

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Markéta Wojnarová

Hra dítěte jako přirozená součást jeho života

Olomouc 2019

vedoucí práce: Mgr. Alena Srbená, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně na základě uvedeného seznamu literatury.

V Olomouci dne 17. dubna 2019

Podpis:

Poděkování

Upřímně děkuji Mgr. Aleně Srbené, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi usnadnily zpracování bakalářské práce. Dále patří velké díky také vedení mateřské školy v Budišově nad Budišovkou, které mi umožnilo realizaci výzkumu, a především pak paní učitelce v dané třídě za přijetí a ochotu.

Děkuji mé rodině za podporu a trpělivost v průběhu celého studia.

Obsah

Úvod.....	6
Teoretická část	8
1 Předškolní vzdělávání	8
1.1 Současná mateřská škola.....	8
1.1.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	10
1.2 Pedagog v mateřské škole	11
2 Dítě předškolního věku.....	14
2.1 Fyzické a motorické aspekty.....	14
2.2 Psychické aspekty	15
2.3 Sociální aspekty	16
3 Dětská hra	17
3.1 Znaky hry	17
3.2 Typy her.....	19
3.3 Význam hry pro děti předškolního věku.....	21
3.4 Role pedagoga ve hře dětí	21
3.5 Hračka	23
4 Spontánní hra	25
4.1 Úloha pedagoga při spontánní hře	26
Empirická část	27
5 Výzkumné šetření.....	27
5.1 Cíl výzkumného šetření	27
5.2 Výzkumný vzorek	28
5.2.1. Metoda výběru výzkumného vzorku	28
5.3 Metoda sběru dat	30
5.3.1. Metoda vyhodnocení dat	31
5.4 Průběh výzkumného šetření	31
5.5 Analýza výsledků.....	31
5.5.1. Co, jak a s čím si dítě hraje?.....	32

5.5.2. S kým si dítě hraje?	35
5.5.3. Klíčové kompetence	37
5.5.4. Vliv pohlaví na hru dítěte.....	38
Shrnutí a diskuze	40
Závěr	42
Seznam použité literatury	44
Seznam použitých zkratk	48
Příloha 1	49
Anotace	50

Úvod

Úvodem bych ráda sdělila motiv, který mě přivedl k tomuto tématu. Ač je toto téma laické i odborné veřejnosti dostatečně známé, je mu mnohdy v praxi přikládána malá důležitost. Během studia se mi na praxích často stávalo, že děti buďto přicházely nebo odcházely z mateřské školy s pláčem. Proč? Odpověď dítěte: „*Já jsem si nestihl/a hrát.*“ A to buď z důvodu pozdějšího ranního příchodu, či dřívějšího odchodu dítěte z mateřské školy nebo příliš častých zásahů ze strany učitele do volné hry dětí. Proto jsem se rozhodla svoji práci zaměřit tímto směrem a předložit tak nepostradatelnost a vysokou hodnotu volné, nikým a ničím neřízené, hry pro dítě.

Hlavním cílem této bakalářské práce je zjistit, jak vypadá spontánní hra dětí v prostředí mateřské školy. Hra je nejpřirozenějším projevem aktivity předškolních dětí. Hrové činnosti jim umožňují přirozeným způsobem prožít něco nové a radostné. Stále více lidí pohlíží na volnou, samostatnou hru dětí jako na zbytečně strávený čas. Proto, mimo jiné, jedním ze záměrů této práce je vyvrátit tento mýtus, vyzdvihnout důležitost volné hry a zároveň si prohloubit vlastní vědomosti o této problematice pro svou budoucí praxi.

Teoretická část objasňuje základní pojmy. V první kapitole je na úvod charakterizováno předškolní vzdělávání, dále současná mateřská škola a pedagog v mateřské škole, jelikož tyto pojmy se hrou a celou problematikou souvisí. Druhá kapitola je zaměřena na dítě předškolního věku, které bylo objektem výzkumného šetření, a proto je důležité uvést jeho charakteristiku. Ve třetí kapitole je specifikována dětská hra, její znaky, typy, význam hry u dětí, také důležitá role pedagoga ve hře dětí a hračka. Poslední, tedy čtvrtá kapitola, je zaměřena na spontánní hru, které přikládám velký význam a důležitost pro dítě předškolního věku, a zároveň obsahuje podkapitolu o úloze pedagoga při volné hře.

Na teoretickou část navazuje empirická část, jejíž obsahem je kvalitativní výzkumné šetření zaměřené na pozorování spontánní hry dětí během ranních

hodin v mateřské škole. Následně nashromážděná data zanalyzovat a vyvodit závěry v kontextu s cíli.

Teoretická část

1 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání zajišťuje příslušná instituce, a to mateřská škola (které je věnována následující podkapitola), zpravidla pro děti od třetího roku po dovršení šestého roku věku.

Úlohou předškolního vzdělávání je orientace na dítě předškolního věku a zajištění jeho osobnostního růstu a rozvoje v oblasti fyzické, psychické, i sociální. Dále v co největší možné míře dítě motivovat a zároveň usilovat o to, aby čas strávený v mateřské škole byl pro dítě podnětný, radostný a byly co nejvíce naplněny jeho individuální možnosti a schopnosti. (RVP PV, 2018, s. 6-7)

Pro rozvoj různých směrů osobnosti dítěte je předškolní věk považován za velmi příznivý. Nikdy později se dítě nebude vyvíjet tak prudce a ani snad tak silně, proto je úkolem předškolního vzdělávání (a především pedagoga), aby toho využilo k jeho mnohostrannému rozvoji. (Mertin, Gillernová et al., 2015)

1.1 Současná mateřská škola

Mateřská škola je místo, kde se uskutečňuje předškolní vzdělávání. Po roce 1990 dochází ke společensko-politickým změnám, projevujícím se zejména ve výchově a vzdělávání. Současné cíle se orientují k dítěti, jeho individuálním potřebám vzdělávacím, citovým a socializačním. Mateřská škola chce, aby se vývojová specifika plně respektovaly, proto se v největší možné míře přizpůsobuje vývojovým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí. (Kořátková, 2014)

Mateřská škola je organizace, která plní několik funkcí. Výchovná funkce se rozrůstá o další, tak aby se podporoval osobnostní a sociální rozvoj dětí, a aby byly připravené na život. (Syslová et al., 2016)

Podle Šmelová a Nelešovská (2012):

- *pečovatelská* funkce,
- *vzdělávací* funkce,
- *socializační* funkce,
- *integrační* funkce,
- *personalizační* funkce.

V současné době se v řadě mateřských škol postupně rozšiřuje model *osobnostně orientované výchovy*. Jde o snahu překonat důsledky předešlé etapy, kdy nebyly dostatečně respektovány přirozené potřeby dětí a byla utlumována individualita a svoboda. To ovšem neznamená, že všechny doposud přínosné zkušenosti a tradice budou přehlíženy. Tato filozofie si uvědomuje nebezpečí příliš volného a neomezeného přístupu a rozhodně nechce vytvořit jednotnou závaznou normu, jelikož ve výchově neexistuje pouze jediná cesta ke stanovenému cíli. Možnost volby využít nabídnutého programu mateřské školy převážně přijímají. Poté už záleží na pedagogovi a jeho rozhodování, jaké výchovně-vzdělávací postupy použije (dle konkrétních podmínek, v konkrétním čase a u konkrétních jedinců). Není nutností, aby každá mateřská škola model akceptovala jako celek, ale pokud chce dosáhnout smysluplného a produktivního výsledku nesmí vynechat především *akceptaci, empatii a autentičnost*. (Opravilová, 2011)

Podstatnou změnou v předškolním vzdělávání je od září 2017 povinný poslední rok předškolního vzdělávání před vstupem do základní školy, tudíž předchozí roky je návštěva mateřské školy dobrovolná. Cílem zavedení posledního roku předškolní docházky je zkvalitnění připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky, a tedy snížit počet odkladů. (Šmelová, Prášilová et al., 2018)

Stav v českém předškolním vzdělávání je v současnosti značně pestrý. V tomto sektoru se vedle veřejných mateřských škol objevily soukromé a církevní

mateřské školy, jsou zakládány alternativní varianty mateřských škol a jiných zařízení, fenoménem se také staly tzv. *přípravné třídy*. (Průcha et al., 2016)

Z legislativního hlediska patří mateřská škola do vzdělávací soustavy a je tedy klasifikována jako druh školy, kde se uskutečňuje vzdělávání podle vzdělávacích programů uvedených v § 3 v Zákoně č. 46/2019 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb.

1.1.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Všeobecnému uznání mateřských škol jako vzdělávacích institucí se dostalo právě díky Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Školy tak ale musí respektovat jasnou koncepci tohoto kurikulárního dokumentu, který jim také určuje jasná pravidla a hranice. (Bečvářová, 2003)

Vzhledem k přeměně školství po roce 1990 si RVP PV prošel svým vývojem. V roce 2001 byla vydána první verze programu, která byla předložena pedagogům k potvrzení a záleželo na nich, zda podle ní budou pracovat. K částečné terminologické úpravě došlo v roce 2005 a od 1. září 2007 se všechny mateřské školy v rejstříku škol musely vzdělávat podle vlastního školního vzdělávacího programu. (Šmelová, Prášilová et al., 2018)

„RVP PV určuje společný rámec, který je třeba zachovávat. Je otevřený pro školu, učitele i pro děti a vytváří tak podmínky k tomu, aby každá škola, resp. pedagogický sbor, jakákoliv odborná pracovní skupina, profesní sdružení či každý jednotlivý učitel mohli – za předpokladu zachování společných pravidel – vytvářet a realizovat svůj vlastní školní vzdělávací program.“ (RVP PV 2018, s. 5)

Pedagogům je tedy dán větší prostor pro výběr učiva a tvorbu školních a třídních vzdělávacích programů (s přihlédnutím na složení dětí a podmínky školy). Sice tím pedagogové dostali větší svobodu v rozhodování o své činnosti, ale zároveň

tím narostla odpovědnost za vzdělávání, a také plánování, hodnocení a další speciální činnosti. (Šmelová, Prášilová et al., 2018)

Oproti předešlým podobným dokumentům je značně obsírnější. RVP PV vymezuje obsah předškolního vzdělávání do pěti specifických oblastí, a to: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. Tyto oblasti ještě zahrnují kategorie *dílčí cíle (záměry)*, *vzdělávací nabídku*, *očekávané výstupy* a *rizika* ohrožující úspěch. A především stanovuje *klíčové kompetence*, což jsou *soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot*, které by dítě předškolního věku mělo dosáhnout před vstupem do základní školy. (RVP PV 2018, s. 10)

1 . 2 Pedagog v mateřské škole

Až po roce 1934 došlo ke změně názvosloví, kdy „pěstounka“ byla nahrazena oslovením „učitelka mateřské školy“. Od té doby se značně zvýšily požadavky na pedagogickou připravenost učitelek mateřských škol. Tyto požadavky na vzdělání se v průběhu let lišily a měnily, v závislosti na společenské situaci. Více o těchto požadavcích na pedagogy se lze dočíst v zákoně o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů č. 563/2004 Sb. (Šmelová, Nelešovská, 2009)

Profese pedagoga v mateřské škole má svá nepřehlédnutelná specifika. I od něj se očekává, že bude výchovně působit a ovlivňovat vzdělání dětí. Vlastností, které by měl pedagog mateřské školy rozhodně mít, je nespočet a je velmi těžké podtrhnout ty nejdůležitější. Ovšem co neodmyslitelně k profesi pedagoga patří (ať už jde o jakýkoliv stupeň vzdělávání) je autorita. Pokládá se za předpoklad úspěchu. U rodičů ji posiluje formální stránka (tedy vzdělání, chování, společenské vystupování, často i věk), u dětí naopak neformální čili přirozená. U té se očekává, že pedagog dětem naslouchá, plní jejich přání, uspokojuje jejich potřeby a především individualizuje. Vztahy jsou založené na oboustranné důvěře a spravedlivosti. V tomto kontextu by se daly vyzdvihnout vlastnosti jako

empatie, trpělivost, citlivost, otevřenost, porozumění, vyrovnanost. Podpořit přirozenou autoritu lze také odborným vzděláním, komunikativními a jinými dovednostmi (zpěv, tvořivé či sportovní aktivity), dále také znalostí a volbou vhodných metod vzdělávání a respektování odlišností dětí. (Opravilová, 2016)

I přesto, že každá osobnost má určité neměnné předpoklady, je podstatné pracovat i na rozvíjení nedostatků a dosáhnout tak co největší profesní kvality. Mezi požadavky na pedagoga, které pak nepochybně patří k hodnotným edukačním výsledkům je *pedagogický optimismus*, což znamená důvěra v sebe sama a svůj výchovný vliv, tvořivost, zápal, chuť a schopnost hledat nová řešení a být ve své práci především iniciativní; a *pedagogický takt* neboli vnímavé jednání s dítětem. (Opravilová, 2016)

V této souvislosti lze výše uvedené vlastnosti, požadavky a očekávání na pedagoga shrnout jako „profesní kompetence“. Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 129) definují jako: „*soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství.*“ Tímto tématem se zabývá řada autorů, a tak existuje několik modelů kompetencí profese učitele. (Svobodová, Vitečková et al., 2017) Tato práce uvádí model kompetencí dle Vašutové (2004), ze kterého mimo jiné vychází i koncepce studijního programu oboru *Učitelství pro mateřské školy* na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci:

1. *Kompetence předmětová,*
2. *Kompetence didaktická a psychodidaktická,*
3. *Kompetence pedagogická,*
4. *Kompetence diagnostická a intervenční,*
5. *Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní,*
6. *Kompetence manažerská a normativní,*
7. *Kompetence osobnostně kultivující.* (Vašutová, 2004, in Šmelová, Nelešovská, 2009)

Každá z těchto kompetencí je dále specifikována, tzn. co by měl pedagog znát, být schopen provést a využít v praxi. (Vašutová, 2004)

Od pedagoga se v pedagogickém procesu požaduje vykonávání a ovládání rolí s jeho prací spojenými a také na něj mají děti, rodiče i ostatní partneři školy určitá očekávání. (Berčíková, Šmelová, Stolinská, et al. 2014) Např. Tomanová (2001, in Šmelová, 2006) uvádí následující role:

- role pečovatelky,
- role komunikátora,
- role učitelky,
- role vůdce,
- role manažera,
- role obhájce,
- role poradce.

V podkapitole kapitole 3.4. jsou pak popsány a specifikovány role učitele již v kontextu hry dětí.

2 Dítě předškolního věku

Předmětem výzkumného šetření bakalářské práce je hra dítěte předškolního věku. Pro výzkumné šetření byly vybrány děti ve věkovém rozmezí čtyři roky a devět měsíců až pět let a jeden měsíc. Proto tato kapitola teoreticky specifikuje dítě tohoto věku, které by se dalo nazvat už jako „starší předškolní dítě“. Důvody výběru dítěte tohoto věku jsou uvedeny v empirické části této práce (oddíl 5.2.1. Metoda výběru výzkumného vzorku).

Názory autorů na dítě a dětství jsou různé. Mnozí mají shodný názor v tom, že jde o důležitou fázi života, a ne o pouhé období, kdy se dítě připravuje na dospělost. A tedy, čím je dětství bohatší, tím je vstup do dospělého života snazší. (Bruceová, 1996)

V pedagogickém pojetí dítě a dětství hlavním objektem pozornosti. Bez edukačních záměrů by se jedinec nemohl rozvíjet, ať už v prostředí rodinném tak v institucích formálního vzdělávání (tedy v mateřských školách). (Průcha et al., 2016)

Dalo by se říci, že pětileté dítě se jak po stránce tělesné, tak emoční již umí lépe ovládat a prochází *obdobím relativního klidu*. Pro dítě je významné přátelství, skupinová činnost a je tedy více společenské. Zároveň u něj sílí touha po zdokonalování se ve všemožných činnostech a dovednostech. Spolu s touto touhou a velkým množstvím energie se ale zvyšuje riziko nebezpečí, a proto by měli jak rodiče, tak pedagogové podnikat příslušná opatření, které by měly případným hrozbám zabránit. (Allen, Marotz, 2008)

2.1 Fyzické a motorické aspekty

Z tělesného hlediska je patrná změna konstrukce (stavby) dítěte. Tělo už připomíná proporce dospělého, mizí baculatost a lze toto období nazvat jako *období vytáhlosti*. (Plevová, 2008)

U motorických neboli pohybových aspektů je pro dítě především charakteristické to, že pokud je zdravé tak se u něj potřeba pohybu projevuje už od narození. Zpočátku je mu pohyb zprostředkován, později experimentuje samo a pohyby se automatizují. (Kofátková, 2005) V oblasti hrubé motoriky se zdokonaluje koordinace, přesouvací pohyby (běhání, skákání, pohyb po nerovném terénu) a složitější pohyby jako jízda na kole, lyžování, plavání. V oblasti jemné motoriky pomalu dochází ke *manuální zručnosti* (manipulace s tužkou, nůžkami, přiborem), také postupně dochází k vyhranění dominance jedné ruky. (Plevová, 2008)

2 . 2 Psychické aspekty

Zde se řadí všechny duševní schopnosti dítěte. Velmi intenzivně se vyvíjí myšlení, poznávání a s tím další související schopnosti. (Kofátková, 2005)

V praxi se běžně využívá periodizace myšlení podle Piageta. Do tří let věku je dítě ve stadiu *předpojmového myšlení* (tj. symbolického), kolem čtyř let věku již přechází do stadia *názorového myšlení* (intuitivního), kdy uvažuje v ucelených pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Převládá zaměření se na to, co vidělo a co u toho prožilo. Myšlení je pořád *egocentrické*. Převládá vnímání jednotné, děti vyčleňují výrazné předměty poutající jejich pozornost. Zpřesňuje se vnímání všemi smysly. Rozvoj vnímání je individuální, záleží především na vlastních zkušenostech dítěte a jeho myšlení. Doporučuje se *aktivní vnímání*, tak aby bylo spojeno s činností a experimentem. K obohacení vnímání přispívá představitost. Pro předškolní věk jsou typické fantazijní představy, které dítěti pomáhají vysvětlit realitu a často tyto představy berou za opravdové. Dominuje paměť *mechanická, konkrétní* a *mimovolní*. Pozornost s postupujícím věkem nabývá na stálosti, ale ne vždy je to pouze otázkou věku, nýbrž i temperamentu apod. (Plevová, 2008)

2 . 3 Sociální aspekty

Pro sociální rozvoj dítěte je typický především rozvoj vztahů mezi jedinci a vztahu jedince k určitému společenství. Právě ve hře se děti zajímají o druhé děti a touží po partnerovi (ne vždy jsou ale vztahy ve hře ideální). (Kořátková, 2005)

Mateřská škola je další nejbližší prostředí, hned po rodině, kde probíhá socializace dítěte. Zároveň jde o první instituci, díky které dítě vstupuje do společnosti a dostává se do nových rolí. Právě navázáním kontaktů mimo rodinu získává zkušenosti (především v oblasti sociální), které jsou potřebné pro jeho osobnostní vývoj. (Vágnerová, 2012)

3 Dětská hra

Už od nepaměti si člověk hraje a hra se tak stala součástí dějin lidstva. Hra nás provází celým životem a má pro formování naší osobnosti hluboký význam. Jelikož pokusy o přesné definování hry byly neúspěšné, ani dnes nelze najít přesné vymezení, a to především kvůli jednostrannému pohledu. Hra má nespočet podob, odráží se to zejména v pojetí různých autorů, kteří do svého vymezení promítli cíle výchovy dané společností a také vlastní názory. (Suchánková, 2014)

Dítě se hře věnuje nejvíce, opakovaně a podrobně. Hlavním důvodem, proč si děti hrají, je radost ze hry. Přináší to dítěti uspokojení a uplatňuje při hře své zájmy. Předškolní období se tedy nazývá hravé dětství, také proto, že jde o hlavní činnost dítěte. (Bělinová et al., 1980)

Hra významně působí na život dítěte ve třech základních oblastech, a to v kognitivní, sociální a pohybové. Vzniká z vnitřní potřeby, jde o nevědomou činnost, během které si osvojuje a získává zkušenosti a znalosti. Činí tak proto, že ho to zajímá. (Koťátková, 2005)

Průcha, Walterová a Mareš (2009) zmiňují hru jako formu činnosti, která se liší od práce i učení. Člověk se hrou zabývá celý život, ovšem právě v předškolním věku jde o přední typ činnosti. Dále uvádí aspekty hry, a to aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický.

3.1 Znaky hry

Již Komenský v 17. století předložil základní znaky, které dělají hru hrou. Součástí každé hry pokládal pohyb, vlastní rozhodnutí, závodění, družnost, lehkost provozování hry, řád a příjemný cíl. (Suchánková, 2014)

Nyní se mezi znaky a vlastnosti hry řadí:

Spontánnost; vychází z vnitřní motivace dítěte jde o přirozené aktivní jednání. Dítě si samo stanovuje cíle, také podmínky, ve kterých se hra uskutečňuje. Znak spontánnosti lze pozorovat především ve volné hře dětí.

Pocit svobody; jelikož svoboda dělá hru hrou, úzce souvisí se spontánností. Dítě si vybírá, řídí, rozhoduje o průběhu. Právě ve hře dělá to, co chce. Nemusí ve vlastní hře respektovat cizí pravidla, ani se zúčastnit hry cizí. Kdykoliv může hru přerušit, opustit anebo ukončit. Z toho plyne, že jde o nejdemokratičtější činnost.

Zaujetí; zejména u dětí je zaujetí pro hru velmi silné, tak hluboce se soustředí, že nedokážou vnímat okolí. Přehlíží únavu i strávený čas, proto když zvenčí přijde požadavek na přerušení, je to pro děti obtížné a často projevují nelibé pocity.

Smysluplnost; zpravidla má cíl, tj. určitý smysl. Každopádně smysl hry spočívá ve hře samotné, tzv. *vnitřní smysl* (uskutečňuje se po rozehrání hry, postupně se vyvíjí). Hra je samoúčelná, výsledek není až tak důležitý. Děti si více cení činnosti než samotného výsledku.

Pravidla; v tomto případě se jedná o duševní pravidla, bez kterých by hra nebyla ani možná. Řeč je zejména o pravidlech, která si při hře vytváří sami = prostředky hry. Děti přijímají pravidla hlavně proto, že mohou hru kdykoli ukončit a odejít, pokud jim pravidla začnou nevyhovovat, mají tedy možnost volby. Často jsou děti ochotné se ve hře podřídít pravidlům, které v reálném životě nepřijímají.

Přijetí role; nejvíce se projevuje při sociodramatických hrách (námětové, dramatické hry). Od dětí se vyžaduje, aby se chovali tak, jak se to od dané role očekává.

Fantazie; souvisí s pravidly, tzn. hra dovoluje cokoli. Na skutečných pravidlech v danou chvíli tolik nezáleží, pravidla hry diktují fiktivní situace. Děti díky fantazii překonávají omezení svých dětských možností.

Mezi další znaky, které se ve hře často objevují, se řadí *uzavřenost a ohraničenost, vážnost, tvořivost, opakování, radost a uspokojení*. (Suchánková, 2014)

3.2 Typy her

Existuje řada typologií, kdy autoři člení hry vždy podle svých kritérií, proto není jednoduché najít jedno ideální kritérium a na jeho základě vytvořit obecnou typologii. Pro pedagoga v praxi je tedy dobré, aby se v různých typologiích orientoval, jelikož díky nim si uvědomí, jaké hry u dětí převažují. Pozoruje tak, které hry patří mezi oblíbené, které mezi méně oblíbené, dále co dítě ve své hře rozvíjí, zda se zapojuje do her skupinových a jak, nebo s čím a kde si hraje. Následně může na tyto fakta vhodně reagovat při spontánních hrách, a to nabídkou, podněcením a plánováním dalších herních činností, čímž děti všestranně rozvíjí.

V tomto odstavci jsou níže uvedeny základní členění her, které se v mateřské škole užívají, a které zároveň nejvíce vyhovují pro účely této práce.

- *Z hlediska míry vedení:*

Hry spontánní, které jsou vnitřně motivované a vycházejí ze zájmů a potřeb dětí. Děti si při volné hře samy volí motiv (téma, námět), záměr a způsob, jakým budou činnost provádět, jaké využijí hračky, také s kým a jak si budou hrát, kde, kdy a jak po jakou dobu.

Hry navozené jsou pak činnosti, které pedagog dětem nabídne. Dalo by se říci, že jde o „pouhou“ motivaci ke hře.

Hry vedené, do kterých pedagog zasahuje svým konáním. Mohou to být spontánní hry, kdy pedagog např. vymezí pravidla anebo určitým prvkem hru obohatí. Dále se jedná o hry realizovány na základě nabídky pedagoga. Měly by směřovat k naplnění vymezených stanovených vzdělávacích cílů a dosáhnout tak u dětí očekávaných výstupů. V praxi se setkáváme s označením *řízená hra* či *didaktická hra*. Didaktická hra pokládána za jakoukoli hru se vzdělávacím cílem. (Suchánková, 2014)

- *Z hlediska organizace*; nyní považováno za členění nepřesné, ale v praxi stále využívané. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980):

Hry tvořivé prezentují spontánní hry, ve kterých si námět i průběh volí dítě samo. Obsahují hry *předmětové-manipulační* (rozvoj smyslů, manipulace s předměty a poznání vlastností předmětů), *úlohové-námětové* (napodobující činnost dospělého, vč. jeho sociálních rolí, odráží se okolní svět, zážitky dětí), *dramatizační-snové* (oživování hraček, vlastní představy o postavách a ději), *konstruktivní* (zacházení s předměty, materiálem).

Hry s pravidly navazují na tvořivé hry. Ovšem významné je dodržení pravidel hry a postupů, kterým se dítě podřizuje. Řadí se zde hry *pohybové* (hlavní aktivita je pohyb), *didaktické-intelektuální* (charakteristické pedagogickým záměrem).

Existuje řada dalších klasifikací a kritérií třídění. Např.:

- podle druhu činnosti na námětové, dramatizující, konstruktivní, pohybové, sociální hry aj.,
- podle počtu hráčů na hry samostatné, sdružující, skupinové, kolektivní,
- podle pohlaví na hry dívčí a chlapecké,
- podle věku a vývoje osobnosti na hry kojenců, batolat, předškoláků,
- podle rozvíjených schopností pohybové, smyslové, intelektuální,
- podle času na krátkodobé, střednědobé, dlouhodobé hry. (Opravilová, 2011)

3.3 Význam hry pro děti předškolního věku

Odborníci i laici z historie tak ze současnosti se shodují v tom, že hra je pro dítě předškolního věku stěžejní činnost. Považuje se za nejdůležitější nástroj výchovy. Pokud je hra pro předškolní dítě hlavní forma činnosti a organizace jeho života (přináší mu uspokojení a všestranný rozvoj), pak by i vychovatel, tedy pedagog, měl hru využívat jako přední a základní výchovný prostředek. Dítě má v předškolním období naléhavou potřebu hrát si. Hra nejvíce upoutá jeho zájmy, city a celou osobnost. Přirozeně podporuje rozvoj fyzický, psychický a sociální. Dítě si tak prohlubuje zájem o skutečnost a upevňuje poznání, např. fyzická zdatnost, pracovní dovednost (vč. zacházení s různým materiálem), tvořivost, slovní vyjadřování. (Bělinová et al., 1980)

Hra má podobu životní praxe, kdy se dítě zmocňuje okolí aktivním přetvářením. Při pozorování dětské hry se dají získat zřejmé důkazy, že dítě chce konat opravdově a usiluje o výkon, který je spojený s námahou. Také je schopno podílet se na činnosti druhých, spolupracuje a pomáhá. To, co se dítě při hře naučí, je přidanou hodnotou, a v tomto lze vidět významnost hry. (Opravilová, 2016)

3.4 Role pedagoga ve hře dětí

V novodobém pojetí osobnostně orientované výchovy se pedagog stává partnerem, pomocníkem, průvodcem, inspirátorem, ale zároveň přijímá roli inspirovaného a vedeného. V tradičním pojetí totiž přetrvává silné přizpůsobování se děti systému. Tohle poté může přejít v boj mezi dítětem a systémem (rodina, škola), kdy dítě nechce přebírat to nucené a pro něj nesmyslné. Proto úkolem pedagoga je umět naslouchat a snažit se budovat osobní přístup k dětem, nejlépe pak přístup respektující, který umožní svobodný rozvoj, což poté vede k nezávislosti, tvořivosti, samostatnosti. (Suchánková, 2014)

Na pedagoga v mateřské škole jsou kladeny požadavky na vykonávání základních činností, které vychází z požadavků současného kurikula. Patří zde analýza věkových a individuálních potřeb dětí (odehrává se během hry dětí, úkolem je také sledovat vývojovou úroveň a pokrok každého dítěte), plánovat program pedagogických činností a připravit podnětné prostředí a podmínky pro rozvoj dětí (vychází z analýzy), realizovat činnosti a vybrat vhodné strategie, které umožní individualizovat a rozvíjet kompetence dětí, sledovat a vyhodnocovat podmínky, průběh a proces, a výsledky vzdělávání. Tyto činnosti s hrou úzce souvisí a ovlivňují rozvoj dětí. Aby mohl pedagog tyto činnosti vykonávat, musí být vybaven profesními kompetencemi pedagoga mateřské školy (viz. podkapitola 1.2.) (Suchánková, 2014)

Za konkrétní role pedagoga, které souvisí se hrou, se považují následující (Svobodová, 2010):

Pozorovatel

Pedagog vystupuje jako nezasahující pozorovatel hry. Tímto se dozvídá o vztazích mezi dětmi, poznává jejich zájmy a potřeby, schopnosti. Díky těmto podkladům pak sám dětem připravuje činnosti, odrážející jejich zájmy a individuálně jednotlivé děti posouvají. Pokud tyto činnosti budou vypracovány a předloženy profesionálně, děti budou mít pocit, že jejich hra pokračuje.

Iniciátor

Nabízení hry, která má určitý vzdělávací záměr. V ideálním případě dítě tento záměr nevnímá a prožívá hru jako neproduktivní a svobodnou aktivitu.

Vedoucí hry

Vedoucí a řídicí roli má pedagog. Nabídne dětem hru a s její pomocí sleduje určitý cíl.

Hráč

Tím, že se pedagog stává zároveň jedním z hráčů, učiní dětem hru zajímavější a napínavější. Neměl by se obávat a strachovat, že hru pokazí, protože jenom tak dětem ukáže, že je jejich partnerem.

Facilitátor

Role uplatňovaná především při volné hře dětí. Být průvodcem a pomocníkem, citlivým způsobem výjimečně zasáhnout a v případě potřeby motivovat a hru posouvat.

3.5 Hračka

Z legislativního hlediska je hračka definována jako „výrobek navržený nebo určený k hraní dětem mladším 14 let, včetně výrobku navrženého nebo určeného vedle hraní i k dalším účelům“ (Nařízení vlády č. 86/2011 Sb., §2. ods.1). Hračkou se rozumí určitý předmět hmotné (materiální) povahy, který je speciálně určený pro hru, aby ji podněcoval. Ne vždy si ale dítě vybere předmět, který je speciálně vyroben ke hře. Vše závisí na prostředí. To znamená, že pokud se v blízkém kontaktu, kde si dítě hraje, nachází množství hraček, pravděpodobně po nich dítě sáhne. Ovšem v prostředí bez hraček jako takových, může být hračkou cokoli (nábytek, domácí potřeby či nářadí, nádobí, např. doma se stane krabice domečkem pro panenky apod.). (Suchánková, 2014)

Hračka je jednou z nejdůležitějších podmínek pro dětskou hru. V předškolním období se od hračky vyžaduje rozmanitost a rozvoj fantazie dětí. Nezáleží tolik na počtu hraček, jako na všestrannosti a celkové kvalitě. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)

Význam hračky je ve hře velký. Má být pomocníkem a představuje svět dítěte. Dále má významný aspekt emoční, protože téměř vždy si dítě k hračce vytváří silný citový vztah. Tato oblíbená hračka pak naplňuje potřebu jistoty a bezpečí a stává se nejvěrnějším a nejdůvěrnějším partnerem, jelikož je

s dítětem pořád. Mezi hlavní funkce, které hračka plní, patří *diagnostická* a *terapeutická* – redukuje psychické napětí, hraje zásadní roli při odloučení, a také slouží jako rehabilitační pomůcka. (Suchánková, 2014)

4 Spontánní hra

Autoři ve svých publikacích uvádí různé terminologie, proto pro účely této práce jsou pojmy *spontánní* a *volná* hra synonymní. V druhé kapitole této práce je charakterizována hra obecně, v této kapitole je ještě přiblížena spontánní hra jako taková, jelikož představuje jeden ze základních pilířů pro část empirickou.

Je důležité, aby si jak rodiče, tak pedagogové uvědomili, že spontánní hra není jen zbytečná ztráta času a nelze její význam podceňovat. Jde o nepostradatelnou součást v rozvoji dítěte a při častém omezování a upřednostňování řízené aktivity jako „té pořádné“ můžeme dítěti vybudovat nelibost k učení. Proto, i s ohledem na požadavky současného kurikula, by měly být tyto činnosti časově vyvážené a není povinností, že didakticky řízená aktivita musí probíhat každý den. Zároveň by měl být pedagog schopen rozpoznat, zda si dítě opravdu hraje, anebo už jeho hru, byť nevědomky, řídí. (Suchánková, 2014) O znacích hry viz. výše v podkapitole 3.1.

Autorky Caiatiová, Delačová, Müllerová (1994, s. 17) ve své knize uvádí: *„Většina dětí si umí při nástupu do mateřské školy volně hrát, i když se občas mohou vyskytnout problémy. Pokud by se v mateřské škole utvářelo herní prostředí cílevědomě a pokud by se učitelky moudře „držely zpátky“, děti by tento „deficit“ nadhodnocení vyučování a podcenění volné hry samy dohnaly.“* Většina dětí se před nástupem do základní školy „odnaučí“ hrát, protože jim to ve věku předškolním bylo vyčítáno, a tímto upozorňují také na možný odpor vůči učení.

Opravilová (1988) ve své knize uvádí, že děti předškolního věku věnují volné hře během dne 9 až 12 hodin. Zdůrazňuje hru jako vývojovou potřebu a vedoucí činnost dítěte, kdy se rozvíjí celá osobnost (od schopností, přes dovednosti, po vědomosti). A v neposlední řadě je hra příjemná sama o sobě.

Hra proto není a nesmí být rozkazem ani úkolem, ale obohacující činností. Představuje odchýlení od skutečnosti do světa „jako“ či „jen tak“; zároveň přiblížení ke skutečnosti, např. ve smyslu přijetí nějaké role. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)

I přesto by spontánní hra měla mít určitá jednoduchá pravidla společná pro všechny, která by se neměla porušovat. Tato pravidla sice zvenčí ohraničují volnou hru, ale jsou nezbytná pro sociální učení dětí, kdy přijímají společný řád, který připouští svobodu i bezpečí současně. (Kořátková, 2005)

Rozhodně by tedy spontánní hra neměla být nepodstatnou činností k vyplnění času, neboť děti hru od ostatních činností rozeznávají. Takže i přes veškerou snahu pedagoga realizovat řízené aktivity formou hry, se ne vždy setká s úspěchem, jelikož děti nejsou k těmto aktivitám vnitřně motivované. (Suchánková, 2014)

4.1 Úloha pedagoga při spontánní hře

Kořátková (2005, s. 64) píše: „*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.*“

Dle autorek Caiatiové, Delačové, Müllerové (1994) je ideálním pedagogem ten, který dokáže upřednostnit volnou hru před vyučováním. Jeho jediným úkolem pak je vytvoření podmínek a prostor pro hru, být pomocníkem a povzbuzovačem. Rozhodně by neměl do hry vstupovat jako řešitel problémů dětí, jelikož tím snižuje samostatnost dětí a jejich odpovědnost za své činy.

Znak profesionality pedagoga lze vidět v tom, že dětem umožní plnohodnotně hrát si a pozoruje, jak se této přirozené možnosti seberealizace zhostí, jak se těší z výsledků hry a funguje mezi nimi souhra. Především by pedagog měl být schopný bez didaktického záměru připravovat a nabízet materiál a podněty k volné hře. Zároveň při výzvě dětí zaujmout roli v jejich hře, a to se všemi náležitostmi jako vžít se a tělesně i verbálně vyjádřit hlavní znaky a vlastnosti role (viz. role hráče). (Kořátková, 2005)

Empirická část

5 Výzkumné šetření

Pro empirickou část této práce bylo zvoleno kvalitativní výzkumné šetření pomocí zúčastněného pozorování spontánní hry dětí a následného terénního zapisování do záznamového archu.

Níže v podkapitolách je uveden hlavní cíl výzkumného šetření a dílčí cíle, následuje charakteristika výzkumného vzorku, popis metody sběru dat, metody vyhodnocení dat a průběhu výzkumu. A poté je popsána analýza výsledků.

5.1 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak vypadá spontánní hra dětí v prostředí mateřské školy a v kontextu s klíčovými kompetencemi.

Současně s hlavním cílem výzkumného šetření byly vytyčeny také dílčí cíle, a to:

- charakteristika herních činností;
- zjistit, jaký typ hry u dětí převládá;
- ověřit potřebu hrového partnera;
- zjistit, jaké klíčové kompetence jsou hrou rozvíjeny.

Následně pak tyto data zanalyzovat a shrnout. Výsledná shromážděná data jsou podrobným popisem hry jako jedinečné činnosti dítěte. Práce proto nepředkládá obecný závěr jako takový, ale snaží se zvýraznit mimořádnost dětské spontánní hry.

5.2 Výzkumný vzorek

Pro účely realizace empirické části bakalářské práce byla vybrána mateřská škola v Budišově nad Budišovkou. Jde o maloměsto v okrese Opava. Při výběru mateřské školy nebylo použito žádné speciální kritérium, jelikož denní režim ve všech mateřských školách se snaží v co největší možné míře uspokojit potřeby dětí, a tedy dát mu prostor pro vlastní realizaci, takže i dostatek času pro volnou hru.

Jedná se o běžnou státní mateřskou školu, která má dvě budovy, načež druhá se nachází v nedaleké vesnici Svatoňovice. Budova v Budišově má čtyři věkově homogenní třídy, v maximálním počtu dvacet osm dětí ve třídě. Ovšem v jedné třídě předškolních dětí je z prostorových důvodů, a také vzhledem ke složení třídy, počet dětí snížen na devatenáct. Zároveň disponuje dvěma samostatnými lehárny, jídelnou a hernou na cvičení (společnou pro všechny třídy) a v neposlední řadě také prostornou školní zahradou.

Výzkumné šetření bylo prováděno v rámci jedné třídy, a to konkrétně ve Vrabečcích, kterou navštěvují děti ve věku čtyři až pět let, v celkovém počtu dvacet osm. Jde o prostornou třídu, vybavenou odpovídajícím dětským nábytkem, malou dětskou knihovnou, hracími koutky („pro mamky“ kuchyňka, „pro tatky“ auta a stavebnice) a velkým množstvím pomůcek a hraček.

5.2.1 Metoda výběru výzkumného vzorku

Účastníky výzkumného šetření byly pouze děti. Při výběru dětí k pozorování bylo prvotně vycházeno z úsudku a rad paní učitelky, která děti dobře zná a tráví s nimi čas od začátku školního roku. Proto po konzultaci byly před samotným zahájením výzkumného šetření vytipovány některé děti. Ovšem nejdůležitější a nejhlavnější roli pak následně hrála přítomnost a pravidelná docházka do mateřské školy v době vyhrazené pro volnou hru (tedy v čase od 6:30 hodin do přibližně 8:45 hodin). A dále také zda si dítě ve vymezeném čase vůbec hraje. Prolnutím těchto kritérií výběru vyšly celkem pouze čtyři vhodné

děti, právě ve věkovém rozmezí čtyři roky a devět měsíců až pět let a jeden měsíc, a proto i v teoretické části jsou popsány specifika této věkové skupiny (s ohledem na toleranci v řádu měsíců).

Z metodologického hlediska šlo tedy o kritériální výběr výzkumného vzorku.

Z důvodu dodržení anonymity jsou jména dětí nahrazena slovem „dítě“ a číslem (tedy Dítě 1. atd.).

Dítě 1.

Chlapec ve věku pět let a jeden měsíc. Výrazný a dominantní typ (co se hlasitosti týká), má problém s přizpůsobením se při hraní. Ve své blízkosti respektuje přítomnost jiného dítěte, ale pouze do doby, než jeho hru někdo narušuje či mu bere „jeho“ hračky.

Dítě 2.

Dívka ve věku čtyři roky a jedenáct měsíců. Její hra je zajímavá vysokou mírou dramatičnosti a opravdovosti, kterou má pravděpodobně vyzorovanou a naposlouchanou z reálného života dospělých lidí. Má tendence hru organizovat, ale nedělá jí problém přizpůsobit se většině.

Dítě 3.

Chlapec ve věku čtyři roky a deset měsíců. Svým chováním nepříliš výrazný typ, ale zato při hře jsou jeho projevy dosti výrazné. Dalo by se říci, že jde o nenápadného chlapce s nápadným hraním.

Dítě 4.

Dívka ve věku čtyři roky a devět měsíců. V porovnání s ostatními děvčaty jejího či staršího věku, je její hra velmi rozmanitá (pestrá), zajímavá a poutavá. Nemá problém zabavit se sama, ale ráda využije nabídku činností nebo se zapojí do hry ostatních dětí.

5.3 Metoda sběru dat

Jak je již napsáno výše, v úvodu páté kapitoly, pro výzkum bylo zvoleno kvalitativně orientované výzkumné šetření pomocí zúčastněného pozorování spontánní hry dětí a následného zapisování do záznamového archu. To znamená, že šlo o pozorování strukturované, zároveň z hlediska klasifikace o dlouhodobé a přímé. Všechny děti byly seznámeny s tím, že budou sledovány při hraní. I přesto, že nešlo předejít zapojení se do hry dětí, když o to samy požádaly, výzkumník dodržoval následující pravidla pozorování. A to být co nejmenším rušitelem, tedy aby jeho přítomnost co nejméně ovlivňovala hru dětí a nezpůsobila tak případně výraznou odlišnost od běžného chování, hraní a jednání dítěte. Dále také vyhnout se subjektivnímu zabarvení při zaznamenávání.

Cílem nebylo získat kvantum dat, jelikož u pozorování hry je přednější hodnota, tedy kvalita. Pro zaznamenávání vypořizovaných dat byl vytvořen vlastní záznamový arch (viz. Příloha 1), kde byly sestaveny kategorie, na které se výzkumník během pozorování zacílil. Níže je ke každému pozorovanému jevu připojena otázka, aby tak bylo zřetelné, co bylo úmyslem záznamu.

Popis činnosti – Co dítě dělá? – tedy podrobný popis činnosti se zahrnutím místa a doby děláni činnosti.

Typ činnosti – O jaký typ hry jde? – zařazení podle typologie na hru předmětovou, konstruktivní, námětovou, dramatizační atd.

Pomůcky – S čím si dítě hraje? – výčet hraček, které dítě během použilo

Hrový partner – S kým si dítě hraje? – rozeznání hry individuální, skupinové, kolektivní či paralelní.

Klíčové kompetence – Jaké klíčové kompetence jsou u dětí hrou nejvíce rozvíjeny? – vzhledem k tomu, jak si děti hrály.

V průběhu pozorování ovšem vznikla také nová kategorie hodna zápisu, a to vliv pohlaví na hru dítěte. Ta byla následně zařazena do výzkumného šetření a v terénu byla zapisována do kolonky „Poznámky“¹.

Pohlaví – Projevují se genderové stereotypy? – souvisí se všemi výše uvedenými kategoriemi, a to, zdali si děti vybírají druh hry podle pohlaví, druh hračky podle pohlaví, hrového partnera podle pohlaví.

5.3.1 Metoda vyhodnocení dat

Vzhledem k vybrané metodě sběru dat, kdy byly předem stanoveny kategorie pozorování, byla následně pro vyhodnocení použita obsahová analýza textu. To znamená, že výsledná data byla rozebrána a zhutněna, za předpokladu dodržení nejvyšší objektivity při vyvozování závěrů.

5.4 Průběh výzkumného šetření

Výzkumné šetření se uskutečnilo na přelomu měsíců ledna a února 2019 v období dvou týdnů. Každé z vybraných dětí bylo pozorováno systematicky a plánovitě jeden až dva dny při volné hře po jeho příchodu do mateřské školy, přibližně do 8:30 až 8:45 hodin.

5.5 Analýza výsledků

Obsahem této podkapitoly je zpracování nasbíraných dat. Jednotlivé kategorie pozorovacího archu jsou rozebrány u každého z vybraných dětí.

¹ Poznámkami byly při tvorbě záznamového archu myšleny nějaké případné doplňující informace, nespádající do žádné z předem stanovených kategorií pozorování, ale podstatné pro výzkumné šetření.

Kategorie popis činnosti (s místem a časem jí věnovaný) jsou níže v textu spojeny do jednoho oddílu spolu s typem činnosti a výčtem pomůcek použitých při hře. Další oddíl pak je popis kategorie „hrový partner“, tedy zda hrového partnera dítě upřednostňuje či ne a jak se to projevuje. Předposlední oddíl objasňuje, které klíčové kompetence jsou během hry význačně rozvíjeny. V posledním oddílu s názvem „vliv pohlaví na hru dítěte“ je podrobněji popsán důvod pozorování této, původně nezahrnuté, kategorie a také její vyhodnocení.

5.5.1 Co, jak a s čím si dítě hraje?

Dítě 1.

Chlapec věnoval většinu času úlohové hře na dopravním koberci, asi dvacet pět minut, ničím nerušeného, času. Námětem pro rozehrání se mu stalo autíčko, které si přinesl z domu. Na vyžádání u paní učitelky si ve třídě na koberci roztáhl koberec dopravní. Ze začátku jezdil po koberci pouze svým autem, později si přinesl hračky ze třídy, a to další autíčka, malé dopravní značky a lego postavičky. Zhruba v polovině času byla jeho hra narušena příchodem dalšího dítěte do třídy, mimo jiné kamaráda tohoto chlapce. Do jeho hry se zapojil, ale po delším pozorování si nešlo nevšimnout, že i přesto, že si povídali a hráli na stejném místě se stejnými hračkami, tak si každý hráli hru svou. Ovšem v momentě, kdy pozorovaného chlapce napadla myšlenka zinscenovat dopravní nehodu, tak se jejich hry překvapivě spojily v jednu společnou. Od té doby nabrala hra na živosti a byla doprovázena zvuky, později už dost hlasitými a bylo třeba děti upozornit na hlučnost.

U chlapce dále převládala hra konstruktivní, kdy velmi oblíbenou činností pro něj byla také stavba ze dřevěných kostek, ale vždy zapojil do hry auta či jiné dopravní prostředky. Této činnosti se dokázal věnovat i více jak třicet minut. Překvapivě měl vždy jasnou představu o přesném výsledku stavby, ať už šlo o stavění ze dřevěných kostek či o vláčkodráhu.

Ve značně menší míře se v jeho hrách projevovaly hry typu námětové, předmětové či pohybové.

V průběhu mého pozorování používal ke hře tyto hračky: auta, lego postavičky a stavebnice, dřevěné kostky, dopravní koberec či vláčkodráhu.

Dítě 2.

Tato dívka ráno po příchodu do třídy věnovala dost času, někdy i dvacet a více minut, povídáním si s paní učitelkou a využívala nabídku her a činností z její strany. Ať už šlo o výtvarné tvořivostní činnosti či jiné didakticky zaměřené hry. Mnohdy také záleželo na tom, zda je ve třídě přítomno dítě, se kterým si dívka rozumí.

Po čase jsem vypožorovala, že její hlavní náplní byly hry dramatizující a námětové. Buďto do své činnosti využila pomůcky jako loutky či maňásky, ale vystačila si také s vlastní osobou a příslušným převlekem pro danou postavu. Nejvíce času věnovala hraním si na princeznu (zhruba třicet minut). Buďto do své hry přijala ostatní děti a zadala jim role, nebo si hrála sama a ostatní role si pouze představovala. Dívka se do role vžila, napodobovala znaky rozmazlené a povýšené princezny. Tancovala a zpívala. Vymýšlela různé příkazy pro své poddané, neposlouchala královnu a krále (maminku a tatínka) a odmítala všechny prince, kterým se líbila.

V momentě, kdy bylo ve třídě více dívek tak se hra přesunula do kuchyňského koutku. Tato dívka měla tendence všechny ostatní organizovat, a to se ostatním moc dlouho nelíbilo, proto hru brzy opustila, přibližně po pěti minutách.

Ke hře využila tyto hračky: loutky, maňásky, převleky, výtvarné pomůcky.

Dítě 3.

U chlapce jsem vypožorovala výhradně konstruktivní hru. Hlavní náplní jeho činnosti byla konstrukce stavby z dřevěných kostek (krychle, kvádry, válce). Jeho cílem bylo postavit co největší stavbu, ať už do výšky, tak do šířky.

Předem neměl vymyšlenou představu o výsledné stavbě, takže v průběhu hry přicházel na nové nápady a zlepšení. Proto i na otázku, co staví, neměl hned jasnou odpověď. Každopádně výsledná stavba byla poměrně detailní a propracovaná, jelikož se jí chlapec dokázal věnovat i čtyřicet minut. Do času je ovšem započtena také příprava pomůcek, jako náklad kostek na auto, jízda po třídě s nákladem, (s doprovodem zvuku), výklad kostek, přemýšlení a vymýšlení, debatování s ostatními dětmi, které se do jeho hry chtěly buďto zapojit nebo se jen dotazovaly.

Poměrně dost času tento chlapec strávil také pozorováním hry ostatních dětí a případným zapojením se do jejich hry.

Jelikož u chlapce převažoval jeden druh činnosti, nepoužil tolik pomůcek. Byly to dřevěné kostky, nákladní auto, případně i lego postavičky nebo gumová zvířata.

Dítě 4.

Dalo by se říci, že u této dívky jsem během dvoudenního pozorování vysledovala hned několik typů her. Převládala hra námětová, především v kuchyňce, kdy vystřídal množství rolí, od maminky, přes tatínka, dítě, až po hospodyně. Mnohdy se druhy her ale prolínaly. Například dívka společně s dalšími dětmi začala konstruktivní hru na koberci, a to stavbu vláčkodráhy. Postupně se hra rozvinula do hry námětové, kdy se skupinka tří dětí (včetně pozorované dívky) rozhodla, že si bude hrát na průvodčího a cestující. Hra postupně gradovala až do stádia, kdy dívka navrhla, že si budou hrát na rodinu, co jede na výlet vlakem. Následovalo balení věcí na výlet, tedy zavazadla, do nich oblečení, příprava svačiny a plánování trasy. Těmito činnostem dokázala dívka věnovat třicet až čtyřicet minut.

Zároveň je dívka velmi upovídaná a v průběhu výše zmiňovaných her často odbíhala od samotného hraní a chtěla si povídat o různých hračkách, postavách z pohádek a podobně. Poměrně ráda se také zapojila do ranních činností

nabídnutých paní učitelkou, šlo tedy také o hry tvořivostní. Jako u jediné ze čtyř pozorovaných dětí se u ní projevila potřeba pohybové činnosti už v ranních hodinách (honičky, tancování, poskakování atd.)

Ve svých hrách dívka použila předměty: vybavení kuchyňského koutku, stavebnice, dřevěné i plastové kostky, lego, kabelku a další doplňky, výtvarné pomůcky.

5.5.2 S kým si dítě hraje?

Dítě 1.

Dítě 1. hrového partnera přijímá, ale s výhradami, a pouze za předpokladu, že do jeho hry nezasahuje a nebere mu „jeho“ hračky, i když je to jeho kamarád. Lze tedy pozorovat současně samostatnou hru, kdy si hraje samo a nepotřebuje spolupráci a komunikaci s někým dalším a sdružující hru, kdy si tento chlapec sám o partnera do hry řekne, ale přesto se nejedná o hru kooperativní. Pouze respektuje přítomnost dalšího dítěte v jeho blízkosti. Když už se tato paralelní hra rozvine a dala by se považovat i za párovou, tak se chlapec projevuje jako neústupný organizátor, kdy za každou cenu musí hra a vše s ní spojené probíhat podle něj. Problémem pak je, když ostatní děti jeho „postavení“ nepřijímají a nechtějí ho poslouchat.

Samotný chlapec upřednostňuje samostatnou hru a do velkých kolektivních her se ani nepouští, nevyhledává je.

Dítě 2.

U této dívky jsem vyzorovala převahu hry sdružující s touhou po velké kolektivní kooperativní hře. Při hraní si na princeznu se k ní připojily další tři děti. První proběhla „hádká“ kvůli roli princezny. Poté dívka převzala nápad této hry jen za svůj a začala všechny přítomné organizovat, ale bohužel tak, že ostatní přestali reagovat. Chvíli ještě měla dívka tendence ostatní děti do hry vracet, ale

později to vzdala a hrála si sama. V momentě vyčerpání inspirace pro hru se zapojila do činností u stolečků, což by se dalo považovat za hru sdružující, případně i kooperativní.

Dívka tíhne ke hře kooperativní, ale vzhledem k vysokým nárokům a neustálým příkazům se jí nedaří si partnery při hře udržet.

Dítě 3.

V činnostech chlapce jsem vyzorovala převahu samostatné hry, a to zejména při jeho konstruktivních hrách. Chlapec sám preferuje hru samostatnou, hrového partnera sice akceptuje, ale nepouští ho do své hry a ani se dobrovolně nezapojuje do hry někoho jiného. Hraje si rád sám, kamarády ve třídě má, ale do hry je nevyhledává. Na chvíli bylo možné pozorovat párovou hru, jelikož do třídy zrovna vešlo další dítě a byl to právě kamarád pozorovaného chlapce. Každopádně šlo spíše o rozhovor nad rozestavěnou stavbou a poté si kamarád šel hrát sám a chlapec se vrátil ke své činnosti. Jak jsem již psala v úvodním popisu vybraných dětí, tento chlapec se v kolektivu neprojevoval příliš hlasitě a nápadně, avšak jeho hra byla opakem. Kolektiv by ho mezi sebe přijmul a přijímal, ale ze strany chlapce o to nebyl zájem.

Dítě 4.

Při pozorování této dívky mě zaujalo její přirozené zapojení se do hry ostatních dětí a zároveň vždy kladné přijetí dívky ve hře těchto dětí. Potřeba hrového partnera byla u této dívky velká, jelikož vyhledávala a preferovala hlavně hru skupinovou či kolektivní. A právě u hry na rodinu, co jede na výlet, dívka projevovovala radostné emoce ve velmi vysoké míře. Překvapivě uměla ve hře, do které se zapojila, a také ve hře, do které se zapojil někdo k ní, přijmout i roli podřízeného. I přesto jí nedělalo problém hrát svou samostatnou hru, ale dlouho u ní nevydržela a případně pak hledala pozornost a zábavu u paní učitelky.

5.5.3 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence neodmyslitelně patří do procesu vzdělávání v mateřské škole. Jsou zahrnuty v RVP PV a mají podobu cílových kategorií, kterých by děti před vstupem do základní školy měly dosáhnout. A právě hra je jedním z neefektivnějších prostředků, jakým lze klíčové kompetence dětí rozvíjet.

Při výzkumném šetření proto bylo vzhledem k charakteru her (a všem uvedeným kategoriím v záznamovém archu) u dětí zjištěno několik klíčových kompetencí, které byly hrou značně prohlubovány. Níže je uveden souhrný výčet.

Kompetence k učení

- *uplatňuje získanou zkušenost v praktických situacích a v dalším učení*
- *klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí; poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo*

Kompetence k řešení problémů

- *řeší problémy na základě bezprostřední zkušenosti; postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje; spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací; hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady); využívá při tom dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost*

Kompetence komunikativní

- *se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)*

Kompetence sociální a personální

- *samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej*
- *se dokáže ve skupině prosadit, ale i podřít, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje; v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy*

Kompetence činnostní a občanská

- *se učí svoje činnosti a hry plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat*
- *se zajímá o druhé i o to, co se kolem děje; je otevřený aktuálnímu dění*

Obsah tohoto oddílu ovšem nepředkládá obecný závěr. Díky hře se prohlubuje řada dalších klíčových kompetencí. Tohle je pouhý výčet několika klíčových kompetencí, které byly během výzkumného šetření zaznamenány jako značně a výrazně rozvíjející se napříč všem pozorovaným dětem.

5.5.4 Vliv pohlaví na hru dítěte

V příloženém záznamovém archu není speciální kolonka „Pohlaví“ či „Vliv pohlaví“. Ovšem během sbírání dat se u všech pozorovaných dětí vyskytl výrazný projev genderových stereotypů při hraní, a proto byl dodatečně zařazen. V terénu byl tento aspekt zaznamenáván do kolonky „Poznámky“.

Při spontánní hře celkově byla u chlapců převaha hry s auty a se stavebnicí, zatímco u dívek šlo většinou o hru na princeznu, na maminku či jinou ženskou postavu. Dívky více využívaly nabídku činností ze strany paní učitelky, a také projevovaly větší zájem i o hry stereotypně určené pro chlapce (konstrukce staveb, hra s nákladním autem apod.). Chlapci se drželi pouze mužské role, možná i proto, že při pouhém náznaku zájmu o „tu dívčí roli“ jsem u nich zaznamenala, byť v minimálním rozsahu, obavy z toho, co si bude myslet okolí.

Co se týká výběru hraček, i tady byl výběr ovlivněn pohlavím a také souvisel s druhem hry. Tzn., že chlapci vybírali hračky typu stavebnice, dopravní prostředky, případně lego postavičky a zvířata. Dívky preferovaly kostýmy, výbavu v kuchyňském koutku či výtvarné pomůcky.

Při výběru hrového partnera sehrálo pohlaví také značnou roli. Zatímco u dívek by se dalo říci, že do některých svých her by opačné pohlaví přijaly (např. role tatínka, průvodčího, krále či prince), u chlapců byl výběr jasný a potřebu hrového partnera v podobě dívky nepotřebovali (vzhledem i k druhům her, které u chlapců převládaly). Chlapci si buďto hráli sami, nebo pouze s jinými chlapci. V momentě, kdy do jejich hry chtěla vstoupit dívka, bylo možné zaznamenat nelibost v podobě vyjádření se slovy: „*Ty to neumíš.*“ či „*My tady holky nechceme.*“ Mnohdy to došlo až do takového stádia, že bylo potřeba zásahu do hry paní učitelkou.

Shrnutí a diskuze

U dětí 1. a 3. se při spontánních ranních hrách nejvíce opakovala především hra konstruktivní. U dítěte 1. byla také zaznamenána převaha a rozvoj hry úlohové. U dětí 2. a 4. pak dominovala hra námětová a tvořivostní. A také u všech pozorovaných dětí se objevovalo, ať už v menší či větší míře, pozorování hry ostatních dětí. Téměř vůbec se neprojevila potřeba o hru pohybovou, pouze u dítěte 4., ale nebyla naplněna. Vzhledem k typům her se opakoval i výběr hraček a pomůcek. Děti nejčastěji volily dřevěnou a lego stavebnici, dále také dopravní prostředky, kostýmy, oblečky či doplňky, výbavu kuchyňského koutku nebo výtvarné pomůcky. Co se týká času, tak doba, kterou se dítě soustředěně věnovalo jedné činnosti, se pohybovala v rozmezí od patnácti do čtyřiceti minut.

U pozorování kategorie „hrový partner“ nelze podtrhnout převahu jen samostatné, paralelní, skupinové či kolektivní hry. Děti se v tomto ohledu dost lišily. I přesto se u dětí 1. a 3. projevovala spíše samostatná hra s případným přijetím herního partnera. Kdežto u dětí 2. a 4. převládala potřeba hrového partnera už od začátku rozehrání hry, a tudíž šlo především o hry skupinové či alespoň sdružující.

Jak už je napsáno výše, mimo stanovené kategorie, které byly předem naplánovány pozorovat, se v průběhu šetření ukázaly výrazné projevy upřednostňování hry s dítětem stejného pohlaví. Autorky Vágnerová (2012) či Janošová (2008), které se problematikou genderu u dětí předškolního věku zabývaly, výskyt této nepřímo pozorované kategorie ve svých publikacích potvrzují.

Všechny uvedené poznatky spolu s emocemi, které děti při hrách prožívaly, umocňují důležitou roli volné hry pro dítě během dne v mateřské škole a důležitost jejího zařazení do denního programu. Nejen, že je dítě během hraní spokojené, převažuje radostné prožívání, ale zároveň se učí spoustě novým dovednostem, které pak uplatňuje v běžném životě. A s tímto souvisí další kategorie pozorování, a to „klíčové kompetence“. Úkolem předškolního pedagoga

je dohlížet na systematické zdokonalování jednotlivých klíčových kompetencí, za pomoci vzdělávacího obsahu uvedeného v RVP PV. A právě hra je jeden z nástrojů, jejíž zásluhou k tomuto rozvoji dochází. Tato kategorie není rozebrána jednotlivě u každého dítěte, jelikož po analýze nasbíraných dat se ukázalo, že výše uvedené vypíchnuté klíčové kompetence se u dětí prolínají, a to s mnoha dalšími neuvedenými.

Zároveň při výběru pozorovaných dětí byla před samotným výzkumem zběžně zmapována pravidelnost příchodů všech dětí do mateřské školy. Následně byl tento činitel jedním z rozhodujících kritérií při výběru výzkumného vzorku. V rámci výzkumného šetření se ovšem objevily faktory, které hru těchto vytipovaných dětí v negativním duchu ovlivňovaly, a to postupné příchody ostatních dětí do třídy. Snad u všech došlo ke chvilkovému přerušení hry a ohlédnutí se za nově příchozím, případně i k úplnému přerušení rozehrané hry a rozehrání hry nové. Také případné pozdější příchody vybraných dětí, i když v zanedbatelné míře, následně znamenaly náročné začlenění se do již rozběhnutých her a činností ve třídě.

Závěr

Tato práce měla za cíl vyzdvihnout důležitost spontánní přirozené hry dětí předškolního věku. Teoretická část v první kapitole objasnila základní pojmy, které s touto problematikou souvisí, a to předškolní vzdělávání, současná mateřská škola (včetně stručného popisu RVP PV), pedagog v mateřské škole. Druhá kapitola pak byla zaměřena na charakteristiku dítěte předškolního věku ve věku pěti let. Následovala specifikace dětské hry, včetně znaků hry, významu hry, typů her, role pedagoga ve hře dětí a hraček. Podstatný význam v této práci pak měla také kapitola čtvrtá, která více do hloubky popsala spontánní hru, spolu s úlohou pedagoga při volné hře a uzavřela tak první část celé práce.

Empirická, tedy druhá část této bakalářské práce, byla tvořena kvalitativním výzkumem, kdy byl na základě teoretických poznatků vytvořen vlastní záznamový arch. S využitím metody pozorování byly v průběhu dvou týdnů nasbírána data o ranní spontánní hře čtyř vybraných dětí. Tyto data byla důkladně zapisována do archu do příslušných kategorií, a poté zanalyzována. Mezi kategorie spadal popis činnosti, včetně místa a doby provádění činnosti, dále typ hry, potřeba hrového partnera, rozvoj klíčových kompetencí díky hře a případné poznámky. Až v průběhu realizace sbírání dat se ukázaly výrazné projevy genderových stereotypů a následně byly do analýzy zařazeny také.

Cílem této práce rozhodně nebylo vytvořit jednotný obecný rámec z vypořádaných dat, ale právě upozornit na nepostradatelnou a nenahraditelnou činnost dítěte, a to jeho volnou hru. I přesto, že jsou v teoretické části této práce reflektovány základní znaky hry, stále jde o spontánní činnost. I když se dítě bude k nějakému typu hry vracet, pokaždé bude v něčem jiná. I když budou dvě děti hrát stejnou hru, vykonávat stejnou spontánní činnost, bude u každého dítěte v něčem jiná. A právě tohle ji dělá jedinečnou, a také pokaždé originální.

Co naopak cílem bylo, tak to, aby si jak pedagogové v mateřských školách, tak všechny další osoby ovlivňující dítě předškolního věku uvědomili a pochopili

význam hry pro dítě. Aby v ní nalézali nekonečné množství podnětů, díky kterým se osobnost dítěte rozvíjí, jak po stránce fyzické, tak psychické a sociální. Aby, a to především předškolní pedagogové, pochopili, že u hry není důležitý její konečný výsledek, ale její průběh. Dítě se tak často díky hře dostane do situací, se kterými se může potkat i v běžném životě, ale jelikož jde o jeho hru a jeho „realitu“ může průběh i výsledek ovlivnit k obrazu svému. A aby nebrali volnou hru na lehkou váhu, ale přikládali jí větší význam.

Seznam použité literatury

ALLEN, K. Eileen, MAROTZ, Lynn R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 3. Přeložil(a) VLČKOVÁ, Petra. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073674212.

BĚLINOVÁ, Ludmila, et al. *Pedagogika předškolního věku: učební text pro I.-IV. ročník středních pedagogických škol*. Vyd. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. ISBN neuvedeno.

BERČÍKOVÁ, Alena, ŠMELOVÁ, Eva, STOLINSKÁ, Dominika et al. *Učitel – aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4033-0.

BRUCEOVÁ, Tina. *Předškolní výchova: deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Přeložil FLORIAN, Jakub. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-068-5.

CAIATI, Maria, DELAČ, Světlana, MÜLLER, Angelika. *Volná hra: zkušenosti a náměty: výchova dětí od 3 do 8 let*. Přeložil (a) SMOLOVÁ, Věra. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-011-1.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Vyd. 4., rozš. a přepr. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HORKÁ, Hana, SYSLOVÁ, Zora. *Studie k předškolní pedagogice*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5467-7

JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. ISBN 978:80-247-2284-9.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Vyd. 2., rozš. a aktual. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2., aktual. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

MIŠURCOVÁ, Věra, FIŠER, Jiří, FIXL, Viktor. *Hra a hračka v životě dítěte*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. ISBN neuvedeno.

MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Dítě si hraje a poznává svět: metodika rozvíjení poznání dětí v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN 14-209-88.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.

OPRAVILOVÁ, Eva, GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-703-9.

PLEVOVÁ, Irena. Období předškolního věku. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka et al. *Přehled vývojové psychologie*. Vyd. 2. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Vyd. nové, rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan, et al. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-323-5.

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

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2018. [cit. 2019-03-20]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/file/45304/>.

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

SVOBODOVÁ, Eva, et al. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Vyd.1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

SYSLOVÁ, Zora. *Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0183-0.

SYSLOVÁ, Zora et al. *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-113-2.

ŠMELOVÁ, Eva, PRÁŠILOVÁ, Michaela et al. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe. II*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1373-6

ŠMELOVÁ, Eva, NELEŠOVSKÁ, Alena. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2272-5.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakl. Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Vyd. 1. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

Zákon č. 46/2019 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), in: *Sbírka zákonů České republiky* [online], Praha: Parlament České republiky, 2019. [cit. 2019-03-20]. Dostupné z WWW: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/rocnik/2019>

Seznam použitých zkratk

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Příloha

ZÁZNAMOVÝ ARCH – POZOROVÁNÍ SPONTÁNNÍ HRY DĚTÍ

Datum		
Subjekt pozorování		
Popis činnosti (včetně doby trvání)		
Typ činnosti		
Pomůcky		
Hrový partner		
Klíčové kompetence		
Poznámky		

Anotace

Jméno a příjmení:	Markéta Wojnarová
Katedra nebo ústav:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Srbená, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název závěrečné práce:	Hra dítěte jako přirozená součást jeho života.
Název závěrečné práce v angličtině:	Child's game as a natural part of his life.
Anotace práce:	<p>Tématem bakalářské práce je <i>Hra dítěte jako přirozená součást jeho života</i>. Tato práce chce vyzdvihnout důležitost spontánní, přirozené hry dětí předškolního věku. Hlavním cílem je zjistit, jak vypadá spontánní hra dětí v prostředí mateřské školy v kontextu s klíčovými kompetencemi. Teoretická část objasňuje základní pojmy jako předškolní vzdělávání, současná mateřská škola a pedagog v mateřské škole. Dále popisuje dítě předškolního věku, zabývá se hrou, hračkou a úlohou pedagoga při hře. Podrobněji pak rozebírá hru spontánní. Obsahem praktické části, je kvalitativní výzkumné šetření, s cílem pozorovat a zjistit, jak vypadá spontánní hra dětí v prostředí mateřské školy. Následně nashromážděná data zanalyzovat a shrnout.</p>
Klíčová slova:	dítě, hra, pedagog, pozorování, předškolní vzdělávání, spontánní hra

<p>Anotace práce v angličtině:</p>	<p>The theme of the thesis is <i>Child's game as a natural part of his life</i>. This bachelor thesis wants to emphasize the importance of spontaneous, natural game of pre-school children. The main aim is to find out how looks spontaneous game of children in kindergarten in the context with key competencies. Theoretical part explains key terms, such as pre-school education, a contemporary kindergarten and a kindergarten teacher. Also describes a pre-school child, as well as game, toy and the teacher's role during playing. In more detail deals with spontaneous game. Empirical part contains a qualitative research with aim to observe and find out how looks spontaneous game of children in kindergarten in the context with key competencies. Subsequently, the obtained data have been analysed and summarised.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>child, game, teacher, observation, pre-school education, spontaneous game</p>
<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>Záznamový arch: Pozorování spontánní hry dětí</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>47</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>Čeština</p>