

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Spontánní dětská hra v mateřské škole
Spontaneous Children's Play in a Kindergarten

Magdaléna Šíchová

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Soňa Kořátková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Spontánní dětská hra v mateřské škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, červenec 2021

Ráda bych poděkovala paní Doc. PaedDr. Soně Koťátkové, Ph.D. za trpělivé a hodnotné vedení mé bakalářské práce. Velký dík také patří mojí široké rodině, která mě během práce, ale i celého studia velmi podporovala, čehož si moc vážím.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá dětskou spontánní hrou v předškolním věku. Práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické.

Teoretická část popisuje hru a její význam v životě předškolního dítěte. Čtenáře seznamuje s charakteristikou hry, jejími druhy, důležitostmi a podrobně popisuje volnou hru. Práce zkoumá, jaké znaky volná hra předškolních dětí má, jak se mění její podoba v závislosti na věku a stupni rozvoji dítěte, jak se mění potřeba herního partnera, jaké jsou odlišnosti mezi hrou dívek a chlapců. Součástí práce je i shrnutí, jak volnou hru vnímá Montessori a Waldorfská pedagogika, Začít spolu a Zdravá mateřská škola.

V praktické části je popsán výzkum, jehož cílem bylo popsání, jak volnou hru vnímají učitelé a učitelky mateřských škol, jak velký prostor pro ni děti v mateřské škole mají, jak se mění podoba hry v závislosti na věk a pohlaví dítěte a jak se liší hra dětí na vesnici a ve městě. Pro zjištění výsledků byly použity metody anonymního internetového dotazníku, nezúčastněného pozorování a rozhovory s učitelkami.

Z výsledku výzkumu je patrné, že mnoho učitelů nechápe přesně podobu a význam volné hry, často do hry dětem nevhodně vstupují. S narůstajícím věkem dítěte roste i jeho potřeba herního partnera, stejně jako se snižuje potřeba dospělého při hře. Hra dětí na vesnici a ve městě se příliš neliší, umístění mateřské školy nemá na podobu hry výrazný vliv.

KLÍČOVÁ SLOVA

Předškolní děti, dětské hry, volná hra, mateřská škola.

ABSTRACT

This bachelor's thesis deals with childhood spontaneous play in preschool. The work is divided into two parts, theoretical and practical.

The theoretical section describes the play and its importance in the life of a preschool child. It familiarises the reader with the characteristics of the game, its species, its importance and details the free play. The work explores what features the free play of preschool children has, how its shape changes depending on the child's age and stage of development, how the need for a playing partner changes, what are the differences between the play of girls and boys. Part of the work includes a summary of how free play is perceived by Montessori and Waldorf Education, Step by Step and Healthy Nursery School.

In practical terms, research describes how free play is perceived by nursery teachers, how much space children in nursery school have for it, how the shape of play changes depending on the child's age and gender, and how children's play varies in the village and town. Methods of an anonymous online questionnaire, detached observation and interviews with female teachers were used to find out the results.

The results of the research show that many teachers do not understand exactly the shape and importance of free play, often entering children's play inappropriately. As a child grows older, so does his need for a playing partner, as does the need for an adult to play. The children's play in the village and in the town is not very different, the location of the nursery school does not have a significant effect on the form of the game.

KEYWORDS

Preschool children, Children's Plays, Spontaneous Play, Kindergarten.

Obsah

Úvod	7
Teoretická část	9
1 Hra dětí – její terminologické upřesnění a charakteristika	9
1.1 Vymezení pojmu hra	9
1.2 Volná, spontánní hra	11
1.3 Znaky volné hry	13
1.4 Typy her	15
2 Význam hry pro dítě předškolního věku	17
2.1 Uspokojování základních lidských potřeb skrz hru	21
2.2 Vhodné podmínky ke hře	23
2.3 Hračka a její význam a využití při hře	27
2.4 Hra v heterogenní a homogenní třídě	29
3 Možnosti hry v mateřské škole	31
3.1 Ukotvení hry v RVP PV	31
3.2 Pozice učitelky při volné hře dětí	33
3.2.1 Diagnostická funkce hry	35
4 Postavení volné hry ve výchovně vzdělávacích systémech alternativních škol	38
4.1 Pojetí volné hry ve Waldorfské pedagogice	38
4.2 Pojetí volné hry v Montessori pedagogice	39
4.3 Pojetí volné hry v Začít spolu	39
4.4 Pojetí volné hry ve Zdravé mateřské škole	40
5 Vývoj hry dítěte od 2 do 6 let	41
5.1 Hra batolete	41
5.2 Hra předškolního dítěte	42

5.2.1	Konstruktivní hry.....	42
5.2.2	Pohybové hry.....	43
5.2.3	Námětové a dramatické hry a hry rozvíjející představivost a fantazii	44
5.3	Potřeba herního partnera	45
5.3.1	Rozdíly mezi hrou dívek a chlapců	46
	Praktická část.....	47
6	Cíle praktické části	47
7	Výzkumné otázky	47
8	Výzkumné metody.....	48
9	Vlastní výzkumné šetření	48
9.1	Dotazníky pro učitele/učitelky MŠ	49
9.2	Pozorování dětí při spontánní hře ve dvou heterogenních třídách MŠ.....	70
9.2.1	Mateřská škola na vesnici.....	70
9.2.2	Mateřská škola ve městě.....	74
10	Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám.....	76
11	Diskuze	80
	Závěr.....	82
	Seznam použitých informačních zdrojů	84
	Seznam příloh.....	Chyba! Záložka není definována.

Úvod

„Dětství znamená hru a žádné dítě se nikdy nemůže hry nasytit.“ Alexander Sutherland Neill

Úvod jsem začala citátem, s jehož zněním se velmi ztotožňuji. Vnímám dětství jako stěžejní část lidského života. I proto jsem se vydala na cestu učitelství předškolních dětí, které vnímám i jako své poslání. Právě vřelý vztah k malým dětem, cit pro jejich potřeby a radost z času stráveného s nimi mě vedl i k výběru tématu mé bakalářské práce na téma: „Spontánní dětská hra v mateřské škole“. Pro dítě předškolního věku je jeho hra nesmírně důležitá, je jeho seberealizací. Téma spontánní hry mě velice zajímá nejen osobně ale i z hlediska mé profese učitelky v mateřské škole. Proto jsem se rozhodla toto důležité téma více prozkoumat.

Tato bakalářská práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část se podrobně zabývá dětskými potřebami, které vychází ze stupně jejich rozvoje. Cílem teoretické části bylo definovat hru dětí, jak jejich hra vypadá, jaké jsou její znaky, jaké jsou typy her a podrobné vysvětlení typických znaků volné hry. Důležitou součástí práce je objasnění významu hry pro předškolní dítě v různých ohledech. Tedy jak si děti skrz svoji hru uspokojují základní lidské potřeby, jaké jsou vhodné podmínky ke hře. Dále se věnuji hračkám, jejich významu a využití při hře a podobě hry v heterogenní a homogenní třídě.

V teoretické části dále popisuji možnosti hry v mateřské škole, tedy jaká je, nebo by měla být, pozice učitelky během volné hry dětí. Zmiňuji se i o diagnostické funkci hry. Dalším cílem teoretické části je popsání toho, jak volnou hru vnímají výchovně vzdělávací systémy alternativních škol, konkrétně ve Waldorfské a Montessori pedagogice, Začít spolu a ve Zdravé mateřské škole.

Přechodem mezi teoretickou a praktickou částí práce pak je pátá kapitola, která popisuje vývoj hry dítěte od 2 do 6 let. Zde popisuji, jak se mění hra dětí v závislosti na věk, jak vypadají dětské konstruktivní, pohybové a námětové hry. Dále zde popisuji, jak se u předškolního dítěte mění potřeba herního partnera a jaké jsou typické rozdíly mezi hrou dívek a chlapců.

Praktická část je zaměřena na výzkum dětské volné hry, který je orientovaný do čtyř cílů, které jsou podrobněji rozepsané v devíti výzkumných otázkách. Výzkumem jsem chtěla zjistit, jak je volná hra v mateřských školách realizovaná, kolik času a prostoru pro ni děti mají, jak se k volné hře staví učitelky a učitelé mateřských škol. Dále popsat, jakým způsobem a s jakými hračkami si hrají děti od 3 do 7 let, jestli a jak se liší hra dívek a chlapců. Posledním cílem pak bylo popsání toho, jestli a případně jak se mění hra dětí v mateřských školách na vesnici a ve městě.

Výzkumné šetření bylo prováděno metodou internetového dotazníku, nezúčastněným pozorováním dvou tříd mateřských škol, jedné na vesnici a jedné ve městě, a doplněno bylo o rozhovory se čtyřmi učitelkami.

Výsledky výzkumu popisují ve shrnutí a v následné diskuzi, která je doplněna o vlastní postřehy a názory na výzkumná zjištění. Práce je doplněna také mnoha grafy, které jsou vytvořeny z výsledků internetového dotazníku.

Teoretická část

1 Hra dětí – její terminologické upřesnění a charakteristika

Hra je v životě dítěte jedním z nejdůležitějších formujících procesů. Pro dítě předškolního věku je hra bránou do světa, který může touto herní cestou bezpečně poznávat, stejně jako bezpečným prostorem pro vlastní seberealizaci, uspokojování potřeb, rozvíjení prosociálních dovedností i intelektu.¹

1.1 Vymezení pojmu hra

V pedagogickém slovníku autorů Průchy a kol. je hra definována jako: „*Forma činnosti, která se liší od práce i učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický. Zahrnuje činnosti jednotlivce, dvojice, malé skupiny i velké skupiny. (...) Většina her má podobu sociální interakce s explicitně formulovanými pravidly.*“²

Odborníci i laici se shodnou na tom, že hra je stěžejní činností předškolního dítěte. Když budeme o hře mluvit v pozdějším věku jedince, je její význam již posunutý a hovoříme především o relaxačním typu činnosti, která je realizovaná ve volném čase, ať už jako například společenská hra, sportovní hry, do kterých spadají i vrcholové sporty, v rámci zájmových činností či pracovních činností. Hra jako taková je tedy velice rozsáhlým termínem a na různých stupních vývoje jedince se její podoba a potřeba značně mění.³ Marie Severová hru popisuje jako: „*specifickou formu činnosti prováděnou lidmi různého věku v nejrůznějších kulturních podmínkách i vyššími druhy zvířat, zejména mláďaty.*“⁴

¹ SUCHÁNKOVÁ, E. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9

² PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2, s. 75.

³ SEVEROVÁ, Marie. Hry v raném dětství: studie o jejich vývoji a motivaci. Praha: Academia, 1982.

⁴ Tamtéž, s. 12.

Suchánková hru v pedagogice definuje jako: „*didaktickou metodu, která je prostředkem k dosažení výchovného a vzdělávacího (edukačního, didaktického) cíle.*“⁵ Hru obecně pak definuje jako: „*Spontánní činnost, která je přirozeným aktivním jednáním vycházejícím z naší vnitřní motivace. V činnosti, tedy ve hře si stanovujeme vlastní cíle, volíme si pro hru podmínky, realizujeme ji nenuceně, dobrovolně. Spontánnost se projevuje zejména ve volné hře dětí.*“⁶ Koťátková dětskou hru popisuje jako potřebu i metodu, tedy jako činnost vycházející z vnitřní potřeby dítěte, která má velký význam na všechny složky vývoje osobnosti dítěte, tedy rozumovou, sociální, emocionální i pohybovou, stejně jako pedagogem záměrně používanou metodu rozvoje dítěte. Ať už volná, tak i plánovaná hra pedagogem má podobný záměr, i když u volné hry je nevědomý, a to, naučit se něco nového, procvičit se v nějaké oblasti, relaxovat, zkoumat, zkoušet. Volná hra umožňuje spontánní učení se principů, na kterých stojí svět.⁷ Koťátková hru definuje jako: „*základní potřebu dětí a předškolní období by mělo ji dovolit naplňovat v její intenzivní podobě.*“⁸

Opravitelová hru popisuje jako činnost, která je zcela dobrovolná a spontánní, dítě si samo vybírá, kde, jak a kdy si chce hrát, skrz hru poznává svět na vývojové úrovni, na které se zrovna nachází. Ačkoliv můžeme dítěti hru různě měnit či dokonce ukončit, nemůžeme dítě přinutit, aby si hrálo, hra vychází z jeho vnitřních potřeb, přináší vnitřní uspokojení, potěšení. Důležitost dětské hry spočívá právě v jejím procesu, výsledek hry není tak podstatný, a byl by i těžko definovatelný. Díky hře se dítě postupně učí nacházet cestu od svých představ, fantazií a přání do reálného světa. Stejně tak je pro dítě cennou zkušeností při rozvíjení prosociálního chování, kdy přichází do interakcí nejen se svými vrstevníky, ale i dospělými, zkouší si různé sociální role a normy. Díky hře se dítě může uklidnit,

⁵ SUCHÁNKOVÁ, E. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9, s. 51.

⁶ Tamtéž, s. 10.

⁷ KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dítě a mateřská škola. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 193 s. ISBN 978- 802-4715-681

⁸ Tamtéž, s. 128.

zbavit se napětí, i když podoba takové hry nemusí být vždy dostatečně pochopena dospělým.⁹

1.2 Volná, spontánní hra

Koťátková volnou hru definuje jako: „*Činnost, při které si dítě samo volí námět, záměr a chce spontánně cosi prozkoumávat, zkoušet, ověřovat, vytvářet. Volí si k tomu podle vlastního uvážení nebo podle dohody s dětským partnerem hračky, zástupné nebo doplňkové předměty, místo ke hře a jeho úpravu, role a způsob jejich ztvárnění, možnosti a podmínky pro souhru s druhými.*“¹⁰

Schopnost hrát si je základní dětskou dovedností, dokážou to téměř všechny děti. Pedagogové a vychovatelé by tuto jejich schopnost, a především potřebu měli plně respektovat a měli by dětem vytvořit vhodné podmínky, tedy nerušené a nezasahující prostředí, aby se děti mohli volně hře svobodně oddávat.

Bohužel je stále možnost vidět velké množství pedagogů, rodičů apod., kterým „pouhá“ volná hra připadá až jako ztráta času, něco, co není důležité, co dítěti nic nepřinese. Často se pak snaží děti nějak zabavit, hru upravovat, cíleně něco rozvíjet, zaměstnávat děti jinak, aby si „jen nehrály“. Tento přístup však může vést plynule k tomu, že se děti pomalu, ale jistě odnaučí si hrát, tedy ztratí tuto pro svůj vývoj zcela zásadní dovednost, a zároveň se v nich začne tvořit negativní postoj k učení a poznávání, protože budou podvědomě cítit, že právě díky tomu učení jsou ochuzeny o svobodný čas na hraní si, což je velmi špatným předpokladem pro úspěšné a radostné zvládnutí školních povinností, které je čekají v rámci školní docházky.

Když se dítě nedokáže samo zabavit, když si nedokáže samo hrát, může to mít i negativní následky na jeho zdravém vývoji. Příčinou ztráty této schopnosti může být nejen přehršel různých podnětů, jak jsem zmínila již výše, tak i nedostatek podnětů pro hru nebo jejich jednostrannost, kterou způsobuje například časté sledování televize, která dítěti vše pouze

9 OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol. Praha: Portál, 2003. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 80-7178-847-3

¹⁰ KOŤÁTKOVÁ, S. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3, s. 16-17.

„servíruje“, nedává mu dostatek prostoru pro vlastní představy a tvořivost a ničí v něm kromě spontánnosti i celkově touhu po vlastním objevování a poznávání.

Nedostatek prostoru pro volnou hru a také znevažování její důležitosti může mít neblahé následky na psychiku dítěte, které díky tomu nezdaru, kdy jeho hra není brána dostatečně vážně, může trpět po psychické stránce, kdy je možnost, že dítě nakonec ztratí důvěru i v sebe samo, ve svoje schopnosti.

Na druhé straně stojí zase učitelé, kteří nemají potřebu dětem volnou hru upírat, ale zároveň neví, jak s ní mají naložit, nejsou si jisti, jaká je v tu chvíli jejich role a často můžou mít až dojem, že v tu chvíli neplní své povinnosti. O pozici učitelky v rámci volné hry dětí se budeme zabývat později.¹¹

Velkým zastáncem volné hry, jako stěžejní činnosti, která má v mateřské škole probíhat, je i Maria Caiatiová, která tvrdí, že právě skrz volnou hru si děti nejlépe rozvinou prosociální chování, stejně jako samostatnost. Mrzí ji také, že volná hra bývá stavěna do protipólu k řízené činnosti nebo jinému „zaměstnání“, a dělá to zní tedy něco nepodstatného, ne tak důležitého, bezcílného. Celkové rozdělení času na volnou hru a nějaké zaměstnání jí připadá velmi nešťastné, protože se díky tomu stavíme do rolí hodnotitelů o větší důležitosti jednoho či druhého. Stejně jako se často důraz klade spíše na výsledek, produkt činnosti než na to stěžejní, tedy radost z akce samotné.

Volná hra podle Caiatiové není čas, který se používá jen na vyplnění času mezi jinými činnostmi, není protikladem učení, nejedná se o činnosti během toho, kdy je skupina dětí rozdělena na dvě části, kdy jedna pracuje s učitelkou a druhá si zatím hraje. Toto dělení proběhlo uměle, nesvobodně, část dětí si musela jít hrát, tedy se nejedná o volnou hru v pravém slova smyslu. Stejně tak nemůžeme tvrdit, že učíme hrou, tedy že požadovaného cíle dosáhneme cílenou hrou. Pak je totiž hra degradována pouze na jakýsi prostředek k dosažení cíle a opět nemůžeme hovořit o hře volné.

Caiatiová dokonce z hlediska důležitosti staví volnou hru před vyučování a cílené rozvíjení dětí, a obhájuje to mimo jiné tím, že děti vyrůstají ve velmi jednostranných prostředích, jak jsem popsala již výše. Stejně tak tvrdí, že dítě nemůžeme naučit si hrát nuceně. Můžeme

¹¹ KOŤÁTKOVÁ, S. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3

mu vytvořit vhodné podmínky, můžeme mu nabídnout pomoc a jeho snahy kladně hodnotit, a především mu projevovat důvěru v jeho schopnosti a důležitost jeho hry.¹²

Přikládám ještě citát Kořátkové, která uvádí, že: „*Volná hra dává mnoho příležitostí, aby se děti poznaly v nejrůznějších situacích, učily se spolu souhlasit i nesouhlasit, aby zažily radost ze spolupráce i je posílilo, když vyřeší svůj problém či konflikt s druhými.*“¹³

1.3 Znaky volné hry

V této podkapitole si představíme znaky, které jsou ukazateli opravdivosti volné hry, díky kterým poznáme, zda si dítě opravdu hrálo. Jelikož je těžké určit pořadí důležitosti jednotlivých znaků, tak ani zde není pořadí, ve kterém jsou znaky představeny, nijak hodnotící.

Významným znakem volné hry předškolního dítěte je spontánnost. Dítě hru tvoří zcela spontánně na základě svých momentálních potřeb a tužeb. Během hry je dítě zcela přirozené, aktivní, do hry přidává to, co zrovna potřebuje, určuje si, o čem hra bude, jakým směrem se bude rozvíjet.¹⁴

Důležitým aspektem souvisejícím se spontánností je také svoboda, která tvoří základ hry. Ve hře je stěžejní to, že si každý může zcela svobodně vybrat, jak si bude hrát, s kým si bude hrát, jaké on sám bude mít ve hře postavení, kdy hru zastaví, ukončí. „*Hra není nucením. Nemusíme se účastnit cizí hry a nemusíme ve vlastní hře respektovat cizí pravidla – jediné, že bychom s nimi sami souhlasili a přijali je za své.*“¹⁵

Že si dítě opravdu hraje můžeme poznat i z jeho silného zaujetí hrou. Zaujetí se projevuje tím, že dítě často není schopno vnímat nic z okolního dění, nezajímá ho nic jiného než jeho hra, nechce, aby bylo rušeno a případné přerušování jeho hry z vnějšku může nést hodně

12 CAIATI, Maria, Světlana DELAČOVÁ a Angelika MÜLLEROVÁ. Volná hra: zkušenosti a náměty. Praha: Portál, 1994. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-011-1

13 KOŘÁTKOVÁ, S. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3, s. 52.

14 KOŘÁTKOVÁ, S. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3

15 SUCHÁNKOVÁ, E. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9, s. 10.

špatně. Při opravdovém zaujetí dítě není schopno vnímat ani čas, ani případný stupeň únavy.

I volná hra není bezcílnou činností, naopak je velmi smysluplná. Dítě přesně ví, čeho chce ve hře dosáhnout, jakým směrem se jeho hra bude ubírat. Smyslem hry je hra samotná, není důležitý ani tak výsledek hry, jako její proces. Je zajímavé, že děti si ve hře často nezvolí nejjednodušší možné řešení situace, která ve hře nastane, protože pro ně není tak důležitý ten výsledek hry. I proto je hra tak cenným nástrojem rozvoje dítěte, díky ní se dítě nebojí zkoumat nepoznané, protože si může svůj úsudek hned ověřit a zároveň nemusí mít vůbec strach z případného neúspěchu, jako třeba v „reálném životě“. S tímto souvisí i znak hry v podobě vážnosti. Situace ve hře bereme jako opravdové, vážné, ale zároveň můžeme cítit bezpečí a jistotu, protože z nich můžeme kdykoli odejít. Když dítě špatně zpracovává nějakou situaci, skrz hru ji může prožít bezpečně a klidně.

I přesto, že jsou hry zcela dobrovolné a spontánní, i volné hry se řídí pravidly. Nemluvíme však o vnějších pravidlech, ale o těch, které si hráč nastaví sám, podle kterých se řídí, podle kterých jeho hra funguje. Za jeden ze základních smyslů hry je považováno sebeovládání, které se ve hře opět trénuje snadněji než v opravdových sociálních situacích. Pravidla hry hráčům také dodávají určitou dávku svobody. Když hráč zjistí, že už pravidla není schopen nebo prostě jen už nechce dodržovat, může hru opustit, což je opět výhoda proti reálnému životu. Mladší děti také často dávají přednost spíše hrám, kde mohou rozvíjet vlastní fantazii než třeba hrám v podobě týmových sportů. Hra se vyznačuje i uzavřeností a ohraničeností.¹⁶

Důležitým znakem volné hry je samozřejmě radost a uspokojení hráče. Obojí je zřejmé na první pohled, odráží se to ve výrazu dítěte. Dítě většinou doprovází úsměv, přímo smích, různá gesta a pohyby. Často děti své nadšení a emoce provází slovním komentářem, který nám pomáhá jeho radost pochopit.¹⁷ Hru však nemusí provázet jen nadšení a smích. Skrz

¹⁶ SUCHÁNKOVÁ, E. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9

¹⁷ KOŤÁTKOVÁ, S. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3

hru děti mohou zpracovávat i jiné emoce. To je důvodem, proč je hra nezdědka používána v rámci různých psychoterapií.¹⁸

Podstatný znak volné hry je samozřejmě fantazie, která se rozvíjí především od 3 do 6 let. Před třetím rokem života se fantazie projevuje především ve výběru hraček a jiných předmětů použitých ke hře. Po třetím roce už děti fantazii používají jako nástroj pro překročení jejich možností a pomáhá jim k překonávání různých situací. Díky fantazii je v dětské hře možné prakticky cokoli!

Dalším znakem hry je její opakování. Jakmile dítě prožije ve hře uspokojení, rádo se k ní vrací a upevňuje si své poznatky, dovednosti a znovu zažívá pocity uspokojení. Díky opakování se také dítě může zdokonalovat ve svých dovednostech.

Základem pro hru je také přijetí role. Díky hře si dítě může vyzkoušet velké množství různých rolí, díky kterým může lépe poznávat svět, vyzkoušet si různá postavení, povinnosti. Díky přijímání rolí také dítě přechází od sebe k ostatním.¹⁹

Jedním z nejvýznamnějších znaků hry je: „*aktivní, pozorný a nestresující stav mysli.*“²⁰ Vytvořit bezpečné prostředí bez strachu, bezpečný prostor pro zkoumání, kdy se nemusí strachovat z výsledku a neúspěchu, je pro dítě při hře stěžejní.

Nejjasnějším znakem hry, který jsem již několikrát zmínila, je samozřejmě to, že její potřeba vychází z vnitřní motivace dítěte. Hra dvou dětí tedy nebude nikdy stejná, každé má svou vnitřní motivaci pro činnosti jinou.²¹

1.4 Typy her

Ač přehled typů her není předmětem této práce, jejich znalost je však velmi důležitá pro pedagoga v mateřské škole, protože díky tomu může lépe poznávat děti, jejich zájmy,

18 SUCHÁNKOVÁ, E. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9

19 KOŤÁTKOVÁ, S. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3

20 SUCHÁNKOVÁ, E. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9, s. 13.

21 SUCHÁNKOVÁ, E. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9

poznávat, v čem se cítí dobře a v čem hůře a může jim pak lépe pomáhat při rozvíjení jejich spontánních her a dále vhodně plánovat další činnosti, aby docházelo k všestrannému rozvoji dítěte. Proto zde některé typy her teď krátce představím.

Hledisek pro dělení typů her je velmi mnoho, je to například míra vedení při hře, organizace, druh aktivity, příčina hry, prostředí apod.

Kromě her spontánních existují také hry navozené, které stojí na nabídce a motivaci učitelkou, a hry vedené, do kterých učitelka cíleně vstupuje. Mohou vzniknout i ze spontánní hry, když učitelka zavede nějaké pravidlo nebo navrhne změnu ve hře, přijetí nějakého dítěte do hry apod. Vedené hry jsou také prostředkem k naplňování cílů uvedených v RVP PV a označují se také jako didaktické či edukační.

S tímto dělením souvisí i dělení dle organizace. Během tvořivých, tedy spontánních her, dochází ke svobodnému výběru a realizaci hry. Patří sem také hry *předmětově-manipulační*, kdy dítě poznává různé předměty, *námětové* hry, kdy si dítě zkusí různé role a zkoumá fungování světa, *dramatizační-snové*, kde například nechává ožít hračky a nechává se unášet svou fantazií, a také hry *konstruktivní*, kdy dítě manipuluje s různými věcmi. Tvořivé hry se rozšiřují na hry s pravidly, když se k dítěti přidají další hráči a musí pak spolu řešit různé situace a řídit se domluvenými pravidly. Patří sem hry pohybové a hry *didaktické-intelektuální*, kterým učitel dá předem jasný záměr.

Podle typu činnosti můžeme hry dělit na napodobovací, námětové, kde si děti mohou vyzkoušet různé role a situace, jsou to takzvané „hry na něco“, dramatizující, díky kterým mohou zkoumat věci z různých úhlů pohledu, fiktivní, díky kterým se hojně rozvíjí fantazie a tvořivost, konstruktivní, jejichž výsledek je vytvoření konkrétního výsledku, pohybové, které se zaměřují především na osvojování pohybových dovedností dětí a hry sociální, které zkoumají především potřebu herního partnera. V současnosti už zařazujeme i hry počítačové.²²

Z hlediska spontánnosti a naopak didaktického účelu můžeme hry dělit také na ty s vnitřní motivací a pak ty motivované zvnějšku.

²² SUCHÁNKOVÁ, E. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9

Hry můžeme dělit i z hlediska věku a vývoje osobnosti, ale tomuto se budeme věnovat později.

Dále můžeme hry dělit podle toho, kterou složku inteligence mají u dítěte rozvíjet. Jsou to různé hry jazykové, pohybové, matematické, logické apod.

Dle počtu hráčů hry dělíme na individuální, párové, skupinové a kolektivní.

Z hlediska prostředí hry rozdělujeme na hry venkovní, které jsou realizované kdekoli mimo budovu mateřské školy, tedy na zahradě, na vycházce, v přírodě, a vnitřní, které probíhají uvnitř mateřské školy, především ve třídách, hernách a případně tělocvičnách.

Hry také můžeme rozdělit dle toho, zda se k nim využijí hračky či různé pomůcky nebo nikoli.

Můžeme také hovořit o hrách primárně dívčích a chlapeckých, kdy se děvčata primárně věnují především námětovým hrám, například na rodinu, hry v kuchyňce, s panenkami apod. Na druhé straně chlapci si obvykle hrají s konstrukčními stavebnicemi či dopravními prostředky. Není vhodné však dětem toto genderové dělení jakkoli předkládat. Je naprosto v pořádku, když si dívka bude hrát s autíčkem, stejně jako když si chlapec bude hrát třeba s kočárkem a panenkou.²³

2 Význam hry pro dítě předškolního věku

Jak už bylo několikrát řečeno, předškolní věk je obdobím hry a hra je nejdůležitější činností pro zdravý rozvoj předškolního dítěte. Primární motivací ke hře je pro dítě touha po spoluúčasti na životě, který žijí dospělí, touha po poznání světa z bezpečného prostředí hry, kdy není podstatná jejich dosavadní zkušenost, jejich věk, jejich schopnosti. Díky hře děti nejhodnotněji rozvíjejí své prosociální chování, první sociální vztahy.²⁴

Hra dítěti přináší především radost a uspokojení. To že se tím také učí a získává zkušenosti, dítě nevnímá. Hra dítě rozvíjí v kognitivním i sociálním kontextu. Kořátková

²³ SUCHÁNKOVÁ, E. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9

²⁴ OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol. Praha: Portál, 2003. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 80-7178-847-3.

říká, že: „Umožnit dítěti si hrát, to je nezbytná podmínka pro aktivní seberealizaci, kterou si dítě volí na základě úrovně svého rozvoje, tempa, zájmu, svých zkušeností a schopností začleňovat do nich okolní svět, předměty jevy a osoby“²⁵ Dále také tvrdí, že: „Dítě, které dostane čas a prostor na vlastní pojetí hry s možností uplatnit a prožít celou škálu emocí, dozrává v neuropsychické sféře i ve sféře sebepojetí a sebehodnocení v takové míře, jaká se mu u řízené, hodnocené a organizované činnosti nemůže naskytnout. (...) Rovnováha v podílu spontánních a řízených činností je nejdůležitější.“²⁶

Z doposud popsaného je snad již zcela zřejmé, že hra má pro dítě nedocenitelný význam a je nástrojem pro jeho všestranný vývoj, ať už se jedná o rozvoj pohybových schopností, o učení, o schopnost socializace nebo utváření osobnosti jedince. Proto, aby mohlo dojít k dokonalému uspokojení nejvyšší lidské potřeby, tedy potřeby seberealizace, je nutné nejdříve naplnit i další potřeby, čemuž se budeme věnovat trochu později.²⁷

Pojďme se teď zaměřit na jednotlivé části rozvoje, tedy kognitivní, sociální a pohybový rozvoj dítěte.

Kognitivní rozvoj je rozvoj všech myšlenkových operací, poznávání a učení. Klusák a Kučera, kteří zpracovali myšlenky psychologa Jeana Piageta, popisují, že na počátku dětského hraní si do cca 2 let dítěte stojí senzomotorická hra, kterou vystřídá období symbolické a egocentrické hry. Mezi 7. a 8. rokem pak nastupuje fáze hry operační.

V rámci *senzomotorické hry* dítě poznává své tělo a jeho možnosti, velkým rysem tohoto období je časté opakování stejných činností, mezi které patří uchopování hraček, ručiček, rozhoupávání předmětů na hrazdičce apod.

Egocentrické období se vyznačuje především *symbolickou hrou*, kdy dítě různým předmětům dává různé významy, klacík se stane třeba vařečkou, mečem apod. Se symbolickou hrou souvisí i pravidla, která dítě musí hře dát.²⁸ Egocentrismus dítěte se

25 KOŤÁTKOVÁ, S. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3, s. 20.

26 KOŤÁTKOVÁ, S. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3, s. 20.

27 SUCHÁNKOVÁ, E. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9

28 KLUSÁK, M., KUČERA, M. Dětské hry- games. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-2461-758-9

projevuje tím, že dítě není zatím schopno svět vnímat pohledem jiných lidí, na vše nahlíží jen svými očima. Předpokládá, že to, co je pro ně důležité a podstatné, tak je i pro ostatní. Řídí se svými tužbami a přáními. Ve hře se soustředí na určité věci, které nám nemusí připadat důležité, ale jeho hra na nich stojí. Během vývinu se dítě naučí vnímat víc než jednu zkušenost, dokáže propojovat více souvislostí. Právě díky hře si dítě může opakovat různé nové poznatky a bezpečně si je zde vyzkoušet, aplikovat i vyhodnotit.

V rámci sociálního rozvoje se děti skrz hru učí navazování a udržování vztahů mezi vrstevníky, ale i fungování se skupinou dětí. Díky hře také přirozeně poznávají, že pro navazování přátelství a respektu mezi ostatními dětmi se musí chovat podle jistých společenských pravidel a norem. Prostřednictvím reakcí dětí na dítě také dochází k sebepoznání, k tomu, jak ho vnímají ostatní. Díky dětskému egocentrismu, který jsem popisovala výše, o sobě dítě uvažuje lehce idealizovaně. Má o sobě jasnou představu, jaké by chtělo být, což se však může od reality lišit, ale dítě to není schopno zhodnotit. I díky tomu může pak v kontaktu s ostatními dětmi narazit. O to cennější však pro něj tyto sociální interakce budou. Volná hra v mateřské škole je velmi vhodná i z toho důvodu, že děti mají po ruce učitelku, která může hru lehce regulovat, když například dochází k nepřiměřenému chování dětí nebo když jsou některé děti opakovaně odmítány.

Postupně u dětí také roste touha nehrát si sám, ale přibírat k sobě další děti. To s sebou nese i různá úskalí, kdy se mezi sebou děti musí na všem domluvit, vzájemně si naslouchat, vyhodnocovat různé varianty nápadů a plánů, čímž také procvičují své komunikační dovednosti. Dětská společná volná hra jde velmi jednoduše porovnat s pracovní skupinou dospělých. Děti vše velmi intenzivně prožívají, ač se nám jejich případná rozhořčení mohou zdát úsměvná, musíme mít stále na paměti, že pro ně je to situace stejně závažná, jako když například my řešíme něco s kolegy v práci.²⁹

Zdravě vyvíjející se dítě se vyznačuje velkou touhou po pohybu. Vedle toho existují také děti *hypertonické*, které mají potřebu pohybu ještě zvýšenou. Někdy může být těžké tuto potřebu u dětí akceptovat a vnímat jako součást vývoje jejich osobnosti, protože to může být někdy únavné, když dítě není schopno chvíli v klidu posedět. Když je tato zvýšená

²⁹ KOŤÁTKOVÁ, S. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3

potřeba pohybu dítěte dospělým vnímána negativně, může to mít neblahý vliv na vývoj dítěte. Když bychom se snažili dítě neustále v pohybu omezovat a upozorňovat na to, dítě to může brát jako projev nedostatečné lásky, může si připadat nepřijímané a jeho neuspokojování pohybových potřeb se může projevit v jiné, často i více problematické rovině.

Na druhé straně existují i děti *hypomotorické*, které touhu po pohybu téměř nemají. Díky dětským kolektivům potom zjišťují, že v pohybových dovednostech pokulhávají za ostatními a může dojít k ještě většímu bojkotu pohybových aktivit. Zde je opět velmi důležitá role učitele, který by měl dokázat tyto děti k pohybu dostatečně, a především citlivě motivovat.

Naprostá většina dětí je však *normomotorická*, tedy přirozeně pohybu chtivá, pohyb ji těší a vyhledávají ho. Je ovšem na nás, na vychovatelích a rodičích, abychom děti v jejich pohybových potřebách dostatečně podporovali, protože i dítě toužící po pohybu se může časem změnit v dítě hypomotorické, když na jeho pohyb nebude brát dostatečný zřetel a nebudou dostatečně rozvíjeny a budou upřednostňovat spíše klidové a pasivní aktivity, jako je třeba dlouhé vysedávání před televizní obrazovkou.

Dítě dobře zná své fyzické možnosti a v rámci volné pohybové hry nepřekračuje své hranice. Neznamená to, že by se bálo zkoušet své limity, ale ví, na co už nestačí. V momentě, kdy dojde ke svému limitu, činnost spontánně přerušuje, jelikož o ní ztratilo zájem. Problém může nastat pouze ve chvíli, kdy je do překročení svých limitů nuceno z vnějšku, kdy se bojí například společenského selhání.³⁰

Hra dítě zkrátka rozvíjí po všech směrech a v jeho vývoji je opravdu nedocenitelná. Suchánková uvádí, že díky hře dítě rozvíjí hrubou motoriku v podobě různých pohybových dovedností, jemnou motoriku díky manipulaci s malými předměty, které různě skládá, přebírá, stříhá apod. Skrz hru rozvíjí i: „*grafomotoriku, myšlení, zrakové, sluchové a*

³⁰ KOŤÁTKOVÁ, S. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3

prostorové vnímání, vnímání času, komunikaci a řeč, matematické představy, sebeobsluhu a samostatnost, sociální dovednosti a emoce, psychickou odolnost. ³¹

2.1 Uspokojování základních lidských potřeb skrz hru

Již výše jsem zmínila, že skrz hru si dítě uspokojuje své potřeby, a především největší lidskou potřebu, tedy potřebu seberealizace. K tomu, aby však mohlo dítě uspokojit tuto potřebu, musí mít uspokojené základní potřeby, díky nimž pak může dosáhnout i tohoto vrcholu. Když nebude mít dostatečně uspokojené nižší potřeby, stěží mu mohou být uspokojeny ty vyšší. Především potřebuje mít dítě uspokojené psychické potřeby v podobě jistoty a bezpečí, lásky, přijetí. Hierarchii lidských potřeb sestavil v roce 1943 psycholog Abraham Harold Maslow a Suchánková je ve své publikaci *Hra a její využití v předškolním vzdělávání* popisuje z pohledu dítěte takto:

- Fyziologické potřeby – To jsou základní lidské potřeby, jako například příjem potravy a tekutin, dostatek spánku a pohybu, vyhýbání se bolesti apod. Dítě potřebuje mít dostatečný příjem potravy a tekutin, potřebuje, aby mu nebyla zima, aby mělo možnost odpočívat, aby se mohlo volně pohybovat, aby mohlo jít na záchod, kdykoli to potřebuje. Zejména s tématem vyměšování bychom v mateřské škole měli operovat velmi citlivě a to především, když se dítěti stane „nehoda“.
- Potřeba bezpečí a jistoty – Tato potřeba je pro dítě velmi důležitá. Ve svém životě potřebuje jistotu v podobě stálých lidí, míst, pravidel nebo žití beze strachu. Dítě potřebuje vědět, kde je, co se bude dít. V jasném a stálém režimu dne se cítí bezpečně. Zároveň potřebuje mít jistotu v blízkých osobách, na které se může kdykoli obrátit.
- Potřeba lásky a sounáležitosti – Jedná se o velmi důležitou potřebu. Dítě potřebuje být bezpodmínečně přijímáno a milováno rodiči, v dětském kolektivu potřebuje vědět, že do něj patří, že zde má kamarády, kteří se s ním budou radovat, stejně jako ho podrží, když mu do smíchu zrovna nebude. Potřebuje vědět, že ostatní lidi

31 SUCHÁNKOVÁ, E. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9, s. 37-41.

zajímá, že chtějí vědět, jak se cítí, že respektují jeho názor, že vyslechnou jeho nápad. Patří sem i potřeba laskavého doteku v podobě pohlázení, objetí, stejně jako například potřeba herního partnera v pozdějším věku.³²

- **Potřeba uznání** – Dítě potřebuje vědět, že na danou věc stačí a potřebuje vědět, že když potřebuje pomoc, může si o ní říct a dostane se mu jí. Potřebuje vědět, že na život není samo, potřebuje cítit, že je přijímáno bezpodmínečně, i když mu třeba něco tak dobře nejde. Potřebuje být respektováno, potřebuje vědět, že na jeho názoru záleží. Ač se díky dětskému egocentrismu děti mohou přeceňovat, potřebují, aby to bylo dospělým, ale i dětským herním partnerem přijímáno. Dítě potřebuje slyšet i zpětnou vazbu od vrstevníku na své chování a jednání.³³
- **Potřeby kognitivní** – Hra pro dítě slouží také jako poznávací činnost, díky které se ve mnoha směrech učí, poznává nové věci, vztahy, postupy, přemýšlí nad postupem, konzultuje své myšlenky, nachází různá řešení.
- **Potřeby estetické** – Dítě se ve hře může realizovat dle svých potřeb, využívat jemu líbivých a příjemných věcí, hraček, barev, může hru doprovázet libovolným pohybem, písní.³⁴
- **Potřeba seberealizace** – O této potřebě jsem již psala. Dítě skrz hru může realizovat svoje vlastní nápady, naplňovat jí své touhy, potřeby. Ví, že může dělat to, co ho baví, co dělá rád. Potřebuje vědět, že má kolem sebe podporující lidi. Potřebuje vědět, že je v pořádku, když udělá chybu. Protože seberealizace je nevyšší lidskou potřebou, je nutné dětem v jejich volné hře, skrz kterou se seberealizují, nebránit, nehodnotit ji negativně, nepohlížet na ni jako na něco zbytečného.

Jak už jsem zmínila, pro předškolní dítě je velmi důležité mít uspokojené psychické potřeby. Langmeier a Matějček přímo pro předškolní věk přednesli model psychických potřeb, díky kterému si můžeme objasnit, co dítě ke spokojenému stavu potřebuje.

³² SUCHÁNKOVÁ, E. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9

³³ SUCHÁNKOVÁ, E. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9

³⁴ KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dítě a mateřská škola. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 193 s. ISBN 978- 802-4715-681.

- Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů – To znamená, že dítě nemá ani nedostatek, ale ani přebytek různých podnětů. Souvisí to i s tím, že si dítě samo rozhoduje, s čím a jak si bude zrovna hrát. Je nevhodné do hry dítěti moc zasahovat, snažit se měnit podmínky jeho hry k našemu obrazu. Zároveň je dobré regulovat nevhodnou či nebezpečnou hru.
- Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech – Pro dítě je důležitý stálý řád a režim dne. Potřebuje vědět, co se bude dít. Potřebuje se nacházet v respektujícím a podporujícím prostředí, potřebuje pobývat v dětské skupině, učit se prosociálnímu chování.
- Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů – Pro dítě je velmi důležitý pocit jistoty a bezpečí v mezilidských vztazích, který je primární s matkou či pečující osobou a dalšími vychovateli.³⁵
- Potřeba pozitivní identity, společenského uplatnění a společenské hodnoty – K uspokojení této potřeby pomáhá hodně přístup učitelky, která dítě oceňuje, chválí jeho snahy, pomůže mu, když potřebuje, neporovnává ho s ostatními dětmi. Skrz učitelčin přístup, stejně jako ten rodičovský, dítě formuje svůj přístup k sobě samému.
- Potřeba otevřené budoucnosti, životní perspektivy a smyslu života – Dítě potřebuje mít dostatek prostoru pro svůj rozvoj. Potřebuje vědět, že může zkoušet nové věci, stejně jako procvičovat to, co už umí. Potřebuje vědět, že na život není samo, že se má o koho opřít, když bude mít problémy. Potřebuje cítit důvěru a pochopení od pečujících osob a vychovatelů.³⁶

2.2 Vhodné podmínky ke hře

Je samozřejmé, že je nutné dětem pro hru vytvořit vhodné podmínky. V této práci nás zajímají konkrétně ideální podmínky v rámci mateřských škol. Mateřská škola je místem, kde děti mohou trávit podstatnou část dne a je proto důležité, aby prostředí bylo dostatečně

³⁵ SUCHÁNKOVÁ, E. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9

³⁶ SUCHÁNKOVÁ, E. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9

podnětné a aby děti měly dostatek prostoru pro vlastní seberealizaci skrz hru, která má pocházet z jejich vnitřních intencí, díky které je zajišťován přirozený proces učení. Důležitá je také atmosféra školy a klima ve třídě. Na tom všem se podílejí zaměstnanci školy, ať už pedagogičtí i provozní, ředitel/ka, společně i ve spolupráci s rodiči. „*Podnětné prostředí uspokojuje potřeby dítěte, odráží každodenní život, umožňuje mu hrát si a rozvíjet tak své zájmy a osobní předpoklady.*“³⁷

Základem přirozeného prostředí pro hru i učení je, že mají děti dostatek volného času, se kterým mohou naložit dle svého uvážení, mají tedy dostatečný prostor pro volnou hru a mohou realizovat to, co zrovna momentálně potřebují a chtějí, mají svobodu volby. Prostor, ve kterém se pohybují dostatečně velký, bezpečný, obsahuje mnoho různorodých podnětů, včetně různých druhů hraček a pomůcek, ke kterým mají především volný přístup. Vhodné je, když se děti mohou do jisté míry na vytváření prostředí také podílet. Důležité je také klima třídy, kdy je potřeba respektující vztah mezi dětmi a učiteli, vhodná komunikace, efektivní řešení problémů.³⁸

Dle Opravilové je výborné, když si můžeme přivolat na pomoc odborníka, který je proškolený v terapeutické hře. V pedagogickém slovníku je herní terapie definována takto: „*Přístup v dětské psychoterapii a psychiatrii, který využívá hry jako přirozeného prostředku dětského sebevyjádření. (...) Prostřednictvím hry se vytváří situace, která odstraní psychické napětí dítěte, umožní znovuprožít negativní pocity a naučit se jim rozumět, vyzkoušet nové, účelnější vzorce chování, stávat se zralejší osobností.*“³⁹ Dobré zvládnutí techniky, kdy se hra může využít jako terapeutický prostředek, může velmi dobře pomáhat k řešení problémů, které může zažívat dítě, které je nějakým způsobem týrán, zneužívání, trpí stavy úzkosti, má specifické potřeby. Pomáhat však může i v případě potřeby překonat strach, pomáhá k emočnímu uvolnění, k podpoře dobrého třídního

37 SUCHÁNKOVÁ, E. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9, s. 111.

38 SUCHÁNKOVÁ, E. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.

39 PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2, s. 73.

klimatu apod. Tuto „jednodušší“ terapii skrz hru by měli zvládat i běžní pedagogové bez speciálního školení.

Zajímavé je, kolik toho můžeme při pozorování dětské hry zjistit. Například nám může suplovat nedostatečnou komunikaci, kdy si musíme všimnout toho, jak si dítě hraje a z toho vyčíst to, co nám samo není schopné říct. Můžeme se také setkat s dětmi, které mají ze začátku docházky do mateřské školy problém s komunikací, nechtějí třeba mluvit vůbec, ale když si učitelka vezme například maňáska, tak s ním už děti často problém komunikovat nemají.

Prostor pro hru by měl být opravdu dostatečný. Každé dítě pro sebe potřebuje minimálně 1,5m². Zároveň je potřeba, aby byl prostor dostatečně velký pro volné proběhnutí dětí, pro vožení kočárků, různých vozíků, aby byl prostor pro všelijaké konstrukce ze stavebnic, aby zde byl prostor jak pro společnou hru více dětí, tak také aby bylo dostatek prostoru pro děti, které zrovna upřednostňují hru o samotě. Čím menší prostor děti mají, tím větší může vznikat agrese a antisociální chování, a proto je potřeba mít dostatečnou zásobu různorodých hraček.

Hlavním činitelem pro vhodné herní podmínky je však osobnost učitele. Učitelka musí děti přijímat bez rozdílu, bez předsudků, musí mít pochopení pro jejich třeba nevhodné chování. Je nutné, aby s dětmi jednala s respektem, bez formalismu a manipulace, měla by být dostatečně trpělivá a chápavá, k dětem přistupovat s radostí. Základem je tedy partnerský vztah mezi učitelem a dítětem.⁴⁰

Požadavky na vhodné podmínky pro hru můžeme najít i v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Ten také klade velký důraz na dostatečnou velikost prostoru, který má být dobře využitelný pro různé skupinové uspořádání i pro individuální práce dětí. Hračky a jiné pomůcky mají být uzpůsobeny počtu a věku dětí, zároveň by měly být čas od času obnovovány a měli by jich využívat i pedagogové. Zároveň samozřejmě platí, že by ke všem těmto věcem měly mít volný přístup i děti, a že děti společně s pedagogy vytvoří pravidla jejich používání i ukládání.

⁴⁰ OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Praha: Portál, 2003. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 80-7178-847-3.

Mateřská škola by měla mít svou zahradu nebo alespoň hřiště, které mají být složeny z různorodých herních pomůcek a prolézaček. Nutné je samozřejmě splňování veškerých bezpečnostních a hygienických norem dle současně platných předpisů, patří sem požadavky na čistotu, teplo, vlhkost vzduchu, osvětlení, hluchnost, světlo a stín, alergizující rostliny apod.).

Dále RVP PV uvádí potřebu neměnného denního rytmu a řádu, ve kterém se děti mohou dobře orientovat, a který je zároveň i flexibilní a může se upravit podle aktuální situace. Nutný je také dostatečný volný pohyb venku a dodržování zásad zdravého životního stylu.

Nezbytné také je, aby se všichni účastníci předškolního vzdělávání, tedy učitelé, děti, provozní zaměstnanci, rodiče, cítily v mateřské škole dobře a bezpečně. Aby nikdo nemusel mít strach se na něco zeptat, projevit se podle své potřeby apod. Mezi dětmi a učitelem panuje podporující, vstřícná, empatická, tolerující a partnerská nálada.

Učitelé kladou důraz na to, aby byla dostatečná rovnováha mezi prostorem pro volnou hru a řízenými činnostmi.⁴¹

K vhodným podmínkám ke hře bych chtěla ještě dodat jeden citát od A. Mitscherlich, který Caiatiová doplňuje a cituje takto: „*Dítě...potřebuje...to základní, vodu, bláto, křoví, prostor na hraní. Můžeme ho také nechat vyrůstat bez toho všeho, s koberci, látkovými zvířaty nebo na asfaltových ulicích a dvorech. Přežije to – ale pak se nedivme, pokud se už nikdy nenaučí určitým základním, sociálním úkonům, např. pocitu příslušnosti k nějakému místu a samostatnému rozhodování.*“⁴²

Vhodné podmínky ke hře dobře shrnuje Koťátková. Říká, že dítě má mít dostatečný prostor nejen materiální, ale i v rámci svobodné volby, ať už v námětu hry nebo volbě hraček a pomůcek. K dítěti bychom měli přistupovat s respektem a pozitivním přístupem. Učitelka by měla do hry zasáhnout jen v případě, kdy jí o to dítě požádá, kdy spolu hodnotí prožívání dítěte a povídají si o hře nebo když mezi dětmi dochází k nevhodnému chování,

⁴¹ SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2018.

⁴² CAIATI, Maria, Světlana DELAČOVÁ a Angelika MÜLLEROVÁ. Volná hra: zkušenosti a náměty. Praha: Portál, 1994. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-011-1, s. 74.

když si děti ubližují nebo ničí vybavení školy. U dětí mladších čtyř let by neměla hra příliš kultivovat a nechat jí volný průběh, u starších dětí může motivovat ke hře s pravidly.⁴³

2.3 Hračka a její význam a využití při hře

V předchozí podkapitole jsme toto téma již trochu nakousli, připomenu tedy, že hračky a jiné pomůcky mají být různorodé, dostatečně podnětné a dětem na dosah, aby je mohly volně a dle svých preferencí využívat. Jak ale poznáme vhodné hračky?

Současný svět a jeho trh disponuje ohromným množstvím nejrůznějších hraček. Opravilová uvádí docela „děsivý fakt“, že na začátku 21. století se na trhu vyskytovalo více než půl milionu druhů různých hraček, přičemž hračky pro předškolní děti z toho činily 50 %. Vzhledem k vývoji společnosti a techniky se dá předpokládat, že toto číslo se za poslední roky značně zvýšilo. Současné hračky jsou často technicky náročné a nemusí děti rozvíjet zcela ideálně, naopak jsou děti často ochuzovány o různé podněty, hodně jsou omezovány například v pohybu. Ať už sedí u tabletů, mobilů, počítačů, zkrátka technických vymožeností, které často rodiče za hračky vyměňují, nebo například neběhají a neposouvají s autíčky vlastní rukou, ale ovládají je skrz ovládání na dálku. Z těchto důvodů je velmi vhodné zachovávat různé tradiční hračky, mezi které u nás patří různá „tahací zvířata“ (třeba dřevěný pes, kterého za sebou dítě táhne na provazu), zobající slepice nebo třeba zápas medvědů/selky tlučící máslo/kováři bušící do kovadliny. Skrz tyto hračky mohou vnímat zkušenost předchozích generací. Jejich zdánlivá jednoduchost a prostost může být velmi přínosná ke zklidnění v současném uspěchaném, přetechnizovaném světě.

Využívání hraček při hře bylo ve vývoji lidstva do značné míry nedoceňováno, ale i přeceňováno. Často docházelo k zaměňování volných her za řízené, kdy hračky měly sloužit pouze určitým, daným způsobem a bylo v podstatě zabraňováno tvořivému zacházení s nimi.

Děti si také často jako hračku volí předmět, který prvoplánově hračkou není, ale pro dítě nese nějaký důležitý symbol, dobře se mu s ním dostává do světa dospělých, samo mu dá důležité prvky, vlastnosti. Z pohledu dítěte se tak každý předmět může stát hračkou,

43 KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dítě a mateřská škola. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 193 s. ISBN 978- 802-4715-681.

například kulatý talíř může dítěti suplovat volant. Naopak dospělí dětem připravují herní předměty podle různých vzorců a schémat.⁴⁴

V naší legislativě je pojem hračka definován v Nařízení vlády č. 86/2011 Sb., § 2 takto: „výrobek navržený nebo určený k hraní dětem mladším 14 let, včetně výrobku navrženého nebo určeného vedle hraní i k dalším účelům.“⁴⁵ Na hračky jsou kladeny jisté nároky v podobě technických požadavků a také požadavků na bezpečnost hraček, které jsou uvedené ve zmíněném nařízení vlády. Hračky prodávané u nás musí disponovat označením CE (Communauté Européene – značka shody EU). To dostanou na základě doložení o bezpečnosti a splnění zadaných technických podmínek. V rámci bezpečnosti je to například toto: „Před uvedením hračky na trh provádí výrobce analýzu chemických, fyzikálních, mechanických a elektrických nebezpečí a nebezpečí souvisejících s hořlavostí, hygienou a radioaktivitou, která může hračka představovat, a posouzení možného vystavení těmto nebezpečím.“⁴⁶ V tomto nařízení najdeme například i výčet předmětů, které nemohou být považovány za hračku. Pro zajímavost uvedu, že sem patří například dekorativní předměty na oslavy, výrobky pro sběratele, sportovní potřeby, jízdni kola, vybavení pro vodní sporty, puzzle, které mají více než 500 dílků, pyrotechnické výrobky, šipky s kovovými hroty, funkční didaktické výrobky (které potřebují napětí vyšší než 24 V), osobní počítač či herní konzole, CD, dětská šidítka apod.⁴⁷

V otázce vhodnosti hračky a jaké hračky by mělo dítě mít nám může pomoci Mezinárodní sdružení pro hru dětí ICCP (International Council for Children's Play), které opakovaně vydává příručku zvanou „Dobrá hračka od A do Z“.⁴⁸

⁴⁴ OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Praha: Portál, 2003. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 80-7178-847-3.

⁴⁵ <https://www.zakony.cz/zakony/2011/1/zakon-86-2011-Sb-SB201186>, § 2

⁴⁶ <https://www.zakony.cz/zakony/2011/1/zakon-86-2011-Sb-SB201186>, § 15

⁴⁷ <https://www.zakony.cz/zakony/2011/1/zakon-86-2011-Sb-SB201186>

⁴⁸ OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Praha: Portál, 2003. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 80-7178-847-3.

Jak se hračky vyvíjely v čase si můžeme prohlédnout v různých muzeích, například v Muzeu hraček na Pražském hradě nebo v Benátkách nad Jizerou. Mezi další muzea zabývající se hračkami patří například Muzeum panenek a medvídků Pod Troskami nebo Hřiště hraček v Muzeu Napajedla.

Suchánková píše o funkcích hračky takto: „*Hračka může hru vyvolat a být podnětem pro hru, nebo ji může doplňovat a obohacovat. (...) Hračka znázorňuje svět dítěte, v němž žije, reálně či stylizovaně, rozvíjí vlastní fantazii a tvořivost. Hračky by měly stimulovat motoriku, rozvíjet poznání, tvořivost, fantazii a iniciativu, podněcovat smysly, vnímání, pozornost a myšlení. Hračky plní funkci socializační, (...) mají významný emoční aspekt, (...) mohou plnit funkci diagnostickou a terapeutickou – snižují psychické napětí, hrají významnou roli při odloučení, při hospitalizaci, jsou prostředníkem komunikace, mohou sloužit jako rehabilitační pomůcky.*“⁴⁹

Hračky se zpravidla dělí podle věku. Na jejich obalech údaj o věkové vhodnosti většinou najdeme, ale vždy záleží individuálně na dítěti, na stupni jeho vývoje, jeho zájmech apod., zda ho hračka v uvedeném věku osloví či nikoli.⁵⁰

2.4 Hra v heterogenní a homogenní třídě

Předškolní děti se vyskytují ve vrstevnických kolektivech a s jejich věkem postupně roste i potřeba herního partnera. Tato potřeba bývá kolem pátého roku života dítěte značná a velmi důležitá, dítě potřebuje být vrstevníky přijímáno a zapojováno do hry. Samozřejmě se ale mohou najít i děti, které se kolektivu straní a herního partnera nehledají. Sem často patří děti, které například nemají sourozence, tráví hodně volného času u televize apod. nebo děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Většina dětí po herním partnerovi a začlenění se do kolektivu však touží. A bezpečné prostředí mateřské školy je pro naplnění této potřeby velmi vhodné. Děti si zde mají možnost vyzkoušet velké množství sociálních

⁴⁹ SUCHÁNKOVÁ, E. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9, s. 64.

⁵⁰ SUCHÁNKOVÁ, E. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9

rolí, zažívají radostné i nepříjemné okamžiky a různé situace při hře, sbírají důležité životní sociální zkušenosti.⁵¹

Dětská skupina může být v mateřské škole dvojího charakteru, buď heterogenní, ve které jsou děti věkově smíšené, nebo homogenní, ve které jsou děti stejného věku. Obě věková uspořádání mají své výhody i nevýhody, avšak trůfám si tvrdit, že věkově smíšená skupina je pro děti přínosnější z mnoha důvodů, i když pro učitelku působící v ní může být práce obtížnější, protože musí brát v úvahu rozdílný věk dětí a aktivity připravovat dostatečně diferencovaně.

Čím je pro děti tedy tak přínosná věkově smíšená skupina, v ohledu na volnou hru? Především je dokázáno, že v heterogenních třídách se ve hře méně objevuje stereotyp a děti mají o hru větší zájem. Pro mladší děti je velmi inspirující přítomnost starších dětí a jejich her, které mohou mladší pozorovat, a zlepšovat tak své schopnosti a dovednosti, ať už v rámci obtížných konstrukcí, volbou tématu nebo řešení problematických situací. Pro starší děti tkví přínos v přítomnosti mladších dětí hlavně v tom, že když dítě z jakéhokoli důvodu neuspěje ve hře s vrstevníkem, může si jít hrát s dítětem mladším a dělat mu průvodce, učit ho, kdy z této kooperace čerpají obě strany, mladší dítě se zde učí od staršího. Starší děti si také užívají svoji pozici „těch starších a šikovnějších“. Musíme však klást důraz na vyrovnaný počet starších dětí v zastoupení z obou pohlaví, to by mělo být vyrovnané, aby mohlo docházet ke kooperativním hrám.

Když se dítě vyskytuje ve věkově stejnorodé třídě a má problém se začleněním se mezi své vrstevníky, negativně to ovlivňuje i jeho hru, do které se začne vkrádat stereotyp, nedochází k dostatečnému vývoji dítěte, nerozvíjí se u něj kooperativní schopnosti. Pro tyto děti by se jistě našel ideální herní partner v heterogenní třídě, tedy buď dítě starší nebo mladší než ono samotné. Ve věkově stejnorodé třídě se však u takového dítěte prohlubuje frustrace, která může vést k neklidu, projevů apatie či agrese, může mít tendence ničit fungující hry ostatních dětí.⁵²

51 KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dítě a mateřská škola. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 193 s. ISBN 978- 802-4715-681.

52 KOŤÁTKOVÁ, S. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.

V homogenní třídě může být u dětí patrný vývojový egocentrismus, kdy dítě ještě tolik netouží po herním partnerovi, ale potřebuje pro sebe dospělou osobu, učitelku, ale v množství dětí nemůže být tato potřeba dostatečně uspokojena. Stejně staré děti také mívají stejné preference v oblasti hraček, díky čemuž mohou vznikat konflikty, které děti zatím ale nedokáží pořádně vyřešit.

U mladších dětí může mýt problém také nedostatečná úroveň komunikace, kdy děti komunikují především neverbálně nebo činem, což také nemusí dopadnout dobře a s pochopením. Na druhé straně, pro nejstarší děti může být homogenita třídy přínosem, lépe rozvíjejí kooperativní schopnosti, mohou dělit své hry dle společných zájmů. Také mají dostatečný prostor pro hry s pravidly, u kterých potřebují učitelku, a která se jim v tomto věkovém uspořádání může plně věnovat, aniž by zatím zanedbávala děti nejmladší.

Kořátková říká, že: *„se ukazuje, že pro volnou, ale řízenou hru je věkově smíšená skupina velmi přínosná v oblasti kognitivního sociálního i pohybového rozvoje. Prostor pro hru je v takové skupině inspirativní pro přirozené učení v širokém spektru podnětů, které nabízí různá zkušenostní a dovednostní vybavenost jednotlivých dětí. Tato skupina je i sociálně přínosná pro své členy, protože lépe simuluje lidskou společnost a dovoluje dětem vyzkoušet si ohleduplnost a pomoc, ale i dovednost někoho vést a být jím uznáván.“*⁵³

3 Možnosti hry v mateřské škole

3.1 Ukotvení hry v RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je celostátně platným dokumentem určujícím směr a podobu předškolního vzdělávání. Na školní úrovni podle něj učitelé vytváří vlastní školní vzdělávací programy a následně pak podrobné třídní vzdělávací programy. Východiskem pro RVP PV je Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílá kniha. Najdeme v něm jeho vymezení platnost a hlavní principy, dále popis předškolního vzdělávání v systému vzdělávání, pojetí a cíle předškolního vzdělávání, vzdělávací obsahy a oblasti (Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět), podmínky předškolního vzdělávání, vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání dětí nadaných, vzdělávání dvouletých dětí,

⁵³ KOŘÁTKOVÁ, S. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3, s. 50.

autoevaluaci mateřské školy, zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu nebo povinnosti učitele mateřské školy.

RVP PV zdůrazňuje především osobnostně orientovanou výchovu, kdy se klade důraz na partnerskou a individualizovanou výchovu dětí.⁵⁴ Osobnostně orientovaná výchova bere zřetel na aktuální vývoj dítěte, zná charakteristiky vývojových období a zcela je respektuje. Důraz klade také na potenciality dítěte, proto bychom měli být k dětem dostatečně empatičtí, citliví, brát v potaz jejich osobnosti, schopnosti, dovednosti, možnosti. Dítě je v tomto pojetí základním subjektem.⁵⁵

Obsahově se předškolní vzdělávání realizuje v rámci tzv. integrovaných bloků, které stojí na základě vzdělávací nabídky. Tento vzdělávací rámec umožňuje fungování různých typů škol, včetně alternativních a integrovaných. Nepředepisuje přesný postup vzdělávání, dává pouze rámec a obsah, a je pak na každé škole, jakým způsobem tento vzdělávací obsah naplní.

Důraz se klade především na učení prožitkem, kooperativní učení, učení se v souvislostech, tedy integrovaně. Vzdělávání probíhá v tematických blocích, které jsou blízké dětskému světu, propojují aktivity rozvíjející různé oblasti.

Učení se by mělo probíhat právě hrou, skrz kterou dítě získá prožitek, získá znalosti, rozvine své schopnosti a dovednosti. Důraz je kladen také na učení se z přirozených spontánních sociálních situací, které si děti v mateřské škole mohou vyzkoušet z různých úhlů, mohou vystřídat množství sociálních rolí, ať už v rámci spontánních nebo řízených činností. Obecně RVP PV klade velký důraz právě na volnou hru.⁵⁶

Otázkou však zůstává, kolik času je volné hře v mateřských školách opravdu věnováno. Volná hra je ve většině škol zařazována do času před dopolední svačinou, poté většinou následuje komunitní kruh a zhruba půl hodinová řízená činnost, po které se odchází ven.

54 SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2018.

55 HELUS, Zdeněk. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.

56 SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2018.

Pobyt venku může být koncipován do cílených procházek, řízených aktivit i volných her. Po pobytu venku následuje oběd, odpočinek a teprve po něm opět vzniká prostor pro volnou hru. Během ranních volných her také bývá realizována řízená činnost v podobě výtvarných a pracovních činností. Proto když například dítě přijde do mateřské školy až těsně před dopolední svačinou a domů odchází po obědě, je velmi pravděpodobné, že na volnou hru má velmi málo prostoru, někdy dokonce žádný. Dále je také potřeba: „*dokázat rozlišit, kdy si dítě opravdu hraje a kdy je, byť v menší míře, řízeno a zda je to v danou chvíli opravdu nutné, tedy zda v danou chvíli sledujeme aktuální zájmy a potřeby dítěte, či jen naplňujeme vlastní představu o tom, jaké by dítě mělo být a co by mělo dělat.*“⁵⁷ Nešvarem současné doby je také množství různě zaměřených kroužků, které ubírají čas pro volnou hru odpoledne, v některých školkách dokonce i dopoledne. Je na zvážení každého, zda si myslí, že je ubírání volné hry vhodné.⁵⁸

3.2 Pozice učitelky při volné hře dětí

Současné pojetí předškolního dítěte je osobnostně orientováno na dítě, což na učitelku klade jiné nároky než dříve. Současná učitelka by měla být dítěti především partnerem, který dítěti pomáhá zvládat různé životní situace, inspiruje ho a na druhé straně se i ona nechá ovlivňovat dítětem. Rozdíl od dřívějšího pojetí výchovy dítěte spočívá v tom, že současná škola by neměla po dítěti chtít, aby se přizpůsobovalo ono škole, aby splňovalo různé požadavky a očekávání, ale aby se škola, pedagogové přizpůsobovali dítěti, brali ohledy na stupeň jeho vývoje, na jeho osobnost, aby se k dětem zkrátka přistupovalo individuálně, a především s respektujícím přístupem.⁵⁹

Caiatiová, vychovatelka v dětském denním stacionáři, příkládá největší důraz činnosti v předškolních institucích právě volné hře. Ve své knize *Volná hra* obsáhle hovoří o důležitosti volné hry dětí a jejího učitelského postavení při ní a o celkovém partnerském

⁵⁷ SUCHÁNKOVÁ, E. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9, s. 94-95.

⁵⁸ SUCHÁNKOVÁ, E. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.

⁵⁹ SUCHÁNKOVÁ, E. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.

přístupu k dětem. Zdůrazňuje zde především důležitost aktivního naslouchání a pozorování dětí.

V rámci pozorování jde v podstatě o to, že učitel má volnou hru dětí sledovat a opravdu se o ni zajímat, místo toho, aby řešil třeba nějaké administrativní záležitosti a podobně. Jen díky pozorování dětí může v případě potřeby zasáhnout nebo poskytnout adekvátní reakci, když si o to dítě požádá. S dětmi je vhodné mluvit ze svého pohledu, tedy ne hodnotit chování dítěte, ale popsat, jak na mě, jako učitelku, pozorovatelku, situace působila (ale ne negativní hodnocení!), z čeho mám radost, z čeho mám obavu.

Aktivní naslouchání potom definuje jako interakci mezi dvěma lidmi, u nás mezi dítětem a dospělým, kdy dospělý se snaží pochopit sdělení dítěte, vcítit se do jeho situace. Slovně pak zformuluje, jak to pochopil a dítě má tuto domněnku potvrdit či vyvrátit. Dospělý však nikdy nemá ke svému porozumění přidávat svůj úsudek, radu či otázku. Jeho úkolem je dítěti ukázat, že rozumí tomu, co se mu snaží říct, jak se cítí, co prožívá, díky čemuž se dítě může lépe naučit rozkódovat vlastní pocity.⁶⁰

Koťátková rovněž poukazuje na důležitost pozorování dětské volné hry učitelkou. Díky volné hře může učitelka sledovat, jak se děti vyvíjí, co už zvládají, s čím potřebují pomoc, co je středem jejich zájmu.

Další úlohou učitelky je zajištění vhodných podmínek pro hru, ať už z hlediska bezpečí nebo poskytnutí hraček a jiných pomůcek, které učitelka vybírá na základě povědomí o vývojových stupních a potřebách dětí.

Jako další úkol učitelky při volné hře dětí Koťátková uvádí spoluvytvoření pravidel, které budou děti během své hry dodržovat a následné rozhovory v případě, že pravidla dodržována nebyla. Díky pravidlům během volné hry se děti postupně učí životu ve společnosti, který se taky řídí různými pravidly a jejich překračování je nepřijatelné. Díky jasně vymezeným hranicím se pak děti cítí bezpečně a jistě.

Jako nejdůležitější Koťátková prosazuje myšlenku, že učitelka má děti nechat volně hrát bez toho, aniž by se cíleně snažila prosazovat různé didaktické, řízené hry, aby během

⁶⁰ CAIATI, Maria, Světlana DELAČOVÁ a Angelika MÜLLEROVÁ. Volná hra: zkušenosti a náměty. Praha: Portál, 1994. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-011-1

volné hry dětí neměla pocit, že dostatečně nenaplní své práce a zároveň by měla být schopna připravit dostatečně podnětné prostředí.

Když je učitelka přizvána do hry dětí, měla by se chovat podle role, kterou dostala, ale neměla by nikdy přebírat vůdčí roli a přebírat dětem prostor pro rozvíjení jejich fantazie a jejich představ o konkrétní hře.

„Učitelka, která dovoluje využívat čas a prostor k volným hrám dětí podle jejich představ, by měla dokázat ustoupit do pozadí, a přesto být nablízku a umět to vyjadřovat širokou škálou nonverbální komunikace i jednoduchého pozitivně laděného verbalizování toho, co vidí, co se před ní rozvíjí i vrcholí.“⁶¹

Skrz hru učitelka projevuje svojí empatii, klid, přijetí všech dětí bez rozdílu, bez hodnocení, bez negativního hodnocení. Díky tomu je zodpovědná za důvěřivou a bezpečnou atmosféru ve třídě. Skrz pozorování dětí při jejich volné hře také učitelka získává cenné informace pro pedagogicko-psychologické diagnostiky dětí. Poznává, v jakých typech činností a hrách se jaké děti nerozvíjejí, vytváří strategie, jak v nich o danou činnost probudit zájem. V rámci volné hry se taky ukazuje, jak děti zaujal program, který učitelka pro děti připravila, zda jej děti využívají následně i ve své hře, zda se tématem zabývají.⁶²

3.2.1 Diagnostická funkce hry

Skrz dětskou volnou hru mohou pedagogové také provádět pedagogickou diagnostiku, jejíž cílem je komplexní poznání dítěte na mnoha úrovních, zkoumají se vědomosti, dovednosti, postoje dítěte. Díky ní popisujeme aktuální stav vývoje dítěte a sledujeme jeho vývoj v čase. Pedagogická diagnostika je výborný prostředek k efektivnímu plánování činností s dětmi s ohledem na jejich aktuální vývoj, můžeme díky tomu volit vhodné metody, postupy vhodné k dosažení stanovených cílů, pomáhá také při tvoření třídních a individuálních plánů.

61 KOŤÁTKOVÁ, S. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3, s. 64.

62 KOŤÁTKOVÁ, S. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3

Pedagogická diagnostika by měla probíhat individuálně, protože každé dítě je jiné, má jinou rychlost vývoje, vyrůstá v jiných podmínkách apod. Důraz se klade na zohledňování pokroků dítěte v čase, od čehož se odvíjí práce učitele.

Zde stojí za zmínku uvést například koncept vzdělávání podle paní M. Montessori, která kladla velký důraz na tzv. senzitivní období, tedy období, během kterých se dítě zaměřuje na rozvoj určité oblasti, kdy je vhodné to u dítěte vyzorovat a podle toho ho v tom určitém směru rozvíjet, protože to jsou období, která netrvají dlouho, ale během kterých je učení určité věci velmi efektivní a vedené především vnitřní motivací dítěte, které se tu určitou věc momentálně opravdu touží naučit a vynakládá k tomu velké úsilí.

Základní nutností pro vytvoření kvalitní pedagogické diagnostiky je znalost vývojových stupňů u dítěte na různých úrovních. Mezi metody, které se při pedagogické diagnostice využívají se řadí například: „*Pozorování, rozhovor, anamnéza, dotazníkové šetření, testování, analýza výsledků činnosti, analýzu úkolů. Mezi diagnostické nástroje patří testy, dotazníky, záznamové a pozorovací archy aj.*“⁶³ Nejdůležitější a nejvíce používanou metodou je metoda pozorování, kdy v roli pozorovatele stojí učitelka.⁶⁴

Právě dětská volná hra je základem pro pedagogickou diagnostiku (hra může být i vedená, ale v této práci nás zajímá spontánní hra). „*Do volné hry dětí učitelka nezasahuje, což jí umožňuje sledovat přirozenost dětí, průběh a vývoj samotné herní činnosti. Může sledovat, které typy her děti preferují, jaké druhy námětů a témat se ve volné hře objevují, jak jsou děti soustředěné, jak mezi sebou přirozeně navazují vztahy, jak přijímají role a pravidla spolupráce ve skupině, jak řeší problémy, překonávají překážky, jak vše prožívají atd. Může sledovat hru samotného dítěte, hru dítěte s ostatními dětmi, hru dítěte s jiným dospělým či hru dítěte s ní samotnou.*“⁶⁵

⁶³ SUCHÁNKOVÁ, E. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9, s. 109.

⁶⁴ SUCHÁNKOVÁ, E. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.

⁶⁵ SUCHÁNKOVÁ, E. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9, s. 109.

Díky hře toho jde o dítěti zjistit opravdu mnoho. Například v rámci řečového projevu můžeme při hře sledovat: „*artikulaci hlásek při mluvení, skladbu řeči, slovní zásobu, obsah toho, co dítě sleduje, sociální užití řeči.*“⁶⁶Díky rozhovorům o hře s dítětem můžeme zjistit, jak je dítě schopné se vyjadřovat, popisovat své pocity, jak konverzuje s ostatními. Dále můžeme zjišťovat, jak reaguje na sluchové a zrakové podněty, jak toto koordinuje s pohybem, jakou má lateralitu (kterou stranu těla více využívá). Hodně nám toho také řeknou kresby nebo výsledky tvořivých činností, přičemž je velmi vhodné, aby tyto činnosti a jejich výsledky doprovázelo dítě také svým komentářem. Při hře s hračkami můžeme pozorovat, co už dítě o světě ví, podle toho, které hračky použije, můžeme určit, jaké předměty, postavy apod. již zná, a které jsou pro něj důležité, podle toho, jak je použije, můžeme odhadnout, jak vnímá svět, zda se cítí v bezpečí, či je ztraceno nebo nějakým způsobem strádá.⁶⁷

Opravilová doporučuje všimnout si u hry dítěte těchto aspektů: „*Jak se dítě dovede soustředit a jak dlouho udrží pozornost. Jak ve hře využívá svých zkušeností. Jak je v přístupu k řešení nápadité a tvořivé. Jak pohotově a spolehlivě reaguje na pokyny a pravidla, která je třeba ve hře dodržet. Jak rychle se dovede pro určité řešení rozhodnout. Jak dovede předvídat důsledky svých rozhodnutí. Jak dovede hodnotit své vlastní chyby a poučit se z nich. Jak důsledně postupuje a snaží se činnost dokončit. Jak snáší neúspěch a nezdar. Jak se při hře vyjadřuje a spojuje řeč s činností, kterou právě koná.*“⁶⁸

⁶⁶ OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Praha: Portál, 2003. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 80-7178-847-3, s. 393.

⁶⁷ OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Praha: Portál, 2003. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 80-7178-847-3.

⁶⁸ OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Praha: Portál, 2003. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 80-7178-847-3, s. 395.

4 Postavení volné hry ve výchovně vzdělávacích systémech alternativních škol

Vedle klasických mateřských škol existuje i řada alternativních a inovativních. V této kapitole se zaměříme na to, jak vybrané alternativní směry pohlíží na volnou hru dítěte, jaký na ní kladou důraz.

4.1 Pojetí volné hry ve Waldorfské pedagogice

Koncept Waldorfské pedagogiky, které dal vzniknout Rudolf Steiner, v předškolním vzdělávání stojí především na rozvoji tvořivých schopnostech dítěte, na rozvoji estetického vnímání, pohybu a prosociálního chování. Výchovná práce zde probíhá především skrz napodobování. Na waldorfské pedagogy jsou kladeny velké nároky, mají jít dítěti příkladem ve všech směrech, a předškolní děti se učí už tím, že pedagoga pozorují a napodobují ho.

Prostředí waldorfské školy, které klade důraz na velké, světlé prostory, neobsahuje žádné pravé úhly, a to například ani ve stavebnicích, klade velký důraz na přírodní materiály i přírodniny na hraní, neuznává náhražky a plastové hračky, má dítě především ke hře podněcovat a zároveň dítě k ničemu nenutit.

Kromě tvořivých činností se zde bohatě rozvíjí hudební činnosti, zpěv, pohyb a tanec v rámci konceptu zvaný eurytmie, který se plně rozvíjí na dalším vzdělávacím stupni.

Ovšem nejvíce času je ve Waldorfské pedagogice věnováno právě volné hře dětí. Pro podpoření rozvoje dětské fantazie se zde používají jednoduché hračky a materiály, aby dítě bylo ve světě fantazie co nejvolnější. Za zmínku stojí například waldorfské panenky, které jsou měkké, hadrové a nemají jasné pohlaví, to je jim přiděleno až výběrem dítěte například podle toho, do jakého oblečení panenku oblékne.⁶⁹

Důraz je kladen především na hluboký prožitek dítěte při hře. Volná hra dětí nepodléhá žádnému řízení, stejně jako není nijak hodnocena, ať už pozitivně či negativně, vše je

⁶⁹ RÝDL, Karel. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.

ponecháno na dítěti samotném. Dítě je ve své hře zcela svobodné a je maximálně podporována jeho tvůrčí fantazie a rozhodnutí.⁷⁰

4.2 Pojetí volné hry v Montessori pedagogice

Montessori pedagogika stojí na principech, které vyslovila italská lékařka a pedagožka Maria Montessori. Ve své práci se věnovala nejdříve vývoji pomůcek pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, postupně vytvořila celý vzdělávací koncept, který stojí na principech svobody, celostního přístupu k dítěti, respektu senzitivních období dítěte.

Prostředí Montessori mateřské školy je předem připravené a promyšlené. Nenajdeme zde žádné klasické hračky, ale speciální vzdělávací, didaktické pomůcky, které mají sloužit k všestrannému rozvoji dítěte. Děti mají vyhrazený čas, během kterého si mohou libovolně „hrát“ s těmito pomůckami, které se průběžně vyměňují. S novými pomůckami jsou vždy děti seznámeny, respektive jsou seznámeny s pravidly jejich používání, což má sloužit k tomu, že dál už učitelka do jejich hry nijak nevstupuje, protože vše potřebné bylo již řečeno. Pobyť venku probíhá ve formě volných her.

Montessori pedagogika se také zaměřuje na praktický život, na běžné činnosti jako vaření, pečení, krájení apod. I tyto činnosti si děti vybírají dle své svobodné volby. Celá tato koncepce vzdělávání by se dala shrnout do citátu M. Montessori, který zní: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“⁷¹

4.3 Pojetí volné hry v Začít spolu

Výchovně vzdělávací program Začít spolu, ve světě známý jako Step by step, stojí především na individualizaci a na svobodném výběru každého dítěte, postupuje v rámci humanistického a demokratického přístupu. Koncept Začít spolu usiluje o to, aby děti dostatečně vybavil do života v současném světě, aby se děti rády, efektivně a samy vzdělávaly, aby se naučily se učit, aby pro ně vzdělávání bylo zábavou a přínosem, nikoli

⁷⁰ KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Dítě a mateřská škola. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 193 s. ISBN 978- 802-4715-681.

⁷¹ RÝDL, Karel. Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.

stresující nutnou záležitostí. Učení realizují v tzv. centrech aktivit, ve kterých si děti volně vybírají, s čím, jak a s kým si budou hrát a poznávat. Mezi centra aktivit patří například dramatický koutek, domácnost, knižní a čtecí koutek nazývaný knihy a písmena, prostor pro stolní a manipulační hry, kout věnovaný pokusům a objevům, výtvarný ateliér, dílna. Děti si samostatně a svobodně vyberou, ve kterém centru aktivit si budou hrát a dají si k němu svoji značku ve formě vlastní fotografie, díky čemuž také dobře vidí, kolik dětí v centru aktivity je, každé má totiž omezenou kapacitu.

Vzdělávací koncepce programu Začít spolu klade na volnou hru velký důraz. Pro jejich optimální rozvoj zde mají pečlivě připravená prostředí a aktivity, mezi kterými si mohou svobodně dle své volby a preference vybírat. Děti jsou zdě přirozeně motivovány k vlastní aktivitě.⁷²

4.4 Pojetí volné hry ve Zdravé mateřské škole

Jak už název tohoto konceptu vypovídá, jedná se o pedagogiku, která klade důraz na zdravý životní styl dětí, pečuje a učí děti pečovat o jejich duševní pohodu, zaměřuje se na dostatečný pohyb, na propojení s přírodou a vnímání člověka v globálních souvislostech.

V Kurikulu podpory zdraví v mateřské škole se můžeme o pohledu na spontánní hru dětí dočíst toto: „*Mateřská škola podporující zdraví vytváří prostor, čas a prostředky pro spontánní hru vycházející z přirozených potřeb a zájmů dítěte. (...) Pro dítě předškolního věku je hra potřebou a hlavní činností a v jeho rozvoji je nezastupitelná. Prostřednictvím hry se dítě aktivně vypořádává se světem. Dětská hra je započata dobrovolně, pro vnitřní uspokojení, dítě nemá na mysli určitý výsledek nebo produkt.*“⁷³

Z uvedené citace je zcela zřejmé, jak Zdravá škola volnou hru dětí vnímá. Tedy jako něco naprosto přirozeného, důležitého a nedocenitelného. Kdybych pohled Kurikula pro zdravou mateřskou školu více rozebírala, jen bych opakovala vše, co bylo o volné hře

72 GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2012, 159 stran. ISBN 978-80-262-0106-9.

73 HAVLÍNOVÁ, Miluše, Eliška VENCÁLKOVÁ, Nina PETRASOVÁ a Jana HAVLOVÁ. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: rozšířený a aktualizovaný modelový program: (dokument a metodika)*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 220 s. ISBN 80-7178-383-8, s. 59.

v této práci napsáno. Je tedy jednoznačné, že důležitost volné hry nejen že plně chápe, ale zároveň poskytuje dětem dostatečný prostor pro její realizaci v bezpečném prostředí.

5 Vývoj hry dítěte od 2 do 6 let

Každý vývojový stupeň člověka s sebou nese různé druhy hry. Jinak si hrají kojenci, jinak batolata, jinak děti předškolního věku, školního věku, specifická je i hra dospívajících i dospělých. V této kapitole se zaměříme na vývoj hry dětí od dvou do šesti let, tedy na hru batolat a dětí předškolního věku.

Psycholog J. Piaget definoval vývojová stadia dítěte a s nimi i stupeň vývoje dětské hry, který podle něj úzce souvisí s vývojem intelektu a kognitivních funkcí. Piagetovo vývoj dítěte dělí na dvě období, předoperační, které končí mezi sedmým a osmým rokem, a operační, které pak trvá až do dospělosti. Předoperační období pak dělí do předpojmového symbolického myšlení, které probíhá mezi prvním a čtvrtým rokem, a do myšlení názorného, která probíhá mezi čtvrtým a osmým rokem dítěte.⁷⁴

5.1 Hra batolete

Děti si začínají hrát velmi brzy, ač některým pozorovatelům tato počáteční herní činnost jako hra připadat nemusí. Kolem druhého měsíce děti provozují například sociální hry, kdy navozují oční kontakty, smějí se, pohybové a manipulační hry, kdy se snaží dostat se k hračce, hrají si poprvé „na schovávanou“, kdy na ně rodiče vykukují zpod dlaní apod.⁷⁵

Batolata jsou ve svých hrách velmi vytrvalá, ráda se vrací k určitým činnostem, dokáží se pro různé činnosti velmi nadchnout, zároveň často podněty mění. Je důležité, aby batolata měla pro tuto hru dostatek prostoru. Mezi druhým a třetím rokem je dítě ve hře individualista a potřebuje, abychom to respektovali.

Hra batolat se mění, manipulační hru nahradí hra konstruktivní. Dítě již staví konkrétní věc, kterou po dostavení pojmenuje. Může se i stát, že název stavby se během stavění mění, podle toho, jak se dítěti daří naplňovat původní záměr. Z napodobivé hry se stává hra

⁷⁴ SEVEROVÁ, Marie. Hry v raném dětství: studie o jejich vývoji a motivaci. Praha: Academia, 1982.

⁷⁵ SUCHÁNKOVÁ, E. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.

námětová, ve které je dítě schopno napodobit různé činnosti, dítě si hraje „na něco“, třeba na maminku. Zároveň již dokáže dát věcem jiný význam, který zrovna pro svou hru potřebuje, třeba že klacek bude meč. Když si není něčím jisto, nemá to zatím odpozorováno, tak zapojuje a rozvíjí svou fantazii, čímž si buduje svůj svět představ.⁷⁶

Díky tomuto budování světa představ a rozvíjení fantazie, kdy různé předměty dočasně dostávají nové vlastnosti a názvy podle aktuální potřeby, bylo období od dvou do sedmi let J. Piagetem označeno jako symbolické.⁷⁷

5.2 Hra předškolního dítěte

Hra předškolního dítěte odráží realitu, ve které dítě žije. V bezpečném prostředí hry si může prožívat, co zrovna potřebuje, zkoumat různé vztahy a tvořivě se rozvíjet. Hra dítěti také pomůže k uvolnění napětí, se kterým se může v životě potkávat. Skrz hru se dítě může také realizovat a načerpat z ní energii.

5.2.1 Konstruktivní hry

Po třetím roce začínají děti stavět složitější stavby, než pouhé věže a řady nebo tyto dva typy staveb různě konstruují dohromady. Na rozdíl od dvouletého dítěte dítě stavbu pojmenovává až po dokončení a zároveň na začátku dítě popisuje, jaké má se stavbou záměry, jaký je jeho cíl.

Pro čtvrtý rok dítěte je typické stavění staveb s ohradami, do kterých dítě dává zvířátka, staví pokoje pro panenky apod. Dítě předem ví, co chce postavit a svého plánu se snaží držet, ale stále dochází ke změnám plánu v průběhu stavění, když se objeví nějaká překážka, se kterou si dítě neví rady.

V pátém roce života děti staví rády stavby, které mají i stěny. V tomto věku si užívají vytváření různých detailů, které nejsou pro stavbu důležité, ale pro ně jsou něčím přitažlivé. Stavby pětiletých dětí jsou rozsáhlé a složité. Cíl dítěte je dokončení stavby, zaměřuje se na samotné konstruování, po dokončení již pro něj stavba není důležitá, respektive již nemá potřebu si s ní více hrát.

⁷⁶ KOŤÁTKOVÁ, S. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.

⁷⁷ SUCHÁNKOVÁ, E. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.

Šestileté děti se také soustřeďují především na výsledek stavby, která je opět rozsáhlejší, bývá již zastřešená. Děti pro naplnění svých představ rády kombinují různé stavebnice a materiály. Velmi oblíbené je také stavění podle návodů.⁷⁸

Kořátková uvádí, že: „z pohledu vychovatele konstruktivní hry dítěti přináší rozvoj strukturovaného myšlení, volbu postupných kroků a jejich ověřování, zapamatování a znovu vybavení vlastností materiálů a fyzikálních zákonitostí, rozvoj pozornosti, soustředění, přesnosti, prostorové orientace, vytrvalosti a schopnosti překonávat překážky.“⁷⁹

5.2.2 Pohybové hry

Děti mají často potřebu zkoušet své fyzické, pohybové hranice a potřebují k tomu mít dostatek prostoru, kterého se jim často nedostává, protože se pečující osoby či pedagogové bojí, že se dítě zraní, že něco poničí apod. Pro dítě to je však velmi důležitá zkušenost.⁸⁰

Mezi pohybové hry patří i hudebně-pohybové hry a hry rytmické, které jsou u předškolních dětí velmi oblíbené.⁸¹

Tříleté děti rády napodobují různé pohybové vzorce, třeba pohyby zvířat, stejně jako se učím pohybům novým. K oblíbeným činnostem patří například taneční improvizace. Již ve čtyřech letech děti napodobují různé znaky sportovních her a rády je opakují.

Zhruba od pěti let děti aktivně vyhledávají různé sportovní předměty, jako je kolo, lyže apod. V tomto věku již porovnávají svoje pohybové schopnosti a dovednosti s ostatními dětmi, a svoje hry doplňují o různá pravidla. Právě díky tomu se u dětí začíná objevovat soutěžení a soupeření, které však pro dětský rozvoj není vhodné a rodiče i pedagogové by

⁷⁸ KOŘÁTKOVÁ, S. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.

⁷⁹ KOŘÁTKOVÁ, S. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3, s. 31.

⁸⁰ KOŘÁTKOVÁ, S. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.

⁸¹ SUCHÁNKOVÁ, E. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.

na to měli dbát. Naopak je nutné u dětí podporovat kooperaci, společnou zábavu, soucit, čímž se rozvíjí také hra sociální.⁸²

5.2.3 Námětové a dramatické hry a hry rozvíjející představivost a fantazii

Skrz námětovou hru si děti mohou vyzkoušet i role, které jsou jinak nepřijímané, například zloděje nebo si zahrát na válku, což je prospěšné pro rozvoj morálních pravidel, pro rozlišování dobra a zla. Patří sem i hraní si „na něco“, na rodinu, na obchod apod., kdy si děti do tří let hrají individuálně, mohou si hrát i paralelně, tedy vedle sebe, stejnou hru, ale každé dítě samo za sebe.⁸³

Námětové hry rozvíjí především představy a fantazii. Pro dítě je důležité naučit se přijímat různé role a dodržovat jejich charakteristické rysy. Mladší děti nejdříve vnímají klidně pouze jeden hlavní znak, třeba že při hře na maminku má maminka miminko. S postupem let se děti již dokáží zaměřit na celé spektrum charakteristik role, jejich hra je výrazně delší, podrobnější. Díky námětové a sociální hře si dítě rozvíjí prosociální chování, pohlíží na postavy z různých úhlů pohledu. Zhruba od čtyř let děti ve hrách v rolích krásně spolupracují, respektují vzájemně nastavená pravidla. Děti nad šest let jsou obvykle schopné jednu námětovou hru hrát i několik dní po sobě a složitě rozvíjet průběh. Skrz tuto hru si děti výborně procvičují své komunikační schopnosti v podobě vysvětlování, argumentace, společného promýšlení nápadů apod.⁸⁴

Na děti velmi působí i příběhy ať už z dětské literatury nebo filmových pohádek, a často se chtějí ve své hře vtělit právě do svých oblíbených postav a zažívat věci, jako jejich hrdinové. Skrz modelové situace v oblíbených příbězích se učí různým postupům při řešení konfliktů, rozlišovat dobro a zlo, mohou vidět důsledky nevhodného chování apod. Kořátková uvádí, že poslech čteného příběhu je pro dítě velmi přínosný. *„Z pozice vychovatele má hra založená na realizaci vnímaného příběhu pro děti přínos v soustředění se na mluvené slovo, v aktivním naslouchání, analyzování, přemýšlení, zapamatování a*

⁸² SUCHÁNKOVÁ, E. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.

⁸³ SUCHÁNKOVÁ, E. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.

⁸⁴ KOŘÁTKOVÁ, S. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.

vybavování. Dále se dítě učí vyrovnat se symbolikou a abstrakcí, tu proměňovat v konkrétní představy a ty ztvárňovat v konfrontaci se svými zkušenostmi.“⁸⁵ Na druhé straně sledování filmových zpracování pohádek tento přínos pro děti bohužel nemá. Tyto pořady stojí na velmi rychlém střídání různých podnětů, ať už zrakových nebo hudebních, které drží divákovu pozornost a neposkytují téměř žádný prostor pro představivost, fantazii, rozvoj myšlení. Na děti však velmi působí, což je v podstatě jejich cíl, a děti je do svých her také velmi promítají. Ve hře motivované filmovou produkcí však mohou být děti frustrované, protože nejsou schopny ztvárnit vše tak, jak to ve filmu viděly.

Již po třetím roce se děti vyžívají ve fiktivních, dramatických hrách, které mohou trvat až do devíti let. Jsou to hry, ve kterých děti naplno rozvíjejí svoji fantazii, jsou velmi tvořivé, rády zkouší různá řešení, jsou detailnější než hry námětové. Kolem pátého roku jsou děti již schopné dobře spolupracovat ve skupinách, společně se domlouvat. Na těchto hrách děti fascinuje tajemno, neprozkoumané nové reality, vytváření nových světů.⁸⁶

5.3 Potřeba herního partnera

Potřeba herního partnera se v rámci sociální hry vyvíjí. Jak už bylo řečeno, zpočátku jsou děti ve své hře individualisté, uspokojuje je hrát si samostatně. Velmi hodnotné pro ně je také pozorování druhých při hře. Po třetím roce děti začínají praktikovat paralelní hru, která se pozorovateli může zdát jako společná hra, ale ve skutečnosti si děti hrají stále samy svoji hru, jen jsou přítom vedle sebe. Zároveň spolu mohou komunikovat a ve svých hrách si povídat, ale hrají si každé samo za sebe.

Dále hra dětí přechází do sdružující hry, která je v něčem podobná hře paralelní. Děti si vedle sebe hrají se stejným námětem, se stejnými hračkami, nějakým způsobem spolu komunikují a spolupracují, ale stále si hrají samy za sebe. Konkrétní příklad je třeba hra na Popelku, kdy se ve hře objeví dvě Popelky, ale ani jeden princ. Nebo si děti hrají třeba na rodinu, kdy každý člen rodiny si hraje svou vlastní hru, na něco se zaměřuje, ale společně jsou rodina. Sdružovací hra probíhá nejčastěji právě v rámci námětových her, může se vyskytovat i ve hrách konstruktivních.

⁸⁵ KOŤÁTKOVÁ, S. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3, s. 37.

⁸⁶ KOŤÁTKOVÁ, S. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.

Ze hry sdružovací se postupem času stává hra kooperativní. V této hře děti spolu již plně spolupracují a uspokojivě komunikují, společně se domlouvají na námětu i cílech, na sociálních rolích, na pravidlech. Kooperativní hra je vrcholem dětských her.

Jak už jsem uvedla výše, zhruba pátý rok života dítěte přinese i potřebu dětí soutěžit a soupeřit, o jejichž nevhodnosti jsem se již zmínila.⁸⁷ Koťátková o této problematice hovoří takto: „*Soupeřivost i spolupráce jsou jakési dva základní principy aktivních skupinových činností a přinášejí odlišné druhy sociálních zkušeností. Rovnováha mezi nimi by měla být ve škole profesionálně zaručena, a protože kooperaci se musíme učit a soutěžení je nám více dáno od přírody, měla by se mateřská škola a škola vůbec na rozvoj kooperace více zaměřit.*“⁸⁸

Skrz kooperativní hru se děti také ideálně učí řešit konflikty, které ji často doprovází, protože každé dítě může mít o hře jiné představy. Díky tomu také skvěle rozvíjí schopnost vést dialogy, což se jim v nehejných situacích ještě nemusí tak dobře dařit.

5.3.1 Rozdíly mezi hrou dívek a chlapců

Ke konci předškolního věku děti tvoří herní skupiny i o 5 až 7 hráčích, a začíná se rozlišovat hra chlapců, která bývá často hlasitější a živější než hry dívek. Zatímco chlapci obvykle vyhledávají větší skupiny, kde rádi velí a rozhodují, a jejich hry jsou obvykle konstruktivní a fyzické, dívky rozvíjí spíš bližší vztahy s jednou kamarádkou a obecně mají větší potřebu důvěrného přátelství a jejich hry jsou především o vztazích.⁸⁹

⁸⁷ SUCHÁNKOVÁ, E. Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.

⁸⁸ KOŤÁTKOVÁ, S. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3, s. 44.

⁸⁹ KOŤÁTKOVÁ, S. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.

Praktická část

6 Cíle praktické části

Praktická část si klade čtyři výzkumné cíle, které jsou rozděleny do tří rovin.

První rovina se zaměřuje na učitele a učitelky mateřských škol.

1. cíl: Zjistit, jakou důležitost přikládají pedagogové volné spontánní hře dětí v MŠ, jak často a za jakých okolností do těchto her zasahují.

Druhá rovina se zaměřuje na děti ve třídách zvolených mateřských škol.

2. cíl: Orientovat se ve výběru her a hraček u dětí nejmladšího věku od 3 let, středního věku do 5 let a nejstaršího věku do 7 let.

3. cíl: Orientovat se ve výběru her a hraček u dívek a chlapců nejmladší a nejstarší věkové skupiny.

Třetí rovina se zaměřuje na srovnání hry dětí na vesnici a ve městě.

4. cíl: Strukturované srovnání her dětí ve vybrané MŠ na vesnici a ve městě.

7 Výzkumné otázky

Ke každému z cílů jsem přiřadila výzkumné otázky.

K 1. cíli se vztahují tyto výzkumné otázky:

- 1a) Kolik času a prostoru pedagogové spontánní hře dětí denně věnují?
- 1b) Jak často a za jakým účelem pedagogové zasahují do spontánní hry dětí?
- 1c) Čemu se pedagogové během spontánní hry dětí nejčastěji věnují?

Ke 2. cíli se vztahují tyto výzkumné otázky:

- 2a) Jaké hry a hračky si nejvíce vybírají děti kolem 3 let, středního věku do 5 let a nejstaršího věku do 7 let? Popsat rozdíl hry dle věku dítěte.
- 2b) Jakým způsobem se u dětí od 3 do 7 let mění potřeba herního partnera?
- 2c) Potřebují děti ke své hře dospělého? Zaměření na dítě 3 leté, do 5 let a nejstarší věkovou skupinu.

Ke 3. cíli se vztahuje tyto výzkumná otázka:

3a) Kterým hrám a hračkám dávají přednost dívky a chlapci nejmladší a nejstarší věkové skupiny?

Ke 4. cíli se vztahují tyto výzkumné otázky:

4a) V čem se nejvíce budou lišit hry ve městě a na venkově u nejmladších a nejstarších dětí?

4b) V čem se nejvíce bude lišit výběr hraček ve hře dětí ve třídách MŠ ve městě a na venkově?

8 Výzkumné metody

První použitou výzkumnou metodou byl anonymní internetový dotazník pro učitele a učitelky mateřských škol, který má zajistit větší počet odpovědí, ze kterých lze vytvořit obecnější přehled.

Druhou použitou výzkumnou metodou bylo nezúčastněné pozorování. V rámci něj jsem docházela do zvolených tříd a sbírala konkrétní data vztahující se především k 2. a 3. výzkumnému cíli a k příslušným výzkumným otázkám. V každé třídě jsem strávila celkem 6 pozorovacích dní, vždy úterý, středa a čtvrtek ve dvou po sobě následujících týdnech.

Poslední metodou pak byl rozhovor s učitelkami vybraných tříd, který se zaměřil na hlubší ověření dat z dotazníku a vlastních poznatků získaných z pozorování ve třídách. Rozhovory byly realizovány vždy ke konci jednoho výzkumného týdne, kdy jsem pozorovala chování učitelky při volné hře a mohla jsem rozhovor na základě pozorování upravit a doplnit.

9 Vlastní výzkumné šetření

Výzkumné řešení bylo realizováno prostřednictvím internetového dotazníku, dále pozorování se uskutečnilo v jedné třídě městské MŠ a jedné třídě MŠ v menší obci a v rozhovorech s učitelkami mateřských škol. Na dotazník jsem odpovědi sbírala během března 2021. Pozorování a rozhovory s učitelkami byly realizované v průběhu května a června 2021.

9.1 Dotazníky pro učitele/učitelky MŠ

Na dotazníkovém serveru www.survio.com jsem vytvořila dotazník pro učitele a učitelky mateřských škol. Dotazník obsahoval 21 otázek a vyplnilo ho 41 respondentů. Dotazník byl první otázkou rozdělen na dvě části podle toho, zda respondent působí v mateřské škole na vesnici nebo ve městě. Díky tomuto rozdělení jsem mohla začít realizovat 4. výzkumný cíl a výsledky dobře porovnat. Vznikl totiž ideální případ, kdy respondentů z vesnických mateřských škol bylo 21 a z města 20. Další otázky zněly takto:

2. Jaký má podle vašeho názoru význam volná hra dětí v mateřské škole? (otevřená otázka)

Pro učitele a učitelky z městských mateřských škol má volná hra velký, zásadní, obrovský či nenahraditelný význam. Konkrétní odpovědi jsou uvedeny zde:

2 Jaký má podle vašeho názoru význam volná hra dětí v mateřské škole?			
Ten nejvyšší význam :)	Velký (2x)	Nejvýznamější způsob rozvoje v předškolním věku	Nenahraditelný
Rozvíjení fantazie, spolupráce	Rozvoj kognitivních funkcí, pozornosti, představivosti, fantazie, paměti. Utváření sociálních vztahů.	Ten největší	Dle mého názoru v dnešní době se moc volné hry dětem nenabízí. Sama jsem s kolegyní vytrídila patek jako den volných her. Maximálně si společně zazpíváme a dokončíme to, co jsme během týdne nestihli.
Jedná se o jednu z nejdůležitějších aktivit v MŠ.	Volná hra má nezastupitelný význam a dle mého názoru je důležitější než hra řízená	Zásadní a jedinečný	Obrovský
je nepostradatelná, nutná pro přirozený vývoj	Ten největší. Při volné hře je dítě spontánní a učí se nejvíce navazovat vztahy s vrstevníky, domlouvat se, řešit konflikty apod. Navíc díky hře se rozvíjí i citová a volní stránka dítěte a další.	Velký význam	velký... "kdo si umí hrát, nezlobí :-)"
Velmi důležitý		Zásadní. Rozvíjí se při ní vztahy mezi dětmi, vlastní iniciativa, kreativita a další...	
Zásadní			

(Obr. č. 1)

Pro učitele a učitelky z vesnických mateřských škol má volná hra význam velký, obrovský. Konkrétní odpovědi jsou uvedeny zde:

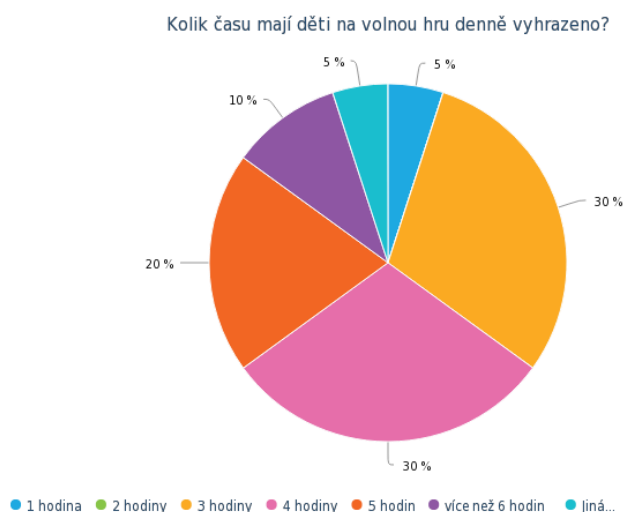
2 Jaký má podle vašeho názoru význam volná hra dětí v mateřské škole?

Zásadní význam, děti se při ní realizují, hrají si svým tempem a učitelka ho pozorováním může případně dále s ním pracovat a rozvíjet	Velký význam, děti získávají zkušenosti a dovednosti v sociální oblasti a komunikaci, v tvořivosti, fantazii a pod.	Velký, podle mě je základ, aby si dítě umělo hrát, jak už samo, tak především ve dvojici/skupině, aby umělo vyhledávat partnera pro hru a umět si vybírat různorodou činnost	Obrovskou
Velký	Velký, děti se spontánně učí	Volna hra je pro děti velmi důležitá...	Velký, dítě uplatňuje svoji fantazii
Podle mě je volná hra nezbytná pro děti v mateřské škole. Děti se učí představivosti, rozvíjejí svou fantazii, učí se sociálním vztahům, učí se řešit konflikty a reagovat na různé názory kamarádů, rozvíjejí svou hrubou i jemnou motoriku, seberealizují se, učí se podílet se kamarádům, atd.	Dítě se u volné hry více uvolní, projeví, je svě...	Rozvoj komunikace, fantazie, celkově se rozvíjí osobnost dítěte	Významnou
	Rozvoj komunikace, spolupráce, tolerance.	Rozvoj dítěte v komunikaci s ostatními dětmi, rozvoj fantazie, navazování a rozvoj vztahů v kolektivu nenásilnou formou	Socializační, komunikační, rozvoj fantazie, kooperace...
	Je důležitá pro rozvoj a socializaci dítěte		Veliký
	Rozvoj fantazie, utuzování sociálních vztahů		Důležitý pro rozvoj osobnosti
			Hra dětí bez řízení učitelky
			Rozvoj samostatnosti seberealizace

(Obr. č. 2)

3. Kolik času mají děti na volnou hru denně vyhrazeno?

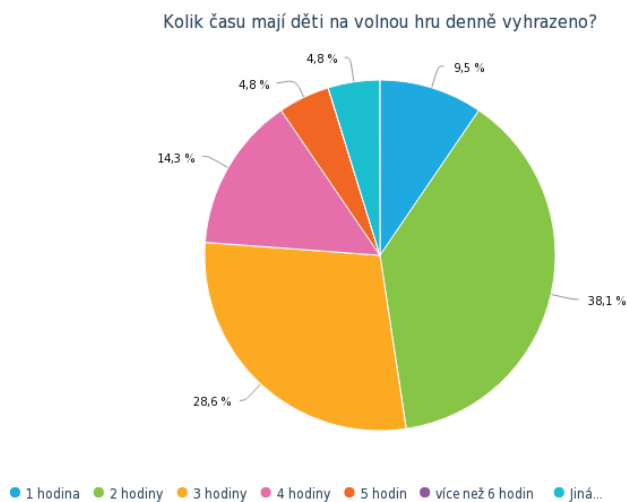
Učitelé a učitelky z městských mateřských škol nejčastěji odpověděli 3 a 4 hodiny denně vyhrazené pro volnou hru, velké procento učitelů uvedlo 5 hodin denně. Zajímavé je, že jedna respondentka vyplnila, že až na řízenou činnost mají pro volnou hru děti celý den (odpověď „jiná“). Toto však nemůže plně odpovídat režimu dne, kdy jsou zde časové jednotky pro stravování a různé přesuny, a odpočinek. Nikdo nehlasoval pro možnost 2 hodiny denně. Jedna ze škol má pro volnou hru vyhrazenou pouze hodinu denně.



(Graf č. 1)

Učitelé a učitelky z vesnických mateřských škol se nejvíce shodovali na 2 a 3, méně pak 4 hodinách vyhrazených pro volnou hru denně. Jedna respondentka vyplnila, že je to každý

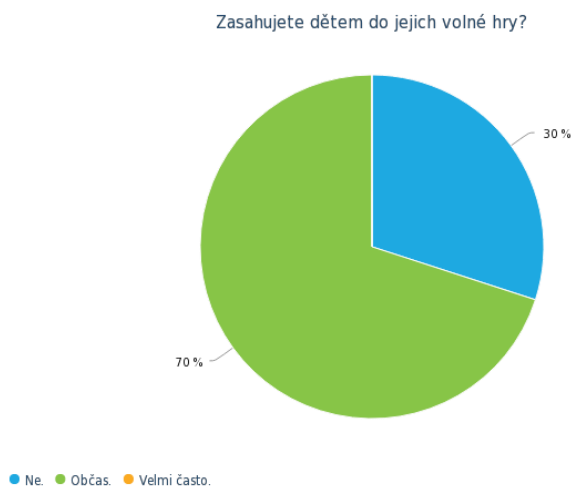
den jinak, nejčastěji však 4 hodiny (odpověď „jiná“). Vysoké procento je i u odpovědi 1 hodina denně, konkrétně se tato odpověď pojí se dvěma školami.



(Graf č. 2)

4. Zasahujete dětem do jejich volné hry?

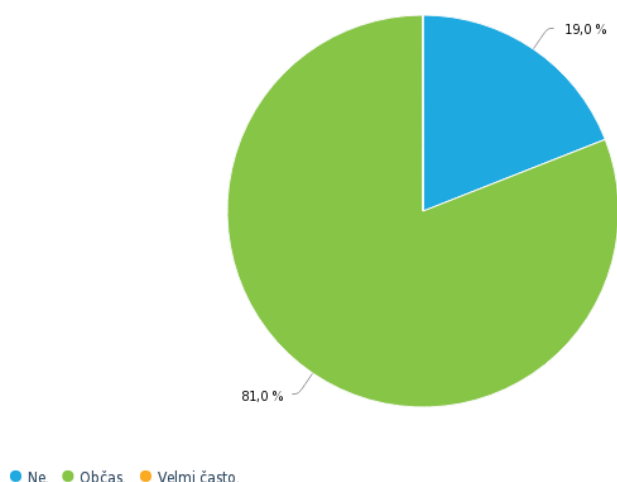
Učitelé a učitelky z městských mateřských škol do volné hry dětí zasahují v 70% občas a 30% z respondentů nezasahuje dětem do hry vůbec vůbec. Položka „velmi často“ nebyla vybrána.



(Graf č. 3)

81% učitelů a učitelek z mateřských škol na vesnici do volné hry dětí zasahuje občas v 81%, zatímco 19% respondentů nezasahuje do hry vůbec. Položka „velmi často“ nebyla vybrána.

Zasahujete dětem do jejich volné hry?



(Graf č. 4)

5. Pokud do volné hry dětí zasahujete, za jakým účelem to děláte? (otevřená otázka)

Učitelé a učitelky z městských mateřských škol zasahují dětem do hry z těchto důvodů:

5 Pokud do volné hry dětí zasahujete, za jakým účelem to děláte?

Většinou u dětí dvouletých a to v případech, kdy přebíhají od hračky k hračce, od námětového koutku k dalšímu. Vedu je k uklidnění po sobě a až pak mohou přejít dál..	Usměrnit, motivace, námět	S nabídkou námětu hry.	vyřešení sporu dětí
Nezasahuji	Zasahuji jen pokud si ubližují nebo se rusí navzájem... nebo spíše zasahnu až me o to samy poprosí... jinak je nechám, at si to mezi sebou vysvětlí samy.	Když si děti mezi sebou ubližují	Ne
Snažím se spíš nezasahovat, zasahuju jen když někomu ubližují, dělají něco nebezpečného apod. Někdy se na žádost dětí stávám součástí hry a hrajeme si společně	rozvoj komunikace, podpora vývoje hry, podpora při řešení konfliktů	Pouze když jde o bezpečnost, nebo je potřeba děti trochu uklidnit v rámci třídy.	Výjimečně pomoc s řešením sporů
	Bezpečnost, nevhodnost hry.	Když tam je jen jedno dítě nebo si neví rady s hračkou	Korigovacím, bezpečnostním, rozšiřovacím
	Např. z důvodu bezpečnosti, pomoc při konfliktních situacích...	Minimálně, jen když je něco nebezpečné nebo vidím, že se nedokážou děti samy domluvit.	Aby se nezranily
			Dětské spory, když o něco samy žádají
			pomáhám řešit konflikty, hraju si s nimi, pokud chtějí

(Obr.č. 3)

Učitelé a učitelky z vesnických mateřských škol zasahují dětem do hry z těchto důvodů:

5 Pokud do volné hry dětí zasahujete, za jakým účelem to děláte?

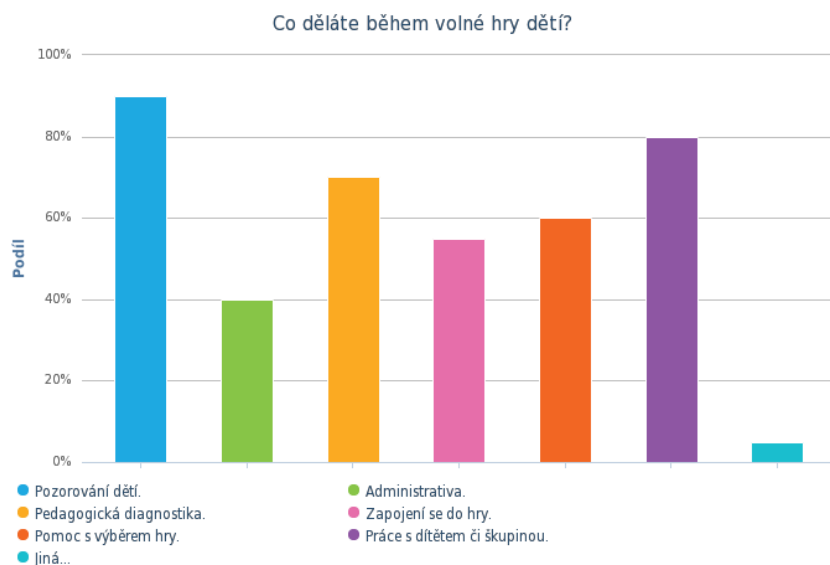
Když si hrají nevhodným způsobem, když chci význam hry strhnout jiným směrem	Většinou při řešení vaznějšího konfliktu mezi dětmi, avšak pouze v roli moderátora ne organizátora	Pokud potřebuji usměrnit	Rozeprě, vnesení nápadu, pomoc technická - podat.zapnou. přidělat
Hádky, násilí	Řešení problémů mezi dětmi	Když už musím, tak kvůli bezpečnosti, či hlučnosti dětí	Porušování pravidel, řešení konfliktů - přetahování o hračku
Zklidnění, pomoc s výběrem, nápověda k vyřešení problému	Zasahuji tehdy, abych předešla zbytečným zraněním, abych dětem pomohla se mezi sebou domluvit, když to samy nezvládají, abych zabránila dítěti útoku na jiné dítě, abych pomohla dítěti, které za mnou přijde a chce s něčím pomoci, s řešením (nemá nějakou hračku, chce si hrát s někým, kdo si s ním nechce hrát...), abych motivovala dítě, které neví s čím si hrát, ke hře.	Zasahuji v případě, že se dítě nevhodně chová, zlobí nebo když ubližuje jinému.	Zasahuji pouze v případě, kdy dětem hrozí nebezpečí...
Obohatit jejich hru, pohrát si s nimi		Pouze v případě porušování bezp.pravidel.	Pokud si děti hrají nesprávným způsobem
Zasahuji jen pokud jde o bezpečnost		Do volných her se opravdu snažím nezasahovat. Pokud musím zasáhnout, tak jen v případě možné agrese dětí	Usměrnění dalšího pokračování hry např. když děti hrají násilně hry - střílí po sobě, bojují. Hlavním důvodem je zabránit vzniku úrazu.
Hádka			
Nezasahuji			
Povzbudit, pochválit, nabídnout další možnosti			

(Obr. č. 4)

Důvody zásahu do volné hry zmiňované u městských i vesnických škol se velmi podobají. Některé učitelky a učitelé zasahují pouze z bezpečnostních důvodů nebo v případě agrese. Často se však zásahy dějí pro usměrnění nevhodné hry dětí, vybírání námětu hry, kvůli rozvoji komunikace apod. Tyto zásahy však ovlivňují realizaci volné hry a v této podobě už o volné hře mluvit nemůžeme.

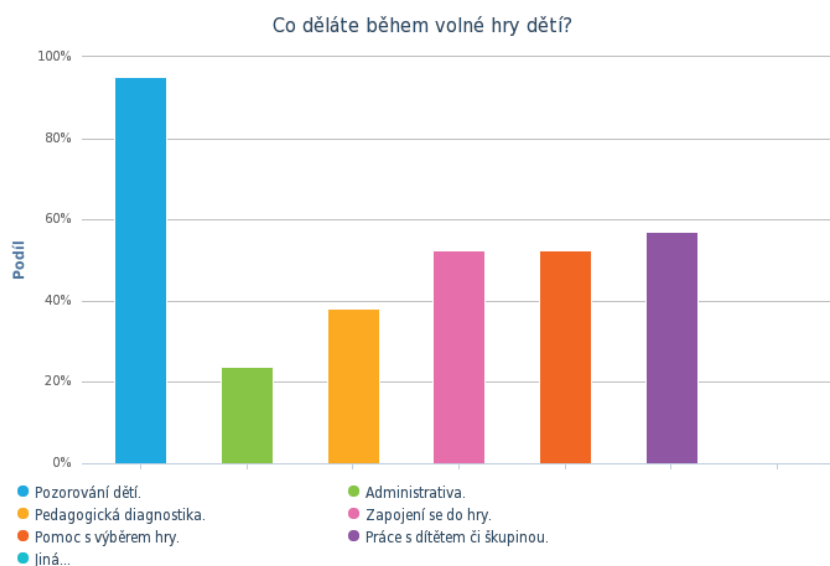
6. Co děláte během volné hry dětí?

Učitelé a učitelky z městských mateřských škol nejčastěji během volné hry pozorují děti, pracují s dítětem či skupinou nebo vypracovávají pedagogickou diagnostiku. Ačkoliv velké procento učitelek v otázce č. 4 uvádělo, že do volné hry dětí nezasahuje, nebo jen občas, v tomto grafu nám vyšlo, že naopak do volné hry zasahují velmi tím, že dělají různé řízené činnosti, pracují s jednotlivci či skupinou apod., čímž berou dítěti prostor pro volnou hru, například i tím, že si nemohou vybrat ke hře herního partnera, který zrovna vykonává řízenou činnosti. Učitelky také uvádějí, že se do volné hry dětí zapojují.



(Graf č. 5)

Učitelé a učitelky z vesnických mateřských škol nejčastěji během volné hry pozorují děti, pracují s dítětem či skupinou, pomáhají s výběrem hry nebo se do hry zapojují.



(Graf č. 6)

Učitelé z vesnických mateřských škol se dopouští stejného problému, jako učitelé městských škol, tedy ačkoliv odpovídali, že do hry nezasahují nebo jen občas, dle odpovědí znázorněných v grafu je vidět, že dětem opět berou prostor pro volnou hru v podobě vybírání tématu a omezování herních partnerů tím, že v době volných her

realizují i řízenou činnost s jednotlivcem či skupinou. I učitelky z vesnických škol se do volné hry dětí zapojují.

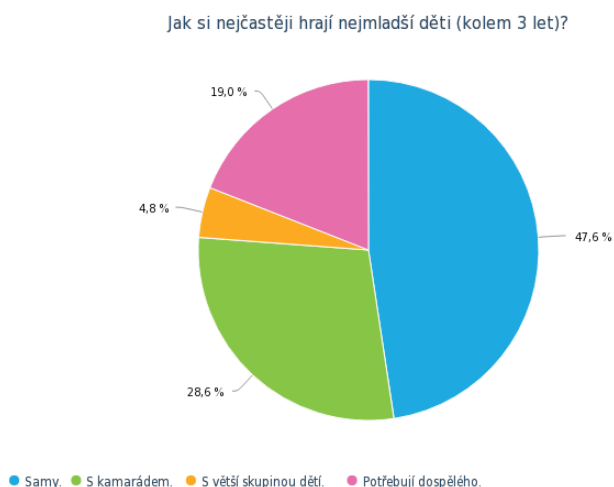
7. Jak si nejčastěji hrají nejmladší děti (kolem 3 let)?

Nejmladší děti z městských mateřských škol si nejčastěji hrají samy (55%), 30% dětí si hraje s jedním kamarádem a 15% potřebuje ke své hře dospělého. Učitelky nevybraly položku: hrají si se skupinou dětí.



(Graf č. 7)

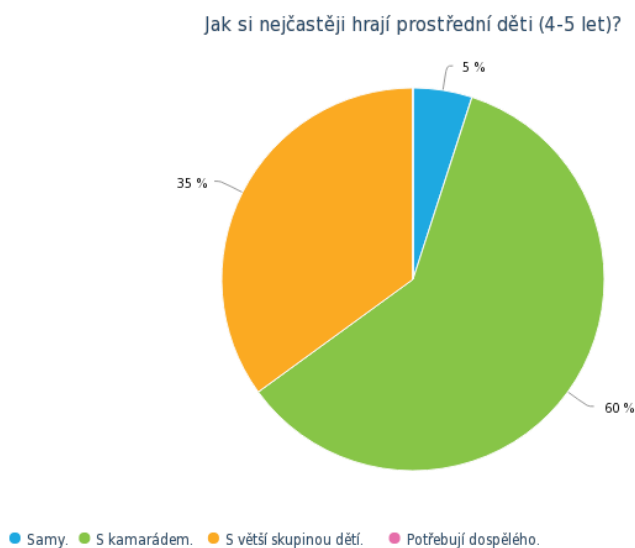
Nejmladší děti z vesnických mateřských škol si hrají samy téměř v 50%, s jedním kamarádem si hraje téměř 29%, dospělého potřebuje 19% dětí a téměř 5% nejmladších dětí si hraje ve větší skupině. Zde byla vybrána položka hry s větší skupinou dětí, což může ukazovat, že děti na vesnici se znají více, tráví spolu čas i mimo mateřskou školu.



(Graf č. 8)

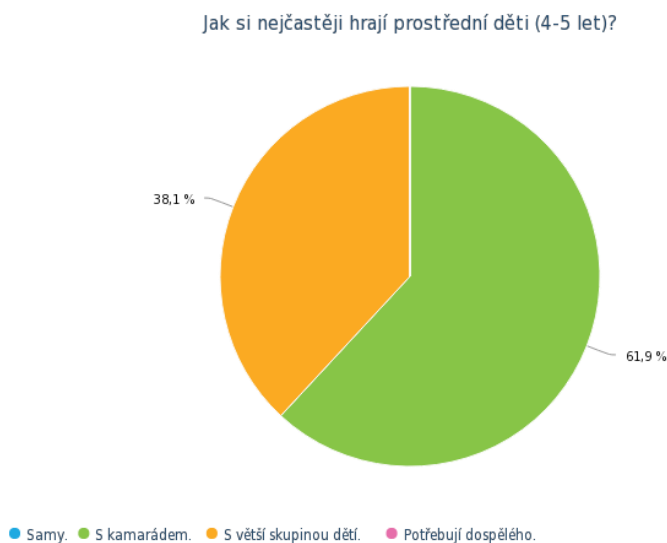
8. Jak si nejčastěji hrají prostřední děti (4-5let)?

Městské děti ve věku 4-5 let si v 60% hrají s jedním kamarádem, ve 35% s větší skupinou a jen 5% dětí si hraje samo. Učitelé neuvádějí, že potřebují ke hře dospělého, což si odporuje s odpověďmi učitelek, kde učitelky ve větším rozsahu popisují, že dětem pomáhají – vybrat námět, vybrat hru, hrát si s dětmi apod., viz. otázky 4 a 5.



(Graf č. 9)

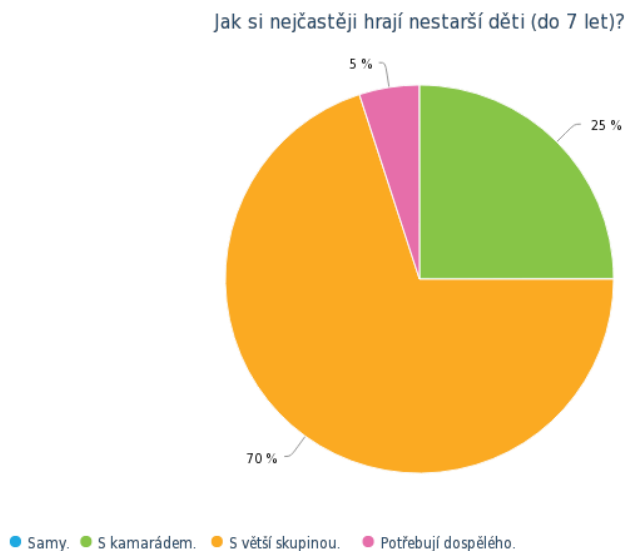
Téměř 62% vesnických dětí ve věku 4-5 let si hraje s jedním kamarádem a 38% dětí si hraje ve větší skupině dětí. Učitelky nevybraly položky hrají si samy, potřebují dospělého.



(Graf č. 10)

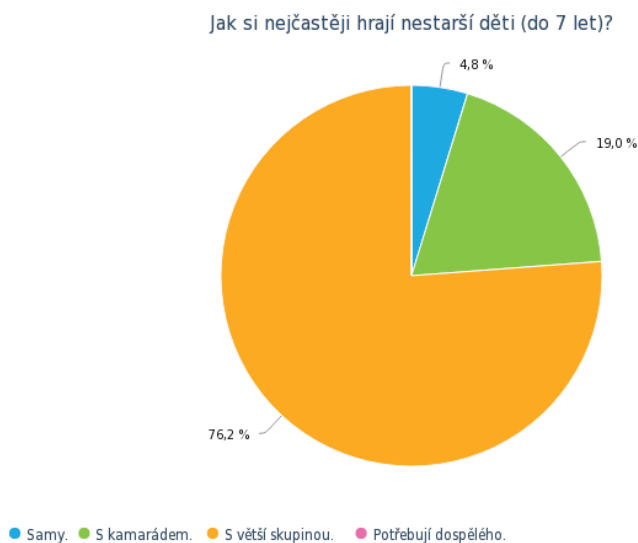
9. Jak si nejčastěji hrají nejstarší děti (do 7 let)?

Nejstarší městské děti si v 70% hrají s větší skupinou, ve 2 % si hrají s jedním kamarádem a v 5% potřebují ke své hře dospělého. Nebyla vybrána položka, že by si hrály samy. Možné vysvětlení potřeby dospělého při hře se může vztahovat na stolní hry a komplikované mechanické hry.



(Graf č. 11)

Nejstarší vesnické děti si hrají v 76% s větší skupinou dětí, v 19% si hrají s jedním kamarádem a téměř 5% nejstarších dětí potřebuje ke své hře dospělého, což může mít stejné vysvětlení jako u dětí z města. Opět nebyla vybrána položka „hrají si samy“.

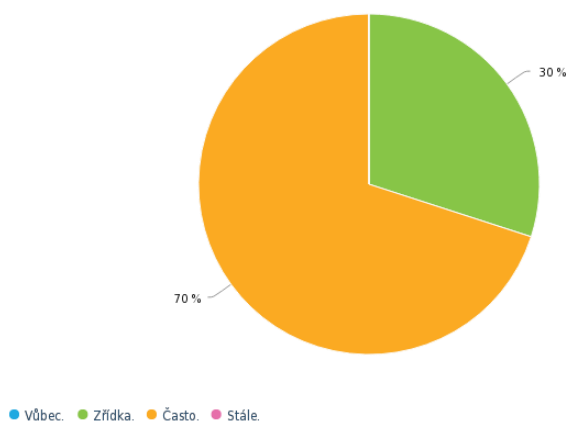


(Graf č. 12)

10. Jak často potřebují ke své hře nejmladší děti kolem 3 let dospělého?

70% nejmladších městských dětí potřebuje ke své hře dospělého často, zbylých 30% zřídka.

Jak často potřebují ke své hře nejmladší děti kolem 3 let dospělého?

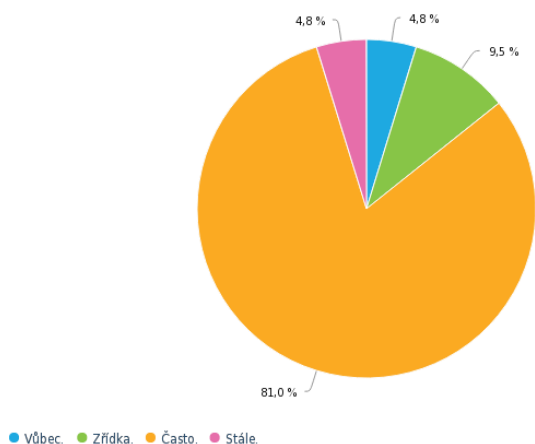


(Graf č. 13)

Většina nejmladších vesnických dětí, tedy téměř 86 % dětí, významně potřebuje dospělého (tzn. „často“ nebo „stále“). 9,5 % z těchto dětí pak zřídka a 4,8 % dětí dospělého nepotřebuje vůbec.

V porovnání s otázkou č. 7 vzniká rozpor. Učitelé z města uváděli, že děti ke své hře potřebují dospělého v 15%, učitelé z vesnice uváděli v 19%. V této otázce však vyšlo, že nejmladší městské děti dospělého potřebují v 70% a vesnické v téměř 86 %. Potřeba dospělého je však značná, to se potvrdilo.

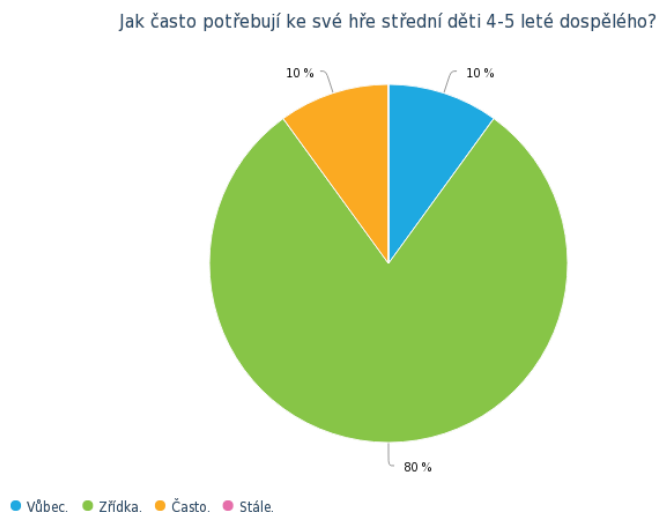
Jak často potřebují ke své hře nejmladší děti kolem 3 let dospělého?



(Graf č. 14)

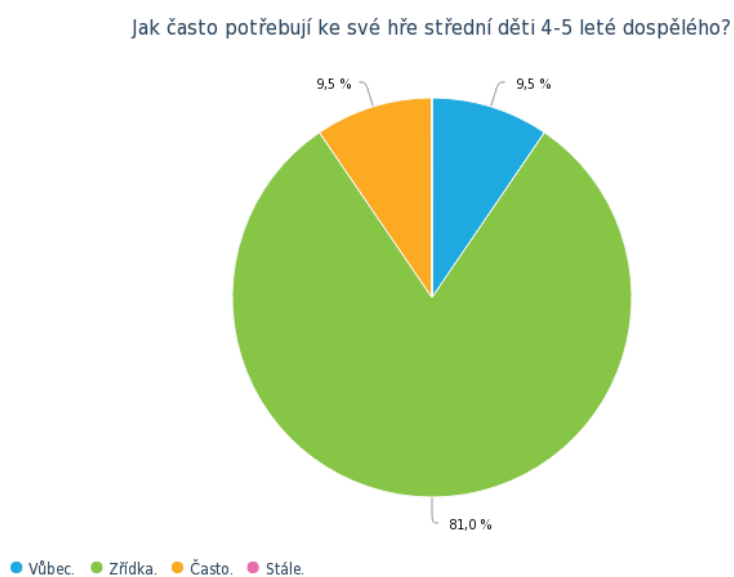
11. Jak často potřebují ke své hře střední děti 4-5 leté dospělého?

80% středních městských dětí potřebují ke své hře dospělého zřídka, zbylých 20% dětí pak vůbec nebo naopak často. V otázce č. 8 učitelé neuvedli, že by dítě dospělého potřebovalo.



(Graf č. 15)

81% 4 – 5 letých vesnických dětí ke své hře potřebují dospělého zřídka, shodné procento 9,5% ho potřebuje často nebo naopak vůbec. V otázce č. 8 učitelé neuvedli, že by dítě pro svou hru učitele potřebovalo. V obou případech učitelé zřejmě potřebu dítěte středního věku příliš nevnímají ale nyní se zde objevila.

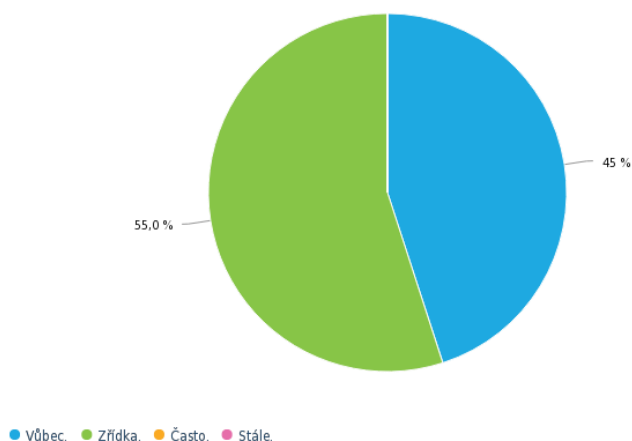


(Graf č. 16)

12. Jak často potřebují ke své hře nejstarší děti do 7 let dospělého?

55% nejstarších městských dětí potřebuje dospělého ke své hře zřídka, 45% dětí pak vůbec. Zde se potřeba dospělého neobjevila vůbec. V otázce č. 9 však vyšlo z odpovědí, že ke své hře potřebují dospělého v 5% případech.

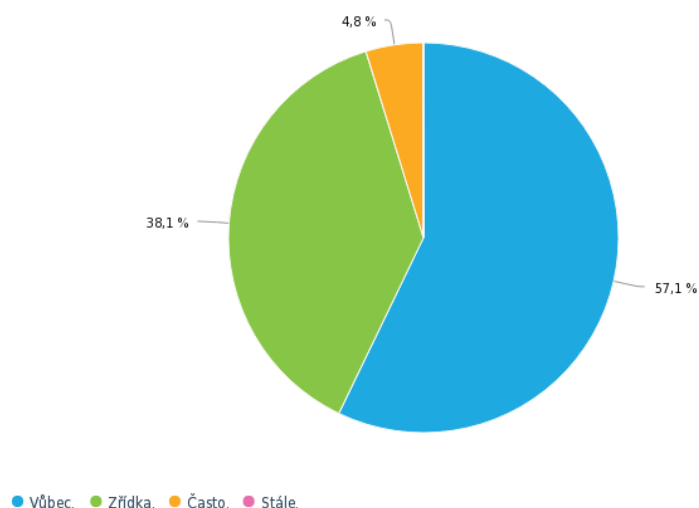
Jak často potřebují ke své hře nejstarší děti do 7 let dospělého?



(Graf č. 17)

57% nejstarších vesnických dětí nepotřebuje ke své hře dospělého vůbec, 38% zřídka a je zde uvedena častá potřeba dospělého v téměř 5% oproti předchozí otázce č. 9, kde se potřeba dospělého neobjevuje vůbec.

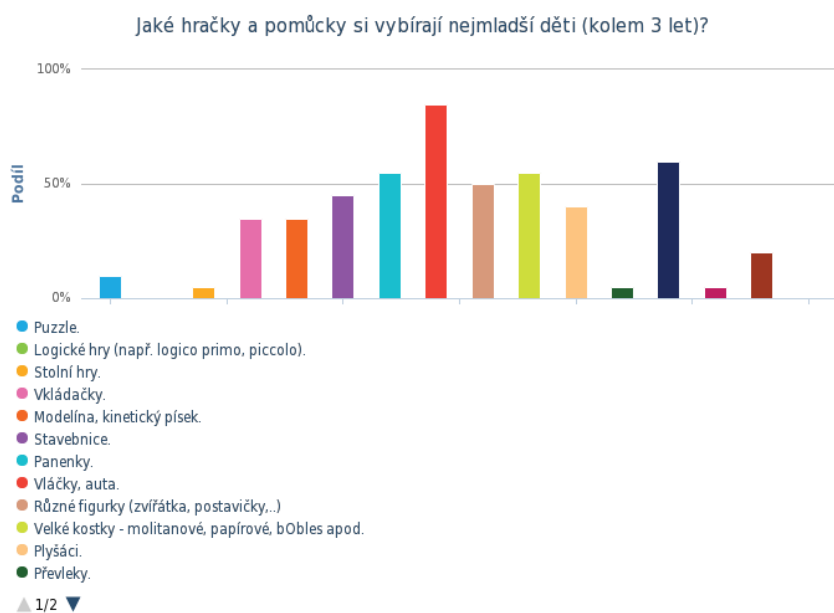
Jak často potřebují ke své hře nejstarší děti do 7 let dospělého?



(Graf č. 18)

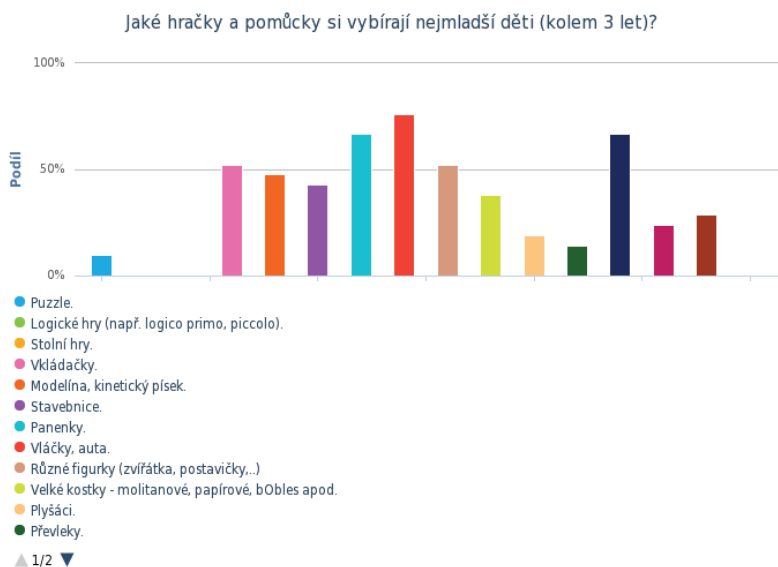
13. Jaké hračky a pomůcky si vybírají nejmladší děti (kolem 3 let)? (Vyberte, prosím, max. 5 odpovědí.)

Nejmladší městské děti si nejčastěji vybírají vláčky a auta, dále kuchyňku a obchod, panenky, velké kostky – molitanové, papírové, bObles apod. nebo stavebnice.



(Graf č. 19)

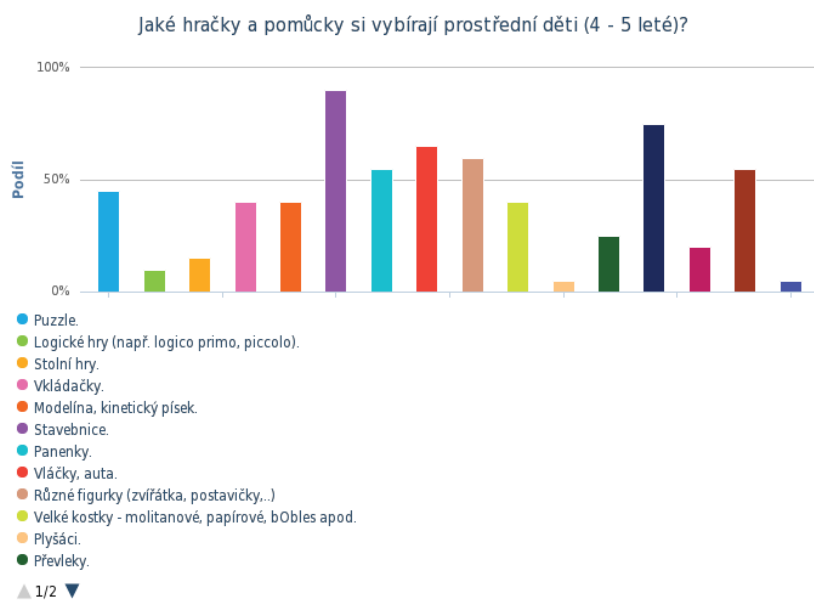
Nejmladší vesnické děti si nejčastěji vybírají vláčky a auta, panenky, kuchyňku a obchod, vkládačky a různé figurky (zvířátka, postavičky,...).



(Graf č. 20)

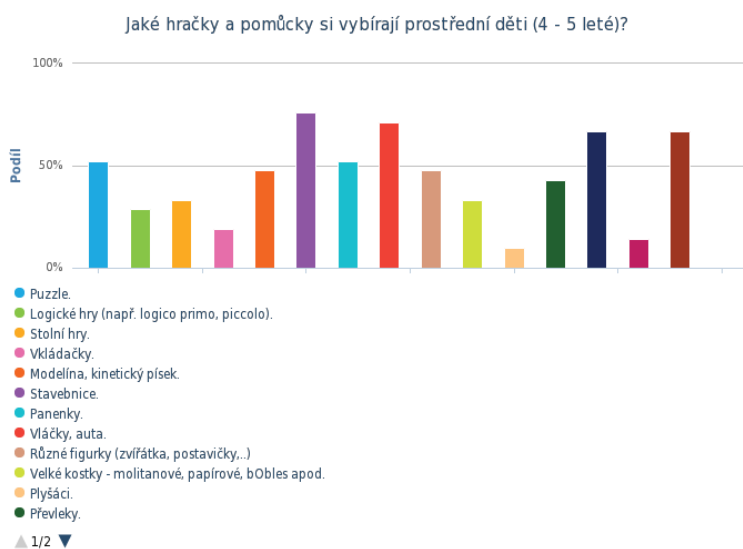
14. Jaké hračky a pomůcky si vybírají prostřední děti (4-5 leté)? (Vyberte, prosím, max. 5 odpovědí.)

Městské prostřední děti si nejčastěji ke hře vybírají stavebnice, kuchyňku a obchod, vláčky a auta, různé figurky (zvířátka, postavičky,..), panenky nebo si kreslí či malují.



(Graf č. 21)

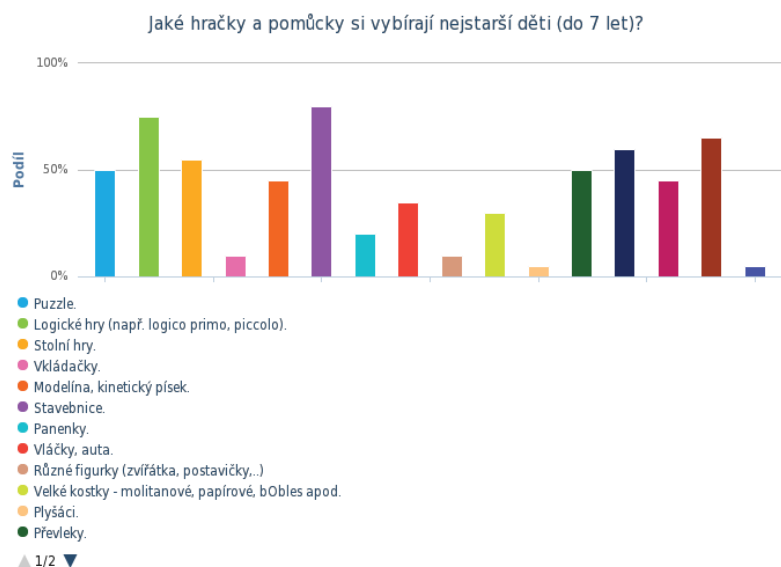
Vesnické prostřední děti si nejčastěji vybírají stavebnice, vláčky a auta, pomůcky na kreslení a malování, kuchyňku a obchod a puzzle. Tmavě vínový sloupec ukazuje prohlížení leporel a knih, hnědý odkazuje na kreslení a malování.



(Graf č. 22)

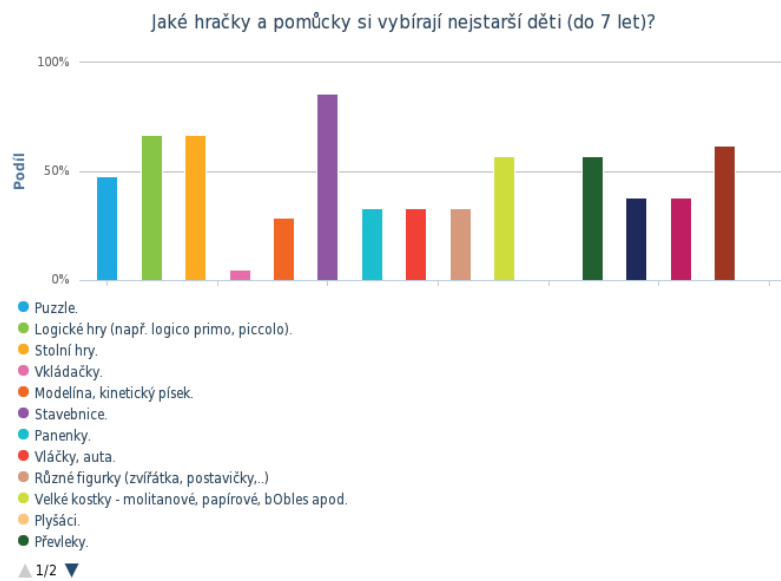
15. Jaké hračky a pomůcky si vybírají nejstarší děti (do 7 let)? (Vyberte, prosím, max. 5 odpovědí.)

Nejstarší městské děti si nejčastěji vybírají stavebnice, logické hry (např. logico primo, piccolo), pomůcky ke kreslení a malování, kuchyňku a obchod a stolní hry.



(Graf č. 23)

Nejstarší vesnické děti si nejčastěji vybírají stavebnice, stolní hry, logické hry (např. logico primo, piccolo), pomůcky ke kreslení a malování, převleky nebo velké kostky – molitanové, papíroví, bObles apod.

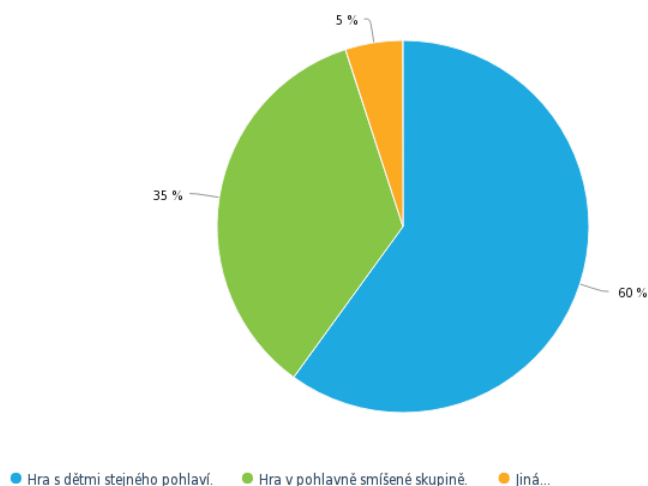


(Graf č. 24)

16. Máte vypořádkováno, zda si nejmladší děti kolem 3 let hrají raději s kamarády stejného pohlaví nebo v pohlavně smíšené skupině?

60% městských dětí kolem 3 let si hraje raději s dětmi stejného pohlaví, 35% v pohlavně smíšené skupině. Jedna respondentka takto malé děti ve třídě nemá (odpověď „jiná“).

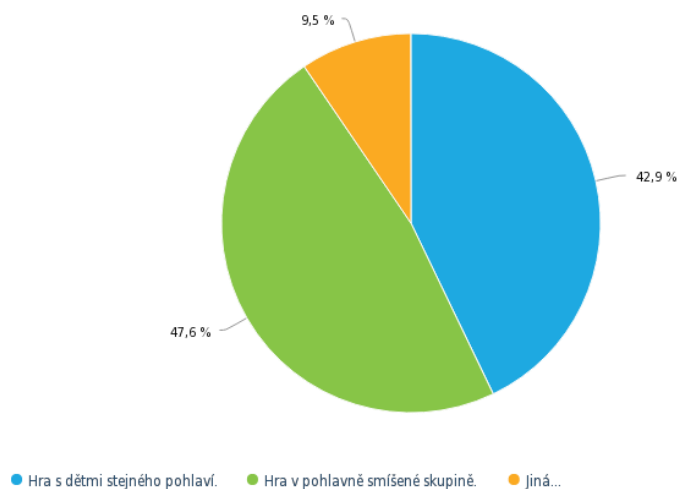
Máte vypořádkováno, zda si nejmladší děti kolem 3 let hrají raději s kamarády stejného pohlaví nebo v pohlavně smíšené skupině?



(Graf č. 25)

Nejmladší vesnické děti si hrají spíše v pohlavně smíšené skupině, lehce nižší procento si hraje radši s dětmi stejného pohlaví. V odpovědi jiná (9,5%) učitele uvedli, že si dítě hraje samo vedle dětí nebo vyrovnaně s pohlavně homogenní nebo heterogenní skupině.

Máte vypořádkováno, zda si nejmladší děti kolem 3 let hrají raději s kamarády stejného pohlaví nebo v pohlavně smíšené skupině?

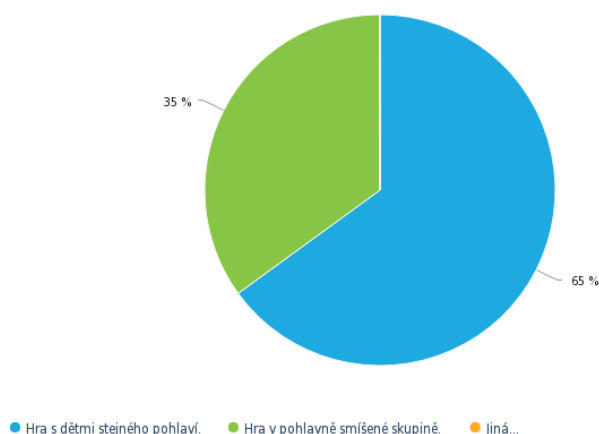


(Graf č. 26)

17. Máte vypořádkováno, zda si nejstarší děti do 7 let hrají raději s kamarády stejného pohlaví nebo v pohlavně smíšené skupině?

65% nejstarších městských dětí si hraje ve skupině dětí stejného pohlaví, 35% dětí pak v pohlavně smíšené skupině.

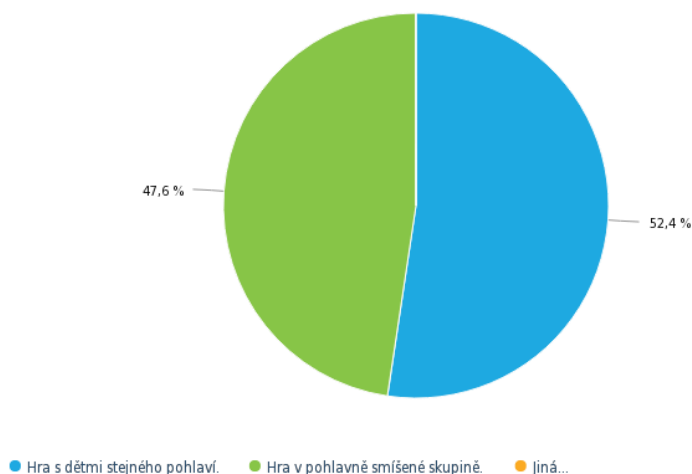
Máte vypořádkováno, zda si nejstarší děti do 7 let hrají raději s kamarády stejného pohlaví nebo v pohlavně smíšené skupině?



(Graf č. 27)

Hra nejstarších městských dětí ve skupině stejného pohlaví významněji převažuje oproti dětem z venkova, kde je volba genderově stejné a různé skupiny vyrovnaná. Opět můžeme uvažovat, že děti ve venkovské MŠ, se spolu více znají z různých aktivit v obci.

Máte vypořádkováno, zda si nejstarší děti do 7 let hrají raději s kamarády stejného pohlaví nebo v pohlavně smíšené skupině?



(Graf č. 28)

18. Na co si nejčastěji hrají nejmladší dívky kolem 3 let? (otevřená otázka)

Nejmladší městské dívky si nejčastěji hrají na rodinu, maminky, domácnost, rodinu, obchod, princezny.

18 Na co si nejčastěji hrají nejmladší dívky kolem 3 let?			
1.- Hraje si se staršími holkami. 2.- na princezny	Kuchyňka	Na rodinu	na obchod
Zoo, princezny	Na maminku, kuchařku, princezny	Jsem v logopedické třídě, takže naše děti mají oslabenou nametovou hru. Tudiž si hrají spíše s hračkama a pomůckama, které je vedou ve hře. Korálky, vkladacky, zvířátka..	Vari v kuchynce
Na něco	Na maminky (2x)	Princezny	Na maminky, na obchod nebo na zvířátka
hra na rodinu (panenky, kočárek, kuchyňka, oblečky), vkladáčky a tvarové stavebnice, duplo	Na maminku	Na princezny	Na maminky, prodavačky
	Kostky, panenky, zvířátka	Na maminky	Na domácnost
		Na princezny	na maminky

(Obr č. 5)

Nejmladší vesnické dívky si nejčastěji hrají na maminku, dále na rodinu, na vaření, nakupování, hrají si nejčastěji s panenkami a rády pozorující ostatní hrající si děti.

18 Na co si nejčastěji hrají nejmladší dívky kolem 3 let?			
Na maminky, s panenkami	Na maminky (3x)	Princezny, vily, rodina	Maminky, rodinu, řidiče, stavitele
Maminky (2x)	Puzzle	Na rodinu	Koukají na ostatní hrající si děti
Panenky, kočárky, kuchyňka,	Na doktora a nemocného	Na obchod	Na maminku (s panenkami, kuchyňkou...), na princezny
Na maminku, kuchařku...	Na vaření, nakupování	Kocarky	Jezdí s kočárky, míchají všechny stavebnice v hrnci, telefonuje, vyslekají panenky a nosí plyšáky
	Na princezny	Kadeřnice, obchod, kuchyňka	

(Obr č. 6)

Zajímavá poznámka: Nejmladší dívky – venkov - si nehrají s kostkami, o něco více je tomu u městských dívek tohoto věku

19. Na co si nejčastěji hrají nejstarší dívky (do 7 let)? (otevřená otázka)

Nejstarší městské dívky si nejčastěji hrají na rodinu a maminky, na školu, na různé profese, hrají si ve skupinách, tančí, rády tvoří, kreslí, hrají si s převleky nebo na různé postavy z televize.

19 Na co si nejčastěji hrají nejstarší dívky (do 7 let)?			
Na školu	Převleky	Na šlolu	na domeček
Na učitelku, maminku	V logopedické třídě máme většinu kluku. Devčátka mají rády stavebnice, velké kostky pro stavění domečku, vedou spíše konstruktivní hry.	Skupinové hry, nametové...	Rodina, stavby domečků, s koníky
Princezny, na postavy z pohádek, na různá povolání	Na princezny	Na něco	Na rodinu, zvířata
Na rodinu, na princezny, na venčení psa... a na různé věci z televize (např. jednorožci, Elsa a Anna)	na paní učitelku, na zpěvačky, prodavačky	Maminky	pohybové hry, tanečky, námětové hry - na zvířátka, na rodinu
		Na divadlo	Rady tvoří, malují, puzzle, na princezny.
		Profese	
		Na rodinu	

(Obr. č. 7)

Nejstarší vesnické dívky si nejčastěji hrají na různá povolání (zpěvačky, doktorky, prodavačky, učitelky, kadeřnice, kuchařky atd.), na rodinu a maminky, princezny, tančí nebo si hrají s převleky. Převažují zde hry na různá povolání.

19 Na co si nejčastěji hrají nejstarší dívky (do 7 let)?			
Doktorka, rodina, prodavačka	Na doktorky, zpěvačky, prodavačky..	Rodina, ..	Divadelko, tanec, beletky, pejsci
Na rodinu, chovatelský koní,	Různá povolání	Restaurace, obchod	Převleky, na rodinu
Převleky, hra na princezny, na víly, LEGO, puzzle, kreslení...	Kadeřnice, paní učitelky	Na princezny a na maminky	Na mámu
Obchod	Na princezny	Na paní učitelku, kuchařku, maminku...	Učitelky
	Zvířátka, kuchynka	Zpěvačky, princezny, fotografky...	Na princezny, víly, na nemocnici
	Na rodinu, na princezny		Kadeřnice, doktorky, vybarvují jednorožce a princezny

(Obr. č. 8)

20. Na co si nejčastěji hrají nejmladší chlapci kolem 3 let? (otevřená otázka)

Nejmladší chlapci z města si nejčastěji hrají s auty a vláčky, náradím, se stavebnicemi, dále si hrají na stavitele, hasiče, policii, čaroděje, pejsky, dinosaury, hrdiny nebo na seriálové postavičky.

20 Na co si nejčastěji hrají nejmladší chlapci kolem 3 let?			
S auttama, vláčkodráhou, na pejsky...	Vláčky, duplo	Stavitel	Řídí auta, vlčky
Doprava, seriálové postavičky	Na dinosaury, policisty	Logopedicka trida- nechavaji se vest hrackou, pomuckou. Spise si hrají s hrackou samotnou než aby vymysleli JAK si hrát	Vlacky
Prodavače, opraváře	Na řidiče, na čaroděje a policii	S vlaky	Auta, vlaky
Na hasice	auta, vláčky, stavebnice, garáže	Hrdinové	Nehrají napětové hry
jezdí s autíčky, vláčky, občas staví ze stavebnic	S auty, na hasiče		Hodně si hrají s auty, jednoduchými stavebnicemi, náradím
	S auty		

(Obr. č. 9)

Nejmladší chlapci z vesnice si nejčastěji hrají s auty, vláčky a traktory, s kostkami, s kočárky, dále pak na hasiče, opraváře, tatínka, řidiče, stavitele, zvířátka, staví si domy a bunkry, hrají si s převleky.

20 Na co si nejčastěji hrají nejmladší chlapci kolem 3 let?			
S auty, opravář	Hrají si s auty, vláčky, staví domy, bunkry....	Ruzne	S autíčky
Auta	Auta, koleje	S auty	Tatínky, řidiče
Na doktora a nemocného, na prodavače (vykládají zboží z obchůdku do košíku a chodí s tím po třídě)	Auta, vláčky, kostky, zvířátka	Jezdí s auty a s traktory	Na zvířata
Na hasice	..	Na ridice	Na stavitele, řidiče, na zvířátka...
	Na stavitele, opraváře	Autíčka, lego duplo	S kostkami, s kočárky, s auty
	Jezdí s auty a honí se, běhají v převlecích	Vlak	

(Obr. č. 10)

21. Na co si nejčastěji hrají nejstarší chlapci (do 7 let)? (otevřená otázka)

Nejstarší chlapci z města si nejčastěji hrají s legem a jinými stavebnicemi, logickými hrami, dále si nejčastěji hrají na policii, hasiče, námořníky, kosmonauty, vojáky, závodníky, dinosaury, příšery, hrdiny, profese, rytíře a na různé postavy a akce z televize.

21 Na co si nejčastěji hrají nejstarší chlapci (do 7 let)?			
S legem	Lego, logické hry	Závodník	na dinosaury, na příšery
Na vojáky	V logopedické třídě U Kluku je více nameřových her v tomto věku, protože je jich v kolektivu většina, tak si více vyhrávají. Na vojáky, policii, zloděje, dopravní prostředky	Stavby nebo hry s panáčky a vojáky..	Stavby raket, zbraní, na policajty,
Policie, vojáci, hasiči, záchranáři		Na něco nebo stavebnice	Rodina, ale málo hrají napětové hry na něco
Policisty		stavby z lega, vláčkodráhy, Polykarpova stavebnice, auta	Na různé věci z televize (zombie, spideran, různé honičky střílečky)
Staví z lega	Na policajty	Na rytíře	Hrdinové, profese
Na hasiče, na policajty, na námořníky, kosmonauty.	na policajty, stavitele, hrají rádi pohybové hry, všechny sportovní hry		

(Obr. č. 11)

Nejstarší chlapci z vesnice si nejčastěji hrají s legem nebo jinými stavebnicemi, dále si hrají na vojáky, policii, zloděje, hasiče, dinosaury, rodinu, stavitele, na školu, zoo, na honěnou, na superhrdiny, lvy a jiné šelmy, řidiče, zombie nebo si prohlížejí knihy a encyklopedie.

21 Na co si nejčastěji hrají nejstarší chlapci (do 7 let)?			
Policisté, zloději, hasiči	Na policisty, hasiče, opraváře...	Vojáky, policisty,...	Stavby z velkých stavebnic, dráhy, auta, železnice
Dinosaury	Řidiči	Policisty, zombie	Na rodinu s děvčaty, stavebnice
Na superhrdiny, na lvy a jiné šelmy	Na řidiče	Na honěnou, staví se stavebnicemi, s legem	Lego, autodráhy, zoo, prohlížení knih, encyklopedii
Na stavitele	Na stavitele, vojáky...	..	Škola
Lego, hasiče, sanitka	Na policisty, na počítačové hry	Policisté, stavitelé	
Na rodinu, na hasiče		Na vojáky, dinosaury	

(Obr. č. 12)

9.2 Pozorování dětí při spontánní hře ve dvou heterogenních třídách MŠ

Pro realizaci výzkumného šetření jsem vybrala dvě mateřské školy na Vysočině, jednu na vesnici (cca 500 obyvatel), druhou na malém městě (cca 10tis. obyvatel). Obě mateřské školy spadají pod jednu mateřskou školu, která má celkem čtyři pracoviště, dvě přímo ve městě a dvě v okolních vesnicích. Obě vybrané třídy jsou věkově heterogenní, tedy navštěvují je děti od tří do šesti, případně sedmi let, pro dvouleté děti je zřízena homogenní třída a v běžných heterogenních třídách se nevyskytují.

Výzkumné šetření jsem prováděla v každé třídě vždy dva po sobě následující týdny, abych mohla pozorovat obě učitelky, a prováděla jsem ho vždy v úterý, středu a čtvrtek. Pozorování bylo nezúčastněné, děti jsem pozorovala při jejich hrách, ale často se stávalo, že ke mně děti samy chodily a chtěli mi ukazovat jejich stavby, povídat o jejich hře apod. Dále jsem také sledovala činnosti učitelek během volné hry dětí, a nakonec jsem s nimi vedla ještě krátký rozhovor o jejich pohledu na volnou hru dětí v mateřské škole.

9.2.1 Mateřská škola na vesnici

První zkoumaná třída se nachází na vesnici s 500 obyvateli. Třída je velmi prostorná, patří k nejprostornějším, které jsem zatím viděla, což dává dětem dostatek možností k pohybovým hrám. Učitelky, působící v této třídě, mají jedna roční praxi a druhá více než dvacetiletou.

Děti v této třídě se hodně znají, jelikož jsou z malé vesnice, tráví spolu hodně času i mimo školku, různě se navštěvují, zúčastňují se společných akcí apod. Kolektiv kluků zde funguje „pod velením“ jednoho z předškoláků. Dívčí kolektiv má několik dominantnějších děvčat, ale vesměs funguje velmi celistvě. Třída je celkově velmi dynamická, živá a hlučná. Možná za to může temperament dětí z vesnického prostředí. Děti na sebe velice často žalovaly, ne zřídka docházelo k různým rvačkám, výměnám názorů.

Pro nejmladší, tedy tříleté děti, v této třídě byla typická jistá zdrženlivost a nejistota. Většina těchto dětí si hrála o samotě nebo se dokonce kolektivu zcela stranila. Typické pro ně bylo pobývání v různých koutcích, například v malém pokojíčku, kde je kuchyňka a kadeřnictví, nebo v obchůdku. Tříleté holčičky mě často vyhledávaly pro ukázání jejich

hry, obsluhovaly mě, chtěly, abych chodila k nich nakupovat, nebo si jen chodily popovídat. Naopak tříletí kluci ke mně nechodili vůbec, jen občas pokukovali, a hráli si sami se svými hrami. Často jsem je viděla jen tak bloumat třídou a pozorovat ostatní děti.

Tříleté děti si nejvíce tedy hrály v koutcích typu kuchyňka nebo obchod. Ke hře si brali také velké puzzle, různé vkládací hry, holčičky si hrály na maminky a miminka, na pejsky. Hodně si hrály i s různými figurkami a se stavebnicemi, ať už drobnějšími jako např. lego, duplo, tak také s velkými rehabilitačními kostkami bObles.

Jak je pro tříleté děti typické, jejich hra byla samostatná nebo paralelní, někdy si jich hrálo více spolu, ale ve skutečnosti to bylo jen vedle sebe. Námět hry stejný, ale každý si rozvíjel vlastní hru. Někdy se stalo, že se jim začalo věnovat starší dítě, nejčastěji z řad předškoláků.

Děti 4-5 leté si nejčastěji hrály ve skupinách, které byly především pohlavně homogenní, tedy holky s holkami a kluci s kluky. Často si vytvářely skupiny i s předškoláky. Pro tuto věkovou kategorii byl charakteristický pohyb. Děti měly velký zájem o různé běhací hry apod, což bylo učitelkami značně regulováno, ač třída byla velmi prostorná. Hojně si stavěly různé překážkové dráhy ze zmiňované stavebnice bObles, na kterých rozvíjely své pohybové dovednosti. Také hrály snad každý den kytičkovanou, kdy rozmístily po zemi molitanové kytičky, pro každé dítě jednu, zpívaly, běhaly a postupně odendávaly kytičky, až zbylo jen jedno dítě.

Děti této věkové kategorie rozvíjely hodně své námětové hry, nejčastěji na rodinu, na obchod, na kadeřnictví, společně s předškoláky na výcvik psů, na princezny, víly, s pomocí převleků. Nejtypičtější hrou však byla stavba farmy, kterou rozvíjelo současně několik dětí a která dosahovala opravdu velkých rozměrů a hrály si s ní i více dní. Kolem farmy umisťovaly různé ohrádky, zvířata, barevné kostky jako krmivo, rybní apod.

Hodně těchto dětí využívalo také různé stavebnice, mozaiky, lego, magnetické stavebnice, lupy k pozorování hmyzu, puzzle, skládačky. Některé děti choďovaly tvořit do výtvarného koutku, kde nejčastěji volně kreslily, stříhaly a lepily.

Kluci si hráli na koberci s vyznačenou silnicí s různě velkými auty, dále je velmi lákaly figurky dinosaurů, hráli si na tajné agenty a různé postavy ze současných dětských

televizních pořadů, například Ninja Go. Když si kluci hráli například na policii nebo na výcvik psů, často ke mně chodili a zapojovali mě do své hry nebo mě nechávali jako „rozhodčího“.

Děti spolu dobře kooperovaly a například připravily pro zbytek třídy a učitelky divadlo. Nebo jako omluvu jedné své kamarádce smíšená skupina dětí vytvořila obrovskou stavbu složenou z různých stavebnic, ze všeho, co měla ta kamarádka ráda.

Předškoláci, tedy děti 5-6 leté, upřednostňovaly hry v jimi organizovaných, nejčastěji pohlavně homogenních skupinách. Pohlavně heterogenní skupina vznikala pouze v případě některých pohybových her. Skupiny byly organizované vždy jedním vedoucím dítětem, které určovalo téma hry, kdo si s nimi bude hrát, kdo nebude, s čím si budou hrát, jaké budou pravidla hry apod. Hodně se zaměřovaly právě na ta pravidla. Často ke své hře přibíraly mladší děti, pětileté nebo někdy i čtyřleté.

Ačkoliv tyto děti také hodně tíhly k pohybovým hrám, jako třeba kytičkovaná nebo překážkové dráhy z velkých kostek bObles, převažovaly spíše hry námětové, organizované a s promyšlenými pravidly. U dívek převažovaly hry na princezny a na víly. U kluků se jednalo především o hru na výcvik psů, ke které se vracel jsem už v rámci měsíců. V této hře je jeden velitel, po měsíce stále ten samý, které své psy vycvičuje, dává jim různé úkoly, chodí psy předvádět učitelce, mně. Když se tento vedoucí jde věnovat jiné hře, mladší děti se snaží ve hře pokračovat a vyzkoušet si roli vedoucího, ale většinou se jim nepodařilo hru udržet.

Nejstarší děti se také hodně zabývaly různými stavebnicemi, auty, stavěly puzzle nebo hrály stolní hry, ke kterým někdy potřebovaly učitelku.

Někteří předškoláci mě často vyhledávali, aby mi předvedli jejich hru, detailně popsali její obsah, členy, pravidla.

Za šest pozorovacích dnů jsem si všimla jen jednou, že by někdo z předškoláků šel sám od sebe kreslit či vyrábět do výtvarného koutku.

Pozorování učitelek a rozhovory s nimi

Obě učitelky se během ranní volné hry věnovaly výtvarnému tvoření s některými dětmi, každý den s jinou věkovou skupinou, nebo dávaly plnit různé úkoly a aktivity. Předškoláci

museli úkoly plnit pravidelně, nebo, stejně jako mladší děti, jako nějaká forma trestu za nevhodnou hru nebo velké vyrušování.

První učitelka, se kterou jsem vedla rozhovor, má zatím roční praxi. Volnou hru vnímá jako velmi důležitou činnost ve školce a její podobu nechává zcela na dětech a na jejich fantazii a preferencích. Do volné hry zasahuje pouze v případě agrese či nevhodného chování a když si volá děti ke zmiňovanému vyrábění a tvoření. Během odpoledních volných her děti nechává si zcela zcela volně hrát, případně dá občas nějaký pracovní list předškolákům.

Během její směny bylo ve třídě živo, děti si zapáleně hrály dle svých preferencí a hra byla přerušena pouze v případě agrese.

Její postoj k volné hře a chápání jejího významu byl dobrý. Koncept řízených výtvarných činností během ranních volných her má takto nastavený celá školka.

Druhá učitelka má více než dvacetiletou praxi. Stejně jako její kolegyně během ranních volných her pracuje s vybranými dětmi na výtvarných činnostech. Během odpoledních volných her vždy pracuje s nějakou skupinou, nejčastěji s předškoláky. Do volné hry vstupuje často.

Její postoj k volné hře mě velmi, a nemile, překvapil. Dobře tvrdí, že předškolní věk je věkem hry. Zároveň říká, že školka je od toho, aby se děti naučily si hrát. Což se z jejího pohledu naučí tak, že učitelka nechá dítě chvíli si hrát dle vlastního zájmu, a poté ho zaměstná nějakou činností, nejčastěji mu dá ke stolečku nějakou hru, logickou, skládačku apod. Říká, že nemá ráda „pobíhání a hru bez cíle“, což jsem si vyložila jako hru, která nemá hmatatelný výsledek, třeba stavbu či složené puzzle.

Alarmující pro mě byla jedna konkrétní situace. Přišli ke mně dva 4-5 letí chlapečci a říkali, že jsou pejsci. Nechali se pohladit, ukázali mi reakce na některé povely a poté zase spokojeně odešli. Procházeli se po třídě, nelezli sice po čtyřech, jako pejsci, ale bylo evidentní, že jsou stále ve své roli a po chvíli se opět chystali navštívit mě. To jim ovšem překazila paní učitelka, která řekla, že tady nebudou takto bezcílně bloumat a půjdou si normálně hrát ke stolečku s nějakou hrou. Kluků mi bylo líto, znevážení smyslu jejich hry je pro ně jako znevážení jejich samotné existence, nepřijetí okolím.

Během její směny byl ve třídě klid, protože děti byly neustále nějak zaměstnávány. Ať už nuceným výběrem hry ke stolečku nebo plněním různých úkolů v duchu týdenního tématu.

9.2.2 Materská škola ve městě

Vybraná třída v městské mateřské škole bylo odlišná od vesnické už jen atmosférou, děti byly velmi klidné, tolik spolu nesoupeřily a nebyly hlučné. Většinou si každé dítě s něčím v poklidu hrálo a panovala zde milá atmosféra.

Třída byla spíše menší, dobře vybavená, obsahovala různé koutky typu kuchyňka, odpočinková zóna s křesílky, výtvarný koutek apod. Učitelky zde působící mají jedna 7 let praxi, druhá přes 10 let. Ve třídě je také jeden autistický chlapeček, díky kterému je ve třídě přítomna ještě asistentka pedagoga, která je pro učitelky velkou pomocí. Chlapeček do školky chodí velmi málo, takže se asistentka věnuje především hře s dětmi nebo pomáhá při ranních výtvarných činnostech.

Pro nejmladší děti byla opět typická samostatná či paralelní hra. Některé děti, hlavně děvčata, potřebovaly ke své hře dospělého, aby jim pomáhal s výběrem hry nebo zkrátka byl s nimi. Některé děti nebyly schopné si hru samy vybrat, některým učitelka pomáhala i s výběrem herního partnera. Některé ze starších dětí se mladších ujímaly a hrály si s nimi. Holčičky se nejčastěji věnovaly hře v kuchyňce, na maminku, s převleky nebo se stavebnicemi typu lego duplo. Pro chlapečky byla typická hra s vláčky a auty a stavebnicemi a hra v ústraní. Nejmladší děti v této třídě měly tu výhodu, že zde měly i starší sourozence, takže měly své bezpečné útočiště.

4-5 leté děti si většinou hrály v pohlavně homogenních skupinách. Děvčata si hrála nejvíce v koutku s kuchyňkou, hrály si na maminky s kočárky a panenkami, telefonovaly, nosily mi ochutnávat neustále nějaké jídlo z kuchyňky. Kluci se věnovali především různým stavebnicím a konstruktivním hrám. Ze stavebnic byla nejoblíbenější magnetická a stavebnice, ze kterých šly dělat různé cesty, silnice a koleje. Velmi oblíbený byl taky magpad, tabulka na „kreslení“ s magnetickými kuličkami. Tato věková kategorie se opět družila hodně i s předškoláky, a to především kluci.

Děvčata předškolačky byly v této třídě velmi nenápadné. Nejčastěji si hrály o samotě, v malé pohlavně homogenní skupince nebo s učitelkou, nejčastěji společenské stolní hry.

Jejich hra byla především sedává, stavěly puzzle, i několika vrstvé, a různé skládačky, hrály si s plastelínou, prohlížely knížky, třídily a přebíraly hračky, dělaly pořádek, kreslily. Jedna předškoláčka vůbec nevěděla, jak si hrát, s čím, s kým, a velice často jenom bloumala po třídě, občas se na někoho podívala a jinak nedělala nic, nevěděla. Obecně holky předškoláčky kromě individuální hry věnovaly čas hře s mladším kamarádem.

Hra kluků předškoláků byla dominantnější, jejich skupinka byla pohlavně homogenní a měla jednoho vůdce a jednoho chlapce, který by o vedení také stál, ale nebylo mu bohužel dáno. Tento jeden vůdce, nebo případně ten druhý chlapec, určovali, s čím si budou hrát, koho k sobě vezmou, jak dlouho hra bude trvat, jaké bude mít pravidla. Jejich hra byla tedy ve většině případů skupinová, občas se přidávali i mladší kluci. Nejčastěji si kluci hráli s různými stavebnicemi, často i s několika druhy naráz. Například postavili z velkých molitanových kostek velkou stavbu a do té zařazovali silnice pro auta z jiné stavebnice nebo stavěli mosty z další stavebnice. „Vůdce“ skupiny s jeho „zástupcem“ ke mně často chodili, aby se pochlubili s novou stavbou, novou hrou, novým čímkoli, potřeba se předvést byla pro ně velmi silná. Někdy také vůbec nevěděli, jak si hrát, a tak se jen váleli na gaučích a křesílkách, jako dospěláci, a pozorovali třídu. Někdy se věnovali i stolním hrám s učitelkou nebo vyrábění z plastelíny.

Pozorování učitelek a rozhovory s nimi

I v této třídě se obě učitelky během ranních volných her věnovaly výtvarným činnostem, tedy práci s jednotlivci či skupinou. Připraveny měly také různé úkoly pro různé věkové kategorie, ale děti do nich nebyly nuceny, jen předškolákům byly nabízeny, když nevěděli, jak si hrát. Obě učitelky zastávaly názor, že děti mají mít dostatek prostoru pro volnou hru dle vlastních představ, potřeb a fantazií.

Pro první učitelku je volná hra dětí naprostou prioritou. Ví, jak důležitá pro děti je, a tak se jí snaží dát co největší prostor. Děti nechává libovolně si vybírat, jak, s čím a s kým si chtějí hrát. Do hry vstupuje pouze v případě, když už hra není zcela vhodná, když například děti moc křičí nebo hra začíná být nebezpečná. Když vidí, že je dítě svou hrou opravdu velmi zaujato, nechá ho si hrát i za cenu, že s ním nestihne udělat plánovanou výtvarnou činnost.

U současných předškolních dětí často sleduje problém, že si neumí samy hrát, což je dle ní způsobeno především tím, že se jim doma přespříliš věnují a dítě tak nemá dostatek času a prostoru pro oddech a volný čas trávený dle svého. Proto když děti neví coby a jen bloumají třídou, nechává je být, aby zažily pocit nudy, který je povede k tomu, že si nějakou činnost najdou a budou se učit si hrát, z vlastní vůle, s vlastní volbou, aniž by je k tomu učitelka naváděla. Když dítě opravdu neví, především ty nejmladší, tak k dítěti přijde a zapojí se stylem: „Pojď, půjdeme spolu vařit.“

První učitelka také uvedla zajímavou skutečnost. Ve třídě je skupina dvojčat předškoláků, chlapce a dívky, a jejich dvou mladších bratranců. Tato skupinka si nejčastěji hraje tak izolovaně od dalších dětí, když někdo z nich chybí, jsou ztraceni, neví, co si počít. Na hru této skupiny dětí se zaměřuje tím, že se snaží je spojovat s jinými dětmi, zapojovat od her jiných dětí, aby se děti více socializovaly.

Druhá učitelka byla volné hře rovněž velmi pozitivně nakloněna a dobře chápala její význam. Je pro ní důležité, aby pro hru měly děti dostatek prostoru a zasahuje jim do ní opravdu minimálně, což jsem si mohla ověřit i pozorováním. Ovšem když si děti přejí, aby do jejich hry vstoupila a přijala požadovanou roli, tak to udělá a je to pro ni příjemné a zajímavé. Volnou hru dětí jen komentuje stylem, že se ptá, na co si hrají, o co v jejich hře jde, čeho chtějí hrou dosáhnout apod.

Jelikož jsem věděla, že pracovala několik let také ve vesnické třídě, tak jsem se jí i zeptala, zda vidí nějaké rozdíly mezi hrou dětí ve městě a na vesnici. Na to mi odpověděla, že si nějakých zásadních rozdílů nevšimla. Myslí si, že rozdíl ve hře mezi dětmi netvoří umístění mateřské školy, ale hlavně osobnost a zkušenosti jednotlivých dětí.

10 Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám

Tato kapitola je věnována shrnutí výsledků výzkumu ve vztahu ke stanoveným výzkumným otázkám.

Díky dotazníku, pozorování i rozhovorům s učitelkami jsem získala odpovědi na výzkumné otázky:

1a) Kolik času a prostoru pedagogové spontánní hře dětí denně věnují?

Čas a prostor věnovaný spontánní hře dětí je různý. Některé školy uváděly i pouhou hodinu denně, některé zmínily, že děti mají prostor pro volnou hru v podstatě celý den, až na řízené činnosti. Z organizačního hlediska je toto však velmi nepravděpodobné, spoustu času zaberou jídla, přesuny, převlékání apod. Nejčastější rozmezí vyšlo mezi 2 – 5 hodinami pro volnou hru denně.

1b) Jak často a za jakým účelem pedagogové zasahují do spontánní hry dětí?

Ač hodně učitelů a učitelek odpovídalo, že do volné hry dětí vstupuje pouze občas, ukázalo se, že si nejsou vědomi, co to ten vstup vlastně znamená. Učitelé uváděli, že do hry vstupují pouze za účelem usměrnění nevhodné hry nebo pomoci s výběrem a námětem hry, hraček i herních partnerů. Ovšem i toto jsou velké zásahy do hry, které mohou negativně ovlivňovat realizaci volné dětské hry a narušují její podstatu.

1c) Čemu se pedagogové během spontánní hry dětí nejčastěji věnují?

Nejčastěji se učitelé během volné hry dětí věnují pozorování dětí, vstupování do hry dětí (za účelem usměrnění nevhodné hry, vybrání námětu, napovídání apod.), někdo se věnuje administrativě, a především se věnují práci s jednotlivci či skupinou. Nejčastěji během ranních her probíhají řízené výtvarné činnosti. Tento fakt dětem ruší jejich volnou hru, nejen samotnou řízenou činností, ale třeba i tím, že děti, které mají zrovna prostor pro volnou hru, si nemohou vybrat jako herní partnery děti, které zrovna plní nějakou řízenou činnost s učitelkou.

2a) Jaké hry a hračky si nejvíce vybírají děti kolem 3 let, středního věku do 5 let a nejstaršího věku do 7 let? Popsat rozdíl hry dle věku dítěte.

Děti kolem tří let svou hru orientují především na hru v různých koutcích, například v kuchyňce, vybírají si různé stavebnice, vkládačky, různé velké kostky, včetně velkých molitanových nebo bObles. Velmi oblíbené jsou kočárky s panenkami, různá auta, vláčky. Jejich hra je samostatná, případně paralelní.

Děti do 5 let rozvíjí své námětové hry, často využívají kuchyňku, obchod. Jejich hra je již skupinová, kooperativní, aktivně vyhledávají herního partnera. Kromě různých stavebnic si rády hrají s různými figurkami, skládají puzzle, kreslí si, hrají si s plastelínou.

Nejstarší děti svoji hru realizují převážně ve skupinách, mají velkou potřebu pohybových her, ať už ve formě tance nebo v překonávání různých překážek, kdy si s velkou oblibou staví různé překážkové dráhy. U nejstarších dětí je znatelný také velký zájem o různé logické a stolní společenské hry. Děti stále hodně rozvíjí své námětové hry, které jsou stále složitější, a budují složité stavby z kombinace různých stavebnic. Dále je velmi oblíbená hra na různá povolání, která se s věkem zdokonalují a rozvíjejí.

2b) Jakým způsobem se u dětí od 3 do 7 let mění potřeba herního partnera?

Potřeba herního partnera se u dětí vyvíjí. Ve třech letech si děti často hrají samy nebo realizují tzv. paralelní hru, kdy si hrají vedle sebe. Mohou si hrát na to samé, ale nehrají si ještě spolu, nýbrž vedle sebe. Postupem času se jejich potřeba herního partnera zvyšuje. Ve čtyřech letech si hrají hlavně s jedním kamarádem, starší děti pak hlavně ve větších skupinách.

2c) Potřebují děti ke své hře dospělého? Zaměření na dítě 3 leté, do 5 let a nejstarší věkovou skupinu.

Nejmladší, tedy 3 leté děti, ke své hře dospělého potřebují poměrně často. Je pro ně určitou jistotou a bezpečím, rádcem a ochráncem, když jsou v novém prostředí, ve kterém se potřebují zorientovat. Děti do 5 let dospělého potřebují málo, už si bývají jisté v kolektivu a v prostředí mateřské školy a dokážou si poradit bez dospělého. Nejstarší děti, tedy do sedmi let, dospělého ke své hře nepotřebují nejčastěji vůbec nebo zřídka. Nebo naopak často, což se děje v případech potřeby složitějších her s pravidly, předvádění svých her, nebo narůstající potřebou se učit.

3a) Kterým hrám a hračkám dávají přednost dívky a chlapci nejmladší a nejstarší věkové skupiny?

Nejmladší dívky se nejčastěji věnovaly námětový hrám na maminky s miminky a kočárky, hrám v kuchyňce, obchodě, hrám na domácnost a rodinu nebo rády pozorují okolí.

Nejmladší chlapci si nejčastěji hrají s různými stavebnicemi, například lego duplo, kostky. a hračkami typu autíčka, vláčky, koleje. Z námětových her se věnují nejvíce hrám na tatínky, hasiče, doktory.

Nejstarší dívky si také často hrají na rodinu, maminky apod., ale hry jsou již promyšlenější, Do námětových her přibývají hry na povolání, například na učitelky, kadeřnice. Rozvíjí také hodně pohybové hry, především různé tanečky. Hodně se také věnují vyrábění, kreslení.

Při pozorování hry se ukázalo, že nejstarší chlapci do her zahrnují hodně pohyb, a to jiným způsobem než dívky. Zatímco dívky se věnují lадnému tanci, kluci tíhnou spíše ke sportovním hrám. Hodně se věnují složitým konstruktivním hrám, používají různé druhy stavebnic dohromady, staví složité stavby. Námětové hry jsou rozšířeny rovněž o různé profese. U nejstarších chlapců jsou hodně oblíbení policisté a vojáci, přitahují je zbraně a v jejich hře se promítá i to, na co se dívají doma v televizi.

4a) V čem se nejvíce budou lišit hry ve městě a na venkově u nejmladších a nejstarších dětí?

Mezi hrou dětí na vesnici a ve městě jsem nezaznamenala nějaké výrazné rozdíly. Náměty na hry jsou velmi podobné, i když u dětí z vesnice se hodně orientují na témata spojená se zemědělstvím. Jinak byly náměty podobné, obě skupiny dětí volily náměty podobné, často byly inspirované různými televizními pořady a soudobými pohádkami.

Z pozorování vyplynulo, že hry a obecně dynamika třída byla znatelně aktivnější ve vesnické třídě. Městské děti byly hodně klidné, poměrně tiché, kdežto děti na vesnice chvíli neposeděly, měly potřebu se projevovat velmi hlasitě a expresivně. Děti ve vesnické třídě si hrály více společně, protože se děti dobře znají, vídají se i mimo školku. Hra dětí ve městě byla realizovaná ve spoustě různých skupinek, nebyla tak celistvá, jako hra dětí z vesnice,

4b) V čem se nejvíce bude lišit výběr hraček ve hře dětí ve třídách MŠ ve městě a na venkově?

Dle mého názoru se výběr hraček dětí na vesnici a ve městě opět moc nelišil. Velký rozdíl, který jsem pozorovala, byl v tom, že děti na vesnice stavěly v různých obměnách každý den nějakou farmu s hospodářskými zvířaty. Nejmladší děti z vesnice si oproti dětem z města častěji vybírají stolní a logické hry, zatímco městské děti si více hrají

s vkládačkami než děti z vesnice. Nejstarší děti na vesnici si oproti dětem z města moc nehrají s modelínou a méně si hrají s převleky.

11 Diskuze

Téma volné hry dětí v mateřské škole je velmi rozsáhlé a překvapilo mě, jak i učitelé a učitelky mateřských škol nemají tento pojem zcela vyjasněný. Snad všichni se shodnou na tom, že je pro dítě stěžejní a nenahraditelnou činností, že jim do ní nezasahují nebo jen minimálně a že na ní mají děti dostatek prostoru. Když ale zkoumáme jednotlivé odpovědi různých učitelů v dotazníku nebo pozorujeme učitele přímo ve školkách, zjistíme, že to zas až tak není pravda.

Co tím myslím? I zdánlivě nedůležité usměrňování nevhodné hry, vybírání námětu hry, napovídání, vybírání herních partnerů a hraček už je zásahem do volné hry dětí a kazí její podstatu. Při volné hře jde o to nechat dětem naprostou volnost v jejich výběru. I fáze, kdy dítě působí, že si momentálně na nic nehraje, je pro dítě velmi důležitá.

Velmi často je den v mateřské škole natolik nabitý řízenými činnostmi, které dohromady s činnostmi jako je stolování či odpočinek, způsobují, že děti na volnou hru mají často jenom málo času. Například když dítě přijde do školy po osmé, má sotva pár minut na hraní si, poté následuje řízená pohybová činnosti, svačina, komunitní kruh a řízené didaktické činnosti, příprava na pobyt venku, pobyt venku a oběd a když jde dítě po obědě domů, tak vlastně nemělo téměř žádný čas k tomu, aby si mohlo hrát dle svých preferencí a přání.

Vesměs mě potěšil přístup učitelek, které jsem mohla vidět při pozorování. Z mého úhlu pohledu mi více seděly názory učitelek z města. Měly dobrou představu o volné hře a nechávaly dětem dostatek prostoru a zasahovaly pouze v případě agresivních her. Některé asistovaly s výběrem hry, ale spíše minimálně. Vyjma zmiňované učitelky z vesnice, která dětem přímo konkrétní hru zadávala. Názor učitelky, která nechává děti cíleně se nudit a nezaměstnává je svými nápady, mi byl velmi blízký. Děti tak mají dostatek prostoru na to, naučit se samy hrát, samy se zabavit, najít si, co je baví a zajímá. Je mi to mnohem sympatičtější než přístup učitelky z vesnice, která dětem přímo hru zadá a nejčastěji ještě

různé vkládací hry a puzzle, při kterých nemohou plně rozvíjet svou představivost, ale plní předem určený výsledek.

Ovšem hodně mě šokoval přístup jedné z učitelek z vesnice, která tvrdila, že v mateřské škole se mají děti naučit především hrát, a i když si myslela, že jim dává dostatek prostoru pro volnou hru, tak je spíše neustále zaměstnávala hrami, které jí připadaly vhodné. Na straně 72 jsem popsala situaci, kdy znevážila hru dvou chlapců, kteří si hráli na pejsky. Byla to hra, která nebyla nějak výrazná na první pohled, nepotřebovali k ní žádné hračky ani pomůcky, odehrávala se v jejich hlavách a já jsem přesvědčená o tom, že byla bohatá. Chlapce jsem celou dobu sledovala a bylo zřejmé, že hru neustále rozvíjí. Bylo mi velmi smutno z toho, jak jim učitelka hru zatrhla s tím, že: „si mají jít hrát!“. Vždyť oni si hráli! Ale ne tak, jak by si paní učitelka představovala, ne tak, že by byl viditelný a hmatatelný výsledek, kterým je například stavba z kostek, poskládané puzzle nebo postavená farma.

Otázkou také zůstává, jak moc je vhodné zařazovat výtvarné, tedy řízené, činnosti do času ranních her. Dítěti je vzato hodně času, které může trávit volnou hrou, zároveň si ho nikdo nemůže vybrat jako herního partnera. Ze své krátké praxe vím, že je nereálné realizovat výtvarnou činnost s celou třídou naráz, například po ranním kruhu, kdy je čas pro didaktické aktivity. Jedná se o otázku, která jistě stojí za zvážení.

Velkých rozdílů mezi hrou dětí na vesnici a ve městě jsem si nevšimla. Možná, kdybych porovnávala s větším městem, například Brnem nebo Prahou, mohly by výsledky být trochu jiné.

Osobně bych si moc přála, aby dětem byl dopřán dostatečný prostor pro jejich hru, aby si mohly vybírat náměty, partnery, hračky podle svého. Především, aby nikdo jejich hru nehodnotil, aby ji neshazoval, i kdyby to mělo být v tom nejlepším mínění.

Závěr

Tato bakalářská práce se podrobně věnovala pojetí volné hry u dětí v předškolním věku. V teoretické části vymezila důležité pojmy a charakteristiky pojící se s dětskou hrou, popsala, jak se dětská hra vyvíjí v závislosti na věku a pohlaví dítěte, jak volnou hru vnímají některé alternativní programy. Praktická část a hledání odpovědí na výzkumné otázky byly realizovány na základě anonymního internetového dotazníku, nezúčastněného pozorování v jedné vesnické a jedné městské třídě mateřské školy a rozhovoru se čtyřmi učitelkami.

Nejzajímavějším zjištěním výzkumného šetření pro mě je, že učitelé a učitelky mateřských škol často nemají správnou představu o volné hře, což se projevu především častými vstupy dětem do jejich hry nebo individuálním zaměstnáváním různých dětí v čase vyhrazeným pro volnou hru různými řízenými aktivitami, jako například výtvarnými činnostmi. Některé učitelky se snaží dítě naučit si hrát způsobem, kdy mu přímo dávají hry, které si má hrát, čímž dítě obírají o svobodnou možnost volby.

S rostoucím věkem se děti zabývají stále složitějšími hrami, staví rozsáhlejší stavby, více vyhledávají herní partnery. Na začátku předškolní docházky často potřebují ve hře pomoc dospělého. Postupem času se tato potřeba vytrácí. Nejstarší děti dospělého ke hře nepotřebují vůbec, nebo je pro ně naopak vhodným partnerem při složitějších stolních hrách nebo hrách s pravidly.

Zjištění ohledně výběru her a hraček v závislosti na pohlaví dítěte dopadlo očekávaně. Zatímco chlapci většinou vyhledávají hry s dopravními prostředky nebo různými figurkami, například dinosaurů, dívky častěji volí hry s panenkami. Námětové hry se opět podobají rolím, které zastávají dospělí určitého pohlaví. Tedy dívky si nejčastěji hrají na maminky, kadeřnice či princezny, zatímco chlapci převážně na hasiče, policisty apod.

Byla jsem zvědavá, zda se bude nějak významně lišit hra dětí na vesnici a ve městě. Výzkum mi však nepřinesl nějaké zásadní rozdíly. Hra dětí se z hlediska umístění mateřské školy výrazně nelišila.

Skrz svojí bakalářskou práci jsem se chtěla dozvědět více opravdu podobě a důležitosti dětské volné hry, která bývá, jak jsem si mohla v několika mateřských školách doposud

všimnout, často nedoceňovaná. Mám pocit, že i společnost obecně volné hře dětí nepřikládá náležitý důraz, nevnímá ji jako něco opravdu podstatného. Často se můžeme setkat s přístupem učitelů i rodičů, který dětem prostor pro jejich volnou hru odpírá a snaží se je zaměstnat jinou činností, která je z jejich pohledu důležitější, hodnotnější. To se projevuje například v četnosti různých kroužků, které děti navštěvují, nebo neustálých promyšlených činností, které mají děti v různých ohledech rozvíjet. Další problémem je častý a dlouhý pobyt před televizní či mobilní obrazovkou. Díky tomu děti nemohou plně rozvíjet své vlastní hry, které jsou pro ně a jejich rozvoj opravdu klíčové. Dítě si potřebuje svobodně hrát, prožívat si skrz hru nejrůznější situace, se kterými si třeba neví rady v běžném životě, potřebuje si samo volit náměty, herní partnery, vyzkoušet si mnoho sociálních rolí. Pro dítě je volná hra jeho seberealizací a je velmi potřebné mu tuto možnost dopřát.

Teoretická část práce pro mě byla přínosná tím, že jsem si mohla nastudovat velké množství odborné literatury týkající se volné hry dětí. Mohla jsem hlouběji proniknout do této velmi zajímavé a důležité problematiky. Zajímavé bylo i zjišťovat, jak se na dětskou volnou hru dívají různé pedagogické směry.

Praktická část pro mě byla velmi zajímavá. Hodnotné pro mě bylo navštívení dvou různých tříd, zhruba čtyřiceti různých dětí, a především setkání se čtyřmi učitelkami. Velmi důležité pro mě byly právě rozhovory s učitelkami, kdy jsem mohla poznávat, jakým způsobem o volné hře uvažují ony a dělat si vlastní obrázek o tom, jak je v mateřských školách hra vnímána a jak jsou rozmanité přístupy učitelek k dětské volné hře. Mnoho myšlenek, které učitelky zmiňovaly, a které jsou popsány v praktické části, bylo velmi přínosných a především potěšujících. Bohužel jsem si ale i ověřila, jak nevhodně jedna učitelka volnou hru dětí vnímá a jak dětem nedopřává dostatečný prostor pro hru, který by potřebovaly a neustále je něčím zaměstnává. Mé přání je, aby takto smýšlejících učitelek bylo co nejméně.

Jsem velice ráda, že jsem si vybrala zrovna toto téma, že jsem se jím mohla zabývat. Dětskou volnou hru vnímám jako nejdůležitější činnost dítěte předškolního věku, a proto je důležité se v tomto tématu dobře orientovat.

Seznam použitých informačních zdrojů

CAIATI, Maria, Světlana DELAČOVÁ a Angelika MÜLLEROVÁ. *Volná hra: zkušenosti a náměty*. Praha: Portál, 1994. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-011-1.

GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2012, 159 stran. ISBN 978-80-262-0106-9.

HAVLÍNOVÁ, Miluše, Eliška VENCÁLKOVÁ, Nina PETRASOVÁ a Jana HAVLOVÁ. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: rozšířený a aktualizovaný modelový program: (dokument a metodika)*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 220 s. ISBN 80-7178-383-8.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 193 s. ISBN 978-802-4715-681.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.

KLUSÁK, M., KUČERA, M. *Dětské hry- games*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-2461-758-9.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.

SEVEROVÁ, Marie. *Hry v raném dětství: studie o jejich vývoji a motivaci*. Praha: Academia, 1982.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2018.

SUCHÁNKOVÁ, E. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.

OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Praha: Portál, 2003. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 80-7178-847-3.

<https://www.zakony.cz/zakony/2011/1/zakon-86-2011-Sb-SB201186>

Seznam obrázků

Obr. č. 1.....	49
Obr. č. 2.....	50
Obr. č. 3.....	52
Obr. č. 4.....	53
Obr. č. 5.....	66
Obr. č. 6.....	66
Obr. č. 7.....	67
Obr. č. 8.....	67
Obr. č. 9.....	68
Obr. č. 10.....	68
Obr. č. 11.....	69
Obr. č. 12.....	69

Seznam tabulek

Seznam grafů

Graf č. 1.....	50
Graf č. 2.....	51
Graf č. 3.....	51
Graf č. 4.....	52
Graf č. 5.....	54
Graf č. 6.....	54
Graf č. 7.....	55
Graf č. 8.....	55
Graf č. 9.....	56
Graf č. 10.....	56
Graf č. 11.....	57
Graf č. 12.....	57
Graf č. 13.....	58
Graf č. 14.....	58
Graf č. 15.....	59
Graf č. 16.....	59

Graf č. 17.....	60
Graf č. 18.....	60
Graf č. 19.....	61
Graf č. 20.....	61
Graf č. 21.....	62
Graf č. 22.....	62
Graf č. 23.....	63
Graf č. 24.....	63
Graf č. 25.....	64
Graf č. 26.....	64
Graf č. 27.....	65
Graf č. 28.....	65