

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Ilona Křivánková

Volná hra v předškolním vzdělávání

Olomouc 2022

vedoucí práce: Mgr. Pavla Vyhnálková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných pramenů, jež jsou uvedeny v seznamu zdrojů a literatury.

V Olomouci dne

.....

Bc. Ilona Křivánková

Poděkování

Ráda bych chtěla poděkovat vedoucí mé diplomové práce Mgr. Pavle Vyhnálkové, Ph.D. za odborné vedení, věnovaný čas, užitečné rady a připomínky. Poděkování patří rovněž všem pedagogům z mateřských škol za zapojení, ochotu a spolupráci při sběru dat do výzkumného šetření. V neposlední řadě děkuji svým blízkým za podporu po celou dobu studia.

OBSAH

Úvod.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Charakteristika dítěte v předškolním věku.....	8
1.1 Vývoj dítěte v předškolním období	8
1.2 Tělesný a motorický vývoj	9
1.3 Kognitivní vývoj.....	10
1.4 Emoční a sociální vývoj	13
2 Mateřská škola jako instituce	16
2.1 Kurikulární dokumenty	17
2.2 Základní podmínky předškolního vzdělávání	19
2.3 Režim dne, volné a řízené činnosti	21
2.4 Alternativní směry v předškolním vzdělávání.....	22
2.5 Osobnost pedagoga v mateřské škole.....	25
3 Hra	27
3.1 Definice hry	27
3.2 Historie hry	28
3.3 Druhy her.....	30
3.4 Rozdíl mezi hrou volnou a řízenou	32
3.5 Hračky a herní vybavení.....	34
4 Volná hra	37
4.1 Znaky a vlastnosti hry	38
4.2 Podmínky a prostředí pro volnou hru	41
4.3 Pravidla a rizika volné hry.....	41
4.4 Rozvoj dítěte pomocí volné hry	43
4.5 Postavení pedagoga ve volné hře	43
EMPIRICKÁ ČÁST	46
5 Zhodnocení aktuálního stavu řešené problematiky.....	46
6 Metodologie výzkumu	50
6.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky.....	50
6.2 Charakteristika výzkumného souboru	51
6.3 Metoda výzkumného šetření a výzkumný nástroj	52
7 Zpracování a analýza dat.....	53

7.1	Interpretace dat	53
7.2	Ověření hypotéz	76
7.3	Závěry šetření a diskuse	80
Závěr	85
Seznam použitých zkratk	87
Seznam použité literatury a zdrojů	88
Seznam tabulek	92
Seznam grafů	93
Seznam příloh	94
Anotace	98

Úvod

Volná hra v předškolním vzdělávání není téma, které by v dnešní době bylo chápáno jako nějaký fenomén. Jedná se však o téma zajímavé a důležité, především v pedagogice. Důvodem volby tématu nebylo pouze to, že je nám velmi blízké, ale i to, že je poměrně málo probádané. Někteří lidé mohou na volnou neboli spontánní hru nahlížet jako bezúčelnou formu, kdy si děti pouze hrají. Především se jedná o dospělé jedince, kteří si mohou myslet, že děti v předškolním věku jsou ještě nevyspělé a neumí si hrát takovým způsobem, aby pro ně hra měla určitý smysl. Ale opak je pravdou. Většina dětí si dokáže hrát a jejich hry pro ně mají obrovský význam. Jaký význam má a co všechno volná hra dětí předškolního věku rozvíjí, bude představeno v této diplomové práci.

Hlavním cílem **teoretické** části diplomové práce je charakterizovat základní pojmy týkající se volné hry a mateřské školy. Hlavním cílem části **empirické** je prostřednictvím dotazníkového šetření zjistit, jak pedagogové v různých mateřských školách přistupují k volné hře.

V **teoretické** části si vymezujeme následující dílčí cíle:

- popsat mateřskou školu jako instituci,
- vysvětlit pojem kurikulární dokumenty,
- objasnit alternativní možnosti vzdělávání v mateřské škole,
- charakterizovat hru, její historii a druhy,
- specifikovat volnou hru, její znaky a význam,
- analyzovat rozvoj pomocí spontánní hry a postavení pedagoga ve volné hře.

V **teoretické části práce** se tedy nejprve věnujeme popisu dítěte předškolního věku. Druhá kapitola vymezuje mateřskou školu jako instituci, popisuje režim dne a řízené činnosti. Blíže si také představíme pojem alternativní mateřské školy a kurikulární dokumenty. Další kapitola se zaměřuje na definici hry, její historii, znaky a druhy. Také popíšeme rozdíl mezi volnou a řízenou hrou a přiblížíme pojem hračky a herní vybavení. Poslední kapitola teoretické části pojednává o volné hře. Zde přiblížíme podmínky a prostředí pro volnou hru, její pravidla a význam. Dále se zaměříme na rozvoj pomocí spontánní hry a postavení pedagoga ve volné hře.

V **empirické** části si klademe následující dílčí cíle:

- zhodnotit aktuální stav zkoumané problematiky,
- formulovat výzkumné otázky a hypotézy realizovaného výzkumného šetření,
- zjistit přístup učitelů k volné hře – zejména jaký jí připisují význam, kolik času jí věnují, jaká prostředí pro ni nejčastěji volí a do jaké míry se do ní sami zapojují.

Empirická část bude tedy navazovat na problematiku zpracovávanou v části teoretické. Nejprve zhodnotíme aktuální stav zkoumané problematiky. Poté se budeme orientovat na metodologii výzkumu, představíme výzkumné cíle, otázky, výzkumný soubor, vybranou metodu získávání dat a výzkumný nástroj. Sedmá kapitola interpretuje a zpracovává informace získané z dotazníkového šetření. Dotazníky budou zaměřeny na přístup pedagogů k volné hře. Na základě závěrů tohoto šetření provedeme shrnutí a diskusi.

Jak už jsme zmiňovali výše, důvodem výběru tohoto tématu bylo to, že autorku práce vždy velmi zajímala hra jako celek. Především to, co člověku přináší a co všechno z ní jedinec může využít v životě. O to více, pokud jde o děti v předškolním věku. Hra je totiž základem tohoto období, a to převážně hra volná neboli spontánní. I když mateřská škola úplně nesouvisí s naším oborem, tak spontánní hra s ním souvisí hodně.

Škola a hra jsou dva pojmy, které spolu neodmyslitelně souvisí. V mateřské škole se učíme nejčastěji prostřednictvím hry. Mateřská škola dětem umožňuje získat prostřednictvím zábavné formy potřebné znalosti a dovednosti, které pak v ideálním případě slouží jako „základ pro spokojený život“. Hraní volnou formou nám přináší nejen radost ze hry a přenesení do světa fantazie, ale také se při ní dokážeme odreagovat, vypnout. Hra nás ale učí i to, že vše má své řešení, jen je tomu třeba věnovat dostatek času.

Tímto tématem se u nás zabýval především Jan Ámos Komenský. Ve svých spisech vysvětloval, že volná hra není jen o hraní si bez nějakého účelu. Svými poznatky obohatil českou pedagogiku natolik, že jeho náměty i v současnosti využívají nejen pedagogové. V zahraničí se touto problematikou zabývali například Johann Heindrich Pestalozzi, Jean-Jacques Rousseau, Marie Montessori a další.

„Lidská mysl je tak neskonalé obsáhlá, že je v poznávání skoro bezednou hlubinou.“

Jan Amos Komenský

TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakteristika dítěte v předškolním věku

První kapitola je zaměřena na charakteristiku dětí předškolního věku a jejich vývoj. Vymezíme si základní vývojové oblasti změn v životě dítěte předškolního věku, kam můžeme zařadit tělesnou kondici, motoriku dítěte a kognitivní procesy. Také se zaměříme na emoční a sociální oblast dítěte v předškolním věku.

Předškolní věk je období dítěte od tří do šesti let. Ukončení předškolní fáze je určeno především jeho sociální vyspělostí, ne fyzickým věkem. Mluvíme o tzv. školní zralosti, kdy je dítě připraveno a uzpůsobeno nástupu do školy. Toto období je pro vývoj dítěte klíčový, je plné změn a postupně se rozvíjí osobnost dítěte. Změny můžeme zaznamenat v biologické i sociální oblasti. Dochází k rozvoji především pohybové aktivity, rozvoji smyslů, rozumu a emocí. V mateřské škole musí dítě pobývat určitý čas samo bez rodičů. V této souvislosti dochází k postupnému uvolňování vázanosti na rodinu a rodinné prostředí. Proces adaptace zvládá každé dítě individuálně, je však velmi důležitý. Vstupem do mateřské školy si dítě získává první kontakty mezi vrstevníky a snaží se mezi nimi prosadit (Vágnerová, 2005).

Podle Šimíčkové-Čížkové (2008) můžeme předškolní období rozdělit na dvě rozmezí, jelikož dítě v tomto věku prochází dvěma sociálním zařazením. První je nástup do mateřské školy a druhý je nástup do základní školy. Dále v knize uvádí, že pojem předškolní věk lze pojmenovat i jako „předškolní dětství“ (Kuric, 1986), „druhé dětství“ (Příhoda, 1967) či „starší předškolní věk“ Štefanovič (1980).

Dítě v tomto věku je plné elánu a rádo si hraje. Projevuje svůj zájem o nové poznatky. Své dovednosti a schopnosti začíná uplatňovat v praktickém životě. Specifické znaky v oblasti tělesného, rozumového, emočního a sociálního vývoje si popíšeme v následujících podkapitolách.

1.1 Vývoj dítěte v předškolním období

Jak bylo zmíněno výše, toto období je charakteristické řadou změn. Dochází k formování základních rysů člověka, jeho osobnosti. Dítě nemělo zatím dostatek prostoru pro osvojení životních zkušeností, nyní je však vůči těmto novým výchovným vlivům otevřeno. Zažívá různé situace, na jejichž základě si poté utváří

své dojmy, postoje a osvojuje si společenské zvyklosti. Nové zkušenosti následně uplatňuje ve svém životě.

Dítě prahne po socializaci, začíná si uvědomovat své trvalé místo. Náplní jeho činností v předškolním věku je hra. Díky hře se dítě snáze dokáže zdokonalovat v oblastech myšlení, paměti a řeči. Ve hře uplatňuje a zlepšuje své fantazijní představy. Značný rozvoj můžeme zaznamenat také v jemné a hrubé motorice, kdy dítě často manipuluje s různými materiály a pomůckami. V předškolním věku bychom měli dbát na to, aby dítě mělo dostatek prostoru a mohlo se efektivně a samostatně rozvíjet. Na dítě by neměl být vyvíjen nátlak. Naopak bychom mu měli poskytnout takovou nabídku činností, která bude vést k naplnění jeho rozvojových předpokladů (Opravilová, 2004).

1.2 Tělesný a motorický vývoj

Ve věku od tří do šesti let se proporce dítěte mění. Děti už nerostou tak rychlým tempem, ale spíše plynule. Typ postavy bychom mohli přirovnat k typu batolety. Šestiletý předškolák měří v průměru cca 117 cm a váží přibližně 21 kg.

V pěti až šesti letech můžeme zaregistrovat první změny, co se postavy týče. Plné kulaté tvary se přeměňují ve štíhlost. Nerovnoměrnosti vidíme mezi růstem hlavy, trupem a končetinami. Proporce těla se mění v poměru k hlavě. Hlava zabírá jen jednu šestinu celkové tělesné výšky. Končetiny nabírají na své délce a ubývá podkožního tuku. Dítě by před nástupem do školy mělo dosáhnout tzv. „filipínské míry“. Tou rozumíme takový pohyb, kdy natáhneme ruku přes vzpřímenou hlavu a dosáhneme si na ucho na druhé straně. S proměnou tělesných proporcí souvisejí i změny v ovládnutí těla. Začíná postupná výměna dětského chrupu (Šimíčková-Čížková, 2008).

V tomto věku dochází ke zlepšení hrubé motoriky. V počátcích jsou pohyby méně koordinované, ale v průběhu tohoto období je chůze čím dál snazší. Také další pohyby se zdokonalují, např. běh, skoky, pohyb po nerovném terénu, chůze po schodech v obou směrech apod. Ke konci předškolního období probíhá u dítěte tzv. „perioda růstu“ neboli období vytáhlosti. Předškolák by měl zvládat i složitější pohybovou koordinaci. Jedná se například o bruslení, plavání, jízdu na kole, na koloběžce nebo lyžování. V souvislosti s tím, že se v šesti letech dovršuje osifikace zápěstních kůstek, dochází ke zdokonalení i jemné motoriky. U dětí se rozvíjí jejich zručnost. Děti zvládají manipulovat s tužkou, nůžkami, učí se jíst příborem a také házet a chytat míč.

Po čtvrtém roce věku dítěte se vyhraňuje laterální. Motorický vývoj v předškolním období je nejpřirozenější potřebou dítěte (Šimíčková – Čížková, 2008).

Významnou roli zastává rozvoj v motorice. Tyto změny nemusíme zaregistrovat na první pohled, jelikož vyžadují delší pozorování. Mají vliv na to, jak bude dítě pohybově úspěšné a dovedné, a to nejen při hrách, ale i při jiných činnostech provozovaných mezi svými vrstevníky (Langmeier, 2006).

Podle Kořátkové (2005) je zdravě vyvíjející se dítě charakteristické tím, že už od narození má potřebu pohybovat se. Už při raném experimentování dochází k přípravě na plnohodnotný věk hry, kdy pohybová hra získá své výsostné postavení. Každé dítě má však jinou potřebu pohybu. Můžeme rozlišit děti hypermotorické, s velikou potřebou pohybu, děti hypomotorické, s malou mírou potřeby se pohybovat, a děti normomotorické, s běžnou potřebou motoriky. Na tuto skutečnost by měl brát zřetel, především jako učitel v mateřské škole. Většina dětí předškolního věku je však pohybově iniciativní. Rádi a se zájmem se zapojují do různých herních aktivit. Důležité je děti správně motivovat, aby se z pohybu těšily a měly k němu pozitivní vztah (Kořátková, 2005).

1.3 Kognitivní vývoj

Významnou změnou dítě projde v duševním vývoji. Hovoříme o tzv. stabilizaci vlastní pozice dítěte ve světě. Dochází k intenzivním poznávacím procesům a duševním schopnostem, které souvisí s myšlením. V poznání dítěti napomáhá představivost a fantazie. Tu dítě přizpůsobuje svým vlastním možnostem poznání a potřebám. Předškolní věk je charakteristický egocentrismem. Dítě lpí na svém vzhladu, což ovlivňuje jeho smýšlení i následnou komunikaci. Jak jsme uváděli v minulé podkapitole, dítě je velmi iniciativní, má tendenci zvládat věci samo a utvrdit tím svou pozici jak v rodině, tak ve vrstevnické skupině. Předškolní věk chápeme jako určitou fázi socializace, přípravy na život ve společnosti. Před nástupem na základní školu by dítě mělo dosáhnout určité úrovně vědomostí a dovedností (Vágnerová, 2005).

Vnímání je v období předškolního věku synkretické. Dítě má tendenci na předním místě vnímat předměty, které ho zaujaly nebo mají vztah k nějaké činnosti. Vjemy jsou mnohdy subjektivně zabarvené, ovlivněné egocentričností a myšlením dítěte, hlavně jeho vlastními zkušenostmi. V tomto věku je dítě schopno pomalu rozlišovat doplňkové barvy, analyzovat různé zvuky, zpřesňuje se jeho vnímání čichu a chuti.

Značný rozvoj je zaznamenán v hmatu. Dítě nejaktivněji vnímá pomocí činností a experimentování. Vnímání pouze sluchem a zrakem, bez zapojení pohybu a mluvy, je v nesouladu s vývojem dítěte. Nejasné je prozatím vnímání času a prostoru (Šimíčková-Čížková, 2008).

Dítě v předškolním věku má tendence příliš nadhodnocovat prostor i čas. Při vnímání prostoru například přeceňuje velikost objektů. Ty, které jsou blízko, vnímá jako velké a ty vzdálenější se mu zdají být malé. Nepřesné jsou i jeho odhady prostorových vztahů či hloubky. Předškolní dítě se orientuje v čase prostřednictvím událostí a opakujících se jevů. Z tohoto důvodu je důležité, aby dítě mělo nějaký režim. Pojmy jako minulost a budoucnost pro ně nemají přesnější obsah. Vnímání počtů je ovlivněno často okolím. Když se dítě neustále slychá, jak někdo něco počítá, chce dělat totéž. Nejprve si osvojují počty, ovšem pochopení významu jednotlivých čísel jim určitou dobu trvá (Vágnerová, 2005).

Paměť je v tomto období založena na konkrétnosti a mimovolnosti. Délka soustředění je z počátku věku omezená. Až kolem šesti let je dítě schopno si úmyslně něco zapamatovat. V tomto věku se nejvíce rozvíjí mechanická paměť, která se opírá o vnější náhodné znaky. Postupně se ale začíná rozvíjet i paměť slovně logická, která ovlivňuje vnitřní vztahy. Dítě dokáže známí či často opakující se události reprodukovat na základě logického sledu a logických souvislostí (Šimíčková-Čížková, 2008).

Pozornost je z počátku předškolního období nestálá a přelétává. Koncentrace na sluchové podněty je náročnější. Děti dlouho nevydrží pouze nečinně sedět a poslouchat. S postupem času ale zvládají udržet pozornost čím dál tím lépe. V určitém věku, se poté již vytvoří počátky úmyslné pozornosti. Délka pozornosti bývá závislá na rozvoji centrální nervové soustavy. Tato pozornost a stálost bývá ovlivněna i temperamentem dítěte a druhem vykonávané činnosti (Šimíčková-Čížková, 2008).

Představivost je další podnětnou složkou kognitivního vývoje, která souvisí s tímto obdobím. Představy předškolního dítěte jsou intenzivní, nápadité, hojné a živé. Ve velké míře se projevují ve výtvarném projevu, v oblibě v pohádkách a v námětových hrách. Pohádky děti rády reprodukují, upravují či si je domýšlí. V dramatických hrách, se děti ztotožňují se svou rolí a snaží se ji co nejlépe napodobit. Děti velmi rády vychází z reálných situací, kombinují reálné vzpomínky s fantazijními představami.

Představy jsou mnohdy tak živé, že jde jen velmi těžko oddělit vzpomínky od fantazie (Šimíčková-Čížková, 2008).

Mertin (2015) popisují vývoj **myšlení** jako velmi dlouhodobý proces. Dítě v předškolním věku rádo objevuje vztahy a souvislosti mezi věcmi. Chce znát jejich původ, příčinu, význam. Dítě však nedokáže myšlenkami zpracovat informaci, ke kterým nemá dostatek smyslových údajů, a tak pracuje s konkrétností a názorností. Myšlení je vázáno na vnímané a představované, na konkrétní činnosti a aktivity dítěte. Nepostupuje se tedy podle logických operací. Dochází k postupnému zobecňování předmětů a vystižení podstatných podobností. To, co dítě vidí, je schopno už jednoduchým způsobem rozčleňovat.

V tomto období děti nedokážou mnohdy pochopit změny. Pokud ano, tak jen velmi těžce. Děti poznávají především prostřednictvím nejbližšího světa a pravidel, která v něm platí. Myšlení je málo flexibilní, nepřesné a nelogické. Způsob, orientace dětí ve světě je tedy určen znaky jejich dětského myšlení, konkrétně egocentrismem a absolutismem (Vágnerová, 2005).

V souvislosti s myšlením se rozvíjí i mluva neboli řeč dítěte. V rozmezí tři až šesti let se řeč vyvíjí velmi rychle. Toto období nazýváme druhé ptací období, děti soustředí svoji pozornost na příčiny. Nejčastějším slovem v tomto období je slovo „proč“. Na začátku předškolního období děti opakuji různá slova, naučí se přibližně 2 000 až 2 500 slov. V šesti letech se postupně jejich slovní zásoba zvětší na 3 000 až 6 000 slov (podle některých autorů si děti osvojí až 15 000 slov). Nejčastěji si děti rozšíří slovní zásobu pomocí říkanek, básniček nebo písniček. Výrazný pokrok zaznamenáváme i ve skloňování a časování slov. Před vstupem na základní školu je dítě již schopno mluvit ve větách. Řeč se stává jeho nejčastějším zvukovým projevem, dítě je schopno lepší komunikace jak s dospělými, tak i s vrstevníky (Šimíčková-Čížková, 2008).

Řeč je podle Bednářové (2015) pro vývoj jedince mimořádně významná. Ovlivňuje nejen kvalitu myšlení, poznávání, učení ale také jeho orientaci a celkové fungování ve společnosti. Na konci předškolního období, před vstupem na základní školu, by dítě mělo mít určité dovednosti v kognitivní oblasti. Mělo by mělo umět pojmenovat věci běžné potřeby, barvy, zvířata, profese a základní geometrické tvary, jako je kruh, čtverec...atd. Předškolák by měl být schopen tvořit nadřazené pojmy, spontánně

vyprávět o obrázku, správně posoudit pravdivost tvrzení, naučit se krátkou říkanku, básničku. Zvládnout pojmenovat první hlásku ve slově, posoudit, jestli jsou dvě slova stejná nebo jiná, vyhledat a vytvořit rým. Dítě by mělo umět vnímat zrakem. Rozeznávat odstíny barev, vyhledat známý objekt na obrázku, odlišit jiný obrázek v řadě podle velikosti nebo tvaru, poskládat obrázek z několika částí, pamatovat si tři obrázky ze šesti apod. Na základě zrakového vnímání zvládá určit umístění v prostoru (níže a výše, vpředu a vzadu, první a poslední, vpravo a vlevo, před, vedle, pod atd.) Předškolák by měl znát posloupnost dnů, vnímat čas. Vědět, co je za den, měsíc, rok, roční období, co bylo včera za den, co bude za den zítra, rozeznat den a noc a části dne. V souvislosti s časem by měl umět přiřadit činnosti, např. obvyklé činnosti pro večer. Sluchem by měl dokázat lokalizovat zvuk, poznat předměty podle zvuku, písňe podle melodie. Dokáže vnímat a napodobit rytmus, rozlišit slabiky, určit, zda jde o rým.

Hmatem rozpozná výrazně odlišné hračky, plastová zvířátka nebo i geometrické tvary. Dítě je schopno odlišit i různé povrchy, jako jsou např: knoflíky, luštěniny, písek, kamínky apod. Dítě je schopno ovládat i základní matematické představy. Chápe porovnávání (malý x velký, prázdný x plný), pojmy (nic, méně, více, některé) Dokáže třídít prvky podle druhu, velikosti, barvy i tvaru. Umí připočítat nebo odpočítat předměty (o jednu více). Orientuje se v číselné řadě od jedné do šesti (Bednářová, 2015).

1.4 Emoční a sociální vývoj

U dětí v předškolním věku můžeme registrovat prvky emotivnosti a sociálního citění. Emoční a sociální vývoj ovlivňuje řada faktorů, proto je důležité ke každému dítěti přistupovat individuálně. Děti pochází z různých sociokulturních a ekonomických podmínek, mají jiný zdravotní stav, jiné charakterové vlastnosti. Děti v tomto věku se dále liší stupněm svých rozumových a komunikačních schopností. S jistotou však můžeme konstatovat, že je-li dítě ve svém okolí obklopeno lidskými vztahy, získává uspokojení v oblasti sociální i citové (Bednářová, 2015).

Po citové stránce mohou děti občas zažívat pocit zklamání. Toto zklamání může pramenit z neúspěchu při dosahování vlastních cílů nebo z neuspokojení potřeb dítěte. Jejich emoce mohou vyústit v afekt strachu, zlosti či vzteku. City jsou jinak v tomto období poměrně stabilní. Pokud dítě cítí z člověka, že má povahové vlastnosti, které

mu jsou blízké, tak si k němu vytvoří vztah. Na konci předškolního období (přibližně v pěti až šesti letech) začínají děti projevovat porozumění pro práva, pocity a potřeby ostatních lidí. Dokážou se dobrovolně vzdát něčeho, ve prospěch osob, které mají rádi, bojí se o ně nebo je brání (Bednářová, 2015).

Předškolní děti projevují city především na základě konkrétních činností. Začínají chápat vtipy a rozeznávat komické situace, čímž se rozvíjí jejich humorná stránka. Děti prožívají v různých činnostech spíše radost nežli zlost. Prostor pro vztek nastane pouze v situacích, kdy dítě zažívá neúspěch. Zhruba v polovině předškolního období (čtyři roky) můžeme vypožorovat převládající se strach z neznámého. Děti si uvědomují, co je nemoc nebo i smrt. Začínají se rozvíjet vyšší city. Jedná se o city sociální, intelektuální, estetické a etické (Šimíčková-Čížková, 2008).

Sociální city dítěte ovlivňují jednak dospělí jedinci i vrstevníci, se kterými je dítě v kontaktu. Začátkem předškolního období dominují city k dospělým (láska k rodině, sympatie nebo nesympatie k osobám, které zná). Postupně dítě začíná mít potřebu většího kontaktu s dalšími vrstevníky, potřebuje partnera ke hře. Dítěti postupně vzniká i vztah k vlastní osobě. Tento sebecit je ovlivněn egocentrismem dítěte. Intelektuální city se projevují radostí z poznávání, zažívání nových zkušeností. Tato poznání a zážitky vyvolávají u dítěte kladné emoce. City etické se týkají morálky, dítě se učí, co je dobré a špatné. Morálce se dítě učí na základě principu odměny a trestu. Pokud je chování dítěte žádoucí, získá pochvalu, pokud je chování nežádoucí, je napomenuto. Posledními vyššími city jsou city estetické. Ty mají za úkol zprostředkovat vnímání krásna, kdy dítě prožívá pocit radosti. Tyto city rozvíjíme poslechem hudby, pohádky nebo při tvořivých činnostech. Vliv na rozvoj vyšších citů má ve velké míře dětský vzor, jímž je většinou rodič (Šimíčková-Čížková, 2008).

Kromě mateřské školy je nejvýznamnějším prostředím stále to rodinné. Na začátku školní docházky mohou mít děti vypjaté emoce a je úkolem rodiny, aby jakožto dospělá autorita zaujímala správný postoj a tyto emoce kontrolovala. Hodnotové orientace a sociální kontrola jsou zatím poměrně labilní a závislé na situaci a okamžitých potřebách dítěte. V rámci socializace si dítě osvojuje nové sociální role. Je důležité, aby dítě bylo obklopeno vhodnými vzory. Vzorem dítěte bývají především rodiče a jeho vrstevníci (Langmeier, 2006).

Pro uspokojení emocionálních a sociálních potřeb dítěte je důležité projevovat mu vřelost, empatii, podporu, věnovat mu pozornost. Dále pochopit jeho potřeby, ponechat mu dostatek prostoru, ale zároveň mu vymezit hranice. V sociálním učení je nejvýznamnější nápodoba a následné upevnění tohoto chování. Pokud má dítě osvojeny sociální dovednosti je schopno dobré komunikace (verbální i neverbální), přiměřeně reaguje na nové situace, rozumí vlastním pocitům i pocitům druhých lidí, má schopnost se sebeovládat a zvládá bez větších potíží adaptaci v novém prostředí (Bednářová, 2015).

Období předškolního věku je nejvíce spojené s termínem iniciativa. Dítě má samo zájem o různé druhy činností, které chce dělat a zkoušet. Děti v tomto období mají potřebu být aktivní. Proces socializace předškolního dítěte probíhá především při hře, která odráží vztahy mezi dítětem a prostředím, v kterém žije (více o rozvoji pomocí hry ve čtvrté kapitole).

2 Mateřská škola jako instituce

Mateřská škola je hned po rodině prvním socializačně-výchovným zařízením, kam dítě přichází. Mateřské školy (dále jen MŠ) představují počáteční stupeň veřejného vzdělávání, které je organizováno a řízeno požadavky a pokyny Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. V mateřské škole dochází k výchově a vzdělávání, především tomu předškolnímu (Kořátková, 2008).

Výchovu definujeme podle pedagogického slovníku (Průcha, 2009, 277) jako proces „*záměrného působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout pozitivních změn v různých složkách osobnosti*“. Vzdělání je pak chápáno jako „*proces, jímž se realizují stavy jedince a společnosti ve smyslu pojetí edukace, vzdělávací procesy a výuka*“.

Předškolní vzdělávání definuje školský zákon (MŠMT, 2022) jako vzdělávání, které „*podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami*“.

Mateřská škola se obvykle zaměřuje na předškolní vzdělávání dětí ve věkové kategorii od 3 do 6 let. O rozhodnutí o přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání rozhoduje ředitel, přičemž velkou roli hraje bydliště dítěte. Předškolní vzdělávání je povinné v případě, kdy dítě dosáhne pěti let, do zahájení povinné školní docházky na základní škole, pokud není určeno jinak. Jde o každodenní pravidelné docházení do školy, samozřejmě vyjma víkendů. Povinné předškolní vzdělávání se nevztahuje pouze na děti s hlubokým mentálním postižením (MŠMT, 2022).

Mateřská škola má za úkol pomoci dítěti chápat okolní svět. Má být pro něj jakousi motivací k učení a získávání nových poznatků. Mateřská škola pomáhá dítěti se dále socializovat, seznamuje ho s pravidly a hodnotami naší společnosti. Učitelé v MŠ mají za úkol vést děti k tomu, aby se dále vzdělávaly, a poskytnout jim individuální rozvojové možnosti. Předškolní vzdělávání plní především funkci diagnostickou, obzvláště ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a dětem mimořádně nadaným. Poskytuje všem dětem optimální podmínky pro vlastní rozvoj,

těm, kteří to potřebují včasnou sociálně pedagogickou péčí, tak zlepšuje jejich životní i vzdělávací šance. (RVP PV, 2021)

Mateřské školy jsou významnými činiteli při socializaci dítěte. Rodiny jsou většinou malé, děti mají malý počet sourozenců a bylo by nemístné nechávat je, aby si nacházely vrstevníky samy. Díky otevřeným školkám se zdržují děti ve větším kolektivitě a otevírají se jim obzory i mimo jejich vlastní rodinu. Ve školkách je možnost alternativních směrů výchovného vzdělávání (Kořátková, 2008).

V této kapitole si nejprve seznámíme s kurikulárními dokumenty mateřských škol. Dále se zaměříme na základní podmínky předškolního vzdělávání, režim dne v mateřské škole, volné a řízené činnosti. Na konci kapitoly si popíšeme některé alternativní směry v České republice.

2.1 Kurikulární dokumenty

Mateřská škola stejně jako většina institucí podléhá mnohým zákonům a předpisům. Školský zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních. Stanovuje obecné zásady, cíle a podmínky, za nichž se vzdělávání uskutečňuje.

Zásady vzdělávání vymezuje školský zákon (MŠMT, 2022):

- rovný přístup se vzdělávat pro každého občana, bez diskriminace (ať už z ČR nebo jiného státu Evropské Unie),
- vzdělávat se zdarma ve školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí, (pro občany ČR nebo jiného státu, který je členem Evropské Unie),
- vzájemný respekt, úcta, názorová snášenlivost a solidarita všech účastníků vzdělávání,
- svobodné šířit poznatky, možnost celoživotního vzdělávání,
- přiklánět se k potřebám jednotlivce,
- zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků získaných ve vědě, výzkumu,
- hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů.

Každá MŠ má v současnosti svůj školní vzdělávací program neboli školní kurikulum. Termín kurikulum pochází z latinského slova curriculum vitae – životopis, běh života.

Pojem kurikulum není pouze jen školní dokument, ale jeho samotná podstata má mnohem hlubší kořeny (Bečvářová, 2003).

Kurikulární dokumenty nám zaručují kvalitu vzdělávání. Vznikají na úrovni státní a úrovni školní. Kurikulární dokument státní úrovně je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (dále jen ČR) a Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Národní program vzdělávání je dokument obecného charakteru, který vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP stanovuje obecný rámec pro jednotlivé školní úrovně, na školní úrovni jsou to potom školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), které jsou realizovány v konkrétním prostředí škol (RVP PV, 2021).

RVP je dokument zcela zásadního významu, neboť se k němu vztahuje veškerá podstatná agenda školy.

Zákon ukládá vydání těchto RVP:

1. RVP pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV),
2. RVP pro základní vzdělávání,
3. RVP pro gymnaziální vzdělávání,
4. RVP pro střední odborné vzdělávání,
5. RVP pro základní umělecké vzdělávání,
6. RVP pro jazykové vzdělávání.

Každá školní instituce, která se řídí jednotlivými RVP dále vypracovává svůj vlastní školní vzdělávací program, který z RVP vychází. Školní vzdělávací programy jsou dokumenty školní úrovně, které musí být v souladu s obecně platnými právními předpisy. ŠVP je povinný a veřejný dokument. Na rozdíl od obecného pojetí RVP by měl být ŠVP osobitý a propracovaný směrem k dané instituci. ŠVP zpracovává ředitel školy společně s ostatními pedagogickými pracovníky. Za jeho vypracování však nese odpovědnost pouze ředitel, který ŠVP vydává. Každé ŠVP musí obsahovat určité údaje. Mezi tyto povinné údaje patří identifikační údaje, obecná charakteristika, podmínky vzdělávání, organizace vzdělávání, charakteristika vzdělávacího programu, vzdělávací obsah a evaluační systém. Kontrolu dodržování souladu školního vzdělávacího programu s rámcovým vzdělávacím programem má na starost Česká školní inspekce (RVP PV, 2021).

Dle školského zákona 561/2004 Sb. vyplývá, že jsou školy povinny vést ještě tyto následující dokumenty:

- a) rozhodnutí o zařazení do rejstříku škol a školských zařízení a o jeho změnách,
- b) evidence dětí, žáků a studentů,
- c) doklady o přijímání dětí, žáků a studentů o vzdělávání, o průběhu vzdělávání a jeho ukončení,
- d) výroční zprávu o činnosti školy a o vlastním hodnocení školy,
- e) třídní knihu,
- f) školní řád nebo vnitřní řád školy, rozvrh vyučovacích hodin
- g) záznamy z pedagogických rad,
- h) knihu úrazů a záznamy o úrazech dětí, žáků a studentů, lékařské posudky,
- i) protokoly o provedených kontrolách a inspekční zprávy,
- j) personální a mzdová dokumentace, hospodářská dokumentace a účetní evidenci (MŠMT, 2022).

Zmíněnou dokumentaci musí vést každá mateřská škola, která je zapsaná v rejstříku škol a školských zařízení. Dokumenty nám zaručují, že vše probíhá v souladu s nařízeními Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a že chod a rozvoj organizace odpovídá jejím stanoveným cílům a pravidlům. Dalšími dokumenty, které by jakákoliv školská instituce měla mít zavedeny, jsou například: pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení, organizační řád, provozní řád, provozní řád školní jídelny, směrnice pro doplňkovou činnost, hygienické předpisy, směrnice o hospodaření s majetkem a další (Bečvářová, 2010).

2.2 Základní podmínky předškolního vzdělávání

Právní normy dle zákonů a vyhlášek upravují a stanovují základní podmínky, které by měla každé škola při vzdělávání dodržet. Mezi podmínky předškolního vzdělávání podle RVP PV patří: věcné podmínky, životospráva, psychosociální podmínky, organizace, řízení mateřské školy, personální a pedagogické zajištění a spoluúčast rodičů (RVP PV, 2021). V případě, kdy se o v určité oblasti objeví nedostatky, je škola povinna do svého programu zařadit nová opatření, a tím vylepšit stávající program.

V této podkapitole si blíže přiblížíme věcné, psychosociální podmínky a životosprávu, v další podkapitole (2.3) pak organizaci dne v MŠ.

Každá škola má podmínky jiné, a to vzhledem ke svému umístění. Školky umístěny v městské části mají více prostoru na využití toho, co město nabízí, např. sportovních areálů. Naopak školky na vesnici, mají přístupné trávení času v přírodě, např. louky,

lesy. Dnes už je nepsaným pravidlem, že mateřské školy by měly disponovat školní zahradou, kde si děti mohou hrát na pískovišti či prolézačkách. Některé větší MŠ mají dokonce i brouzdaliště, pěstitelské zahrádky či dopravní hřiště. Prostory pro děti by měly být dostatečně velké, a to jak v případě třídy či zahrady. Děti by měly mít své místo, kde si mohou mezi jednotlivými činnostmi odpočinout a zároveň mít volný prostor pro pohybové aktivity. Některé školky dokonce mají i svou vlastní tělocvičnu.

Co si pod pojmem životospráva všechno představit? Ať se jedná o dítě nebo dospělého jedince, den by měl mít určitý režim, tedy denní řád. Například z toho důvodu, aby si děti zvykly, že po obědě je čas odpočinku. Dále se k životosprávě řadí zdravé a plnohodnotné stravování. Strava je dětem poskytována dle norem. Také dostatek pohybu a pobyt venku je velmi důležitý. Je potřeba pohybové aktivity zařazovat smysluplně. Pokud u dítěte neuplynulo dostatečné doba po trávení jídla, tak není vhodné volit náročnou aktivitu, jako je běh či skákání, protože by mohlo u dítěte dojít k nevolnosti. S pohybem se to ale nesmí přehánět. Vždy platí pravidlo individuálního přístupu, ať už se jedná o aktivity nebo spánek či odpočinek. Pokud budeme dítě do pohybu nutit, často to u něj způsobí negativní emoce a vyvolá špatnou zkušenost s pohybem. Takové dítě zažije neúspěch a už se mu do pohybu nebude chtít vůbec. Stejně je to například i u stravování. Každé dítě má jinak nastaven svůj stravovací režim, proto není vhodné mu nutit všechno jídlo, které dostalo na talíř. Sami dospělí občas nemají chuť všechno sníst, proto je nepřijatelné děti nutit k tomu, aby vše dojedly. Pitný režim je další nezbytnou součástí správné životosprávy. Přístup k pití by děti měly mít neustále. Nicméně je také na pedagogovi, aby děti upozornil, že je čas na pitný režim nebo třeba na toaletu, jelikož malé děti to nejsou schopny samy uhlídat a mohlo by dojít k „nehodě“ nebo dehydrataci. Místnosti, kde děti pobývají, by měly být dostatečně vyvětrané, a to po celý den. Děti by měly být každodenně a dostatečně dlouho venku, program činností je přizpůsobován okamžité kvalitě ovzduší. Učitelé se sami mají chovat tak, aby poskytovali dětem přirozený vzor (RVP PV, 2021).

Z hlediska psychosociálních podmínek je důležité, jak se dítě v prostředí mateřské školy cítí. Mělo by se cítit spokojeně, jistě a bezpečně. Pedagog by měl dbát na to, aby mu dítě důvěřovalo a vytvořilo si k němu pozitivní vztah. Především v době adaptace dát dítěti čas, aby si zvyklo na nové prostředí a situaci. Pedagogové musí respektovat individuální potřeby dětí, ke všem dětem přistupovat bez rozdílů a žádnému z nich

nestranit. Volnost a svoboda během dne musí být dobře vyváženy, dětem se dostává jasných a srozumitelných pokynů. Vzdělávací nabídka odpovídá mentalitě předškolního dítěte a jeho životním potřebám. Děti jsou zatěžovány podle jejich možností a potřeb, nejsou stresovány spěchem ani úprkem. Negativní slovní komentáře a manipulace s dětmi je nepřijatelná (RVP PV, 2021). Naopak by se měla projevovat vzájemná tolerance, ohleduplnost a zdvořilost mezi pedagogem a dítětem. Pedagog děti negativně nehodnotí, naopak oceňuje jejich snahu a výkony. Důležité je také vést děti k prosociálnímu chování, tedy prevenci šikany a jiných sociálně patologických jevů (RVP PV, 2021).

2.3 Režim dne, volné a řízené činnosti

Každá MŠ má režim dne rozvržený jinak, ale přibližné časy se dodržují. Ráno se děti scházejí, poté si zacvičí, posvačí, mají řízenou činnost, svačí, následuje pobyt venku, oběd, odpolední odpočinek, svačina, a nakonec spontánní odpolední činnosti. Tyto každodenní aktivity děti ubezpečují v tom, že je vše, jak má být.

Den v MŠ začíná, jakmile se v určité hodině sejdou všechny děti. Abychom děti ujistili, že už nastal čas režimu, většinou se svolají do kruhu a všichni se společně přivítají, třeba i s říkankou. Začátku nového školního roku, kdy přibudou do školky děti nové, říkáme čas adaptace. Při adaptaci se k dětem postupuje pozvolna a nejsou do ničeho nuceny. Je dobré na začátku dne dětem říci, co je bude během dne čekat za činnosti. Mnoho prostoru je věnována pohybovým aktivitám. Ty se v režimu promítají buď ve formě spontánní chvíle, nebo řízených aktivit. Některé z těchto pohybových aktivit by se měly každý den opakovat, aby měly děti jistotu, že je vše v pořádku. Jedná se třeba o ranní cvičení. Ostatní činnosti jsou zase součástí dlouhodobějších témat. Při volné hře, ať už venku nebo ve třídě dětem necháváme volný prostor a do jejich činností nezasahujeme. V tomto případě však nesmíme zapomenout děti obeznámit se zásadními pravidly. Úkolem pedagoga je pak kontrolovat dodržování těchto pravidel (Dvořáková, 2002).

Aktivity se vždy pojí k tematickému celku, který si pedagog předem píše do týdenního plánu. Před každou aktivitou se musí pedagog ujistit, zda je reálné ji realizovat vzhledem k počtu a složení dětí, ale také prostoru. Podmínky pro individuální nebo skupinové činnosti jsou vyvážené. Každá třída má stanovená maximální kapacitu dětí, která nesmí být překročena. Činnosti se však neplánují pouze podle plánu, protože

musíme přihlížet k individuálním potřebám a zájmům dětí. Každý den by měly být zařazeny řízené zdravotně preventivní pohybové aktivity. Denně by pohybové aktivity měly probíhat čtyři až pět hodin. Dále je důležité říci, že pokud mají děti volnou hru přerušenu řízenou činností, tak po skončení této činnosti by měly mít možnost se k volné hře vrátit a případně ji dokončit (Smolíková, 2006; Dvořáková, 2006).

S režimem se to nemůže přehánět. Pokud pedagog děti udržuje neustále v režimu řízeném a děti nemají volnou chvíli, mohou být často psychicky přetíženi. V takovém případě nastane velký problém. Stejně je tomu v opačném případě, kdy pedagog zařazuje málo řízených činností. Děti pak mohou ztratit zájem, protože nemají žádné podněty k učení. Můžeme tedy říci, že při jednostranném zatěžování můžeme dětem spíše uškodit (Smolíková, 2006; Dvořáková, 2006; Dvořáková, 2002).

2.4 Alternativní směry v předškolním vzdělávání

Alternativní vzdělávací programy se začaly v České republice znovu objevovat a uplatňovat po období jednotné školy, tedy po roce 1989. Dnes pochopitelně vznikají i nové moderní alternativy, které nadále využívají prvků z reformního pedagogického hnutí, ale zároveň řeší i aktuální společenské problémy. V mateřských školách se tak uplatňuje waldorfská pedagogika, pedagogika Marie Montessori, Daltonský plán, program Začít spolu, existují lesní mateřské školky...atd.

Začněme tedy nejdříve **Waldorfskou školou**. První waldorfská mateřská škola vznikla při základní waldorfské škole ve Stuttgartu roku 1920. Zakladatelem byl Rudolf Steiner, který byl požádán, aby vytvořil duchovní a výchovné principy pro tento typ vzdělávání. V rámci této pedagogiky na dítě nahlížíme jako na celek, duševní vývoj dítěte je závislý na vývoji tělesném. Tento přístup se zaměřuje na poznávání prostřednictvím pozorování a napodobování. Učitel učí tím způsobem, že práci nevysvětluje, ale začne sám pracovat, a tím děti motivuje k tomu to také zkusit (např. pečení bochánků). Nepodporuje se zde se autoritativní výchova, jelikož ta může přerůst v celoživotní pasivitu a podřízenost někomu jinému. Tato pedagogika upřednostňuje spíše učení se přímou činností, zážitkem, prací a hrou. Cílem je vytvořit přirozené aktivní prostředí, aby dítě mělo možnost napodobovat, co vidí, a tvořivě a s fantazií se projevovat. Výuka rovnoměrně sytí pohybové, intelektuální, umělecké i sociální potřeby dětí. Obsah práce se koncentruje do celků, tzv. epoch. Věkové složení dětí ve třídách je rozmanité. Mateřská škola s waldorfskou pedagogikou je

v souladu s RVP PV a je tak schopna účinně předcházet rizikům i v RVP PV (Kořátková, 2008).

Pedagogika podle **Marie Montessori** byla založena v Římě v roce 1907 s řídí se heslem „pomoz *mi*, *abych to zvládnul sám*“. Montessori se řídí principem přesvědčení, vychází z využití vnitřních zdrojů dítěte. Dává prostor dítěti individuálně se vyjádřit, odstranit překážky, které brání svobodnému vývoji. V Montessori škole si dítě samo zvolí činnost, kterou chce právě dělat, a učitelé je tak nenutí, aby vykonávaly stejnou činnost jako ostatní. Při této činnosti však musí dbát i na to, aby nevyrušovaly další děti a musí dodržovat stanovená pravidla třídy. Učitelé dětem projevují respekt a pracují s nimi individuálním přístupem. Ví například, že každé dítě potřebuje jiné množství času na určitou činnost. Obsah práce je závislý především na připraveném prostředí, které umožňuje dětem zkoumat a učit se nezávisle na druhých. Učební materiály a pomůcky jsou uspořádány s didaktickým záměrem. Třídy jsou věkově smíšené. Montessori mateřská škola navazuje na základní školu podle M. Montessori, ta vychází ze stejných principů. Montessori vede děti k budování zdravého sebevědomí a také k samostatnosti (Kořátková, 2008).

Daltonský plán založila v roce 1919 Helena Parkhurstová ve městě Dalton ve státě New York. Nejprve se jednalo o školu střední. Daltonský plán se svými cíli moc neliší od vize Montessori pedagogiky. Podstata vzdělávání zde tkví ve třech základních principech – samostatnost, spolupráce a zodpovědná svoboda. Důraz je kladen na to, aby si děti našly cestu samy k sobě a ostatním a zároveň si přitom ponechaly vlastní osobnost. Děti se učí postupně plánovat a řešit různé úkoly a problémy. Učitelé dětem nechávají prostor odhalovat vlastních schopnosti a vedou je k tomu, aby dokázaly hodnotit a obhájit své výsledky a byly zodpovědné za své činy. Učí děti pracovat samostatně i ve spolupráci s ostatními. Seskupení dětí ve třídách je heterogenní. V obsahu práce zde převažuje hra a práce v centrech aktivit, pro které jsou připraveny pomůcky a materiály. Ve školce s tímto zaměřením se usiluje o kladný vztah k přírodě (Kořátková, 2008).

Program **Začít spolu** neboli Step by Step vychází z teorií J. Piageta, E. Eriksona a L. S. Vygotského, které se zaměřují na porozumění kategorizaci učiva. První MŠ s tímto programem v České republice byly akreditovány v roce 1994. Tento alternativní směr se zaměřuje na to, aby dítě získalo vhodné znalosti, dovednosti a postoje v různých oblastech. Cílem tohoto programu je, aby se děti v budoucnu rády

učily a učení pro ně bylo zábavné. Stejně jako ostatní alternativní směry se i program Začít spolu věnuje individuálnímu vzdělávání a respektuje zvláštnosti a volby dětí. Pedagogové si stanovují individuální cíle, které směřují do celkového týdenního a denního plánu. Dále se zde dbá na rozvoj představivosti, tvořivosti, systematičnosti, kooperaci a osobní spokojenost. Děti jsou vedeny k tomu, aby se staraly o své zdraví a měly dobrý tělesný vývoj. Podobně jako v Montessori pedagogice si dítě samo zvolí, co chce dělat za činnost a pedagog mu pouze napomůže tím, že připraví různá centra aktivit. Centrem aktivit ve třídě jsou např. knihy a písmena, pokusy a objevy, písek a voda, dramatické hry, dílna. Centra aktivit realizovaná venku jsou např. zahradničení, písek a voda, prolézačky a houpačky, pokusy. Tato centra jim tak umožní prostor pro samostatnost. Významným rysem je důraz na účast rodiny, která má možnost podílet se nejen na aktivitách ve třídě, ale také ve škole a v celém v pedagogickém procesu (Koťátková, 2008).

Poslední alternativou, kterou zde zmíním je **lesní mateřská škola**. Jak už vychází z názvu, výuka probíhá ve většině případů venku, a to za každého počasí. V padesátých letech se poprvé zavedly lesní mateřské školky ve Skandinávii. Tam je pro děti běžné, že tráví více času venku, a tudíž argument, že děti by děti nezvládly pobyt venku i v zimě, lze lehce vyvrátit (Vošáhlíková, 2010). Lesní MŠ se zaměřují na to, aby děti byly schopny se rozvíjet pomocí vlastních sil, a to v přímém kontaktu s přírodou. Učitelé podporují děti při hraní a zkoumání v lese. Kapacita jedné třídy je maximálně 15 dětí a 2 vyučující. Jak už bylo zmíněno výše, výuka probíhá většinou ve venkovním prostředí, a tak dokonce některé lesní MŠ nevládní žádný objekt a děti s vyučujícími se scházejí společně na nějakém určeném místě, odkud vyrazí do přírody. Jiné lesní MŠ mají jako zázemí například vyhřívaný přístřešek, srub, jurtu, stan nebo maringotku (ty bývají častým zázemím z finančních důvodů). Cílem programu je přímé učení se ze zkušeností získaných v různých situacích a prostor je zde věnován také spontánním hrám. Podle Vošáhlíkové (2010) jsou lesní mateřské školky specifické tím, že školský zákon ani vyhláška o předškolním vzdělávání je přímo nevymezují.

Mezi další mateřské školy můžeme zařadit církevní mateřské školy, speciální mateřské školy a jazykové mateřské školy. Předškolní výchovu poskytují také dětské jesle, mateřská centra a centra pro předškolní děti.

2.5 Osobnost pedagoga v mateřské škole

Termín „osobnost“ může v některých lidech evokovat důležitost či vážnost. Lidé mohou jako osobnost vnímat člověka, jenž je nositelem určitého odkazu, zásad či myšlenek, jiní mohou tento pojem využít k vyjádření toho, jak na ně ostatní působí nebo jaké pocity v nich vyvolávají. Vágnerová (2010) tedy právem hovoří o osobnosti jako o „*určité charakteristice, nebo-li hodnocení osoby*“. Vyjadřuje jedinečnost a specifičnost každého z nás. Strukturou osobnosti se pro nás rozumí popsání osobnosti člověka. Jedná se o rozdělení a uspořádání jejích jednotlivých složek. Můžeme o ní hovořit jako o souboru základních osobnostních vlastností a jejich uspořádání do vzájemných souvislostí a vztahů (Vágnerová, 2010).

Pro každého pedagogického pracovníka je závazný zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Aby se člověk stal pedagogickým pracovníkem, musí nejprve získat kvalifikaci podle tohoto zákona. Tato profese však není podmíněna jen dosaženým vzděláním, pedagog musí splňovat i další požadavky. Učitel by měl být osobnost. Měl by mít dostatečný rozhled nejen ve svém oboru, ale i v dalších oblastech. Pedagog by měl mít vyšší úroveň morálních vlastností, být vřelý, společenský, komunikativní, mít dobrou slovní zásobu, a především mít kladný vztah k dětem. Měl by být přirozenou autoritou a zvládat řešit problémy a konflikty dětí, umět jim pomoci a poradit. Holeček (2014) stanovuje pět oblastí, které by měl učitel splňovat. Jako první je motivace k učitelskému povolání. Mít neustálou potřebu se sebevzdělávat, získávat nové vědomosti. Dále by učitelova osobnost měla mít určité charakterově-volní vlastnosti. Být zdravě sebevědomý, vykazovat autoritu, být milý a schopný vnímat vnější popudy ostatních jedinců. Za třetí je to oblast seberegulačních vlastností. Učitel jako osobnost by měl být schopen sebereflexe. Reflektovat své silné a slabé stránky, své chování, rozhodnutí a prožívání. Předposlední oblast je věnována dynamickým vlastnostem a temperamentu. Temperament můžeme definovat jako vrozené rysy osobnosti, které se projevují na úrovni emocí. Nejznámější temperamentové typologie nám vymezili Hippokrat-Galén (sangvinik, choleric, flegmatik, melancholik), Jung (extrovert, introvert) a Eysenck (stabilní, labilní). Nelze určit, jaký typ temperamentu je nejvhodnější pro výkon tohoto povolání. Podle výzkumů se však pro učitelství nejméně hodí typ melancholika. Poslední, tedy pátá oblast nám popisuje výkonové vlastnosti, speciální schopnosti a dovednosti učitele. Dobrý pedagog by se měl orientovat i v ostatních, příbuzných vědách, mít didaktické,

expresivní a organizační schopnosti. Učitel by měl dbát na pozitivní klima, bezpečné prostředí a vhodné podmínky pro rozvoj (Holeček, 2014).

Průcha a Kořátková (2013) dále uvádí osobnostní charakteristiku učitele MŠ: Učitel by měl dbát na individuální potřeby dítěte, respektovat dítě jako rozvíjející se osobnost s jeho tvořivostí, dát mu možnost se tomto věku rozhodovat a nést odpovědnost za své následné jednání, umět vypořádat předpoklady dětí a zajistit jim vhodné podmínky pro jejich rozvíjení, posilovat tyto předpoklady prostřednictvím vhodných aktivit, vyvolávat v dětech pocit důvěry ve schopnosti jiných lidí (dětí, spolupracovníků, rodičů), mít dobré komunikační dovednosti, být schopen navazovat pozitivní vztahy, být dítěti, rodině i spolupracovníkům přirozenou oporou, působit jako pozitivní vzor a umět přirozeně kultivovat vztahy mezi dětmi.

3 Hra

„Hra je činnost, k níž nejsme nikterak nuceni, a která nemá důsledky pro skutečný život.“

(Caillois, 1998, 11)

V životě člověka hraje hra velmi důležitou roli již od narození. Hraní nás umí nejen pobavit, ale také rozptýlit, nabídnout nám různá řešení a možná nám i pomoci v situacích, kdy si nevíme rady. Hru považujeme za jeden z faktorů, který nás významně ovlivňuje při formování naší osobnosti. Mezi ostatními faktory řadíme geny, tedy vlastnosti vrozené, vliv prostředí, výchovu a vlastní činnost.

3.1 Definice hry

Průcha (2009) v Pedagogickém slovníku definuje hru jako činnost, která se liší od práce a učení. S hrou se člověk setkává po celý život, ale podstatná je v předškolním věku, kdy se stává vůdčím typem činnosti. Na hru můžeme pohlížet z několika hledisek, a to poznávacího, procvičovacího, emocionálního, pohybového, motivačního, tvořivého, fantazijního, sociálního, rekreačního, diagnostického a terapeutického. Většina her má stanovená pravidla, která by se měla dodržovat, aby hra byla efektivní (buď ta, která jsou dána společností, nebo ta, která si sami určí účastníci hry). K provozování některých her jsou zapotřebí pomůcek, jako jsou figurky, hračky, sportovní náčiní a další přístroje. Existuje ale i mnoho her, k nimž žádné pomůcky nepotřebujeme. Častokrát se mylně domníváme, že důležitý je výsledek hry. Opak je však pravdou, protože při hře je důležitý především celý její průběh. Situace, výsledky a průběh hry je nejlepší ke konci reflektovat, čímž se poučíme pro další hraní (Průcha, 2009).

Další autoři vymezují hru takto:

Hra je chápána jako jedna ze základních lidských činností, kam můžeme zařadit i učení a práci. U dětí je činnost smyslů podněcována nějakým prožitkem. U dospělých jedinců má naopak hra závazná pravidla a cíl je zastoupen v samotné hře. (Hartl, Hartlová, 2009).

Hra je „dominantní činností dítěte předškolního věku a představuje pro něj přirozený způsob, jak pronikat a seznamovat se s různými oblastmi života kolem sebe a se životem dospělých“. (Šikulová, 2006, 136).

Všechny uvedené definice staví hru vedle práce a učení. Zdůrazňují důležitost hry v dětském věku a to, že nás hra provází po celý život. S přibývajícím věkem narůstá i důležitost pravidel u her. Hra může být činností jednoho, ale i více lidí (hra v páru, v menší nebo větší skupině).

Caillois ve své knize *Hry a lidé* (1998) považuje hru za činnost:

7. svobodnou a nenucenou,
8. přitažlivou a zábavnou,
9. podřízenou pravidlům a zvyklostem,
10. vytrhnutou z každodenního života, kde má přesně danou časoprostorovou mez,
11. nejistou (nevíme, jak bude probíhat a jaký bude její výsledek),
12. neproduktivní (nevytváří ani hodnoty, ani žádné nové prvky),
13. fiktivní, doprovázenou vědomím alternativní reality nebo skrývané iluze ve vztahu k běžnému životu (Caillois, 1998).

Na hru samotnou existuje mnoho názorů a způsobů pojetí. Důležité však je, jak velký prostor hře věnujeme v našem životě, co nám hra přináší a k čemu slouží (Macháčková, 2013).

3.2 Historie hry

Hra zde byla již od pradávna, můžeme říci, že je starší než samo lidstvo. Prvky hry můžeme vyzorovat i u mláďat živočichů, převážně u savců a u dalších vyšších živočichů. Tato skutečnost vedla přírodovědce a filozofy ke srovnání některých znaků hry u dětí a živočišných mláďat (Koťátková, 2005).

Významnost hry je uznávána již tisíce let. Důkazy o tom, že hra doprovází člověka od nepaměti, nacházíme již v archeologických vykopávkách a starých literárních spisech. Již po celé věky, jakožto nové generace nacházíme vývoj mimo jiné i ve hře. Příkladně hry a hračky nyní vnímáme už jako součást různých kultur (Mišurcová, 1980).

První hračky můžeme zaznamenat již v době pravěké. Z pravěku se však zachovaly pouze hračky z pálené hlíny, které odolávaly vnějším vlivům po mnoha let. Není vyloučeno, že se vyskytovaly i hračky dřevěné, ale jelikož dřevo není tolik odolné vůči času, nejsou tyto podklady vědecky ověřeny (Titěra, 1963).

Ve starověkém Egyptě našli archeologové jedny z prvních hraček. V té době byl zesnulý člověk pochován s hračkou, které se tak společně s mumifikovaným tělem

zachovaly po mnoho let. Jednalo se o figurky krokodýlů dřeva s pohyblivou čelistí nebo kované z bronzu, míč z papyru, rákosu nebo kůže nebo hliněné figurky, které mohly sloužit jako kultovní předměty anebo jako panenky. Dokumenty o hračkách se zachovaly i ze starého Řecka. Tam pravděpodobně mezi oblíbené hračky patřily postavičky vojáků a koníků, vozíky, také malý trojský kuň a panenky z různých materiálů, jako například z hlíny, dřeva, mramoru, slonoviny, stříbra či zlata. Z pozdního středověku se zachovaly hračky z keramiky, jako např. rytíři na koni, psi, chrástítka v podobě ptáků, hrnky atd. V době románské se objevila první hračka ze skla (Titěra, 1963, Mišurcová, 1980).

Jak už bylo zmíněno výše, hra je významná nejen pro děti, ale i dospělé. Pokud se podíváme do antiky, antický starověk se vyznačoval tím, že hry spojoval s kultem bohů a náboženstvím. Za nejnámější v té době můžeme považovat hry olympijské a scénické. V Římě se rozvinuly také zábavné hry, kam můžeme zařadit např. zápasy gladiátorů a jezdeckví. Již u řeckých filozofů Aristotela a Platóna najdeme myšlenky o významnosti hry v antické společnosti nejen v lidském životě, ale také ve výchově. Příkladně základní vzdělání se v Římě poskytovalo ve školách, které se jmenovaly „*ludi*“ – hry (Mišurcová, 1980).

Pozornost byla hrám věnována i ve středověku. Středověcí myslitelé vyzdvihovali myšlenku, aby se děti z vyšší společnosti učily číst zábavnou formou – pomocí písmenek ze slonoviny nebo ze dřeva. V období renesance se vyzdvihovala myšlenka, aby výchova směřovala k všestrannému rozvoji, čímž se začaly rozvíjet a využívat pohybové a intelektuální hry. V renesanci vznikla roku 1510 první didaktická hra, kterou představil Thomas Murner (Mišurcová, 1980).

Pokud se podíváme do minulosti k našim kořenům, nesmíme opomenout Jana Ámose Komenského (dále jen JAK), který hru popisoval jako jednu z nejdůležitějších pro vývoj dítěte. Hra dítěti poskytuje pocit radosti, dítě se prostřednictvím hry stává aktivnějším jedincem. Hra podle JAK neměla být určena jen pro potěšení, ale měla se využívat i ve škole. Měla děti přimět například k opakování různé látky zábavnou formou. Dítě si prostřednictvím hry nejen obohacuje své vědomosti a procvičuje své smysly, ale především si harmonicky formuje svou osobnost (Mišurcová, 1980).

V 17. století existovaly hry, díky kterým si děti osvojily řeckou gramatiku, zeměpis, dějepis, náboženství, vojenství atd. Hry měly často vojenský námět, proto se vyráběly

nové vojenské hračky. Až v 18. století se změnil účel výroby hraček. Vyráběly se hračky určené nejen pro pobavení, ale i takové, které měly zefektivnit proces učení, s ohledem na osobnost dítěte (např. početní domino, skládací abeceda, abecední loto, hra s květinami, hra s hudebními kartami). Na začátku 20. století se rozšířil zájem o hru samotnou, což platí dodnes (Mišurcová, 1980).

V současné době se vyvíjejí nové náměty na hry a tvoří se hračky všeho druhu, z různých materiálů a pro všechny věkové kategorie. Tyto hry a hračky dnes používáme v různých odvětvích (Mišurcová, 1980).

3.3 Druhy her

Hra je činnost velmi nápaditá a pestrá. Hra může mít několik podob a zapojit se do ní může různý počet hráčů. Je buďto vedená, nebo volná. Hra nemusí i může být věkově omezená. Každá hra má svá pravidla, organizaci, materiál (dřevo, látky, kov), pomůcky a může využívat různá prostředí. Hra by měla mít vhodnou formu motivace, aby účastníky upoutala. Díky hře se každý jedinec může rozvíjet v oblasti vědomostní, dovednostní či postojové.

V pedagogickém procesu je hra považována za didaktickou metodu, díky níž dosáhneme výchovně vzdělávacího cíle. S touto skutečností pak souvisí problematika třídění her. Klasifikace her nevychází z jednoho univerzálního souboru. Vždy záleží na autorovi, který hry rozděluje dle svých úvah. Autor např. může hru členit na základě toho, co ve hře považuje za podstatné. Celkově můžeme hry klasifikovat z různých aspektů. Mezi nejčastější klasifikační kritéria patří věková kategorie, pohlaví, počet účastníků hry, prostředí, čas, případně oblast, jež má být hrou rozvíjena (Suchánková, 2014).

Čepičková (Šikulová, 2006) klasifikuje hry do několika kategorií. Nejprve na hry, které nám rozvíjí nějakou oblast (hry smyslové, psychomotorické, pohybové, intelektuální aj.), dále podle typu činností (imitace, dramatizace, konstruktivní hry), zda je hra někým řízena nebo nikoliv (volná nebo řízená), kde se hraje (exteriér, interiér). Dalšími kritérii jsou věk, pohlaví a počet hráčů (jednotlivec, pár, skupina).

Košťátková (2005) ve své knize popisuje rozdělení podle potřeb a zálib, a to na hry, kde převládá např. fantazie, pohyb, socializace, komunikace, výtvarná činnost, spolupráce aj.

Druhy řízených her v mateřské škole podle Kořátkové (2005):

- a) Hry aktivizující – aktivní pohyb, koordinace pohybů, regulace napětí a stresu, stimulace pozornosti a postřehu (např. Honičky, Škatulata, Kompot...).
- b) Hry zlepšující koncentraci – zaměření pozornosti na rytmus a zvuky, snaha udržet rytmus, reagovat na vyprávěný kontext, práce s pamětí, pozornost na dech (např. Deštíček, Slovní kolotoč).
- c) Hry seznamovací – vzájemné poznání a sebezpoznání, zapamatování jmen, sblížení se, vytváření přátelství a pozitivní atmosféry, sounáležitost se skupinou (např. Kolotoč se jmény, Kdo je kdo a jaký jsem).
- d) Hry kontaktní – vzájemný kontakt, spolupráce, pomoc, rozvoj bližších vazeb mezi dětmi (např. Tichá pošta, Pexeso).
- e) Hry procvičující artikulaci – prevence poruch výslovnosti, procvičování výslovnosti hlásek, aktivizace mluvidel (např. Rozpočítadla, Červení a bílí).
- f) Hry komunikační – uvědomit si vlastnosti toho druhého a umět je sdělit, verbálně vyjádřit svoji představu, stimulovat k vyjádření, být zodpovědný, rozvíjet slovní i obsahovou tvořivost, zkusit volně popsat obrázek, udržet kontext příběhu, dokázat si vybavit životní zkušenosti a sdělit je ostatním (např. Vyprávění o malé myšce, Co se stalo?)
- g) Hry interakční – kooperace, navázání očního kontaktu, soustředěnost na výraz a chování dětí, pomoc druhému, učít sblížení, iniciace vzniku vztahů, vést k přijetí zpětné vazby od ostatních (např. Jakou barvu má radost, Vadí, nevadí).
- h) Hry pohybové – procvičování těla v různých polohách, proběhnutí, procvičení obratnosti (např. Na vlka a ovečky, Spící obr).
- i) Hry kooperativní – pomoc ostatním, radost ze společného výsledku, zážitek z aktivity, koordinace pohybu, spolupráce při řešení problému, při sestavování obrázku (např. Pasažéři v bublinách, Želva).
- j) Hry dramatické – průpravné – vcítění se do proměn obyčejných předmětů, stimulace představivosti a fantazie, improvizace, vybavení si zkušeností, tvořivé ztvárnění, práce s rekvizitou (např. Oživlé předměty, Proměna věcí).
- k) Hry dramatické – strukturované – vžít se do příběhu a spolupracovat na jeho dotváření, rozvoj fantazie a tvořivosti, ochota spolupráce, stimulace verbálního vyjadřování (např. Dračí pohádka, Sněhová královna) (Kořátková, 2005).

Čepičková na rozdíl od Kořátkové rozděluje pohybové hry podle toho, co daná hra rozvíjí (pohyb, smysly, intelekt). pohybové, smyslové a intelektuální. Kořátková dělí pohybové hry přímo na ty, které procvičují hrubou motoriku, a na ty, které procvičují pohybové reakce.

Dále zmiňme klasifikaci podle Cailloise (1998), který kategorizoval chování při hře na základě motivace:

- a) hry agonální – zápasy a soupeření (soutěže a závody),
- b) hry aleatorické – náhodné, které nemůžeme ovlivnit (kostky, karty, videohry i počítačové hry),
- c) hry mimikrické – napodobování a předstírání (dramatizace, hry s loutkami, kostýmy),
- d) hry vertigonální – fyzický prožitek a vychýlení z rovnováhy (houpání, odvážné skoky, jízda na kolotoči).

Učitel by měl na základě každodenního pozorování určit své postavení ve hře. Měl by dokázat rozlišit hry, které jsou pouze v režii dítěte, a nezasahovat do nich. Zapojit by se měl pouze v případě, pokud bude chtít hru ovlivnit například vhodnými motivačními prvky, které může následně výchovně využít.

3.4 Rozdíl mezi hrou volnou a řízenou

V pedagogické praxi je podstatné vědět, zda nabízíme dětem prostor pro hru spontánní, nebo řízenou. Volná i řízená hra mají v pedagogickém procesu odlišnou charakteristiku, zároveň však mají i něco společného. Nejvíce viditelným společným znakem je přítomnost určité osoby, která hru ovlivní, volí cíle, pravidla, organizuje hru. Tato osoba pak zaujme buď roli facilitátora a pozorovatele (ve volných hrách), nebo podněcovatele, organizátora či spoluhráče (v řízených hrách). Prostor pro volnou i řízenou hru můžeme využít jednak ve třídě, tak i v přírodě, v lese, na dětském hřišti atd. (Kořátková, 2005).

Kořátková (2005) uvádí, že ve výchově je hlavním aspektem vyváženost. Každé mateřská škola by měla být takovou profesionální institucí, která bere na vědomí jak důležitost záměrně navozených aktivit, tak i spontánní hry, a dovede je udržovat je v rovnováze. Ve výchově je tedy nejpodstatnější vyváženost vlastní podnětnosti jedince a vychovatele, který plánuje vzdělávací aktivity. Takováto rovnováha by se

měla dodržovat, a to nejen na půdě mateřské školy, ale i ve výchově obecně. Piaget (1970) dochází k názoru, že významná je především snaha zajistit tuto rovnováhu mezi tím, co dítě poznává přirozeně a samostatně, a mezi tím, co je třeba, aby poznalo.

Špatná situace může nastat tehdy, pokud pedagogové plánují všechny činnosti, které s dětmi budou dělat, a to včetně námětu k volné hře. Děti tak přichází o volný čas pro vlastní iniciativu ve volné hře. Ztrácí tak potřebu seberealizace a sebedůvěry. Samy si nezvládnou hru naplánovat, zorganizovat, natož ji zrealizovat. Je-li dítěti dán prostor pro samostatnou hru, neví, jakým způsobem si má hrát. Takto vedené děti chodí za pedagogem, aby jim řekl, co mají dělat, s čím si mají hrát apod. Stávají se tak závislými na někom, kdo jim připraví a řídí jejich volnou činnost (Kořátková, 2005).

Podstatný je čas, kdy budou realizovány aktivity spontánní a řízené. Žádná z těchto dvou rovin by neměla být ovlivněna rovinou třetí, např. kroužky. Pokud je volná hra dětí rozvinutá a tvořivá, není dobře hru záměrně přerušovat. Je doporučeno nechat děti, aby si dohrály, a organizované (řízené) hry posunout, nebo i vynechat ve prospěch prodloužení kvalitní samostatné hry (Kořátková, 2005).

Hrou volnou (spontánní) rozumíme takovou hru, kdy má dítě svobodnou vůli se rozhodnout, co vlastně chce dělat, s čím si chce hrát. Tato možnost se volně rozhodovat má pro dítě veliký význam, na jehož základě se rozvíjí jeho celková osobnost (Caiatiová, 1995).

Kořátková (2005) chápe volnou hru jako proces, při kterém si dítě samo zvolí cíl, záměr, námět a chce spontánně něco vyzkoušet, prozkoumat, ověřit nebo vytvářet. Hračky, zástupné nebo doplňkové předměty a místo ke hře si dítě zvolí podle vlastního uvážení, nebo podle dohody s hrovým partnerem. Dítě si společně s ostatními účastníky rozdělí role a dohodnu se na způsobu jejich ztvárnění. Dále si určí podmínky a možnosti pro hru. Vychovatel by neměl volnou hru dětí brát na lehkou váhu a nepovažovat ji za ztrátu času. Pokud nastane situace, kdy učitel upozoruje, že si dítě nedokáže hrát samo bez jeho iniciativy, neměl by to přehlížet. Takové dítě může být nemocné nebo nucené žít v jiném než dětském světě. Je důležité také zmínit, že ne každá spontánní činnost je hra (Kořátková, 2005).

Ve volné hře si dítě často volí společníka, tzv. hrového partnera. Samo dítě si vybírá, kdo si s ním smí hrát a má právo říci „*ne, s ním si hrát nechci*“. V takové chvíli by jeho rozhodnutí mělo být respektováno a nikým nezpochybnováno (Caiatiová, 1995).

„Nejvýše možná volná hra, popřípadě co možná nejvolnější hra, jak by se mělo správně říkat, úplně vylučuje, aby učitelka dělala něco jiného, než sledovala, eventuálně zasáhla a ochotně pomohla.“ (Caiatiová, 1995, 16).

Hrou řízenou rozumíme hru, kdy někdo zadává skupině dětí nějaké zadání k činnosti, nebo když dětem usměrňuje spontánní hru, např. vymezením místa, postav, pravidel. Takovou osobou zpravidla bývá učitel nebo vychovatel. Může to být ale i starší, aktivnější dítě ve věkově smíšené skupině (Kořátková, 2005).

V kategorii řízených her jsou často uplatňovány hry pohybové a hudebně pohybové. Hra řízená nedisponuje významnějšími didaktickými cíli, nebývá prvořadé například nacvičování určitých pohybových nebo jiných dovedností či prohlubování složitějších myšlenkových operací (Kořátková, 2005).

Na realizaci řízené hry, která má konkrétní účel, je třeba se předem připravit. Osoba, která chce realizovat hru, by si měla dopředu promyslet její cíle, organizaci, připravit si motivaci ke hře, zvolit a nachystat si pomůcky, vybrat vhodnou metodu a nezapomenout na závěrečnou reflexi s účastníky hry (Šikulová, 2006).

Pedagog nebo vychovatel by se vždy měl držet stanoveného cíle a po celou dobu hry směřovat k tomu, čeho chce hrou dosáhnout. Výsledkem pedagogických snah by mělo být dítě, které vykazuje známky tvořivosti, schopnost navazování mezilidských vztahů a orientaci na skutečné hodnoty (Kořátková, 2005).

3.5 Hračky a herní vybavení

Hračka bývá zpravidla prvním objektem, skrze který dítě poznává okolní svět. Pomocí hraček se dítě učí rozpoznávat tvary, barvy, zvuky, rozvíjí si svoji fantazii a procvičuje si jemnou a hrubou motoriku. Existuje široká nabídka kvalitních a podnětných hraček, které slouží jako doplněk k uspokojení dítěte během hry. Učitelky by měly vybírat takové hračky, které jsou kvalitně esteticky zpracovány a splňují hygienické standardy. Důležité je mít ve třídě hračky vzhledem k věku, pohlaví a zájmům dětí. Často v MŠ můžeme vidat například komplexně vybavené koutky, patří sem např. kadeřnictví, zdravotník, kuchyňka, řemeslník. Správně zvolený výběr hračky může proces výchovy a vzdělání zkvalitnit, a podpořit tak příkladně rozvoj budoucích koníčků a zálib dítěte (Kořátková, 2008).

Hračky bychom měli vždy vybírat s ohledem na dítě, protože každé dítě baví něco jiného. Především tedy rodiče, kteří dětem hračky kupují domů, by měli vycházet z osobnosti svého dítěte. Záleží, jakým směrem je dítě zaměřeno, jestli rádo kreslí, nebo staví objekty ze stavebnic apod. Hračka by měla hlavně dítě motivovat a rozvíjet u něj emoce a fantazijní představy (Titěra, 1963).

Kritéria pro výběr hračky nám vymezuje Opravilová:

- věk dítěte – vybírat hračky nejen s ohledem k počtu let, ale také vzhledem k vývojovému stupni;
- fantazie – někdy je lepší volit jednoduché hračky, které dají dítěti více prostoru pro jeho fantazii než dokonalé hračky, které potlačují vlastní představy;
- srozumitelnost – obsah a námět by měl korespondovat s věkem, zvýraznit podstatné znaky hračky, její účelnost;
- škála herních možností – více možností, jak si s hračkou hrát probudí v dítěti větší zájem;
- velikost – hračka by měla v poměru k velikosti dítěte (např. ne velký plyšák pro malé miminko), brát ohled na tělesné proporce a úroveň motoriky dítěte;
- skladba aktuálního herního souboru – využití hračky v různém věku, v odlišné velikosti (malý míček do ruky, střední míč na házení, velký míč ke cvičení);
- vhodný materiál – nezávadný, rozmanitý (různé povrchy na procvičení hmatu), odpovídající charakteru hračky, materiál může být např. plast, dřevo, plyš, kov, papír, keramika... přednost by měly mít materiály přírodní;
- tvar a barva – mladší děti upřednostňují tvarovou jednoduchost a srozumitelnou stylizaci, vhodné jsou neutrální a světle hnědé odstíny, výrazně intenzivním sytým barvám je lepší se vyhnout;
- pevnost a trvanlivost – hračka by měla vykazovat jistou odolnost proti nejrozumnějším vlivům, vydržet běžnou manipulaci a experimentování, neboť děti si často k hračce vytvoří citové pouto a hračka je provází po celé dětství;
- konstrukce a mechanika – jednoduchý a srozumitelný princip pohybu hračky, složitá mechanika, kterou dítě nepochopí, může vést k poškození hračky;
- bezpečnost hračky – musí splňovat mezinárodní normy v oblasti bezpečnosti (velikost jednotlivých prvků, bez ostrých hran, hrotů) chemického složení (protialergická), zdravotní nezávadnosti, nehořlavosti apod.;

- cena hračky – posoudit funkčnost a trvalost hračky, zda je hračka určena k individuálnímu využití, nebo pro celou skupinu dětí (Opravilová, 2004).

Hračka by se dětem měla líbit. Měli bychom dbát na to, aby barva odpovídala skutečnosti. Tvar i barva by měly být v harmonii s výtvarnými a estetickými požadavky. Vzhled, který může připadat dospělým zábavný, nemusí být pro dítě vhodný. Hračky by měly tvořit celek, v němž by jednotlivé druhy hraček měly být zastoupeny v určitých proporcích a nebyť jen náhodným souborem (Mišurcová, 1989).

Mišurcová (1989) kategorizuje soubor her a hraček pro dítě v předškolním věku:

- panenka s různým příslušenstvím;
- panáček, žirafa nebo jiné zvířátko;
- maňásci, loutky;
- stavebnice – konstruktivní, námětové, dopravní prostředky;
- stolní hry – např. karty, mozaiky, puzzle, duplo;
- pohybové hračky – míč, švihadlo, obruče, koloběžka, dětské kolo (v sezóně potom sáně, brusle, boby, lyže...);
- pomůcky pro rozvoj jemné motoriky – magnetické tabule, křídly, plastelína, tužky, štětce, skládačky, navlékání na provázek, řemeslné nástroje jako jsou kladívko, hřebíčky;
- nářadí k práci na zahradě: konev, hrábě, pilka, lopatka, rýč, smetáček;
- hračky do písku: lopatky, bábovičky, kyblíky;
- hračky do vody: z umělé hmoty či gumy, nafukovací hračky;
- zvukové hračky: bubínek, ozvučná dřívka, rumbakoule, triabl (Mišurcová, 1989).

Ke hře mohou sloužit hračky i předměty, které si děti samy náhodně vyhledaly – provázky, korálky nebo čistě přírodniny běžně dostupné v přírodě jako jsou kamínky, šišky, větvičky a další různorodý materiál, který poskytuje nejbližší okolí.

Zmínku o hračce najdeme i v RVP PV (2021) v kapitole o věcných (materiálních podmínkách), které by mateřská škola měla splňovat. Je zde uvedeno, že vybavení jako hračky, pomůcky, náčiní, materiál či doplňky by měly odpovídat počtu dětí a jejich věku. Pedagogové by toto vybavení měli průběžně obnovovat a doplňovat. Herní pomůcky, hračky a další doplňky by měly být viditelně umístěny, aby si je děti mohly samostatně brát a zároveň se vyznaly v jejich uložení.

4 Volná hra

Co si představit pod pojmem volná hra? Jak zmiňujeme již výše v úvodu, při volné hře si děti a studenti mohou svobodně zvolit místo, spolupracovníky, rozvržení času a formy učení, které jim vyhovují. Učitel děti vede pouze „okrajově“, spíše na ně dohlíží a vytváří jim podnětné prostředí. Tím děti učí zodpovědnosti, samostatnosti, tvořivosti, rozvíjí fantazii, případně i spolupráci. Mimo výše zmíněné svobodné rozhodování kladou otevřené systémy (volná práce, volná hra) důraz na aktivní učení, jelikož právě opakovanou činností si nejvíce zapamatujeme (Caiatiová, Delačová a Müllerová, 1995).

Spontánní neboli volná hra je činnost, která je poháněna vnitřní motivací. Je to aktivita, která se projevuje prostřednictvím zájmů dítěte. Dítě si samo zvolí námět, záměr a způsob, kterým hru zrealizuje. Samo si vybere své hrové partnery a zvolí si v jaké roli si bude hrát. Rozhodne se jaké využije hračky a pomůcky, určí si místo hry a čas jejího trvání (Suchánková, 2014).

Suchánková (2014) dále upozorňuje, že spontánní hra je potřebná k rozvoji osobnosti dítěte a její význam by se neměl znevažovat. Bohužel se najdou jedinci, kteří na volnou hru uplatňovanou v MŠ nahlíží jako na zbytečnou a zastávají názor, že tento čas by se měl vyplnit něčím více užitečným. Těmito jedinci myslíme některé rodiče dětí. Volná hra by se měla s věkem neustále rozvíjet. Můžeme ji přirovnat k tzv. pilíři, na kterém je třeba stavět další vzdělávání. Dětem bychom měli umožnit svobodně vykonávat činnosti vycházející z jejich vnitřní regulace (vnitřního zájmu), nebo jim nabídnout volbu činností (integrovaná a identifikovaná regulace). Za velmi vhodné se považuje využívat volných her jako východisek k činnostem řízeným. Tato skutečnost však souvisí s důrazem na vysoké nároky osobnosti učitele v mateřské škole. Ne každý pedagog je schopen kreativně reagovat na nastalé situace. Přesto mnoho pedagogů dokáže na spontánní hru dětí navázat a rozvíjet ji. Následně dochází přirozenou a nenásilnou cestou ke vzdělávání dětí, a tak i správnému plnění cílů RVP PV.

Caiatiové, Delačové a Müllerové (1995) doplňují, že každá mateřská škola by měla mít za cíl spojit volné hry a vyučování v celek. Museli bychom být však rozvážní a dávat si pozor na to, aby hra nebyla redukována na pouhý prostředek sloužící pouze k danému účelu, tedy vyučování. Autorky dále uvádí, že volná hra by měla mít přednost před jednostranným vyučováním. Valná většina dětí nastoupí do MŠ s tím,

že si umí spontánně samostatně hrát. Občas se můžou objevit ale i výjimky. Najdou se dospělí jedinci, kteří nepreferují volnou hru, dítěti ji vytýkají a chtějí mít přesně stanovený režim, co a kdy bude dítě dělat. Dospělí mnohdy hru dětem vytýkají. Takové děti se důsledkem těchto výtek bohužel odnaučí v předškolním věku hrát.

V RVP PV (2021) je na volnou hru nahlíženo jako na důležitou součást předškolního vzdělávání. Aktivity spontánní i řízené musí být vzájemně provázané a v poměru odpovídajícím potřebám a možnostem předškolního dítěte. Ve vzdělávání je totiž třeba využívat přirozený tok dětských myšlenek a spontánních nápadů. Dítěti v tomto věku se musí poskytnout dostatek prostoru pro spontánní aktivity a jeho vlastní plány. Tyto učební aktivity probíhají především formou nezávazné dětské hry, kterou se dítě zabývá především na základě vlastních zálib a svobodné volby.

4.1 Znaky a vlastnosti hry

Jak již bylo uvedeno výše, hra je pro člověka tou nejpřirozenější a nejčastější aktivitou především v předškolním věku. Znaky hry můžeme považovat za tzv. vodítko, podle něhož lze zjistit, zda si dítě skutečně hraje, nebo skrze něj zpětně reflektovat průběh hry (Koťátková, 2005).

Pro hru je typické, že během ní prožíváme různé emoce, jak pozitivní, tak ty negativní. Proto je hra využívána nejen v pedagogice, ale i v dalších oborech, např. v psychologii či psychoterapii (Suchánková, 2014).

Znaky a vlastnosti hry, které uvádíme níže dle autorek Koťátkové (2005) a Suchánkové (2014) lze v plném rozsahu vztáhnout právě na volnou hru, proto jsme je zařadili do této a nikoliv předchozí kapitoly.

Významné znaky, které se ve hře projevují uvádí Koťátková:

1. spontánnost – dítě improvizuje, stanovuje si své cíle a záměry, vysvětluje svou motivaci,
2. zaujetí hrou – dítě se soustředí na činnost, často nevnímá okolí, nechce svou hru přerušit,
3. radost a uspokojení – prožitek je často provázen samomluvou, dítě vyjadřuje své emoce,
4. tvořivost – dítě nově upravuje a konstruuje skutečnosti z okolního světa,
5. fantazie – pomáhá dětem překlenout jejich omezení dětských možností,

6. opakování – dítě se rádo vrací ke hře, kterou již hrálo, protože ji zná,
7. přijetí role – prozkoumávání jednání druhých, dítě vybírá roli, naplňuje ji podle svých zkušeností a představ (Koťátková, 2005).

Další znaky a vlastnosti nám popisuje Suchánková (2014):

Hra je činnost nastávající bez zjevného důvodu, **je spontánní**. Spontánnost se projevuje ve volné hře, proto se také někdy zaměňuje pojem volná hra s pojmem hra spontánní. A jako synonyma budeme tyto pojmy vnímat i my v této práci. Spontánní činnost je přirozeným a aktivním jednáním, které vychází z naší vnitřní motivace. Hra je vyhledávána nenuceně a dobrovolně. Jedinec má velký prostor pro vlastní realizaci hry, určuje si vlastní cíle, pravidla, podmínky pro hru. S touto vlastností hry souvisí pocit svobody, který dělá ze hry hru (hra je vyjádřením svobodné činnosti). Hru tak můžeme kdykoliv svobodně přerušit, opustit či ukončit,

Obecně platí, že každá aktivita, kterou vykonáváme, **má nějaký cíl** neboli cíl, kterého chceme dosáhnout. Stejně tak to platí i pro hru, hra je činností smysluplnou, kdy nic neděláme jen tak. Ve hře bychom měli chápat, že ne vždy je nejvýznamnější cíl hry, nýbrž její průběh, během kterého dosáhneme smyslu hry. Konečný výsledek hry je sice důležitý, ale důležitější je cesta k cíli a samotná činnost.

Hra by nás měla **zaujmout**. Měla by nás vtáhnout do děje, měli bychom se na ni soustředit a být do ní ponořeni natolik, že nedokážeme vnímat své okolí, své základní lidské potřeby. Takové přerušení či vytržení ze hry může vést k neštěstí či nepříjemným pocitům.

I přesto, že jsou hry činnosti dobrovolné a nenucené, mají určitá **pravidla**. Vnější pravidla her jsou obecně dána. Ostatní pravidla si stanovujeme během hry sami. Jedná se o tzv. vnitřní pravidla. Pravidla, která jsme si sami zvolili, se snažíme dodržovat, což vyžaduje často vědomé úsilí. Takovéto setkání s pravidly nám napomáhá učení se sebekontroly a dalším dovednostem, které následně lze uplatnit v reálném životě. Hra nás učí také tomu, že jsme schopni se reálně podřídit mnohdy i nesmyslným limitům a omezením. To můžeme považovat za projev podvědomí, kdy toužíme po pravidlech a určitých jistotách. Rozdíl mezi reálným životem a hrou je v tom, že pokud nám pravidla ve hře přestanou vyhovovat, můžeme hru kdykoliv ukončit. Naopak v životě se musíme neustále řídit určitými pravidly.

S pravidly souvisí i **fantazie**. Pravidla se totiž přizpůsobují prostředí i situaci ve hře. Fantazie nám rozšiřuje naše schopnosti a možnosti. Ve hře díky ní vstupujeme do role a stáváme se tím, čím chceme být. Setkáváme se s bytostmi, bojujeme s černokněžníky apod. Ocitáme se na místech, kam bychom se ve skutečnosti nikdy nedostali. Nereálné situace nám tak udávají pravidla hry a na těch skutečných v danou chvíli příliš nezáleží. Je důležité vždy rozlišit fiktivní situaci o reality a brát hru se vši vážností.

K fantazii a pravidlům se váže i **přijetí určité role** ve hře. Tento znak vnímáme nejčastěji při námětových hrách, kdy nás role natolik pohltí, že je velmi snadné se do ní vžít. S pravidly souvisí přijetí role, kdy při námětových hrách se chováme tak, jak se od dané role očekává.

Hra má svůj **čas a prostor**, který je uzavřený a ohraničený. Čas ve hře nemusí vždy odpovídat reálnému plynutí času. Každá hra by měla mít určeno nebo alespoň doporučeno, kde a za jakých okolností se bude realizovat – třída, les, louka, zahrada, tělocvična, den, noc, roční období atd. Shodneme se, že aby mohla být hra hrou, je třeba ji realizovat v tichém a příjemném prostředí a nikoho netrestat za nedosažení předpokládaných výsledků.

Další charakteristickou vlastností hry je **opakování**. Tendence se vracet k tomu, co nám přináší uspokojení, baví nás a zajímá. Díky častému opakování hry se v daných činnostech neustále zlepšujeme a máme možnost znovu prožívat podobné pocity, např. radost či napětí, a můžeme vyzkoušet různá zakončení hry (Suchánková, 2014).

Vedle ostatních typických znaků her se hra vyznačuje také tím, že vychází z vnitřní motivace člověka. Stejná hra v podání dvou různých dětí nikdy nebude totožná. Vždy bude záležet na jejich postoji ke hře a jejich momentálních pocitech a rozpoložení. Stejná činnost může být pro jednu osobou hra a pro druhého ne. „*Například děti skládají stavebnici. Jedno dítě skládá stavebnici ze svého vlastního zájmu – skládání je tak pro něj hrou; druhé dítě skládá stavebnici proto, že mu to někdo nařídil: ‚Běž pomoci bratrovi doskládat tu jeho stavebnici, vidíš, že mu to nejde, pak můžeme jít ven,‘ dítě tedy skládat musí, přestože se mu zrovna nechce, skládán v tuto chvíli považovat nebude.*“ (Suchánková, 2014, 14).

4.2 Podmínky a prostředí pro volnou hru

Za nejpodstatnější podmínky pro hru považujeme prostor, čas a prostředky. Je nezbytné, aby dítě mělo dostatek prostoru pro svou hru jak ve třídě, tak i ve venku. V denním režimu mateřské školy je prostor pro spontánní hru jak ráno, tak při pobytu venku, tak i odpoledne. Tato vyhrazená doba pro svobodnou hru by se neměla zkracovat. Nezbytným doplňkem dětské hry jsou hračky a různé pomůcky (Bělinová, 1980).

Důležitým faktorem, který ovlivňuje volnou hru je prostředí, kde se hry realizují. Prostory mateřské školy by měly být klidné, bezpečné, působit příjemným dojmem a povzbuzovat k aktivitě všechny, kteří v MŠ pracují nebo ji navštěvují. Připravit pozitivní klima pro děti a okolí je úkolem především pedagogů. Suchánková (2014) radí, co je při utváření takového prostředí důležité:

- mít dostatek volného času pro realizaci vlastních zájmů a pro hru,
- bezpečný prostor pro hru, rozmanitý, široký a vhodný pro objevování, zkoumání a experimentování,
- mít k dispozici různorodé hračky, pomůcky, vybavení a nástroje, které lze využívat,
- aby děti vyjadřovaly své myšlenky, názory a nápady a podílely se na tvorbě prostředí,
- aby si volily děti hry na základě vlastního rozhodnutí a byla jim poskytnuta osobní svoboda a volnost pro jejich seberozvoj,
- aby se děti i učitelé navzájem respektovali, řešili problémy a komunikovali spolu.

Prostředí má velký vliv na psychiku a zdraví všech účastníků a zaměstnanců mateřské školy. Je žádoucí si společnými silami vybudovat přívětivé a přátelské sociální prostředí, ve kterém se všichni účastníci budou cítit pohodlně, což se následně pozitivně odrazí na jejich chování a prožívání.

4.3 Pravidla a rizika volné hry

Pravidla můžeme vnímat jako pevně stanovené závazky, kterým se hra a hráči podřizují. Pravidla týkající se bezpečnosti jsou v každé školní instituci pevně zabudována. Ostatní pravidla si následně zformulují a zveřejní většinou sami

pedagogové společně s dětmi. I jednoduché spontánní hry by měly mít jednoduchá pravidla, která dokáží podchytit práva a povinnosti všech dětí v rovnováze a zachovat tak pro všechny bezpečné prostředí. Prostřednictvím pravidel vniká do skupiny řád, který ovlivňuje strukturu hry, upravuje hierarchii rolí a funguje jako norma, kterou je třeba dodržovat. Pravidla bývají sledována a vyžadována. Základním rysem pravidel bývá dohoda, která stanoví sankci pro toho, kdo je poruší. Je žádoucí s dětmi mluvit o tom, jak vnímají takové porušení pravidel. Následně pak hledat společné řešení, jak vzniklou situaci řešit (Kořátková, 2005).

„Pravidla, která zvenčí rámuji volnou hru i při výrazné dynamice skupinových her, jsou velmi důležitá pro sociální učení dětí vztahující se k vytváření a přijímání určitého společného řádu, který dovoluje současně svobodu i bezpečí.“ (Kořátková, 2005, 64).

Pravidla učí děti určitému sociálnímu chování a zároveň žádoucím modelům chování (Šikulová, 2006).

Svobodová (2010) uvádí, že volná hra nesmí v žádném případě ohrozit děti ani dospělé, neměla by vést k tomu, aby se poškodily hračky, pomůcky nebo vybavení mateřské školy. Je zakázáno, aby hra vedla k sociálnímu vyčlenění osoby, nepřátelství vůči ostatním, nebo dokonce náznakům šikany. Jako prevence těchto patologických jevů nám slouží pravidla, která si utváří učitel společně s dětmi. Pedagog v MŠ by měl do volné hry dětí vstupovat ojedinele, pouze na vyzvání jako spoluhráč, pomocník či při řešení nějakého konfliktu. Jsou-li dodržována pravidla, neměla by se dětem hra přerušovat. Neměli bychom na děti naléhat s náměty, jak hru vylepšit či změnit.

Svobodová (2010) uvádí rizika, kterým by se měl pedagog ve volné hře vyhnout:

- nedostatečný prostor a výběr činností,
- omezování pohybu (ve třídě neběháme...),
- neustálé přerušování hry,
- nahrazování spontánní hry aktivitami řízenými (pracovní listy aj.),
- volně nepřístupné hračky, tvořivé materiály, knihy, pomůcky atd.,
- dovolování se učitelky, s čím a kde si můžou děti hrát,
- malý výběr hraček, materiálů a podnětů ke hram,
- zakazovat si zachovat výrobky nebo stavby pro další hru,
- naléhání na účast ve hře (dítě může zastávat i roli pozorovatele).

Vždy záleží na pedagogovi, jaká další pravidla si stanoví. Často jsou k vidění oblíbená pravidla jako např. pusinkové (pozdravíme, mluvíme hezky s ostatními), ouškové (poslouchej, když k tobě někdo mluví), kapičkové (neplýtvěj vodou), hračkové (uklízej si po sobě), želvičkové (neběhej po třídě, pokud nemáš), srdíčkové (měj rád ostatní kamarády), ... apod.

4.4 Rozvoj dítěte pomocí volné hry

Volná hra je v životě velmi důležitá. Pomáhá dítěti plnit výchovně vzdělávací cíle hravou formou. V dítěti vyvolává příjemné pocity a zvědavost. Dává mu možnost využívat své myšlení, dovednosti, zkušenosti a představy ke svému prospěchu. Hra přispívá k lepší soustředěnosti a udržení pozornosti. Pomocí hry se dítě učí samostatnosti, čímž uplatňuje svou aktivitu a přeměňuje ji z vnitřního popudu do reálně ovlivňované skutečnosti. Přispívá k sebepoznání, čímž ovlivňuje psychickou odolnost a posiluje sebedůvěru dítěte. Ve hře je dítě schopno řešit problémy a hledat nová, správná řešení. Hrou rozumíme prostor pro relaxaci a uvolnění od únavy a stresu. Je to svobodný prostor pro rozvoj sociálních vztahů, navazování dalších kontaktů a přejímání sociálních rolí (Šikulová, 2006, Kořátková, 2005).

Úkolem volné hry je podporovat hravou stránku dítěte. Hru chápeme jak zdroj pro chápání potřeb a předpoklad úspěšného prosociálního chování. Učitel jakožto pozorovatel hry může postřehnout nejen informace o konkrétních dětech, ale i jejich vzájemných vztazích. Ve hře dítě však může dítě jednat iniciativně. Pokusem a omylem si vyzkoušet různé způsoby svého chování. Proto je nezbytné dítě pozorovat dlouhodobě a nevyvozovat unáhlené závěry (Caiatiová, 1995).

4.5 Postavení pedagoga ve volné hře

Pedagog zastává podstatnou roli především z hlediska toho, jaký zvolí ke hře přístup. Zda bude v roli pozorovatele a bude diagnostikovat jednotlivé děti, nebo se raději budou věnovat administrativním záležitostem. Mělo by být samozřejmostí, aby učitelka dbala na vytváření podnětného a bezpečného prostředí pro dětskou hru. Aby volila takové hračky, pomůcky a materiály, které děti motivují a stimulují. Měla by vybírat takové činnosti a pomůcky, které odpovídají vývojovému stupni dítěte. Neměla by postrádat schopnost empatie, aby dokázala vnímat a vyhodnocovat chování jak jednotlivce, tak i dynamiky skupiny (Kořátková, 2005).

Ve vztahu dospělého k dětským hrám se držíme pravidla, že dítě necháváme hrát v klidu, ať si hraje, kdy chce a s čím chce. Pouze hru zpovzdáli pozorujeme. Pokud je to žádoucí, opatrně děti nasměrujeme. Do dětské hry bychom neměli zasahovat, ale ani ji ignorovat. Dítěti se nevnucujeme, ale jsme tu pro něj. Dítě má právo se rozhodnout, kdy nás potřebuje, a je na místě mu v takové situaci pomoci a věnovat mu svou pozornost. Většina her potřebuje pomůcky, hmotný předmět. Takovým předmětem může být třeba hračka, která pomáhá dítěti vytvořit takové podmínky, které odráží svět, ve kterém dítě žije. Hračka také motivuje herní činnost dítěte a podporuje jeho tvořivé myšlení. Negativně může působit zbytečně velké množství hraček. Pokud je hraček příliš, dítě se pouze rozptýlí a neví, čemu se věnovat dříve. To může vést k nespokojenosti, která může vyústit v nudu, což je samozřejmě nežádoucí (Mišurcová, 1980).

Při přizvání dětmi ke hře by měl jedinec (např. učitelka) přijmout roli, která mu je přidělena, a respektovat, že jde o hru dětí. Měla by se své role zhostit spíše tak, že nebude dominantním hráčem, ale naopak děti bude inspirovat k naplnění jejich rolí. Měla by být schopna ustoupit do pozadí a svou účast vyjadřovat spíše nonverbální komunikací (Kořátková, 2005).

Jak dále uvádí Kořátková (2005), učitel plní v první řadě funkci pozorovací. Tato funkce by měla působit přirozeně, objektivně a otevřeně k opakovanému doplňování a přehodnocování úsudku o dítěti. Pedagog by měl umět rozpoznat potenciál dětí a mít v něj důvěru. Učitel by měl brát ohled na skutečnost, že předškolní děti mají potřebu neustále vyhledávat a nalézat další informace. Měl by být trpělivý během projevů dětí a dát jim dostatek prostoru pro jejich vyjádření a experimentování. Dále by měl děti učít přijmout odpovědnost za své chování a rozhodnutí. Učitelka by měla být psychicky vyrovnaná a mít skutečný zájem o dětské konání. Měla by se vědomě snažit o to, aby dětem věřila a podporovala všechny bez předsudků.

Ve chvíli, kdy se děti při volné hře pohádají a zdá se, že problém s vyřešením situace neustává, Caiatiová, Delačová, Müllerová (1995) ve své publikaci „Volná hra“ navrhuji většinou počkat. Každé dítě chápe hru po svém a dětskou výměnu názorů musíme respektovat. V případě, že zaváháme, můžeme se nám nabízet otázka: „*Mám do toho zasáhnout?*“ V případě konfliktu, kdy děti samy přijdou poprosit o radu nebo pomoc, je lepší volbou se vyptávat. Zeptat se, co se stalo, a následně se poradit s dítětem nebo společně s ostatními dětmi o možnostech řešení. Dítě si vybírá,

rozhoduje se, v krajním případě pomůžeme i my. Výše zmíněný přístup Caiatiová (1995) vysvětluje tak, že musíme dětem nechat odpovědnost a možnost rozhodování a nedělat z problémů dětí své vlastní problémy.

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Zhodnocení aktuálního stavu řešené problematiky

Pro přehlednost a lepší orientaci v této práci shrneme výzkumy týkající se volné hry a jejího významu v předškolním vzdělávání. Prostudovali jsme čtyři kvalifikační práce a publikaci v rámci International Step by Step Association (ISSA) zaměřenou na předškolní vzdělávání orientované na dítě – Začít spolu. Zjištěné údaje jsou orientované spíše na děti než pedagogy, jelikož odbornou literaturu a výzkumy zaměřené pouze na pohledy pedagogů jsme nedohledali.

První výzkum, který zde zmíníme, byl realizován v bakalářské práci s názvem *Volná hra předškolních dětí v mateřské škole* (Kollerová, 2015). Jednalo se o výzkumný projekt a byl realizován metodou pozorování. Autorka konkrétně zvolila pozorování přímé, zúčastněné, skryté, dlouhodobé, nestrukturované a nestandardizované. Výzkumný soubor tvořily dvě třídy z odlišných mateřských škol. První třída byla věkově homogenní (5–6 let) a druhá věkově heterogenní (2,5 – 7 let). Přesný počet respondentů autorka neuvádí. Cílem tohoto šetření bylo nabídnout možnosti podpory volné hry pomocí nabídky různých materiálů a pozorovat herní chování dětí. Tento projekt byl dlouhodobý (říjen 2014 až leden 2015), kdy autorka navštěvovala účastníky výzkumu 1x týdně. Nejdříve pozorovala, s čím si respondenti hrají, poté jim přinášela materiály, které by mohli využít, a následně sledovala, co je nejvíce zaujalo, jak se při hře k sobě chovají, jestli materiály podporují kooperaci a jak děti dokáží být tvořivé. Výsledky šetření ukázaly, že chlapci a dívky v obou třídách si nejraději hrají s podobnými hračkami, chlapci mají rádi stavebnice a auta, dívky si rády hrají v kuchyňce a kreslí. Ve využití přinesených materiálů se třídy vůbec neliší, chlapci pro hru nejraději využívají krabice, kelímky a víčka. Dívky zase záclony, kelímky a víčka. Z výzkumu vyplývá, že kooperaci při hrách se spíše podporuje využití různého materiálu (kelímky, víčka) než hraček. Dále autorka dospěla k závěru, že děti z obou tříd jsou velmi tvořivé, o trochu více však ve věkově heterogenní třídě. V obou třídách se také v průběhu roku často opakovaly oblíbené hry. Autorka uvádí, že u respondentů občas nastaly mírné spory při hrách, jinak převažovala přátelská a ohleduplná atmosféra. Na závěr autorka radí, že do budoucna by nechala ve třídách oblíbené materiály, které děti zaujaly nejvíce (tzn. záclonky, kelímky, krabice a víčka) a ostatní by obměňovala (Kollerová, 2015).

Druhý výzkum je součástí diplomové práce s názvem *Volná a řízená hra a činnosti v předškolním vzdělávání z hlediska učitelek* (Kázmerová, 2015). Výzkum byl proveden ve vesnické školce v Libereckém kraji. Do výzkumu se zapojilo 28 dětí a dvě učitelky. Jako výzkumnou metodu autorka zvolila pozorování dětí i učitelek a následný rozhovor s jednotlivými učitelkami. Cílem práce bylo identifikovat a popsat volnou a řízenou hru a činnosti dětí předškolního věku z pohledu učitelů. Další cílem bylo poukázat na významnou roli volné a řízené hry v životě dítěte předškolního věku. Výzkum ukázal, že přístup učitelek k dětem je hodně odlišný, každá upřednostňovala jiné metody ve výchově, vzdělávání, a především ve volných hrách. Výzkumné šetření potvrdilo důležitost volné hry u dětí, zejména aby na ni měly dostatek času a materiálů, které mohou využívat. Z výzkumu vyplývá, že autorka shledala jako vhodnější přístup učitelky č. 1 před učitelkou č. 2. Učitelka č. 1 na autorku působila ve volných hrách dětí především jako pozorovatel a facilitátor. Volnou hru dětí podporovala a ukončovala s předstihem a citlivě, do hry dětem nezasahovala, pokud to nebylo nutné, nebo to děti nevyžadovaly. Řídila se potřebami a přáními dětí. Volnou hru dětí oceňovala, podporovala a respektovala. Děti si u ní samy mohly vybrat, jakým činností se budou věnovat a jaké pomůcky, hračky a materiály ve své hře použijí. Dle pozorování autorka tvrdí, že učitelka č. 2 při volné hře nevyužívala roli pozorovatele. Tento čas využívala čas pro přípravu pomůcek k dalším nadcházejícím činnostem. Volnou hru podporovala zejména tehdy, když se jednalo o klidové hry a činnosti. Pokud si děti hrály aktivně a hlučně, tak je usměrňovala a posadila je příkladně ke stolečku, kde se měl věnovat vybarvování, kreslení nebo jim nabídla stolní hry. Z výsledků výzkumu můžeme usoudit a souhlasit s autorkou, že učitelka č. 1 má vhodnější přístup k volné hře než učitelka č. 2 (Kázmerová, 2015).

Další výzkum byl zpracován v rámci bakalářské práce *Volná hra dětí v MŠ při pobytu venku – případová studie* (Hlaváčová, 2016). Autorka se rozhodla využít kombinace kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Výzkum byl realizován ve dvou vesnických mateřských školách. Výzkumným vzorkem byly děti z věkově smíšených tříd. Autorka respondenty rozdělila do tří kategorií, a to na: dvou až tříleté (11 dětí), čtyř až pětileté (18 dětí) a šesti až sedmileté (13 dětí). Z výzkumu plyne, že dvou a tříleté děti preferují ve svých volných hrách nejvíce pohyb a s ním spojené hry, 79 % jejich her se dalo zařadit mezi pohybové. Děti ve věkové kategorii 4–5 let preferují z 43 % hry pohybové, z 35 % hry námětové a z 20 % hry konstruktivní. U dětí ve věkovém

intervalu 6–7 let se stejně jako u mladších ročníků objevují nejčastěji hry pohybové (39 %), poté námětové (36 %) a konstruktivní (21 %). Nejméně zastoupené hry u všech kategorií byly hry dramatizující. Z výzkumu je patrné, že poměr her se liší v závislosti na venkovním prostředí. V každém prostředí převládají pohybové hry, ve volné přírodě výrazněji (47 %) než na zahradě mateřské školy (38 %). Námětové hry mají mírnou převahu v zahradách mateřské školy (36 %) než v přírodě (32 %). Konstruktivní hry převládají v zahradě MŠ a pouze dramatizující hry jsou zastoupeny stejným počtem her, tj. ve třech procentech případů. Ze získaných dat víme, že ve všech věkových kategoriích si děti dokážou ve volné hře samostatně hrát, tj. bez dospělých osob. Dále bylo zjištěno, že děti v pozorovaných mateřských školách jsou při pobytu venku schopny využít dostupné přírodní zdroje, dokonce je upřednostňují ve více než 80 % případů před hračkami a hracími prvky. Kategorie nejmladších dětí v 94 %, čtyř až pětileté děti v 82 % případů a nejstarší děti v 91 %. Ze získaných dat dále vyplynulo, že genderové rozdělení her bylo mezi dětmi patrné již v předškolním věku. Výzkum ukázal, že nejoblíbenější hry u chlapců jsou hry pohybové, např. „Na honěnou“ a její různé kombinace, a dále hry konstruktivní. U dívek převažovaly námětové hry „Na rodinu“, „Na kuchaře“. Dále pohybové hry „Na ovečky“, „Cukr, káva, limonáda“ a „Honzo, vstávej“ (Hlaváčová, 2016).

Poslední kvalifikační práci, kterou jsme prostudovali, byla od autorky Hladíkové (2018) a nesla název *Hra dítěte v předškolním věku*. Výzkumu se účastnilo 114 pedagogů mateřských škol. Z dotazníků bylo zjištěno, že učitelky v 93 % případech dávají přednost kombinaci řízené činnosti a volné hře. Dále autorka vyzorovala, že ačkoliv z pohledu učitelek dává přednost 56 % dětí právě spontánní hře před řízenou činností, tak učitelky z 84 % vidí větší přínos v propojení obou těchto činností. Autorka zkoumala i čas věnovaný volné hře v průběhu dne. Z výzkumu vyplývá, že v dopoledních činnostech je dětem dán prostor pro volnou hru nejčastěji, a to v rozmezí 1 – 1,5 hodiny (39 %), druhou nejčtenější odpověď bylo, že děti mají 1 hodinu volného hraní (31 %). V odpoledních činnostech pak převládá také odpověď 1 – 1,5 hodiny (43 %), druhá příčka odpovídá 2 hodinám (30 %). Co se týče spolupráce při hře, z autorčiny práce je patrné, že spolupráci učitelky při hře dětí vyhledávají jen občas (58 %) nebo málokdy (32 %). Bez jakékoliv pomoci si vystačí pouhá 4 %. Hladíková (2018) zkoumala, jak často během dne učitelka zasahuje do hry dětí, zjistila že 46 % pedagogů vstupuje do hry 3–4x a 37 % učitelů pak 1–2x. Z výzkumu dále

plyne, že podle 5 % učitelek nemá charakter hračky vliv na hry dětí. Dalších 21 % učitelek tvrdí, že hračka má zásadní vliv na dětskou hru. Podle 74 % dotazovaných je dětská hra ovlivňována hračkou. Záleží však na druhu hračky, která je dětem přímo či nepřímo nabídnuta. Pozornost autorka věnovala materiálu hraček, které jsou dětem v mateřských školách předkládány. Ze 74 % jsou v mateřské škole nejvíce zastoupeny plastové hračky, dále to jsou hračky dřevěné (22 %) a textilní (4 %) (Hladíková 2018).

Zajímavou publikaci *Předškolní vzdělávání orientované na dítě – Začít spolu* z roku 2020 vydalo International Step by Step Association (ISSA). Je v ní poukázáno na dlouholetý výzkum Harvard Family Research Project (2006), který se zaměřuje na důležitost zapojení rodiny a komunity do vzdělávání dětí a také na to, že období v mateřské škole je velmi vhodné pro položení základů dobré spolupráce mezi vzdělávacím zařízením a rodinou. Pokud školka komunikuje s rodinou, rodina se může více dozvědět o vývoji svého dítěte, o jeho zájmech, silných stránkách a potřebách. Dále získá náměty, jak pomáhat dětem doma. Publikace zmiňuje i výzkum zaměřující se na vývoj mozku (Center on the Developing Child, 2007), který ukázal, že vřelé a milující vztahy mezi dospělými a malými dětmi mají pozitivní vliv na celkový vývoj dětí.

6 Metodologie výzkumu

V předchozí kapitole jsme se věnovali dosavadním výzkumům zaměřeným na tuto problematiku. Výsledky získané v přechozích výzkumech nám mohou dopomoci k lepší orientaci v současném stavu. Nyní již můžeme navázat na charakteristiku našeho výzkumného šetření. Naš výzkum začíná vytyčením cílů a stanovením výzkumných otázek. Dále bude představen výzkumný soubor, v poslední části této kapitoly pak bude popsána metoda použitá pro sběr dat a výzkumný nástroj.

6.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavním cílem **teoretické** části diplomové práce je charakterizovat základní pojmy týkající se volné hry a mateřské školy. Hlavním cílem části **empirické** je prostřednictvím dotazníkového šetření zjistit, jak pedagogové v různých mateřských školách přistupují k volné hře.

V **empirické** části si klademe následující dílčí cíle:

- zhodnotit aktuální stav zkoumané problematiky,
- formulovat výzkumné otázky a hypotézy realizovaného výzkumného šetření,
- zjistit přístup učitelů k volné hře – zejména jaký ji připisují význam, kolik času jí věnují, jaká prostředí pro ni nejčastěji volí a do jaké míry se do ní sami zapojují.

Cíle empirické části práce jsou precizovány do podoby výzkumných otázek. Podle Gavorovy (2010) typologie jsme otázky rozdělili na dva druhy. Prvním druhem jsou otázky popisující (deskriptivní), druhým typem jsou otázky relační (vztahové), jimiž zjišťujeme, zda mezi zkoumanými jevy existuje vztah. K rozpracování těchto výzkumných otázek a stanovení rámce zkoumání nám napomohly již výše uvedené cíle.

Deskriptivní výzkumné otázky:

1. Je podle dotázaných pedagogů volná hra smysluplnou součástí výchovy a vzdělávání dítěte?
2. Má podle pedagogů řízená hra pro děti větší přínos, než hra spontánní?
3. Kdy učitelé zařazují volnou hru do programu dne?
4. Kolik hodin denně dávají učitelé dětem pro volnou hru?
5. Vyžadují děti zapojení učitelky do svých her?

6. Cítí pedagogové tlak od rodičů, že by raději měli upřednostnit řízenou hru před spontánní?
7. Jak pedagogové k dětem při volné hře přistupují?
8. Ovlivňuje prostředí to, jestli pedagog volí volnou nebo řízenou hru?
9. Jaké prostředí učitelé využívají nejčastěji pro volnou hru?
10. Jak často mají děti při volné hře k dispozici přírodní zdroje a materiály?

Relační výzkumné otázky:

1. Jaká je souvislost mezi množstvím času vymezeného volné hře a tím, zda se mateřská škola nachází na vesnici nebo ve městě?
2. Jaký je rozdíl v čase vymezeném pro volnou hru mezi pedagogy z alternativních škol a pedagogy z běžných škol?
3. Jaký je rozdíl v čase vymezeném pro volnou hru u pedagogů s delší praxí a u pedagogů s kratší praxí?

Tyto relační otázky byly následně formulovány jako věcné hypotézy:

H1: Pedagogové z vesnických mateřských škol dávají volné hře více prostoru než pedagogové z městských škol.

H2: Pedagogové z alternativních mateřských škol dávají více prostoru volné hře než pedagogové z běžných škol.

H3: Čas vymezený pro volnou hru je rozdílný u pedagogů s delší praxí a u pedagogů s kratší praxí.

V kvantitativně orientovaném výzkumu, který využíváme při našem výzkumném šetření, ověřujeme hypotézy o vztazích mezi proměnnými. Tyto hypotézy nejdříve formulujeme jako věcné hypotézy. Aby je bylo možné ověřit, tak se převádějí na statistické hypotézy. Ty nejsou ověřovány samy o sobě, ale proti nějakému jinému tvrzení, většinou proti tzv. nulové hypotéze. To je domněnka, pod které mezi zkoumanými proměnnými není vztah. Pokud se při statistické analýze ukáže, že je možné nulovou hypotézu odmítnout, přijímáme tzv. alternativní hypotézu (Chráska 2016).

6.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výběr reprezentativního vzorku pro náš výzkum je souhrnnou součástí šetření, které nám poskytuje potřebné informace o námi zvolené problematice. V našem případě byli souborem respondentů pro tento výzkum zvoleni učitelé mateřských škol.

Za účelem výzkumu jsme oslovili mateřské školy ze Zlínského kraje. MŠ jsme kontaktovali prostřednictvím e-mailové zprávy, ve které jsme odkazovali na zcela anonymní online dotazník. Celkem se výzkumného šetření zúčastnilo **58** respondentů. Odkaz na dotazníkové šetření jsme šířili dále s prosbou o vyplnění prostřednictvím sociální sítě Facebook, ve skupinách určených pouze pro učitele mateřských škol jsme tak získali další respondenty. Dohromady jsme tedy přijali odpovědi od **142 dotazovaných**. Bohužel nejsme schopni specifikovat konkrétní oblasti, ze které respondenti pochází. Tento údaj však nepovažujeme za stěžejní pro potřeby našeho výzkumu.

6.3 Metoda výzkumného šetření a výzkumný nástroj

Jak již bylo zmíněno, pro naše výzkumné šetření byl zvolen typ kvantitativního výzkumu. Průcha, Walterová a Mareš (2009) uvádějí, že kvantitativní výzkum vyplývá z přesvědčení o existenci jedné objektivní reality. Dále sleduje přesně definované proměnné, jejich rozložení v populaci a vztahy mezi nimi.

Chráška (2016, 11) popisuje kvantitativně orientovaný výzkum jako „*záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy*“.

Pro potřeby diplomové práce byla vybrána technika online dotazníku. Gavora (2010, 121) definuje dotazník jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“.

Tuto metodu jsme zvolili z toho důvodu, že se jedná se o poměrně rychlý způsob shromažďování dat od velkého počtu lidí a že tato data jsou zároveň jednoduše zpracovatelná. Dotazník má však i své nevýhody, např. nám nepředkládá pedagogickou realitu, ale realitu, kterou respondenti vidí nebo si přejí vidět (Chráška, 2016). Dotazník pro naše výzkumné šetření se skládá z 13 uzavřených otázek, u kterých respondenti vybírali z předem stanovených odpovědí. Otázky byly formulovány srozumitelně a v postupné návaznosti. Dotazník byl sestaven tak, aby splňoval všechny stanovené zásady, pro respondenty nebyl náročný a zároveň splnil daný účel. Přesná podoba použitého dotazníku je k nahlédnutí v příloze.

7 Zpracování a analýza dat

V předchozí kapitole jsme se zaměřili na základní informace o našem výzkumném šetření. V kapitole této interpretujeme data, které jsme při realizaci výzkumu získali. Nejprve se budeme věnovat zjištěným výsledkům z dotazníkového šetření a následně analýze šetření a diskusi. Naměřená data jsme zaznamenali do tabulek a znázornili v grafech v relativní četnosti, vyjádřeno v %.

7.1 Interpretace dat

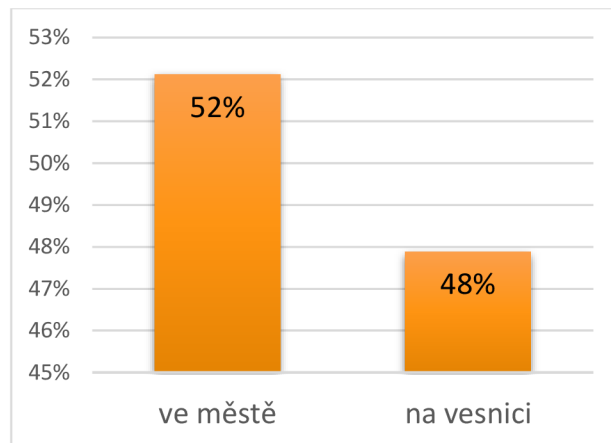
Tato kapitola se zabývá zpracováním a vyhodnocením dat, která jsme získali prostřednictvím našeho dotazníku. Výzkumný soubor tvořilo 142 učitelů mateřských škol. Získaná data jsme nejprve zaznamenali do tabulek pomocí čárkovací metody.

První položka našeho dotazníkového šetření zjišťovala, zda respondenti pracují v mateřské škole ve městě či na vesnici. Z tabulky č. 1 a grafu č. 1 vidíme, že výzkumu se účastnily učitelky ze škol městských (52 %) a také vesnických, v procentuálním zastoupením 48 %. Jde vidět, že poměr vesnických a městských škol je téměř totožný. Z tabulky č. 2 a grafu č. 2 dále vyplývá, že se jedná především o školy běžného zaměření (89 %) než školy alternativní (11 %). S těmito údaji budeme blíže pracovat ještě níže, kdy se zaměříme na to, jak tato data souvisí s časem, který jednotliví pedagogové věnují volné hře.

Tabulka 1 Lokalita MŠ

Možnost výběru	Počet respondentů	Podíl
ve městě	74	52 %
na vesnici	68	48 %

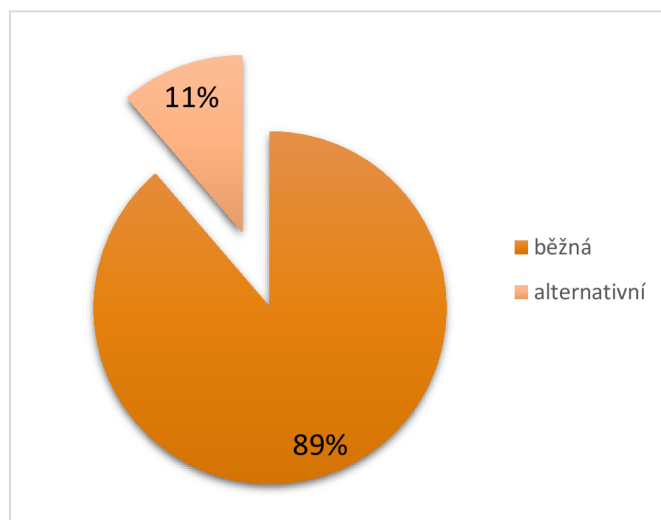
Graf 1 Lokalita MŠ, vyjádřeno v %



Tabulka 2 Zaměření MŠ

Možnost výběru	Počet respondentů	Podíl
běžná	126	89 %
alternativní	16	11 %

Graf 2 Četnost zaměření MŠ, vyjádřeno v %



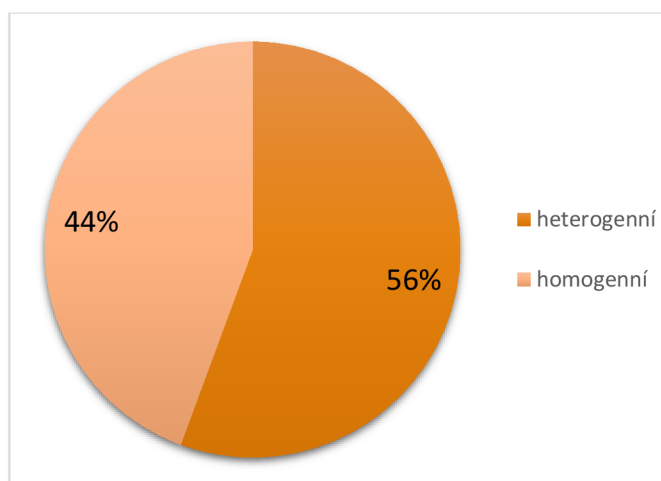
Z tabulky č. 3 a grafu č. 3 lze vypočítat, že složení dětí ve třídách je poměrně vyvážené. Zastoupení heterogenních tříd je 56 %. Smíšenou třídou se většinou rozumí

zastoupení dětí ve věkové kategorii od tří do šesti let. Oproti homogenní třídou, kterou ve výzkumu zastupuje 44 %, se chápou třídy složené např. z dětí tří až čtyřletých, případně pěti až šestiletých.

Tabulka 3 Seskupení dětí ve třídách MŠ

Možnost výběru	Počet respondentů	Podíl
heterogenní	79	56 %
homogenní	63	44 %

Graf 3 Četnost seskupení dětí ve třídách, vyjádřeno v %

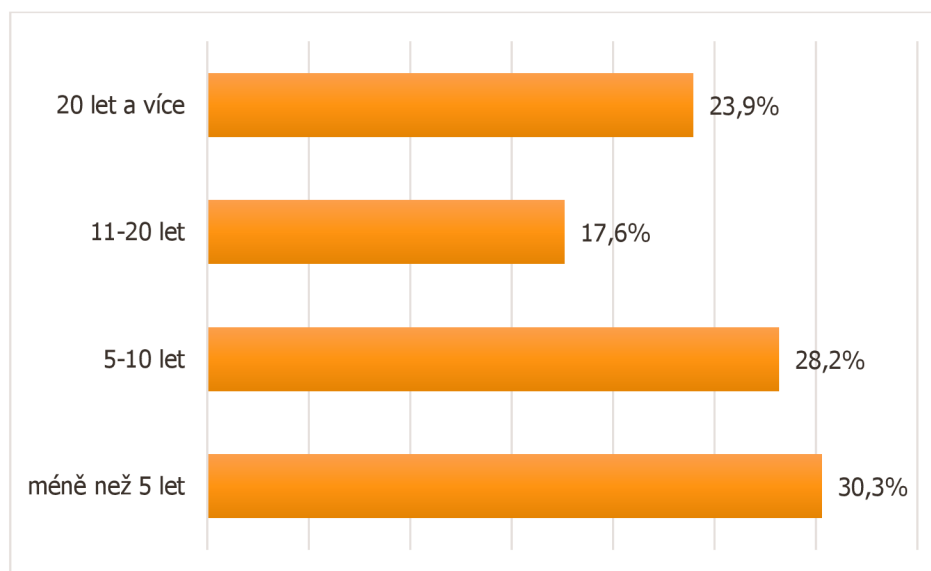


Z výzkumu je patrné, že největší počet dotazníků (viz tabulka č. 4 a graf č. 4) vyplnili začínající pedagogové s praxí kratší než pět let (30,3 %). Druhé místo s 28,2 % zaujali pedagogové s praxí pětiletou až desetiletou. Nejmenší zastoupení ve výzkumu je pedagogy s praxí jedenáct až dvacet let (17,6 %). Značnou účast projevili učitelé s nejvyšší praxí, což je dvacet let a více (23,9 %). Tyto údaje využijeme také níže, kdy popíšeme, kolik času věnují pracovníci s různě dlouhou praxí spontánní hře.

Tabulka 4 Celková doba pedagogické praxe respondentů

Možnost výběru	Počet respondentů	Podíl
méně než 5 let	43	30,3 %
5–10 let	40	28,2 %
11–20 let	25	17,6 %
20 let a více	34	23,9 %

Graf 4 Celková doba pedagogické praxe respondentů, vyjádřeno v %



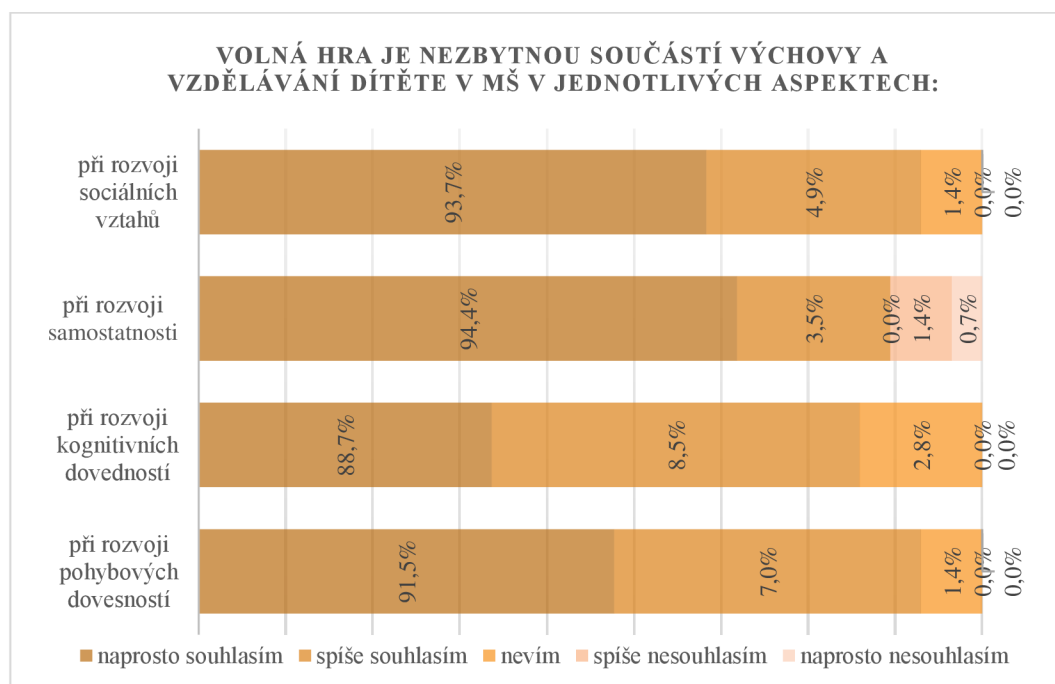
DVO1: Je podle dotázaných pedagogů volná hra smysluplnou součástí výchovy a vzdělávání dítěte?

První deskriptivní výzkumná otázka si klade za cíl zjistit, zda pedagogové vnímají volnou hru jako smysluplnou součást výchovy a vzdělávání. Z tabulky č. 5 a znázorněného podílu procent v grafu č. 5 můžeme vyčíst, že většina dotazovaných naprosto souhlasí, že volná hra je nezbytnou součástí výchovy a vzdělávání dětí. Rozvíjí děti v oblasti pohybové (91,5 %), kognitivní (88,7 %), samostatnosti (94,4 %) a rozvoji sociálních vztahů (93,7 %). Pouze tři respondenti vyjádřili nesouhlas se skutečností, že dítě při volné hře nerozvíjí jeho samostatnost, z čehož dva respondenti (1,4 %) spíše nesouhlasili a jeden respondent (0,7 %) naprosto nesouhlasil. Na základě tak nízkého nesouhlasu však nelze vyvozovat závěry.

Tabulka 5 Volná hra v MŠ ve smyslu výchovy a vzdělávání

	Vyjádření souhlasu				
	Naprosto souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím
při rozvoji pohybových dovedností	130	10	2	0	0
při rozvoji kognitivních schopností	126	12	4	0	0
při rozvoji samostatnosti	134	5	0	2	1
při rozvoji sociálních vztahů	133	7	2	0	0

Graf 5 Volná hra v MŠ ve smyslu výchovy a vzdělávání, vyjádřeno v %



DVO2: Má podle pedagogů řízená hra pro děti větší přínos, než hra spontánní?

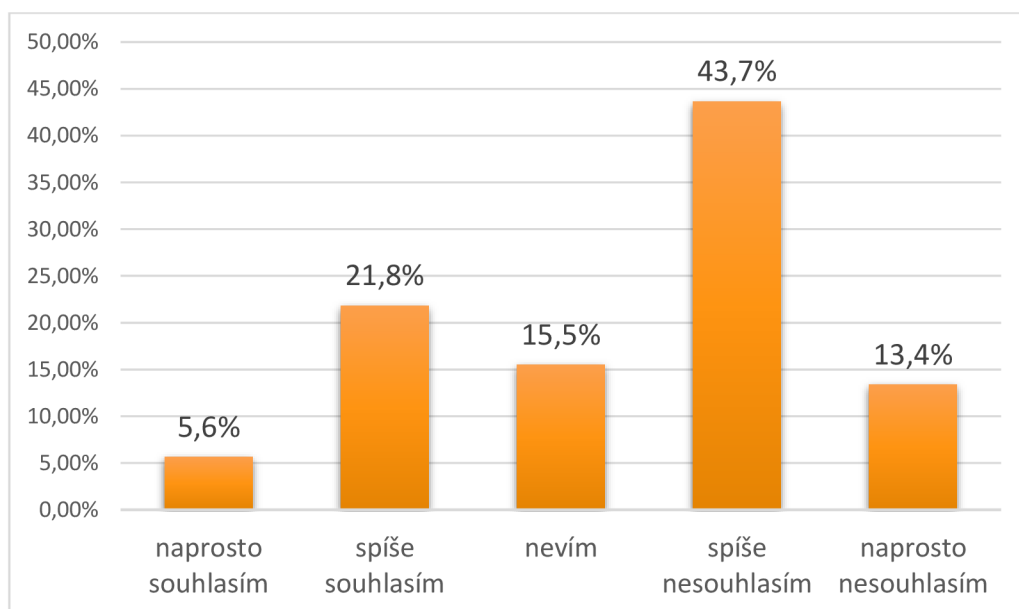
Deskriptivní otázka č. 2 a v dotazníku zastoupená položka pod číslem 6 se zabývaly tím, zda pedagogové vnímají řízenou hru více přínosnou než hru volnou. Tabulka č. 6 a graf č. 6 nám vyjadřují souhlas se skutečností, že by řízená hra měla pro děti větší přínos než hra volná.

Uspokojivě můžeme říct, že více než polovina učitelů s tímto výrokem nesouhlasí (57,1 %), z čehož 43,7 % spíše nesouhlasí a 13,4 % naprosto nesouhlasí. Souhlas vyjádřilo 27,4 %, z čehož naprosto souhlasí pouze 5,6 % a spíše souhlasí 21,8 %. Za zmínění stojí i podíl 15,5 %, kdy si tito učitelé nejsou pravděpodobně jistí tím, že má řízená hra větší přínos nad hrou volnou.

Tabulka 6 Řízená hra má pro děti větší přínos, než volná hra

Vyjádření souhlasu				
Naprosto souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím
8	31	22	62	19

Graf 6 Procentuální souhlas s výrokem o přínosu řízení hry pro děti



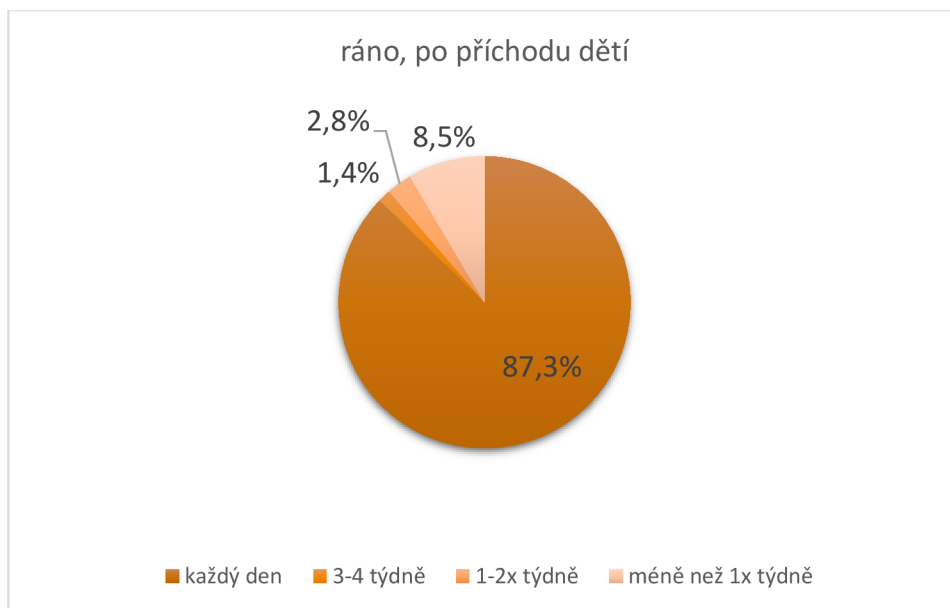
DVO3: Kdy učitelé zařazují volnou hru do programu dne?

Dále jsme se dotazovaných ptali, jak často volnou hru zařazují do programu dne. V tabulce č. 7 můžeme vidět všechny údaje dohromady, v dalších grafech poté jednotlivé části dne. Graf č. 7 popisuje četnost zařazení volné hry do programu dne ráno, po příchodu dětí. Většina respondentů (87,3 %) zařazuje volnou hru ráno každý den, dalších 8,5 % respondentů se ráno volné hře věnuje méně než jednou týdně. Při pobytu venku mají děti prostor na volnou hru ze 77,5 % každý den, z 12,7 % třikrát až čtyřikrát týdně a z pak 7,7 % jednou až dvakrát týdně (viz graf č. 8). Na základě těchto výsledků, mají děti při pobytu venku často prostor pro svou volnou hru, což sledujeme jako velmi žádoucí. V grafu č. 9 popisujeme zařazení volné hry odpoledne po odpočinku. Celých 90,8 % učitelů dává volné hře prostor každé odpoledne. Dalších 7,1 % zařazují volnou hru alespoň 3–4 týdně. Méně často než 1x týdně volnou hru odpoledne nezařazuje žádný respondent.

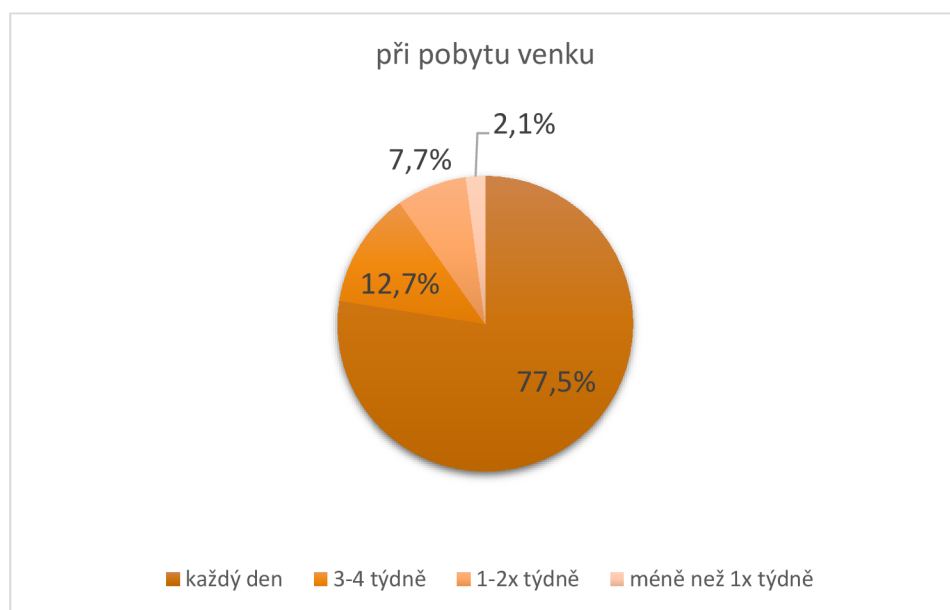
Tabulka 7 Zařazení volné hry do programu dne

	Vyjádření frekvence času			
	Každý den	3–4x týdně	1–2x týdně	Méně než 1x týdně
ráno, po příchodu dětí	124	2	4	12
při pobytu venku	110	18	11	3
odpoledne, po odpočinku	129	10	3	0

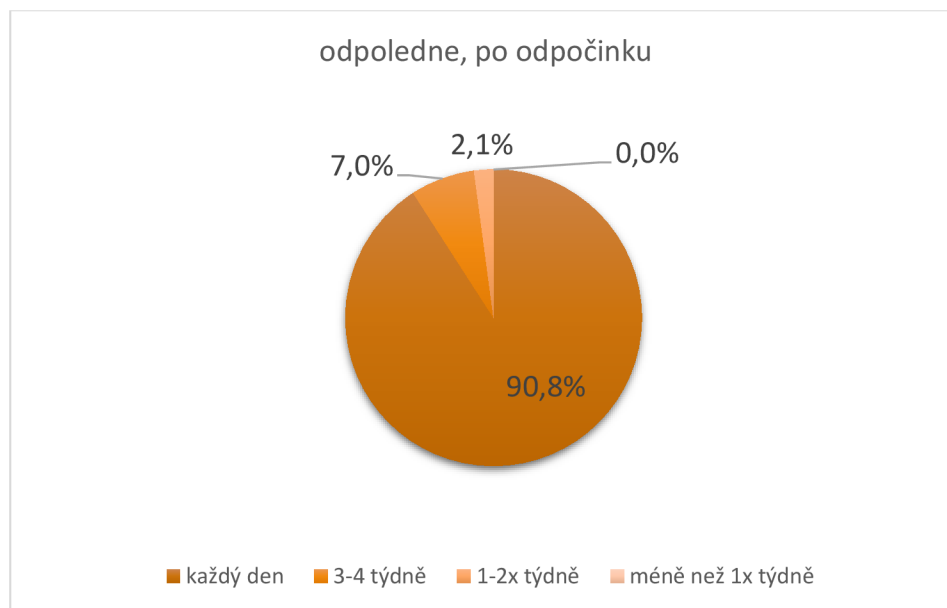
Graf 7 Četnost zařazení volné hry do programu dne ráno, po příchodu dětí



Graf 8 Četnost zařazení volné hry do programu dne při pobytu venku



Graf 9 Četnost zařazení volné hry do programu dne odpoledne, po odpočinku



DVO4: Kolik hodin denně dávají učitelé dětem pro volnou hru?

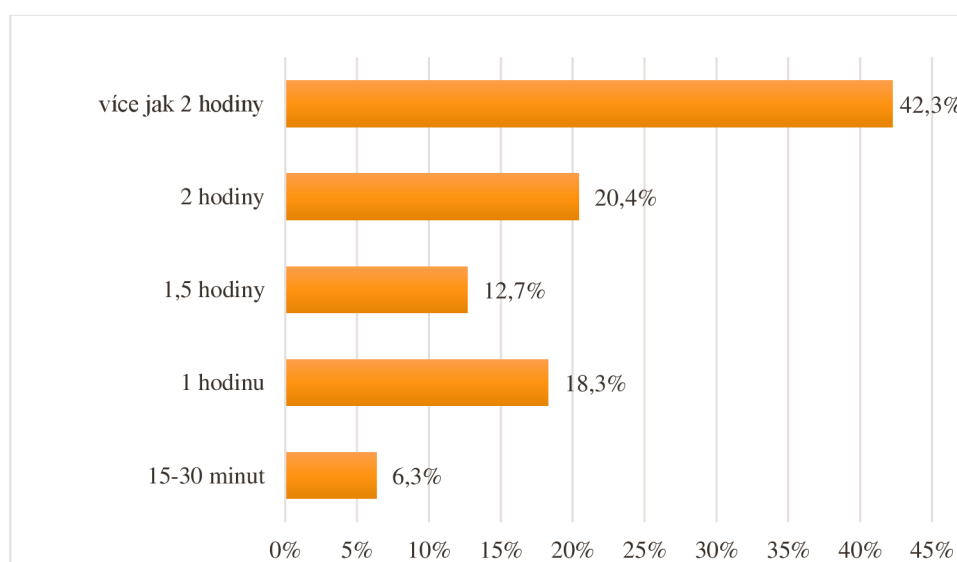
I tato položka se věnovala určitému časovému rozložení volné hry. Ptali jsme se, kolik času pedagogové denně věnují volné hře, resp. kolik času mají děti pro vlastní seberealizaci bez zásahu z vnějšku v průběhu celého dne. Na výběr bylo z pěti druhů odpovědí. V tabulce č. 8 vidíme, že skoro polovina dotazovaných učitelů věnuje volné hře více než dvě hodiny denně (42,3 %). Dále 20,4 % učitelů dává prostor pro volnou hru alespoň 2 hodiny. Třetí nejčastější odpovědí byl prostor pro spontánní hru 1 hodinu (18,3 %). Přičemž vidíme, že rozdíl mezi 1 hodinou a 2 hodinami nebyl příliš velký. Poměrně zajímavé je, že celých 6,3 % učitelů věnuje volné hře pouze 15–30 minut, což z našeho pohledu považujeme za nežádoucí. V souvislosti s tímto je nutné zmínit, že vždy záleží na tom, kolik hodin denně dítě ve školce stráví. Pokud je ve školce od 8 hodin ráno a jde domů cca po 12 hodině, jsou dvě hodiny určitě adekvátní. Pokud je ale dítě ve mateřské škole od 7 hodin ráno a odchází až po 16. hodině, máme za to, že by mělo mít více než 2 hodiny volného času.

Tabulka 8 Čas věnovaný volné hře v průběhu dne v jednotlivých MŠ

Možnost výběru	Počet respondentů	Podíl
více jak 2 hodiny	60	42,3 %
2 hodiny	29	20,4 %
1,5 hodiny	18	12,7 %
1 hodinu	26	18,3 %
15–30 minut	9	6,3 %

Údaje z tabulky č. 8 dále znázorníme i graficky ve formě sloupcového grafu č. 10, který uvádí procentuální rozložení jednotlivých odpovědí.

Graf 10 Čas věnovaný volné hře v průběhu dne v jednotlivých MŠ %



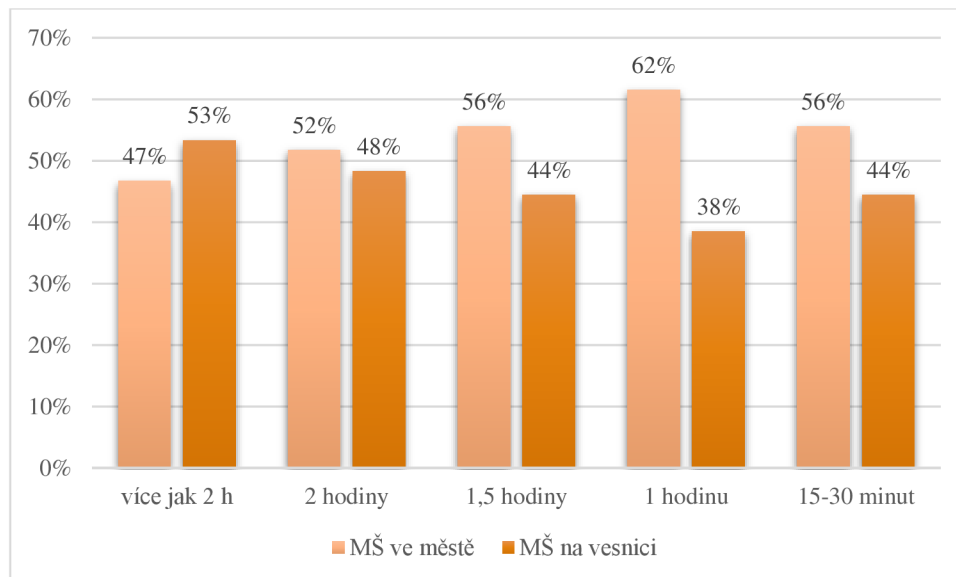
Tyto časové údaje jsme dále využili i v souvislosti s předchozími daty. Nejdříve se podíváme, kolik času věnují volné hře pedagogové z městských školek a z vesnických školek.

Tabulka 9 Časový prostor pro volnou hru podle lokality MŠ

	MŠ ve městě	MŠ na vesnici	Celkem
Více než 2 hodiny	28	32	60
2 hodiny	15	14	29
1,5 hodiny	10	8	18
1 hodinu	16	10	26
15–30 minut	5	4	9
Celkem respondentů	74	68	142

Z grafu č. 11 níže vyplývá, že více než 2 hodiny denně poskytují volné hře učitelé z vesnice (53 %), oproti učitelům z města, kteří se jí věnují ve 47 %. Rozdíl je však pouze 6 %. Z dalších údajů je patrné, že volné hře se více věnují pedagogové především z města, i když jejich zastoupení je nízké. Dvě hodiny denně volné hře věnuje 52 % pedagogů z města, 1,5 hodiny pak 56 % pedagogů a 1 hodinu 62 % učitelů z městských školek

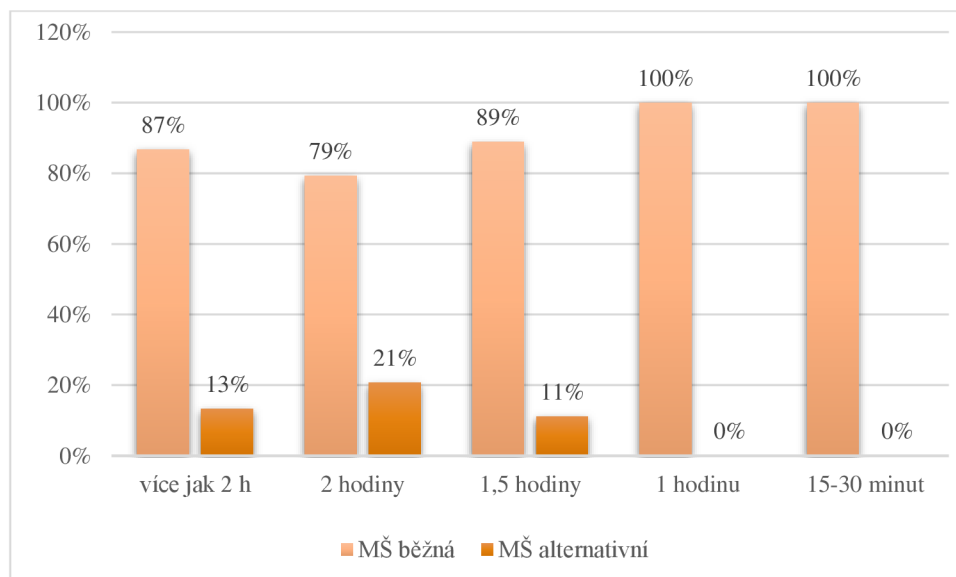
Graf 11 Časový prostor pro volnou hru podle lokality MŠ, vyjádřeno v %



Tabulka 10 Časový prostor pro volnou hru dle zaměření MŠ

	MŠ běžné	MŠ alternativní	Celkem
Více jak 2 hodiny	52	8	60
2 hodiny	23	6	29
1,5 hodiny	16	2	18
1 hodinu	26	0	26
15–30 minut	9	0	9
Celkem respondentů	126	16	142

Graf 12 Časový prostor pro volnou hru dle zaměření MŠ, vyjádřeno v %

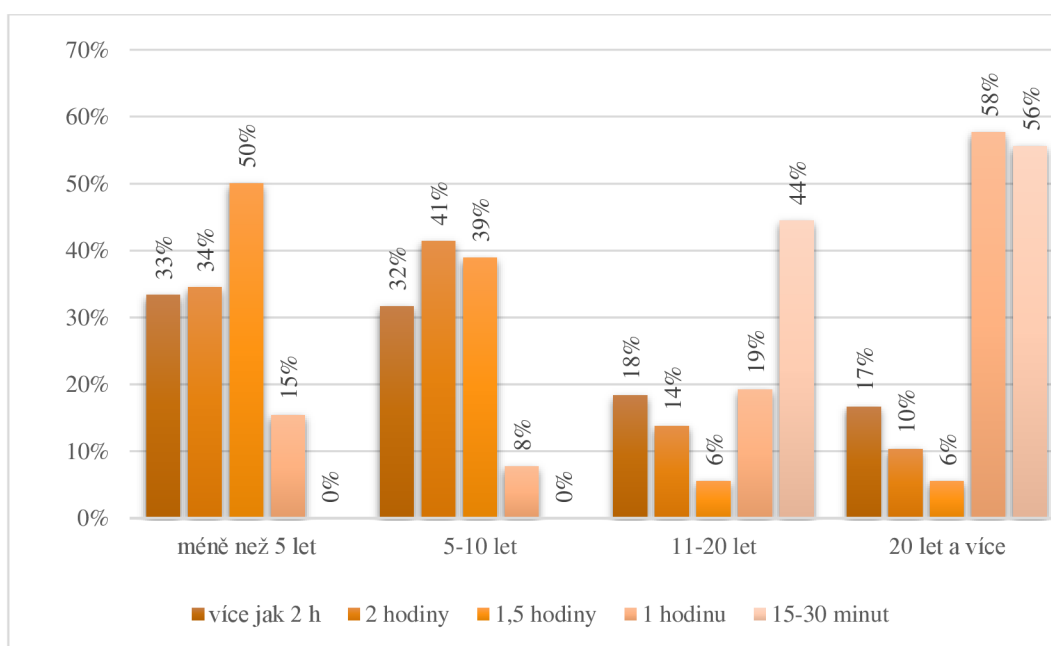


Z grafu č. 12 jasně plyne, že více prostoru volné hře poskytují mateřské školy běžné než alternativní. Musíme však brát v potaz skutečnost, že alternativní školy měly v tomto výzkumu menší zastoupení (pouze 11 %) než školy běžné (89 %).

Tabulka 11 Časový prostor pro volnou hru dle délky praxe pedagogů

	Méně než 5 let	5–10 let	11–20 let	20 let a více	Celkem
Více než 2 hodiny	20	19	11	10	60
2 hodiny	10	12	4	3	29
1,5 hodiny	9	7	1	1	18
1 hodinu	4	2	5	15	26
15–30 minut	0	0	4	5	9
Celkem respondentů	43	40	25	34	142

Graf 13 Časový prostor pro volnou hru dle délky praxe pedagogů, vyjádřeno v %



Z grafu č. 13 vyplývá, že více než 2 hodiny denně věnují volné hře hlavně učitelé s praxí kratší než 5 let (33 %). Učitelé s praxí 5 až 10 let věnují více než dvě hodiny denně volné hře, a to pouze s rozdílem 1 % ve srovnání pedagogů s praxí kratší než 5 let. Dalších 18 % učitelů, kteří věnují volné hře dvě hodiny a více jsou, mají praxi 11 až 12 let. A opět s rozdílem 1 % věnují dvě a více hodiny denně volné hře pedagogové s dlouholetou praxí dvacet let a více (17 %).

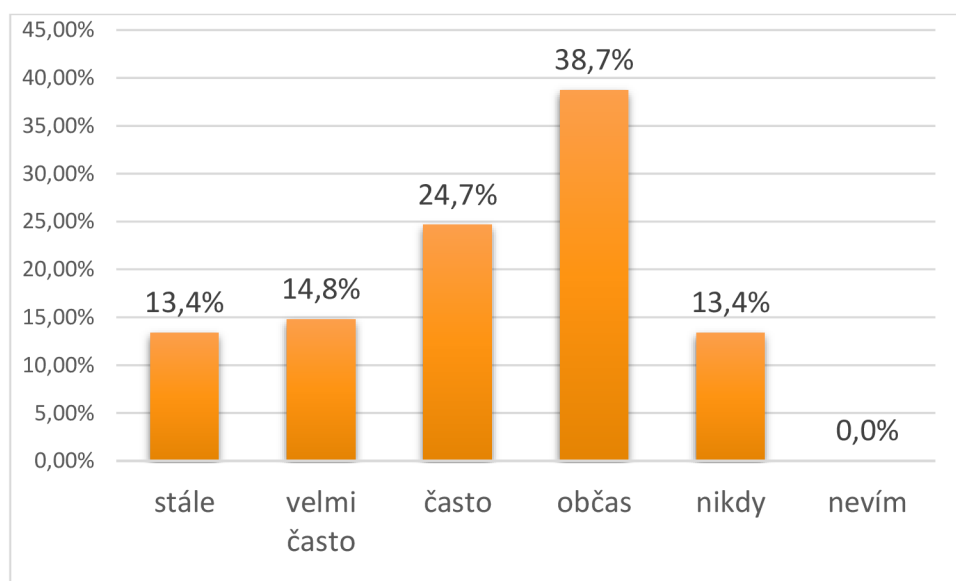
DVO5: Vyžadují děti zapojení učitelky do svých her?

Deskriptivní otázka číslo pět zjišťuje, jak často děti vyžadují účast učitelky ve své volné hře. Spolupráci učitele při hře (tabulka č. 12, graf č. 14) vyhledává většina dětí. Nejčtenější odpovědí sice bylo, že pomoc vyžadují jen občas (38,7 %), ale pokud se podíváme na odpovědi stále (13,4 %), velmi často (14,8 %) a často (24,7 %), vidíme, že mnoho dětí vyžaduje učitelovo zapojení do hry. Zbylých 13,4 % dětí si vystačí hrát samostatně bez zásahu učitele. Tyto údaje dále rozebereme v diskusi, kde zmíníme výzkumy z minulých let, dle kterých děti pomoc spíše nevyžadovaly.

Tabulka 12 Tendence dětí zapojit svého učitele do své volné hry

Vyjádření časnosti					
Stále	Velmi často	Často	Občas	Nikdy	Nevím
19	21	35	55	12	0

Graf 14 Tendence dětí zapojit svého učitele do své volné hry, vyjádřeno v %



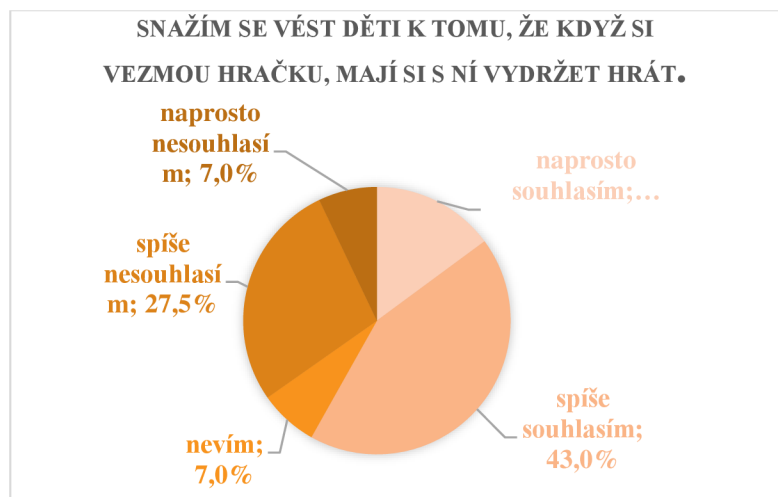
Tabulka č. 13 nám ukazuje, jak moc pedagogové souhlasí s jednotlivými výroky. Pro větší přehlednost jsme ke každému výroku vytvořili výsečové grafy s procentuálním zastoupením jednotlivých odpovědí (viz níže).

Tabulka 13 Souhlasy s výroky

	Vyjádření souhlasu				
	Naprosto souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nevím	Spíše souhlasím	Naprosto nesouhlasím
Snažím se vést děti k tomu, že když si vezmou hračku, mají si s ní vydržet hrát.	21	61	10	39	10
Od rodičů cítím tlak, abych upřednostnil(a) řízenou hru nad volnou.	3	10	27	45	62
Jsem-li přizván(a) k volné hře, nezapojuji se a nechám děti si hrát samy.	4	38	0	65	37
Děti mají mít přístup k hračkám pořád, i při pobytu venku, kde jsou k dispozici přírodní materiály.	71	38	3	18	12

V grafu č. 15 můžeme vidět, že učitelky ze 43 % spíše nesouhlasí s tvrzením, že by dítě mělo vydržet hrát si s hračkou, kterou si vzalo. Vyplývá z toho to, že pokud se dítě rozmyslí, že s touto hračkou si hrát nechce a chce ji změnit, nemají s tím sebemenší problém. S touto skutečností naprosto souhlasí i dalších 14,8 % pedagogů. Celých 27,5 % respondentů naopak spíše souhlasí. Pokud si dítě zvolí hračku, se kterou si chce hrát, snaží se ho vést k tomu, aby u této hry setrvalo. Pravděpodobně zastávají názor, že si dítě hračku vybralo z nějakého důvodu a mělo by se s ní zabavit.

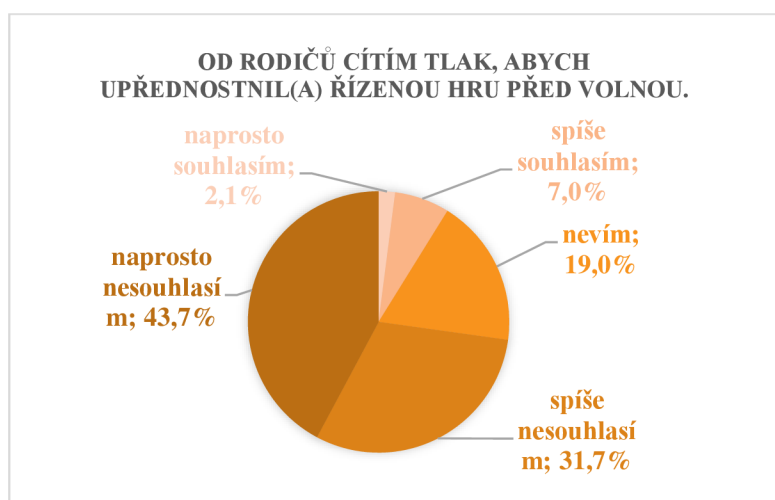
Graf 15 Snaha o vedení dětí k setrvání ve hře s hračkou



DVO6: Cítí pedagogové tlak od rodičů, že by raději měli upřednostnit řízenou hru před spontánní?

Dalším výrokiem, ke kterému měli respondenti vyjádřit svůj názor bylo, zda na ně rodiče vyvíjí tlak ohledně toho, aby upřednostnili řízenou hru oproti hře volné. Z grafu č. 16 vyplývá, že s tímto výrokiem spíše nesouhlasí 31,7 % a naprosto nesouhlasí 43,7 %. Z těchto údajů tak plyne, že většina rodičů tlak ze strany rodičů necítí. Pouze 3 respondenti se cítí být rodiči nabádáni, aby věnovali řízené hře více času než hře volné. Zajímavé také je, že 19 % pedagogů si v otázce určitého tlaku ze strany rodičů není vědomo.

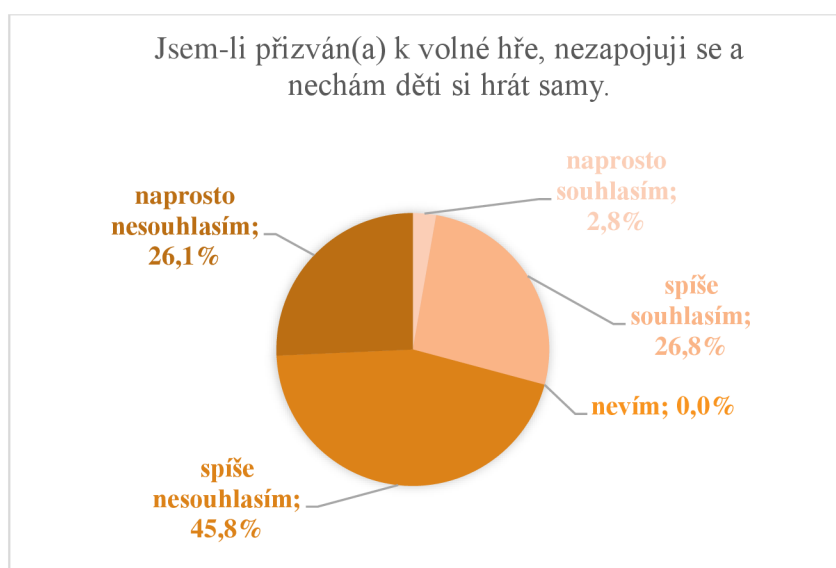
Graf 16 Upřednostnění řízené hry ze strany rodičů



DVO7: Jak pedagogové k dětem při volné hře přistupují?

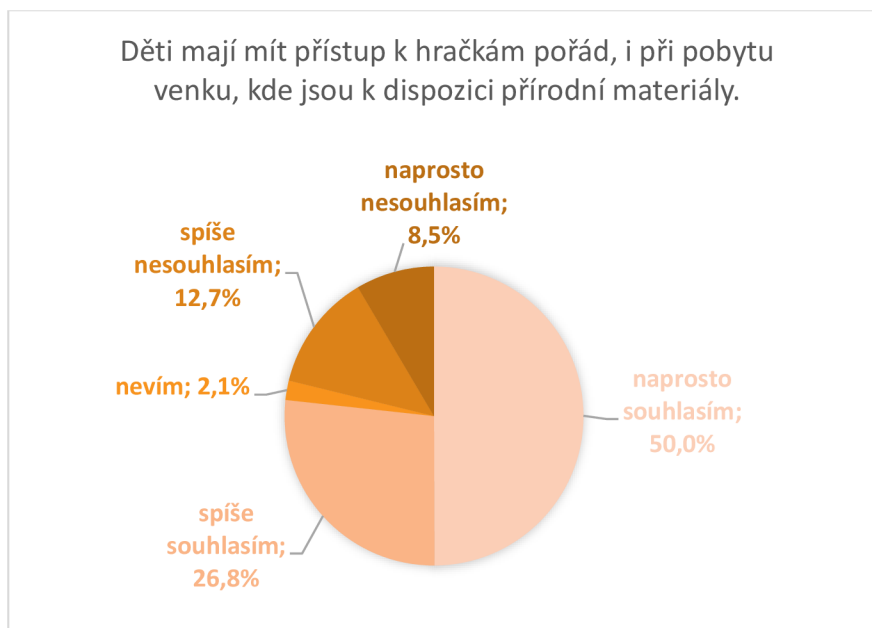
Deskriptivní otázka číslo sedm si klade za cíl zjistit, jak učitelé k dětem přistupují při jejich hře. Z předchozí tabulky č. 12 víme, že děti spíše vyžadují zapojení svého učitele do hry. Nyní nám graf č. 14 ukazuje zapojení učitele do hry na základě výzvy dítěte. Pokud dítě pozve učitele do své volné hry, celých 45,8 % pedagogů se pravděpodobně spíše zapojí a 26,1 % se zapojí určitě. Dalších 26,8 % učitelů spíše naopak souhlasí s tím, že pokud jsou ke hře přizváni, do hry se nezapojí, a dětem nechávají samostatný prostor pro seberealizaci. Na základě zkušeností zastáváme názor, že by si dítě mělo umět samostatně hrát, tj. bez vnějšího zásahu. Bohužel některé děti to zkrátka nedovedou a takové odmítnutí učitelem by jim mohlo i uškodit. Proto je vždy důležité zastávat individuální přístup jak k dítěti, tak i přítomné situaci.

Graf 17 Přizvání k volné hře a učitelova interakce



Graf č.18 nám ukazuje, že většina respondentů buď to naprosto souhlasí (50 %) nebo spíše souhlasí (26,8 %) s tím, že by dítě mělo mít hračky k dispozici i při pobytu venku, kde má možnost si hrát s přírodním materiálem.

Graf 18 Přístup k hračkám při pobytu venku



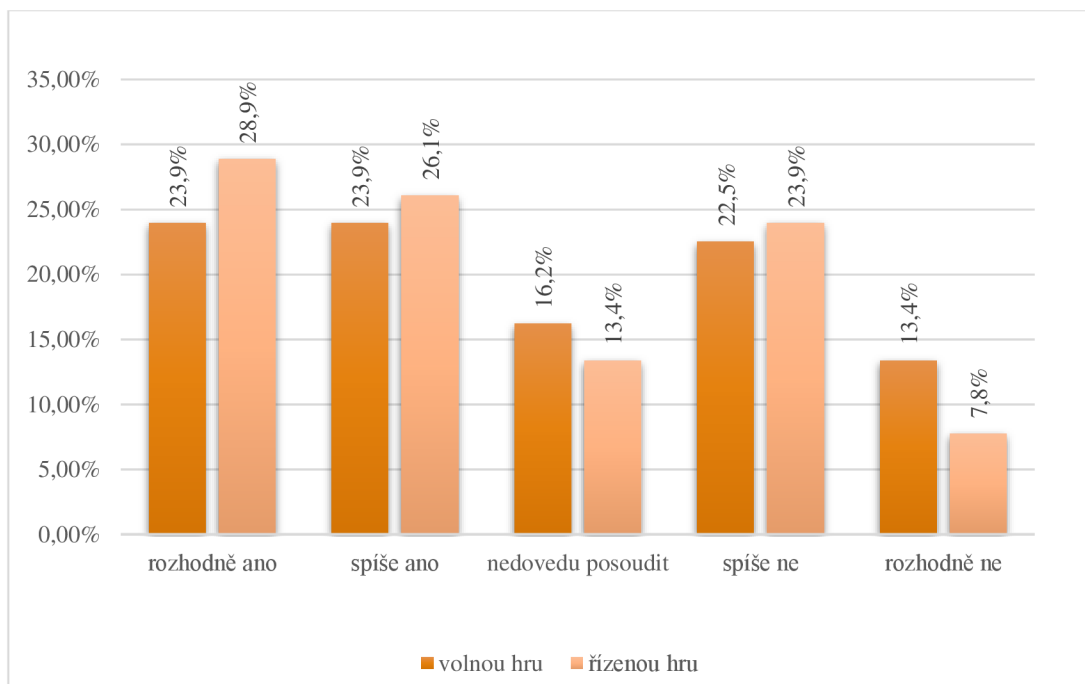
DVO8: Ovlivňuje prostředí to, jestli pedagog volí volnou nebo řízenou hru?

Na základě deskriptivní otázky číslo sedm (v dotazníku položka číslo jedenáct) jsme zkoumali, zda pedagoga ovlivňuje prostředí při volbě hry. Tabulka č. 14 a graf č. 19 nám popisují, jestli učitelé při výběru volné a řízené hry ovlivňuje prostředí. Pokud učitelé zvolí volnou hru, tak je ze 47,8 % prostředí ovlivňuje. Dalších 16,2 % nedovede posoudit, jestli je ovlivňuje prostředí, když zvolí volnou hru. Zbýlých 22,5 % a 13,4 % pedagogů odpovědělo, že je prostředí neovlivňuje a volí volnou hru, kdykoliv uznají za vhodné. Co se týče hry řízené, tak celkem 55 % pedagogů volí řízenou hru v závislosti na prostředí. Dalších 13,4 % to nedovede posoudit. Zbýlých 23,9 % prostředí při volbě řízené hry spíše neovlivňuje a 7,8 % prostředí rozhodně neovlivňuje.

Tabulka 14 Volba volné či řízené hry v závislosti na prostředí

	Posouzení názoru				
	Rozhodně ano	Spíše ano	Nedovedu posoudit	Spíše ne	Rozhodně ne
volnou hru	34	34	23	32	19
řízenou hru	41	37	19	34	11

Graf 19 Volba volné či řízené hry v závislosti na prostředí, vyjádřeno v %



DVO9: Jaké prostředí učitelé využívají nejčastěji pro volnou hru?

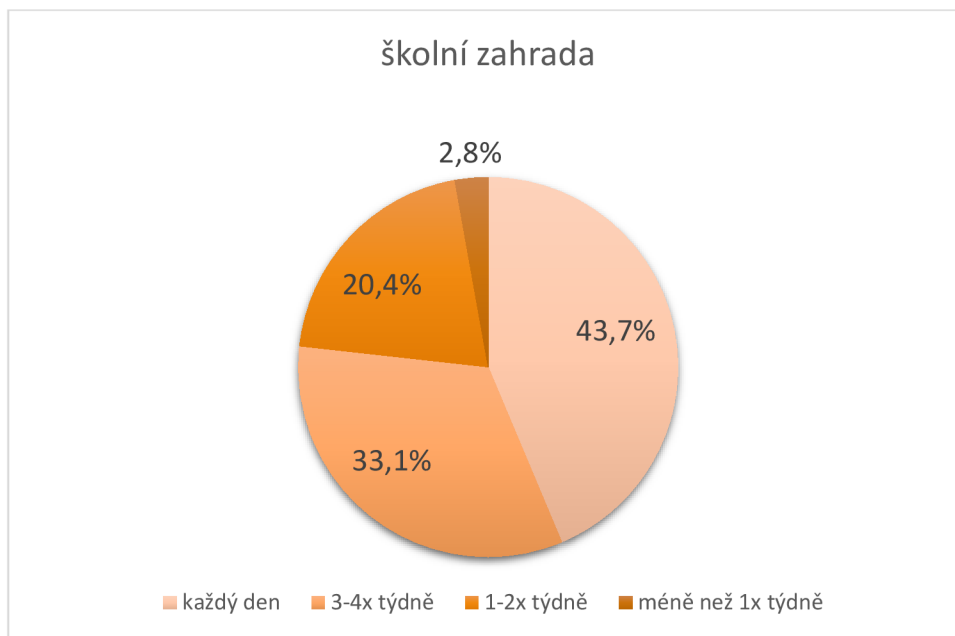
Tato deskriptivní otázka se snažila konkrétněji zjistit, jaká prostředí využívají učitelé pro volnou hru. Jednotlivá prostředí jsme rozlišili dle toho, jak často v jednotlivých místech děti mají prostor pro volnou hru. V tabulce č. 15 máme souhrnná data všech prostředí a níže ve výsečových grafech č. 20, 21, 22, 23, 24 jsou data uvedena v procentech ve vztahu k jednotlivým prostředím.

Tabulka 15 Nejčastěji volená prostředí pro volnou hru

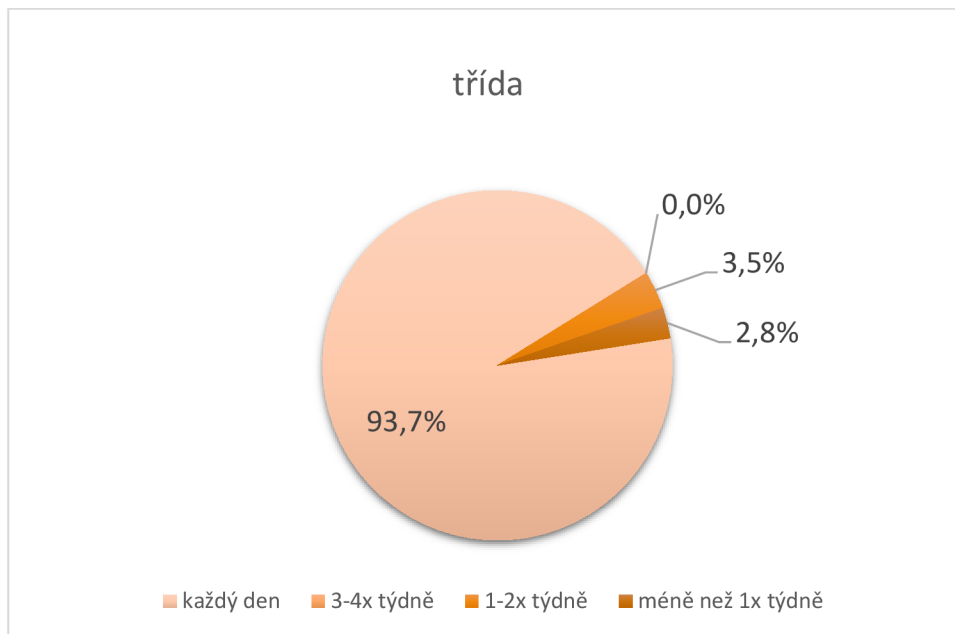
	Vyjádření frekvence času			
	Každý den	3–4 týdně	1–2 týdně	Méně než 1x týdně
školní zahrada	62	47	29	4
třída	133	0	5	4
park	10	5	31	96
les	10	12	40	80
okolní hřiště	13	12	62	55

Z uvedených dat v grafu č. 20 plyne, že školní zahradu využívá většina respondentů každý den (43,7 %), nebo alespoň 3–4x týdně (33,1 %). Někteří ji využívají 1–2 týdně (20,4 %) a zbylých 2,8 % méně než jednou týdně.

Graf 20 Frekvence volné hry na školní zahradě

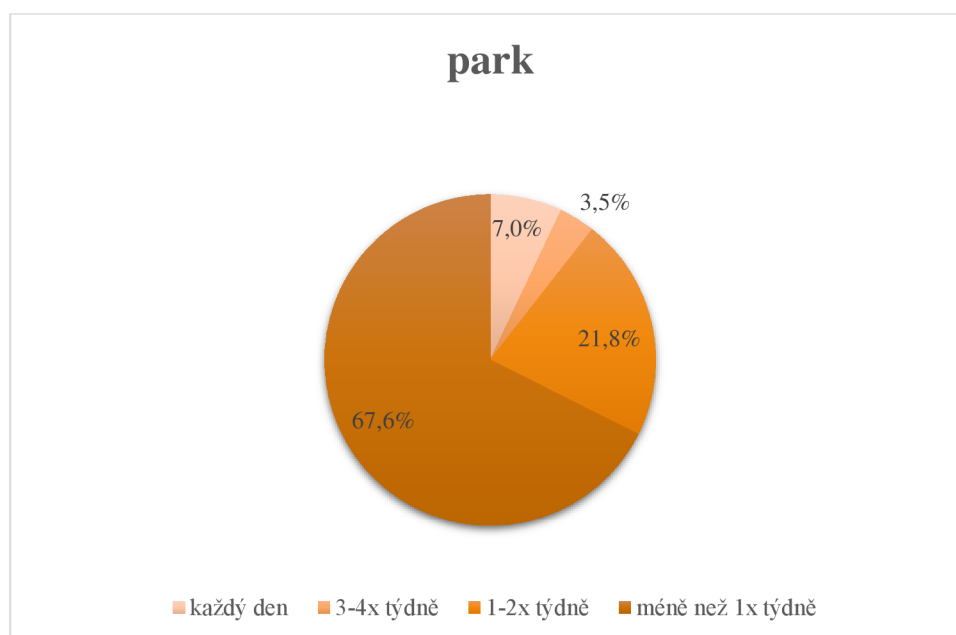


Graf 21 Frekvence volné hry ve třídě



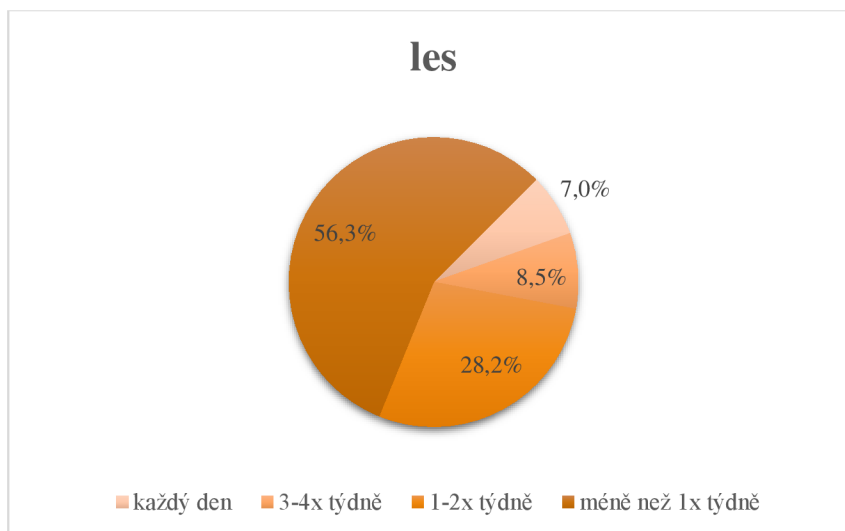
Park učitelé příliš nevyužívají (graf č. 22), většina respondentů méně než jednou týdně (67,6 %) nebo maximálně 1–2 týdně (21,8 %). Ovšem najdou se i výjimky, které park využívají i každý den (7 %), nebo 3–4x týdně (3,5 %). V této souvislosti se domníváme, že park je pravděpodobně v blízkosti mateřské školy a děti mají k němu tak přístup každý den. Pokud můžeme zmínit vlastní zkušenost, u nás v mateřské škole byl park pro volnou hru dětí zakázaný, protože v něm obyvatelé městské části často venčili své psy a nepřáli si, aby tam děti volně pobíhaly.

Graf 22 Frekvence volné hry v parku



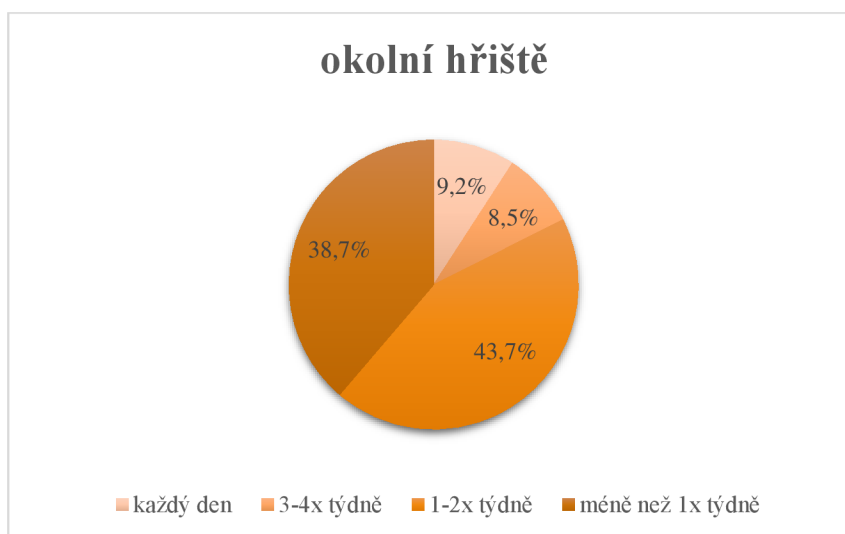
Oproti našim respondentům jsme my nejčastěji navštěvovali les, a to téměř každý den. V grafu č. 23 vidíme, že většina dotazovaných (56,3 %) les nevyužívá ani jednou týdně, nebo spíše 1–2 týdně (28,2 %). Pouze 7 % tráví v lese každý den a 8,5 % jej navštíví 3–4x týdně. Myslíme si, že zde je důležitá hlavně lokalita, ve které se mateřská škola nachází. Například ve městě není k lesu takový přístup jako ve vesnických mateřských školách.

Graf 23 Frekvence volné hry v lese



Dále jsme se respondentů ptali na okolní hřiště. Z grafu č.24 vyplývá, že okolní hřiště nejsou příliš využívána. Většina je navštěvuje 1–2 týdně (43,7 %) nebo méně než 1 týdně (38,7 %). Každý den pak navštěvována 9,2 % učiteli a 3–4 týdně 8,5 % učiteli.

Graf 24 Frekvence volné hry na okolních hřištích



DVO10: Jak často mají děti při volné hře k dispozici přírodní zdroje a materiály?

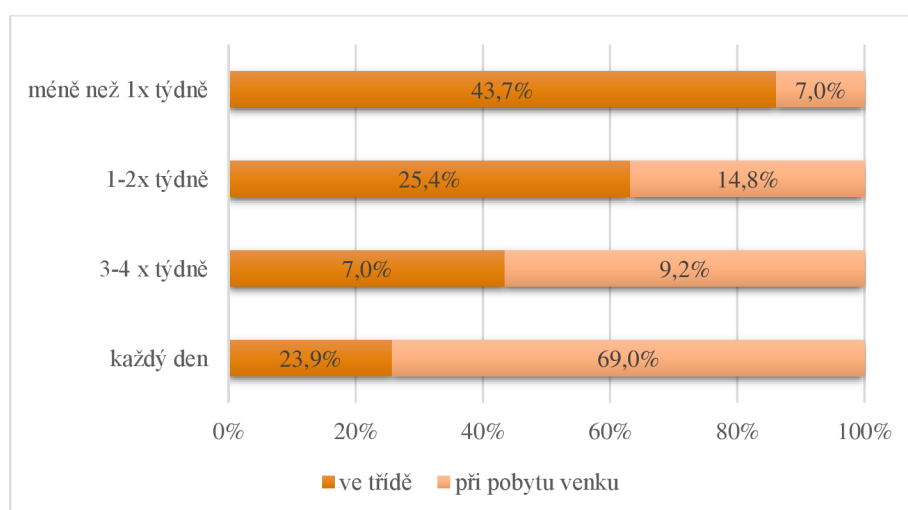
Prostřednictvím poslední položky (číslo třináct) našeho dotazníku jsme získali informaci, jak často je dětem nabízen přírodní materiál pro volnou hru při pobytu venku a ve třídě. Z tabulky č. 16 a grafu č. 25 je na první pohled zřejmé, že při pobytu venku mají děti možnost využívat přírodní zdroje častěji než ve třídě.

Tabulka 16 Četnost nabídky přírodních zdrojů při volných hrách

	Vyjádření frekvence času			
	Každý den	3–4x týdně	1 – 2x týdně	Méně než 1x týdně
ve třídě	34	10	36	62
při pobytu venku	98	13	21	10

Z grafu č. 25 plyne, že při pobytu venku jsou dětem k dispozici přírodniny pro volnou hru téměř každý den (69 %). Tříkrát až čtyřikrát týdně nabízí učitelé přírodní zdroje z 9,2 %, jednou až dvakrát týdně je nabízí ze 14,8 %. Zbýlých 7 % učitelů nabízí přírodniny pouze méně než jednou týdně. Ve třídě jsou přírodní zdroje dětem k dispozici nejčastěji méně než jednou týdně (43,7 %), druhou nejčastější odpovědí bylo, že 1–2x týdně (25,4 %). Každý den dětem nabízí přírodní materiál ve třídě 23,9 % učitelů a 3–4x týdně zbylých 7 % učitelů.

Graf 25 Četnost nabídek přírodních zdrojů při volných hrách, vyjádřeno v %



7.2 Ověření hypotéz

V kapitole 6.1 —Výzkumné cíle a výzkumné otázky jsme uváděli relační výzkumné otázky, které zkoumaly vztahy mezi proměnnými. Pro každou relační otázku jsme stanovovali hypotézu (H). Pro změření proměnných, a tedy ověření hypotéz nyní musíme data operacionalizovat.

Hypotéza č.1

Relační výzkumná otázka č.1:

Jaká je souvislost mezi množstvím času vymezeného volné hře a tím, zda se mateřská škola nachází na vesnici nebo ve městě?

Věcná hypotéza:

H1: Pedagogové z vesnických mateřských škol dávají volné hře více prostoru než pedagogové z městských škol.

Statistické hypotézy:

Nulová hypotéza H0: Doba volné hry nezávisí na typu sídla, kde s mateřská škola nachází.

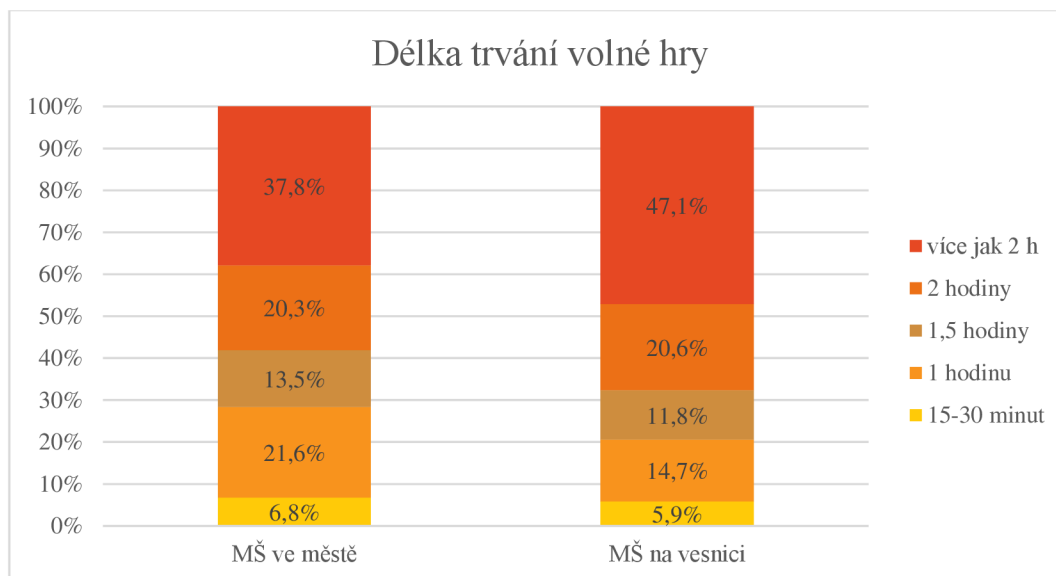
Alternativní hypotéza HA: Doba volné hry závisí na typu sídla, kde s mateřská škola nachází.

Vyhodnocení hypotézy bude provedeno pomocí χ^2 testu nezávislosti v kont. tabulce. Na základě provedeného testu ($\chi^2(4) = 1,769$; p-hodnota = 0,778) testovanou hypotézu na hladině významnosti $\alpha = 5\%$ nezamítáme. **Doba volné hry statisticky významně nezávisí na typu sídla mateřských škol.**

Tabulka 17 Souvislost mezi umístěním MŠ a dobou pro volnou hru

		Doba volné hry					Celkem
		15–30 minut	1 hodinu	1,5 hodiny	2 hodiny	více jak 2 h	
Typ obce	Město	5 (6,8 %)	16 (21,6 %)	10 (13,5 %)	15 (20,3 %)	28 (37,8 %)	74 (100 %)
	Vesnice	4 (5,9 %)	10 (14,7 %)	8 (11,8 %)	14 (20,6 %)	32 (47,1 %)	68 (100 %)
Celkem		9 (6,3 %)	26 (18,3 %)	18 (12,7 %)	29 (20,4 %)	60 (42,3 %)	142 (100 %)

Graf 26 Souvislost mezi umístěním MŠ a dobou pro volnou hru



Hypotéza č. 2

Relační výzkumná otázka č. 2:

Jaký je rozdíl v čase vymezeném pro volnou hru mezi pedagogy z alternativních škol a pedagogy z běžných škol?

Věcná hypotéza:

H2: Pedagogové z alternativních mateřských škol dávají více prostoru volné hře než pedagogové z běžných škol.

Statistické hypotézy:

Nulová hypotéza H0: Doba volné hry nezávisí na typu mateřské školy.

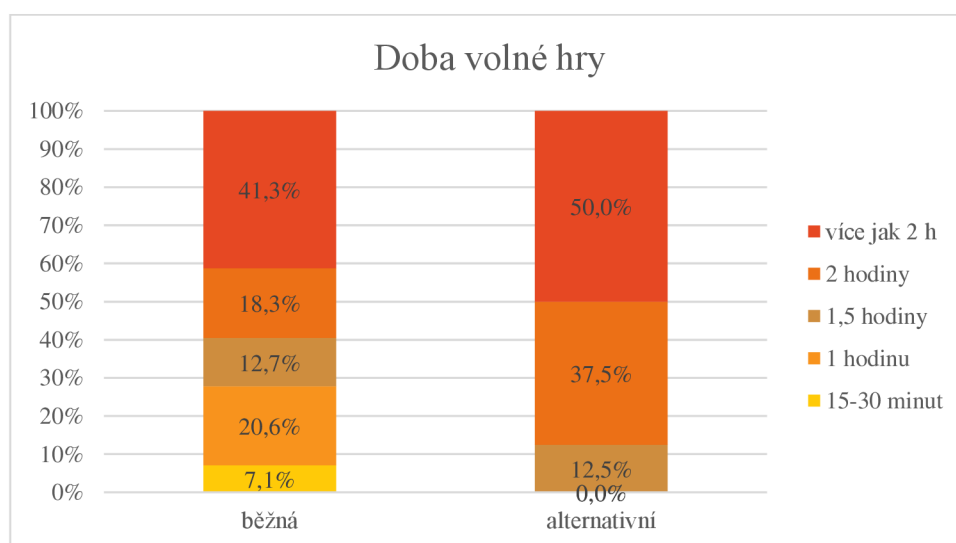
Alternativní hypotéza HA: Doba volné hry závisí na typu mateřské školy.

Pro ověření hypotézy není možné z důvodu velkého počtu málo zastoupených kategorií použít χ^2 test nezávislosti v kont. tabulce. Pro ověření hypotézy byl tedy zvolen modifikovaný Fisherův exaktní test. Na základě provedeného testu (p-hodnota = 0,105) testovanou hypotézu H0 na hladině významnosti $\alpha = 5\%$ nezamítáme. **Doba volné hry statisticky významně nezávisí na typu mateřské školy.**

Tabulka 18 Souvislost mezi typem MŠ a prostorem pro volnou hru

		Doba volné hry					Celkem
		15–30 minut	1 hodinu	1,5 hodiny	2 hodiny	více jak 2 h	
Typ školky	běžná	9 (7,1 %)	26 (20,6 %)	16 (12,7 %)	23 (18,3 %)	52 (41,3 %)	126 (100 %)
	alternativní	0 (0 %)	0 (0 %)	2 (12,5 %)	6 (37,5 %)	8 (50 %)	16 (100 %)
Celkem		9 (6,3 %)	26 (18,3 %)	18 (12,7 %)	29 (20,4 %)	60 (42,3 %)	142 (100 %)

Graf 27 Souvislost mezi typem MŠ a dobou volné hry



Hypotéza č.3

Relační výzkumná otázka č.3:

Jaký je rozdíl v čase vymezeném pro volnou hru u pedagogů s delší praxí a u pedagogů s kratší praxí?

Věcná hypotéza:

H3: Čas vymezený pro volnou hru je rozdílný u pedagogů s delší praxí a u pedagogů s kratší praxí.

Statistické hypotézy:

Nulová hypotéza H0: Doba volné hry nezávisí na délce praxe pedagogů.

Alternativní hypotéza HA: Doba volné hry závisí na délce praxe pedagogů.

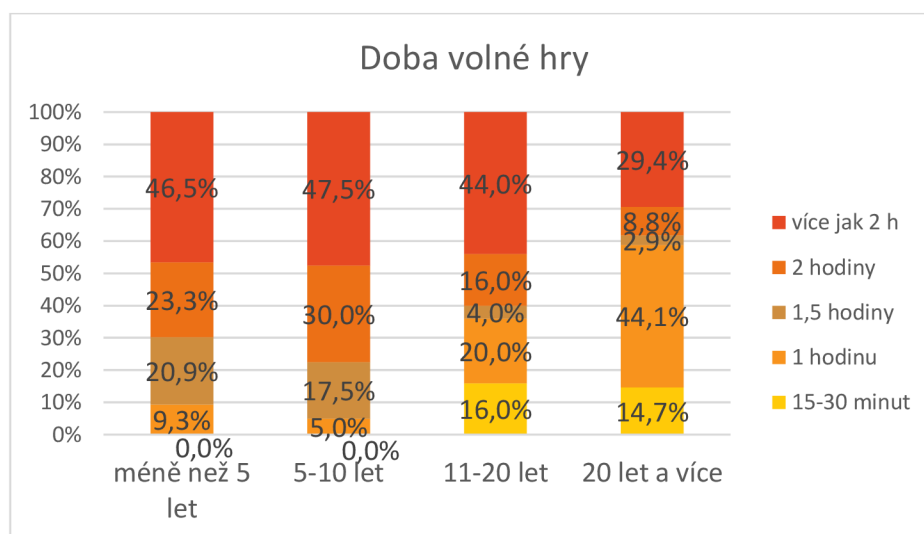
Vyhodnocení pro kontingenční tabulku v této podobě a velikosti z důvodu velkého množství málo zastoupených kategorií není možné. Z důvodu velikosti není možné použít ani modifikovaný Fisherův exaktní test.

Možností řešení je spojení vybraných kategorií délky praxe nebo doby volné hry. V případě spojení délky praxe do 10 let nedojde ke splnění podmínek. Podmínky pro použití χ^2 testu nezávislosti v kont. tabulce jsou splněny v případě, kdy spojíme dobu volné hry 15–30 min. a do 1 hodiny. V tomto případě je možné test použít. Na základě takto upravených dat jsme spočítali χ^2 test nezávislosti v kontingenční tabulce. Na základě provedeného testu ($\chi^2(9) = 41,098$; p-hodnota $<0,001$) testovanou hypotézu H_0 na hladině významnosti $\alpha = 5\%$ zamítáme. **Doba volné hry závisí na délce praxe pedagogů. Z dat je patrné, že s rostoucí délkou praxe klesá doba volné hry u dětí.**

Tabulka 19 Souvislost mezi délkou pedagogické praxe a dobou pro volnou hru

		Doba volné hry					Celkem
		15–30 min.	1 hodinu	1,5 hodiny	2 hodiny	více než 2 h.	
Délka praxe	méně než 5 let	0 (0 %)	4 (9,3 %)	9 (20,9%)	10 (23,3%)	20 (46,5%)	43 (100 %)
	5–10 let	0 (0 %)	2 (5 %)	7 (17,5%)	12 (30 %)	19 (47,5%)	40 (100%)
	11-20 let	4 (16 %)	5 (20 %)	1 (4 %)	4 (16 %)	11 (44 %)	25 (100%)
	20 let a více	5 (14,7%)	15 (44,1 %)	1 (2,9 %)	3 (8,8 %)	10 (29,4%)	34 (100%)
Celkem		9 (6,3 %)	26 (18,3%)	18 (12,7%)	29 (20,4%)	60 (42,3%)	142 (100%)

Graf 28 Souvislost mezi délkou pedagogické praxe a dobou pro volnou hru



Pozn. stejného závěru bychom dosáhli i v případě, že bychom sledované proměnné, tj. délka praxe a dobu volné hry, považovali za ordinální proměnné. V tomto případě bychom pro vyhodnocení hypotézy použili Spearmanův korelační koeficient. Na základě tohoto koeficientu ($R = -0,277$; p -hodnota = 0,001) testovanou hypotézu také zamítáme. Mezi délkou praxe a dobou volné hry je na hladině významnosti $\alpha = 5 \%$ statisticky významný vztah.

7.3 Závěry šetření a diskuse

V předchozích dvou kapitolách jsme se věnovali výsledkům našeho výzkumného šetření a ověřili si stanovené hypotézy. Pro lepší názornost jsme data znázornili prostřednictvím tabulek a grafů. Předmětem této kapitoly bude interpretace získaných dat a jejich srovnání s vybranými výsledky z jiných, leč podobných výzkumů (viz kapitola 5 – Zhodnocení aktuálního stavu řešené problematiky). Jsme rádi, že můžeme k těmto doposud zjištěným informacím přidat nové poznatky a přispět tak k rozšíření poznatků o volné hře z pohledu pedagogických pracovníků.

Naším hlavním cílem bylo definovat základní pojmy týkající se volné hry a prostřednictvím dotazníkového šetření zjistit pohledy pedagogů různých mateřských na volnou hru. Tato kapitola je tedy věnována prezentaci získaných výsledků z dotazníkového šetření.

Náš dotazník obsahoval třináct položek, kdy jsme zjišťovali odpovědi na otázky týkající se přístupu k volné hře současných pedagogů. Výzkumu se nejvíce účastnili začínající učitelé, s praxí kratší než pět let (30,3 %), poté učitelé s praxí v trvání pět až deset let (28,2 %). Pedagogů s praxí dlouhou jedenáct až dvacet let bylo 17,6 % a pedagogů s praxí delší než dvacet let pak 23,9 %. Zastoupeni byli učitelé ze školek vesnických (48 %) i městských (52 %).

V rámci výzkumné otázky bylo zjišťováno, zda je podle pedagogů **volná hra smysluplnou součástí výchovy a vzdělávání dítěte**. Z výzkumu vyplývá, že většina dotazovaných s tímto výrokem naprosto souhlasila. Podle respondentů jsou děti rozvíjeny jak v oblasti pohybové (91,5 %), tak i kognitivní (88,7 %), při rozvoji samostatnosti (94,4 %) a také při rozvoji sociálních vztahů (93,7 %). Zde bychom měli zmínit výzkum autorky Kollerové (2015), která dětem nabízela možnosti podpory volné hry pomocí nabídky různých materiálů a pozorovala herní chování dětí. Zjistila, že děti si velmi rády hrají s netradičním materiálem (nejoblíbenější byly kelímky,

záclonky, krabice a víčka) a při volné hře tak rozvíjí svou tvořivost a spolupráci. Dále autorka dospěla k závěru, že o trochu více tvořivé jsou děti ve věkově heterogenní třídě.

Dále můžeme vyvrátit tvrzení, že by **řízená hra měla pro děti větší přínos než hra spontánní**. Více než polovina učitelů s tímto nesouhlasí (57,1 %), z čehož 43,7 % spíše nesouhlasí a 13,4 % naprosto nesouhlasí. S touto skutečností souhlasí i autoři předchozích výzkumů, kdy např. autorka Hladíková (2018) zjistila, že má pro děti největší význam propojení činností volné hry a řízené hry (93 %). Zbýlých 7 % odpovědělo, že největší význam mají volné hry. Žádný respondent nevedl, že by řízená činnost měla větší význam než hra spontánní.

Volnou hru zařazují učitelé do programu dne každý den, a to nejčastěji odpoledne, po odpočinku (90,8 %), kdy už ve třídě většinou nebývá plná kapacita dětí, jelikož některé chodí domů po obědě. Každé ráno po příchodu mají děti prostor pro seberealizaci v 87,3 % případech. Každý den při pobytu venku má možnost volné hry 77,5 % dětí. Podle výzkumu Hladíkové (2018) je dětem dán prostor pro volnou hru nejčastěji v rozmezí 1 – 1,5 hodiny v odpoledních hodinách (43 %) a dopoledních hodinách (39 %).

Dotazovaní učitelé odpovídali na otázku, **kolik hodin denně věnují dětem pro volnou hru**. Téměř polovina dotazovaných učitelů (42,3 %) věnuje volné hře více než dvě hodiny denně. Alespoň dvě hodiny jí věnuje 20,4 %. Třetí nejčtenější odpovědí byl prostor pro spontánní hru 1 hodinu (18,3 %). Za poměrně nežádoucí považujeme, že celých 6,3 % učitelů věnuje volné hře pouze 15–30 minut denně. Toto si v praxi nedovedeme příliš představit. Jak už jsme zmiňovali výše, je důležité brát v potaz, kolik hodin dítě v MŠ denně stráví, některé děti totiž pouze cca 4 hodiny, jiné i 8 hodin.

Dále jsme **porovnávali, zda volné hře věnují více času učitelé z vesnice či města**. Z výzkumu vyplynulo, že více než 2 hodiny denně poskytují volné hře hlavně učitelé z vesnice (53 %), oproti učitelům z města (47 %). Učitelé z města se věnují volné hře dvě hodiny denně (52 %), 1,5 hodiny (56 %) a 1 hodinu (62 %). Rozdíl mezi věnováním se volné hře mezi učiteli z vesnice a z města je téměř nepatrný. Tyto údaje jsme dále ověřovali na základě Fisherova exaktního testu. Zjistili jsme, že doba volné hry statisticky nezávisí na typu mateřské školy. Co se týče škol běžných a alternativních, tak **více prostoru volné hře poskytují mateřské školy běžné**. Avšak

alternativní školy měly v tomto výzkumu menší zastoupení pouze 11 %, oproti školám běžného zaměření s 89 %. Tyto informace jsme dále ověřovali, abychom zjistili, zda doba volné hry závisí na typu mateřské školy. Díky Fisherově exaktnímu testu, potvrzujeme, že doba volné hry statisticky významně nezávisí na typu mateřské školy.

Na základě získaných dat dále víme, **kolik času volné hře věnují pedagogové s různou délkou pedagogické praxe**. Více než 2 hodiny denně věnují volné hře hlavně učitelé s praxí kratší než 5 let (33 %). S nepatrným rozdílem 1 % věnují více než 2 hodiny denně učitelé s praxí pět až deset let. Pedagogové s praxí jedenáct až dvacet let věnují více než 2 hodiny z 18 %. A opět s rozdílem 1 % věnují dvě a více hodiny denně volné hře zasloužilí pedagogové s dlouholetou praxí dvacet let a více (17 %). Tato data jsme dále zkoumali, abychom zjistili, zda doba volné hry závisí na délce pedagogické praxe respondentů. Zjistili jsme, že doba volné hry závisí na délce praxe pedagogů. Z výzkumu tedy plyne, že s rostoucí délkou praxe klesá doba volné hry u dětí.

Dále jsme hledali odpověď na otázku, **zda děti vyžadují zapojení pedagoga do svých her**. Ze získaných dat víme, že pomoc vyžadují jen občas (38,7 %). Pokud se ale podíváme na odpovědi stále (13,4 %), velmi často (14,8 %) a často (24,7 %), můžeme říci, že děti pomoc spíše vyžadují. Samostatně organizuje svou volnou hru totiž pouze 13,4 % dětí. Podle výzkumu Hladíkové (2018) děti vyhledávají pomoc jen občas (58 %) nebo málokdy (32 %). Velmi často pak 6 % dětí a 4 % dětí si hraje samostatně bez pomoci.

Na základě získaných dat dále můžeme odpovědět na to, **jak učitel reaguje na výzvu dítěte, aby se zapojil do volné hry**. Pokud dítě pozve učitele do své volné hry, celých 45,8 % se pravděpodobně spíše zapojí a 26,1 % se zapojí určitě. Dalších 26,8 % učitelů spíše naopak souhlasí s tím, že pokud jsou ke hře přizváni, do hry se nezapojí. Znovu zmíníme, že je opravdu důležité zastávat individuální přístup jak k dítěti a zároveň reagovat dle nastalé situace. V porovnání s výzkumem Hladíkové (2018) učitelka do hry dětí zasahuje denně. Autorka zjistila že 46 % pedagogů vstupuje do hry 3–4x denně a 37 % učitelů pak 1–2x za den.

Zde bych se ještě jednou zmínila o přechozím výzkumu autorky Kázmerové (2015), která pozorovala chování dětí a učitelek při volné a řízené hře. Výzkum ukázal odlišný

přístup dvou učitelek, kdy každá upřednostňovala jiné metody ve výchově a vzdělávání, a to především ve vztahu k volné hře. První z učitelek volnou hru dětí podporovala a do hry dětem nezasahovala. Vždy ji ukončovala s předstihem a citlivě, aby děti měly čas si hru dokončit. Děti si u ní samy mohly vybrat, jakým činností se budou věnovat a jaké pomůcky, hračky a materiály ve své hře použijí. Druhá z učitelek naopak čas, kdy se děti věnovaly volné hře, využívala tak, že si připravovala pomůcky k nadcházejícím činnostem. Volnou hru podporovala zejména, když se jednalo o klidové hry a činnosti. Pokud si děti hrály aktivně a hlučně, usměrnila je a posadila je ke stolečku, kde jim nabídla malování nebo stolní hry. Nakonec se ukázalo, že je pro děti lepší přístup první učitelky, díky kterému se samostatně rozvíjí podle svých zájmů a potřeb. Výzkumné šetření potvrdilo důležitost volné hry, protože během ní děti využívají svůj čas k tomu, aby použily různé druhy materiálů ke hře a tím se více rozvíjí.

Dále jsme zjišťovali, **zda rodiče pedagogy tlačí k tomu, aby upřednostnili řízenou hru před spontánní.** Většina učitelů tento nátlak necítí (75,4 %). Pouze 3 dotazovaní pedagogové se cítí být rodiči k tomuto nabádání. Musíme však dodat, že 19 % pedagogů si v otázce určitého tlaku ze strany rodičů není jisto.

Nyní se zaměříme na to, **zda má prostředí vliv na to, zda pedagog volí volnou nebo řízenou hru.** Nejprve se podíváme na hru volnou. Pokud učitelé zvolí volnou hru, tak je ze 47,8 % prostředí ovlivňuje. Dalších 16,2 % to nedovede posoudit, zbylých 36 % pedagogů odpovědělo, že je prostředí neovlivňuje a volí volnou hru kdykoliv uznají za vhodné. Pokud učitel volí hru řízenou, pak celkem z 55 % v závislosti na prostředí. Toto nedovede posoudit 13,4 % učitelů a dalších 23,9 % učitelů spíše neovlivňuje prostředí při volbě řízené hry. Zbylých 7,8 % prostředí rozhodně neovlivňuje. Výzkum dle autorky Hlaváčové (2016) potvrdil, že u dětí volba hry poměrně často závisí na prostředí.

Další otázkou jsme zjišťovali, **jaké prostředí učitelé nejčastěji využívají pro volnou hru.** Nejdříve se podíváme na školní zahradu. Tu učitelé nejčastěji využívají každý den (43,7 %) nebo alespoň třikrát až čtyřikrát týdně (33,1 %). Volná hra ve třídě je dětem nabízená téměř každý den (93,7 %). Park většina respondentů využije méně než jednou týdně (67,6 %) nebo maximálně jednou či dvakrát týdně (21,8 %). V lese učitelé také netráví mnoho času, většina ho navštěvuje méně než jednou týdně (56,3 %) nebo jednou až dvakrát týdně (28,2 %). Okolní hřiště pedagogové také příliš

nevyužívají, většina je navštěvuje 1–2 týdně (43,7 %) nebo méně než 1 týdně (38,7 %). Celkově tedy můžeme říct, že volná hra dětí se nejčastěji uskutečňuje buďto ve třídě, nebo na školní zahradě. Autorka Hlaváčová (2015) uvádí, že děti si v každém prostředí volí nejčastěji hry pohybové. Ve volné přírodě výrazněji (47 %) než na zahradě mateřské školy (38 %). Námětové hry mají mírnou převahu v zahradách mateřské školy (36 %) než v přírodě (32 %). Konstruktivní hry převládají v zahradě MŠ a pouze dramatizující hry jsou zastoupeny stejným počtem her, tj. ve třech procentech případů.

Poslední deskriptivní otázkou jsme chtěli zjistit, **jak často při volné hře mají děti k dispozici přírodní zdroje a materiály**. Tuto otázku jsme rozdělili na pobyt venku a pobyt ve třídě. Zjistili jsme, že při pobytu venku jsou dětem k dispozici přírodní zdroje pro volnou hru téměř každý den (69 %). Třikrát až čtyřikrát týdně nabízí učitelé přírodní zdroje (9,2 %), poté jednou až dvakrát týdně (14,8 %). Bylo zjištěno, že ve třídě jsou dětem k dispozici přírodní zdroje méně než při pobytu venku, ve třídě se používají přírodní zdroje méně než jednou týdně (43,7 %), a 1–2x týdně (25,4 %). Denně dětem nabízí přírodní materiál ve třídě 23,9 % učitelů, což považujeme také za dobrý výsledek. Autorka Hlaváčová (2015) svým výzkumem zjistila, že děti v pozorovaných mateřských školách jsou schopny při pobytu venku využít dostupné přírodní zdroje, a dokonce je upřednostňují ve více než 80 % případů před hračkami a hracími prvky. Přírodní zdroje využívají nejmladší děti v 94 %, děti ve věku 4–5 let v 82 % a děti nejstarší v 91 %.

V našem výzkumném šetření jsme ověřovali tři hypotézy, kde jsme se zaměřovali na to, jak souvisí různé skutečnosti s dobou volné hry. Zjistili jsme, že doba volné hry statisticky významně nezávisí na velikosti města mateřských škol, a nezávisí ani na typu mateřské školy. Na čem doba volné hry závisí, je na délce praxe pedagogů. Z dat je patrné, že s rostoucí délkou praxe klesá doba volné hry u dětí.

Na základě výzkumu bychom chtěli podotknout, že hra má v životě dítěte nezastupitelnou hodnotu a jsme rádi, že většina pedagogů to vnímá podobně a je si vědoma její nezastupitelné role. Každé dítě je originál, a proto je důležité k němu mít individuální přístup, naslouchat jeho potřebám, porozumět mu a získat si jeho důvěru. Dále je nutné nechat ho pomocí volné hry rozvíjet se a sledovat jeho pohled na svět, jeho chování a reakce na různé podněty. Děti bychom měli respektovat a podporovat jejich vývoj. Jednou to totiž budou ony, kdo bude vést naši společnost dál.

Závěr

Tato diplomová práce se zaměřovala na téma volné hry a přístupu jednotlivých učitelů mateřských škol k volné hře u dětí předškolního věku. Práce se skládá ze čtyř kapitol v teoretické části a tří kapitol v části empirické. V úvodu práce jsme představili cíle naší práce.

Hlavním cílem teoretické části diplomové práce bylo charakterizovat základní pojmy týkající se volné hry a mateřské školy. V teoretické části práce jsme si stanovili jako **první dílčí cíl** popsat mateřskou školu jako instituci, přiblížit pojem kurikulární dokumenty a představit alternativní formy předškolního vzdělávání. Tyto cíle jsou naplněny ve druhé kapitole teoretické části (hned po seznámení se znaky dítěte předškolního věku, kterému se věnovala kapitola první). V druhé kapitole jsme si dále představili režim dne v mateřské škole, uvedli rozdíl mezi volnou a řízenou činností a popsali osobnost pedagoga v mateřské škole. **Dalším dílčí cílem** bylo zaměřit se na hru, její druhy a historii. Tomu jsme se věnovali v kapitole třetí teoretické části, kde jsme dále uvedli rozdíl mezi volnou a řízenou hrou a uvedli si něco o hračkách a herním vybavením. **Zbýlými dílčími cíli** v rámci teoretické části bylo specifikovat volnou hru, její znaky, význam, dále se zaměřit se na rozvoj pomocí spontánní hry, a nakonec vymezit postavení pedagoga ve volné hře. Tyto cíle byly promítnuty do čtvrté kapitoly, kde jsme dále charakterizovali podmínky a prostředí pro volnou hru, vymezili pravidla a rizika volné hry a popsali rozvoj dítěte pomocí volné hry.

Hlavním cílem části empirické bylo prostřednictvím dotazníkového šetření charakterizovat přístup pedagogů mateřských škol k volné hře. **Prvním dílčím cílem** empirické části bylo zhodnotit aktuální stav zkoumané problematiky, čemuž jsme věnovali první kapitolu empirické části práce, tj. kapitolu pátou. V rámci této kapitoly jsme se seznámili s dosavadními podobnými výzkumy. Předešlé výzkumy se převážně zaměřovaly spíše na děti než na jejich učitele, z toho důvodu jsme přesvědčeni, že přispíváme k celkovému prozkoumání naší stanové problematiky. **Druhý dílčí cíl** empirické části se zaměřil na formulaci cíle, otázek a hypotéz pro realizaci našeho výzkumného šetření. V této kapitole, tedy kapitole šesté, jsme dále charakterizovali výzkumný soubor, metodu výzkumného šetření a použitý výzkumný nástroj. Kapitola sedmá je věnována interpretaci získaných dat, ověření hypotéz a závěrečnému shrnutí, v této kapitole tedy plníme **poslední dílčí cíle** empirické části, a to charakterizovat přístup pedagogů mateřských škol k volné hře.

Domníváme se, že stanovené cíle se nám naplnit podařilo, a to prostřednictvím charakteristiky dostupných informací o této problematice a na základě našeho výzkumného šetření-

Výsledky našeho výzkumu se mohou stát impulsem pro další zkoumání této zajímavé problematiky nebo mohou sloužit jako změna či zdokonalení přístupu učitelů k volné hře dětí. Pro nás byla práce rozhodně podnětem k hlubšímu zamyšlení a obohatila naši dosavadní pedagogickou práci.

Seznam použitých zkratk

aj. – a jiné

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

cm – centimetr

č. – číslo

ČR – Česká republika

H – Hypotéza

kg – kilogram

MŠ – Mateřská škola

pozn. – poznámka

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

tzv. – takzvaně

Seznam použité literatury a zdrojů

Odborná literatura:

BEČVÁŘOVÁ, Z. 2003. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-537-7.

BEČVÁŘOVÁ, Z. 2010. *Kvalita, strategie, a efektivita v řízení mateřské školy*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-7367-221-8.

BEDNÁŘOVÁ J., ŠMARDOVÁ, V., 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku – Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Albatros Media a, s. ISBN 978-80-266-0658-1.

CAIATIOVÁ, M., DELAČOVÁ S., MÜLLEROVÁ A., [z německého originálu přeložila Věra Smolová], 1995. *Volná hra: Zkušenosti a náměty*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-011-1.

CAILLOIS, R., [z francouzského originálu přeložila Nina Vangeli], 1998. *Hry a lidé: maska a závrať*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon. ISBN 80-902482-2-5.

DVOŘÁKOVÁ, H., 2002. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-693-4

DVOŘÁKOVÁ, H., 2006. *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe. ISBN 80-86307-27-1

HARTL, P. a HARTLOVÁ, H., 2009. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-569-1.

Harvard Family Research Project, 2006. *Family involvement in early childhood education*. Harvard Graduate School of Education.

HLADÍKOVÁ, L., 2018. *Hra dítěte v předškolním věku*. Hradec Králové. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové. Fakulta pedagogická.

HLAVÁČOVÁ, A., 2016. *Volná hra dětí v MŠ při pobytu venku - případová studie*. Plzeň. Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni. Fakulta pedagogická.

HOLEČEK, V., 2014. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3704-1.

CHRÁSKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3

International Step by Step Association (ISSA), 2020. *Předškolní vzdělávání orientované na dítě - Přístup Step by Step / Začít spolu*. [ebook]. Praha. Step by Step ČR, o.p.s. ISBN 978-80-907802-0-0.

KÁZMEROVÁ, J., 2015. *Volná a řízená hra a činnosti v předškolním vzdělávání z hlediska učitelek*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Katedra psychologie.

KOLLEROVÁ, L., 2015. *Volná hra předškolních dětí v mateřské škole*. České Budějovice. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta

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

KOŤÁTKOVÁ, S., 2008. *Dítě a mateřská škola*. Praha : Grada, Pedagogika. ISBN 978-80-247-1568-1 (brož.)

LANGMEIER, J. a KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0

MACHÁČKOVÁ, V., 2013. *Hra jako prostředek komunikace*. Poradce ředitelky mateřské školy. Forum, ISSN 1804 -9745.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I., 2015. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha, Portál. ISBN 9788026209775

MÍŠURCOVÁ, V., FIŠER J., FIXL V., 1980. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 510-21857.

OPRAVILOVÁ, E., 2004. *Předškolní pedagogika II*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-786-1.

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

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J., 2009. *Pedagogický slovník: Nové, rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6

SMOLÍKOVÁ, K. a kol., 2006. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Tauris. ISBN 80-87000-00-5.

SMOLKOVÁ, T., 2007. *Dítě v úctě přijmout*. Praha: Maitrea. ISBN 80-903761-2-6

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

SVOBODOVÁ, E., 2010. Hra jako základní metoda předškolního vzdělávání. SVOBODOVÁ, E. a kol. *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9

ŠIKULOVÁ, R., 2006. *Kapitoly z předškolní pedagogiky II*. Ústí nad Labem: UJEP. ISBN 80-7044-825-3.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol., 2008. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-2141-4.

TITĚRA, D., 1963. *Hračky: konstrukce a výroba*. Praha: Státní nakladatelství technické literatury.

VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Vývojová psychologie I. : dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-2460956-8.

VÁGNEROVÁ, M., 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, ISBN-978-80-246-1832-6.

VOŠAHLÍKOVÁ, T., 2010. *Ekoškolky a lesní mateřské školy: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Praha: Ministerstvo životního prostředí.

WALTEROVÁ, E., 1994 *Kurikulum – proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 80-210-0846-6

Internetové zdroje:

Center on the Developing Child, Harvard University, 2013. [online]. Experiences build brain architecture. [cit.22.04.2022]. Dostupné z: http://developingchild.harvard.edu/resources/multimedia/videos/three_core_concepts/brain_architecture/

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2021 [online]. In: msmt.cz [cit.14.04.2022]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

Školský zákon č.561/2004 Sb. 2022. [online]. In: msmt.cz [cit.13.04.2022]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

Seznam tabulek

Tabulka 1 Lokalita MŠ.....	53
Tabulka 2 Zaměření MŠ.....	54
Tabulka 3 Seskupení dětí ve třídách MŠ	55
Tabulka 4 Celková doba pedagogické praxe respondentů	56
Tabulka 5 Volná hra v MŠ ve smyslu výchovy a vzdělávání	57
Tabulka 6 Řízená hra má pro děti větší přínos, než volná hra	58
Tabulka 7 Zařazení volné hry do programu dne	59
Tabulka 8 Čas věnovaný volné hře v průběhu dne v jednotlivých MŠ	62
Tabulka 9 Časový prostor pro volnou hru podle lokality MŠ.....	63
Tabulka 10 Časový prostor pro volnou hru dle zaměření MŠ	64
Tabulka 11 Časový prostor pro volnou hru dle délky praxe pedagogů	65
Tabulka 12 Tendence dětí zapojit svého učitele do své volné hry.....	66
Tabulka 13 Souhlasy s výroky	67
Tabulka 14 Volba volné či řízené hry v závislosti na prostředí	70
Tabulka 15 Nejčastěji volená prostředí pro volnou hru	71
Tabulka 16 Četnost nabídky přírodních zdrojů při volných hrách	75
Tabulka 17 Souvislost mezi umístěním MŠ a dobou pro volnou hru	76
Tabulka 18 Souvislost mezi typem MŠ a prostorem pro volnou hru.....	78
Tabulka 19 Souvislost mezi délkou pedagogické praxe a dobou pro volnou hru.....	79

Seznam grafů

Graf 1 Lokalita MŠ, vyjádřeno v %	54
Graf 2 Četnost zaměření MŠ, vyjádřeno v %	54
Graf 3 Četnost seskupení dětí ve třídách, vyjádřeno v %	55
Graf 4 Celková doba pedagogické praxe respondentů, vyjádřeno v %	56
Graf 5 Volná hra v MŠ ve smyslu výchovy a vzdělávání, vyjádřeno v %	57
Graf 6 Procentuální souhlas s výrokem o přínosu řízení hry pro děti	58
Graf 7 Četnost zařazení volné hry do programu dne ráno, po příchodu dětí	60
Graf 8 Četnost zařazení volné hry do programu dne při pobytu venku	60
Graf 9 Četnost zařazení volné hry do programu dne odpoledne, po odpočinku	61
Graf 10 Čas věnovány volné hře v průběhu dne v jednotlivých MŠ %	62
Graf 11 Časový prostor pro volnou hru podle lokality MŠ, vyjádřeno v %	63
Graf 12 Časový prostor pro volnou hru dle zaměření MŠ, vyjádřeno v %	64
Graf 13 Časový prostor pro volnou hru dle délky praxe pedagogů, vyjádřeno v % ..	65
Graf 14 Tendence dětí zapojit svého učitele do své volné hry, vyjádřeno v %	66
Graf 15 Snaha o vedení dětí k setrvání ve hře s hračkou	68
Graf 16 Upřednostnění řízené hry ze strany rodičů	68
Graf 17 Přizvání k volné hře a učitelova interakce	69
Graf 18 Přístup k hračkám při pobytu venku	70
Graf 19 Volba volné či řízené hry v závislosti na prostředí, vyjádřeno v %	71
Graf 20 Frekvence volné hry na školní zahradě	72
Graf 21 Frekvence volné hry ve třídě	72
Graf 22 Frekvence volné hry v parku	73
Graf 23 Frekvence volné hry v lese	74
Graf 24 Frekvence volné hry na okolních hřištích	74
Graf 25 Četnost nabídek přírodních zdrojů při volných hrách, vyjádřeno v %	75
Graf 26 Souvislost mezi umístěním MŠ a dobou pro volnou hru	77
Graf 27 Souvislost mezi typem MŠ a dobou volné hry	78
Graf 28 Souvislost mezi délkou pedagogické praxe a dobou pro volnou hru	79

Seznam příloh

Příloha 1 Dotazník pro učitele MŠ.....	95
--	----

Volná hra v předškolním vzdělávání.

Dobrý den, jsem studentka Pedagogické fakulty v Olomouci, oboru Řízení volnočasových aktivit. Jako téma své diplomové práce jsem si vybrala: Volnou hru v předškolním vzdělávání.

Milé paní učitelky, touto cestou Vás prosím o anonymní vyplnění dotazníku, kterým zjišťuji informace o způsobu praktikování volné hry v předškolních zařízeních. Ráda bych zjistila, jak je volná hra chápána a jaká je jí přiřkládána vážnost. Prosím Vás o trpělivost a zaškrtnutí pouze jedné odpovědi. S vyhodnocenými daty Vás ráda seznámím. Pokud chcete být informován(a) o výsledcích, napište mi na e-mailovou adresu: ejla.krivankova@seznam.cz

Předem Vám děkuji za spolupráci, čas a ochotu, kterou budete věnovat tomuto dotazníku.

Bc. Ilona Křivánková.

1 Kde v mateřské škole pracujete?

- na vesnici ve městě

2 Mateřská škola je?

- běžná alternativní (Montessori, Daltonská, Jenská, Waldorfská)

3 Mateřská škola je?

- homogenní heterogenní

4 Jaká je celková doba Vaší pedagogické praxe?

- méně než 5 let 5-10 let 11-20 let 20 let a více

5 Volná hra je nezbytnou součástí výchovy a vzdělávání dítěte v MŠ v jednotlivých aspektech:

naprosto souhlasím spíše souhlasím nevím spíše nesouhlasím naprosto nesouhlasím

při rozvoji pohybových dovedností	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
při rozvoji kognitivních schopností	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
při rozvoji samostatnosti/sebepojetí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
při rozvoji sociálních vztahů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6 Řízená hra má pro děti větší přínos než volná hra.

naprosto souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	naprosto nesouhlasím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7 Kdy volnou hru zařazujete do programu dne?

	každý den	3-4x týdně	1-2x týdně	méně než 1x týdně
ráno, po příchodu dětí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
při pobytu venku	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
odpoledne po odpočinku	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8 Kolik času v průběhu dne mají děti pro volnou hru ve Vaší MŠ?

- 15-30 minut 1 hodinu 1,5 hodiny 2 hodiny více jak 2 hodiny

9 Vyžadují děti Vaši pomoc a spolupráci při volné hře?

stále	velmi často	často	občas	nikdy	nevím
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10 Označte na škále, jak moc souhlasíte s následujícími výroky

	naprosto souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	naprosto nesouhlasím
Snažím se vést děti k tomu, že když si vezmou hračku, mají si s ní vydržet hrát.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Od rodičů cítím tlak, abych upřednostnil(a) řízenou hru nad volnou.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Isem-li přizván(a) k volné hře, nezapojuji se a nechám děti si hrát samy.

Děti mají mít přístup k hračkám pořád, i při pobytu venku, kde jsou k dispozici přírodní materiály.

11 Ovlivňuje Vás prostředí pro to, jestli volíte volnou nebo řízenou hru?

	rozhodně ano	spíše ano	nedovedu posoudit	spíše ne	rozhodně ne
volnou hru	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
řízenou hru	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12 Která prostředí využíváte nejčastěji pro volnou hru?

	každý den	3-4x týdně	1-2x týdně	méně než 1x týdně
školní zahrada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
třída	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
park	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
les	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
okolní hřiště	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13 Jak často při volných hrách dáváte k dispozici přírodní zdroje a materiály?

	každý den	3-4 týdně	1-2 týdně	méně než 1x týdně
ve třídě	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
při pobytu venku	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Ilona Křivánková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Pavla Vyhnálková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Volná hra v předškolním vzdělávání
Název v angličtině:	Spontaneous play in preschool education
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na přístup pedagogů mateřských škol k volné hře u dětí předškolního věku. V teoretické části jsou představeny pojmy dítě předškolního věku, mateřská škola, hra, a volná hra. Empirická část zjišťuje problematiku ohledně volné hry dětí a jako výzkumná metoda je použit dotazník. Výzkum je orientován na učitele mateřských škol. Hlavním cílem práce v teoretické části diplomové práce je definovat základní pojmy týkající se volné hry a mateřské školy. Účelem části empirické je prostřednictvím dotazníkového šetření zjistit pohledy pedagogů mateřských škol, jak v různých mateřských školách přistupují k volné hře.
Klíčová slova:	Předškolní dítě, mateřská škola, hra, volná hra, význam volné hry, role pedagoga
Anotace v angličtině:	The thesis is focused on kindergarten teachers approach to free play in preschool children. In the theoretical part of thesis are introduces the concepts of preschool child, kindergarten, play, and free play. The practical part investigates the issues regarding children's free play and a questionnaire is used as a research method. The research is oriented towards kindergarten teachers. The main aim of the theoretical part of the thesis is to define the basic concepts related to free play and kindergarten. The purpose of the practical part is to find out the perspectives of kindergarten teachers on how they approach free play in different kindergartens through a questionnaire survey.
Klíčová slova v angličtině:	Preschool child, kindergarten, play, free play, the importance of free play, the role of teacher
Přílohy vázané v práci:	Příloha č.1 Dotazník pro učitele MŠ

Rozsah práce:	94 stran
Jazyk práce:	čeština