostor, ve kterém volná hra dětí probíhala.

Pozorování v azylovém domě se odehrávalo ve společenské místnosti s herním koutkem, kde děti mohou trávit společně čas se svými vrstevníky a matkami, tento prostor využívají převážně v odpoledních hodinách. Ve společenské místnosti se nachází menší herní koutek, kde je pár hraček, které bývají často rozbité, jelikož na nové hračky není dostatek finančních prostředků a nemohou se financovat z projektů, ale pouze se dostávají od dárců a sponzorů. Děti nemají k hračkám osobní vztah, jelikož nejsou jejich a tak je často rozbíjejí. Krom hraček jsou v hracím koutku také dětské knihy, ale ani ty nejsou v dobré kondici a bývají často například roztržené. Tvořivé pomůcky mají sociální pracovníce uschované u sebe a dávají je matkám pouze na vyžádání, nebo je využívají v rámci tvořivých dílen.

Pozorování v mateřské škole se odehrávalo v třídě, které je určena menším dětem, jelikož je zde více hraček. Druhá třída je vybavena spíše výukovými materiály a větším prostorem pro pohybové hry. Ve třídě s více hračkami pobývají děti většinu času. Hrají si zde hned ráno po jejich příchodu do mateřské školy nebo po odpoledním spánku. V této místnosti jsou hračky, materiály na tvoření, knihy, různé pomůcky, které jsou dětem volně přístupné. Hračky jsou uloženy v plastových krabicích a umístěny v poličkách a skříních. Některé z hraček jsou uloženy v horní části, které jim na vyžádání sundá paní učitelka, a to například hudební nástroje, které si děti mohou při volné hře brát pouze pokud je jich menší počet. Nebo hračky, které nevyužívají tak často.

4 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Při zpracování získaných dat jsem využila metodu, která se nazývá zakotvená teorie, konkrétně jsem aplikovala proces zvaný otevřené kódování. Tato metoda je pro svou přístupnost a efektivitu vhodná pro široké spektrum kvalitativních výzkumů. Otevřené kódování slouží jako univerzální metoda, která usnadňuje zahájení analýzy. Během procesu kódování jsou data rozložena a reorganizována. Text je rozčleněn do jednotlivých segmentů, kterými mohou být jednotlivá slova, skupiny slov, věty či odstavce. Těmto segmentům jsou následně přiřazeny nové etikety – takzvané kódy, které představují slova či fráze charakterizující specifický obsahový prvek (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Pozorovací zápisy (viz příloha č. 1), jsem analyzovala pomocí metody otevřeného kódování. Během analýzy jsem opakovaně přehodnocovala přidělené kódy a následně je seskupovala do smysluplných kategorií. V ukázce zpracovaného materiálu (viz příloha č.2) jsem konkrétním slovům a slovním spojením přidělila kategorie, které byly vytvořeny na základě kódování zápisu z pozorování.

Využívám stanovené kategorie k získání odpovědí na otázky, a nakonec provádím souhrn zjištění, který je součástí částečného závěru.

Interpretace výzkumu je založena na těchto vyvinutých kategoriích:

- Typ hry
- Emoce
- Sociální interakce
- Iniciativa
- Kognitivní dovednosti

Následně jsem zpracovala získané výsledky pomocí metody známé jako "vyložení karet", která spočívá v převyprávění kategorií získaných z procesu otevřeného kódování. Využívají se ty kategorie, které mají přímý vztah k položené výzkumné otázce a jsou mezi sebou vzájemně provázané, já jsem však do analýzy zahrнула i ty kategorie, které se přímo nevážou k výzkumné otázce, ale souvisí s ní a mohou být nápomocné při zjišťování celkového cíle výzkumu (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Následně jsem tyto kategorie podrobně rozpracovala a podrobila analýze:

Typ hry

Kategorie, která je důležitá pro analýzu získaných informací. Tato kategorie se objevovala během celého procesu pozorování nejčastěji. Jedna z vedlejších výzkumných otázek se konkrétně zaměřuje na tuto oblast. Aby byla kategorie lépe pochopitelná, uvedu konkrétní příklad: *CHN si bere nákladní auto a začíná si na něj skládat menší autíčka, CHA si bere taky menší autíčko a přidává se k jeho skládání autíček.*

Díky analýze pozorování, můžeme zjistit, že děti v azylovém domě si hrály méně kolektivně než děti v mateřské škole. Co se týče typů hry, tak mezi dětmi byla nejvíce oblíbená hra námětová, kdy si hrály na někoho. Pro ilustraci přikládám konkrétní příklad: *HA si hraje, že je maminka, pečlivě se stará o panenku, dává ji lahvičku s jídlem.*

Děti v mateřské škole často volily hry konstruktivní, jelikož v rámci volné hry mohly neomezeně využívat tvořivých pomůcek. Děti v azylovém domě mohly tvořit pouze v rámci tvořivých dílniček jednou týdně, které vedly sociální pracovnice. Pohybové hry v rámci volné hry nebyly ani v jedné z institucí tak časté, jelikož pro tyto účely mají jak azylový dům, tak mateřská škola vybavené venkovní zahrady.

Mezi kódy zařazené v této kategorii patří: hra individuální, kolektivní, konstruktivní, námětová, pohybová a intelektuální

Emoce

Tato kategorie zahrnuje emoce jak pozitivní, tak negativní. U dětí v azylovém domě se častěji projevovaly negativní emoce, například při řešení sporů než u dětí v mateřské škole. U hry dětí v mateřské škole byly vidět převážně pozitivní emoce, negativní výjimečně a pokud ano, tak je dané dítě dokázalo zvládnout v rámci jeho věku. Jedno z dětí z azylového domu bylo v porovnání s ostatními dětmi v jeho věku nadprůměrně agresivní a jedno více introvertní než ostatní. Pro úplnost pochopení pozorování emocí uvádím příklad: *CHN se však vzteká a říká „nedám“ a nechce jí autíčko dát a začne utíkat po místnosti.*

Do této kategorie spadají tyto kódy: laskavost, radost, strach, zmatenost, smutek, agrese, vztek, úzkost, plachost.

Sociální interakce

Kategorie sociální interakce zkoumá vztahy dětí při hře mezi sebou. Z pozorování a následné analýzy je prokazatelné, že děti v azylovém domě nejsou zvyklé tolik spolupracovat, půjčovat si hračky, které nejsou jejich a díky tomu docházelo ke konfliktům, které spolu nedokázaly adekvátně řešit, což byl rozdíl v porovnání se sociální interakcí dětí v mateřské škole, kde jsou děti zvyklé spolupracovat při hře a sdílet hračky. Komunikační dovednosti dětí v azylovém domě nebyly na takové úrovni, jako u dětí v mateřské škole. Pro lepší pochopení kategorie sociální interakce přikládám ukázkou: *K CHA se přidává CHN a společně si hrají s autíčky, avšak nastává konflikt a CHN vytrhává zničehonic CHA autíčko, se kterým si hrál první a říká mu „moje auto“. Začínají se o auto přetahovat a CHN kouše CHA do ruky, ten začíná okamžitě brečet a bouchá ho.*

Kategorie sociální interakce obsahuje následující kódy: sdílení hraček, spolupráce při hře, konflikt, chování, komunikace.

Iniciativa

V této kategorii jsem se zabývala iniciativou při hře. Dívky v azylovém domě si hrály spíše individuálně, jelikož jedna z dívek byla velký introvert a trvalo jí delší dobu, než se zapojila do hry, tudíž zbylé děti při hře spíše pozorovala. Jeden z chlapců byl vůdcovský typ, tudíž když si hráli kolektivně, tak hru řídil on, často ale přišlo na konflikt s druhým chlapcem, který byl v konfliktu agresivní, díky čemuž si pak chlapci hráli každý zvlášť. V porovnání s mateřskou školou, iniciativa při kolektivní hře zde byla větší, protože děti zde jsou zvyklé hrát si často společně. Při hře přebíraly iniciativu spíše starší děti a k nim se přidávaly děti mladší. Jedna z dívek a jeden chlapců byly více vůdčí typy než ostatní děti.

Názorná ukáзка: *CHM začíná zpívat „jede, jede mašinka“ a děti se k němu opět přidávají.*

Mezi kódy zařazené v této kategorii patří: kdo hru řídí, kdo se přidává a kdo hru pozoruje.

Kognitivní dovednosti

Tato kategorie kódů byla pro výsledek mé práce taky velmi důležitá. Zaměřovala se na kognitivní dovednosti, které jsem při volné hře mohla u dětí pozorovat. Kognitivní dovednosti dětí v azylovém domě byly podstatně horší než u dětí v mateřské škole. Převažovala u nich neznalost barev, počítání a některé myšlenkové pochody nebyly přiměřené jejich věku, v porovnání s tím, jak se chovaly děti v mateřské škole a co bylo uvedeno v teoretické části této bakalářské práce. Při hře nebyly natolik důslední a vytrvalí. Nefungovalo u nich ani dodržování pravidel například při úklidu hracího koutku. Pro lepší

pochopení této kategorie příkládám ukázkou: *CHA si bere pastelky a svůj výtvar chce pomalovat, neumí ale poznat správné barvy, bere tužku a přiřazuje jí špatnou barvu.*

Do této kategorie spadají kódy: pozornost a vytrvalost, myšlení, počítání, důslednost, neví si rady, uklid hraček, poslouchá rozkazu dospělého.

4.1 Interpretace dat a diskuze

V rámci mého výzkumného záměru jsem stanovila čtyři výzkumné otázky, z toho jedna z nich byla hlavní: **Pozorujeme rozdíl ve hře a vývoji mezi dětmi, které žijí v azylových domech a dětmi žijícími v přirozeném prostředí?** Na základě shromážděných dat, která jsem získala pozorováním hry dětí předškolního věku v azylovém domě a mateřské škole, bylo zjištěno, že můžeme pozorovat několik rozdílů ve hře a vývoji mezi dětmi z azylového domu a dětmi, které žijí v běžném prostředí. Tyto rozdíly mohou být důsledkem různých životních situací, například prostředí, ve kterém děti vyrůstají, finančními možnostmi rodin. Jsou to ale i různé sociální interakce, vliv dospělých osob, předávání svých vlastností a schopností z generaci na generaci atd. Při volné hře v azylovém domě jsou matky pouze přítomny, do hry nějak nezasahují, spíše komunikují mezi sebou, často chodí ven kouřit. Necháávají spíše na dětech, aby si neshody mezi sebou vyřešily samy. Pokud ale dojde k většímu střetu mezi dětmi, tak zasahují, a to buď fyzickým, či jiným trestem anebo odebráním samotné hračky. Učitelka v mateřské škole věnuje mnohem větší pozornost tomu, jak se děti při volné hře projevují, mají nastavená pravidla, např. kdy si dítě musí uklidit hračku, pokud si chce vzít novou. Rozepře dětí učitelka neřeší fyzickými tresty.

Vedlejší výzkumné otázky zněly: **Jaký typ hry je nejčastější u dětí předškolního věku v azylových domech a jak se liší od hry dětí v přirozeném prostředí?** Díky pozorování obou skupin dětí, jsem zjistila, že jak děti v azylovém domě, tak děti v mateřské škole nejčastěji volí hry námětové, kdy si hrají na někoho. Velmi oblíbená je mezi dívkami hra na maminky, kuchařky. Mezi chlapci pak hra na záchranáře, hasiče, případně údržbáře. Často si hrají i na oblíbené filmové postavičky. Oblíbené mezi oběma skupinami jsou i hry konstruktivní neboli tvořivé. Důležitý faktor, který také hru dětí v azylovém domě ovlivňuje, je vybavenost místností, kde hra pobíhá. Třída v mateřské škole je mnohem lépe vybavena a děti tudíž mají přístup k většímu počtu jak už hraček, v dobré kondici, tak rozvíjících pomůcek a velkému množství tvořících materiálů. Děti v azylovém domě nemají takové možnosti se více rozvíjet, případně být více kreativní, jako děti v mateřské škole. Co se týče závěru této otázky v rámci mého pozorování, tak oblíbenost typů her je mezi oběma pozorovanými skupinami je stejná. Rozdíl je pouze ve vybavenosti herního prostoru, kdy děti

v azylovém domě jsou velmi omezeny v porovnání s dětmi z přirozeného prostředí. **Jaké jsou rozdíly v sociálních interakcích a vztazích při hře mezi dětmi v azylovém domě ve srovnání s dětmi v přirozeném prostředí?** Na základě pozorování jsem dospěla k závěru, že děti v azylovém domě k sobě nemají tak prohloubené vztahy jako děti v mateřské škole. Je to důsledkem toho, že se děti v azylovém domě často střídají, což ovlivňuje stabilitu a kvalitu sociálních vztahů. Děti v běžném prostředí mají početnější a stálejší skupiny vrstevníků, se kterými si pravidelně hrají, což podporuje jejich sociální vývoj, mnohem lépe ve skupině fungují, starší děti si hrají s mladšími, pomáhají jim, jsou více kolektivnější. U dětí v azylovém domě v rámci sociálních interakcí byla zpozorována i agrese při řešení konfliktů, kdy děti neuměly řešit danou situaci jinak než fyzickým napadením. **Liší se nějak kognitivní vývoj dětí žijících v azylovém domě a dětí žijících v přirozeném prostředí?** Děti v azylovém domě nemají vzhledem ke svému věku kognitivní vývoj na takové úrovni, jako děti žijící v přirozeném prostředí. Nemají například takovou vytrvalost při hře, nebo při tvoření, jsou více roztěkané a méně disciplinované. Nedokáží udržet delší dobu pozornost. Co se týče myšlení, tak neumí většinou poznat barvy, nebo správně napočítat. Při hře matky nedbají na pravidla úklidu, tudíž děti nejsou zvyklé po sobě samy uklízet, oproti dětem v mateřské škole, které dodržují jasná pravidla, kdy si samy a hned musí uklidit hračku na své místo, se kterou si dohrály. Děti v azylovém domě nemají takové kognitivní dovednosti jako děti žijící v běžném prostředí, kdy například děti během volné hry si samy tvoří hudební skupinu a zpívají písničky, které všichni dobře znají. Matky pozorovaných dětí v azylovém domě se dostatečně nevěnují svým dětem, dávají přednost svým zájmům nad zájmem svých dětí.

Téma hra a vývoj dětí předškolního věku, které se nachází v sociálně slabších podmínkách je v odborné literatuře málo zastoupeno. Rozhodla jsem se porovnat, zda se hra dětí, které žijí v nepříznivých podmínkách liší od hry dětí, které žijí v přirozeném prostředí. Jelikož jsem měla v rámci oborové praxe možnost navštívit prostředí znevýhodněných dětí, bylo mi zřejmé, že rozdíly ve vývoje a hře mezi dětmi budou. Za pomoci tří vedlejších výzkumných otázek jsem se dopracovala k závěru zkoumání. Po ukončení výzkumného šetření proběhla individuální konzultace se sociální pracovnící, která ve sledovaném zařízení pracuje. Informace, které mi byly poskytnuty se ve většině oblastí shodovaly s výzkumem, některé informace mi pomohly dokreslit vypozerovaná fakta, např. to, proč vztahy mezi dětmi v azylovém domě nejsou tak prohloubeny a nehrají si tak kolektivně, jako děti v mateřské škole. Je to způsobeno tím, že matky s dětmi se v azylovém domě hodně často střídají, proto

vazby s ostatními vrstevníky žijícími ve stejném sociálním zařízení, často nejsou ani dostatečně navázány či prohloubeny. V azylovém domě jsou různé věkové kategorie dětí, které si hrají odlišně. Matky se ve svém volném čase svým dětem dostatečně nevěnují, nemají zájem trávit čas společně s ostatními matkami a dětmi, raději tráví čas izolovaně v pokojích, kdy dětem pouští pohádky na mobilních zařízeních a samy se věnují brouzdáním po internetu, případně třeba aktivitám jako je kouření před zařízením. Mladší děti se často rozvíjí díky starším dětem, které je často hlídají. Při příchodu do azylového domu některé děti z předchozího bydlení nemají vlastní hračky, nemají zkušenosti hrát si kolektivně, chybí jim nastavení pravidel, což bylo pozorovatelné i v rámci mého výzkumu. Pracovnice azylového domu učí nekompetentní matky, jak o dítě řádně pečovat, věnovat se mu a jak ho správně rozvíjet po všech stránkách. Děti v azylovém domě byly zanedbané v porovnání s dětmi v přirozeném prostředí, co se týče např. kognitivních dovedností. Je důležité, aby děti byly co nejvíce času v kolektivu s ostatními dětmi (ať už stejného nebo staršího věku), matky, případně učitelky, se jim musí dostatečně věnovat, pomáhat jim v jejich rozvoji, být pro ně autoritou, ale i vzorem. Aby děti byly více samostatné, tolerantní, dokázaly si hrát s ostatními dětmi, půjčovat jim hračky a dělat kompromis. U dětí v azylovém domě bylo poznat, že rády tvoří s pracovníci azylového domu za přítomnosti svých matek, které jim s tvorbou pomáhají. Děti jsou rády za pozornost dospělých a za to, že se jim někdo věnuje. Na základě výsledků z pozorování, jsem dospěla k závěru, že hra a vývoj dětí v azylovém domě se v některých aspektech odlišuje od hry dětí v mateřské škole a informací, získaných z odborné literatury. Jelikož je téma hry dětí v sociálně znevýhodněných podmínkách v praxi i teorii málo prozkoumané, může být pro další výzkumníky zajímavé. Nabízí několik neprobádaných témat, jako je například, jak zlepšit podmínky pro volnou hru dětí v azylových domech, což by mohlo být i velkým přínosem pro jejich následný vývoj. Určitě by bylo i přínosem zprostředkovat pro matky například nějaké kurzy či školní, ve kterých by se mohly vzdělávat, jak rozvíjet své děti.

5 ZÁVĚR

V bakalářské práci jsem se zabývala hrou a vývojem dětí předškolního věku v azylovém domě pro matky s dětmi. Práce je rozdělena do dvou částí, a to na část teoretickou a praktickou.

Teoretická část je rozdělena na dvě kapitoly, které jsou vzájemně propojeny. V první kapitole se věnuji vývoji dětí v předškolním věku, kde jsem se zaměřila na charakterizaci období předškolního věku, fyzický, kognitivní a emoční vývoj dětí a také na jejich začleňování do společnosti. V druhé kapitole se soustředím na popis hry, znaky a vlastnosti hry, význam hry a jeho důležitost při rozvoji dítěte a rozdělení her. Důležitou podkapitolou je i popis a charakteristika volné hry.

Znalosti získané z teoretické části slouží jako základ pro terénní studii hry a vývoje dětí v předškolním věku v azylových domech pro matky s dětmi. Konkrétně téma hra a vývoj dětí, které se nacházejí v sociálně slabších podmínkách, není v odborné literatuře příliš rozvedeno či zkoumáno. V praktické části specifikuji cíle výzkumu, hlavní výzkumnou a vedlejší výzkumné otázky, design studie. Jako metodu shromažďování dat jsem zvolila zúčastněné pozorování. Dále jsem v praktické části popsala výzkumný vzorek a prostředí, kde výzkum probíhal.

Hlavní výzkumné závěry se týkají toho, zda jsou rozdíly mezi hrou a vývojem dětí předškolního věku v azylovém domě pro matky s dětmi a dětmi, které žijí v běžném prostředí. Dále se zaměřují na typy her, které děti volí, sociální interakci při hře a kognitivní vývoj dětí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta, 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Brno: Edika. ISBN 9788026606581.
- [2] ČÁP, Jan, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN isbn807178463x.
- [3] GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-.
- [4] HALLOWELL, Edward M., 2005. *Happy Child, Happy Adult*. Ebury Publishing ISBN 00919900077.
- [5] HUIZINGA, J., 2014. *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. Martino Fine Books. ISBN 1614277060.
- [6] KLÉGROVÁ, Jarmila, 2003. *Máme doma prvňáčka. Žijeme s dětmi*. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-1020-1.
- [7] KLEPÁČKOVÁ, Olga; KREJČÍ, Zuzana a ČERNÁ, Martina, 2022. *Sociální práce na příkladech z praxe*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-3074-0.
- [8] KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2014. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN isbn978-80-247-4435-3.
- [9] KUKLA, Lubomír, 2016. *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3874-1.
- [10] LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada. ISBN isbn978-80-247-1284-0.
- [11] MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Pro rodiče. Praha: Grada. ISBN 80-247-0870-1.
- [12] NĚMEC, Jiří, 2004. *S hrou na cestě za tvořivostí: poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. Brno: Paido. ISBN isbn80-7315-014-x.
- [13] OPATŘILOVÁ, Dagmar (ed.), 2006. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN isbn80-210-3977-9.
- [14] OPRAVILOVÁ, Eva, 2002. *Předškolní pedagogika*. Vyd. 2. opr. Studijní texty pro distanční studium. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN isbn80-7083-656-3.
- [15] PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN isbn978-807-3676-476.

- [16] ŘÍČAN, Pavel, 2014. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN isbn978-80-262-0772-6.
- [17] SMUTKOVÁ, Lucie, 2007. *Sociální práce s rodinou*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-069-1.
- [18] SUCHÁNKOVÁ, Eliška, 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN isbn978-80-262-0698-9.
- [19] ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN isbn978-80-262-0644-6.
- [20] VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum. ISBN isbn978-80-246-2153-1.
- [21] VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka, 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN isbn978-80-246-4961-0.
- [22] WHITEBREAD, David (2012). The importance of play [online]. [cit. 2018-06-10]. Dostupné z: http://www.importanceofplay.eu/IMG/pdf/dr_david_whitebread_-_the_importance_of_play.pdf

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1- zápis pozorování v azylovém domě

Příloha č. 2- zápis pozorování v mateřské škole

Příloha č. 3- ukázka analýzy

PŘÍLOHA 1:

ZÁZNAM Z POZOROVÁNÍ DĚTSKÉ HRY AZYLOVÝ DŮM

Datum pozorování: 12.3. 2024

Čas pozorování: 14:00-15:50

Počet dětí: 4 děti

Věk dětí: 3-5 let

Prostředí: společenská místnost s hracím koutkem

14:00-14:10 Děti vstupují do herny společně a jako pokaždé je jim řečeno, že si mohou volně se všemi hračkami v místnosti. HA si bere několik plyšových zvířátek a začne je posazovat do kruhu. HK si sedá na koberec a sleduje ostatní děti při hře. CHA si sedá ke garáži s autíčky. CHN běhá po místnosti a vybírá, se kterou hračkou si bude hrát, jeho styl běhu je zvláštní, běhá s rukami při těle.

14:10-14:20 HA si s plyšáky hraje na rodinu, kočička je maminka a dva pejsci děti, kočička napomíná děti „bud' te ticho“. HK si po chvílce ostychu bere panenku, ale nezapojuje se nijak do kolektivu. K CHA se přidává CHN a společně si hrají s autíčky, avšak nastává konflikt a CHN

totiž vytrhává autíčko, se kterým si hrál CHA a říká mu „moje auto“. Začínají se o auto přetahovat a CHN kouše CHA do ruky, ten začíná okamžitě brečet. V místnosti je matka CHA která situaci nevěnuje pozornost, jelikož se věnuje telefonu, od telefonu ji odtrhne až řev a tak synovi říká, že si to má s CHN vyřešit sám, ať si to nenechá líbit Po chvílce dohadů chlapcům autíčko zabavuje, aby ho neměl ani jeden když se neumí společně domluvit. CHN se však vzteká a říká „nedám“ a nechce jí autíčko dát a začne utíkat po místnosti, tu chvíli přichází z venku i matka CHN, která situaci řeší po svém a syna fyzicky trestá plácnutím po zadku, což ho rozzuří ještě víc.

14:20-14:30 HA a CHA si společně hrají s plyšáky, ke hře se přidává i HK. CHN probíhá kolem jejich hracího kolečka a začne do plyšáků kopat a směje se tomu, což zbytek dětí rozzuří. CHA se proměňuje na psa a na CHN štěká. HA si nadále hraje s plyšáky a chce pokračovat při hře s HK, ta si však hraje vlastní hru s medvědem. CHN napodobuje CHA a proměňuje se na psa, hrají si na záchranářské psy z dětského seriálu. CHA přichází s holkám říká „ty budeš Sky a ty Liberty“ což jsou psi hrdinky ze seriálu, po chvílce přichází za matkou a říká jí, ať mu na telefonu pustí pohádku, ta však ignoruje jeho požadavky a sama se dívá do telefonu, proto se vrací ke hře za dětmi.

14:30-14:45 HK a HA se přidávají ke hře s chlapci a na chvílku se všechny děti mění na psy, chodí po 4 po místnosti a štěkají. CHA vytváří imaginární situaci a říká, „hořííí“ ukazuje na garáž s autíčky, „rychle jdeme hasit“. Chlapci začínají hasit. HA si bere z knihy o zvířatech a začíná si ji prohlížet. HK si bere opět plyšového medvěda a sleduje chlapce při hašení ohně. CHA pobíhá po místnosti a hasí i další předměty. CHA si sedá ke garáži a hraje si s autíčky a skládá je jedno po druhém do garáže, jedno se mu tam velikostně nechce vlézt a CHN a začíná opět vztekat. HA bere knihu a utíká v ní něco ukázat CHA. Oba se něčemu smějí,

přidává se k nim CHN, ale tomu něco vtipného v knize nechtějí ukázat a tak začíná svým atypickým během utíkat po místnosti. HK děti nesměle pozoruje, ale z jejího výrazu je patrné, že by ji zajímalo, co děti rozesmálo.

14:45-14:50 Matky dětí říkají dětem ať začnou uklízet. CHN odmítá, říká „ne“ a lítá po místnosti a kope do hraček, jeho matka k němu přistupuje, pleská ho po zadku a kárá, aby začal uklízet. HA začíná uklízet hračky, přidává se k ní i HK. CHA si hraje na psa a bere hračky do úst, matka ho surově okřikuje, že není pes, ať uklízí a vyhrožuje mu fyzickým trestem a tak se společně s děvčaty pouští do úklidu. CHN nakonec bere jedno autíčko, o které se hádal na začátku a uklízí ho na své místo.

PŘÍLOHA 2:

ZÁZNAM Z POZOROVÁNÍ DĚTSKÉ HRY MATEŘSKÁ ŠKOLA

Datum pozorování: 8.4.2024
Čas pozorování: 14:30-15:20
Počet dětí: 4 děti
Věk dětí: 3-5 let
Prostředí: třída mateřské školy

14:30-14:40

HN a HB si hrají s panenkou. Dělají, že ji přebalují. CHL si bere pastelky a chystá se malovat. CHR si sedá vedle mě, vytahuje si stavebnici, moc si s ní neví rady. A odnáší ji. Přidává se k ostatním chlapcům při hře s knihou. CHL si stále maluje.

14:40-14:45 hra s Panenkou přestává dívky bavit a berou si pastelky a přidávají se k CHL s malováním. Holky si neuklidil hru s panenkou a jsou vyzvány panenky uklidit, posléze se mohou vrátit k malování. CHR si hraje s knihou chytré čtení. CHL pomáhá holkám s úklidem hraček. Děti pěkně skládají stavebnici na své místo, smějí se u toho a dělají si při stěhování kostiček sandu. Pracují kolektivně a vzájemně se povzbuzují. Po společném úklidu se může CHL a dívky vrátit k malování.

14:45-14:50 CHR si hraje hezky sám s knihou, sedí u stolu společně s CHL, který si maluje. HB si vytahuje pastelky a jde si malovat, volá na kamarádku HN a ať se k ní jde přidat. Vytahují si nůžky, chtějí si vzít úplně stejné a společně jdou tvořit.

14:50-15:05 CHR si stále hraje s chytrým čtením, kniha je o dopravních prostředcích. CHL si maluje s fixami. Dívky si malují u svého stolečku, vzájemně své výtvary porovnávají a rádí si v čem je zlepšit. Probírají barvy, které používají. Vyjadřovací schopnosti dívek jsou lepší než chlapců. Všechny děti sedí klidně u stolečků a každý z nich si něco tvoří, nebo prohlíží knihy.

CHR si knihou listuje znovu. HN a HB vedou konverzaci o svých zážitcích, zda někdo jel vlakem. CHL bere svůj výtvar a odchází domů. HB a HN vzájemně vyjmenovávají barvy, které budou potřebovat k malování. Děti jsou zvyklé samy po sobě uklízet, v průběhu hry je třída uklizená. HN a HB si při tvorbě samy po sobě uklízí odstříhnuté papíry a třídí je do správného sběrného koše. HB a HN se dohadují, či je či výtvar, ale spor mezi sebou vyřeší, jelikož jedna z dívek té druhé vysvětlí, že její výtvar je ten druhý a ukazuje na něj. Své výtvary si dívky uklízí do svých přihrávek s výtvary.

15:05-15:20 CHR si bere autíčko, hraje si s ním po místnosti, ale hned jak je přestane bavit, vrací ho automaticky na místo, kde ho vzal. HB a HN si společně vytahují stáj pro koně a hrají společně s koníky. CHR je upozorněn, že autem se jezdí pouze po koberci a hned odchází na něj. HB a HN si u hry popěvují, smějí se spolu. CHR si hraje s traktory sám na koberci. Jedna z dívek přichází k HB a k HA a věnuje HB obrázek co vytvořila. HN se ptá, proč nedostala i ona, dívka říká, že to vytvořila pro svou kamarádku. HN prosí svou kamarádku HB, aby teda zase na oplátku ona vytvořila doma obrázek pro ni. HB a HA si berou dvě kytary a společně si hrají na kapelu. CHR si skládá do bagru kostky a ty dává do vlečky traktoru. Jak CHR slyší holky s hudebními nástroji, přidává se k nim ke hře. Každé dítě hned uklízí hračku se kterou si dohrálo na své původní místo a teprve poté si bere novou. Děti si utvořili kapelu a společně si všichni hrají na kapelu. HB si chce půjčit nástroj, který má CHR, ten jí půjčuje a vybírá si jiný, volný. Jednu z dívek napadá, aby si zazpívali písničku

a rozděluje role v kapele, kdo na co bude hrát. Děti společně vybírají písničku. HN odpočítává 3 2 1 teď a začínají hrát „když jsem já sloužil to první léto“. HN hru přerušuje, a říká, ať si všichni vymění nástroje, děti jí poslouchají a začínají hrát a zpívat jinou písničku, kterou všichni umí. Na dětech jde znát, že takové aktivity provádí, ví jak se který nástroj používá, znají texty písniček, pracují v kolektivu bez hádek. HN je velmi vůdčí a celou kapelu řídí.

PŘÍLOHA 3:

HK sedá ke stolu a bere si věci na tvoření. CHN se snaží stavět věž, ale nejde mu to, ^{typ hry} ^{typ hry} ^{kognitivní dovednosti}
^{emoce} ^{sociální interakce} ^{iniciativa}
vzteká se a bere kostky, kterými háže po místnosti. CHA si všímá chování CHN a přidává se ^{kognitivní dovednosti} ^{typ hry} ^{sociální interakce}
k němu s házením kostek, svůj výtvar nechá nedodělaný. HA s HK malují, vzájemně si ^{sociální interakce}
půjčují pastelky. HA je vůdcovský typ a radí HK, jak má co malovat a kterou barvu použít.

9:25-9:35 CHN ^{Iniciativa} sedá ke stolu k dívkám, bere si ^{typ hry} papír a tužku a začíná malovat, má špatné

^{Kognitivní dovednosti} ^{kognitivní dovednosti} ^{typ hry}
držení tužky a místo konkrétní malby, pouze bezmyslenkovitě čmárá na papír. Což ho po ^{kognitivní dovednosti} ^{iniciativa} ^{typ hry}
chvilce přestává bavit a utíká se hrát za CHA, který si vytahuje ke hře autička. HA má svůj ^{kognitivní dovednosti} ^{typ hry}
výtvar hotový, nechává pracovní pomůcky na stole a vrhá se hrát si s panenkou. HK sedí stále ^{typ hry}
u tvoření a v porovnání s ostatními vypadá její výtvar nejlíp. CHN se opět vrací ke hře ^{kognitivní dovednosti}
s kostkami a tvoří okolo sebe zeď a říká „duši, duši“. CHA si stimuluje srážku aut a volá ^{typ hry}
hasiče, aby přijeli na pomoc.

9:35-9:45 HK má svůj výtvar hotový a sleduje, co se děje v herně, vybírá si knížku o ^{Kognitivní dovednosti} ^{typ hry}
zvířátkách a sedá si sama na koberec. CHN registruje hru CHA s auty a ohněm a jde za ním a ^{Typ hry} ^{typ hry}
začíná CHA odstrkovat od aut a po chvilce si bere jedno auto a odchází si hrát na druhou ^{sociální interakce} ^{sociální interakce}
stranu herny. HA si bere lahvičku a krmí panenku, dělá že její maminka. HK si stále prohlíží ^{typ hry}
knihu, chvilka zvedne oči a zkontroluje co se děje. CHN si taky bere knihu o autech, která ^{iniciativa} ^{typ hry}
má odklápací okénka a ty začíná z knihy vytrhávat. Jelikož jeho matka není přítomna, ale ^{sociální interakce}
venku kouří, reaguju já a vysvětluju, že takto se knížce chovat nesmí, což se mu nelíbí a ^{emoce}
začíná se vztekat.