

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

**Bakalářská práce**

Kateřina Slabá

Hra a její význam při rozvoji osobnosti dítěte v předškolním věku

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Hra a její význam při rozvoji osobnosti v předškolním věku dítěte“ napsala samostatně a uvedla všechny literární prameny a elektronické zdroje, které byly v této práci použity. Dále souhlasím se zveřejněním mé práce jak v tištěné, tak v elektronické podobě.

V Olomouci dne:

.....

Kateřina Slabá

### ***Poděkování***

Ráda bych touto cestou poděkovala mé vedoucí bakalářské práce Mgr. Veronice Kavkové, Ph. D. za odborné vedení, cenná doporučení, trpělivost a vstřícnou, kterou mi při zpracování této bakalářské práce věnovala. Dále bych na tomto místě chtěla poděkovat rodinným příslušníkům, kteří mi po celou dobu studia byli oporou.

# OBSAH

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 Hra.....	9
1.1 Znaky hry.....	10
1.2 Klasifikace hry.....	12
1.2.1 Hledisko míry vedení.....	12
1.2.2 Hledisko organizace.....	13
1.2.3 Hledisko příčiny hry.....	14
2 Hračka.....	16
2.1 Funkce hračky.....	17
2.2 Klasifikace hraček.....	18
3 Hra v mateřské škole.....	20
4 Dítě v předškolním věku.....	22
4.1 Řeč.....	23
4.2 Kognitivní vývoj.....	24
4.2.1 Předoperační fáze.....	25
4.2.2 Iniciativa proti vině.....	25
4.3 Morální vývoj.....	26
4.4 Emoční vývoj.....	26
4.4.1 Vztek a zlost.....	27
4.4.2 Strach.....	27
4.4.3 Smysl pro humor.....	28
4.4.4 Těšit se.....	28
4.5 Socializace.....	28
4.5.1 Vývoj sociální reaktivity.....	28

4.5.2	Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací .....	29
4.5.3	Osvojení sociálních rolí .....	29
4.5.4	Iniciativa proti vině.....	29
4.6	Motivace dětí v mateřské škole .....	30
4.6.1	Způsoby motivace .....	30
4.7	Motorický vývoj .....	31
PRAKTICKÁ ČÁST .....		33
5	Cíl práce a výzkumné otázky .....	34
5.1	Stanovené VO: .....	34
5.2	Použité metody výzkumu.....	34
5.3	Charakteristika výzkumného souboru .....	34
5.3.1	Věková kategorie respondentů .....	35
5.3.2	Stručný popis respondentů: .....	35
5.4	Průběh výzkumu .....	36
5.4.1	Popis zkoumaných oblastí .....	36
5.5	Výsledky .....	37
5.6	Shrnutí výsledků a zodpovězení výzkumných otázek .....	44
DISKUSE .....		48
ZÁVĚR.....		50
POUŽITÁ LITERATURA .....		51
POUŽITÉ ZAHRANIČNÍ ZDROJE.....		53
POUŽITÉ ELEKTRONICKÉ ZDROJE .....		54
SEZNAM GRAFŮ .....		55
SEZNAM TABULEK .....		56
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK .....		57
ANOTACE .....		58

# ÚVOD

Hra člověka provází už od narození a je nedílnou součástí v předškolní věku. Na hru je často pohlíženo jako na činnost sloužící k relaxaci, odpočinku a vyplnění volného času.

Pravdou však je, že hra je pro děti jednou z nejdůležitějších činností vůbec. Prostřednictvím ní poznává samo sebe i svět a utváří si základy, na kterých bude stavět po celý svůj pozdější život. Hraní je klíčem k rozvoji dětského vnímání, poznávání a k osvojování si správných modelů chování. Dítě si tak díky hře vyzkouší řešení nejrůznějších problémů a situací, na které může později narazit. Avšak hra jako taková úzce souvisí s procesem učení a je jedním ze základních prostředků výchovy.

Předškolní věk byl a bude spojován s dětskou fantazií a kreativitou i tím, jak jsou děti ještě v tu dobu upřímné a jak se říká, povědí i to co nevědí. Téma jsem si vybrala na základě praxí, kde jsem hned pochopila že hra je nedílnou součástí právě v mateřské škole, kde bych i chtěla pracovat. Hra je velmi rozšířené téma a myslím si, že dodnes není jasně daná definice. Ve třech letech děti přichází do předškolního vzdělávání a jde za tím, že si jde hrát. Ještě vůbec si není vědomé, že by se tím vzdělávalo. V dnešní době je na dítě brán zřetel hlavně na jeho osobnost, která má své specifika, které je třeba respektovat a postupně rozvíjet. Osobnost dítěte obsahuje několik složek, které jsou pro jeho rozvoj velmi důležité pro další etapy života. I díky mému zájmu jsem se rozhodla napsat bakalářskou práci na téma hry a její vliv na rozvoj osobnosti dítěte v předškolním věku.

Úvodní část teoretické práce je věnována seznámení se s obdobím předškolního věku, dále se zabývá pojmy hra a hračka. Práce nepomíjí ani vlastnosti a znaky hry, díky kterým jsme schopni odlišit hru od ostatních činností. Úkolem práce je především poukázat na význam hry na již zmiňovaný vývoj osobnosti dítěte v různých oblastech, kterým je také věnována jedna z kapitol.

Praktickou část jsem zaměřila na dvě oblasti. První jsem zaměřovala na komplexní rozvoj osobnosti, kterou jsem rozdělila jednotlivé oblasti, které mě zajímaly a připadaly mi pro předškolní věk důležité. Hlavním cílem praktické části bylo přiblížit jaké názory mají učitelky na hru a jaké hry jsou nejčastější pro rozvoj jednotlivých oblastí. Dílčím cílem byl věk dětí, ve kterém jsou schopny nejlépe pracovat v jednotlivých oblastech.

## **TEORETICKÁ ČÁST**



# 1 HRA

Hra je s námi po celý život až do dospělosti, ale pro dítě je nejdůležitější činností. Díky hře dítě poznává samo sebe i svět kolem, tedy pro ně to není pouze oddych či zábava. Pomáhá formovat jejich osobnost spolu s dalším učení. V mateřské škole je důležitá hra, která tak úzce souvisí s procesem učení a je také jedním ze základních prostředků výchovy.

Dítě ve hře jedná tak, jak se chovají dospělí, ale protože nemá dostatek zkušeností, znalostí a možností, pak je jeho hra jenom napodobeninou toho, jak se v životě chová dospělý člověk. Je to jeho představou o tom, jak to dospělí „dělají“ (Musil, 2014).

Touha po tom napodobit dospělé, ať už tatínka, maminku nebo prarodiče je opravdu silná. To je důvod pro hra je zprvu činností právě představovanou při hrách. Nejdříve by dítě chtělo léčit lidi, řídit auto apod. Nemá však tolik zkušeností, tak to dokáže nahradit fantazií a představivostí. Stává se tak pro dítě modelovou situací, čímž se dítě učí, poznává a dostává se do nových rolí a vnímá vztahy mezi lidmi. Zkouší, čím by chtělo být a co je mu nejpříjemnější. Učí se hrát na dospělé.

*„Hra je základní potřeba dětí a předškolní období by mělo ji dovolit naplňovat v její intenzivní podobě“ (Kořátková, 2014, s. 48).*

Americký psycholog A. Maslow formuloval hierarchii potřeb do pyramidy, podle které jsou uspokojovány základní potřeby dětí. Můžeme si přiblížit jednotlivé potřeby a jejich naplňování v rámci hry dětí, kterou nám popsala Kořátková (2014):

## **Základní tělesné, fyziologické potřeby**

Už od počátku chce dítě ve hře poznávat, vyzkoušet si postup, přemýšlet nad chybou a opravou a uspokojit tak svou potřebu a tím se i učit. Potřeba zkoumat, poznávat, zapamatovat si, sdělit zážitky to vše patří mezi kognitivní procesy, které se dítě může naučit již při nejjednodušších hrách.

## **Potřeba bezpečí a jistoty**

I jednoduchá hra vytváří pro dítě klidný a bezpečný prostor. Dítě pomocí hry si vytváří tzv. bezpečný ostrůvek. Jestliže je dítě plně soustředěné na hru měly bychom ho nechat si hrát a nezasahovat do ní.

### **Potřeba lásky, přijetí a sounáležitosti**

Tuto potřebu je třeba naplnit prostřednictvím dětské skupiny, nebo spoluhráče, či rodiny. Dítě zažívá společné činnosti s radostmi i s řešenými problémy. Uspokojuje tím potřebu společné činnosti. Poznává nové a sobě blízké lidi a zažívá tím potěšení.

### **Potřeba uznání, respektu a sebeúcty**

Dítě opakuje stejné či podobné hry a znovu je možné tím dosáhnout uspokojení. Uznání a úspěch u druhých je pro dítě zrcadlem kvality vlastních dovedností. Když neuspěje snaží se přemýšlet o chybě a opravit ji např. jiným postupem, aby došlo k úspěchu a k uspokojení. Hra je aktivizující činitel pro výkon dítěte.

### **Potřeba seberealizace**

Tato potřeba se nachází na vrcholu pyramidy těchto potřeb a je dobře pozorovatelná. Dítě tím uspokojuje potřebuje na své úrovni. Zkouší vše, čím je obklopeno, co ho zajímá a co mu přináší uspokojení (Kořátková, 2014).

## **1.1 Znaky hry**

Hru můžeme chápat jako výrazný prostředek pro rozvoj dětí, protože nám dovoluje naplňovat základní potřeby dítěte, zkušenosti, dovednosti, vědomosti, individuální tempo, dětské vztahy a vzájemnost, která patří k nenahraditelným hodnotám pro sociální učení. Kořátková (2005, s. 16) uvádí, že chápe hru jako: *„Činnost, při které si dítě samo volí námět, záměr a chce spontánně cosi zkoumávat, 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.“*

Ve hře se objevují základní pozorovací vodítka, díky kterým můžeme poznat, zda si dítě skutečně hraje a můžeme je tedy použít i pro nástroj k výchově a vzdělávání. Dítě si samo volí námět, prostředky a cíl hry a tím se stávají konkrétní znaky hry.

Již v 17. století Komenský formuloval základní požadavky pro hru. Za součást každé hry považoval pohyb, družnost, vlastní rozhodnutí, závodění, řád, lehkost provozování hry a příjemný cíl (duševní uvolnění). V současné době se mezi nejvýznamnější znaky a vlastnosti hry řadí spontánnost, zaujetí, radost a uspokojení, tvořivost, fantazie, opakování, přijetí role

(Suchánková, 2014, s. 10). Opravilová (2004) řadí mezi základní znaky také smysluplnost, samoučelnost a sepejetí se skutečností. Další znaky uvedli i další autoři, jako např. Neuman (2014) který mezi ně formuloval nejistotu výsledků, řízenou pravidly, vážnost, vnitřní nekonečnost, zdánlivost, dvojakost, uzavřenost, dramatickosti a přítomnost. Dále pak Caillois (1998) uvedl i významné znaky jako svobodu hry, vyčleněnost, neproduktivnost, řádovost a fikanost.

Hra je dobrovolnou činností, která vychází z vnitřní motivace. **Spontánnost** je jedním ze znaků, která je pro hru velmi důležitou součástí. Dítě si samo hru zvolí, je jejím iniciátorem a organizátorem, při níž si stanoví cíl hry a podmínky pro hru. Projevuje se zejména samovolností dítěte, je pro něj nenucenou činností a zvolená hra odpovídá jejím potřebám a zájmům dítěte (Musil, 2014). Ke samovolnosti dítěte se řadí i **svoboda hry**, která právě je tou nejdůležitější složkou, která dělá hru hrou. Hra je vyjádřením svobody, můžeme si dělat, co právě chceme, volíme si ji každý sám, rozhodujeme o jejím průběhu a také o svém chování.

*„Často se při hře tak hluboce soustředíme, že nedokážeme vnímat okolí a přijímat z něj jakékoli podněty, které s naší hrou nesouvisí. Neohlížíme se na únavu ani na čas, nebojíme se selhání“* (Suchánková, 2014, s. 11). Dalším znakem, který si můžeme charakterizovat je **zaujetí hrou**, při níž jsme plně soustředěni a je pro nás obtížné přerušit činnost na základě požadavku z vnějšího okolí a vyvolává v nás nelibé pocity.

Třetím znakem hry je **smysluplnost**. Obecně platí, že hrou směřujeme k nějakému určitému cíli, má určitý smysl. Avšak tento cíl, není jediným důvodem pro zapojení se do hry, ale mnohem důležitější je i cesta k jeho dosažení. Tedy výsledek není tak důležitý, jako samotná činnost dítěte, které si samo zvolí cestu pro dosažení cíle, ať už je snadný, či nikoliv.

I když hra je dobrovolnou a nenucenou činností, obsahuje i určitá **pravidla**, kterými bychom se měli řídit a dodržovat. Některá pravidla si určíme a vytváříme během hry, které nazýváme tzv. vnitřními pravidly a můžeme je označit určitým prostředkem hry. Důležitou podmínkou pro hru je však svobodná volba dítěte hru kdykoliv ukončit a odejít, pokud s pravidly nebudeme souhlasit a nebudou nám vyhovovat. Pro budoucí vývoj se Gray (2013) se shoduje s ruským psychologem Levem Vygotskij v tom, že nejvyšším smyslem hry je učení se sebeovládání.

Mezi další významný znak, který úzce souvisí i s pravidly je **fantazie**. Hra pro děti je nejen zábavou či odměnou, ale zpracovávají tam své prožitky, rozvíjí fantazii, kreativitu, nebo paměť. Fantastičnost má ve volné hře a v předškolním věku, převážně mezi 3. a 6. rokem

vysoké postavení, neboť jim pomáhá překonat jejich omezené dětské možnosti a mohou měnit události a prožívat příjemné zážitky (Koťátková, 2005).

## **1.2 Klasifikace hry**

Hra dítěte v předškolním věku je velmi mnohotvárná a bohatá, a to z mnoha pohledů. Může probíhat v různém prostředí (materiálním, psychosociálním), za různých organizačních podmínek a může se jich účastnit také různý počet hráčů s odlišným věkem. Z pedagogického hlediska je hra chápána jako didaktická metoda, která má určitý výchovný a vzdělávací cíl. S cíli pak souvisí i typologie her.

Hra, jak se zdá, je považována za náročné téma. Dodnes neexistuje jednoznačná definice herní činnosti ani třídění her, která nemají do současnosti obecně ustálená pravidla. Mnoho autorů se snažilo hry na základě pozorování utřídit, ale žádnému z nich se nepodařilo postihnout jejich různorodost a individuální bohatost hry. Na členění her se nahlíží z mnoha hledisek. Mezi nejvýznamnější kritéria pro třídění bývá věk, pohlaví, prostředí, čas, počet hráčů, rozvíjená oblast aj. (Suchánková, 2014). U třídění záleží i na tom, da převažuje stránka filozofická, psychologická, pedagogická, sociologická, nebo jiná (Opravilová, 2004).

V následujících bodech si uvedeme příklad her, které jsou považovány za nejdůležitější pro období předškolního věku a jsou s tím nejčastěji spojovány. Suchánková (2014) uvádí klasifikaci her, které můžeme klasifikovat z mnoha hledisek, která se navzájem prolínají s jejich dílčími kategoriemi. Já zde uvedu příklad her, které jsou považovány za nejdůležitější pro období předškolního věku a jsou s tím častou spojovány.

### **1.2.1 Hledisko míry vedení**

Právě hledisko míry vedení je jedno nejzákladnějších klasifikací her, které jsou užívány v mateřské škole. Dle tohoto hlediska členíme hry na spontánní (volné), navozené a vedené.

#### **Hry spontánní (volné)**

jak už jsem výše uvedla vycházejí ze zájmů a potřeb dítěte. Děti si samy zvolí hru, její pravidla, s kým a jak si budou hrát, jaké užijí pomůcky. Zároveň by tyto hry měly tvořit základ pro navozené a vedené hry.

### **Hry navozené**

Učitelka sama motivuje děti k činnostem, které si pro děti připravila.

### **Hry vedené**

Tyto hry mnohokrát bývají v praxi pojmenovány jako hry řízené či didaktické, edukační. Je to činnost, do které zasahuje učitelka svým jednáním. Při volné hře může dětem vytyčit pravidla, které by děti měly dodržovat. Učitelka dětem činí pobídky, které by ale měly vycházet z aktuálních zážitků a zkušeností dětí (Suchánková, 2014).

Tyto činnosti směřují k naplnění vzdělávacích cílů, které byly vytyčeny a k dosažení očekávaných výstupů (RVP PV, 2021).

## **1.2.2 Hledisko organizace**

Členění her z tohoto hlediska vychází ze způsobu práce v mateřské škole, které působilo dříve. Hledisko dále dělíme na hry tvořivé a hry s pravidly (Suchánková, 2014).

### **Hry tvořivé**

Neboli přirozené, volné, spontánní. Dítě si ve hře samo určuje námět i průběh hry a tím se u dítěte může projevit dětská tvořivost. Základním principem těchto her je vztah k materiálnímu světu. Musil (2014) do tvořivých her zahrnuje hry námětové, hry dramatizující a hry konstruktivní.

- **Hry námětové** – neboli hra na někoho, na něco. Dítě díky své představivosti a fantazii vstupuje do známé sociální role, dospělého, napodobuje ho, jeho činnosti a vztahy mezi lidmi. Námětem pro tu hru bývají často odpozorované nebo zažité skutečnosti – pobyt u lékaře, návštěva u babičky apod. Představivost a fantazie v předškolním věku je velice bohatá a dítě si díky tomu zážitek přehrává a hru si upravuje podle toho, jak je mu to nejpříjemnější.
- **Hry dramatizující** – Dítě si představuje známou pohádku, či příběh, který jim učitelka četla, nebo příběh někde viděly (divadlo, kino, televize). Těmito hrami jsou důležité pro rozvoj řeči, upevnění paměti a rozvoj sociálního soužití.
- **Hry konstruktivní** – Velmi důležitá role u těchto her je manipulace s předměty, hračkami, pomůckami. Děti si nejčastěji v této hře staví, sestavují, napojují, lepí apod. Nejdříve sestavují různé díly do menších či větších celků a postupně si samy stanovují

záměr, cíl, co by chtěly zkonstruovat. Při této činnosti se děti často seznamují s různými materiály a rozvíjí se zde tvořivost dítěte. Zároveň podporuje představivost a fantazii.

### **Hry s pravidly**

Neboli umělá, řízená. Těsně souvisejí s hrami tvořivými a zahrnují interakci s ostatními dětmi. Mezi nejdůležitější znak těchto her bývá dodržování pravidel, bez kterých by tyto hry poztrácely smysl. Jen je třeba si zapamatovat, že děti je třeba naučit prohrávat. Součástí těchto her bývá spravedlivé a objektivní hodnocení, které je pro dítě velmi důležité pro jeho budoucí vývoj a případné opakování hry. Do těchto her řadíme pohybové hry (honičky, míčové hry, hry se zpěvem) a hry didaktické intelektuální (typický pedagogický záměr, např. stolní hry) (Musil, 2014).

### **1.2.3 Hledisko příčiny hry**

Tuto klasifikaci her uvádí Caillois (1998) který ve své publikaci navrhl konečné rozdělení her do 4 základních skupin na základě pozorování v dotyčných hrách, zda převažuje princip soutěže, náhody, chování „jakoby“ nebo závratí.

#### **Hry agonální**

Jsou založeny na principu agón – soutěž, soupeření, zápas. Jako příkladem může být agón tělesný (běžecké závody, závody ve střelbě, fotbal apod.). Následujícím příkladem je agón intelektuální (vědomostní hry – šachy, dáma, aj.). Hráči spoléhají pouze na své vlastní schopnosti. Je naváděn k tomu, aby je využíval co nejlépe, avšak je zapotřebí nepřekročit meze. Podle skutečných faktů lze i u zvířat vypozařovat hlavní princip této hry, tedy agón. Sice v nich nenajdeme žádná pravidla, ale určité dohodnuté meze jsou zde přítomny a také respektovány. Cílem soutěžení, či nějakého zápasu není tedy způsobit soupeři vážnou újmu, ale předvést mu jeho převahu (Caillois, 1998, s. 35-37).

#### **Hry aleatorické**

Jsou přesným opakem her předchozích. V těchto hrách nejde přemýšlet nad výsledky, protože ani hráč nemá nejmenší tušení. „Štěstěna je jediný strůjce vítězství“ (Caillois, 1998, s.37). Hlavním principem, jak vyplývá, je tedy náhoda. Jako příklad můžeme uvést kostky, Člověče nezlob se, Kloboučku, hop. V těchto hrách je člověk pasivní a žádná schopnost, ani kvality nejsou rozvíjeny. Pouze čeká s napětím a rozechvěním. V principu alea záleží na všem

na sebemenším detailu, nejmenším náznaku, které je znamením, varováním na všechny zvláštnosti, které nám padnou do oka.

### **Hry mimikrické**

Skupina her, která je založena na principu nápodoby, předstírání a hrového zdvojování. Zahrnuje sem dětské imitační a iluzivní hry, hry s hračkami, panenkami, ale také hraní rozmanitých rolí a převlékání (Duplinský, 2001). Hráč zapomíná na svou vlastní osobnost, kterou schovává pod maskou. Předstírá sem sebe, i druhé že je někým jiným, než je ve skutečném světě. Název tohoto chování Caillois (1998) označil Mimikry (mimetismus) jmenovitě charakter u hmyzu. Jedině u hmyzu je maska a převlek částí jejich samotného těla a nejsou jen uměle vytvořenou rekvizitou.

### **Hry vertigonální**

*„Jsou založeny na prožitku závratí a jejich účelem je vychýlení z rovnováhy a dosažení pocitu fyzické závratí“* (Duplinský, 2001, s.436). Hlavním znakem těchto her se nazývá vertigo či illinx – závrať, opojení. Název tohoto chování nese v sobě hry v podobě přecházení po úzké lavici, skákání „přes kozu“. Nebo hry typu „slepá bába“; „Všechno lítá, co peří má“.

## 2 HRAČKA

Asi každý z nás si vybaví nějakou oblíbenou hračku z dětství. Pod tímto pojmem si dovedeme představit určitý předmět, se kterým si dítě hraje a je určitým prostředkem, díky němuž se hra uskutečňuje. Když bychom měli brát pohled dítěte, tak si pod tím představí cokoliv, s čím je možné nějak zacházet, např. klacky, klobouk, krabice, kamínky atd.. Suchánková (2014) si pod hračkou představuje určitý hmotný materiál, který je speciálně vybavený pro hru a podněcuje ji.

Samozřejmostí je, že děti nevyužívají předměty, které jsou speciálně vyrobeny ke hře, ale používají např. i předměty denní potřeby, které využívají dospělé osoby. Přece jenom chtějí napodobit své rodiče a zacházet s nimi také. Fantazie se mezím neklade a tu děti mají opravdu obrovskou, týká se to i hračky, můžeme si uvést pár příkladů. Např: holčička, když doma vidí krabici, tak hned naskáče několik nápadů, co s krabicí udělat, třeba udělat si domeček pro panenky, nebo si ji představí jako boudu a bude tam učit psa. U chlapečka, který vidí tatínka, jak má kravatu, tak si ji taky využije, ale např. jako hada v zoo. Nerozumí ještě k čemu různé věci jsou, tak si to udělají po svém (Opravilová, 2016).

Význam hračky je v předškolním věku velmi rozmanitý. Vyvolávají v dětech chuť do hry a nemusí být jen podnětem, ale mohou sloužit i jako doplněk či obohacení. S hračkou rozvíjí svou fantazii, tvořivost a touhu poznávat svět ještě víc. S hračkou se dítě učí zejména činností dobrovolnou, ale také učením pomocí nápodoby, kdy dítě se snaží dělat to co dospělý. V dnešní moderní době, však můžeme pořídit hračky, které se podobají činnosti, které dělají jeho rodiče, např. řízení malého motorového autíčka, či malá kuchyňka (Suchánková, 2014).

Při hře, kde si děti hrají na role, tak se navzájem ovlivňuje. Velký herní plán dokáže napomoci ke sjednocení dětí, kde se navzájem učí spolupráce. Někdy se jednou hračkou nenahradí jen jeden podnět, ale rovnou celý komplex předmětů, např. postavit loď, rozházet kolem sebe kostky jako lodě nebo ledové kry a poté položit trojúhelník, které značí kameny nebo žraloky (Nabievna, 2023).

Dítě si v tomto období dokáže vybudovat ke hračce opravdu silnou citovou vazbu a je na ní velice vázaná. Usíná s ní, je s ní, když je dítě nešťastné a proto, když daný předmět nemůže



najít, či si ji někdo vzal, tak může začít brečet, či se vztekat. Je to přece jen věrný kamarád (Suchánková, 2014).

Pokud dítě si nemůže najít hračku, která by vyřešila herní problém, pak si často použijí náhradní předměty, nebo si zařadí imaginární hračku dle vlastní potřeby do hry. Obvykle děti chybějící předměty nahrazují slovem (Oprailová, 2016).

## **2.1 Funkce hračky**

Přesněji bychom to mohli nazvat jako účel, ke kterému se hračka využívá. Dítě pomocí hračky se rozvíjí v oblasti motorického vývoje, poznávacích procesů a uspokojuje své potřeby. Hračka má mnoho funkcí, ale může plnit funkci i ze zdravotního účelu. Lékaři či psychologové tím mohou provádět terapii. Vzhledem k tomu, že hračka obsahuje mnoho stimulů, tak v prostředí musí být plně funkční. Proto bych zde uvedla hlavní funkce hračky, které se uvádějí v mateřské škole (Musil, 2014).

- **Motorický stimul**

Tím, jak dítě uchopuje hračku, různě s ní manipuluje a zkouší, co všechno s ní lze provádět můžeme označit za rozvoj jemné motoriky. Taková hračka však musí být variabilní a měla by se dát složit či rozložit

- **Rozvoj poznávání**

Do téhle funkce můžeme zařadit pexeso, či kvarteto. Dítě poznává a vede to k objevování něčeho nového.

- **Socializační stimul**

Stává se spojením mezi dětmi. Záměr je napodobenina různých lidských profesí (rekvizity).

- **Diagnostická funkce**

Používá se hlavně při diagnostice dítěte. Zkoumáme, jak si s ní hraje, manipuluje. Pro lepší určení se doporučuje psycholog.

- **Terapeutická funkce**

Dítě má k některým hračkám velmi silnou citlivou vazbu. Když ji má u sebe tak se dítě dokáže uvolnit a snížit jeho psychické napětí při konfliktu (např. odloučení od maminky v mateřské škole). Dítě se tím zabaví a napomáhá při léčení (Musil, 2014).

## 2.2 Klasifikace hraček

Stejně tak jako dělení her, není jednotná ani ucelená klasifikace hračky. Dělení hraček není dodnes sjednocené a lze ho rozdělit dle věku, nebo pohlaví, ale lze to dělit i dle materiálu.

Ve své práci uvádím klasifikaci, kterou jsem vyskytovala nejčastěji a myslím, že je i nejčastěji mezi rodiči i pedagogy používána. Z hlediska názoru základního fondu o vybavení prostředí hračkami byly navrženy struktury kolekce hraček. Mezi hlavní kritéria, která byla stanovena se kladl důraz na rozvoj osobnosti po všech jeho stránkách. Opravilová (2016) díky tomu rozdělila hračky předškolního období do několika skupin:

- **První hračky (0–12 měsíců)**

Tyto hračky se zaměřují především na rozvoj smyslů a senzomotoriky (zrakové, sluchové a hmatové vnímání, vývoj hrubé motoriky a rozvoj citového a estetického vnímání.

U kojenců jde zejména o upoutání pozornosti a navázání sociálního kontaktu. K tomu jsou velice dobrá chrastítka a jednoduché předměty, které vydávají nějaký zvuk, např. rolničky, tyčky, kuličky. Z důvodu strkání hraček do pusy, což kojenci mají ve zvyku, je třeba zkontrolovat hračku, aby byla hygienicky nezávadná a dala se snadno uchopit. Vhodným materiálem můžeme použít hlazené dřeno, přírodní textil a zcela velmi výjimečně i plasty (Opravilová, 2016).

- **Hračky batolat (1–3 roky)**

Hrubá a jemná motorika a koordinace obou rukou je v tomto období nejdůležitější. Dítě začíná s předměty manipulovat a učí se různé držení ruky a paží. Mezi hračky na rozvoj motoriky se využívají duté formy, hračky na točení či šroubování, vkládací kostky s otvory. Užitečné může být provlékání a šněrování.

K rozvoji hrubé motoriky zařazujeme hračky, které se zaměřují na pohyb, např. odrážedla, házení, tahání před sebou, nebo za sebou, koloběžka.

V tomto věku již začíná rozvoj inteligence a podpora rozvoje fantazie a tvoření. Řadí se mezi ně především konstruktivní hry (stavebnice většího rozměru) a hry na nápodobu (kolekce zvířátek, dopravní prostředky, panenky s vybavením domácnosti). Přidávají se plyšové hračky do postýlky pro rozvoj citového a estetického prožívání (Opravilová, 2016).

- **Hračky předškoláků (3–6 let)**

Všechny kategorie, které jsou vyjmenované výše patří do role předškoláka, akorát s tím rozdílem, že činnosti začínají být mnohem náročnější, přispěné zkušenostmi a diverzifikované. V zacházení s hračkami jsou již děti zručnější, jsou schopny citového prožívání do hloubky. Hlavní význam vystihuje obdivuhodná kreativita a velmi bohatá fantazie.

Další kategorie, která zde přibývá je hračka, která přináší radost z vlastnictví, např. figurky ze seriálových postavíček, obtížné mechanické hračky a v současné době hlavně počítačové hry. Pro rozvoj ostatních složek je tato skupina hraček spíše nežádoucí a nemají nijak zvláštní význam a může naopak posilovat nežádoucí chování (sobectví, nadřazenost) (Opravilová, 2016).

- **Věcné hračky**

Považujeme za hračky, které jsou s námi od dětství až po dospělost. Aktivita se mění přiměřeně jejich věku a mělo by je mít každé dítě (míč, panenka, zvířátko). Dochází ke změnám i ve velikostech, proporcích a zpracování. Smysl stále přetrvává. Jsou součástí důvěrně známého světa, např. při sportech (Opravilová, 2016).

- **Atypické hračky**

Poslední kategorie, do které dá se říct s nadsázkou řadíme celý vesmír se všemi strukturálními prvky. Vnímáme tím vlastně celý svět, či přírodu a považujeme to jako hernu a podněty, které nacházíme v živé či neživé přírodě. Podporuje tak herní a poznávací činnost.

V současné době jsou oblíbené i nějaké ty staré hračky v oblasti techniky, patří sem např. gramofon, mechanický mlýnek, psací stroj apod..

V této třídě hraček můžeme zabruslit i do historie, konkrétně do 19. století, kdy Bedřich Fröbel, doporučil vkládat dětem do ruček tzv. „dárky“ reprezentované koulí, krychlí, jehlanem. Mimo jiné patří mezi zakladatele dětských zahrádek „Kindergarten“ (Opravilová, 2016).

Nevýhodou u těchto hraček bývají především vysoké finanční náklady. Ptáme se, zda má smysl se vracet k něčemu co tu bylo již před dobou a proč bychom měli zkoumat starý mechanický psací stroj, když v dnešní době převládají chytré telefony a tablety? Odpovědět nám mohou jen samy děti, ale nejdříve je třeba jim dopřát pestrou a bohatou nabídku, která nebude nijak omezena a budou si moc samovolně vybrat (Opravilová, 2016).

### 3 HRA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

V první kapitole teoretické části jsem již zmínila pojem hra, ale je třeba zdůraznit, že hra by měla být nejdůležitější a nejvýznamnější aktivitou v předškolních institucích, tj. mateřských školách. Prostřednictvím ní, se dítě ocitá ve světě fantazie, symbolů, snů a přání a tím i uspokojuje své potřeby. Díky hře dítě rozvíjí samo sebe, projevuje emoce a vynalézá. Cílem je rozvíjet jedince po všech jeho stránkách, a hlavně jeho individualitě (Suchánková, 2014).

Ráda bych se zde podívala do historie hry v předškolních vzděláváních, která zasahuje až do dob antiky. Nahlíželo se na ni ze soudobého pojetí dětství, výchovy a vzdělávání, a tak na hru nebyl brán takový důraz. V minulosti v předškolních zařízeních na hru nebyl brán zřetel a bylo nepřiměřeně málo času a prostoru pro hru dětí. V době, kdy došlo ke zdůraznění významu hry nastalo v období renesance a osvícenství. V tomto období se setkala také mnoho názorů s mnoha autory. Já bych zde zdůraznila Komenského, který byl v 17. století velkým přínosem ale i pro současnou dobu. Komenský (2007) chápal hru jako vhodnou metodu, která pomáhá cvičit tělo i ducha, považoval ji za krásnou přípravu na vážné věci. Zdůrazňoval svobodu ve hře a tvořivost. Velký význam pro něj byla svobodná volba dítěte. K dalším významným osobnostem v době osvícenství, kteří přispěli ke zdůraznění hry můžeme zařadit i J.J. Rousseua, J.H. Pestalozziho a jejich díla (in Suchánková, 2014).

První mateřské školy nebyly vybaveny jako jsou dnes, ale byly zde položeny lavice a židličky a pracovalo se podle přesného rozvrhu hodin, prostor pro hraní byl minimální a nebyl zde kladen důraz na hru, ale bylo vyučováno tzv. trivium. V době reformní snahy se mnoho osobností začalo snažit o reformu školství a významně k nim přispěly zejména dvě reformátorky I. Jarníková a A. Süssová, ze kterých je čerpáno i dodnes. Obě kladly důraz na rozvoj zájmů a přirozených potřeb dětí, které pocházejí právě z každé hravé aktivity s dětmi. Založily ve třídách tzv. herničky, kde se děti mohly volně pohybovat a hrát si (Suchánková, 2014).

Když se vrátíme do současnosti, tak v mateřské škole převažuje hlavně metoda založená na hrách řízených či spontánních. Současné pojetí se zaměřuje zejména na spontánní hru dětí, která napomáhá k sebeutváření a s určitým záměrem naplňuje cíle předškolního vzdělávání. Je třeba mít na paměti že je důležitá vnitřní motivace dítěte a respektování individuálních zájmů a potřeb

děti, jakým způsobem vedeme děti a zda jim umožňujeme dostatek prostoru hrát si (Suchánková, 2014).

Mateřská škola by měla pro děti nabídnout velké množství rozmanitých her a aktivit za účelem hlubšího prožitku. Pro optimální rozvoj dítěte je však zapotřebí si stanovit a uplatňovat vhodné metody a formy. V dnešní době převažuje forma prožitkového a kooperativního učení hrou, která se zakládá na přímých zážitcích dítěte (RVP PV, 2021).

V přiměřené míře je v předškolním pojetí uplatňováno situační učení. Dítě získává dovednosti a zkušenosti ze situací, které ukazují praktické a srozumitelné životní souvislosti. Nastává právě v moment, kdy daná situace nastane. Učení tedy vychází ze života a pro dítě není jen hrou „jako“ a „kdyby“ (Suchánková, 2014).

Další metodou učení, které převažuje v mateřské škole bývá **spontánní sociální učení**, které probíhá na principu nápodoby. Ve všech činnostech či situacích je zapotřebí být pro dítě vzorem v oblasti chování a postojů, které jsou vhodné a přejímané k nápodobě (RVP PV, 2021).

Přirozený tok myšlenek a spontánní nápady u dětí, jsou též výjimečné a je třeba to respektovat a nechat jim dostatek prostoru na realizaci jejich spontánních nápadů. Spontánní hra je velmi přínosná a je třeba jim dopřát pohrát si, jak ony samy chtějí, pro rozvoj fantazie, myšlenek. Hra se čím dál větším věkem dostává do jiného rozměru a je propracovanější.

## 4 DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Někdy bývá předškolní věk v širším slova smyslu považován za období od narození po vstup do školy. Vede to v úskalí porovnávání dětí, které je porovnáváno s batolaty a dětí mezi třetím a šestým rokem života. Langmeier (2021) proto uvádí že je třeba pojednávat v období 3 let před vstupem do školy zvlášť a všimnout si jeho významných charakteristik, které je oddělují od etap předcházejících i následujících

Helus (2011) přiřazuje období předškolní věku k vývojové epoše dětství. V této vývojové etapě je dominující proces zrání, avšak později se více a více uplatňuje učení a socializace. Posledním bodem je edukace, která už ale souvisí s nástupem do školy.

Každé vývojové období má své charakteristické znaky. My si teď přiblížíme znaky ve vývojové epoše dětství, které nám popsal známý autor (Helus, 2011).

### **Odkázanost/závislost**

Řadí se mezi závažné znaky, avšak se po dobu této vývojové etapy její projevy často mění. Dítě ještě není tolik schopné samostatnosti.

### **Zranitelnost**

Pro některý aspekt psychického vývoje může být stadium lidské ontogeneze citlivý a vývoj jedince tak může být ohrožen o dost častěji než v pozdějších etapách. Může dojít i k trvalým následkům. Tím ohrožením můžeme mít na mysli špatnou životosprávu, např. z nedostatku spánku, špatné výživy, ale i teplota, čerstvý vzduch atd.

### **Potenciality**

Jedinec ve svém dětstvím má více možností svého vývoje než později.

Lev Vygotsky (1933) ve svém článku poukazuje že chyba mnohých teorií je přehlížení potřeb dítěte, nebo všeho co může spadat do kategorie pobídek a motivů k jednání. Vývoj dítěte je často charakterizován jako rozvoj jeho intelektuálních funkcí a často ho řadí k teoretické bytosti, která přechází z věkového období do druhé podle vyšší či nižší úrovně rozumového vývoje.

V předškolním věku při své spontánní hře nalézají již speciální potřeby či podněty, které jsou velmi důležité pro jeho celostní vývoj. V tomto věku vzniká mnoho tužeb a tendencí, které jsou neuskutečnitelné, ale pro dítě je to výzva a jakékoli zpoždění v jejich plnění je pro ně opravdu těžké a málokdy přijatelné. (Vygotsky, 1966)

## 4.1 Řeč

Mateřská škola, prostředí, které by mělo přinést dětem velký posun v rozvoji a měl by mít na to mít blahodárny vliv. Jak kognitivní (rozumový), smyslový ale i emocionální vývoj. S řečí a komunikací v předškolním vzdělávání sice nějaký vliv má, ale není tak obrovský, jako u ostatních složek. U dětí v předškolním věku se projevuje velmi rozdílně. V této oblasti totiž hlavně záleží, jak je dítě mentálně a verbálně vyspělé a z jakého rodinné prostředí pochází (Průcha, Koťátková, 2013).

Řeč patří k člověku a je také úzce spjata s rozvojem myšlení. Je nástrojem pro používání jazyka, tím umožňuje lidem pomoci k rychlejšímu rozvoji lidskému myšlení a zacházení se světem (Hertl, 2000).

Je však důležité si připomenout 3 podmínky pro rozvoj řeči u dítěte (Ficová, 2022).

### 1. Chci někam patřit

Dítě už z počátku by mělo mít na vědomí že někam a k někomu patří. Někoho, před kým se může předvádět, kdo ho má rád a jednoduše si s ním chce povídat a vést s ním komunikaci. Je důležité hned zpočátku dítě objímat, naslouchat, chválit ho a dívat se na ně se zájmem a nadšením.

### 2. Tohle dokážu

Vědomí kompetence – podmínka, která vede taky k lepšímu rozvoji řeči. Už jako malé dítě touží po tom, že něčeho dosáhne, ať už je to krmení, či přebalování atd. Čím více se budeme snažit o komunikaci s dítětem a začne to vnímat, tím víc se nám bude snažit něco říct, protože samo ze sebe bude mít radost, že něco dokázalo.

### 3. Já sám

Asi všichni si umíme představit, co se pod tímhle bodem skrývá. Už my jako malé jsme si určitě chtěli něco dokázat bez toho, aniž bychom chtěli pomoc. Každý toužíme po tom něčeho dosáhnout a samy se od toho zasloužit (Ficová, 2022).

Matějčíček ve své publikaci rozebíral příklad ze svého života, když pracoval v ústavech atd. Díky tomu zjistil, že děti, které přichází z kojeneckého ústavu či dětského domova mají větší sklon ke špatné tvorbě řeči.

*„Řeč dovede zřejmě pozoruhodně vzdorovat našim snahám o nápravu, pokud tuto nápravu provádíme na úrovni technickoorganizační (jinak to pořád vlastně ani ještě neumíme)“ (Matějček, 2015, s. 89).*

### **Předškolní období**

Od 2. roku dítě vyhledává neustálou pozornost a komunikaci s někým. Opakuje naučená slova a s tím přichází nová, nové říkanky.

Kolem 3-4 roku nastává tzv. **období otázek** kdy dítě stále potřebuje všechno vědět, poznat atd. Mezi nejčastější první otázkou je „**Co je to**“ následuje otázku „**proč?**“ Když se dítě bude ptát je důležité mu odpovídat, aby neztratilo zájem. Tím zároveň prudce narůstá slovní zásoba.

Ve 4 roce dítě začíná mít zájem o osobní zájmy. Rádo kreslí, tancuje. Mají velmi dobrou mechanickou paměť, díky které si dokážou zapamatovat i básničky i s rytmem. Růst slovní zásoby je individuální. V pátém roce by měla být řeč optimální pro nástup do školy (Kutálková, 2010).

Ve věku 4 a půl podle McCarthyho (1943) je z dítěte společenský jedinec, který využívá jazyk dle svých potřeb a jeho touhy, nejen fyzické, ale i intelektuální. Používá již složité formy vět, které se vyskytují u dospělých a jeho slovní zásoba čítá až kolem několika tisíce slov.

## **4.2 Kognitivní vývoj**

Dále bych navázala na kognitivní vývoj, který je úzce spjat i právě s předchozí oblastí. Můžeme si to následně přiblížit. Děti kolem čtvrtého roku mají samé otázky proč? Co to je? Věnuje tomu velkou pozornost a také se tím podněcuje jeho zvědavost a také i myšlení. Kognitivní vývoj souvisí s rozvojem poznávacích funkcí (vnímání, myšlení, inteligence, paměť).

Kognitivní vývoj úzce souvisí se zráním centrální nervové soustavy a od toho se odvíjí kvalita kognitivních schopností neboli poznávacích procesů (paměť, vnímání, schopnosti, inteligence, fantazie, myšlení). Na vývoji kognitivních (poznávacích) procesu v předškolním období se podílelo několik psychologů, např: Baldwin, Vygotsky, Dewey. Z Piagetovského pojetí vyplývá, že předškolní období je kritickým obdobím pro enviromentální stimulaci obecné inteligence. Ve 20. století byl Jean Piaget zařazen mezi nejvlivnější výzkumníky vývojové psychologie. Jeho názory jsou často porovnávány s průkopnickým psychologem L. Vygotským, kterého více zajímala sociální interakce jako zdroj poznání a chování (Kohlberg, 1975).



Neil považuje ve vývoji dítěte za důležité jeho učení kognitivním a morálním znalostem a pravidlům kultury. Dílčím cílem výchovy je naučit dítě těmto informacím a pravidlům na základě přímého pokyn (1960).

Vágnerová (2021) označuje poznávací proces jako symbolickou expanzi do světa – poznávání světa, v němž dítě žije, je zároveň uspokojování potřeby jistoty a bezpečí. Lepší orientace a chápání reality je změnou přístupu ke světu.

Piaget (2010) uvádí čtyři stádia kognitivního vývoje, která navazuje na vývojová období. My si popíšeme konkrétně fázi předškolního období, která se váže k tématu mé práce.

### **4.2.1 Předoperační fáze**

Období batole a raného dětství. Tato etapa se nazývá tzv. období symbolického a předpojmového myšlení. K symbolickému myšlení od senzomotorického dochází právě prostřednictvím řeči, tzv. symbolické funkci řeči. Myšlení bylo doposud vázáno na činnosti s reálnými předměty, nyní dítě přechází k symbolickému myšlení, kde začíná užívat soustavy slovních znaků a poznávání světa se tak posouvá na kvalitativně novou a vyšší úroveň.

Jednoduchá slova, jsou však velmi pomíjivé, nejisté a založené na vedlejších vlastnostech. Nerozlišuje jeden, všichni, nebo jen někteří. Zde si také můžeme uvést také jeden příklad, od J. Piageta, který uvádí že, slimák, který se objeví na cestě, a slimák jako reprezentant určité třídy prvků. Vidí-li dítě dalšího slimáka, myslí si, že se slimák znovu objevuje na různém místě, nebo si není jisté, je-li to týž nebo jiný slimák (1966).

Z toho vyplývá že dítě ještě není rozlišovat mezi individuálními konkrétními věcmi a obecností třídy.

### **4.2.2 Iniciativa proti vině**

S dalším vymezením vývojových stadií se setkáváme i s autorem E. H. Ericksonem, který nazývá předškolní věk obdobím iniciativy, který vychází z toho, jak je dítě aktivní a dál se rozvíjí v rámci her, v kontaktu s dospělými či vrstevníky. Na základě aktivity si dítě utváří zdravé sebevědomí, nebo může dojít ke tvorbě nezdravého sebevědomí s pocitem viny, popř. nesnášenlivé mravokárcovství (Šmelová, 2004).

Je dostatečné, když budeme sledovat děti při hře, jakou mají radost, že něco nového objevily. Senzomotorika jim napomáhá k lepšímu pohybu (běh, poskoky). Díky fantazii, představivosti získávají nové předlogické poznatky. Charakteristikou dítěte je zvědavost, kdy

se neustále na něco ptá, chce pořád něco vědět, ale je třeba dítě chválit a povzbuzovat ho. Pokud nedochází u dítěte k dostatečnému uspokojení, nebo byly uplatněny špatné výchovné přístupy, tak dítě má pocit viny, dochází k podceňování dítěte a ke ztlumení dětské iniciativy a zdravý rozvoj je narušen (Šmelová, 2004).

### 4.3 Morální vývoj

Morální vývoj je označován za proces navození respektu k potřebám jiných osob. Vychází z dobrého a špatného chování, který musíme umět rozlišovat. Předškolní děti již chápou určitá pravidla chování. Ví, že je dítě podřazené vůči dospělým, a proto je třeba je poslouchat. Chování lze ovlivňovat různými formami hodnocení. Nejčastější formou bývají odměny a tresty.

Kolem 3 let by děti už měly vědět co je považováno za vhodné a naopak. Jsou schopny rozdělovat morální a konvenční aspekty lidského chování.

- **Morální vývoj** – rozlišení špatného a dobrého chování. Vyvíjí se již od raného věku, kde starší batolata už vědí že ubližovat někomu jinému se nemá. V období, kdy dítě vymezilo, co je považováno za špatné a co za správné se v průběhu vývoje mění.
- **Osvojování konvenčních pravidel** – Lze označit jako předpisy, jak se máme chovat v určitých situacích. Hraje tu však roli sociokulturní faktor, kterým jsou rodiče, které mají odlišné postoje k aspektům dětského chování (Vágnerová, Lisá, 2021).

### 4.4 Emoční vývoj

Již na počátku předškolního období je regulace emocí do značné míry zafixována a dítě je schopné do určité míry sebekontroly a začíná se postupně měnit a v souladu s pravidly, kterých si je vědomo, regulovat své emoce bez pomoci dospělého. Je však důležité, aby si dítě uvědomilo co nejdříve, co to vlastně emoce jsou a jak s nimi zacházet. V případě, že by dítě bylo nepřijímáno okolím, si dítě může vytvořit tzv. „obranné mechanismy“, díky kterým by mohlo začít potlačovat emoce (Černý, Grofová, 2020).

Je známo že sociálně a emocionálně zdravé dítě objevuje svět otevřeností a zvědavostí. Užívají si plně toho, co jim prostředí nabídne (napuštěná vana, pískoviště).

Ráda bych tu ukázala na jeden výsledek výzkumné studie od Zdeňka Matějčka, který tvrdí, že:

„Jestliže se na někoho dítě usměje, z tisíce lidí pouze jeden dokáže úsměv neopětovat“ (s. 12). V jeho knize „Co děti nejvíc potřebují“ odkazuje na to, aby si to lidé také zkusili, např. v tramvaji. Ani já jsem tomu neodolala a zkusila to na mé poslední praxi, kdy jsem šla kolem 2–3letých dětí. Bylo na nich vidět nadšení, usmívaly se a koukly se na mě, samozřejmě jsem jim úsměv opětovala, abych viděla, jak zareagují. V předškolním věku děti vycítí, kdo je rád, že tu s nimi je a kdo ne (Matějček, 2015).

Když si ukážeme batole, tak je ještě emočně nestabilní a nevyrovnané a prožívá spíše negativní emoce. Zatímco dítě v předškolním věku se považuje za emočně stabilní a vyrovnané. Snižují se negativní emoce a převažují pozitivní. Tomu se nazývá tzv. „emoční regulace“ která souvisí s poklesem negativních emocí a dítě tak dokáže regulovat své emoce. Např: když je předškolák nespokojený, dokáže se s tím přece lépe a přijatelněji vypořádat než batole.

Emoční prožívání je vývojové podmíněné změnám, které si vysvětlíme v několika bodech (Vágnerová, Lisá, 2021):

#### **4.4.1 Vztek a zlost**

Z hlediska toho že mnoho dětí již v tuhle dobu si uvědomují jejich příčinu, nejsou tyto emoce tak časté jako právě v batolecím období, které jsem již zmiňovala výše. Zlosti nastávají při shromáždění různých příkazů a zákazů a dítě začíná být frustrované a ztrácí kontrolu nad svými emocemi.

#### **4.4.2 Strach**

Právě projevy strachu patří a je úzce spjat s rozvojem představivosti. Známe, že dítě si rádo vymýšlí nějaké imaginární bytosti s nadpřirozenými schopnostmi. Dále se snaží dítě někoho postrašit, tak si hraje na strašidlo

Vágnerová s kolegyní Lisou (2021) tvrdí, že „*tendence k prožívání strachu může být někdy velmi silná, zejména pokud by byla posílena negativní zkušeností*“ (Vágnerová, Lisá, 2021, s. 592).

### **4.4.3 Smysl pro humor**

Děti v předškolním věku bývají velmi dobře laděné. Dětské vtípky jsou považovány z kognitivního hlediska za velmi jednoduché. Kolem 4 let se za žert považují i opakující se nesmyslná či tabuizovaná slova.

### **4.4.4 Těšit se**

Ve 4 letech již začínáme chápat pojem slova budoucnost a dokážeme prožívat uspokojení i v rámci očekávání. Předvídaní však může mít i negativní obsah, dítě se začne obávat.

Všechny body, když si na ně ukážeme se navzájem spolu prolínají.. Nejmladší děti ještě moc nerozlišují emoce a neumí s nimi pracovat. Nejstarší si už však uvědomují rozdíly mezi smutkem, zlostí, strach. Zlepšuje se i mimika obličejů. Ve 4 letech již začínají vyjádřit zlost a smutek, např. smutek naznačuje pláč, zlost – zamračený výraz. Ještě si však neumí představit, že by lidé zároveň prožívali odlišné emoce.

## **4.5 Socializace**

Co se týče socializace u dětí předškolního věku, tak nadále zůstává na prvním místě rodina, která zajišťuje primární socializaci dítěte a připravuje ho na vstup do společnosti.

Krejčířová (2021) uvádí 3 vývojové aspekty socializačního procesu, který si teď podrobněji popíšeme:

### **4.5.1 Vývoj sociální reaktivity**

Bývá také označován jako vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem bližším i vzdálenějším společenském okolí. Při selhání tohoto vývojového postupu, si můžeme uvést příklad dítěte s poruchou autistického spektra, které považuje lidi za nežijící objekty a manipuluje s částmi těla rodičů a jiných lidí stejně jako s věcmi. Nedokáže komunikovat verbálně, ani neverbálně a nedokáže pohled z očí do očí. Nedělí se tak o své prožitky s druhými a vyhledává si spíše samotou. Můžeme si ukázat i práci s emocemi, která je obvykle u těchto dětí

také opožděná, např. nedává nijak najevo rozlišování některých lidí (že by se jich bálo, nebo se na některé usmívalo).

#### **4.5.2 Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací**

Zde se považuje za správné, aby rodiče udělovali jedinci různé příkazy a zákazy, které si poté přijímá za své. Díky tomu si totiž dítě vytváří i normy, které vyvíjí tento aspekt. Jeho individuální chování je tak usměřováno ve společnosti, ale je bráněno nejen hranicemi, ve kterých se může pohybovat, nýbrž je vymezeno i cíli, kde k jejímu dosažení je třeba úsilí dítěte. Mezi lidé, kterým tento aspekt selhal můžeme zařadit lidé jako např. mladiství delikventi a lidé s sociální poruchou osobnosti.

#### **4.5.3 Osvojení sociálních rolí**

Můžeme považovat za vzorce chování a postojů, které očekáváme od jedince. Pozor ale, nejde tu jen o jednotlivou povolenou či zakázanou aktivitu, ale o celek, které spolu souvisí, jsou smysluplné určených ve skupině, záleží zde na věku, pohlaví, ale i společenském postavení jedince. Každý dospělý jedinec zastupuje více rolí, např. v rodině – otec je jako manžel, syn či bratr a v zaměstnání jako spolupracovník, vedoucí. U dětí se již také musí oddělovat role doma a v kolektivu druhých dětí. Může dojít i k poruchám sociálním fungování na základě překrývání rolí. Např: učitelka se chová ke svému dítěti doma jako ke svým žákům ve škole a tím narušuje zákonitost odlišení očekávaného chování.

Na závěr si řekněme že emoce a socializace, jsou tak náročné a postupně na ně přicházíme po celý svůj život. Ve většině publikacích je tato oblast považována v předškolním období jako kritická, zejména v osvojování si sociálních norem, kontrol a rolí (Langmeier, Krejčířová, 2021).

#### **4.5.4 Iniciativa proti vině**

S dalším vymezením vývojových stadií se setkáváme i s autorem E. H. Ericksonem, který nazývá předškolní věk obdobím iniciativy, který vychází z toho, jak je dítě aktivní a dál se rozvíjí v rámci her, v kontaktu s dospělými či vrstevníky. Na základě aktivity si dítě utváří zdravé sebevědomí, nebo může dojít ke tvorbě nezdravého sebevědomí s pocitem viny, popř. nesnášenlivé mravokárcovství (Šmelová, 2004).

Je dostatečné, když budeme sledovat děti při hře, jakou mají radost, že něco nového objevily. Senzomotorika jim napomáhá k lepšímu pohybu (běh, poskoky). Díky fantazii, představivosti získávají nové předlogické poznatky. Charakteristikou dítěte je zvědavost, kdy se neustále na něco ptá, chce pořád něco vědět, ale je třeba dítě chválit a povzbuzovat ho. Pokud nedochází u dítěte k dostatečnému uspokojení, nebo byly uplatněny špatné výchovné přístupy, tak dítě má pocit viny, dochází k podceňování dítěte a ke ztlumení dětské iniciativy a zdravý rozvoj je narušen (Šmelová, 2004).

## 4.6 Motivace dětí v mateřské škole

Správně zvolené a použité metody, zabezpečení vnějších podmínek, ale i kvalitní motivace dítěte v předškolním věku vedou ke zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu. Přenesením výrazu můžeme motivaci označit jako „vyprovokování“ dítěte k činnosti (Musil, 2014).

Chování učitelky je určitým vzorcem chování, který dítě může později napodobovat. Učitel může motivovat dvěma způsoby:

- Pozitivně – kladné postoje k výchově, učivu, mateřské škole, později základní škole
- Negativně – Ztráta zájmu o učení, nebaví ho to, má strach, že to nezvládne

Je však důležité, aby učitelka MŠ dítě dokonale znala, co pro něj platí a na celou skupinu, aby mohla vědomě a kladně motivovat k činnosti. Je třeba znát konkrétně dvě oblasti:

- Chování – jaké chování je u dětí stejné, čím se naopak odlišuje. Či se chová pokaždé stejně, nebo jinak. Rodinná výchova a výchova v MŠ)
- Výkon – V jakém období dítě dokázalo rozeznat barvy, stříhat nůžkami atd.

### 4.6.1 Způsoby motivace

**Užívání pochvaly** – nejlehčí a nejpřirozenější motivační prostředek. Dítě pochvalou zjistí že to dělá správně a pro nás je i jistotou že v budoucnu činnost zopakuje

**Pohádka nebo příběh** – vhodné pro děti jako napodobení příběhů pohádkových hrdinů

**Neočekávané věci** – občas je vhodné udělat dětem něco jako překvapení. Budou rády a strhnou na vás poté větší pozornost

## 4.7 Motorický vývoj

*„člověk roste pohybem nejen z hlediska objemu svalové hmoty, zároveň totiž roste a rozkvétá to, co přímo nevidíme – nervová soustava“ (Poláková, 2019, s. 25).*

Pohybový rozvoj v předškolním věku se stále zdokonaluje, zlepšuje se koordinace, pružnost v jednotlivých pohybech a elegance je viditelnější. Dítě ve čtyřech či pěti letech nejen dobře běhá, vybíhá po schodech, vylézá po žebříku, skáče, umí házet míč, ale je si soběstačné, tím že se dokáže obléknout, najíst se. Dále se rozvíjí i zručnost – dítě si hraje s pískem, s plastelínou, ale zejména je zručnější v kreslení, kde se uplatňuje rychlý růst (Langmeier, Krejčířová, 2021).

- **Hrubá motorika**

Pro optimální rozvoj dítěte je důležité vnímat dítě při pohybu a pozorovat jakou má stabilitu, rovnováhu, koordinaci, reakce na pokyny, chování při změně aktivity, držení rytmu a sebepojetí dítěte (Poláková, 2019).

Hrubá motorika v předškolním věku se zaměřuje na přesnost pohybů a pohyblivost, díky které se zdokonaluje běhání, lezení, přeskokování. V případě, když dojde k neobratnosti, či se bojí různých aktivit v této oblasti může dojít k nechutenství a začne se ji zpravidla vyhýbat a může to mít negativní vliv na mnoho schopností a dovedností (Bednářová, Šmardová, 2021).

Pro rozvoj hrubé motoriky jsou podle Suchánkové (2014) vhodné hry pohybové, smyslové, manipulační, lokomoční i nelokomoční.

- **Jemná motorika**

V předškolním věku jsou již zápěstní kůstky osifikovány a dítě díky nim může rozvíjet jemnou motoriku manipulací s drobnými předměty, navlékáním korálek, modelováním z plastelíny, vytrháváním, přeléváním tekutiny z jedné nádoby do druhé, lepením apod. Řadíme sem hry námětové, smyslové, manipulační a konstruktivní (Suchánková, 2014). Dílčími body,

které úzce spolupracují s jemnou motorikou jsou grafomotorika, logomotorika, oromotorika, mimika a vizuomotorika (Vyskotová, Macháčková, 2013).



## **PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cílem mé bakalářské práce je zjistit jaké hry dle učitelů napomáhají v rozvoji osobnosti dítěte, jak z hlediska komplexního, tak i z hlediska jednotlivých částí osobnosti. Dílčím cílem jsou vybrány jednotlivé části osobnosti dítěte, kterými jsou samostatnost, motorika, kreativita a motivace. Mezi dílčí cíle jsou zařazeny i emoce, konkrétně jak učitelky potlačují emoce u dětí.

### 5.1 Stanovené VO:

Výzkumná otázka č. 1: Které hry jsou nejvíce přínosné pro dítě, z hlediska komplexního rozvoje?

Výzkumná otázka č. 2: Ve kterém věku je největší posun u dítěte, co se týče rozvoje?

Výzkumná otázka č. 3: Které hry/hračky považujeme za podnět pro rozvoj samostatnosti? Ve kterém věku začínají být samostatné?

Výzkumná otázka č. 4: Která motivaci pro dítě nejvíce preferujete?

Výzkumná otázka č. 5: Co dětem dělá největší problém v hrubé a jemné motorice? A naopak?

Výzkumná otázka č. 6: Jak nejlépe rozvíjet emoce? Jak potlačit zlost/agresi u dítěte?

Výzkumná otázka č. 7: Které hry/hračky mají největší význam pro rozvoj kreativity/fantazie?

Výzkumná otázka č. 8: Dá se posoudit, jestli je rozvoj rychlejší u dívek či u chlapců?

### 5.2 Použité metody výzkumu

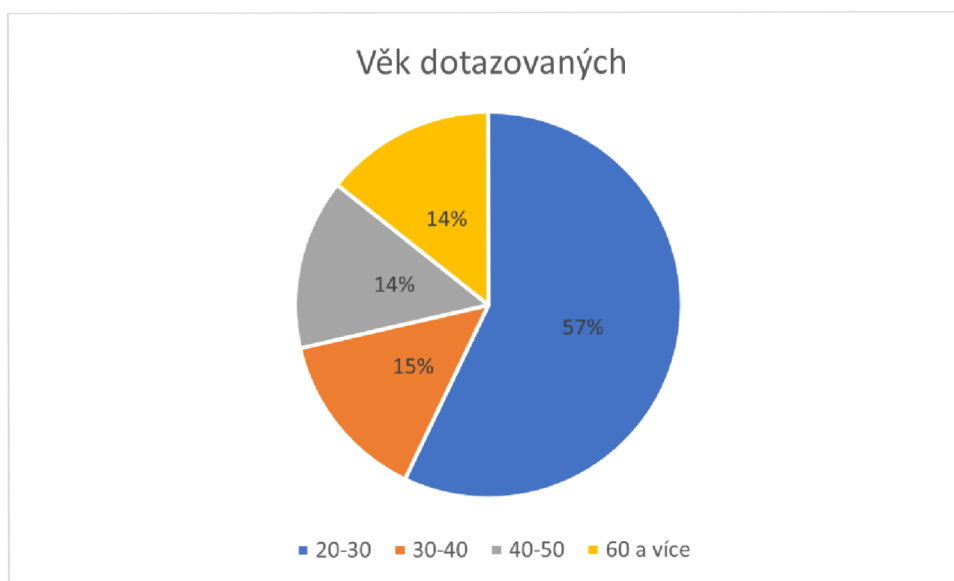
Jako metodu pro mou práci jsem si zvolila kvalitativní přístup formou rozhovoru, konkrétně polostrukturovaného rozhovoru. Data budou analyzována pomocí otevřeného kódování. Díky metodě rozhovoru se můžeme dostat do hloubky a zjistit více o daném tématu.

### 5.3 Charakteristika výzkumného souboru

Pro rozhovor výzkumného šetření jsem si vybrala 7 učitelek z běžných mateřských škol v Hrochově Týnci a v obci Kameničky. Obě školky jsem telefonicky kontaktovala a ředitelka mi nechala volnou ruku na domluvě s učitelkami. Všechny učitelky byly ochotny se tohoto rozhovoru zúčastnit a souhlasily se zaznamenáváním do záznamového archu. Rozhovor probíhal s každým respondentem zvlášť a nijak nenarušoval program mateřské školy, vzhledem

k době odpočinku dětí. Dotazované měly dostatek prostoru na odpověď a každý měl individuální čas a prostor pro svůj názor k danému tématu.

### 5.3.1 Věková kategorie respondentů



Graf č. 1: Přehled věkové kategorie dotazovaných

### 5.3.2 Stručný popis respondentů:

- Respondent č. 1: žena, věk 50–60 let, praxe 30 let
- Respondent č. 2: žena, věk 20-30 let, praxe 3 roky
- Respondent č. 3: žena, věk 40-50 let, praxe 20 let
- Respondent č. 4: žena, věk 20-30 let, praxe 4 roky
- Respondent č. 5: žena, věk 60-65 let, praxe 44 let
- Respondent č. 6: žena, věk 20-30 let, praxe 2 roky
- Respondent č. 7: žena, věk 20-30 let, praxe 1 rok

## 5.4 Průběh výzkumu

Výzkumné šetření pro mou práci probíhalo v mateřských školách v Pardubickém kraji, kterou jsem oslovila ještě před samotným výzkumem s dotazem, zda by mi učitelky MŠ mohly věnovat chvíli pro rozhovor, které se týká tématu hry. Na několik výzev, či e-mailů vůbec nereagovaly, či neměly zájem, což můžeme považovat za limit pro výzkumné šetření. Domluvené rozhovory, jsem si domluvila na dobu, kdy mají děti odpočinek, aby nebyl nijak narušen chod mateřské školy. Rozhovor se souhlasem všech učitelek byl nahráván na záznamník, který jsem poté písemně zpracovala do záznamového archu a prováděla analýzu dat. Rozhovor byl veden polostrukturovanými otázkami a probíhal v klidném prostředí a v místnosti, kde byla pouze učitelka a já jako výzkumník. Rozhovor jsem si rozdělila na 2 oblasti, a to z hlediska komplexního rozvoje osobnosti dítěte a z hlediska konkrétních oblastí

Před každým rozhovorem jsem učitelkám představila sebe a uvedla jsem je do tématu, které se týkalo mé bakalářské práce.

### 5.4.1 Popis zkoumaných oblastí

#### 1. Komplexní rozvoj osobnosti

V této oblasti se zabýváme tím, jaké hry jsou podle respondentů nejvhodnější pro celkový rozvoj dítěte. Dále mě zajímalo, ve kterém věku je vidět nejvíce posun u dítěte a na závěr, jaký je rozdíl v rozvoji u dívek a chlapců

#### 2. Konkrétní oblasti v rozvoji osobnosti dítěte

Tato oblast je zaměřená na konkrétní oblasti, které se rozvíjí u dítěte v předškolním věku. Jednotlivé oblasti jsou rozdělené na oblast samostatnosti, motivace, jemné a hrubé motoriky, emoce – empatie a zlost a jako poslední oblastí je kreativita. Otázky byly položeny na hry, které danou oblast rozvíjí a věk, které v dané oblasti by již měly ovládat.

Komplexní rozvoj osobnosti	Které hry jsou nejvíce přínosné pro dítě po všech stránkách osobnosti? Ve kterém věku dochází k největšímu posunu, co se týče rozvoje dítěte?
----------------------------	--

	Dá se posoudit, zda je rozvoj osobnosti rychlejší u dívek či u chlapců?
Jednotlivé oblasti rozvoje osobnosti	<p>Které hry/hračky podněcují rozvoj samostatnosti, a ve kterém věku by měly být samostatné?</p> <p>Kterou motivace u dětí nejvíce preferujete?</p> <p>V čem děti vynikají, a naopak zaostávají v hrubé i v jemné motorice?</p> <p>Jak nejlépe s dětmi procvičovat a rozvíjet emoce – empatii a zlost?</p> <p>Jak potlačit u dítěte agresi/zlost. Jak v něm projevit empatii?</p> <p>Které hry jsou nejvhodnější pro rozvoj kreativity/fantazie?</p>

Tab. č. 1: Popis výzkumných otázek rozdělené do oblastí

## 5.5 Výsledky

### Respondent č. 1:

#### Oblast komplexního rozvoje

Respondent vypovídá, že každá hra má něco do sebe a je vytvořena pro svůj konkrétní účel. Didaktické hry považuje však za nejvhodnější, které využívá při své práci, když chce rozvíjet více oblastí najednou. „*Já bych zvolila asi didaktické hry, při kterých si mohu zvolit svůj cíl, co chci sledovat. Navíc tu máme hru, kterou využíváme s dětmi, a to je chození po oválu a dřevěnou mističkou.*“ (Respondent)

„*No, děti mají na zemi takový ovál, po kterém chodí s mističkou, ve které mají třeba míček a nesmí z toho oválu vypadnout. Rozvíjí tím několik oblastí, třeba hrubou motoriku, koordinaci. Nesmí do sebe narazit, tak odhadnutí prostoru, kooperace, a tak dál.*“ (Respondent)

Na další otázku respondent vypovídá, že nejvíce posun v rozvoji u dítěte je znát kolem 3-4 roku. „*Jeden filozof, teď už nevím, jak se jmenuje, řekl: Co jsem se nenaučil do 3 let, tak se už nenaučím. Však si to vezměte, co se vše dítě musí naučit – musí se naučit chodit na záchod, zvládat sebeobsluhu, naučit se mluvit.*“ (respondent)

Na poslední otázku z této oblasti respondentka odpovídá: „*Asi nelze říct, v každé oblasti vyniká někdo jiný. V hrubé motorice chlapci, však jsou k tomu už předurčené a holky jsou zase spíš na tu jemnou motoriku, jak to je i dospělosti.*“ Dodala se smíchem respondentka.

### **Konkrétní oblasti rozvoje osobnosti**

Respondentka uvádí, že k samostatnosti jsou nejlepší hry spontánní, kdy si dítě hraje samo a musí si vyřešit své problémy a poradit si s určitými situacemi.

Na věk respondentka uvádí, že to nelze přesně určit. „*Tak někdo je samostatný ve 20, někdo zas není samostatný ani v 50.*“ Dodala s tím, že každé dítě je individuální a má své potřeby, které je třeba respektovat.

Na oblast motivace, respondentka tvrdí, že nejlepší jsou motivace, když mají tajemno a musí něco vyřešit, takže např. hádanky a přímý rozhovor, při kterém se ptá děti „*Děti já jsem dnes zmatená, můžete mi říct, který je dneska den.*“ Při rozhovoru používá i různé loutky a maňásky.

Motoriku respondentka považuje za těžkou otázku, s tím že každé dítě je jiné a někomu jde to a někomu zas něco jiného. Děti vynikají v základních pohybech, ale mají problém v odhadnutí prostoru při pohybových hrách. V jemné motorice vynikají tak je celková manipulace s papírem, ať je to cokoliv. Naopak respondentka uvádí, že největší problém je stříhání, se kterým mají problém i předškoláci.

Emoce respondentka využívá nejčastěji pantomimu, tak aby si to děti zažili samy na sobě

Kreativita respondentka uvádí „*Nejlepší je dětem dát na stůl věci a vymyslete si hru.*“ U kreativity se respondentka rozovídala i o věku, kde vystihuje 5. rok, kdy děti hodně fantazírují nad vším a vymyslí hru z čehokoliv.

Jako poslední otázku jsem položila respondentce, zda by něco chtěla říct k mému tématu: „*Určitě je hodně znát, zda máte dítě z vesnice, nebo z města. Děti z města vidí fialovou krávu v televizi a budou tvrdit, že je fialová. Zatímco děti z vesnice ví, že je hnědá a jsou kreativnější. I když děti z města, jsou třeba zase klidnější.*“

### **Respondent č. 2:**

#### **Oblast komplexního rozvoje**

Respondentka považuje pohybové a didaktické hry za úplný základ, ze kterých by se mělo dítě odvíjet a dále se to pak může rozdělit na jednotlivé oblasti. „*Můžeme vymyslet dětem*

*hru, kterou zaměříme na více oblastí a pak to můžeme rozdělit na jednotlivé oblasti, které chceme sledovat. Při pohybových hrách, se ale rozvíjí nejvíc oblastí najednou.*“

Kdy je vidět největší posun u dítěte respondentka považuje tak 4 roky, kdy už dítě má lepší sociální vazby.

Kdo je v rychlejší v rozvoji se respondentka shoduje s respondentem č. 1., která je uvedena výše.

### **Konkrétní oblasti rozvoje osobnosti**

*„Hned mě napadá kuchyňka, hry na doktora, dílničky.*“ Respondentka uvedla konkrétní hry, které rozvíjí samostatnost a sebeobsahu. Tedy spontánní hra dětí.

*„U samostatnosti je to strašně těžké soudit, že to nejde říct. Je to individuální, ale předpokladem je 6 let, a do toho to většinou všechny děti stihnou. Když ne, tak sice můžeme doporučit odklad, ale vše je na rodičích a když se rozhodnou, že to dítě půjde do školy, tak s tím nic neuděláme.*“ Respondentka tím nahlíží na problém, který v současné době údajně narůstá.

Podle výpovědi respondentky, jsou formou motivace hádanky a básničky, ale záleží hodně na tématu, protože ke každému tématu se hodí jiná motivace.

*„Tak co jim stoprocentně nejde tak je úchop tužky a střihání můzkami. Ale když trhají papír, nebo ho zmačkají do koule a pak to po sobě začnou házet, je to pro ně hned zábavou.*“

V hrubé motorice uvádí jako pozitivní běhání, a naopak jim vůbec nejde prostorová orientace, z důvodu toho, že do sebe pořád děti naráží, nebo kolikrát naráží i do zdi.

Emoce nejčastěji procvičuje pomocí obrázků a konkrétních situací. Didaktické hry rozvíjí empatii u dětí, konkrétně puzzle a různé obrázky kladných výrazů (úsměv, radost)

Zlost/agrese u dětí nejlépe respondentka se snaží s dítětem komunikovat a ukazovat mu na jiných kladné vlastnosti. Respondentka uvádí příklad: *„Koukni na tu holčičku, jak ji to nesluší, když pláče.*“

Respondentka pro kreativní činnosti uvádí výtvarnou a pracovní činnost, kde si mohou vybírat různé barvy. Za nevhodnější považuje kresbu člověka, rodiny, kde si vymýšlí různé příběhy atd.

### **Respondent č. 3:**

#### **Oblast komplexního rozvoje**

*„Mně se třeba strašně líbí program začít spolu, myslím tím konkrétně různé znaky, třeba centra aktivit, kde každá aktivita je zaměřená na jinou oblast. Ale když bych měla říct hru jako*

*takovou, tak to jsou asi hry námětové a hry didaktické, kde rozvíjíme určité oblasti a můžeme je různě kombinovat.*“ (Respondentka č. 3)

Podle respondentky není možné věk výrazného posunu paušalizovat. Ale předpokladem podle ní, bývá věk kolem 3–4 roku.

Rozdíly v rozvoji u dívek a u chlapců respondentka odůvodňuje: *„No tak říká se že u dívek, že? Asi samostatnost u dívek bych řekla, ale nelze to porovnávat, každé dítě je jiné.“*

### **Konkrétní oblasti rozvoje osobnosti**

*„Nikdy nebudeme v něčem samostatné.“* Dodala s tím, že člověk v jistých věcech nebude nikdy samostatný. Samostatní podle respondentky podněcují hlavně hry paralelní a dále hry konstruktivní a didaktické.

*„Tak předpokladem je věk 6 let. Ale jinak na tohle se moc odpovědět nedá, nedá se to paušalizovat.“* Můžeme tedy konstatovat, že pro samostatnost považuje individuální věk.

*„Já používám konkrétní nápodobu. Používám maňásky a předvádím na dané téma. Ale co děti zbožňují, tak když něco musí vyřešit.“* Respondentka uvádí motivace tedy přímou nápodobou a řešení problému.

*„My tady používáme smajlíky. Používáme je k sebereflexi, jsou 2 jeden smutný a jeden šťastný a povídáme si v komunitním kruhu. U starších se může používat více výrazů, než tady máme u prťat.“* Respondentka nejvíce odpovídá na to, jak to mají u jejích dětí ve třídě. U starších je základem se jich ptát na otázky proč se tak cítí a ukazují si názorné obrázky různých emocí. Zlost a agrese posiluje stejně jako respondentky před ní, kde se snaží v dítěti vzbudit empatii pomocí jiné osoby, tím že na ní vidí kladné věci. Zastává názor, že *„napomínání nikam nevede.“*

*„Nepředkládat dětem hotové hračky! Předkládat hračky, ze kterých si mohou udělat cokoli, stavebnice, kostky.“* Lze tedy říct, že pro respondentku jsou nejlepší konstruktivní hry pro rozvoj kreativity a fantazie.

Na závěr jsem se zeptala, zda by k tématu chtěla něco říct, či něco dodat. Respondentka uvedla: *„K oblasti bych přidala i kooperaci a socializaci, pro kterou jsou dobré námětové hry.“*

### **Respondent č. 4**

#### **Oblast komplexního rozvoje**

Respondentka uvádí didaktické hry, které rozvíjí celou osobnost komplexně. Stejně jako většina respondentek.

Největší posun u dětí je viditelný nejvíce ve 3. roce, kdy začínají chodit do MŠ.



„*Tak říká se že u dívek, jsou šikovnější a rychlejší.*“ Respondentka ve většině případů uváděla jednoslovné odpovědi a dále to moc nechtěla rozebírat.

### **Konkrétní oblasti rozvoje osobnosti**

Respondentka pro rozvoj samostatnosti zaměřuje hry konstruktivní, konkrétně stavebnice. „*Nelze říct přesně, ale v 7 letech.*“ Respondentka uvádí věk, kdy je dítě samostatné.

Motivaci pro děti používá formu rozhovoru s dětmi a povídání na téma týdne.

Zajímavostí je, že tato respondentka ukazuje, že děti vynikají v kreslení a celkové práce s tužkou, což většina dotazovaných otáčí. V hrubé motorice děti zvládají základní pohyby, ale naopak jim nejdou skoky, poskoky na jedné noze atd.

„*Emoce stavím na sebehodnocení dítěte.* Respondentka dále uvádí, jak potlačit zlost, agresi u dítěte. „*zachovat klidný přístup. Většinou počítám do pěti a funguje to.*“ Respondentky odpověď mě docela zaskočila, a tak mě zajímalo, jestli si následně to dítě uvědomí co provedlo? Či to ví? Odpověď: „*většinou se jich potom ještě zeptám a osvědčuje se mi to.*“

„*Přírodní hry – klacky, větve. To jim stačí.*“ Respondentka odpovídá kratšími větami, které se vážou k otázkám. Takle se vztahuje konkrétně na oblast fantazie.

### **Respondent č. 5**

#### **Oblast komplexního rozvoje**

„*Tak děti se nejvíce naučí, kdy si hrají přirozeně.*“ Spontánní hry jsou pro respondentku, klíčem k dobrému rozvoji.

„*Ty 3 až 4 roky je ideál, ale do těch 3 let, by dítě mělo zvládat nejvíce. Vše vidíme, když přijde poprvé do školy.*“

„*Tak vždycky se říkalo, že u dívek. Nejvíce asi to sociální citění a mají taky větší zodpovědnost, jsou takové více pečlivé, o všechno se starají. Kluci zase se chtějí ukázat a většinou se vytahují a předhání, jestli to udělal líp on, či on.*“ Respondentka však vypovídá, že každé dítě je v něčem dobré, akorát někomu to jde pomaleji a někomu zase rychleji.

### **Konkrétní oblasti rozvoje osobnosti**

„*Zase bych řekla že přirozenou hrou, kdy si dítě samo volí námět, zvolí si hračku a prostě musí vše zvládnout on sám.*“ Respondentka nejvíce dává přednost spontánním hrám, z hlediska že se tím nejvíce naučí a uvádějí si smysl hry samy a baví je to víc, než když jim my dáme hru, která má daný již svůj účel.

*„To je těžké, kdopak vám tu otázku vymyslel? To se nedá říct, protože některé děti chtějí všechno dělat samy už ve 3 letech, ale některé potřebují mít za zadkem maminku, která za ně vše udělá.“* Respondentka vypovídá že to bývá individuální a děti jsou tak specifické, že to k věku nelze porovnávat.

Respondentka nejraději s dětmi zpívá, ale dále je motivuje třeba pomocí básničky a pohybu.

*„To takhle přece nejde říct, ale v čem jsou teď děti napřed, tak jsou digitální technologie, když chci pomoc, tak mi vnučka přijde a má to hned, zatímco já na to koukám třeba i celé hodiny. No a co jim nejde, tak asi vázání tkaniček. Rodiče kupují dětem boty s tím zipem, jak se jen přilepí, tak proč by se to učili.“* *„No v hrubé motorice, v čem vynikají? No, řekla bych, že žádné dítě v ničem nevyniká, ale co jim jde tak asi ty základní pohyby. Jinak nemají žádný problém.“* Respondentka odpovídá na otázku oblasti motoriky.

Pro potlačení agrese respondentka používá metodu nechat ho vyvztekat, aby si následně dítě uvědomilo, co provedlo. V případě toho, že to nepomůže se mu to bude snažit rozmluvit.

## **Respondent č. 6**

### **Oblast komplexního rozvoje**

Respondentka z hlediska komplexnosti volí za nejvhodnější hry didaktické a pohybové hry. Kde zároveň po pohybových hrách děti nejvíce rozvíjí spolupráci a hrubou motoriku. Jako největší posun u dítěte považuje 4-5 rok, kdy jsou pohyby a všechno koordinovanější.

V rozvoji u dětí by respondentka považovala dívky, že se rozvíjí rychleji, konkrétně v empatii a sociálních vazbách. U kluků tvrdí, že u nich převažuje praktičnost, že to jsou spíše takoví, že jim je to jedno.

### **Konkrétní oblasti rozvoje osobnosti**

V samostatnosti klade důraz na námětové hry – *„konkrétně oblékání panenek, kdy se učí oblékat, pak kuchyňka, dílnička. Kde si hrají na dospělé a učí se napodobováním svých rodičů.“* Respondentka dále uvádí, že věk u dětí pro sebeobsahu je velice individuální a nelze to posoudit.

*„Nejvíce v motivaci používám kratoučké příběhy, třeba i s maňáskem, který je pro dítě velkým motivačním faktorem.“* V motorice se shoduje s většinou respondentek, že zaostávají ve vázání tkaniček, které si některé děti nezavážou ani v základním vzdělávání.

Naopak se rozděluje v oblasti hrubé motoriky, kde vynikají podle této respondentky ve skokách a různých opičích drahách.

Dalším bodem jsou emoce, kde respondentka uvádí: „*Nejlepší jsou pro mě pohybové hry – děti spolu navzájem spolupracují. Na emoce jsou nejlepší takové ty hry, kde mezi sebou soutěží. Když vyhraji, těší se, ale některé děti pláčou, protože prohrály.*“ Respondentka podotýká, že s dětmi o tom hovoří po hře.

„*To bych rozdělila na praktické děti a méně praktické děti. Praktickým dětem, když dáš stavebnici, tak nad tím přemýšlí víc, jak těm méně praktickým, pro které je nejlepší, papír a tužka.*“ Respondentka uvádí dělení při rozvoji kreativity. Podle ní praktické děti mají větší fantazii, kterou praktikují spíše v konstruktivních hrách, zatímco ty méně praktické děti tu kreativitu moc nemají a používají spíše ty stejné věci a většinou opakují stejnou činnost. Na poslední doplňkovou otázku, respondentka odpovídá: „*Že hra, je velmi důležitá v tomhle věku, protože dítě, co si neumí hrát, tak jde vše stranou. A taky, bych vytkla, že velkým rozdílem je hra jedináčků, či sourozenců. Sourozenci jsou spíše ti, co pomohou a dokážou si s někým hrát.*“

## **Respondent č. 7**

### **Oblast komplexního rozvoje**

Respondentka považuje za nejvhodnější pro celostní rozvoj námětové a didaktické hry. „*Ted' nevím, jak otázku na věk formulujete? Když bychom braly, kdy jsou vidět největší rozdíly od nástupu do mateřské školy, tak bych řekla věk okolo 5 roku, ale když bychom posuzovali věk, kdy je vidět znát každý krok v posunu, tak už okolo 3. roku, kdy dítě sebe teprve poznává.*“ Respondentka dále uvádí že vývoj nastává rychleji u dívek, konkrétně oblast emoční inteligence.

### **Konkrétní oblasti vývoje u dítěte**

Poslední respondentka řadí konstruktivní hry (konkrétně stavebnice) k podnětu pro rozvoj samostatnosti a uvádí samostatnost dítěte až kolem 5. roku, kdy se dítě pomalu začíná chystat na školní docházku.

„*Nejvíce mám osvědčené krátké básničky, nebo hádanky. Ale hodně záleží na tématu, co zrovna probíráme.*“

Emoce nejvíce s dětmi rozvíjí pomocí obrázků, loutek nebo maňásků.

„*Jdu za ním mu to vysvětlit a když to nepochopí, tak ho nechám být, jestli si to uvědomí sám. Požaduji zpětnou vazbu od něj – zda to pochopil. Je důležitá důslednost.*“

Kreativitu řadí respondentka č. 7 mezi nejvíce rozvíjející se oblasti, pokud je podporován hlavně ze strany rodičů.

V motorice uvádí problém u zapínání zipu a skokách. Naopak se snaží vynikat v navlékání korálků a v základních pohybech (chůze, běh).

Na doplňkovou otázku, zda by mi mohla něco respondentka říct, tak uvádí „*Největším problémem je malá slovní zásoba a mnoho anglických slovíček pochycených z televize, které děti navíc ani nevědí, co znamenají.*“

## 5.6 Shrnutí výsledků a zodpovězení výzkumných otázek

Všechny získané výsledky jsou následně shrnuty a jednotlivé kategorie jsou zvýrazněny a vyselektovány z rozhovorů.

První otázka, kterou jsem respondentům představila, byla, které hry nejvíce rozvíjí celostní osobnost dítěte. Pět respondentů odpovědělo **jasně hry didaktické**, které mohou rozvíjet co nejvíce oblastí najednou. 3 respondenti doplnily k didaktickým hrám i hry pohybové, které se zaměřují také na více rozvojových oblastí. Po 1 respondentovi byly odpovědi spontánní hry a hry námětové.

Druhá otázka se zaměřovala na věk dětí, ve kterém je vidět největší posun v rozvoji. 3 respondenti mi odpověděly mezi **3-4 rokem**. O jednoho respondenta méně zodpovědělo do 3 let, tedy než dítě nastoupí do MŠ. Po jednom respondentovi odpovídaly věk až kolem 4 až 5. roku (zajímavé bylo, že nejpozdější věk odpověděly nemladší studentky).

Třetí otázka, která spadá stále do oblasti komplexního rozvoje se souvisela s pohlavím dětí, které se rychleji rozvíjí. 5 respondentů mi odpovědělo že je **rychlejší u dívek**. Všech pět respondentů mi odpovědělo, že se je rychlejší hlavně v oblastech emočních, sociálních a v oblasti jemné motoriky. Dva respondenti nedokázaly odpovědět přesně a rozdělily rozvoj do konkrétních oblastí (jemné a hrubé motoriky). Obě respondentky měly za hlavní třídu předškoláky.

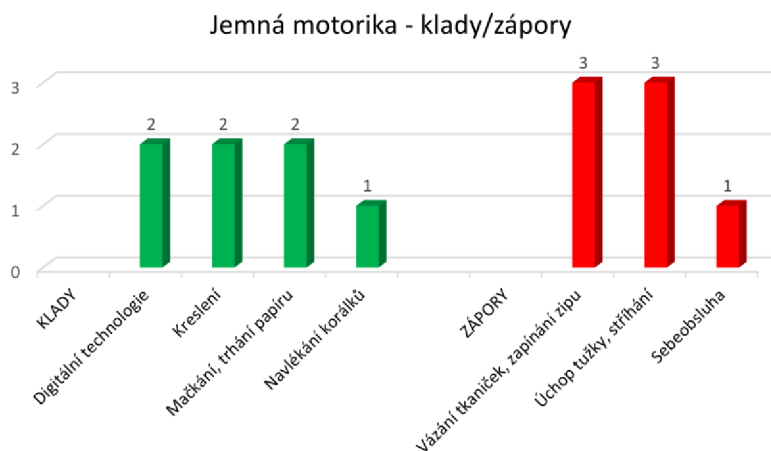
Další otázky se zaměřovaly na konkrétní oblasti, které mě při výzkumu nejvíce zajímaly. První otázkou byla samostatnost u dětí. Pět respondentů nedokázalo určit přesný věk. Důvodem byly zájmy a potřeby dítěte, které jsou u každého jiné. Dva respondenti uvádí přesný věk. Zajímavá

byla odpověď jedné respondentky, která odpověděla až 7. rok, kdy je dítě ve většině případů už na základní škole.

Hry pro rozvoj samostatnosti mi odpovědělo nejvíce respondentů **spontánní hry** (samostatná volba dítěte, účel, cíl, který si volí samo dítě). Dvě respondentky odpověděly konstruktivní hry (uváděli např. stavebnice).

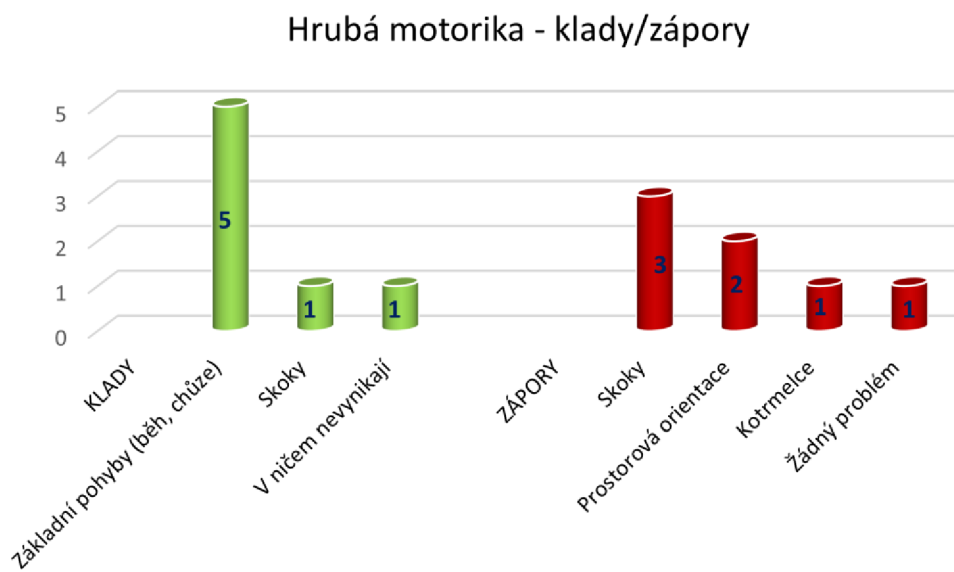
Další oblastí byla motivace pro děti. Všechny respondentky mi uvedly několik možností motivací, které nejčastěji využívají při své práci s dětmi. Nejlepší variantou považují respondentky **hádanky**, či různé činnosti, kde je pro děti nějaké tajemno. Jedna respondentka, odpověděla zpívání s dětmi, které je podle ní už po dlouhé léta nejúčinnější (odpověď byla od nejstarší účastnice tohoto výzkumu).

Motorika je dále ve výzkumných otázkách rozdělena do dvou podkategorií, které jsem pro lepší přehled zapsala do grafů.



Graf č. 2: Graf ukazuje přehled pozitiv a negativ v jemné motorice

Z grafu lze přehledně a lépe určit klady a zápory v jemné motorice. 3 respondentky se shodli, že dětem nejvíce dělá **problém vázání tkaniček**. Dalším častým problémem, které odpovědělo shodně respondentek byl úchop tužky. Pouze 1 respondent uvádí, že děti nezvládají sebeobsluhu. (Odpověď koresponduje s výpovědí otázky zaměřenou na samostatnost).



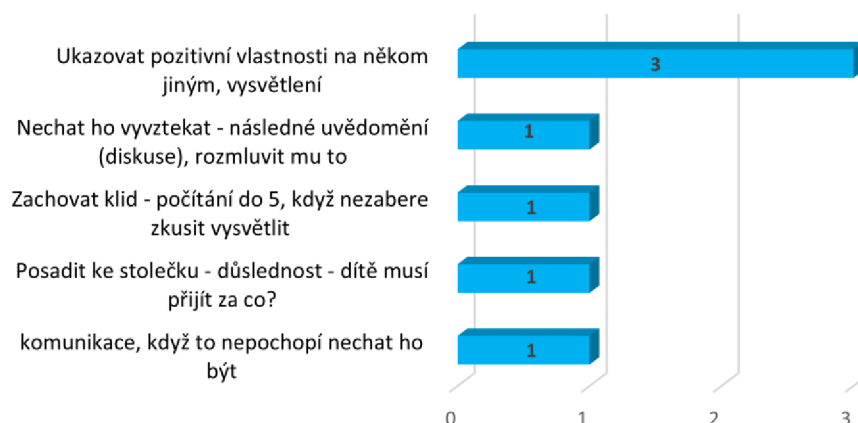
*Graf č. 3: Graf ukazuje přehled pozitiv a negativ v hrubé motorice.*

Z grafu lze přehledněji vyčíst, že 5 respondentů vidí pozitiva v **základních pohybech** (chůze, běh). Po jednom respondentovi pak odpovídají považují skoky. Naopak 3 respondenti shledávají největší **problém ve skocích**. O jednoho respondenta méně odpovědělo prostorovou orientaci (odhadnutí prostoru). Jeden respondent uvádí problém i v kotrmelcích. Nejstarší respondent vypovídá, že děti v ničem nevynikají, ale na druhou stranu neshledává ani žádný problém.

Následující oblast byla věnována oblasti emocí. Jedno z nejobsáhlejších je forma **sebehodnocení**, které uvádí tři respondentky. Další formu uvádí maňásky, loutky, které zodpověděly 2 respondentky. Zástup pouze jedné respondentky byla formou pantomimy (přímé nápodoby).

Zlost respondentky potlačují každá svým způsobem, ale přece jen se našla shoda v některých způsobech, které využívá i více respondentů. Pro lepší přehled všech způsobu, které učitelky využívají, jsem zvolila grafické převedení do grafu.

### Potlačení zlosti/agrese u dítěte



*Graf č. 4: Přehled všech způsobů, jak potlačit agresi*

Další a zároveň poslední otázka byla zaměřena na rozvoj kreativity. Zde nejvíce respondentek, tedy 4 považují **stavebnice, dřevěné kostky** jako nejvhodnější. Mezi dalšími hrami, které jsou zapojeny po jednom respondentovi jsou Přírodní – venkovní hry, výtvarná a pracovní činnost, ale i navozené a tvořivé hry (Nejlepší způsob dát dětem věci na stůl a vymyslete si hru).

## DISKUSE

Tato práce se zabývá hrou a jejím významem při rozvoji osobnosti dítěte. Je zaměřena jak na komplexní rozvoj osobnosti, tak na konkrétní rozvíjející se oblasti. Tři otázky jsem si stanovila pro komplexní rozvoj a další otázky byly sestaveny do konkrétních oblastí rozvoje osobnosti. Výsledkem bylo zjištěno z hlediska komplexního rozvoje osobnosti, že jsou z největší míry považovány hry didaktické spojené s hrami pohybovými, které mohou rozvíjet nejvíce oblastí najednou. Mé výsledky nenalézají shodu s autorkou Dianou (2018), které vyšlo, že nejdůležitějšími hrami pobyt venku, volná hra a hry pohybové. Diana (2018) však zvolila jako výzkumnou metodu formou dotazníku, které mohli ovlivnit tuto neshodu. Dále její respondentky pracují ve městě. Zatímco mé respondentky vyučují hlavně v obci, či menší mateřské škole. Dále z hlediska věku je považován za nejdůležitější věk 3-4 rok, kdy se dítě nejvíce rozvíjí.

První oblast se věnuje oblasti samostatnosti a sebeobsluhy, konkrétně vhodné hry pro rozvoj a věk. Jak vhodné se používají hry s pravidly, námětové hry a skupinové hry. Šetřením však bylo zjištěno, že děti se nejlépe osamostatní spontánní hrou a dále pak padly i konstruktivní hry. Lze tedy konstatovat, že učitelky si vybírají k rozvoji sebeobsluhy jiné hry, než jsou konstatovány v publikacích.

V publikacích jsou sepsány hry, které jsou vhodné ke konkrétním oblastem, další oblastí, kterou jsem zkoumala byl i emoční vývoj, pro které jsou vhodné hry kooperativní a námětové. Podle zjištění to opět ale šetření popřeli, protože učitelky z praxe zjistily, že nejlepší je rozvoj emocí pomocí názorných situační, demonstrační obrázky, či pohybové hry, které podněcují spolupráci a kooperaci dětí.

Zlost u dětí je nejlépe potlačována metodou komunikace (ukazování kladných vlastností na tom druhém). Je však otázkou, proč je dítě agresivní? Může to mít několik faktorů, které s tím souvisí, jako např. jestli je dítě v úplné, či neúplné rodině, způsob chování učitele k dítěti. Jednotlivé odpovědi respondentů se mohou také lišit. Záleží také na tom, jaké učitelé mají vzdělání a jak dlouho jsou v praxi. Příště bych se zaměřila klidně i na jiné odvětví respondentů, třeba pro výzkum bych si zvolila rodiče, které bych mohla následně porovnat s učitelkami. Autorka Diana (2018) při svém výzkumu vyzorovala, že je dobré děti nechat a samo se ukáže, kudy cesta vede. Mé výsledky se tedy moc neshodují s autorkou pravděpodobně to může být tím, že autorka pozorovala přímou práci učitelek s dětmi, zatímco já diskutovala.



Dalším bodem, které bych zde vytkla je rozvoj motoriky. V současné době slyšíme z medií (televize, rádio, internet) že je dítě přetěžováno. Rodiče posílají děti na různé kroužky, a to sice podněcují rozvoj jemné a hrubé motoriky, ale problémem je nedostatek odpočinku a děti jsou pak ve škole brzy unavené při různých činnostech. Zde mé výsledky interpretují s autorkou Janou (2010). Shodují se i v problému, který se týká Oblast odpočinku jsem sice neměla tématem ani dílčím práce cíle, ale rozvíjející oblasti se navzájem prolínají. Vzhledem k mnoho oblastem, ve kterých se dítě rozvíjí bych se zaměřila i na další oblasti, které se rozvíjí v předškolním věku.

Respondentky jsem na závěr rozhovoru poprosila, či by mi něco mohli říct k mému tématu. Bylo zjištěno, že učitelky pocítují velký rozdíl mezi dětmi z vesnice a z města. K hlavnímu faktoru patří rodina, od které se vše odvíjí a mateřská škola jen doplňuje, jak vypovídají i samy respondentky. Dle mého názoru, však bohužel v současné době hodně záleží na digitálních technologiích, podle toho, jak často ji používají, co vše si na digitálních technologiích pouští atd.

Když bych se měla zamyslet nad celým výzkumem tak bych příště více uvažovala nad tím, které respondentky si zvolím, na základě jednotlivých kritérií a také určitě i jednotlivé mateřské školy, to jsou faktory, které mohou lehce pozměnit jednotlivé výpovědi. Například bych uvažovala, jestli zvolit jen běžné MŠ, nebo s alternativním vzdělávacím programem. Jednotlivé výpovědi může taky ovlivňovat, kde se škola nachází a jak je velká. Spojená se základní školou nebo není.

Téma hra v předškolním věku pro rozvoj dítěte je velice důležitým podnětem pro rozvoj a je moc rozšířené i z hlediska jednotlivých oblastí. Když bychom se každému tématu chtěli podívat opravdu do hloubky, je lepší zkoumat jednu oblast v celé práci než více oblastí najednou.

## ZÁVĚR

Jak jsme zjistili hra v životě nás doprovází po celý život, a dokonce i někdo tvrdí, že si hrajeme celý život, ale ne vždy je jen relaxační a zábavnou formou, ale je i formou vzdělávání. Forma vzdělávání pomocí hry se uplatňuje především v předškolním věku dítěte, tedy od 3 do 6 let. Bakalářská práce „Hra a její význam při rozvoji osobnosti dítěte v předškolním věku“ se skládá ze dvou částí, z teoretické a praktické. V teoretické části jsme se nejdříve věnovali přiblížení pojmů hra a hračka a v dalších kapitolách jsme si přiblížili psychologickou část, která se zabývala dítětem v předškolním věku a konkrétními vývojovými oblastmi, na které byl zaměřen výzkum v praktické části.

Hlavním cílem bylo přiblížit téma hry a její vliv na vývoj osobnosti dítěte. A hlavním cílem výzkumného šetření v praktické části bylo zjistit názory učitelů na hru, jaké hry jsou nejvhodnější pro rozvoj daných oblastí u dítěte. Dílčím cílem byl věk dětí, kdy by měly být schopny nejlépe pracovat v jednotlivých oblastech.

Praktická část přináší informace, které byly zjištěny formou polostrukturovaného rozhovoru, na který zodpovídaly učitelky z mateřských škol v Pardubickém kraji, okrese Chrudim. Na závěr jsou uvedeny a detailněji popsány výsledky z výzkumného šetření, které jsou zároveň rozpracovány i do grafů a tabulek. Všechny cíle, které byly stanoveny byly v práci naplněny.

V poslední části bych zde uvedla, že toto téma je tak různorodé a každý na to může mít jiný pohled, tak by se toto téma dalo doplnit o rodiče a jejich názory na hru a její vliv při rozvoji jejich dítěte. Nejlepším řešením podle mého názoru, by však byl dotazník, který by obsahoval i otevřené otázky.

## POUŽITÁ LITERATURA

CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé. Maska a závrat'*. Praha: nakladatelství studia Ypsilon, 1998, ISBN 978-80-902482-2-5.

ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina Grofová. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. 3. vydání, Brno: Edika, 2020, ISBN 978-80-266-1558-3.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. 1. vydání. Praha: Grada, 2011, ISBN 978-80-247-3037-0.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Acedemia, 2007. ISBN 978-80-200-1451-1.

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

LANGMEIER, Josef a Dana Krejčířová. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují?* Vydání 7., Praha: Portal, 2015, ISBN 978-80-262-0853-2.

Musil, Roman. *Pedagogika pro střední pedagogické školy*. Praha: Informatorium, 2014. ISBN 978-80-7333-107-8.

NEUMAN, Jan. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0628-6.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika II.: hra (cesta k poznání předškolního dítěte)*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. ISBN 80-7083-786-1

POLÁKOVÁ, Petra. *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly*. 1. vyd., Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-262-0853-2.

PRŮCHA, Jan a Soňa Kořátková. *Předškolní pedagogika: Učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. 1. vydání. ISBN 978-80-262-0495-4.

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

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: Teorie a praxe I*. 1. vydání, Olomouc, 2004. ISBN 80-244-0945-8

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka Lisá. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 3, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4691-0.

VYSKOTOVÁ Jana a Kateřina Macháčková. *Jemná motorika: vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4698-2.

## POUŽITÉ ZAHRANIČNÍ ZDROJE

ABOBAKIROVA, Odina Nabievna. *Role play as a way of displaying the world in preschool age [online]*. Central asian studies vol. 04, issue 02. feb 2023. ISSN 2660-6836. Dostupné z: <https://cajssh.centralasianstudies.org/index.php/CAJSSH/article/view/631/631>

CLARK, Eve V. *First language acquisition*. Cambridge, MA: Cambridge university press, 2003, s. 3.

EISENBERG, R. B.. *Auditory competence in early life*. Baltimore, University park press, vol. 86, issue 4, 1976.

GREY, Peter. *The value of play I. The definition of play gives insights*. Original article. Nov 2008. Dostupné z: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/freedom-learn/200811/the-value-play-i-the-definition-play-gives-insights>

KOHLBERG, Lawrence. *The cognitive–developmental approach to Moral Education [online]*. The phi delta kappan 56, No. 10. (Jun. 1975) p. 670-677. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/20298084>

MCCARTHY, D. (1943). *Language development in the preschool child*. In R. G. Barker, J. S. Kounin, & H. F. Wright (Eds.), *Child Behaviour and development: A course of representative studies* (pp.107–128). McGraw-Hill. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F10786-007>

VYGOTSKIJ, Lev. *Play and its role in the mental development of the child [online]*. Voprosy psikhologii, 1966, č. 6. Translated: Catherine Mulholland. Online version: Psychology and Marxism Internet Archive (marxists.org) 2002.

## POUŽITÉ ELEKTRONICKÉ ZDROJE

DUPLINSKÝ, Josef. *Dětská hra a psychologie*. PEDAGOGIKA, 2007. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2252>

FICOVÁ, Lenka Theodora. *Od broukání k povídání: Návod na rozvoj komunikace a řeči dítěte*. Praha: Grada, 2022, ISBN 978-80-271-3346-8. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/od-broukani-k-povidani-10829/>

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. 1. vydání. Praha: Grada, 2011, ISBN 978-80-247-3037-0.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem [online]*. 2. aktualiz. a dop. vyd. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3080-6. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/vyvoj-detske-rci-krok-za-krokem-419/>

PIAGET, Jean a Bärber Inhelder. *Psychologie dítěte [online]*. Vyd. 5. Přeložila Eva Vyskočilová. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/psychologie-ditete-3219/>

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]*. Praha: MŠMT, 2021, (cit. 13. 3. 2022) Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

## SEZNAM GRAFŮ

*Graf č. 1: Přehled věkové kategorie dotazovaných (vlastní zdroj)*

*Graf č. 2: Graf ukazuje přehled pozitiv a negativ v jemné motorice (vlastní zdroj)*

*Graf č. 3: Graf ukazuje přehled pozitiv a negativ v hrubé motorice (vlastní zdroj)*

*Graf č. 4: Přehled všech způsobů, jak potlačit agresi (vlastní zdroj)*

## SEZNAM TABULEK

*Tab. č. 1: Přehled výzkumných otázek rozdělené do oblastí*



## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

č. - číslo

MŠ – Mateřská škola

Např. – Například

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

s. – strana

tzv. – takzvaně

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení</b>	Kateřina Slabá
<b>Pracoviště</b>	Katedra psychologie a patopsychologie
<b>Vedoucí práce</b>	Mgr. Veronika Kavková, Ph. D.
<b>Rok obhajoby</b>	2023

<b>Název práce:</b>	Hra a její význam při rozvoji osobnosti dítěte v předškolním věku
<b>Název práce v anglickém jazyce:</b>	The game and its importance in the development of the personality of the child in pre-school age.
<b>Anotace práce</b>	<p>Téma bakalářské práce se zabývá hrou a jejím významem pro rozvoj osobnosti dítěte v předškolním věku. Hlavním cílem bylo přiblížení tématu hry, včetně detailního popisu klasifikace hry, která je zastoupena v mnoha různých teoretických přístupech. Další část je věnována hračce, které je jedna část věnována. Dále věnuje vlivu hry na rozvoj osobnosti dítěte a detailnímu popisu konkrétních oblastí, které dítě rozvíjí.</p> <p>V praktické části bylo hlavním cílem zjistit prostřednictvím výzkumného šetření povědomí a pohled učitelek na vývoj osobnosti z hlediska hry a jaké hry podněcují rozvoj osobnosti v konkrétních oblastech. Dílčím cílem byl věk dětí, ve kterém jsou schopny nejlépe pracovat v jednotlivých oblastech.</p>

<b>Klíčová slova</b>	Dítě v předškolním věku, hra, hračka, mateřská škola
<b>Anotace práce v anglickém jazyce</b>	Topic of the bachelor work deals with a game/play and its importance for the development of a pre-school child's personality. The main aim was to draw nearer to the game topic, including a detailed description of a game classification, which can be depicted in various theoretical approaches. Furthermore, another part is dedicated to a toy itself, where influence of the game is described in terms of child's development and as well as a detailed description of specific fields which can be developed in the child. The practical part focused on the main aim to find out the awareness and views of teachers on the development in terms of a game/play and what types of games/plays support development of child's personality in concrete fields. A partial goal was the age of children at which they are able to work best in individual areas.
<b>Klíčová slova v anglickém jazyce</b>	Pre-school age child, game, toy, kindegarten
<b>Přílohy vázané k práci</b>	
<b>Rozsah práce</b>	59 stran