

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra sociální pedagogiky

Volný čas předškolních dětí ze sociálně vyloučeného prostředí

Diplomová práce

Autor: Anna Handlířová

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Vedoucí práce: PaedDr. Monika Žumárová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Anna Handlířová

Studium: P15P0262

Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Název diplomové práce: **Volný čas předškolních dětí ze sociálně vyloučeného prostředí**

Název diplomové práce AJ: Free time of preschool aged children from a socially excluded surroundings

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem práce je zmapovat problematiku využívání a náplně volného času předškolních dětí ze sociálně vyloučeného prostředí a porovnat s dětmi z "běžného" prostředí. Teoretická část vychází z charakteristiky dětí v předškolním věku, volného času se zaměřením na volný čas dětí. Dále rozebírá pojmem rodina a její vliv na volný čas dítěte a specifika rodiny ze sociálně vyloučeného prostředí. Empirické šetření kvalitativního rázu bude založené na rozhovorech s rodiči ze sociálně vyloučeného prostředí a rodiči jejichž děti dochází do běžných mateřských škol.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PaedDr. Monika Žumárová, Ph.D.

Oponent: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 6.11.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou práci vypracovala pod vedením PaedDr. Monika Žumárová, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce PaedDr. Monika Žumárová, Ph.D. za vstřícný přístup a množství cenných rad, které mi v průběhu naší spolupráce poskytovala.

V Hradci Králové dne

Anotace

HANDLÍŘOVÁ, Anna. *Volný čas předškolních dětí ze sociálně vyloučeného prostředí*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. 67 s. Diplomová práce.

Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část.

Teoretická část je členěna do tří hlavních kapitol. První kapitola se zaměřuje na předškolní dítě a specifika ve vývoji jeho motoriky, paměti a myšlení, řeči a komunikačních dovedností. Dále je definována školní zralost, ke které by celé předškolní období mělo vést. V první kapitole je rovněž zmíněn vliv rodiny na vývoj dítěte a je definován pojem socializace. Tématem druhé kapitoly práce je volný čas předškolních dětí. Její náplní je obecná charakteristika dané problematiky. Popisuje, jaké jsou možnosti trávení volného času pro předškolní dítě a jaké faktory ovlivňují trávení volného času. Ve třetí kapitole práce je rozpracováno téma prostředí a jeho vliv na jedince. Zahrnuje základní charakteristiky a typy prostředí. Hlavní částí této kapitoly je sociálně vyloučené prostředí, jeho vymezení a specifika. Zaměřuje se především na pojmy jako sociální exkluze, nálepkování, sociálně vyloučená lokalita. Dále je popisována rodina v sociálně vyloučeném prostředí a indikátory sociálního vyloučení, kterými se rodina vyznačuje.

Empirická část zahrnuje výsledky výzkumného šetření, které bylo realizováno prostřednictvím rozhovorů s rodiči předškolních dětí z běžného sociálního prostředí a s rodiči dětí ze sociálně vyloučeného prostředí. Hlavním cílem je zjistit, jak se liší volný čas předškolních dětí ze sociálně vyloučeného prostředí od volného času předškolních dětí z běžného prostředí.

Klíčová slova: předškolní dítě, volný čas, sociálně vyloučené prostředí, možnosti trávení volného času, sociální exkluze, sociálně vyloučená lokalita

Annotation

HANDLÍŘOVÁ, Anna. *Free time of preschool aged children from a socially disadvantaged surroundings*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2017. 67 pp. Master Degree Thesis.

This thesis is divided into a theoretical and an empirical part

The theoretical part is divided into three main chapters. The first chapter is focused on the pre-school child and specifics in its motoric, memory and thinking, speech and communication skills. Furthermore, it defines the school maturity in which the whole pre-school period should lead to. The first chapter also mentions the family impact on the child development and it defines the term *socialization*. The theme of the second chapter of the thesis is about the leisure time of pre-school children. This chapter deals with the general characteristic. It describes the possibilities of spending the leisure time and factors which influence the process. The third chapter elaborates environment and its influence on an individual. It includes basic characteristics and types of environment. Socially executed environment is the main subject of that third chapter. It focuses mainly on terms such as social exclusion, labeling, socially executed location. Moreover, it describes a family in socially executed environment and indicators of that execution significant for the family.

The empirical part includes results of investigations via questionnaires with parents of pre-school children came out from ordinary social environment as well as from social executed environment. The main goal is to find out differences in the leisure time spending among children came from the socially executed environment and children came from the ordinary social environment.

Key words: pre-school child, leisure time, socially executed environment, possibilities of spending the leisure time, social exclusion, socially executed location

Obsah

Úvod.....	9
1 Dítě v předškolním období.....	11
1.1 Vývoj motoriky.....	12
1.2 Vývoj paměti a myšlení.....	12
1.3 Vývoj řeči a komunikačních dovedností	13
1.4 Období hry a fantazie	14
1.5 Školní zralost	16
1.6 Rodina a její vliv na vývoj dítěte.....	17
1.7 Socializace dítěte	19
2 Volný čas.....	20
2.1 Vymezení volného času.....	20
2.1.1 Možnosti trávení volného času	22
2.2 Faktory ovlivňující trávení volného času	25
2.3 Volný čas předškolních dětí	28
2.3.1 Hra jako hlavní náplň času předškolních dětí	29
3 Prostředí a jeho vliv na jedince	31
3.1 Sociálně vyloučené prostředí.....	33
3.2 Rodina v sociálně vyloučeném prostředí.....	36
3.2.1 Specifika žití ve vyloučené lokalitě	37
3.3 Předškolní vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí.....	38
3.4 Možnosti trávení volného času předškolních dětí ze sociálně vyloučeného prostředí ...	39
4 Výzkumné šetření.....	41
4.1 Cíle, výzkumné otázky	41
4.2 Volba výzkumné strategie, metoda sběru a analýza dat.....	43
4.3 Výzkumný soubor.....	45
4.4 Průběh výzkumného šetření.....	47
4.5 Vyhodnocení výzkumného šetření	47
4.5.1 Interpretace dat – respondenti z běžného sociálního prostředí	47
4.5.2 Interpretace dat – respondenti ze sociálně vyloučeného prostředí.....	50
4.5.3 Interpretace dat – popis dne dětí a faktory ovlivňující volný čas předškolních dětí	52

4.5.4 Interpretace dat – pedagogové z mateřských škol a sociální pracovníci z předškolního klubu.....	57
4.6 Diskuze výsledků.....	60
Závěr.....	64
Seznam použitých zdrojů	66

Úvod

Téma diplomové práce, tedy „Volný čas předškolních dětí ze sociálně vyloučeného prostředí“, jsem si zvolila proto, že problematika volného času předškolních dětí není tolik zmapovaná, ještě méně se dozvíme o volném času předškolních dětí ze sociálně vyloučeného prostředí. Volný čas, a jeho důležitost v životě, je v poslední době často diskutovaná otázka. Návyky vedoucí k pozitivnímu trávení volného času si děti osvojují již od útlého věku, proto je potřeba vědět, jak volný čas tráví a jaké návyky jsou jim předávány.

Volný čas dětí se v mnohém liší od volného času dospělých. Rozdíly se týkají obsahu volného času, rozsahu, míry samostatnosti a rovněž nezbytným pedagogickým ovlivňováním, kdy z výchovných důvodů dobré organizovat a citlivě vést volný čas dětí. Avšak pedagogické ovlivňování není jediné působení na volný čas předškolních dětí. Spousta (1996) uvádí, že čas dítěte v předškolním věku je v podstatě plně organizován. Místo by si ve volném čase měla nalézt zábava i odpočinek, což jsou v podstatě dvě hlavní náplně volného času dětí.

Existuje celá řada faktorů, které větší nebo menší měrou ovlivňují způsob trávení volného času dětí. Jedná se především o faktory vnitřní (pohlaví věk apod.), které jedinec není schopen ovlivnit a poté faktory vnější (bydliště, vzdělání apod.), na které může jedinec působit a do jisté míry je změnit. Je ale potřeba si uvědomit, že samotné dítě nemá šanci vnější faktory nijak ovlivnit a je poté otázkou, jak se s nimi vyrovná a do jaké míry bude těmito faktory ovlivněn. Tuto problematiku zde zmiňuji především proto, že chci zjistit více o volném čase dětí ze sociálně vyloučeného prostředí a předpokládám, že zde bude mít prostředí a další vnější faktory vliv na volný čas dítěte.

Zároveň je pro práci podstatná odlišnost ve způsobu trávení volného času předškolních dětí ze sociálně vyloučeného prostředí a volného času předškolních dětí z „běžného“ prostředí. Je trávení volného času těchto dětí opravdu tolik odlišné od volného času dětí z běžného prostředí? Je trávení volného času dětí ze sociálně vyloučeného prostředí něčím specifické?

Cílem práce je s oporou o odbornou literaturu zmapovat problematiku trávení a náplně volného času předškolních dětí ze sociálně vyloučeného prostředí. Pro srovnání chci stejnou problematiku zmapovat i u dětí z „běžného“ prostředí.

Jako výzkumný problém byl stanoven: Volný čas předškolních dětí ze sociálně vyloučeného prostředí. Na základě výše zmiňovaného jsem stanovila související hlavní

výzkumnou otázku (HVO): „Jak se liší volný čas předškolních dětí ze sociálně vyloučeného prostředí od volného času předškolních dětí z běžného prostředí?“ HVO zjišťuje náplň volného času předškolních dětí z vyloučeného a běžného prostředí.

Charakter práce je teoreticko-empirický. Jako nejvhodnější metoda pro výzkumné šetření byla vybrána metoda zakotvené teorie. Sběr dat byl realizován prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s rodiči předškolních dětí a s pracovníky v institucích určených pro předškolní vzdělávání. Pro analýzu dat byla využita metoda otevřeného kódování.

Ze zjištění, které z výzkumu vyplynou, mohou posléze vycházet jak pedagogové ovlivňující volný čas dětí, tak rodiče dětí, kteří mají volný čas svých předškolních dětí v podstatě ve svých rukách. Snahou je zjistit i nedostatky, které se ve způsobu trávení volného času předškolních dětí objevují. Předpokladem je, že nastává úbytek pohybu dětí a jejich pobyt venku a naopak přibývá času, který děti tráví s médii a to především s televizí a počítačem.

1 Dítě v předškolním období

Vágnerová (2012) o předškolní fázi vývoje dítěte hovoří jako o období trvajícím u dítěte od 3 do 6-7 let. Konec období je určen nástupem do školy. Charakteristická je stabilizace vlastní pozice a diferenciací vztahů ke světu. *„Předškolní věk je označován také jako období iniciativy, dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality.“* (Vágnerová, 2012, s. 177)

„Tříleté až pětileté děti bývají plné energie, zvědavosti a nadšení. Jsou neustále v pohybu a do všeho, co je zaujme, se pouštějí naplno. Během této doby se dále rozvíjejí motorické schopnosti. Ve všem, co děti v tomto věku dělají, se projevuje kreativita a fantazie, ať je to hraní, malování, nebo vyprávění. Výrazně se rozšiřuje slovní zásoba a rozvíjí se intelekt, takže se dítě může postupně přesněji vyjadřovat, dokáže lépe řešit problémy a plánovat dopředu.“ (Allen, Marotz, 2008, s. 99)

„Předškolní období v užším slova smyslu je „věkem mateřské školy“, ale nebylo by správné chápat je pouze z tohoto hlediska, mnoho dětí do školky nechodí, rodinná výchova stále zůstává základem, na kterém mateřská škola dále účelně staví a napomáhá rozvoji dítěte.“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 85)

V předškolním věku dochází k významným vývojovým změnám, které nabízejí nové možnosti rozvoje, rovněž pro dítě mohou představovat meze, které je třeba respektovat. Dle Helus (2009) změny spočívají a) v růstu obratnosti, b) v nových možnostech myšlení, c) v proměnách v sociálním životě, d) ve formování základů mravnosti, e) v hrách na sociální role.

Všechny výše zmiňované změny dávají dětem nové možnosti seberealizace, tedy i nové možnosti trávení volného času. Je pro ně zásadní poznávání nových věcí, zkoušení nového, doposud nepoznaného. Začínají formovat svou osobnost, své místo ve společnosti. Co se týče proměn v sociálním životě, má stále největší vliv rodina, dítě si již ale začíná utvářet kamarádské vztahy s vrstevníky.

Definice se často liší ve věkových hranicích určujících dítě v předškolním věku. Pro potřeby diplomové práce si předškolní dítě definuji jako jedince ve věku tří až šesti/sedmi let. V tomto případě, je určující věk, ve kterém dítě zahájí školní docházku. V tomto období dochází k mnoha vývojovým změnám, které mají na dítě zásadní vliv. V diplomové práci

budu rozebírat vývoj poznávacích procesů dětí a vývoj paměti a učení. Dalším bodem bude socializace dítěte. Začleňování dítěte do společnosti, můžeme mít souvislost i s trávením volného času.

1.1 Vývoj motoriky

Langmeier (2006) popisuje motoriku předškolního dítěte jako stále zdokonalující se vývoj. Pohyby jsou hbitější a elegantnější. Chodí, běhá po rovině a stejně dobře i po nerovném terénu, padá už jen zřídka. Dokáže chodit nahoru i dolů po schodech, jezdí na tříkolce, chytá míče a díky tomu se rozvíjí jeho hrubá motorika. *„Pohybová obratnost ovlivňuje postavení předškoláka ve společnosti vrstevníků, děti se mezi sebou poměřují, kdo je rychlejší, silnější, jakých pohybových výkonů jsou již schopné.“* (Skorunková, 2011, s. 39) Jak tedy z definic vyplývá, dítě k rozvoji motoriky potřebuje pohyb. Bez pohybu se nemůže dítě a jeho motorika rozvíjet. Pohyb by měl být tedy nedílnou součástí aktivit v čase dětí. V současné době se ale často setkáváme s úbytkem pohybu. Děti raději tráví svůj čas „s médii“.

Posun v jemné motorice je znatelný v úchopu tužky, dítě skládá stavebnice, modeluje z plastelíny. S rozvojem jemné motoriky také souvisí vývoj kresby. Dle Vágnerové (2012) má kresba neverbální symbolickou funkci. Kresbou dítě zobrazuje realitu, kterou okolo sebe vnímá. Předškolní období se vyznačuje několika stádii kresby. Nejdříve okolo třetího roku života je to stadium hlavonožce – první období, kdy dítě začíná kreslit lidskou postavu. Dalším stádiem je subjektivně fantazijní zpracování kresby, ve kterém dítě klade akcent na detaily, které ne vždy zobrazují realitu. Ke konci předškolního období se dětské výtvořky stále více podobají skutečnosti. Toto stadium je nazýváno realistickým zobrazením kresby. Dítě je všeobecně zručnější a stává se díky tomu i více samostatným. Zapíná si už samo zipy a knoflíky na oblečení, čistí si samo zuby apod.

1.2 Vývoj paměti a myšlení

Myšlení dítěte v předškolním věku je nepřesné, neboť dítě v tomto věku není schopné respektovat zákony logiky. Jak uvádí Langmeier (2006) předškolní dítě dosahuje úrovně názorového (intuitivního) myšlení, uvažuje v celostních pojmech. Poznávání světa je ze strany dítěte ovlivněno tzv. poznávacím egocentrismem. Dítě ulpívá na vlastním názoru, vnímá ho jako jediný možný. V tomto období už je schopné vyvozovat závěry (čeho je méně a více, co je menší nebo větší apod.), úsudky ale zcela záleží na vizuálním tvaru. Mohou se objevit sklony zkreslovat úsudky podle vlastního postoje a rovněž podle toho co dítě v daném okamžiku upřednostňuje. Na konci předškolního věku nastupuje logické myšlení.

Dítě se více zaměřuje na přítomnost. Přítomnost znamená pro dítě jistotu, že co vidí je opravdivé, může se o tom opakovaně přesvědčit. Často při svých představách používá fantazii. Když neví, věci si domyslí. Vágnerová (2012) uvádí, že předškolní děti ignorují informace, které by jim v jejich úvahách překážely a komplikovaly pohled na svět.

Při vymezování problému a jeho řešení dětem pomáhají jakési scénáře, ve kterých se objevuje znalost běžných souvislostí a okolních vztahů. Dokážou si představit, co se v dané situaci děje a co bude následovat, např. co má dělat na návštěvě, v koupelně atd. *„Nerealistická řešení vyplývají i z nepřiměřeně optimistického sebehodnocení předškolních dětí, které jsou často přesvědčeny, že zvládnou víc, než je ve skutečnosti možné. Plánování předškolních dětí má vesměs jen charakter aplikace naučeného, např. znalost scénáře.“* (Vágnerová, 2012, s. 186)

Pro vyjadřování názoru využívají vyprávění, kresbu, hru. Kresba prochází několika fázemi, z čehož na úplném začátku nemá symbolický charakter. Na začátku období již dítě začíná vydělovat znaky z dosavadní změní čar a začíná je kreslit samostatně. Dokáže kreslit čáry různými směry (horizontálně, vertikálně, do kruhu). Kresba se zdokonaluje s věkem. Ve čtvrtém roce kreslí křížky, v pátém čtverce a v šestém už zvládá i trojúhelník. Dítě pomocí kresby zobrazuje svět tak, jak jej vnímá, chápe.

1.3 Vývoj řeči a komunikačních dovedností

Řeč se v předškolním věku zdokonaluje. Zatím co tříleté dítě vyslovuje hlásky nepřesně nebo je nahrazuje jinými, během čtvrtého a pátého roku ve většině případů dětská „patlavost“ vymizí. Děti ve své komunikaci volí složitější a rozsáhlejší věty.

Jak uvádí Vágnerová (2012) získané informace dítě zpracovává způsobem odpovídajícím jeho myšlení. Nemusí se tedy vždy výklad dítěte shodovat s úmysly mluvčího. Dítě v předškolním věku potřebuje ve sdělení chápat příčinné vztahy a souvislosti sdělení, proto je v tomto věku častý typ otázek „Proč? Jak?“.

V předškolním věku roste zájem dítěte o mluvenou řeč. Dokáže naslouchat povídkám a pohádkám, ve třech letech umí zpravidla říkanky, přičemž jejich počet se rozrůstá. Dítě v tomto věku rádo vypráví, i když je často samo sobě jediným posluchačem. Vývoj řeči dovoluje i rozvoj poznatků o okolním světě a sobě samém. Dítě v předškolním věku nerozšiřuje jen slovní zásobu a znalost gramatických pravidel, ale začíná užívat řeči k regulaci svého chování. (Langmeier, 2006)

„Z hlediska rozvoje poznávacích procesů je významnou složkou vývoj tzv. egocentrické řeči. Řeč určená pro sebe bude mít jiný obsah i formu, než má verbální projev určený ke komunikaci, který musí počítat s partnerem.“ (Vágnerová, 2012, s. 210) Egocentrická řeč může mít různý význam. Expresivní egocentrická řeč znamená, že dítě vyjadřuje slovně své pocity bez ohledu na posluchače. Pomocí regulační řeči dítě řídí své vlastní jednání. Kognitivní egocentrická řeč slouží ke zlepšení kognitivní orientace, uvědomování a řešení problémů.

Okolo čtvrtého roku života dokáže dítě přizpůsobovat svou komunikaci s ohledem na komunikačního partnera. Vágnerová (2010) uvádí rozdílnou komunikaci směrem k dospělým, vrstevníkům a směrem k mladším dětem. Při komunikaci s dospělými používá dítě zdvořilejší způsob vyjadřování, vyhýbá se nežádoucím výrazům (např. před rodiči si bude sprostá slova jen šeptat). Lepší formulace sdělení je také způsobená tím, že dospělý na řeč dítěte působí korektivně, jsou ochotni naslouchat a chtějí upřesňovat sdělované informace. V komunikaci s vrstevníky je vyjadřování stručnější, často jsou voleny výrazy, které by byly při komunikaci s dospělými nepřijatelné. Mezi vrstevníky se často stává, že se komunikace stává spíše dvěma monology, označováno termínem egocentrická komunikace. V komunikaci s mladšími dětmi dokáží volit vhodné výrazy a formulace, snaží se vysvětlit.

1.4 Období hry a fantazie

Hra napomáhá dítěti se vyrovnat s realitou. Pomocí hry dítě vyjadřuje svůj názor na svět. Při hře si může znovu zkusit zahrát situace, které mu v danou chvíli nebyly moc jasné, může si také zkusit na situaci při hře zareagovat jinak. Tak mohou vznikat nové scénáře, procvičují se budoucí role dítěte. Při hře má totiž dítě možnost vyzkoušet si různé role, např. roli hodné maminky, prodavačky, ale také roli agresora.

Hra má velký význam v socializačním procesu dítěte. Umožňuje dítěti rozvíjet se po všech stránkách. Při symbolické hře se například odstraňují komunikační bariéry. Konstruktivní hry umožňují procvičování motoriky a dítě při nich zapojuje myšlení a fantazii. Hry s pravidly a didaktické hry napomáhají rozvíjet jazykové schopnosti dítěte, logické myšlení, představivost a chápání času, prostoru, počtu apod.

Pohádka je pro děti další vhodný nástroj pro pochopení světa, jeho řádu. Lze pomocí nich vysvětlit určité problémy, postupy, patřičné a nepatřičné chování, životní role apod. *„Pohádkový svět má požadovanou strukturu a řád. Takový svět se pro dítě jeví bezpečný, protože se v něm lze snadno orientovat a lze se na něj spolehnout.“ (Vágnerová, 2012, s. 190)*

V poznávání světa dítěti pomáhá představivost, přičemž typické je fantazijní zpracování informací a intuitivní uvažování. Dítě má také potřebu potvrzovat své kvality, něco zvládnout. Začínají se rozvíjet vztahy s vrstevníky, dítě se učí přijímat řád, podle kterého funguje společnost.

Změny ve vývoji dítěte popsala Pávková souhrnně v následující tabulce. Jedná se o výčet hlavních věkových zvláštností dětí v předškolním věku dle Pávkové. Jsou zde zmíněny změny v tělesném, duševním a sociálním vývoji. Zmiňované kategorie mají mimo jiné vliv na trávení volného času dítěte.

Tabulka č. 1: Přehled věkových zvláštností dle Pávkové (1999)

PŘEDŠKOLNÍ VĚK (3-6 let)				
Tělesný vývoj	Duševní vývoj			Sociální vývoj
	Rozumový	Citový	Volní	
<p>Mizí baculatost, růst do výšky, lepší činnost orgánů, rozvoj svalstva, osifikace kostí, kosti pružné, velká potřeba pohybu</p> <p>Pohybový rozvoj: Zlepšuje se koordinace svalů, náročnější i jemné pohyby, jízda na kole, hry s míčem, kreslení, modelování.</p>	<p>Vnímání: dosud nepřesné, zlepšuje se rozlišení barev, tónů, rytmu; nepřesné vnímání času a prostoru.</p> <p>Paměť: obrazná, citová, živelná, první náznaky úmyslného zapamatování; převážně mechanická, větší kapacita.</p> <p>Fantazie: v řeči, ve hře.</p> <p>Myšlení: konkrétní, obrazné i v představách.</p> <p>Řeč: větší slovní zásoba, lepší souvislé vyjadřování.</p>	<p>Velký význam citů v životě dítěte, potřeba převahy kladných citů.</p> <p>Nové city: hanba, plachost, nesmělost, ostych.</p> <p>Rozvoj vyšších citů: intelektuálních (zvědavost), estetických, mravních (dobro a zlo).</p>	<p>Schopnost stanovit si bližší i vzdálenější cíle jednání, roste sebeovládání, úmyslné zapamatování, záměrnost pozornosti, větší disciplinovanost.</p>	<p>Větší potřeba společenského styku, hlubší citový vztah k dospělým i vrstevníkům; egocentrismus.</p>

Dítě prochází velkým a rychlým fyzickým, psychickým, sociálním i osobnostním vývojem, při kterém se mění jeho dovednosti, znalosti, vědomosti, tedy celá osobnost dítěte. Dítě ale samozřejmě vyrůstá v určitém prostředí, které má rovněž velký a důležitý vliv na jeho vývoj. Pro dítě je v předškolním věku rodinné prostředí asi tím nejdůležitějším.

1.5 Školní zralost

Předškolní věk a celé toto období, by mělo dítě připravovat a v konečné fázi také dobře připravit na nástup do školy. Pro úspěšný nástup do školy je potřeba, aby se správně rozvíjely poznávací procesy, vyvíjela se paměť, dítě se naučilo učit se (poznávat nové věci a odnášet si z toho poznatky, zkušenosti a dovednosti). Zároveň by se dítě mělo naučit trávit volný čas, i když do té doby řízen především rodiči či pedagogy. *„Školní zralost znamená dosažení takového stupně vývoje, který umožňuje dítěti se zdarem si osvojovat školní znalosti a dovednosti.“* (Říčan, Krejčířová, 2006, s. 302)

„Nástup do školy je významným mezníkem v životě dítěte, které získává novou roli, stává se školákem. Získání této role je limitováno dosažením určitého věku a odpovídající vývojové úrovně. Schopnosti, na jejichž rozvoji se ve větší míře podílí učení, lze označit jako školní připravenost. Pro posílení školní připravenosti je vhodná docházka dítěte do mateřské školy alespoň rok před nástupem do školy.“ (Skorunková, 2011, s. 42)

Vhodnost docházky do mateřské školy a další zapojování nyní již předškolních dětí do aktivit spojených s jejich rozvojem je v poslední době často řešené téma. V tomto roce byl uzákoněn povinný rok docházky do mateřské školy. Dítě si díky tomu snadněji navykne na určitý režim dne, zvykne si plnit požadované úkoly apod. Poté pro něj nebude nástup do základní školy tolik složitý a překvapivý.

Langmeier (2006) popisuje rozdíly v chování dětí různého věku v první třídě. Souvisí to tedy se školní zralostí a připraveností pro nástup do školy.

Tabulka č. 2: Rozdíly v chování dětí různého věku v první třídě (Langmeier, 2006)

Věk dítěte při vstupu do školy	Nesamostatnost	Neukázněnost	Hravost – pracovní nezralost	Nesoustředěnost při úkolu
5 let 8 měs. - 5 let 10 měs.	64,0 %	28,6 %	57,1 %	57,1 %
5 let 11més. – 6 let 2 měs.	26,9 %	20,8 %	23,8 %	32,8 %
6 let 3 měs. - 6 let 5 měs.	21,4 %	11,5 %	18,0 %	22,9 %
6 let 6 měs. - 6 let 8 měs.	23,8 %	7,9 %	12,7 %	14,3 %
6 let 9 měs. - 7 let	12,0 %	8,5 %	3,7 %	10,2 %

Data v tabulce č. 2 ukazují, že věk má značnou souvislosti s připraveností dítěte na školu. Před šestým rokem jsou děti ještě z velké míry nesamostatné, hodně hravé, nedokáží se plně soustředit při plnění úkolu. S přibývajícím věkem dítěte se zlepšuje soustředěnost, samostatnost, dítě je více ukázněné. Zdokonaluje se také pracovní zralost. Data v tabulce končí sedmým rokem života. V současné době jsou známy i případy, kdy je nutné poskytnout dítěte odklad školní docházky, aby se lépe připravilo na školní nároky.

1.6 Rodina a její vliv na vývoj dítěte

Rodina je základní jednotka, která plní řadu funkcí ve vztahu k dítěti, ale i k společnosti. Vývoj dítěte a jeho socializace probíhají převážně v rodinném prostředí. Proto záleží, jaké podmínky rodinné prostředí dítěti pro jeho rozvoj poskytne. Jandourek (2003) definuje rodinu jako formu dlouhodobého solidárního soužití osob spojených příbuzenstvím a zahrnující přinejmenším rodiče a děti.

„Rodina představuje skupinu osob přímo spjatých příbuzenskými vztahy, jejíž dospělí jedinci členové jsou odpovědní za výchovu dětí. Příbuzenství je vztah mezi jedinci, jenž vzniká

buďto sňatkem, anebo pokrevními vazbami v otcovské či mateřské linii.“ (Giddens, 1999, s. 156)

Současná společnost předpokládá, nebo lépe řečeno od rodiny očekává, že za výchovu svých dětí má odpovědnost právě rodina. Na výchově, se ale podílejí i další instituce, jimiž jsou například škola, organizace určené pro děti a mládež, zájmové organizace a jiné. Zároveň se ale v dnešní společnosti objevuje trend, že právě rodina některé činnosti, které dříve vykonávala sama, například příprava potomstva na budoucí povolání, předává „na bedra“ státním a dalším institucím. *„Tím se sice rodině v něčem ulehčuje, ale na druhou stranu to vede k určité krizi rodiny. Přes všechny krize ale rodina zůstává stále důležitým prostředím, kde jedinec prochází prvními fázemi socializace, kde se mu dostává podpory a prožívá intimitu, které mu jiné instituce nemohou poskytnout.“* (Jandourek, 2003, s. 116)

Z výše uvedené definice je tedy patrné, že rodina dítěti poskytuje něco specifického a nenahraditelného. Pokud ale rodina není schopna dané funkce a činnosti s tím spojené naplňovat, v dítěti zůstávají prázdná a neuspokojená místa, které není posléze jednoduché sytit. Rodinné zázemí by mělo být stabilní a funkční, aby dítěti dávalo vše, co potřebuje. Vágnerová (2000) uvádí, že rodiče jsou pro dítě emocionálně významnou autoritou. Pro dítě totiž představují ideál, kterému se chce co nejvíce podobat, identifikuje se s ním. Identifikace s významnou osobou zvyšuje pocit jistoty a bezpečí, snižuje pocit ohrožení. Zároveň identifikace posiluje sebejistotu a zvyšuje sebeúctu.

„Stabilita rodinného zázemí má pro předškolní dítě velký význam, rozpad rodiny představuje specifickou psychosociální zátěž. Je silným zásahem do světa dítěte, který byl považován za bezpečný a jistý také proto, že jej dítě chápalo jako trvalý. Rozpad rodiny ovlivní postoj dítěte k jiným lidem i k sobě samému.“ (Vágnerová, 2005, s. 209)

Definice Vágnerové popisuje už spíše hraniční situaci, kdy dojde k úplnému rozpadu rodiny. Podobně ale může působit prostředí, kde jeden z rodičů nefunguje, jak by měl, nebo dokonce oba rodiče neplní své rodičovské kompetence zcela vhodně. Zmiňuji to z toho důvodu, že tím může být ovlivněno trávení volného času dítěte. Sám rodič a jeho trávení volného času může být pro dítě příkladem a o to hůře, když je volný čas tráven nevhodně (například sledování televize celé dny apod.) Dle Kvašňákové (2011) může kvalitně zajištěné trávení volného času do jisté míry kompenzovat případné nedostatky rodinného prostředí. S rodinným prostředím souvisí i další proces ve vývoji dítěte a tím je právě socializace.

1.7 Socializace dítěte

Socializací se rozumí začleňování jedince do společnosti. Prvním prostředím, ve kterém socializace, ve většině případů probíhá, je rodinné prostředí. Rodiče jsou první, s kým dítě komunikuje. Jsou také první, kdo dítě učí pravidla chování. Socializace znamená osvojování si dovedností, hodnot, vzorců chování a motivací potřebných pro žádoucí fungování ve společnosti. „*Zařazujeme mezi ně sociální dovednosti, sociální porozumění a emoční zralost, které dítěti umožňují vstupovat do interakce s druhými.*“ (Stašová, Slaninová, Junová, 2015, s. 7)

V průběhu socializace si jedinec vytváří určitá přesvědčení, hodnoty a normy. Jandourek (2003) popisuje přesvědčení jako, názory na svět, které nebývají propracované a jasné, ale poskytují jedinci základní rámec. Hodnoty jsou názory na to, jaké jednání je správné. A normami je myšlen závazný požadavek týkající se nějakého chování, přičemž porušení norem má pro provinilce nepříjemné následky.

Moderní společnost hovoří o primární a sekundární socializaci. Primární socializace probíhá pod vlivem nejbližších (členové rodiny, přátelé), sekundární socializace probíhá v institucích (škola, prostředky masové komunikace).

Proces socializace, učení se novým věcem a příprava na budoucí život dítěte, jedince rovněž připravují na změny v životě. Pro dítě v předškolním věku je následující změna dosti zásadní a často velmi zatěžující. Myšlenou změnou je nástup povinné školní docházky. Dítě by mělo během předškolního věku načerpat všechny potřebné znalosti a dovednosti, aby právě docílilo školní zralosti a zvládlo úspěšně nástup na základní školu.

Dle Kvašňákové (2001) má rovněž volný čas a jeho naplňování vhodnými aktivitami vliv při pozitivní socializaci. Vždy záleží na tom, jaké aktivity jedinec dělá, jaké si z toho odnáší zkušenosti, dovednosti, jak tyto činnosti formují jeho postoje a názory.

2 Volný čas

Každý jedinec disponuje svým časem. Je na něm, jak si aktivity v něm rozloží a tím pádem čas využije. Čas je základní fyzikální veličinou, kterou se vědci zabývají již od dávného Řecka. „Čas je základní dimenzí, velkou jistotou a šancí lidského života. V jeho průběhu se člověk setkává s příznivými i negativními podmínkami a vlivy, které jeho prožívání někdy podporují a stimulují, jindy však brzdí nebo znemožňují.“ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 10)

Čas, který máme, můžeme dělit na čas pracovní, čas vázaný a čas volný. Pracovní čas je většinou spojován s výdělečnou činností. Čas vázaný, nebo také polo-volný, je spojen s každodenními činnostmi jako spánek, osobní hygiena, strava. Čas volný je poté všechen čas, který nám zbyde, co uděláme výše zmiňované aktivity.

2.1 Vymezení volného času

Volný čas je vnímán jako důležitá součást života každého jedince. Volný čas je důležitý pro každého jedince, ale mimořádnou důležitost má v období dětství a dospívání. Kvašňáková (2011) uvádí, že naplňování volného času vhodnými aktivitami má vliv při utváření osobnosti člověka. „Volný čas je možno chápat jako opak nutné práce a povinností, dobu, kdy si své činnosti můžeme svobodně vybrat, děláme je dobrovolně a rádi, přinášejí nám pocit uspokojení a uvolnění.“ (Pávková, 1999, str. 15)

„Volný čas je čas, v němž člověk svobodně volí a dělá takové činnosti, které mu přinášejí radost, potěšení, zábavu, odpočinek, které obnovují a rozvíjejí jeho tělesné a duševní schopnosti, popř. i tvůrčí schopnosti. Je to čas, v němž je člověk sám sebou, nejvíce patří sám sobě, kdy koná převážně svobodně a dobrovolně činnosti pro sebe, popř. pro druhé, ze svého vnitřního popudu a zájmu.“ (Němec et al., 2002, s. 17)

Definice se shodují na tom, že volný čas dává jedinci možnost, že si sám může volit, co bude dělat. Aktivity ve volném čase jsou určeny k odpočinku, relaxaci, zábavě. Volný čas by jedinec měl zaplňovat aktivitami, které dělá rád, přinášejí mu uspokojení.

Kaplánek (2012) uvádí dvě vymezení volného času, kde poukazuje na to, že není důležité jen to, že člověk disponuje volným časem, ale že je zároveň důležité, jak se svým volným časem naloží a co si z vykonávaných činností odnese. Jedná se o pojetí:

1. Kvantitativní, negativní vymezení volného času – Volný čas je v tomto pojetí zbytek času po odečtení pracovní doby – povinnosti pracovní, společenské,

rodinné a zároveň je nutné odečíst čas, který jedinec využije pro uspokojení fyziologických a biologických potřeb (volný čas je v protikladu s pracovními činnostmi).

2. Kvalitativní, pozitivní vymezení volného času – Čas je hodnocen dle jeho kvality, je chápán jako čas, se kterým může člověk svobodně nakládat. V tomto přístupu je důležité, co pro jedince daná činnost znamená, co při tom prožívá, jak činnost chápe.

Vymezení Kaplánka poukazuje na to, že není důležité jen to, že člověk disponuje volným časem, ale že je zároveň důležité, jak se svým volným časem naloží a co si z vykonávaných činností odnese.

Dumazedier (1962) rozlišuje tři složky volného času:

- složku relaxační – do této složky spadá veškerý odpočinek
- složku zábavní – jedná se o tzv. aktivní odpočinek; občas může být součástí složky třetí, jako rozšiřování vlastních schopností, dovedností a vědomostí avšak nezištné
- složka sebevzdělávací a vzdělávací – všechny činnosti rozšiřující náš obzor, které činíme dobrovolně

Dumazedier podle těchto složek rozřazuje všechny aktivity konané ve volném čase.

Volný čas je nedílnou součástí života jedince, přičemž pro každého jedince je tento čas něčím specifický. Můžeme náš volný čas trávit různým způsobem, jako je zábava, rekreace, odpočinek, dobrovolné vzdělávání, zájmová činnost a s tím spojené časové ztráty mezi jednotlivými aktivitami.

Pojem volný čas vymezím pro účel této práce jako čas, ve kterém si jedinec svobodně volí aktivity, které chce vykonávat. Činnosti jedinec vykonává převážně svobodně a dobrovolně. Ve volném čase je jedinec sám sebou a může se věnovat sám sobě. Činnosti by jedinci měly přinášet radost, potěšení, měl by si při nich odpočinout, zrelaxovat se.

Kraus (2015) uvádí pět základních funkcí volného času, které by měly být při jeho trávení naplňovány. Jsou jimi:

- Zdravotně- hygienická funkce - představuje odpočinek, kompenzaci zátěže a povinností.

- Seberealizační funkce - realizovaná především v individuálně vybraných smysluplných aktivitách vedoucích k uspokojování a rozvíjení potřeb, zájmů, předpokladů a schopností členů rodiny
- Formativně-výchovná funkce - má vlivem na formování osobnosti a na všechny její stránky. Jedinec se působením na potřeby, rozvíjením motivace, tvořivosti a vztahu k hodnotám seberealizuje a rozvíjí.
- Socializační (společenská) funkce - je vytvářena podmínkami pro navazování širších vrstevnických a sociálních interakcí, pro děti v rodině.
- Preventivní funkce - umožňuje předcházet sociálně-patologickým jevům. Cílem je především působení na kvalitní využívání volného času a skládá se z různorodých nabídek činností.

Při trávení volného času by mělo být myšleno na všechny jeho funkce a určitými činnostmi by tyto funkce měly být naplňovány. Velkou důležitost bychom měli přikládat především funkci zdravotně-hygienické. V dnešní uspěchané době, která na nás klade vysoké nároky, je potřeba udržovat tělo i mysl v dobré kondici a pohodě, k čemuž nám právě dobře strávený volný čas může napomoci. Naplňování funkcí a podle nich plánovaný volný čas je obzvláště důležité u dětí.

Volný čas je tráven různými formami, které se odvíjejí od funkcí, které ve volném čase dominují. Zmiňovanými složkami jsou odpočinková (pasivní odpočinek, slouží k obnově sil), rekreační (aktivní odpočinek, celá řada činností – např. rodinné sešlosti, turistika, sportování) a poslední složkou je složka zájmová (uspokojování našich potřeb, které jsou spojené s našimi zájmy).

Volný čas má vliv na utváření osobnosti, tudíž při volbě aktivit (např. pro děti) bychom rovněž měli zvažovat jejich vhodnost případně nevhodnost. Vhodné aktivity mohou přispět k pozitivní socializaci jedince, nevhodné naopak. *„Způsob využívání volného času je jedním z důležitých ukazatelů životního stylu a velmi úzce souvisí se způsobem života jedince, který reflektuje hodnotovou orientaci člověka a utváří se mj. na základě aktivit jedince a vlivem životních podmínek.“* (Kraus et al., 2015, s. 139)

2.1.1 Možnosti trávení volného času

Volný čas je naplňován různými druhy aktivit, kterých je v současné době nepřeberné množství. Tyto aktivity lze rovněž vykonávat na různých místech a lze je vykovávat

organizovaně či neorganizovaně. Aktivity, které lze ve volném čase provozovat, Veselá (1999) dělí na:

- fyzické činnosti (sport)
- manuální činnosti
- kulturně umělecké činnosti, které se dále dělí na receptivní, interpretační a tvořivé
- společenské činnosti, zahrnující činnosti formální a neformální
- kulturně racionální činnosti
- hry
- pasivní odpočinek

Jak již bylo zmíněno, volný čas je možno trávit organizovaně, anebo neorganizovaně. Instrukce určené pro organizované trávení volného času se dělí na školská zařízení a neziskové a komerční instituce a poté je zde samostatná kapitola neorganizovaného způsobu trávení volného času.

• Školská zařízení pro zájmové vzdělávání

Mezi nejčastěji zmiňované instituce pro zájmové vzdělávání patří školní družiny a školní kluby. Jsou to instituce určené pro děti ve školním věku. Školní družiny jsou určeny dětem v mladším školním věku, které navštěvují prvním stupeň základní školy. Školní kluby jsou pro děti středního školního věku, které navštěvují druhý stupeň základní školy. Tyto institucemi nebudu více rozebírat, protože je nemohou navštěvovat děti v předškolním věku. To samé se týká i volnočasových aktivit pořádaných školami.

V současné době ale již mateřské školy nabízejí volnočasové aktivity v rámci dané mateřské školy. Děti tak mohou strávit odpoledne určitou specifickou aktivitou, s tím, že škála nabízených aktivit v mateřské škole je opravdu široká. Mezi nejčastější aktivity patří školní sborečky, angličtina pro malé, hra na flétnu, jóga, tanečky, keramika atd. Jak uvádí Stašová, Slaninová, Junová (2015), další možností trávení volného času jsou jednorázové aktivity. Ty se týkají času, který dítě tráví ve školce. Takové aktivity mají kompenzační a oddechovou funkci. Mezi tyto aktivity patří například návštěvy sportovních a kulturních akcí, historických památek, školky v přírodě.

Střediska volného času jsou dalším školským zařízením určeným pro zájmové vzdělávání. V současné době tato zařízení známe pod názvem „Dům dětí a mládeže“ (zaměřuje se na více oblastí zájmového vzdělávání) nebo „Stanice zájmových činností“ (zaměřuje se na jednu oblast zájmového vzdělávání). (MŠMT, Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání). Z pravidla se v těchto organizacích jedná o pravidelnou zájmovou činnost, pod odborným vedením. Důležité je, že instituce jsou určeny pro všechny věkové skupiny dětí a mládeže a jsou po celé České republice.

Dalším typem instituce jsou základní umělecké školy. *„Jsou určeny pro děti, mládež i dospělé s vyhraněnými zájmy a schopnostmi v uměleckých oborech: hudebních, tanečních, literárně-dramatických a výtvarných. Výuka probíhá v odpoledních a večerních hodinách, je pravidelně klasifikována a studenti obdrží každé pololetí vysvědčení.“* (Stašová, Slaninová, Junová, 2015, s. 124)

• **Neziskové a komerční instituce.** Hofbauer (2010) dělí tyto instituce následovně:

- Sdružení všestranného obsahu - nejpočetnější jsou Junák, Pionýr.
- Zájmová sdružení – patří sem tělovýchovné jednoty a sportovní kluby sdružující se v Českém svazu tělesné výchovy.
- Veřejně prospěšná sdružení – do tohoto typu patří například Sdružení hasičů Čech, Moravy a Slezska; tato sdružení mají působit ve prospěch druhých.
- Nábožensky orientovaná sdružení – mezi nejrozšířenější patří YMCA a YWCA. *„Mezi mládeží působí také příslušníci katolické kongregace selesianů. Pečují o vzdělávání, tělesný rozvoj i duchovní život mládeže ve volném čase a zřizují střediska mládeže.“* (Hofbauer, 2010, s 112)

Dalším typem institucí jsou komerční subjekty pro zájmové činnosti. Subjekty nabízejí na komerčním základě náplň volného času a to v oblasti např. tance, hudby, výuky jazyků, různých zážitkových a rekreačních pobytů. Němec a kol. (2002) uvádí, že zmiňovanými institucemi jsou například diskotéky, herny, cestovní kanceláře, zábavní střediska apod.

Možnosti, jak také trávit organizovaně volný čas nabízejí otevřené kluby a nízkoprahové kluby pro děti a mládež, kterými se budu zabývat podrobněji v kapitole zaměřené na možnosti trávení volného času dětí ze sociálně vyloučeného prostředí.

Jak bylo zmíněno výše, existuje také možnost **neorganizovaného trávení volného času**. Dle Němce (2008) je možné ve společnosti vnímat dva novodobé fenomény. Na jedné straně je to vliv konzumního způsobu života, který přináší vznik nových zábavních a sportovních

center, na druhé straně stojí specifické kultury mládeže, které tento konzumní způsob odmítají. Volný čas už není chápán jen jako čas určený pro odpočinek, je také možné se v tomto čase rozvíjet a zdokonalovat ve svobodně vybraných aktivitách. V souvislosti s tím, zmiňuje Němec druh zábavy zvaný – edutainment. „*Jde o novou oblast edukační reality, ve které klíčovou roli nehraje učitel, pedagog, ale celý soubor psychologicky, pedagogicky a didakticky promyšlených prostředků, jež se váží na nové informační a komunikační technologie nebo jiná masově se rozšiřující média.*“ (Němec, 2008, s. 59) Na jedné straně zábavní parky zařazují vzdělávací programy, na druhé se muzea snaží předat vědomosti pomocí hry a interakce.

Neorganizované trávení volného času nabízí také městské prostředí a mediální prostředí. Prostředí nabízí mládeži podmínky pro řadu nových aktivit, např. uměleckých, pohybových. V městském prostředí je asi nejznámější formou umění graffiti. V mediálním prostředí nabízí internet velké možnosti zábavy. (Stašová, Slaninová, Junová, 2015)

2.2 Faktory ovlivňující trávení volného času

Jak bylo zmiňováno již výše, každý jedinec tráví volný čas po svém. Je to dáno jeho možnostmi a dalšími faktory, které mají na volný čas vliv. Tyto faktory lze dělit na takzvané vnitřní a vnější. Vnitřními faktory, které ovlivňují volný čas, jsou věk, pohlaví, zdravotní stav, vlastnosti osobnosti a v neposlední řadě vlastní aktivita jedince. Mezi vnější faktory poté řadíme povolání, bydliště, lokalita, rodinný stav vzdělání, roční období, materiální zajištění, to zda je pracovní den nebo víkend a další.

Věk může ovlivňovat volný čas z hlediska kvantity i kvality. Čím je dítě mladší, tím více volného času zpravidla mívá. S přibývajícím věkem přibývají i povinnosti, které musí dítě splnit. Například povinnosti spojené se školní výukou (vypracování domácích úkolů a další příprava na výuku), dítěti ale přibývají i povinnosti spojené s domácností. Věkem se také mění charakter hry dítěte. V předškolním věku si raději hraje samo se svými hračkami, postupně se dítě učí hrát si v kolektivu dětí.

Ačkoliv dochází ke stírání rozdílů mezi pohlavím, jsou oblasti, ve kterých se projeví, že **pohlaví** má rovněž vliv na volný čas dětí již v předškolním věku. Holčičky si hrají s panenkami, kočárky, hrají si na domácnost, napodobují své maminky. Pro chlapce je spíše typická hra s autíčky, letadélky hrají si na policisty apod. Spousta (1996) zmiňuje i výjimky, kdy si děti spíše ze zvědavosti hrají s hračkami typickými pro opačné pohlaví.

U dětí, obzvláště v předškolním věku, je **rodina/rodiče** jedním z hlavních činitelů ovlivňující vývoj, socializaci a volný čas dítěte. „*Klíčovou roli při výchově dětí hraje rodina jako primární sociální skupina se svými bohatými a intimními citovými vztahy. Na výchovné působení rodiny navazují a doplňují je předškolní zařízení a později škola jako jeden z nejvýznamnějších výchovných činitelů. Na výchově dětí v době mimo vyučování se společně s rodinou podílejí instituce pro výchovu mimo vyučování a další subjekty.*“ (Pávková, 1999, s. 35) Jak dále uvádí Pávková (2014), působení rodiny má své zvláštnosti na rozdíl od školských zařízení, neboť většinou rodiče nemají pedagogický vzdělání, tudíž k volnému času nepřistupují profesionálně. Velkou výhodou ale v rodině jsou vzájemné vztahy jejích členů, přičemž kvalita vztahů je pro výchovné působení rodiny podstatná. Rodina do značné míry určuje životní styl členů rodiny a v tomto případě předává i návyky ohledně trávení volného času. „*Rodiče by měli působit jako pozitivní vzory. Sami by měli umět s volným časem dobře hospodařit, nepřeceňovat ho ani nepodceňovat.*“ (Pávková, 2014, s. 29)

Vliv **vrstevnických skupin** na jedince a na jeho způsob trávení volného času je zřejmý. Dítě se svými vrstevníky tráví větší část dne (ve školce). Vrstevnickou skupinu necharakterizuje jenom blízkost věková, ale také blízkost názorová, spočívající v souhlasném jednání. „*Jsou to typické primární skupiny, charakterizované bezprostředními kontakty (tváří v tvář), silným pocitem příslušnosti ke skupině. Dětské vrstevnické skupiny se vyznačují značnou nestálostí a nízkým stupněm soudržnosti.*“ (Kraus, 2011, s.132)

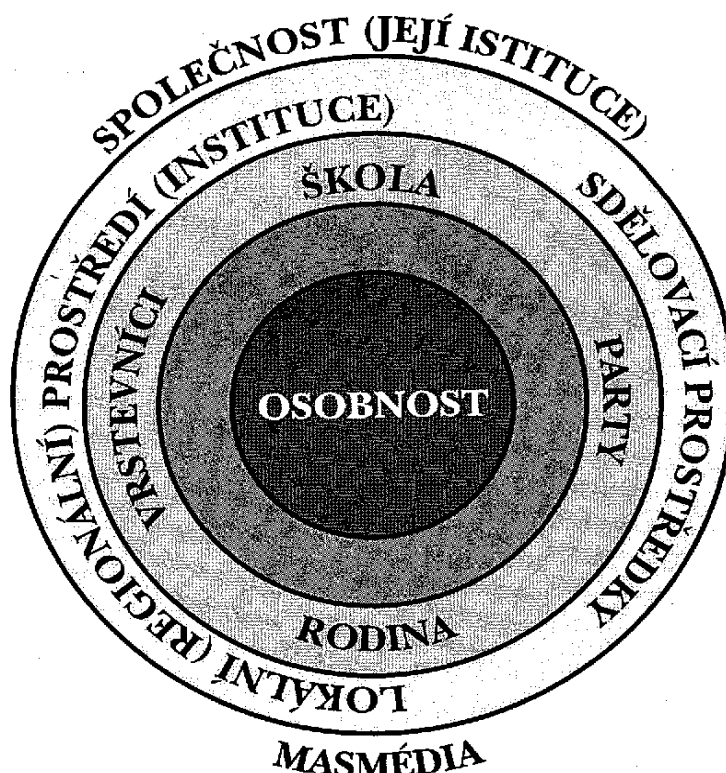
S měnící se společností dochází také k určitým změnám v trávení volného času. Jednou ze zásadních změn je zásah **médií** do volného času dětí. „*Medializace volnočasového prostoru dětí a mládeže se uskutečňuje dvěma směry. Jednak aktivity médií směřují k dětem a mladým lidem jako k příjemcům a uživatelům (dítě jako objekt medializace). Na druhé straně samotné dítě vyvíjí mediální aktivity, mediálně tvoří (dítě jako subjekt medializace).*“ (Stašová, Slaninová, Junová, s. 128, 2015). Děti v předškolním věku bude ve většině případů spíše objektem, tedy příjemcem médií.

Z výzkumů Saka a Sakové je patrné, že informační a technologický pokrok zasáhl do trávení volného času. Například zavedení osobních počítačů do domácností proběhlo během sociálního věku jedné generace mládeže. Dle stejného výzkumu je nejčastější volnočasovou aktivitou sledování televize a v posledních dvaceti letech na stejnou příčku přiblížilo užívání počítače. Na dalších příčkách bylo povídání si s přáteli, nicnedělání, sportování, péče o zvíře, pobyt v přírodě a na zahradě. S tím, že aktivity na prvních příčkách byly dělány denně, přičemž ty v poslední občas nebo nikdy.

U předškolních dětí lze kalkulovat jen s některými položkami. Například povídání si s přáteli v tomto věku nepřipadá jako běžná volnočasová aktivita. Další aktivity jsou většinou v rukou dospělých. Záleží jen na nic, jestli dítě bude sedět u televize nebo počítače, nebo bude na kroužku anebo jestli s ním půjde ven na procházku nebo na zahradu. Moderní společnost s sebou přináší změny i ve volném čase dospělých. Mají ho čím dál méně. To se do jisté míry odrazí i na volném čase dětí. Je mnohem jednodušší posadit dítě před televizi nebo počítač, než si s ním jít hrát nebo jít ven. V poslední době je také velkým trendem, že pomalu každé dítě má svůj tablet nebo mobilní telefon, na kterém může hrát hry nebo sledovat pohádky. Myslím, že tento vývoj volného času se do jisté míry prokáže i v mém výzkumu.

Jednotlivé typy prostředí a jeho vlivy se vzájemně prostupují a od nejvyšší úrovně společenského prostředí se lomí přes nižší úrovně, s tím, že v nižších úrovních dopadají na jedince s větší intenzitou a větší frekvencí.

Obrázek č. 1: Faktory ovlivňující volný čas jedince (Kraus, 2011)



Další faktory ovlivňující způsob trávení volného času dětí jsou dle Matějčka (2007):

- pohlaví
- věk
- zdravotní stav

- zájmy dítěte
- bydliště (město x vesnice)
- materiální zajištění (ekonomická situace rodiny)
- roční období
- pracovní den x volný den
- hodnotová orientace dítěte
- rodinné klima
- celková úroveň kultury dítěte, rodiny a společnosti

Výše zmíněné faktory ovlivňují jedince individuálně a v různé míře. Většinu z nich ani nelze ovlivnit (věk, pohlaví apod.) a jiné jen v omezené míře (bydliště) a přesto často rozhodnou, jakým způsobem, bude jedinec volný čas trávit.

2.3 Volný čas předškolních dětí

Volný čas dětí se v mnohém liší od volného času dospělých. Rozdíly se týkají obsahu volného času, rozsahu, míry samostatnosti a rovněž nezbytným pedagogickým ovlivňováním. *„Specifickou zvláštností volného času dětí a mládeže je to, že z výchovných důvodů je žádoucí jeho pedagogické ovlivňování. Děti ještě nemají dostatek zkušeností, nedovedou se orientovat ve všech oblastech zájmových činností, potřebují citlivé vedení.“* (Pávková, 1999, s. 15)

Pedagogické ovlivňování není jediné působení na volný čas předškolního dítěte. Jak již bylo zmiňováno výše, dítě v předškolním věku je ještě poměrně nesamostatné, potřebuje vše organizovat tedy i volný čas. Tato organizace samozřejmě v největší míře připadá na starost rodičům dítěte. Spousta (1996, s. 31) definuje volný čas předškolních dětí následovně: *„Čas tohoto dítěte je v podstatě plně organizován, své místo mají při správné výchově jak zábava, tak odpočinek, a více méně vyplňují veškerý čas dítěte. Povinností je zde málo a jsou obvykle dány vnějšími časovými determinantami života celé rodiny, jako je např. délka pobytu v mateřské škole atp.“*

Jak tedy zmiňuje Spousta ve své definici, volný čas předškolního dítěte je převážně naplněn zábavou a odpočinkem. Zábavu a odpočinek dokáže nejlépe v dětském věku nejlépe splňovat hra, která je dle Průchy (2009, s. 228) hlavní činností předškolního dítěte. *„V tomto věkovém období dítě zpravidla navštěvuje mateřskou školu, která je postupně připravuje na vstup do školy. Základem stále zůstává rodinná výchova, na které mateřská škola staví a která napomáhá dalšímu rozvoji dítěte.“*

2.3.1 Hra jako hlavní náplň času předškolních dětí

Průcha (2009) hovoří o hře jako o hlavní činnosti předškolních dětí a měla by jako činnost převažovat nad ostatními aktivitami předškolního dítěte. Představuje aktivitu převážně příjemnou, s tím, že pro mnoho dětí nemá hra jiný význam než jen pobavení se o samotě nebo se skupinou ostatních dětí/dospělých. Zde bych ještě ráda udělala odbočku ke společné hře dítěte s rodiči. Množství výzkumů, například Play Report (2010) vyplývá, že až tři čtvrtiny dospělých nemá dost času na hru se svými dětmi. Z toho plyne další trend dnešní doby a tím je častá a často nadbytečná institucionalizace volného času dětí (ubývá tedy prostor pro volnou hru dětí).

Hra má důležitou roli v mnoha rovinách dětského vývoje, je pro děti jistou formou učení a zároveň se hrou připravují na budoucí život. V předškolním období se vyvíjí samotné dítě a tím pádem i jeho hra. Ze začátku tohoto období dítě preferuje hru o samotě, se svými hračkami. Postupně ale začne vyžadovat hry skupinové v kolektivu. Hry by měly být pokud možno co nejvíce rozmanité. Mišurcová, Fišer a Fixlav (1980) uvádějí následující dělení hry:

• hry tvořivé

- předmětové – dítě manipuluje s předměty, které je obklopují, rozvíjí smysly a poznává vlastnosti předmětů
- hry úlohové neboli námětové – dítě bere na sebe známou sociální roli dospělého, napodobuje činnost dospělého, hraje si na někoho, napodobuje vztahy mezi lidmi
- hry dramatizační – dítě ve své představě vytváří děje, postavy, prožitky, hovoří s vymyšlenou osobou
- konstruktivní – dítě záměrně manipuluje s přirozeným nebo umělým materiálem, předměty a pomůckami, které připomínají skutečnost svým vzhledem či funkcí

• hry s pravidly

- pohybové
- intelektuální neboli didaktické – v nich vstupuje do popředí pedagogický záměr a rozvíjejí se především rozumové schopnosti

Pro ideální vývoj dítěte je zapotřebí, aby se věnovalo všem typům her. Při každé hře se totiž dítě učí a poznává nové věci a rovněž se nadále zdokonaluje vývoj samotného dítěte. Pro dítě jsou důležité i pohybové hry, na které se dle mého názoru často zapomíná. Pohyb je pro děti v předškolním věku velice důležitý a dítě samo vykazuje potřebu pohybu.

Langmeier (2006) zmiňuje dva teoretické pohledy na hru. Podle prvního pohledu je hra – ačkoliv je sama o sobě nerozumná - oprávněná proto, že napomáhá rozumnému a účelnému životu. Vede k osvojení dovedností užitečných pro život. Druhý pohled říká, že hra má smysl sama o sobě, je jednou ze základních potřeb člověka. Hra souvisí se svobodou člověka a s jeho tvůrčí, uměleckou a fantazijní schopností.

V rámci psychoterapie dochází také k rozvoji psychoterapie hrou. Společně s behaviorální terapií je to jediná forma psychoterapie, kterou lze individuálně užít u menších dětí. *„Hra pomáhá dítěti překonat události, které neumí pochopit rozumem, a přispívá tak k tomu, aby zaujalo spíše spolupracující stanovisko.“ (Langmeier, 2006, s. 102)*

King a Howard (2010) ve svém výzkumu, který je zaměřen na dětskou hru, upozorňují, že děti v dnešní době tráví méně času hrou venku a zároveň je hra dětí čím dál více pod kontrolou dospělých. Zmiňují dále důležitost volné hry, kterou definují jako prostor, kdy si dítě může samo zvolit, co bude hrát, kdy si to bude hrát a s kým to bude hrát. Volnost při hře však zároveň velice záleží na chování dítěte při hře a hlavně na tom, jak dítě svou hru vnímá.

Některé studie také poukazují na vztah mezi příležitostmi pro volnou hru a dětským sociálním fungováním. Hra by měla přispívat k pozitivnímu sociálnímu vývoji jedince. Při volné hře mají děti možnost usměrňovat volnou hru dle jejich zájmů a potřeb a tím být strůjcem svého vlastního vývoje. Při hře má docházet především k pozitivním sociálním interakcím, je zde ale také prostor pro agresivní napětí, pomocí něhož dochází k regulaci agresivních pocitů a chování. Někdy děti využívají hru v situacích, které nedokáží slovně vyjádřit – tyto situace jsou většinou pro děti těžké na vyjadřování hlavně kvůli emocím, se kterými jsou spojené. Hra dítěti nabízí možnost procvičit jejich vlastní emoční dovednosti, což jim pomůže v úspěšné interakci s vrstevníky. (Rubin H., Watson S., Jambor W., 1978)

3 Prostředí a jeho vliv na jedince

„Člověka obklopuje prostředí a mezi ním a prostředím neustále probíhá určitá výměna. Za prostředí považujeme souhrn podmínek, které organismus obklopují a mají na něj vliv.“ (Jandourek, 2003, s. 190) *„Životní prostředí člověka lze tedy vymezit jako tu část světa (prostor, který člověka obklopuje), s níž je člověk ve vzájemném působení, tj. na člověka působí svými podněty, ovlivňuje jeho vývoj a on na tyto podněty reaguje, přizpůsobuje se a také aktivně svou prací mění.“* (Kraus, Poláčková, 2001, s. 99)

V definicích se hovoří o životním prostředí, které je chápáno jako prostor vytvářející podmínky pro život. Kras (2001) uvádí, že v tomto prostoru se realizuje působení různých činitelů, přičemž vedle hmotných předmětů probíhají nezbytné vztahy, jinými slovy působení materiálního systému a duchovního systému. Prostředí je tedy jistý vymezený prostor obsahující podněty nezbytné pro rozvoj osobnosti.

V publikacích existuje celá řada typologií prostředí, která se dělí podle různých kritérií. Prvním kritériem je velikost prostředí. Prostředí je poté děleno na makroprostředí (vytváří podmínky pro existenci celé společnosti), regionální prostředí (prostor širší sociální skupiny uvnitř společnosti), lokální prostředí (spojené převážně s bydlištěm) a mikro prostředí bezprostřední prostor, v němž jedinec pobývá).

Dalším kritériem je povaha činností, které jsou v daném prostoru realizovány. V takovém případě se prostředí člení na pracovní (podmíněné charakterem vykonávané práce - kanceláře, školní třídy apod.), obytné a rekreační, (prostor, ve kterém jedince přebývá – hřiště, park, herna apod.). Dalším kritériem může být podíl člověka na daném prostředí, poté se jedná o prostředí přirozené a umělé (umělé prostředí je člověkem utvářené).

Pokud pohlížíme na prostředí podle obsahu prvků, kterými je dané prostředí tvořeno, hovoříme poté o prostředí přírodním (prostor přiléhající k zemskému povrchu, komplex objektů a jevů neživé a živé přírody), společenském prostředí (prostředí společenských styků, bezprostřední mezilidská komunikace, dáno charakterem a uspořádáním celého společenského systému), sociálním prostředí (souhrn všech společenských aspektů, částečně se překrývá s pojmem společenské prostředí, je dáno hustotou a rozmístěním obyvatel, věkovou, vzdělanostní, profesionální, etickou a další strukturou) a kulturním prostředí (spjato se společenským prostředím, jsou to materiální i nemateriální výsledky lidské aktivity).

Kraus (2001) říká, že každé prostředí má vždy dvě stránky. První stránka prostředí lze charakterizovat tím, jaký prostor dané prostředí vymezuje, jeho stav, vyskytující se faktory

(přírodní, materiální) apod. Druhá stránka je dána lidmi, kteří se v prostředí nacházejí, jejich strukturou (věkem, vzděláním) a vztahy, které mezi nimi existují. Struktura prostředí lze také přiblížit jako určité sféry vztahů. Jedná se o:

- Sféru vztahů „lidé – příroda, jde o interakci s neživou i živou přírodou.
- Sfēr vztahů „lidé – výsledky lidské aktivity (kultura), má formativní těžiště v uspokojování a kultivaci lidských potřeb (materiálních a duchovních).
- Sféru vztahů „lidé – lidé“

Prostředí, jak již vyplývá z výše uvedených definic, má vliv na jedince. Jedinec se rodí do daného prostředí, vyrůstá v něm a žije, toto prostředí v jedinci zanechává stopy, poznamenává ho a ovlivňuje. Jedinec se rodí s určitými genetickými dispozicemi a dle sociologa Bláhy se dědičně přenáší i modely chování pro dané prostředí, tento jev je jeho autorem označován pojmem „sociální dědičnost“.

Kraus (2001) ve své publikaci téma sociální dědičnost znázorňuje pomocí následujícího schématu.

Obrázek č. 2: Vliv dědičnosti a prostředí, na vývoj jedince (Kraus, 2011)



Genotypem se rozumí soubor dispozic, které jedinec získává v okamžiku narození od svých rodičů. Fenotypem označuje soubor znaků, jimiž se jedinec projevuje a je jimi charakterizován během svého vývoje. Z úvahy stojí, jakým způsobem a do jaké míry, má dané prostředí vliv na vývoj jedince. V literatuře se setkáme s odlišnými názory a teoriemi, od těch, které jednoznačně spatřují všechny předpoklady formování osobnosti v dědičnosti až po ty, které naopak vidí narozeného člověka jako nepopsanou desku, na kterou teprve život, vlivy prostředí i výchovy vyrývají určité dráhy a zanechávají stopy.

Prostředí je souhrn podmínek, které jedince, jakožto živý organismus obklopují a mají na něj vliv. Člověk je s prostředím ve vzájemném působení a prostředí je jedním z činitelů mající vliv na vývoj jedince. Pro potřeby této práce, budeme tedy prostředí definovat jako jistý vymezený prostor obsahující podněty nezbytné pro rozvoj osobnosti. Souhrnně byl vydefinován pojem prostředí, jeho typologie a hlavně jeho vliv na jedince. V následující kapitole se zaměřím na vymezení pojmu sociálně vyloučené prostředí, které je pro tuto práci stěžejní.

3.1 Sociálně vyloučené prostředí

Pojem sociální vyloučení byl poprvé použit autorem pojmu Lenoirem. Pojmem popisuje specifickou situaci určitých skupin obyvatel žijících na okraji společnosti, kteří byli odříznuti od pracovních příležitostí a zároveň od záchranné sítě státní pomoci.

Velký sociologický slovník vymezuje sociální vyloučení jako „*mechanismus nebo strategii, pomocí nichž jedna skupina ochraňuje svá privilegia a výhody tím, že uzavře jiným skupinám přístup ke zdrojům, k pozicím, odměnám a možnostem, a to na základě mocensky sankcionovaného prohlášení těchto skupin za nežádoucí a nevhodné.*“ (Velký sociologický slovník, 2. díl, s. 294-295)

Sociální vyloučení/exkluze s sebou nese samozřejmě vyloučení a znevýhodnění v mnoha sférách společnosti. Je chápáno, jako důsledek nepříznivé sociální situace. Jedinec je také ekonomicky vyloučen (znevýhodnění na trhu práce), prostorově vyloučen (nemá stejné možnosti na trhu s bydlením, často je nucen žít v sociálně vyloučených lokalitách), kulturně vyloučen, politicky vyloučen (neúčast na politické moci, může vést až k narušování občanských, politických a lidských práv) a jedinec je zároveň symbolicky vyloučen. Symbolické vyloučení je popsáno v Bedekru sociálním znevýhodněním pro učitele mateřských škol jako: „*Situace, která nastává, kdy již lidé nepotřebují k vyslovení soudu o „těch druhých“ nijak přemýšlet a „každý ví“, „jak to s nimi je“, jací jsou, co od nich očekávat. Tyto soudy přitom nejsou založeny na podstatné a četné osobní zkušenosti či úvaze, ale na základě prostého vizuálního zařazení jedince ke skupině, na základě rozpoznání jeho skupinové příslušnosti.*“ (Bedekr sociálním znevýhodněním, 2011, s. 27-28)

V naší společnosti je celá řada skupin osob ohrožených sociálním vyloučením. Mezi nejvíce ohrožené řadíme matky/otce samoživitele, mladé páry s dětmi, dlouhodobě nemocné, zdravotně postižené, lidé v penzi a velkou kategorií také tvoří etnické a další menšiny. Sociální vyloučení staví jedince na okraj společnosti. Mají nižší šance uspět ve světě, což souvisí s nižšími možnostmi naplňovat očekávání a tím i hodnoty společnosti. Nejčastěji se při své profesi setkávám s jedinci, kteří jsou sociálně vyloučení z důvodu příslušnosti k nějaké menšině, proto se v této seminární práci budu věnovat především tomu.

Navrátil (2003) popisuje menšinu jako podřízenou skupinu, jejíž příslušníci mají významně méně kontroly nebo moci nad vlastními životy, než mají příslušníci dominantní nebo většinové skupiny. Dalšími znaky pro charakteristiku menšin jsou např. tělesné nebo

kulturní odlišnosti, příslušnost k menšinové skupině není dobrovolná, mají zkušenosti s předsudky a se znevýhodněním ze strany společnosti.

V Bedekru sociálním znevýhodněním (2011) se dočteme, že sociální vyloučení nebo znevýhodnění se váže k materiálnímu zázemí jedince, zároveň je spojováno s oblastí kulturní a hodnotovou. Oblast materiálního zázemí rodiny bývá téměř vždy spojena se specifickými životními podmínkami, které jsou charakteristické náročnou socioekonomickou situací rodiny. Ne vždy to musí nutně znamenat, že se rodina potýká s nedostatkem financí. V mnoha případech za tím spíše stojí špatné hospodaření s financemi ze strany rodičů (rodina nemůže nebo neumí efektivně nakládat s financemi). Pokud sociální znevýhodnění zatěžuje rodinu dlouhodobě, může se rodina setkávat se segregací a izolací od většinové společnosti, což s sebou přináší problémy jako např. negativního hodnocení sociálního postavení rodiny, stereotypní nahlížení na rodinu.

Se sociálním vyloučením je spojováno množství pojmů. Pro tuto práci bych ráda vydefinovala pojem nálepkování či etiketizace, neboť jsou kvůli tomu jedinci často neprávem vyloučeni ze společnosti. *„Nálepkování či etiketizace („labelling“) označuje připsání určitých (obvykle negativních) charakteristik skupině lidí, v principu bez ohledu na to, zda dotyčný danou charakteristiku skutečně vykazují. Určité skupině lidí je v tomto procesu připsána nálepka (například „nepřizpůsobiví“) a všichni její členové jsou pak na základě této etikety nadále jako takový (tedy jako nepřizpůsobiví) vnímáni a také je s nimi, jako s takovými zacházi. Jednou připsané nálepky se lze jen velmi těžko zbavit.“* (Bedekr sociálním znevýhodněním, 2011, s. 15)

Definice poukazuje na neobjektivní hodnocení a nerovné zacházení s lidmi ze sociálně vyloučeného prostředí. Jedinec nemá moc šancí se tomuto jednání bránit, je více méně nucen se s tím smířit a naučit se s tím žít.

Navrátil (2003) zmiňuje tři různé interpretace sociálního vyloučení, kterými jsou:

- RED: Redistribuční diskurz: Zajímá se především o ty společenské skupiny, které žijí v chudobě, a o sociální síly, které chudobu způsobují. Jedině prostřednictvím redistribuce statků ve společnosti jako celku, prostřednictvím zdanění, dávek a služeb, lze redukovat chudobu a nerovnost. Příčinou sociálního vyloučení nejsou osobní postoje nebo morální a kulturní charakteristiky.

- MUD: Morální underclass diskurz: Soustředí se na individuální delikvenci a prohřešky v postojích a morálce. Sociální vyloučení vzniká v důsledku problematického

(asociálního) jednání. Předpokládá se, že nejnižší třída (underclass) je mimo hlavní společenské instituce proto, že si osvojila antisociální chování a má takové hodnoty, které potvrzuje dané (problematické) chování.

- SID: Sociálně integrační přístup: „Primárně se zaměřuje na placenou práci a na přístup na trh práce. Sociální integrace a soudržnost společnosti obecně je dosahována prostřednictvím placené práce. Chápe sociální vyloučení převážně jako vyloučení z trhu práce.

Výše zmiňované definice popisují přístupy k sociálnímu vyloučení. Každá společnost se k tomu tedy může stavět rozdílně. Někdy je sociální vyloučení spojováno čistě s finančními problémy (chudobou), jindy může být důležitým ukazatelem problémové a nepřízpůsobivé chování.

V zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách jsou také zmiňovány nástroje, kterými je snaha předcházet nebo alespoň zmírňovat sociální vyloučení. *„Důležitým nástrojem chránícím osoby, jež jsou ohroženy nebo se ocitly v nepříznivé sociální situaci, před sociálním vyloučením a podporující jejich sociální začlenění jsou sociální služby. Při ochraně před sociálním vyloučením a při dalším sociálním začleňování osoby je přitom velmi významná také podpora a pomoc poskytovaná blízkými osobami, asistenty sociální péče nebo některými dalšími institucemi a organizacemi (např. organizace působící v oblasti školství, zdravotnictví, volného času atd.).“* (Slovník sociálního zabezpečení, <http://slovník.mpsv.cz/socialni-vyloucení.html>)

Pokud se bavíme o dítěti v takové rodině, musíme si uvědomit, že je velká pravděpodobnost vyčleňování dítěte z kolektivu a jiných běžných dětských aktivit. Volný čas, vzdělávání a veškeré aktivity, které dítě provozuje, úzce souvisí se společenskou stigmatizací. To se může odrážet i při trávení volného času. Už několikrát jsem se setkala s tím, že dítě bylo nálepkováno a podle toho s ním bylo zacházeno. Nápor na dětskou psychiku je v situacích stigmatizace a vyčlenění z kolektivu obrovský. Máloddy dítě obdobné situace ustojí, aniž by se to nějak odrazilo na jeho vnímání, myšlení a v neposlední řadě chování. I z těchto důvodů má dítě tendenci se zapojovat do kolektivu, kamarádké party, kroužků, kde již je někdo „podobný“, někdo, kdo pochází ze stejného prostředí.

Pojmem sociálně vyloučené prostředí tedy definujeme specifickou situaci určitých skupin obyvatel žijících na okraji společnosti, kteří byli odříznuti od pracovních příležitostí a zároveň od záchranné sítě státní pomoci. Se sociálním vyloučením je spojeno vyloučení z mnoha sfér

společnosti týkající se především prostorového, ekonomického, kulturního a politického vyloučení.

3.2 Rodina v sociálně vyloučeném prostředí

Jsou oblasti života, ve kterých se pravděpodobně sociální vyloučení projeví, a díky tomu můžeme poznat, že je jedinec sociálně vyloučen. Většinou je pro jedince charakteristický nižší příjem až chudoba, s tím spojený omezený přístup na trh práce, často nedostatečné (neexistující) sociální sítě, bydlení (v určitých lokalitách), vyloučení ze služeb.

Dále Navrátil (2003) popisuje indikátory sociálního vyloučení, kterými jsou:

- Indikátory sociálního vyloučení pro určení lokalit ohrožených soc. vyloučením:
 - Větší počet přelidněných bytů
 - Horší zdravotní stav
 - Menší míra dobrovolných aktivit
 - Nízké vzdělání
 - Větší podíl přečinů a trestných činů

- Indikátory známé u rodin s dětmi:
 - Vyšší počet dětí v domácnosti bez práce
 - Vyšší dětská úmrtnost
 - Nízká účast na výuce ve škole
 - Horší výsledky ve škole
 - Vyšší počet dětí ve výchovných institucích

Většina rodin žijících v sociálně vyloučeném prostředí vykazuje většinu výše zmiňovaných charakteristik. Pokud se problém týká rodičů, zákonitě se také týká jejich dětí. Dítě nemá možnost výběru bydlení, nemá tudíž možnost vyhnout se přelidněným bytům. Děti v takových podmínkách nemají svůj pokojíček (tudíž své soukromí, své místo). Většinou místnost sdílí se svými sourozenci, často ale i s dalšími členy rodiny. V takovém prostředí je nemožné se více věnovat přípravě do školy, z toho pak zákonitě pramení horší výsledky ve škole a další neúspěchy v životě dětí.

Zákon č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, §16, odstavec 4, říká: „*Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo c) postavení azylanta*

a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.“(Zákon č. 325/1999 Sb.)

Sociální vyloučení je spojeno, jak již bylo zmíněno, se zhoršenou socioekonomickou situací rodiny. Rodina se často potýká s potížemi při placení pravidelného nájmu. Byty jsou pro ně ale často nedostupné také z jiných důvodů. Většinová společně nechce mít za souseda sociálně vyloučeného jedince, natož člena nějaké menšiny. Tím pádem jsou tito jedinci nuceni žít v sociálně vyloučených lokalitách.

3.2.1 Specifika žití ve vyloučené lokalitě

Sociálně vyloučenou lokalitou se rozumí území, které je převážně obýváno sociálně vyloučenými osobami nebo osobami sociálním vyloučením ohroženými. Sociálně vyloučené lokality se také vyznačují specifickými sociálními a územními charakteristikami. Mezi charakteristiky sociálně vyloučené lokality patří především:

- Větší míra nezaměstnanosti, větší míra osob dlouhodobě nezaměstnaných
- Nedostatek pracovních příležitostí a možností legální obživy
- Nižší úroveň vzdělání, vyšší počet dětí, kteří nedokončí základní vzdělání
- Častější kriminalita, narušené rodinné či sousedské vztahy
- Nevyhovující nebo havarijní stav obytných objektů
- Horší dostupnost služeb
- Špatné dopravní spojení, izolovanost území, nedostatek vnějších kontaktů (Slovník sociálního zabezpečení)

Sociálně vyloučené lokality jsou místa pro ostatní obyvatele neatraktivní, často se nacházejí mimo území města. *„Pravidelně jde o místa na periferiích měst nebo o lokality nějak oddělené od zbytku sídel (rušnou silnicí, železniční tratí, tovární čtvrtí apod.). Domy či byty bývají zdevastované, někdy přímo v neobyvatelném stavu. Domy bývají často bez teplé vody, plyn a elektřina jsou při neplacení odpojeny.“* (Bedekr sociálním znevýhodněním, 2011)

Jedinci si v těchto lokalitách začínou záhy vytvářet specifický životní styl. Tento životní styl se začne promítat i do chápání a do jejich výkladu světa. Bedekr sociálním znevýhodněním (2011) vysvětluje, že tento odlišný způsob uvažování o světě není dán „etnicky“, ale že je způsoben oddělením místních obyvatel od okolní společnosti a nemožností konfrontovat svá každodenní zjištění a zkušenosti s někým „zvenčí“. Jedinci

žijící v těchto lokalitách nemají možnost osvojit si normy chování či životní strategie zbytku společnosti.

Obyvatelé těchto lokalit jsou sociálně odtrženi od společnosti. „Normální“ lidé se těmto místům vyhýbají, často na místo nedocházejí ani lidé, co by měli (např. policie, záchranáři, sociální pracovníci). Jak již bylo zmíněno, jedinci mají potíže se sháněním nebo docházkou do zaměstnání. To samé ale platí i pro děti. Nejen, že je horší školní docházka, v těchto lokalitách je víceméně nulová možnost trávení volného času v organizacích pro to určených.

3.3 Předškolní vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí

Pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí bývá povětšinou rozdílné i předškolní vzdělávání. Předškolní vzdělávání má velký vliv na trávení volného času dětí. Děti ze sociálně vyloučeného prostředí nemají často z rodiny moc dobré návyky pro trávení volného času (prostředí, ve kterém vyrůstají, není pro dítě dostatečně podnětné) a právě předškolní vzdělávání je může základním návykům naučit.

Předškolní vzdělávání může probíhat v klasických mateřských školách nebo v nízkoprahových předškolních klubech, které jsou určeny pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. Předškolní vzdělávání si klade za úkol především dobrou přípravu před nástupem do školy. Pokud dítě nastoupí do školy nezralé nebo není dostatečně vybavené, je ohroženo tím, že nebude schopno adekvátně přijímat nové vědomosti a dovednosti a bude tak ohrožené školním neúspěchem.

„Předškolní kluby jsou určeny dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí ve věku od tří do šesti-sedmi let, a jejich rodičům. Sociálně znevýhodněným prostředím pro děti rozumíme podmínky, kdy rodiče jsou dlouhodobě v tíživé životní situaci, v konfliktu se společenskými normami nebo institucemi, mohou být ve zvýšené míře ohroženi výskytem nebo dopadem sociálně-patologických jevů.“ (Průvodce nízkoprahovými předškolními kluby, 2013, s. 14)

Člověk v tísní definuje následující cíle předškolních klubů: *„Dětem předškolního věku se specifickými vzdělávacími potřebami, které vyrůstají v sociálně znevýhodňujícím prostředí, mají předškolní kluby přinést především zvýšení základních komunikačních a sociálních dovedností důležitých pro vstup na základní školu. Děti zde mají získat soubor znalostí a kompetencí, které odpovídají předškolnímu věku, mají rozvíjet své nadání a vzdělávací potenciál. V neposlední řadě předškolní kluby motivují děti k osobnímu úspěchu a podporují jejich budoucí přirozené začlenění mezi vrstevníky z řad většinové společnosti.“* (Člověk v tísní, <https://www.clovekvtsni.cz/cs/clanky/predskolni-kluby?src=7>)

Pokud tedy dítě získá určitou motivaci, ať již díky rodinnému zázemí nebo díky vlivu předškolního klubu a má zájem trávit volný čas, i pro něj jsou v síti organizací pro volný čas určité možnosti. Samozřejmě u dětí v předškolním věku je předpoklad doprovodu a určité podpory ze strany rodičů/pečujících osob.

3.4 Možnosti trávení volného času předškolních dětí ze sociálně vyloučeného prostředí

Jak již bylo zmíněno výše, volný čas předškolních dětí je většinou tráven v institucích k tomu určených, avšak v tuto chvíli je potřeba říci, že volný čas dětí ze sociálně vyloučeného prostředí se v něčem může lišit. Děti ze sociálně vyloučeného prostředí většinou nemají možnost trávit volný čas v určených institucích, protože na ně například rodiče nemají dostatek financí. Proto volí buď možnost strávit volný čas v neziskovém a komerčním sektoru, nebo formou neorganizovaného volného času.

Člověk v tísní na svých webových stránkách uvádí, že odhadem až padesát tisíc českých dětí žije v České republice v chudobě a sociálním vyloučení. V porovnání se svými vrstevníky se děti ze sociálně slabých rodin musí od malička vyrovnávat s řadou znevýhodnění a jejich šance uspět v dalším životě jsou výrazně nižší.

Trávení volného času dětí ze sociálně vyloučeného prostředí, je vázáno na míru vyloučení rodiny. Záleží na tom, zda se rodina nachází ve vyloučené lokalitě, protože žití ve vyloučené lokalitě má již svá specifika. Dále je určující v jaké finanční situaci se rodina nachází, kolik členů rodina má, kolik členů žije v jedné domácnosti, záleží také na vzdělání rodičů, na jejich hodnotách a mnoho dalších již výše zmiňovaných faktorů.

Děti a mládež většinou volí možnost trávení volného času v městském nebo mediálním prostředí. Další možností mohou být otevřené kluby. *„Jedna z forem spontánní činnosti, která může oslovit tu část dětí a mládeže, jež nechce být nikde organizovaná. Je to místo, prostor, přirozené „shromaždiště“, kde se děti a mládež mohou neformálně sejit, popovídat si, posedět, kde mohou případně realizovat své zájmy a schopnosti, naučit se aktivně trávit volný čas.“ (Stašová, Slaninová, Junová, 2015, s. 125)*

Pro děti, které tráví svůj volný čas touláním po ulicích, v partě nebo jinak neorganizovaně jsou určené tzv. nízkoprahové kluby pro děti a mládež. *„Navštěvovat je mohou všichni – od jedničkářů z gymnázia přes skejťáky, vyznavače alternativního způsobu života až po „průšviháře“ ze zvláštní školy. Jsou v podstatě volnočasovou alternativou k různým*

zájmovým útvarům, kroužkům a jiným organizovaným aktivitám, navíc ale poskytuje poradenství a sociální servis. “

(http://www.streetwork.cz/index.php?id=183&option=com_content&task=view)

Nízkoprahový klub Free klub v Pardubicích o svém nabízených sociálních službách uvádí, *„Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež Free klub nabízí profesionální pomoc a podporu dětem a mladým lidem, kteří zažívají obtížnou životní situaci nebo jsou jí ohroženi. Základem pro naši práci je budování důvěrného vztahu a poskytnutí bezpečného prostředí. Vytváříme pestrou nabídku preventivních a volnočasových aktivit, při nichž se zaměřujeme na mapování a rozvíjení silných stránek klienta.“* (dostupné z <http://www.skp-centrum.cz/rodina-a-deti/nizkoprahove-zarizeni-pro-deti-a-mladez-free-klub/>) Nízkoprahový klub funguje v určitých otevíracích hodinách, a to odpoledne od 13:00 hodin do 17:00 hodin. Klub má i celkovou kapacitu klientů, kteří jej mohou v jeden okamžik navštívit. A vždy je lepší, když se klienti před plánovanou návštěvou nahlásí.

Děti ze sociálně vyloučeného prostředí mají samozřejmě možnost trávit volný čas i v běžných institucích pro trávení volného čas. Jak je vnímán volný čas, co ovlivňuje trávení volného času a jakým způsobem tráví volný čas předškolní děti ze sociálně vyloučeného prostředí, budeme zjišťovat v praktické části této diplomové práce.

4 Výzkumné šetření

Předmětem výzkumného šetření je volný čas předškolních dětí ze sociálně vyloučeného prostředí. Záměrem je zjistit, jak tráví volný čas předškolní děti ze sociálně vyloučeného prostředí a zda je v něčem specifický a odlišný od volného času předškolních dětí z běžného prostředí.

4.1 Cíle, výzkumné otázky

Cílem diplomové práce je popis a analýza volného času předškolních dětí ze sociálně vyloučeného prostředí. S ohledem na výše vypracovanou teoretickou část práce, jsem si stanovila výzkumný problém: Volný čas předškolních dětí ze sociálně vyloučeného prostředí. Stanovena je i související hlavní výzkumná otázka (HVO): „**Jak se liší volný čas předškolních dětí ze sociálně vyloučeného prostředí od volného času předškolních dětí z běžného prostředí?**“ HVO zjišťuje náplň volného času předškolních dětí z vyloučeného a běžného prostředí.

- Otázky použité při rozhovorech s rodiči dětí:

Úvodní otázky

Mohl/a byste mi prosím říct Vaše vzdělání a alespoň přibližný věk?

Dále by mě zajímalo, jaký je počet členů Vaší rodiny, kolik máte dětí a jaký je věk Vašeho dítěte v předškolním věku?

Mohl/a byste mi prosím říct velikost místa Vašeho bydliště, co se počtu obyvatel týče?

Dílčí otázky

Co si představujete pod pojmem volný čas?

Kolik volného času Vaše dítě má?

Co všechno Vaše dítě ve volném čase dělá?

Mohl/a byste mi pro lepší představu pospat, jak vypadá den Vašeho dítěte v týdnu a jak o víkendu?

Jaké je oblíbená činnost Vašeho dítěte?

Kde Vaše dítě tráví volný čas?

Má Vaše dítě nějaké oblíbené místo, kde rádo tráví volný čas? Jaké?

Jaké činnosti děláte společně celá rodina?

Kolik volného času spolu Vaše rodina stráví?

Kolik volného času máte vy, jako rodič?

Jaké je Vaše představa o ideálně stráveném volném čase Vašeho dítěte? Jak by měl podle Vás volný čas dítěte vypadat?

Co Vám brání trávit volný čas tak, jak byste chtěli?

Ukončovací otázky

Chcete se na něco zeptat? Existuje něco, na co bychom zapomněli?

- Otázky použité v rozhovorech s pedagogickými pracovníky školských zařízení a se sociálními pracovníky předškolního klubu:

Úvodní otázky	<p>Mohl/a byste mi říci něco o Vaší práci? Na co se Vaše organizace zaměřuje? Jaká je Vaše pozice v organizaci? Jakou práci zde zastáváte?</p> <p>Jak dlouho zde pracujete? A jak dlouho pracujete s dětmi v předškolním věku?</p>
Dílní otázky	<p>Co si představíte pod pojmem volný čas?</p> <p>Čím je podle Vás volný čas pro dítě důležitý?</p> <p>Jaké aktivity by dítě ve volném čase mělo dělat?</p> <p>Kolik volného času by podle Vás mělo dítě mít?</p> <p>Kde by dítě volný čas mělo trávit?</p> <p>Vnímáte nějaké zásadní chyby/nedostatky ve trávení volného času dětí? Jaké?</p> <p>Je podle Vás něčím specifický volný čas dětí ze sociálně vyloučeného prostředí? Jak?</p>
Ukončovací otázky	<p>Chcete se na něco zeptat? Existuje něco, na co bychom zapomněli? Chcete zdůraznit některou oblast, o které jsme se bavili?</p>

4.2 Volba výzkumné strategie, metoda sběru a analýza dat

Vzhledem charakteru mé práce jsem realizovala kvalitativní šetření. Švaříček a Šed'ová (2007, s. 24) uvádějí: „*Podstatou kvalitativního výzkumu je do široka rozprostřený sběr dat bez toho, že by na počátku byly stanoveny základní proměnné.*“ Tato metoda umožňuje

získání informací, které nebyly součástí primární metody. Miovský (2006) popisuje kvalitativní přístup jako přístup využívající principů jedinečnosti a neopakovatelnosti, kontextuálnosti procesuálnosti a dynamiky. Mnozí autoři mají ke kvalitativnímu přístupu své výtky. Jak dále zmiňuje Miovský (2006), jednou z výtek je dokonalá kontrola proměnných, avšak bez schopnosti zasadit výsledek do širšího kontextu. Miovský k tomu parafrázuje výrok Lewina, že „máme stále přesnější poznatky o stále bezvýznamnějších věcech. Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 25) zmiňují, že „*hypotézy a teorie vzniklé na základě kvalitativního výzkumu není možné zobecňovat. Jsou platné právě jen pro vzorek, na kterém byla data získána.*“ Výroky by se tedy neměly zobecňovat.“

Metodou sběru dat, kterou jsem si zvolila z důvodu charakteru výzkumného cíle, je rozhovor. Forma polostrukturovaného rozhovoru byla zvolena z toho důvodu, že nabízí možnost doplnit rozhovor o otázky, které mohou v jeho průběhu vyplynout. „*Výhodou polostrukturovaného interview je především to, že dokáže eliminovat nevýhody obou zbývajících variant metody interview (nestrukturovaného a plně strukturovaného) a vytěžit současně maximum jejich výhod. Možnost kombinace prvků nestrukturovaného i strukturovaného interview činí z metody polostrukturovaného interview téměř ideální výzkumný nástroj pro oblasti aplikace většiny výzkumných plánů v rámci kvalitativního přístupu.*“ (Mioviský, 2006, s. 161)

Pro analýzu kvalitativních dat získaných v šetření jsem zvolila metodu zakotvené teorie a otevřené kódování. Zakotvená teorie je dle Mioviského (2006, s. 226) „*induktivně odvozená z procesu zkoumání jevu, který reprezentuje. Nezačínáme teorií, jako je to obvyklé např. v oblasti kvantitativního šetření, kterou bychom následně ověřovali. Začínáme zkoumanou oblastí, fenoménem a necháváme, aby se v průběhu výzkumu mohlo „vynořit“ to, co je v této oblasti významné, aniž to dopředu předjímáme či jakkoliv označujeme.*“ Mioviský (2006) dále zmiňuje, že na metodu zakotvené teorie jsou kladené čtyři základní požadavky:

- Shoda - mezi pozorovanými a kódovanými skutečnostmi.
- Srozumitelnost – vystavění teorie na základě empirických, ověřitelných a srozumitelných poznatků.
- Obecnost – schopnost vypovídat o podobných jevech, vysvětlovat tyto jevy, eventuálně být schopen zdůvodnit, jak fungují a proč například jiné fungují jinak.
- Kontrola – zpětné ověření vybudované teorie konfrontací s výchozími daty.

„*Otevřené kódování je technika, která byla vyvinuta v rámci analytického aparátu zakotvené teorie, avšak díky své jednoduchosti a zároveň účinnosti je používána a použitelná*

ve velmi široké škále kvalitativní projektů. Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.“ (Švaříček, Šed'ová 2007, s. 211)

4.3 Výzkumný soubor

Miovský (2006) říká, že neexistuje obecně uznávaná klasifikace metod výběru výzkumného vzorku, zmiňuje však tři základní požadavky výběru výzkumného vzorku při aplikaci kvalitativního přístupu. Jsou to:

- Metoda výběru výzkumného souboru není většinou pevně dána předem, mění se v průběhu studie. Většinou se jedná o kombinaci více různých metod, žádná metoda výběru není exkluzivní.
- Metoda by měla být podřízena cílům výzkumu, měla by tím dosáhnout nasycení dat zkoumaného problému.
- Metoda výběru a její modifikace v průběhu realizace, by měly být vždy popsány a řádně odůvodněny.

Pro šetření byla využita metoda záměrného (účelného) výběru. Jedná se o metodu, kdy „cíleně vyhledáváme účastníky podle jejich určitých vlastností. Kritériem výběru je právě vybraná (určená) vlastnost nebo stav (např. příslušnost k určité sociální skupině).“ (Miovský, s. 135, 2006) Konkrétně jsem zvolila prostý záměrný (účelový) výběr a záměrný (účelový) výběr přes instituce. Při prostém záměrném výběru již nemusí být uplatněny další specifické metody či strategie, vybíráme mezi potencionálními účastníky výzkumu toho, kdo vykazuje pro výzkum vhodnou vlastnost a souhlasí s provedením výzkumu. Záměrný výběr přes instituce umožňuje využití instituce, které je určená pro naši potřebnou skupinu respondentů.

Pro výběr respondentů jsme si stanovili kritéria, jak pro skupinu rodičů, tak pro skupinu pedagogů. Kritérii pro výběr rodičů bylo několik. V první řadě bylo rozhodující, z jakého prostředí rodina pochází, zda se jedná o rodinu z běžného sociálního prostředí nebo ze sociálně vyloučeného prostředí. Dalším kritériem bylo, že musí mít alespoň jedno dítě v předškolním věku 3 – 6 (7) let. Co se týče oslovených institucí, klíčové bylo, že se musí jednat o instituci, které se zabývá předškolním vzděláváním. Přičemž cílem bylo zvolit jednu mateřskou školu a jednu organizaci, která se specializuje na předškolní vzdělávání dětí ze znevýhodněného prostředí.

Přehled respondentů:

Rodina ze sociálně vyloučeného prostředí

- **Jana** – 30 let, rodina bydlí v bytě, v domácnosti žije pět členů, z toho tři děti a jedno dítě v předškolním věku - chlapec
 - **Nela** – 40 let, rodina bydlí v bytě, v domácnosti žije šest členů, z toho čtyři děti a jedno v předškolním věku - dívka
 - **Denisa** – 30 let, rodina bydlí v bytě, v domácnosti žije pět členů, z toho tři děti a dvě v předškolním věku – dívky
-

Rodina z běžného sociálního prostředí

- **Olga** – 45 let, rodina bydlí v domě, v domácnosti žije šest členové, z toho čtyři děti a jedno v předškolním věku - chlapec
 - **Hana** – 38 let, rodina bydlí v bytě, v domácnosti žijí čtyři členové, z toho dvě děti a jedno v předškolním věku - dívka
 - **Eva** – 41 let, rodina bydlí v bytě, v domácnosti žije pět členů, z toho tři děti a jedno v předškolním věku – dívka
-

Pedagogové a sociální pracovníci z institucí pro předškolní výchovu

- **Iva** – sociální pracovnice předškolního klubu; délka praxe při práci s předškolními dětmi – 5 let
- **Radka** – sociální pracovnice předškolního klubu; délka praxe při práci s předškolními dětmi – 8 let
- **Vendula** – pedagog v mateřské škole; délka praxe při práci s předškolními dětmi – 15 let

- **Jitka** – pedagog v mateřské škole; délka praxe při práci s předškolními dětmi – 8 let

4.4 Průběh výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo prováděno mezi rodiči dětí v předškolním věku a mezi pedagogy. Nejdříve jsem pomocí emailu oslovila mateřské školy a předškolní kluby v Chrudimi s dotazem, zda by byli ochotni zapojit se do výzkumu a zda by bylo také možné oslovit rodiče dětí, které instituci navštěvují. Z oslovených šesti institucí se ozval jeden předškolní klub pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí a jedna mateřská škola. Na tomto základě bylo realizováno šest rozhovorů s rodiči – třemi rodiči z mateřské školy, z běžného sociálního prostředí a třemi rodiči z předškolního klubu, ze sociálně vyloučeného prostředí. Dále byly realizovány 4 rozhovory – dva rozhovory s pedagogy mateřské školy a dva rozhovory s pracovníky předškolního klubu. Rozhovory s pedagogy a sociálními pracovníky byly realizovány vždy na pracovišti instituce. Rovněž i rozhovory s rodiči, teda až na jeden, který proběhl v domácnosti rodiny. Jednalo se o rodinu ze sociálně vyloučeného prostředí. Tento rozhovor považuji za nejpřínosnější. Bylo velkou výhodou vidět dítě a matku v běžném prostředí, kdy jsem měla možnost některé body rozhovoru vidět přímo v reálu. Pokud bych podobný výzkum někdy realizovala, upřednostnila bych průběh všech rozhovorů v domácím prostředí rodiny.

4.5 Vyhodnocení výzkumného šetření

V rámci otevřeného kódování bylo sestaveno šest kategorií, které jsou tvořeny kódy, tedy pohledem rodičů na volný čas jejich předškolních dětí, přičemž je zvlášť kódován pohled rodičů z běžného prostředí a sociálně vyloučeného prostředí. Tyto kategorie a kódy jsou uvedeny v tabulkách č. 3 a 4. Jednotlivé kategorie jsou dále rozvedeny a doplněny o některé konkrétní výroky účastníků rozhovorů, které slouží jako názorná ukázka.

4.5.1 Interpretace dat – respondenti z běžného sociálního prostředí

V následující tabulce jsou znázorněny kategorie a kódy, které vzešly z rozhovorů s respondenty z běžného sociálního prostředí. Následuje doplnění o konkrétní výroky účastníků rozhovorů.

Tabulka č. 3: Přehled kategorií a kódů – respondenti z běžného sociálního prostředí

Kategorie	Kódy
Pojetí volného času dětí	čas na hru; doba na zájmy dítěte; čas, který má jen pro sebe; nemá žádné povinnosti
Volnočasové aktivity	hraje si venku; chodí na procházky; kreslí, hraje si s hračkami; venku na písku; staví bunkry; na schovávanou; hraje si s dětmi; 30 minut denně na tabletu; staví puzzle; s legem; kouká na televizi
Množství volného času	všechna odpoledne; jak přijde ze školky; 4 až 5 hodin denně; celé víkendy
Místo pro trávení volného času	doma; venku; na pískovišti; u svých hraček; u babičky; na zahradě; v bunkru; všude, kde je rodina
Aktivity celé rodiny	výlety; jezdíme na kolech; lyžujeme; vaříme; jezdíme na chatu; k prarodičům; na procházky se psem; dovolené
Ideálně strávený volný čas	víc volného času; víc venku; hlavně spolu; méně povinností

Pojetí volného času

Volný čas předškolních dětí vnímali rodiče ve všech případech, jako čas, který má dítě pro sebe, může se věnovat svým zájmům dle vlastní volby. Hana (38 let) uvedla, že je to „*doba, po kterou se dítě může věnovat svým zájmům dle vlastní volby.*“ Olga (45 let) o volném čase hovoří jako o čase, „*který má dítě pro sebe a nemá v něm žádné povinnosti.*“

Volnočasové aktivity

Volnočasové aktivity se v některých činnostech shodují, ale každé dítě (rodina) má ještě své řekněme specifické aktivity. Vždy se shodují v tom, že děti svůj volný čas naplňují hrou se svými hračkami. U chlapců jsou to různé stavebnice (např. lego), u dívek pak panenky, vaření v kuchyňce apod. Eva (42 let) uvádí, že aktivit má jejich dcera spoustu. „*Ráda si hraje venku, chodí na procházky, doma ráda kreslí, hraje si s hračkama co má a taky si hraje se staršími sourozenci.*“ Olga (45 let) také uvádí, že záleží na počasí. Pokud je totiž počasí přívětivé, děti tráví hodně času venku. „*Rád si hraje venku na zahradě, kde si staví bunkry, ale ze všeho nejradši je na pískovišti.*“

Jak vyplývá z výše uvedených definic, volný čas je ovlivňován mnoha faktory, které mají dopad na způsob, jakým volný čas strávíme. Tyto faktory poté tedy ovlivní i samotné aktivity, které ve volném čase děláme. Z rozhovorů vyplynulo, že jedním z faktorů, který má vliv na charakter volnočasových aktivit je pohlaví. Je zřejmé, že dívky volí jiné volnočasové aktivity

než chlapci. Dalším faktorem, který má na volnočasové aktivity vliv je počasí a roční období. Jak uvádí Eva (42 let), *„když je hezky jdeme ven, někam na procházku nebo třeba na hřiště.“* Jana (30 let) k počasí ještě říká, *„když je hnusně, jsme v bytě celý den.“*

Množství volného času

Množství volného času se odvíjí od toho, zda se jedná o den v pracovním týdnu nebo o víkend. Respondenti se shodují v tom, že v týdnu má jejich dítě volný čas od chvíle, kdy se dostane domů ze školky. Většinou se jedná o část odpoledne a celý zbytek dne. Hana (38 let) uvádí, že pro její dceru jsou to *„jednoznačně všechna odpoledne, v momentě, kdy se dostaneme domů ze školky.“* Eva (42 let) k tomu ještě dodává, že to *„vychází asi tak zhruba na 4 až 5 hodin denně.“* O víkendu se většinou jedná o celé dny, které má dítě volné a plně k dispozici pro sebe a své aktivity.

Místo pro trávení volného času

Respondenti se hodují v tom, že nejvíce volného času jejich děti stráví doma. Zároveň uvádí domov jako jedno z oblíbených míst dětí. Dalším místem, které se při rozhovorech opakovalo, bylo venku. Respondenti uváděli, že si děti hrají na zahradě, na pískovišti. Dále děti svůj volný čas tráví u prarodičů nebo kamarádů. Eva (42 let) říká, že *„Jolanka je ráda doma nebo venku. Sama si volí podle počasí.“* Olga (45 let) k místu, kde její syn tráví volný čas, říká, *„Nejradši je asi v bunkru, který se sourozenci postavili na zahradě. Je to sice jen pár stlučených prkýnek, ale tam stráví opravdu dost času.“*

Zde se nám bude opět opakovat důležitý faktor, který do jisté míry ovlivňuje místo trávení volného času. Je jím roční období a počasí, výhodou může být právě dobré a přívětivé počasí, neboť děti poté mohou trávit volný čas venku a v přírodě, bez nároku na zvláštní prostory.

Aktivity celé rodiny

U respondentů z běžného sociálního prostředí byly zmiňovány výlety, jako společná činnost celé rodiny. Rovněž bylo často uváděnou aktivitou chození na společné procházky a návštěvy u prarodičů. Z rozhovorů také vyplynulo, že spolu rodina tráví poměrně dost času. V týdnu jsou to průměrně tři hodiny denně a o víkendech jsou to zpravidla celé dny. Jana (42 let) říká, že *„čas na společné aktivity si vždycky najdeme.“* Olga (45 let) o volnočasových aktivitách své rodiny uvádí, *„o víkendu chodíme na procházky se psem nebo na jiné výlety. A nejvíc času spolu strávíme na společné dovolené.“* Hana (38 let) uvádí další volnočasové činnosti, které spolu její rodina dělá. *„Moc rádi jezdíme na kole a v zimě lyžujeme.“*

Ideálně strávený volný čas

Touto kategorií jsme chtěli zjistit, jaké jsou představy respondentů o ideálně stráveném volném čase. Především nás zajímalo, zda svou ideu žijí nebo co by případně ještě chtěli změnit a také co jim v tom brání. Respondenti nejčastěji uváděli, že k naplnění své ideje by potřebovali více volného času. Chtěli by mít méně zaměstnání a povinností a moci tak tedy strávit více času jako celá rodina. Nejčastější překážkou bylo tedy zaměstnání a další povinnosti spojené především z chodem domácnosti. Respondenti by chtěli rovněž méně povinností pro své děti. Hana (38 let) uvedla, že „*my naši ideální představu žijeme.*“ Zároveň ale hovořila i o tom, že pokud by nemusela chodit do zaměstnání a den měl více hodin, byla by tato idea ještě lepší. Eva (42 let) také ještě uvedla, že volný čas její dcery bude lepší, až bude mít dcera „*volný čas ještě více v jejich rukách, nebude se muset tolik ohlížet a být závislá na druhých.*“

4.5.2 Interpretace dat – respondenti ze sociálně vyloučeného prostředí

V následující tabulce č. 4 jsou zaznamenány kategorie a kódy, který byly sestaveny po dokončení rozhovorů s rodiči dětí ze sociálně vyloučeného prostředí. Kategorie jsou dále rozvedeny a doplněny o výroky respondentů.

Tabulka č. 4: Přehled kategorií a kódů – rodiče dětí ze sociálně vyloučeného prostředí

Kategorie	Kódy
Pojetí volného času	čas strávený s rodinou; poté co přijde ze školky; pohádky; čas, kdy jsme spolu
Volnočasové aktivity	pohádky; chodit ven; maluje; poslouchá písničky; zpívá; tančí; hraje na počítači; na tabletu; sleduje televizi
Množství volného času	půl dne; celé odpoledne
Místo pro trávení volného času	doma; v pokojíčku; venku; u počítače; u televize
Aktivity celé rodiny	skoro žádné; občas procházka; sledování televize
Ideálně strávený volný čas	cokoliv, co ji bude bavit; víc hraček; jezdit na výlety; něco zažít a poznat; mít víc peněz

Pojetí volného času

Pojetí volného času dětí se u respondentů ze sociálně vyloučeného prostředí shoduje v tom, že se jedná o čas, který má dítě poté, co přijde domů ze školky. Dále respondenti uváděli, že se jedná o čas, který dítě stráví společně s rodinou. Nela (40 let) uvádí, že *„pro mě to asi představuje čas strávený společně s rodinou. Čas, kdy jsme všichni spolu, jedno kde.“* Jana (30 let) popisuje volný čas svého dítěte konkrétní činností, přičemž říká, že *„úplně první, co mě napadlo, bylo, že volný čas mého syna jsou televizní pohádky.“*

Volnočasové aktivity

Volnočasové aktivity nejsou tak pestré, jako aktivity dětí z běžného sociálního prostředí. Často respondenti uváděli, že nejčastější volnočasovou aktivitou jejich dětí je sledování televize. Jana (30 let) uvádí, že *„u nás je asi nejčastější to sledování televize. Když to tak vezmu, pohádky dávají od rána do večera.“* Respondenti uváděli ale i další aktivity, kterým se jejich dítě věnuje doma i venku. Denisa (30 let) o volném čase svých dcer říká, *„Asi rádi koukají na pohádky a teď si celkem oblíbily puzzle. Jo a vlastně ségra je teď naučila hrát divadlo, z časopisu si vystříhaly různé postavičky a oni teď hrajou různé pohádky.“*

Opět je zde možno připomenout, že existuje celá řada faktorů, které ovlivňují volný čas. Do těchto faktorů opět spadá věk a pohlaví dítěte, do jisté míry zmiňované počasí, ale v tuto chvíli i materiální zázemí a sociální prostředí, ze kterého rodina pochází. Tento faktor se nám pak bude odrážet ve všech následujících kategoriích.

Množství volného času

Stejně jako u respondentů z běžného sociálního prostředí, se množství volného času rozlišuje tím, zda se jedná o pracovní den nebo o víkend. U množství volného času v pracovních dnech v týdnu se respondenti shodovali v tom, že se většinou jedná o celé odpoledne, hned jak se s dětmi vrátí domů. Co se týče volného času o víkendu, respondenti uváděli, že se většinou jedná o celý den. Jana (30 let) k množství volného času jejího syna uvádí, že *„je to pak celý odpoledne, hned jak ho vyzvednu ze školky. A o víkendu má volný celý den, nijak mu to neplánuju.“* Nela (40 let) říká, *„viděla bych to tak na půlku dne, když je tejdén a o víkendu klidně i celý den.“*

Místo pro trávení volného času

Dle respondentů jejich děti stráví nejvíce volného času doma. Uvádějí, že jelikož bydlí v bytě a jako rodiče nemají moc času brát děti ven na procházku nebo hřiště, děti vlastně nemají ani jinou možnost než být doma. Zároveň ale respondenti uváděli, že se přesto snaží

brát děti ven na procházky a různé výlety, ale není to časté a pravidelné. Dalším místem, které bylo zmiňováno, byl dětský pokoj, kde si děti mohou hrát. Respondenti uvedli, že děti tráví svůj volný čas také u televize nebo počítače. Nela (40 let) uvádí, *„nejradši vysedává u počítače nebo u telky, a když už vyrazíme ven, tak hrozně ráda jezdí na čumendu do Pardubic do Afí.“* Jana (30 let) dále uvádí, že její syn je *„nejradši u sebe v pokoji, nikdo ho tam neruší.“*

Aktivity celé rodiny

Respondenti u této otázky uváděli, že společně celá rodina moc volného času nestráví. Většinou k tomu dodávali, že i třeba jsou všichni členové rodiny doma, ale nedělají žádné společné aktivity. Respondenti se shodovali v tom, že celá rodina spolu tráví čas na procházkách nebo jiných naplánovaných výletech a také při sledování televize. Denisa (30 let) uvádí, že *„třeba aspoň hodku denně koukáme společně na telku a pak občas nějaký čas na tý procházce.“* Jana (30let) také dodává, že volný čas *„jako celá rodina nestrávíme skoro žádnéj. Spolu jsme, jen když se naplánuje nějaký ten výlet.“*

Ideálně strávený volný čas

Respondenti se měli zamyslet nad tím, jak by měl podle nich vypadat ideálně strávený volný čas. Zajímalo nás, zda svou představu žijí, případně co jim chybí a co jim brání k naplnění představy. Respondentka Nela (30 let) uvedla, že dle jejího názoru její dcera tráví dobře volný čas a není nic, co by chtěla změnit nebo dceři jinak dopřát. Zbylí respondenti uváděli, že k naplnění jejich ideální představy o volném čase jim chybí peníze. Že by poté chtěli dopřát dětem více výletů a aktivit, při kterých by se mohli rozvíjet a dozvídat nové věci. Také by jim chtěli dopřát více hraček. Nela (40 let) uvádí, *„mým ideálem je cokoliv, co ji bude bavit, na chvíli zabaví a třeba se při tom i něco naučí.“* Jana (30let) dodává, že jim k ideální náplni času schází *„jednoznačně peníze. Čas by se určitě našel, ale peníze nám na výlety většinou nezbejvají.“*

4.5.3 Interpretace dat – popis dne dětí a faktory ovlivňující volný čas předškolních dětí

Respondentům jsme také pro dokreslení představy o rozložení času jejich dětí pokládali otázku, zda by mohli popsat, jak vypadá jejich běžný den v pracovním týdnu a jak o víkendu. Jak jsme již definovali výše, jedním z faktorů, které ovlivňují trávení volného času je právě to, zda se jedná o den v týdnu nebo o víkend. Z toho důvodu jsme požádali respondenty, aby oba dny popsali zvlášť. Následují doslovné přepisy popisu dne respondentů z obou sociálních prostředí a poté vytvořené kategorie a kódy. Díky tomuto rozboru a kategoriím budeme moci zjistit, čím a jak je ovlivňován obecně volný čas předškolních dětí.

Nela (40 let)

„No tak v tejdnu chodí do školky. Je pravda, že ne úplně každý den, občas se ji tam prostě nechce jít noo. Hmm vím, že to tak být teda nemá no, ale já nechodím do práce, takže si ji prostě občas nechám doma. Ale tak teda když je tam její školka funguje jen do 12, to ji pak vyzvednu, doma se naobědvá a pak si právě většinou dělá, co chce a já dělám co je potřeba, takže hlavně uklízím a vařím. A ona si teda hraje s různějma hračkama, zpívá, kreslí. Občas, ale to je málo kdy, máme třeba nějaký úkoly ze školky, tak to se snažíme taky dělat hned odpoledne. To samé nějaká její domácí povinnosti, nemá jich moc, ale třeba občas chci, aby si uklidila pokoj nebo třeba zalila kytky. Ale tyhle věci po ní chci dělat jen když vím, že to moc nezasáhne do jejích věcí třeba jako ji netahám od hraní. No a pak k večeru je buď na počítači a nebo kouká na pohádky v televizi nebo na dívku.

O víkendu to jsme teda většinou spolu doma, aspoň teda skoro všichni. Ráno kouká na telku a po obědě jdeme většinou na procházku, to je podle počasí. A odpoledne si hodně často chodí hrát s dětma z baráku. Buď jsou u nás doma, nebo u někoho jinýho, anebo jdou ven před barák. A toho s manželem využíváme a většinou nic neděláme.“

Denisa (30 let)

„No tak teda v tejdnu ráno vstaneme, odvedu je do školky. Já nechodím do práce, takže se snažím dopoledne udělat doma všechno co je potřeba. Uvařím, uklidím, vyperu a tak no. Pak je ve 12 vyzvednu, doma se najedí a většinou jdou k televizi. Občas, když jsou ze školky hodně unavený, usnou. Když se pak vzbudí, většinou už přijde manžel z práce. Tak si zahrajeme třeba nějakou hru nebo jdeme ven. Když je hnusně, jsme doma a holky si buď hrajou, nebo koukaj na pohádky. Pak mě pomáhají chystat večeri, občas něco uklidí. A večer po koukání dávaj zase nějaký pohádky a u těch většinou usnou.

O víkendu je to podobný, jen nejsou v tý školce. Ráno vstávaj, kdy chtěj. Jsme doma, ale většinou jdeme na pravidelný nákup, na ten se mnou choděj moc rádi. Po obědě si zase odpočinou a jdeme na procházku. Ted' maj nový kolo a odrážedlo, tak se jdeme občas projet do parku. Večer pak před spaním zas koukaj na pohádky.“

Jana (30 let)

„U nás se ty dny lišej jen tím, že je Domča v tejdnu přes den ve školce, což teda o víkendu není. Takže když to vezmu postupně. Den v týdnu vypadá tak, že ráno odvedu Dominika tak na 8 do školky. Já se pak vracím domů, jsem ted' totiž zase na mateřský. Ted' už tam i spí, takže si

pro něj chodím až kolem 3 hodiny. TO pak jdeme domů, máme to tak 15 minut cestu. Přijde domů, pustí pohádky. Někdy jdeme ještě ven, to hlavně když je hezký počasí, to pak jsme třeba na hodinu venku, třeba na hřišti. Pak přijdeme domů, nají se a tak do 7 kouká na pohádky. Když je ale hnusně jsme v bytě celý den. Takže to pak většinu času kouká na pohádky, jen když už se na pohádky nechce koukat mě a přítelovi, pošleme ho si hrát do pokojíčku.

No a o víkendech je to různý. Je to málo kdy, ale občas máme v plánu nějaký výlet. Třeba jedeme za babičkou, nebo jdeme na různé akce u nás ve městě. Je to ale opravdu málo kdy. Takže to pak jsme doma, maximálně se jdeme na chvíli projít. A jinak teda hned jak ráno Domča vstane, jde koukat na pohádky.“

Olga (45 let)

„V týdnu každý ráno vstáváme společně, poté co se vypravíme, ho odvážím do školky. Tam je většinou až do odpoledne, kdy ho vyzvedne někdo z nás, podle toho kdo dřív jede z práce nebo ze školy, ale většinou to vyjde na starší sourozence. No a pak je doma a hraje si nebo někdy po příchodu, když se mu chce a nikdo z nás nemá čas, kouká na televizi.

Pak o víkendu má Honza čas víc ve svých rukách. Vstává si, kdy chce, potom většinou u snídaně kouká na pohádky. Pak ho vyženu i s ostatními sourozenci ven na zahradu. Tam jsou většinou až do oběda. Odpoledne buď jezdíme na návštěvu k babičkám nebo přijdou nějakí kamarádi. A pak se to prostě hodně liší. Občas si hrajeme spolu, občas si Honza hraje sám. Chodí ven nebo je doma a tak. To se většinou odvíjí od toho, jestli máme čas my dospěláci, ale o víkendu máme rozhodně víc volného času a míň práce.“

Hana (38 let)

„Jo tak to se liší. U nás je to přes týden celkem divočárna. Manžel je tři dny z týdnu vždy pracovně mimo domov, takže to pak všechno zbývá na mě. Ráno teda odvezu dceru do školky. Ve školce je dcera až do odpoledne, většinou si ji vyzvedávám kolem půl 4, hned po práci. Občas si ji vyzvedne babička s dědou. To pak chodí třeba i po obědě. Ale to není úplně pravidelně. Poté co se teda dostaneme konečně domů, má dcera většinou už volno. To si pak s bráchou nebo sama kreslí, hrajeme na schovávanou, čteme si, přijímáme návštěvy nebo my navštěvujeme přátele. Děti vyhledávají společnost dětí, takže společně chodíme ven, jezdíme na kole, v zimě saně, lyže, někdy jedou děti s otcem do bazénu. Jednou měsíčně jdu s dětmi do knihovny nebo na výstavu.

A o víkendu většinou jezdíme na výlety nebo navštěvujeme babičky, občas k nám přijedou přátelé. Chodíme s dětmi do kina, do divadla, na výstavu. Děti navštěvují a hrají si se svými kamarády. No a pak jsme v průměru jeden víkend za měsíc doma jen sami pro sebe, to pak chodíme na procházky a nepodnikáme větší akce. “

Eva (41 let)

„Jo tak liší se to určitě. Víkend pro nás znamená víc volného času, takže je to dost znát na našem programu. No ale teda jak vypadá den Jolanky v týdnu. Ráno všichni vstáváme, já vypravím děti a Jolanku vezu do školky. Tam je celý den, většinou chodí domů okolo třetí hodiny, jen v pátek chodí po obědě. Když se odpoledne po práci a po školce a většinou i po nákupu dostaneme domů, tak záleží na počasí. Když je hezky jdeme ven, někam na procházku nebo třeba na hřiště, ale tam Jolanka nechodí moc ráda. Pokud mají starší sourozenci nějaký kroužek, jdeme vyzvednout je. No pak si dejme tomu dají nějakou svačinku nebo tak a jdou společně zase ven a to teda už jen většinou před barák. Ted' v zimě chodíme sáňkovat. Pak je okolo půl 7 večere a snažíme se nejpozději o půl 8 ukládat, s tím, že je Jolanka zvyklá, že ji čteme pohádku.

No a víkend ten trávíme ještě víc spolu. Ráno vstáváme různě, každý podle sebe. Dopoledne jsme většinou doma, chystáme oběd a plánujeme činnosti na odpoledko. Jezdíme hodně na výlety, na chatu nebo různě na návštěvy, k prarodičům nebo přátelům a tak. Ale snažíme se využít každou chvíli, manžel úplně nesnáší, když jsou děti vykydnutý před televizí. “

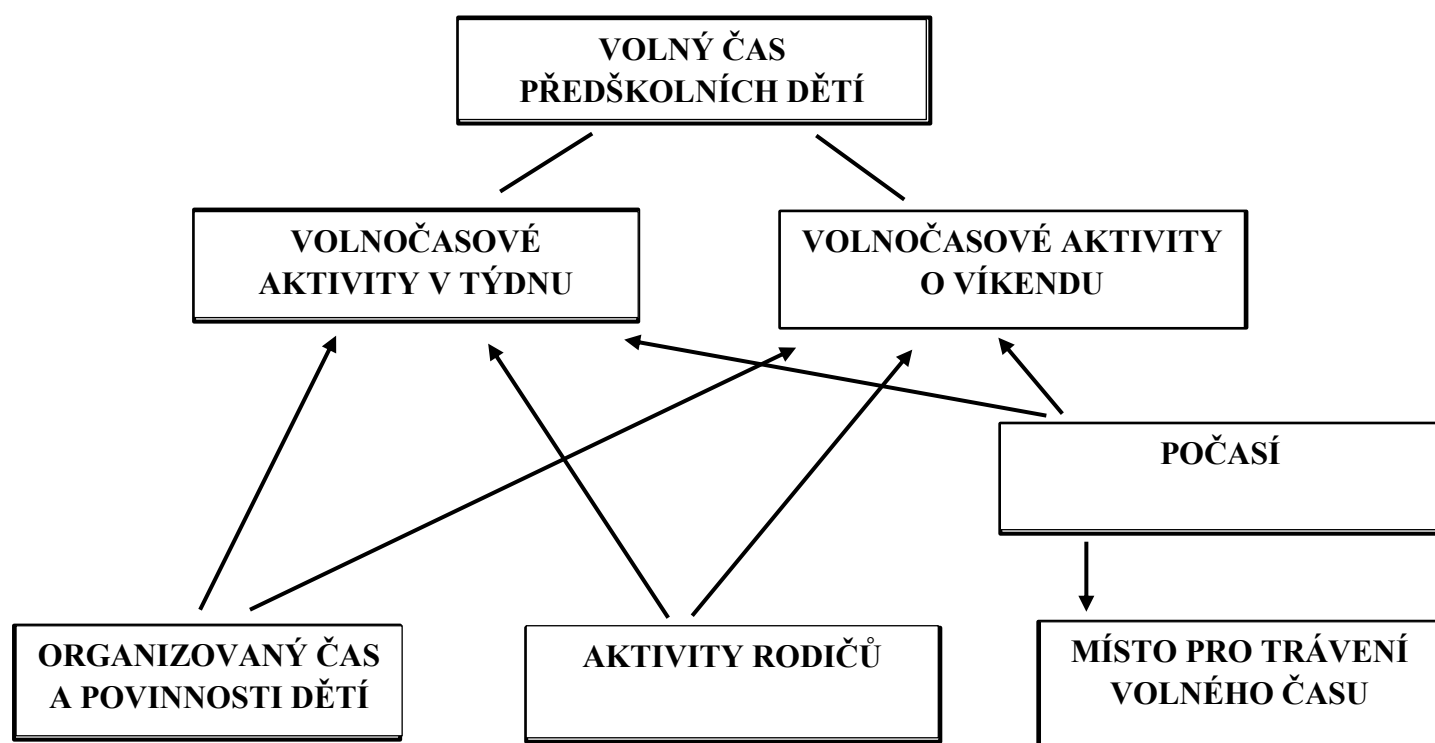
V následující tabulce č. 5 jsou znázorněny kategorie a kódy, které byly utvořeny na základě popisu respondentů. Respondenti popisovali, jak zhruba vypadá den jejich dětí v týdnu a jak o víkendu. Jaké aktivity děti dělají, v jakém množství a na jakých místech.

Tabulka č. 5: Kategorie a kódy – průběh dne dítěte

Kategorie	Kódy
Volnočasové aktivity v týdnu	u televize; usnou; hrajeme hru; jdeme ven; koukání na pohádky; hraje si; zpívá; dělá co chce; na počítači; kouká na pohádky; hrajeme na schovávanou; čteme si; přijímáme návštěvy; chodíme na návštěvy; chodíme ven; jezdíme na kole; do bazénu; na hřišti
Volnočasové aktivity o víkendu	na výlety; na chatu; na návštěvy; za babičkou; na chvíli projít; kouká na pohádky; ven na zahradu; do kina; na výstavy; do divadla; hrají si s kamarády; pravidelný nákup; kolo;
Organizovaný čas a povinnosti dětí	škola; dělání úkolů ze školy; domácí povinnosti; uklidila pokoj; zalila kytky; pomáhají chystat večeři; občas něco uklidit; společný nákup
Aktivity rodičů	práce (zaměstnání); uklízím; vařím; vyperu; nechodím do práce
Místo pro trávení volného času v týdnu	doma; venku; na návštěvy; na procházku; na zahradě; v bytě; v pokojíčku; na hřiště
Místo pro trávení volného času o víkendu	doma; k prarodičům; k přátelům; na výletech; na chatě; na návštěvu; do kina; do divadla; na výstavu
Příznivé počasí a aktivity dětí	jsme venku; na procházku; na hřiště;
Nepříznivé počasí a aktivity dětí	jsme doma; koukají na pohádky; hrají si; v bytě

V rámci otevřeného kódování byli slovní spojení a fráze označeny kódy, které byly přiřazeny pod vytvořené kategorie. Pro lepší objasnění souvislostí mezi jednotlivými kategoriemi, bylo využito axiální kódování, které je znázorněné na obrázku č. 3. Na obrázku je dobře vidět, jaké všechna faktory ovlivňují volný čas předškolních dětí. V tuto chvíli jsme nebrali v potaz věk dětí ani socioekonomické zázemí a místo bydliště.

Obrázek č. 3: Model axiálního kódování



Volnočasové aktivity, jak je patrné z obrázku, jsou především ovlivněny tím, zda se jedná o pracovní den v týdnu nebo o víkend. Jak uváděli respondenti, během víkendu mají děti více času a mohou si více volit aktivity, které budou dělat. Samotné aktivity dětí jsou ale posléze dále ovlivňovány dalšími faktory. Mezi často zmiňovaný faktor patří počasí. Děti na základě počasí volí místo a činnosti, které budou dělat. Pokud je počasí příznivé, respondenti uváděli, že volný čas s dětmi tráví venku, na procházkách, na hřišti apod. Pokud je ale počasí nepříznivé, děti jsou povětšinou doma, kde si buď hrají se svými hračkami, nebo sledují pohádky a jiné pořady v televizi. Určitou měrou je volný čas dětí rovněž ovlivněn jejich povinnostmi. Jak již vyplynulo na začátku, pokud děti musí do školky, mají poté méně volného času. Dalšími povinnostmi byly ale také domácí práce, které občas děti doma vykonávají. Posledním faktorem, který při kódování vyplynul, jsou aktivity rodičů. Tím nejčastěji zmiňovaným je zaměstnání rodičů a posléze rovněž práce v domácnosti.

4.5.4 Interpretace dat – pedagogové z mateřských škol a sociální pracovníci z předškolního klubu

Pro dokreslení představy o volném čase předškolních dětí, jsem rovněž oslovila pedagogy z mateřských škol a sociální pracovníky z předškolního klubu, kteří s dětmi v předškolním

věku pracují, ačkoliv jejich prací je se starat naopak o organizovaný čas během dne dítěte. Zajímalo nás, jak vnímají volný čas dětí, jaké je jejich pojetí volného času, jaké aktivity by mělo dítě ve volném čas vykonávat apod. V rámci otevřeného kódování bylo sestaveno šest kategorií, které jsou tvořeny kódy, tedy pohledem pedagogů a sociálních pracovníků na volný čas předškolních dětí. Tyto kategorie a kódy jsou uvedeny v tabulce číslo 6.

Tabulka č. 6: Přehled kategorií a kódů – pohled pedagogů a sociálních pracovníků

Kategorie	Kódy
Pojetí volného času	čas strávený mimo instituce; čas strávený aktivitami, které nás baví; čas k odpočinku; čas k regeneraci; čas jen pro sebe; dělat co ho baví
Aktivity ve volném čase	být hodně venku; pohyb; v přírodě; hrát si; sportovat; odpočívat; být s rodinou; číst knížky; i lehnout k televizi; činnosti umožňující rozvoj
Množství volného času	aby vyrovnal zátěž; po školce zbytek dne; celé víkendy
Místo trávení volného času	kde mu je dobře; venku; v přírodě; s rodinou; s partou dětí; střídát venku a doma; na zahradě
Důležitost volného času	pro uvolnění; odreagování; aktivity, které naplňují; učí se smysluplně zabavit; odpočinout od povinností; načerpat síly; poznání nových zkušeností
Nedostatky v trávení volného času	velké množství času u televize; u počítače; u tabletu; chybí slovní komunikace; přílišná organizovanost

Pojetí volného času

Při této otázce se respondenti měli zamýšlet nad tím, co si představují pod pojmem volný čas a jak ho vnímají. Respondenti často opakovali, že si pod pojmem představují čas, který má jedinec sám pro sebe a může v něm dělat činnosti, které ho baví. Radka uvádí, „*pro mě tedy volný čas především znamená čas strávený mimo instituce, který si řídí přáním a potřebou dítěte.*“ Jitka vnímá volný čas jako „*příjemně strávený čas aktivitami, které nás baví.*“ Je zde tedy kladen důraz na to, že to má být čas, který má jedinec (dítě) pro sebe a dělat aktivity dle jeho přání, aktivity, které ho baví a zároveň, že jde také o čas určený k odpočinku a relaxaci.

Aktivity ve volném čase

Respondenti zmiňovali, že by si o činnostech ve volném čase měly do jisté míry rozhodovat děti sami a mělo by se vycházet vstříc jejich potřebám a přáním. Zároveň uvádí, že je ale potřeba volný čas dětí určitým způsobem řídit a zasahovat do něj a to z toho důvodu, aby byly dětem předávány dobré návyky a způsoby trávení volného času. Respondenti také zdůrazňují pestrost a odlišnost volnočasových aktivit, která by měla být dětem dopřávána. Mělo by jít o aktivity, které dítěti umožní rozvoj, ale zároveň je potřeba myslet i na odpočinek. Respondenti také uvádí, že je důležité, aby děti trávili dostatek volného času venku na čerstvém vzduchu. Také je zmiňována důležitost volné hry ve volném čas. Iva uvádí, že volný čas *„by měl být hodně pestrý, různorodý, plný odlišných aktivit. Dítě by si mělo ve volném čase hrát, sportovat, trávit čas venku a taky odpočívat.“*

Množství volného času

Množství volného času by se dle respondentů mělo odvíjet od předchozí zátěže. Volný čas by měl tedy zátěž vyrovnat a docílit toho, že dítě bude mít prostor pro odpočinek a načerpání nových sil. Také uvádí, že se bude opět lišit množství volného času v pracovním týdnu, kdy je většina dětí v nějaké instituci, od volného času během víkendu, kdy nemá dítě žádné povinnosti spojené s docházkou do instituce. Vendula k tomu uvádí, *„volný čas by měl dítěti vyrovnávat zátěž, kterou během dne mělo.“* Jitka dodává, že *„když je dítě do třech hodin ve školce, odpoledne už by rozhodně mělo mít volné a jeho čas by již neměl být organizovaný.“*

Místo trávení volného času

Respondenti uváděli, že by dítě volný čas mělo trávit tam, kde mu je dobře. V tom tedy do jisté míry nechávají volbu opět především na dítěti. Ideálně by se ale měl střídat pohyb dítěte venku a doma. V předškolním věku je již také dobré, když dítě tráví alespoň malou část volného času s vrstevníky. Jak uvádí Radka *„mělo by to být hlavně tam, kde mu je dobře, kde je mu to příjemné.“* Iva říká, že *„by dítě přece jen nemělo být celý den zalezlí doma, měl by se tedy střídat minimálně pobyt venku a doma.“*

Důležitost volného času

K této otázce respondenti připomínali, že oni se starají o organizovanou část dne dětí, tudíž nemohou zcela posoudit volný čas. Ale jakožto pedagogové s dlouholetou praxí poté uváděli, že důležitých vlastností má volný čas více. Dítě by si mělo ve volném čase odpočinout,

uvolnit se a načerpat nové síly. Zároveň ale může čerpat nové zkušenosti a poznávat nová prostředí. Jak uvádí Jitka, *„dítě se ve volném čase učí nacházet aktivity, které ho budou naplňovat a ze kterých bude mít radost. Prostě se učí smysluplně zabavit.“* Iva zmiňuje, že je potřeba vnímat volný čas jak *„čas, kdy si má dítě odpočinout od všech povinností.“*

Nedostatky v trávení volného času

Respondenti uváděli, že špatné návyky v trávení volného času se často odráží i na aktivitách v jejich institucích. Děti je často těžké namotivovat a posléze udržet u činnosti. Nejvíce je baví, když do výuky pedagog nějakým způsobem zakomponuje tablet nebo počítač. Špatné návyky jsou také znám na procházkách a výletech venku, kdy děti „kňučí“, že nechtějí ven, že už chtějí jít zpátky do školky apod. Jak tedy uvádí, v dnešní době vnímají jako ohrožující velké množství času, které děti stráví s médii (u televize, s tablety a telefony). Dále uváděli přílišnou organizovanost času dětí. Dítě nemá možnost si poté vlastně dělat ve volném čase to, co by chtělo, co by ho bavilo a hlavně tak, jak by chtělo. Dále uvádí, že děti tráví čas sami, přesto že jsou třeba rodiče doma. V dnešní době ubývá nebo úplně chybí slovní komunikace mezi členy rodiny. Vendula uvádí, že si v poslední době všimá toho, *„že děti tráví bohužel velké množství času u televize, u počítače, tabletu nebo telefonu. Často během dne nedělají nic jiného.“*

4.6 Diskuze výsledků

Po zpracování získaných dat bude nyní zodpovězena stanovená výzkumná otázka. Hlavní výzkumná otázka zněla: **„Jak se liší volný čas předškolních dětí ze sociálně vyloučeného prostředí od volného času předškolních dětí z běžného prostředí?“**

Abychom mohli odpovědět na tuto otázku, bylo potřeba zmapovat jednotlivé oblasti volného času předškolních dětí. Zajímalo nás, jak respondenti volný čas vnímají, jakými aktivitami je volný čas jejich předškolních dětí naplňován, kolik volného času mají, kde ho tráví apod. Pokud tedy přihlédneme ke kategoriím, které vznikly v průběhu kódování rozhovorů, jsme při výzkumném šetření zmapovali následující oblasti volného času předškolních dětí: pojetí volného času, aktivity ve volném čase, množství volného času, místo pro trávení volného času, aktivity celé rodiny a ideálně strávený volný čas.

Volný čas předškolních dětí je všeobecně velice pestrý a různorodý. Vychází vždy z individuality a zájmů dítěte. Věkem dítěte jsou dány aktivity, které ve volném čase dělá a je většinou dáno i množství volného času, které s přibývajícím věkem ubývá. Volný čas a

aktivity v něm, jsou ovlivňovány mnoha faktory. Tyto faktory se dělí na vnitřní a vnější. Mezi vnitřní patří pohlaví, věk, zdravotní stav apod. Pohlaví, jak se ukázalo během výzkumu, má vliv na činnosti, které dítě dělá a na hračky, se kterými si hraje. Chlapci preferují hraní s autíčky a různými stavebnicemi, dívky například hru s panenkami. Do vnějších faktorů spadá roční období, socioekonomické zázemí rodiny, místo bydliště atd. Vnější faktorem, který má dle respondentů významnou roli v trávení volného času jejich předškolních dětí je to, zda se jedná o pracovní den v týdnu nebo o víkend. Jak uváděli respondenti, během víkendu mají děti více volného času a mohou si více volit aktivity, které budou dělat. V pracovním týdnu stráví děti větší část dne v mateřské škole nebo předškolním klubu. Dalším často zmiňovaným faktorem, který má vliv především na volbu volnočasové aktivity a při volbě místa pro trávení volného času je počasí. Děti na základě počasí volí místo a činnosti, které budou dělat. Pokud je počasí příznivé, respondenti uváděli, že volný čas s dětmi tráví venku, na procházkách, na hřišti apod. Pokud je ale počasí nepříznivé, děti jsou povětšinou doma, kde si buď hrají se svými hračkami, nebo sledují pohádky a jiné pořady v televizi. Do určité míry je volný čas dětí rovněž ovlivněn jejich povinnostmi. Jak již bylo zmíněno, pokud děti musí do školky, mají poté méně volného času. Dalšími povinnostmi byly ale také domácí práce, které občas děti doma vykonávají. V neposlední řadě mají na volný čas dětí vliv povinnosti jejich rodičů, přičemž nejčastěji zmiňované bylo zaměstnání a domácí práce.

Jak bylo již zmíněno, jedním z faktorů, který má vliv na volný čas dětí, je socioekonomické zázemí dítěte. Výzkumné šetření bylo zaměřené především na to, zmapovat volný čas dětí z běžného sociálního prostředí a ze sociálně vyloučeného prostředí a zjistit, zda a v čem se liší. Další data poskytly rozhovory s pedagogy a sociálními pracovníky předškolního klubu. Jejich odpovědi směřovaly k obecnému chápání, pojetí volného času a popisu toho, jak by měl volný čas předškolních dětí vypadat. Nejdříve se zaměříme na pojetí volného času předškolních dětí. Respondenti ze sociálně vyloučeného prostředí vnímají volný čas svých dětí jako čas poté, co přijdou ze školky, a čas strávený s rodinou. Respondenti z běžného prostředí vnímají volný čas dětí jako čas na hru, dobu na zájmy, jako čas, který má dítě jen pro sebe a nemá v té době žádné povinnosti. Pedagogové a pracovníci předškolního klubu hovoří o volném čase jako o čase, stráveném mimo instituce, ve kterém jedinec dělá aktivity, které ho baví a rovněž jako čas k regeneraci a odpočinku.

Co se týče množství volného času, děti z obou sociálních prostředí mají vždy volný čas poté, co přijdou domů ze školky nebo z předškolního klubu. Respondenti uváděli, že jejich

děti mají nejvíce volného času během víkendu. Dle pedagogů by volného času mělo být tolik, aby vyrovnal předchozí zátěž dítěte. Z výzkumného šetření vyplynulo, že aktivity dětí z běžného sociálního prostředí jsou více pestré a děti tráví více času pobytem venku. Děti by měly trávit hodně času venku, v přírodě. Měly by se hýbat a sportovat. Ve volném čase by měly mít rovněž možnost si odpočinout a aktivity by měly vést k jejich rozvoji.

Další, co se s volným časem dětí pojí, je místo, kde volný čas tráví. Volba místa je ovlivněna opět několika faktory. Děti volí samozřejmě podle jejich nálady, ale také podle charakteru činnosti, a rovněž podle počasí. Respondenti uváděli, že pokud je hezké počasí, děti tráví více času venku (na zahradě, na hřišti na procházce) než když je počasí špatné, to jsou poté doma/v bytě (například ve svém pokoji). Pokud ale odhlédneme od těchto faktorů, děti tráví svůj volný čas většinou střídáním pobytu doma a venku. Děti ze sociálně vyloučeného prostředí svůj volný čas tráví nejvíce doma, ve svém pokojíčku nebo u počítače a televize. Ven chodí většinou společně s rodiči (na procházky). Respondenti z běžného sociálního prostředí uváděli širší škálu míst, kde jejich děti volný čas tráví. Děti bývají venku, na pískovišti, v bunkru, na zahradě, doma u svých hraček. Dalším uvádným místem bylo u příbuzných a u prarodičů. Toto místo nebylo uváděno v případě dětí ze sociálně vyloučeného prostředí. Pokud přihlídneme k odpovědím pedagogů a sociálních pracovníků, děti by měly volný čas trávit tam, kde jim je dobře a měly by střídat pobyt venku a doma.

Cílem práce je zjistit jak tráví volný čas předškolní děti, ale během rozhovorů jsme se jednou otázkou také zaměřily na volný čas celé rodiny. Zajímalo nás, kolik volného času společně celá rodina stráví a jakými aktivitami je tento čas naplňován. Jak se ukázalo, v tomto se poměrně výrazně liší sociálně vyloučené prostředí od běžného. Respondenti ze sociálně vyloučeného prostředí uváděli, že rodina společně moc času nestráví. Pokud se ale nějaký čas najde, je většinou naplněn společnou procházkou nebo sledováním televize. Naopak respondenti z běžného sociálního prostředí mají v tomto bodě mnohem pestřejší náplň. Rodina společně jezdí na výlety, jezdí k prarodičům, na chatu, na společné dovolené, rovněž chodí na procházky a třeba i se psem. Respondenti dále uváděli, že také společně jezdí na kolech, lyžují a vaří.

V poslední otázce rozhovoru jsme se respondentů ptali, jak si představují ideálně strávený volný čas svých dětí. Respondenti z běžného sociálního prostředí uváděli, že by chtěli mít více volného času, který by mohli trávit společně celá rodina. Zároveň by uvítali méně povinností a méně času stráveného v práci. Respondenti ze sociálně vyloučeného prostředí by

pro lépe strávený čas potřebovali více financí. Chtěli by poté s dětmi jezdit více na výlety, aby jejich děti něco nového zažily a poznaly.

Závěrem diskuze výsledků lze konstatovat, že volný čas předškolních dětí ze sociálně vyloučeného prostředí se od volného času předškolních dětí z běžného prostředí liší především v pestrosti volnočasových aktivit.

Závěr

Úroveň teoretického poznání problematiky volného času předškolních dětí ze sociálně vyloučeného prostředí není tolik zmapovaná. V literatuře nalezneme spíše publikace zabývající se volným časem předškolních dětí obecně. Literatura nabízí dobře popsanou problematiku vývoje předškolního dítěte. Jsou v ní vytyčené stránky, kterým je potřeba věnovat pozornost a v dané oblasti dítě podporovat a rozvíjet. Co se týče volného času předškolních dětí, v literatuře je uváděna jako hlavní náplň volná hra.

Rozhovory byly realizovány v rámci jednoho měsíce. Byla to pro mě velice přínosná práce, díky které jsem se dozvěděla mnoho cenných informací. Vážím si ochoty rodičů, pedagogů i sociálních pracovníků, že mi poskytly rozhovory. Považuji za přínosné, že jsem mohla navštívit mateřskou školu a předškolní klub, kde jsem mohla pozorovat hru dětí, byť během organizovaného dne. Lépe jsem si díky tomu dokázala představit volný čas dětí, o kterém jsme posléze vedli rozhovor.

Informace získané výzkumným šetřením ukazují, že volný čas předškolních dětí je velice pestrý a různorodý. Děti mají mnoho aktivit ve volném čase společných, ale zároveň má každé dítě, dle své povahy a zájmů, své jedinečné a individuální aktivity. Zároveň bylo možné zjistit, jaké faktory mají na volný čas dětí vliv. Ukázalo se, že rozhodující je, zda se jedná o pracovní den v týdnu nebo o víkend. Během týdne mají děti méně volného času, protože tráví většinou minimálně polovinu dne v mateřské škole nebo předškolním klubu. V otázce množství volného času, děti mají většinou volný čas po návratu z mateřské školy nebo předškolního klubu. Dalším faktorem, který má vliv na charakter činností a volbu místa pro trávení volného času, je počasí. Respondenti uváděli, že pokud je příznivé počasí, děti tráví více volného času venku, než když je počasí nepříznivé a děti tráví většinu času doma.

Má práce zcela jistě nemapuje celou problematiku volného času předškolních dětí ze sociálně vyloučeného prostředí. Cíl práce, který jsem si s oporou odborné literatury stanovila, tedy zmapovat problematiku trávení a náplně volného času předškolních dětí ze sociálně vyloučeného prostředí, jsem dle mého názoru naplnila. Zohlednila jsem i sociální pedagogiku v kontextu volného času předškolních dětí, neboť právě sociální pedagog může ve své praxi volný čas předškolních dětí ovlivňovat a ve volném čase dětí působit. Správné vedení volného času je předpokladem pro osvojení si pozitivních návyků, které si dítě nese až do dospělosti a poté opět předává svým dětem.

Hlavní výzkumná otázka, jak se liší volný čas předškolních dětí ze sociálně vyloučeného prostředí od volného času předškolních dětí z běžného prostředí, byla zodpovězena takto. Volný čas předškolních dětí ze sociálně vyloučeného prostředí se od volného času předškolních dětí z běžného prostředí liší v pestrosti volnočasových aktivit. Volnočasové aktivity dětí ze sociálně vyloučeného prostředí jsou především limitovány finančními prostředky, kterými rodina disponuje. Rodiče dětí ze sociálně vyloučeného prostředí v rozhovorech uváděli, že jejich hlavním limitem pro ideální náplň volného času jejich dětí jsou finance, které rodině na činnosti ve volném čase již nezbývají.

Sběr informací pro tento výzkum se stal komplikovanějším, než jsme předpokládaly. Předtím, než jsem stanovila hlavní výzkumnou otázku, jsem měla příslib více respondentů, kteří se ale nakonec bohužel nemohli výzkumného šetření zúčastnit. Proto se právě nízký počet respondentů stal jedním z limitujících faktorů mé práce. V budoucnu bych na základě výsledků této výzkumné práce oslovila více institucí, které pracují s dětmi v předškolním věku a zapojila bych i instituce, které pracují s dětmi v jejich volném čase. Také bych své výzkumné šetření rozšířila o longitudinální pozorování dětí během jejich volného času. V horizontu několika měsíců bych pozorovala, jak tráví svůj volný čas, jaké aktivity si k jeho náplni vybírají. Také bych se zaměřila na to, jak se změní způsob činnosti v různém prostředí. Má práce je určena pro odborníky v praxi především pro vychovatele, pedagogy a sociální pracovníky. Tito odborníci se ve své praxi setkávají s dětmi v předškolním věku, mohou ovlivňovat jejich způsob trávení volného času a touto prací bych jim ráda předložila specifika skupiny předškolních dětí ze sociálně vyloučeného prostředí.

Seznam použitých zdrojů

1. Česká asociace street work – dostupné:
http://www.streetwork.cz/index.php?id=183&option=com_content&task=view
2. Člověk v tísní. Dostupné z <https://www.clovekvtsni.cz/cs/socialni-prace/volny-cas-2>
3. DUMAZEDIER, J. *Vers une civilisation du loisir*. Paris, 1962
4. Family Kids and Youth, Playreport: International Summary of Research Results (2010). Retrieved on 28th October 2015 from:
<http://www.fairplayforchildren.org/pdf/1280152791.pdf>.
5. GIDDENS A. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999, 595 s., ISBN 80-7203-124-4
6. HÁJEK B., HOFBAUER B., PÁVKOVÁ J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008, 221 s., ISBN 978-80-7367-423-6
7. HELUS Z. *Dítě v osobnostním pojetí obrat k dítěti jako výzva a úkol pro rodiče a učitele II*. Vydání Praha: Portál, 2009, 286 s., ISBN 978-80-7367-628-5
8. HOFBAUER B. *Kapitoly z pedagogiky volného času*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2010, ISBN 978-80-7394-240-3
9. JANDOUREK J. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál, 2003, 231 s., ISBN 978-80-7367-644-5
10. K. Eileen ALLEN, Lyn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2008, 187 s., ISBN 978-80-7367-421-2
11. KAPLÁNEK M. (ed.). *Čas volnosti – čas výchovy*. Praha: Portál, 2012, 175 s., ISBN 978-80-262-0450-3
12. KING P., HOWARD J. *Understanding children's free play at home, in school and at the After School Club: A preliminary investigation play types, social grouping and perceived control*. Psychology of Education Review. Mar2010, Vol. 34 Issue 1, p32-41.
13. Kolektiv autorů. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2011, 138 s., ISBN 978-80-261-0052-2
14. KRAUS B. *Životní styl současné české rodiny*, Hradec Králové: Gaudeamus, 2015, 246 s., ISBN 978-80-7435-544-8
15. KVAŠŇÁKOVÁ L. *Posudzovanie životnej situácie ohrozenej rodiny s deťmi v rámci sociálnoprávnej ochrany detí*. Dizertačná práca. Prešov: FF PU, 2011, 104 s.,
16. LANGMEIER J., KREJČÍŘOVÁ D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998, 386 s., ISBN 80-247-1284-9

17. LINHART J., VODÁKOVÁ A., PETRUSEK M. [ET AL.]. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996, 747 s., ISBN 80-7184-310-5
18. MIOVSKÝ M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing a.s., 2006, 332 s., ISBN 80-247-1362-4
19. MIŠURCOVÁ V., FIŠER J., FIXL V. *Hra a hračka v životě dítěte*, 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980
20. MŠMT, *Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání*.
<http://www.msmt.cz/mladez/vyhlaska-c-74-2005-sb-o-zajmovem-vzdelavani>
21. NAVRÁTIL P. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál, 2003, 223 s., ISBN 80-7178-741-8
22. NĚMEC J. a kol. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a volného času*. Brno: Paido, 2002, 119 s., ISBN 80-7315-012-3
23. NĚMEC J. Edutainment – trendy v oblasti volného času. In: *Výchova a volný čas*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008, s. 59-65, ISBN 978-80-7041-730-0
24. PÁVKOVÁ, HÁJEK, HOFBAUER, *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 1999, 229 s., ISBN 80-7178-569-5
25. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014, 145 s., ISBN 978-80-7290-666-6
26. PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník*, 6. vyd.. Praha: Portál, 2009, 400 s., ISBN 978-80-7367-647-6
27. RANGLOVÁ K., SEDLÁČKOVÁ P., LÁNSKÁ K. *Průvodce nízkoprahovými předškolními kluby*, 2013, 72 s.
28. RUBIN H., WATSON S., JAMBOR W. *Free-Play Behaviours in Preschool and Kindergarten Children*. Child Development. Jun1978, Vol. 49 Issue 2, p534-536. 3p
29. ŘÍČAN, Pavel, KREJČÍŘOVÁ, Dana. a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 2006, 608 s., ISBN 978-80-247-1049-5
30. SKORUNKOVÁ R. *Úvod do vývojové psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 69 s., ISBN 978-80-7435-115-0
31. Slovník sociálního zabezpečení.
Dostupné z <http://slovník.mpsv.cz/socialni-vyloucení.html>
32. SPOUSTA V. et al. *Kapitoly z pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita, 1996, 37 s., ISBN 80-210-1274-9
33. STAŠOVÁ, SLANINOVÁ, JUNOVÁ. *Nová generace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015, 212 s., ISBN 978-80-7435-567-7

34. ŠVAŘÍČEK R., ŠEĐOVÁ K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry I. Vydání*. Praha: Portál, 2007, 384 s., ISBN 978-80-262-0644-6
35. VÁGNEROVÁ M. *Vývojová psychologie II. vydání – Dětství a dospívání*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2012, 536 s., ISBN 978-80-246-2153-1
36. VÁGNEROVÁ M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000, 524 S., ISBN 80-7178-308-0
37. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. vydání – Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, 486 s., ISBN 80-246-0956-8
38. VESELÁ, J. *Základy sociologie volného času I. vydání*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1999, 80. s, ISBN 80-7194-187-5
39. Zákon č. 561/2004 Sb., *Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*