

Moderní deskové a společenské hry a jejich využití ve volném čase dětí předškolního věku

Štěpánková Klára

Bakalářská práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Klára Štěpánková
Osobní číslo: H18809
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Moderní deskové a společenské hry a jejich využití ve volném čase dětí předškolního věku

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše, studium odborné literatury týkající se problematiky dětských her.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na moderní deskové a společenské hry a jejich využití ve volném čase dítěte předškolního věku.
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview s učiteli MŠ.
Analýza a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

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

Seznam doporučené literatury:

- Fink, E. (2016). *Play as Symbol of the Word: And Other Writings*. Indiana: Indiana University Press. Dostupné z: <https://joo.gl/NU5vJU>
- Huizinga, J. (2006). *Homo ludens*. Amsterdam: Anthropos.
- Klusák, M., & Kučera, M. (2010). *Dětské hry*. Praha: Karolinum.
- Suchánková, E. (2014). *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál.
- Švaiřček, R., & Šedřová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Vaněk, J. (2011). *Hra jako fenomén kultury a estetický zážitek*. Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze. Dostupné z: <https://joo.gl/VPGaHJ>

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Petr Soják, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **7. října 2020**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

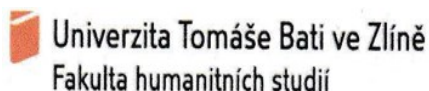
Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně
26.2.2021

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.



(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce je výzkumného charakteru a zabývá se využitím moderních deskových a společenských her ve volném čase dítěte předškolního věku. Teoretická část vymezuje základní pojmy hry, dále se zabývá herní typologií, klasifikací moderních deskových her, sociální interakcí, ale také se zabývá podstatou hry dítěte předškolního věku. V neposlední řadě se zabývá volným časem a jeho aspekty. Praktická část má kvalitativní design výzkumu. Výzkum byl realizován metodou zakotvené teorie ukončené v první fázi otevřeného kódování, vytvořením kategorií. Sběr dat proběhl pomocí polostrukturovaného rozhovoru s učitelkami v mateřské škole.

Klíčová slova: moderní desková hra, zkušenost učitele mateřské školy, volný čas

ABSTRACT

The bachelor's thesis is of a research nature and deals with the use of modern board and board games in the free time of a preschool child. The theoretical part defines the basic concepts of the game, further deals with game typologies, classification of modern board games, social interactions, but also takes into account preschool children. Last but not least, it deals with leisure time and its aspects. The practical part has a quality research design. The research was carried out using the method of grounded theory completed in the first phase of open coding, creating categories. Data collection took place through a semi-structured interview with kindergarten teachers.

Keywords: modern board game, kindergarten teacher experience, leisure time

Poděkování:

Ráda bych touto cestou poděkovala panu Mgr. Petrovi Sojákovi, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a cenné poznatky, které mi celý čas během zpracovávání mé bakalářské práce poskytoval. Mé poděkování patří také mé rodině za podporu a pomoc.

Motto:

„Hra je jedním ze svorníků, které spojují, jednotlivá vývojová období lidského života v jeden celek.“

Zdeněk Matějček

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

OBSAH

I	TEORETICKÁ ČÁST	10
1	HRA – VYMEZENÍ POJMU	11
1.1	VLASTNOSTI A ZNAKY HRY	12
2.1	AGON	15
2.2	ALEA	16
2.3	MIMIKRY	16
2.4	ILINKS (VERTIGO)	17
3.1	KLASIFIKACE MODERNÍCH DESKOVÝCH HER	19
3.2	VLASTNÍ KLASIFIKACE DESKOVÝCH HER	21
4	SOCIÁLNÍ INTERAKCE	23
4.1	MODEL SOCIÁLNÍ INTERAKCE	24
5	HRA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	25
6	VOLNÝ ČAS	28
II	PRAKTICKÁ ČÁST	29
7.1	KVALITATIVNÍ VÝZKUM	30
7.2	CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	31
7.3	VÝZKUMNÝ SOUBOR	31
7.4	METODA SBĚRU DAT	32
8	ROZHOVORY	33
8.1	PRŮBĚH ROZHOVORŮ	33
9	ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA KVALITATIVNÍCH DAT	35
9.1	ZAKOTVENÁ TEORIE A KÓDOVÁNÍ	35
9.2	SEZNAM KÓDŮ:	36
9.3	KATEGORIZACE ROZHOVORŮ	37
10	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠESTŘENÍ	43
11	DISKUSE	45
	ZÁVĚR	48
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	50
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	52
	SEZNAM OBRÁZKŮ	53
	SEZNAM TABULEK	54
	SEZNAM PŘÍLOH	55

ÚVOD

Tato bakalářská práce se zabývá tématem moderních deskové a společenské her a jejich využití ve volném čase dítěte předškolního věku. Má motivace k volbě tohoto tématu bakalářské práce byla podnícena skutečností, že tato problematika mi byla z personálního hlediska velmi blízká, jelikož deskové hry mě provázely již od útlého dětství a když si vzpomenu na dětství, vybaví se mi právě desková hra. Deskové hry jsem hrála společně s bratrem a sestřenicí u babičky, a právě toto téma ve mně evokuje vzpomínky, které jsou spjaty právě s tímto obdobím života. Hra má v životě dítěte nezastupitelnou roli. Jak uvádí Suchánková (2014) hra podporuje celostní vývoj dítěte, umožňuje dítěti rozvíjet tělesný systém, hra také poskytuje dítěti učení, dále socializaci a také je prostředkem edukace, tímto způsobem je dítě směřováno k edukaci sebe sama. Teoretické části bakalářské práce náleží tyto cíle: představit herní typologii dle Rogera Cailloise, popsat terminologii a pojetí pojmu hry. Zmapovat přehled moderních deskových a společenských her.

Cílem této bakalářské práce je popsat profesní zkušenosti učitelek mateřských škol s využitím moderních deskových a společenských her s přesahem do volného času dítěte předškolního věku. Tato bakalářská práce je členěna do dvou částí, na část teoretickou a část a praktickou. Teoretická část mé bakalářské práce se zabývá vymezením základních pojmů z oblasti hry, herní typologií, dále pak také užší klasifikací moderních deskových a společenských her, dále se zabývá pojmem sociální interakce, jež je jeden ze stěžejích aspektů ve spojitosti právě s hrou samotnou. Dále se v teoretické části mé bakalářské práce budu primárně zabývat užší formulací podstaty hry v období dítěte předškolního věku.

Praktická část bakalářské práce má kvalitativní design výzkum. Výzkumná data kvalitativně orientovaného výzkumu byla získána prostřednictvím metody polostrukturovaného rozhovoru. Pro analýzu získaných dat byl uplatněn design zakotvené teorie ukončené v první fázi otevřeného kódování. Cílem praktické části této bakalářské práce je popsat profesní zkušenosti učitelek mateřských škol s využitím moderních deskových a společenských her s přesahem do volného času dítěte předškolního věku.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 HRA – VYMEZENÍ POJMU

V první kapitole bude vysvětlen pojem hra z pohledu nejvýznamnějších teoretiků v oblasti deskových her.

Teorii hry se zabývá mnoho autorů, každý z nich na ni nahlíží velmi subjektivně. Pojdme si tedy přiblížit jejich jednotlivá pojetí hry.

Významný teoretik v oblasti her Huizinga (2006) uvádí, že *„Hra je dobrovolná činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která mají svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti a vědomím, jiného bytí, než je, všední život“* (Huizinga, in Vaněk, 2011, s. 328).

„Hra je činností bytostně svobodnou, k níž hráč nemůže být nucen, aniž by hráč přišel o svou přitažlivost a radostnou zábavu, vydělenou z každodenního života, vepsanou do přesných a předem daných časoprostorových mezí“ (Caillois in Klusák & Kučera, 2010, s. 29). Zde můžeme spatřovat podobnost definice obou autorů.

Hru můžeme spatřovat nejen u lidské bytosti, ale také u zvířat (Suchánková, 2014), lze ji považovat za starší než lidskou kulturu samu (Huizinga in Suchánková, 2014). *„Hra je činnost, která je spontánní a je tedy jednáním vycházejícím z naší vnitřní motivace“* (Suchánková, 2014, s. 10). Opravilová (2016) pohlíží na podstatu hry obdobně a uvádí, že hra je činností samostatnou, svobodnou a tvůrčí.

„Každá hra je především svobodným jednáním, hra na rozkaz přestává být hrou. Může být nanejvýš řízenou reprodukcí hry“ (Huizinga, 2006 in Vaněk, 2011, s. 7). V této definici můžeme spatřovat, že autor hovoří o hře jako o svobodném jednání, avšak pokud se aspekt svobody ze hry vytrácí a jsme tedy ke hře přímo nuceni, tak se již nejedná o hru jako takovou, která vychází z naší dobrovolnosti, spontánnosti a přirozenosti, ale spíše o činnost, která hru pouze imituje, s čímž lze souhlasit, jelikož hra je pro dítě přirozeností a neměla by být uměle navozena na něčí popud, ale měla by vycházet z dobrovolného jednání samotného jedince.

Hra je činností, která má svůj účel sama v sobě, kdy je stěžejní spíše průběh hry samotné než její výsledek jako takový. V každé hře se uskutečňuje situace, jež v sobě nese aspekt rizika a náhody (Machková, 2007). Pokud nazíráme na hru čistě z kulturního hlediska, setkáváme se s pojetím Huizingy (2006), který uvádí, že hru nevnímá jako součást kultury

samotné, ale spíše tvrdí, že „*kultura je zpočátku hraná, kultura se nerodí jako hra ani ze hry, ale spíše ve hře* (Huizinga, 2006, s. 328). Hra není výsledkem pouze kulturních a společenských akcí, představuje také zdroj kulturních a společenských hodnot (Huizinga in Burghardt, 2012).

Huizinga (in Koubová, 2018) uvádí, že aby byla činnost specifikována jako skutečná hra, měla by splňovat určité předpoklady, jež jsou pro ni charakteristické:

- dobrovolnost;
- omezenost v čase a prostoru;
- určenost pravidly;
- autentičnost;
- okouzlení, napětí a radost;
- zdvojení světa hry a všedního světa.

Pokud chceme pochopit hru z ontologického hlediska, setkáváme se s pojetím hry, kdy autor o hře hovoří jako o jednání, které vychází přímo ze sebe sama, také tvrdí, že „*hra nás obdarovává svou přítomností*“ (Vaněk, 2011, s. 23). Pro autora má hra spíše magický charakter. Jirásek (2019) uvádí, že hra je zakotvena v existenci lidství samotného. Fink (2016) dodává, že člověk se stává člověkem, pokud je hráčem, milencem, bojovníkem či umírajícím, jelikož hra nás formuje ve všech životních etapách. Co tedy hraní znamená? „*Každé hraní je magickou produkcí světa hry. V něm je zakotvena role hrajícího si, vzájemné role herní společnosti, vázanost herních pravidel, význam herního předmětu, nástroje hry*“ (Vaněk, 2011, s. 25). Dále je pojem hraní charakterizován tak, že „*veškeré hraní spočívá v tom, že jsme hráni*“. Tím autor poukazuje na půvab, jež je ukrytý přímo ve hře samotné a zapřičiňuje, že hra získává nad hráčem moc (Gadamer, 2010 in Vaněk, 2011, s. 26). Hráč není tím primárním prostředkem, jenž hru utváří, je to hra sama o sobě. Hra hráče včleňuje do jejího světa a ve kterém jej drží (Gadamer, 2010 in Vaněk, 2011).

1.1 Vlastnosti a znaky hry

Hra je charakteristická tím, že je definována určitými znaky, jež jsou pro ni typické, a tím se také odlišuje a specifikuje tak od ostatních činností. Vlastnosti a znaky, které v takové hře charakterizují nejistotu výsledků, řízenost pravidly, vážnost nebo také uzavřenost (Suchánková, 2014). Vlastnosti a znaky jsou charakterizovány jako svoboda hry,

vyčleněnost, řádovost a fikanost (Suchánková, 2014). Jak uvádí Suchánková (2014) s pojmem spontánnost úzce souvisí aspekt svobody, jelikož hru si každý z hráčů

vybírání ze své vlastní dobrovolnosti a na základě svého úsudku, záleží tedy primárně na hráči samotném, jaký bude její samotný průběh. Hra by měla být iniciována dobrovolně, pokud nechceme, nemusíme participovat v cizí hře a také v ní akceptovat pravidla hry, která jsme si nestanovili, pouze za předpokladu, pokud bychom je my sami akceptovali. Hra také nesmí postrádat smysluplnost a každá hra má stanoven hlavní cíl, který představuje zapojení se do hry samotné. Hra je činností dobrovolnou, ale každá hra by měla být ohraničena určitými pravidly, které hráče usměrňují (Suchánková, 2014). „*Hra vyžaduje bezpodmínečný řád*“ (Vaněk, 2011, s. 17). Oba autoři zde zmiňují ohraničenost hry pravidly a herní řád. S definicí obou autorů je možné souhlasit, neboť ve hře jsou pravidla stěžejní a tvoří kostru celé hry. Dítě v roli hráče má tedy definovány určité hranice hry. Prostřednictvím stanovených pravidel dítě ví, co je ve hře dovoleno a kde jsou ve hře již vymezeny hranice. Prostřednictvím pravidel si také dítě utváří základy morálního chování do budoucího života. „*Nejmenší odchylka od řádu hru kazí a znehodnocuje ji*“ (Vaněk, 2011, s. 17).

Tímto výrokem chtěl autor naznačit, že pokud hra není pevně ukotvena řádem a pravidly, tak je znehodnocená. Každý hráč, jenž nedokáže respektovat stanovená pravidla hry, je z ní vyloučen, jelikož hra nemůže bez respektování její řádovosti a pravidel plně fungovat. K tomuto výroku autora se lze připojit pouze částečně, jelikož pravidla hry jsou pro dítě sice stěžejní, avšak někdy se stává, že pravidla hry nemusí být pro dítě okamžitě jasná a jejich porušování nemusí být u dítěte záměrné. Proto je důležité dítěti pravidla hry opětovně zopakovat, nikoliv dítě ze hry vylučovat. Dalším znakem pro hru charakteristickým je fantazie. Opravilová (2016) uvádí, že hra je založena na fantazii, ale přesto je s realitou úzce spjata, neboť hra není fiktivní, nýbrž je konstruována z reálných zážitků a prvků dítěti známých, které si pomocí fantazie spojuje a dotváří.

Dalším typickým znakem je uzavřenost a ohraničenost. Hra je charakteristická primárně místem, ve kterém se odehrává a také jejím trváním a „*má svůj průběh a smysl v sobě samé*“ (Suchánková, 2014, s. 11). Dále autorka zmiňuje časové a prostorové hranice hry, jež jsou pro hru charakteristické, tedy místo, ve kterém se odehrává a také konkrétní čas, ve kterém se hra uskutečňuje. U deskové hry se jedná o prostorovou ohraničenost, jež zprostředkovává herní plán, tedy desku, na které se celá hra primárně odehrává. Ohraničenost herního pole má za výsledek, že se hra formovala do pevné kulturní formy, která se opakuje. Aby takové opakování bylo zaručeno, formuje se společenství hráčů přetrvávající v čase mimo hru. Jako

dalšími znaky charakteristickými pro hru, jež uvádí Suchánková (2014) jsou znak radosti a uspokojení, pozitivní emoce, které se zrcadí v prožívání dané činnosti, a potěšení z ní samotné. Dále můžeme zmínit jako znak hry její vážnost, jež ke hře neodmyslitelně patří, kdy Suchánková (2014) dále uvádí, že nastalou fiktivní situaci pokládáme za reálnou. To, že se v nastalé situaci necítíme ohroženi, je zapříčiněno faktem, že můžeme hry dobrovolně zanechat a opustit ji. „*Jednou z nejvýznamnějších charakteristik, která zahrnuje vědomou kontrolu vlastního chování, je aktivní pozorný nestresovaný stav mysli* (Gray in Suchánková, 2014, s. 13). Aby se hra stala hrou, neměla by se hrát v prostředí plném strachu ze selhání a stresu. Prostředí bez stresu ve hře zajišťuje pouze to, že souvisí s cestou, nikoli s výsledkem samotným. Myšlení je nápaditě zabaleno do pravidel a prostředí hry. Zaměřená mentalita bez stresu je považována za ideální stav, který může pěstovat kreativitu a schopnost učit se, proto by hry měly být také používány jako vzdělávací nástroj (Suchánková, 2014).

2 TYPOLOGIE HERNÍHO JEDNÁNÍ DLE ROGERA CAILLOISE

V této kapitole bude nastíněna typologie herního jednání, již vymezil francouzský teoretik Roger Caillois, který na hru nahlížel z několika subjektivních pohledů. Tyto herní principy utváří kulturní život jako takový. V herním jednání definuje autor dva stavy, které označuje jako *paidea* a *ludus*. „*Paidea je primární síla improvizace a veselí*“ (Caillois in Vaněk, 2011, s. 14), které pokračuje dětským dováděním, kde jsou zahrnuty všechny druhy bezstarostné a pošetilé zábavy, dále jsou zde charakterizovány spontánní pudové projevy hravosti, jež autor definuje jako např. žerty, hravou radost z pohybu či hašteření. Toto jednání je sjednoceno se zálibou zdolávat překážky, čímž si hráč samovolně svůj výkon znesnadňuje. Druhou podobou, již autor nahlíží na herní jednání, je *ludus*, která je definována jako činnost, při níž se hráčova snaha nezakládá na soupeření s ostatními hráči, ale především s bojem se samotnou překážkou.

Caillois (in Suchánková, 2014) pozoroval neobvyklé situace a jevy v chování dětí a na základě nich tyto problémové oblasti u dětí popsal. Autor definoval tyto důsledky, jako jsou např. motivy či principy, které děti navádějí ke hře a zapříčiňují tak jejich výkyvy v chování. Z praktického hlediska se může jevit tato typologie jako přínos pro učitelku, jelikož tyto odchylky v chování učitelka tímto prostřednictvím herní typologie lépe pochopí, například při vyhledávání situací, které v sobě skrývají riziko (Suchánková, 2014).

Caillois (in Vaněk, 2011) ve vlastní herní klasifikaci diferencuje čtyři typy her dle principu, který ve hře převládá.

2.1 Agon

Prvním principem hry je již zmíněný *agon*, jež Caillois (in Suchánková, 2014) definuje takto: „*Celá jedna skupina her se projevuje jako soutěž, tj. v podobě zápasu, v němž jsou uměle vytvořeny rovné šance pro soupeře, kteří se tak utkají za ideálních podmínek, jež zajistí nepopiratelnou a přesnou hodnotu vítězovy výhry*“ (Caillois in Vaněk, 2011, s. 14). Rivalita mezi hráči může být směřována na charakteristickou vlastnost jedince, jako je rychlost nebo také vytrvalost či paměť jedince. Tato vlastnost je ohraničena bez pomoci zvenčí takovým způsobem, aby jedinec dosáhl co nejlepšího výsledku v dané činnosti. Pro atonální hry jsou charakteristické vlastnosti, jako je snaha či vůle k vítězství. Je zde zahrnuta pozornost a také náležitá kázeň a výdrž jedince (Caillois in Vaněk, 2011, s. 14).

Suchánková (2014) o herním principu „agon“ hovoří jako o herním principu, který v sobě skrývá touhu po vítězství např. v soutěži za pomoci vlastního úsilí. Do tohoto typu jsou zahrnuty zejména hry sportovní, jako jsou přeskoky či prolézání nebo také fotbal.

2.2 Alea

Druhým herním principem je „Alea“, znamená řecké označení pro kostku. Herní princip alea je přesným opakem her agonálních. *„V těchto hrách výsledek nezáleží na hráči, hráč nemá dokonce na výsledek sebemenší vliv. Účastník je v hrách tohoto typu zcela pasivní, nerozvíjí hrou žádné kvality ani schopnosti, demobilizuje rezervy své obratnosti, svalové úsilí či inteligence“* (Caillois, in Vaněk, 2011, s. 15). Autorka Suchánková (2014) o herním principu „Alea“ hovoří jako o hrách aleatorických, tedy o principu, jež je založen na náhodě. Hráč tak není schopný mít na rezultat hry vliv, vzdá se své vlastní vůle a vyčkává na výsledek. Autorka Suchánková (2014) v tomto principu zmiňuje klasickou podobu deskové hry Člověče nezlob se či rozpočítadla.

V některých aleatorických hrách se může uplatňovat, princip soutěže, zde mohou být uvedeny hry jako např. pexeso, kostky, dáma či mlýn. Jelikož tyto hry mohou mít v určitém aspektu povahu návykovou, náleží do tohoto herního principu také automaty, videohry a hráč si na tomto typu her může vytvořit psychickou závislost. Tento herní princip, jak uvádí Suchánková (2014), poskytuje dítěti prožitek, který v sobě nese radost z vítězství, ale také se v něm dítě setkává s prohrou. S výrokem autorky lze souhlasit, jelikož dítě by se mělo ve hře setkat jak s vítězstvím, tak s porážkou. Hra dítě prostřednictvím výhry, ale také prohry osobnostně rozvíjí a připravuje jej na život jako takový. Dítěti bychom měli v roli učitele vysvětlit, že prohra je ve hře její přirozená součást a dítě ve hře motivovat bez ohledu na její výsledek.

Herní principy Agon a Alea jsou do jisté míry samy sobě protipóly, jelikož princip agon je založen zejména na zodpovědnosti. Na druhé straně je herní princip alea jeho doslovným protipólem, neboť je založen na vzdání se vlastní vůle a odevzdání se osudu (Caillois in Vaněk, 2011).

2.3 Mimikry

Třetí typ herní typologie nese název „mimikry“. Tento herní princip autor definuje slovy: *„každá hra předpokládá, že dočasně akceptujeme vyslovenou iluzi, to slovo neznamena nic*

jiného, než vstup do hry, pak tedy přinejmenším uzavřený konvencionální fiktivní svět“ (Caillois in Vaněk, 2011).

Suchánková (2014) tento herní princip definuje jako hry, kde je realizována nápodoba či proměna, dále také autorka uvádí, že dítě v tomto typu hry předstírá, že je v roli někoho jiného a bere na sebe roli jiné osoby. Do tohoto herního principu spadají hry divadelní či námětové. Tento princip poskytuje impuls svobodné činnosti řídicí se dohodou, při níž se vylučuje aspekt reality a dodržuje se vymezený čas a prostor. V tomto principu hry se nevyskytují autoritativní pravidla, neboť tento princip hry je označován jako konstantní vynalézání (Caillois in Vaněk, 2011). Princip hry mimikry je charakterizován také jako nápodoba či převlek, kdy konkrétní osoba je v roli osoby jiné. V tomto principu je také silněji zdůrazněna přítomnost estetického prožitku, která může být přímo spojená např. s hercovým představením, kterou prožívá přímo na jevišti, může zde být spojitost s výkonem napodobení či aspektem dramatického prožitku a také repetice pochybnosti o tom, jak konkrétní výkon dopadne a zda se herci představení podaří dle jeho naplánované představy.

2.4 Ilinks (vertigo)

Vertigo je čtvrtým typem, který je charakterizován jakožto jednání člověka v uměle navozených situacích, v nichž si pohrává se svým fyzickým stavem a dosahuje kýženého pocitu lehké závratě (Caillois in Vaněk, 2011). V tomto herním principu jsou uváděny např. houpačky, kolotoče či horské dráhy. V tomto kontextu je zde také hovořeno o aspektu brutality, již dospělí lidé mohou spatřovat v těchto zařízeních. *„Aby druh zážitku nabyl intenzity a drzosti schopné omámit organismus dospělého člověka, dospělo se k vynálezu speciálních strojů mohutné síly“* (Vaněk, 2011, s.17).

Suchánková (2014) definuje, že se zde jedná o hry vertigonální a tyto hry dávají jedinci možnost vykonat potřebu stability těla i duše či kýženého prožitku z uvolnění utlumených vjemů. Všechny uvedené herní principy, jež byly definovány, v sobě zahrnují pět vzdělávacích oblastí, ke kterým náleží oblast biologická, psychologická, sociální, kulturní a environmentální, předškolního vzdělávání dle soudobého kurikula (Šmelová & Rýdl, 2011 in Suchánková, 2014).

3 DESKOVÁ HRA VS. MODERNÍ DESKOVÁ HRA

V této podkapitole bude vymezen pojem desková hra a moderní desková hra a jejich vzájemná diferenciaci. V odborné studii autora Hunsuckera (2016), který se v ní zabýval problematikou deskových her, je uvedena zajímavá definice, která deskovou hru charakterizuje jako „*hru, která se odehrává zpravidla na herní desce*“ (Hunsucker, 2016, s. 7). Herní deska je situována ve středu stolu v dosahu pohledu všech hráčů. Herní deska se v průběhu hry mění, jelikož se hráči ve hře střídají a mění své herní pozice. Hrací desku sdílejí všichni hráči, kteří se hry účastní. Dále je zde autorem definován určitý stav dosažení věci, což v případě deskové hry mohou být např. podmínky vítězství, které mohou být reprezentovány určitým počtem bodů nebo určitým počtem tahů na herní desce. Hunsucker (2016) dále dodává, že desková hra musí být podmíněna určitými pravidly. S výrokem autora je potřeba souhlasit, neboť jakékoliv hře ať se jedná o hru deskovou, či jinou musejí být definována pravidla, kterými se hráč řídí. Nastavují hráči určité hranice toho, co je ve hře dovoleno a co naopak nikoli, dále pak hráče usměrňují v jeho herním jednání. Hunsucker (2016) dále dodává, že pokud chceme definovat hru jako deskovou, musíme ji hrát fyzicky. Jaká je tedy primární diferenciaci mezi deskovou hrou a moderní deskovou hrou? Kdy se deskové hry začaly stávat moderními a v čem tato modernost tedy spočívá? Zpočátku byly deskové hry rozděleny na klasické deskové hry jako např. Člověče nezlob se, u kterých není známý autor. Autoři Sousa & Bernardo (2019) uvádějí, že moderní desková hra je koncipována pro komerční účely a její autor je známý. Charakteristickým znakem pro moderní deskovou hru je modulární hrací deska, to znamená deska, která se dá složit pokaždé jiným způsobem. Takovou deskovou hrou jsou i Osadníci z Katanu, tato hra existuje ve verzi pro dospělé, ale také ve verzi Junior, která je určena pro děti předškolního věku od šesti let. Hunsucker (2016) doplňuje, že, ve hře jsou užity šestihranné dlaždice, které hráč na počátku hry umísťuje v určitém vzoru. To umožňuje hráči hrát pokaždé jinou hru. Dále je zde zmíněna moderní desková hra Carcassonne, při které hráči skládají herní desku pomocí čtverhanných karet. Carcassonne je specifická také tím, že herní plán je tvořen již v průběhu samotné hry, což je charakteristickým znakem pro moderní deskovou hru na rozdíl např. od deskové hry Osadníci z Katanu, kde je hrací plán postaven hráči již na jejím začátku. Hráč si na začátku hry vytáhne kartu a umístí ji tak, aby přiléhala k ostatním. Hráč postupným přikládáním karet buduje postupně herní plán, ve kterém tvoří pole, cesty a vytváří tak celistvou krajinu. Tato hra opět existuje ve verzi jak pro dospělé, tak ve verzi pro děti předškolního věku. Verze této strategické deskové hry určené pro děti předškolního věku

nese název Děti z Carcassonne. Tento typ je předmětem výzkumném šetření, kdy se celý herní princip této deskové hry příliš neliší od hry původní, ovšem jsou zde vynechány určité herní postupy, aby byla náročnost hry přizpůsobena právě dětem předškolního věku. Dalšími herními komponenty, bez kterých by se obecně většina deskových her jistě neobešla, jsou již zmíněný hrací plán, hrací kostka, hrací kameny, karty či žetony. V deskové hře Monopoly jsou užity žetony, které zastupují jednotlivé hráče a slouží tak k jejich identifikaci. K odlišení jednotlivých hráčů poté slouží různé barvy žetonů. U Monopolů mají hráči jeden žeton, který je zastupuje v průběhu hry. Tyto žetony mohou být ve tvaru různých předmětů, např. obuvi, zvířete či automobilu. Tímto žetonem se hráč pohybuje po herní desce a tento žeton charakterizuje aktuální polohu hráče na desce. Hráči se v jednotlivých tazích pravidelně na herní desce střídají. Hráč na hrací desce také určuje, jaký majetek si může koupit či jaké nájemné musí zaplatit ostatním hráčům za předpokladu, že se hráč ocitne na pozemku ostatních hráčů (Hunscucker, 2016).

3.1 Klasifikace moderních deskových her

Vymezit jednotnou herní klasifikaci není jednouché, jelikož každý autor pojímá a klasifikuje dělení der velmi subjektivně a herní klasifikace může být diferenciována dle určitých kritérií. Hra totiž může probíhat za různých podmínek v různém prostředí, či se jí může účastnit různý počet hráčů.

Jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole, klasifikací her se zabýval Caillois (in Vaněk, 2011), jenž hru klasifikoval dle jejího herního principu na Agon (zápas), Alea (rozhodnutí hráč ponechává náhodě), Mimikry (klamání tělem – přijímání role někoho jiného, je zde zahrnut aspekt předstírání (maska či kostým) a Ilinx (ovlivňování fyzického stavu prostřednictvím svého jednání, dosažení vzrušení). Ve vlastní klasifikaci deskových her byly zmíněny klasické deskové hry jako Člověče nezlob se, kdy autorka Suchánková (2014) uvádí, že v těchto hrách nezáleží na hráči, jsou založeny na náhodě a jisté míře štěstí. Při deskové hře Člověče nezlob hráč hodí kostkou, a tedy záleží čistě na náhodě, které číslo obsažené na kostce padne, neví, zda padne číslo jedna či číslo šest, výsledek, který na kostce padne je tedy čistě náhodný a hráč jej nemůže ničím ovlivnit.

Typologii herního jednání vymezila také Knotová (2011), jež hry dělí do dvou kritérií na hry tvořivé a na hry s pravidly. Tyto dvě skupiny rozdělila ještě do podskupin na hry předmětové, úlohové a konstruktivní. Hry s pravidly rozčlenila na hry pohybové a hry intelektuální.

Suchánková (2014) klasifikuje typologii her, jež jsou pro období předškolního věku významné dle určitých hledisek, které vymezila z hlediska míry vedení hry, druhu aktivity, hlediska příčiny hry, hlediska motivace, hlediska věku a vývoje osobnosti, hlediska počtu hráčů, hlediska prostředí a také dle hlediska času.

Jak dále uvádí Janiš (2009) hry v obecné rovině, ale také například i hry deskové mohou být rozděleny dle počtu hráčů, kteří se hry účastní. Autor dle počtu hráčů hry rozděluje na individuální a skupinové. Janiš (2009) také doplňuje, že můžeme více rozčlenit hru na skupinu, jelikož např. klasickou deskovou hru Člověče nezlob se bychom asi těžko hráli např. ve třiceti lidech na jedné hrací desce.

Vlastní klasifikace deskových her podle autorky bakalářské práce vychází z odborné studie autorů Koehler & Boltze (2019), kteří se v této odborné studii zabývali designem a vzdělávacím charakterem deskových her je uvedena v tabulce, ve které jsou deskové hry rozděleny dle určitých charakteristik, jež v sobě nesou primárně název deskové hry, dále vzdělávací charakter jednotlivých her, herní mechanismus a poté jednotlivé kategorie her, soutěžní, strategické logické, rodinné. V (tab.1) jsou zahrnuty jak klasické deskové, tak moderní deskové hry. Do klasifikace deskových her byl přidán rovněž vzdělávací cíl, jak je uvedeno v (tab. 1) pozornost byla n na hernímu mechanismu, jež je velmi důležitým aspektem, který celou herní klasifikaci utváří. V odborné studii, která se zabývá designem a vzdělávacím charakterem deskových her je uvedena definice, která herní mechanismus charakterizuje jako „*Proces, který probíhá při hraní hry*“ (Koehler & Boltz, 2019, s. 473). Autoři Koehler & Boltz (2019) uvádějí příklad při hraní deskové hry Monopoly, kde je herní mechanismus charakterizován hodem kostky či losováním karet. Autoři Akmal & Coulton) 2019 dále doplňují, že pojem herní mechanismus je charakterizován jako soubor pravidel nebo metod používaných při hraní hry k usnadnění interakce mezi hráčem a hrou samotnou.

3.2 Vlastní klasifikace deskových her

Název deskové hry	Typ deskové hry	Edukační cíl hry	Herní mechanismus	Zasazení hry do prostředí	Kategorie hry
Děti z Carcassonne	<i>Moderní desková hra</i>	-Rozvíjet u dítěte fantasi - Rozvíjet u dítěte prostorovou představivost	-Hráč pokládá jednotlivé čtyřhranné karty na herní desku a buduje tak jednotlivá území.	-Středověká hra odehrávající se ve 13.století na hradě Carcassonne.	Strategická
Monopoly (Junior)	<i>Moderní desková hra</i>	-Rozvíjet u dítěte komunikační dovednosti -Rozvíjí u dítěte fantasi	-Hráč nakupuje nemovitosti, pozemky.	-Hra se odehrává v prostředí obchodu.	Rodinná
Osadníci z Katanu (Junior)	<i>Moderní desková hra</i>	-Rozvíjet u dítěte u dítěte strategické myšlení -Rozvíjet u dítěte prostorovou představivost	-Úkolem hráče je postavit pirátská doupata, ze čtyř druhů surovin.	-Hra se odehrává na ostrově Katan.	Strategická
Člověče nezlob se	<i>Klasická desková hra:</i>	-Rozvíjet u dítěte logické myšlení -Rozvíjet u dítěte jemnou motoriku	-Úkolem hráče je projít se svými figurkami ve směru šipky celou cestu až na cílová pole.	-----	Závodivá
Šmolíček Pacholíček	<i>Stolní desková hra:</i>	-Naučit dítě počítat od 1 do 10 -Podporovat u dítěte paměť -Naučit dítě popisovat předměty	- Úkolem hráče je nasbírat co nejvíce žetonů s obrázky.	-Hra se odehrává v prostředí lesa.	Závodivá
Callisto	<i>Stolní desková hra:</i>	-Rozvíjet u dítěte logické myšlení	-Úkolem hráče je umístit na hrací desku,	-----	Logická

		- Rozvíjet u dítěte prostorovou představivost	co největší počet dílků a zabránit soupeřům, aby udělali totéž.		
--	--	-----------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------	--	--

Tabulka 1 Vlastní klasifikace deskových her

(Vlastní)

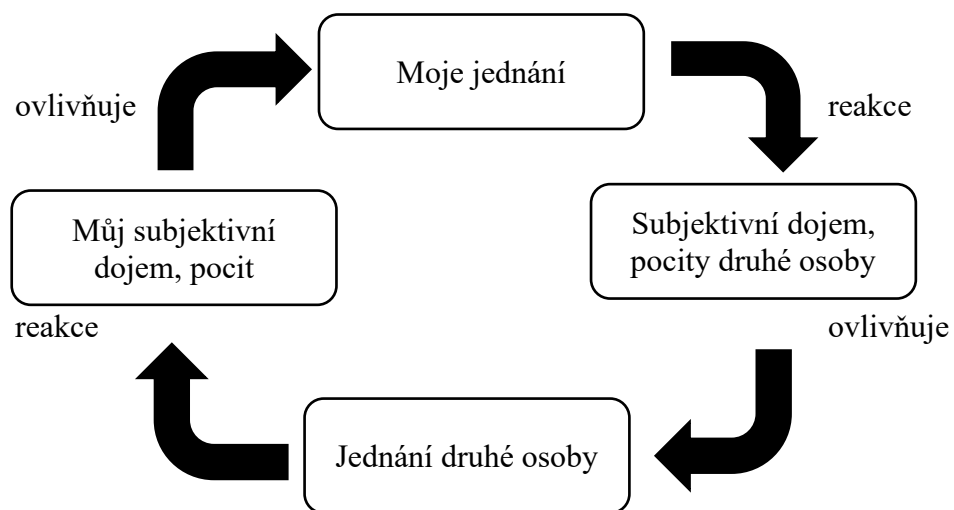
4 SOCIÁLNÍ INTERAKCE

Čtvrtá kapitola se zabývá sociální interakcí, jež je důležitým pojmem nejen v oblasti hry, ale i celkově v rovině navazování vztahů mezi lidmi. Sociální interakce probíhá, také mezi účastníky participujícími ve hře, kdy dochází k navazování a budování vzájemných vztahů, neverbální komunikaci či spolupráci mezi hráči. Sociální interakce se projevuje v každodenním životě člověka a má důležitou roli zejména ve vztahové rovině mezi lidmi obecně. Nejprve se tedy zaměříme na pojem sociální interakce v obecnější rovině a poté na pojem sociální interakce ve spojení s hrou samotnou. Kopecká (2011) definuje pojem sociální interakce jako „vzájemné působení jedné osoby na druhou“ (Kopecká, 2011, s. 28). S výrokem autorky je potřeba souhlasit, neboť interakce je součástí našeho bytí, kdy jsme v každodenním kontaktu s druhými lidmi. Autorka dále doplňuje, že se jedná o formu chování společenského, přičemž na sebe jedinci vzájemně působí, jsou sami sebou navzájem ovlivňováni, a to jak v rovině citové, společenské tak i emoční. Podobně na sociální interakci pohlíží také Slaměník (2011, s. 99), jenž vymezuje interakci jako „jako časově ohraničenou sociální událost, která může proběhnout v trvajícím vztahu i mezi náhodně setkávajícími se lidmi. Interakce jsou nezbytné pro udržení jakéhokoliv vztahu“. Giddens (2013) uvádí, že tím, že přicházíme do kontaktu s jinou osobou, naše rutinní návyky získávají ucelenější charakter a také kontakt a působení druhé osoby dává našemu jednání strukturu. Příklad: Za sociální interakci můžeme považovat už jen to, že s druhou osobou udržujeme oční kontakt nebo také, že někoho náhodou potkáme a vedeme s ním kratší úsek konverzace, jelikož na něj sociálně působíme a on sociálně působí na nás. Při konverzaci dochází k výměně informací, tím se dozvídáme o dané osobě nová zjištění. Giddens (2013) uvádí, že sociální interakce je složena z mnoha aspektů, jako jsou neverbální komunikace, gesta či emoce. „Sociální interakce vyžaduje četné formy neverbální komunikace, výměnu informací prostřednictvím, tváře, gest a pohybů těla. Neverbální komunikaci se někdy říká řeč těla“ (Giddens, 2013, s. 237). Sociální interakce souvisí s emocemi, jako jsou radost, štěstí, smutek, hněv či překvapení. Hra úzce souvisí s pojmem sociální interakce, neboť jak uvádí Suchánková (2014) děti mezi sebou při hře prohlubují vztahy, projevují zájem o ostatní, navzájem spolu mezi sebou verbálně i neverbálně komunikují, spolupracují a projevují si empatii a tím na sebe sociálně působí a utváří mezi sebou sociální vztahy. „Předškolní věk trvá typicky od tří do šesti let. Kromě dalšího rozvoje mentálních funkcí a tělesných dovedností je charakteristická pro toto věkové období intenzita socializace, kdy si dítě osvojuje normy společnosti, v níž žije“ (Průcha, 2016, s. 34).

Sociální interakci Kopecká (2011) klasifikuje jako přímou, nepřímou, záměrnou a nezáměrnou.

- **Přímá interakce** – projevuje se přímým kontaktem dvou lidí tváří v tvář;
- **Nepřímá interakce** – je zprostředkovaná nepřímo např. prostřednictvím médií, televize či prostřednictvím třetí osoby;
- **Záměrná interakce** – je charakterizována záměrným působením autority, např. rodičů a učitelů a je nasměrována k ovlivňování vyučování a k výchově dítěte (výchova v rodině);
- **Nezáměrná interakce** – probíhá vlivem osob v každodenních situacích, kdy interakce proběhne neplánovaně.

4.1 Model sociální interakce



Obrázek 1 Model sociální interakce

5 HRA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní věk je považován za věk hry, jelikož hra provází dítě celým tímto věkovým obdobím. Vágnerová (2012) uvádí, že předškolní období trvá od tří do šesti až sedmi let. V předškolním věku dítě poznává svět prostřednictvím představivosti fantazijního zpracování informací, které není ještě zcela logicky podmíněno. Dítě své představy přizpůsobuje možnostem pro něho vlastním a také svým potřebám. Dítě si prostřednictvím hry rozvíjí svou tvořivost, fantazii, projevuje emoce a také dochází k jeho seberealizaci. V předškolním vzdělávání je kladen důraz na individualizaci jedinců a integrovaný přístup. „*Snahou je rozvíjet, děti, jejich učení a poznání souměrně a komplexně po stránce fyzické, psychické i sociální v souladu s vývojovými specifiky tohoto období a s ohledem na individuální možnosti a potřeby každého z nich*“ (Suchánková, 2014, s. 7).

Suchánková (2014) uvádí, že hra vychází primárně z jednotlivých potřeb, a klade důraz na zájem dítěte. Hra dítě obohacuje a rozvíjí jeho vnímání, fantazii, řeč, tělesný i emocionální vývoj. Opravilová (2016) uvádí, že současné pojetí předškolního vzdělávání upřednostňuje hru, jejíž režisérem je samo dítě. Hra v předškolním vzdělávání je také úzce spjata s vnitřní motivací. A co tedy motivace ve hře znamená? „*Motivace je chápána jako souhrn hybných momentů, v činnostech prožívání, chování, přičemž hybnými momenty se rozumí to, co člověka podněcuje a pobízí k určité činnosti, reagování, nebo naopak to, co člověka tlumí, co mu zabraňuje něco dělat, reagovat*“ (Čáp & Mareš, 2007 in Suchánková, 2014, s. 14).

Zaměříme-li se na teorii dětské hry z hlediska vývojového a psychologického, setkáváme se zde s pojetím dětské hry dle Klusáka (2012), který se zabýval Piagetovou teorií dětské hry. Ve svém výzkumu se zaměřil na tři vývojová stadia, která Piaget vymezil, a to na stadium senzomotorické, které trvá od narození do necelých dvou let věku dítěte, symbolické (egocentrické) a operační.

Senzomotorická hra je charakterizována jako hra procvičovací, kdy dítě opakuje určitou naučenou činnost, např. dítě kývá s různými předměty, které jsou zavěšené nebo jimi hází, jako např. hračkami či je uchopuje. Hra egocentrického období je hra symbolická, která se začíná vyskytovat po druhém roce života. Hra symbolická je charakterizována jako „*hra, která něco představuje, předvádí, či předstírá*“ (Klusák & Kučera, 2010, s. 35). Zde můžeme vidět kontrast podobnosti s herní typologií dle Cailloise (in Vaněk, 2011), který se ve své herní klasifikaci zabýval herním principem Mimikry, což je herní princip, v němž se autor zabýval aspektem nápodoby a předstírání ve hře.

Hra symbolická je charakteristická pro předškolní období, která probíhá mezi druhým až sedmým rokem života dítěte. Na jejím základě jedinec začíná přejímat její jednotlivé symboly. „*Dítě ve hře přisuzuje předmětům symbolický význam, začíná období herního předstírání*“ (Piaget & Inhelder in Suchánková, 2014 s. 46), kde je zahrnut aspekt egocentrismu, kdy dítě veškerou pozornost vztahuje ke své osobě a stává se tak jejím středem či své vlastní představy a fantazie. Autorka dále hovoří o hře symbolické a její funkci asimilace a také hovoří o upevnění zkušenosti dítěte, jelikož na základě vlastní zkušenosti dítě opakuje stěžejní prožité situace, se kterými se prostřednictvím hry setkalo. Se symbolickou hrou, která je charakteristická svými znaky zejména pro předškolní věk, úzce souvisí také hra námětová. Námětová hra je již více strukturovaná a obsáhlejší, jelikož dítě ve hře více komunikuje, spolupracuje, prohlubuje vztahy mezi vrstevníky. „*Děti ve hře uplatňují náměty z běžného života*“ (Suchánková, 2014, s. 47). To znamená, že děti využívají různých námětů pro hru samotnou jako např. hra na rodinu, kde ztvárňují postavy z dětských knih. Dívky si mohou hrát na princezny či pohádkové víly nebo kuchařky, chlapci si mohou hrát na prodejce v obchodě či stavitele. U hry námětové se děti prostřednictvím námětu hry mohou více stmelit, mohou při hře navzájem spolupracovat prohlubovat komunikaci, budovat vztahy mezi sebou a navzájem se prostřednictvím hry také více poznávat. Děti se tak tímto způsobem vyrovnávají s okolním světem (Suchánková, 2014). Prostřednictvím hry námětové dítě předškolního věku přejímá různé sociální role, jak ty, které jsou přijímány pozitivně, tak i ty, které jsou ve společnosti brány jako negativní, jako je např. hra na zloděje. A právě hra slouží jako důležitý prostředek k postupnému procvičení řešení vhodných situací, a tím se učí rozlišovat různorodé osobnostní vlastnosti (Vágnerová, 2012). Dítě předškolního věku také ve hře užívá vlastní imaginace, např. si při hře vymyslí fiktivní osobu či přítele, což je jev, který je spjat s přirozenou dětskou fantazií (Suchánková, 2014). U dítěte v předškolním věku se dále rozvíjí hra konstruktivní, která zahrnuje zpřesnění motorických schopností. Dítě staví budovy z kostek, kreslí, vystřihují, skládají různé puzzle či mozaiky, také se u dítěte rozvíjí prostorová orientace. Na počátku předškolního věku ještě není konstruktivní hra zcela záměrná. Záměrnou se stává až po vyslovení fráze „*Co to je?*“ poté se postupně konstruktivní hra stává cílenou. („*Postavím hrad*“, „*Ted ještě garáž*“). *Zpočátku je záměr hry dítětem v průběhu měněn. Od pátého roku, však přibývají detaily, děti, dokážou své výtvary kriticky ohodnotit a opakovaně konstruuji to, co se jim podle nich nepodařilo*“ (Suchánková, 2014, s. 48). Dále Suchánková (2014) hovoří o postupném přechodu dítěte od paralelní hry, kdy si děti hrají vedle sebe, ale ne spolu, dítě může reagovat na druhé nebo spolu mohou děti komunikovat, nikoliv však za účelem

společné hry, postupně tak od hry paralelní přecházejí ke hře sociální, kdy děti společně sdílejí společný herní prostor a čas a tím si vymezují společný tvůrčí herní záměr (Suchánková, 2014). V návaznosti na vývoj sociální se zde vynořují dvě stadia, tzn. hru zdržující a hru kooperativní. Hra ztužující stojí mezi hrou paralelní kooperativní, spolupracující. Hra zpružující je charakteristická pro hru námětovou a je zastoupena také v konstruktivních hrách. Jak uvádí Suchánková (2014), tento typ postupně přechází ve hru kooperativní, ve které již dítě spolupracuje s ostatními, také se zde uskutečňuje rozdělování sociálních rolí ve hře, dodržování pravidel hry, řešení různých situací vycházejících ze hry samotné. Hra kooperativní je charakterizována jako hra vrcholná v pojetí dětských her.

6 VOLNÝ ČAS

Nejprve bych chtěla definovat, co vlastně znamená čas a jaká je jeho podstata. Jednu z prvních zmínek o pojetí času definoval již ve 4. století svatý Augustin slovy: „*Co jest tedy čas? Vím to, když se mně naň nikdo netáže, mám-li to však někomu vysvětlit, nevím.*“ (Augustin in Jirásek, 2019, s. 127).

Pod pojmem volný čas si každý člověk představí něco jiného a každý jej může pojímat odlišným, subjektivním úhlem pohledu. Pro každého jedince má pojem volný čas jiný význam. Pro někoho může být volný čas oprostěním od každodenních aktivit spojených s prací jako takovou, pro jiného může volný čas představovat relaxaci či realizaci v podobě dobrovolné činnosti, v níž spatřuje jedinec potěšení či slouží k naplnění jeho potřeb. Co tedy pojem volný čas znamená? „*Čas, se kterým může člověk nakládat dle svého uvážení na základě svých zájmů*“ (Janiš, 2009). Významným sociologem, jenž se hlouběji zabýval problematiku volného času, byl Dumazedier (in Janiš, 2009), který jej definoval „*jako komplex aktivit mimo pracovní, rodinné a společenské závazky, jimiž se jedinec zabývá ze své vůle, aby si buď odpočinul, pobavil se nebo svobodně zdokonaloval svou tvůrčí kapacitu*“ (Janiš, 2009, s. 5). Volný čas v sobě nese svobodu, jelikož jsme díky němu oprostěni od každodenních různorodých činností a jednáme tak na základě své vlastní dobrovolnosti. Volný čas je také prostředkem pro dosažení potěšení či blaženosti (Knotová, 2011).

Dumazedier (in Janiš, 2009) definoval také dva pojmy, tzv. povolný čas a s ním spojený vázaný čas. Vázaný čas představuje činnosti, které člověk realizuje pouze z poloviny. Do těchto činností řadí např. činnosti, jako je kutilství apod. Vázaný čas představuje situaci, kdy jedinec odchází z práce domů a ono samostatné cestování představuje pojem vázaného času. Jirásek (2019) uvádí, že volný čas by neměl být chápán jako zbytek toho, co nám zůstalo po práci, ale může v sobě zahrnovat činnosti, které jsou spojeny s odpočinkem a celkovým uvolněním. S výrokem autora lze souhlasit, neboť volný čas bychom měli pojímat primárně jako prostředek, který nám pomáhá oprostít se od každodenních starostí, a ne pouze jako zbytkový čas, který nám zbyl po naplnění našich pracovních povinností. Měl by být vnímán spíše jako komplexní celek, jež v sobě zahrnuje takový čas, který můžeme využít k odpočinku a k osobnostnímu rozvoji a naší vlastní seberealizaci.

Pojem „leisure“ je vymezen „*nikoli jako časový úsek, ale jako, fyzická či duševní aktivita*“. V pojetí volného času v pojmu leisure jde zejména o aktivní tvůrčí prožívání času.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

7 PRAKTICKÁ ČÁST

7.1 Kvalitativní výzkum

V praktické části jsem se zabývala kvalitativním designem výzkumu. Nejprve bych tedy chtěla představit, co tedy kvalitativní výzkum znamená: „*Kvalitativní výzkum je hledání, porozumění, zkoumání daného sociálního nebo lidského problému*“ (Hendl,2016, s. 46). Podobné pojímají kvalitativní výzkum také Švaříček, R., & Šedová, K. et al. (2007), kdy jej charakterizují jako proces jevů, který je zkoumán v prostředí jemu autentickém, jenž je postaven na datech, která jsou zkoumána do hloubky a také vztahové propojenosti, jež je budována mezi výzkumníkem a účastníkem výzkumu.

Kvalitativní výzkum je primárně zaměřen na člověka samotného. Výzkumník se jeho prostřednictvím dostává do bezprostředního kontaktu s jedinci, které podrobuje zkoumání a snaží se pochopit jejich životní bytí v jejich přirozeném prostředí.

Nyní bych chtěla ještě uvést základní charakteristiky kvalitativního výzkumu, které vymezuje (Hendl,2016) takto:

- Stěžejní je pro výzkumníka dostat se do kontaktního prostředí se zkoumanými jedinci a také pochopit jednání zkoumaných jedinců v dané situaci a také proniknout do podstaty jejich jednání v určitých životních situacích.
- Hlavním nástrojem výzkumu je sám výzkumník.
- Charakteristickým znakem je také zachycení zkoumaného fenoménu v jeho přirozeném prostředí.
- Výzkumník v kvalitativním výzkumu konstruuje danou teorii již v jeho průběhu.
- Další vlastností pro kvalitativní výzkum je jeho pružnost, jenž je pro tento design výzkumu charakteristická.
- Analýza v kvalitativním výzkumu a její následná interpretace je hledání sématických vztahů mezi nimi a spojování kategorií jež mají deskriptivní charakter. Tyto kategorie jsou logicky shlukovány do jednotných celků (Švaříček, R., & Šedová, K. et al., 2007).

7.2 Cíle výzkumného šetření

Hlavní cíl:

- Hlavní cíl výzkumu mé bakalářské práce je popsat profesní zkušenosti učitelek mateřských škol s využitím moderních deskových her s přesahem do volného času dítěte předškolního věku.

Dílčí cíle:

- Vymežit význam deskových her pro rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku z hlediska pojetí učitelek v mateřské škole.
- Zmapovat aspekty osobnosti dítěte předškolního věku z hlediska pojetí učitelek v mateřské škole.

Výzkumné otázky, jež jsem si definovala následovně:

Hlavní výzkumná otázka:

- Jaké jsou profesní zkušenosti učitelek s využitím moderních deskových a společenských her v mateřské škole?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jakým způsobem učitelky mateřských škol vnímají moderní deskové a společenské hry v mateřské škole?
- Jakým způsobem se moderní deskové a společenské hry učitelky mateřských škol snaží implementovat do volného času dítěte předškolního věku?
- Jaké typy moderních deskových a společenských her využívají učitelky v mateřské škole při edukačním procesu?

7.3 Výzkumný soubor

Celé výzkumné šetření bylo zaměřeno na problematiku využití deskových her ve volném čase dítěte předškolního věku. Výzkumu se zúčastnily dvě participantky, které působí jako učitelky v mateřské škole. Tyto participantky byly přibližně stejného věku, tedy 25 let. Jelikož jsem obě participantky výzkumného šetření autorka bakalářské práce zná, byla domluva na spolupráci jednodušší. Tyto participantky byly vybrány na základě záměrného výběru, na základě předem stanovených kritérií. Na začátku výzkumného šetření byla

stanovena kritéria, která měly participantky výzkumného šetření splňovat. První kritérium bylo, že participantky výzkumu by měly splňovat stejnou délku praxe, která u obou participantek činí 5 let. Druhým kritériem výzkumného šetření bylo, že by participantky měly s deskovými hrami v mateřské škole aktivně pracovat a mít tak s jejich využíváním v mateřské škole profesní zkušenosti. Jelikož nastalá situace nedovolovala navštívit participantky přímo v mateřské škole, která se nacházela ve Zlínském kraji, kde obě participantky výzkumného šetření působily, z tohoto důvodu byly rozhovory realizovány online přes platformu Facebook.

7.4 Metoda sběru dat

Jako metoda sběru dat byl použit rozhovor, který je jednou z nejčastěji užívaných metod sběru dat v kvalitativním výzkumu. Rozhovor je definován jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu, zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek. Hlubkový rozhovor je charakterizován jako metoda „*jejímž účelem je získat vyličení žitého světa dotazovaného s respektem interpretaci významu popsanych jevů*“ (Švaříček & Šedová et al., 2007, s. 159). Prostřednictvím rozhovoru jsou zkoumáni členové určitého prostředí či určité specifické sociální skupiny s cílem dosáhnout pochopení jejich jednání. „*Hlubkový rozhovor umožňuje zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě, což je jedním ze základních principů kvalitativního výzkumu*“ (Švaříček & Šedová et al., 2007, s. 160). V bakalářské byl realizován kvalitativní výzkum prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru, kdy byl před rozhovorem samotným připraven seznam otázek.) „*Hlubkový rozhovor se neskládá pouze ze dvou částí, z rozhovoru a přepisu. Celý proces prostřednictvím této metody sestává z výběru metody, přípravy rozhovoru, analýzy dat a psaní prezentace výzkumné zprávy*“ (Švaříček & Šedová et al. 2007, s. 160).

8 ROZHOVORY

Na úvod výzkumného šetření byl nejprve předpřipraven seznam otázek a témat do rozhovoru. Participanky výzkumného šetření tvořily učitelky mateřské školy. Výběr participantek byl záměrný na základě určitých kritérií, která jsem si stanovila před samotným výzkumem a které jsem uvedla již výše. Participantky byly do výzkumu telefonicky osloveny, kdy jsem je obeznámila s tématem a uvedla hlavní cíl celé bakalářské práce. Sběr dat prostřednictvím rozhovorů probíhal v období října a listopadu. Dále jsem potencionální participanky předem ujistila zachování anonymity, tím způsobem, že jejich jména budou v bakalářské práci změněny. Má další otázka směřovala na poskytnutí slovního souhlasu s nahráváním celého realizovaného rozhovoru přímo na diktafon. Obě participantky poté souhlasily s realizací samotných rozhovorů. Poté jsem si jednotlivě z každou z nich sjednala online setkání, abychom mohly spolu rozhovory realizovat. Jedním z požadavků na participantky bylo také zapnutí web kamery, která mi měla sloužit jako prostředek k vizuálnímu kontaktu s participantkou. Kamera mi měla sloužit jako prostředek k zapisování poznámek do rozhovoru týkající se mimiky obličeje a gestikulace, abych tak lépe zachytila neverbální komunikaci těla participantek. Tento požadavek, ale participanky odmítly a souhlasily pouze s realizací rozhovorů samotných, bez použití webkamery. Z důvodu obavy obou participantek z nastalé situace byly rozhovory realizovány online prostřednictvím platformy Facebook.

8.1 Průběh rozhovorů

Jak jsem již poznamenala měla jsem připravenou osnovu otázek a témat na které jsem se participantek během rozhovoru dotazovala. Jak uvádí Švaříček, R., & Šedová, K. et al. (2007) rozhovor je do určité míry strukturovaná konverzace. Hlubkový rozhovor je charakteristický jeho nesouměrností moci, neboť výzkumník je v rozhovoru v odlišné pozici než dotazovaný. Výzkumník celý průběh rozhovoru volí jednotlivé otázky a poté je rozhovor v ideálním případě výzkumníkem samotným ukončen (Švaříček, R., & Šedová, K. et al., 2007). Rozhovory probíhaly s oběma participantkami individuálně v klidném prostředí z jejich domovů, kde se participanky cítily komfortně a nebyly ničím rušeny. Na počátku rozhovoru jsem participantkám kladla úvodní otázky, kdy jsem jim představila cíl výzkumného šetření a také jsem je ujistila o jejich anonymitě. Jednou z úvodních otázek rozhovoru bylo také požádání participantky o jejich souhlas k účasti na samotném výzkumu.

V rozhovoru jsem poté participantek dotazovala pomocí hlavních a navazujících otázek, kdy dle autorů Švaříček, R., & Šedová, K. et al. (2007) se výzkumník snaží pochopit význam řečeného a klade jedinci dodatečné otázky, které jsou zaměřeny na specifická témata a myšlenky. Jak uvádí Švaříček, R., & Šedová, K. et al. (2007) navazující otázky jsou v rozhovoru stěžejní pro získání jemných detailů v rozhovoru. Dále jsem se navazujícími otázkami doptávala také z důvodu, rozšíření samotného rozhovoru k získání, co největší bohatosti dat. Rozhovory byly nahrávány na mobilní telefon a současně i na diktafon z důvodu snížení rizika, kdy by se rozhovor např. nenahrál či se jedno ze zařízení vybilo. Časová dotace jednoho rozhovoru trvala zhruba kolem 40 až 50 minut. Rozhovory byly poté podrobeny transkriptu, tedy doslovnému přepisu což je *„činnost velmi časově náročná, jelikož zhruba zpravidla deset minut rozhovoru zabere 50-60 minut.“* (Švaříček, R., & Šedová, K. et al., 2007, s.160)

Po tom, co byly rozhovory doslovně přepsány, následovala další fáze, kdy byly přepsané rozhovory vystaveny analýze otevřeného kódování ukončené v jeho první fázi.

9 ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA KVALITATIVNÍCH DAT

9.1 Zakotvená teorie a kódování

Data byla analyzována a zpracována prostřednictvím designu zakotvené teorie prostřednictvím techniky otevřeného kódování. Autor Hendl (2016) uvádí, že zakotvená teorie je návrhem hledání specifické substantivní teorie, která se týká jistým způsobem vymezené populace, prostředí nebo doby. Poté, co byly rozhovory doslovně přepsány jsem tedy začala co nejdříve s jejich analýzou. Zakotvená teorie sestává se tří stěžejních fází a to z tzv. konceptualizace dat jejich kategorizaci a poté prepozici jednotlivých dat. Data byla analyzována prostřednictvím techniky otevřeného kódování, kdy jsem se nejprve snažila procházet daty s doslovně přepsaných rozhovorů a mezi nim jsem hledala určitá témata. Poté jsem jednotlivým statím textu přidělila kód. Hendl (2016) také uvádí, že lze kódovat slovo po slovu, podle odstavců nebo podle celých textů a případů. Mým cílem bylo, co nejdetailněji rozkrýt a analyzovat jednotlivá témata. Mým dalším krokem k vytvořenému seznamu kódů, které vzešly z otevřeného kódování. Dalším krokem byla jejich následná kategorizace. „*Kategorie jsou na vyšší úrovni abstrakce než koncepty.*“ (Hendl, 2016, s. 249) Vytvořený seznam kódů, které vzešly z otevřeného kódování jsem poté seskupovala pod obecnější kategorie. Kategorie jsem analyzovala a následně interpretovala v následném módu.

9.2 Seznam kódů:

<u>Kategorie:</u>	<u>Kódy:</u>
Morální chování dítěte	korekce chování, dodržování pravidel, fair play, porušování pravidel, herní řádovost, herní hranice správné jednání v herní situaci
Pozornost dítěte	rušivé elementy, klidné prostředí, koncentrace při hře, relaxace, časová náročnost hry, únava, nové podněty, věk dítěte, nálada, herní obtížnost
Interakce mezi dětmi při hře	emoční rozpoložení, oční kontakt, dopomoc, projevy emocí, komunikace při hře, kamarádství, budování vztahů Radost, smutek, vztek, podrážděnost
Motivace dítěte	motivační prostředek, motivační stimul, podněcení dítěte ke hře, zaujetí dítěte
Desková hra jako nástroj edukace	logické myšlení, komunikační dovednosti, smyslové vnímání, předškolní příprava, edukační charakter, dodržování pravidel

Tabulka 2 Seznam kódů

(vlastní)

9.3 Kategorizace rozhovorů

Celkově vzešlo z otevřeného kódování pět hlavních kategorií a téže podřazené subkategorie:

- morální chování dítěte;
- pozornost dítěte při hře;
- motivace dítěte před hrou;
- sociální interakce dítěte;
- desková hra jako nástroj edukace.

Kategorie č. 1 – morální chování dítěte

V deskové hře jsou stanovena určitá pravidla, která každého hráče usměrňují. Pro dítě jsou pravidla v roli hráče stěžejní, jelikož mu udávají směr v deskové hře samotné. Jak uvádí Klusák (2012) pro dítě mladší sedmi let mohou být pravidla hry zprvu složitá a dítě si zapamatuje pouze některá z nich.

„A hlavně je důležité, že těmi pravidly také rozvíjíme u dětí morální chování. A dítě si tak může díky těm pravidlům ve hře odnášet i to, že všude jsou nějaká pravidla, kterými se máme řídit ve společnosti nebo doma s rodiči, ale také právě v té deskové hře což si myslím že je velice důležité.“ (Barbora)

„Pravidly hry se snažím u dětí rozvíjet morální chování, takže se snažím mu ty pravidla zopakovat, projít si znovu sním ten herní plán a například se snažím ho občas upozornit, že třeba ted'ka se nezachoval správně, a snažím se je na to upozornit.“ (Tereza)

Učitelka vypovídá o tom, že pravidla dítě utváří nejen ve hře, ale také v domácím prostředí s rodiči, či obecně ve společnosti s čímž souhlasím, neboť dítě se s pravidly setkává nejen ve hře, ale také v mateřské škole či v domácím prostředí neboť, jak uvádí Suchánková (2014) hra je činností dobrovolnou, ale každá hra by měla být ohraničena určitými pravidly, které hráče usměrňují.

Dodržování pravidel

„Ty pravidla, jsou přímo konkrétní deskovou hrou daná, vlastně děti učíme, že by se pravidla měla opravdu dodržovat. (Barbora)

„Dodržování pravidel je důležité, protože se tím dítě učí, že v té deskové hře existuje určitý herní řád.“ (Tereza)

Kategorie č. 2 – pozornost dítěte před hrou

Tato kategorie zachycuje, že pozornost u dítěte předškolního věku u deskové hry je proměnlivá a nestálá, ovšem to záleží na mnoha faktorech jako je např. věkové rozmezí, individualita, emoční rozložení dítěte či nálada, ale také celkový kognitivní vývoj jedince, do kterého spadá vývoj poznávacích procesů (Vágnerová, 2012). Dítě se u deskové hry, která je pro něj časově náročnější hůře koncentruje a pozornost se po určitém časovém úseku snižuje. Na dítě během deskové hry může působit také velké množství rušivých elementů v prostředí mateřské školy a podnětů, které jeho pozornost snižují a od deskové hry jej odvádí. Deskové hry pro děti ve věku 5-6 let jsou koncipovány časovou dotací na 15-30 minut.

Časová náročnost deskové hry:

„Děti mají u těchto moderních her krátkou míru pozornosti a velmi rychle se unaví. A většinou třeba se nám stává, že ve většině případů někdy tady tyto hry nedohrajeme úplně do konce.“ (Tereza)

„Tak s deskovými hrami si děti hrají ve školce, ale nevydrží u nich tak dlouhou dobu ta míra pozornosti je po určitém časovém úseku menší.“ (Barbora)

Učitelka pozorovala u dětí při hraní deskových her, menší míru pozornosti a celkovou únavu dítěte. Pozornost dítěte může záviset na mnoha aspektech jako je proměnlivost nálady či emočním rozpoložení dítěte či na samotné individualitě a kognitivním vývoji daného jedince.

„Tak předškolní děti ve věku 5-6 let by měli udržet tu pozornost maximálně 15 minut. Ale potom ta pozornost se rychle ztrácí a ty činnosti bychom měli stále obměňovat a dávat dětem nové podmínky a myslím, že koncentrace závisí zejména na věku dítěte.“ (Barbora)

„Vlastně děti ve 2 letech se dokážou soustředit na činnost zhruba 5 minut a v předškolním věku 5–6 let se koncentrují maximálně tu čtvrt hodinu a pak jejich pozornost klesá a činnosti musíme obměňovat, neboť dítěti tu hru zjednodušíme.“ (Tereza)

Učitelka zde vypovídá, že celková pozornost dítěte při hře je diferencována dle věku dítěte a také, že se dětem činností se snaží obměňovat a vytvářet jim stále nové podněty a u deskové hry, popřípadě snížit její náročnost.

Klidné prostředí při hraní deskové hry:

„Hlavně důležité pro ně si myslím že je klidné prostředí, aby hru to dítě vnímalo a v místnosti se neodehrávalo nic dalšího, aby tam nebyl žádný další rušivý element, taky je důležité co nejmenší úroveň hluku chceme-li vlastně pak trénovat rozvoj pozornosti dítěte, tak je nezbytné se křížení různých zvuků vyhnout, doporučila bych v jednu chvíli vždy jen ten jeden podmět, že vlastně vykonává nějakou činnost třeba zrovna hraje tu deskovou hru.“ (Tereza)

Učitelka vypovídá, že při hraní deskové hry je důležité klidné prostředí. Učitelka také vypovídá o tom, že, pokud chceme udržet pozornost dítěte při hře měli bychom eliminovat různé rušivé elementy, aby se mohlo dítě soustředit na samotnou deskovou hru, což si myslím, že v mateřské škole nebude tak snadné, jelikož eliminovat všechny rušivé elementy, aby děti při hře nebyly rušeny je takřka nemožné, protože dítě zaujme během hry nějaký podnět a od hraní deskové hry poté odchází k jiné.

Kategorie č. 3 – interakce dětí při hře

Při hraní deskové hry samotné dochází k sociální interakci mezi dětmi k několika jevům. Při hraní deskové hry jsou spolu děti v kontaktu a sociálně na sebe působí, také tím, že kdy spolu děti navzájem kooperují, navzájem prohlubují vztahy mezi sebou a také mezi nimi probíhá verbální, ale i neverbální komunikace, kdy se děti navzájem domlouvají mezi sebou o samotném průběhu při hraní deskové hry. Kooperace a samotná komunikace probíhá jak před hrou samotnou, tak v jejím průběhu. Za sociální interakci můžeme považovat už jen to, že s druhou osobou udržujeme oční kontakt nebo také, že někoho náhodou potkáme a vedeme s ním kratší úsek konverzace, jelikož na něj sociálně působíme a on sociálně působí na nás. Při konverzaci dochází k výměně informací, tím se dozvídáme o dané osobě nová zjištění (Giddens,2013). Dále do sociální interakce spadají emoce Giddens (2013) uvádí jedním z hlavních aspektů neverbální komunikace jsou právě emoce jako je štěstí smutek, hněv, odpor strach a překvapení. V této kategorii jsou stěžejními pojmy, spolupráce, komunikace, emoce.

- **Domluva**

„Právě v té dvojici třeba kamarádky nebo třeba kamarádi si vezmou právě tu hru nějakou společenskou ke stolu a hrají spolu a navzájem komunikují a domlouvají se spolu o celkovém průběhu té hry.“ (Barbora)

„Dokážou se sami mezi sebou prostrídat a domluvit se kdo teďka bude tu hru hrát.“ (Tereza)

- **Spolupráce**

„Spolupracují navzájem, že když třeba někdo jede špatnou figurkou třeba ty starší předškoláci pomáhají těm mladším s tahem figurkou nebo si navzájem poradí, a tak se upozorní.“ (Barbora)

„Většinou děti mezi sebou hodně spolupracují, pomáhají si i celkově při tom hraní, třeba si radí nebo prostě ti starší předškoláci pomáhají těm mladším. Spolupráce je při hraní té deskové hry mezi dětmi hodně častá.“ (Tereza)

- **Emoce:**

„Myslím si, že děti u her hodně tam pracují emoce, když se třeba těší a má radost, na to, že při hře zvítězí nebo jsou třeba smutní, když nejsou mezi prvními.“ (Bára)

„U dětí hodně pracují ty emoce jako je nadšení radost, ale i smutek či hněv. Když v deskové hře nejsou třeba mezi prvními, tak jsou smutní, nebo se vztekají, ale když se jim v deskové hře něco povede, tak mají radost.“ (Tereza)

Kategorie č. 4 – motivace dítěte před hrou

Tato kategorie je důležitá, jelikož samotná motivace je stěžejním aspektem k navození zájmu dítěte o hru samotnou. Dále pokládám za stěžejní blíže pojem motivace charakterizovat. Motivace je „*hnací síla v životě člověka*“ *Motivace je chápána jako souhrn hybných momentů, v činnostech prožívání, chování, přičemž hybnými momenty se rozumí, to, co člověka podněcuje a pobízí k určité činnosti, reagování, nebo naopak to, co člověka tlumí, co mu zabraňuje něco dělat, reagovat*“ (Čáp & Mareš, 2007 in Suchánková, 2014, s. 14).

Motivace má ve hře stěžejní místo, jelikož buď činnost vykonáváme se zájmem či naopak, pokud aktivitu se zálibou nevykonáváme může dojít ke stagnaci a úplnému utlumení. Dle typů se motivace dělí následovně na vnitřní motivaci kdy (Suchánková, 2014) vnitřní motivaci popisuje jako činnost, kterou děláme pro ni samotnou, a ne primárně za účelem dosažení stanoveného cíle.

Učitelky vypovídají o celkové důležitosti motivace před započítím deskové hry a také popisují, jakými způsoby dítě motivují před samotnou deskovou hrou.

„Motivujeme je třeba pomocí pohádkového maňáska, kdy děti vtáhneme do hry. Pomocí důsledné motivace děti hra velice zaujme a jsou i natolik fascinované, že potom tu hru třeba chtějí hrát i opakovaně.“ (Barbora)

„Děti se snažíme motivovat ke hře mnoha způsoby, třeba vyprávěním příběhu nebo nakreslením obrázku nebo mu můžeme zahrát loutkové divadlo například při té hře a vlastně v práci s těma deskovými hrami, aby dítě bylo ke hře motivováno tak bych zvolila jednodušší deskovou hru položím ji třeba na stůl, aby ta hra dítě zaujala sama o sobě.“ (Tereza)

Obě učitelky hovoří o tom, že k motivaci dětí užívají zejména hračky či děti motivují verbálně, dětem tedy před deskovou hrou předčtou příběh. Dále učitelka hovoří o tom, že dítě motivuje samotnou deskovou hrou, kdy ji položí na stůl a nechá, aby si dítě samo deskovou hru prohlédlo a tím jej podnítl a vzbudil v něm jeho zájem o hru samotnou.

„Děti motivujeme, že dostanou nějakou odměnu – pochválíme je třeba pohlazením a zapojujeme do toho samozřejmě i toho maňáska, kdy s tím maňáskem jdu za těma dětma, mluvím na ně s tím maňáskem a poté znovu namotivuju ty děti, jestli si nechtějí zahrát i s tím maňáskem a děti většinou, jak vidí toho maňáska, tak pro ně je to takové kouzlo, tak s tím souhlasí a pak vlastně vybereme společně i s těmi dětmi i s tím maňáskem nějakou tu deskovou hru k tomu stolu a hrajeme vlastně i s tím maňáskem.“ (Bára)

„Většinou je motivujeme různými příběhy pak si vyprávíme nějaké legendy nebo zahrajeme třeba maňáskové divadlo.“ (Tereza)

Učitelky vypovídají o tom, jakými způsoby děti k deskové hře motivují, např. to tedy je prostřednictvím hračky, – maňáska, kterého užívají k navození zájmu dítěte o deskovou hru. Dále jako motivaci učitelka uvádí druh pozitivní motivace tedy např. pochvalu. S užitím pochvaly jako motivace k podnícení zájmu dítěte ke hře souhlasím. Učitelka sděluje že užívají zejména hračky, či příběh k podnícení zájmu dítěte ke hře. Maňásek je dle mého názoru vhodnou motivační pomůckou k podnícení zájmu dítěte, jelikož učitelka může jejím prostřednictvím promlouvat a vtáhnout tak dítě do samotné hry.

Kategorie č. 5 – desková hra jako nástroj edukace

Tato kategorie pojednává o edukačním charakteru deskové hry. Desková hra u dětí rozvíjí logické myšlení dále také komunikační dovednosti či smyslové vnímání. Učitelky v mateřské škole využívají v edukačním procesu velké množství edukativních deskových her, které děti předškolního věku obohacují a rozvíjí jejich vnímání, fantasmii, řeč či tělesný i emocionální vývoj (Suchánková,2014).

„Myslím si, že třeba hra najdi Montyho je skvělá, protože trénuje pojmosloví. Pozoruju taky u těch dětí hodně velké zlepšení v používání v pojmosloví: nad, před, pod a za, protože tím že vlastně ta hra je tak oblíbená a sami si tu hru vytahují tak opravdu se to u těch dětí zlepšilo.

„Ta Find Monty je na rozvoj prostorové orientace že děti si tam hezky uspořádají klíček pro Montyho.“ (Bára)

„Ty Děti z Carcassonne rozvíjejí matematickou představivost, logické myšlení a orientaci ve hře.“ (Tereza)

„Člověče nezlob se tam je také rozvoj té matematické představivosti nebo se učí rozvíjet logické myšlení.“ (Tereza)

„Ty deskové hry rozvíjejí matematickou představivost nebo prostorovou orientaci, řečové a komunikační dovednost nebo třeba také smyslové vnímání, respektování pravidel, taky orientaci ve hře nebo logické myšlení.“ (Bára)

„Aktivity Junior vlastně rozšíření slovní zásoby, děti, rozvíjí představivost, smyslovém vnímání, řečové dovednosti, a hlavně se děti učí komunikovat.“ (Tereza)

Učitelky hovoří o typech deskových her, které využívají v edukačním procesu v mateřské škole. Každý typ deskové hry rozvíjí dítě v jiné vzdělávací oblasti. Deskové hry rozvíjí např. logické myšlení, komunikační dovednosti či matematická gramotnost.

10 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠESTŘENÍ

Z výzkumného šetření vzniklo pět kategorií a dále také podřazené subkategorie a to morální chování dítěte, pozornost dítěte při hře, motivace dítěte před hrou, interakce dětí během hry a desková hra jako nástroj edukace. Učitelky vnímaly, že děti předškolního věku si deskové hry vybírají zejména sami, když je ve třídě jejich menší počet. Kategorie, kterou jsem nazvala pozornost dítěte při hře zachycuje, že děti při deskových hrách ztrácejí míru pozornosti, která závisí ovšem na mnoha faktorech např. na jejich emočním rozpoložení, náladě či věku ale také individualitě každého jedince. Děti se při deskových hrách rychle unaví, jelikož některé typy deskových her mají delší časovou dotaci 15–30 minut. Pozornost a celková koncentrace dítěte také závisí na celkovém klimatu a míře rušivých elementů ve třídě. Deskové hry jsou obměňovány, aby mělo dítě stále nové podněty ke hře samotné. Kategorie morální chování dítěte zachycuje, že učitelky v mateřské škole vedou děti k morálnímu chování, prostřednictvím pravidel, které jsou součástí deskové hry. S tím je spojen také celý princip hry, kdy se z pravidel deskové hry děti učí, že v deskové hře existují herní principy, které jsou podmíněny určitými pravidly. Při hraní deskové hry učitelky v mateřské škole zastávají také roli facilitátora, kdy dítě pouze ke hře nasměruje, v případě, že jsou pro dítě pravidla složitější. Jak uvádí (Suchánková, 2014) hra je činností dobrovolnou, avšak každá hra by měla být ohraničena určitými pravidly, které hráče usměrňují. Dítě se užitím pravidel v deskové hře učí, že určitá pravidla existují nejen v ní samotné ale také např. v mateřské škole či v domácím prostředí s rodiči. Dítě tím získává bazální morální a společenské návyky do budoucího života. Kategorie motivace dítěte zachycuje, že učitelky v mateřské škole dítě motivují několika způsoby, zejména se jedná o motivaci verbální tedy předčtením legendy či příběhu, kterým dítě podnítl k jejímu samotnému hraní. Dále je dítě k deskové hře učitelkou podněceno samotnou deskovou hrou kdy učitelka položí deskovou hru na stůl a nechá dítě, aby si deskovou hru prohlédlo tzn., všechny její komponenty, či obal hry a tím podnítl jeho zájem ke hraní deskové hry samotné. Kategorie interakce dětí během hry zachycuje, že děti se před započítím deskové hry spolu domlouvají o typu deskové hry, kterou budou hrát. Mezi dětmi také probíhá komunikace o celém průběhu deskové hry samotné. U deskové hry, která je dětmi hrána převážně v menším počtu, můžeme spatřovat spolupráci. Děti spolu při hraní deskové hry navzájem spolupracují. Starší děti při hře pomáhají mladším tím, že jim sami interpretují pravidla, či jim pomáhají v tahu herními kameny. Využíváním deskových her se děti rozvíjí dle užitých typů her pokaždé v jiné vzdělávací oblasti. Moderní deskové hry u dítěte rozvíjejí

logické a strategické myšlení, komunikační dovednosti, jelikož mezi dětmi probíhá před zahájením hry domluva, kdy se děti mezi sebou navzájem domlouvají a komunikují o konkrétním výběru deskové hry a poté také v jejím průběhu, kdy se mezi sebou radí o celkovém průběhu a principech hry. Součástí interakce mezi dětmi byly také emoce, kdy dítě během hry prožívá, jak pozitivní emoce jako radost či štěstí, ale také emoce negativní jako je smutek či hněv. Emoce hněvu se vynořuje v situaci, kdy se děti hádají o barvu herních kamenů a emoce smutku se vynořuje tehdy, pokud výsledek hry nedopadne v jeho prospěch. Učitelky v mateřské škole se dítě vedou tím směrem, že nezáleží na konkrétním výsledku hry, ale na tom, že se hry zúčastnily.

11 DISKUSE

V této diskusi mé bakalářské práce bych chtěla mé zmíněné výsledky zasadit do kontextu současného poznání. Výsledky výzkumného šetření zachycují že učitelky v mateřské škole se prostřednictvím deskových her snaží dítě vést k morálnímu chování prostřednictvím pravidel, která jsou obsažena v každé deskové hře. „*Hra vyžaduje bezpodmínečný řád*“ (Vaněk, 2011, s.17), kdy autor zmiňuje podmíněnost a ohraničenost hry pravidly a herním řádem, avšak autorka Suchánková (2014) hovoří o hře jako o činnosti dobrovolné, avšak také zmiňuje, že v každé hře by měla být ohraničena určitými pravidly, které hráče usměrňují. (Suchánková, 2014). Opravilová (2016) pohlíží na podstatu hry obdobně a uvádí, že hra je činností samostatnou, svobodnou a tvůrčí. S výroky obou autorů souhlasím, neboť ve hře jsou pravidla stěžejní a tvoří kostru celé hry. *Každá hra je především svobodným jednáním, hra na rozkaz přestává být hrou. Může být nanejvýš řízenou reprodukcí hry*“ (Huizinga, 2006 in Vaněk, 2011, s.7). Podíváme-li se na odbornou studii (Klusáka,2012), který v ní hovoří o tom, že pro dítě mladší 7 let mohou být pravidla nejprve méně pochopitelná a složitější. Klusák (2012) také doplňuje, že hry dětem nabízejí možnost, aby pro sebe objevily spolupráci jako ideál, jako mravní imperativ, např., když se děti během hry rozhádají, již nechtějí ve hře dále pokračovat. Vágnerová (2012) uvádí, že předškolní věk je označován také jako období iniciativy, dítě má potřebu něco dokázat, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality. U dítěte dochází k diferenciaci v oblasti sociální, pro niž je charakteristické odpojení se od rodiny a rozvíjení vztahů mezi vrstevníky. Toto období je nutno chápat jako období fáze, kdy se dítě začíná připravovat na společenský život, aby to bylo možné mělo by dítě přijmout určitý řád chování k lidem v různých situacích, dále se naučit prosadit a spolupracovat, jež je stěžejní zejména mezi vrstevníky ve skupině.

V této bakalářské práci byla vize propojit formální vzdělávání uskutečňované učitelkami v mateřských školách a jeho přesah přenést do volného času dítěte předškolního věku. Jsem si vědoma, že formulace názvu poukazuje spíše na volný čas, jako takový, avšak účastnicemi výzkumného šetření byly učitelky mateřských škol. Záměrem bylo poukázat na provázanost formálního vzdělávání s jeho přesahem do volného času dítěte předškolního věku.

Limity výzkumného šetření

V této diskusi budou zmíněny skutečnosti, které mě jako výzkumníka při realizaci mého výzkumného šetření limitovaly. První limit, který bych zde chtěla změnit byla současná pandemická situace, což z velké míry znesnadňovalo kontakt se samotnými participanty. Participanti měli obavy z osobního setkání tváří v tvář, proto musel být rozhovor realizován elektronickou formou přes platformu Facebook, což výzkumné šetření limitovalo i v tom aspektu, že se jedná o kvalitativní design a je zde velmi důležitý osobní kontakt s participantem. Dalším limitem mého výzkumného šetření byli někteří participanti, se kterými jsem se závazně domluvila na poskytnutí rozhovoru. V několika případech se stalo, že po dlouhodobé komunikaci někteří participanti pouhý den před samotnou realizací rozhovor odmítli, což mě limitovalo i z toho důvodu, že kvalitativní design výzkumu tedy, respektive jeho fáze analýzy je poměrně časově náročná. Mým osobním limitem ve výzkumném šetření byla celková nezkušenost s kvalitativním výzkumem, neboť z personálního hlediska pro mě byla realizace kvalitativní analýzy docela náročná a opírala jsem se při ní o velké množství odborné literatury, která mi byla velmi nápomocna.

Odpovědi na výzkumné otázky:

Jaké jsou profesní zkušenosti učitelek mateřských škol s využitím s využitím moderních deskových a společenských her?

Profesní zkušenosti učitelek v mateřské škole s využitím moderních deskových her jsou bohaté. Učitelky se v mateřské škole snaží deskové hry začleňovat do edukačního procesu a rozvíjet jimi jedince v mnoha vzdělávacích oblastech. V edukačním procesu využívají velké množství edukativních deskových her na rozvoj logického myšlení, komunikace, smyslového vnímání či matematické gramotnosti. Dále participantky vnímají, že se děti před započítím hry domlouvají na konkrétním výběru deskové hry, ale i během ní, kdy spolu navzájem komunikují. Starší děti dopomáhají mladším např. při tahu herní figurkou či dopomoc probíhá interpretací pravidel starších dětí mladším. Učitelky také vnímají, že si celkově děti desková hry vybírají spíše sami a deskovou hru samotnou hrají spíše v jejich menším počtu, jak v ranních, tak v odpoledních činnostech. Tato skutečnost se děje pouze za předpokladu, když je již ve třídě menší počet dětí, tedy hned po příchodu dětí do mateřské školy, či v odpoledních hodinách, kdy je počet dětí menší.

Jakým způsobem učitelé mateřských škol vnímají moderní deskové a společenské hry v mateřské škole?

Deskové hry byly učitelkami v mateřské škole vnímány velmi pozitivně. Deskové hry jsou učitelkami začleňovány do edukačního procesu ve velké míře, kdy u dítěte rozvíjí logické myšlení, komunikační dovednosti nebo také smyslové vnímání. Celková pozornost dítěte u hraní deskové hry se jeví jako proměnlivá a nestálá z důvodu mnoha rušivých faktorů, které dítě při hraní deskové hry ve třídě ovlivňují. Proto jsou deskové hry hrány zejména v menším počtu dětí hned po příchodu do mateřské školy v ranních nebo v odpoledních činnostech, kdy je zde již menší počet dětí. Ve větší míře si děti vybírají deskové hry jim známe jako např. Člověče nezlob se. Tento typ deskové hry je jim známí zejména z domácího prostředí.

Jakým způsobem se moderní deskové hry učitelé mateřské školy snaží implementovat do volného času dítěte předškolního věku?

Z deskových her, které učitelky mateřské školy využívají v edukačním procesu si dítě přenáší nové poznatky a dovednosti, které se jejich prostřednictvím naučilo v mateřské škole, ty si poté přenáší také do volném času.

Jaké typy moderních deskových a společenských her využívají učitelé v mateřské škole při edukačním procesu?

Učitelky v mateřské škole využívají při edukačním procesu velké množství edukativních deskových her. Každá desková hra dítě rozvíjí v jiné vzdělávací oblasti. Učitelky v mateřské škole využívají zejména deskové hry jako např.: Děti z Carcassonne, Aktivita dětí, Find Monty, Člověče nezlob se, Scatch up, Pojd' si hrát, Smolíček Pacholíček, dále je využívána obměna deskové hry Člověče nezlob se na motivy Ledového království - (Frozen), Callisto apod.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo je popsat profesní zkušenosti učitelek mateřských škol s využitím moderních deskových her s přesahem do volného času dítěte předškolního věku.

V teoretické části mé bakalářské práce byly vymezeny základní pojmy hry, dále se zabývá herní typologií, klasifikací moderních deskových her, sociální interakcí, ale také podstatou hry dítěte předškolního věku. V neposlední řadě je v teoretické části vymezen pojem volného času a jeho aspekty.

V praktické části byl představen kvalitativní výzkum, realizovaný prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s učitelkami v mateřské škole. Rozhovory byly podrobeny analýze prostřednictvím metody otevřeného kotování ukončené v jeho první fázi. Poté proběhla kategorizace jednotlivých rozhovorů. Dále pak byly tyto kategorie interpretovány. Z výzkumného šetření vniklo pět kategorií, a to morální chování dítěte, pozornost dítěte při hře, motivace dítěte před hrou, interakce dětí během hry a desková hra jako nástroj edukace. Participanky vnímají, že děti předškolního věku si deskové hry vybírají zejména v menším počtu, kdy je ve třídě jejich menší počet. Kategorie, kterou jsem nazvala pozornost dítěte při hře, která mapuje, že děti při hraní deskových her ztrácejí míru pozornosti, která závisí ovšem na jejich emočním rozpoložení, náladě, věku a jejich individuálnímu kognitivnímu vývoji. Dítě se při nich rychle unaví, jelikož některé typy deskových her mají delší časovou dotaci 15-30 minut. Pozornost a celková koncentrace dítěte také závisí na celkovém klimatu a míře rušivých elementů ve třídě. Pro podporu pozornosti jsou deskové hry obměňovány, aby mělo dítě stále nové podněty ke hře. Kategorie morální chování dítěte mapuje, že učitelky v mateřské škole vedou děti k morálnímu chování, a to prostřednictvím pravidel, které jsou součástí deskových her, kterými děti vedou k samostatnosti a utváří v nich bazální morální návyky, kterými se snaží děti vést k osvojení si určitých herních pravidel a principů. S pravidly je také spojen celý princip hry, kdy učitelka pouze v roli facilitátora ihned celý princip hry dítěti neobjasní, ale vede jej, tím směrem, aby na konkrétní řešení herní situace došlo dítě samo. Učitelka se dítě pouze snaží nasměrovat v případě, že by pro něj byla pravidla složitější. Jak uvádí (Suchánková, 2014) hra je činností dobrovolnou, ale v každá hra by měla být ohraničena určitými pravidly, které hráče usměřňují. Dítě se užitím pravidel v deskové hře učí, že určitá pravidla jsou nejen v ní samotné ale také např. v mateřské škole či v domácím prostředí s rodiči. Dítě opakováním pravidel také získává morální a společenské návyky do budoucího života. Kategorie nazvané motivace dítěte zachycuje, že učitelky dítě k deskové hře motivují několika způsoby, zejména se jedná o motivaci verbální,

tedy předčtením legendy či příběhu, kterým dítě podnítl k hraní deskové hry samotné. Dále je dítě k deskové hře učitelkou podněceno samotnou deskovou hrou, kdy učitelka položí deskovou hru na stůl a nechá dítě, aby si deskovou hru prohlédlo. Dítě si tak prohlédne všechny její komponenty, či obal hry a tím v něm podnítl jeho zájem ke hraní deskové hry samotné. Kategorie interakce dětí během hry mapuje, že děti se před započatím deskové hry spolu domlouvají, jaký typ deskové hry budou společně hrát. Dále spolu také komunikují o celém průběhu hry. U hraní deskové hry, která je dětmi hrána v menším počtu můžeme spatřovat spolupráci. Děti spolu navzájem při hraní deskové hry kooperují. Starší děti při hře pomáhají mladším tím, že jim sami interpretují pravidla, či jim pomáhají v tahu herními kameny. Součástí interakce mezi dětmi jsou také emoce, kdy dítě během hry prožívá, jak pozitivní emoce jako je radost či štěstí, ale také emoce negativní jako je smutek či hněv, kdy se děti hádají o barvu herních kamenů, či výsledek hry nedopadne v jejich prospěch. Učitelky v mateřské škole se děti snaží vést dítě tím směrem, že při hraní deskové hry nezáleží na konkrétním výsledku, ale na tom, že se hry zúčastnily.

Výsledky výzkumného šetření mohou sloužit učitelkám či rodičům při využívání deskových a společenských her v mateřské škole či v domácím prostředí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Akmal, H. & Couton, P. (2019). *Research through the board game design*. Lancaster: Lancaster University. Dostupné z <https://joo.gl/mQNU>
2. Burghardt, G. (2012). *The Oxford Hand Book of The Development of Play*. Oxford: Oxford University Press. Dostupné z: <https://joo.gl/Re3c>
3. Fink, E. (2016). *Play as Symbol of the Word: And Other Writings*. Indiana: Indiana University Press. Dostupné z: <https://joo.gl/NU5vJU>
4. Giddens, A. & Sutton, P. W. (2013). *Sociologie*. Praha: Argo.
5. Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (2008). *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál.
6. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Vyd. 4., rozš. a přeprac). Praha: Portál.
7. Hunsucker, A. J. (2016). *Board games as a platform for collaborative learning*. Bloomington: Indiana University School of Informatics. Dostupné z: <https://joo.gl/6KPCID>
8. Huizinga, J. (2006). *Homo ludens*. Amsterdam: Anthropos.
9. Janiš, K. (2009). *Úvod do problematiky volného času*. Opava: Slezská Univerzita v Opavě.
10. Jirásek, I. (2019). *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál.
11. Kaplánek, M. (2017). *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Praha: Portál.
12. Kopecká, I. (2011). *Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada.
13. Koubová, A. (2018). *Hra a konstituce sociality*. Dostupné z: <https://joo.gl/UJNxR>
14. Klusák, M., & Kučera, M. (2010). *Dětské hry*. Praha: Karolinum.
15. Klusák, M. (2012). *K roli her v morálním vývoji dítěte podle teorie Jeana Piageta*. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity. Dostupné z: <https://joo.gl/VOnlCq>
16. Knotová, D. (2011). *Pedagogické dimenze volného času*. Brno: Paido.
17. Machková, E. (2007). *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy* (vyd. 2). Praha: Akademie múzických umění v Praze.
18. Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.

19. Průcha, J. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer.
20. Sousa, M. & Bernardo, E. (2019). *Back in the Game: Modern Board games*. Coimbra: University of Coimbra. Dostupné z <https://joo.gl/jjquPw>
21. Suchánková, E. (2014). *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál.
22. Slaměník, I. (2011). *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada.
23. Švaříček, R., & Šedřová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
24. Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vyd. 2., rozš. a přeprac). Praha: Karolinum.
25. Vaněk, J. (2011). *Hra jako fenomén kultury a estetický zážitek*. Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze. Dostupné z: <https://joo.gl/VPGaHJ>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod. A podobně

Např. Například

MŠ Mateřská škola

Atd. A tak dále

Tzn. To znamená

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Model sociální interakce	24
------------------------------------------	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Vlastní klasifikace deskových her	22
Tabulka 2 Seznam kódů.....	36

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka rozhovoru

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA ROZHOVORU

Participanka: Barbora

Profesní praxe: 5 let

T: Mé jméno je Klára Štěpánková a realizuji výzkumné šetření s participankou v rámci mé bakalářské práce na téma moderní deskové a společenské hry ve volném čase dítěte předškolního věku. Cílem výzkumu je popsat jakým způsobem se uplatňují moderní deskové a společenské hry s přesahem do volného času dětí předškolního věku. Chci také upozornit, že veškeré identifikační údaje informantky budou v rámci anonymity změněny. Na úvod bych se Vás tedy chtěla zeptat, zda souhlasíte s rozhovorem, a tedy že souhlasíte s jeho nahráváním?

P: Ano souhlasím.

T: Dobře děkuji. První otázka, kterou Vám položím, co Vás napadne, když se řekne moderní desková hra. Co si pod tím představíte?

P: Tak pod tímto pojmem si představím hru, která se hraje u stolu nebo na koberci. Je k ní třeba hrací deska. Je to třeba hra, se kterou se můžu setkat nebo děti se sní můžou setkat v rodinném prostředí. Hrají ji třeba s rodiči, sourozenci, s babičkami, s dědičkami s kýmkoliv z rodiny. A také si představím, že by měla být opatřená herní deskou a taky figurkami.

T: Moje další otázka je taková: Jaké máte profesní zkušenosti spojené s moderními deskovými hrami?

P: Tak s deskovými hrami si děti hrají ve školce, ale nevydrží u nich tak dlouhou dobu ta míra pozornosti je po určitém časovém úseku menší. Vytahují ji spíše při odpoledních činnostech, když už jsou mezi posledními dětmi ve školce nebo když třeba zůstanou jenom tři děti, a to samé se děje třeba i ráno při příchodu do školky, kdy ještě není ve třídě ten plný počet dětí a na hraní těchto her je takový relativní klid.

P: Chápu to správně, že deskové hry využíváte spíše při menším počtu dětí. Při odpoledních činnostech, jelikož je ve třídě méně dětí a mají tak relativní klid na tu hru samotnou?

P: Je to tak.

T: Zmínila jste, že deskové hry používáte v odpoledních činnostech. Má další otázka je: Používáte tyto hry tedy i v ranních činnostech?

P: Jak už jsem říkala používáme je i v ranních činnostech i v odpoledních. Ráno, když je těch méně dětí nebo je to taky po řízené činnosti, kdy ještě je čas chvilku na hraní předtím, než jdeme ven tak si vlastně děti taky vytahují ty deskové hry.

T: Co dalšího mi chcete sdělit o vaší profesní zkušenosti spojené s moderními deskovými hrami?

P: Tak k té mojí zkušenosti bych chtěla říct, že je občas jsou hry moc dlouhé a některé jsou pro děti i méně pochopitelné a někdy bývá i těžší průběh té hry. Myslím si ale taky, že novější deskové hry se moc od těch starších, které jsem hrávala třeba jako malá nebo s rodiči se moc neliší. Většinou se jedná jen o novější vydání, kde jsou přidány nové herní prvky. Je tam třeba víc herních kartiček nebo je jiná herní deska. Vidím to třeba u klasické hry Člověče nezlob se, které máme ve školce hned ve dvou provedení. Klasické, které asi znáte i Vy i já z dětství. A kde je vlastně oboustranná herní plocha plus figurky a kostka. A my máme teda ještě ve školce to nové vydání. Je to ledové království, které je obohaceno tak, že figurky představují hrdiny z této pohádky a herní deska ukazuje místa, které jsou známé z této pohádky.

T: Jakým způsobem s touto deskovou hrou pracujete s dětmi?

P: Tak pracujeme s tím tak, že je to vlastně téměř totožné, jak s klasickým člověče nezlob se s tím, že když mají děti na výběr tak většinou šáhnou a vezmou si to novější vydání, protože je jim to bližší, protože mají rádi vlastně tu pohádku ledové království.

T: Jak vnímáte práci s moderními deskovými hrami v mateřské škole? Mohla byste to ještě více specifikovat?

P: No, jak už jsem říkala pro děti jsou skrz obsáhlost časově náročné a děti je nechtějí hrát až dokonce nebo někdy u nich ani nevydrží. Když hru vytahujeme častěji a snažíme se s dětmi tyto hry opakovaně hrát a motivujeme je třeba pomocí pohádkového maňáska. Kdy děti vtáhneme do hry. A tato hra je natolik zaujme, že jsou děti schopné hru od nás žádat sami. Tak za to jsme my učitelky rády, protože pomocí důsledné motivace děti hra velice zaujme a jsou i natolik fascinované, že potom tu hru třeba chtějí hrát i opakovaně.

T: Zmínila jste, že při určitém časovém úseku dítě ztrácí pozornost. Má další otázka tedy je: Jak dlouho tedy děti hru hrají, než ztratí pozornost?

P: Tak je to tak víceméně jiné protože, když si třeba vezmou hru čistě předškoláci tak je to zhruba těch 15 minut ale někdy se stává, že starší děti si k sobě přizvou mladší děti a během té hry vlastně těm mladším dětem oni sami opakují pravidla a pomáhají jim tu hru hrát, takže potom je ta herní časová dotace delší, protože tím, jak oni vysvětlují těm mladším dětem ty pravidla, tak se ta hra protáhne a může to být někdy klidně i 30 minut.

T: Zmínila jste, že při hře tedy motivujete děti prostřednictvím maňáska. Jakými dalšími technikami děti ke hře motivujete?

P: Slíbíme jim třeba že hru si s nimi zahrajeme i my učitelky. Nebo pokud třeba vydrží až do konce tak jim slíbíme a motivujeme že dostanou nějakou odměnu. Pochválíme je třeba pohlazením a zapojujeme do toho samozřejmě i toho maňáska. Kdy s tím maňáskem jdu za těma dětma. Mluvím na ně s tím maňáskem. Znovu namotivuju ty děti, jestli si nechtějí zahrát i s tím maňáskem a děti většinou jak vidí toho maňáska, tak pro ně je to takové kouzlo, tak s tím souhlasí a pak vlastně vybereme společně i s těmi dětmi i s tím maňáskem nějakou tu deskovou hru k tomu stolu a hrajeme vlastně i s tím maňáskem.

T: Jaké konkrétní typy moderních deskových her v mateřské škole využíváte?

P: No tak jsou to třeba hry, které si dokonce i já ještě pamatuju ze školky, které máme i my teďka ve školce je to třeba hra: Smolíček pacholíček. Mám je opravdu dodneška v paměti a někdy se vlastně pousměju i nad tím, že i když je ta hra už relativně tak stará, (Smích) když to tak řeknu. Tak je pořád stejná a pro děti v dnešní době je pořád stejně zajímavá, jako tehdy byla pro mě nebo pro mého bratra nebo pro kohokoliv s kým jsme doma tu hru hráli. Máme tady ale spoustu nových her, které se dají využívat jak v rámci předškolní přípravy, kdy připravujeme předškoláky na školu, tak pro odreagování dětí. Jsou to třeba hry: Najdi Montyho, Scatch up nebo třeba aktivity pro děti. Myslím si, že třeba hra najdi Montyho je skvělá, protože trénuje pozornost a pojmosloví. Jako třeba nad, pod, před, za. A neregistruju že jako dítě jsme třeba nějakou takovou hru ve školce měli nebo i doma. A můžu říct, že dětem se tato hra hodně líbí je pro ně prospěšná a pozoruju taky u těch dětí hodně velké zlepšení v používání v pojmosloví: nad, před, pod a za, protože tím že vlastně ta hra je tak oblíbená a sami si tu hru vytahují tak opravdu se to u těch dětí zlepšilo.

T: A k čemu tyto hry používáte?

P: Snažíme se apelovat na děti, že pokud už nějakou hru rozehrají měli by ji také dohrát, ale stále častěji se u dětí setkáváme s tím, že jsou znuděné díky tomu, že nejsou první nebo nejlepší ve hře a nechtějí potom hru hrát. Stává se ale také to, že děti nedodrží fér play, a i když ví, že se na ně dívá nějaký dospělý tak snaží se nebo někdy zkouší. podvádět. Což nás někdy taky u těch dětí mrzí.

T: A jak na takovou situaci reagujete? Když to dítě nehraje férově?

P: Tak vlastně dětem se snažíme vysvětlovat, že tohle by se nemělo stávat, že nedodrží ty pravidla a taky jim říkáme, že aby nebyly smutní, že když nejsou první, že to není pravidlo. a že jednou je první někdo a podruhé zase někdo jiný. Někdy hru necháme rozehranou a dohrajeme ji klidně i později aby se děti tak více méně odreagovali. A když jim tady tohle nabídneme tak děti se potom ochotně ke hře vrátí. Tak to vysvětlování (pravidel) je moc důležité.

T: S jakým typem deskové hry si děti hrají nejčastěji a proč?

P: Já osobně jsem si teda všimla, že děti si berou deskovou hru, a i když je pro více hráčů. Většinou ji hrají jen ve dvou jeden na jednoho. Když je pak motivujeme, aby zkoušely hru. hrát ve více dětech, aby k tomu přizvali vlastně víc kamarádů tak radši hru uklidí a najdou si nějakou jinou činnost. A nejčastěji vlastně hry, které se u nás ve školce hrají jsou právě ten zmiňovaný, co už jsem říkala Smolíček pacholíček, protože některé děti u nás ve třídě teda tu hru znají z domu, a jelikož ji znají tak většinu si ji berou, protože si dokáží ty pravidla sami vysvětlit a hrají vlastně mezi sebou, že k tomu nepotřebují pomoc té dospělé osoby anebo si vyberou často to zmiňované Člověče nezlob se.

T: A čím je to způsobeno, že si vlastně děti hrají ty deskové hry spíše v tom menším počtu, než v té větší skupině?

P: Myslím si že to je tím že ty hry vlastně berou jak už jsem říkala při těch ranních a odpoledních činnostech, kdy už je ve školce méně dětí, nebo ještě nepřišel tak dostatečný počet dětí a většinou opravdu tam býváme v pár dětech a ty děti jsou vlastně víceméně rozskupinkované. Někdo si jde hrát do kuchyňky někdo si jde hrát ke stolečku vezme si třeba. jenom to puzzle a někteří právě si v té dvojici třeba kamarádky nebo třeba kamarádi si vezmou právě tu hru nějakou společenskou ke stolu a hrají spolu navzájem komunikují a domlouvají se a komunikují spolu o celkovém průběhu té hry. Nepotřebují těch víc dětí, protože si vystačí takhle sami.

T: Jaký mají deskové hry pro děti vzdělávací charakter?

P: Myslím si, že charakter, a to co u těch dětí ty hry rozvíjejí. Jsou to třeba: matematická představivost nebo prostorová orientace nebo takové řečové a komunikační dovednost. Nebo třeba také smyslové vnímání nebo respektování pravidel taky orientace ve hře nebo logické myšlení nebo taky taková představivost, aby si dokázali vlastně představit trénování té trpělivosti a také jak už jsem říkala ta zmiňovaná fěr play.

T: Zmínila jste respektování pravidel. Mohla byste to více rozvést?

P: Tak u toho respektování pravidel jsou to ty pravidla, která jsou přímo konkrétní hrou daná, vlastně učíme děti, že by se pravidla měla opravdu dodržovat nebo stává se nám taky, že. pravidla porušují přímo v té hře, že nedodrží herní postup, když to řeknu takhle, že nedodrží vlastně ten postup, který hráč, po kterém hráči hraje. Například že se třeba předbíhají, že kdo hodí dřív kostkou i když ví, že to tak nemůže být.

T: Je pro Vás důležité, jaké hry děti hrají? Případně v čem? Případně proč ne?

P: Tak myslím si, že je důležité, jaké děti hry hrají, že je určitě lepší, když si vezmou nějakou deskovou logickou hru ke stolu, než aby si vzaly třeba já vím, že puzzle je taky takové

rozvojové, ale myslím si že ta desková logická hra, i když je to třeba jen to Člověče nezlob se nebo Najdi Montyho. Tak je to pro ně daleko přínosnější než třeba skládání toho puzzle. Procvičují různé ty dovednosti jak už ty komunikativní nebo i to, že už si vlastně musí k sobě najít nějakého kamaráda s kterým tu hru můžou hrát, takže si myslím, že je určitě pro mě důležité, jaké hry děti hrají.

T: Kolik času v průměru děti tráví v mateřské škole hraním deskových her?

P: Myslím si, že je to dle aktuálního tématu, které ve třídě probíráme. Nebo podle počtu dětí nebo podle programu, který s dětmi máme, a protože děti u deskových her tráví čas. podle toho, jak jsou zaujaté a většinou to už jsem taky říkala, že je to mezi těma 15–30 minutami maximálně, a to už jsou ale opravdu jak už jsem říkala ty nejšikovnější předškoláci, které hra opravdu velmi zaujme. Těch 30 minut však není pravidlem většinou je to tak zhruba opravdu těch 15 minut poté už děti ztrácí pozornost jsou takové roztěkané a jde to na nich hodně znát. Záleží také ale si myslím na klimatu třídy, že pokud se věnujme přímo předškolákům a ve třídě není žádný jiný rušivý element tak u těch dětí je samozřejmě ta pozornost větší ale pokud si, ale ve třídě například hrají i menší děti na koberci a je v ní ruch tak ta pozornost je určitě u těch dětí menší, protože je tam spousta rušivých elementů kdy opravdu ti předškoláci v tomhle tom hluku sedí, začnou se otáčet, protože už vidí, že ti mladší si třeba hrají s něčím na koberci a chtěli by si s tím taky hrát.

T: Takže ten čas, který děti tráví tím hraním deskových her závisí tedy na klimatu třídy, jakým způsobem jsou děti tou hrou zaujaté a jakou mají u hry vlastně tu aktuální pozornost? Chápu to správně?

P: Je to tak chápete to naprosto správně. A myslím si, že je to i tím vlastně pokud třeba vezmeme toho plyšového nebo jakéhokoliv maňásku opravdu je důležité zaujmout ty děti.

T: Další otázka, kterou Vám položím: Proč děti u Vás v mateřské škole deskové hry hrají?

P: Myslím si, že je to hlavně kvůli jejich sebevzdělávání a trénování sebe sama a taky v tom že když si hru vezmou tak aby dokázaly vysvětlit i kamarádovi a zahrát si ji s ním, že by se měli vlastně naučit nejsou na světě vždycky nejlepší. Dělat takovou tu sebereflexi, že ne vždycky chceš být ty nejlepší, ale aby se vůbec někdy s deskovými hrami setkali. Stává se nám totiž, že některé deskové hry hrají úplně poprvé a nesetkali se s nimi ani doma což nás taky občas mrzí, že některé děti v předškolním věku neznají, co je třeba i to obyčejné Člověče nezlob se.

T: Zmínila jste, že některé děti vlastně se s těmi deskovými hrami nesetkali ani doma, když tedy děti vidí tu deskovou hru v mateřské škole poprvé tak jaká je jejich reakce?

P: No tak asi víte, že každé děti jsou zvědavé a zaujímá je cokoli je nové nebo co neznají a jsou ty děti vlastně jsou z těch nových her nebo z her, které neznají nadšené a chtějí tu hru vyzkoušet. Vlastně ty děti ty hry některé neznají. Já si myslím, že je to způsobeno i tím, že vlastně po čem by asi v dnešní době sáhlo? Kdyby dostalo na výběr, jestli si vezme mobil nebo tablet nebo si radši vezme deskovou hru, že je to možná i tím, že proto ty děti. neznají vlastně ty deskové hry a je to pro ně zajímavé.

T: Toť otázka... Vybírají si tedy deskové hry děti sami nebo jim je nabízíte?

P: No, je to taky podle situace, kdy je buď vybíráme nebo jim je nabízíme a někdy se taky. stane, že je jenom položíme na stůl a průběžně jak děti přichází, tak zkoumají a chtějí vědět co v té krabici je nebo co je to za hru nebo třeba přijdou a automaticky už vidí ...Jéé to je. moje oblíbená hra. Tak hnedka si ji vezmou a děcka se do ní pustí a hrajou.

T: A když tedy nastíníme situaci, že tedy když dětem deskové hry nabízíte motivujete je nějakým způsobem k jejich výběru?

P: No, vybírají si většinou tu hru, kterou znají a umí ji hrát někdy když ji neznají tak jim hru nabízíme i my a motivujeme je způsobem, že by se vlastně mohli naučit nějakou novou hru nebo něco nového. Ale stává se nám také, že děti si sami řeknou, že doma mají deskovou hru a chtěli by nám ji ukázat a zahrát si ji s ostatními kamarády a v tomto jim. samozřejmě nebráníme a můžou si přinést i tu svou oblíbenou deskovou hru z domu.

T: Zmínila jste, že si děti nosí své vlastní deskové hry do mateřské školy. Má otázka tedy je: zda nevzniká o tu deskovou hru, kterou si to dítě vlastně donese z toho domácího prostředí nějaký konflikt?

P: No tak přímo u nás ve třídě můžu teda ze zkušenosti říct, že i když přinesou tu novou hru tak tady je právě ta situace, kdy se kolem ní vlastně shrnou úplně všechny děti víceméně a je pro ně samozřejmě nová je pro ně lákavá a chtějí ji vyzkoušet všechny, ale dokážou se sami mezi sebou prostřídat a domluvit se kdo teďka bude tu hru hrát. Takže si dokážou říct.

T: Když si děti hry vybírají sami. Jakým způsobem to probíhá?

P: Tady tyto hry máme k dispozici v policích kam si děti běžně chodí vybírat různé hry. U některých her teda je dopomoc přímo učitelky a na ty se chodí děti doptat, protože je máme schované v tzv. před školácké skříní. Z té skříně my jim tu hru vlastně ochotně podáme.

T: Jaké reakce vnímáte u dětí při hraní deskových her?

P: No tak jsou to samozřejmě reakce na výhru nebo reakce na prohru. Hra umí zaujmout i další jiné děti a ty se do ní také připojí. Stává se nám taky ale že občas děti hru nechtějí dohrávat, když vidí třeba, že prohrávají. To znamená, že neumí přijmout prohru a najdou se i tišší pozorovatelé. Bývá to často bez problémové a vydrží vlastně až dokonce. Myslím si,

že děti u her také a hodně tam pracují emoce, když se třeba těší a má radost, na to, že při hře zvítězí nebo jsou třeba smutní, když nejsou mezi prvními.

T: Tiší pozorovatelé. Mohla byste to více rozvést?

P: Jsou to třeba ty děti, které tu hru nechtějí hrát, ale hra se jim líbí díky tomu, jak je třeba barevná, že jsou tam zajímavé figurky nebo zajímavé úkoly. Tak to jsou právě ty děti, které se jenom dívají a nechtějí hru hrát.

T: Co děti u her prožívají?

P: No tak myslím si, že se těší, že třeba vyhrají ale hodně zde pracují i emoce ale myslím si že i když jsme my dospělí a jsme učitelé tak určitě těm dětem do hlavy nevidíme.

T: Jak se u nich chovají?

P: Chovají se si myslím hezky, že spolupracují, navzájem, že když třeba někdo jede špatnou figurkou, třeba ty starší předškoláci pomáhají těm mladším s tahem figurkou nebo si poradí tak se upozorní. Ale také tu hru hodně, prožívají, že opravdu když třeba jim jde o to první místo tak. Jsou nadšení, že třeba vyhrají.

T: O čem přemýšlí?

P: No to je takový těžko říct. Jim do hlavy opravdu nikdo nevidí ale někdy se setkávám i s tím, že třeba u hry zrovna konkrétně u toho Člověče nezlob se, se děti dělí na skupinu: Chci za každou cenu někoho vyhodit a na skupinu: Nechci nikoho vyhodit. A v této situaci se snažím vysvětlit dětem, že proto se takhle hra tak jmenuje Člověče nezlob se, že i když někoho vyhodíš nemusíš se zlobit je to jenom hra. A o nic nejde.

T: Setkala jste se někdy se situací, že by dítě nehrálo férově?

P: Myslím si, že jsem se setkala a stává se to poměrně často například při opakované prohře. To chce pořád zkoušet znovu a znovu až z toho není fér hra, protože dítě už to potom nebaví.

T: Mohla byste to ještě trošku rozvést?

P: No můžu to rozvést, že třeba jako příklad můžu uvést, že dítě třeba neunes prohru a chce hrát znovu a znovu a do té doby než nevyhraje i když ho ta hra už více méně nebaví. A v takovém případě dítě uklidním, že to nevádí a že tu hru může vyzkoušet třeba znovu ten další den. A znovu teda těm dětem řeknu to vysvětlování to upozornění, že dodržujeme pravidla a opravdu pokud se to opakuje tak to dítě nenechám někdy i to dítě dohrát dokonce.

T: Takže dítě vylučujete ze hry?

P: Někdy se to stane ale hodně si myslím, že tady pracuje nálada dítěte a jakém je zrovna ten den rozpoložení ale opravdu znovu vysvětlím, že nedělal věci správně, a hlavně to říkám, když už je to opakovaně, když opakovaně porušuje ty pravidla a pošlu ho pryč aby už vlastně nehrál tu hru a nabídnu mu i když vlastně ho vyloučím, že hru můžeme vyzkoušet za chvíli

znovu s nějakým jiným kamarádem až se uklidní ať si jde třeba pohrát a pak to může třeba vyzkoušet znovu.

T: Co pro Vás osobně znamená, že dítě nehraje férově?

P: Tak samozřejmě to, že třeba podvádí anebo hru vzdá před koncem. Někdy se děti dokonce vztekají a pláčou. Dětem se tyto situace ale snažíme vždycky vysvětlovat a říkat jim, že to, co provedli neudělali vlastně správně.

T: Chápu to správně, že tedy dětem opětovně vysvětlujete pravidla a celý princip hry?

P: Ano a myslím si, že zopakování pravidel jim vlastně jenom pomáhá, že znovu když to opakujeme, tak pro ně je to taková ta jistota.

T: Když to dítě začne u té hry plakat, jakým způsobem na to reagují ostatní děti?

P: Tak to je asi taky individuální. Někdy kamaráda uklidňují, někdy se na něj jen dívají ale je to fakt asi u každého jinak.

T: Chtěla byste zdůraznit ještě nějakou oblast o které jsme se v rámci tohoto tématu deskových her ještě nebavili?

P: Tak já myslím, že co jsem asi chtěla všechno říct už bylo řečeno v předchozích otázkách. Jenom bych asi chtěla tak zmínit, že aby opravdu ty děti, kdyby to šlo byly méně na těch tabletech, mobilech a opravdu využívaly o to víc těch společenských her, a to v rodinném prostředí s rodiči nebo sourozenci.

T: Je tedy ještě nějaká oblast nebo chcete mi k Vaší zkušenosti ještě něco dodat, doplnit, rozšířit?

P: Já myslím že všechno, co jsem chtěla říct tak bylo řečeno.

T: Dobře. Děkuji Vám za rozhovor a mějte pěkný den.

P: Dobře Vy taky neshledanou.

T: Neshledanou.