

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

DĚTI V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU A VOLNÝ ČAS

Vedoucí práce: doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.

Autor práce: Bc. Michaela Lomová

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 3

2016

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

V Českých Budějovicích dne 30. 3. 2016

.....

Bc. Michaela Lomová

Děkuji vedoucí mé diplomové práce paní doc. PhDr. Ludmile Muchové Ph.D. za trpělivost, cenné rady, připomínky a metodické vedení, které mi při zpracování mé diplomové práce poskytla.

OBSAH

ÚVOD	6
1 DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU (3-6 let).....	8
1.1 Charakteristika dítěte předškolního věku	8
1.1.1 Vývoj základních dovedností a schopností.....	9
1.1.1.1 Motorický vývoj	9
1.1.1.2 Vývoj verbálních schopností	10
1.1.1.3 Emoční vývoj a socializace.....	11
1.1.1.4 Kognitivní vývoj	13
1.2 Předškolní dítě, rodina a volný čas	15
1.3 Předškolní dítě, mateřská škola a volný čas	19
1.4 Zařízení a prostory pro volný čas dětí předškolního věku.....	21
2 VOLNÝ ČAS Z HLEDISKA PEDAGOGIKY VOLNÉHO ČASU	25
2.1 Vymezení volného času	25
2.2 Činnosti ve volném čase	32
2.3 Funkce volného času.....	33
2.4 Faktory ovlivňující volný čas dětí	35
2.5 Specifika volného času dětí	36
3. ČINNOST SOUVISEJÍCÍ S VOLNÝM ČASEM V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU (3-6 LET).....	40
3.1 Hra	40
3.1.1 Vymezení pojmu.....	40
3.1.2 Znaky hry	43
3.1.3 Předškolní dítě a hra	44
3.1.4 Hra a naplňování potřeb dítěte	46
3.2 Předškolní dítě a učení	49
3.3 Předškolní dítě a práce	53
4. VÝZKUM.....	55
4.1 Výzkum a formulace výzkumných otázek.....	55
4.2 Popis použitých metod.....	55
4.3 Charakteristika výzkumného vzorku	57
4.4 Kódování získaných dat.....	59

4.5 Závěry a diskuze	64
ZÁVĚR	68
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	70
Použité literární zdroje:	70
Použité internetové zdroje:	73
PŘÍLOHY	74
Seznam příloh	74
Příloha I.....	75
Příloha II.	76
Příloha III.	78
Příloha IV.....	80
Příloha V.....	82
Příloha VI.....	84
Příloha VII.	86
ABSTRAKT	88
ABSTRACT.....	89

ÚVOD

Tato diplomová práce se věnuje problematice trávení volného času dětí v předškolním věku. Téma úzce souvisí s mým studovaným oborem Pedagogika volného času. Pedagogika volného času je disciplína pedagogiky, zaměřená na výchovné a vzdělávací prostředky, napomáhající smysluplnému využívání volného času dětí, dospívajících i dospělých. Smysluplné trávení volného času dětí je tedy předmětem pedagogiky volného času. Většina odborných publikací se zabývá trávením volného času dětí spíše vyššího věku, než dětí předškolních. Předškolní období má nezastupitelnou úlohu v životě dítěte. Děti v předškolním věku si vytvářejí a upevňují základní hodnoty a normy společnosti, a tím se učí být plnohodnotným členem společnosti. Tento děj probíhá prostřednictvím procesu socializace. A když děti už z počátku nedostanou základy, jak smysluplně trávit volný čas, bude to překážkou pro jejich budoucí život a využívání volného času.

Cílem diplomové práce je zjistit, zda děti předškolního věku prožívají některé časové periody ve svém životě jako volný čas. Na základě cíle diplomové práce byla stanovena základní výzkumná otázka, zda děti v předškolním věku prožívají některá časová období jako čas svého volna. Pro naplnění cíle práce je potřeba se opřít o analýzu odborné literatury k tématům: definice volného času z hlediska pedagogiky volného času, charakteristika dětí předškolního věku z hlediska jejich vývoje a analýza názorů odborníků, jak děti prožívají volný čas. Cílem empirické části bude v kvalitativním výzkumu najít kategorie charakteristické pro prožitek času u dětí v předškolním věku a identifikovat eventuelně kategorie vnímanými dětmi jako volný čas.

Samotný text diplomové práce je rozdělen do čtyř kapitol. První kapitola se zabývá dětmi v předškolním věku. Je zde stanoveno, že pro tuto práci je za dítě předškolní věku považováno dítě mezi třetím a šestým rokem života. Kapitola se zaměřuje na vývoj základních dovedností a schopností, mezi které patří motorický vývoj, vývoj verbálních schopností, emoční vývoj, socializace a kognitivní vývoj. Dále na to, jak dítě v předškolním věku tráví čas s rodinou a v mateřské škole.

Druhá kapitola se věnuje volnému času a pedagogice volného času. Jejich charakteristice, funkcím volného času, faktorům, které ovlivňují trávení volného času

dětí a specifiky volného času dětí. Tato specifika jsou dána zejména nízkým věkem dětí předškolního věku. Hlavní složkou volného času těchto dětí je podle odborné literatury volná hra, ve které se odehrává většina jejich času.

Třetí kapitola se zabývá činnostmi, které souvisí s volným časem dětí předškolního věku. Jak již bylo zmíněno, volná hra je hlavní složkou volného času dětí, je zde zdůrazněno, jaký význam má právě tato činnost pro správný vývoj dětí. V rámci volné hry se dítě i učí. Spojitost a důležitost těchto dvou činností je důležitým předpokladem pro smyslné trávení volného času v pozdějším věku. Nedílnou součástí času, kterým dítě disponuje, je i práce, kterou mohou některé děti považovat za zábavnou činnost.

Čtvrtá kapitola je věnována samotnému výzkumu. Vzhledem ke stanovenému cíli najít kategorie charakteristické pro prožitek času jako doby volna u dětí předškolního věku, byl zvolen kvalitativní výzkum. Jako metoda výzkumu bylo zvoleno dotazování a technika rozhovoru.

V závěru práce budou shrnuty zjištěné údaje o trávení volného času dětí předškolního věku. Jak volný čas vnímají samotné děti a vymezení kategorií pro prožitek času jako doby volna u dětí v předškolním věku.

Teoretická část práce se opírá hlavně o odborné publikace autorů Langmeiera, Vágnerové, a to především v první kapitole, která se zabývá charakteristikou dítěte předškolního věku. Kapitola o volném čase převážně vychází z odborných publikací autorů Pávkové a Hofbauera. V kapitole, která se zabývá činnostmi dětí ve volném čase, je nejčastější odbornou autorkou Kořátková. Všichni tito autoři jsou uznávanými odborníky v dané problematice.

1 DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU (3-6 let)

1.1 Charakteristika dítěte předškolního věku

V širším slova smyslu můžeme na předškolní věk nahlížet jako na období od narození, někdy i včetně vývoje prenatálního, až do vstupu do školy. Toto široké pojetí má praktický význam při plánování sociálních a výchovných opatření pro děti před jejich povinnou školní docházkou. Ale má také své nevýhody v podobě vývojové potřeby všech dětí v prvních šesti letech jejich života. Protože je nepřipustné srovnávat děti v odlišném věku. Je nepřipustné, aby se podstatné rozdíly, jaké se pozorují mezi batolaty a dětmi mezi třetím a šestým rokem života, ignorovaly. Proto je důležité, aby se období od tří let věku dítěte považovalo jednu etapu a nespojovalo s předchozím batolecím obdobím a ani s následujícím obdobím školního věku. V užším slova smyslu je věkem mateřské školy. Ale není správné toto období spojovat jen s mateřskou školou, protože mnoho dětí mateřskou školu nenavštěvuje. (Langmeier, 2006, s. 87)

Podle Vágnerové začíná předškolní období třetím rokem života dítěte a trvá přibližně do jeho šesti let. Konec této fáze není určen pouze fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Ten s věkem dítěte sice souvisí, ale může být posunut o jeden až dva roky. Charakteristickým znakem předškolního období je postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity, která již není samoučelná. K uvolnění této závislosti přispívá osvojování běžných norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná úroveň komunikace. Dětské myšlení je však stále ještě vázané na subjektivní dojem a aktuální situaci. Překonání této bariéry je jedním z významných úkolů předškolního období a zároveň předpokladem k zahájení školní docházky (Vágnerová 2012, 173).

Období předškolního věku je jedno z nejzajímavějších vývojových období člověka. Je to doba nekončící tělesné i duševní aktivity, velkého zájmu o okolní jevy. Tento čas je někdy nazýván obdobím hry, protože v herní činnosti se dítě projevuje nejvíce. (Šulová, 2005, s. 66)

Předškolní období má dvě dimenze, které jsou dány novým sociálním zařazením dítěte a tělesnou konstitucí dítěte. Mezi třetím a čtvrtým rokem je sociální změnou vstup do mateřské školy. Po dovršení šestého roku nastává další změna, a to nástup do

základní školy. Děti ve věku od tří do šesti let se mění i fyzicky. Pro předchozí období byla typická baculatost, která se mění ve štíhlost a vzniká nepoměr mezi růstem končetin, trupu a hlavy. Koncem období předškolního věku je označováno jako období vytáhlosti neboli periody růstu. S tímto vývojem souvisí i rozvoj jemné motoriky, která je dána osifikací zápěstních kůstek. (Šimáčková - Čížková, 2003. s. 68)

1.1.1 Vývoj základních dovedností a schopností

Kollariková považuje za podstatný vývoj předškolního dítěte ve čtyřech oblastech. Je důležité dítě podpořit v motorickém vývoji. Další důležitou oblastí je oblast řečových a intelektových dovedností. Mezi další oblasti patří oblast emocionální a sociální, kdy dítě se učí komunikačním dovednostem a myšlení. V neposlední řadě je důležitý rozvoj kognitivních schopností, které podporují vztah k poznávání a učení. V těchto oblastech by měly být předškolní děti podporovány nejen doma, ale i v mateřské škole. (Kollariková, 2001, s. 138)

1.1.1.1 Motorický vývoj

Tříleté dítě dokončilo svou důležitou etapu života, ve které se naučilo chodit a pohybovat se už plně po způsobu dospělých. Umí chodit i běhat po rovině a stejně dobře se pohybovat v nerovném terénu a jen zřídka upadne. Také umí chodit do schodů a ze schodů bez držení a přisouvání nohou. Nastává období méně výrazných, ale přesto důležitých a významných změn, neboť ovlivňují místo, které dítě zaujme ve společenství vrstevníků svou pohybovou obratností ve hrách. Jsou důležité i pro další vývoj v soběstačnosti. Motorický vývoj můžeme označit jako stále zdokonalování, zlepšování pohybové koordinace, větší hbitost a eleganci pohybů. (Langmeier, 2006, s. 88)

Z toho vyplývá, že tělesný a duševní vývoj je pomalejší než v batolecím období. V období předškolního věku jsou pokládány základy socializace. Říčan považuje toto období za věk tisícinásobný, protože si dítě utváří obraz o světě, svůj první názor na svět, a to vše začíná otázkami o vzniku a smyslu světa a konče nejsoukromější sférou vlastního světa. Vše si osvojuje svou dravou zvědavostí. (Říčan, 2004, s. 119)

V tomto období má dítě velkou potřebu hýbat se. Rádo zkouší nové věci, prověřuje své možnosti a objevuje schopnosti svého těla. Jednotlivé pohyby jsou již více harmonické. Zvládá složitější pohyby, jako např. udržet se na jedné noze s různě nakloněným tělem, vyběhnout schody atd. Všechny pohyby jsou živější. (Doyon, 2003, s. 25)

Celé předškolní období je dobou zkoumání světa z různé perspektivy, kde pohybová zkušenost dítěte s prostorem, věcmi i jinými osobami je zásadní pro získání a rozvíjení jeho poznání. Dítě experimentuje se svým tělem a pomocí pohybů komunikuje s okolním světem, rozvíjí vůli. V období do 6 let pak napodobuje své okolí. V tuto chvíli je pro dítě velice důležité vřazení do kolektivu vrstevníků a jejich uznání. Pohyb mu přináší řadu zkušeností. Mimo jídlo a spánek se dítě více či méně stále pohybuje. Průměrná potřeba pohybu předškolního dítěte je 5 hodin denně, s věkem se tato potřeba snižuje. (Dvořáková, 2001, s. 8-10)

Větší zručnost dětí v předškolním věku se projevuje s nárůstem soběstačnosti a samostatnosti. Děti už zvládají samy se svléct a obléct, obouvají si boty a některé už zvládnou i zavázat si tkaničky. Těmito a dalšími činnostmi jako např. hry s pískem a kostkami cvičí svou zručnost. Významnou činností je kresba, kde děti uplatňují svůj rychlý růst rozumového uchopení světa. (Langmeier, 2006, s. 88) Hlavní zásadou pro všechny děti tohoto věku je jak střídání činností, tak zejména tvořivá dětská hra. (Hálková, 2006, s. 20-21)

1.1.1.2 Vývoj verbálních schopností

V předškolním věku se značně zdokonalí řeč. Během tří let udělá dítě velký pokrok. Výslovnost tříletého dítěte je většinou hodně nedokonalá, mnohé hlásky nahrazují jinými nebo je vyslovují nepřesně. Během čtvrtého nebo pátého roku se většina dětí v řeči zdokonalí natolik, že jejich dětská patlavost mizí zcela nebo částečně už před nástupem do základní školy. V té se během prvního školního roku spontánně či s malou logopedickou pomocí upraví. Pokroky nejsou jen ve výslovnosti, ale také ve větné skladbě. Věta dvouletého dítěte se skládá nejvíce ze tří slov, rozsah i větná složitost dětí v předškolním věku se zvětšuje. Roste zájem o mluvenou řeč, počet říkanek a pohádek se zvětšuje a tím se posiluje i paměť. (Langmeier, 2006, s. 89) Děti

se novým slovům nejčastěji učí otázkami proč a jak. Otázky obohacují aktivní i pasivní slovní zásobu, ale také rozvíjí správné vyjadřování. Tím se děti učí rozvíjet komplexněji vztahy mezi objekty a zároveň užívat správné slovní výrazy jako je např. příslovce, spojky, předložky apod. Zlepšuje se pochopení významu mnohočetných slov. Děti nejvíce rozvíjí svou řeč s komunikací s dospělými nebo staršími dětmi, které už mají řeč se všemi pravidly osvojenou. (Vágnerová, 2012, s. 194 - 196)

1.1.1.3 Emoční vývoj a socializace

Období předškolního věku je charakteristické větší emoční stabilitou a vyrovnaností než v batolecím období, přesto ale své emoce střídají v krátkém časovém úseku a často smích nahrazuje pláč nebo obráceně. Pozitivem je, že ubývá negativních emočních reakcí. (Vágnerová, 2012, s. 196) Rozvíjí se i takzvané vyšší city, do kterých patří rozvoj sociálních, intelektuálních, estetických a etických citů. Na rozvíjení vyšších citů má především vliv vzor dospělého a jsou výsledkem sociálního učení. (Šimáčková - Čížková, 2003. s. 71)

Sociální city se rozvíjí ve dvou směrech a to ve vztahu k dospělým a vztahu k vrstevníkům. Nejprve dominují vztahy k dospělým (láska k rodičům, sympatie či nesympatie ke známým). Vztahy k vrstevníkům se mění. Roste potřeba těchto kontaktů, protože dítě potřebuje partnera ke hře. Vytváří si citový vztah i k sobě samému, tzv. sebecit, který je v předškolním věku motivovaný egocentrismem. (Šimáčková - Čížková, 2003. s. 71) Dětský egocentrismus znamená, že dítě vztahuje vše k sobě. Egocentrismus je jedním z nedostatků dětského myšlení. (Říčan, 2004, s. 123) Toto slovo pochází z latinského ego - já, centrum - střed. Jedná se o postoj nebo životní zaměření, při kterém člověk pokládá sám sebe za střed světa a všeho dění v něm. Vztahuje se především na hodnocení věcí a dějů v okolí, které jsou přijímány nebo odmítány jen podle toho, jaký mají význam pro jeho „já“. (Nakonečný, 1997, s. 416)

Intelektuální neboli poznávací city vyvolávají kladné emoce, které se projevují radostí z poznávání, z nové činnosti, při získávání nových zkušeností.

Estetické city umožňují vnímat krásno, rozvíjí se např. při poslechu hudby, pohádky, při výtvarných činnostech apod. Dítě prožívá příjemné citové stavy u něčeho, co považuje za hezké.

Etické city jsou spojené s estetickými city a v rámci jejich propojení dítě začíná chápat, co je dobré a co špatné, uvědomuje si, co smí a co nesmí, co je správné a co nesprávné a tím se rozvíjí etické cítění. Pochvalou je dítě uspokojeno a naopak pocity viny může prožívat při pokárání. (Šimáčková - Čížková, 2003. s. 71)

Typický způsob emočního prožívání předškolních dětí se dá shrnout podle Vágnerové do několika bodů:

1. Vztek a zlost nebývají příliš časté, protože děti lépe chápou příčiny vzniku nepříjemných situací, který je dán úmyslem jiné osoby. Když je dítě frustrováno, jeho ještě nerozvinutá kontrola selže.
2. Projevy strachu jsou vázány na rozvoj představivosti, na schopnost vytvořit imaginární bytosti, různá strašidla apod.
3. Veselost a smysl pro humor jsou pozitivním projevem. Způsob chápání humorných situací je dán schopností uvažování dítěte tohoto věku.
4. Dítě chápe dimenzi nejbližší budoucnosti, dovede prožívat uspokojování v rámci jeho očekávání a dokáže se na něco těšit. Předvídaní mívá i negativní stránku, protože se dítě může budoucího dění obávat. (Vágnerová, 2012, s. 197)

Socializace představuje komplexní proces, při kterém se člověk, jako biologický tvor, stává prostřednictvím sociální interakce a komunikace s druhými sociální bytostí schopnou se chovat jako člen určité skupiny či společnosti. V rámci socializace si osvojujeme hodnoty, normy a způsoby jednání srozumitelné a platné v dané společnosti. (Velký sociologický slovník, 1996, s. 1013)

Během procesu socializace tedy dochází k předávání specifických kulturních představ, znalostí a dovedností starší generací generaci mladší, jejíž členové se pak teprve osvojením těchto představ, znalostí a dovedností stávají plnohodnotnými členy své společnosti. (Dohnalová, 2006, s. 587) Prostřednictvím nápodoby a identifikace se člověk začleňuje do společnosti, uskutečňuje se tím socializace, která probíhá nejdříve v rodině, pak v malých společenských skupinách, jako je školní třída, zájmový klub, sportovní družstvo. (Hartl, 2010, s. 537)

Rodina je tedy v předškolním období nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje primární socializaci dítěte, uvádí ho do společenství lidí. Langmeier předpokládá, že socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty:

1. Vývoj sociální reaktivity, to je vývoj bohatě sjednocených emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí.
2. Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací. Jde především o vývoj norem, které si jedinec postupně vytváří na základě příkazů a zákazů, které pak přijímá za své. Chování je omezováno nejen hranicemi, ve kterých se pohybuje, ale je určováno i cíli, na jejichž dosažení je orientováno úsilí jedince.
3. Osvojení sociálních rolí neboli takových vzorců chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení apod. (Langmeier. 2006, s. 93-94)

Socializace však probíhá celý život, a to ve sledu rozmanitých interakcí jedince s druhými lidmi. Předškolní období může být do jisté míry chápáno jako kritické, zejména pokud jde o osvojování sociálních kontrol a sociálních rolí. (Langmeier, 2006, s. 94)

1.1.1.4 Kognitivní vývoj

Poznávací funkce se u dětí vyvíjejí hodně intenzivně. Umožňují dítěti stále důkladněji poznávat svět kolem sebe. Ve vývoji vnímání prostoru i času a v rozvoji paměti i myšlení můžeme u jednotlivých dětí pozorovat vývojové zvláštnosti. Charakteristické odlišnosti odpovídají vývoji nervové soustavy i zkušenosti dítěte. (Šikulová, 2006, s. 23)

Vnímání je globální. Co se týká představ, je barvivost a bohatost neomezená. Dítě si svoje mezery mezi vnímanými jevy doplňuje smyšlenkami, které považuje za pravdivé. Nejvíce se vnímání rozvíjí na základě vlastních prožitků. (Šulová, 2010, s. 68) Také Šimáčková – Čížková tvrdí, že vnímání je spíše celistvé, protože děti nevylučují podstatné části předmětů, nerozeznávají základní vazby mezi nimi. Děti vnímají předměty, které jsou velmi nápadné, protože právě tyto předměty upoutají jejich

pozornost. Hlavním zdrojem zážitků je stále hmat, ale zpřesňuje se více čichové a chuťové vnímání. Vnímání dětí v předškolním věku je aktivní, je tedy spojeno s aktivní činností a s experimentováním, pasivní vnímání bez zapojení pohybu a řeči je v rozporu s vývojovými zvláštnostmi dětí. Stále nepřesné je vnímání času a prostoru. (Šimáčková - Čížková, 2003. s. 67)

Vývoj myšlení je dlouhodobý proces. Děti se učí porozumět různým proměnám postupně, v závislosti na jejich složitosti. Pokud by se změnila jen jedna vlastnost, dítě by změnu chápalo, ale pokud by se změnilo více vlastností objektu, souvislosti této větší proměny by nepochopilo. (Vágnerová, 2012, s. 176) Jeho myšlení je i nadále předoperační, protože jak symbolické tak i předoperační myšlení je úzce spojeno s činností dítěte. Langmeier uvádí, že myšlení předškolního dítěte má několik typických rysů a to jsou:

1. myšlení je egocentrické,
2. všechno polidšťuje – antropomorfní myšlení,
3. dovoluje měnit fakta podle vlastního přání – magické myšlení,
4. všechno se dělá – artificialistické myšlení. (Langmeier, 2006, s. 89 - 91)

Šulové typické rysy myšlení předškolního dítěte se plně s Langmeierem neshodují a uvádí tyto:

1. antropomorfismus – tendence polidšťovat předměty,
2. prezentismus – chápání všeho ve vztahu k přítomnosti,
3. fantazijní přístup – vliv fantazie převládá nad respektováním logických skutečností,
4. synkretismus – spřahování nelogických znaků. (Šulová, 2010, s. 69)

Paměť předškolního dítěte je typická svou konkrétností a mimovolností. Rozvoj paměťových schopností závisí na zrání příslušných mozkových struktur, na aktuální úrovni kognitivních schopností a na zkušenosti. (Vágnerová, 2012, s. 191) První projevy úmyslné paměti se projevují koncem předškolního období. Dalším znakem je, že paměť je převážně mechanická, opírá se o vnější náhodné znaky, ale také už se rozvíjí paměť slovně logická, která postihuje vnitřní vztahy. Děti dovedou reprodukovat na základě logického sledu a logických souvislostí často se opakující nebo známé události. (Šimáčková - Čížková, 2003. s. 67)

Předškolní dítě se nedokáže soustředit delší dobu na úkoly, které jsou nezajímavé či stereotypní. Je to z důvodu, že děti v tomto období ještě nemají dostatečně rozvinuty všechny složky pozornosti. To znamená, že nedovedou rozdělovat pozornost a selektivně ji zaměřit na to, co je pro danou činnost podstatné. (Vágnerová, 2008, s. 48) Pozornost v tomto věku je tedy značně přelétavá a nestálá, ale s postupujícím věkem se dítě dovede lépe soustředit a vytváří se úmyslná pozornost. Úmyslnost a stálost není jenom dána věkem, ale také temperamentových zvláštností druhem činnosti. (Šulová, 2010, s. 69)

Představivost tvoří důležitý článek mezi myšlením a praktickou činností. Představivost se nejčastěji rozvíjí a uplatňuje při hře. Představivost vzniká jednak ze vzpomínek neboli z paměťových představ, dále také z fantazie. To vše představuje nový prvek psychické činnosti dítěte. Nejdříve tyto představy uplatňuje v personifikačních tendencích a později si dítě prostřednictvím své fantazie proměňuje cokoli v to, co právě potřebuje, jako např. strom se mění v letadlo. (Šimáčková - Čížková, 2003. s. 67) Představy předškoláka jsou bohaté a barvivé. Jsou často doplněny tzv. dětskou konfabulací. To jsou smyšlenky, o kterých je dítě přesvědčeno, že jsou pravdivé. Je proto důležité, aby dospělí dítěti pomáhali pochopit co je pravdivé a co je lež, ale jen v přiměřené míře, protože by se u dítěte mohla zastavit umělecky orientovaná osobnost. Není proto vhodné děti za jejich fantazii trestat. (Šulová, 2010, 67-69)

1.2 Předškolní dítě, rodina a volný čas

Rodina je nejdůležitější společenská skupina a instituce, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou. Rodina je velmi důležitou součástí lidské zkušenosti, a proto byla vždy předmětem značného zájmu vědců. (Velký sociologický slovník, 1996, s. 940-942)

Rodina je ojedinělým typem sociální skupiny. Poskytuje v podstatě nenahraditelné klima a prostředí pro sebezvoje jedince. Hlavním rysem je vysoká míra intimity s vysokým formativním účinkem. Platí pro ni všechny zákonitosti jako pro každou jinou malou sociální skupinu. Základní význam pro členy rodiny má způsob života rodiny, který obsahuje modely, vzory chování a jednání. Je také souhrnem

interakcí, ve kterých dochází k proměně sociálních rysů osobnosti a jejich stabilizace. (Řezáč, 1998, s. 204)

V rodině probíhá primární socializace, kdy se realizuje první kontakt dítěte se společností a kulturou. Rodina tím, jak s dítětem jedná, jaké k němu zaujímá postoje, jakou vytváří oporu pro jeho vývoj či jakou citovostí je zahrnuje, mu zprostředkovává zvládání základních vzorců sociokulturního chování a myšlení. Díky nim dítě rozvíjí své vztahy k sobě samému, druhým lidem, širšímu sociálnímu okolí, k věcem a úkolům. (Helus, 2007s. 135.)

Vágnerová uvádí, že rodina je základní sociální skupinou, je spojena výlučností svých vztahů, soužitím, sdílením přítomnosti, společné aktivity, ale i očekáváním a plánováním společné budoucnosti. (Vágnerová, 2012, s. 204)

Rodina udává modely, vzory chování a jednání. Snaží se též i o stabilizaci dítěte a podle potřeby se snaží o proměnu stávajících sociálních rysů osobnosti. (Řezáč, 1998, s. 204) Podle Výrosta plní rodina funkci reprodukční, biologickou, materiální, výchovnou a emocionální. (Výrost, 1998, s. 325). V rámci funkcí, které rodina naplňuje, se dítě učí i hodnotám a postojům pro smysluplné trávení volného času. Pomocí rodiny si dítě utváří představy o volnočasových aktivitách, seznamuje se s nimi a vybírá si, které jsou mu blízké.

Materiální funkce

Dříve byla materiální funkce významnější než nyní, protože slabší členové rodiny a děti byli v minulosti plně odkázáni na materiální pomoc produktivních členů. Později se projevila větší soudržnost rodiny, která byla nejpravděpodobněji způsobena materiální nejistotou a probíhajícími celospolečenskými změnami. Současně platí, že v případě nefunkčnosti rodiny v oblasti materiálního zabezpečení jejich členů funguje ve společnosti poměrně dobře propracovaný systém sociálních podpor. Je tedy patrné, že v této oblasti je již rodina jako systém zastupitelná společností jako celek.

Biologická funkce

Biologická neboli reprodukční funkce byla a stále je, jedním z nejobvyklejších a nejpřijatelnějších důvodů pro existenci rodiny. Díky rozvoji genetiky, umělého oplodňování, ale i celkově technického rozvoje v oblasti medicíny ztrácí rodina

nezastupitelnou úlohu v procesu reprodukce. Rodina ztrácí na významu, protože společnost je schopná pečovat o jedince přímo a také mu poskytnout širokou škálu alternativ soužití a reprodukčního procesu:

1. soužití biologických rodičů a jejich dětí,
2. soužití adoptivních rodičů nebo pěstounů a získaných dětí,
3. soužití partnerů rozhodnutých nemít děti,
4. bezdětní manželé bez možnosti mít vlastní biologické potomky přirozenou cestou,
5. bezdětní manželé z důvodu tzv. nekonsumovaného manželství,
6. bezdětní manželé, kteří získají „vlastního“ biologického potomka následujícími cestami:
 - umělé oplodnění,
 - žena nositelka cizího vajíčka,
 - žena dárkyně vajíčka jiné nositelce, ale bude plnit roli matky po narození dítěte,
 - v budoucnu možná klonování,
7. rodiče, kteří žijí bez vlastních biologických dětí, protože nebyli ochotni nebo schopni postarat se o jejich potřeby a byly jim odebrány,
8. žena, která se rozhoduje vychovávat dítě sama a partnera o narození dítěte úmyslně neinformuje,
9. homosexuální nebo lesbické dvojice pečující o dítě jednoho nebo obou partnerů.

Tyto alternativy přinášejí mnohé etické problémy, které je důležité promýšlet a řešit. Patří mezi ně např. - Kdo má právo na mateřskou roli – dárkyně, či nositelka vajíčka? Lze svěřit homosexuální dvojici péči o dítě? Apod. Rodina je stále více vnímána jako sociální struktura, kde dochází k naplňování potřeb jednotlivých členů.

Výchovná funkce

Výchovná funkce je velmi podstatná a nenahraditelná, protože vytváří hodnotovou orientaci, tvoří základ pro formování vlastního Já, koncepci vlastního života. V rámci interakce v rodině neprobíhá pouze výchova dětí, ale vzájemné působení formuje všechny členy rodiny, jednak dlouhodobě, ale také i bezprostředně. Výsledkem je plynulé zařazení dítěte do společnosti.

Emocionální funkce

Emocionální funkce úzce souvisí s funkcí výchovnou. Emoce jsou důležité pro realizaci socializace. Zahrnuje potřebu zázemí, bezvýhradného přijímání, podpory a pomoci, potřebu sdílení zážitků, důvěrnosti, potřebu klidu a uvolnění, potřebu jistoty a potřebu společných plánů. (Výrost, 1998, s. 325 - 327)

Z etiologického hlediska je podstatné, že lidské mládě má velice dlouhý vývoj, a proto je ze všech živočichů nejdéle odkázáno na rodičovskou péči. Vztah mezi rodiči a dítětem vzniká ještě před narozením. V důsledku častých vzájemných interakcí vzniká pevná emoční vazba mezi dítětem a matkou a později i mezi dítětem a otcem, ještě později mezi dítětem a sourozencem. Dítě pak špatně snáší odloučení od své rodiny. (Matoušek, 2003 s. 66-69) Vtaky mezi členy rodiny jsou pro dítě velmi důležité. Jestli jsou vztahy poziční, cítí se dítě bezpečně a je pro něj snazší brát v úvahu potřeby jiných lidí a chovat se k nim ohleduplněji. Jistota pro dítě je také dána z každodenních životních situací, rodinnými rituály apod., které členy rodiny spojují a jsou zdrojem zážitků, tvořících rodinnou historii, ve které má dítě své místo. Vědomí toho, že je rodič vždy nablízku a může se na něho spolehnout, je prostředkem k udržení jistoty, kterou předškolní dítě potřebuje považovat za neměnnou. (Vágnerová, 2012, s. 204)

Předškolák utíká mezi ostatní děti každou volnou chvíli. Důležité je, aby se dítě po skončení svého volného času mělo kam vrátit. Potřebuje hlubinu citového bezpečí u rodiny. Rodina pro něj představuje bod, který pomůže vyznat se v jeho stále složitějším světě. Otec je pro dítě spíše autoritou, která ho usměrňuje, schvaluje aktivity nebo i trestá. Naopak matka je spíše tím, kdo ho chrání, přijímá, polituje a pohladí. (Říčan, 2004, s. 135)

Rodiče představují pro dítě vzor, kterému se chtějí ve všech směrech podobat a se kterými se identifikují. V rámci identifikace se dítě zcela nekriticky ztotožní se svým vzorem. Předškolní dítě svou potřebu být jako rodič uspokojuje především ve hře, kde může získat roli dospělého, která je zatím nedostupná a procvičuje si jí. Předškolnímu dítěti je stále připomínáno, že nemohou dělat vše jako rodiče, protože nejsou dospělí. Nastává u nich období anticipace rolí. Děti si zkoušejí různé role dospělých, které by měly v budoucnu získat, a učí se je, alespoň na symbolické úrovni, nějak zvládnout. Tímto způsobem se děti připravují na budoucí život a v rámci přehrávání rolí přijímají

normy a pravidla ze světa dospělých. Tím že se děti učí akceptaci pravidel i způsobu chování, které příslušná role zahrnuje, rozvíjí se u nich sociální učení. (Vágnerová, 2012, s. 205-206)

Čas po odchodu z mateřské školy je právě prostorem pro možné působení na způsob využívání volného času dětí. Přestože by to mělo být v nejvyšším zájmu rodičů, jsou to bohužel často oni, kteří nedokážou nebo nezajistí dětem jeho smysluplné naplnění. Ideální by byl poučený a aktivní zájem rodičů o to, aby se jejich děti naučily smysluplně využívat svůj volný čas na základě svého dobrovolného rozhodování citlivě podporovaného ze strany rodičů. Extrémem je přístup rodičů, kteří chtějí o volném času dětí striktně rozhodovat nebo je v průběhu nepřiměřeně zaměstnávat. Vstřícné rodinné prostředí hraje významnou roli v rozvoji volného času dětí. Toto prostředí podporuje individuální předpoklady dětí a rozvíjí jejich kontakty s dalšími prostředními, bere v úvahu jejich volnočasové potřeby i zájmy a otvírá se pozitivním vnějším podnětům. Prostředí má také vliv na třídění pozitivního a negativního trávení volného času. (Hofbauer, 2004, s. 56-60) Děti mají možnost i v rámci organizovaného času, tedy návštěvy mateřské školy mít prostor pro aktivity, které si samy vyberou. V rámci dopoledního i odpoledního bloku v mateřské škole děti mají možnost volné hry a tím i seberealizace.

1.3 Předškolní dítě, mateřská škola a volný čas

Mateřské školy nenavštěvují všechny děti předškolního věku. Proto rodinná výchova zůstává stále základem, na kterém mateřské školy dále účelně staví a napomáhá dalšímu vývoji. (Langmeier, 2006, s. 87) Mateřská škola uznává dominantní roli rodiny v rozvoji dítěte, a proto chce s rodinou maximálně spolupracovat a usiluje o skutečném přátelském vztahu a spolupráci rodičů ve vzdělávacím programu. Některé součastné rodiny odpovědnost za požadavky na výchovu dítěte nezvládají, a proto mateřská škola tato omezení vyvažuje, dává možnost styku s vrstevníky a porovnávání se s ostatními, nabízí pestrou škálu činností a bohatých příležitostí k seberealizaci. (Kolláriková, 2001, s. 134) Přesto by ale rodina neměla vše nechávat na mateřské škole. Ta je jen podpůrná a hlavní výchovnou roli by v předškolním období měla mít rodina

Matějček (in Vágnerová, 2010, s. 201) uvádí, že v předškolním věku se uvolňuje vázanost na rodinu a postupně i vázanost na dospělé. Po třetím roce svého života je dítě schopné překročit hranice svého zajištěného domova a vstoupit do nové společenského prostoru, kterým je mateřská škola a dětské společenství. V mateřské škole je zařazeno do skupiny neznámých dětí, proto nemá v mateřské škole takovou výhradní pozici, jako doma. Pozici mezi vrstevníky si musí teprve vybudovat, i když je přítomná učitelka. Dítě se učí prosadit se, ale zároveň musí brát ohled na ostatní a neprosazovat se na úkor jiných. V mateřské škole je dítě vystaveno velké konkurenci, nezájmu a přehlížení. V rámci součinnosti s ostatními a sdílení společných zážitků dítě získává uspokojení. Děti v předškolním věku raději navazují vztahy se svými vrstevníky, kteří jsou na stejné úrovni, než s dospělými. Vrstevníci v dětech nevyvolávají pocity ohrožení, protože se nejvíce zásadně mocnější a silnější než ony samy. Vrstevníci se tedy stávají cílovou skupinou předškolního dítěte. Matějček (in Hoskovcová, 2006, s. 32) tvrdí, že se vrstevníci stávají od předškolního věku cílovou skupinou sociálního vývoje dítěte. Z okruhu svých vrstevníků si dítě později zvolí okruh svých přátel, dále spolupracovníky a později i partnera apod. Tím jsou položeny základy těch vlastností, které lidskému jedinci umožňují se zařadit do širší společnosti – společenská hra, společná činnost, spolupráce, soucit, ale také společné trávení volného času, zábava a humor. Rozvíjí se schopnosti pozitivních emocí s ostatními a jsou položeny základy pozdějšího přátelství.

Mateřská škola představuje důležitý přechod mezi soukromím rodiny a institucí školy. Ta mu umožní získat potřebné zkušenosti, které mu usnadní nástup do první třídy základní školy. Mateřská škola má svůj specifický socializační význam, protože nevytváří příliš velký nátlak na výkon dítěte a poskytne mu potřebný čas na adaptaci. Pro vstup do mateřské školy je důležitá zralost a připravenost dítěte. Pobyt v mateřské škole představuje dobu, kdy je dítě schopné zůstat po nějakou část dne samo v cizím prostředí a přizpůsobit se jeho nárokům. Vstup do mateřské školy je spojen s nutností přijmout a respektovat cizí dospělou autoritu, učitelku. Vztah učitelky a dítěte mívá osobní charakter. Dítě potřebuje získat pocit jistoty a přijímá jí emočně, jako osobně významnou bytost, od které očekává obdobně jedinečný vztah. Velkou změnou je pro dítě, že se musí v mateřské škole podříditi řádu školy, který je jiný než řád domácích. (Vágnerová, 2012, s. 211)

Oproti tomu Matějček tvrdí, že děti, které nemohou do mateřské školy chodit, jsou ochuzeny. Jeho názor je, že do mateřské školy by měly chodit všechny děti, jelikož má mateřská škola výbornou funkci ve výchově dětí. Pokud mají rodiče doma nějaké problémy a třeba se i hádají, dítě ve školce dostane potřebné péče a pochopení. (Matějček, 2007, s. 47)

Mateřská škola tvoří přirozený most pro přechod od nezávislého dětství k systematickému vzdělávání. K plynulému přechodu přispívá celé předškolní období tím, že dává dítěti příležitost hrát si, řešit samostatně různé praktické úkoly, jednat samostatně a tvořivě, ale také respektovat pravidla, naslouchat druhým a srozumitelně se vyjadřovat. Každodenní plynulá průběžná socializace a kultivace dítěte v běžných situacích je nejlepší způsob přípravy na školu. (Kolláriková, 2001, s. 134)

Od roku 2007 má každá mateřská škola povinnost vytvořit si podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) svůj školní vzdělávací program (dále jen ŠVP), ve kterém jsou jasně stanovené cíle předškolního vzdělávání, tak aby děti byly připraveny na vstup do základní školy. Činnosti v programu jsou individuální, skupinové, a v neposlední řadě je kladen i důraz na volnou hru dětí. Ta dovoluje používat vlastní tempo i způsob přicházení na fungování okolního světa prostřednictvím spontánního učení. Starší předškolní děti volnou hru někdy považují za nepodstatnou a nevhodnou a mají touhu svůj volný čas využít smysluplněji. Ale i přesto je hra základní potřeba dětí a předškolní období by mělo ji dovolit naplňovat v její intenzivní podobě. (Kořátková, 2014, 120 - 128) Termín volná hra je možné zařadit pod pojem volného času.

1.4 Zařízení a prostory pro volný čas dětí předškolního věku

Volnočasové aktivity mohou probíhat ve škole nebo mimo školu. Mnoho mateřských škol nabízí různé kroužky pro děti. Kroužky jsou spíše nabízeny všetržními mateřskými školami, ale ani jednotřídní mateřské školy nejsou výjimkou. Děti předškolního věku nemají tolik možností jako starší děti, ale v posledních letech dochází k rozvoji volného času i pro tyto malé děti. Velkou oblastí jsou pohybové a hudební aktivity. Předškolní děti svůj volný čas nejčastěji tráví na hřištích, kde rozvíjejí svou pohybovou vybavenost.

Tělesné aktivity v předškolním věku mají velký stimulační význam a vliv na mentální rozvoj dítěte. Ohromný socializační význam v předškolním věku má dětská hra, která je školou sociální interakce. Volný čas dětí v předškolním věku souvisí s podporou zdraví a podpora zdravého životního stylu. Ministerstvo školství, tělovýchovy a sportu (dále jen MŠMT) chce formou prevence - aktivního trávení volného času docílit, aby děti byly vedeny:

1. k rozvoji sebedůvěry, samostatnosti a sebejistoty,
2. k podpoře zkušeností, které poskytují potěšení a touhu účastnit se pohybových aktivit,
3. ke schopnosti přizpůsobení se životu v sociální komunitě, vnímavý a otevřený vztah k okolnímu světu, schopnost přiměřeně kriticky myslet a rozhodovat se,
4. k seberozvíjení,
5. k motivaci k aktivnímu poznávání a prožitkům,
6. k rozvoji tvořivosti a estetického cítění. (MŠMT, online)

Střediska volného času patří mezi zařízení pro volný čas, které má široký záběr působení. Střediska volného času jsou školská zařízení, která mají motivovat, podporovat a vést děti (žáky, studenty, mládež, ale i dospělé) k rozvoji osobnosti, k získání a rozvoji klíčových a odborných kompetencí, hlavně ke smysluplnému využívání volného času. Střediska nabízejí širokou nabídku činností v bezpečném prostředí s profesionálním týmem pedagogů. (MŠMT, online)

Nabízejí různé typy činností:

1. Pravidelná zájmová činnost – je uskutečňována v zájmových útvarech, patří zde kroužky, kluby, soubory, kurzy. Účastníci jsou přihlášení.
2. Zájmová činnost příležitostná – jedná se zejména o jednorázové akce např. výlety, exkurze, divadelní představení.
3. Nabídka otevřených aktivit – průběžně nabízené činnosti, které pedagog ovlivňuje jen nepřímo, užívané jednotlivci nebo skupinami podle zájmu. Např. hřiště, herny, čítárny, u nadaných dětí např. laboratoře, ateliéry, apod. Činnosti jsou omezeny provozní dobou a pedagog zajišťuje bezpečnost.
4. Táborová činnost – organizována v době dlouhodobého volna, o prázdninách, může mít formu tábora nebo odborného soustředění.

5. Osvětová činnost – odborná pomoc dalším organizacím zabývajícím se volným časem dětí a mládeže, pořádání různých přednášek, školení, vydávání metodických materiálů, apod.
6. Individuální práce s účastníky vedoucí k rozvoji nadání – aktivity zaměřené pro nadané děti, individuální práce s nadanými dětmi, odborná soustředění, apod.
7. Organizace soutěží a přehlídek vyhlašovaných nebo spoluvyhlašovaných MŠMT ČR – Středisko volného času organizuje soutěže, přehlídky, podílí se na přípravě, propagaci, zajišťuje průběh a vyhodnocení soutěže. (Hájek, 2011, s. 142-143)

Sdružení dětí a mládeže ve volném čase si dávají různé cíle vzdělávacího, výchovného nebo rekreačního zaměření. V současné době zažívají sdružení dětí a mládeže úpadek, protože o ně klesá zájem, a to zejména z důvodu členství, pravidelné činnosti, ideovými zaměřeními, vymezenými pravidly a vnitřního fungování. Mezi sdružení dětí a mládeže patří např. Junák, Pionýr, Duha, Česká tábornická unie, Hnutí Brontosaurus apod. (Pávková, 2002, s. 141 - 145)

Dalšími zařízeními pro trávení volného času dětí předškolního věku jsou Základní umělecké školy, Jazykové školy, zařízení místní kultury. Komerční zařízení jsou zaměřena na různé oblasti, při kterých dítě získá znalosti a dovednosti např. jazykových, uměleckých, sportovních a jiných aktivit, ale také v oblasti rekreačních pobytů rodičů s dětmi spojených s dalšími aktivitami, a v dalších činnostech. (Pávková, 2002, s. 146)

Centra předškolních dětí vznikla na základě velkého zájmu ze strany rodičů a jsou určena pro děti od dvou a půl do šesti let věku. Tato centra vznikají pod Středisky volného času neboli pod Domy dětí a mládeže. (Pomoc v domácnosti, online)

Volný čas dětí v předškolním věku není snadné jednoduše vymezit. Záleží, z jakého pohledu na něj nahlížíme. Za volný čas dětí v předškolním věku můžeme považovat aktivity provozované mimo jejich povinnost pobytu v mateřské škole, byť se týkají učení např. výuka cizího jazyka, výukové pořady v televizi, nebo pouze aktivity, pro které se mohou děti spontánně a svobodně rozhodnout bez ohledu na prostředí mateřské školy, rodiny a jiné. Kroužky by potom spadly do aktivit, které řídí rodiče a pro děti jsou analogií k pracovnímu času, podobně jako účast na návštěvách příbuzných.

I v rámci takového organizovaného času mohou děti dostat prostor a příležitost k volné hře, kterou mohou chápat jako skutečný zážitek volného času. Pro osobnostní rozvoj dítěte je stejně důležitý volný čas jako organizovaný čas.

2 VOLNÝ ČAS Z HLEDISKA PEDAGOGIKY VOLNÉHO ČASU

2.1 Vymezení volného času

Když používáme pojem volný čas, musíme se také zamyslet nad pojmem čas. Na čas se můžeme dívat jako na chronos, tedy čas, který probíhá, anebo na kairos, který představuje významný okamžik, jsou to chvíle v dějinách lidstva, které jsou jedinečné. Pro čas je typický rys plynutí. (Kaplánek, 2012, s. 15-17) Čas je něčím, co můžeme věnovat sobě nebo někomu a také jej můžeme užívat bez účelu. V sociálních vědách respektujeme představy o čase, které tvrdí, že každá činnost potřebuje čas a člověk má potřebu času a také to, že má člověk čas k dispozici. (Knotová, 2011, s. 38)

Pojmem volný čas se zabývá mnoho odborných publikací. Autoři vycházejí ze shodného a širokého základu. Liší se jen malým upřesněním základního pojmu. Volný čas neboli „leisure“ je čas, který není naplněn povinnostmi, které vyplývají ze sociálních rolí. Jedná se o výraz označující kvalitu života. (Hofbauer, 2004, s. 13-15)

Volný čas je chápán také jako opak nutné práce a povinností. Jde o čas, ve kterém si svobodně vybíráme svou činnost, děláme jí dobrovolně a rádi. Přináší nám pocit uvolnění a uspokojení. Do volného času zařazuje Pávková odpočinek, zábavu, rekreaci, zájmové činnosti, dobrovolné vzdělávání. (Pávková, 2002, s. 13)

Pojem volný čas můžeme vymežit pozitivní nebo negativní definicí. Někdy se tento čas vymezuje jako zbytkový, který zbývá po splnění pracovních i nepracovních povinností. Tato definice spadá do negativního vymezení volného času. (Hofbauer, 2004, s. 13-15) Negativní vymezení je dáno kvantitou. Při pozitivním vymezení má volný čas svoji vlastní hodnotu. V tomto případě je volný čas, časem svobody a rozvíjení zájmů. Představuje kvalitativní vymezení. (Kaplánek, 2012, s. 23-24) Pozitivní vymezení volného času tedy znamená, že volný čas představuje časový prostor, který představuje skutečnou svobodu. Tento čas je tedy dobou, ve které se může člověk svobodně realizovat a dělat to či ono, k ničemu není nucen. (Vážanský, 2001, s. 30)

Na volný čas se můžeme dívat z mnoha hledisek, ale pokaždé je volno „součástí našeho života.“ Podobně jako Pávková i Němec uvádí, že pojem volný čas v sobě

obsahuje činnosti jako je odpočinek, zábava, rekreace, zájmová činnost, dobrovolné vzdělávání a dobrovolnou společensky prospěšnou činnost. Je to čas, ve kterém si člověk svobodně volí a dělá takové činnosti, které mu dávají radost, zábavu, odpočinek i potěšení, které obnovují a rozvíjejí jeho tělesné a duševní schopnosti. Je to také čas, kdy je člověk sám sebou, nejvíce patří sám sobě, kdy dělá z velké části svobodně a dobrovolně pro sebe nebo i pro druhé, ze svého vnitřního zájmu a motivu (Němec, 2002, s. 17)

Jak již bylo zmíněno, na volný čas můžeme hledět z několika hledisek. Mezi tato hlediska patří ekonomické hledisko, sociologické a sociálně psychologické hledisko, pedagogická a psychologická hlediska, zdravotně – hygienický pohled, politické hledisko. (Pávková, 2002, s. 15-18)

Ekonomické hledisko

Volný čas se již nevyužívá jen pro výchovu nebo vzdělání, ale je také předmětem komerce. Průmysl volného času často rezignuje na vzdělání a výchovu. Je samostatným a dobře prosperujícím odvětvím. Největším odvětvím světového hospodářství je průmysl volného času. Toto hledisko je také spojeno s kvalitou života člověka, protože lepší pracovní výkon podá odpočínutý člověk. Ten také zvládá lépe mezilidské vztahy na pracovišti. Při zájmových činnostech získáváme nové vědomosti a zkušenosti, které můžeme uplatnit i při výkonu profese. (Pávková, 2002, s. 15)

Sociologické a sociálněpsychologické hledisko

Toto hledisko je důležité zejména u dětí. Je důležité sledovat, jak činnosti ve volném čase přispívají k utváření mezilidských vztahů. Způsob trávení volného času je ovlivněn sociálním prostředím. Rodiče jsou pro děti vzorem, a to buď pozitivním, nebo negativním. Rodiny, které neplní svou funkci, se velmi často nestarají ani o to, jak jejich děti tráví volný čas. Výchovná zařízení, školy a jiné subjekty mohou tento nedostatek do jisté míry kompenzovat kvalitním pedagogickým vedením. Pokud se ale ani toto nepodaří, existuje velká hrozba, že se dítě dostane pod vliv nežádoucí vrstevnické skupiny a to se projeví např. vandalismem, brutalitou apod. (Pávková, 2002, s. 15)

Jeden ze silných sociálních vlivů jsou hromadné sdělovací prostředky, které na nás působí téměř od narození. Děti, které často sledují televizi, podléhají snadněji neurózám než ty, které televizi sledují jen zřídka. Je také prokázáno, že tyto děti mají

méně pozitivní vztah ke škole.(Berrou, 2012, s. 38) Děti postupně nahrazují rodiče televizí. Ta představuje modely, které děti napodobují. Televize narušuje vztah mezi rodiči a dětmi, a tím i rytmus rodiny. Tento vztah je ještě více narušen u rodin hůře sociálně situovaných. (Berrou, 2012, s. 50-60)

Politické hledisko

Toto hledisko se zabývá otázkou, do jaké míry zasahuje stát svými orgány do volného času obyvatelstva např. tím, jaká bude školská politika. Při jakémkoli zásahu by stát měl respektovat základní specifika. Ze strany státu jde o:

1. zakládání, financování a ovlivňování zařízení pro volný čas dětí a mládeže,
2. pomoc organizacím, sdružením a spolkům pracujícím s dětmi a mládeží,
3. vytváření podmínek pro uspokojování spontánních aktivit dětí a mládeže mimo organizovanou činnost,
4. vytváření kladných postojů dospělých členů společnosti k dětským aktivitám ve volném čase,
5. konstituování pedagogiky volného času a přípravy profesionálních dobrovolných pedagogů pro tuto činnost,
6. ochranu před nepřiměřenou komercializací.

Ve městech a v obcích by měla nabídka tvořit funkční systém bez upřednostňování institucí, organizací či majetkových vztahů. (Pávková, 2002, s. 16)

Zdravotně – hygienický pohled

Toto hledisko sleduje, jak lze podporovat zdravý tělesný i duševní vývoj člověka. Zdravotníky zejména zajímá uspořádání denního režimu, hygiena prostředí i sociálních vztahů a hygiena duševního života. Na zdravotním stavu se projevuje správné využívání volného času pozitivně. (Pávková, 2002, s. 17) Spousta tvrdí, že volný čas z tohoto zdravotně hygienického hlediska bychom měli charakterizovat takto:

1. *„spíše aktivními činnostmi než pasivními*
2. *vstřícností k lidem, světu, ne izolovaností*
3. *optimálním sebeprosazením a ne vyvoláváním submisivity*
4. *plně vědomou činností a nikoli impulzivitou a nahodilým chováním*
5. *individuálními projevy -snahou o sociální integraci“* (Spousta, 1997, str. 37)

Pedagogická a psychologická hlediska

Tato hlediska kladou velký důraz na individualitu. Berou v úvahu věkové a individuální zvláštnosti a jejich respektování ve volném čase. Činnosti ve volném čase, konané na základě dobrovolné účasti a vhodným pedagogickým způsobem motivované a usměrňované, poskytují příležitost pro rozvoj všech stránek osobnosti, tělesných a duševních vlastností i sociálních vztahů.

Volný čas plní vzhledem k dětem a mládeži z hlediska pedagogického dva úkoly. Zaprvé výchovu k volnému času, která seznamuje jedince s různými zájmovými aktivitami a poskytne mu základní orientaci a na základě toho mu pomáhá najít činnosti pro uspokojení a seberealizaci. A tím vytváří návyky pro trávení budoucího volného času. (Pávková, 2002, s. 18) Za druhé výchovu ve volném čase, která v sobě zahrnuje podmínky, ve kterých k výchově nebo výchovnému působení dochází. K naplánování volného času dochází smysluplnými aktivitami rekreačními i výchovně – vzdělávacími aktivitami. (Kaplánek, 2012, s. 107-109)

Od minulého stolení do současného vývoje prošel pojem volný čas velkým vývojem a objevilo se mnoho přístupů. Odlišné výrazy se souběžně užívaly pro označení stejného jevu nebo souboru jevů. Z různorodosti se upevnilo označení, které nakonec převládá v dokumentech mezinárodních institucí, především v anglické a francouzské podobě. (Hofbauer, 2004, 15) Dříve používaný termín výchova mimotřídní, mimoškolní, mimo vyučování - aktivity realizované školou mimo povinnou školní výuku (angl. co-curricular) byl nahrazen od poloviny devadesátých let minulého století novým pojmenováním, a sice jako pedagogika volného času. (Hofbauer, 2004, 15-18)

Pedagogika volného času představuje pomyslný most mezi školní a sociální pedagogikou. Pedagogika volného času je vědou, která má svůj obsah, metody a ohraničení vůči ostatním dílčím pedagogickým oborům. Přesto se však neliší v cíli od obecné pedagogiky a jiných podobných pedagogických disciplín. Za základní a všeobecný cíl pedagogiky se považuje, relativní samostatnost jedince ve společnosti. (Vážanský, 2001, s. 102) Podle Opaschowského (1977, s. 168) to znamená „*připravenost a způsobilost ke svobodě, solidaritě a odpovědnosti, tvořivé vlastní činnosti a komunikativnímu jednání, sociální angažovanosti a společenskému podílu.*“

Z tohoto lze vyvodit, že pedagogika volného času je společenskovední obor, věda o výchově ve volném čase, teorie výchovy ve volném čase. Pedagogika je poměrně mladý obor a pedagogika volného času nabývá na významu teprve ve druhé polovině 20. století. (Hájek, 2011, s. 65)

Pedagogika volného času vychází ze svobodného myšlení, umožňuje zpětné úvahy o celistvosti člověka, spojeného se sociálním prostředím. Představuje vědomou realizaci nejrůznějších příležitostí spoluformování se a sebenalézání se. Toto jedinec prožívá a osvojuje si již v raném věku, tedy na počátku své životní dráhy. (Vážanský, 2001, s. 108)

Pedagogika volného času má dva úkoly v podobě výchovy ve volném čase, která představuje prostor a specifické podmínky pro výchovu. Druhým úkolem je výchova k volnému času neboli cílové zaměření výchovy (osvojení si dobrých volnočasových návyků a správného hospodaření s časem). Znamená to, že život ve volném čase se svými požadavky, potřebami a možnostmi bude pro pedagogiku volného času východiskem. (Vážanský, 2001, s. 82)

Tyto dva úkoly pedagogiky volného času uvádí i Pavková, ale Hofbauer tyto oblasti ještě rozšířil. Považuje za důležité výchovné zhodnocení volného času, které pokládá za souhrnný pojem pedagogiky volného času, který v sobě zahrnuje tři oblasti, výchovu ve volném čase, výchovu prostřednictvím aktivit volného času a výchovu k volnému času.

Do výchovy ve volném čase patří veškeré působení v časovém prostoru, který neslouží jako realizace základních biologických potřeb, ani školních nebo pracovních povinností. Účast na volnočasových činnostech je dobrovolná a umožňuje do výchovného procesu včleňovat samy děti a mladé lidi, jako jeho aktivního činitele a vytvářet tak nové možnosti a specifické způsoby jejich formování. (Hofbauer, 2004, s. 18) Výchova ve volném čase znamená bezprostřední naplňování volného času smysluplnými a rekreačními činnostmi, ale také výchovně – vzdělávacími. (Pávková, 2002, s. 18)

Výchova prostřednictvím aktivit volného času směřuje k utváření individuálních rysů účastníka činnosti, a také k jeho působení mezi druhými lidmi. Cílem a východiskem aktivit je osvojovat si nové znalosti, dovednosti a kompetence v rámci

volného času, např. prostřednictvím oddechové a relaxační činnosti. Volnočasové aktivity však zároveň v mnohém tuto oblast překračují, např. osvojováním zdravého způsobu života a jiné. (Hofbauer, 2004, s. 18)

Výchova k volnému času seznamuje jedince s množstvím zájmových aktivit, umožní mu se v nich orientovat a pomůže mu na základě vlastních zkušeností v různých oborech najít oblast zájmové činnosti, která mu umožní uspokojení a seberealizaci. Výchova k volnému času v jedinci vytváří návyky pro budoucí trávení volného času. (Pávková, 2002, s. 18)

Úkolem pedagogiky volného času je analyzovat dosavadní vývoj všech tří výše uvedených oblastí a vnášet do těchto oblastí nové podněty, iniciativu a sladit jejich řešení. Dále má pedagogika volného času za úkol uschopňovat mladé lidi a děti k tomu, aby se za pomoci dospělých např. rodičů, vychovatelů a později i samostatně učily vhodné aktivity, realizační způsoby správně volit a zvládat tak, aby byly ve prospěch rozvoje osobního, ale i sociálního okolí, společnosti a přírody. (Hofbauer, 2004, s. 18)

Klasifikace pedagogiky volného času se u jednotlivých autorů liší, ale převážně se uvádí následující klasifikace pedagogiky volného času, kterou vymezil Nahrstedt (in Vážanský, 2001, s. 82):

1. Pedagogika volného času jako pedagogika volna

- Pedagogika denního volného času (např. pedagogika volnočasových zařízení, pedagogika obytného volna).
- Pedagogika týdenního volného času (pedagogika blízké rekreace, pedagogika období volna).
- Pedagogika ročního volného času (pedagogika cestovní, pedagogika turistiky).
- Pedagogika životního volného času (pedagogika celého života z hlediska volného času).

2. Volný čas jako aspekt a princip obecné pedagogiky

- Obecná pedagogika jako pedagogika svobody a pedagogiky času (pedagogika ve volném čase a pro volný čas z hlediska integrativního).
- Profesionální vzdělávání ve volném čase (vzdělávání a další vzdělávání – víkendové semináře).

- Pedagogika volného času jako volnočasové vzdělávání (vzdělávání a další vzdělávání pro volný čas a dobu mimo volný čas v uzavřených zařízeních – škola, zaměstnání, domov apod.).
- Pedagogika volného času jako všeobecné vzdělávání (volný čas jako nové pedagogické všeobecně, od pedagogiky volného času k pedagogice času, pedagogika volného času jako rozšiřování obvyklého chápání pedagogiky).

Podle Opsaschowského (in Kominarec, 2003, s. 17) je pedagogika volného času teoretickou a praktickou vědou zároveň. Teoretická rovina zkoumá volnočasovou problematiku těchto oblastí:

1. cestovního ruchu a turistiky,
2. vliv masmédií a výpočetní techniky,
3. kulturně – vzdělávacích a osvětových institucí,
4. tělovýchovných a sportovních zařízení a organizací,
5. relaxační a oddechové aktivity ve volném čase,
6. tvorby hodnot ve volném čase.

V praktické rovině je pedagogika volného času orientovaná na tyto problémy:

1. výchova ve volném čase z hlediska úlohy různých institucí, organizací a sebevýchovy,
2. vzdělávání ve volném čase v rámci institucionální sektoru a sebevzdělávání,
3. pracovní aktivita ve volném čase v rodinném, lokálním a širokém společenském prostředí,
4. organizace a management volnočasových aktivit.

Na základě vymezení oblastí praktické i teoretické pedagogiky volného času je vidět, že pedagogika volného času má vztah k jiným vědním disciplínám, např. k pedagogice a k didaktice, k sociologii, k psychologii, k ekonomii, k filozofii a jiným. (Kominarec, 2003, s. 17)

2.2 Činnosti ve volném čase

Každý člověk už od svého dětství se musí naučit smysluplně využívat svůj volný čas a tím získat kompetenci využít správně a účelně svůj volný čas. Získá tzv. volnočasovou kompetenci. Tuto kompetenci mají školy zahrnutou i ve svých školních vzdělávacích programech

Význam pojmu kompetence se liší u odborné a laické veřejnosti. Pro laickou veřejnost je synonymem pro možnost formulovat nějaký problém nebo pro pravomoc se k němu vyjádřit. Pro odbornou veřejnost představuje soubor znalostí, zkušeností, metod, postupů a dovedností, ale i postojů, které využívá k řešení úkolů a životních situací. Umožňují mu také osobní rozvoj a naplnění jeho životního úsilí. (Veteška, 2008, s. 25)

Podle Opaschovského (in Kaplánek) volnočasová kompetence neboli volnočasová zralost znamená, že člověk je schopen užívat volný čas nezávisle a umí reflektovat na své potřeby. Aby člověk mohl dosáhnout volnočasové kompetence, musí ještě získat sociální, kulturní, kreativní a komunikativní kompetenci. Sociální kompetence znamená, že člověk se stane ochotným a schopným k takovému kontaktu se společnostmi, v rámci kterého se utvářejí vztahy a odbourávají se sociální bariéry. Získáním kulturních kompetencí se člověk naučí ochotě a schopnosti uvažovat nad vlastním vnímáním a aktivnímu kritickému myšlení, které se zabývá těmi oblastmi života, které nejsou zaměřeny prvotně na výsledek. Kreativní kompetence znamená ochotu a schopnost přinést do osobního i společenského života něco nového. Komunikativní schopnost v sobě nese schopnost sdělovat, chápat, navazovat vztahy a společensky se chovat.

Z hlediska dětí a mládeže do volného času nepatří vyučování a činnosti s ním související, sebeobsluha, základní péče o zevnějšek a osobní věci, povinnosti spojené s provozem rodiny, domácnosti, výchovného zařízení i další uložené vzdělávání a další časové ztráty. Součástí volného času nejsou ani činnosti zabezpečující biologickou existenci člověka (jídlo, spánek, hygiena, zdravotní péče). Na druhé straně si lidé z těchto činností mohou vytvořit svého koníčka, nejvíce je to patné ve vztahu k přípravě (i konzumaci) jídla. (Pávková, 2002, 13)

Mezi vybrané aktivity volného času můžeme zařadit:

1. aktivity manuální – zahrádkaření, kutilství, ruční práce atp.;
2. aktivity fyzické – procházky, sport atp.,
3. aktivity kulturně uměleckého typu receptivního – četba, návštěvy divadel, kin,
4. poslech rádia, koncerty atp., aktivity kulturně uměleckého typu tvořivého a interpretačního – hudba, zpěv,
5. herecká činnost, fotografování atp., aktivity kulturně racionální – dobrovolné vzdělávání, sledování masmédií,
6. aktivity společensky – formální – výkon veřejných funkcí, schůze, práce ve společenských a politických organizacích;
7. aktivity společensky - neformální – rodinné aj., návštěvy, návštěvy kavárny,
8. hry, podívaná, sběratelství – sportovní diváctví, společenské hry,
9. pasivní odpočinek – sedění, polehávání, spánek (mimo hlavní), kouření popíjení kávy atp. (Slepičková, 2000, str. 13)

Největší pozornost člověk věnuje ve svém volném čase činnostem odpočinkovým, rekreačním, zájmových. Všechny tyto činnosti tvoří volný čas a jsou nedílnou součástí. Odpočinkové činnosti jsou velmi klidné, pohybově i psychicky nenáročné. Spánek patří mezi nejdůležitější a nejvydatnější formu odpočinku. Oproti tomu rekreační činnosti jsou spíše spojené s pohybovou aktivitou, a to nejlépe na zdravém vzduchu. Mohou mít podobu činností tělovýchovných nebo manuálně pracovních. Mezi rekreační činnosti patří např. turistika. Není výjimkou, že se činnosti odpočinkové a rekreační zaměňují, ale je nezbytné je rozlišovat, protože oba typy činností mají odlišný charakter a účel. Zájmové činnosti chápeme jako cílevědomé aktivity, které se zaměřují na uspokojování a rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a schopností. Tyto činnosti mají vliv na rozvoj osobnosti i na správnou společenskou orientaci. (Pávková, 2002, s. 83 - 87)

2.3 Funkce volného času

V odborné literatuře se funkce volného času posuzují ve dvou rovinách, první rovinou jsou společenské funkce a druhou rovinou je význam pro člověka. Stejně jako

je mnoho definic volného času, existují různá členění funkcí volného času. Rozdíly mezi funkcemi jsou v jejich centru zájmu. Může jít spíše o vztah společnosti a volného času, nebo o vztah volného času k životnímu způsobu, nebo o volný čas jako prostor pro svobodnou volbu činností. (Knotová, 2011, s. 32)

Kaplan (in Vážanský, 2001, s. 32) vymezuje tyto funkce volného času:

1. podněcování tvořivých sil,
2. utváření individuality,
3. vytváření pozitivních zážitků,
4. posilování skupinové participace.

Jeho seznam funkcí je orientován na rozvoj individua. Tvrdí, že volný čas má rozvíjet vědomí vlastní individuality, individuálních funkcí a neumožnit negativní zážitky a působit na tvůrčí síly. (Vážanský, 2001, s. 32)

Rogera Sue (in Hofbauer, 2004, s. 15) uvádí jako funkce volného času

1. psychosociologickou funkci, která představuje uvolnění, rozvoj a zábavu,
2. funkci sociální, do které patří socializace v různých sociálních prostředích, ale i symbolickou příslušnost k některé sociální skupině,
3. terapeutickou funkci v sobě, které zahrnuje zdravotní hledisko, smyslový rozvoj, zdravý životní styl a prevenci chorob, tato funkce byla v minulosti opomíjená,
4. ekonomickou funkci, která je dvojznačná, protože nastává otázka, kdy je činnost ve volném čase vítanou spotřebou a kdy se jejím přeceněním člověk odcizuje sám sobě.

Při vysvětlování pojmu volný čas se Havighurst (in Vážanský, 2001, s. 32) zabývá také jeho funkcí. Volný čas by měl poskytovat dostatek možností k tvůrčímu vyjádření osobnosti a současně se musí starat o účast jedince na sociálním životě. Volný čas musí být zdrojem úcty k ostatním i sobě samému.

Filipcová (in Knotová, 2011, s. 34) upozorňuje, že rozdělení funkcí volného času je jen teoretické. Ve skutečnosti se jednotlivé funkce prolínají a někdy může některá z funkcí v určitých situacích převládat. Filipcová (in Vážanský, 2001, s. 32) Rozdělila funkce na odpočinek a rekreaci, kompenzaci jednostranných zátěží, informaci a

orientace (vzdělání). Volný čas díky své relativní dostupnosti představuje ideální příležitost k získávání nových informací a životní orientace.

Opaschowski (in Knotová, 2011, s. 33) vymezil funkce volného času komplexněji a za základní považuje tyto:

1. volný čas jako rekreace (zotavení) ,
2. volný čas jako kompenzace (vyrovnání toho, co se v ostatním životě nedostává či nedaří),
3. volný čas jako katarze (odreagování od potlačených emocí a napětí),
4. volný čas jako ventil (k uvolnění přebytečné energie),
5. volný čas jako konzum (prostředek k užívání věcí a produktů),
6. volný čas jako kontrast (protiklad vůči práci),
7. volný čas jako doba podobná práci.

Podle uvedených členění funkcí je jasné, že se v nich odráží dobové prvky, znaky, problémy nebo očekávání společnosti. (Knotová, 2011, s. 34) Vážanský poukazuje na to, že v současné době ve volném čase převládá rekreačně - kompenzační funkce. Problém je, že potenciál volného času bývá nenaplněný, a to z důvodu jednostranného prožívání času, který je nám k dispozici. (Vážanský, 2001, s. 34)

2.4 Faktory ovlivňující volný čas dětí

Způsob využití volného času se odvíjí od jedinečnosti osobnosti a je ovlivněn dalšími faktory. Pestrost volného času závisí na věku, pohlaví, vzdělání, tělesné a duševní kondici, zaměstnání jedince, rodinném stavu a tradicích daného prostředí. Ke vhodnému a smysluplnému využití volného času je třeba vést a vychovávat děti od malička. Díky lásce, trpělivosti, toleranci a důslednosti ze strany rodičů se může stát, že jejich děti budou své ratolesti jednou vychovávat stejně. Zejména u mládeže je z výchovných důvodů žádoucí volný čas do jisté míry pedagogicky ovlivňovat. V dospělosti se pak stane jedním z pozitivních ukazatelů životního stylu a důležitou hodnotou. (Hájek, 2004, s. 30) Dítě si vybírá činnosti nejen podle množství svého volného času, ale také podle svých osobních předpokladů, nebo podle své rodiny. Záleží na hodnotách rodiny, jejich finančních možnostech a na názoru rodiny, jakým způsobem by jejich dítě mělo trávit svůj volný čas. Rodiče často promítají do dětí svá

nenaplněná přání a svou ctižádost. Tento vliv může mít na dítě povzbuzivý účinek, ale také v dítěti vzbudit pocit méněcennost. (Hájek, 2004, s. 31)

Faktorů ovlivňujících volný čas dětí je celá řada. Obecně by se daly rozdělit na faktory vnitřní a vnější.

K vnitřním faktorům, které se týkají jedince jako takového, patří:

1. vlastnosti osobnosti – schopnosti, vlohy, předpoklady pro určitou činnost, potřeby, motivace, zájmy a nadání dětí, temperament, charakter,
2. zdravotní stav - nemoc a zdravotní handicap omezují do jisté míry výběr i možnosti trávení volného času. Se zdravotním stavem souvisí i duševní kondice - únava, vyčerpání či stres,
3. věk - patří k nejdůležitějším faktorům, které ovlivňují náplň volného času,
4. pohlaví - i přes stále se stírající rozdíly mezi pohlavími, existují oblasti, kde dominují chlapci a jiné, kde dívky, (Spousta, 1996, 16)
5. vlastní aktivita jedince (Janiš, 2009, s. 21)

K vnějším faktorům působícím záměrně i nezáměrně na volný čas patří:

1. prostředí – venkovské, městské, velkoměstské,
2. rodina – výchova rodičů, životní styl, vzdělání, zdraví, postoj k práci,
3. vrstevnické skupiny – primární a sekundární,
4. média – tisk, rozhlas, televize, internet. (Janiš, 2009, s. 18-21)

2.5 Specifika volného času dětí

Specifickou zvláštností trávění volného času dětmi je, že výchovným důvodem je cílené pedagogické ovlivňování a volná hra je vedená dětmi. Dětem chybí dostatek zkušeností, aby se správně orientovaly v různých oblastech zájmové činnosti, a proto potřebují nenásilné vedení a vhodně motivovanou širokou nabídku činností, ze kterých si dobrovolně vyberou. (Němec, 2002, s. 17)

Děti mají relativně mnoho volného času. Společnost by měla mít zájem na tom, jak děti svůj volný čas tráví. Je samozřejmé, že na prvním místě je to záležitost rodiny. Názor, že výchovu dětí ve volném čase plně zabezpečí rodina, je však mylný. Pro tuto

funkci má nejen nedostatek času, ale chybí jí i potřebné materiální vybavení a odborná kvalifikace. Rodina také nemůže uspokojit potřebu dětí sdružovat se ve skupinách vrstevníků. Některé tendence k omezování či rušení institucí pro výchovu mimo vyučování jsou nedomyšlené a škodlivé. Zahraniční historické zkušenosti potvrzují, že prevence je ve výchově účinnější a také podstatně levnější než náprava chyb a převýchova. Výrazný preventivní význam má na děti kvalitní výchova ve volném čase. (Pávková, 2002, s. 14).

Volný čas dětí v rodině je zdrojem pozitivních i negativních vlivů, které působí převážně objektivní podmínky života a výchovou dětí v rodině, např. velikostí, úplností. Změnila se i životní úroveň a sociální status, způsob začlenění do společnosti a úroveň bydlení, vybavenost domácnosti včetně potřeb pro volný čas. Vliv na dítě má také realizace volného času uvnitř rodiny, která je dána zejména způsobem života, postoji a výchovnou praxí rodičů vzhledem k dětem nebo časovými a hmotnými předpoklady vytvářenými pro volnočasovou činnost. (Hofbauer, 2004, s. 57)

Existují však i děti trpící nedostatkem volného času nebo naopak jedinci, kteří jej mají nadbytek a neumí ho vhodně vyplnit. Volný čas dětí a mládeže má své specifické zvláštnosti. Od volného času dospělých se většinou liší:

1. rozsahem,
2. obsahem,
3. mírou samostatnosti a závislosti,
4. nezbytností pedagogického ovlivňování. (Pávková, 2003, s. 15)

Obsah volného času odpovídá věkovým a individuálním zvláštnostem. Aktivity dětí a mládeže jsou pestřejší než u dospělých. Míra samostatnosti také závisí na věku dítěte, jeho psychické a fyzické vyspělosti, na rodinném prostředí a nabídce volného času v regionu. Děti tráví volný čas v různých typech prostředí: domov, škola, zařízení pro výchovu mimo vyučování, veřejná prostranství. Všechny uvedené druhy prostředí mají své výhody i nevýhody (míra organizovanosti a možnosti spontaneity, bezpečnost, pedagogické vedení, rozmanitost či jednotvárnost prostředí, dozor, míra soukromí, kontakt s vrstevníky, volba aktivit, pozitivní i negativní vzory). (Pávková, 2003, s. 15)

Nabízejí se dvě možné definice volného času dětí předškolního věku. Volný čas může představovat čas mimo povinnost pobytu v mateřské škole. Nebo jako čas, ve kterém děti v předškolním věku zažívají svobodu a spontaneitu ve volbě činností např. volná hra. Z druhé možné definice vyplývá, že dítě předškolního věku může volný čas prožít i v rámci organizovaného času.

Předškolní dítě potřebuje na vše více času. Déle spí než dospělý. Sebeobsluha jim déle trvá. Hra, která je naplňuje a zároveň jim pomáhá se učit, jednak poznávat svět, ale i se socializovat, je nedílnou součástí předškolního dítěte. Času, který dítěti zbývá, není moc.

Stejně jako dospělý má svou práci, do které chodí každý den, tak i předškolní dítě má svou povinnost v podobě návštěvy mateřské školy. Některé děti chápou mateřskou školu jako svou práci, tedy za svou povinnost a oproti tomu jiné děti ji považují za zábavu. Dítě předškolního věku tráví většinu svého dne právě v mateřské škole. Některé děti jsou v ní od začátku provozu až do zavření. Takové děti nejsou žádnou výjimkou. Pokud bychom vycházeli z možné druhé definice volného času, která je uvedena výše, tak děti prožívají svůj volný čas i při návštěvě mateřské školy. Tento trend podporuje i Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který vznikl v roce 2004. Na základě RVP PV si školy musejí tvořit své ŠVP, jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole. RVP PV podporuje individualizaci dítěte a dává mu větší prostor pro volnou hru. Dříve bylo jasně dáno, co se má dělat a nebyl brán velký ohled na potřeby dítěte a jejich individualizaci. Toto byl velký problém. Každý je jiný a potřebuje na určitou činnost a osvojení si dovedností jiný čas. Volná hra je jednak přínosná pro rozvoj dítěte, tak i pro učitele v mateřské škole. Při volné hře mohou diagnostikovat vývoj dítěte, samozřejmě neprovádějí psychologickou diagnostiku, protože k tomu nejsou kompetentní. Při zjištění nějakých vývojových zvláštností nebo problémů u dítěte se mohou pedagogové zaměřit na danou problematiku a dítě posunout správným směrem k osvojení všech potřebných dovedností. Vše směřuje ke správnému vývoji dítěte. Hra je velmi důležitou součástí života předškolního dítěte a jeho trávení volného času.

Už nízkým věkem předškolního dítěte je dána jeho závislost na dospělé osobě, ať už v podobě rodičů nebo pedagogů. V tomto věku je dítě jen zřídka ponecháno bez dohledu. Dítě má jen malou míru svobodného rozhodování, jejich čas řídí dospělé

osoby. Děti tedy prožívají volný čas především v rámci organizovaného volného času. Pokud bychom na volný čas nahlíželi z pohledu dospělého člověka, např. podle negativního vymezení tohoto pojmu, tedy čas po povinnostech, tak by dítě mělo jen velmi malé množství svého volného času.

3. ČINNOST SOUVISEJÍCÍ S VOLNÝM ČASEM V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU (3-6 LET)

3.1 Hra

3. 1. 1 Vymezení pojmu

Hra je základní aktivitou člověka. Má velký význam pro formování osobnosti člověka. Hra slouží také jako prostředek komunikace. (Müller, 2005, s. 25) Jde o život nanečisto, kde vzniká modelový svět, ve kterém můžeme zkoušet nové role a typy chování a v neposlední řadě také experimentovat a zkoumat jiné způsoby vzájemného působení s okolím. (Franc, 2006, s. 66)

Je těžké uspokojivě definovat pojem hra. Dá se charakterizovat jako činnost, která přináší uspokojení sama sobě, kterou lze pozorovat u dětí i zvířecích mláďat, ale také u dospělých a zvířat. Lze tedy usoudit, že hra má instinktivní základ, je to tedy vrozená a biologicky účelná aktivita. (Nakonečný, 1997, s. 47) Nejčastěji se zdůrazňuje, že hra je činnost fyzická nebo psychická, která je vykonávána jenom proto, že je příjemná a přináší uspokojení sama o sobě, bez vnějšího stanoveného cíle. Činnost může být příjemná nebo nepříjemná. Člověk si hraje, protože ho to baví. Oproti tomu člověk pracuje, protože musí, i když je např. unaven, ale dělá to většinou pro dosažení cíle společensky užitečného nebo nutného. Hranice mezi hrou a prací není vždy přesná. Hru může vykonávat s plnou vážností a námahou a naopak práci můžeme dělat, protože nás baví. (Langmeier, 2006, s. 100)

Hra je dobrovolná činnost, která se uskutečňuje uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic na základě dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti. (Huizinga, 2002, s. 44)

Hra patří mezi výchovné prostředky výchovy a je u dětí nejoblíbenější činností ve volném čase. Vhodně kompenzuje vyučování a působí jako relaxace. Je významným prostředkem nenásilného ovlivňování, a tedy i vedení, a přitom vhodnou příležitostí k poznávání dětí. Hry jsou součástí všech druhů a činností v rekreačních a v odpočinkových činnostech má hra nezastupitelné místo. Hra může působit na rozvoj

všech stránek osobnosti a ovlivňuje biologický, psychický a sociální rozvoj jedince. Podněcuje pohybovou aktivitu, umožňuje získávání zkušeností, nových poznatků, dovedností a rozvíjí schopnosti. Hra je většinou doprovázena kladnými city, přináší vzrušení a radost, umožňuje odreagování napětí a negativních emocí. Podílí se na utváření charakterových vlastností. Hra většinou probíhá ve dvojici nebo ve skupině, a proto je významným socializačním prvkem. Učí děti zapojit se do skupiny, podřídit se pravidlům hry a osvojit si pravidla sociálního soužití. (Pávková, 202, s. 89)

Existují mnohá dělení her. Buhlerová (in Nakonečný) uvádí klasifikaci, která se týká jen individuálních her a není zcela úplná.:

1. Funkcionální hry – manipulační činnosti slouží rozvíjení senzomotorických funkcí a jejich nejpůvodnější formou je experimentace s objekty.
2. Fikcionální hry – Objevují se začátkem druhého roku a jde v nich o to, že dítě z různých materiálů něco konstruuje (staví kostky, z písku dělá bábovku a později s hračkami, jako jsou např. autíčka). (Nakonečný, 1997, s. 48)

Formy dětských her mohou být různé. U některých her jde ještě o procvičování tělesných funkcí ve složitějších formách a do toho spadají hry funkční nebo činnostní. Jindy jsou hry zaměřeny na konstrukci nových věcí z určitého materiálu např. stavění kostek, cílené stavby z písku nebo modelíny, znázorňování předmětů kreslením jde o hry konstrukční nebo realistické. V dalších případech dítě užívá předměty v přeneseném významu a přeměňuje svět podle své představy, např. s klackem si hraje tak, že je to dítě, poté že je to meč, pak že je to pistol apod. V tomto případě se jedná o inkluzivní typ hry. Jindy si dítě samo nebo s vrstevníkem hraje např. na prodavače, princezny, maminku a tatínka apod. Při této hře dítě získává zkušenosti se sociálními rolemi, které ještě zastávat nemůže, ale pozoruje je. Jde o tzv. úkolové hry. V těchto uvedených příkladech předškolních her je vidět něco, co je odlišuje od funkčního předcvičování a pouhé experimentace. (Langmeier, 2006, s. 101)

Kuric (in Langmeier) navrhuje ucelené třídění her z hlediska jejich zaměřenosti a z hlediska vývojové vyspělosti dětí:

1. hry funkční,
2. hry manipulační,
3. hry napodobovací,

4. hry receptivní,
5. hry úlohové,
6. hry konstruktivní. (Langmeier, 2006, s. 101)

Scheuerl (in Nakonečný) uvedl zatím nejrozsáhlejší a nejucelenější rozdělení hry:

1. Pohybové hry (např. dětské hřiště, skákání, běhání, lezení, házení, klouzání poskakování apod.) Vše co děti na hřišti spontánně provádějí, je hra (pohybové vyvrcholení představuje tanec) a pohyb je výrazem pohybového vyjádření života dítěte a jeho potřeby pohybu.
2. Výkonové hry, při kterých se už projevuje záměrná činnost, ve které jde o výkon, jako je to v různých sportech.
3. Hry zobrazovací povahy vyjadřují představivost dítěte, např. hra na někoho nebo na něco – maminku, letadlo apod.).
4. Hry s povahou tvorby představují širokou škálu her. Od hraní si se zástupným objektem (např. meč je klacek) až po organizaci skupinových her, v každé tvorbě je prvek hry.

Toto široké pojetí hry spočívá na předpokladu, že je vývoj her založen na uceleném stupňování pobytu, imaginace a pojetí příbuznosti her, např. mezi poskakující dítětem, hráčem karet, sportovcem apod. Toto tvrzení je zajímavé, ale neprokázané. (Nakonečný, 1997, s. 48 - 49)

Některé typologie her se opírají o srovnávací antropologické, kulturně – historické nebo etologické. O to se opírá např. u Sutton – Smith (in Langmeier):

1. Hry průzkumné, které jsou spojené s odhalováním neznámého, s dobrodružstvím a napětím,
2. hry konstrukční a tvořivé,
3. hry obratnosti a síly,
4. hry napodobování a hraní rolí. (Langmeier, 2006, s. 101)

3.1.2 Znaky hry

Hra je jedna ze základních volnočasových aktivit a i její znaky vycházejí z funkcí, jež volný čas plní, a které jsou uvedené v předchozí kapitole. Je to patrné i u Kořátkové, podle které mezi znaky hry patří spontánnost, zaujetí hrou, radost a uspokojení, tvořivost, fantazie, opakování a přijetí rolí. (Kořátková, 2005, s. 18-19)

Spontánnost

Spontánnost je viditelná v přirozeném, aktivním chování, v bezprostředním jednání a různorodé improvizaci. Dítě dává ke hře samo podněty nebo v jejím průběhu. Uplatňuje svoje vnitřní zdroje, stanovuje si cíle a záměry, sděluje nebo vysvětluje svou motivační souvislost.

Zaujetí hrou

Zaujetí hrou má často podobu hlubokého soustředění na činnost a dítě nevnímá okolí nebo nechce přijmout podněty, které s hrou nesouvisejí. Dokáže svou hru bránit, nechce jí opustit, vyslovuje nesouhlas a nespokojenost s jejím přerušáním.

Radost a uspokojení

Ve výrazu tváře hrajícího dítěte se projevuje radost a uspokojení. Dítě se může bez jakékoli příčiny usmívat, smát se nahlas, gesty a pohyby vyjadřuje radost, nadšení a spokojenost. Prožitek je často provázen samomluvou, která emoce konkretizuje a umocňuje.

Tvořivost

Tvořivost značí nové, originální upravování a konstruování skutečností z okolností světa a jejich nové kombinování. Je velmi různorodá, od výrazových prostředků orientujících se na tělesnou a pohybovou tvořivost, přes vytváření fabulačních souvislostí pro příběh s vytvářením a volbou originálních rekvizit, hledání slovních spojení, novotvarů a jazykových výrazových prostředků, až po plošnou i prostorovou konstrukční tvořivost.

Fantazie

Fantazie se ve hře objevuje už před třetím rokem. Nejprve v některých částech hry a při výběru pomůcek. Později mezi třetím až šestým rokem má fantazie ve hře velkou důležitost. Pomáhá dětem překonat omezení jejich dětských možností, umožňuje zapojení a obohacení jejich představ a zkušeností. Tvořivost integruje jednotlivé poznatky a tvoří mosty mezi jednotlivými a ještě nejasnými poznatky.

Opakování

Dominantním znakem hry je opakování. Dítě se ke hře, kterou si vyzkoušelo a je osvědčená, rádo vrací. Je spokojené, když znovu může najít schodu v situaci, kterou už poznalo, vracet se do konstrukce či příběhu, kde se lépe orientuje nebo kde našlo shody s druhými. Díky opakování nám pohybové hry připomínají jakýsi vnitřní motivovaný trénink určitých dovedností.

Přijetí rolí

Velkým přelomem ve hře dítěte je přijetí rolí. Hra dostává další dimenzi, která se odvíjí od sebe k druhým. Jde o prozkoumání jednání druhých vyjadřování základních znaků jejich života a povolání. Dítě vybírá a podle svého zájmu přetváří určité situace, zvolí si v nich svoji roli, naplňuje ji podle odpozorovaného a současně i podle své zkušenosti a představy. Dále ji ověřuje ve vztahovém kontextu s ostatními rolemi. (Kořátková, 2005, 18-19)

3.1.3 Předškolní dítě a hra

Předškolní období by se dalo charakterizovat jako období hry, protože se stává hlavní činností dítěte. (Langmeir, 2006, s. 100) Dítě hru nezačíná proto, aby se něco naučilo, ale jeho základním motivem je hra sama o sobě a radost, kterou přináší. Ačkoli si to dítě neuvědomuje, hra silně působí na jeho rozvoj, a to zejména kognitivní, sociální a pohybový. Hra dítěti umožňuje naplňování nejrůznějších potřeb, které jsou pro daný věk charakteristické. Hra se však může jednotlivých dětí zásadně lišit, a to zejména vlivem individuálních a sociálních rozdílů. Hlavní roli zde hraje věk, inteligence, sociální či ekonomické postavení nebo kulturní zázemí (Kořátková, 2005, s. 21)

Pro děti je hra stejně důležitá jako jídlo a spánek. Se zájmem a s nadšením zkoumají všechno nové. Proto není divu, že v prvních šesti letech dítě hrou tráví zhruba patnáct tisíc hodin. Je potřeba, aby rodiče ze začátku byli nedílnou součástí hry dítěte, ale neměli by ji zcela organizovat. Rodiče dětem ukazují svět, naslouchají jim, hrají si s nimi a zároveň se podílejí na vývoji, myšlenkách a objevech svého dítěte. Je tedy zřejmé, že hra dětí není důležitá jen pro ně, ale také pro jejich rodiče. Hra rodiče s dětmi spojuje a naplňuje jejich volný čas. (Pulkkinen, 2010, s. 5)

Hra u předškolních dětí je neverbální symbolickou funkcí. Patří mezi další způsob vyjádření další interpretace reality, postoje ke světu i k sobě samému. Symbolická hra slouží předškolnímu dítěti jako prostředek vyrovnání a realitou. Realita je pro předškolní dítě velmi zatěžující. Hra mu umožňuje, alespoň symbolicky, uspokojit přání, která ve skutečnosti splnit nelze. Dítě se musí pořád přizpůsobovat požadavkům okolního světa, které mnohdy ještě nechápe. (Vágnerová, 2012, s. 186)

Symbolická hra mu dovoluje se chovat podle svých představ a přizpůsobit realitu, alespoň dočasně, svým potřebám. Ve hře je dítě svobodné může, může si problematickou skutečnost zpracovat podle sebe. (Vágnerová, 2012, s. 186) Symbolická hra představuje vrchol dětské hry. Dítě je nuceno se bez přestání přizpůsobovat sociálnímu světu starší osoby, ale také zájmům a pravidlům, které jsou dítěti cizí, a fyzikálnímu světu, který dobře nechápe. Čím je dítě mladší, tím je pro něj adaptace těžší. Proto je pro ně důležité, aby se přizpůsobila skutečnost jemu samému, bez nátlaku a sankcí. A právě hra přeměňuje skutečnost tím, že je přetváří ke svým potřebám. Oproti tomu nápodoba je čistě přizpůsobením vnějším předlohám. Základním nástrojem sociálního přizpůsobení je jazyk, který dítě přejímá v hotových a závazných formách kolektivní povahy. (Piaget, 2014, s. 57)

Dalším typem hry je hra tematická, která slouží jako procvičování budoucích rolí, vhodných řešení určitých situací, použití různých sociálních rolí, které děti lákají a v jiné podobě by jim nebyly dovoleny, např. hra na školu, hra na maminku a tatínka, na válčení apod. Ve hře může být pozitivní i negativní postavou. (Vágnerová, 2012, s. 186)

Dítě si zpočátku hraje samo a později vedle druhých dětí a následně s nimi postupně napodobuje činnost dospělých, např. vaří jako maminka nebo čte noviny jako tatínek. Koncem předškolního věku a začátkem školního věku se dítě při hraní sdružuje,

tedy je hraní složkou sdružení, např. parta kluků si hraje na válku a rozděluje si role. Skupinové hry jsou kooperativní a soutěživé. (Nakonečný, 1997, s. 48)

Některé děti si vytvářejí pro svou hru ve fantazii společníky, které ve skutečnosti postrádají. Společníky nazývají různými jmény, připisují jim různé vlastnosti a záměry, povídají si s nimi, pečují o ně a samy se jim svou rolí připodobňují. Dospělí se často obávají, že takové vymyšlení imaginárních společníků a imaginárního „já“ je patologické a snaží se dítěti fantazii vymluvit. V tomto se rodiče mýlí, protože takové vymyšlení není patologické, je u předškolního dítěte úplně normální. Většinou je to jen známka intenzivní, ale málo uspokojené potřeby dětské společnosti a současně i určitý způsob procvičování sociálních rolí. (Langmeier, 2006, s. 103)

Hra je u dětí ze strany rodičů a pedagogů uznávanou a oceňovanou činností. Je chybou, když u starších dětí předškolního věku je hra zpochybňována a brána jako ztráta času. Je to vidět ze strany rodičů, kdy mají velkou iniciativu a děti jsou neúměrně zaměstnávány. Tím děti neumějí naplnit svůj čas svou vlastní iniciativou a seberealizací, a to je velký problém. Naštěstí v mateřské škole vědí o důležitosti hry v životě dítěte a to je zahrnuto i v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání., ve kterém je dán dětem prostor jak ve volné hře, tak i spontánním vytvářením dětí a i ve hře organizované pedagogy. Najdou se ovšem takoví pedagogové, kteří nedokážou přijmout hru jako plnohodnotnou výchovnou činnost, která je součástí přirozeného a kvalitního rozvoje dítěte. (Kořátková, 2014, s. 189)

3.1.4 Hra a naplňování potřeb dítěte

Hra dítěti přináší naplňování potřeb, které odpovídají celé škále Maslowovy pyramidy potřeb.

Potřeba bezpečí

I hra, která je velmi jednoduchá, vytváří pro dítě klidný a bezpečný prostor uprostřed různých požadavků a stresových situací. Potřebný ostrůvek bezpečí si dítě vytváří intuitivně hrou. Když je dítě na svou hru soustředěné, nemělo by být rušené a neměli bychom do hry zasahovat.

Potřeba sounáležitosti a kvality vztahů

Hra umožňuje tuto potřebu naplnit prostřednictvím vrstevníků nebo při hře s rodiči. Ve společenských prožitcích a ve skupinových procesech má hra silnou stránku, která dítěti dovoluje nalézt sobě blízké lidi a zařizovat uspokojení ze společenských činností a radostmi a s řešenými problémy.

Potřeba uznání a úspěchu

Tato potřeba je hrou naplněna a opakováním stejné nebo podobné hry je znovu možné dosáhnout dalšího uspokojení. Zrcadlem kvality pro dítě je uznání ze strany druhých a úspěch uznaný druhými. Když dítě při hře neuspěje, přemýšlí a snaží se o opravu svého postupu a to jen, aby si tuto potřebu uspokojilo. Hra je tedy pro dítě aktivizujícím činitelem.

Kognitivní potřeby

Potřeba zkoumat, poznávat, vědět, porozumět, přemýšlet o opravě chyby a o postupu, zapamatovat si, sdělovat výsledky, které jsou prostřednictvím hry získávány. Dítě chce ve hře od začátku něco poznat, objevit, vyzkoušet, a tak uspokojit svoji potřebu poznávat a učit se.

Estetické potřeby

Tuto potřebu hra dovoluje uspokojovat podle představ a prožitků dítěte. Dítě naplňuje a obohacuje hru vlastní paletou barev, tvarů, pohybového vyjádření, nebo ztvárňováním příběhů, pohybového vyjádření a jejich prožívání s vlastní volbou pomůcek a doplňků.

Seberealizace

Tato nejvyšší potřeba je dobře pozorovatelná v dětských hrách. Hra dovoluje dítěti naplňovat potřebu seberealizace na své úrovni a ve svých možnostech ji realizovat, zkoušet si všechno, co ho zajímá, co pozoruje a zažívá a přizpůsobit to svým představám tak, aby ho aktivita uspokojila. (Koťátková, 2014, s. 129)

Ve hře se dítě učí, hledá vztah k sobě samému a ke světu. Dítě prostřednictvím hry také hledá a objevuje souvislosti a tím poznává svět. Hodnota hry je hlavně v tom,

že přináší dítěti citové uspokojení ze hry. Hra má hodnotu sama o sobě. Děti si neumějí hrát jinak než zcela zaujatě a naplno. (Šikulová, 2006, s. 19)

Hra představuje pro dítě v předškolním věku podle Kořátkové:

1. Možnost, jak prozkoumat všechno, s čím se postupně setkává a zároveň prozkoumávat svoje postupně se rozvíjející dispozice.
2. Činnost, ve které dítě může uplatnit svoji aktivitu a přeměňovat jí z vnitřního motivu do reálně ovlivňované a vytvářené skutečnosti.
3. Možnost využít své myšlení, dovednosti, zkušenosti a představy ke svému prospěchu. Prospěch představuje radost, chuť poznávat, řešit, představovat si, dávat věcem a jevům vlastní tvar a přitom poznávat něco nového s možností dělat chyby a hledat jejich nápravu.
4. Prostor k relaxaci, radosti, uvolnění od stresu a únavy.
5. Možnost získání nových sil a zbavit se obav a nejistoty.
6. Svobodný prostor a zároveň první svobodnou základnou pro zkoušení kontaktů a vztahů, pro nápady a jejich sdělování, vysvětlování a obhajobou, pro přizpůsobení se nebo odmítnutí.
7. Seberealizaci podle svých možností a svobodné volby, podle vnějších podmínek a svého tempa. (Kořátková, 2014, s. 189 - 190)

Hra často představuje významný socializační prostředek. Pomáhá dítěti se začlenit do společnosti. Hra může být cvičením dovedností a schopností, např. komunikace, schopnosti diskutovat, pracovat ve skupině apod. Může pomáhat při řešení výchovných problémů a konfliktů. Přivádí děti k lepšímu poznání sebe sama a svých schopností. Pomáhá odbourávat nejrůznější bariery, ovlivňovat psychickou odolnost, sebevědomí a sebedůvěru. Pomocí hry děti mohou cvičit různé schopnosti od koncentrace pozornosti, rozvoje jemné motoriky, přes paměť a tvořivost až k sociálním dovednostem. Dítě rozšiřuje prostřednictvím hry své zkušenosti, získává množství prožitků, obohacuje své smysly. Hra pomáhá dítěti aktivně odpočívat a regenerovat psychické síly. Hra je tedy od lidského života neodmyslitelná. (Šikulová, 2006, s. 19 - 20)

3.2 Předškolní dítě a učení

Stejně jako pojem hra, ani pojem učení nemá jednotnou definici. Obecně by se dalo říci, že učení vyjadřuje vliv zkušenosti na změny psychiky, které mají přizpůsobivou funkci. Jsou to tedy takové změny, kterými se člověk přizpůsobuje změněným životním podmínkám neboli změněné situaci. (Nakonečný, 1997, s. 359)

Woodworth a Schlosberg (in Nakonečný) uvádějí, že učení zahrnuje mnohem více než úmyslné učení se nazpaměť nebo nácvik. Učení není jen jeden určitý druh aktivity. Jedná se o změnu, která je patrná u více druhů aktivit. Pozdější aktivita je odlišná v důsledku předchozí aktivity. Učení se projeví, když následující aktivita vykáže nějaký účinek předcházející aktivity. Vytváří relativně trvalé následné účinky. (Nakonečný, 1997, s. 359)

Učení podle Berelsona a Steinerja (in Nakonečný) jsou změny v chování, které se projeví v chování v podstatných situacích. Je to protiklad ke změnám spočívajícím ve fyziologické přeměně, jako jsou např. růst, hlad, únava, spánek apod. Oproti tomu Haber a Fried (in Nakonečný) definují učení jako relativně trvalou změnu chování, která vychází z efektů zkušenosti. Podle nich existují dva druhy učení:

1. „učení, jak se děje ve vnějším světě spojují jedna s druhou,
2. učení, jak chování ovlivňuje okolí.“ (Nakonečný, 1997, s. 359)

Učení patří neodlučitelně k životu člověka, protože probíhá celý život. Díky jeho pomoci se vyrovnáváme s životním prostředím přírodním a společenským. Bez učení by náš život nebyl možný. Učení prolíná každou hru a i práci. Výsledkem učení jsou změny ve vědomostech, činnostech, chování i osobnosti. Učení má mnoho forem. Klasifikace učení není jednotná, ale většina klasifikací rozlišuje šest druhů učení, jako je učení podmiňováním, senzomotorické učení, učení verbální, učení pojmové, učení metodou řešení problémů a učení sociální. (Šišák, 2006, s. 13)

Podmiňováním

Podmiňování je založeno na vytváření podmíněných reflexů, které nejsou trvalé a po určité době vyhasínají. Můžeme rozdělit na klasické a instrumentální podmiňování. Představitel klasického podmiňování je I. P. Pavlov. Podstatou klasického podmiňování je vytváření dočasných spojení na základě podmíněných podnětů. Pozitivní emoce

umocňují podmiňování. Negativní emoce umocňuje princip vyhasínání. Postupné vyhasínání se může využít u negativních vzpomínek. Instrumentální podmiňování má odlišnou strukturu. Podmíněnou reakcí se stává určitá činnost, operace jedince, např. motorické. Oproti klasickému podmiňování se u instrumentálního podmiňování objevuje aktivita jedince. Učení probíhá pokusem a omylem. Učení se pozorováním někoho jiného se označuje jako zástupné podmiňování. (Šikák, 2006, s. 14)

Senzomotorické učení

Prostřednictvím senzomotorického učení získáváme předpoklady k vykonávání činností, které jsou náročné na vnímání, pohyby a vzájemné spojení vjemů a pohybů. Dovednosti, které získáváme prostřednictvím tohoto druhu učení, jsou velmi trvalé. V průběhu utváření dovedností dochází ke zlepšení koordinace mezi vnímáním a pohyby. Pohyby se stávají přesnějšími, rychlejšími, jejich rytmus se zlepšuje a na konci nastupuje periferní vnímání a hmatová kontrola pohybů místo zrakové. (Šišák, 2006, s. 15) Metody osvojování senzomotorických dovedností by měly obsahovat tři fáze:

1. Kognitivní, kdy jsou děti (žáci) seznámeni pedagogem nebo rodičem s dovedností, analyzují její části, vymezují základní postupy a upozorňují na chyby, které se mohou objevit.
2. Fixační fáze je charakteristická praktickým vykonáváním pohybů až do úrovně, kdy jsou chybné pohyby minimalizovány.
3. Ve fázi zdokonalování je podstatné zvýšená rychlost, přesnost pohybů a skoro nulová chybnost. (Kusák, 2001, str. 97)

Učení verbální

Učení verbální patří k nejrozšířenějším druhům učení člověka. Vztahuje se jak k osvojení slov, tak zároveň k osvojení dalších symbolů, jako jsou např. matematické, chemické, hudební a jiné. Při tomto druhu učení má hlavní význam paměť. Na nejnižší úrovni vstupuje do procesu osvojování si vědomosti myšlení. Při pojmenování předmětu dochází k jeho zařazení do určité třídy objektů a to má vztah k myšlení a tvoření pojmů. Výsledkem verbálního učení jsou vědomosti, které se formulují jako soustavy představ a pojmů. Při tomto druhu učení si osvojujeme základní informace o okolním světě, rozšiřujeme své jazykové schopnosti a schopnosti vyjadřování. (Šišák, 2006, s. 16)

Učení pojmové

Pojmové učení je procesem, při kterém dochází k vytváření pojmů na základě poznání souboru důležitých vlastností určité skupiny prvků. Poznáváme a prožíváme svět kolem sebe z velké části prostřednictvím pojmů věcí, míst a událostí. Učení se pojmům má významnou funkci v poznání a ve vzdělání. Pojmy redukují složitost okolního světa tím, že nám pomáhají identifikovat a klasifikovat objekty v realitě. A proto můžeme využívat minulé zkušenosti, i když se potkáme s novými případy dané množiny. Pojmy nám zajišťují, že nemusíme nové pojmy znovu zkoumat, pokud jsme schopni zařadit je do už známé množiny objektů. (Šišák, 2006, 17)

Učení metodou řešení problémů

Tento druh učení představuje samostatné objevení vztahu mezi předměty, jevy, situacemi nebo pojmy. Výsledkem tohoto učení je přírůstek ve vědomosti nebo osvojení obecného postupu řešení, který může být použit na různé kategorie problémů. Problém představuje situaci, kde je znám cíl, ale neznáme prostředky vedoucí k cíli. Řešit problémy můžeme vhledem, pokusem a omylem, etapovitým řešením problémů a analýzou prostředků z hlediska cíle. Když jedinec řeší problémy na základě náhlého pochopení situace, znamená to, že problém řeší vhledem. Vhled tedy znamená nové vidění situace a problému. Při řešení pokusu a omylem je pochopení mnohdy nečekané. Tento postup je založen na nalézání řešení v důsledku restrukturační změny pole. Etapovité řešení problému znamená řešení pokusem a omylem na úrovni představ. Nejvyšší úroveň řešení problému představuje analýza prostředků z hlediska cíle. Jedinec na základě myšlenkových operací analyzuje cíl, ke kterému má dospět a na základě toho volí přiměřené prostředky. (Šišák, 2006, s. 18)

Proces řešení problému má několik fází. V první fázi si člověk uvědomuje problém, protože bez uvědomění si existence problému nejde situace vyřešit. Následuje druhá fáze, ve které člověk analyzuje problém. Problém se člověk snaží zařadit do třídy podobných problémů a využít všech zkušeností a vědomostí, které by mohly k vyřešení problému vést. Třetí fáze je završením druhé fáze. Dochází k syntéze známých poznatků a k vytvoření hypotézy nebo více hypotéz, tedy k předpokladům řešení. Pak člověk volí postupy a metody k potvrzení hypotéz. Čtvrtá a závěrečná fáze spočívá v ověřování hypotéz na úrovni myšlenkové i praktické. Když hypotéza není ověřena, musí být

vytvořena nová a znovu ověřená. Člověk musí postupovat až do té soby, než je problém vyřešen. (Šišák, 2006, s. 19)

Učení sociální

Sociální učení představuje nejstarší mechanismus získávání informací i v živočišné říši. Je podloženo pudy a instinkty. Základním cílem sociálního učení je napodobování smysluplného chování ostatních členů společenství. Nezastupitelnou roli sociálního učení hraje rodinné prostředí. Dítě je vystaveno tomuto působení od narození a trvá prakticky celý život. Vědomosti získané sociálním učení jsou velmi pevné, ovlivňují automatické chování jedince na všech úrovních. Tento druh učení probíhá v sociálních situacích a v sociálních vztazích. (Šišák, 2006, s. 19)

U předškolního dítěte je základní formou učení nápodoba. Napodobováním dospělých v běžném životě se učí novým dovednostem přirozeným, nenásilným způsobem. Děti, které navštěvují mateřskou školu, se učí dovednosti a znalosti v rámci předškolní přípravy. Některé děti navštěvují i tzv. přípravný ročník základních škol, kde se učí postupně a hravým způsobem zvykat na školní práci. Pro děti předškolního věku existují pracovní materiály, ucelené programy, které jsou zaměřeny na optimální rozvoj předškolních dětí, na rozvoj funkcí, které jsou důležité pro budoucí výuky čtení, psaní a počítání. (Jucovičová, 2014, s. 124)

Děti postupně získávají zkušenosti, vědomosti a čím dál více se podobají dospělému člověku. Učí se sebeobsluze, vědomostním dovednostem, které jim pomohou při nástupu do základní školy, koordinaci celého těla (např. koordinace oka a ruky). Tělo je někdy neúměrně vyvinuto a dítě se musí se svým tělem seznámit a naučit se ho používat i při jiných činnostech než doposud. Tím, jak se dítě učí, tak se socializuje a stává se plnohodnotným členem společnosti. Hra a učení předškolního dítěte spolu souvisí a prolínají se. Proces učení nikdy nekončí. Předškolní dítě se má stále co učit a hlavním prostředkem učení je právě v tomto období hra. Ta představuje nenásilnou formu učení. Předškolní dítě není ještě tak zralé, aby se mohlo učit stejnou formou jako dospělý, a proto mu musíme učení zatraktivnit a přizpůsobit jeho schopnostem. Jde tedy o individuální přístup. Každé dítě učení zvládá jinak, jednak svým tempem a také jinou formou. Děti se mohou učit i v rámci volnočasových aktivit, např. tím, že samy zjišťují, jak věci fungují.

3.3 Předškolní dítě a práce

Pojmu práce a pracovní činnosti se věnuje několik autorů. Práce je základní činností člověka, a přesto se její definice u jednotlivých autorů liší. Např. Giddens (1999, s. 300) definuje práci jako *„vykonávání úkolů vyžadujících mentální a fyzické úsilí, jehož cílem je výroba zboží a služeb k uspokojení lidských potřeb.“*

Hartl (2010, s. 436) považuje za práci *„tělesné nebo duševní činnosti zaměřené na výdělek, výživu, uspokojení potřeb a tvorbu hodnot.“*

Podle Dohnalové (2006, s. 526) je práce *„účelná lidská činnost konaná s určitým úsilím, která slouží primárně k zajištění obživy, a případně i k uspokojení psychickému a je výsledkem činnosti.“*

Někteří autoři rozlišují pojmy práce a pracovní činnost. Pojem pracovní činnost chápou jako rozvinutí slova práce. Pracovní činnost je podle nich konkrétnější než práce, která je obecnějším pojmem. Např. Hartl (2010, s. 82) definuje pracovní činnost jako *„cílevědomý, plánovitý a produktivní proces charakterizovaný myšlenkou o představě výsledku práce a plánem pořadí všech operací“* Oproti tomu někteří autoři tyto dva pojmy zaměňují. Stávají se pro ně synonymem. Příkladem může být definice Pauknerové, podle které pracovní činnost představuje *„svou podstatou cílevědomé, systematické a záměrné působení na vnější svět. Jejím prostřednictvím člověk získává nezbytné prostředky k zajištění své individuální i druhové existence. V procesu společenské práce se tvoří hodnoty. Současně však práce aktivně formuje a rozvíjí psychiku člověka a jeho osobnost.“* (Pauknerová, 2006, s. 152)

Na jedné straně si pod pojmem práce představíme časově náročnou, vyčerpávající a namáhavou činnost, ale na straně druhé je smyslem života, umožňuje osobnostní rozvoj a pocit uspokojení. Práci řadíme do hlubokých biologických potřeb člověka. Zajišťuje nám i do jisté míry fyzické a psychické zdraví. Patří k lidské přirozenosti (Buchtová, 2002, s. 9-33) Patří mezi činnosti, kterými trávíme více času než jinými. Pod pojmem práce si většinou představíme spíš dřinu, ale v případě, kdy nemáme práci, připadáme si ztraceni a dezorientováni. (Giddens, 1999, s. 299) V životě člověka má nezastupitelné postavení. Pokud mluvíme o placené práci, poskytuje nám materiální prospěch. Dává nám také pocit seberealizace a užitečnosti. Dává člověku řád.

V průběhu skupinové práce navazujeme i sociální vztahy. Uspokojuje naši potřebu ctížádosti, sebeuplatnění a sebeúcty. Prostřednictvím práce dáváme dětem pozitivní vzor, předáváme jim hodnoty. Tím jim nabízíme možnost ztotožnění, nápodoby a osobního příkladu. (Buchtová, 2002, s. 75)

Děti předškolního věku pozorují při práci dospělé a osvojují si správné způsoby chování. Pokud dítě nevidí, že jeho rodič pracuje, nebude pracovat jednou ani ono. Rodiče jsou pro své děti vzorem a autoritou. Nejčastější práce předškolního dítěte je uklízení hraček po sobě. Hra totiž představuje hlavní část jeho života. Tím, že děti po sobě musejí uklízet hračky, se učí společenským pravidlům a návykům. Učí se mít zodpovědnost za své jednání. Někteří rodiče přidělují i jiné pracovní povinnosti nebo úkoly. Část dětí činnosti baví a rády se s nimi seznamují a nevnímají činnost běžnou pro nás jako práci za povinnost. Děti mají rády přítomnost blízké osoby a chtějí s ní trávit co nejvíce času a to i čas, kdy blízká osoba musí pracovat, např. vařit, uklízet, opravovat věci apod. Děti jsou zvědavé a chtějí vše zkusit. Některé děti tedy pracují, ani si to neuvědomují, a přitom si osvojují pracovní návyky. Oproti tomu zase další část dětí práci považují za povinnost a činnosti spojené s prací odmítají. Zárodky zkušenosti práce jsou pro dítě v předškolním věku činnosti, které jsou mu dospělým ukládány jako povinnost.

Tím, že se dítě učí, hraje si a pracuje, tak si vytváří předpoklady pro smysluplné trávení a využívání volného času. Těmito činnostmi získává potřebné dovednosti, zkušenosti a vědomosti potřebné pro svou představu o volném čase, a tím i správnou volbu volnočasových činností v pozdějším věku.

4. VÝZKUM

Praktická část se věnuje volnému času dětí předškolního věku. Jak ho vnímají, prožívají děti předškolního věku, a které činnosti jsou náplní volného času u takto malých dětí. Vzhledem k stanovenému cíli praktické části práce byl zvolen malý počet respondentů a proveden výzkum kvalitativní analýzou dat.

4.1 Výzkum a formulace výzkumných otázek

Cílem empirické části bude v kvalitativním výzkumu najít kategorie charakteristické pro prožití času jako doby volna u dětí předškolního věku

Pro dosažení cíle byla zformulována základní výzkumná otázka:

1. Považují děti v mladším školním věku některé časové jednotky jako čas svého volna?

Ze stanovení základní výzkumné otázky vyplynuly další výzkumné otázky:

1. Souvisí nějak oblíbenost některých činností u dětí v předškolním věku s jejich vnímáním času jako času volna?
2. Jak vnímají děti čas, který není jejich volným časem?

4.2 Popis použitých metod

Jako typ výzkumu byl zvolen kvalitativní výzkum, a to kvalitativní analýza dat. Existují dva pohledy na kvalitativní výzkum. Někteří autoři chápou kvalitativní výzkum jen jako pouhý doplněk k tradičnímu kvantitativnímu výzkumu. Oproti tomu jiní metodologové ho chápou jako protipól nebo vyhraněnou významnou pozici ve vztahu k jednotné vědě. Převážně v sociálních vědách získal kvalitativní výzkum rovnocenné postavení s ostatními formami výzkumu. Pro kvalitativní výzkum neexistuje žádný obecně uznávaný způsob, jak ho vymezit. (Hendl, 2005, s. 49)

Prakticky každé vymezení kvalitativního výzkumu zdůrazňuje jiný znak jako zásadní odlišující aspekt. (Švaříček, 2014, s. 13) Podle Švaříčka (2007, s. 17) „*je kvalitativní přístup proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu*“.

Úkolem kvalitativního výzkumu je odhalovat neznámé skutečnosti o jevech, odhalovat jejich obsah, a to především existenci jevů a jejich strukturu, jejich vlastnosti, faktory, které jevy ovlivňují nebo s nimi nějak souvisejí. Tento druh výzkumu zachycuje jevy v jejich dynamice a zejména v jejich podmínění. Více odhaluje reálné souvislosti mezi jevy jako opravdové závislosti a pokud je možno, tak v jejich úplnosti (Veselá, 2006, s. 10) Cílem kvalitativního výzkumu tedy není změření jednotlivých parametrů stanovených ukazatelů, ale vytvoření přiměřeného popisu nebo logické konstrukce celku sociálního a sociálně psychického jevu. Kvalitativní výzkum zachycuje vlastní dynamiku sociálních a sociálně psychických jevů a jejich příčin. (Surynek, 2001, s. 27)

Jako metoda kvalitativního výzkumu bylo zvoleno dotazování, a to technikou strukturovaného rozhovoru. Rozhovor je jeden z nejčastějších typů metody sběru dat v kvalitativním výzkumu. (Švaříček, 2007, s. 155) Podle Hendla (2005, 173) je strukturovaný rozhovor tvořen otevřenými otázkami a skládá se z řady pečlivě formulovaných otázek, na které odpovídají jednotliví respondenti. Pružnost sondování v kontextu situace je omezenější než v jiných typech rozhovorů. Cílem strukturovaného rozhovoru je získat názory a myšlenkové tendence respondentů na předem dané otázky, které souvisejí s jejich životní zkušeností.

U strukturovaného rozhovoru se předpokládá, že identické stimuly pro všechny respondenty umožní dobře porovnat odpovědi mezi jednotlivými respondenty, což následně zjednoduší analýzu dat. Výzkumník v tomto typu rozhovoru velice výrazně utváří průběh rozhovoru svou vlastní představou a respondent má tedy méně svobody v porovnání s méně strukturovanými rozhovory. (Gavora, 2010, s. 137)

Získaná data budou zpracována v první řadě metodou fixace dat pomocí audiopřehrávače a posléze jejich písemným záznamem, který je uveden v příloze. Na základě fixace dat bude provedeno kódování získaných dat v podobě tabulek, ze kterých byly vytvořeny kategorie podobných výroků, které jsou charakteristické pro prožitek času, jako doby volna u dětí v předškolním věku.

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Rozhovory probíhaly v období od ledna 2016 do února 2016 a byly vedeny s šesti dětmi předškolního věku. S respondenty jsem se sešla osobně v prostorách mateřských škol, které děti navštěvují. Rozhovory trvaly přibližně 15 minut. Samotnému sběru dat předcházela konverzace na volné téma, která měla za účel navodit u respondentů příjemnou atmosféru a odbourat úvodní bariéry. Respondenti byli pro rozhovor motivováni mnou vymyšleným příběhem, který se jmenoval Klárka a Pavlík, viz Příloha I. Rodiče respondentu byli seznámeni s tématem a cílem práce a podepsali za své děti informovaný souhlas, a také souhlasili se záznamem na audiopřehrávač. Respondenti odpovídali na mé otázky dobrovolně. Přepisy rozhovorů jsou součástí Přílohy II. – VII.

Respondent 1

Je chlapec, který žije v neúplné rodině ve městě. Společně s ním bydlí jeho matka a nový partner matky. I po rozvodu rodičů má chlapec dobrý vztah se svým otcem, kterého navštěvuje každý týden. Chlapec nemá sourozence a ostatní vrstevníky účelně nevyhledává. Navštěvuje v místě bydliště mateřskou školu. Chlapec tráví svůj volný čas se všemi členy rodiny. Společně hrají každý den společenské deskové hry. Matka uvedla, že chlapec chodí na kroužek plavání, který spolu po dohodě. Jeho nejoblíbenější činností ve volném čase je vyrábění a kreslení.

Respondent 2

Je chlapec, který žije společně se svou rozšířenou rodinou na vesnici. V domácnosti s ním žije otec, matka, babička a starší sestra s mladším bratrem. V místě bydliště navštěvuje jednotřídní mateřskou školu. Rodina se snaží trávit volný čas společně, ale ne vždy je jim to vzhledem pracovní vytíženosti rodičů umožněno.

Chlapec si nejraději prohlíží knížky, tím si rozšiřuje vědomosti a podle obrázků v knihách kreslí. Navštěvuje kroužek hry na flétnu, který patří k jeho méně oblíbeným činnostem. Spíše ho považuje za svou povinnost.

Respondent 3

Je dívka, která bydlí se svou úplnou rodinou v malém městě. Dívka nemá žádné sourozence. Posledním rokem navštěvuje místní mateřskou školu, kde je oblíbená. Všechny volný čas tráví rodiče se svou dcerou. Většinou se aktivit zúčastní jen jeden z rodičů. Při výběru aktivit ve volném čase má plnou svobodu. Rodiče se řídí podle přání své dcery. Pokud chce dívka např. do Hopsária, do Zoo, rodiče s ní jdou. Dívka nenavštěvuje žádný kroužek. Její nejoblíbenější aktivita ve volném čase je hra s panenkami Barbie nebo sledování pohádek v televizi.

Respondent 4

Je chlapec, který bydlí se svou úplnou rodinou na vesnici. Chlapec má mladší sestru, se kterou navštěvuje malou místní mateřskou školu. Rodiče chtějí se svými dětmi trávit, co nejvíce času, ale ne vždy je to možné. Rodiče se snaží, aby měl syn co nejvíce sportovního vyžití, mezi které patří hokej, fotbal, koupání a plavání. Všechny tyto činnosti patří k jeho oblíbeným. Chodí na kroužek fotbal a hokej. Méně oblíbený je kroužek výuky anglického jazyka. Místo učení by raději dělal jiné činnosti.

Respondent 5

Je chlapec, který žije se svou nově vzniklou rodinou ve městě. V domácnosti s ním bydlí matka, nevlastní otec a starší sestra. Chlapec se svým pravým otcem nemá moc kladný vztah, a tak svůj volný čas tráví jen se svou novou rodinou a s tou tráví většinu svého volného času, např. deskové hry, zahrada. Na svého nevlastního otce je velmi vázaný a volný čas vyžívají pro oblíbené aktivity obou, např. fotbal. Chlapec příští rok nastupuje do základní školy a má problémy s logopedií, proto s matkou často cvičí. Tato činnost nepatří k jeho oblíbeným. Jeho nejoblíbenější činností je malování, u kterého vydrží dlouhé hodiny.

Respondent 6

Je dívka, která bydlí se svou rozšířenou rodinou v malém městě. Ve společné domácnosti žije matka, otec, babička a mladší bratr. Sourozenci navštěvují mateřskou

školu. Bratr je na sestru značně fixovaný a to se odráží i při volbě aktivit. Bratr dělá většinu činností společně se svou setrou, jedná se jak o hru, tak i o společný sportovní kroužek. Rodina tráví volný čas společně a většinou každý víkend jezdí na výlety. Nejoblíbenější činností je hra s umělými nebo dřevěnými koníky.

4.4 Kódování získaných dat

Tím, že jsem k sobě během kvalitativní analýzy dat řadila výroky dětí, které vykazovaly určitou podobnost, dospěla jsem k následujícím kategoriím, v nichž zkoumané děti vyjadřovaly svůj vztah k vnímání času z hlediska volna či práce. Dospěla jsem k závěru, že děti v první řadě rozumí hodnocení různých činností podle toho, zda patří k jejich činnostem oblíbeným. Tak vznikla kategorie: **Co dělám rád – co nedělám rád.**

Co dělám rád – Co nedělám rád

Podkategorie	Kategorie	Výroky dětí
DĚLÁM RÁD	Hra	V této kategorii uvedly všechny děti, že herní činnosti se věnují vesměs dělají rády.
	Organizovaný čas	<i>Chodím každý týden na plavání, už se jen třikrát vyspím a půjdu tam znovu. (R. 1)</i>
	Čas pro povinnost	<i>Pomáhám mamince, ale dělám to rád. (R. 1)</i>
NEDĚLÁM RÁD	Hra	-----
	Organizovaný čas	-----
	Čas - povinnost	-----

Děti ve svých odpovědích nerozlišovaly činnosti vysloveně herní a ty, které jsou organizovány dospělými. Ani u jedné kategorie (hry, organizovaný čas a čas pro povinnost) však děti explicitně neuvěděly, že by dělaly něco nerady. To sice může odporovat realitě, ale v hodnocení dětí nejsou jejich povinnosti ani doba, kdy musí

organizovaně například jíst či spát, spojené s odporem. Naopak, některé z nich uvádějí, že rády pracují a rády se účastní činností, na nichž se dohodly s rodiči.

Otázky byly konstruovány tak, že děti měly hodnotit zvlášť činnosti doma a v mateřské škole. Logicky jsem tak vytvořila kategorie činností prováděných **doma a v mateřské škole**.

Doma – ve školce

Podkategorie	Kategorie	Výroky dětí
Doma	Hra	<p><i>Maluji, vyrábím, pouštím si rádio a poslouchám písničky, koukám se na pohádky. Hraji si nebo si stavím z Lega. (R. 1)</i></p> <p><i>Hraji si s Legem, s jeřábem... prohlížím si všechny knížky, co máme doma a pak podle nich maluji. Rád si prohlížím knížky o hvězdách a zvířátkách. Ale někdy si maluji jen tak, nebo si vyrábím. (R. 2)</i></p> <p><i>Hraji si. (R. 4)</i></p> <p><i>Maluji, koukám na televizi, ... hraji na tabletu a mobilu. (R. 5)</i></p> <p><i>Hraji si s legem, hračkami, skládám puzzle, někdy i těžké. Ráda si vyšívám, hraji pexeso. Mám doma takového velkého gumového koníčka, se kterým si hraji a skáču na něm a pak ho myji. (R. 6)</i></p> <p><i>Hraji si s panenkami, s jinými hračkami, prohlížím si knížky, koukám se na pohádky v televizi o Elze a Růžence. Taky si doma kreslím a vařím, dělám hostinu. Máme doma takový tabulky Logico, které máme i ve školce, tak ty dělám doma i ve školce. U babičky si hraji s medvídkem Pú. (R. 3)</i></p>
	Organizovaný čas-společná činnost	<p><i>... spinkám... (R. 5)</i></p> <p><i>... hraji na flétnu... (R. 2)</i></p> <p><i>Musím jíst. (R. 3)</i></p>
	Čas pro povinnost	<p><i>Musím cvičit na flétnu, uklízet si doma po sobě hračky. Doma ještě pomáhám mamce. (R. 2)</i></p>

		<p><i>Pomáhám mamce (R. 4)</i></p> <p><i>Musím uklízet a jít jíst. (R. 4)</i></p> <p><i>Pracuji, pomáhám mamce a strejdovi na zahradě.</i></p> <p><i>Musím uklízet doma i ve školce, když to řekne pani učitelka. Babičce pomáhám vařit rybí prsty s bramborovou kaší. Doma musím někdy vytírat schody a uklízím si pokojíček (R. 5)</i></p> <p><i>Když mamka uklízí, luxuje, tak musím uklízet. (R. 6)</i></p>
Ve školce	Hra	<p><i>Vyrábím, maluji, hraji si se stavebnicemi (R. 1)</i></p> <p><i>... Děláme si, co chceme. (R. 2)</i></p> <p><i>Hraji si... (R. 4)</i></p> <p><i>Hraji si s koníčky, se stavebnicí zoo, maluji... (R. 6)</i></p> <p><i>Hrajeme si... (R. 3)</i></p>
	Organizovaný čas – společná činnost	<p><i>Jíme oběd a svačinu, vyrábíme, kreslíme. (R. 4)</i></p> <p><i>...cvičíme. (R. 6)</i></p> <p><i>...chodíme ven. (R. 3)</i></p>
	Čas pro povinnost	<p><i>Doma i ve školce si musím uklízet hračky. (R. 2)</i></p> <p><i>Musím jíst. (R. 3)</i></p> <p><i>Musím uklízet doma i ve školce, když to řekne pani učitelka. (R. 5)</i></p>
Morální aspekt dětských aktivit		<p><i>Dodržíme pravidla. (R. 3)</i></p> <p><i>Když mamka, tatka nebo pani učitelka něco řeknou, tak to musím udělat. (R. 6)</i></p>

V rámci této kategorie bylo zajímavé pozorovat, že děti disponovaly daleko širším repertoárem volných her, kterým se mohou věnovat doma než v mateřské škole. Stejně tak uměly diferencovaněji popsat povinnosti, které jim doma ukládají rodiče. Ve výčtu jejich činností byly i činnosti související s regenerací jako je spánek či jídlo. Ke kategoriím doma – v mateřské škole jsem přiřadila ještě jednu kategorii, která vyplynula z dětských odpovědí, a nazvala jsem ji **morální aspekt dětských aktivit**. Týkal se činností, které děti daly do souvislosti s dodržováním pravidel a autoritou dospělých.

Třetí kategorii jsem vytvořila na základě dětských vyjádření, pomocí nichž hodnotily svoje činnosti. Děti vytvořily především kritérium týkající se svobodné volby činností. Nejčastěji se vyjadřovaly slovy „mohu“, „musím“ nebo „domluvili jsme se“. Na základě kódování sebraných dat jsem tedy vytvořila kategorii: **mohu – musím – kompromis**.

Mohu – musím – kompromis

	Mohu	<p><i>Chodím s babičkou nebo tatškou do Hopsária nebo chodíme na plovárnu. Já si vybírám, co budu dělat. (R. 3)</i></p> <p><i>Chodím na fotbal, flétnu a do Paloučku... Něco jsem si vybral sám... (R. 5)</i></p>
	Musím	<p><i>Musím chodit spát a uklízet (R. 6)</i></p> <p><i>Chodím na fotbal, flétnu a do Paloučku... Něco mi vybrala mamka. (R. 5)</i></p> <p><i>Angličtinu mi vybrala mamka s tatškou. Ale raději bych hrál fotbal. (R. 4)</i></p> <p><i>Musím uklízet a jít jíst. (R. 4)</i></p> <p><i>Musím jíst.... A musím uklízet. (R. 3)</i></p> <p><i>Musím cvičit na flétnu, uklízet si doma po sobě hračky. (R. 2)</i></p> <p><i>Když mamka uklízí, luxuje, tak musím uklízet. (R. 6)</i></p> <p><i>Když mamka, tatka nebo paní učitelka něco řeknou, tak to musím udělat. (R. 6)</i></p> <p><i>Pracuji, pomáhám mamce a strejdovi na zahradě. Musím uklízet doma i ve školce, když to řekne paní učitelka. Babičce pomáhám vařit rybí prsty s bramborovou kaší. Doma musím někdy vytírat schody a uklízím si pokojíček (R. 5)</i></p> <p><i>Musím chodit spát a uklízet. (R. 1)</i></p>
	Ptají se mě dospělí	<p><i>Vybrala mi to mamka (kroužek plavání, pozn. aut.), ale zeptala se mě, jestli tam chci chodit. (R. 1)</i></p>

		<i>Chodím na cvičení, kde skáče. Mamka mi to domluvila a já po první návštěvě souhlasila. Chodím na flétnu a někdy k hasičům, kde plníme různé úkoly a cvičíme. Domluvili jsme se s mamkou. (R. 2)</i>
	Musím se zeptat dospělých	<i>U některých věcí se musím zeptat na svolení... (R. 3)</i>

Se slovem „mohu“ se v dětských výpovědích pojily především činnostmi, které se týkaly jejich volných her. Naopak se slovem „musím“ se pojila především oblast dětských povinností. Čas, který jim organizují dospělí, prostřednictvím účasti v zájmových kroužcích vnímají občas jako povinnost, kterou „musí“ dělat na přání rodičů, častěji však jako výraz kompromisu – dohody s dospělými. Děti to vyjadřovaly nejčastěji v rámci kategorie „dospělí se mě zeptají“ nebo naopak kategorie „musím se zeptat dospělých“. Tedy děti aktivity konat musí, ale dospělí se jich předem ptají, nebo mohou, ale musí se předem zeptat dospělých.

Závěrečná otázka strukturovaného rozhovoru se týkala analogie vnímání času vzhledem k času volna nebo naopak času pracovnímu. Příslušná kategorie nese název **Docházka do mateřské školy: analogie s pracovním časem nebo s časem volným.**

Docházka do mateřské školy: analogie s pracovním časem nebo s časem volným

Práce	Ráda:Možnost volby	<i>Maminka chodí do práce a já chodím do školky, tak je to, jako bych chodil taky do práce. Ale chodím do školky rád, protože si někdy můžu dělat, co chci. (R.1)</i>
	Analogie s povinnostmi dospělých	<i>Spíš je to pro mě práce, chodím tam ráda, ale musím tam jít. Nemůžu si vybrat. Prázdniny jsou volno a školka je práce. (R. 5) Školka je jako moje práce. Mamka chodí do práce a já do školky. (R. 4)</i>
Práce –		-----

nerad/nerada		
Volno - ráda	Rád/a: Preference vztahu Převaha oblíbených činností	<i>Spíš to mám jako volno, nemůžu se dočkat školky. A vždycky jsem raději, když je tam paní učitelka Míša. Do školky chodím rád a líbí se mi, co tam děláme. (R. 2)</i>
Volno - nerada		-----
Záleží na okolnostech	Preference hry jako prostoru volna	<i>Někdy je to jako volno a někdy jako práce. Když si můžu hrát, tak je to volno. (R. 3)</i>

Děti vesměs dokázaly na tuto otázku odpovědět. Spojovaly ji také občas s kritériem „oblíbenost“ mateřské školy. Jejich spontánní kritéria přitom byla následující: Preference možnosti svobodné volby činností, prostá analogie povinnosti docházky do mateřské školy s povinností dospělých chodit do zaměstnání, dále preference vztahu (k učitelce), preference převahy oblíbených činností a preference jako převažujícího prostoru hry jako prostoru volna.

4.5 Závěry a diskuze

Na základě tohoto jednoduchého výzkumného šetření tedy můžeme udělat následující závěry:

Na základní výzkumnou otázku: Považují děti v mladším školním věku některé časové jednotky jako čas svého volna?

Lze odpovědět, že v našem výzkumu to dělaly děti spontánně, a to na základě kritérií, které dokázaly jednoduše zformulovat. Důležitým kritériem byla především svobodná volba činnosti. Čas pro regeneraci sil měly tendenci zařazovat mezi povinnosti, protože jde o aktivity, které dělají na pokyn dospělých – tedy je dělat musí. Zatímco u času týkajícího se jejich učení buď prostřednictvím společné práce, nebo v zájmových kroužcích děti upozorňovaly na to, že je sice provozovat na přání

dospělých musí, ale buď stejně patří do jejich oblíbených činností, nebo dospělí respektují jejich svobodnou volbu.

Tím již také odpovídám na dvě podotázky ve výzkumném šetření:

Souvisí nějak oblíbenost některých činností u dětí v předškolním věku s jejich vnímáním času jako času volna?

Oblíbenost či neoblíbenost činností nebylo pro děti v mém výzkumném šetření na první pohled pomocné kritérium, podle kterého děti rozlišují, co patří a co nepatří do jejich času volna. Ačkoliv to nemusí vždy odpovídat realitě, ve svých odpovědích děti neuvedly u žádné povinnosti, že by u nich byla neoblíbená (i když šlo o známou nepopulární dětskou činnost uklízení si hraček). Děti spontánně použily jiného kritéria, a sice kritéria „svobodné volby činností“, které naznačovala slova „mohu“, „musím“ nebo „dospělí se mě zeptají, zda souhlasím“.

Jak vnímají děti čas, který není jejich volným časem?

Volný čas je pro děti v mém výzkumném šetření především čas hry, kterou si mohou svobodně vybrat, nebo se kterou souhlasí. Veškerý ostatní čas je časem pro povinnosti dané dospělými autoritami – rodiči nebo učitelkami v mateřské škole. Čas určený k regeneraci sil vnímají děti podobně jako společné činnosti týkající se učení. Někdy ho zařazují mezi povinnosti, v rámci svého kritéria „to se musí dělat, určují to dospělí“, jindy mezi čas pro volný čas, podle kritéria „oblíbené činnosti“. Když patří organizované činnosti k oblíbeným dětským aktivitám, nevnímají je děti jako práci či povinnost.

Stejná kritéria děti použily, když hodnotily docházku do mateřské školy jako svůj volný čas nebo čas práce. Vnímají ji jako analogii k docházce dospělých do zaměstnání, ale je pro ně významný podíl času pro svobodnou volbu her v mateřské škole, vztah k učitelkám a oblíbenost činností, které jim mateřská škola nabízí. Teprve tam se objevuje kritérium oblíbenosti činností jako pomocné měřítko pro rozlišení volného času.

Pro práci v mateřské škole to znamená přinejmenším, že děti zde potřebují dostatečný prostor pro svobodnou volbu her a zároveň dobrou motivaci pro situace učení, které by se měly představit dětem tak, aby je zařadily mezi své oblíbené činnosti.

Pro děti v tomto výzkumném šetření platila ještě zajímavá skutečnost, a sice že jak čas pro svobodnou volbu oblíbených her, tak čas pro povinnosti byly barvitěji a diferencovaněji vymezeny v prostoru domova a rodiny než v prostoru mateřské školy. V prostoru mateřské školy děti dokonce nevnímají své aktivity jako povinnosti, ale pouze jako takové, ve kterých si mohou hrát a takové, které dělají společně s ostatními – zřejmě jako řízenou činnost.

Tím, že děti hodnotí převážně oblíbené a neoblíbené činnosti na základě jejich svobodné volby, je podpořeno pozitivní vymezení volného času, u kterého je hlavními znaky svoboda a rozvoj zájmů. Proto volnou hru vnímají za nejoblíbenější činnosti. Uplatňují tím kritérium svobodné volby. Kritérium svobodné volby, také potvrzuje funkci volného času, která představuje protiklad vůči práci. Volná hra s prací není spojená a představuje její opak. V rámci volné hry dochází k odreagování a je to také prostředek k uvolnění energie.

Jedním ze znaků volného času je zájmová činnost, které děti předškolního věku dávají přednost a to v podobě oblíbené činnosti. Tím, že si děti samy zvolí činnost nebo se na rozhodnutí alespoň částečně podílí, např. v podobě volné hry, zájmového kroužku apod.. Tuto činnost bude dítě dělat raději, než když mu tuto činnost někdo nařídí. Toto se potvrzuje a zároveň to také podporuje jednu z funkcí volného času, a to volný čas jako dobu podobnou práci. Děti předškolního věku některé činnosti, které pro dospělé převážně představují povinnost, jako např. úklid, pomoc na zahradě apod., hodnotí pozitivně. Sice tyto činnosti vnímají tak, že je dělat musí, ale zároveň většinou tyto činnosti jsou spíše jejich oblíbené a rády se učí novým věcem. Děti předškolního věku mají v rámci organizovaného času volno, hlavně v podobě volné hry. Proto vnímají organizovaný čas v podobě návštěvy mateřské školy, jako oblíbený, i když většina dětí tento čas vnímá jako práci.

Jednou z dalších funkcí volného času a zároveň i jejím znakem je regenerace sil. Tento znak děti nevnímají jako svobodnou volbu, ale spíše jako povinnost. S regenerací děti předškolního věku spojují méně oblíbené činnosti a to hlavně odpočinek, kdy se musejí zklidnit a nemají svobodnou volbu v rozhodnutí. Další činností, kterou děti předškolního věku spojují s regenerací, je jídlo. To pro ně představuje odtržení od jejich svobodné volby v podobě volné hry.

Děti předškolního věku nejdříve hodnotí činnosti a považují je za volno z toho pohledu, zda si tyto činnosti mohly vybrat samy a teprve potom je pro ně dalším kritériem, zda je dělají rády.

Z porovnání znaků a funkcí volného času, které jsou vymezeny v druhé kapitole této práce, vyplývá, že děti většinu znaků a funkcí naplňují a spojují je se svým volnem. Neshoda je patrná jen u znaku volného času, který je spojen s regenerací neboli s rekreací. Děti činnosti, které jsou spojeny s tímto znakem, vnímají jako povinnosti.

ZÁVĚR

Období předškolního věku je nejdůležitějším obdobím v našem životě. V tomto období si vytváříme a přejímáme základní hodnoty a postoje společnosti. Proto je důležité už v předškolním věku učit děti, jak smysluplně trávit a naplňovat volný čas. Této problematice se věnuje jen několik málo odborníků. Většina odborníků, kteří se zabývají volným časem, se spíše věnují tomu, jak volný čas tráví děti pozdějšího věku nebo dokonce dospělí. Myslím si, že by si toto téma zasloužilo větší pozornost, aby došlo k propojení psychologického, pedagogického a volnočasového. Rodiče předškolních dětí, jak je pochopitelné, mají o své děti zájem a chtějí pro ně co nejlepší a nejjednodušší start do života. Snaží se o co nejpevnější základy života pro své děti a odbornou knihou, která by jim v tomto pomohla, by jistě ocenili.

Stejně jako se postmoderní společnost neustále vyvíjí a není stejná, tak i dnešní děti předškolního věku nemůžeme srovnávat s dětmi např. před třiceti lety. Dříve děti trávily co nejvíce času venku se svými vrstevníky. Dnešní doba je uchvátaná, plná technologických vymožeností a není výjimkou, že už předškolní děti jsou upoutané k počítači nebo v poslední době mohutně propagovanému tabletu. Tím mizí úzký sociální vztah mezi vrstevníky, rodiči a prarodiči. Přesto volná hra stále zůstává hlavní složkou trávení času dětí předškolního věku, ale záleží také na kvalitě hry. Při volné neboli spontánní hře se dítě nejvíce učí a nejlépe se připravuje na život. Volná hra má v sobě přirozené vztahy, rozdělování rolí, spolupráci, konflikty a jeho řešení. Děti předškolního věku se učí hlavně nápodobou a vzorem. A to nejen tím, co dospělí dělají a co říkají, ale hlavně, jak myslí a cítí. Je důležité dětem ukazovat a vštěpovat morálně správné jednání a normy uznávané společností.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, zda děti předškolního věku prožívají některé časové periody ve svém životě jako volný čas. Na základě analýzy odborné literatury a provedeném kvalitativním výzkumu lze na cíl a stanovenou základní otázku, zda děti předškolního věku prožívají některá časová období jako čas volna, lze odpovědět následovně. Děti předškolního věku prožívají volný čas na základě svobodné volby. Pokud si tedy mohou samy vybrat a zvolit činnost, lze u nich hovořit o volném čase. Oproti dospělým, kteří za svůj volný čas považují i regeneraci sil, tak děti toto nepovažují za volno. Mají to spojené spíše s povinnostmi, jsou to činnosti, které dělají na

popud dospělého, a tedy je musí dělat. Zajímavé je, že děti předškolního věku považují činnosti, které jsou spojené s jejich učením buď prostřednictvím společné práce, nebo v zájmových kroužcích děti za oblíbené. Sice je provozovat na přání dospělých musí, ale buď stejně patří do jejich oblíbených činností, nebo dospělí respektují jejich svobodnou volbu.

Po analýze odborné literatury jsem provedla kvalitativní analýzu dat pomocí metody dotazování a techniky strukturovaného rozhovoru. V kvalitativním výzkumu jsem našla kategorie charakteristické pro prožitek volného času dětí v předškolním věku. Mezi tyto kategorie patří kategorie, co dělám rád a co nedělám rád, doma a v mateřské škole, mohu, musím a kompromis, a poslední kategorie se týká docházky do mateřské školy, kde vyplynula kategorie analogie s pracovním časem nebo s časem volným. I když děti hodnotí docházku do mateřské školy, jako pracovní čas, přesto ji vnímají kladně. Mateřská škola pro ně představuje významný podíl času pro svobodnou volbu her.

Děti každého věku si zaslouží pozornost v každé složce jejich života a ani děti předškolního věku nejsou výjimkou. A to jak ze strany rodičů, tak i odborníků, mezi které patří také pedagogové v mateřské škole nebo zájmových kroužcích.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Použité literární zdroje:

1. BERROU, Luc. *Negativne pôsobenie televízie na deti*. Vyd. 1. Prešov: Michal Vaško, 2012, 71 s. ISBN 9788071658726.
2. BUCHTOVÁ, Božena. *Nezaměstnanost: psychologický, ekonomický a sociální problém*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2002, 236 s. ISBN 80-247-9006-8.
3. DOHNALOVÁ, Marie a Jaroslav MALINA. *Slovník antropologie občanské společnosti*. Brno: CERM, 2006. ISBN 8072043498.
4. DOYON, Louise. *Hry pro všestranný rozvoj dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-754-X
5. DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Sportujeme s nejmenšími dětmi*. 1.vyd. Praha: Olympia, 2001. ISBN 80-7033-313-8.
6. FRANC, Daniel, Daniela ZOUNKOVÁ a Andy MARTIN. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, a.s., 2007. ISBN 978-80-251-1701-9.
7. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. České vyd. Přeložila Vendula Hlavatá. Brno: Paido, 2010. ISBN 9788073151850.
8. GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4.
9. HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2011, 239 s. ISBN 9788026200307
10. HÁJEK, Bedřich, et al. *Děti, vedoucí a volný čas*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT, 2004. 120 s. ISBN 8086784061.
11. HÁKLOVÁ, Jitka. *Zdravotní tělesná výchova I*. 4. vyd. Praha: ČASPV, 2006. ISBN 80- 86586-15-4.
12. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
13. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vydání. Praha: Grada, 2007, s. 208, ISBN 978-80-247-1168-3.

14. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
15. HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 173 s. ISBN 80-7178-927-5.
16. HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2006, 160 stran. ISBN 8024714248.
17. HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Vyd. 2. Praha: Dauphin, 2000, 297 s. ISBN 8072720201.
18. JANIŠ, Kamil. *Úvod do problematiky volného času*. 2. vyd. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, Ústav pedagogických a psychologických věd, 2009, 61 s. ISBN 9788072485307
19. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 141 s. ISBN 978-80-247-4750-7.
20. KAPLÁNEK, Michal. *Čas volnosti - čas výchovy: pedagogické úvahy o volném čase*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. ISBN 9788026204503.
21. KNOTOVÁ, Dana. *Pedagogické dimenze volného času*. Brno: Paido, 2011. s. 101. ISBN 978-80-7315-223-9.
22. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 455 s. ISBN 8071785857.
23. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2. rozš. a aktual. vyd. Praha: Grada, 2014, 256 s. ISBN 9788024744353.
24. KUSÁK, Pavel a Pavel DAŘÍLEK. *Pedagogická psychologie - B*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, 150 s. ISBN 8024402939.
25. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 8024712849.
26. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 4. vydání. Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-325-3.
27. MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství SLON, 2003, 161 s. ISBN 8086429199.
28. MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice: Teorie a metodika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1075-3.

29. NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozšířené vyd. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
30. NĚMEC, Jiří. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času: pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002, 119 s. ISBN 8073150123
31. OPASCHOWSKI, Horst W. *Freizeitpädagogik in der Schule: aktives Lernen durch animative Didaktik*. 1. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 1977, 171 s. ISBN 3781503445.
32. PAUKNEROVÁ, Daniela. *Psychologie pro ekonomy a manažery*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006, ISBN 80-247-1706-9
33. PÁVKOVÁ, J. *Průvodce studiem oboru Pedagogika volného času*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2003. 29 s. ISBN 80-7083-757-8
34. PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Vyd. 3. aktualiz. Praha: Portál, 2002, 231 s. ISBN 8071787116.
35. PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 6., V této edici 1. Praha: Portál, 2014, 142 s. ISBN 9788026206910.
36. PULKKINEN, Anne. *Pohybové hry a cvičení s dětmi 1-3 roky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, 127 s. ISBN 978-80-247-3482-8.
37. ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Pedagogická literatura. ISBN 80-85931-48-6.
38. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie]*. Vyd. 2., přeprac., V Portálu 1. Praha: Portál, 2006, 390 s. ISBN 8073671247.
39. SLEPIČKOVÁ, Irena. *Sport a volný čas: vybrané kapitoly*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2005, 115 s. ISBN 8024610396
40. SPOUSTA, Vladimír. *Teoretické základy výchovy ve volném čase: úvod do studia pedagogiky volného času*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997, 183 s. ISBN 80-210-1007- x
41. SPOUSTA, Vladimír., et al. *Kapitoly z pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita, 1996, 37 s. ISBN 80-210-1274-9
42. SURYNEK, Alois, Růžena KOMÁRKOVÁ a Eva KAŠPAROVÁ. *Základy sociologického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2001. ISBN 8072610384.

43. ŠIKULOVÁ, Renata a Vlasta RYTIŘOVÁ. *Pohádkové příběhy k zábavě i k učení: Pohádkové příběhy k zábavě i k učení: zábavná práce s literárním textem; fantazie a kreativita dětí; originální příběhy a úkoly (Variant.)*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2006, 153 s. ISBN 8024713616.
44. ŠIKULOVÁ, Renata. *Kapitoly z předškolní pedagogiky*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2006, 135 s. ISBN 8070448253.
45. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2., nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 175 s. ISBN 8024406292.
46. ŠIŠÁK, Petr. *Základy pedagogické psychologie pro učitele primárního vzdělávání*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2006.
47. ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010, 247 s. ISBN 9788024618203.
48. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026206446.
49. VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGROVÁ, 2008. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1538-7
50. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 9788024621531.
51. *Velký sociologický slovník*. 2., P-Ž. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996, 1627 s. ISBN 80718431052
52. VESELÁ, Jana. *Sociologický výzkum a jeho metody*. Vyd. 2. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006. ISBN 8071948470.
53. VÝROST, Jozef. *Aplikovaná sociální psychologie I: Člověk a sociální instituce*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-269-6.

Použité internetové zdroje:

1. Ministerstvo školství, tělovýchovy a sportu [online]. 2016 [cit. 2016-1-3] Dostupné na Internetu: <http://www.msmt.cz/mladez/strediska-volneho-casu>
2. Ministerstvo školství, tělovýchovy a sportu [online]. 2016 [cit. 2016-1-3] Dostupné na Internetu: www.msmt.cz/file/7327_1_1/download/
3. Pomoc v domácnosti.cz [online]. 2016 [cit. 2016-1-4] Dostupné na Internetu: <http://pomocvdomacnosti.cz/strediska-a-centra-volneho-casu>

PŘÍLOHY

Seznam příloh

Příloha I. Motivační příběh - Klárka a Pavlík

Příloha II. Přepis rozhovoru Respondenta 1

Příloha III. Přepis rozhovoru Respondenta 2

Příloha IV. Přepis rozhovoru Respondenta 3

Příloha V. Přepis rozhovoru Respondenta 4

Příloha VI. Přepis rozhovoru Respondenta 5

Příloha VII. Přepis rozhovoru Respondenta 6

Příloha I.

Klárka a Pavlík (motivační příběh)

Klárka je jedna holčička, která chodí do školky. Její maminka a tatínek musejí chodit do práce, aby vydělali penízky a mohli něco sobě a Klárce koupit. Maminka před svou prací vždy obvede Klárku do školky a tam i spinká, protože maminka s tatínkem pracují dlouho. Když není Klárka ve školce, tak si může doma hrát nebo podniká s maminkou a tatínkem různé výlety. Naposledy podnikli výlet do zoologické zahrady. Klárce se tam moc líbilo, protože má ráda zvířátka a doma má svého pejska, o které se stará. Hraje si s ním doma i venku, dává mu jídlo a dává pozor, aby její psí kamarád vždy měl dost vody v misce a neměl hlad. Klárka si musí po sobě uklízet hračky, se kterými si hrála, protože jinak by jí maminka nedovolila si příště hrát.

Klárka má ve školce hodně kamarádů, se kterými si ráda hraje. Děti ve školce musí poslouchat pani učitelku. Ve školce děti dělají společné činnosti, jako zpívání písniček, kreslení, vyrábění, cvičení. Někdy jim pani učitelka dovolí si dělat, co chtějí, ale musejí u toho dodržovat nějaká pravidla, jako např. Ouškové pravidlo, které znamená, že se ve školce nekřičí, ale povídá. Ve školce má svou oblíbenou hračku. Nejraději si hraje s panenkami Barbie, anebo si hraje s jinými dětmi na rodinu. Klárka by nejraději byla maminka, ale ví, že se musejí s ostatními dětmi střídat. Její nejlepší kamarád ve školce je Pavlík, který půjde příští rok už do školy. Pavlík má malinkou sestřičku, se kterou je maminka doma, a tak někdy chodí už po obědě domů. Pavlík si nejraději hraje s autíčky nebo si prohlíží různé naučné knížky, ale protože má Klárku rád, tak si s ní hraje i s panenkami.

Když Klárka s Pavlíkem nejsou ve školce, tak si spolu mohou hrát na zahradě nebo na hřišti. Na zahradě si mohou hrát i samy, ale na hřiště s nimi vždycky jde buď Pavlíkova, nebo Klárky maminka. Pavlík si nemůže, ale s Klárkou hrát každý den, protože v úterý chodí na fotbal, který si vybral sám a moc ho baví. A protože je Pavlík už velký, tak mamince s tatínkem doma pomáhá. Pomáhá mamince zametat malým košťátkem, uklízí si po sobě hračky, pleje záhony a skládá s tatínkem dříví. Někdy se mu to líbí, ale někdy by dělal raději něco jiného.

Klárka s Pavlíkem by chtěli vědět, jak to máš ty a proto si připravili nějaké otázky, které by je zajímaly. Podíváme se spolu na ty otázky?

Příloha II.

Respondent 1

1. Co všechno děláš doma?

Maluji, vyrábím, pouštím si rádio a poslouchám písničky, koukám se na pohádky. Hraji si nebo stavím z Lega

2. Co všechno děláš ve školce?

Vyrábím, maluji, hraji si se stavebnicemi.

3. Líbí se ti tyto činnosti?

Ano

4. Co děláš nejraději?

Vyrábím

5. S čím nebo na co si nejraději hraješ?

S mým morčátkem a vyrábím mu něco. Minule jsem mu udělal z kartonu domeček.

6. Máš na hraní dost času?

Stačí mi.

7. Máš nějaké povinnosti?

Pomáhám mamce, ale dělám to rád. Musím chodit spát a uklízet.

8. Chodíš na nějaké kroužky?

Chodím každý týden na plavání, už se jen třikrát vyspím a půjdu tam znovu.

9. Mohl sis vybrat, jaké kroužky budeš navštěvovat nebo ti je vybrala maminka s tatínkem?

Vybrala mi to mamka, ale zeptala se mě, jestli tam chci chodit.

10. Co jsi všechno dělal všera doma? Co jsi všechno dělal tuto sobotu a neděli, když jsi nebyl ve školce? Kdy jsi měl volno a kdy jsi neměl volno?

Do školky nechodím, když jsme nemocný. Doma se dívám na pohádky v televizi s Pájou a pak když mamka přijde, tak hrajeme Bankomat.

11. Řekni mi o jednom dni ve školce, co jste všechno dělali? (jak trávíš celý den ve školce). Kdy jsi měl volno a kdy jsi neměl volno?

Ve školce si hrajeme, pak jíme a potom pracujeme na pracovním listě nebo něco vyrábíme. Po obědě chodíme spát, ale já jen odpočívám, a když jsme hodný, tak můžeme vstávat dřív a pak si něco vyrábím.

12. Co si myslíš: když chodí děti do školky, je to spíš, jako kdyby chodily do práce, nebo je to spíš, jako kdyby měly volno?

Maminka chodí do práce a já chodím do školky, tak je to, jako bych chodil taky do práce. Ale chodím do školky rád, protože si někdy můžu dělat, co chci.

Příloha III.

Respondent 2

1. Co všechno děláš doma?

Hraji si s Legem, s jeřábem, hraji na flétnu, prohlížím si všechny knížky, co máme doma a pak podle nich maluji. Rád si prohlížím knížky o hvězdách a zvířátkách. Ale někdy si maluji jen tak, nebo si vyrábím

2. Co všechno děláš ve školce?

Hrajeme si s hračkami, malujeme, zpíváme, děláme si, co chceme

3. Líbí se ti tyto činnosti?

Ano, líbí se mi.

4. Co děláš nejraději?

Nejraději si maluji a vyrábím masky.

5. S čím nebo na co si nejraději hraješ?

Nejraději si hraji s Legem nebo jeřábem.

6. Máš na hraní dost času?

Chtěl bych víc času, protože musím hrát na flétnu.

7. Máš nějaké povinnosti?

Musím cvičit na flétnu, uklízet si doma i ve školce po sobě hračky. Doma ještě pomáhám mamce.

8. Chodíš na nějaké kroužky?

Chodím na flétnu a někdy k hasičům, kde plníme různé úkoly a cvičíme.

9. Mohl sis vybrat, jaké kroužky budeš navštěvovat nebo ti je vybrala maminka s tatínkem?

Domluvili jsme se s mamkou.

10. Co jsi všechno dělal včera doma? Co jsi všechno dělal tuto sobotu a neděli, když jsi nebyl ve školce? Kdy jsi měl volno a kdy jsi neměl volno?

V neděli jsme byli lyžovat na Šumavě. Už jednou jsem tam byl, ale teď mi to šlo už líp. Byl jsem lepší i než brácha. Mamka s tatínkem nám domluvili jednu pani, která nás to učila. Byla moc hodná. Byli jsme tam docela dlouho. Doma jsem pak musel ještě hrát na flétnu.

11. Řekni mi o jednom dni ve školce, co jste všechno dělali? (jak trávíš celý den ve školce). Kdy jsi měl volno a kdy jsi neměl volno?

Když přijdeme tak si můžeme dělat, co chceme, tak si hraji nebo maluji a pak musíme uklízet, protože bude svačina. Po svačině někdy cvičíme a pak děláme všichni spolu. Někdy něco vyrábíme, nebo malujeme, zpíváme, říkáme básničky a pak jdeme ven. Po obědě musíme odpočívat a pak uděláme nějaký úkol, než vstanou i malé děti a pak si můžeme zase dělat, co chceme.

12. Co si myslíš: když chodí děti do školky, je to spíš, jako kdyby chodily do práce, nebo je to spíš, jako kdyby měly volno?

Spíš to mám jako volno, nemůžu se dočkat školky. A vždycky jsme raději, když je tam pani učitelka Míša. Do školky chodím rád a líbí se mi, co tam děláme.

Příloha IV.

Respondent 3

1. Co všechno děláš doma?

Hraji si s panenkami, s jinými hračkami, prohlížím si knížky, koukám se na pohádky v televizi o Elze a Růžence. Tahy si doma kreslím a vařím, dělám hostinu. Máme doma takový tabulky Logico, které máme i ve školce, tak ty dělám doma i ve školce. U babičky si hraji s medvídkem Pú.

2. Co všechno děláš ve školce?

Hrajeme si, chodíme ven, dodržujeme pravidla.

3. Líbí se ti tyto činnosti?

Všechny se mi líbí.

4. Co děláš nejraději?

Nejraději si hraji.

5. S čím nebo na co si nejraději hraješ?

Nejraději si hraji s panenkami Barbie, moje nejoblíbenější je Elza.

6. Máš na hraní dost času?

Mám, ale někdy musím k babičce.

7. Máš nějaké povinnosti?

Musím jíst. U některých věcí se musím zeptat na svolení a musím uklízet.

8. Chodíš na nějaké kroužky?

Chodím s Babičkou nebo taťkou do Hopsária nebo chodíme na plovárnu.

9. Mohl sis vybrat, jaké kroužky budeš navštěvovat nebo ti je vybrala maminka s tatínkem?

Já si vybírám, co budu dělat.

10. Co jsi všechno dělal včera doma? Co jsi všechno dělal tuto sobotu a neděli, když jsi nebyl ve školce? Kdy jsi měl volno a kdy jsi neměl volno?

Když jsme doma, tak mám volno. Můžu si hrát, chodím na návštěvy k mým kamarádům. Někdy k nám přijdou maminky kamarádky. Když chci tak jedeme do Hopsária.

11. Řekni mi o jednom dni ve školce, co jste všechno dělali? (jak trávíš celý den ve školce). Kdy jsi měl volno a kdy jsi neměl volno?

Ve školce musím hodně pít a jíst nebo se tatínek zlobí. Ráda si ráno kreslím nebo si hraju. Když si uklidíme hračky, tak s pani učitelkou zpíváme nebo vyrábíme. Když to máme, tak jdeme ven. Nejraději chodím na zahradu, kde máme hodně hraček. Když přijdeme z venku, tak máme oběd a pak jdeme spinkat, ale to nemám ráda, protože se nudím. Po vstávání si dělá barevné desky Logico a pak si hraju. Ve školce se mi líbí, někdy se mi nechce ani domu.

12. Co si myslíš: když chodí děti do školky, je to spíš, jako kdyby chodily do práce, nebo je to spíš, jako kdyby měly volno?

Někdy je to jako volno a někdy jako práce, když si můžu hrát, tak je to volno.

Příloha V.

Respondent 4

1. Co všechno děláš doma?

Pomáhám mace, hraji si.

2. Co všechno děláš ve školce?

Hraji si, jíme oběd a svačinu, vyrábíme, kreslíme

3. Líbí se ti tyto činnosti?

Ano

4. Co děláš nejraději?

Hraji si

5. S čím nebo na co si nejraději hraješ?

Rád hraji na tabletu dinosaury.

6. Máš na hraní dost času?

Moc ne.

7. Máš nějaké povinnosti?

Musím uklízet a jít jíst.

8. Chodíš na nějaké kroužky?

Chodím na hokej, fotbal, angličtinu.

9. Mohl sis vybrat, jaké kroužky budeš navštěvovat nebo ti je vybrala maminka s tatínkem?

Některé jsem si vybral sám. Angličtinu mu vybrala mamka s tatškou. Ale raději bych hrál fotbal.

10. Co jsi všechno dělal včera doma? Co jsi všechno dělal tuto sobotu a neděli, když jsi nebyl ve školce? Kdy jsi měl volno a kdy jsi neměl volno?

Když jsme doma, tak si hraji venku s kluky hokej nebo fotbal. Pak mě mamka vždycky zavolá na oběd, tak musím jít domu. Po obědě si zase hraji a pak si uklízím hračky.

11. Řekni mi o jednom dni ve školce, co jste všechno dělali? (jak trávíš celý den ve školce). Kdy jsi měl volno a kdy jsi neměl volno?

Ve školce si hraju, jím, pracuji – vyrábím, maluji, zpívám, taky musíme jít po obědě spát.

12. Co si myslíš: když chodí děti do školky, je to spíš, jako kdyby chodily do práce, nebo je to spíš, jako kdyby měly volno?

Školka je jako moje práce. Mamka chodí do práce a já do školky.

Příloha VI.

Respondent 5

1. Co všechno děláš doma?

Maluji, koukám na televizi, hraju na flétnu, spinkám, hraju na tabletu a mobilu.

2. Co všechno děláš ve školce?

Kreslím, vyrábím, svačím, hrajeme si s hračkami nebo hrajeme karty.

3. Líbí se ti tyto činnosti?

Ano

4. Co děláš nejraději?

Pouštím si pohádky na televizi nebo hraji hry na tabletu.

5. S čím nebo na co si nejraději hraješ?

Nejraději hraji na mobilu sestry a převlékám se za čaroděje a pak kouzlím.

6. Máš na hraní dost času?

Myslím si, že jo.

7. Máš nějaké povinnosti?

Pracuji, pomáhám mamce a strejdovi na zahradě. Musím uklízet doma i ve školce, když to řekne paní učitelka. Babičce pomáhám vařit rybí prsty s bramborovou kaší. Doma musím někdy vytírat schody a uklízím si pokojíček.

8. Chodíš na nějaké kroužky?

Chodím na fotbal, flétnu a do Paloučku, tam tancujeme a zpíváme.

9. Mohl sis vybrat, jaké kroužky budeš navštěvovat nebo ti je vybrala maminka s tatínkem?

Něco jsem si vybral sám a něco maminka.

10. Co jsi všechno dělal včera doma? Co jsi všechno dělal tuto sobotu a neděli, když jsi nebyl ve školce? Kdy jsi měl volno a kdy jsi neměl volno?

Nechodím do školky, když je volno, nebo když jsme nemocný. To se doma koukám na televizi. Pracuji doma, co mi řekne strejda, budeme spolu nosit a skládat dříví. Na jaře budeme s maminkou sázet semínka do země. Rád pracuji na zahradě, pak budeme zalévat kytičky.

11. Řekni mi o jednom dni ve školce, co jste všechno dělali? (jak trávíš celý den ve školce). Kdy jsi měl volno a kdy jsi neměl volno?

Do školky k nám jezdí divadlo. Až se šestkrát vyspinkáme, tak bude mít ve školce karneval. Já půjdu za čaroděje. Tak půjdeme ven na zahradu, kde si hraje. Taky jíme oběd a svačinu, pak si půjdeme odpočinout, pak si něco uděláme v sešitě, nějaký úkol a pak si hrajeme a děláme, co chceme.

12. Co si myslíš: když chodí děti do školky, je to spíš, jako kdyby chodily do práce, nebo je to spíš, jako kdyby měly volno?

Prázdniny jsou volno a školka je práce.

Příloha VII.

Respondent 6

1. Co všechno děláš doma?

Hraji si s Legem, hračkami, skládám puzzle, někdy i těžké. Ráda si vyšívám, hraji pexeso. Mám doma takového velkého gumového koníčka, se kterým si hraji a skákám na něm a pak ho myji.

2. Co všechno děláš ve školce?

Ve školce si hraji s koníčky, se stavebnicí zoo, maluji, cvičíme

3. Líbí se ti tyto činnosti?

Všechno se mi moc líbí. Ráda ji hraji.

4. Co děláš nejraději?

Skáču na koni.

5. S čím nebo na co si nejraději hraješ?

Nejraději se hraji s koníčky a s mým plyšovým pejskem.

6. Máš na hraní dost času?

Mám hodně času.

7. Máš nějaké povinnosti?

Když mamka uklízí, luxuje, tak musím uklízet. Když mamka, tatka nebo pani učitelka něco řeknou, tak to musím udělat.

8. Chodíš na nějaké kroužky?

Chodím na cvičení, kde skáčeme.

9. Mohl sis vybrat, jaké kroužky budeš navštěvovat nebo ti je vybrala maminka s tatínkem?

Mamka mi to domluvila a já po první návštěvě jsem s kroužkem souhlasila.

10. Co jsi všechno dělal včera doma? Co jsi všechno dělal tuto sobotu a neděli, když jsi nebyl ve školce? Kdy jsi měl volno a kdy jsi neměl volno?

Nesmím budit rodiče, dokud není světlo. Když jsou všichni vzhůru, tak se nasnídáme, pak si hrajeme nebo se díváme na pohádky. Po pohádce si jdeme vyčistit zuby a převlečeme se, než je oběd tak si hrajeme. Po obědě jde bráška spinkat a já se koukám na televizi nebo hraji hry na počítači. Když se bráška probudí, tak máme svačinu. Až do večere si hrajeme. Po večeri se jdeme vykoupat a pak se koukáme na Večerníčka a pak jdeme spinkat.

11. Řekni mi o jednom dni ve školce, co jste všechno dělali? (jak trávíš celý den ve školce). Kdy jsi měl volno a kdy jsi neměl volno?

Hrajeme si se stavebnicí Zoo nebo s jinými hračkami. Pak si malujeme. Máme svačinu a pak všichni společně vyrábíme nebo zpíváme nebo cvičíme. Když to máme všichni hotové, tak jdeme ven, kde si můžeme hrát. Když přijdeme, tak máme oběd a pak jdeme do postýlky, kde někdo spí a někdo odpočívá. Já někdy spím, ale většinou jen odpočívám. Po tom si uděláme nějaký úkol ze sešitu a pak si zase můžeme hrát, s čím chceme.

12. Co si myslíš: když chodí děti do školky, je to spíš, jako kdyby chodily do práce, nebo je to spíš, jako kdyby měly volno?

Spíš je to pro mě jako práce, chodím tam ráda, ale musím tam jít. Nemůžu si vybrat.

ABSTRAKT

LOMOVÁ, Michaela. *Děti v předškolním věku a volný čas*. České Budějovice 2016. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce L. Muchová

Klíčová slova: Předškolní děti, rodina, mateřská škola, volný čas, volnočasové aktivity, hra, volná hra, učení, práce

Diplomová práce se zabývá problematikou volného času dětí předškolního věku. Teoretická část práce charakterizuje děti předškolního věku z hlediska jejich vývoje, jak důležitá je rodina, mateřská škola a volný čas. Dále se věnuje volnému času, kde jsou nejprve vymezeny základní pojmy, dále funkce volného času, faktory, které ovlivňují trávení volného času a také specifiky volného času dětí. V neposlední řadě se zabývá činnostmi, které souvisejí s volným časem dětí předškolního věku. Hlavní činností je volná hra, mezi další patří práce a učení. Tyto činnosti většinou jsou spontánní a děti si ani neuvědomují, že se učí nebo pracují. Praktická část práce se zabývá kvalitativním výzkumem. Na základě uskutečněných strukturovaných rozhovorů budou nalezeny kategorie charakteristické pro prožitek času volna u dětí předškolního věku.

ABSTRACT

Preschool children and leisure time

Key words: Preschool children, family, kindergarten, leisure, leisure, play, free play, learning, work.

This thesis deals with leisure time of preschool children. The theoretical part describes the preschool children in view of their development, the importance of family, kindergarten and leisure. It also discusses the free time where there are defined basic concepts, as well as functions of leisure time, the factors that affect leisure and specifics of children's leisure time. Finally, it is engaged in activities related to the leisure time of preschool children. The principal activity is the free game, among others include work and learning. These last two operations usually are spontaneous and kids do not even realize they are learning or working. The practical part deals with a qualitative research. Based on realized structured interviews will be found categories characteristic of a experience of time off at preschool children.