

Dětská hra a její místo ve výchově

Lenka Mészárosová

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lenka MÉSZÁROSOVÁ**
Osobní číslo: **H118629**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Dětská hra a její místo ve výchově**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím bakalářské práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na postžení aspektů dětské hry v rodině a předškolní oblasti (MŠ) s důrazem na socializační prvky (přátelství, komunikace).

Součástí práce bude empirické šetření event. realizovaný výzkum (kvantitativní, kvalitativní, smíšený) zaměřený na vztah a přístup rodičů ke hře dítěte.



Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Klusák, M., Kučera, M. Dětské hry – games. Praha: Karolinum, 2010.

Koťátková, S. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada Publishing a.s., 2005.

Kraus, B., Poláčková, V. Člověk – prostředí – výchova. Brno: Paido, 2001.

Langmeier, J., Krejčířová, D. Vývojová psychologie. Praha: Grada Publishing a.s., 2006.

Zapletal, M. Špalíček her. Praha: Albatros, 1988.

Další literatura bude obsažena v Projektu bakalářské práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. František Sýkora

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce:

11. listopadu 2013


Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2014

V Brně dne 11. listopadu 2013


doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
vedoucí ústavu




doc. PaedDr. Slavomír Laca, Ph.D.
vedoucí katedry

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 prezenčnímu 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 samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

.....
LENKA MĚSZÁROSOVÁ
.....
Jméno, příjmení studenta

V Brně 14.2.2014

.....
Měszárová
.....
Podpis

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 nevydělěčně 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 předpisy 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 nahlázení 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 výtisky, 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 vzdělávacího 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 přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Mészárosová, L. Dětská hra a její místo ve výchově. Bakalářská práce. Brno, 2014.

Bakalářská práce „*Dětská hra a její místo ve výchově*“ sestává ze dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část objasňuje význam dětské hry, její vývoj a funkci, kterou plní v životě dítěte. Seznamuje s klasifikací her a hračkami. Práce se též zabývá rodinnými vztahy a vztahy mezi vrstevníky. Neopomíná herní tendence poskytované školskými institucemi a instituce stojící mimo školní rámec.

Část praktická je tvořena kvantitativním výzkumem. Zabývá se vytvořeným dotazníkem, hypotézami a vyhodnocenými odpověďmi respondentů.

Klíčová slova: hra, dítě, dětská hra, vývojová psychologie, hračka, rodina, rodiče, výchova, vztahy, vrstevníci, předškolní vzdělávání, škola, učitel

ABSTRACT

Mészárosová, L. Children's game and its place in education. Bachelor thesis. Brno, 2014.

The bachelor thesis „*Children's game and its place in education*“ is composed of two main parts – theoretical and practical. The theoretical part clarifies the importance of children's game, its development and function which it fulfills in the life of a child. It introduces the reader to classification of games and toys. Thesis also deals with family relationships and relationships between peers. It does not ignore gaming trends provided by school institutions and institutions outside the school framework.

The practical part is composed of quantitative research. It deals with the created questionnaire, hypotheses and evaluated answers of respondents.

Keywords: game, child, children's game, developmental psychology, toy, family, parents, education, relationships, peers, preschool educations, school, teacher

V úvodu své práce bych chtěla upřímně poděkovat Mgr. Františku Sýkorovi za odborné vedení, cenné rady a čas, který mi věnoval při zpracovávání této bakalářské práce. Dále děkuji všem respondentům, kteří ochotně vyplnili dotazník a poskytli mi tím data potřebná k výzkumu. V neposlední řadě děkuji svému příteli Ing. Rudolfu Bilkovi za pomoc, trpělivost, podporu a motivaci, kterou mi během studia a vypracovávání práce projevoval.

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

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 DĚTSKÁ HRA A JEJÍ MÍSTO V RODINNÉ VÝCHOVĚ	11
1.1 DĚTSKÁ HRA	11
1.1.1 Vývoj dětské hry	12
1.2 KLASIFIKACE HER	14
1.2.1 Druhy her	14
1.2.2 Typy her	15
1.3 HERNÍ POMŮCKY – HRAČKY	16
1.3.1 Hračka v pojetí Locka, Montessoriové a Komenského.....	16
1.3.2 Soudobá hračka	17
1.4 HRA V RODINĚ.....	20
1.4.1 Rodina neúplná.....	22
1.4.2 Prarodiče	23
1.5 VRSTEVNÍCI	24
2 DĚTSKÁ HRA VE ŠKOLE	27
2.1 MATEŘSKÁ ŠKOLA A HRA	27
2.1.1 Předškolní výchova v historických souvislostech.....	27
2.1.2 Věkové rozdělení dětí v MŠ.....	28
2.1.3 Výchovné cíle a programy	29
2.1.4 Hra spontánní (volná) a řízená	30
2.2 VYUŽITÍ HRY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE – UČITEL A HRA	31
2.2.1 Vyučování odborných předmětů	31
2.2.2 Tělesná výchova.....	32
2.2.3 Přestávky	32
2.2.4 Školní družina	33
2.3 HRY V MIMOŠKOLNÍCH INSTITUCÍCH	34
2.3.1 Dům dětí a mládeže.....	34
2.3.2 Klubovny.....	35
2.3.3 Letní tábor	36
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
3 VÝZKUMNÉ CÍLE	39
3.1 TVORBA HYPOTÉZ	39
3.2 METODIKA VÝZKUMU	39
3.3 CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ	40
3.4 VYHODNOCENÍ ODPOVĚDÍ.....	41
3.5 VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ NA ZÁKLADĚ ZÍSKANÝCH DAT	58
ZÁVĚR	60
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	61
SEZNAM OBRÁZKŮ	63
SEZNAM TABULEK	64
SEZNAM PŘÍLOH	65

ÚVOD

„Lidská hra má v sobě něco univerzálního. Nezná hranice geografické ani národní. Nezná ani hranice věkové. Je jakýmsi trvalým přívlastkem člověka.“

Zdeněk Matějček

Hra provází lidstvo od nepaměti. Můžeme ji proto směle nazvat fenoménem. Člověk si hraje rád a dobrovolně. Je také hlavní postavou ve hře zvané „život“, která jakmile jednou započne, trvá až do jeho smrti. Ve hře nalzáme radost, poučení, relaxaci, přátele apod. Pedagogika hru uznává jako jeden ze základních výchovných prostředků, skrze který lze uskutečňovat výchovu jak dětí, tak dospělých. Uznává ji také jako činnost, která společně s prostředím nejvíce člověka ovlivňuje.

V průběhu života se však zájmy člověka mění. Dětství je charakterizováno zejména hrou, která se postupně rozšiřuje do oblasti poznávání a učení. V dospělosti se těžiště zájmu přesouvá k práci. Ve všech případech je východiskem činnost, která člověka naplňuje. Proto je důležité, aby byla tato činnost zachována i v dospělosti a byla spojena se zábavou a potěšením.

Tato bakalářská práce se zabývá tématem dětské hry a jejím místem ve výchově. Pozornost je věnována nejen rodině, kterou dítě důvěrně zná, ale také školnímu a mimoškolnímu prostředí, které jednou bude jeho součástí života. I škola totiž nemálo přispívá k utváření osobnosti. Není proto překvapením, že obě jmenované instituce (rodina a škola) usilují o přirozenou, nenásilnou výchovu dětí.

Cílem bakalářské práce je popsat dětskou hru a její socializační prvky – přátelství a komunikace. Zjistit, jaké jsou herní projevy dětí, kterými tráví svůj volný čas, a jaký vliv na jmenované vytváří výchova. Zejména, jaký prostor pro hru poskytuje rodina a jakou škola (zejména mateřská).

Bakalářskou práci autorka dělí na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická se skládá ze dvou kapitol. Ta první se snaží čtenáři přiblížit pojem, smysl a klasifikaci hry jako takové (v obecné rovině). Ovšem pozornost je především věnována charakteristice hry dětské. Vedle samotných herních činností je v této části bakalářské práce zmíněna i oblast hraček, které jsou nedílnou součástí většiny dětských aktivit. Dále je objasněn pojem rodina a vrstevníci. Prostor je věnován samozřejmě výchově a hrám odehrávajících se v těchto specifických prostředích.

Kapitola druhá čtenáře seznamuje se školními a mimoškolními institucemi. Přibližuje, jakou funkci plní hra v mateřské škole a jakou na škole základní. Jakými způsoby a za jakých okolností pedagog nejčastěji hru využívá. V neposlední řadě jsou blíže představeny i některé mimoškolní instituce, jejichž smyslem je nejen samotná hra, ale také již zmiňovaná výchova.

Praktická část je tvořena výzkumnými cíli. Seznamuje s vytvořenými hypotézami a také výzkumnými otázkami. Autorka bakalářské práce zvolila pro svůj výzkum kvantitativní metodu. Dále je tedy popsána samotná příprava dotazníku. Tato kapitola neopomíjí čtenáře seznámit s charakteristikou respondentů (rodičů) a vyhodnocenými odpověďmi a hypotézami tohoto výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DĚTSKÁ HRA A JEJÍ MÍSTO V RODINNÉ VÝCHOVĚ

Prostřednictvím hry děti trénují svoje schopnosti – soustředěnost, obratnost aj., čímž stimulují duševní a tělesné funkce. Nehraje-li si dítě dostatečně (či není ve hře natolik okolím podporováno), stává se pro něj osvojování základních dovedností potřebných pro běžný život často problémem. Tato situace vede k neosvojení vzorců chování, které jsou společností vyžadovány, a také k nedostatečně rozvinuté komunikaci. Výsledkem bývá málo sebevědomý a nesnadno se v kolektivu prosazující člověk, který se ostatních straní. Z toho důvodu je potřeba již od narození dětem vytvářet a předkládat takové sociální a společenské hry, které jim vstup do společnosti usnadní a tím se stát řádně socializovaným jedincem.

1.1 Dětská hra

Hra – slovo složené ze tří písmen. Slovo, které dokáže vykouzlit úsměv na rtech nejednomu člověku. O tom, že hra zlepšuje náladu, není pochyb. Co však hra znamená, jaký je její význam?

Definicí hry existuje celá řada. Počínaje vysvětlením její podstaty, vzniku a konče její účelností. Všechny poučky, ať už jsou jakkoliv obsáhlé, se shodují, že hra je činnost. Nezáleží, zda tělesná či duševní. Důležité je mít na paměti, že se jedná o takovou činnost, která přináší svému provozovateli uspokojení. Člověk si hraje, protože ho to baví, naplňuje. Zkrátka proto, že sám chce. Ale pracuje, protože musí. Jen při hře je člověk dokonale lidský. Ovšem hranice mezi hrou a prací není striktně stanovena. V mnoha případech i hra může být spojena s námahou a úsilím a naopak práci jedinec vykonává proto, že jej baví.

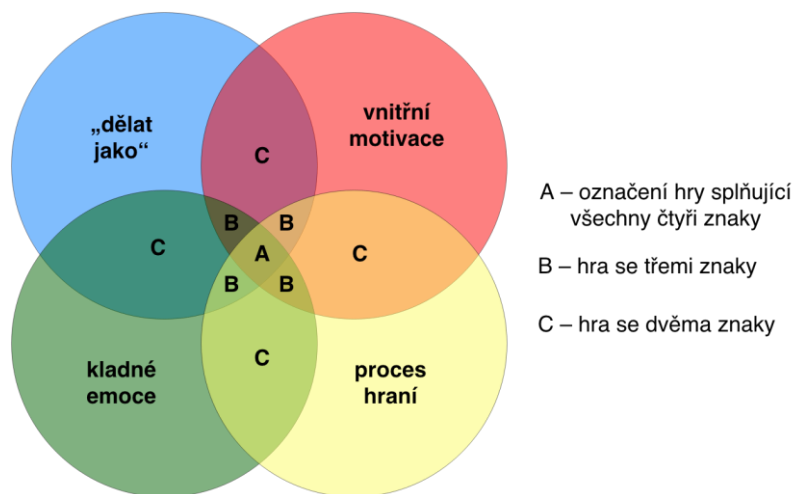
Němec (2002, s. 15) pojímá hru jako „...časově ohraničenou svobodnou činnost skupiny nebo jednotlivce, dítěte i dospělého, která vychází ze zájmu subjektu a její smysl je buď obsažen v činnosti samé, anebo stojí mimo hru.“

Nejčastěji citovanou definicí však zůstává ta Huizingova (1956): „Hra je dobrovolné jednání nebo činnost, která je konána v rámci určitých pevně daných časoprostorových hranic podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, má svůj cíl sama v sobě a je doprovázena pocitem napětí a radosti a vědomím 'být jiný' než v obyčejném životě.“ (In Petillon, 2013, s. 15)

Z výše uvedených citací (a z mnoha dalších, které zde nejsou uvedeny, ale jsou svým vyjádřením podobné) je patrné, že hru charakterizují „klíčová“ slova: činnost, svoboda, dobrovolnost, časový rámec, smysl, cíl. Jak ale konkrétně vymezit dětskou hru? Obsahuje tytéž znaky jako hra v obecném pojetí? Einsiedler (In Petillon, 2013) pod pojmem „dětská hra“ rozumí vnímání či počínání, které:

- vzniká svobodně a vnitřně motivuje,
- je primárně zaměřeno na proces hraní (ne na výsledek hry),
- je provázáno kladnými emocemi,
- liší se od reality ve smyslu „dělat jako“.

Dle uvedených bodů může hra obsahovat více, nebo naopak méně těchto znaků, jejichž prostřednictvím se tak stává i více/méně charakteristická. Pro ucelenější pochopení je přiložen diagram (Obr. 1) podle Krasnorové & Peplerové (1980), který znázorňuje pojem dětské hry pomocí již výše uvedených čtyř bodů. (In Petillon, 2013, s. 16-17)



Obr. 1. Diagram znázorňující dětskou hru pomocí čtyř bodů.

1.1.1 Vývoj dětské hry

Dalo by se říci, že životní praxí dítěte je hra. Ta mu dovoluje aktivně přetvářet svět a chápat jeho fungování. Skrze přirozené situace si dítě ověřuje svoje poznatky, rozvíjí svoji verbální i neverbální komunikaci a myšlenkové operace, utvrzuje se ve svých pocitech atd. Hrou lze také pozitivně formovat charakterové vlastnosti jedince (a ty negativní potlačovat) a utvářet předpoklady pro oblast nejen vzdělávání, ale i oblast sociální. (Sochorová, 2011)

Jistě mnoho dospělých (rodičů, pedagogů, vychovatelů atd.) chápe hru jako samozřejmost – jev, který k dětství neodmyslitelně patří. Člověk, který do této problematiky hraní a her dříve hlouběji nepronikl, se nyní může mylně domnívat, že samotný akt hraní nastává ve chvíli, kdy dítě je již odrostlejšího věku a má tzv. rozum (je schopno pochopit pravidla hry a různé její variace). Takový je ovšem na omylu. I děti „miminkovského věku“ vykazují „zvláštní“ aktivity, které můžeme považovat za herní. Není proto od věci si na následujících řádcích představit vývojová stadia (zejména ta od kojeneckého po mladší školní věk, vzhledem k povaze této bakalářské práce) a věnovat pozornost právě herním projevům, hrám.

Kojenecké období (do 1. roku života dítěte) – hra se projevuje v procvičování pohybů s vlastním tělem a jednoduchými předměty. Tyto se učí vidět a rozeznávat, rozvíjí sluch. Do 6. měsíce nemá dítě plně vyvinutou jemnou motoriku.

Od 7. měsíce začíná kojeneček rozeznávat základní tvary, leze, sedí, napodobuje zvuky, zkouší chodit. Oblíbená je hra na „dívání z očí do očí“.

V **batolecím období** (1. – 3. rok) hra plní předcvičující ráz. Dítě si prohlíží předměty a zkoumá jejich funkce. Posléze s nimi mává a bouchá.

Batole již dokáže samostatně koordinovat své pohyby v prostoru – samo vstává, chodí, běhá a skáče. Zdokonalují a ustalují se jeho pohyby rukou a nohou. Dítě se také učí mluvit a skládat první věty. Proto je vhodné mu začít předkládat různé knížky, které rozšiřují slovní zásobu. Rozvíjí se situační, námětové a paralelní hry.

Doposud někteří psychologové odmítají hovořit o dětské činnosti jako o hře. Tu nahrazují pojmem experimentace¹.

Období předškolní (3. – 6. rok) je již zastoupeno hrou v užším (pravém) smyslu. Hra je prožitkově bohatá a intenzivní. Neomezuje se jen na procvičování tělesných funkcí a prozkoumávání předmětů v okolí, ale směřuje k formování něčeho nového. Rozvíjí se myšlení a fantazie dítěte, které se nachází v období symbolické a námětové hry. Nejčastější a nejoblíbenější je „hra na...“ (...maminku, doktora, kadeřnici, opraváře, zvířátka, víly,

¹ Experimentace vzniká nahodile a nepředvídaně ze situace, bez určení cíle. Zatímco ve hře je předem obsažena nějaká účelnost, cíl.

prince atd.). Skrze tyto činnosti dochází k osvojení základních norem chování a ztotožnění se s nimi.

Předškolní děti začínají navazovat vztahy s vrstevníky. Objevuje se vzájemné soutěžení a poměřování výkonů, což je základem her kooperativních. Před nástupem do školy by dítě mělo mít zvládnuty i složitější hry – dramatizující, konstrukční a úkolové.

Období mladšího školního věku, tzv. prepuberty (6. – 12. rok), je charakterizováno vstupem dítěte do školy. Jedinec se vyznačuje výrazným nárůstem inteligence a logiky. Prohlubuje také svoji kreativitu. Dříve získané dovednosti smyslového a pohybového charakteru – zrak, sluch, jemná motorika, cit, se nyní zdokonalují. U dítěte se projevuje nadání pro osobnostně zaměřenou oblast. Proto v tomto období je nejvhodnější dítě učit hře na hudební nástroj či jej vést ke sportu. (TEDDIES s.r.o., 2013a)

1.2 Klasifikace her

Význam hry lze jen těžko vtěsnat do ucelené teorie. Různé hry (vykonávané za různých okolností) mohou mít rozdílný konkrétní význam. Jak pro jedince, tak pro společnost.

Stejně tak je tomu i v klasifikaci her. Byla vytvořena celá škála třídění. Samotná hra je však natolik komplexní, že ji snad ani nelze jednotně pojmovat. Z tohoto důvodu jsou na následujících řádcích uvedena jen některá vybraná členění.

1.2.1 Druhy her

Sochorová (2011) třídí hry na:

- **manipulační** (zacházení s předměty – uchopování, mačkání atd.),
- **funkční** (rozvíjení a procvičování orgánů vlastního těla, jeho senzomotorických funkcí),
- **napodobivé** (nápodoba dítětem odpozorovaných dílčích činností a úkonů od ostatních lidí v jeho okolí),
- **úlohové** (nápodoba celého souboru činností a úkonů, ne jen jejich části),
- **konstruktivní** (z určitého materiálu dítě dělá výtvar nový – kreslení, modelování, navlékání, skládání, vystřihování aj.),
- **receptivní** (přijímání podnětů, které vyvolávají v dítěti citovou odezvu a představy – sledování, naslouchání, prohlížení),

- **skupinové s pravidly** (hry se řídí jasně stanovenými pravidly – vedou dítě k sebekontrolě a kázni),
- **pohybové a hudebně-pohybové** (realizace složitých lokomočních pohybů – chůze do rytmu hudby, obraty, běh),
- **didaktické** (rozvoj poznávacích procesů, duševních schopností, vědomostí – účelně navozené a řízené učení hrou).

1.2.2 Typy her

Oprailová (2004) rozlišuje typy her dle:

- **schopností, které rozvíjejí** (intelektuální, smyslové, pohybové, speciální),
- **typů činnosti** (napodobovací, konstruktivní, dramatizující, fiktivní),
- **počtu hráčů** (individuální, párové, skupinové),
- **pohlaví** (dívčí, chlapecké),
- **věku** (hry kojenců, batolat, předškoláků, školáků, dospělých),
- **místa** (interiérové, exteriérové).

Naproti tomu Bühlerová (In Fontana, 1997) člení hry dle obsahu na čtyři hlavní kategorie:

- **funkční** (vykonávání primitivních dovedností – tleskání, kopání, jemnější pohyby ruky),
- **fiktivní** (fantazie, předstírání – děti sobě či předmětům přisuzují ve hře nějakou roli),
- **receptivní** (dítě pozorně naslouchá a se zájmem sleduje),
- **konstruktivní** (kreslení, hry s kostkami a přírodními materiály).

Fontana (1997) dodává, že děti prochází sedmi stadii hry:

- **senzomotorické** (0-12 měsíců života),
- **reorientace k objektům** (období mezi 15. – 21. měsícem),
- **první předstíravá hra** (počátek 24. měsíce),
- **náhražková předstíravá hra** (2. – 3. rok života),

- **sociodramatická** (kolem 5. roku),
- **uvědomění rolí** (od 6. roku),
- **hry s pravidly** (v období od 7. – 8. roku výše).

Jak už bylo dříve řečeno, způsobů, jak klasifikovat hry, je celá řada. Výše byla představena zejména ta členění, která autorka bakalářské práce považuje za nejčastěji užívaná.

1.3 Herní pomůcky – hračky

Neodmyslitelnou součástí dětství jsou hračky, které provázejí dítě každým vývojovým obdobím. Jsou důležité pro správný rozvoj, podporují smysly, rozvíjí fantazii i city. Dětem hračky nepřinášejí jen radost, ale jejich přínos spočívá i ve funkci vzdělávací, přičemž je tato neuvědomovaná. Dítě se skrze ni učí rozeznávat tvary, barvy aj.

Co však dělá hračku tím, čím je? Slovník spisovného jazyka českého charakterizuje slovo „hračka“ hned čtyřmi různými výrazy: (ÚSTAV PRO JAZYK ČESKÝ, V. V. I, 2011)

- věc, předmět ke hraní;
- věc malé ceny, drobnost, zbytečnost, hříčka;
- lehká práce, zábava;
- zdoluhavá, piplavá práce.

Pro potřeby této kapitoly je logicky upřednostněn zájem o první jmenované – věc, předmět ke hraní.

Růženecká (2013) ve své bakalářské práci pojímá hračku jednodušeji – může se jí stát jakýkoliv předmět, který je používán ke hře samotné a jeho primární účel je vedlejším faktorem. Hračkou je tedy nejen panenka a autíčko, ale také kamínek, klacík, bačkorka, knoflík aj. Souhrnně řečeno cokoliv, s čím si dítě dokáže vyhrát.

1.3.1 Hračka v pojetí Locka, Montessoriové a Komenského

Locke i Montessoriová hlásali, že hračky mají být levné a prosté. Významným počinem by se měla stát zejména situace, kdy dítě samo si hračku vybere a tím uspokojí svoje potřeby a zájmy. Dále se však ve svých názorech na hračku vzdalují. Zatímco Locke klade důraz na provázanost hry s výchovou, Montessoriová výhodu hry spatřuje v rozvoji smyslů.

V Lockově pojetí se hračky stávají prostředkem hry a zároveň didaktickými pomůckami. Jejich opatrování má mít na starost vychovatel dítěte, který mu je předkládá postupně z důvodu předcházení „přesycení se“ jejich množstvím. Aby neopadl zájem dítěte o hračky a předešlo se jejich ničivosti. Dítě si má uvědomit potenciál každé hračky – každá jej má něčemu přiučit. Locke také zastává názor, že hračky by se dítěti neměly kupovat. Upřednostňuje myšlenku vlastní iniciativy a tvořivosti dítěte. Zároveň si je vědom, že dětská jemná motorika je zatím nedokonalá a dosti nepřesná, proto by vychovatel měl pomoci dítěti se vším, nač samo nestačí. (Němec, 2002)

Všude, kde Locke užívá pojmu „hračka“, tam Montessoriová hovoří o „předmětech“. Z razantního odmítání užívání tohoto pojmu lze usuzovat, že hračka jako taková má mnohem širší potenciál, než jen ten herní, proto jej nahrazuje obecným pojmenováním. Herní pomůcky, někdy též nazývány smyslový materiál, mají být zaměřené na rozvoj smyslů. Cílem není dosáhnout, aby se dítěti předkládal zmenšený obraz světa, ale aby samo hledalo cesty, jak svět poznávat. Hlavním posláním takového předmětu se má stát praktičnost, která podporuje dětskou fantazii a spontánní herní činnost. (Němec, 2002)

Zastaralému názvu „titěrky“ odpovídá novodobý pojem hračky. Titěrkami je nazýval J. A. Komenský, který chápal jejich význam jako zmenšeninu reálných věcí vyskytujících se ve světě. Dětem mají sloužit k orientaci a pochopení souvislostí. Má-li se učení a poznávání stát zábavou, je nutné jej uskutečňovat skrze smysly. Komenský by jistě řekl, že je potřeba dodržovat „zlaté pravidlo názornosti“.

1.3.2 Soudobá hračka

Jestli si kdokoliv z lidí myslí, že dítě si může hrát s čímkoliv, je na omylu. Vybrat v dnešní uspěchané době vhodnou hračku není tak jednoduché, jak by se na první pohled mohlo zdát. Nemálo k tomu přispívají přeplněné obchody i reklamy, které značně ovlivňují lidské rozhodování a hlásají, že „zrovna tohle doma musíte mít“. Jak ale vybrat onu vhodnou hračku? Je naprosto nevhodné kupovat dítěti hračku, která se líbí dospělému. Pokud tato není dárkem a dítě je samo způsobilé se rozhodnout, je žádoucí jej nechat si hračku vybrat. Což je důkazem, že názory Locka a Montessoriové jsou stále v platnosti. Dospělý již nemá možnost vidět svět dětskýma očima. Neuvědomuje si, že dítě klade na hračku zcela odlišné nároky. Chce-li však kdokoliv dítě hračkou obdarovat, je důležité respektovat základní pravidla pro její výběr:

- pohlaví dítěte,

- věk dítěte,
- dovednosti a zájmy dítěte.

Jedná-li se o dítě kojeneckého věku, hračky a pomůcky jsou pro ně plně univerzálními. Zde na pohlaví dítěte dbáme jen v případě výběru barvy, kdy pro holčičky volíme růžové a pro chlapečky modré odstíny. Samotným dětem ovšem na barvě ještě nesejde. V batolecím věku je již nutné všechny výše jmenované zásady respektovat. Holčička se jistě lépe ztotožní s panenkou, než s autíčkem. Obdobná situace je i u chlapečků.

Vedle rozdílu v pohlaví je nutné uvědomit si i věk dítěte. Kojenec jistě ještě neupotřebí např. odrážedlo, které je vhodné pro odrostlejší děti batolecího věku.

Dalším kritériem je zaměřit se na dovednosti a zájmy dítěte. Věnovat pozornost jeho hře a oblíbeným věcem. Ne všechny tíhnou ke stejným aktivitám. Některé děti rády kreslí, jiné staví z kostek apod. Hračka jako taková by však měla být motivující, zrcadlit dětský zájem, vyvolávat pocity a rozvíjet fantazii.

Každé dítě se ovšem vyvíjí individuálně. Částečně je to způsobeno i podmínkami prostředí, ve kterých se dítě ocitá. Proto nelze ani jednoznačně určit, jaká hračka je pro to konkrétní plně vyhovující. Děti samotné touží po stále nových a lepších věcech, tudíž není možné se jim vždy zavděčit. Matějček (2007) v souvislosti s touto problematikou hovoří o dvojí specifické hodnotě hraček. To znamená, že každá hračka disponuje nejen vývojovou hodnotou, nýbrž i podnětovou. Logickým vyústěním je tedy fakt, že děti konkrétního vývojového věku preferují jen určitý druh hraček, ze kterých mají největší jak vzdělávací, tak i výchovný užitek. Je důležité respektovat právě výše zmíněný vývojový věk (ne kalendářní). Opozdí-li se dítě z jakýchkoliv důvodů ve svém vývoji, z psychologického hlediska je vhodné mu předkládat pouze takové hračky, které odpovídají jeho současnému mentálnímu stavu. V praxi to znamená, že opožděné např. čtyřleté dítě bude mít velkou radost z hraček pro děti dvouleté. Platí to i naopak, tedy v případě rychleji se vyvíjejícího dítěte, které by nemělo být uměle brzděno. Hračky by pro něj nebyly povzbuzením, ale pouhými nezajímavými věcmi. Ovšem sám Matějček přiznává, že takové případy jsou vzácné.

Díličními kritérii ve výběru dětských hraček nepochybně jsou:

- funkčnost hračky,
- zdravotní nezávadnost hračky.

Je troufalé věřit, že jsou v současnosti na trh distribuovány pouze hračky, které jsou naprosto nezávadné a zdraví bezpečné. Z tohoto důvodu na obě riziková kritéria v ČR dohlíží hygienická služba a Česká obchodní inspekce. Svoji kontrolní činností brání v uvádění na trh takovým hračkám, jejichž používáním by dítěti mohla v budoucnu vzniknout újma na zdraví či je ohrozit na životě. Je tak nanejvýš žádoucí, aby byli tuzemští výrobci a i zahraniční dovozci obeznámeni se zákony, předpisy a vyhláškami, které problematiku uvádění hraček na náš trh upravují. (E-HRAČKY.CZ, 2006)

Společně posuzovaným jevem není jen optimální funkčnost, kde je cílem zabránit spolknutí či vdechnutí malých částí, ale i zdravotní nezávadnost hračky. Ta představuje ochranu v podobě použití např. takových barev a nástřiků, které jsou pro lidský organismus absolutně nezávadné, nejedovaté. Často se však setkáváme s výroky a informacemi, které utvrzují o opaku. Chemické složení naprosté většiny hraček neodpovídá předpisům. Dobrou zprávou může být fakt, že se převážně jedná o výrobky dovážené ze zahraničí (Asie). Ty mnohonásobně překračují povolené limity, přičemž obsahují nebezpečné a škodlivé látky.

Mezi nejznámější a nejškodlivější patří ftaláty², které dítěti (a nejen jemu) mohou způsobit řadu závažných zdravotních problémů.

Těmto nežádoucím jevům lze však v omezené míře předcházet. Lidé by se měli vyvarovat nákupu zejména těch hraček, jejichž původ je těžce identifikovatelný či pochybný. Dále si důkladně pročíst informace na obalu výrobku. V neposlední řadě také sledovat symbol CE³, kterým je opatřena jen taková hračka, která byla testována a schválena některou z evropských laboratoří. Je tudíž zdraví bezpečná a nezávadná. (TEDDIES s.r.o., 2013b)

Doslova boom v dnešní době zažívá plast. Je všude kolem nás, stačí se rozhlédnout. Plast se rozšířil i do oblasti výroby hraček. Na trhu je jejich nepřeberné množství – různých tvarů, barev a velikostí. Některé jsou i elektronické, čímž na dítě působí nejen svojí vizuální stránkou, nýbrž i tou auditivní. Jiné se zase zaměřují na oblast hmatového vnímání

² Estery kyseliny ftalové používané v průmyslu ke změkčení tuhých plastů, aby byly poddajnější. Jedná se tedy o „změkčovadlo“.

³ CE je zkratkou francouzských slov Communautés Européennes (Evropská společenství). Platí pouze v rámci Evropské unie (dále EU) a označují se jí jen takové výrobky, které jsou v souladu s rozhodujícími směrnici EU a technickými specifikacemi.

a dále ji rozvíjí. Trh je hračkami přesycen. Důležitou roli hraje nepochybně i cena. Hračka je dítěti pořizována s předpokladem, že ji při hraní zničí. Z tohoto důvodu valná většina rodičů kupuje svým potomkům levné plastové hračky, které jsou mnohdy neestetickým kým.

Přesto existují i rodiče, kteří si na výběru hračky dávají záležet. Ať už svému dítěti pořídí tradiční dřevěnou hračku či moderní z plastu, měla by v první řadě vyhovovat bezpečnostním předpisům a působit na dítě pozitivním dojmem. Teprve potom se může stát oblíbenou hračkou.

Skrze hračku tedy nutně nemusíme dítě jen posilovat v jeho osobnostním vývoji, nýbrž i tlumit některé jeho slabiny (v oblasti vlastností, duševní výbavy). Účelně a cílevědomě se snažíme vývoj dítěte harmonizovat. (Matějček, 2007)

1.4 Hra v rodině

Rodina zaujímá pozici socializačního a výchovného činitele ve společnosti. Do povědomí člověka vstupuje jako obecná představa, kdy pospolu na vyčleněném prostoru žije malá skupinka lidí, kterou spojují nějaká rodová pouta, citové vazby a náklonnost. Odborných definic rodiny je však celá řada. Stašová (In Kraus, Poláčková, 2001, s. 78) ji pojímá jako „... *institucionalizovaný sociální útvar nejméně tří osob, mezi nimiž existují rodičovské, příbuzenské nebo manželské vazby.*“ Přičemž základními jednotkami rodiny jsou:

- vztah muže a ženy, kteří tvoří pár,
- trvalost tohoto vztahu,
- existence alespoň jednoho dítěte.

Rodina plní nespočet funkcí. Od hmotného zajištění svých členů přes vytváření výchovného, kulturního a socializačního prostředí až k ochraně a podpoře. Avšak všechny tyto funkce se časem mění. Rodina se pohybuje ve společenském prostoru, z tohoto důvodu se obsah některých funkcí mění a přizpůsobuje.

Jakousi „sondu“, skrze kterou můžeme nahlížet do rodiny, představuje dětská hra. Právě v té se odráží všechny vzorce, hodnoty, postoje aj., které rodina (jak nukleární tak rozšířená) předává svým nejmladším členům – potomkům.

Nemá-li se ze hry vytratit její pravá podstata, musí být učení a výchova hře podřízeny, ne naopak. Z tohoto důvodu lze usuzovat, že hra má ve výchově nezastupitelné místo – není

okrajovou záležitostí, která by nesehrávala v životě člověka žádnou roli. Je potřebná pro jeho psychický vývoj.

Hru dětí nelze rozvíjet způsobem, že jim ji nařídíme či jim vnutíme svoji organizaci. Žádanější a jistě i vhodnější řešení je hru podporovat a dále rozvíjet. Stejně jako vrstevníci dítěte, i rodiče by se měli v tomto ohledu stát jeho společníky, kteří veškerou volnost a herní iniciativu dítěti přenechají. Zkrátka nechat se dítětem ve hře vést. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Je-li to jen trochu možné, rodiče by neměli přerušovat vlastní herní tendence dětí. A už vůbec ne náhle! Když už nastane situace, kdy je nutné hru přerušit (z důvodu oběda, spánku aj.), je v tomto ohledu zapotřebí věnovat dítěti dostatek času. Potřebuje vstřebat informace, které jsou mu sdělovány a také se s nimi vnitřně vyrovnat. Problém nastává ve chvíli, kdy dítě vzdoruje, odmítá uposlechnout. Matějček (2007) odkazuje na psychologickou poučku – nemá žádný smysl (ba ani účinek) dítě za projevený vzdor a zlost jakkoli trestat. Fyzické tresty, povyk a domlouvání jsou zbytečné. Zvláště malé dítě není zkrátka ještě dostatečně zralé „rozumně“ pochopit závažnost situace. Jde o přirozenou reakci organismu, která je součástí vývoje osobnosti. Východiskem z tohoto stavu je dopřát dítěti klid – ponechat jej o samotě, bez připomínek rodičů na jeho chování. Dětská zlost tak nenaráží na odpor a vyzní do prázdna.

Je tedy plně na rodičích, jak výchovu svého potomka pojmu. Neoddiskutovatelnou skutečností však zůstává, že by k němu měli zaměřit veškerou svoji pozornost. Zajímat se o jeho každodenní radosti, ale i starosti. Věnovat dítěti dostatek času, pomoci mu při překonávání překážek. Znat zájmy a potřeby svého potomka je pro rodiče jistým usnadněním v další interakci s ním. Zájem o dítě je důležitý pro jeho celkový vývoj. Proto by nukleární rodina, ale i ta rozšířená, měla vytvořit takové podmínky, které napomáhají k vlastnímu rozvoji potomka. Spokojený, vyrovnaný a správně socializovaný jedinec poté snadněji obstává v následujících životních situacích a rolích.

Vždyť už Komenský si byl vědom následků, které by mohly zapříčinit konec existence společnosti, nebude-li dítě řádně vychovááno. Výchova má být uskutečňována s porozuměním a podřízena dětským potřebám a vývojovým zvláštnostem. Jedině tak se může společnost vyvíjet správným směrem.

Prozatím by se mohlo zdát, že všichni lidé mají stejné možnosti. Ano, v teoretické rovině tomu tak opravdu bývá. Problém nastává ve chvíli, přistoupí-li se k praxi. Zde si již všichni

tak rovni nejsme, což je smutné. To, čím se vzájemně od sebe lišíme, jsou společenské, kulturní a ekonomické rozdíly (a zejména poslední jmenované). Jejich vliv je tak silný, že se promítá i do dětské hry. Rodiče, jenž se řadí ke střední vrstvě ve společnosti (o horní vrstvě nemluvě), mají často vyšší vzdělání, než rodiče z vrstvy nižší, a tím i větší možnosti uplatnění na pracovním trhu. Nezřídka vykonávají i lépe placenou práci, díky které si mohou dovolit pořizovat věci jak ve svůj osobní rozvoj, tak i pro rozvoj svých dětí. Ten se odráží právě v nákupu např. knih o výchově, hraček, pomůcek, možnost cestovat aj. Všechny tyto věci/jevy, jsou-li kvalitními a originálními, nebývají levnou záležitostí. Rodiče z nižší vrstvy na ně tedy leckdy nedosáhnou.

Podstatným rozdílem v rodinách zařazených do různých sociálních vrstev je četnost komunikace. Vzdělanější rodiče mezi sebou a se svými potomky víc mluví. Protože mají více informací, mohou dětem vytvářet takové prostředí, které je intelektuálně stimuluje. Tudíž ve výsledku ovlivňuje i samotnou hru dětí. (Millar, 1978)

1.4.1 Rodina neúplná

Nenahraditelná je v rodině přítomnost obou rodičovských rolí. Totiž právě ve hře dítěte se projeví, v jaké míře je rodič v rodině přítomen (a dle kterého se i následně formuje).

Stále více ale ve společnosti převládá „trend“ neúplné rodiny. Taková vzniká z těhotenství svobodné ženy či úmrtím jednoho z manželů. Nejčastěji však rozvodem. Není pochyb, že samotný akt rozvodu je zátěžovou zkouškou lidské psychiky i pro bezdětné páry. A co teprve v okamžiku, jsou-li zde přítomny děti. Ty náhle ztrácí jednoho z rodičů a jsou postaveny před složitý úkol – vyrovnat se s nastalými životními změnami. Obraz ideálních rodičů je narušen. Následkem toho se může dítě hůře identifikovat s vlastní pohlavní rolí, přičemž i jeho pozdější manželské soužití může být defektní. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Příkladem nám může být dítě, řekněme dvouleté, které je vychováváno v rodině neúplné (zastoupenou pouze osamělou matkou nebo pouze samotným otcem). Již v tuto chvíli se dítě dostává do nevýhodné situace. Ne nutně z hlediska, že by bylo zanedbáváno a nedostávalo se mu jistoty od svého rodiče, ale zejména z hlediska sociální stimulace. Jde především o oblast poznávání různosti a mnohotvárnosti mezilidských vztahů, ke kterým má dítě menší příležitost je hlouběji poznat. Zůstává tak nepoměrně dlouze v pozicích „já“ a „ty“, i když dávno by mělo brát v potaz i hledisko třetí osoby „on/ona“. V důsledku toho se pomaleji a i hůře vytváří vlastní sebeuvědomění. (Matějček, 2007)

A právě rodiče by měli v první řadě myslet na blaho svých dětí. Nesnižovat před nimi autoritu rodiče druhého, nést za své činy morální zodpovědnost. Jasně, klidně a rozumně objasnění situace v rodině potomkům, ujištění, že i nadále jsou oběma rodiči milovány, jim nebere kladný vzor rodičů. Citlivá komunikace, tolerance, porozumění a láska jsou tím největším darem, jaký mohou rodiče svým dětem dát.

1.4.2 Prarodiče

Významnou roli v životě dítěte zaujímají prarodiče, kteří se stávají první příležitostí k rozšíření okruhu jeho společenského styku. V rámci socializace dítěte upevňuje svoje vztahy v nukleární rodině a poté snáze proniká do širší společnosti.

Prarodiče vnoučeti poskytují model starších lidí. Pro dítě je tento svět zatím na míle vzdálený a nedosažitelný. O to více nepřehledný a těžce uchopitelný. Vzájemným kontaktem s babičkou a dědečkem se dítě učí poznávat a respektovat potřeby těchto starších lidí. Nenásilně a přirozeně proniká do zákonitostí lidského života, celého jeho vývoje včetně stárnutí.

Prarodiče se též angažují při výchově vnoučat. Chtějí, ba někteří doslova považují za povinnost, svým dětem (mladým rodičům) pomáhat. Langmeier, Krejčířová (2006) uvádějí, že v takovém případě je nutné zachovávat role prarodičů a rodičů. Nedodržením této zásady se poté v rodinách setkáváme s problémy, které jsou výsledkem špatně vymezených rolí a nejednotného socializačního vlivu rodičů a prarodičů. Je proto nanejvýš žádoucí, aby hranice mezi oběma rolemi byla zřetelně oddělena. Dědeček i babička mohou být svým potomkům výrazně nápomocni při výchově vnoučat, avšak neměli by roli rodičů přejímat (nevyžaduje-li to situace). Tak jako každý člověk během svého života prochází mnoha změnami, prochází změnami i výchovný styl, který je odrazem dění ve společnosti. A s tím, který uplatňují prarodiče, by mladí rodiče nemuseli souhlasit.

I přes veškeré komplikace, které mohou v rodině nastat (a nezdědka opravdu nastávají), jsou prarodiče neocenitelnou pomocí. Mohou poskytovat vnoučeti mnohé příležitosti k pomazlení, než je tomu u uspěchaných rodičů. Neméně je tomu tak i v oblasti her. Ta s prarodiči je vítanější z důvodu snazší dostupnosti a také proto, že taková hra s sebou přináší něco nového, dosud nepoznaného. Četné herní projevy jsou pro dítě dobrodružstvím a také zdrojem poučení. Vedle nevědomého učení se při zábavných aktivitách také upevňují mezigenerační vztahy.

Mohlo by se zdát, že se pozornost babiček a dědečků ubírá pouze směrem k nejmladším členům rodiny. Tak tomu ale není. Zejména v době dospívání vnoučat představují prarodiče jakýsi „most“ mezi rodiči a jejich potomky. Vážnost situace, kterých v tomto období úměrně narůstá, dokáží odlehčit, když např. rodičům (svým dětem) připomenou patálie z jejich vlastního dětství a dospívání. Zároveň však dokáží vnoučata vést k pochopení svých rodičů, kteří trvají na určitých pravidlech a požadavcích. Prarodiče učí nejmladší generaci vidět své rodiče jako lidi, kteří kdysi také byli dětmi. Hledají smysl a učí se porozumět složité situaci rodičovství. Dospíváme tedy k názoru, že prarodiče dokáží vhodně pomoci a prospět oběma stranám. Pomáhají celé rodině udržet si nadhled a nepropadat dramatičnosti konkrétní situace.

Výchovný vliv prarodičů ale nebývá vždy jen kladný (i když ti to myslí jistě dobře). Čerpat inspiraci lze např. ze situace, kdy vřelá láska prarodičů k vnoučatům přerůstá až v rozmazlování. Je-li dítě natolik „mazané“, začne tohoto stavu využívat ve svůj prospěch. Výsledkem bývá, že se babička a dědeček stávají „oběťmi“ svých vlastních citů a vyhovují veškerým rozmarům dítěte. Včetně těch, které mu rodiče již dříve zakázali. Tyto okolnosti se také řadí k nejčastějším příčinám konfliktů mezi prarodiči a rodiči.

Přílišná benevolentní výchova prarodičů může mít dvojí příčinu. První pramení z pocitu viny. Vina za chyby, kterých se prarodiče dříve dopustili na svých vlastních dětech. Ta druhá, že vnoučatům vynahrazují nedostatek lásky, kterou jim (prý) neprojevují rodiče. Je třeba mít stále na paměti, že odpovědnost za výchovu dětí nesou vždy sami rodiče, a proto jim náleží i právo vyslovit konečný verdikt. Prarodiče by měli tento fakt přijmout a rodičům tedy jen pomáhat nesnadný úkol výchovy překonávat. V případě jakýchkoliv nejasností a nesouhlasného postoje je na místě tento prodiskutovat mezi dospělými bez účasti dítěte, které složité situaci nemůže rozumět. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

1.5 Vrstevníci

Nenahraditelné postavení a vliv na osobnost dítěte mají vrstevníci. Po třetím roce života dítě zcela přirozeně (za běžných, normálních podmínek) překračuje hranice rodinného okruhu a přesouvá se k vědomí vlastního „já“, tj. chápání vlastní identity. S tím ale úzce souvisí nový prvek – vztah k druhým. Zejména pak k ostatním dětem jakožto vrstevníkům. Právě s těmito lidmi, s touto generací, dítě bude jednou spojovat spousta životních událostí (nástup do školy, volnočasové aktivity, nástup do zaměstnání aj.).

Zlom přichází v období předškolního věku, kdy samotné děti vyloženě touží po společnosti a blízkosti dětí ostatních. Vzájemná všímavost je obohacuje. Dítě se stává šťastné, když je přizváno jinými do hry, ve které může prokázat svoje kvality. Jakmile jednou do života dítěte vstoupí kamarádi, už z něj neodejdou. Jejich vztahy se budou nadále prohlubovat, rozvíjet a měnit. Budou tvořit podstatnou a nedílnou součást života dítěte a které dále budou přerůstat ve vzácný vztah přátelství. (Matějček, 2007)

Kraus, Poláčková (2001) hovoří o mládežnických skupinách. Ty se vyznačují blízkostí jak věkovou, tak názorovou projevující se v souhlasném počínání. Skupiny bývají však dosti nestálé a málo soudržné. Vliv vrstevnických skupin na osobnost začíná u herních aktivit. Proto také kořeny vrstevnických skupin nachází v tzv. skupinách hrových. V těchto prozatím vědomě nedochází k sounáležitosti ani k dělbě činností mezi jejími členy. Účastníci skupiny stojí spíše vedle sebe než spolu. Skutečné vrstevnické skupiny se objevují a smysluplně fungují až v průběhu školní docházky. Přičemž s přibývajícím věkem jejich význam roste.

Matějček (2007) ovšem zastává názor, že dítě se začleňuje do opravdové vrstevnické skupiny již v předškolním věku. Důkazem budiž vztah *dítě – ostatní děti*, který pozitivně formuje mateřská škola. V této interakci se rozvíjejí takové důležité vlastnosti, které dítě ve vztahu s rodiči či sourozencem nemůže obsáhnout. Jedná se především o schopnost spolupracovat, která prostupuje právě skrze hru, byť trvá jen krátkou dobu. Nesmíme opomenout ani vlastnosti prosociální, které umožňují člověku začlenit se do různých skupin a v nich se dále uplatňovat. Spojováním a mísením všech vlastností člověka vykryštalizovává jeho jedinečná osobnost.

Oba autoři souhlasně považují za vrstevnickou skupinu takovou, která vzniká spontánně, přirozeně a má neformální charakter. Přičemž není vyloučeno, že i taková později nabyde organizovanosti a formálnosti.

Pro lepší pochopení formálních a neformálních skupin si autorka bakalářské práce dovoluje předložit tabulku (Tab. 1.), kterou převzala od Krause, Poláčkové (2001, s. 133) a následně ji poupravila.

Tab. 1. Rozdíl mezi formálními a neformálními vrstevnickými skupinami.

		SKUPINY NEFORMÁLNÍ	SKUPINY FORMÁLNÍ
1.	Členství	je spontánní, vedené emotivní přitažlivostí, dobrovolné	je dáno vnějšími zásahy, určené
2.	Vztahy	dominují osobní sympatie	dominují vztahy organizační
3.	Příslušnost ke skupině	členové mají pocit sounáležitosti	příslušnost vyplývá z formálního členství
4.	Struktura skupiny, hierarchizace	vyrůstá zevnitř života skupiny	je stanovena
5.	Cíle, normy, hodnoty	vychází od jednotlivých členů	jsou dány a nerespektují zájmy individuální
6.	Systém kontroly	je dán dohodou	respektuje formální sankce
7.	Řízení skupiny	vychází spontánně z individualit (vůdcovské typy)	je určeno

Problematika vrstevnických skupin je z pedagogického hlediska důležitá ze dvou hlavních důvodů – výchovný pracovník by měl:

- mít přehled o skupinách,
- vědět, jaké povahy jsou aktivity této skupiny.

Není překvapením, že vrstevnické skupiny nejčastěji vznikají ve volném čase. Vzhledem k obavám z organizovanosti (a následných povinností z tohoto plynoucích) vznikají různá náhodná seskupení, tzv. party, které mají mezi dětmi a mládeží dominující postavení. Členové party si dávají navzájem přezdívky a hovoří tajným jazykem. Pro svá setkání volí speciální (a přísně utajovaná) místa. Veškeré zvyklosti, které členové party vykonávají, nemají ochranný charakter. Je výrazem sounáležitosti osob. Potřeba někam patřit, do skupiny, která je odlišná od rodiny, je velmi silná. Průnik pedagoga do těchto skupin je obtížný, ne však nemožný. Vhodně zvolenými prostředky a metodami (komunikace, sociometrie atd.) může zjistit mnohé důležité informace jak o struktuře, tak i o činnosti uvnitř skupiny. Nezáměr a podceňování aktivit těchto skupin by mohlo později vést k deviantnímu způsobu chování jejich členů. Proto je nanejvýš vhodné této oblasti vztahů věnovat patřičnou pozornost. (Kraus, Poláčková, 2001)

2 DĚTSKÁ HRA VE ŠKOLE

V edukaci dítěte hraje čím dál častěji důležitou roli vzájemná spolupráce školy s rodinou. Je tedy vhodné, aby škola i rodina zajistila takové podmínky, které by podporovaly co nejvíce vzájemnou spolupráci a ta se stala co nejtěsnější a nejúčinnější.

2.1 Mateřská škola a hra

Nejlepším způsobem předškolního vzdělávání je nepochybně hra. Jejím prostřednictvím se dítě může mnohé naučit a zvládat tak nástrahy života. Většina lidí se domnívá, že postačí nechat děti si volně hrát. Do jisté míry je vhodné ponechat dětem prostor pro vlastní hry, důležité je však neopomenout, že hra jim nemá činit nepříjemnosti, nýbrž by je měla podněcovat k dalším aktivitám a celkovému harmonickému rozvoji. To se ovšem neobejde bez zásahu a vedení ze strany dospělého, u kterého se předpokládá, že má s touto problematikou již nějaké zkušenosti.

2.1.1 Předškolní výchova v historických souvislostech

Abychom mohli pro současnou výchovu a vzdělávání hledat přijatelná východiska, je nutné se ohlédnout k prvopočátkům. Zde nelze opomenout zmínku o Informatoriu školy mateřské sepsanou Janem Amosem Komenským (1632). Jedná se o typ příručky či „univerzální“ návod, jak vychovávat dítě předškolního věku. Tato je adresovaná zejména rodičům, pěstounům a poručníkům. Mohlo by se zdát, že svým stářím stojí toto dílo dnes již mimo aktuální dění. Opak je ale pravdou. I přes všemožné rady a nápady, jak vychovávat děti v dnešní moderní společnosti, a nepřebornému množství publikací dostupných na trhu, poskytuje Informatorium slušný návod. Jediné znevýhodnění lze spatřovat v proměně společnosti, a to zejména v oblasti náboženství, která je nyní většinou zaměřena ateisticky. Informatorium je silně nábožensky orientováno. Za pozornost ovšem stojí Komenského nedocenený potenciál. Vždyť toto dílo vzniklo v době, kdy lidé neznali Sigmunda Freuda a neexistovaly psychologické studie osobnosti.

S tématem předškolního vzdělávání úzce souvisí i pedagogika Marie Montessoriové. Zastávala názor, že předpokladem výchovy se má stát svobodný rozvoj dítěte. Svoboda má být orientována pozitivním směrem a vázána s nezbytnou normou. Této nezávislosti má dítě dosáhnout skrze sebevýchovu s přispěním organizovaného prostředí. Důležitou roli sehrává zpětná vazba, kdy dítě si má samo uvědomit, že udělalo chybu (např. snaží se protlačit kostku otvorem určeným pro kouli) a ve svém konání se opravit, aniž by jej na to

upozornila jiná osoba. Výchova jedince začíná rozvojem smyslů souběžně s motorickými a pohybovými dovednostmi. Na samém konci stojí výchova rozumová. (Němec, 2002)

Dnešní pedagogika využívá mnoha přístupů, jak vychovávat. Provázanost a spolupráce mezi jednotlivými vědeckými směry přispívají k optimálnímu hledání cest, jak tuto výchovu uskutečnit. Kolláriková, Pupala (2001) ve své knize uvádějí, že předškolní výchovu můžeme chápat různě:

- striktně vedené utváření zevnějšku uplatňované v pojetí učebně-disciplinárním,
- jako partnerství, spoluúčast, nabídku, podnět či výzvu (záleží, jaké hledisko předškolní výchova preferuje),
- autonomní seberozvíjení bez přímého zasahování vychovávajících.

2.1.2 Věkové rozdělení dětí v MŠ

Mateřskou školu zpravidla navštěvují děti od věku tří let a setrvávají zde ve vymezeném čase do nástupu na základní školu. Vnitřní členění školek zůstává po desetiletí stejné – na jednotlivé třídy. Základním a zásadním kritériem, jak děti do tříd rozdělit, je jejich věk. Díky tomuto pojítku je pro pedagoga snazším úkolem volit takové aktivity, které jsou pro danou věkovou skupinu dětí vhodné, přihlédneme-li k jejich fyzické a psychické konstituci.

Koťátková (2005) rozeznává dvojí dělení:

- třída věkově smíšená,
- třída věkově stejnorodá.

Různé věkové složení kolektivu je vhodné zejména při volné hře. Mladší děti obdivují ty starší a s vděkem přijímají i nevýznamné herní role. Potřebují tím naplnit svoji touhu „být nablízku tomu staršímu“. Není vyloučeno, že se mladší děti mohou od těch starších leccemu přiučit. Prospěšné vztahy fungují i obráceně. Nedokáže-li se starší dítě prosadit mezi svými vrstevníky, mezi mladšími má vždy svoje místo. Situace je výhodná pro obě strany. Mladší se těší z přítomnosti staršího a naopak starší těží ze sympatií mladších.

Věkově smíšená třída ale také představuje pro pedagoga jistá úskalí v podobě volby aktivit. Učitelka by měla být vnímavá a plánovat takové aktivity, do kterých se se zájmem zapojí

všechny dětské věkové kategorie. Některé děti jsou ovšem těžce zapojitelné a kolektivu se straní. Takové potřebují dostatek času a pochopení. I ony přijdou na to, že není čeho se bát.

Jsou-li ve **třídě stejnorodé** zastoupeny mladší děti, narážíme na mnohá úskalí. Ve věku tří až čtyř let tyto zpravidla nevyhledávají herního partnera. Jejich zájmem je být v povědomí dospělého, který by se jim soustavně věnoval a „opečovával“ je. To „školkové“ prostředí nemůže bohužel plně uspokojit z důvodu neúměrného počtu dětí vzhledem k učitelkám. Do oblasti hry se tak promítá smutek po rodičích a neví s kýmkoliv komunikovat. Další nevýhodu lze spatřovat i v pomalejším rozvoji dítěte, které se nemůže poměřovat se staršími.

V případě starších dětí (pět až šest let) je situace odlišná. Kolektiv je na školní prostředí již zvyklý. Odpadá tak tesknost po rodinných příslušnících, jelikož děti jsou si vědomy, že jejich setrvávání ve školce proběhne ve vymezeném čase. Jejich hry nejsou individuálně zaměřeny, ale uspokojují se v potřebě herního partnera.

Věkově stejnorodá třída představuje pro pedagoga ulehčení při výběru činností. Tím, že děti prochází stejným vývojovým stupněm, dokáže odhadnout, které činnosti zvládnou všichni. Problémem mohou být hůře se adaptující děti, které potřebují, stejně jako některé mladší, individuální a citlivý přístup.

Ať už se jedná o starší či mladší děti, jedno mají společné. Kolektiv je veden pedagogem, který výchovu a vzdělávání podřizuje stanovenému programu či cíli, např. rámcový vzdělávací program. V tomto je přesně a jasně uvedeno, za jakých podmínek mohou být činnosti uskutečňovány.

2.1.3 Výchovné cíle a programy

Veškeré učení by mělo být v předškolním věku uskutečňováno skrze hru. Každá činnost má být předem promyšlena z hlediska výchovného cíle a k tomuto směřovat. Svým zaměřením zmíněné cíle rozlišuje Kolláriková, Pupala (2001) na:

- sociocentrické,
- pedocentrické,
- konvergentní.

Sociocentrické cíle jsou zaměřeny na zájem společnosti a potřeby instituce. Jedná se o „normovanou“ výchovu orientovanou pro potřeby společnosti a rodina je povinna řídit se

požadavky veřejných institucí. Důležitým znakem je příprava na školu. Pro dítě je sestaven denní režim, dle kterého se za důsledné kontroly pedagoga učí předepsaným dovednostem a získává nové zkušenosti a návyky. Jde o jakousi manipulaci, prostřednictvím které si přizpůsobujeme děti „k obrazu svému“. Předkládáme jim takové cíle a hodnoty, které jsou společensky uznané. I když jsou tyto prakticky uspořádané a promyšlené, nelze se ubránit dojmu, že k dětem jsou necitlivé a potlačují jejich spontaneitu. Období dětství je jaksí upozaděno a od malého človíčka se očekává, že bude jednat jako dospělý.

Pedocentrické cíle jsou orientovány na přirozený vývoj dítěte. Jsou inspirovány Rousseauovým Emilem⁴. Věří, že vývoj jedince je osudem předurčený a nelze jej tedy předbíhat. Dítě je pojímáno jako individualita, která se vyvíjí na základě vnitřních dispozic a výchovné působení ze strany dospělých a institucí je mizivé. Takto humánně zaměřené cíle v sobě však vedle pozitiv obsahují i negativa. Je důležité poskytovat dítěti prostor, aby chápalo svoji individualitu a postavení ve světě, avšak nelze jej ponechat osudu, aby si svévolně „rostlo jako dříví v lese“. Má-li být výchova účinná a prospěšná, je důležité v tomto směru posilovat povědomí jedince.

Konvergentní cíle jsou zaměřeny na jedinečnost, osobitost jedince. Dítě vede k samostatnému projevu a dává mu dostatečný prostor pro vyjádření. Interakce mezi dítětem a dospělým je postavena na humanizaci a demokratickém jednání, tzn., že jsou si partnery. V tomto případě můžeme hovořit o jakési formě rodinné výchovy, kde jsou respektovány potřeby a vývojové zvláštnosti dítěte. V posledních letech předškolní zařízení přechází na tento typ výchovy a podřizují jí i vytčené cíle.

2.1.4 Hra spontánní (volná) a řízená

Důležité a zcela zásadní je rozlišovat mezi hrou spontánní (volnou) a řízenou. Spontánní aktivita je charakteristická svojí tvořivostí. Není určena pravidly ani omezeními. Tyto herní aktivity „dělají děti“ ze své vůle, zatímco u té řízené hru pro děti „dělá pedagog“. Je nanejvýš žádoucí, aby byly tyto v rovnováze a jedna rovina neomezovala druhou. Jen vyvážený podíl spontaneity a organizovaného se vzájemně obohacuje. Prostorem pro takové aktivity nemusí nutně být třída-herna, stejně dobře poslouží i školní zahrada, dětské hřiště nebo zkrátka jen samotná příroda. (Kořátková, 2005)

⁴ Kniha Emil čili o výchově od J. J. Rousseaua.

2.2 Využití hry na základní škole – učitel a hra

Vzhledem k tématu a povaze bakalářské práce se autorka v této podkapitole zaměřila především na první stupeň základní školy. Ne proto, že by hra nebyla využívána i ve vyšších školních ročnících, ale z důvodu poměru jejího zastoupení při výuce předmětů. Ten je mnohem více využíván právě na prvním stupni ZŠ.

Základní škola se od mateřské liší svým uspořádáním. Vzdělávání a výchova je ve školce uskutečňována hravou a volnou formou. Mnohdy si děti ani neuvědomují, že pedagogem připravené činnosti je obohacují a učí se jimi. Základní škola, byť se snaží co nejvíce pobyt dětem zpříjemnit a ulehčit, je vázána vyučováním. Mazánková (2006) charakterizuje vyučování jako proces, který je vedený pedagogem, a při němž si žáci záměrně osvojují soustavu návyků, vědomostí a dovedností. Utváří tak celou svoji osobnost.

2.2.1 Vyučování odborných předmětů

Již John Locke si byl vědom skutečnosti, že „...vyučování nemá mít charakter práce, ale hry.“ (Němec, 2002, s. 66) Učitel hru využívá zejména tam, kde je učební látka obtížnější či méně „záživná“. Herními motivy žák získává prožitky, na základě kterých dokáže s probíranou látkou pracovat. Opakováním hry je zaručeno posílení paměťových spojů a žák se na učení lépe koncentruje. Zde jsou využívány nejvíce hry didaktické. Těch je opravdu široká škála, protože každá je zaměřena na jinou oblast, kterou dále rozvíjí či posiluje. Z nejnámějších uveďme například didaktické hry intelektuální, smyslového vnímání, k rozvoji řeči, k porozumění atd. V odborných předmětech (matematika, český jazyk, cizí jazyk atd.) není zásadně vyloučeno užití her pohybových. Avšak na učiteli poté závisí dodržení všech zásad a jejich precizní příprava a zpracování, aby dosáhl zamýšleného cíle.

Užitím didaktické hry ve vyučování podněcuje pedagog žáky k motivaci. Ti jsou přirozeně zvědaví „co se bude dít“. Hra může být určena jednotlivcům, dvojicím, skupinám či kolektivu jako celku. Doba trvání didaktických aktivit se omezuje zpravidla na 5 – 10 minut, ale není vyloučen i delší časový úsek. Pedagog by měl žáky seznámit hned v úvodu hodiny s jejím průběhem. Užije-li v ní i hru, vysvětlit její podstatu, pravidla a způsob vyhodnocování. (Koucký, 2006)

Učitelé ve školách k didaktickým hrám přistupují velmi obezřetně. Když už se rozhodnou, že hru ve vyučování použijí, musí počítat i s neúspěchem. Ne každá aktivita je všemi

kolektivy s vděčností přijímána. Zavádění novinek do vyučovacího procesu je tedy velice pozvolné a pedagog raději volí léty osvědčené metody. Je si vědom faktu, že nevydaří-li se nově zavedená hra tak, jak zamýšlel, stane se spíše propadákem, než ulehčením studia.

I přes mnohé potíže, které představují nařízené učební plány, školní osnovy a inspektoři, existují odvážní pedagogové, kteří nedají na didaktickou hru dopustit a nedokáží si bez ní vyučování představit. Takových je ovšem málo. Praktikují zpravidla skupinové řešení úkolů, aby se zapojili opravdu všichni žáci. To je přínosné zejména pro „vědomostně slabší“ jedince, kteří díky své soutěžní skupině mohou prožít radost z vítězství, protože se na vypracování úkolu také podíleli.

2.2.2 Tělesná výchova

I když se pedagog snaží do procesu vyučování zapojit hru, nemůžeme hovořit o spontánní činnosti žáků. Tato herní aktivita je organizována učitelem a je řízena danými pravidly. Zvláštní postavení v osnovách má však tělesná výchova, v jejichž vyučovacích hodinách je hra (pohybová) nejvíce zastoupena. Třídou – hernu, kterou známe z mateřských škol, nahrazuje na základní škole tělocvična, popřípadě stadion. Obdobou hraček jsou cvičební pomůcky a náčiní určené ke konkrétním činnostem. Ani zde nemůžeme říci, že by si žáci mohli dle libosti „vyhrát“. Struktura tělesné výchovy jako předmětu je vázána dlouhodobým učebním plánem a osnovami a je sestavena tak, aby byl žák posilován a rozvíjen dle aktuálního vývojového stádia. I přesto tělesná výchova poskytuje zatím největší prostor k aktivitě dětí v procesu vyučování.

Podstata tělesné výchovy na prvním stupni ZŠ spočívá převážně ve zdravotních cílech. Dítě se ocitá v nových situacích, kdy jednou z nich je například nošení aktovky na zádech. V posledních letech jsou aktovky, napěchované učebním materiálem, natolik těžké, že žáci mnohem častěji trpí na bolesti zad a jejich držení těla je vadné. Tělesná výchova v tomto ohledu napomáhá ke správnému držení těla a rozvíjí a posiluje pohybové dovednosti. Její součástí jsou také koordináční, vytrvalostní a relaxační cvičení, což dítě ještě více podporuje při zvyšování tělesné zdatnosti. (Blumentálová, 2006)

2.2.3 Přestávky

Přestávky jsou určeny žákům primárně k přípravě na následující vyučovací předmět. Sekundárně využívají žáci tohoto, zpravidla desetiminutového, volného času mezi vyučovacími jednotkami k občerstvení, hygieně, oddychu a odreagování. Zejména oddych

a odreagování představuje pro jednotlivé žáky rozdílné aktivity. Někdo si kreslí, jiný komunikuje se svými spolužáky. Podstatným rysem je, že se jedná o spontánní činnosti dětí, o jejich vlastní iniciativu „něco“ dělat. Učitelé si jsou vědomi faktů, že žáci o přestávkách nesetrvávají v lavicích, ale uspokojují svoji potřebu pohybu. Proto se dnes na mnoha školách můžeme setkat s herními kouty (vymezenými kobercem) či herně uspořádané chodby, kde je na podlaze znázorněn skákací panák aj. Tyto projevy povětšinou spadají do kompetence prvního stupně ZŠ, kdy děti těžce udržují pozornost a jsou dosti neposedné.

2.2.4 Školní družina

Na úvod autorka bakalářské práce považuje za důležité upozornit, že družina nesmí sloužit jako odkladiště dětí! Mnohé školy družinu poskytují jako službu zaměstnaným rodičům a je jen na nich, zda ji využijí. Rozhodnout se mohou mezi variantou ranní družiny či odpolední. V obou případech je zde přítomna vychovatelka, která uskutečňuje dohled nad žáky a připravuje pro ně rozličné aktivity.

V ranní družině setrvávají žáci přibližně jednu hodinu před začátkem školního vyučování. Poté se odebírají do jednotlivých tříd a připravují se na vyučovací hodinu. Více využívanou variantou rodiči je však odpolední družina. Je určena žákům prvního stupně ZŠ, zvláště pak těm, kteří navštěvují první až třetí třídu. Po skončení vyučování se děti, přihlášené rodiči, odebírají do družiny. Ta je vybavena hračkami, hrami, výtvarnými potřebami atd. Z družiny si dítě vyzvedávají rodinní příslušníci či jiné oprávněné osoby. Starší děti mohou ve stanovenou dobu odcházet samostatně, ale musí o tom vychovatelku informovat.

Nejdůležitější vlastností vychovatelky, která je patrná už z jejího pojmenování, je výchova. Předkládá dětem pravidla slušného chování, hygieny atd. Je po rodičích (a rodinných příslušnících) hned druhou významnou osobou, která se zasazuje o harmonický, ucelený a správně orientovaný rozvoj dítěte. Zároveň tvoří jakýsi komunikační most – prostředníka – mezi rodiči a pedagogy. Pracovní náplň vychovatelky nespočívá jen ve výchově, ale také v dohledu nad žáky a v přípravě různých činností (pohybové, výtvarné, tvořivé, aj.). Tyto předem nachystané aktivity by měly být dobrovolné. Záleží jen na uvážení dítěte, zda se zabaví samo, nebo přijme činnosti nabízené vychovatelkou.

V družině je dokonce vyčleněn prostor pro sepsání domácích úkolů, které si dítě přineslo po dni vyučování. Vychovatelka je k tomuto však nesmí nutit! Vždyť žákům teprve

skončilo vyučování. Dobrá, profesionální vychovatelka by se měla snažit o vytvoření takové družiny, jejíž prostředí by bylo pro děti místem odpočinku a zároveň se zde i pobaví. Vytvořit oázu radosti, uvolněnosti, rovnosti a přátelství.

Družina dává dětem pocit jistoty a bezpečí, protože se ocitají ve známém prostředí. Poskytuje jim výchovu, vzdělávání, zájmové a sportovní činnosti v době mimo vyučování. Podílí se na utváření zájmů a potřeb žáků. Pro rodiče je svým provozem finančně dostupná. Počet školních družin je v posledních pěti letech nezměněn, roste však počet do nich zapsaných dětí. Ten překračuje hranici 50 %. (MŠMT, 2014)

2.3 Hry v mimoškolních institucích

„Hra jako výchovný prostředek má v dějinách své pevné místo a je uznávána nejen v oblasti školní, ale i mimoškolní výchovy.“ (Němec, 2002, s. 103)

Můžeme hovořit o jakémsi třetím pilíři výchovy a vzdělávání, do kterého účastník (zájemce) vstupuje naprosto dobrovolně a ve svém volném čase. Základním pilířem je rodina, druhotným škola. Mimoškolní instituce zajišťují různé činnosti dětí a mládeže, přičemž skrze tyto formují jejich postoje, dovednosti, schopnosti a charakter. Proto je důležité dbát na to, aby byly tyto aktivity dobře zorganizované.

2.3.1 Dům dětí a mládeže

Organizovaných vzdělávacích aktivit, které jsou ve společnosti dostupné, je spousta. Jsou orientovány na všechny věkové kategorie – jak na děti nejranějšího věku, tak na seniory. Zvláštní místo, hned po škole, zaujímá dům dětí a mládeže (dále jen DDM). Jak už bylo dříve zmíněno, zájemce do tohoto vzdělávání vstupuje dobrovolně, chce-li jakkoliv smysluplně využít svůj volný čas.

V dnešní době je tato instituce součástí snad každého většího města. DDM nabízí konkrétním zájemcům široké spektrum kroužků a činností s jasnými vzdělávacími cíli, kterými přispívá k jejich celoživotnímu vzdělávání. Učí je novým schopnostem, posiluje jejich sebedůvěru a v neposlední řadě jim pomáhá pochopit okolní svět.

Kroužky a činnosti jsou organizovány v odpoledních hodinách z důvodu povinné školní docházky, která je v České republice organizována v dopoledních hodinách a zpravidla přesahuje i do doby odpolední. Dalším důvodem je fakt, že zájmové kroužky vedou

pedagogové a studenti, kteří musí v první řadě splnit svoje povinnosti vůči zaměstnání, studiu.

Je důležité připomenout, že DDM svoje služby veřejnosti poskytuje za úplatu. Částky však nejsou závratně vysoké, proto by na poskytované služby měly dosáhnout i finančně slabší rodiny. Tak či tak, tito mohou vždy využít i bezplatných kroužků organizovaných při škole, kterou jejich dítě navštěvuje.

Nejčastějšími a nejvyhledávanějšími se stávají sportovní, taneční a hudební aktivity. Proto se také mnohem častěji setkáváme s institucemi specializujícími se na danou problematiku. Jsou to taneční a hudební školy, různé sportovní oddíly. Ne každý člověk je však sportovně založen a ovládá rytmus. Takoví naleznou své uplatnění v šachovém či počítačovém kroužku, ve skautu, nebo skupinách organizovaných při muzeích, knihovnách a dokonce i církvích.

DDM plní, společně s primárním školstvím, výchovnou a vzdělávací funkci. Jeho pracovní náplň upravuje vyhláška, která vymezuje sedm typů činností, jimiž se má či může zabývat. Jedná se o zájmové kroužky, organizaci spontánních aktivit, příležitostné akce, soutěže, táborové činnosti, spolupráce s již zmíněnou školou ale i neziskovými organizacemi, výukové kurzy. Poskytováním těchto aktivit je však zájmem DDM směřovat k jedinému cíli – trvalá péče o děti ve volném čase. Touto péčí je myšlen osobnostní rozvoj dětí, jejich sociální dovednosti a osobnostní kvality. V každé práci DDM by se tak měly objevovat principy osobnostně sociální výchovy. (Kukal, 2002)

2.3.2 Klubovny

Klubovny jsou instituce zřizovány zpravidla obcí. Výjimkou ale nejsou i takové, které jsou součástí rozsáhlé organizace se širokým působením, např. charita, církev. Nabízené zájmové aktivity bývají zdarma a jsou určeny k zábavě, odpočinku, učení a hlavně komunikaci.

Zájem kluboven se v posledních letech obrací především k mládeži. Dospívání dnešních dětí je spojeno se spoustou vypjatých situací, nepochopením a ukřivděním. Vážné komunikace mezi rodiči a potomkem, který se spíše svěří kamarádům nebo vedoucímu pracovníkovi. Proto jsou pracovní pozice v klubovnách přednostně obsazovány sociálními či speciálními pedagogy, kteří by měli být zkušenými profesionály ve svém oboru

a vhodně působit na výchovu mládeže. Formovat jejich postoje a názory a snáze se přizpůsobovat světu. Toho dosahují prostřednictvím her, soutěží a diskuzí.

Provoz kluboven však naráží na řadu problémů. Současná situace ve společnosti je orientována především na formální akademické vzdělání, které upřednostňuje ve všech směrech. Důsledkem toho jsou mimoškolní výchova a vzdělávání upozaděny a nedostává se jim takové pozornosti, jakou by si zasluhovaly. Z tohoto důvodu dochází leckdy i k neuspokojeným potřebám ze strany rodičů, dětí a mládeže, kteří by služeb kluboven rádi využívali. Tam, kde je kluboven dostatek, leckdy o ně nebývá zájem. Naopak tam, kde o ně zájem je, nejsou pro jejich zřízení finance. Následně ani pro jejich provoz. Zájemci poté musí hledat alternativní řešení, jak se svým volným časem naložit.

2.3.3 Letní tábor

Nezbytnou součástí letního tábora jsou děti. Jejich věkové složení bývá zpravidla od šesti do patnácti let. Ojediněle se mohou vyskytnout i výjimky, kdy se táborníkem stane dítě před začátkem školní docházky, nebo naopak žák s již docházkou ukončenou. Takový bývá v pozici instruktora., tzn. přechodná fáze a příprava na hlavního oddílového vedoucího.

Děti jsou rozdělovány do oddílů a základními kritérii bývá jejich věk a pohlaví. Hlavní vedoucí musí v této záležitosti postupovat velice opatrně a měl by znát základy vývojové psychologie. Možností, jak sestavit oddíl, je spousta. Bezchleba (2011) ve své diplomové práci uvádí základní dělení skupin na:

- chlapecké,
- dívčí,
- pohlavně smíšené.

Takto přerozdělené skupiny lze dále dělit dle věku:

- 6-9 let,
- 9-12 let,
- 12-15 let,
- věkově smíšené.

Každé přiřazování dětí do oddílů je složité a klade vysoké nároky na zkušenosti vedoucích či pořadatelů. Je nutné přihlížet k vývojovým zvláštěm nejen mezi chlapci a dívkami navzájem, ale zároveň i mezi rozdíly věkovými. Dle konečného rozdělení však musíme přizpůsobit činnost tábora tak, aby byla optimální pro všechny kategorie.

Tábory lze rozdělit i z hlediska jejich trvání na jedno- a vícedenní. Těmi jednodenními bývají obvykle příměstské tábory uskutečňované poblíž bydliště. Děti se ráno sejdou na určeném místě a pod dohledem vedoucího plní různé úkoly a hry, jdou na výlet atd. Večer se opět rozcházejí do svých rodin. Tábory vícedenní poskytují dětem nocleh, stravu a hygienu. Jsou organizovány často mimo okruh bydliště a děti jsou od rodiny odloučeny delší čas. Rodiče nemívají po tuto dobu na výchovu vliv, nebo je značně omezen. Z tohoto důvodu by roli „dočasných rodičů“ měl na sebe vzít každý vedoucí, který musí jít dětem a mládeži příkladem. Zajistit jejich výchovu tak, aby byla v souladu se všemi společensky uznávanými pravidly i řádem tábora.

Oddíloví vedoucí, instruktoři a kamarádi nahrazují dětem po dobu konání tábora rodinu, od které jsou odloučeny. Proto je důležité ve skupině vytvořit příjemné a tvůrčí klima. Oddílový vedoucí musí dětem zajistit aktivní využití volného času. Ten sestává z pracovních činností, které se prolínají s hrou. Cílem takových aktivit je v dětech vytvořit prožitek, který si uchovávají v paměti i po skončení tábora.

Zmíněné prožitky děti získávají skrze hru. Ta musí být naplánovaná a nachystaná s dostatečným předstihem. Je důležité připomenout, že vedle všeobecně zaměřených táborů si razí cestu zcela nový typ – tábory tématicky zaměřené. Zatímco tradiční typ je postaven na celotáborové hře, ten „moderní“ uspokojuje i ty děti, které „zastaralým“ činnostem neholdují. Zmíňme např. tábor taneční, jazykový, airsoftový, horolezecký aj. Jejich program je vystaven na rozvoji daného tématu a prvky toho všeobecně zaměřeného potlačuje. U obou typů ale hraje prim samotná hra, která má být pro děti dobrodružstvím, zábavou, ale i poučením. Skrze ni vystupují v různých rolích, které přispívají k uvědomění si své osoby a jedinečnosti. Hra udává pravidla a řád, které je nutné dodržovat. Pro jedince je jejich akceptace mravní výzvou. Zároveň by aktivita měla být svobodnou a dobrovolnou. Nesmí dítě neomezovat v jeho počínání, nechat na jeho uvážení, zda se rozhodne do hry vstoupit, nebo raději zůstane na jejím okraji jako pozorovatel. (Bezchleba, 2011)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUMNÉ CÍLE

Cílem výzkumu je zjistit, jaký je vztah a přístup rodičů ke hře dítěte. Zdali je stávající stav totožný s předchozími roky, nebo se mění a přizpůsobuje moderní době. Dále je pozornost věnována finanční stránce rodiny, totiž je-li hra dítěte závislá na velikosti vydané částky za hračku.

3.1 Tvorba hypotéz

Při tvorbě hypotéz (a následně výzkumných otázek) autorka bakalářské práce vycházela ze stanovených výzkumných cílů, totiž jak přistupují rodiče k dětské hře, jestli se hra s roky proměňuje a také jak je samotná hra dítěte ovlivněna výší investice rodičů do hraček.

Byly stanoveny tři hypotézy:

H1 – Rodiče se zapojují do hry dítěte a obohacují ji o prožitky z volnočasových akcí.

H2 – Dnešní děti si hrají stejně, jako kdysi jejich rodiče.

H3 – Rodiče jsou ochotni investovat větší částku peněz do hry/hračky.

3.2 Metodika výzkumu

Pro dosažení cíle výzkumu byla vybrána metoda kvantitativního výzkumu, konkrétně anonymní dotazování za pomoci online dotazníku.

Nejprve byly stanoveny tři hypotézy, na jejichž základě bylo vypracováno 16 otázek, které umožní tyto hypotézy potvrdit, nebo naopak vyvrátit. Tyto otázky jsou formulovány jako uzavřené s možností výběru právě jedné varianty ze seznamu nabízených možností.

Celkově však dotazník obsahuje 26 otázek. Na úvod dotazování byla respondentovi položena otázka, která v něm pokusí probudit zájem o danou oblast a nevědomky ho tak přiměje ke zkvalitnění celého výzkumu. Zaujatý respondent totiž věnuje mnohem více pozornosti položeným otázkám a vybrané odpovědi pak lépe reflektují jeho skutečnou osobnost.

Hned za touto úvodní otázkou následuje tzv. filtrační otázka. Ta umožňuje eliminovat respondenty, kteří nebudou splňovat zadanou podmínku. Konkrétně je pro nás irelevantní posuzování názorů respondentů, kteří zatím nemají žádné děti. Z tohoto důvodu jsou hned na začátku dotazování vyfiltrováni a ve vyplňování dotazníku pokračují dále jen ti, kteří nějaké dítě mají.

Obecně při anonymním dotazování, zejména při využití veřejně dostupného online dotazníku, nemá autorka výzkumu moc velké manévrovací možnosti jak ovlivnit složení respondentů. Samozřejmě se nabízí možnost využití dnes čím dál oblíbenějších sociálních sítí. Odkaz na online dotazník je za jejich pomoci nabízen vybraným skupinám uživatelů, kteří se sami sdružují do různých zájmových skupin, např. dle místa bydliště, výkonu povolání či podle oblíbené hudební kapely. Propagaci dotazníku přes vhodnou skupinu na sociální síti využila i autorka této bakalářské práce.

Dotazník dále obsahuje i tzv. identifikační otázky, které slouží pro částečné poznání charakteristiky respondentů. Při anonymním online dotazování pravděpodobně neexistuje jiný způsob, jak jinak (a jak lépe) bychom potřebné údaje mohli získat. Tyto otázky jsou celkem 4, opět ve formě uzavřených otázek s možností výběru právě jedné varianty ze seznamu nabízených možností. Zajímá nás pohlaví, věková kategorie, počet dětí a průměrný měsíční příjem rodiny respondenta, který byl opět rozložen do několika odstupňovaných kategorií.

Jako poslední jsou v dotazníku obsaženy i 4 nepovinné otázky, které mají autorce pomoci v pochopení některých dalších skutečností. Jejich statistické zpracování je však zbytečné, jelikož se jedná většinou o otevřené otázky, kde má respondent volnou ruku ve vyjádření svých názorů a pocitů nad dotazovaným tématem. Autorku například zajímá skutečnost, co dělá rodič pro to, aby se jeho dítě cítilo spokojeně.

Jak už bylo zmíněno dříve, samotné dotazování proběhlo za pomoci anonymního online dotazníku. Autorka přitom využila poměrně populární webové služby *Vyplňto.cz*⁵, která je s menšími omezeními dostupná ve své základní verzi zdarma.

3.3 Charakteristika respondentů

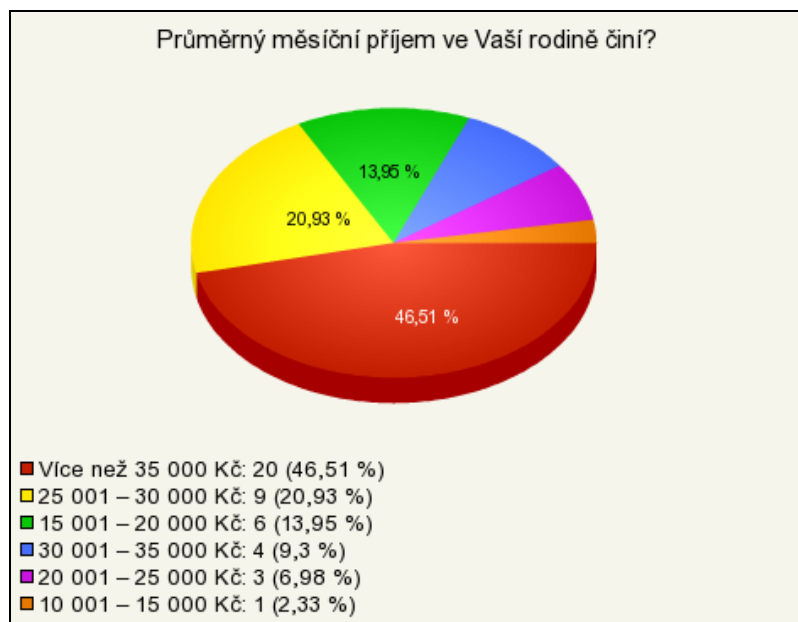
Celkově vyplňovalo dotazník 45 respondentů. Dva z nich však uvedli, že nemají žádné děti, proto byli z dalšího dotazování vyfiltrováni. Celkově tedy můžeme kalkulovat se 43 úplnými responzemi.

Šetření se zúčastnily z 90,70 % ženy, což odpovídá 39 lidem z celkových 43. Nebyl zaznamenán nikdo z věkové kategorie od 51 let a více, zbylé dvě kategorie byly

⁵ Dostupné na: www.vyplnto.cz.

zastoupeny zhruba stejným počtem. U věku do 35 let to bylo 22 respondentů (51,16 %), věková kategorie 36 – 50 let byla zastoupena počtem 21 (48,84 %).

Respondenti uváděli jako průměrný příjem v rodině nejčastěji kategorii 35 000,- Kč a více. Zastoupení ostatních příjmových skupin zobrazuje příslušný graf (Obr. 2).



Obr. 2. Průměrný měsíční příjem rodiny

Nejvíce odpovídali respondenti, že mají 2 děti – celkově 26 odpovědí (60,47 %). Jedno dítě pak uvedlo 13 lidí (30,23 %). Tři a více dětí bylo zjištěno jen u 4 respondentů (9,3 %).

3.4 Vyhodnocení odpovědí

V následujícím textu budou uvedeny jednotlivé otázky z dotazníkového šetření a doplněné o komentář jednotlivých zjištění. Otázky jsou řazeny za sebou právě tak jako v dotazníku. Příložené tabulky a grafy poté znázorňují četnost odpovědí rodičů na danou otázku.

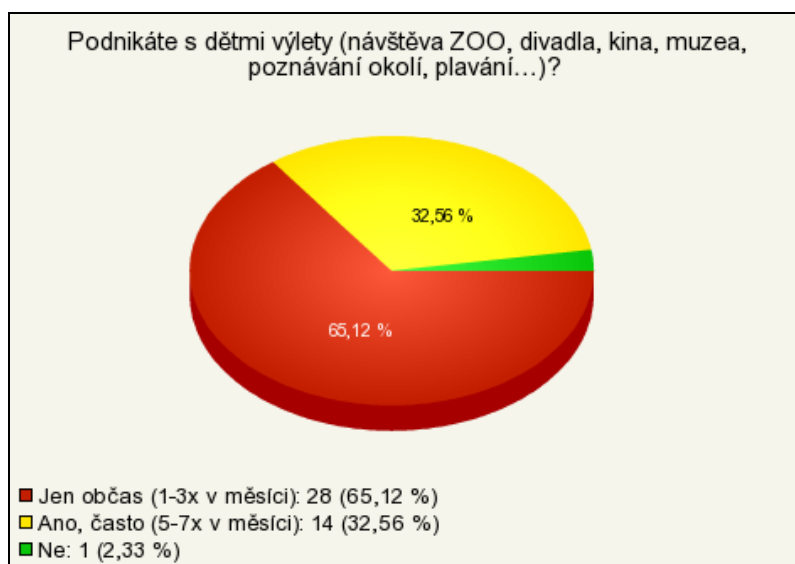
Jak bylo už dříve zmíněno, dotazník hned v úvodu obsahuje dvě otázky – první má za úkol v respondentovi probudit zájem o danou oblast a druhá je tzv. filtrační. Dotazníkové šetření tedy dále pokračuje třetí otázkou, kde můžeme kalkulovat s úplnými responsemi.

Otázka č. 3

Podnikáte s dětmi výlety (návštěva ZOO, divadla, kina, muzea, poznávání okolí, plavání ...)?

Tab. 2. Podnikání výletů s dětmi

Odpověď	Počet	Procenta
Ano, často (5-7x v měsíci)	14	32,56%
Jen občas (1-3x v měsíci)	28	65,12%
Ne	1	2,33%
Celkem	43	100,00%



Obr. 3. Podnikání výletů s dětmi

Dotazovaní respondenti si volili jednu ze tří nabízených odpovědí. Nejvíce zastoupenou možností byla ta *jen občas* – 28 osobami (65,12 %). Pro možnost *ano, často* se rozhodlo 14 (32,56 %) dotazovaných. Nejmenší zastoupení 1 (2,33 %) obsahovala odpověď *ne*.

Otázka č. 4

Myslíte si, že děti volnočasové akce, uvedené výše, obohacují?

Tab. 3. Obohacení dětí volnočasovými akcemi

Odpověď	Počet	Procenta
Ano	42	97,67%
Ne	1	2,33%
Nedokážu posoudit	0	0,00%
Celkem	43	100,00%



Obr. 4. Obohacení dětí volnočasovými akcemi

Z celkového počtu 43 osob jich 42 s výše uvedenou otázkou souhlasilo, což odpovídá 97,67 %. Pouze jediný člověk (2,33 %) se domnívá, že volnočasové akce (ZOO, divadla, muzea atd.) děti neobohacují. K nemožnosti situaci posoudit se nepřiklonil žádný z dotazovaných.

Otázka č. 5

Kolik přibližně času denně strávíte hrou s dětmi?

Tab. 4. Čas strávený hrou s dětmi

Odpověď	Počet	Procenta
Méně než 1 hodinu	9	20,93%
1 - 2 hodiny	25	58,14%
Více jak 2 hodiny	8	18,60%
S dětmi si nehrají	1	2,33%
Celkem	43	100,00%



Obr. 5. Čas strávený hrou s dětmi

U této otázky byl předpoklad, že rodiče budou jako nejčastější odpověď volit tu, kdy si se svými potomky hrají více jak dvě hodiny. Tuto možnost však zvolilo jen 8 osob (18,60 %). Nejčastěji si rodiče s dětmi hrají v rozmezí jedné až dvou hodin (58,14 %), což dokazuje příslušný graf (Obr. 5). 9 osob (20,93 %) si s dětmi hraje méně než jednu hodinu a 1 člověk (2,33 %) uvedl, že s dětmi si nehraje.

Otázka č. 6

Děti stojí o to, abych si s nimi hrál/a:

Tab. 5. Přítomnost rodiče ve hře

Odpověď	Počet	Procenta
Ano, neustále	29	67,44%
Občas	14	32,56%
Ne, hraje si samo nebo se sourozencem	0	0,00%
Celkem	43	100,00%



Obr. 6. Přítomnost rodiče ve hře

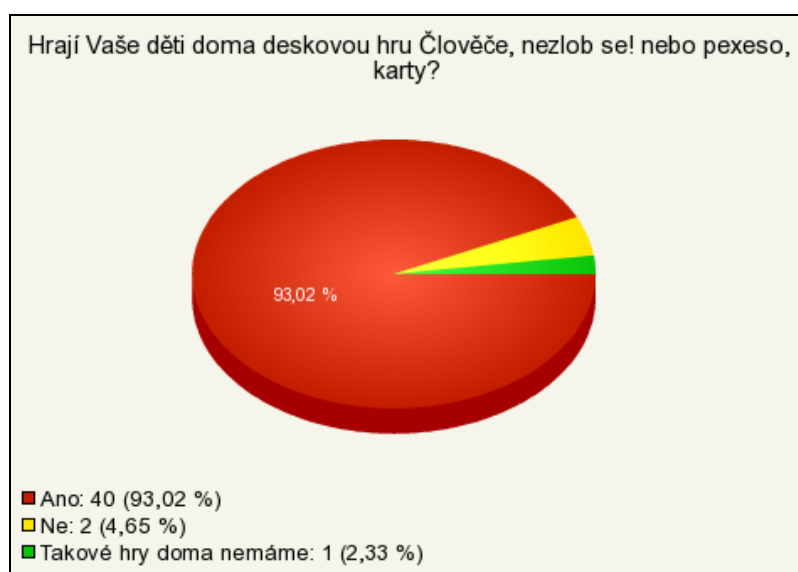
V tomto případě rodiče byli dotazováni, zda děti stojí o jejich přítomnost ve hře. Naprostá většina (67,44 %) jich uvedla, že děti mají neustálý zájem. Jen občasným zpestřením hry se stává 32,56 % dotazovaných (tj. 14 osob). Možnost, kdy si dítě hraje samo nebo se sourozencem, nebyla zastoupena žádným respondentem.

Otázka č. 7

Hrají Vaše děti doma deskovou hru Člověče, nezlob se! nebo pexeso, karty?

Tab. 6. Hraní deskových a stolních her

Odpověď	Počet	Procenta
Ano	40	93,02%
Ne	2	4,65%
Takové hry doma nemáme	1	2,33%
Celkem	43	100,00%



Obr. 7. Hraní deskových a stolních her

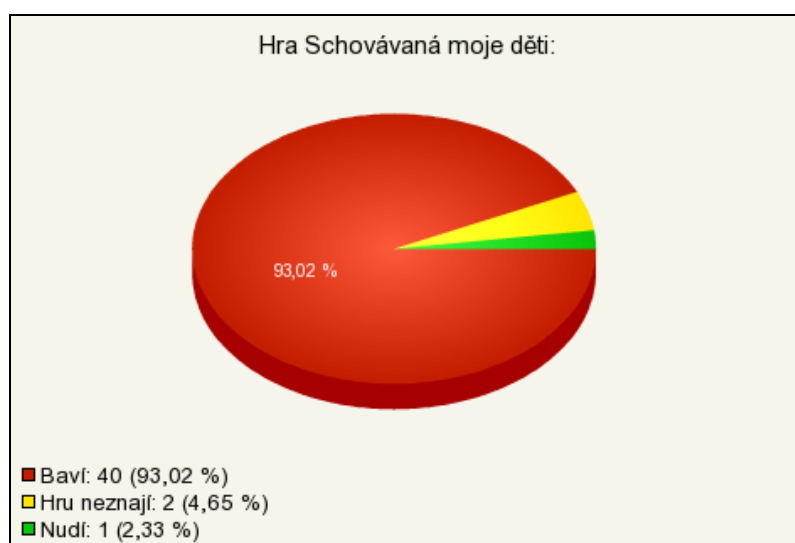
Možnost *ano* zvolilo 40 dotázaných respondentů, což odpovídá 93,02 %. K odpovědi *ne* se hlásí 2 respondenti (4,65 %) a pouze 1 (2,33 %) takové hry doma nemá. Na základě odpovědí z příloženého grafu (Obr. 7) je patrné, že známou deskovou či stolní hru děti doma hrají.

Otázka č. 8

Hra schovávaná moje děti:

Tab. 7. Hra schovávaná

Odpověď	Počet	Procenta
Baví	40	93,02%
Nudí	1	2,33%
Hru neznají	2	4,65%
Celkem	43	100,00%



Obr. 8. Hra schovávaná

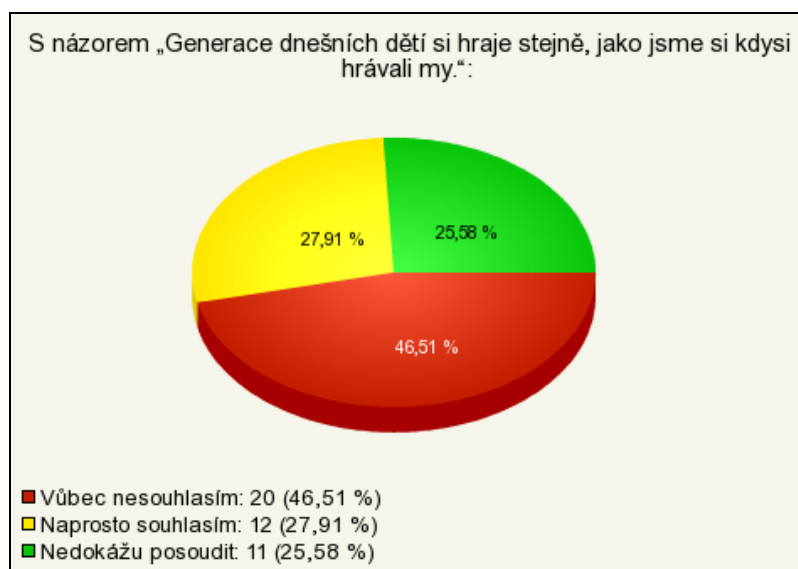
I v tomto případě respondenti volili nejčastější možnost *a) baví*. Tato odpověď je zastoupena naprosto totožným množstvím osob jako u otázky předchozí (ot. 7). To znamená 40 osob (93,02 %) zvolilo, že schovávaná jejich děti baví. Dále 1 respondent (4,65 %) uvedl, že hra jeho děti nudí a zbylí 2 (2,33 %), že tuto hru potomci neznají.

Otázka č. 9

S názorem „Generace dnešních dětí si hraje stejně, jako jsme si kdysi hrávali my.“:

Tab. 8. Názor: „Generace dnešních dětí si hraje stejně, jako jsme si kdysi hrávali my.“

Odpověď	Počet	Procenta
Naprostou souhlasím	12	27,91%
Vůbec nesouhlasím	20	46,51%
Nedokážu posoudit	11	25,58%
Celkem	43	100,00%



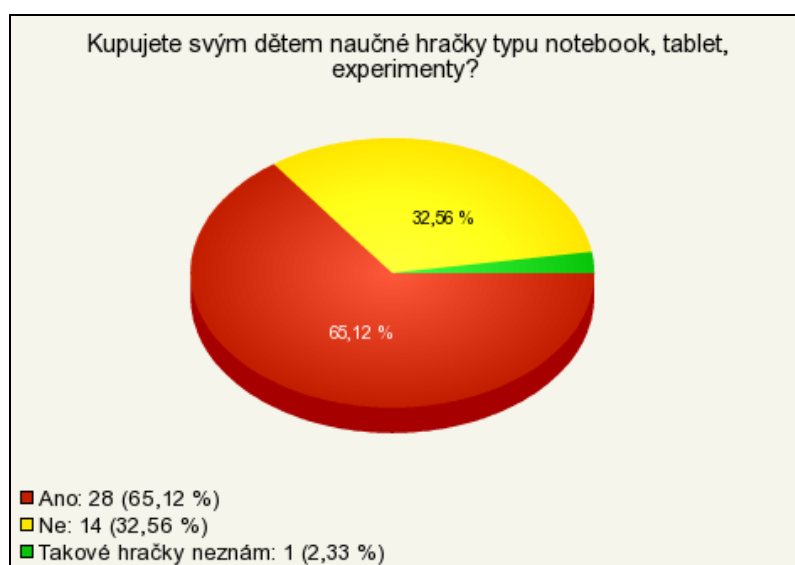
Obr. 9. Názor: „Generace dnešních dětí si hraje stejně, jako jsme si kdysi hrávali my.“

Na grafickém znázornění (Obr. 9) této otázky lze vidět, že 20 osob (46,51 %) s výše uvedeným názorem vůbec nesouhlasí. Jen 12 lidí (27,91 %) se přiklání k možnosti naprostého souhlasu. Obdobně je tomu i v případě odpovědi, kdy 25,58 % respondentů vyjádřený názor nedokáže posoudit. Z uvedených hodnot je tedy patrné, že převážná část rodičů s daným názorem razantně nesouhlasí.

Otázka č. 10

Kupujete svým dětem naučné hračky typu notebook, tablet, experimenty?Tab. 9. *Nákup naučných hraček*

Odpověď	Počet	Procenta
Ano	28	65,12%
Ne	14	32,56%
Takové hračky neznám	1	2,33%
Celkem	43	100,00%

Obr. 10. *Nákup naučných hraček*

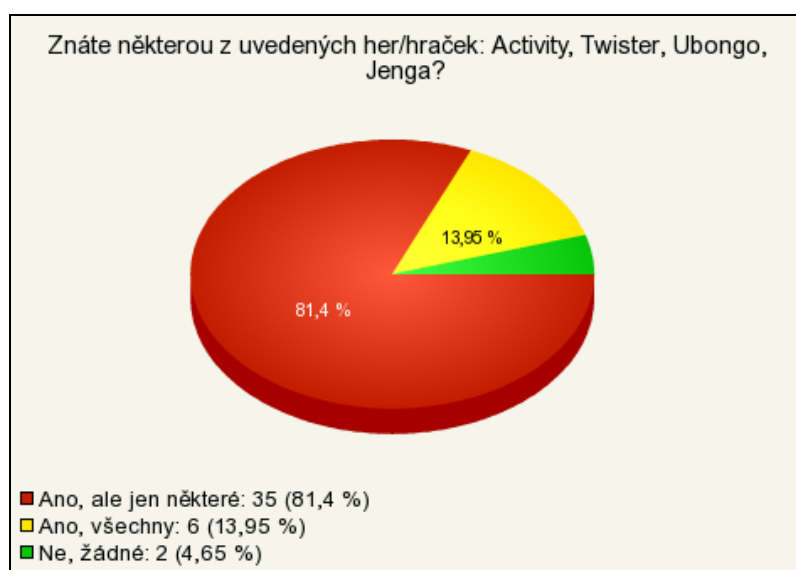
V případě této otázky byla pozornost zaměřena na oblast nákupu naučných hraček pro potomky. Valná většina rodičů (tj. 65,12 %) se vyjádřila kladně. Totiž, že tablet, notebook atd. svým dětem pořizují. Nákup těchto vymožeností odmítá 14 osob (32,56 %) a pouze 1 dotázaný (2,33 %) z celkového počtu takové hračky nezná.

Otázka č. 11

Znáte některou z uvedených her/hraček: Activity, Twister, Ubongo, Jenga?

Tab. 10. Znalost her dostupných na trhu

Odpověď	Počet	Procenta
Ano, všechny	6	13,95%
Ano, ale jen některé	35	81,40%
Ne, žádné	2	4,65%
Celkem	43	100,00%



Obr. 11. Znalost her dostupných na trhu

Otázkou bylo zjišťováno, jaké povědomí mají rodiče o „nových“ hrách/hračkách dostupných na trhu. Z uvedeného grafu (Obr. 11) lze vypočítat, že výsledky jsou vesměs pozitivní. 81,4 % (tj. 35 osob) uvedlo, že některé uvedené hry zná. Dále pak, že všechny jmenované zná 13,95 % respondentů. Pouze ve 2 případech (4,65 %) byla zvolena možnost, že z uvedených her jim není žádná známá.

Otázka č. 12**Vlastníte některou z výše uvedených her/hraček?***Tab. 11. Vlastnění her/hraček*

Odpověď	Počet	Procenta
Ano	30	69,77%
Ne	13	30,23%
Celkem	43	100,00%

*Obr. 12. Vlastnění her/hraček*

Tato otázka navazuje na otázku předchozí (ot. 11) a zjišťuje, zda rodiče vlastní některou z výše uvedených her/hraček. Z celkového množství lidí jich 69,77 % (tj. 30 dotázaných) zvolilo kladnou odpověď, naproti tomu se 13 osob (30,23 %) přiklonilo k možnosti záporné.

Otázka č. 13

Hrají Vaše děti hry na počítači/internetu?

Tab. 12. Hra dětí na počítači/internetu

Odpověď	Počet	Procenta
Ano, ale jen doma	27	62,79%
Ano, ale jen ve škole	1	2,33%
Ano, doma i ve škole	4	9,30%
Ne, nepřeji si to	11	25,58%
Celkem	43	100,00%



Obr. 13. Hra dětí na počítači/internetu

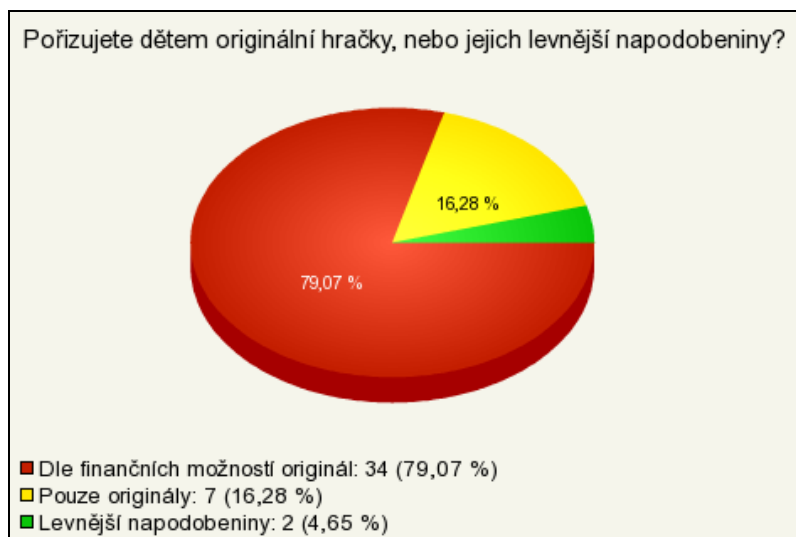
V tomto případě bylo zkoumáno, zda děti hrají hry na počítači/internetu. Ze čtyř nabízených možností 62,79 % respondentů zvolilo tu možnost, že jejich potomci tyto hrají jen doma. Nesouhlasné stanovisko pak zaujalo 11 osob (25,58 %), které si to nepřejí. K počítačovým hrám hraným doma i ve škole nemá žádné výhrady 9,3 % a ke hrám hraným jen ve škole 1 dotázaný (2,33 %). Na základě uvedeného grafu (Obr. 13) se můžeme tedy domnívat, že rodiče se ve většině případů nebrání možnosti hraní her na počítači/internetu, avšak jen tehdy, budou-li tyto hrány doma.

Otázka č. 14

Pořizujete dětem originální hračky, nebo jejich levnější napodobeniny?

Tab. 13. Pořizování originálních hraček vs. napodobenin

Odpověď	Počet	Procenta
Pouze originály	7	16,28%
Levnější napodobeniny	2	4,65%
Dle finančních možností originál	34	79,07%
Celkem	43	100,00%



Obr. 14. Pořizování originálních hraček vs. napodobenin

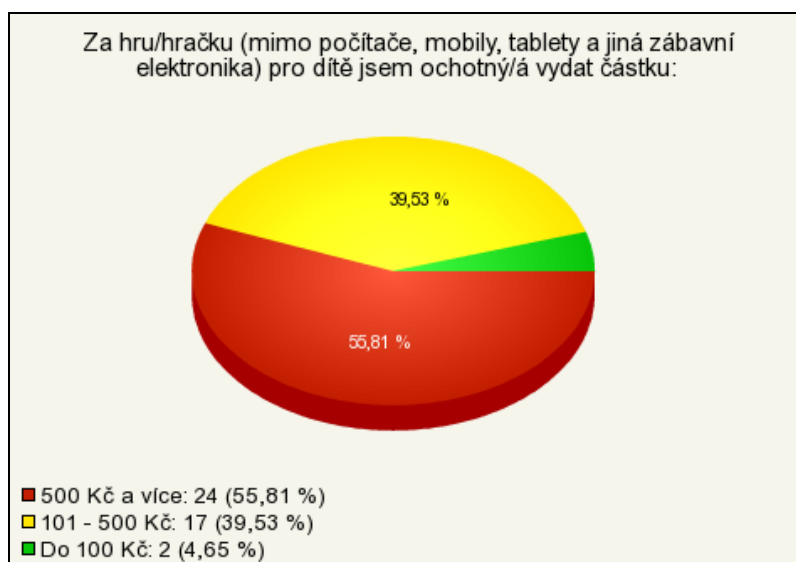
Touto otázkou bylo zjišťováno, zda rodiče svým potomkům pořizují originální hračky či levnější napodobeniny. Jak uvádí tabulka (Tab. 13), z celkového množství dotázaných jich 34 uvedlo (79,07 %), že kupují originál, ovšem v závislosti na finančních možnostech. Bez jakýchkoliv omezení nakupuje pouze originály 7 osob (16,28 %). K variantě nákupu levnějších napodobenin se přiklonily jen 2 osoby (4,65 %). Můžeme tedy pouze předpokládat, že rodiče, kteří by měli dostatek financí, pořídili by svým dětem raději originální hračku, než její levnější napodobeninu.

Otázka č. 15

Za hru/hračku (mimo počítače, mobily, tablety a jiná zábavní elektronika) pro dítě jsem ochotný/á vydat částku:

Tab. 14. Ochota rodičů vynaložit částku za hru/hračku

Odpověď	Počet	Procenta
Do 100 Kč	2	4,65%
101 - 500 Kč	17	39,53%
501 Kč a více	24	55,81%
Celkem	43	100,00%



Obr. 15. Ochota rodičů vynaložit částku za hru/hračku

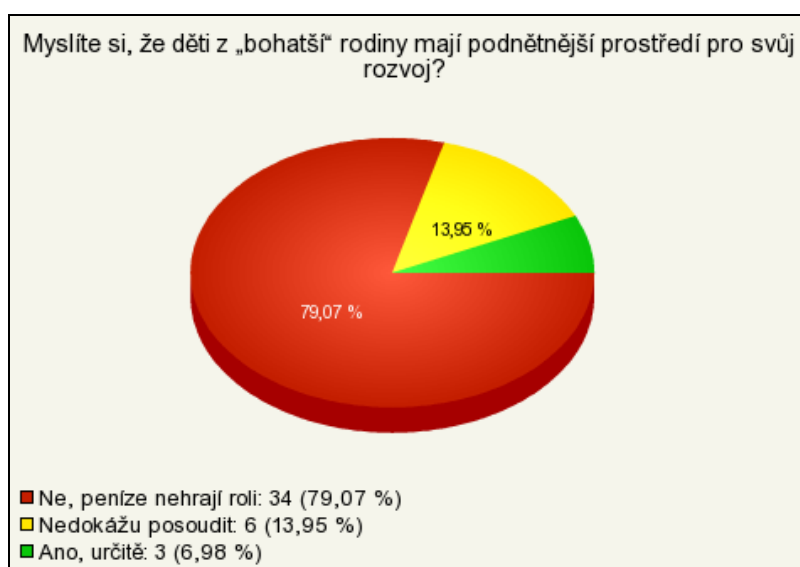
Z přiloženého grafu (Obr. 15) lze vyzorovat, že rodiče při koupi her/hraček pro své děti jsou ochotni vydat i vyšší částku, než je 500 Kč. Prvotní odhadovaný předpoklad byl ten, že bude více voleno spíše nižší navrhované cenové pásmo (do 500 Kč). Nejčastější odpovědí tedy bylo 501 Kč a více, kterou zvolilo 24 osob (55,81 %). K možnosti koupě hračky do 500 Kč se přiklonilo 39,53 % dotazovaných rodičů. Zbylé 2 osoby (4,65 %) jsou ochotny zakoupit hry do 100 Kč.

Otázka č. 16

Myslíte si, že děti z „bohatší“ rodiny mají podnětnější prostředí pro svůj rozvoj?

Tab. 15. Podnětné prostředí a rozvoj dětí u bohatších rodin

Odpověď	Počet	Procenta
Ano, určitě	3	6,98%
Ne, peníze nehrají roli	34	79,07%
Nedokážu posoudit	6	13,95%
Celkem	43	100,00%



Obr. 16. Podnětné prostředí a rozvoj dětí u bohatších rodin

Určitě stojí za povšimnutí, že naprostá většina rodičů (79,07 %, tj. 34 osob) se domnívá, že peníze nehrají roli při vlastním rozvoji dítěte. Jsou toho názoru, že děti jsou si v tomto ohledu rovny a nezáleží, jakým kapitálem rodina disponuje. Jen malé procento (6,98 %) souhlasí s tvrzením, že rozvoj dítěte je přímo závislý na finančních možnostech rodiny a tudíž má k dispozici i podnětnější prostředí. Zbýlých 13,95 % dotázaných (6 osob) nedokáže tuto situaci posoudit.

Otázka č. 17

S názorem „Levná hračka poslouží svému účelu stejně dobře jako ta drahá.“:

Tab. 16. Názor: „Levná hračka poslouží svému účelu stejně dobře jako ta drahá.“

Odpověď	Počet	Procenta
Naprosto souhlasím	9	20,93%
Částečně souhlasím	32	74,42%
Vůbec nesouhlasím	1	2,33%
Nedokážu posoudit	1	2,33%
Celkem	43	100,00%



Obr. 17. Názor: „Levná hračka poslouží svému účelu stejně dobře jako ta drahá.“

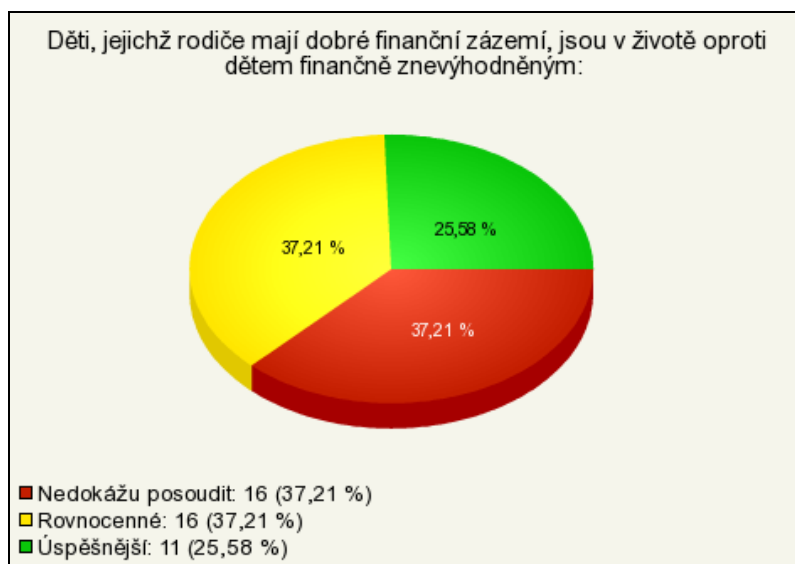
Z příloženého grafu (Obr. 17) lze vysledovat, že 74,42 % (32 dotázaných) s výše uvedeným názorem částečně souhlasí. K naprostému souhlasu se přiklonilo 20,93 %, což odpovídá 9 lidem. S možností nesouhlasu vůbec se ztotožnil pouze 1 člověk (2,33 %). Obdobně je tomu i v případě nemožnosti názor posoudit, který je také zastoupen jedním rodičem. Většina dotázaných rodičů si tedy myslí, že levné hračky mohou do určité míry nahrazovat ty drahé, ovšem jen v případě, že svůj účel splní stejně dobře, ne-li i lépe.

Otázka č. 18

Děti, jejichž rodiče mají dobré finanční zázemí, jsou v životě oproti dětem finančně znevýhodněným:

Tab. 17. Finanční zázemí rodiny a jeho vliv na děti

Odpověď	Počet	Procenta
Úspěšnější	11	25,58%
Rovnocenné	16	37,21%
Neúspěšné	0	0,00%
Nedokážu posoudit	16	37,21%
Celkem	43	100,00%



Obr. 18. Finanční zázemí rodiny a jeho vliv na děti

Ze čtyř uvedených možností, které uvádí Tab. 17, rodiče nejčastěji volili dvě, které jsou zastoupeny stejným množstvím osob (viz Obr. 18). 37,21 % (tj. 16 lidí) zastává názor, že děti finančně znevýhodněné i ty znevýhodněné jsou si v životě rovnocenné. Ovšem ten samý počet osob nedokáže situaci posoudit. Zbýlých 25,58 % dotázaných, což je 11 lidí, se kloní k té možnosti, že děti, jejichž rodiče mají dobré finanční zázemí, jsou v životě úspěšnější. Naopak žádný z dotázaných rodičů se nedomnívá, že by byly tyto děti v budoucnu neúspěšné.

3.5 Vyhodnocení hypotéz na základě získaných dat

H1 – *Rodiče se zapojují do hry dítěte a obohacují ji o prožitky z volnočasových akcí.*

Na tuto hypotézu se snaží získat odpovědi otázky č. 3 až 6.

Stanovená hypotéza byla potvrzena. Nejenže děti stojí o to, aby si s nimi rodiče hráli, což dokazuje otázka č. 6, ale i sami rodiče přiznávají, že se hře s dětmi věnují v rozmezí jedné až dvou hodin denně. Nejinak je tomu i v případě obohacování hry rodinnými výlety. 97,67 % dotázaných respondentů myslí, že se společné aktivity rodiny (návštěvy ZOO, divadel, muzeí, plavání atd.) projeví ve hře jejich potomka – tedy, že hra bude obohacena. Závěrem je nutné dodat, že naprostá většina rodin s dětmi vyráží (minimálně 3x v měsíci) za zábavou a poznáním.

Tato hypotéza byla verifikována.

H2 – *Dnešní děti si hrají stejně, jako kdysi jejich rodiče.*

Na tuto hypotézu se snaží získat odpovědi otázky č. 9 až 13.

Autorkou stanovená hypotéza se nepotvrdila. Lze tak soudit na základě posledních čtyř vyhodnocených otázek, které svými převažujícími odpověďmi rodičů dávají jasně najevo, že dětská hra není tatáž, jakou si ji sami pamatují. I přes pozitivní fakt, že děti i dnes tíhnou ke klasickým hrám zastoupených pexesem, „člověčem“ a schovávanou, tyto čelí neúprosnému tlaku technických vymožeností, které s sebou přináší moderní doba a pokrok. Odráží se to v benevolenci rodičů svým dětem pořizovat stále nové a lepší věci, tudíž poskytovat jim větší herní možnosti.

Tato hypotéza byla falzifikována.

H3 – *Rodiče jsou ochotni investovat větší částku peněz do hry/hračky.*

Na tuto hypotézu se snaží získat odpovědi otázky č. 14 až 18.

Navržená hypotéza se potvrdila. Od dotazovaných rodičů se dozvídáme, že jsou ochotni za hry/hračky (mimo tabletů, mobilů a jiné zábavní elektroniky) vynaložit i více peněz (v tomto případě více, než je 500 Kč). I přesto, že respondenti jsou vázáni nějakým svým finančním rozpočtem, většina jich raději sáhne po originálních hrách, než aby zakoupila levnější napodobeniny. Paradoxem ovšem je, že právě tato většina rodičů také částečně souhlasí, že levnější hračky poslouží svému účelu stejně dobře, jako výše zmiňované originály. Ať už jsou dítěti pořizovány originální hry či jejich napodobeniny, 79,07 %

rodičů se domnívá, že výše investice do výše jmenovaného nemá vliv na podnětnost prostředí, tudíž ani na vlastní rozvoj potomka.

Tato hypotéza byla verifikována.

ZÁVĚR

Hra je od nepaměti jednou ze základních potřeb člověka napříč společnostmi a kulturami. V životě jedince má nezastupitelné místo – provází jej od narození až po smrt. Dalo by se říci, že lidský život je jedna velká hra, přičemž hlavní roli v ní sehraává sám jedinec. Vedlejší role jsou obsazeny rodiči, prarodiči, kamarády, společností aj. Nikdo z nás ovšem neví, jak dlouho tato hra bude trvat a s jakým výsledkem dopadne. Co je však mnohem důležitější – tuto hru, zvanou život, je potřeba naplno prožít.

V průběhu života se toho člověk musí mnoho naučit. Činnosti, které bychom jen neradi vykonávali, na pozadí hry děláme se zájmem, radostí a pílí. Hra vede k osvojování dovedností a rozumnému a účelnému životu. Je tedy nedílnou součástí výchovy člověka. Hra dokonce napomáhá k obnovení sil při překonávání sociálních nároků. Můžeme tedy s klidem tvrdit, že hra má smysl sama v sobě. Z tohoto důvodu by měla být školou života.

Tato bakalářská práce se zabývala problematikou dětské hry a jejím místem ve výchově. Práce byla rozdělena na teoretickou a praktickou část. Cílem teoretické bylo popsat dětskou hru a její socializační prvky. Bylo zjišťováno, jaké jsou herní projevy dětí a jaký vliv na jmenované vytváří výchova. Zejména jaký prostor pro hru poskytuje rodina a jaký škola.

V praktické části autorka zjišťovala, jaký je vztah a přístup rodičů ke hře dítěte a jakou výši peněz jsou ochotni do jmenované investovat. Autorka dále zjišťovala, zda se hra s roky proměňuje nebo je naopak stejná jako ta, kterou znají rodiče dětí. K tomuto výzkumu byly stanoveny tři hypotézy, které pomocí dotazníkového šetření byly buď verifikovány, nebo falzifikovány. Na základě vyhodnocených otázek a následně i samotných hypotéz lze konstatovat, že výzkumné cíle byly naplněny.

Využitelnost této práce autorka spatřuje především v okruhu rodičů předškolních dětí, kteří doposud nepřemýšleli nad tím, jak významným fenoménem je hra v životě jejich potomků. Co všechno může hra do života dítěte přinést, čím novým jej dokáže obohatit.

Zpracování této bakalářské práce autorku velice obohatilo. Pronikla hlouběji do struktury a zákonitostí nejen dětské hry, ale i vztahů dítěte s okolím. I když hraní není žádná věda, nelze jej podceňovat. Potenciál hry je pevně spjatý s životem jedince již od nepaměti a je natolik obrovský, že si život bez hry nelze ani představit.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BEZCHLEBA, B. *Letní tábory pro děti z pohledu sociální pedagogiky*. Brno, 2011. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Institut mezioborových studií. Vedoucí diplomové práce Petr Sýkora.
- [2] BLUMENTÁLOVÁ, R. *Hra v edukačním procesu na základní škole speciální*. Brno, 2006. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí bakalářské práce Miroslava Bartoňová.
- [3] FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. 384 s. ISBN 80-7178-063-4.
- [4] KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds.). *Předškolní a primární pedagogika = Předškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. 456 s. ISBN 80-7178-585-7.
- [5] KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. 184 s. ISBN 80-247-0852-3.
- [6] KOUCKÝ, P. *Didaktické hry ve výuce*. Brno, 2006. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Institut mezioborových studií. Vedoucí bakalářské práce Libuše Mazánková.
- [7] KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk – prostředí – výchova: K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- [8] LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.
- [9] MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-325-3.
- [10] MAZÁNKOVÁ, L. *Základy didaktiky*. Brno: Institut mezioborových studií, 2006. 34 s.
- [11] MILLAR, S. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978. 353 s.
- [12] NĚMEC, J. *Od prožívání k požitkářství*. Brno: Paido, 2002. 111 s. ISBN 80-7315-006-9.
- [13] OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika II*. Liberec: Technická univerzita, 2004. 35 s. ISBN 80-7083-786-1.

- [14] PETILLON, H. *1000 her pro školy, kroužky a volný čas*. Brno: Edika, 2013. 464 s. ISBN 978-80-266-0095-4.
- [15] RŮŽENECKÁ, M. *Kamarád nebo přežitek, aneb hračka a její role v životě dětí*. Brno, 2013. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky. Vedoucí bakalářské práce Lenka Gulová.

Internetové zdroje:

- [16] E-HRAČKY.CZ ČOI – Česká obchodní inspekce – hračky [online]. 2006 [cit. 2014-02-12]. Dostupné z: <http://www.e-hracky.cz/zpravy/coi_hracky.htm>.
- [17] KUKAL, P. *Nakladatelství Portál | Časopisy | Děti a my | Ukázky | Čím je, má a může být Dům dětí a mládeže* [online]. 2002 [cit. 2014-02-12]. Dostupné z: <<http://www.portal.cz/casopisy/dm/ukazky/cim-je--ma-a-muze-byt-dum-deti-a-mladeze/1190/>>.
- [18] MŠMT *Školní družiny, MŠMT ČR* [online]. 2014 [cit. 2014-02-01]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/mladez/skolni-druziny>>.
- [19] SOCHOROVÁ, L. *Didaktická hra a její význam ve vyučování* [online]. 2011 [cit. 2014-03-24]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html>>.
- [20] TEDDIES s.r.o. *Dětem se dostávají do rukou hračky, které mohou poškozovat jejich zdraví | Vše o hračkách* [online]. 2013b [cit. 2014-02-12]. Dostupné z: <<http://www.vseohrackach.cz/clanky/detem-se-dostavaji-do-rukou-hracky-ktere-mohou-poskozovat-jejich-zdravi>>.
- [21] TEDDIES s.r.o. *Jak vybrat správnou hračku | Vše o hračkách* [online]. 2013a [cit. 2014-03-24]. Dostupné z: <<http://www.vseohrackach.cz/clanky/jak-vybrat-spravnu-hracku>>.
- [22] ÚSTAV PRO JAZYK ČESKÝ, V. V. I *Slovník spisovného jazyka českého* [online]. 2011 [cit. 2014-02-12]. Dostupné z: <<http://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?hledej=Hledat&heslo=hra%C4%8Dka&sti=EMPTY&where=hesla&hsubstr=no>>.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1. Diagram znázorňující dětskou hru pomocí čtyř bodů.	12
Obr. 2. Průměrný měsíční příjem rodiny	41
Obr. 3. Podnikání výletů s dětmi	42
Obr. 4. Obohacení dětí volnočasovými akcemi	43
Obr. 5. Čas strávený hrou s dětmi.....	44
Obr. 6. Přítomnost rodiče ve hře	45
Obr. 7. Hraní deskových a stolních her	46
Obr. 8. Hra schovávaná.....	47
Obr. 9. Názor: „Generace dnešních dětí si hraje stejně, jako jsme si kdysi hrávali my.“	48
Obr. 10. Nákup naučných hraček.....	49
Obr. 11. Znalost her dostupných na trhu	50
Obr. 12. Vlastnění her/hraček	51
Obr. 13. Hra dětí na počítači/internetu	52
Obr. 14. Pořizování originálních hraček vs. napodobenin.....	53
Obr. 15. Ochota rodičů vynaložit částku za hru/hračku	54
Obr. 16. Podnětné prostředí a rozvoj dětí u bohatších rodin	55
Obr. 17. Názor: „Levná hračka poslouží svému účelu stejně dobře jako ta drahá.“	56
Obr. 18. Finanční zázemí rodiny a jeho vliv na děti.....	57

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Rozdíl mezi formálními a neformálními vrstevnickými skupinami.....	26
Tab. 2. Podnikání výletů s dětmi	42
Tab. 3. Obohacení dětí volnočasovými akcemi	43
Tab. 4. Čas strávený hrou s dětmi.....	44
Tab. 5. Přítomnost rodiče ve hře.....	45
Tab. 6. Hraní deskových a stolních her	46
Tab. 7. Hra schovávaná.....	47
Tab. 8. Názor: „Generace dnešních dětí si hraje stejně, jako jsme si kdysi hrávali my.“	48
Tab. 9. Nákup naučných hraček.....	49
Tab. 10. Znalost her dostupných na trhu	50
Tab. 11. Vlastnění her/hraček	51
Tab. 12. Hra dětí na počítači/internetu	52
Tab. 13. Pořizování originálních hraček vs. napodobenin.....	53
Tab. 14. Ochota rodičů vynaložit částku za hru/hračku	54
Tab. 15. Podnětné prostředí a rozvoj dětí u bohatších rodin	55
Tab. 16. Názor: „Levná hračka poslouží svému účelu stejně dobře jako ta drahá.“	56
Tab. 17. Finanční zázemí rodiny a jeho vliv na děti.....	57

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

DĚTSKÁ HRA A JEJÍ MÍSTO VE VÝCHOVĚ

DOTAZNÍK

Vážený respondente,
v rámci svého výzkumu k bakalářské práci si Vás dovoluji požádat o vyplnění krátkého dotazníku, který se zaměřuje na poznání, jak dětská hra ovlivňuje výchovu dětí. Dotazník obsahuje jednoduché otázky, které Vám nezaberou více než pár minut. Všechny údaje, které mi poskytnete, zůstanou anonymní.

Za vyplnění dotazníku Vám předem velice děkuji!

Lenka Mészárosová, studentka 3. ročníku FHS UTB ve Zlíně, IMS Brno

I. Dětská hra a její místo ve výchově

1. Máte rád/a děti?

- a) Ano
- b) Ne

2. Máte nějaké děti?

- a) Ano
- b) Ne

***Pokud jste u předešlé otázky zvolil/a odpověď NE, prosím, dotazník dále nevyplňujte!
Děkuji za Vaši ochotu a čas.***

Z možností u následujících otázek vyberte vždy pouze jednu!

3. Podnikáte s dětmi výlety (návštěva ZOO, divadla, kina, muzea, poznávání okolí, plavání...)?

- a) Ano, často (5-7x v měsíci)
- b) Jen občas (1-3x v měsíci)
- c) Ne

4. Myslíte si, že děti volnočasové akce, uvedené výše, obohacují?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nedokážu posoudit

5. Kolik přibližně času denně strávíte hrou s dětmi?

- a) Méně než 1 hodinu
- b) 1 - 2 hodiny
- c) Více jak 2 hodiny
- d) S dětmi si nehraji

6. Děti stojí o to, abych si s nimi hrál/a:

- a) Ano, neustále
- b) Občas
- c) Ne, hraje si samo nebo se sourozencem

7. Hrají Vaše děti doma deskovou hru Člověče, nezlob se! nebo pexeso, karty?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Takové hry doma nemáme

8. Hra schovávaná moje děti:

- a) Baví
- b) Nudí
- c) Hru neznají

9. S názorem „Generace dnešních dětí si hraje stejně, jako jsme si kdysi hrávali my.“:

- a) Naprosto souhlasím
- b) Vůbec nesouhlasím
- c) Nedokážu posoudit

10. Kupujete svým dětem naučné hračky typu notebook, tablet, experimenty?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Takové hračky neznám

11. Znáte některou z uvedených her/hraček: Activity, Twister, Ubongo, Jenga?

- a) Ano, všechny
- b) Ano, ale jen některé
- c) Ne, žádné

12. Vlastníte některou z výše uvedených her/hraček?

- a) Ano
- b) Ne

13. Hrají Vaše děti hry na počítači/internetu?

- a) Ano, ale jen doma
- b) Ano, ale jen ve škole
- c) Ano, doma i ve škole
- d) Ne, nepřeji si to

14. Pořizujete dětem originální hračky, nebo jejich levnější napodobeniny?

- a) Pouze originály
- b) Levnější napodobeniny
- c) Dle finančních možností originál

15. Za hru/hračku (mimo počítače, mobily, tablety a jiná zábavní elektronika) pro dítě jsem ochotný/á vydat částku:

- a) Do 100 Kč
- b) 101 - 500 Kč
- c) 501 Kč a více

16. Myslíte si, že děti z „bohatší“ rodiny mají podnětnější prostředí pro svůj rozvoj?

- a) Ano, určitě
- b) Ne, peníze nehrají roli
- c) Nedokážu posoudit

17. S názorem „Levná hračka poslouží svému účelu stejně dobře jako ta drahá.“:

- a) Naprosto souhlasím
- b) Částečně souhlasím
- c) Vůbec nesouhlasím
- d) Nedokážu posoudit

18. Děti, jejichž rodiče mají dobré finanční zázemí, jsou v životě oproti dětem finančně znevýhodněným:

- a) Úspěšnější
- b) Rovnocenné
- c) Neúspěšné
- d) Nedokážu posoudit

II. Údaje o respondentovi

Pohlaví:

- a) Žena
- b) Muž

Věk:

- a) do 35 let
- b) 36 – 50 let
- c) 51 a více let

Počet dětí:

- a) 1
- b) 2
- c) 3 a více

Průměrný měsíční příjem ve Vaší rodině činí?

- a) Do 10 000 Kč
- b) 10 001 – 15 000 Kč
- c) 15 001 – 20 000 Kč
- d) 20 001 – 25 000 Kč
- e) 25 001 – 30 000 Kč
- f) 30 001 – 35 000 Kč
- g) Více než 35 000 Kč

III. Poznámky

Zde můžete vyjádřit svůj názor k otázkám:

Je hra v životě dítěte důležitá?

Zde svoji předchozí odpověď zdůvodněte.

Jakou měrou se, dle Vašeho názoru, hra podílí na výchově?

Co děláte pro to, aby se Vaše dítě cítilo spokojeně?

Velice děkuji za Vaši ochotu a čas, který jste věnoval/a vyplnění tohoto dotazníku!