



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Hra jako prostředek socializace v mateřské škole

Vypracovala: Ilona Šafářová

Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice 2016

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

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

V Lomnici nad Lužnicí, 19. března 2016

Ilona Šafářová

Poděkování

Děkuji mé vedoucí práce, paní Mgr. Evě Svobodové, za vstřícný přístup a odborné vedení při psaní této práce.

Anotace

Tato práce se zaměřuje na volnou hru jako prostředek pro socializaci dětí v předškolním věku. Mateřskou školu představuje jako sociální a socializační prostředí, kde děti mezi sebou navazují nové vztahy spolupráce a přátelství a učí se zvládat svou roli v kolektivu. V teoretické části je shrnuto, co vlastně hra je, její třídění, zákonitosti a podmínky. Podrobněji se věnuje volné a řízené hře. Socializaci je věnována další část, kde v kontextu socializačního prostředí mateřské školy je zvýrazněn vliv vzoru vrstevníků a propojení s využitím hry. Praktickou část tvoří autorský program zaměřený na podporu socializace dítěte při volné hře v mateřské škole. Sestaven je na základě rozhovorů s rodiči na téma herních zvyklostí dětí v domácím prostředí. Následně byl program po dobu dvou měsíců realizován a vyhodnocen z pohledu osvojení si sociálních vztahů.

Klíčová slova:

mateřská škola, volná hra, socializace, socializační program

Annotation

This work discusses free play as a means for socialization of children of preschool age. Preschool is examined as a social and socializing environment, where children form new cooperative and friendship relations and learn to perform a role in a collective. Play is then defined, along with its categories, rules, and conditions. Distinctions are made between free and directed play. Following is a discussion of socialization, in which the context of the socialization environment of preschool, the influence of classmate examples, and connections with play usage are emphasized. The practical discussion consists of the author's program intended to support the socialization of a child during free play in preschool. It is constructed on the basis of interviews with parents regarding children's habits of play in their home environment. This program was realized over a two-month period and evaluated from the perspective of the acquisition of social relations.

Keywords:

preschool, free play, socialization, socialization program

Obsah

ÚVOD.....	8
1 TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1.1 Hra v mateřské škole.....	10
1.1.1 Co je to vlastně hra?.....	10
1.1.2 Zákonitosti her.....	12
1.1.3 Význam hry v období předškolního věku.....	14
1.1.4 Hra a zralost dítěte pro vstup do školy.....	14
1.1.5 Třídění her.....	15
1.1.6 Podmínky dětské hry.....	16
1.1.7 Volná hra.....	17
1.1.8 Řízená hra.....	18
1.2 Socializace.....	19
1.2.1 Definice socializace.....	19
1.2.2 Sociální učení.....	20
1.2.3 Význam vzoru vrstevníků pro socializaci.....	22
1.2.4 Mateřská škola jako sociální a socializační prostředí.....	24
1.3 Hra a socializace.....	25
2 PRAKTICKÁ ČÁST.....	27
2.1 Metodika.....	27
2.1.1 Rozhovor.....	27
2.1.2 Pozorování.....	27
2.2 Charakteristika pozorovaného vzorku.....	28
2.2.1 Vstupní data pro sestavení socializačního programu.....	28
2.3 Program pro rozvoj socializace při volné hře.....	34
2.4 Vlastní pozorování.....	35

2.4.1 Průběh programu	35
2.4.2 Hodnocení programu	39
2.5 Komplexní vyhodnocení jednotlivých dětí	41
ZÁVĚR	47
POUŽITÁ LITERATURA	50
PŘÍLOHY	54

ÚVOD

Jako téma své bakalářské práce jsem zvolila spojení volné hry a začlenění dítěte do společenství třídy mateřské školy. Obecně platí, že děti si dokážou hrát v každé situaci. Hra je jejich přirozenou činností jak v domácím prostředí, tak i v prostředí mateřské školy. Při ní jsou děti samy sebou - nepřetvařují se a nic nepředstírají. Volná hra mně jako učitelce poskytuje možnost sledovat, co děti zajímá, z čeho se těší, jak řeší konflikty. Prozrazuje o dítěti nejvíce, neboť dítě do hry promítá samo sebe i chování svých nejbližších. Hra je pro něj činnost, při níž poznává okolní svět a jeho zákonitosti. Učí ho spolupráci, respektování ostatních dětí i dospělých. Má i významnou socializační úlohu, protože probíhá většinou ve dvojicích nebo ve skupinách. S izolací a s neúspěchy v sociálních vztazích se každý vyrovnává velmi obtížně a cítí se často ohrožen. Potřeba sounáležitosti je silná v každém období, avšak v dětském věku nejvíce. O tom, jak bude dítě začleněno do společnosti, rozhoduje z velké části prostředí, v němž vyrůstá, a tím je prostředí rodiny a poté mateřské školy. Rodina je základním stavebním kamenem společnosti a v procesu socializace předává svůj vzorec způsobu chování. Určuje tím, jaké bude jedinec zaujímat místo ve společnosti, jaké bude mít společenské ohodnocení či jaká bude jeho sociální role. Mateřská škola navazuje na rodinnou výchovu. Je první institucí, se kterou se dítě setkává. V mateřské škole tráví často velice podstatnou část dne. Dítě zde navazuje první sociální vztahy s vrstevníky, s dospělými a s učitelkou. Poprvé zde často poznává fungování vzájemných sociálních vztahů. Tato primární socializace je důležitá pro další vycházení s ostatními dětmi i dospělými, což je podle mého názoru, nejdůležitější pro celý další rozvoj a život dítěte. Práce je zaměřena na socializaci předškolního dítěte. Popisuje sociální učení, význam vzoru vrstevníků při socializaci. Představuje mateřskou školu jako sociální a socializační prostředí. V ní pak využívá hru jako prostředek pro seznamování se se spolužáky, navazování spolupráce a přátelství.

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí, teoretické a praktické. V teoretické části je definována hra z pohledu různých autorů, její význam, zákonitosti, třídění a podmínek. Vyloženy jsou také rozdíly mezi hrou volnou a řízenou. Vše je koncipováno pro využití v mateřské škole. Na tuto část navazuje výklad definicí a cílů socializace. Socializační proces je pojat jako proces sociálního učení. Včetně jeho hodnocení a zejména

sebehodnocení. Pro kolektiv mateřské školy je rozebrán význam vzoru vrstevníků pro socializaci a její prostředí z pohledu sociálního a socializačního. Závěr teoretické části je věnován významu hry pro socializaci osobnosti dítěte.

V praktické části je hlavním úkolem připravení socializačního programu pro práci v mateřské škole. Základním sběrem dat pro jeho sestavení je rozhovor s rodiči o způsobu, času a druzích her, kterým v domácím prostředí dávají děti přednost. Poté byl sestaven program preferující volnou hru, kde jsou nabízeny dětem hračky a pomůcky podporující hry, které podle rodičů jejich děti preferují doma. Program byl realizován po dobu dvou měsíců. Při jeho realizaci jsem pozorovala výběr her, jejich průběh a způsob vzájemné komunikace a ovlivňování se navzájem. Zároveň jsem průběžně sledovala vývoj postojů dětí a vzájemné spolupráce.

Cílem práce je poukázat na význam volné hry pro socializaci dítěte v mateřské škole a přispět k většímu propojení herních zvyklostí dětí z domácího prostředí s prostředím mateřské školy. Kdy se prostřednictvím volné hry vytvářejí nové přirozené situace, které formují sociální chování každého jako samostatné osobnosti a zároveň každého podporují a podněcují ke komunikaci a spolupráci s ostatními dětmi.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Hra v mateřské škole

1.1.1 Co je to vlastně hra?

„Hra je dobrovolnou spontánní činností a svobodným sebeuplatněním člověka“. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980, s. 30) Hrou děti unikají do svého světa snů, v němž mají sociální roli, která se jim líbí. Podle Suchánkové (2014) chápeme hru jako specifickou činnost člověka (dítěte i dospělého, jednotlivce i skupiny), která jej provází v každém věku. Hra má hluboký význam, je úzce spjata s vývojem osobnosti, umožňuje nám poznat okolní svět i sebe sama, hluboce ji prožíváme.

Při hře dochází k formování osobnosti. Hrou rozumíme činnost, která je vnitřně motivovaná (v širším pojetí činnost motivovaná z vnějšku, avšak zevnitřněná), činnost, v níž se seberealizujeme. Hra není primárně prostředkem k dosažení cíle, její smysl však může stát i mimo ni. Hra se projevuje určitými znaky, jako jsou spontánnost, vnitřní svoboda a svobodná volba, smysluplnost, samoučelnost, zaujetí, duševní pravidla, přijetí role, nápaditost, nestresující stav mysli, které ji od jiných praktických životních činností mohou odlišovat. Hra se uskutečňuje v určitém čase, v určitém prostředí a za určitých podmínek, úzce souvisí s učením i s prací člověka, jak uvádí Suchánková (2014).

Hra je činnost spontánní, je přirozeným aktivním jednáním vycházejícím z naší vnitřní motivace. Se spontánností souvisí pocit svobody. Svoboda je to nejdůležitější, co hru dělá hrou.

Hra je typická tím, že jsme (děti obzvláště) pro ni silně zaujatí. Často se při hře tak hluboce soustředíme, že nedokážeme vnímat okolí a přijímat z něj jakékoli podněty, které s naší hrou nesouvisí. Neohlížíme se na únavu ani na čas, nebojíme se selhání.

Hra je činností smysluplnou. Má obvykle cíl, tj. určitý smysl, něco znamená.

Miloš Zapletal (1986), charakterizuje hru jako proces aktivní, dynamický, zaměstnávající v menší či větší míře duševní i tělesné schopnosti, které současně cvičí i rozvíjí.

Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2000) definuje hru jako jednu ze základních lidských činností, k nimž dále patří učení a práce; u dítěte je smyslová činnost motivována především prožitky, u dospělých má hra závazná pravidla, cíl nikoli pragmatický, ale ve hře samé.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 92) definuje hru jako *„formu činností, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činností“*. Připisují hře sociální, vzdělávací a výchovnou funkci. Kořátková (2005, s. 14) definuje hru jako *„základní aktivitu dětské seberealizace. I když vychází z vnitřního popudu a odráží podmínky, ve kterých se dítě nachází, je navíc originálně nastavena podle dispozice každého dítěte a její forma se v čase a společnosti proměňuje“*. Poukazuje na to, že v různých situacích dítě využívá různé formy her a podřizuje se okolním podmínkám. Hra je také ovlivněna osobností dítěte.

Dětství je časem her a dítě ve věku mateřské školy se hrou učí. Hra je přirozenou dětskou aktivitou, stejně jako pro dospělého je přirozenou aktivitou práce. Ale nehrají si jen děti, své hry mají i dospělí. Hra jim stejně jako dětem pomáhá se odreagovat, vystoupit ze skutečného světa, odložit každodenní starosti a někdy i svou vlastní podobu. Hra nás obdarovává přítomností. Přerušuje souvislosti našeho životního běhu, protože není zatěžkána pachtěním se za jeho konečným cílem. Hra člověka upoutává, okouzluje a fascinuje. Otevírá dveře do magického světa, v němž je vše jenom jako a platí jiná pravidla. Hra nám poskytuje rozkoš, která stupňuje touhu hrát si. Rozkoš zažívají nejen hráči, ale zprostředkovaně ji může prožívat i divák. Ve hře si prožijeme lásku, smutek i těžký žal, hrajeme vážnost, pravdu, touhu i smrt. Život se ve hře zobrazuje jako v zrcadle. Hrajeme život a život si hraje s námi. Johan Huizinga (1938, s. 45), autor díla *Homo ludens* předkládá hned dvě definice teorie her:

„Hra je dobrovolná činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti a vědomím jiného bytí než je všední život“. Huizinga (1938, s. 17, s. 20) představuje podmínky, které určují podstatu hry. Upřednostňuje požadavek dodržování pravidel a dobrovolnost, neboť: *„Hra na rozkaz přestává být hrou“*. Druhá definice je delší a zní

takto: „Podle formy tedy můžeme hrou souhrnně nazvat svobodné jednání, které je míněno „jen tak“ a stojí mimo obyčejný život, ale které přesto může hráče zaujmout, k němuž se dále nepřipíná žádný materiální zájem a jímž se nedosahuje žádného užítku, které se uskutečňuje ve zvlášť určeném prostoru, které probíhá řádně podle určitých pravidel a vyvolává v život společenské skupiny, které se rády obklopují tajemstvím nebo které se vymaňují z obyčejného světa tím, že se přestavují za jiné“. Caillois (1998, s. 28) se ve své knize Hry a lidé formulačně odlišuje s Huizingovým pojetím hry. Caillois definuje hru z funkčního hlediska „jako činnost bytostně svobodnou, vydělenou z každodenního života, nejistou, neproduktivní, podřízenou pravidlům a fiktivní“.

1.1.2 Zákonitosti her

Základní znaky, které dělají hru hrou, uvedl již v 17. století Komenský (1964). Za součást každé hry považoval pohyb, vlastní rozhodnutí, družnost, závodění, řád, lehkost provozování hry a příjemný cíl, tj. duševní uvolnění. Dnes je mezi znaky a vlastnosti hry řazena spontánnost, zaujetí, radost a uspokojení, tvořivost, fantazie, opakování, přijetí role (Koťátková, 2005), smysluplnost, samoučelnost, sepetí se skutečností (Opravilová, 2004), nejistota výsledků, řízenost pravidly, vážnost, vnitřní nekonečnost, zdánlivost, dvojakost, uzavřenost, dramaticnost, přítomnost, svoboda hry, vyčleněnost, neproduktivnost, řádovost a fikanost (Caillois, 1998).

Podívejme se na zákonitosti her, vyplývající z díla uvedených autorů.

1. Hra je aktivita svobodná, hráč k ní nemůže být nucen, nelze ji vykonávat na povel, protože tím přestává být přitažlivá a radostná, ztrácí prvek rozkoše ze hry.
2. Hra je neproduktivní, nepřináší hodnoty ani majetek, v jejím rámci člověk nezbohatne materiálními statky, to, co nám dává, jsou prožitky a vzpomínky, které jsou velice cenné pro náš další život.
3. Hra má svůj čas a prostor, je vydělen z běžného života, nezasahuje do něj, ale může ho zobrazovat a zrcadlit.
4. Hra je nejistá, nikdy nemůžeme s určitostí říct, jak se bude vyvíjet, jak skončí, jak bude pokračovat. Její výsledek nemůže být nikdy předem určen.
5. Hra je podřízena pravidlům, která vyřazují po dobu hry běžné zákony a stanoví jiné, které platí pouze po dobu hry. Pravidla si stanovují hráči nebo se domlouvají na

jejich přijetí. Jedním z těchto pravidel může být, že všechno je jen „JAKO“ (Svobodová, 2007).

Suchánková (2014) uvádí, že přestože jsou hry činnosti nenucené a dobrovolné, mají určitá pravidla, duševní pravidla, kterými se řídí a bez jejichž dodržování by mnohdy hra nebyla ani možná. Nemluvíme zde pouze o pravidlech, která jsou dána zvenčí, ale zejména o pravidlech, která si při hře sami vytváříme. Tato pravidla pak chápeme jako prostředky hry.

Můžeme říct, že každý typ her se vyznačuje určitými pravidly. Přijetí role (např. hra na lékaře) proto také chápeme jako významný znak hry. S pravidly souvisí fantazie. Hra umožňuje cokoli.

Pro hru je typická uzavřenost a ohraničenost. V této souvislosti lze u her rozlišovat „čas uvnitř“, který představuje čas ve hře, a „čas vně“, který stojí mimo hru a slouží k jiným než herním účelům.

Ve hře se objevuje prvek vážnosti. Fiktivní situaci považujeme při hře za skutečnou.

Součástí touhy po hře je zároveň schopnost rozlišit rozdíl mezi fikcí a realitou. Ten dokáže rozpoznat již malé dítě, přestože hru bere maximálně vážně a vžívá se do ní.

S fantazií úzce souvisí tvořivost, kterou můžeme považovat za další ze znaků hry.

Pro hru je charakteristické opakování. K činnosti, která nás zajímá, se rádi vracíme.

Ve hře se často projevuje radost a uspokojení, ty můžeme chápat jako pozitivní emoce odrážející prožívání činnosti, zálibu v ní. Hra však vždy nemusí být provázena smíchem, stejně jako smích není vždy znakem hry. Ve hře dětí se mohou projevovat i jiné emoce.

Jednou z nejvýznamnějších charakteristik hry, která zahrnuje vědomou kontrolu vlastního chování (viz výše svobodná volba, smysluplnost, pravidla, fantazie), je aktivní, pozorný a nestresující stav mysli. Aby mohla být hra hrou, nemůže probíhat v prostředí plném strachu z neúspěchu a stresu. Nestresující prostředí je ve hře zajištěno právě tím, že v ní jde více o cestu než o samotný výsledek. Mysl je pomyslně obalena pravidly a prostředím hry.

Vedle znaků a vlastností, kterými je opravdová hra charakteristická, se hra vyznačuje také tím, že vychází z vnitřní motivace člověka.

1.1.3 Význam hry v období předškolního věku

Hra neslouží jen k vyplnění volného času, k zabavení dítěte, ale je svým způsobem přípravou na život. Pomáhá rozvíjet mnoho schopností a dovedností, které jsou důležité pro úspěšné zvládnutí základů školní výuky. Hra rozvíjí důležité předpoklady pro výuku čtení, psaní a počítání (zrak, sluch, paměť, atd.). Většina metod užívaná při nápravě specifických obtíží při čtení, psaní a počítání je prováděna hravou formou a mnohdy nejen používá, ale i vychází z her. Hra je přirozeným nástrojem učení. Hra a učení nejsou protiklady

Podle Opravilové (2004) je hra vstupní branou do světa dítěte, je cestou k jeho osobnosti. Skrze hru můžeme poznat svět dítěte. Hra souvisí se skutečností, v níž dítě žije. Ve hře dítě navazuje na vlastní prožitky a navenek prezentuje vlastní představu. Koťátková (2008) dodává, že hra je pro dítě také uvolněním od únavy a stresu.

1.1.4 Hra a zralost dítěte pro vstup do školy

Z důvodu nezralosti fyzické a sociální, ale také psychické bývá každý rok poměrně velkému počtu dětí odložena školní docházka. Jde o nezralost důležitých funkcí pro výuku čtení, psaní a počítání, o smyslové vnímání zrakové a sluchové, jemnou a hrubou motoriku, paměť a pozornost, myšlení a řeč. Běžnými cvičeními a hrami lze tyto funkce rozvíjet. Aby před vstupem do školy dítě mělo všechny tyto vlastnosti a schopnosti v žádoucí míře rozvinuty, je zapotřebí ho soustavně připravovat.

Zábavnou formou lze pomoci dítěti k získání takového stupně tělesného, duševního i společenského vývoje, který mu umožní úspěšně plnit všechny školní povinnosti. Měli bychom s dětmi již v předškolním věku cíleně pracovat a tím pomoci nejen zdárnému vývoji dítěte, ale předejít vzniku menších či větších problémů při vyučování. Ve smyslu vzniku specifických vývojových poruch učení v průběhu celé školní docházky. Dobrý start hned zpočátku ovlivní mnohé i v budoucnosti. Zážitek z velkého neúspěchu může mít vliv nejen na přístup dítěte ke školní práci, ale i k práci vůbec a může ovlivnit celkové uplatnění v životě. „KDO SI HRAJE NEZLOBÍ A LÉPE SE UČÍ“. (Svobodová, 2007)

1.1.5 Třídění her

Jedním z možných kritérií dělení her je rozdělení podle závaznosti pravidel:

- **Hry tvořivé** – pravidlo není předem dáno, děti ho tvoří v průběhu hry, je proměnlivé
- **Hry námětové** – jsou hry na něco, na někoho. Jsou založené na napodobování. Vycházejí z poznatků a zkušeností dítěte, ze života a práce lidí. Dítě v nich uplatňuje svou představivost, sociální dovednosti, ...
- **Hry dramatizující** – jsou hry založené na tvořivé reprodukci. Děti při nich využívají literární texty i své zkušenosti. Podporují rozvoj řeči, představivosti, ...
- **Hry konstruktivní** – jsou hry založené na stavění, sestrojování. Podporují rozvoj motoriky, myšlení, ...
- **Hry s pravidly** – pravidlo je dáno předem, je neměnné.
- **Pohybové** – jsou hry, ve kterých si děti častým opakováním osvojují a koordinují složitější pohyby, rozvíjejí pohybové schopnosti, důvtip, pohotovost, učí se sladění vlastního pohybu s pohybem druhých.
- **Didaktické** – spojuje se v nich spontánní činnost s učením. Pedagogický záměr je vyjádřen konkrétním úkolem. Jsou zaměřeny na rozvíjení rozumových schopností (vnímání, představivost, myšlení, řeč), zpřesňování, doplňování, upevňování poznatků a jejich zařazování do systému. (Míšurcová, V. a kol., 1980)

Millarová (1978) třídí hry v kontextu sociálního vývoje na:

Samostatné – děti kolem třetího roku si většinou hrají samy, pozorují hru ostatních a při samostatné hře si povídají samy se sebou.

Paralelní – starší děti se navzájem pozorují, napodobují se, ale nekomunikují a nespolupracují spolu.

Sdružující, kooperativní – kolem čtvrtého roku si dítě všímá své hry a nechce se dělit o hračky. Později začínají spolupracovat, půjčovat si hračky a hrají si společně. Langmeier, Krejčířová (2006) popisují typy her jako: funkční či činnostní, které procvičují tělesné funkce dětí. Hry konstrukční či realistické, zaměřené na tvoření z různých materiálů. Hry inkluzivní k využívání dětské fantazie.

Úkolové – dítě získává zkušenosti se střídáním sociálních rolí.

1.1.6 Podmínky dětské hry

Jestliže má hra dítěti přinášet uspokojení a zároveň plnit pedagogické cíle, je nezbytné, aby byly zajištěny základní podmínky:

- **Prostor** – dítě potřebuje pro hru dostatečný prostor, který odpovídá druhu a obsahu hry. V místnosti i venku musíme zajistit bezpečnost prostoru. Velký prostor tříd MŠ by mělo být možné rozčlenit, pro některé hry děti potřebují samotu, intimitu prostředí.
- **Čas** – dítě potřebuje pro hru dostatek času, musí být uspokojena jeho potřeba „vyhrát si“. Je nepřijatelné násilné přerušování hry, proto je třeba organizovat hru podle předpokládaného času.
- **Prostředky** – pro hru je nezbytný různý materiál, pomůcky, hračky. Musí odpovídat věku dětí, druhu hry. Je třeba, aby byly v dostatečném množství a odpovídající kvalitě.

Úloha dospělého ve hře, řízení her – veškeré vedení a zásahy dospělého do hry musí být citlivé, taktivé, nenásilné a přirozené.

Dospělý ve hře může působit jako:

- **Komentátor, podněcovatel, poradce** – děti ke hře povzbuzuje, motivuje, inspiruje.
- **Partner, pomocník** – je dětem příkladem pro osvojování způsobu činnosti a chování.
- **Zprostředkovatel komunikace s dětmi** – pomáhá při řešení konfliktů, při organizaci her.

Úkolem učitelky v MŠ je:

- Vytvářet a organizovat podmínky pro hru.
- Pomáhat dětem rozvíjet znalosti, dovednosti.
- Využívat hru jako výchovný prostředek.
- Řízení přímé – uplatňuje se především u mladších dětí, využívá se metoda rozhovoru, poučení, spoluhra s dítětem... Přímý zásah do hry má vést k usměrnění dětí, doplnění jejich poznatků, zkušeností.

Řízení nepřímé – je typické pro starší děti, které již mají zásobu zkušeností. Spočívá ve vytváření podmínek, nabídce prostředků. Hra v podstatě probíhá bez zásahů učitelky.

1.1.7 Volná hra

„Dítě si hraje převážně tak, jak samo chce, kdy chce a s čím chce. Můžeme mu sice ve hře bránit, ale nikdy ho nemůžeme přímo donutit, aby si proti své vůli hrálo. Právě spontánnost, pocit volnosti a dobrovolnosti, s níž ke hře přistupuje, je základním charakteristickým rysem hry“. (Dostál, Opravilová, 1988, s. 134) V dnešní době jdou děti z činnosti do činnosti. Je potřeba jim poskytnout čas, který naplní vlastní iniciativou, aktivitou a seberealizací. Volná hra dává dítěti možnost prozkoumávat to, s čím se setkává, uplatňovat svou aktivitu a přetvářet ji, využívat své myšlení, dovednosti, zkušenosti a představy ke svému prospěchu. Dítě má možnost dělat chyby, napravovat je a poučit se z nich. Má možnost seberealizace dle svých možností, svobodné volby a tempa. Ve volné hře můžeme sledovat opakované cílené snahy aplikovat získané poznatky a zkušenosti, uskutečnění vnitřních představ plánů, hodnocení svých produktů. Ve volné hře je dítě vlastním iniciátorem, realizátorem i evaluátorem.

Podle Kořátkové (2005, s. 171) lze chápat volnou hru, jako *„takovou činnost, při které si dítě samo volí námět, záměr a chce spontánně cosi prozkoumávat, zkoušet, ověřovat, vytvářet. Volí si k tomu podle vlastního uvážení nebo podle dohody s dětským partnerem hračky, zástupné nebo doplňkové předměty, místo ke hře a jeho úpravu, role a způsob jejich ztvárnění, možnosti a podmínky pro souhru s druhými“.* V mateřské škole by měla být dodržena rovnováha mezi hrou volnou a hrou řízenou.

Volná hra prozrazuje o dítěti nejvíce, neboť dítě do hry promítá samo sebe, své potřeby, přání i zkušenost. Je hlavním dorozumívacím prostředkem dítěte. Může odhalit skryté starosti, slabosti a problémy. Prozradí obranné mechanismy dítěte ve vztahu k okolí. Prostřednictvím volné hry můžeme podporovat hravost dítěte a pochopit jeho potřeby.

Ve volné hře se posiluje samostatnost a prosociální chování na základě vlastního rozhodování. Jedná se o stěžejní činnost předškolního dítěte, kterou je třeba

podporovat a povzbuzovat. (Caiatiová, Delačová, Müllerová, 1995). Autorky dále uvádějí, že na termín volná hra bychom měli nahlížet s opatrností, málokdy se jedná opravdu o volnou hru. Stačí malý zásah učitelky, nebo kohokoli jiného a volná hra už není čistě volnou hrou.

Hlavním a významným znakem volné hry je spontánnost. Děti si hrají samovolně, protože chtějí. Samy si stanovují cíle a záměry. Dalším znakem je dětská radost z činnosti a zaujetí pro to, co právě dělají. Děti bývají na hru plně soustředěné a nevnímají své okolí. Hodně her je doprovázeno samomluvou, která umocňuje prožitek z ní. (Koťátková, 2005)

Fantazie je další důležitou součástí volné hry. Pomáhá dětem přenést se přes fakt, že jsou svým dětstvím omezeny, dovoluje jim obohatit jejich představy a zkušenosti. Dalším důležitým znakem volné hry je opakování. Děti se rády vrací ke hrám, které mají vyzkoušené a znají je. (Koťátková, 2005)

1.1.8 Řízená hra

Je to hra, kterou někdo dětem zadává, nebo hra spontánní, kterou někdo začne usměrňovat a ovlivňovat např. vymezením místa hry, pravidel a má rozhodující hlas při jejich dodržování. V mateřské škole bývá organizátorem převážně učitelka. Řízené hry se zaměřují na přijímání a dodržování pravidel, koordinaci chování ve prospěch společné hry, vnímání sounáležitosti se skupinou.

Tyto hry rozvíjí volní vlastnosti dítěte, protože dítě při dodržování pravidel ve hře svou vůlí překonává překážky.

Při řízených hrách, tedy hrách volených za konkrétním účelem, je třeba promyslet organizaci hry, připravit pomůcky, zvolit vhodnou metodu a motivaci a na závěr provést reflexi. (Šikulová, 2006) Podle Evy Opravilové (2015) chybí dětem volná hra bez zapojování dospělých. V mateřské škole převládají řízené činnosti. *„Velmi do hry vstoupily aktivní vzdělávací strategie, nadměrná stimulace. Prakticky neexistuje prostor, kde by si děti mohly volně hrát bez dohledu dospělých. Neměli bychom se bát představy, že bychom měli na některé vzdělávací cíle rezignovat a zpomalit tempo.“* (Opravilová, 2015)

1.2 Socializace

1.2.1 Definice socializace

Socializace je proces, v němž dochází k postupné přeměně člověka jako biologické bytosti v bytost společenskou. Je to proces kultivace, jeho postupné utváření. Proces postupného zdokonalování sociální orientace člověka v prostředí a ve společenských hodnotách. Je to proces vytváření základních kulturních, hygienických a pracovních návyků, proces vpravování se do určitých rolí, diferenciací citových vztahů, společenských potřeb a zájmů, vytváření etických a estetických koncepcí. Je to příprava člověka na manželství a rodičovství i na výkon určitého povolání, je to proces vývoje logického myšlení, chápání světa a utváření světového názoru. Je to proces osvojování si řeči, pravidel společenského chování a vystupování, jednání s lidmi i získávání rozmanitých dovedností, návyků a zvyků. Základním prostředkem socializace jsou tedy mezilidské vztahy, protože požadavky společnosti jsou vždycky zprostředkovány v sociálních interakcích, ve kterých se s nimi člověk setkává. (Hylík, Nakonečný, 1973).

Průcha a Kořátková (2013) objasňují socializaci jako proces, jimž se jedinec začleňuje do společenství, které jej obklopuje, aby v ní mohl žít, pracovat, vzdělávat se. Podstatou tohoto procesu je, že si jedinec osvojuje způsoby života společnosti, přejímá její hodnoty a normy a učí se zastávat určité sociální role. Hlavním obdobím života, v němž se socializace uskutečňuje nejvýrazněji, je právě dětství.

Součástí socializace je akulturace, při níž si dítě vlivem různých činitelů prostředí osvojuje vlastnosti příslušné kultury (národa, etnika, rasy), především jazyk a způsoby komunikace, vzorce chování, kulturní tradice a zvyklosti, různé společenské rituály aj. Obsah a průběh akulturace je závislý na typu kultury daného společenství. Je tedy samozřejmé, že sociologické a kulturně antropologické hledisko je pro objasňování dětství velmi závažné.

Společnost je taková, jací jsou lidé, kteří v ní vyrůstají. Podle Langmeiera, Krejčířové (1989) probíhá socializace po celý život člověka, a to ve sledu rozmanitých interakcí jedince s druhými lidmi.

Heluz (2009) uvádí, že pro pedagogickou praxi je velmi důležitá znalost otázky socializace osobnosti. Pedagog, který je seznámený otázkou socializace snáze rozumí

dítěti, které poprvé přichází do mateřské školy. Rozumí těžkostem, kterými dítě v novém prostředí prochází a je schopen mu pomoci vše překonat. Pokud je obeznámen s jeho předchozími sociálními zkušenostmi, může snáze a rychleji najít cestu k usnadnění další socializace na půdě mateřské školy.

Dále Heluz (2009) uvádí, že jedinec socializuje také sám sebe. V průběhu svého začleňování do mezilidských vztahů společensko-kulturního systému je vystaven soustavám očekávání, tlaků, povídek apod., že se bude v jednotlivých situacích chovat zcela určitým způsobem, že bude splňovat určitá kritéria určité konvence.

„Cílem socializace je naučit se žít s ostatními lidmi, chovat se asertivně. Naučit se vnímat, plnit a tolerovat požadavky dalších členů skupiny, neprosazovat pouze vlastní potřeby a nároky, snižovat míru egoismu a agresivity.

Úkolem pedagoga je vytvářet spolu s dětmi dobře spolupracující týmy, v nichž jednotlivci získají dovednosti pro své budoucí fungování ve skupinách dospělých.“ (Zelinová, Milota, 2011, s. 139).

Sociální učení se definuje takto: *„Učení, které se uskutečňuje v sociálních podmínkách, sociálních situacích, v interakci s jinými lidmi. Výsledkem je osvojení si určitých sociálních rolí, postojů, rozhodovacích strategií, způsobu chování a jednání. Sociální učení může mít různé podoby: observační učení, nápodoba vzoru, společné činnosti (spolupráce, soutěžení) apod. sociální faktory mohou učení pomáhat, ale někdy ho též tlumit či blokovat,“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 272).

1.2.2 Sociální učení

Nakonečný (1997, s. 19) jej definuje takto: *„Proces seznamování se člověka s konkrétním kulturním prostředím jeho rodiny a osvojování si kulturních způsobů chování, ale i cítění a interpretace skutečnosti se nazývá socializace a je to v podstatě, jak již bylo podotknuto, proces sociálního učení, tj. učení, které se odehrává v sociálních situacích a vyžaduje osvojení žádoucích způsobů chování (rolí)“.*

Nejtypičtější mechanismy sociálního učení uváděné Heluzem (2004)

- Učení nápodobou a ztotožňováním
- Učení působením příkladů, vzoru a ideálu

- Učení sociálním informováním
- Učení interiorizačně – exteriorizací
- Učení navozované očekáváním
- Proces získávání zkušeností a nabývání vlastností korektních konstelací životních okolností dítěte

Specifikuje též podstatu tohoto procesu učení: *„...vesměs se usiluje o to, aby socializační cíle a požadavky byly vnitřně přijaty, aby se s nimi socializovaní jedinci ztotožnili: aby je přeměnili ve své vnitřní, osobní zásady, kritéria, potřeby, normy, aby se z nich stalo osobní přesvědčení, jímž se budou nadále řídit s vnitřní nutností“*. (Heluz, 2004, s. 180)

Podle Heluze (2004) probíhá sociální učení v situacích vzájemného styku mezi lidmi a je základní hybnou silou socializace dítěte. Díky sociálnímu učení osobnost nabývá schopnosti začleňovat se mezi lidi, vycházet s nimi a předcházet konfliktům, které pokud vzniknou, dovede řešit. Také nabývá schopnosti zvládat své role, uplatňovat se ve společnosti a spolupracovat s ostatními.

Kotášková (1987, s. 47) uvádí, že *„během sociálního učení se utváří celý komplex schopností nazývaných jako: přijetí role, percepce role, hraní role, empatie, percepce osob apod. Dítě je postupně s to poznat, porozumět, analyzovat ty kontexty chování druhých, které nemusí být z řeči a chování přímo vyjádřeny – např. Záměry, názory, emoce, navíc související s jejich rolemi“*.

„Sociální učení je předpokladem k porozumění různým projevům lidského chování, ale i k osvojení žádoucích způsobů chování. Do této kategorie patří osvojování komunikačních dovedností, postojů, hodnot a norem chování, sociálních rolí a z toho vyplývajících požadovaných způsobů jednání“. (Vágnerová, 2004, s. 86).

„Socializace je založena na celoživotním sociálním učení, vyplývajícím z kontaktu s lidskou společností“. (Vágnerová, 2004, s. 273).

Sociální učení to je osvojování si určitých způsobů chování a jednání i prožívání v různých situacích ve společnosti má tyto formy:

1. Přímé posilování učení odměnou a trestem; žádoucí chování je utvrzováno, nežádoucí chování je potlačováno.
2. Napodobování (imitace) jiného člověka, kterého si jedinec váží.
3. Identifikace (ztotožnění se), to je převzetí všech pozorovatelných způsobů chování referenční (vztažné) osoby, kterou si jedinec zvolil jako model a vzor.

V průběhu socializace se postupně utváří a vyvíjí také sebepoznání, sebeuvědomění, sebehodnocení, sebekoncepce.

Socializace v podstatě zahrnuje: vývoj sociální empatie, adaptability a reaktivity, to je citových vztahů k lidem i k sobě.

Vývoj sociální kontroly, to je kontroly chování podle norem, pravidel a zákonů dané společnosti a sebekontroly.

Učením se postojům a sociálním rolím a sebemonitorováním, to je osvojování si chování, které je od jedince očekáváno ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví, vzdělání a dané situaci.

Aby byl člověk v dnešním složitém světě hodnot spokojen, musí mít pocit, že v tomto světě nezaniká. Člověk nemůže spokojeně žít bez jistoty, že něco znamená, že jeho existence má svůj smysl.

Sebehodnocení je centrem, jádrem osobnosti člověka. Bez minimální úrovně pocitu vlastní hodnoty nemůžeme žít. Každý člověk nalézá zdroj sebedůvěry v něčem jiném. Souvisí to se systémem jeho životních hodnot.

Sebeuvědomění a sebehodnocení může být tedy v jednotlivých oblastech egostruktury odlišné. Jiné může být v oblasti kognitivního já, jiné v oblasti somatického a výrazového já, jiné v oblasti charakterového (morálního) já. Je možno rozlišovat i profesní já (profesionální sebecit) a ekonomické já. (Kohoutek, 2008)

1.2.3 Význam vzoru vrstevníků pro socializaci

V psychologii pro učitelky mateřské školy od Mertina a Gillernové (2010) je význam vrstevníků v předškolním období definován jako vývoj sociálních kontrol nebo-li přijímání norem společensky žádoucího chování.

Významnou rovinou je osvojování sociálních rolí, které se dějí uvnitř rodiny i mimo ni. Uvnitř rodiny má dítě možnost pozorovat chování náležitých určitým rolím (chlapec, dívka, otec, matka), jehož uplatňování, trénování, modifikování se děje již i mimo rodinu, většinou ve skupině vrstevníků nebo právě v mateřské škole, kde má možnost srovnávání a ovlivňování osvojených způsobů chování. V předchozí období je dítě schopno jmenovat několik svých rolí a toto vědomí je významným krokem v procesu formování vlastní identity. Jsem syn, žák, kamarád, kluk.

V souvislosti s probíhajícím procesem socializace v předškolním období, je pro práci v mateřské škole důležité věnovat pozornost sociálním vztahům. Je známou skutečností, že v tomto věku dochází k růstu významu vrstevníků. Umožňuje to jednak rozvoj kognitivních struktur, řeči a myšlení, rozvoje motoriky, a jednak interiorizace sociálních norem, a tedy schopnost dítěte oddělit se od přímého „dohledu“ dospělého. Předškolák je sice dosud silně emocionálně vázaný na rodiče a rodinné zázemí, ale rád ho opouští. Vrstevníky potřebuje ke svým hrám, ve vrstevnické skupině zkouší různé role, různé formy chování a sleduje reakce okolí na ně. Zažívá situace, kdy skupinu řídí, kdy je skupinou odháněn, kdy je skupinou obdivován. Důležitý je i kontakt s dětmi různého věku, protože je třeba umět měnit role, podřídit se staršímu, pečovat o menší, prosadit se. Naučí-li se dítě v tomto období přiměřeně komunikovat ve skupině, je to mnohem výhodnější než ve školních letech, kdy jsou děti vůči sobě mnohem kritičtější a jsou mnohem více vázány na výkon.

Kontakt s dětmi je důležitý též pro formování vlastního já, pro vytváření schopnosti měnit úhel pohledu a tutéž situaci chápat z hlediska druhého pro ujasňování, jaký jsem, jak mě vidí ostatní, jaký bych chtěl být – neboli začátek rozvoje sebepojetí, sebehodnocení. Základ pro formování mezilidských vztahů je dítěti předáván v rodině, ale i v předškolním věku sehrává stejně důležitou úlohu dětské společnosti. Velký význam vlivu vrstevníků přikládá i Matějček (1986), protože dítě si ve společnosti dětí osvojuje způsoby chování, se kterým se setká v budoucích společenských vztazích. *„Ve volném styku s druhými dětmi se musí naše dítě naučit mnohým taktikám a praktikám společenských vztahů, ale musí se osvědčit i jako spolupracovník a kamarád. Znamená to, že se musí naučit poznávat povahové vlastnosti druhých dětí, že se učí, jak hodnotit jejich počínání, a že se učí přizpůsobovat jim své chování.”* (Matějček, 1986, s. 128).

1.2.4 Mateřská škola jako sociální a socializační prostředí

„Mateřská škola je po rodině dalším (sekundárním) socializačním zařízením, do kterého dítě přichází, aby rozšířilo dosavadní a získalo nové důležité poznatky, dovednosti a zkušenosti potřebné ke svému tělesnému, duševnímu, mravnímu a sociálnímu rozvoji“ (Jeřábková, 1993, s. 47).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004) specifikuje přesně sociální podmínky, které musí splňovat mateřská škola.

1. Bezpečné prostředí, ve kterém se děti i dospělí cítí dobře a spokojeně.
2. Pružnost denního řádu umožňuje reagovat na individuální potřeby dětí.
3. Pedagogové jednají nenásilně, přirozeně a citlivě, navozují příjemnou a klidnou atmosféru, pokud respektují potřeby dětí a napomáhají k jejich uspokojování. Děti nesmějí být stresovány spěchem a nepřiměřenými požadavky.
4. Pedagogové se plně věnují dětem a jejich vzdělávání, plánování činnosti vychází z potřeb a zájmů dětí, bere zřetel na individuální možnosti dětí. Pedagogický styl se projevuje přímou ochotnou, empatickou a naslouchající komunikací učitele s dětmi.
5. Děti dostávají jasné a srozumitelné pokyny. Pedagog se vyhýbá negativním slovním komentářům, dostatečně oceňuje a hodnotí konkrétní projevy a výkony dítěte.
6. Ve vztahové rovině se projevuje vzájemná ohleduplnost, respekt, důvěra, zdvořilost, pomoc a podpora, jak ve vztazích mezi dospělými (učitelky mezi sebou a učitelky s rodiči), tak i mezi dětmi.
7. Rodiče jsou pravidelně informováni o tom, co se v mateřské škole děje, mají možnost se do tohoto dění zapojit.

Nisel, Griebel (2005) popisuje mateřskou školu jako prostředí, kde probíhá život podle určitých pravidel, která jsou odlišná od těch, se kterými se jejich dítě doposud setkávalo v domácím prostředí. Život ve skupině znamená, že se dítě musí naučit brát ohled na ostatní. Pro některé děti může být těžké naučit se vyjádřit svůj názor, a respektovat názor někoho druhého. Pravidelný režim v mateřské škole dává dítěti

jistotu, která mu pomáhá překonat dočasné odloučení od rodiny. Odpoutání od rodiny je spjaté s jistotou návratu domů.

Jak uvádí Halferl, Wolf – Filsinger (1993) je pobyt v mateřské škole významným obdobím v sociálním vývoji dítěte. Toto období a problémy s ním spojené by se nemělo podceňovat, protože sociální zkušenosti získané v mateřské škole jsou určující pro budoucí vztah a roli ve skupině. Případné nevyřešené problémy si dítě může přenášet do dalšího života.

1.3 Hra a socializace

Hru chápeme jako specifickou činnost člověka (dítěte i dospělého, jednotlivce i skupiny), které jej provádí v každém věku. Hra má hluboký význam, je spojena s vývojem osobnosti, umožňuje nám poznat okolní svět i sebe sama a hluboce ji prožíváme.

Při hře dochází k formování osobnosti. Hrou rozumíme činnost, která je vnitřně motivovaná činnost, ve které se seberealizujeme. Hra není primárně prostředkem k dosažení cíle, její smysl však může stát i mimo ni. Znaky, kterými se hra projevuje, jsou spontánnost, vnitřní svoboda a svobodná volba, smysluplnost, samoučelnost, zaujetí, duševní pravidla, přijetí role, nápaditost, nestresující stav mysli, které ji od jiných praktických životních činností mohou odlišovat. Hra se uskutečňuje v určitém čase, v určitém prostředí a za určitých podmínek, úzce souvisí s učením i s prací člověka. (Suchánková, 2014)

Volnou hrou se děti učí přirozeně navazovat sociální kontakt s ostatními dětmi. Seznamují se s názory, postoji, pravidly a normami, které přináší do svého chování dětí v jejich okolí. Od vrstevníků se také učí jejich aktuálním dovednostem a vědomostem. Volná hra dětí děti komplexně rozvíjí. V tomto typu hry by dítě mělo mít možnost svobodné volby výběru činnosti i spoluhráče. Prostřednictvím her dítě dostává přímou zpětnou vazbu ze svého okolí. Spoluhráči dávají aktuálně najevo svůj souhlas či nesouhlas s jednáním dítěte v rámci hrové činnosti. (Svobodová, 2007)

Hoskocová 2006 uvádí, že hra je dominantním prostředkem socializace dítěte předškolního věku. Nejvíce zkušeností se sociálními rolami získává dítě skrze námětové hry (na maminku, na prodavače, na policistu, atd.). Do těchto her se promítá odpozorované chování reálných postav.

Hra je úzce spjata s rozvíjením sociální stránky osobnosti dítěte, protože hrová situace vyžaduje mezilidské kontakty a sdružuje děti ke společné činnosti s vrstevníky. Hra ovlivňuje obsah i formy lidského soužití a tím nabývá na významu i jako činitel společenského vývoje. Je v životě dítěte hlavní činností, jejímž prostřednictvím nejlépe a nejpevněji rozvíjejí první vztahy a svazky utvářející se jednoty osobnosti dítěte. Vychází z možností dítěte, je pro něj přirozeně zvládnutelná, čímž podporuje jeho psychickou rovnováhu, přináší mu klid a vyrovnanost, stvrzuje dosaženou úroveň, ověřuje schopnost dítěte něco vyřešit a vykonat, potvrzuje jeho dovednosti a zkušenosti, jeho sociální vztahy a postavení mezi dospělými i vrstevníky. Hra je pro dítě cestou k pochopení lidského vztahu k předmětům i způsobu zacházení s nimi, a to cestou velice příznivou, neboť dítě samo chce do tohoto způsobu proniknout a předměty zvládat (Dostál, Opravilová, 1985; Mišurcová, 1980).

Hra je však pro dítě také výchozí modelovou situací, v níž poznává nejen svět předmětů kolem sebe, ale i ostatní lidi a sebe sama v určitých situacích. Tyto situace jsou elementárními prototypovými modely, jejichž prostřednictvím se seznamuje s lidmi a učí se znát a přijmout vztahy a role, které ve společnosti panují. Upřesňuje a zkouší si zcela prakticky a názorně kým je, kým má být a kým chce být, stejně jako kým není, nemá být a být nechce. Hraje i sebe sama v určité situaci a v konkrétním vztahu k jedinci i ke skupině. Utváří si k nim také svůj vztah a lépe chápe vztah druhých lidí sobě samému. Tím, že si svou pozici uvědomuje a že ji ve hře napodobuje a nacvičuje, učí se sociálnímu chování (Opravilová, Gebhartová, 2003).

Mertin, Gillerová (2003) uvádějí, že prostřednictvím her u dětí předškolního věku můžeme rozvíjet vzájemné vztahy v rámci třídní skupiny. Hra je v tomto věku dominantní činností. Skrze ni se mohou učit a rozvíjet své sociální dovednosti. Dominantní charakteristickou interakčních her je zaměření se na samotný proces her a na jejich průběh v sociální interakci mezi hráči. Výsledek her není důležitý. U tohoto typu her hovoříme převážně o prožitkovém učení.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Metodika

Pro sebrání dat byl použit vstupní rozhovor s rodiči. Rozhovor je ideální z důvodu libovolné modifikace otázek, které lze doplňovat dle porozumění dotazovaných. Rozhovor byl vyhodnocen pro sestavení socializačního programu. Socializační program byl vytvořen na základě četnosti odpovědí. (viz příloha č. 1) Následovalo uskutečnění programu při volné hře v praxi, které bylo poté vyhodnoceno pozorováním.

2.1.1 Rozhovor

Rozhovor probíhal s rodiči jednotlivých dětí v kabinetu mateřské školy. Celkem jsem vedla rozhovor s 20 rodiči. Každý z rodičů si určil čas, který mu vyhovoval. Předpokládaná délka byla stanovena (zhruba) na 30 minut. Důvodem bylo rodiče časově nestresovat. Otázkám předcházela má úvodní informace o záměru bakalářské práce. Všem rodičům byly kladeny stejné otázky (ukázky rozhovorů viz příloha č. 3):

1. Jak si Vaše dítě doma hraje?
2. Co děláte pro to, aby si hrálo?
3. Umí si Vaše dítě hrát samo?
4. Potřebuje ke hře partnera? Jakého?
5. S čím si nejraději hraje?
6. Na co si nejčastěji hraje?
7. Jaký je nejoblíbenější hrdina Vašeho dítěte?
8. Jak dlouho si průměrně hraje Vaše dítě denně mimo mateřskou školu?

2.1.2 Pozorování

Pozorování zúčastněné i nezúčastněné probíhalo v dopoledních hodinách vymezených pro volnou hru po dobu socializačního programu v délce dvou měsíců. Při pozorování jsem zjišťovala úroveň socializace podle kritérií:

1. Schopnost spolupráce s ostatními.
2. Zda převažuje hra souvislá, nebo přerušovaná.
3. Míra verbální a neverbální agresivity.

2.2 Charakteristika pozorovaného vzorku

Pro výzkum byla zvolena třída v mateřské škole, kde pracuji. Hlavním důvodem výběru je to, že tyto děti dobře znám. Ve třídě Sluníček je zapsáno 26 dětí ve věku 3-5 let. 20 dětí chodilo do této třídy už v loňském roce, letos k nim přibylo 6 nových dětí. Třída je heterogenní, 17 dívek a 9 chlapců. Již v loňském školním roce se děti při hře dělily na určité skupinky dívek a chlapců. Skupina smíšená se objevovala velmi výjimečně. Každé z dětí mělo většinou stálého partnera ke hře. Nově příchozí děti si většinou hrají samostatně, vyhledávají pozornost učitelky nebo pozorují ostatní při hře.

2.2.1 Vstupní data pro sestavení socializačního programu

Pro přípravu programu jsem si shrnula informace o jednotlivých dětech na základě:

1. Pohled rodičů (na základě rozhovoru).
2. Pohled učitelky (na základě pozorování).

Deniska: 4;0

1. Hraje si většinou na prodavačku, kuchařku. Ráda si maluje a stříhá. Někdy si vystačí sama, někdy potřebuje ke hře sourozence. Matka uvedla, že si hraje každou volnou chvíli, v podstatě neustále.
2. Aktivní, tvrdohlavá, kamarádká, těžko se přizpůsobuje změnám. Má stálý okruh děvčat, se kterými si hraje. Sama si ráda skládá puzzle nebo vybarvuje omalovánky. Často odbíhá od hry a pozoruje hru ostatních. Ráda si povídá s učitelkou.

Lada: 2;11

1. Vzhledem k tomu, že žije s rodiči na statku, hraje si převážně venku. Jezdí na kole, houpe se na houpačce, hraje si s míčem nebo na pískovišti. Se sestrou si hraje na „pomáhání“. Má ráda společnost kohokoliv. Nejraději kopíruje činnosti dospělých, hlavně maminku. Hraje si neustále.
2. Málo si hraje sama, neumí to. Je šikovná a mazlivá. Nejraději si hraje se stálou kamarádkou nebo s učitelkou. Pokud jí někdo vstupuje do hry, je umíněná. Umí být verbálně i neverbálně agresivní. Nejčastější hra je s panenkami na maminku.

Kristýna: 4;11

1. Doma si nejraději hraje s bratrem, někdy zapojí i rodiče. Matka uvádí, že má bujnou představivost a vymýšlí příběhy s panenkami. Nejčastější hrou je hra v roli „na rodiče“. Do této hry zapojuje hlavně panenky. Doma si hraje přibližně dvě až tři hodiny, pak sedí u tabletu.

2. Je velmi klidná, málomluvná. Hraje si většinou sama, ale nebrání se spoluhráčům. Většinou sedí u stolečku a něco tvoří z výtvarných materiálů. Agresivně se neprojevuje, konfliktům se vyhýbá.

Rudolf: 4;4

1. Podle slov matky je Rudík dítě víceméně samostatné. Hraje si s vojáčky, autíčky a se stavebnicí Seva. Doma se rodiče snaží o rozvoj zručnosti. Hodně lepí a stříhají. Hodně tráví čas s otcem. Zatloukají hřebíky a tvoří věci ze dřeva. Při hře s rodiči tráví denně asi čtyři hodiny.

2. Neprůbojný, ale umíněný. Nemá rád, když mu někdo zasahuje do hry. Dokáže si hrát sám i s ostatními, které si on vybere. Jeho hra je souvislá. Nejraději staví z kostek a využívá auta. Je tvořivý.

Dominika: 4;0

1. Dle slov matky si vždy něco najde a zabaví se. Někdy si hraje sama a někdy se sourozenci. Nejraději na různé profese – na prodavačku, kuchařku a doktorku. Do těchto her zapojuje sourozence. Má ráda plyšová zvířátka.

2. Uzavřená, málomluvná, odpovídá jen na otázky. Nehraje si, pozoruje ostatní. Vyhledává blízkost učitelky.

Anna: 4;1

1. Hraje si celý den, pokud ji maminka nezaměstná jinak. S plyšáky a panenkami na svatbu, cestování a na školu. Ráda doopravdy vaří. Často si vystačí sama, ale někdy zapojí sestru i maminku.

2. Tichá, nevýrazná, samotářská a pečlivá. Velmi ráda výtvarně tvoří. Do společných her se nezapojuje, pozoruje zpozďálí, s dětmi komunikuje velmi výjimečně. Vyhledává blízkost učitelky.

Adéla: 4;6

1. Hraje si s panenkami tak, že má dvě proti sobě nebo si s nimi povídá. Vaří jim. Napodobuje při hře, co vidí kolem sebe. Pro hry v rolích potřebuje partnera – rodiče, prarodiče, sestru. Nejčastěji si hraje na princeznu, na mámu a tátu, na mámu a dítě. U lega vydrží dvě hodiny, jinak si hraje podle nálady.
2. Samostatná, přizpůsobivá, dokáže si hrát sama a i s jakoukoli dívkou, má stálou spoluhráčku. Je organizátorka, ostatní se podřizují.

Tereza 1: 4;5

1. Venku na zahradě si hraje na kuchařku a na domov. Ráda bruslí. Nejraději by si hrála celý den. Většinou se starším bratrem vymýšlí nějaké hry.
2. Organizátor, hlučná, má okruh oblíbených spoluhráčů. Ostatní do své hry nepustí. Uráží se. Ráda kreslí, ale sama si hrát neumí.

Štěpán: 4;2

1. Hraje si průměrně čtyři až pět hodin denně, podle možností. Matka uvádí, že je samostatný a pokud je hra náročnější a potřebuje poradit, vyhledá sourozence a rodiče. Většinou si hraje sám, s plyšáky, na učitele a školu, na divadlo, na pana doktora. Rád vytváří nové věci, staví ze stavebnice a maluje.
2. Samotářský, hraje si sám u stolečku se stavebnicí. Je stydlivý a málo komunikativní. V kolektivu málo oblíbený, těžko se zapojuje. Pokouší a rozptyluje děti při hře.

Nela: 4;5

1. Dle slov matky činnosti střídá. Chvíli si maluje a pak se jde dívat na pohádku. Baví ji prohlížet si knížky a mladší sestře říkat básničky. Sama si hraje, jen když maluje, jinak zapojí všechny. Hraje si s panenkami, ráda vaří v kuchyňce. Často si hraje celé odpoledne.
2. Bystrá, aktivní. Má stálou spoluhráčku, se kterou se doplňují. Hru začíná vždy kreslením nebo omalovánkami, aby měla obrázek pro maminku. Poté si většinou hraje s panenkami na maminku.

Samuel: 4;1

1. Nejraději si staví různé garáže a silnice pro svá auta nebo si hraje na dětské bubínky a harmoniku. K hraní ho nemusí pobízet. Hraje si rád, hlavně se svou starší sestrou asi čtyři hodiny denně. Většinou na piráty nebo na zpěváka. Dost času tráví na zahradě, tam jezdí na kole a hraje si s míčem.
2. Hudebně i pohybově nadaný. Vyhledává nestejně spoluhráče. Hraje si i sám s auty, staví autodráhy. Je klidný, nenáročný, přizpůsobivý.

Michala: 4;8

1. Chůva uvádí, že si hrají vždy v obýváku, připraví hračky, omalovánky. Hraje si chvíli sama, chvíli společně s chůvou. Většinou na školku nebo na školu a k tomu potřebuje učitelku nebožačku. Ráda maluje, poslouchá četbu. Nejraději pro všechny vaří a prodává, to vydrží celé odpoledne.
2. Klidná, neprůbojná, šikovná. Má oblíbenou spoluhráčku, jinak si nehraje a pozoruje ostatní.

Marián: 4;8

1. Vyrábí různé věci a hraje si na tabletu. Nejraději si hraje na zpěváka a cvičí. Matka říká, že nejoblíbenějším hrdinou jsou pro něj mamka se sestrou Julinkou. Hraje si celé odpoledne a nejraději dělá to, co mu matka zakáže.
2. Nadprůměrně nadaný, sám se naučil číst, zkouší psát. Rád tvoří, u výtvarného stolečku vydrží celé dopoledne. Většinou si hraje sám, pokud netvoří, tak preferuje inteligentní hračky a hry. Má rád pohyb a zapojuje do něj i ostatní.

Martin: 5;0

1. Má rád stavebnice, preferuje lego. Hraje si s nimi, staví stavby a dráhy pro auta. Často s matkou pečou a vaří. Když je čas, hrají společenské hry a čtou knihy. Nejoblíbenějším hrdinou je tatínek.
2. Šikovný, ale pohodlný. Vůdčí typ, potřebuje ke hře kamarády, kteří se musí podřídít. Pokud to nejde, urazí se a začne toužit po mamince. Umí být agresivní, když ho učitelka nepozoruje, vždy se před tím rozhlédne. Rád staví stavby, autodráhy, vymýšlí pokračování hry. Potřebuje spoluhráče, pokud je nemá, vyžaduje pozornost učitelky a vzpomíná na maminku. Sám si hrát neumí. Jeho hra je převážně souvislá.

Tereza 2: 3;11

1. Při rozhovoru matka reagovala jednoslovně a bez zájmu. Hraje si sama s kočárkem a panenkou. Někdy ke hře potřebuje sestru a rodiče.
2. Nevýrazná, klidná, má ráda pozornost učitelky. Většinou si hraje sama. Je málomluvná, odpovídá jen na otázky. Preferuje hry u stolečku, kde si povídá s hračkami.

Veronika: 4;3

1. Matka neví, jak si doma hraje. Podle jejích slov si hraje spíše se sestrou, někdy i s kamarády a Verunka pak velí všem. Nemá žádného hrdinu. Hraje si jednu až dvě hodiny denně s panenkami, plyšáky a na to, že si staví pokoj.
2. Nevýrazná, většinou se k někomu připojí, sama si hru nevybere. Bývá hodně verbálně agresivní, pokud se jí spoluhráči nepodřídí.

Vanesa: 4;3

1. Podle rozhovoru s otcem dělají doma vše společně i se sestrou. Ráda si hraje na domácnost, na obchod a s plyšáky, které vždy zapojuje do hry. Pokud nejsou venku na zahradě nebo na vycházce, hraje si celé odpoledne se sestrou na školu, školku a na ledové království. V současné době je jejím hrdinou princezna Elza z ledového království, za niž se i převléká.
2. Je klidná, komunikativní, ráda vypráví zážitky z předchozího dne. Dominantní jsou pro ni zážitky z rodinného prostředí. Má stálou spoluhráčku, která bydlí ve vedlejším domě. Nezačne hru, vždy čeká, až dívka přijde do školky. Špatně se přizpůsobuje změnám, má ráda svůj řád. Ráda kreslí a omalovává, málo spolupracuje s ostatními, její hra je převážně souvislá. Agresivně se neprojevuje.

Markéta: 3;2

1. Matka uvádí, že si hrají spolu. Dělají společně všechny domácí práce, jezdí na kole a chodí na procházky. S babičkou pracuje na zahrádce, prohlížejí si knížky, které jí předčítá. Hraje si v průběhu celého dne. Je jedináček, proto tráví všem volný čas s matkou nebo s babičkou. Hodně chodí na procházky, miluje pohyb. Doma si neustále hraje „na pomáhání“. Pokud nemá spoluhráče, hraje si s plyšáky na školku nebo se dívá na televizi.

2. Šťastná, nadšená, preferuje pohyb. Má oblíbenou spoluhráčku, které se podřizuje. Umí si hrát sama, i s kýmkoliv. Všechny hry hraje ráda a naplno. Preferuje vláčkodráhu, panenky, stavebnice a ráda výtvarně tvoří. Neprůbojná, tichá, bezkonfliktní. Hraje si většinou sama v kuchyňce, staví puzzle. Zkouší inteligentní hračky. Spoluhráče nepotřebuje. Hraje si souvisle. Vždy s trpělivostí hru dokončí.

Kryštof: 4;3

1. Má dva starší bratry, se kterými tráví všechnen volný čas. Podle slov matky se nemusí rodiče zabývat jeho hrou, vždy si poradí sám. Hraje si především se staršími bratry. Maminka neřeší jaké hry hrají, ani na co si hrají. Podle slov matky je důležité, že o něm neví a že ji neobtěžuje. Rád se učí nové věci, sleduje hvězdné války a hraje na tabletu. Má rád pohyb a boje. Když je doma sám většinou sedí u počítače, nebo u televize

2. Organizátor, který se umí přizpůsobit názoru ostatních. Rád spolupracuje, vyhledává společnost. Dokáže si hrát sám, s inteligentními hračkami. Svou nevěli projevuje hlasitou neverbální agresí. Rád diskutuje, potřebuje mít pravdu. Chlapec je bystrý, paličatý, akční. Při hře s dětmi potřebuje velet, pokud není po jeho vůli ubližuje a vyvolává konflikty, které řeší vždy křikem i verbální agresí. Jeho hra je většinou přerušovaná, neustále sleduje ostatní a snaží se jim zasahovat do hry.

Matyáš: 5;2

1. Doma si většinou hraje sám. Nejraději něco kreslí a stříhá, vždy to chce vystavit na ledničku. Hraje si se sestrou a chodí za ním oblíbený kamarád. Preferuje stavebnice Lego, u kterého vydrží celé odpoledne. Hru konzultuje s rodiči. Chlubí se, co postavil, a potřebuje pochválit.

2. Paličatý, má svůj svět. Při hře se spoluhráči organizuje, vybírá si, s kým si bude hrát, ale nejraději si hraje sám s vláčkodráhou, staví z kostek a zapojuje do hry plyšáka. Jeho hra je souvislá. V konfliktech se projevuje hlučně a agresivně. Rád tvoří s výtvarnými materiály. Vždy chce obrázek nadepsat „pro maminku“, „pro tatínka“.

2.3 Program pro rozvoj socializace při volné hře

Program jsem nazvala podle knihy Františka Hrubína „Hrajeme si celý den“. Cíle programu vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní výchovu na socializaci dítěte v mateřské škole. Záměrem programu je připravit prostředí pro volnou hru tak, aby si každé dítě našlo to, co má rádo, na co je zvyklé z domova, a současně mělo možnost navazovat vztahy s vrstevníky, komunikovat, řešit situace a konflikty. Tím pomocí volné hry usnadnit dětem cestu k řešení situací. Posilovat, kultivovat, obohacovat dětskou komunikaci a zajišťovat pohodu dětských vztahů.

Název programu: Hrajeme si celý den

Doba trvání: Dva měsíce v dopoledních hodinách, při scházení dětí. V odpoledních hodinách při rozcházení dětí.

Vzdělávací cíle programu:

Vytvářet prosociální postoje (sociální citlivost, tolerance, respekt)

Rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních)

Poznávat sebe sama a své kamarády a rozvíjet pozitivní emoce.

Rozvoj základních kulturně – společenských postojů, návyků a dovedností dítěte pomocí her.

Výstupy programu:

Domluvit si pravidla hry.

Nebát se komunikovat s vrstevníky.

Domluvit si společné řešení při hře.

Utvořit si základní představu o pravidlech chování.

Dodržování společně domluvených pravidel při hře.

Spolupracovat s ostatními.

Dokázat přijmout roli ve hře.

Na základě rozhovorů s rodiči dětí byl připraven program pro volnou hru. Dětem byly nabídnuty všechny činnosti, které upřednostňovaly ve hře v domácím prostředí.

Stavebnice: Seva, dřevěné kostky všech velikostí, molitanové kostky, autodráha, vláčkodráha, Magformers. Stavebnice Lego byla nabídnuta samostatně.

Výtvarné potřeby: bílé a barevné papíry, pastelky, nůžky, lepidlo, vodové barvy, štětce, látkové zbytky, krepový papír.

Omalovánky a šablony na obkreslování.

Leporela, dětské encyklopedie, **knihy** s ilustracemi dětských hrdinů.

Košík s **plyšovými hračkami**.

Kufřík s **Orffovými nástroji**.

Gymnastické kruhy.

Námětové hry, **pro hru v roli** jsou podpořeny nabídkou rekvizit. Vycházela jsem z běžných možností mateřské školy. Děti měly připraveny převleky, šátky, deky, látky. K dispozici byly všechny hrací koutky i s příslušenstvím. Kuchyňka s nádobím, obchod se zbožím, krabičky od potravin a drogistického zboží, truhlářská dílna s přírodními materiály, panenky a kočárky.

Vše jsem doplnila o **společenské hry**. Společně vyrobené pexeso ze značek dětí, Kouzelná kuchyně, Dooble, ...

2.4 Vlastní pozorování

2.4.1 Průběh programu

Při příchodu do třídy děti překvapila nabídka hraček a jejich rozložení. Z počátku si všichni procházeli stanoviště a jen mlčky prohlížely nabídku. Překvapily je vyndané hračky. (viz obr. č. 1)

Průběžně si vybíraly a začínaly si hrát. Nejmladším dětem jsem musela nabídnout výběr. Tyto děti si hrály bez partnera, hrály si samy nebo přihlížely. Vyhledávaly pomoc učitelky a vyžadovaly individuální hru s ní. Děti, které navštěvují třídu druhým rokem, si udržují své pomyslné skupinky, které jsou většinou stálé a málokdy se mění. Hrají si většinou s jedním oblíbeným spoluhráčem. Marian po příchodu do třídy usedl rovnou ke stolečku s výtvarným materiálem a začal tvořit dopis pro maminku. Ostatních

stanovišť si vůbec nevíšal. Většina dětí si nejdříve hrála s hračkami z domova, postupem času si hračky jen ukázaly a odložily na připravené místo.



Obr. č. 1: Počátek volné hry v průběhu socializačního programu (zdroj: autor)

Druhý týden si po příchodu děti stále obcházely všechna stanoviště a pozorovaly. Většinou si vybírají hračky, s nimiž si nikdo nehraje. Nejčastěji začínají u omalovánky, tam neodbíhají, dokud nedokončí obrázek. Děti, které si již hrají, přerušují hru a sledují nově příchozí, co si vyberou. Poté znovu pokračují ve hře. Lada se přijde pochovat a jdeme vybírat spolu. Sama se nezapojí, potřebuje ke hře dospělého. Michalka si přinesla pejska, který štěká. Zvuk zaujal všechny děti. Opustily hru a obklopily Michalku s pejskem, ta je nechala pejska prohlédnout. Některé se nevrátily ke své hře a šly si hrát jinam. V původní hře pokračovala třetina dětí. Michalka zamířila s pejskem do pokojíčku pro panenky a hrála si na maminku. Odbíhala pozorovat hlučnější děti ke stolečku s výtvarnými potřebami. Zde se zapojilo pět dětí. Každý tvoří něco jiného, někteří jen vybarvují. Diskutují. Štěpán: „Až mi bude tolik / pět (budu se s mamkou stěhovat.“ Anička: „A taťka taky?“ Štěpán: „Ne, taťka a brácha zůstanou s babičkou, oni nás zlobí.“ Anička: „Chudáčku, my se neopustíme, s taťkou se mazlím a babičku taky

nikdy neopustíme.“ Anička se zvedla a přešla do kuchyňky, kde si začala hrát na rodinu. Po chvilce se připojil i Štěpán. Anička se posadila, vyhrnula triko a přiložila si miminko na nahý hrudník - papáme mlíčko.

Třetí týden jsem začala odebírat méně preferované hračky. Kufřík s Orffovými nástroji jsem uklidila na viditelné místo, aby ho děti měly k dispozici, pokud budou mít zájem. Gymnastické kruhy jsem uklidila na místo, které si určily děti. Knihy mi děti pomohly uložit zpět do dětské knihovny. Důležité pro mě bylo umístit tyto hračky tak, aby je děti v případě zájmu měly po ruce.

U stolu s výtvarným materiálem je neustále živo, děti spolupracují při tvoření, komunikují spolu a radí si. Někteří tvoří dárky pro maminku, jiní společně vyrábí a kreslí domy, lidské postavy, roboty i mapy. Kryštof kreslí mapu, napodobuje psaní písmen a Samuel u něho stojí a pozoruje: „Podle mých výpočtů bude v našem městě padat sníh tak 60 metrů, jeden. V Praze to bude horší, protože fandím spartě. V Plzni nic nebude, protože Plzeň dává do piva cukr.“ Samuel: „U nás doma hlásili mínus tisíc.“ Polé si Samuel přisedl ke Kryštofovi a společně malovali město, kde sněží. Při stavbách z lega a kostek začalo docházet k propojování aktivit dětí, které si hrály na koberci, tedy v blízkosti. Bylo potřeba zapojit auta, která přivezou materiál na stavbu, byla potřeba silnice na dopravním koberci, okolo si děvčata začala stavět domečky a ohrady pro zvířata. Každodenní námětovou hrou je hra Na maminku nebo Na rodinu. Nejprve děvčata, později i chlapci vaří v kuchyňce jídlo pro učitelku, později i pro ostatní děti. Zapojují i kočárky a panenky.

Pátý týden pozorování: Z předchozího dne zůstal ve třídě domeček z molitanových kostek. Po příchodu se k němu děti nahrnuly a začaly si hrát. Byla z toho továrna na zmrzlinu. „Tady je výrobná. Jsem zákazník, potřebujeme víc, víc zákazníků, budeme mít milion peněz a rozdáme je lidem. Máme kouzelný obchod a výrobnu. Já tam pracuju, teď mám malovací volno (odběhl si vybarvit obrázek), pak budu zase pracovat. V zimě budeme prodávat teplou zmrzku.“ Děti ke hře nepotřebovaly žádné jiné rekvizity. Terežka: „Nemám peníze.“ Rudík: „Peníze jsou jenom pro lidi.“ Terežka: „Ale já jsem lidi.“ Rudík: „Ne, ne, ty jsi holka a peníze nepotřebuješ.“

V kuchyňském koutku si dívky hrály na maminky. Oblekly panenky, posadily do kočárku a vyjely na vyjížďku po třídě. „Jedeme k babičce, daleko. Musíme rychle, prší, zmoknou děti.“

Z kuchyňky se děti přesouvají k výtvarným materiálům. Potřebují je ke hře Na školu. Přirozeně propojují obě hry. Výrazně spolupracují a komunikují. Povídají si, co zrovna vaří a proč, navzájem si opravují postupy vaření a zadávají si domácí úkoly. Z kouzelného písku tvoří buchy a poháry, v kuchyňce vaří kávu a nesou mi ochutnat. Spolupracují bez konfliktů, doplňují se. Spolupracují při hrách se stavebnicemi, při stavbách domečků pro plyšová zvířata. Nepotřebují účast učitelky. Běžné rozepře řeší mezi sebou vysvětlováním a domluvou.

Samík se postavil před klavír s notami a začal zpívat písničku, kterou jsme se naposledy učili. Chtěl, abych jen poslouchala a nepomáhala mu. Poté šel mezi děti a hlasitě zpíval, nevadilo mu, že ho nikdo neposlouchá, zpíval tak dlouho, dokud si ostatní nezačali pobrukovat a postupně se přidávali.

Tereзка mi ukázala gymnastickou hvězdu, další tři dívky se přidaly. Tereзка předcvičovala ostatním. Přidali se i chlapci. S využitím gymnastických kruhů si hráli na baletky (viz obr. č. 2). Rudík zapomněl v prostoru bačkory, které baletkám překážely. Tereзка: „Rudo, poskládej si je na stranu.“ Rudík jen pozoruje a nereaguje. Učitelka: „Rudíku, Tereзка má pravdu.“ Tereзка: „Moje mamka to taky říká.“ Rudík si uklízí bačkory ke straně.

Marian a Matyáš si s náradím hráli na opraváře. Matyáš se klepnul do prstu. Zlobil se na svého spoluhráče. Marian chvíli přemýšlel a řekl: „Já jsem doktor a opravím ti to.“ Přinesl lékařský kufřík a z Matyáše byl vděčný pacient. Po chvíli se přidaly dívky, které projížděly okolo s kočárky. Bylo potřeba postavit čekárnu. K tomu posloužily molitanové kostky. Hra upoutávala stále více dětí. „Potřebujeme postele pro nemocné.“ Využili jsme dětské matrace.

Při hře Na doktora se děti přely: „Když někdo umírá, tak je to rakovina. Ne, není. Paní učitelko, že když někdo umírá, tak je to rakovina.“ Vysvětlila jsem dětem, že tomu tak není vždy. Kryštof byl dalším pacientem, při ošetření se ozval: „Musíš opatrně. Víš, že krk je spojený s páteří? A páteř je fakt důležitá.“



Obr. č. 2: Hra s gymnastickými kruhy (zdroj: autor)

Marian si půjčil lego a dlouhou dobu si sám stavěl. Postavil úžasnou stavbu. Ptala jsem se, co postavil. „To je hřbitov.“ Učitelka: „Pro zvířátka?“ Marian poněkud dotčeně, že nevím: „Už jsi viděla hřbitov pro zvířata. Ten je přeci pro lidi, tady jsou hroby a v nich leží lidi.“

Samuel si vytvořil s mou pomocí papírovou čepici. Je na ni hrdý a prochází se po třídě: „Štěpáne, utíkají ti kuličky.“ Upozorní Štěpána, který si hraje u stolečku s magnetickou skládkou a začne kuličky sbírat do papírové čepice.

(Fotodokumentace – příloha č. 2)

2.4.2 Hodnocení programu

V programu byly dětem nabízeny obdobné hračky a pomůcky, jaké měly k dispozici před zahájením programu. Rozdíl byl v tom, že dříve si děti vybíraly hračky z polic a skříněk, nyní měly nachystaná „stanoviště“, na kterých se mohly potkat s podobným typem hraček, s jakými si obvykle hrají doma. Stanoviště byla postupně doplňována o

další hračky a některé hračky byly ubírány pro nezáměr dětí, aby prostředí nebylo přesycené podněty. V průběhu realizace projektu jsem hry dětí pozorovala a zapisovala si jednou týdně proměny, které nastaly a to především v oblastech sledovaných kritérií:

a) Schopnost spolupráce s ostatními

Při zahájení programu si nově příchozí děti moc nehrály, většinou pozorovaly ostatní, nebo se zdržovaly v blízkosti učitelky. Pokud si hrály, tak bez partnera. Děti, které chodí do třídy již druhým rokem, vytvářely pomyslné skupinky s dětmi, s nimiž se znají. Tyto skupinky byly v průběhu programu rozmanitější. Docházelo k vyhledávání partnerů pro hru, se kterými se děti přirozeně společně domlouvaly na námětech a pravidlech hrané hry. Postupem času se stávalo, že se děti snažily spontánně zapojovat do hry ty, které se odmítaly zapojit.

Hrály si společně ve skupinách, nebo samostatně. Komunikovaly spolu, spolupracovaly, pozorovaly se, dost často se i napodobovaly. Nejprve si každý všiml své hry, později se rozvíjela kooperace a spolupráce.

Během programu vzrůstal počet dětí v herní skupině. Děti se vracely ke hrám, které už vyzkoušely. Nejdůležitější bylo přijetí role. Velmi dobře se v rolích orientují. Nejvíce si hrály na povolání, se kterými se běžně setkávají. Jsou to hry na roli učitelky, lékaře, kadeřnice, automechanika, stavbaře, hasiče. Pokud se dvě a více dětí sejdou u jedné hry, hrají si „na něco“. Většinou na to, co společně zažily. Dívky si nejčastěji hrají „na domácnost“, kde vaří, uklízejí, starají se o panenky nebo nakupují. Chlapci nejraději používají stavebnice, které potřebují ke hře „na stavebníky, na hasiče“. V průběhu programu vznikla spousta nových námětových her, které vymyslely sami děti: „na zmrzlinovou továrnu, na stavění vysokých věží“.

b) Zda převažuje hra přerušovaná, nebo souvislá

V mateřské škole děti většinou vyhledávají blízkost druhého hrajícího si dítěte. Každý si hraje sám, ale pozoruje hru druhého dítěte, tím se stává hra přerušovanou. Velký vliv na to má hlučnost okolních her. Čím hlučnější projevy hry, tím větší zájem přihlížejících dětí. Přerušovaná hra převládá u mladších dětí, nově příchozích dětí, které většinou pozorují ostatní, hru si vyzkouší, ale nedokončí a odcházejí k další.

V druhé polovině uskutečňování programu hra působila uceleněji. Děti přestávaly střídat činnosti a většinou se jim nechtělo hru ukončit. Rády využívaly různé rekvizity i předměty, které si fantazijně vpravovaly do hry.

c) Míra verbální a neverbální agrese

Z počátku docházelo k drobným provokacím ze strany dominantních dětí. Tyto rozepře vyžadovaly zásah učitelky. Nevhodné chování se objevovalo také v případech, kdy jedno dítě bralo hračku druhému. Toto chování mělo většinou podobu pošťuchování. Docházelo k boření staveb z důvodu úmyslu nebo neopatrnosti. Děti běžně vedly spory o to, jakým směrem se bude hra ubírat. Míra agresivity byla mnohem větší u dívek než u chlapců.

V průběhu programu se u dětí zvýraznily sociální kontroly, které ovlivňovaly jejich reakce při řešení problémů. Ustoupily od neverbálního řešení ke slovnímu.

Ve druhé polovině programu si děti užívaly vzájemnou přítomnost, spontánně se domlouvaly. Nevznikaly žádné závažné rozepře. Nevyžadovaly pomoc učitelky. Nedochovalo k žádné neverbální agresi. Automaticky používaly slůvka děkuji a prosím. Stále častěji jsem slýchala větu: „Můžu si s vámi hrát, prosím.“

2.5 Komplexní vyhodnocení jednotlivých dětí

Komplexní hodnocení jednotlivých dětí je provedeno na základě rozhovoru, pozorování a zapojování se do projektu - snažila jsem se především vystihnout posuny jednotlivých dětí:

Deniska: 4;2

Dokáže si hrát sama, ale preferuje společnost. Vyhovuje jí hra v roli, nejčastěji na maminku a na doktorky, k tomu potřebuje spoluhráče. Dokáže spolupracovat s dívkami i chlapci. Její hra je přerušovaná, pokud jí zaujme něco jiného, odbíhá a do původní hry se někdy vůbec nevrátí.

V projektu ji zajímaly hry, které hraje většinou i doma: omalovánky, puzzle, hry v roli. Začala spolupracovat s ostatními dětmi.

Lada: 3;1

Dokáže si hrát sama. Nejoblíbenější hrou je hra v roli „na maminku“, při ní dokáže využít všechny rekvizity a přenáší do hry domácí vzorec života. Je velmi vnímavá. Převládá u ní hra přerušovaná. Většinou odbíhá k hlučnějším hrám.

V projektu se zapojovala do hry v rolích, které si vytvářela sama. Prohlížela si knihy, ze kterých četla panenkám „jako maminka“.

Kristýna: 5;1

Nejraději si hraje sama. Má ráda klid a pozoruje ostatní. Její hra je souvislá, neodbíhá a vždy si po sobě uklidí. S ostatními příliš nespolupracuje.

V projektu se zapojila pouze do tvoření s výtvarnými pomůckami a skládání puzzlí, výjimečně si hrála s plyšovými hračkami, se kterými si povídala. Velmi jí začaly zajímat gymnastické kruhy, se kterými vymyslela hru na vláček, dokteré přibírá i spoluhráče.

Rudolf: 4;6

Dokáže si hrát sám, ale raději má spoluhráče. Je organizátor a rád velí, když není po jeho vůli, projevuje se neverbálně agresivně. Nevyhovují mu hry v roli, raději tvoří. Jeho hra je spíše souvislá.

V projektu ho zaujaly hry s auty, stavění z kostek. Dokázal se zapojovat i do her v roli. Nejraději na zedníka, na tatínka nebo organizuje stavby z molitanových kostek. Stále má problém s podřizováním se ve skupině, raději se prosazuje.

Dominika: 4;2

Nehraje si, jenom pozoruje, chová si plyšáka z domova. Agresivně se neprojevuje. Vyhýbá se kontaktu s dětmi. V projektu se postupně zapojovala do her námětových, většinou na vyzvání vrstevníků, kteří jí přidělili roli.

Anna: 4;3

Její hra je souvislá, neodejde od hry, pokud ji nedohraje. Vyhýbá se společnosti dětí. Pozoruje a vyjadřuje se pouze prostřednictvím učitelky. Agresivitu neprojevuje. Většinu času tráví u stolečku, kde má svůj prostor.

V projektu ji zaujalo výtvarné tvoření, omalovánky, povídá si s plyšáky. Stále nevyhledává spoluhráče. Nerada se podřizuje ostatním, ale ráda kamarádům ukazuje své výtvary.

Adéla: 4;8

Umí si hrát sama a s ostatními spolupracuje, pokud ji poslouchají. Její hra je souvislá, dokáže využít všechny rekvizity. Agresivně se neprojevuje. Při konfliktu vždy ustoupí.

V projektu ji zaujaly vždy hry v roli a kreslení. Je organizátor, role rozdělovala mezi ostatní spoluhráče. Radila jim, co mají dělat, rozdělovala úkoly. Je schopna přirozeně komunikovat. Ke konci projektu se dokázala i podřídit ostatním.

Tereza 1: 4;7

Volí si sama, s kým bude spolupracovat. Její hra je přerušovaná. Hodně odbíhá a začíná hry jiné. Často se projevuje agresivně (verbálně i neverbálně) hlavně v situacích, kdy chce do hry vstoupit někdo nový.

V projektu ji zaujaly hry s plyšáky a hry v roli. Uvědomila si, že ke hře potřebuje kamarády a eliminovala výrazně své urážlivé chování. S pomocí ostatních se naučila hledat jiná řešení situací a respektovat je.

Štěpán: 4;4

S ostatními nespolupracuje. Jeho hra je souvislá, nikdy neodejde od rozestavěné stavby. Agresivně se neprojevuje. Od stolečku pozoruje hry ostatních, do kterých se nezapojuje.

V projektu ho zaujala stavebnice Lego, se kterou si může hrát i u stolečku. S dětmi si nehraje, spíše je jen pokouší a nenápadně boří stavby. Stále má problém s navazováním kontaktu.

Nela: 4;7

Umí si hrát sama nebo se stálou kamarádkou, se kterou tráví většinu času i mimo školku. Jinou společnost nevyhledává. Agresivně se neprojevuje. Konfliktů se straní. Její hra je vždy souvislá.

V projektu ji zaujaly oblečky na panenky, ráda je převléká, vaří v kuchyňce. Ve hře se vždy odráží zážitky z předchozího odpoledne v domácím prostředí. V poslední době začala chodit na dětskou zumbu, proto ráda předcvičuje ostatním.

Samuel: 4;3

Jeho hra je klidná, dokonale vždy připraví i detaily, které potřebuje. Neustále si brouká nebo zpívá. Při hudbě se spontánně pohybuje do rytmu. Společnost mu nevadí, ale nevyžaduje ji. Agresivně se neprojevuje. Konflikty nevyhledává, jen pozoruje. Jeho hra je souvislá.

V projektu ho zaujaly kostky autodráhy, se kterými vždy začíná hru. Staví garáže pro traktory, stáje pro zvířata. Zastaví se u klavíru a zpívá si „jako“ podle not. Nepředvádí se, dělá vše jakoby sám pro sebe.

Michala: 4;10

Hraje si pouze se svou oblíbenou spoluhráčkou, celý den se neopustí, přebíhají, jejich hra je přerušovaná. Agresivně se neprojevuje.

V projektu ji zaujaly omalovánky a výtvarné tvoření. Hraje si v kuchyňce většinou na maminku a dítě. Sama hru nezačne, čeká, co jí kdo navrhne. Vždy se podřídí spoluhráčům.

Marián: 4;10

Společnost mu nevadí, ale nevyhledává ji. Raději si hraje sám a diskutuje s učitelkou. Jeho hra je souvislá. Agresivně se neprojevuje.

V projektu ho zaujaly výtvarné potřeby, u kterých vždy začíná hru. Gymnastické kruhy mu slouží k nacvičování zumbu, na kterou začal chodit. Vždy se k němu přidají ostatní děti.

Martin: 5;2

Rád staví stavby, autodráhy, vymýšlí pokračování hry. Potřebuje spoluhráče, pokud je nemá, vyžaduje pozornost učitelky a vzpomíná na maminku. Sám si hrát neumí. Jeho hra je souvislá.

V projektu mu vyhovovaly kostky všech velikostí, auta, autodráha. Je organizátor, vymýšlí průběh hry a zapojuje spoluhráče, které si sám vybere. Postupem času si zvyká přistoupit na názory ostatních a snaží se je respektovat.

Tereza 2: 4;1

Hraje si sama, vyhledává společnost dospělého. Děti ke hře nepotřebuje. Její hra je souvislá, vždy si pečlivě uklidí. Ráda uklízí i po ostatních. Agresivně se vyhýbá, jen pozoruje zpovzdálí.

V projektu ji zaujaly panenky a kuchyňka. Vozí panenku v kočárku a pozoruje ostatní. Většinou si hraje u stolečku s plyšáky, staví jim domečky z malých kostek. Někdy jen smutně kouká. Začala se zapojovat do hry s mladšími dětmi, kde se snaží prosazovat.

Veronika: 4;5

Při hře opravdu musí velet. Pokud se chce někdo připojit a ona nechce, agresivně ho vyžene. Pro děti je její způsob komunikace velmi krutý, většinou se rozplácí. Musím vždy zasáhnout a potom se cítí dotčeně. Nedokáže se omluvit a urazí se. Hraje si se spoluhráči, které si vybere. Sama si hrát neumí. Její hra je i přes její chování souvislá. Při příchodu se posadí a pozoruje a po dlouhé době se k někomu připojí.

V projektu si vybírala molitanové kostky, ze kterých si stavěla svůj domeček a vybírala, koho si k sobě pustí. Její agresivita se zmírnila a přešla ve verbální. Našla si stálou spoluhráčku, díky které zvládne spolupracovat s ostatními.

Vanesa: 4;5

Málo spolupracuje s ostatními. Její hra je souvislá. Agresivně se neprojevuje.

V projektu ji zaujaly plyšové hračky, panenky. Zapojuje do hry hračku z domova, ta ji provází celým dopolednem. Má stálou spoluhráčku, během programu se naučila kooperovat s ostatními děvčaty. Připouští názory jimi vybraných dětí. Straní se chlapců.

Markéta: 3;4

Vyžaduje pozornost učitelky. Hraje si většinou sama v kuchyňce, staví puzzle, zkouší inteligentní hračky. Spoluhráče nepotřebuje. Hraje si souvisle. Vždy s trpělivostí hru dokončí. Straní se jakékoli agrese. Během programu si našla stálou spoluhráčku.

Většinou si staví vláčkodráhu, nebo si hrají v kuchyňce na maminku. Ráda si prohlíží knížky.

Kryštof: 4;5

Chlapec je bystrý, paličatý, akční.

V průběhu programu si uvědomil, že ke hře potřebuje kamarády a začal se v některých situacích podřizovat. Upustil od neverbální agrese, hlučnost mu zůstala, stále řeší konflikty křikem. Vždy musel nejdříve pochopit vysvětlení. Nemá žádného stálého kamaráda, s děvčaty si hraje minimálně. Rád výtvarně tvoří a diskutuje s vrstevníky. Jeho hra souvislejší, stále sleduje ostatní při hře.

Matyáš: 5;4

Paličatý, vůdčí, vybírá si spoluhráče. Je aktivní, rád by se zapojil, ale vzhledem k jeho špatnému vyjadřování, kdy mu děti nerozumí, se uchyluje k fyzické agresi. Jeho hra je souvislá, pokud má mladšího spoluhráče, jehož může úkolovat.

Častým upozorňováním a společným rozebíráním konfliktních situací během programu se jeho chování velice zlepšilo. Upustil od fyzické agrese, snaží se vše řešit verbálně, často využívá pomoc učitelky. Lépe se zapojuje do skupiny, stále však preferuje mladší spoluhráče.

ZÁVĚR

V bakalářské práci byla nastíněna problematika využití volné hry při socializaci dětí předškolního věku do společnosti – do kolektivu třídy. Cílem práce bylo připravit na základě předchozích znalostí herních zvyklostí dětí socializační program a vyzkoušet ho v konkrétních podmínkách mateřské školy.

Teoretická část je koncipována tak, aby poskytla dostatečně ucelený soubor poznatků a aktuálních informací k výkladu hry, jejího třídění, zákonitostí. Zvláštní zřetel je věnován volné a řízené hře. Druhou částí je definování socializace a sociálního učení v kontextu mateřské školy s propojením a využitím hry v pojetí odborné veřejnosti.

V praktické části byla velká pozornost věnována přípravě programu pro vytvoření co nejvhodnějších podmínek pro rozvinutí volné hry, která by nastartovala tvorbu nových sociálních interakcí mezi jednotlivými dětmi. Tvorbě programu předcházelo poznání herních zvyklostí a zájmů dětí na základě rozhovorů s rodiči a pozorování učitelky. V průběhu realizace programu byly citlivě snižovány možnosti pro volnou hru tak, aby děti postupně vlastní aktivitou začaly vytvářet větší skupinky při hraní a byla tím docílena bohatší komunikace mezi nimi. Důležité pro cíl práce bylo dosahování spolupráce aktivitou jednotlivců a pozitivní atmosférou. V případě nevhodného chování jedince byla možnost každého z kooperace odejít a hrát si sám na jiném stanovišti než se vytvoří jiné, do kterého se opět zapojí. V průběhu realizace projektu jsem se potýkala zejména s agresivním řešením konfliktních situací. Tyto situace vznikaly zpočátku velmi často. Šlo většinou o spory o hračku, herní prostor, či boření staveb z neopatrnosti, nebo z úmyslu. Vždy byla nutná pomoc učitelky.

Po absolvování socializačního programu jsem komplexně vyhodnotila herní chování každého dítěte. Poznatky jsou shrnuty ve srovnání vstupní a výstupní úrovně herního chování, ochoty se zapojovat do společné hry, hrát v ní určitou roli a hrát hru souvisleji. V průběhu programu jsem prováděla denně pozorování s týdenním vyhodnocením po dobu dvou měsíců. Na závěr jsem vyhodnotila pozorování dle stanovených kritérií, ve kterém jsem souhrnně dospěla k těmto závěrům. Děti začaly intenzivněji vyhledávat ke hře partnery. Vzhledem k tomu, že ve hře přehrávají role a situace, které je zaujaly v běžném životě, potřebují pro toto přehrávání spoluhráče. Zlepšila se kooperace mezi

děťmi a vzrůstal počet dětí v herní skupině, kde spolu přirozeně komunikovaly a spolupracovaly při nastavování pravidel hry.

U mladších dětí převládala hra přerušovaná, a to z důvodu vyzkoušení si všeho co je nové a co je zajímavé. Starší děti si hrály uceleněji, hru rozšiřovaly, vracely se k ní i druhý den. Jejich hra byla více souvislá.

U dětí se třibily sociální kontroly, které ovlivňovaly jejich reakce při řešení problémů. Ustoupily od fyzického řešení ke slovnímu. Automaticky používaly slova „děkuji“ a „prosím“. Neopomínaly se zeptat, zda se mohou připojit ke hře. Ustupovala i nutnost zásahu učitelky do hry.

Důležitým aspektem bylo snižování verbální a neverbální agresivity při hře a vnímání důsledku, který vyvoláním jedince způsobí. Velkým úspěchem bylo také dosažení většího vzájemného respektu a způsobu komunikace při vstupu do společné hry.

Vzhledem k důležitosti zvládnutí kompetence socializace je možné vypracovaný socializační program bakalářské práce využít jako jednu z možností k zařazení do školních výchovných programů. Předpokladem však je zpracování podrobné analýzy herních zvyklostí dětí a úprava programu na základě těchto zvyklostí.

Na základě poznatků z přípravy a realizace programu jsem dospěla k následujícímu:

1. Volná hra má zcela určitě významný přínos pro dítě v mateřské škole a učitelky by se měly snažit o vytvoření co největšího prostoru pro spontánní hry dětí.
2. Učitelka by měla znát herní zvyklosti dětí z domácího prostředí a vytvářet dětem příležitosti k volným hrám, ve kterých budou moci využít svých zkušeností a budou si v nich připadat přirozeně.
3. Ve volných hrách se vytváří nespočet situací, ve kterých mají děti příležitost trénovat své chování. Zjišťují, že negativní chování je dětmi odmítáno a pozitivní přijímáno a hledají cesty, jak se do skupiny dětí zapojit. Učitelka by se měla snažit o podporu pozitivních forem chování, ale hlavní podíl nechat na dětech samotných.
4. Učitelka by měla být ve hře dětí aktivním pozorovatelem, reagovat na potřeby dětí při hrách (třeba přidáním či ubráním určitých hraček) a pomoci dětem při řešení

situací, se kterými si samy neví rady. Do řešení situací je však zapotřebí děti aktivně zapojit, neřešit je za ně.

5. Nepřesycovat děti a prostředí hračkami!
6. Překvapilo mne, jak velkému zájmu se těšil stůl s výtvarnými potřebami. Přimlouvám se proto, aby děti měly dostatek výtvarných pomůcek pro volnou hru a tyto se neomezovaly pouze na pastelky a papíry.

Cíl bakalářské práce byl splněn zpracováním socializačního programu a jeho vyhodnocením, které ověřilo aktivnější přístup dětí ke hrám, které znají z domova. Tento předpoklad poté přispěl k tvorbě nabídky her a hraček v programu pro podporu socializace dítěte v mateřské škole.

Tato práce byla pro mne významným přínosem. Rozhodla jsem se, že obdobným programem budu začínat v budoucnosti školní rok a doporučím jej i svým kolegyním. Herní zvyklosti dětí budu mapovat již při nástupu dětí do mateřské školy a budu se snažit, aby v nabídce volných her byly vždy takové, které děti znají z domova a umožní jim tak snazší socializaci v prostředí třídy.

POUŽITÁ LITERATURA

1. CAIATI, Maria, Světlana DELAČOVÁ a Angelika MÜLLEROVÁ. *Volná hra: zkušenosti a náměty*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, 106 s. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-011-1.
2. CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé: maska a závrať*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998, 215 s. ISBN 80-902482-2-5.
3. DOSTÁL, Antonín Maria a Eva OPRAVILOVÁ. *Úvod do předškolní pedagogiky: vysokoškolská učebnice pro studenty pedagogické fakulty studijního oboru Učitelství pro mateřské školy*. 2., dopl.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 263 s. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).
4. DOSTÁL, Antonín Maria a Eva OPRAVILOVÁ. *Úvod do předškolní pedagogiky: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty pedagogických fakult studijního oboru Učitelství pro mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985, 253 s. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).
5. GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 230 s. ISBN 80-7178-799-x.
6. HÄFELE, Bettina. *Každý začátek v mateřské škole je těžký: Pomoc pro rodiče a vychovatele*. 1.vyd. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-57-7.
7. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-7178-303-x.
8. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 228 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.
9. HELUS, Zdeněk. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. Knižnice psychologické literatury.
10. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 280 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.
11. HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 160 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1424-8.

12. HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: Versuch einer Bestimmung des Spielelementes der Kultur*. Amsterdam: Pantheon, 1939, xvii, 345 s.
13. HYHLÍK, František a Milan NAKONEČNÝ. *Malá encyklopedie současné psychologie*. Praha: SPN, 1973. Knižnice psychologické literatury. ISBN 14-411-77
14. JEŘÁBKOVÁ, Blanka. *Mateřská škola jako životní prostor*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1993, 231 s. ISBN 80-210-0830-x.
15. KOHOUTEK, Rudolf. *Dějiny psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4540-8.
16. KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964, ISBN 14-015-64.
17. KOTÁSKOVÁ, Jarmila. *Socializace a morální vývoj dítěte*. 1. vyd. Praha: Academia, 1987, 140 s. Studie ČSAV.
18. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 193 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.
19. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 184 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.
20. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3., přeprac. a dopl., v Grada Publishing vyd. 1. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-X.
21. MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Vyd. 1. Praha: Avicenum, 1986, 336s. ISBN 08-011-86.
22. MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010, 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.
23. MILLAR, Susanna. *Psychologie hry*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1978, 353 s. Pyramida (Panorama).
24. MIŠURCOVÁ, Věra, Jiří FIŠER a Viktor FIXL. *Hra a hračka v životě dítěte*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, 143 s., barev. obr. příl. Kniha pro rodiče (SPN).

25. MIŠURCOVÁ, Věra, Jiří FIŠER a Viktor FIXL. *Hra a hračka v životě dítěte*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980, 143 s., obr. příl. Knihy pro rodiče (SPN).
26. NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Akademii vyd. 1. (1. vyd. v nakl. Vodnář pod náz. Lexikon psychologie). Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
27. NIESEL, Renate a Wilfried GRIEBEL. *Poprvé v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 100 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-989-5.
28. OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 80-7178-847-3.
29. OPRAVILOVÁ, Eva. Předškolním dětem škodí organizované hry. In: *Novinky.cz* [online]. Praha, 2015 [cit. 2015-12-03]. Dostupné z: Předškolním dětem škodí organizované hry. *Novinky.cz* [online]. Praha, 2015 [cit. 2016-03-08]. Dostupné z: <http://www.novinky.cz/veda-skoly/381319-predskolnim-detem-skodi-organizovane-hry.html>
30. OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004, 35 s. ISBN 80-7083-786-1.
31. PRŮCHA, Jan a Soňa KOŽÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
32. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
33. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
34. SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004. ISBN 80-87000-00-5.
35. SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 182 s. ISBN 978-80-262-0698-9.
36. SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 182 s. ISBN 978-80-262-0698-9.
37. SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2007, 133 s. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-80-86307-39-8.

38. ŠIKULOVÁ, Renata. *Kapitoly z předškolní pedagogiky*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2006. Skripta (Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem). ISBN 80-7044-825-3.
39. VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.
40. ZAPLETAL, Miloš. *Velká encyklopedie her*. 1. vyd. Ilustrace Marko Čermák. Praha: Olympia, 1986, 573s. ISBN 27-053-86
41. ZELINOVÁ, Milota. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivě humanistické výchovy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011, 139 s. ISBN 978-80-262-0036-9.

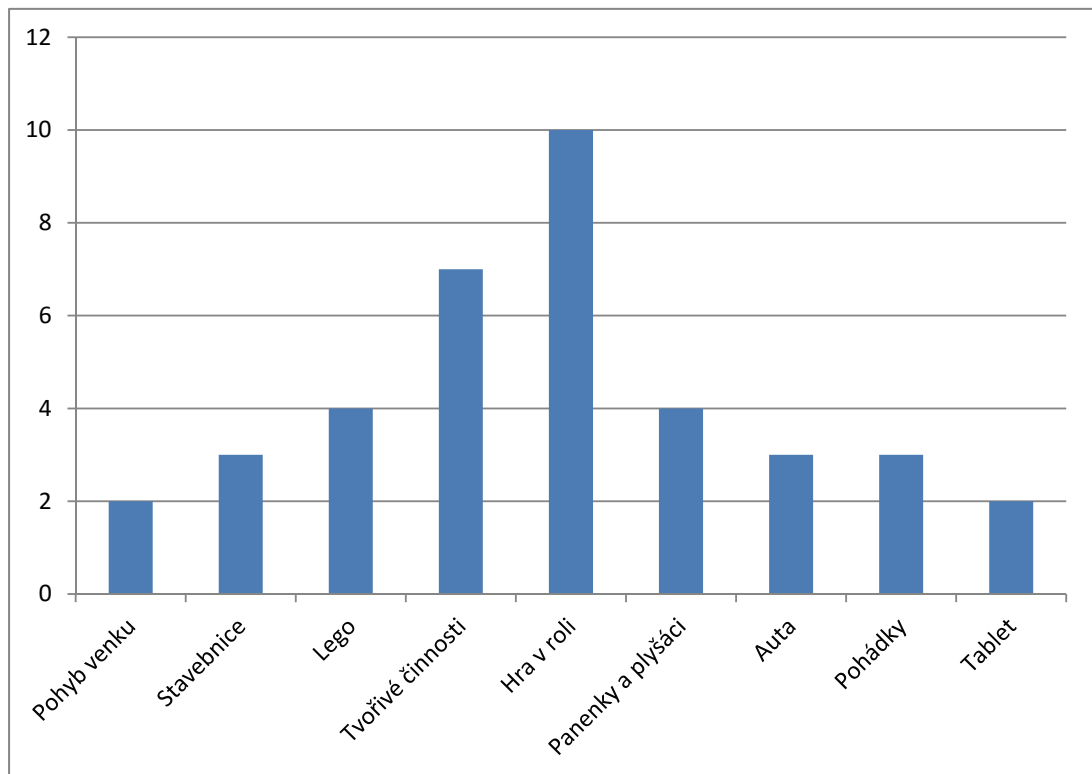
PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Grafy znázorňující vyhodnocení vstupního rozhovoru s rodiči

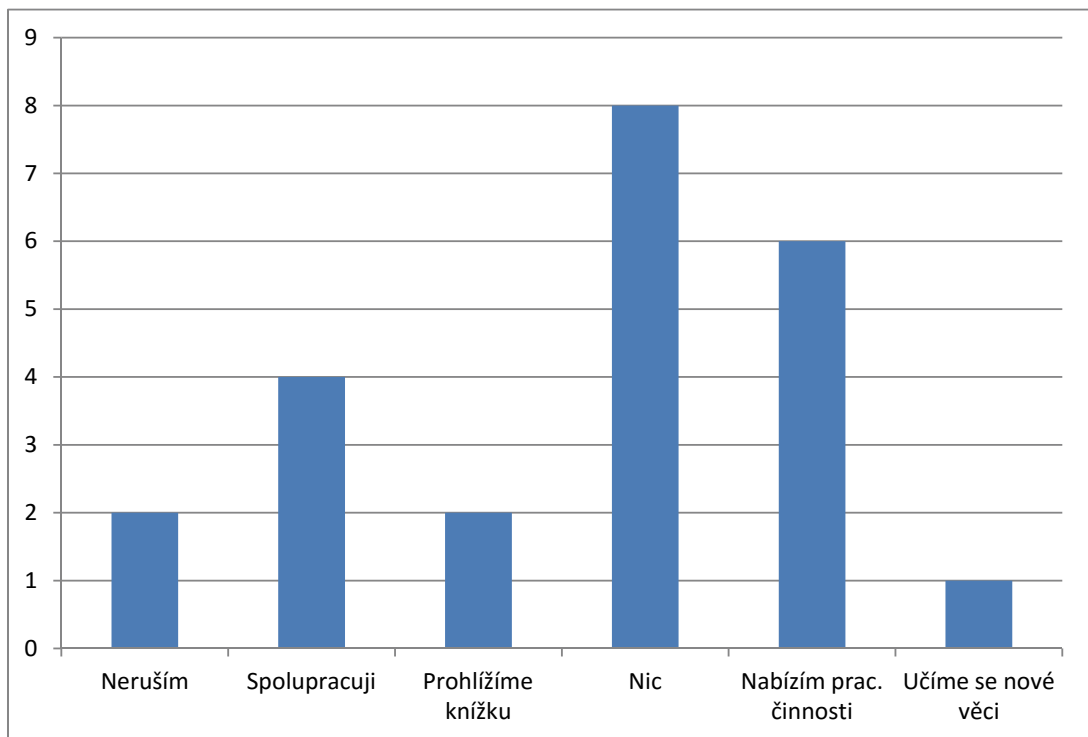
Příloha č. 2 – Fotodokumentace z průběhu socializačního programu

Příloha č. 3 – Ukázky ze záznamů vstupních rozhovorů s rodiči

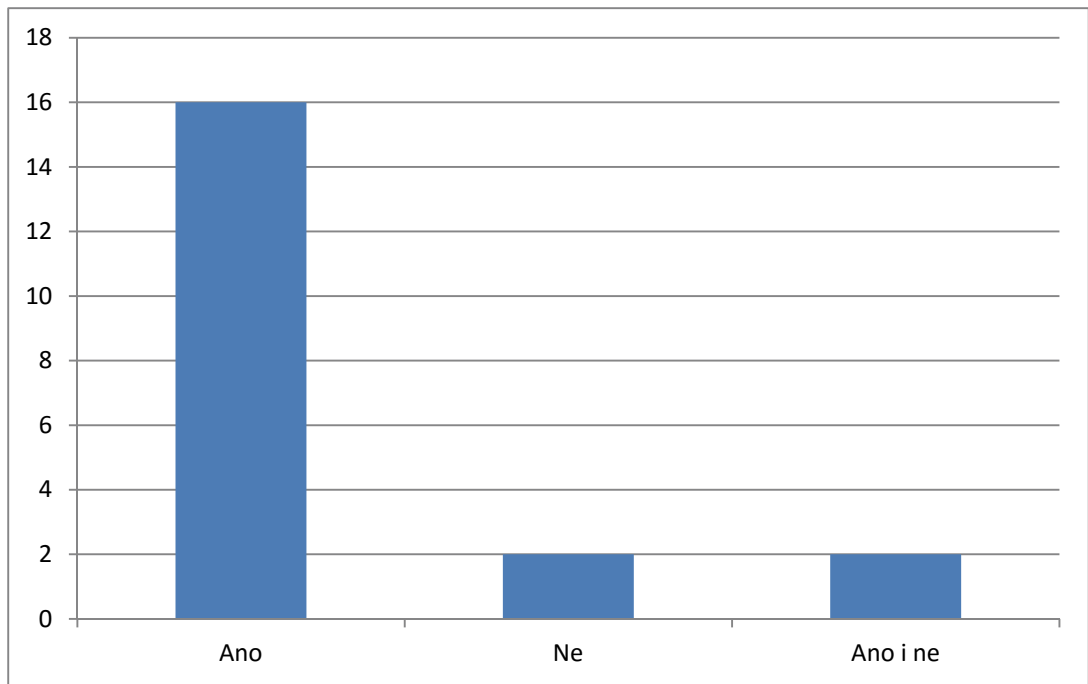
Příloha č. 1 Grafy znázorňující vyhodnocení vstupního rozhovoru s rodiči



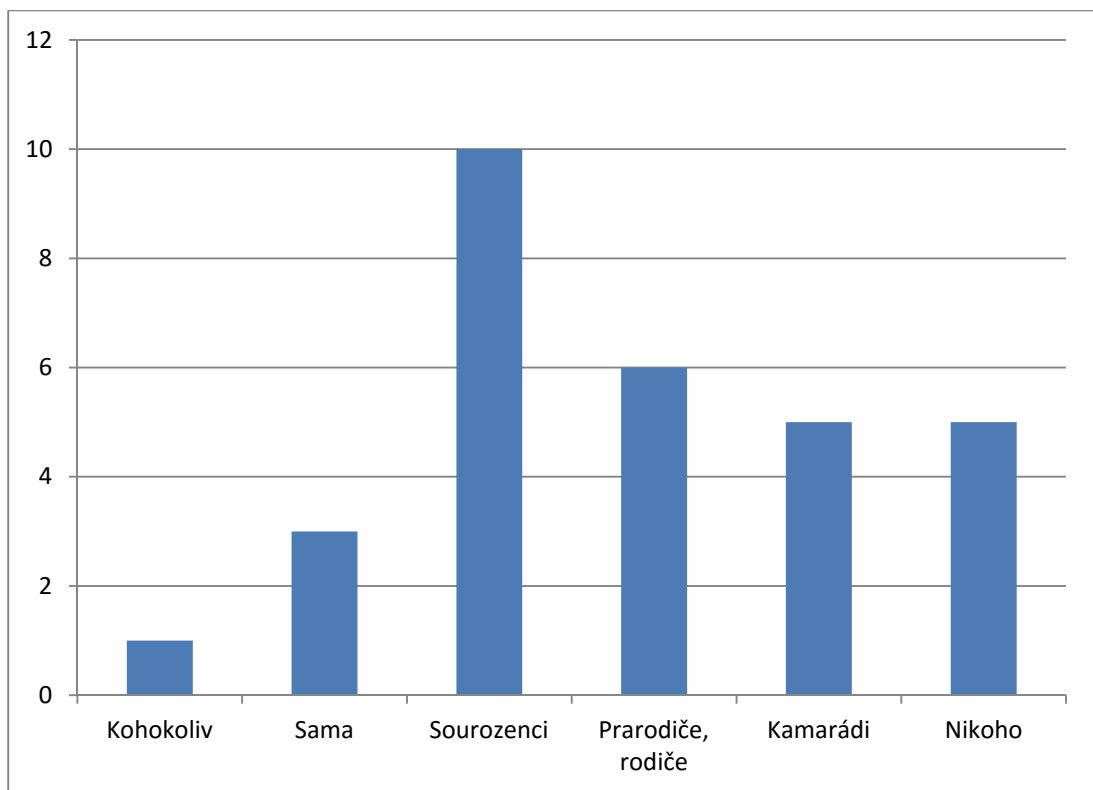
Graf č. 1: Vyhodnocení otázky číslo 1 (zdroj: autor)



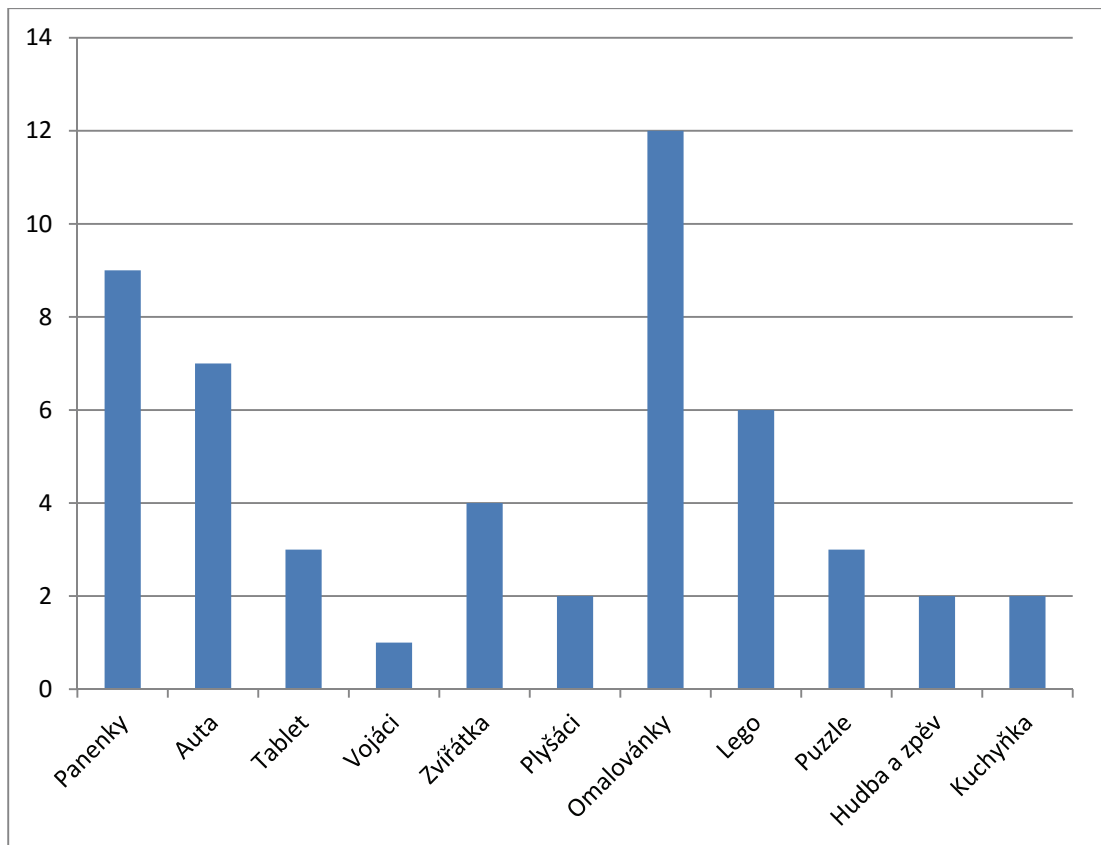
Graf č. 2: Vyhodnocení otázky číslo 2 (zdroj: autor)



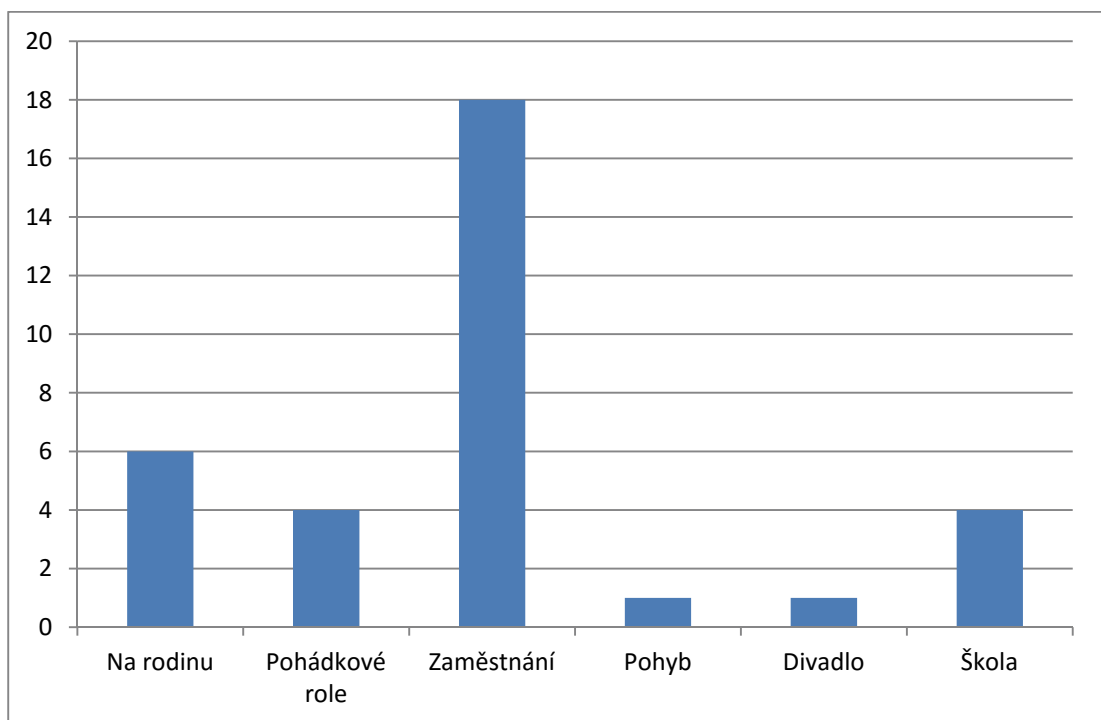
Graf č. 3: Vyhodnocení otázky číslo 3 (zdroj: autor)



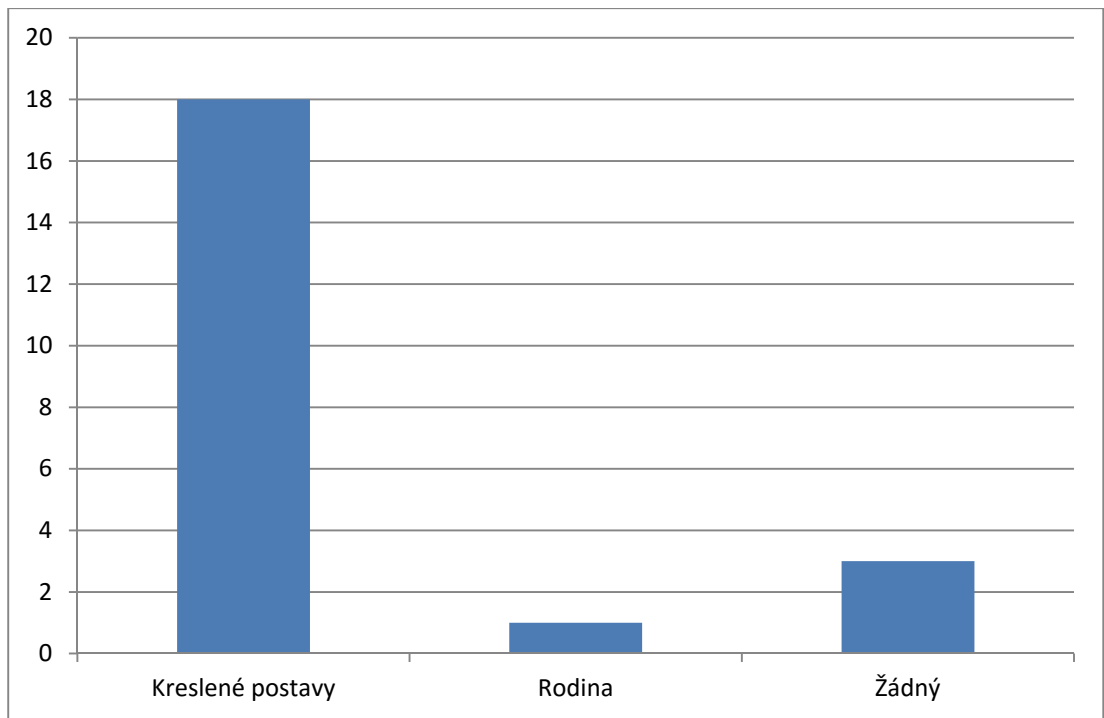
Graf č. 4: Vyhodnocení otázky číslo 4 (zdroj: autor)



Graf č. 5: Vyhodnocení otázky číslo 5 (zdroj: autor)



Graf č. 6: Vyhodnocení otázky číslo 6 (zdroj: autor)



Graf č. 7: Vyhodnocení otázky číslo 7 (zdroj: autor)

Příloha č. 2 Fotodokumentace z průběhu socializačního programu



Obr. č. 3: Volná hra – stavba města (zdroj: autor)



Obr. č. 4: Volná hra – čekárna u lékaře (zdroj: autor)



Obr. č. 5: Volná hra – námětová hra „Na domov“ (zdroj: autor)



Obr. č. 6: Volná hra – stavba vláčku z gymnastických kruhů (zdroj: autor)



Obr. č. 7: Volná hra – stavba továrny na zmrzlinu (zdroj: autor)



Obr. č. 8: Volná hra – námětová hra „Na opraváře“ (zdroj: autor)

Příloha č. 3 Ukázky ze záznamů vstupních rozhovorů s rodiči

Záznam vstupního rozhovoru s rodiči

Otázky:

1. *Jak si Vaše dítě doma hraje?*
2. *Co děláte, aby si Vaše dítě hrálo?*
3. *Umí si Vaše dítě hrát samo?*
4. *Potřebuje Vaše dítě partnera ke hře? Jakého?*
5. *S čím si Vaše dítě nejčastěji hraje?*
6. *Na co si Vaše dítě nejčastěji hraje?*
7. *Nejoblíbenější hrdina Vašeho dítěte?*
8. *Jak dlouho si průměrně hraje Vaše dítě mimo mateřskou školu?*

Např.

Rudolf

- 1). Mé dítě je víceméně samostatné. Hraje si s vojáčky a se stavebnicí Seva.
- 2). Snažíme se o rozvoj zručnosti – vystřihování a lepení papíru, malování vodovkami, pastelkami. A určitě práce, které provádějí rodiče (tlouci hřebíček do prkna, vyrábění více ze dřeva – lavičky, stoleček).
- 3). Ano umí
- 4). Ano. Na míčové hry, pexeso. Syn od sousedů (5,5 let).
- 5). Syn si nejčastěji hraje s auty a vojáčky (zbrojnoši).
- 6). Hraje si na autobazar aut.
- 7). Scooby doo.
- 8). Když spí po obědě, tak maximálně 4 hodiny, nespí po obědě, tak maximálně 7 hodiny. Ale spíše 4 hodiny je to velký spáček.

Adélka

- 1). Na různé role, princezny (převléká se a podobně), někdy sama, jindy vyžaduje partnera, napodobuje, co vidí kolem sebe.

- 2). Nabídnu mu hračky, co má doma. Zeptám se, co by ráda dělala. Připojím se a hrajeme si spolu (puzzle, stolní hry, pexeso...).
- 3). Ano se stavebnicí, Lego, puzzle, s panenkami (buď se dvěma proti sobě nebo si s nimi povídá), vaří, maluje si. Dle nálady.
- 4). Ano, občas – rodiče, prarodiče, v poslední době mladší sestru, při společenských hrách.
- 5). Panenky s doplňky, oblečení, kuchyňka; lego, puzzle, malování i různé doplňovačky, pracovní listy.
- 6). Na princezny, na mámu a tátu, mámu a dítě (se sourozencem), na MŠ
- 7). Princezna Locika.
- 8). Podle nálady, někdy půl hodiny, u lega vydrží i 2 hodiny.

Martin

- 1). Má rád stavebnice, preferuje lego, angličáky a zemědělské stroje. Hraje si s nimi, dělá stavby, různé dráhy pro auta. Rád si vytváří obrázky, stříhá, lepí, kreslí.
- 2). Nemusím dělat nic, hraje si sám od sebe.
- 3). Ano
- 4). Někdy ano, hraje si se sestrou 8 let, já si s ním hraji jen občas, ale dost často spolu pečeme a vaříme. Když je čas, hrajeme společenské hry a čteme knihy.
- 5). Lego, modely zemědělských strojů, angličáky. Hodně rád vystřihává, lepí, maluje a vytváří různé obrázky. Má rád knížky o vesmíru a encyklopedii, rád navštěvuje výstavy a muzea.
- 6). Nemůžu specifikovat, nemá nic vyhraněného.
- 7). Tatínek.
- 8). Cca 3-4 hodiny.