

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2014

Marcela Boudná



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

KVALITATIVNÍ VÝZKUM HER DĚTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Qualitative research games of children in the kindergarten

Vypracovala: Marcela Boudná
Vedoucí práce: Mgr. Jan Vaněk

České Budějovice 2014

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci na téma

Kvalitativní výzkum her dětí v Mateřské škole

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

V Českých Budějovicích, dne 28. března 2014

.....
Marcela Boudná

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala vedoucímu bakalářské práce Mgr. Janu Vaňkovi za ochotu, cenné rady, připomínky a odborné vedení při zpracování této bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat paní ředitelce v mateřské škole Mgr. Lence Račákové, paním učitelkám na třídě a rodičům dětí za poskytnutí důležitých informací pro moji bakalářskou práci.

V neposlední řadě bych chtěla poděkovat celé své rodině za podporu po celou dobu studia, zejména však v konečné fázi.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřena na téma her dětí v Mateřské škole. Cílem práce bylo zjistit, jaké hry a hračky používají děti v MŠ, jak spolu děti při hrách komunikují a jaké emoce projevují v průběhu her. Teoretická část obsahuje vývojové teorie týkající se předškolního věku, zaměřené především na kognitivní vývoj a vývoj genderové identity. Dále práce pojednává o socializaci dítěte a způsobech komunikace. V závěru teoretické části je pozornost věnována emocím, převážně teoriím emocí a emocionální inteligenci. V metodologické části jsou shrnuty výzkumné metody použité v práci, kterými jsou: kvalitativní výzkum, zakotvená teorie, kódování, pozorování a polostrukturovaný rozhovor. Praktická část seznamuje s výsledky pozorování dětí při hrách v Mateřské škole.

Klíčová slova: emoce, gender, hra, komunikace, předškolní věk, socializace

ABSTRACT

The bachelor's thesis is focused on the topic of children's games in the kindergarten. Objective of the thesis was to establish what games and toys are used by the children in the kindergarten, how the children communicate when playing and what emotions the children express. The theoretical part contains the development theories concerning the preschool age focused mainly on cognitive development and on development of the gender identity. The thesis also discusses socialization of the child and method of its communication. In conclusion of the theoretical part the attention is paid to emotions, mainly to the theories of emotions and to the emotional intelligence. The methodological part summarizes the research methods applied in the thesis, namely: qualitative research, grounded theory, coding, observation and semi-structured interview. The practical part familiarizes with results and outcomes of observation of children when playing in the kindergarten.

Keywords: emotions, gender, game, communication, preschool age, socialization

OBSAH

ÚVOD	8
1. TEORETICKÁ ČÁST	9
1.1 Dítě předškolního věku	9
1.1.1 Kognitivní vývoj	9
1.1.2 Vývoj genderové identity	13
1.2 Role hry v socializaci dítěte	15
1.2.1 Rozvoj socializace	15
1.2.2 Hra předškolního dítěte	16
1.2.3 Typy her předškolního dítěte	17
1.2.4 Kategorie hry podle herních partnerů	21
1.3 Komunikace	23
1.3.1 Způsoby komunikace	23
1.3.2 Funkce komunikování	26
1.3.3 Komunikace předškolního dítěte	26
1.4 Emoce	28
1.4.1 Funkce emocí	29
1.4.2 Teorie emocí	30
1.4.3 Emocionální inteligence (EQ)	31
1.4.4 Emoce předškolního dítěte	32
2. METODOLOGICKÁ ČÁST	34
2.1 Kvalitativní výzkum	34
2.1.1 Typy kvalitativního výzkumu	34
2.1.2 Přednosti a nevýhody kvalitativního výzkumu	34
2.1.3 Rozdíly mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem	35

2.2	Zakotvená teorie	36
2.3	Fáze kódování	36
2.3.1	Typy kódování	36
2.4	Metody pozorování	37
2.4.1	Introspektivní přístup.....	37
2.4.2	Extrospektivní přístup	38
2.5	Polostrukturovaný rozhovor.....	38
3.	PRAKTICKÁ ČÁST	40
3.1	Hra č. 1 - Kuchyňka	40
3.2	Hra č. 2 - Mašinky	45
3.3	Hra č. 3 – Zedník x zmrzlinář.....	49
3.4	Hra č. 4 – Stroje	53
3.5	Hra č. 5 - Opraváři.....	56
3.6	Hra č. 6 – Policejní stanice.....	59
	ZÁVĚR.....	62
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	65
	SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ	67
	SEZNAM PŘÍLOH	68

ÚVOD

Tématem mé bakalářské práce je Kvalitativní výzkum her dětí v Mateřské škole. Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké hry a hračky používají děti v MŠ. Dále jak spolu děti při hrách komunikují a jaké emoce projevují v průběhu her. Toto téma jsem si zvolila, protože si myslím, že hra dětí je jednou z nejdůležitějších věcí v Mateřské škole. Děti si zvykají na společnost vrstevníků, utváří si základní mezilidské vztahy i s dospělými lidmi, mohou si při hrách odžít své problémy a strachy, ale také radostné události třeba ze svého života atd. Pro mě jako učitelku v Mateřské škole je důležité vědět, co se přesně s dítětem v dané situaci děje. Hra o jeho pocitech a momentálním rozpoložení může prozradit spoustu věcí. Je tedy důležité znát a rozpoznat základní signály, které dítě „vysílá.“ Učitelka si ale také může udělat obrázek i o tom, v jakém prostředí je dítě vychováváno a dokáže pak i s dítětem snáze navázat kontakt a přesvědčit dítě, že stejně tak jako rodiče a nejbližší rodina, tak i učitelka v MŠ je pro dítě určitou jistotou a rovnocenným partnerem na kterého se vždy může spolehnout.

Teoretická část práce je zaměřena na vývojové teorie předškolního dítěte, zejména však na kognitivní vývoj a vývoj genderové identity. Dále se zmiňují o socializaci, způsobech komunikace dítěte a nemalá část je věnována i emocím.

Metodologická část objasňuje a definuje metody sběru dat, které jsou typické pro kvalitativní výzkum. V této práci je využíváno pozorování.

V praktické části se zaměřím na děti v jedné třídě Mateřské školy. Bude se jednat o věkově smíšenou třídu. Tyto děti budu pozorovat při ranních hrách, které si děti zvolí, podle svého uvážení při příchodu do Mateřské školy. Zaměřím se zejména na typy her z genderového hlediska, komunikaci dětí při hrách, na emoce, které budou děti při hrách prožívat a také na typy herních aktivit a hraček, se kterými si děti nejčastěji hrají.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Dítě předškolního věku

Pod pojmem dítě předškolního věku si lidé představí dítě, které je tento rok naposledy v mateřské škole nebo se již věkově blíží hranici, kdy by do školy mělo nastoupit. Někteří lidé si však ani neuvědomí, že za děti předškolního věku jsou brány i mnohem mladší děti. Existuje více teorií, od kdy je dítě pokládáno za předškolní.

Podle Vágnerové (2008) se dítě předškolního věku dá zařadit do věkového rozmezí od 3 do 6 -7 let. Fyzický věk sám o sobě neurčuje konec této fáze, ale důležité je, aby bylo dítě zralé také sociálně. Dítě musí být připravené na nástup do školy, který s věkem souvisí, avšak jeho odklad se může pohybovat v rozmezí jednoho či více let.

Matějček (2005) charakterizuje předškolní věk jako první společenské osamostatnění dítěte z ochranného prostředí vlastní rodiny. A na konci tohoto období nastává druhý společensky významný krok, kterým je vstup do školy.

1.1.1 Kognitivní vývoj

Kognitivním vývojem neboli vývojem poznávacích funkcí se podrobně zabýval švýcarský filozof, vědec a vývojový psycholog Jean Piaget (Vágnerová, 2008).

Podle Piageta rozeznáváme čtyři hlavní etapy kognitivního vývoje:

❖ **Senzomotorické stádium** (od narození do 2 let)

Na počátku tohoto stádia dítě vnímá pouze své nejbližší okolí (to čím je obklopeno), poté začíná experimentovat se svým tělem a manipulovat s předměty. U konce období je dítě schopno přemýšlet o tom, co by se mohlo stát a také nabývá vědomí o existenci ukrytých předmětů (předmět nepřestává existovat).

❖ **Předoperační stádium** (od 2 let do 7 let)

Dítě zvládá přemýšlet a hovořit o událostech a předmětech v symbolických pojmech; hrát si s fantazijním prvkem. Také dokáže vnímat časové souvislosti. Zcela však chybí rozvinutí „organizujících konceptů“,

např. příčinnosti, množství, kategorizace a klasifikace, úhlu pohledu aj.

❖ **Stádium konkrétních operací** (od 7 let do 12 let)

Dítě ještě není schopno myslet abstraktně, ale vytváří se propojení mezi myšlením a konkrétním obsahem. „V tomto věku většina dětí dospívá k principu konzervace - když se mění tvar, nemění se množství, lépe si uvědomují příčinnost, jsou schopny lépe pojmenovat vnější příčiny jevů, lépe uvažují i o tom, jak prožívají a přemýšlejí ostatní lidé. Logicky chápou stálost počtu, množství a hmotnosti a podstatu konkrétních událostí.“ (Kohoutek, 2010)

❖ **Stádium formálních operací** (od 12 let výše)

Člověk je schopen myslet abstraktně, vytvářet hypotézy a metodicky postupovat v řešení problémů. Formální operace s abstraktními pojmy mají vliv na celou osobnost člověka, avšak nikdo tohoto stádia zcela nedosáhne. (Kohoutek, 2010)

Předškolní dítě se tedy dá dle Piagetovy teorie kognitivního vývoje začlenit do stádia předoperačního.

Piaget (1970) hovoří v této fázi vývoje o názorném, intuitivním myšlení, které je typické pro přemýšlení dítěte předškolního věku. V myšlení ovšem dítě ještě nezvládá zcela respektovat zákony logiky (Vágnerová, 2008).

Dítě v předškolním věku si vybírá informace a také způsob pozorování světa pomocí:

❖ **Centrace**

Pojem pojednává o redukci informací. Předškolní dítě se zaměřuje obvykle na nápadný znak, o kterém se domnívá, že je podstatný. Do pozadí se tedy dostávají znaky pro dítě méně výrazné, avšak leckdy s významnějším charakterem.

❖ **Egocentrismus** (tj. sebestřednost)

U tohoto způsobu uvažování dítě nabývá subjektivního názoru o předem dané správnosti a platnosti předpokladů. Předškolní dítě ještě nezvládá posuzovat

situaci z více hledisek.

„ ... dítě mladšího předškolního věku si zakrývá rukama oči, když nechce být někým viděno“ (Langmeier, 1991 in Vágnerová 2008).

❖ **Fenomenismus** (tj. důraz na jasnou podobu světa)

Dítě vnímá svět takový, jaký ho vidí.

❖ **Prezentismus** (tj. vázanost na přítomnost)

Znázorňuje současnou podobu světa, díky které má dítě subjektivní jistotu.

(Vágnerová, 2008)

Předškolní dítě informace zpracovává následovně:

❖ **Magičnost** - tj. snaha využívat fantazie v reálném světě a tím zkreslovat poznání

❖ **Animismus, resp. Antropomorfismus** - tj. přisuzování lidských vlastností a schopností neživým předmětům

❖ **Arteficialismus**

Znázorňuje vznik světa tak, že jej někdo (zřejmě člověk) postavil a jednotlivé objekty poté vyrostly do dnešních rozměrů. Např. z malých kamenů zasazených v zemi vyrostlo pohoří.

❖ **Absolutismus** tj. přesvědčení, že jakékoli poznání je pro dítě zavazující a má definitivní a jednoznačnou platnost (Vágnerová, 2008)

Dítě předškolního věku nezvládá pochopit dočasnou přeměnu objektu, jelikož ještě nepochopilo princip podstaty. Mladší předškolní dítě neví, že většina objektů může měnit svůj tvar a opět jej navracet do prvotního stavu. V daném případě dítě nechápe podstatu dění kolem sebe a vyřazuje informace, které se mu zdají nepřínosné. Díky tomu může dojít ke zkreslování reality. Dítě si realitu nedokáže přesně vysvětlit; jeví se nesrozumitelná. Vysvětlí si ji po svém, jak se mu hodí nebo jak umí. Srozumitelnost a přijatelnost situace si upravuje podle svých vlastních představ. Tento přístup bývá označován jako tzv. **konfabulace** (tj. nepravé lži; dítě promítá fantazii do reálného života podle svých aktuálních potřeb). Myšlení se vyvíjí pomalu, a proto dítě postupuje v chápání proměn od těch jednodušších ke složitějším. Více změn najednou není schopno pochopit.

Mezi typické znaky myšlení předškolního dítěte patří zejména *útržkovitost*, *nekoordinovanost* a *nepropojenost*. Dítě nezvládá k situaci přistupovat komplexně a mnohé věci se učí od dospělých a starších dětí (Vágnerová, 2008).

1.1.2 Vývoj genderové identity

Gender

Gjuričová (1997) pod pojmem gender (rod) označuje „*rozdíl mezi muži a ženami, jejichž podstata spočívá v kulturních a sociálních vzorcích chování. Termín gender lze přeložit také jako sociální pohlaví.*“ (Gjuričová in Janošová 2008, s. 40)

Ve společnosti a odlišných kulturách se nachází rozmanité odchylky v rodových rozdílech. Stupeň společenského vývoje dané kultury naznačuje, jaký vztah mezi sebou mají muži a ženy v této populaci. Různé společnosti vymezením „ženského“ a „mužského“ odhalují své rodové rozdíly (Janošová, 2008).

Vlastnosti jako jsou *pasivita, soucit, pocit odporu při kontaktu s něčím nepříjemným, čistota, jemnost, emocionalita, závislost, takt, silnější potřeba vyjadřovat pocity, klid, upravenost a krása* můžeme zařadit mezi znaky ženskosti. Mužnosti přisuzujeme rysy naprosto opačné ženskosti, jako jsou například *potlačování emocí, orientace na práci, aktivita, dominance, soutěživost a vyšší společenské postavení* (Janošová, 2008).

Genderová role

Genderová role (rodová role) znázorňuje to, jací jsou muži a ženy ve svém skutečném životě. Avšak zobrazuje i obecné mínění lidí o tom, jací by muži a ženy měli být. Smysl genderové role lze vidět v projevech a zájmech, které se odrážejí v příslušnosti k ženám či mužům. Jedinec okolí sděluje, čím se cítí být a jak chce, aby ho vnímali ostatní. Mužské či ženské projevy mohou naznačovat pohlavní příslušnost jedince, ale také mohou signalizovat i úplný rozpor.

Existují děti, které se chovají víc jako jedinci opačného pohlaví, tyto děti jsou podle zmínky Janošové (2008) označovány jako „*sissy-boys*“ nebo „*tomboys*“. Název je odvozován podle pohlaví dítěte. Označení „*sissy-boys*“ je typické pro chlapce u kterých převládají zřetelné dívčí projevy a naopak jako „*tomboys*“ bývají označovány dívky připomínající svým chováním a zájmy chlapce.

V předškolním věku dítě dosáhne největšího rozvoje při osvojení genderové role. Důvodem tohoto rozmachu je nespočetně mnoho možností k přejímání názorů, postojů, zvyků a také projevů chování, s kterými se dítě ztotožňuje a bere je jako

vlastní rodovou skupinu. Dítě získává vzor nejen od své rodiny, ale také od lidí z okolí a především od svých vrstevníků, s kterými se může ztotožnit (Janošová, 2008).

Děti předškolního věku začínají registrovat velmi znatelně výhody a nevýhody mužské a ženské role. Rozšíření představ o úkolech a povinnostech mužů a žen nastává u dětí kolem čtvrtého roku života, kdy si začínají uvědomovat rozdělení činností a prací v domácnosti i mimo ni. V šestém roce si dítě plně uvědomuje rozdíly mezi mužskou a ženskou rolí. Náchylností ke zveličování rodových rozdílů má předškolní dítě potřebu vštípit si genderové kategorie. „V průběhu předškolních let ovšem dostává argumentace dětí týkající se genderově typického či netypického chování etický přídech“ (Janošová, 2008, str. 121). Porušení pravidel děti vnímají jako nepřipustné a své názory si nenechají nikým vymluvit. Janošová (2008) také zmiňuje, že děti popírají existenci výjimek, jelikož znesnadňují orientaci a porozumění dané situaci.

Chlapci v předškolním věku se snaží působit svým chováním tak, jak je zvykem u příslušníků jejich pohlaví. Toto úsilí se objevuje dříve u chlapců než u dívek. Chlapci se snaží ze svého vystupování odstranit cokoli, co by mohlo být bráno jako ženské. Pomalejší nárůst je zaznamenán u dívek, ty však většinou nikdy nedocílí stejných rozměrů, jako tomu je u chlapců v předškolním věku. Zásadní roli hrají převážně sociální požadavky, které jsou na chlapce kladeny. (Janošová, 2008)

Genderová identita

Termín rodová identita je spjat s jedinečností a potencionální specifičností. Nachází se v každém z nás a utváří vnitřní složku lidské osobnosti. „Tvoří ji genderové atributy, které jedinec prožívá jako jemu vlastní.“ (Janošová, 2008, s. 42)

Genderová identita se skládá z rodových rolí, se kterými se daný jedinec dokáže ztotožnit a které utvářejí i jeho vnitřním prožíváním. I když je genderová identita součástí každého z nás, některé její projevy nemusí být navenek nijak zjevné.

Tolerancí společnosti se dává docílit vzniku nových alternativních identit. Díky rozmanitým alternativním identitám je možnost formovat identitu celé populace (Janošová, 2008).

1.2 Role hry v socializaci dítěte

Je všeobecně známo, že hra patří k člověku již od počátku vývoje lidstva. Jednotlivé prvky her a hry samotné můžeme sledovat i u mláďat vyšších živočichů jakými jsou savci (Kořátková, 2005).

1.2.1 Rozvoj socializace

Sféru sociálního rozvoje můžeme vnímat jako rozvoj vztahů mezi jedinci. Jedinec si vytváří vztah s kolektivem osob a snaží se jej rozvíjet a stejně tak kolektiv si utváří určité postavení k samotnému jedinci (Kořátková, 2005).

Dítě se od svého narození setkává s úzkou společností nejbližších lidí – rodinou a to vede k socializaci dítěte. K osvojení sociálního chování dochází nejprve v rodině, kde se dítě snaží komunikovat, vnímat osoby kolem něj, respektovat je, ale také zvládat své emoce a prosadit své názory. Tím nabývá na jistotě a vyžaduje kontakty s lidmi i mimo rodinu. Nejprve se jedná o lidi z okolí např. poštačku, sousedy, prodavačku a poté také o vrstevníky (Vágnerová, 2008).

V mateřské škole se dítě učí socializaci pomocí her. Sociální znaky hry se neustále mění a vyvíjí v závislosti na věku a rozvoji dítěte. Předškolní dítěte se začíná zajímat o druhé děti a vyhledává je pro svou hru. Tento přístup ovlivňuje sociální chování a je důležitý pro jeho úpravu a zkvalitnění. Pojednává také o tom, jak dítě vnímá, přijímá a respektuje druhého. Na druhou stranu však dítě očekává, že i ono bude takto přijímáno a respektováno.

Dítě si uvědomuje, že proto, aby bylo ostatními vrstevníky přijímáno a respektováno, musí také něco udělat. Tato forma rovnovážného systému funguje v celé lidské společnosti.

Předškolní děti ve svém věku začínají toužit po herním partnerovi a v navazování vztahů hrají svou roli sympatie a averze. Dynamika hry ve skupině dětí je veliká. Děti se během hry domlouvají na tématu, záměru, postupu a také pravidlech. Tím dochází ke vzniku fungujícího modelu. Svět, který dítě obklopuje, vyzývá k hledání, vymezování, vyslovování a volbě nápadů. Děti se v něm učí vyjádřit svůj názor, snaží se naslouchat druhému, brát v potaz jeho nápady a poté zvolit z variant nápadů ten, který je přijatelný pro oba. Průběh se nevyhnutelně pojí i s emocemi a dynamickou

výměnou názorů. Pro děti je hra stejně důležitá a přínosná činnost jako pracovní klání pro dospělého.

Díky sociálním hrám jsou děti schopné nabývat sociálních zkušeností, které mohou dále uplatnit v běžných životních situacích. Jedná se zejména o situace ve skupině vrstevníků a jejich vzájemných vztazích.

Jedinec při skupinové hře vnímá reakce dětí na jeho osobu a tím dochází k utváření jeho sebepojetí.

Dítě předškolního věku se vnímá jako „ideální já“ než jako „reálné já“. Což znamená, že dítě má určitou představu o tom, jaké by chtělo být oproti tomu jaké ve skutečnosti je. Setkávání s realitou je pro dítě velice důležité, jelikož zvnějšku přicházejí informace o tom, jak je vnímáno a přijímáno ostatními ze skupiny. To má za následek rozpor mezi reakcemi spoluhráčů a ideálními představami dítěte. Do procesu je vtažena nespokojenost, která ovšem může mít pozitivní dopad na zlepšení „reálného já“ dítěte.

Učitelka mateřské školy by měla nazírat na hru dětí a eliminovat nevhodné způsoby chování ve skupinové hře dětí. A také by měla citlivě řešit ostré a opakované odmítání některých dětí (Koťátková, 2005).

„Děti mají ve hře mnoho různých příležitostí k sociálnímu učení. Nejvýznamnější je sebepoznávání prostřednictvím reakcí druhých, porozumění i sebekázeň, rozvíjení komunikačních dovedností, vzájemné respektování, navazování bližších přátelských vztahů a orientování a prosazování se v nich“(Koťátková, 2005, s. 23).

1.2.2 Hra předškolního dítěte

Hra je pro dítě převládající činností, také určitou formou učení a přípravou na školu. V předškolním období je již na vyšší úrovni než tomu tak bylo v předchozím období vývoje dítěte. Její obsah je neustále obohacován a organizace se komplikuje. Může za to potřeba spoluhráče při hře (Mišurcová a kol., 1980)

Dítěte v předškolním období vyniká soustředěností a plnou angažovaností při hře. Vyzařuje z něj zaujetí a zájem o hru a proto jsou snahy ze strany učitelky o vytvoření příjemného a klidného prostředí pro hru.

Hra dítě vyzývá k tvořivosti, jelikož přibližuje skutečnosti z jeho okolí a osobního života. Nabádá dítě ke zkoumání věcí, jevů, vztahů a jednotlivých rolí. Také

napomáhá při učení dítěte, protože učení hrou je pro dítě přirozené a nenásilné.

Při zvládnutí napětí si dítě také pomáhá hrou. V ní si může odžít svá přání, najít v ní řešení pro svoji nejistotu a obavy. Nemusí se ale obávat, že se mu něco zlého přihodí, protože hra se odehrává v bezpečném prostředí za známých souvislostí.

Není pochyb o tom, že dítě při hře spotřebovává energii, ale pomocí hraček ji opět načerpává. Hračka mu dává pocit nadřazenosti a vše se vyvíjí podle představ dítěte. Hra nabízí dítěti možnost seberealizace podle jeho možností, zájmů a zkušeností, které jsou založené na hledání, pozorování a aktivním provádění (Koťátková, 2005).

Aby hra byla hrou, musí obsahovat určité základní znaky, jakými jsou:

- ❖ Spontánnost
- ❖ Zaujetí
- ❖ Radost
- ❖ Tvořivost
- ❖ Fantazie
- ❖ Opakování
- ❖ Přijetí role

(Koťátková, 2005)

1.2.3 Typy her předškolního dítěte

V odborné literatuře se objevuje mnoho členění her. Například Koťátková (2005) uvádí toto členění:

Manipulační hry

Jestli-že dítě pozoruje předměty kolem sebe, snaží se s nimi manipulovat, zkoumá je a soustředí se na své pohybové dovednosti, jedná se o první hru dítěte. Tento druh hry se objevuje již u batolat mezi 1. – 3. rokem, avšak rozeznat jestli se jedná o hru nebo jen bezhlavé pátrání je velmi složité.

„Ve hře batolete je velká proměnlivost, ale i silná zaujatost radost a ochota se svojí hrou přestat, také touha se k ní vracet a určité fragmenty z ní donekonečna opakovat.“ (Koťátková, 2005, s. 28)

Konstruktivní hry

Typickým znakem konstruktivních her je vytvoření konkrétního výtvaru, který má nějaký smysl. Nejedná se pouze o trojrozměrné výtvaru, ale také plošné, kterým jsou např. kresba.

Ve třetím roce dítě různě řadí kostky v horizontálním i vertikálním směru. Utváří tak mosty, stabilnější komíny a brány.

Ve čtvrtém roce staví ohrádky s mosty a bránami, do kterých vkládá zvířátka, autíčka, panenky nebo jiné hračky. Záměr sdělí všem předem, ale postupně se od něj odklání, protože si neví rady s vlastnostmi materiálů.

Pro pátý rok je typické budovat stavby s detaily, které jsou podle představ dítěte. Po jejich dokončení si však dítě se stavbou již dál nehraje.

Šestileté děti staví složitější stavby, které se snaží zastřešit. Využívají více materiálů rozdílného charakteru, ze kterých vznikají monumenty. Rádi také staví podle návodů ve stavebnicích a ke svým stavbám dokážou být kritické.

Spontánní pohybové hry

Dítě pomocí spontánních pohybových her zdokonaluje své pohybové dovednosti. To mu přináší nejen radost, ale i uspokojení základních biologických potřeb.

Okolo třetího roku dítě převážně napodobuje pohyby dětí ve třídě a lidí z okolí. S přibývajícím měsíci dítě do spontánních pohybových her zapojuje i svoji fantazii, která mu dovolí experimentovat se svým tělem. Dítě překonává nezdary, je více rozhodné a odvážné. Tím se rozvíjí i jeho osobnost. Pro tento věk je typické běhání dokola v kruhu.

Ve čtvrtém roce dítě začíná napodobovat sportovní hry a využívá své tělo v co největším rozsahu pohybů, co jde. Proplétá své tělo prolézačkami a snaží se jím *vyplnit* co nejvíce prostoru (prolézání okének prolézačky, zavěšení na hrazdu atd.).

Mezi pátým a šestým rokem dítě začínají lákat různé pomůcky, které se dají využít k pohybovým hrám, jako jsou jízdni kola, lyže, sáňky, pomůcky do vody. Dítě touží poměřovat své pohybové dovednosti s vrstevníky. Nejedná se ovšem pouze

o poměrování rychlosti, ale i o předstihnutí v v nejrůznějších dovednostech. Do popředí se začínají dostávat také jednoduchá pravidla, která mají děti snahu dodržovat.

Námětové hry

Mezi námětové hry patří nejčastěji hry „na něco nebo na někoho“. Dítě zpracovává příběhy ze svého života, které doplňuje hračkami nebo různými pomůckami podle svých představ tak, aby dokázaly splnit funkci opravdových nebo nedostižných předmětů. Tyto hry jsou zaměřené na rozvíjení fantazie, ale také na schopnost komunikace mezi dětmi.

Za přelom v dětských hrách je bráno vědomé přijetí a dodržení role. Dítě je schopné měnit hlas, pohybovat se, využívat gesta a verbálně i neverbálně ztvárňovat postavu v roli.

Starší dítě předškolního věku u námětových her vydrží mnohem delší časový úsek. Jeho hra je obsahově bohatší a často se náměty přenášejí do jiných nově vytvořených situací. Důležití jsou herní partneři, kteří posilují sebeovládání a utváří soulad ve hře (Kořátková, 2005)

Dramatické hry

Jedná se o hry, ve kterých je využívána dramatická výchova. Dítě vstupuje při hrách do rolí, ve kterých si může odžít svoje trápení, starosti, strachy, ale i radost, uznání a uspokojení. (Svobodová, Švejdová, 2011)

Děti si vymýslí *fiktivní¹ světy*, ve kterých žijí a odžívají si situace které nejsou v běžném životě možné. Tyto hry vnášejí do pocitu dítěte tajemno a určité napětí (Kořátková, 2005).

A zcela odlišné hledisko třídění her udává ve své knize Caillois (1998). Hovoří o tom, jaký princip ve hrách převládá.

Agón

Jedná se o soutěživé hry, kde mají všichni soupeři rovné šance na vítězství. Hra

¹ Pojmu fikce lze rozumět jako „*smyšlenka, zdání, fiktivní*. Z *lat. fictio od fingere vytvářet, předstírat.*“ (Rejzek, 2001, s. 170-171)

začíná za stejných podmínek pro všechny soupeřící, proto je bezpochyby vymezena vítězova výhra. Soutěžení je vždy zaměřeno na konkrétní vlastnost, jako může být rychlost, vytrvalost, síla, paměť, obratnost apod. Nemůže se spoléhat na pomoc zvenčí, ale pouze na svoje vlastní schopnosti a dovednosti.

Do agonálních her řadíme hry dvou jednotlivců nebo dvou družstev proti sobě (tenis, šerm, box, vodní pólo, fotbal...), v dalších agonálních hrách usiluje o výhru neurčitý počet soupeřů (atletika, golf, dostihy...). Do těchto her zahrnujeme i hry, kde mají protihráči na začátku stejný počet určitých prvků (šachy, dáma, kulečník).

Alea

V těchto hrách soupeří hráč s osudem. Jeho soupeřem se stává štěstěna, která jediná může ovlivnit vítězství nebo prohru ve hře. Mezi tyto hry řadíme kostky, ruletu, orel nebo panna atd. Motivací ke hře je naděje, že se k hráči nakloní přízeň. Soutěžící je ve hře zcela pasivní, hrou nerozvíjí žádné schopnosti a kvality, nenamáhá svoje svalstvo ani myšlení. Hráč s napětím čeká na vyjádření osudu, které je přiměřené jeho riziku. Tyto hry jsou konstruovány na pečlivém vyvážení rizika a zisku.

U těchto her člověk získává vše nebo o vše přichází. Principem je vzdát se vlastní vůle a odevzdat se osudu.

Mimikry

Motivací pro tento typ her je touha proměnit se a vzít na sebe cizí podobu. Dítě se vcítí do postavy a snaží se přesvědčit sebe i ostatní že je někým jiným. K tomu mu pomáhají různé převleky a pomůcky (klobouk, paruka, šaty, kabelka, maska atd.). Tato hra je velmi oblíbená jak u chlapců, tak i u dívek. Chlapci si nejčastěji hrají na vojáky, policisty, piráty, průvodčí. Dívky vidíme často jako kuchařky, hospodyňky, prodavačky a maminky.

Ilinx

Posledním druhem her podle Cailloise je ilinx. Tyto hry působí závrať a motivací pro hru je touha porušit stabilitu svého těla. Do těchto her lze zařadit hru s názvem *čamrda* (točení se na patě kolem své osy), hra na *slepu bábu*, seběhnutí svahu, točení se na kolotoči velkou rychlostí, ale i houpání na houpačce do velké výšky.

1.2.4 Kategorie hry podle herních partnerů

V předškolním období se neustále mění potřeba partnera při hře. Millarová (1978) rozčlenila hry do čtyř kategorií podle potřeby hrových partnerů takto:

- ❖ Samostatná hra
- ❖ Paralelní hra
- ❖ Sdružující hra
- ❖ Kooperativní hra

1) Samostatná hra

Tato hra je typická u dětí do tří let věku. Dítě nejčastěji pozoruje hru dětí kolem sebe a tím odhaduje reakce druhých, učí se novým způsobům hry a chování při ní.

2) Paralelní hra

Od třetího roku si dítě hraje velmi podobně jako dopsud, avšak ke své hře vyžaduje blízkost někoho z vrstevníků. Nejedná se o společnou hru, děti si hrají vedle sebe nezávisle na druhém. Stává se ovšem, že dítě svoji hru nečekaně přeruší a sleduje hru jiného dítěte. Požaduje stejnou hračku, jako má druhé dítě a chce si ji ihned vyzkoušet.

3) Sdružující hra

Typické období pro tuto hru je před čtvrtým rokem. Jedná se o domluvu mezi skupinkou dětí (nejčastěji 3 až 5 dětí), která se shodne na jednom společném námětu. Děti si vybírají téma, které všechny zažily, ale realizace je zcela individuální. Průběh hry je bez předchozí domluvy a děti nejsou schopny si naslouchat. Každé z dětí má svoji představu o hře a přijetí role.

4) Kooperativní hra

Kooperativní hra je považována za úplný vrchol ve hře. Není věkově ohraničena, protože záleží na komunikačních schopnostech a porozumění druhému. Děti již načerpaly různé zkušenosti a pravidla chování. Začíná se projevovat schopnost spolupráce mezi dětmi. Domlouvají se na námětu, rozdělují si role a vytvářejí společná pravidla hry.

Hra nemusí být vždy ideální, děti ještě stále projevují svoje názory a snaží se všemožně prosadit. Avšak jsou již schopny naslouchání a vedení dialogu, který se zatím uskutečňuje pouze při hře.

Herní partner nabývá na důležitosti a největším trestem pro něj je vyloučení ze hry. Trvání kooperační hry je závislé na podmínkách. V mateřské škole ji starší děti uplatňují nejvíce, ale s přechodem na základní školu záleží na vytvoření podmínek. Vyskytuje se tedy minimálně nebo zcela mizí (Koťátková, 2005).

1.3 Komunikace

Pojem komunikace v nejjednodušší podobě označuje „*sdělování a přijímání informací.*“ (Valenta, 2005, s. 17)

Musil definuje komunikaci jako „*přenos (vysílání a příjem) informace pomocí znakového systému jazykového (verbální k.) nebo jiného (signály), uskutečňovaný mezi lidmi přímo nebo pomocí technicko-organizačních prostředků.*“ (Musil, 2004, s. 3)

Komunikaci lze také chápat z psychologického a sociologického hlediska jako určitou formu sociálního styku, která se utváří již v raném dětství. Nejprve ke komunikaci dochází v rodině s rodiči a poté s nejbližším okolím. Je také podmíněná vývojem a růstem osobnosti (Musil 2004).

Hausenblas definuje komunikaci jako „*obcování lidí, společné podílení se na nějaké činnosti ve vzájemném kontaktu.*“ (Hausenblas, 1971 in Vybíral 2005, s. 25) Nejedná se pouze o proudění informací, ale také o podílení se na komunikaci, i když ji jen sledujeme a přímo se jí nepodílíme.

Komunikujeme-li s druhými lidmi, utváříme a ovlivňujeme tím komunikaci. Je obtížné být součástí komunikace a zároveň porozumět komunikaci, na které právě podílíme (Vybíral, 2005).

1.3.1 Způsoby komunikace

Mezilidská komunikace může být tříděna podle různých kritérií. Do základních způsobů dělení komunikace zahrnujeme komunikaci verbální a neverbální.

Verbální komunikace je realizována pomocí hlasu (řeči) nebo také vizuálně (písmem). Člověk má v sobě schopnost komunikovat biologicky vštípenou, jelikož se jedná o jeho charakteristický rys. Jazyk je brán jako základní prostředek lidské komunikace (Musil, 2004). Nelešovská (2005, s. 41) uvádí, že mluvení je „*vyjadřování myšlenek artikulovanou řečí, případně dorozumívání se jazykem.*“

Za **neverbální** komunikaci můžeme označit komunikaci mimoslovní (nonverbální). Nejedná se však pouze o mimickou stránku projevu člověka, výraz jeho tváře, ale vlastně o řeč celého jeho těla (Nelešovská, 2005). Složky neverbální komunikace vnímáme převážně zrakem. Zrakovým vnímáním sledujeme zejména mimiku člověka, gesta, držení těla apod. Do neverbální komunikace zařazujeme i tón

hlasu, tempo a rytmus, tzv. paralingvistické složky řeči. Toto jsou složky, které odlišují mluvenou formu od prostého zápisu slov. Kromě zraku a sluchu člověk využívá k neverbální komunikaci i ostatní smysly. Neverbální komunikací jsou sdělovány v neposlední řadě také city (emoce), protože ty lze slovně jen těžko vyjádřit (Musil, 2004).

Křivohlavý (1988) vytvořil přehled jednotlivých druhů mimoslovního sdělování. Pojednává o jednotlivých druzích odděleně, i když ve skutečnosti jednotlivé druhy nelze izolovat. Vždy se jedná o celek neverbálního projevu, který může být doplněn slovním vyjádřením.

❖ **Mimika**

Jedná se o vyjádření emocí pomocí výrazu v obličeji. Lidský obličej lze rozčlenit do tří zón (oblastí) a to do oblasti čela a obočí, oblasti očí a víček a oblasti dolní části obličeje. U některých emocí lze přesně a jednoznačně určit v které zóně obličeje je lze identifikovat.

❖ **Proxemika**

Zabývá se přiblížením a oddálením osob při mimoslovní komunikaci. Vzdálenost mezi osobami lze měřit v metrech a to jak v horizontální, tak i vertikální rovině. Každý člověk má kolem sebe pomyslnou čáru tzv. osobní zónu, do které nerad pouští druhé lidi. Narušení této zóny je bráno za netaktnost a vtíravost. Horizontální proxemické zóny lze odstupňovat v závislosti na vzdálenosti od postavy člověka do čtyř okruhů. Nejbliže člověku se nachází intimní zóna (těsný hmatový dotek partnerů), druhou zónou nejbliže člověku je osobní zóna (45-120 cm), třetí zónou je zóna sociální (120-360 cm), nejdále člověku se nachází veřejná zóna (360-760 cm). Vertikální proxemická rovina pojednává o nadřazenosti, rovnosti a podřazenosti osob při vzájemném kontaktu v závislosti na úrovních výšek očí.

❖ **Haptika**

U haptiky je důležitý přímý dotek dvou lidí tzv. kůží na kůži. Nejznámějším příkladem je podání ruky. Pozorujeme také nepřímý styk dotekem například při poplácání partnera holou rukou po rameni, přičemž partner má na sobě kabát. Doteky mohou vyjadřovat přátelství,

ale i nepřátelství.

❖ **Posturologie**

Předmětem posturologie je studium poloh těla. Každý člověk má své individuální držení těla, ze kterého lze zjistit jeho psychický i fyzický stav.

❖ **Kinezika**

Tento název pojednává o pohybech těla a jeho částí, ale také o souhře pohybů celé skupiny lidí. Určité části těla však mají svůj speciální název tj. chiologie- pohyby rukou.

❖ **Gesta**

Lze je označit jako pohyby, které doprovázejí nebo nahrazují slovní projev. Nejedná se pouze o ruce, ale o kterékoliv části těla. Gesta mohou být vědomá, ale i nevědomá. „ *V řadě případů gesto obrazně naznačuje to, co by bylo možno říci slovem, ale co je přece jen srozumitelnější, když se to ukáže.*“ (Křivohlavý, 1988, s. 71)

Lewis (1989) dělí neverbální gesta do čtyř skupin:

- 1) Symboly jsou gesta, která lze ihned přeložit do slovního vyjádření např. vztyčený palec, dva prsty do tvaru V (vítězství) apod. Symboly nemusí být vždy vyjádřeny pouze za pomoci rukou, ale i výrazem obličeje či úst.
- 2) Ilustrátory doprovází řeč za pomoci ilustrativní gestikulace. Gesta jsou při řeči používána pro zdůraznění slov, naznačení vztahů, udávání tempa a rytmu mluveného projevu. Za ilustrátory jsou považovány všechny druhy pohybů těla, které se vztahují k verbální komunikaci.
- 3) Regulátory vyjadřují změnu v komunikaci lidí. Jedná se především o započetí a ukončení komunikace. Mezi regulátory můžeme zařadit např. podání ruky, kývání hlavou a pohledy.
- 4) Adaptéry jsou gesta, pohyby a činnosti, které nám pomáhají zvládnout naše pocity a řídit naše reakce. Jejich projevy jsou nejčastější ve stresových situacích, kdy se člověk dětským způsobem nevědomky snaží se stresem vyrovnat. Jako např. taháním za lalůčky, třením obličeje nebo rukou, potahováním svého oblečení.

❖ **Řeč očí a pohledů**

Pohled nemusí jednoznačně vyjádřit informaci, ale přesto je pro nás tato informace vzácná a důležitá. Pohledy mohou být příjemné i nepříjemné, záleží na délce trvání pohledu. Zornice o nás prozradí, jaký postoj zaujímáme vůči druhé osobě. Za vrchol neverbální komunikace je brán pohled z očí do očí (střetnutí pohledů). Důležité pro člověka je i sledování hovořící osoby. Prokázalo se, že ženy v pozici posluchače jsou schopny pozorovat hovořícího po dobu 94% času, kdežto muži pouze 82% času. Záleží však také na tématu. Příjemné téma upoutá pohled více posluchačů než téma nepříjemné.

1.3.2 Funkce komunikování

Člověk komunikací sděluje svůj postoj a názor na určitou situaci. Komunikace tedy má nějaký účel a smysl, který plní jednu nebo více funkcí komunikační výměny.

Vybíral (2005, s. 31) uvádí těchto pět hlavních funkcí komunikace:

- ❖ *Informovat*
- ❖ *Instruovat*
- ❖ *Přesvědčit*
- ❖ *Vyjednat, domluvit (se)*
- ❖ *Pobavit*

1.3.3 Komunikace předškolního dítěte

Předškolní dítě se zvládá vyjádřit pomocí slov tak, aby byly zřejmé jeho názory, pocity a požadavky. Jeho komunikace s dospělým člověkem je již na vyšší úrovni. Dítě dovede mluvit s dospělým zdvořile a snaží se vyhnout nevhodným výrazům (Vágnerová, 2008).

Vrstevníci mezi sebou často komunikují na úrovni dialogu, který ovšem bývá často přeměněn v monolog. U mladších předškolních dětí pozorujeme spíše dva monology vedle sebe, protože děti se vzájemně neposlouchají. Jedná se o tzv. egocentrickou komunikaci. Starší předškolní děti jsou schopni jeden druhému naslouchat a vyjádřit svůj názor nesouhlasem, který poté může rozvinout diskusi (Siegler a kol., 2003 in Vágnerová 2008).

V komunikaci předškolního dítěte se často objevuje egocentrismus, který celou

komunikaci komplikuje. Situace je nepřehledná a chybí jí důležité a zásadní informace. Dítě si totiž neuvědomuje, že ostatní nemají s danou situací stejné zkušenosti a chybí jim potřebné souvislosti.

Předškolní dítě může mít obtíže zpracovat získané informace, protože nezvládá spojit všechny dílčí dovednosti, které potřebuje pro komunikaci. Jedná se hlavně o pozornost při výkladu partnera, pohled na věc očima druhých, tolerování názorů druhých.

V komunikačním projevu se mohou objevit ještě mírné nedostatky ve výslovnosti. Dítě nemusí být dostatečně zralé v oblasti mluvidel, nemusí koordinovat pohyby mluvidel a rozpoznat mírné rozdíly v hláskách. Důvodem může být také nedostatečná možnost s někým komunikovat a tím napravovat chyby ve výslovnosti (Vágnerová, 2008).

1.4 Emoce

Pojem emoce neboli city pochází z latinského slova *emovere*, které v překladu znamená vzrušovat. Emoce úzce souvisí s motivací, která se latinsky označuje jako *movere* neboli hýbat (Plháková, 2003).

Lidské chování provází emoční prožívání, které si nemusíme vždy zcela uvědomovat. Člověk vnímá ve většině případů emocionální stavy, které jsou krátkého trvání, avšak intenzivního charakteru. Jestliže člověk ve svém každodenním životě nemusí prožívat nějaké situace, které by mu byly nepříjemné a zatěžovaly ho, můžeme hovořit o jeho emocionálním stavu jako převážně neutrálním. To znamená, že činnost probíhá „normálně“ dle způsobu a očekávání člověka (Wedlichová, 2010).

Definic vymezujících emoce je nespočetně mnoho a nelze jednoznačně říci, jaké kritérium dělení je právě pro emoce to zásadní. Můžeme říci, že „*emoce jsou velmi komplexní jevy, jejichž charakteristickým rysem je jejich velká citlivost a proměnlivost*“ (Stuchlíková, 2007, s. 11). Odborná literatura udává vymezení emocí i takto: „*Emoce jsou psychické procesy, které hodnotí - z hlediska potřeb, cílů a osobního významu – různé skutečnosti, situace a události, průběh a výsledky činností jedince.*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 98)

Lidské emoce lze rozdělit do dvou základních skupin. Do tohoto dělení patří emoce primární a komplexní.

Za **primární** emoce jsou považovány emoce, se kterými se člověk již narodí a zároveň je lze rozpoznat i ve všech kulturách. Mezi primární emoce můžeme zařadit *strach, úzkost, hněv, radost, smutek, odpor, překvapení*. Je prokázáno, že tyto emoce se projevují již v batolecím věku.

Komplexní emoce vznikají zejména v sociálních vztazích, které lze spatřovat ve vztah k partnerovi, příbuzným a spolupracovníkům, ale také i vztah k sobě samému. Mezi základní komplexní emoci je brán pocit *bezpečí*, na něj navazuje *důvěra* (pocit jistoty). S důvěrou úzce souvisí naděje, která je zaměřená na budoucnost. Za negativní komplexní emoce lze brát žárlivost a závist. Komplexní emoce zahrnují i etické city, za které jsou pokládány *hanba a stud. Pocit viny a křivdy* vznikají na základě vnitřních mravních kritérií (Plháková, 2003).

Lidské emoce můžeme charakterizovat podle několika hledisek a to:

1) Trvání

Citové prožitky jsou velmi proměnlivé. Délka trvání může být od několika sekund i po několik let. City jsou reakce na nějakou situaci. Mezi nejstabilnější citové vztahy patří láska mezi rodiči a dětmi.

2) Intenzita

Intenzita úzce souvisí s napětím-uvolněním popřípadě vzrušením-uklidněním. Intenzita emocí velice kolísá. Pro značně intenzivní emoce máme označení **afekty**².

3) Polarita

Pro citové projevy je charakteristická také polarita. Jedná se o protiklady emočních prožitků, jako jsou např. radost - smutek, láska - nenávisť atd. (Plháková, 2003)

1.4.1 Funkce emocí

Stuchlíková (2007) rozděluje funkce emocí do tří kategorií. Každá kategorie se zabývá jinou funkcí emocí. Emoce jsou totiž velice různorodé a plní v životě každého člověka důležitou funkci.

1) Intrapersonální funkce emocí

Emoce lze považovat za krátkodobé psychologicko-fyziologické jevy, které efektivním způsobem napomáhají k vyrovnání se s požadavky prostředí a obnovují narušenou rovnováhu. Také mění pozornost i určité chování v hierarchii možných reakcí a aktivují asociativní sítě paměti. Emoce slouží k tomu, aby nám utvořily vhodnou pozici tváří v tvář našemu prostředí. Jsou i skladištěm a pramenem určitých vnitřních a naučených vlivů.

2) Sociální funkce emocí

Jak již z názvu vyplývá, sociální funkce emocí se zabývá vzájemným propojením různých vztahů. Emoce jsou v tomto pojetí brány na úrovni spolupráce sociálních interakcí a vztahů, které se snaží řešit tyto problémy. Jedná se tedy o neustále se měnící procesy, se kterými se člověk vyrovnává

² „...velmi silné a bouřlivé emoce projevující se zúžením vědomí, oslabením racionální kontroly, poruchami motorické koordinace a mohutným vegetativním doprovodem.“ (Plháková, 2008, s. 401-402)

průběžně s měnícím se sociálním prostředím na různých úrovních.

- ❖ Individuální úroveň
- ❖ Dynamická úroveň
- ❖ Skupinová dynamiky
- ❖ Kulturní úroveň

3) Vývojové funkce emocí

Řada studií poukazuje na to, že emoce hrají velice důležitou roli v sociálněkognitivním vývoji v různých obdobích života jedince. Vnitřní struktura každé emoce je nastavena ve vývoji daným způsobem tak, aby umožňovala vyrovnat se s opakujícími životními situacemi a problémy podle vhodného scénáře. Předpokládá se, že v určité etapě života jsou některým z emocí přisuzovány důležitější role a to proto, že usnadňují postup k vývojovým úkolům daného období.

1.4.2 Teorie emocí

Existuje mnoho teorií emocí a možností jak tyto teorie členit. Například Vágnerová (2005) udává následující dělení:

- ❖ **Psychoevoluční teorie** považuje emoce za vrozené funkce, které se vyznačují úsilím pro přežití a pro adaptaci organismu.
- ❖ **Kognitivní teorie** se zabývá kognitivními aspekty, zkoumá interakci mezi myšlením a významnými vnějšími podněty s emočním prožitkem.
- ❖ **Schachter-Singerova teorie** se zakládá na specifičnosti prožitku, který vzniká na základě osobního hodnocení vyvolané situace.
- ❖ **Neuropsychologické teorie emocí** zkoumá náležité funkce mozku a jejich vliv na emoční prožitky. Obsahuje James-Langeovu teorii, která vychází z uvědomění si emočního prožitku. Člověk vnímá tělesné změny na základě emočně významných podnětů např. *má strach, protože se třese*.
- ❖ **Cannon-Bardova teorie** je úplně odlišná, protože fyziologické reakce vidí jako paralelní projevy specifických mozkových center.
- ❖ **Teorie R. Solomona** je považována za jednu z novějších teorií. Hovoří o tom, že se mozek snaží dosáhnout a udržet rovnovážný stav. Negativní i pozitivní emoce mají být v rovnováze, při čemž dochází k redukci intenzity emočních

prožitků.

- ❖ **Teorie mimiky a výrazových prostředků emocí** byla jako první vyslovena přírodovědcem Charlesem Darwinem. Pojednává o vrozenosti různých projevů emocí, avšak později teorie připouští i sociální ovlivnění (opakování podnětů již nevyvolá tak silnou emoční reakci jako poprvé).

1.4.3 Emocionální inteligence (EQ)

Nakonečný (2000) označuje emocionální inteligenci za komplexní způsobilost řešit problémy týkající se emocí. Pojem emoční inteligence (EQ) poprvé použili roku 1990 američtí psychologové Salovey a Mayer. Tento pojem byl spjat s vlastnostmi jako je vcítění, vyjadřování, chápání pocitů, nezávislost, oblíbenost, schopnost řešit mezilidské problémy, vyrovnanost, přátelskost, laskavost a úcta. Více tedy než emocionální inteligence by se hodil pojem sociální inteligence.

„Goleman (1970) vymezuje emoční inteligenci jako schopnost dokázat sám sebe motivovat a nevzdávat se tváří v tvář obtížím a frustracím, schopnost ovládat svoje pohnutky a odložit uspokojení na pozdější dobu, schopnost ovládat svoji náladu a zabránit úzkosti a nervozitě, schopnost ovlivňovat kvalitu svého myšlení, schopnost vcítit se do situace druhého člověka a ani v těžkých chvílích neztrácet naději“ (Wedlichová, 2003, s. 9).

Gardner označuje za emocionální inteligenci zvládání mezilidských vztahů, které je také závislé na sebeovládání člověka (Nakonečný, 2000).

Goleman (1997) zaznamenal emocionální inteligenci v pěti oblastech:

- ❖ Znalost vlastních emocí – „vědomé rozpoznání citu v době jeho vzniku“ (Goleman, 1997, s. 50)
- ❖ Zvládání emocí – jedná se o schopnost ovládat svoje city podle toho, jak to žádá situace
- ❖ Schopnost sám sebe motivovat – propojit city se snahou, která nás dovede motivovat k činnostem, vědění a tvořivosti
- ❖ Vnímavost k emocím jiných lidí – jedná se o empatii (vcítění), kterou jsme schopni rozlišit přání ostatních lidí
- ❖ Umění mezilidských vztahů – rozvíjení a uplatňování empatie

1.4.4 Emoce předškolního dítěte

Předškolní děti prožívají emoce s větší stabilitou a vyrovnaností oproti dětem v batolecím věku. Citové prožívání je intenzivní a rychle se mění (smích střídá pláč). Střídání nálad závisí na momentálním uspokojení nebo nespokojení potřeb. V předškolním věku se začíná vyvíjet emoční paměť. Děti bývají převážně pozitivně laděné a dochází k utlumení negativních emočních reakcí. Proměna emočního prožívání souvisí s dozráváním CNS, ale také s vyšší úrovní uvažování. Pokud je dítě s něčím nespokojené, zvládá nespokojenost vyjádřit jiným způsobem, než tomu bylo doposud. S nastalou situací se také lépe vyrovnává (Vágnerová, 2008).

Emoce předškolních dětí můžeme shrnout v několika bodech:

- ❖ **Vztek a zlost** – objevují se v kontaktu s vrstevníky, hromadí se a frustrují dítě, kterému poté selže kontrola emocí
- ❖ **Strach** – vázán na rozvoj představivosti a temperamentu dítěte, některé bázlivější děti vyžadují po svém boku dospělého
- ❖ **Veselost** – pozitivní emoce, rozvíjí se smysl pro humor

Vývoj emocí předškolního dítěte pokračuje od pochopení významu emocí k chápání příčiny vzniku různých emocí. Dítě se již vyzná v základních emocích, ale ještě úplně nezvládá porozumět komplexnějším emocím. V předškolním věku se rozvíjí i emoční inteligence, která se vyznačuje chápáním svých emocí, empatií, oddálením vlastního uspokojení a částečným ovládním citových projevů. Dalšími emocemi rozvíjenými v předškolním věku jsou vztahové emoce, mezi které patří i pocit sounáležitosti a soucitu. Dítě začíná chápat, že vnější výraz nemusí mít vždy pouze jednoznačný význam. Za vrchol emocí v předškolním věku je bráno sebehodnocení, při kterém může dojít i k pocitu viny. Dítě si uvědomuje, že udělalo něco, co je v rozporu s morálním uvažováním (Vágnerová, 2008).

Dětské emoce se od emocí dospělých lidí odlišují typickými znaky, které Nakonečný (2000) ve své knize zachytil takto:

- Emoce dětí jsou krátkodobé, mají pouze krátký průběh a velmi rychle odeznívají
- Emoce dětí jsou vratké, lehce se mění nálady dětí, které se v okamžiku

překlenou v protiklad

- emoce dětí dokážou být také sporné, protože i malé zklamání, které má přechodný charakter, dítě projeví žalostným pláčem
- Dětské emoce se nedají nijak potlačit (jsou spontánní), avšak dítě se postupně učí výlevy emocí ovládat tak, aby byly v souladu se společenskými požadavky

2. METODOLOGICKÁ ČÁST

2.1 Kvalitativní výzkum

Metodologové se jednoznačně nedokážou shodnout na vymezení kvalitativního výzkumu, proto neexistuje jediná obecně uznávaná teorie jak kvalitativní výzkum formulovat.

Charakteristické pro kvalitativní výzkum je, že si výzkumník na začátku výzkumu stanoví téma a vytyčí výzkumné otázky, které může přizpůsobovat nebo doplňovat v průběhu výzkumu. Lze tedy říci, že je kvalitativní výzkum pružným typem výzkumu, v jehož průběhu nevznikají jen výzkumné otázky ale i hypotézy a nová rozhodnutí. Výzkumný plán se tedy neustále přizpůsobuje sběrem dat i jejich analýzou.

Výzkumník se stává „detektivem“, který vyhledává a analyzuje všechny informace přispívající k objasnění výzkumných otázek. Setkává se s novými lidmi přímo v terénu, kde se vše odehrává. Sběr dat a jejich analýza probíhá v delším časovém úseku, při kterém výzkumník vybírá místa a osoby pro sběr dat. Osoby sleduje v různých časových okamžicích. Sběr dat a jejich analýza probíhá současně, kdy výzkumník data ihned analyzuje a podle výsledků se rozhodne, na co se podrobněji zaměří. Poté opět následuje nový sběr dat a další analýza, tímto způsobem výzkumník přezkoumává své domněnky a závěry (Hendl, 2005).

2.1.1 Typy kvalitativního výzkumu

Různé typy kvalitativního výzkumu uvádí v odborné literatuře Strauss, Corbinová (1999). Jejich dělení podle typu kvalitativního výzkumu je následující:

- ❖ Zakotvená teorie
- ❖ Etnografie
- ❖ Fenomenologické pojetí
- ❖ Životní historie
- ❖ Analýza rozhovoru

2.1.2 Přednosti a nevýhody kvalitativního výzkumu

Kvalitativní výzkum nemá pouze přednosti, ale také své nevýhody. Následující dělení poukáže na přednosti i nevýhody kvalitativního výzkumu.

Tabulka č. 1

Přednosti kvalitativního výzkumu	Nevýhody kvalitativního výzkumu
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Získání podrobného popisu a vhledu při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu. ❖ Zkoumání fenoménu v přirozeném prostředí. ❖ Umožnění sledování procesů. ❖ Umožnění navržení teorie. ❖ Dobrá reakce na místní situace a podmínky. ❖ Hledání lokální příčinné souvislosti. ❖ Pomáhání při počáteční exploraci fenoménů. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí. ❖ Je těžké provádět kvantitativní predikce. ❖ Je obtížné testovat hypotézy a teorie. ❖ Analýza dat i jejich sběr jsou často časově náročné etapy. ❖ Výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi.

Zdroj: (Hendl, 2005, s. 52)

2.1.3 Rozdíly mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem

V následující tabulce jsou uvedeny rozdíly mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem, které přibližují odlišnosti obou přístupů.

Tabulka č. 2

	Kvantitativní výzkum	Kvalitativní výzkum
Úloha	Přípravná	Prostředek ke zkoumání interpretací aktérů
Vztah výzkumníka k subjektu	Odstup	Těsný
Postoj výzkumníka k jednání	Vně situace	Uvnitř situace
Vztah teorie a výzkumu	Potvrzení, falzifikace	Teorie často vzniká
Výzkumná strategie	Silně strukturovaná	Slabě strukturovaná
Platnost výsledků	Zobecnění	Kontextuální porozumění
Data	Tvrdá, spolehlivá	Bohatá, hloubková
Zaměření	Makro	Mikro

Teoretické schéma	Teorie variability	Teorie procesu
-------------------	--------------------	----------------

Zdroj: (Hendl, 2005, s. 57)

2.2 Zakotvená teorie

V odborné literatuře se setkáváme s pojmem zakotvená teorie neboli grounded theory. Pro svoji práci nevyužijí celou zakotvenou teorii, ale pouze určité její části. Zejména otevřené kódování. Pojem zakotvená teorie lze vymezit takto: „Zakotvená teorie je induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Proto se shromažďování údajů, jejich analýza a teorie vzájemně doplňují. Nezačínáme teorií, kterou bychom následně ověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 14)

Aby člověk správně vytvořil zakotvenou teorii, musí na lidi teorie působit věrohodně a obsahovat tyto čtyři kritéria:

- ❖ Shoda
- ❖ Obecnost
- ❖ Srozumitelnost
- ❖ Kontrola

Cílem zakotvené teorie je vytvoření určité teorie, která věrně zkoumá a vysvětluje danou oblast (Strauss, Corbinová, 1999).

2.3 Fáze kódování

Pod pojmem kódování můžeme rozumět operace, díky kterým zjištěné údaje analyzujeme, konceptualizujeme a zase skládáme novým způsobem. Tyto operace tvoří ústřední proces tvorby nové teorie. Jsou známé tři typy kódování: otevřené kódování, axiální kódování, selektivní kódování. Hranice mezi jednotlivými typy kódování nejsou pevně dané a v praxi se běžně stává, že přecházíme z jednoho typu kódování do druhého a zase zpátky (Strauss, Corbinová, 1999).

2.3.1 Typy kódování

V odborné literatuře Strauss, Corbinová (1999) charakterizují jednotlivé typy

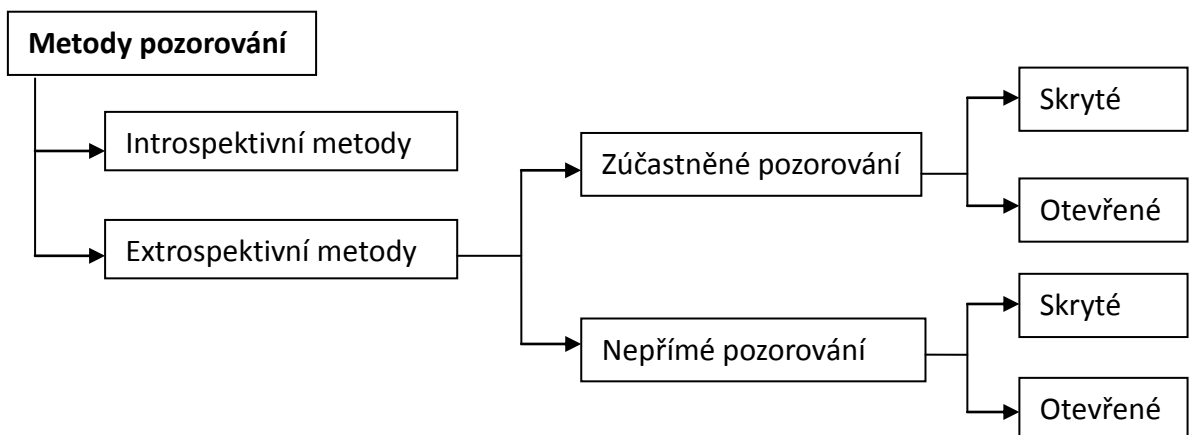
kódování:

- ❖ **Otevřené kódování** – zabývá se porovnáváním a tříděním pojmů, ze kterých jsou dále utvářeny kategorie na základě pečlivého zkoumání údajů. Údaje jsou zařazovány do příslušných kategorií podle vlastností, znaků nebo jednotlivých charakteristik.
- ❖ **Axiální kódování** – volně navazuje na otevřené kódování. Utvořené kategorie jsou znovu uspořádány pomocí vazeb, které propojují jednotlivé kategorie a subkategorie. Snažíme se kategorie blíže určovat a rozvíjet. Neurčujeme blíže pouze kategorie, ale i kontext (soubor vlastností), strategie jednání a interakce a jejich následky.
- ❖ **Selektivní kódování** – v této fázi vybíráme jednu hlavní (centrální) kategorii. K centrální kategorii systematicky seskupujeme ostatní kategorie podle toho, jak souvisejí s touto kategorií.

2.4 Metody pozorování

Pozorování lze začlenit do skupiny jedněch z nejstarších metod získávání poznatků společně s rozhovorem. Následující schéma uvádí dělní metody pozorování z různých hledisek (Miovský, 2006, s. 142).

Schéma č. 1 : Metody pozorování



2.4.1 Introspektivní přístup

Člověk je ústředním předmětem psychologického zkoumání. Můžeme o něm uvažovat jako o bytosti, která je nadaná sebereflexí. Díky sebereflexi můžeme zhodnotit vlastní motivy a také si je uvědomit. Sebereflexe je tedy významným zdrojem

motivů pro lidské jednání.

2.4.2 Extrospektivní přístup

Ferjenčík (2000) rozděluje extrospekci na dvě základní kategorie kterými jsou: *izomorfní deskripce*, *reduktivní deskripce*.

- ❖ **Izomorfní deskripce** – tento pojem označuje maximálně otevřené pozorování, při kterém se snažíme co nejlépe zaznamenávat to, co vnímáme a snažíme se vytvořit záznam, který bude nejvíce odpovídat skutečné situaci.
- ❖ **Reduktivní deskripce** – toto pozorování je strukturované a zaměřené na oblasti, které jsme si předem vytyčili. Nejprve si vytvoříme schéma složené z několika kategorií. Při pozorování jevů pak využíváme právě těchto kategorií k zaznamenávání.

Zúčastněné pozorování

Pozorovatel se pohybuje přímo na místě, kde se odehrávají jevy, které chce sledovat. Stává součástí těchto jevů a je jedním z aktérů. Mezi pozorovatelem a pozorovaným je vzájemná interakce.

Zúčastněné pozorování dělíme na dvě různé formy a to:

- ❖ Skryté - účastníci předem nevědí, že jsou sledováni v rámci nějakého výzkumu
- ❖ Otevřené - účastníci jsou předem seznámeni s tím, že provádíme výzkum a že za tímto účelem provádíme svoje pozorování (Miovský, 2006).

Nepřímé pozorování

„Nepřímé pozorování je takové pozorování, při kterém nejsme přímými účastníky sledované situace (prostorově), ale pouze časově (děj se odehrává v reálném čase.“ (Miovský, 2006, s. 155) např.: sledování jevů v prostoru přes jednosměrné zrcadlo.

Sama si pro účely mého výzkumu zvolím extrospektivní přístup, zejména však izomorfní deskripci.

2.5 Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor neboli polostrukturované interview patří mezi nejrozšířenější metody rozhovoru. Polostrukturovaný rozhovor je náročnější

na přípravu, protože si musíme utvořit nějaké schéma, podle kterého se budeme řídit. Schéma je nejčastěji tvořeno okruhy otázek, které jsou závazné, ale jejich pořadí se v průběhu rozhovoru může měnit. Respondentovi klademe doplňující otázky tak, abychom se ujistili, že jsme vše správně pochopili. Docílíme tak maximálního užítkování informací od respondenta (Miovský, 2006).

3. PRAKTICKÁ ČÁST

Pro praktickou část bakalářské práce jsem si vybrala Mateřskou školu v Okříškách. Jednak z důvodu, že se nachází blízko mého bydliště, ale i proto, že se jedná o více třídní MŠ. Do této školy chodí celkem 79 dětí, které jsou rozděleny do tří tříd. Všechny třídy jsou homogenní, v jedné třídě jsou integrované děti, a proto je počet dětí ve třídě snížený na 23 dětí. Ve zbylých dvou třídách je počet dětí shodný a to 28 dětí v každé třídě.

Po domluvě s paní ředitelkou jsem měla možnost pozorovat hru dětí v jedné ze tří tříd. Sledování her dětí probíhalo vždy v ranních činnostech při příchodu dětí do MŠ. Děti si volily hry podle svého uvážení a potřeb.

3.1 Hra č. 1 - Kuchyňka

Hra č. 1 se odehrává v kuchyňském koutku, ve kterém je zabudovaná kuchyňská linka s nádobím a vybavením potřebným pro vaření (zástěry, makety potravin...), lednička, sporák, stoleček s židličkami. Nachází se zde také jedno lůžko a matrace, kterou si mohou děti v koutku kamkoliv přesunout. Na kuchyňský koutek navazuje prostor pro kočárky s panenkami.

S touto hrou začínaly čtyři děti. Jednalo se o tři dívky a jedno chlapce. Byla zde Maruška (6 let), Petruška (5 let), Lenička (4 roky) a zapojil se i Kamilek (6 let). Na hru v kuchyňce se dívky domluvily společně a zeptaly se paní učitelky. Když Kamilek uviděl, že si dívky hrají v kuchyňce, ihned se k nim přidal. Při příchodu do koutku se usadil na lůžko a vzal si do ruky maketu mobilního telefonu. Dal si telefon k uchu, ale přitom sledoval, jak Maruška s Petruškou v kuchyňce vaří. Chtěl se zapojit do vaření společně s dívkami, ale ty ho přehlížely, tak si stoupl ke dřezu a dělal, že umývá špinavé nádoby. Ani tak však s dívkami nemohl navázat kontakt. Umývání nádobí ho po chvíli přestalo bavit, vzal panenku Barbie a chodil s ní po kuchyňské lince a snažil se upoutat pozornost Marušky a Petrušky, ale děvčata ho přehlížela i nadále. Když zjistil, že dívky nedokáže nijak upoutat a přesvědčit, že je dobrým herním partnerem a může jim být ku prospěchu, odešel i s panenkou sedět na lůžko. Okamžitě si začal utvářet vlastní hru s panenkou a maketou mobilního telefonu a Marušky s Petruškou si vůbec nevšímal.

Zlomovým okamžikem při hře bylo vaření dívek, kdy mě Maruška poprvé přinesla uvařené palačinky a zapojila mě tím do hry. „Tady máte palačinky, paní učitelko.“ Petruška ji následovala s hrníčkem kávy a volala: „Kafe.“ Kamilek okamžitě zbystřil, zvedl hlavu, přerušil svoji hru a sledoval dívky, jak mi nosí uvařená jídla a nápoje. Po pár vteřinách začal mluvit do mobilního telefonu a ukončil hovor s kamarádkou se slovy: „Tak čau, já už musím jít pracovat.“ Bez ptaní si stoupl ke kuchyňské lince a vařil čaj. Vydával zvuk tekoucí vody. Dívky Kamilka sledovaly a braly ho jako „vetřelce“, ale nic mu neřekly. Podle výrazů v jejich tvářích bylo znát, že jsou nahněvané. Tváře měly nafouknuté jako balón a v obličejích byly červené. Dívky se snažily Kamilka ze hry vyřadit a já jsem s ním začala komunikovat. Kamil mi přinesl čaj se slovy: „Já už to mám hotové“ a následovně mi ukazoval mobilní telefon. Dívek si nevšiml a začal mi vysvětlovat, k čemu slouží mobilní telefon a jak se z něj volá. Když už nevěděl, co by mi o telefonu řekl, přinesl panenku Barbie. Na panence si všiml nových šatů a začal si s ní hrát. Posadil ji na lůžko a přiložil telefon k uchu. Společně telefonovali babičce, ale po chvíli panenku nechal sedět a telefonoval s babičkou sám. Říkal jí: „Víš, my přijedeme o víkendu a půjdeme se koupat.“ Došel si pro kávu, kterou si nalil z konvice a při telefonátu ji stihl vypít. Maruška s Petruškou přestala sledovat Kamilka a jejich hra v kuchyňce pokračovala mytím nádobí a mazáním chleba pomazánkami. Dívky s Kamilkem měli spíše utvořené dvě nezávislé hry vedle sebe a příliš se nesnažili spolupracovat. Z Kamilkovy strany byla vidět snaha v prvních minutách hry, ale s neúspěchem postupně snaha klesala a Kamilek se distancoval. Maruška však uviděla, jak Kamilek fotí panenku Barbie mobilním telefonem a telefon si chtěla půjčit. Využila Kamilkovy hry, aby telefon získala. Přišla za ním a říká: „Jé, ty fotíš panenku?“ Kamilek odpověděl: „Jo, chceš to taky zkusit?“ Maruška se na Kamilka podívala a kývla hlavou, že ano. Kamil jí půjčil mobil a Maruška také fotila panenku. Kamilek focení sledoval, ale po chvíli odběhl pro další mobilní telefon, aby mohl panenku fotit taky. Maruška uviděla, jak Kamilek odbíhá a i s telefonem se přesunula opět ke sporáku. Při příchodu Kamilka zaskočilo, že už Maruška panenku nefotí. Podíval se tedy, co Maruška dělá. Maruška s Petruškou vařily oběd a Maruška stíhala při vaření i telefonovat. Kamilek se do hry dívek nezapojoval a otočil se zase směrem k panence, kterou pře tím fotil. Položil vedle ní mobilní telefon a říká mi:

„Bejbina musí jít spát.“ Zeptala jsem se, proč musí jít spát. „Ona je ospalá:“ odpověděl mi Kamilek a uložil panenku pod peřinku. Chvilí panenku hladil po tvářích a najednou ji zvedl a povídá: „Bejbině se chce čůrat.“ Posadil panenku na nočník a napodoboval zvuk čůrání: „Ččččččččč.“ Když už panenka vykonala svoji potřebu, Kamilek jí vzal a povídá: „Bejbině se chce zvracet,“ do toho stejného nočníku panenku Barbie nechal i vyzvracet. A nezapomněl opět napodobit zvuk: „Blééééé.“ Kamilkova reakce mě šokovala, proto jsem se ho zeptala, proč dal panenku zvracet. Odpověděl mi: „Ono se jí chtělo zvracet, protože jí je špatně a teď si zase musí lehnout do postele.“ Položil panenku nazpět do postele a nechal ji spát. Po přikrytí panenky odběhl Kamilek pro knihu, kterou mi chtěl ukázat. Jednalo se o knihu, ve které byly panenky Barbie a měly různá povolání jako např. veterinářka nebo doktorka. Kamilek vždy otočil stranu a popsal mi, co je na obrázku vidět. Po prohlédnutí knížky ji Kamilek odnesl do skříňky na její původní místo a odběhl na logopedii, protože už ho volala paní učitelka.

Mezi tím si Lenička vytáhla matraci a umístila ji do rohu koutku hned vedle zaparkovaných kočárků. Na matraci si vyndala fusak z kočárku a do něj začala nosit jídlo a knížky. Přišla za Maruškou a říká: „Maminko, já jdu do školy.“ Maruška povídá: „Dobře a buď ve škole hodná.“ Lenička slíbila, že hodná bude a šla si pro fusak, který měla místo aktovky do školy. Dala si fusak na záda a odešla k magnetické tabuli, na kterou umisťovala různá písmenka. Zatím bylo rozmisťování pouze nahodilé, protože je lenička malá a nedokáže poskládat smysluplná slova. Touto hrou se Lenička zabývala poměrně dlouhou dobu.

V kuchyňce mi dívky stále nosily nějaká jídla a nápoje. Musela jsme jim říci, ať chvilí nevaří, protože už jsme toho snědla tolik a začalo mě bolet břicho. Dívkám to nevadilo a sedly si za mnou na lůžko. Maruška povídá: „Já mám dneska svátek, paní učitelko a přinesla jsem jahůdkové bonbony.“ Usmívala se a natáčela si pramen vlasů na prst. Petruška na tuto informaci reagovala: „Tak to budeme mít dneska dva bonbony, protože Lenička také donesla bonbony k svátku.“ Maruška se na Leničku podívala a volá: „Leničko, jaký si přinesla bonbony?“ Lenička přestala skládat písmenka a přiběhla za námi. „Já jsem přinesla také kulaté jahůdkové,“ říká Lenička. „Tak to budou mít děti dva jahůdkové bonbony,“ zmínila Maruška. Všechny tři dívky se začaly smát. Přišlo jim bezvadné, že přinesly stejné bonbony, aniž by se na to předem domluvily.

Dívky se ještě chvíli bavily o svátku. Najednou se do hry vrátil Kamilek, který přišel z logopedie. Kamilek šel okamžitě ke sporáku vařit a přinesl mi dort. Maruška zbystrila a utíkala si sednout ke stolečku. Petruška zůstala sedět na lůžku a sledovala Marušku, co jde dělat. Maruška zavolala na Kamilka: „Služko, přines mi kávu!“ Kamilek se na Marušku podíval a povídá: „Počkej, musím si dát zástěru“ a uvázal si zástěru kolem pasu. Začal po kuchyňce pobíhat a vařit na co si dívky vzpomněly. Po Leničku byl v kuchyňce chaos a raději zase odešla do školy. Kamilek se vůbec nezastavil, byl celý určený a dívky se mu smály. On to však bral tak, že je to veliká legrace, smál se také a začal dělat u sporáku „opičky.“ Maruška se zvedla a položila na stůl ubrus, který chtěla vyžehlit. Začala žehlit sama, ale Janička (4, 5 roku) ji zavolala do kadeřnictví. Maruška zavolala: „Už jdu, jen to tady vyžehlím.“ Vyžehlila ubrus a šla se zkrášlovat. Petrušku hra v kuchyňce s Kamilkem nelákala a běžela se podívat do kadeřnictví. Kamilek byl v kuchyňce sám, ale Maruška na něj volala: „Služko, vyžehli to prádlo na stole.“ Kamilek vzal žehličku a začal žehlit. Celou hromadu prádla vyžehlil a pak už ho hra v kuchyňce přestala bavit. Sundal si zástěru a šel beze slov pryč. Petruška si běžela pro zástěru a uvařila Marušce kávu, kterou ji přinesla do kadeřnictví. Maruška si ji vzala a povídá Petrušce: „To už mi stačí, už nic nenos.“ Petruška zklamaně odcházela a nechápala, proč Maruška nechce, aby jí vařila, když Kamilkovi to dovolila a ještě se při tom i smála. Poklidila tedy v kuchyňce a šla si hrát se stolí hrou ke stolečku. Marušce se hra v kadeřnictví líbila. Líbilo se jí velice, když jí Janička česala a sahala do vlasů. Z výrazu v obličejí byl znát libý pocit. Hru dívek ukončila paní učitelka zvoláním: „Uklízíme!“

Dívky nejprve Kamilka do hry nechtěly vůbec zapojit. Přišlo jim zvláštní, že si chlapec s nimi chce hrát. Petruška s Maruškou si hráli spolu a Kamilek byl ze začátku pouze pozorovatelem hry dívek a snažil se do ní začlenit. Petruška převážně poslouchala, co má dělat anebo napodobovala Marušku, která v této hře byla dominantním hráčem. Lenička si hrála paralelní hru vedle Kamilka a dívek, její zaměření ve hře už v tomto věku směřuje ke škole a Lenička je na školu pozitivně naladěna. V této hře mě nejvíce zaskočila reakce Kamila, který nechal panenku vyčůrat a pak do toho samého nočníku vyzvracet. Toto si Kamilek mohl do hry přidat, protože právě probíhalo období virových onemocnění, ale také mohl námět vzejít z rodiny.

Další co mě u Kamilka udivilo, bylo bezproblémové přijetí role služky. Na Kamilkovi nebylo znát, že by mu tato role vadila. Byl spokojený, protože ho dívky zapojila do jejich hry, po čem už od začátku toužil. Myslela jsem, že Kamila role služky po chvíli přestane bavit, ale vydržel v ní docela dlouhou dobu. Reakce dívek na Kamilkovu roli byla převážně založená na využívání a testování toho, co všechno a v jak dlouhém čase je Kamilek schopný udělat. Žehlení prádla tuto hru pro Kamilka ukončilo, už ho hra na služku přestala bavit. Marušce se zalíbila hra v kadeřnictví, vískání ve vlasech jí dělalo dobře a Janička se stala její oblíbenou spoluhráčkou. Petruška byla tzv. odsunuta na druhou kolej a Marušce vadila její náklonnost. Petruška v průběhu hry byla usměvavá, ale reakcí Marušky na konci hry se jí nálada na zbytek dne zhoršila. Po třídě chodila jako tělo bez duše a distancovala se od ostatních. Z genderového hlediska lze říci, že si dívky hrají výhradně s hračkami, které bývají z prostředí rodiny, převážně zaměřené na ženské práce. Kamil je typickým příkladem „sissy-boys.“ Jeho hra je stejná jako hra dívek, vybírá si zásadně ženské role. V jeho životě chybí mužský vzor, i když tráví čas s dědečkem, který s nimi ale nesdílí jednu domácnost.

3.2 Hra č. 2 - Mašinky

S hrou č. 2 přišel nejprve Pavlík (4 roky), který si chtěl hrát s mašinkami, ale neuměl si postavit trať. Přišel za paní učitelkou a zeptal se jí: „Paní učitelko, můžu si půjčit mašinky?“ Paní učitelka mu odpověděla: „Můžeš, ale opatrně krabice je těžká.“ Pavlík poděkoval a šel si pro krabici. Vyndal z krabice všechny díly stavebnice např. dřevěné kolejnice, které byly různě zahnuté a vzájemně do sebe zapadaly. Každá kolejnice měla na jedné straně pero a na straně druhé drážku, do které se zasunovala další kolejnice. Na postavenou trať se vkládaly mašinky, které byly různě barevné a různých tvarů.

Při prohlížení různých tvarů kolejnic na Pavlíkovi bylo vidět, že si neví s tolika odlišnými dílky rady. Byl zvyklý skládat jednoduchá Puzzle, která měla dílky stejného rozměru a tvaru. Asi po pěti minutách prohlížení se obrátil na paní učitelku s prosbou: „Paní učitelko, pomůžete mi to postavit?“ Paní učitelka neváhala a zapojila se do stavění tratě. Vysvětlila Pavlíkovi, jak to funguje a že je to jen trošku složitější Puzzle.

Do třídy přicházely další děti a vždycky se nejprve podívaly na to, co Pavlík s paní učitelkou staví. Nejdříve přišel Lukášek (5 let), který se do stavění ihned zapojil. Vzal do rukou kolejnice a začal stavět trať na opačné straně než Pavlík s paní učitelkou. Potom na Pavlíka zavolal: „Pavlíku, ty stavěj tam a tady se sejdeme a propojíme to.“ Pavlík se jen na Lukáška podíval a kývl hlavou pro souhlas. Stavění probíhalo bez větších komplikací. Když paní učitelka viděla, že Pavlík pochopil, jak kolejnice skládat, odešla pracovat s předškoláky na pracovních listech. Mezi tím do třídy přišla Klárka (3 roky) s Natálkou (3, 5 roku). Natálka si šla kreslit a Klárka držela v ruce plenu a sledovala ze zdálky stavění trati. Po chvíli ji ale sledování přestalo bavit a šla se dívat zase na úplně jinou hru dětí ve třídě. Milánek (5 let) se ihned po příchodu do třídy zapojil do stavění. „Vy stavte koleje a já na to budu dávat mosty a domečky jo,“ vyhrkl ze sebe rychle, aby mu tu práci nikdo nemohl vzít. „Můžeš postavit most a ten žlutý a červený domeček vedle toho mostu,“ odpověděl Lukášek. Milánek neváhal a most i s domečky začal stavět kolem trati. Trať byla dostavěna i se všemi domečky, tunely a mosty. Milánek byl spokojený, že si postavil most a domečky kolem trati a po splnění úkolu odešel pryč a o trať se již nezajímal. U hry zůstal pouze Pavlík

s Lukáškem.

Pavlík si vzal mašinku a jezdil s ní po koleji bez vagónků. Spokojeně si hrál, usmíval se a vydával zvuk: „Šššššššš, hůůůůůůůů,“ jako mašinka. Do hry byl tak zabraný, že nevnímal dění kolem, i když ve třídě zazněla veliká rána. Lukášek se naopak snažil postavit tu nejdelší mašinku se spoustou vagónků, ale v první zatáčce vagónky vykolejily. Bylo vidět, že je zamyšlený a snaží se vybádat jak mít co nejdelší vláček bez problému s vykolejením vagónků. Nakonec se rozhodl, že vláček zkrátí o polovinu. Nyní už vláček neměl problém se na kolejích udržet i v zatáčkách. Další problém nastal při přejíždění mostu, kdy se vláček na mostu zasekl a Lukášek za něj musel opatrně zatáhnout, aby se uvolnil z mezery ven. Vše se podařilo. Za mostem ale nebyla trať spojena a chyběl zde jeden dílek kolejí. Pavlík si toho všiml a řekl: „Lukášku počkej, já ti to opravím.“ Odběhl ke krabici a začal hledat správný díl stavebnice. Bylo znát, že je ve stresu, protože se snažil dílek najít co nejrychleji, ale nedařilo se mu to. Oči mu létaly ze strany na stranu. Najednou zakřičel: „Už ho mám.“ Ukázal díl Lukáškovi, který byl nadšený a volal na Pavlíka: „Bezva, to bude určitě on, honem poběž.“ Společně trať opravili a Lukášek zvolal: „Už jedu.“ A s mašinkou projel opravený úsek. Pavlík odběhl pro svoji mašinku a připojil k ní jeden vagónek. Mašinku položil na koleje před mašinku Lukáška a zvolal: „Už jedu, šššššš, hůůůůů.“ Lukášek Pavlíka upozornil, že má mašinku na kolejích obráceně. Pavlík mu poděkoval a mašinku otočil správným směrem. Poté se obě mašinky rozjely. Jako první jel se svojí mašinkou Pavlík a hned v závěsu za ním jel i Lukášek. V místě, kde se protínaly koleje, si každý s chlapců zvolil jinou trať, aby se vzájemně nezdržovali. Chlapci si od té doby příliš do svých her s mašinkami nezasahovali. Každý si hrál podle svého uvážení a podle svých potřeb.

Po chvíli si Lukášek odběhl pro kapesník. Pavlík byl zrovna s mašinkou na mostě a kousek kolejnice odpojil. Vznikl mu tím malý skokánek a on ho využil ke změně hry. Najednou se mašinka přeměnila na letadlo, které startovalo z mostu směrem dolů a po projetí poslední kolejnice se vzneslo do vzduchu. Pavlík s vymyšleným letadlem létal po třídě a vydával zvuk letadla. Obletěl celou třídu a v úrovni krabice s kolejnicemi a mašinkami se zastavil. Odložil svoji létající mašinku zpět do krabice a vyměnil ji za úplně jiný model mašinky. Po výměně mašinek se zase vrátil na koleje

a projížděl trať. Když se náhodou stalo, že byla kolejnice vychýlená a přesně nezapadala, nic si z toho nedělal a bez váhání s mašinkou přeskočil na jinou kolej. Zvrat nastal, když se Lukášek vrátil ke hře. Zahlédl, jak se Pavlík blíží s mašinkou k tunelu a z druhé strany most zablokoval svojí rukou. Pavlík přijel do tunelu a začal volat: „Au, Au moje mašinka.“ Z této situace bylo zřejmé, že se neděje nic špatného. Oba chlapci se na sebe vzájemně usmívali a také sledovali své výrazy v obličeji. Zátaras tunelu byl pro oba chlapce legrací a možností, jak spolu při hře začít komunikovat a hrát si spolu. Ani jednoho z nich už nebavilo si hrát sám jako na začátku.

Do hry se zapojila Deniska (5 let), která nejprve koukala na Lukáška, jak projíždí most. Lukášek si byl vědomý, že ho Deniska sleduje a schválně mašinku z mostu upustil. Deniska ihned mašinku zvedla a položila ji na vrchol mostu. Pohledy Lukáška s Deniskou se navzájem protnulý. Lukášek se chtěl před Deniskou předvést a vypůjčil si od Pavlíka mašinku. Postavil obě mašinky za sebe a zadní mašinkou tlačil do přední. Pro větší legraci mašinkami posunoval velice rychle, až jedna z mašinek vykolejila. Deniska se hlasitě smála a Pavlík povídá: „Lukášku, ježiši marja, Lukášku,“ a chytil se oběma rukama za hlavu. Lukášek se zastavil, podíval se na Pavlíka a vrátil mu mašinku. S Deniskou se smáli, jak rychle může mašinka na kolejích jet. Deniska poté ještě chvíli sledovala, jak Lukášek s mašinkou jezdí po kolejích, ale zaujala ji hra dívek v kuchyňce a proto tedy odešla. Chlapci si začali hrát zase spolu, ale tentokrát už jezdil s mašinkou jenom Lukášek a Pavlík měl na starosti obsluhu závor u přejezdu. Lukášek dal Pavlíkovi vždycky signál, že už se k přejezdu blíží a to tak, že začal houkat stejně tak, jako když má projíždět vlak. Pavlík hned na signál zareagoval a volal: „Už jdu na to.“ Spustil závory dolů a nakázal Lukáškovi, aby přijel s mašinkou natankovat. Lukášek kývl pro souhlas a přijel do hangáru. Tam si Pavlík převzal mašinku a doplnil palivo. Předal mašinku zpět do rukou Lukáškovi a hra pokračovala. Ale zanedlouho se chlapci začali nudit a koukali jeden na druhého, co budou dělat. Lukášek řekl: „Mě už to nebaví Pavlíku.“ Pavlík mu odpověděl, že to nevádí, že si bude ještě chvíli hrát. Lukášek vrátil mašinku zpět do krabice a šel se podívat po jiné hře. Pavlík si svoji mašinku proměnil opět na letadlo a letěl se podívat, co se děje ve třídě. Když všechny viděl, rozhodl se, že už trať sklídí a půjde skládat své oblíbené Puzzle.

Pavlík měl už při příchodu do třídy jasno, s čím si chce přesně hrát. Jediným

problémem u něj bylo postavit trať, ale nebál se zeptat paní učitelky, jestli by mu se stavěním pomohla. Jeho komunikace neobsahuje příliš dlouhé věty nebo souvětí. Snaží se vše vyjádřit co nejjednodušším způsobem. Příchodem Lukáška hra nabrala i jiný rozměr. Lukášek se sice nezeptal, jestli si s Pavlíkem může hrát, ale nevznikl zde žádný konflikt. Lukášek ve hře plnil funkci tvůrce hry. Aniž by si to uvědomoval, občas dal Pavlíkovi pokyn, co má udělat. Pavlík vždycky poslechl a dělalo mu radost přinášet a dělat různé věci. Přispělo to k obohacení Pavlíkovy hry. Pavlík Lukáška po celou dobu sledoval a snažil se okoukat, jak se dá hrát s mašinkami ještě i jinak. Po chvíli si začal hrát svoji hru vedle té Lukáškové. Z větší části se jednalo o hru paralelní, i když z Lukáškovy strany byla snaha přeměnit hru na sdružující. Chlapci spolu příliš nekomunikovali, vzájemně si ani nepřekáželi. Občas vydali nějaký zvuk nebo spolu prohodili pár jednoduchých vět, ale nelze to považovat za konverzaci. Lukášková hra se příliš neměnila, hrál si po většinu času pořád stejným způsobem. Pavlíkova hra v tomto ohledu byla pestřejší. V jeho hře se projevila i fantazie, když svoji mašinku přeměnil v letadlo. Co se týče gest a dotyků byla tato hra poněkud chudá. Spontánní gesto spojené s dotykem bylo krásné u Pavlíka, když se chytil za hlavu a volal na Lukáška. Jinak se ve hře objevovali převážně úsměvy a pár pohledů z očí do očí. Deniska s Milánkem se do hry zapojili jen na krátký okamžik. Milánek se zapojil do hry, protože měl zájem stavět mosty a domečky kolem tratě. I tímto způsobem se mohl lépe dostat do dění ve hře. Tentokrát to ovšem nebyl on, kdo by měl dominantní postavení ve hře. Poslechl, co má v jakém místě postavit. Potřeboval si hru pouze osahat a to mu stačilo k tomu, aby byl spokojený. Deniska pomohla mašinku umístit zpět na most a pak se zajímala o jinou hru. Z genderového hlediska se není ani čemu divit. Kuchyňka byla pro Denisku lákavější nabídkou. Chlapci Pavlík s Lukáškem byli s hrou spokojeni a genderově hra odpovídala mužskému zaměření.

3.3 Hra č. 3 – Zedník x zmrzlinář

Na začátku této hry se chlapci Milánek (5 let), Petřík (6 let) a Tomášek (5 let) rozhodli stavět z velikých plastových kostek. Nebyli si však jistí, co přesně chtějí postavit. Milánek říkal: „Postavíme hrad.“ Petřík na to: „Ne, budeme si hrát na zmrzlináře a postavíme okno na prodávání zmrzliny.“ Milánkovi ani Tomáškově se ale nechtělo stavět okno a už vůbec si nechtěli hrát na zmrzlináře. Petřík okamžitě vzal papírovou krabici od kostek a odpověděl: „Tady bude to okno postavené a kolem něj budou kostky.“ Tomášek odpověděl: „My tady žádné okno nechceme, my stavíme hrad.“ Na Tomáškově bylo zřejmé, že je velice rozzlobený, protože celý zrudl a stál s rukou sevřenou v pěst. Petřík to ale vůbec neřešil a zapojil se do stavění hradu.

Nejprve začali chlapci stavět hradby na jedné straně. Když postavili tři řady na sebe, informoval Milánek: „Už máme jen pár kostek, to nám asi nevyjde.“ Petřík sdělil: „Vyjde nám to až do posledního patra.“ Milánek: „Kluci, musíme to rozbořit!“ Na to reagoval Petřík se slovy: „Jé kluci, počkejte, mám nápad.“ Usmíval se na oba chlapce. „Kecám.“ Na toto vyjádření chlapci začali hradby bourat. Bourání si chlapci užívali. Milánek rozbořil jednu stranu a Tomášek druhou stranu hradeb. Petřík se do bourání nezapojil, ale hned v ruce držel krabici a povídal: „Postavíme dvě okénka na zmrzlinu.“ Tomášek odpověděl: „Ne, to stavět nebudeme!“ Načež Milánek položil důležitou otázku: „Co teda postavíme?“ Tomášek nevěděl co postavit, tak pouze pokrčil rameny a sledoval dívky, jak vedle chodí po překážkové dráze. Petřík se nevzdával a uviděl, že Tomášek nevnímá jejich hru a patřičně toho využil. „Jakože tohle bude to okénko a v něm budou různé zmrzliny,“ oznámil Milánkovi svůj plán. „Ne, Petříku takhle to můžeš udělat,“ ukazoval Milánek Petříkovi jak postavit okénko bez pomoci krabice. To už se ale do hry opět vložil i Tomášek a začal stavět okénko společně s Milánkem. Nebylo na něm znát, že by se mu do stavění nechtělo. Vypadal při něm spokojeně. „My stavíme zmrzlinovou zeď tady,“ seznamoval Milánek Tomáška s prací. Milánek zaměnil okénko za zeď, aniž by si to uvědomil. Tomášek jen přikývl a pomáhal stavět. Petřík mezi tím poskládal pět žlutých kostek na sebe a přenesl je k postavené zdi. Snažil se je přidat na zeď, ale Milánek na něj zavolal: „Ne, už toho nech nebo nám žádné nezbudou!“ Petřík: „A na co?“ Milánek: „No na tu zeď přece.“ Petřík tedy kostky opět odebral a posadil se na ně se skleslým pohledem. Chvilí nepřítomně koukal

na protější zeď a pak sledoval, jak chlapci staví dva komíny vedle sebe. „Jo my budeme tři zmrzlináři a nějaké zmrzliny si musíme vybrat,“ snažil se Petřík chlapce zase přinutit hrát na zmrzlináře. Pak padl návrh, že by chlapci mohli být zmrzlináři a Petřík zákazník. Ani jeden z chlapců však na Petříkův návrh nereagoval a oba spokojeně a s radostí stavěli třetí komín. Petřík chtěl stavět s chlapci a přidal svoje žluté kostky jako čtvrtý komín. Milánkovi se to však nelíbilo a kostky mu vrátil se slovy: „Ne, tady to nebude!“ Petřík se nedal a řekl Milánkovi: „Tady to je velké a tady malé, tak to tam přidáme.“ Ani tak však neuspěl a Milánek na nižší zeď nechtěl kostky přidat. Z výrazu obličeje bylo zřejmé, že už ho nebaví Petříkovi něco zakazovat. Byl našťvaný a zamračený. Celý spor vyústil v to, že Milánek Petříkovi řekl: „Dej mi to a utři si brýle, máš je špinavé!“ Petřík si brýle sundal a koukal na ně. Tomášek, který se podílel pouze na stavění třetího komínu, pak do komunikace chlapců nevstupoval a raději sledoval hru dívek. Zaslechl však o špinavých brýlích a nabídl se Petříkovi, že mu přinese hadřík na brýle. Petřík mu sdělil, že ho má v kapsičce a položil mu ruku na hlavu. Tomášek pohladil Petříka po tváři a utíkal pro hadřík. Petřík si brýle očistil a poděkoval Tomáškovi. Sám si pak hadřík odnesl zpět do kapsičky.

Mezi tím Milánek volal: „A máme to, už máme hotovo.“ Musela jsem se jít na stavbu podívat. Zeptala jsem se, co to vlastně chlapci postavili. Milánek odpověděl: „To je zeď, ale ono nám to nevyšlo dokola.“ Odpověděla jsem, že to vůbec nevádí, ale Milánek okamžitě rozebral část zdi a snažil se o uzavření kruhu. Strčil do sedícího Tomáška, se slovem: „Uhni,“ protože mu při stavění překážel. Tomášek to bral pouze jako informaci, že chce Milánek pokračovat ve stavění a nic si z toho nedělal. Bez problémů se zapojil do stavění a přinesl Milánkovi další kostky. Oba pak společně stavěli, ale Milánek dával Tomáškovi instrukce, jak se bude zeď stavět a kudy povede. Vše názorně ukazoval za pomoci rukou. Spolupráce probíhala bez problémů a Tomášek nevypadal, že by mu poslouchání Milánkových příkazů dělalo nějaké obtíže nebo mu bylo nepříjemné.

Petřík se vrátil zpět za chlapci, ale už se nesnažil zapojit do stavění. Chytil krabici za zády a sledoval dívky, jak si hrají. Byl zamlklý, s nikým nekomunikoval a koutky úst mu směřovaly dolů. Bylo na něm znát, že ho něco trápí. Pravděpodobně mu bylo líto, že si s ním chlapci nechtějí hrát na zmrzlináře a on se nedokáže zapojit do stavění, aniž

by mu Milánek pořád něco nevyčítal. Po chvíli se odhodlal a zeptal se chlapců: „Nechce si hrát na zmrzlináře?“ Na to mu odpověděl Tomášek: „Až to doděláme.“ Petřík čekal, až chlapci dostaví, ale napadlo se ho zeptat: „A kde bude okénko pro zmrzlináře?“ Nečekaně mu odpověděl Milánek: „To doděláme.“ Petříkovi se rozzářily oči a měl úsměv na rtech. Nedočkavě čekal, až Tomášek s Milánkem budou se stavěním hotoví. Dával si krabici na hlavu a znovu ji sundával, aby se nějak zabavil. „A máme hotovo, můžeme si jít hrát,“ zvolal Milánek s nadšením. Tomášek si sedl za Milánkem do obestavěného prostoru a ve zdi udělali otvor veliký přesně tak, aby se tam vešla krabice. Petřík vložil krabici do otvoru a začal si hrát na prvního zákazníka, který si přišel pro zmrzlinu. „Dobrý den, přál bych si jednu zmrzlinu,“ vyhrkl na chlapce nedočkavě. Milánek: „Tady máte.“ Petřík poděkoval, rozloučil se a odešel od okénka asi na metrovou vzdálenost, kde si zmrzlinu slízal. Za chvíli se vrátil pro další. Pozdravil a tentokrát mu zmrzlinu prodal Tomášek. Petřík se spokojeně usmíval a Tomášek mu to úsměvem zase oplácel. Když přišel Petřík pro třetí zmrzlinu, řekl mu Milánek, že už je to nebaví. Společně s Tomáškem sledovali hru dívek a Petříka nevnímali. Aby se Petřík připomněl, postrčil krabici tak, aby rozbořila pár kostek. „Hej Petře!“ křikl na něj Tomášek. „Boříš to.“ A dál sledoval dívky při hře. Milánek ani nezaregistroval posunutí krabice či rozboření pár kostek. Byl zabraný do sledování hry dívek. Petřík viděl, jak chlapce zajímá vedlejší hra a začal si opět dávat krabici na hlavu. Po chvíli se do hry také zadíval. Při setkání pohledů všech tří chlapců svoji hru ukončili. Rozbořily kostky a společnými silami je naskládali do krabice. Petřík si šel kreslit ke stolečku, Tomášek sledoval hru dívek a Milánek si šel hrát sám s autíčky.

Již na začátku hry nebylo jasné, co přesně chlapci budou stavět a na co si budou hrát. Zdálo se mi, že si chlapci s kostkami nechtěli ani hrát, ale nevěděli co jiného si půjčit a kostky byly první, co uviděli. Nedokázali se shodnout. Petřík se stále snažil prosadit hru na zmrzlináře, Milánek začal vždy něco stavět bez předchozího záměru. Většinu hry byl Milánek ten, který vedl a utvářel hru podle svých představ, byla znát jeho dominance. Tomášek pouze poslouchal Milánkovy pokyny a byl ve hře převážně pozorovatelem. Petřík do hry nebyl příliš vtažen, byl izolovaný. Při hře bylo znát značné napětí mezi chlapci. Hlavně ze strany Milánka s Tomáškem vůči Petříkovi. Petřík nebyl příliš ochotný poslouchat pokyny Milánka a měl i svůj názor na danou situaci.

To Milánek špatně nesl a přišlo mi, že se Petříka snaží ze hry vyřadit, protože by se hra změnila a on by nebyl ten vůdce a tvůrce hry. Komunikace mezi chlapci fungovala, pouze pokud komunikoval Petřík a Milánek nebo Petřík a Tomášek. Jakmile se měli domluvit všichni tři chlapci, nebyli toho schopní. Při hře mě zaujala reakce Tomáška s Petříkem, kdy bylo potřeba přinést hadřík na brýle. Z doteků obou chlapců byla znát důvěra, i když z prvního postoje Tomáška k Petříkovi jsem měla pocit, že se chlapci v mnoha věcech nedokážou domluvit a shodnout. Jednalo se o hru sdružující, protože si všichni tři chlapci chtěli hrát s kostkami, měli s nimi dobrou zkušenost, ale už se nedokázali shodnout na tom, co budou stavět. Z genderového hlediska byla hra jak ze strany Petříka tak i Tomáška s Milánkem výhradně mužského zaměření. Což genderově odpovídá mužské vyhraněnosti.

3.4 Hra č. 4 – Stroje

Aktéry této hry byli Davídek (4 roky) s Martínkem (3 roky). Chlapci si vždycky hrají spolu a než do školy dojde druhý z party, nudí se a neví s čím si hrát. Tentokrát si chlapci na začátku hry půjčili velké plastové kostky. Nejprve s nimi jen tak bez rozmyslu chodili po třídě. Sledovali, s čím si děti hrají a vymýšleli, co s kostkami provedou. Najednou uviděli víko od Lega a rozhodli se, že do něj plastovými kostkami budou tlouct. Pro chlapce to byla veliká legrace. Martínek se neustále nakláněl tak, aby viděl Davídkovi do obličeje a přitom vyplazoval jazyk. Martínek se usmíval a dál tloukl do víka. Martínka napadlo, že by nemuseli „opravovat“ pouze víko a rozběhl se ke skříni. Začal na skříň skákat a plastovou kostkou bouchat na dveře od skříně. Toho se chytil Davídek a utíkal bouchat na klíčovou díрку u dveří. Oba chlapci se usmívali od ucha k uchu, ale občas po očku koukli, jestli je náhodou nesleduje paní učitelka. Byli si vědomi, že dělají „lumpárny.“ Když se na ně paní učitelka podívala, sklonili hlavu a začervenali se. Okamžitě běželi odnést kostky a šli si půjčit stavebnici.

Stavebnice obsahovala kola, karoserie, lžice na bagry a podobné věci, ze kterých se daly postavit všelijaké zemědělské a stavební stroje. Zároveň v ní byly i nástroje jako jsou např. šroubováky a klíče. Chlapci neváhali a začali stavět. Martínek si stavěl odtahový automobil a Davídek bagr. Seděli velmi blízko vedle sebe. Davídek si svůj bagr zaháknul za hák u odtahového automobilu a Martínek začal hák navíjet. Davídkovi chvíli trvalo, než se mu podařil hák přesně upevnit. Na první pokus totiž hák nebyl pevně přichycen a vyhákl se. Martínek tedy počkal a pak znovu začal navíjet provázek. Když byl bagr naložen, rozjel se Martínek s odtahovým automobilem, když tu z ničeho nic u bagru ještě upadlo i kolo. Martínek si ničeho nevšiml a Davídek zavolal: „Ještě kolo!“ Martínek se otočil, sebral kolo a umístil ho na střechu odtahového automobilu. Pak pokračoval v jízdě. Soustředil se na kolo na střeše tak pečlivě, že opět vyplázl jazyk. Oči měl vytřeštěné a jel velmi opatrně. Po ujetí zhruba dvaceti centimetrů automobil předal Davídkovi. Ten ho ale nechtěl, vzal si nazpět svůj bagr, opravil kolo a začal jezdit po koberci. Vydával zvuk motoru: „Brrrrrrrrm.“ Martínek se vrátil k odtahovému automobilu a navíjel si hák. Po navinutí provázku kouknul na Davídka a uviděl, že se snaží opravit kolo na svém bagru. Neváhal a jel

na pomoc se svou odtahovou službou. Při příjezdu zjistil, že se s bagrem nic nestalo a Davídek ho pouze otočil, aby mohl protáčet kola. Nicméně po příjezdu Martínka Davídek otočil bagr opět na kola a začal jezdit po koberci. Martínek byl v pevném závěsu za Davídkem a jen tak jezdili po herně. Martínek Davídka sledoval, ale za celou dobu této hry spolu slovně nemluvili. Paní učitelka si pro chlapce přišla, aby se šli nasvačit. Pohladila je po hlavě a poslala umýt ruce. Chlapci si své hračky dali ke krabici a odběhli se najíst. Nijak spolu nenavázali oční kontakt. Pouze reagovali na pokyn paní učitelky.

Po svačině se ke hře vrátil nejprve Martínek. Vzal si svůj odtahový automobil a začal ho opravovat. Ze zadu k němu přistoupila Lenička (4 roky), chytila Martínka kolem krku a předklonila se. Martínek se jí ulekl. Trhl sebou, ale jakmile Leničku uviděl, usmál se. Ani Leničce, ale nic neřekl. Do toho se vrátil ke hře i Davídek. Hra pokračovala tak, jak ji chlapci před svačinou ukončili. Začali znovu jezdit po herně, ale tentokrát je při tom pozorovala ze zdálky Lenička. Najednou se Martínek vrátil zpět ke krabici a začal svůj automobil rozebírat. Davídek pořád jezdil po třídě a vůbec si Martínka nevšímal. Po rozebrání a opětovném složení automobilu si Martínek šel s Davídkem proměnit své hračky. Položil ruku na bagr, podíval se Davídkovi do očí a čekal, co se bude dít. Davídek s bagrem ucukl a kousek poodjel. Martínek se zamračil a se sklopenou hlavou a povislými rameny odcházel ke krabici se součástkami. U krabice už dřepěla Lenička, dívala se do ní a v ruce držela kola. Promluvila na Martínka: „Martínku, postavíš mi taky takové auto?“ Martínek se na Leničku ani nepodíval, ale hned začal přehrabávat díly v krabici. Vůbec nic jí neřekl, ale automobil začal stavět. Lenička chvíli koukala na dílky v krabici, ale už se Martínka na nic neptala. Po chvíli se začala dívat po třídě, s čím si hrají ostatní děti. Najednou uviděla odtahový automobil a na chvíli si ho vypůjčila. Při půjčování ji zahlédl Davídek, zastavil se svým bagrem vedle Leničky a upřeně se na ni podíval. Lenička se na něj také podívala, ale dál si hrál s automobilem. Když Davídek zjistil, že ho Lenička přestala vnímat, odběhl za Martínkem, který stavěl nový automobil a chytil ho za rukáv. Ukázal prstem na hrající si Leničku, ale opět nic neřekl. Martínek se podíval směrem k Leničce, ale nijak na to nereagoval, sklonil hlavu a pokračoval ve stavění automobilu. Davídkovi bylo jasné, že Martínkovi nevdá vypůjčení odtahové služby. Proto se vrátil ke svému

bagru. Všichni tři si hráli vedle sebe, ale vzájemně si do hry nezasahovali.

Na úplném začátku hry na chlapcích byla patrná radost, že už jsou spolu zase ve školce a mohou si spolu hrát. Představa běhání po třídě s plastovými kostkami se jim moc líbila. Byli si vědomi, že dělají zakázanou věc, protože ví, že se ve třídě neběhá. Dalším důkazem bylo následovné sledování paní učitelky. Jakmile však byli přistiženi, jejich hra se úplně změnila. Chlapci se uklidnili a začali si stavět stroje. Při této hře spolu chlapci verbálně příliš nekomunikovali. Dalo by se říci, že vůbec. Jediný slovní projev byl u upadlého kola, dále se spíše objevovaly zvuky motorů jednotlivých strojů. U Davídky bylo napodobení zvuku hlasité, kdežto Martínek si dával pozor, aby ho nebylo příliš slyšet. Chlapci si hráli dvě paralelní hry vedle sebe, ale jeden o druhé vzájemně věděli. Martínek byl naštvaný, když mu Davídek nepůjčil bagr. Kromě naštvání bylo znát i zklamání, nečekal, že by mu Davídek mohl tohle provést. I když by se dalo říci, že si chlapci spolu nijak nehráli, příchod a půjčení automobilu Lenička u Davídka vyvolal nečekanou reakci. Okamžitě musel běžet informovat Martínka a na chvíli přerušit svoji hru. Martínek na Davídkovu reakci nereagoval, protože mu nevadilo, že si Lenička automobil půjčila nebo se mohl stále zlobit na Davídka, že mu nechtěl půjčit svůj bagr. Hra se obešla bez větších konfliktů. Martínek s Davídkem si hráli jako „správní“ chlapci a z genderového hlediska bylo vše v pořádku. Lenička si ráda hraje s kočárky a stejně jako kočárek má i automobil kola, po kterých se pohybuje.

3.5 Hra č. 5 - Opraváři

K této hře si chlapci Milánek (5 let) s Petříkem (6 let) půjčili bednu s nářadím, ve které byly např. různé druhy a velikosti klíčů, pila, kladivo, metr, žlutá přilba, vrtačka, šroubováky...

Jejich opravářské schopnosti nejprve prověřili na žebřinách. Milánek dbal na bezpečnost práce a nasadil si žlutou přilbu. Poté vylezl na žebřiny a upozornil procházejícího Pavlíka (4 roky): „Pavlíku, běž na stranu, já tady budu řezat dřevo, tak ať na tebe nic nespadne.“ Petřík držel bednu s nářadím a podával Milánkovi to, o co si zrovna řekl. Na Petříkovi bylo vidět, že chtěl také řezat a opravovat žebřiny, ale poslouchal Milánkovi instrukce a dál podával nářadí. „Podej mi kladivo!“ povídá Milánek. Při podávání kladiva však Petříka napadlo, že by Milánkovi nemusel podávat nářadí ze země, ale vždy by mohl vylézt na žebřiny za ním a předat nářadí na žebřinách. Tak si tedy vzal do ruky kladivo a lezl za Milánkem. Milánka zaskočilo, když za ním Petřík na žebřiny vylezl. Počítal s podáním kladiva opět ze země. Vypadalo ale, že mu příchod Petříka nevadí a ihned mu nabízel svoji žlutou přilbu. Petřík přilbu odmítl se slovy: „Mě ta přilba nedrží na hlavě a pořád mi padá do očí.“ Milánek už ji ale také nechtěl a proto ji dal mě. „Paní učitelko, vezměte si ji, aby vám něco nespadlo na hlavu,“ povídá Milánek. Přilbu jsme si od Milánka vzala a nasadila na hlavu. On pak s úsměvem odcházel za Petříkem na žebřiny. Petřík řezal pilou a Milánek zatloukal kladivem hřebíky. Oba se na opravě domlouvali a shodli se i na výběru nářadí. Při hře na žebřinách nebylo vidět žádné napětí mezi chlapci.

Když žebřiny opravili, rozhlíželi se po třídě, kam by mohli ještě zajít něco dotáhnout nebo opravit. Zalíbilo se jim křeslo, ve kterém seděl Adánek (5 let). Ten byl celé ráno uplakaný, s nikým nekomunikoval a jen sledoval hru dětí. Při odchodu z domu si totiž přivřel prst do dveří a měl ho teplý a trochu oteklý. Paní učitelka mu na prst dala mokrý obvaz, aby přestal bolet a Adámka posadila do křesla, kde ho nikdo nerušil. Teda až do doby než přišli Milánek s Petříkem. Petřík začal mluvit na Adámka, který koukal do země a Petříka si příliš nevšímal, vyhýbal se očnímu kontaktu. Nereagoval slovně ani na to, že by měl křeslo opustit, protože ho chlapci chtějí opravit. Pouze zvedl nohy a usadil se do tureckého sedu v křesle tak, aby nepřekážel. Petřík nevěděl co dělat. Stál nad Adánkem a sledoval ho. Pak si

ale všiml, že má Adámek na palci obvaz. Zeptal se ho: „Co to máš s prstem?“ Adámek mu odpověděl: „Ráno jsem si ho přivřel do dveří a teď mě bolí a nemůžu s ním hýbat.“ Z Adámkova výrazu v obličeji bylo znát, že to prst opravdu bolí, byl smutný, koutky úst mu směřovaly dolů a oči měl skleněné, jako by se mu chtělo pořád plakat. Petříka to mrzelo, ale vysvětloval Adámkovi, že křeslo musí opravit, protože je rozbité. Adámek s opravou souhlasil a s Petříkem vymysleli, že chlapci budou křeslo opravovat i když bude Adámek v křesle sedět. Milánek neváhal, poprosil o vrácení přilby a okamžitě si lehl pod křeslo, jako když automechanik opravuje automobil. Volal na Petříka, které nářadí mu má přichystat. Petřík opět nářadí podával. Po očku také sledoval Adámka, jestli mu oprava nevádí. Najednou se do hry zapojil i Adámek, který se Milánka ptal: Budeš ještě řezat pilou?“ Milánkova odpověď byla „ano“ a Adámek se radoval, protože se mu vibrace při řezání zalíbily. Milánek pokračoval v řezání a Petřík za pomoci šroubováku dotáhl na křesle všechny uvolněné šrouby. Pro jistotu si chlapci svoje nářadí prohodili a jeden po druhém práci překontrolovali. Petřík požádal Milánka o kleště a sedák křesla ze spodní strany ještě opravil. Adámek chlapce informoval, že cítí, jak se sedák nadzvedává a určoval chlapcům nářadí, které mají použít na opravu. V závěrečné fázi opravy křesla Petřík použil metr, aby překontroloval jednotlivé rozměry. Rozměry byly na všech stranách shodné a to 6 cm. Po změření chlapci uklidili nářadí do bedny a přesunuli se ke klavíru. S Adámkem se rozloučili, jako by to byl pán, který si je na opravu najal. „Nashledanou, když by se křeslo rozbilo, stačí zavolat,“ povídá Milánek Adámkovi.

U klavíru společně udělali revizi škod. Zjistili, že se jedná pouze o pár uvolněných šroubů a některé budou potřeba asi vyměnit. Oba si vzali šroubováky a pustili se do práce. Nezávisle na sobě šrouby měnili, příliš už spolu nekomunikovali a bylo znát, že je hra přestává bavit. Petřík už nejevil o nářadí moc zájmu a Milánek utahoval šrouby na klavíru tak, že stíhal sledovat i hry ostatních dětí ve třídě. Petřík také zaregistroval, že je možnost jít na svačinu a práci urychloval. Každý proto vyměnil tři šrouby a nářadí odnesli na své místo.

Na začátku hry se Milánek ohlížel na ostatní děti. Bral svoji hru vážně. Stejně tak jako by to bylo jeho povolání. Petřík pozoroval Milánka při opravě. Nejprve mu nevadilo podávat Milánkovi vše ze země, ale později už ho to přestalo bavit, začal se nudit

a chtěl také něco opravit. Milánek reagoval pozitivně, nevyháněl Petříka. Přizval ho do své hry a mohli opravovat oba. Komunikace při práci byla bez problémů. Petřík s Milánkem na žebřinách komunikovali, jen pokud to bylo potřeba. Museli se udržet na žebřinách a ještě vykonávat nějakou práci. Zvrat nastal při přesunu chlapců ke křeslu. Přesun se uskutečnil, protože už Petřík s Milánkem neměli co na žebřinách opravovat. Při prvním střetnutí s Adámkem bylo vidět, že nechce být rušený, vyhýbal se očnímu kontaktu. Posed do tureckého sedu mohl značit to, že Adánek nechce překážet, ale i to, že nechce, aby mi Petřík narušoval jeho prostor. Adánek byl izolovaný a distancoval se. Petřík byl zmatený, nevěděl co se děje. Nakonec si všiml obvázaného prstu a projevil empatii. Tím zaujal Adámka a přinutil ho komunikovat. Adánek vysvětlil, co se mu stalo a zároveň si vyslechl Petříkovo opodstatnění, proč chtějí opravovat zrovna křeslo. A domluvili se na opravě. Milánek opravoval společně s Petříkem. Nečekaně se do hry zapojil i Adánek, který chlapce upozornil na uvolněný sedák. Zde se zapojil více do hry a nebyl pouze pozorovatelem. Pak už neměl problém s chlapci mluvit a i sám řekl, co se mu líbí. Milánek si hrál svoji hru. Ale pod křeslo nevezl, dokud neměl jistotu, že to Adámkovi nebude vadit. I tak měl ale Milánek dominantní postavení při hře. Adánek chlapcům vymyslel scénář pro opravu. Po opravě křesla už hra pomalu upadala. Chlapci si zvolili na opravu klavír, protože byl nedaleko křesla. Adánek byl veselejší a odešel se zapojit do běžného chodu MŠ. Z genderového hlediska byla hra chlapců na opraváře naprosto v pořádku. Byl znát mužský přístup ke hře. Komunikace mezi Milánkem a Adámkem byla pouze při rozloučení se a odchodu ke klavíru.

3.6 Hra č. 6 – Policejní stanice

Hru č. 6 jsem nazvala policejní stanice. Hry se účastnil Adámek (5 let), Lukášek (5 let) a Deniska (5 let). Adámek si při ranních hrách vybral na hraní stavebnici Lego. V Legu byla spousta malých kostek, kola, desky a karoserie automobilů. Adámek nejprve stavěl policejní stanici jako budovu pevně přidělanou na jedné z desek. Po příchodu Lukáška se ale oba chlapci domluvili na tom, že by bylo fajn postavit stanici na kolečkách. Celou stavbu společně rozbourali na jednotlivé díly a začali stavět novou stanici.

„Podívej, tady máme desku, kola a taky okno,“ povídá Lukášek Adámkovi. Adámek: „To je bezva a tady ty kostky použijeme na postavení stanice.“ Stavba stanice probíhala bez problémů, každý s chlapců stavěl určitou část, na které se předem domluvili. Adámek postavil budovu, Lukášek zase připevňoval kola na desku jako podvozek. Chlapci si do svého stavění vzájemně nevstupovali. Společně pak stanici sestavili. Adámek mi poté popsal jednotlivé části postavené stanice. V dolním patře budovy se nacházelo vězení, kam zavírali vězně. V horním patře se nacházela garáž pro policejní automobil, který měl za úkol postavit Lukášek. „Ne Luky, to auto dolů nevejdeš,“ povídá Adámek Lukáškovi. Lukášek opravil posunutou kostku a Adámek povídá: „Chceš jít na průzkum, kámo?“ Lukášek: „Ne!“ Adámek reagoval: „Ale proč? Pojedeme džunglí a uvidíme žirafy.“ Lukášek se zamyslel a povídá: „Tak teda jo.“ A snažili se vymyslet, jak připevnit kola na stanici tak, aby mohla být pojízdná po třídě. Při přemýšlení se Adámek drbal rukou na hlavě a taky na stehně. Lukášek se pořád snažil dostat automobil do garáže, ale příliš se mu to nedařilo. Nakonec se domluvili, že dopředu zapojí automobil, který celou stanici potáhne, a zadní část stanice potáhnou bez kol po zemi. Adámek vyjel se stanicí na linoleum a chvíli se mu dařilo se stanicí jet. Lukášek Adámka napjatě sledoval. Osudovou chybou Adámka bylo, že se stanicí prudce zatočil a ta se v zatáčce převrhla. Lukášek se chytil za hlavu a Adámek začal stanici opravovat. Lukášek sledoval co je všechno rozbité a potřebuje opravit.

V této fázi se do hry zapojila i Deniska. Také sledovala, co se všechno rozbilo s otevřenou pusou. Chlapci stanici opravili a Lukášek zvolal: „Už to máme opravené.“ Stanice sice zůstala stejná jako na začátku, ale chlapci si na střeše vymysleli novou

inovaci. Přidělali tam zábradlí a měli místo na další automobil. Adámek se snažil dostat stanici opět na kola. Ruce se mu třáslly, protože byla stanice těžká. V tom přiběhla Deniska a uchopila stanici společně s Adámkem. Podívala se na něj a z jejího pohledu bylo patrné jako by se ptala: „Můžu.“ Adámek se na ni podíval a z výrazu jeho obličeje bylo patrné, že souhlasí. Společnými silami umístili stanici na kola. Lukášek dodal poslední díl zábradlí, který hledal v krabici, a stanice mohla zase vyrazit na cestu. Deniska měla tendenci stanici přidržovat, protože si všimla, že se kolíbe ze strany na stranu. Adámek ji sdělil: „To nemusíš držet.“ Deniska stanici pustila a nechala Adámka, aby se stanicí odjel. Posadila se vedle Lukáška a společně sledovali další cestu. Po chvíli se stanice začala zase hroutit. Lukášek napodoboval zvuk policie a přijel s nově postaveným skútrek opravít stanici. Deniska se rozběhla pro další kostky do krabice, aby stanici mohli chlapci vyztužit. Společně stanici opravovali, ale po pár ujetých centimetrech se ze stanice zřítila střecha. Děti byly bezradné. Střechu už nechaly ležet a hráli si se stanicí stejně tak, jako by byla spojená s deskou. Deniska si půjčila autíčko, Lukášek předělával svůj vyrobený skútr a Adámek si postavil nové autíčko z kostek, které byly využity na střechu. Lukášek se skútrek jezdil po celé třídě a trochu zapomněl na policejní stanici. Deniska s Adámkem ze zbylých kostek vytvořila novou střechu a Adámek stanici odnesl na výstavu. Sami si pak hráli už jen s autíčky a stejně jako Lukášek s nimi jezdili po celé třídě.

Adámek si v ranních hrách velmi často hraje s Legem. Nevadí mu, když si staví sám, ale pokud se k jeho hře chce někdo přidat, nemá s tím žádný problém. Sám si určil, že bude stavět policejní stanici. Postavil ji jako budovu pevně spjatou s deskou. Lukášek měl ale lepší nápad a Adámkovi nedělalo problém se přizpůsobit a domluvit na tom, co který chlapec udělá. Lukášek s Adámkem neměli problém spolu vzájemně komunikovat. Na všem se domlouvali a spolupracovali. Rozdělovali si práci. Adámek byl ten, který chtěl jezdit se stanicí po třídě, kdežto Lukášekovi stačilo jen pozorovat, jak stanice jede. To mu stačilo ke spokojenosti. Stanici podle své fantazie několikrát přestavěli, důvodem bylo opakované rozbití policejní stanice při manipulaci s ní. Tato hra byla vrcholem dětské hry a můžeme ji považovat za hru kooperativní. Z hlediska genderu je hra v pořádku. Chlapci si hráli na policisty a to lze považovat za mužskou vyhraněnost. Deniska si s nimi taky chvíli hrála, ale myslím si, že ani to nevadí. Dnes

vidíme na policejní stanici i dívky. Nebývá to však její typické zaměření na hru, protože si často hraje v kuchyňce. Deniska hru chlapců ze začátku pouze sledovala a příliš do ní nezasahovala. Zlomem v zapojení se do hry byl přesun policejní stanice na linoleum. Byly na ní znát rozpaky a strach, aby se stanice nerozbila.

ZÁVĚR

Při psaní bakalářské práce jsem mohla hlouběji pozorovat hry předškolních dětí. Bylo velmi zajímavé pozorovat děti při hře, každá hra měla svá pravidla, i když někdy nebyla na první pohled běžným okem zřetelná. Ve hrách se děti ztotožňovaly se vzorem, ať už se jednalo o vzor dospělých nebo vrstevníků ve třídě. Každá z her byla jedinečná a v mnoha ohledech zajímavá.

Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, jaké hry a hračky používají děti v MŠ. Dále jak spolu děti při hrách komunikují a jaké emoce projevují v průběhu her. Pozorovala jsem chování dětí při hrách, vzájemnou komunikaci dětí mezi sebou a také emoce, které byly na dětech patrné.

Na základě kvalitativního výzkumu jsme došla k závěru, že utváření genderové identity ovlivňuje děti při výběru her. Dívky se ztotožňují s hrami, ve kterých převládají ženské role, jako je **kuchařka, služka, maminka či kadeřnice**. Chlapci se zaměřují na mužské role, zejména na mužská povolání jako je **opravář, policista, stavitel či výpravčí**. Stejně tak tomu bylo i v této třídě. Jediný, kdo se lišil, byl Kamilek. U něj převládaly ženské role nad mužskými a byl typickým příkladem „sissy-boys.“ Důvodem je absence otce v rodině. Chlapec má možnost se stýkat s dědečkem, ale ten s nimi nesdílí jednu domácnost.

Pro děti jsou ještě stále atraktivní různé druhy stavebnic např. Lego, plastové kostky, kolejnice. Další hry využívané dětmi jsou Puzzle, společenské hry a dívkami kadeřnictví a kuchyňka. Méně využívané je kreslení u stolečků a hra s modelínou.

Komunikace dětí při hrách je v zásadě individuální záležitostí. V této třídě starší předškolní děti s komunikací neměly většinou žádné problémy, kdežto mladší předškolní děti komunikovaly v jednoduchých větách a v některých případech se zdržovaly slovního projevu, komunikovaly tedy neverbálním způsobem po většinu hry. U mladších předškolních dětí jsem si také všimla, že dívky v komunikaci s vrstevníky či s dospělým ve třídě nemají tolik zábran a verbálně se vyjadřují dříve než mladší předškolní chlapci.

Na dětech byly nejvíce znát primární emoce zejména smutek, když byly děti odmítány; **radost**, když se jim něco povedlo, byli rovnocenným partnerem při hře;

strach, když se s něčím obtížně manipulovalo a **hněv** se projevoval, když si děti chtěli prosadit své. Z komplexních emocí se ve hře dětí objevila **důvěra** a z etických citů zde byl i příklad **studu**. Ve hrách dětí se objevily i negativní krátkodobé emoce. Více ale převažovaly pozitivní emoce. Přehled výskytu konkrétních emocí jsem znázornila v následující tabulce:

Tabulka č. 3

Emoce	Výskyt emoce
Smutek	Adámek na křesle se skřípnutým prstem
	Odmítnutí Petrušky Maruškou při hře v kadeřnictví
	Odmítnutí Kamilka Maruškou a Petruškou při hře v kuchyňce
Radost	Kamilek při zapojení do hry v kuchyňce
	Pavlík, když si postavil trať
	Bourání hradeb, prosazení hry na zmrzlináře
	Klepání plastovými kostkami do věcí kolem
	Petřík opravoval společně s Milánkem, Adámkovi se zapojil do hry
	Adámka, Lukáška a Denisky z přesunu policejní stanice
Strach	Manipulace s policejní stanicí
Hněv až agresivita	Neochota hrát si na zmrzlináře ze strany Milánka a Tomáška
Důvěra	Přinesení hadříku na brýle
Empatie	Ze strany Petříka k Adámkovi a jeho bolesti
Stud	Když si Davídek a Martínek všimli, že je pozorují

Přínosem pro mě byla kniha Jara Křivohlavého, *Jak si vzájemně lépe porozumíme*. Kniha je velmi dobře napsaná, přehledná a obsahuje i důležité obrázky pro lepší chápání dané problematiky. Nejvíce jsem se z této knihy nechala inspirovat neverbální komunikací. Tato kniha mě oslovila v mnoha ohledech.

Sebereflexe

Psaní bakalářské práce pro mě bylo velikým přínosem a myslím si, že by mohla být četba této práce zajímavým přínosem i pro čtenáře. Pozorování dětí při hrách mě velmi zaujalo a po opětovném zhlédnutí nahrávek jsem si uvědomila, že **člověk nikdy na první pohled nevidí úplně vše co se s dítětem při hře děje**. Většinou vidíme

pouze ty zásadní a hlavní věci, ale některé drobné detaily přehlédneme. A právě tyto detaily jsou občas při hře dětí rozhodující. Děti při hře gestikulují, vzájemně se dotýkají a komunikují na úrovni, kterou zvládají. Jedna z nejnáročnějších věcí při psaní bakalářské práce byl přepis her dětí podle videonahrávek. Chtěla jsem vše popisovat, jak jsem to právě v té chvíli viděla, ale při napsání prvních řádků mi popisování přišlo chaotické. Musela jsem se tedy vždy zaměřit na popis hry jednoho dítěte a vzájemně vše propojovat v klíčových okamžicích společné hry. Občas mi déle trvalo, než jsme uviděla souvislost s gesty a následovnými činy. Doufám, že tato práce bude pro někoho přínosem stejně tak, jako byla pro mě.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- CAILLOIS, R. *Hry a lidé: maska a závrať*. Praha: Nakladatelství studia Ypsilon, 1998.
ISBN 80-902482-2 -5
- ČÁP, Jan a Jiří Mareš. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X
- GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 2000. ISBN 80-7249-017-6
- GUDRUN, Hennig a Georg
- PELZ. *Transakční analýza: terapie a poradenství*. Praga: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1363-2
- HARRIS, Thomas. *Já jsem OK, ty jsi OK*. Praha: Pragma, 1997. ISBN 80-7205-508-9
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2
- JANOŠOVÁ, Pavla. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda, 1988. ISBN neudáno
- LEWIS, David. *Tajná řeč těla*. Praha: Victoria Publishing, 1989. ISBN 80-85605-49-X
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa, základní duševní potřeby dítěte, dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1
- MILLAROVÁ, Sussana. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978. ISBN nevedeno
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4
- MIŠURCOVÁ, V., J. FIŠER a V. FIXL. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: SPN, 1989. ISBN nevedeno
- MUSIL, Josef. *Úvod do sociální a masové komunikace*. Praha: VŠ JAK, 2004. ISBN nevedeno
- NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005.

ISBN 80-247-0738-1

OPRAVILOVÁ Eva a Vladimíra GERBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: kurikulum předškolní výchovy*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-703-9

PLHÁKOVÁ, Anna. *Učebnice obecné psychologie*. Academia, 2003. ISBN 80-200-1086-6

REJZEK, Jiří. *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda, 2001. ISBN 80-85927-85-3 .

SEVEROVÁ, Marie. *Hry v raném dětství*. Praha: Academia, 1982. ISBN neudáno

STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-282-9

SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0841-3

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4

WEDLICHOVÁ, Iva. *Emoční inteligence a její využití v pedagogické praxi*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2003. ISBN 80-7044-487-8

SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

Prof. PhDr. Kohoutek, CSc., Rudolf. *Kognitivní vývoj dětí a mládeže* [online]. Vystaveno 11. března 2010 [cit. 6. 2. 2014]. Dostupné z:

<http://rudolfkohoutek.blog.cz/1003/kognitivni-vyvoj-deti-a-mladeze>

SEZNAM PŘÍLOH

❖ Příloha č. 1

Souhlas o použití informací o dítěti v MŠ pro účely bakalářské práce

Dobrý den,

jmenuji se Marcela Boudná a jsem studentkou 3. ročníku Učitelství pro mateřské školy Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Zpracovávám bakalářskou práci na téma **Kvalitativní výzkum her dětí v Mateřské škole**. Cílem mé bakalářské práce je zjistit, jaké hry a hračky používají děti v MŠ. Dále jak spolu děti při hrách komunikují a jaké emoce projevují v průběhu her.

Obracím se na Vás s prosbou o možnosti natáčení Vašeho dítěte v průběhu her v MŠ. Videozáznam bude použit výhradně ke zpracování praktické části bakalářské práce, nebude volně k nahlédnutí ani součástí bakalářské práce. Jména dětí v bakalářské práci budou smyšlená, nebudou se shodovat se skutečnými jmény dětí. Předem Vám děkuji za ochotu

Jméno, Příjmení dítěte

Souhlasím/ nesouhlasím³ s natáčením mého dítěte při hrách v MŠ.

Podpis rodiče (zákonného zástupce)

.....

³ Nehodící se škrtněte