

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

**Diplomová práce**

Bc. Jitka Křížková

Hra jako diagnostický nástroj a zdroj diagnostických informací u  
dětí předškolního věku

V Olomouci 2016

Vedoucí práce: Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen  
uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 22. 4. 2016

.....

Děkuji vedoucímu práce Mgr. Pavlu Svobodovi, Ph.D. za cenné rady, metodické vedení a velmi vstřícný přístup.

Také děkuji rodině za trpělivost a podporu při psaní diplomové práce.

## Obsah

Úvod .....	6
1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	8
1.1 Tělesné a pohybové funkce.....	9
1.1.1 Grafomotorika a kresba u předškolních dětí .....	10
1.2 Kognitivní procesy.....	11
1.3 Sociální dovednosti.....	12
1.4 Emoční vývoj .....	14
2 HRA V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ .....	15
2.1 Základní vymezení pojmu hry a její znaky.....	15
2.2 Historie hry a hračky.....	17
2.3 Druhy her v předškolním období .....	19
2.4 Hračka .....	23
2.5 Teorie hry Jeana Piageta .....	25
3 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA.....	27
3.1 Předmět a cíl pedagogické diagnostiky.....	28
3.2 Fáze diagnostického postupu .....	29
3.3 Vybrané metody pedagogické diagnostiky.....	30
3.3.1 Pozorování.....	31
3.3.2 Rozhovor .....	32
3.3.3 Anamnéza.....	33
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	35
4.1 Charakteristika zkoumaného objektu.....	35
5.2 Cíle výzkumného šetření.....	36
5.3 Stanovení hypotéz.....	37
5.4 Charakteristika výzkumného vzorku .....	37
5.5 Charakteristika místa šetření.....	41
5.6 Metody výzkumu .....	42
5.6.1 Experiment .....	42
5.6.2 Pozorování.....	43
5.7 Průběh výzkumu .....	43
5.8 Analýza a interpretace získaných dat.....	47
5.9 Ověřování hypotéz .....	49

5.10 Shrnutí.....	57
Závěr.....	59
Seznam použitých zkratek.....	61
Seznam použitých pramenů a literatury.....	62
Seznam tabulek.....	67
Seznam grafů.....	68
Seznam obrázků.....	69
Seznam příloh.....	70
ANOTACE.....	74

## Úvod

Hra byla součástí kultury již od počátku dějin lidské společnosti. Tuto skutečnost nám dokazují archeologické vykopávky, ale i pozdější literární památky. Stejně tak je tomu i v současnosti. Tato specifická činnost provází člověka v průběhu celé jeho životní cesty, avšak v předškolním období má svou nezastupitelnou úlohu, neboť všestranně naplňuje dětský život. Otevírá pomyslnou bránu rozvoje a poznání, která vede k osvojování si poznatků a informací o okolním světě. Každý odborník, jenž působí v předškolním vzdělávání, jistě ví, jak moc je dětská hra významnou a důležitou činností v životě každého dítěte. Jestliže je hra nejpřirozenější činností a prostředkem poznání u předškolních dětí, pak by se měla stát i hlavním nástrojem hlubšího zkoumání, definování a pozorování všech zainteresovaných odborníků, jenž působí v dané problematice. Jedním z nich může být i učitelka mateřské školy, která se s dětskou hrou v rámci profese setkává denně.

Práce s dětmi v předškolní instituci a domnění, že hra, díky svému všestrannému působení na dítě, ukrývá možný diagnostický potenciál, se stala stěžejní pro výběr tématu diplomové práce, které zní – *Hra jako diagnostický nástroj a zdroj diagnostických informací u dětí předškolního věku.*

Diplomová práce si klade za cíl zjistit, zdali námi vybrané hry typu magnetická stavebnice, puzzle a „židličkovaná“, se mohou stát vhodným doplňujícím prostředkem pedagogické diagnostiky pro učitelky v mateřských školách.

Pedagogické pracovnice v předškolní instituci běžně provádí diagnostickou činnost, ke které jsou také plně kompetentní. Pedagogická diagnostika je nedílnou součástí každé mateřské školy, pomocí níž učitelky získávají bližší informace o procesu vývoje dítěte s ohledem na jeho individuální zvláštnosti, pozoruje sociální vztahy ve třídě a rozpoznává vznik sociálně patologických jevů.

První kapitola teoretické části diplomové práce seznamuje čtenáře s obecnou charakteristikou dítěte předškolního věku. Popisujeme v ní vývojové zvláštnosti předškolních dětí z oblasti biologické, psychické, sociální a emoční, jež by měl každý, kdo chce provádět pedagogickou diagnostiku, znát. Dále v teoretické části předkládáme informace o hře, její definici, ohlédnutí do historie vzniku hry, klasifikaci a v neposlední řadě i názor na hru v pojetí Jeana Piageta. V práci byla zmíněna i pedagogická diagnostika, které jsme vymezili předmět, cíl a postup při průběhu diagnostické činnosti. V textu jsme se také zaměřili na diagnostické metody, jež jsou vhodné pro pedagogickou práci s dětmi.

Na uvedenou teoretickou část navazuje část praktická. V ní se dostáváme ke zkoumání a ověřování hypotéz stanovených na základě rozboru tří různých typů her. Výzkumná část diplomové práce byla provedena na základě smíšených strategií zkoumání, neboť se v šetření objevovaly prvky jak kvantitativního, tak i kvalitativního výzkumu. Vzhledem k této skutečnosti byl proveden kvalitativní výzkum pouze okrajově s použitím techniky zúčastněného pozorování, který poslouží spíše jako doplňující informace k výzkumu kvantitativnímu.

# 1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Mnozí autoři se shodují ve vymezení předškolního období, a sice že je nejčastěji pojímáno od tří let věku dítěte až po jeho nástup do základní školy. I když se s podobnými názory na vymezení předškolního věku mnoho publikací shoduje, Vágnerová (2000) upozorňuje na skutečnost, že nelze jednoznačně určit konec předškolního období jen z hlediska vymezení chronologického věku. Vedle něj stojí i sociální vyspělost a mentální věk. Všechny tyto složky by měly být dobře posouzeny při zařazení dítěte do povinné školní docházky.

Dle Klenkové a Kolbábkové (2003) je období předškolního věku jedním z nejvýznamnějších mezníků v lidském životě. Během předškolní životní etapy dochází u dětí k progresivnímu vývoji. Vývoj a zrání je značně individuální proces, a proto neprobíhá u všech dětí stejně rychle. Je důležité znát vývojová specifika dětí a také fakt, že na celkové zrání a vývoj organismu působí řada faktorů, které je ovlivňují. Mezi nejdůležitější faktory působící na proces vývoje u dětí jsou dědičné předpoklady a vnější vlivy, převážně působení rodiny a okolí.

Děti okolo třetího roku věku nastupují do mateřské školy, čímž si postupně zvykají na odloučení od matky. Adaptace v novém prostředí bývá pro děti často tíživou situací, proto je vhodné nástup do mateřské školy volit pozvolna a nenuceně. Díky mateřské škole se prohlubuje sociální vývoj, kdy se dítě učí žít ve společnosti svých vrstevníků. V tomto věku se vyvíjejí a zdokonalují i ostatní funkce jako je motorika, řeč, kresebný projev, ale i zrakové a sluchové vnímání. Dostatečně vyspělé dítě se zpravidla do školy těší (Čechová, Mellanová, Kučerová, 2004).

To, že období předškolního věku je pro každého člověka nejdůležitějším mezníkem v životě, není potřeba již zdůrazňovat. Je to čas věčných tělesných i duševních aktivit a vysoké dávky dětské zvědavosti o okolní jevy, jež se nejčastěji v tomto období projevují ve hře. Pro celé toto období jsou typické významné změny v oblasti biologické a v psychosociálním vývoji. I přes to všechno, co zde bylo zmíněno, je nutné brát v úvahu individuálnost a jedinečnost ve vývoji každého dítěte (Mertin, Gillernová, 2010).



## 1.1 Tělesné a pohybové funkce

Pro období předškolního věku jsou charakteristické význačné změny v *tělesných a pohybových funkcích*. Mění se celková tělesná stavba. Vlivem postupného „dozrávání“ dochází ke změně tělesné konstituce, přičemž se pozvolna upouští od dětských rysů a tělo se začne vyvíjet v proporce dospělého člověka. Změny v tělesné struktuře s sebou nesou změny i v pohybových funkcích.

Pohyby hrubé ale i jemné motoriky se zdokonalují a jsou stále účelnější. Koordinace celého těla se stává jistější a více kontrolovatelná, tedy závislá na vědomí. Pohyb je důležitým prostředkem dětského objevování světa, a proto by každé dítě mělo mít dostatečný prostor, aby uspokojilo jednu ze svých základních potřeb, tedy potřebu pohybu. Zdravý tělesný vývoj je pro každé dítě bezmezně důležitý, protože motorické schopnosti a dovednosti úzce souvisí s vývojem kognitivních funkcí (Klenková, Kolbábková, 2003).

Matějček (2005) popisuje pohyb v předškolním období jako něco samozřejmého a přirozeného. Děti v této vývojové epoše zvládají dobře běhat, skákat, jezdit na trojkolce a ložit po žebřinách. Zdolávají různé překážky díky schopnosti udržovat rovnováhu. Je-li možnost, děti zvládají i plavání, lyžování či jízdu na kole. Ale pozor, ne každé dítě je schopné zvládnout výše uvedené pohybové aktivity. Klasická norma pro uvedené dovednosti je zpravidla až v mladším školním věku.

Rychlost běhání, skákání či jiných zájmových aktivit typických pro předškolní období je ovlivněna pohyblivostí a přesností dětských pohybů. Jestliže dítě nedisponuje tělesnými aktivitami, povětšinou dochází k preferenci činností (Bednářová, Šmardová, 2011).

Mezi třetím a šestým rokem roste kvalita pohybové koordinace, díky níž jsou pohyby malého předškoláka účelnější. Nejideálnějším způsobem, jak rozvíjet u dětí pohybové schopnosti a dovednosti, je bezesporu hra. Pokud hovoříme o pohybové koordinaci, spojujeme ji se samoobsluhou dětí, která právě v tomto věkovém období hraje důležitou roli. Děti se učí samostatnosti v oblékání, obouvání či péči o vlastní hygienu. Zdánlivě všední činnosti každodenního života dopomáhají dětem ke správnému vývoji pohybových funkcí (Mertin, Gillernová, 2010).

### 1.1.1 Grafomotorika a kresba u předškolních dětí

Jak ve své publikaci uvádějí autorky Klenková a Kolbábková (2003), pohyby jemné motoriky se u předškolních dětí také zdokonalují, neboť dochází k postupnému vyzrání drobného svalstva ruky.

Od tří let zpravidla děti nastupují do mateřské školy, čímž se zvyšuje jejich dovednost a samostatnost při manipulačních činnostech. Ta souvisí i s rozvojem grafomotoriky, jež je chápána jako „*soubor psychomotorických činností, které jedinec vykonává při grafické činnosti.*“ (Vyskotová, Macháčková, 2013, str. 15).

Zpočátku dítě uchopuje psací náčiní, se kterým provádí ledabylé pohyby, které se postupně zdokonalují, zpřesňují a kombinují až do konečné podoby kresby. Výběr psacího nástroje je důležitý, neboť později může ovlivňovat správný úchop. Doporučuje se zprvu volit náčiní měkkého materiálu, aby nedocházelo k nadměrnému přitlaku a tím i k nesprávnému úchopu, za účelem zvýraznění linií (Vyskotová, Macháčková, 2013).

Kresba předškolních dětí prochází význačnými změnami. V konečné fázi může poskytovat informace o vývojové úrovni z oblasti jemné motoriky, vizuomotoriky, grafomotoriky, ale i o zrakovém a prostorovém vnímání dítěte. Přestože je známo, že děti kreslí zhruba stejným způsobem a ve stejné posloupnosti, je důležité brát na vědomí individuální možnosti a schopnosti jednotlivých dětí.

Před třetím rokem života dítěte můžeme pozorovat v grafickém projevu bezmyšlenkovité čmárání po psací podložce, jímž dítě vyjadřuje především radost ze zanechání stopy. Nelze zde ještě přímo mluvit o kresbě. Zde hovoříme o *období „čáranic“*, které je pro dítě velmi důležité, neboť dochází ke zpřesňování pohybů jemné motoriky, čímž vznikají i první pokusy o záměrně vedenou čáru (Bednářová, Šmardová, 2011).

Okolo třetího roku již děti ztvárňují první symboly, které i pojmenovávají. Zvládají záměrné rovné čáry, které uzavírají do kruhu. Pro toto období je charakteristická kresba hlavonožce, která představuje lidskou postavu (Bednářová, 2009).

Později, okolo pátého roku věku dítěte, svou kresbu obsahově obohacují o hlavu, trup a končetiny, které jsou nejčastěji zakresleny jednodimenzionálně, neboli jednou čarou. Náměty kreseb děti nejčastěji volí ze součtu interakcí jejich běžného života. Tyto osobité poznatky je schopno zaznamenávat do grafického projevu. Opět můžeme pozorovat obsahové i formální rozdíly kresby v jednotlivých dětských pracích.

Okolo šesti let je typická kresba postavy ve dvoudimenzionálním provedení a je často obsahově bohatá. Krom kresebných výtvorů se v tomto předškolním věku mohou objevovat i prvky grafického experimentování, kdy děti zkouší znázornit nápodobou psací písmo, různé geometrické tvary či jiné grafické symboly, které jsou předchůdcem počátečního psaní (Lipnická, 2007).

## 1.2 Kognitivní procesy

Ke stejně důležitému vývoji v období předškoláka dochází i v oblasti poznávacích procesů, a to díky dozrávání centrální nervové soustavy. Všechny psychické procesy, které se uvnitř každého dítěte odehrávají, se stávají důležitým pojítkem při formování jeho osobnosti. Není náhodou, že právě období mezi třetím až šestým rokem života dítěte bývá označováno jako věk iniciativy. Pozvolna dochází k vývoji všech poznávacích procesů, díky nimž může dítě důkladněji poznávat okolní skutečnosti (Klenková, Kolbábková, 2003).

*Vnímání* je jedním z nejdůležitějších poznávacích procesů pro předškolní věk, neboť prostřednictvím vjemu či představy získáváme celou řadu informací o dění v okolním světě. Nejčastěji bývá spojeno s aktuálním děním a mírou atraktivity podnětu. Na základě vlastního prožitku pak dochází k získávání celé řady informací za účelem poznání (Štefankovič, Greisinger in Kelnarová, Matějková, 2010). Vnímání je tedy zachycení těch podnětů, které v daný okamžik působí na naše smysly. Podle diferenciací smyslů pak můžeme dělit vnímání na zrakové a sluchové.

*Zrakové vnímání* je důležitou kognitivní funkcí, neboť zrakově dítě získává nejvíce informací z okolního prostředí a tím se stává hlavním nástrojem pro poznávání hmotného světa. V předškolním období, kdy se děti zdokonalují v oblasti motorických funkcí, vystupuje do popředí i zrakové vnímání, které pospolu vytváří schopnost koordinace ruky a oka. Vizuomotorika (souhra oko-ruka) je důležitá schopnost předškolních dětí při manipulačních dovednostech.

Sluch je důležitým smyslem, který je nezbytně důležitý pro rozvoj řeči. V předškolním věku se pomocí *sluchového vnímání* rozvíjí takzvaný fonemický sluch, který má později, v povinné školní docházce, významný vliv na školní úspěšnost. Na základě fonemického sluchu je dítě schopno diferenciovat jednotlivé hlásky, což je předpoklad pro bezproblémové osvojení čtení a psaní. Jestliže se u předškolního dítěte objeví oslabení sluchového vnímání, může se negativním způsobem odrazit ve vývoji řeči, což bude mít za následek vyhledání odborné logopedické intervence (Bednářová, Šmardová, 2011).

*Paměť* je psychickou funkcí, která nám umožňuje vstřípit si nové vjemy, uchovat je, uvědomovat si je a následně dle potřeby vybavovat. Zvláštností paměti je její selektivita, ta nám poskytuje výběr důležitých informací. Člověk si tak zapamatuje jen nejdůležitější informace, ty zbylé vytěsňuje. Zatímco v raném předškolním věku převažuje paměť mimovolní (dítě si zapamatuje jen to, co ho zajímá), okolo šestého roku života dítěte se objevují první projevy paměti úmyslné.

*Myšlení* je základním předpokladem pro chápání souvislostí v životě každého člověka. V útlém věku si děti zprvu osvojují základní vztahy mezi předměty prostřednictvím činností, manipulace s předměty denní potřeby nebo prostřednictvím hry. Vývoj myšlení u dětí je úzce spojen s rozvojem řeči. Díky vyzrálosti druhé signální soustavy se utváří první myšlenkové operace jako jsou pojmy, soudy a úsudky (Nádvorníková, 2011).

*Pozornost* u předškolních dětí má zprvu spontánní charakter. Vlivem kognitivního vývoje u dětí dochází ke změně v oblasti pozornosti. Zprvu převládá pozornost bezděčná, později se utváří i pozornost záměrná (Štefankovič, Greisinger in Kelnarová, Matějková, 2010).

Bezděčná pozornost je vrozený reflex, kterým zachycujeme důležité změny v prostředí. Často bezděčnou pozorností zachycujeme podněty, které jsou pro nás něčím atraktivní. Tento druh pozornosti převažuje u předškolních dětí. O něco později se u dětí vytváří pozornost záměrná, která je člověkem vyvolána účelně (Čáp, Mareš, 2001).

### **1.3 Sociální dovednosti**

*Socializace dítěte* je souhrnný pojem pro začleňování jedinců do společnosti. Během tohoto vývoje se osobnost dítěte rozvíjí až do konečné podoby společenské bytosti. Proces sociálního vývoje neprobíhá izolovaně. Jedná se o reciproční síť interakcí mezi jedincem a druhými lidmi i celou společností a její kulturou. Lidé si tak osvojují různé vzorce chování, zvláště pak chování ve styku s jinými lidmi. Přebírají hodnoty a poznatky společnosti, na základě nichž se formuje celá osobnost člověka (Matějček, 2005).

Již od narození se u novorozence objevuje takzvané *proto-sociální chování*. Pro toto chování je typické, že dítě zprvopočátku vyhledává primárně lidský kontakt, o předměty nejeví větší zájem. Je třeba, aby dítě po vyvolání kontaktu s druhou osobou dostalo zpětnou vazbu. Tato zpětná vazba utvrzuje dítě o vzájemné sounáležitosti a blízkém kontaktu, kterým dítě získává pocit důvěry a bezpečí.

Jestliže má dítě plně uspokojit *potřebu citovou a sociální*, je třeba, aby matka své dítě dostatečně stimulovala, ať už pohledem, hlazením či promluvou, aby se mezi nimi vytvořil vzájemný pevný vztah, který je pro zdravý vývoj dítěte velmi důležitý. V pozdějším věku vzniká u dítěte další potřeba, a sice *potřeba pozitivní identity*. Je třeba, aby dítě získalo pocit, že je součástí společenství a že v něm může fungovat jako plnohodnotná bytost. Bytost, která se učí orientovat ve vztazích, chápe vzorce lidského chování a přejímá způsoby a hodnoty dané společnosti prostřednictvím *sociálního učení*.

Mezi formy sociálního učení patří zpevňování, odezírání, očekávání, nápodoba a ztotožnění.

- Zpevňování sociálního učení může být založeno na systému odměn (pochvala, uznání, vyjádření náklonnosti či povzbuzení) a trestů (projevy nesouhlasu, odmítnutí, pohrůžka).
- Odezírání vzorců chování, za které je odměňován dítětem určený model (může jím být sourozenec, kamarád či literární postava).
- Očekávání (kladné očekávání podporuje u dítěte pozitivní vzorce chování).
- Nápodoba vzniká tehdy, pokud se dítě identifikuje s určitým modelem, k němuž má citovou vazbu a důvěru. Podle této identifikace má dítě tendence kopírovat jeho vzorce chování.

Na základě již zmíněného sociálního učení dítě získává sociální dovednosti, kterými jsou komunikace (verbální i neverbální), schopnost přiměřeně reagovat na nově vzniklé situace, dokázat se bezproblémově adaptovat na nové prostředí, porozumět vlastním pocitům, emocím a chování druhých lidí. Objektivně si uvědomovat vlastní sebepojetí a sebehodnocení (Bednářová, Šmardová, 2011).

Koťátková (2005) ve své knize popisuje socializaci jako postupný vývoj vztahů mezi lidmi a určitým společenstvím, ve kterém člověk žije. Pro dětský věk je charakteristické, že se sociální znaky promítají ve hře. V předškolním věku děti stále více vyhledávají hru s dětským partnerem, ve které vzniká řada dynamických procesů, a proto skupinová hra vytváří celou řadu příležitostí k sociálnímu učení. Ve hře si dítě vytváří obraz o svém *sebeпоjetí* díky reakci svých vrstevníků. Rozvíjí se porozumění, komunikační dovednosti a vytvářejí se vzájemné a přátelské vztahy.

## 1.4 Emoční vývoj

Vývoj emocí u dětí úzce souvisí s rodinným klimatem, jež udává vzory a emoční požadavky na chování dítěte. Rodinné prostředí je první sociální skupinou, ve které se dítě učí žít, proto by rodiče měli dbát na správné modely chování, jež zahrnují i emoční projevy. Pakliže dítě projevuje emoce, které nejsou ze strany rodičů brány jako opravdové a kterým nepřipisují důvěru, může dojít k tomu, že dítě začne emoce předstírat a tím vyžadovat pozornost (Slaměník, 2011).

Již od novorozeneckého období je dítě plně vybaveno „základními“ výrazy emocí, díky nimž reaguje na vzniklé situace. Pomocí těchto vrozených výrazů (smích, pláč...) je schopen novorozenec komunikovat a informovat tak své rodiče o svých aktuálních pocitech. Emoční vyladění rodičů je důležitým faktorem, který ovlivňuje emoční vývoj malého dítěte, neboť je základem empatie a zároveň pomáhá dítěti, aby porozumělo a rozeznalo, co je a co není sdělitelnou emoční zkušeností. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Převážně matka by měla být osobou, která umí vnímat pozitivní i negativní emoce dítěte a dokáže o nich otevřeně mluvit. Každé dítě by mělo pochopit význam jednotlivých druhů emocí, aby se mohlo snáze a dobře orientovat v mezilidských vztazích (Slaměník, 2011).

Okolo jednoho roku věku se dítě dobře orientuje ve výrazu emocí druhých lidí. Mezi druhým a třetím rokem děti již zvládají i verbálně označit jednotlivé emoce. Zpravidla na negativní druh emocí reagují prosociálním chováním, které se projevuje například pohlazením či utěšením smutného člověka. V batolecím období je dítě schopno chápat i příčiny vzniku jednotlivých emocí (např. sestřička je smutná, protože upadla). Děti předškolního věku chápou, že z chování jedince je možné rozpoznat i jeho vnitřní stav (např. když se někdo mračí, jistě musí být rozčilený). O něco později, v období školního věku, děti znají možnost maskování jednotlivých emocí. Z toho je patrné, že emoční výrazy mohou být i zavádějící (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Uspokojování emocionálních potřeb u dětí můžeme podpořit pomocí naladění (projevujeme dítěti pocit vřelosti a empatie), věnování pozornosti, přijetí dítěte takového, jaké je, pochopení jeho potřeb, ponechání prostoru a vymezování hranic. V takovém případě dítě neomezujeme, ale zároveň trváme na dodržování předem stanovených pravidel (Bednářová, Šmardová, 2011).

## 2 HRA V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ

Předškolní období, které se vyznačuje od tří do šesti let věku dítěte, bývá označováno jako „zlatý věk“ hry. Právě pro toto období se stává hra pro děti dominantní činností. Prostřednictvím hry se děti učí a připravují na školu a později i na práci v jejich dalším životě. Stejně jako vývoj člověka má i hra své vývojové zákonitosti. Hra se vyvíjí současně s věkem dítěte. Vlivem psychického, fyzického, sociálního, kognitivního a emocionálního vývoje dítěte se mění i způsob dětských her. Můžeme tedy říci, že hra je motivována potřebami vývoje (dítě se tak prostřednictvím hry seznamuje s tím, co je v daném vývojovém období pro něj významné a co ho uspokojuje).

V předškolním věku se stává hra složitější na motorickou obratnost, vnímání, pozornost, myšlení a komunikaci. Prvky jednoduchosti a konkrétnosti, které byly typické pro předešlé vývojové období, jsou u předškolních dětí vyměněny za obsahově složitější a nápaditější prvky ( Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980).

S rostoucím věkem se hry dětí značně liší. U předškolních dětí dochází k prvním složitěji organizovaným hrám, které jsou mimo jiné i obsahově pestřejší, neboť dosavadní styl hry obohacují o hru skupinovou, ve které dochází k vzájemné kooperaci a komunikaci. Při hře vzniká sociální skupina, ve které děti vystupují v určitých přijatých sociálních rolích. Uplatňují mezi sebou vzájemná pravidla, souhlasy i nesouhlasy, nápady a přání. Etapa kooperativní hry se stává vrcholem potřeby uplatňovat vzájemné vztahy a orientovat se v nich (Košátková, 2005).

### 2.1 Základní vymezení pojmu hry a její znaky

Již Jan Ámos Komenský, jeden z nejvýznamnějších pedagogů minulosti, kladl velký důraz na potřebu hry u dětí. Ve hře spatřoval cosi přirozeného, co u hrajících si dětí vyvolává neutuchající radost a potěšení. Hra tedy slouží jednak k pobavení, ale má i smysluplnější význam, a sice že jejím prostřednictvím dochází k rozvoji znalostí, smyslů a myšlení (Opravilová, Uhlířová, 2012).

Hra v sobě nese nespočet pozitivních významů pro zdravý dětský vývoj. Jednak je to činnost, která zprostředkovává dětem informace a seznamuje je s okolním světem, zároveň má i terapeutickou a relaxační funkci. Dětem hra přináší radostné chvíle, pocit uvolnění a možnost promítat své zážitky, popřípadě traumata, do sehraných situací, které jim lépe pomáhají chápat životní situace (Bednářová, Šmardová, 2011).

Dle Pedagogického slovníku (2007) je hra specifickou činností, jež se liší od práce i od učení. Provází člověka během jeho celé životní cesty, avšak v předškolním období má hra své osobité postavení. V životě malého dítěte se stává hra dominující činností, která zastupuje hned několik hledisek. Patří mezi ně hledisko poznávací, procvičovací, emocionální, pohybové, motivační, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostické a terapeutické.

Obdobné stanovisko ke hře uvádí Kantor (2008), který popisuje hru jako prostředek k osvojování si nových zážitků a způsobů chování. Hra se stává opravdu hrou, pokud vychází ze svobodné volby a vnitřní potřeby dítěte. Dochází v ní k uspokojení nezbytných potřeb, které vedou k vlastnímu nebo i skupinovému potěšení ze hry.

Borecký (1982) tvrdí, že každá hra má svůj vnitřní smysl, kterým se vyjadřuje osobnost hrajícího dítěte. Do hry se promítá nezávislost a svobodná vůle člověka vůči světu. Mísí se zde vědomé a nevědomé procesy a zároveň se otevírá brána k sociální komunikaci.

Pokud u dětí pozorujeme snížený zájem o hru, může jít o první signál toho, že něco není v pořádku. Hra dětí se prolíná s citovou, mravní, rozumovou, tělesnou a estetickou výchovou, proto se často využívá pro diagnostické účely (Čechová, Mellanová, Kučerová, 2004).

Kořátková (2005) ve své publikaci definuje volnou hru jako činnost, při které si samo dítě volí téma hry a záměr, při které chce spontánně cosi prozkoumat. Je důležité, aby mělo každé dítě dostatečný prostor prožít si volnou hru. Díky ní se děti učí nejpřirozenější cestou novým poznatkům a příznivě se rozvíjí ve všech oblastech. Jakákoliv mimovolní činnost ale nemusí vždy znamenat hru. Každá hra má své specifické znaky, které jsou v ní z větší míry naplňovány současně.

Znaky hry nám mohou do určité míry sloužit jako pozorovací vodítko, podle kterého snadno určíme, zda si dítě opravdu hraje/nehraje nebo zda se činnost, kterou jsme záměrně navodili, stala pro děti hravou aktivitou. Mezi nejčastější znaky, které se vyskytují ve hře, patří *spontánnost*. Můžeme ji pozorovat v chování dítěte při hraní. Hra by měla obsahovat přirozenost a chuť aktivizace, schopnost improvizace a bezprostřední jednání. Aktivně si volí podněty a ve hře uplatňuje své vnitřní zdroje. Vysvětluje a sděluje svoje motivační souvislosti, samo si volí záměr a cíl hry.

*Zaujetí ve hře* souvisí s vysokou koncentrací na činnost, kdy dítě nevnímá okolní podněty, které se v jeho bezprostřední blízkosti vyskytují. Pakliže dojde k vyrušení v okamžiku, kdy je dětská soustředěnost při hře vysoká, dítě vyslovuje nesouhlas a nespokojenost s jejím přerušáním.



*Radost a uspokojení* je nejvíce znát z výrazu obličeje hrajícího si dítěte. Projevuje se především úsměvem či hlasitým smíchem, ale i gesty, mimikou a pohyby. Tyto projevy radosti jsou často doprovázeny samomluvou, která umocňuje a konkretizuje prožívané emoce.

*Tvořivost* ve hře má různorodou povahu. Dítě vytváří, konstruuje a upravuje různé skutečnosti z okolního světa a dává jim podobu sobě vlastní.

*Fantazie* se rozvíjí před třetím rokem života dítěte. Později, tedy v předškolním období, nese fantazie při hře velkou důležitost. Díky ní je dítě schopno rozvíjet a posouvat hranice hry ještě o kus dál. Dochází k obohacení představ a zkušeností, které se stávají nosným pilířem pro doposud nepřesné poznatky dětského světa (Kořátková, 2005).

*Opakování* her a vrácení se znovu ke stejné herní činnosti je pro děti přirozené. Prožívají si tak opakovaně stejnou situaci, ve které se již dobře orientují a znají ji. Na základě předešlého poznatku se mohou vracet do konstrukce či příběhu a dle vlastního uvážení hru modifikovat (Kantor, 2008).

*Přijetí* role dostává hra novou dimenzi, která postupuje od sebe k druhým. Dítě při hře vytváří určité situace, ve kterých si zvolí svoji vlastní roli, kterou naplňuje dle své zkušenosti a představy (Kořátková, 2005).

## **2.2 Historie hry a hračky**

To, že hra existuje od vzniku dějin, nám potvrzují archeologické vykopávky či literární památky. Vznikají domněnky, že na počátku samotného lidstva sloužily hračky jako kultovní předměty či malé pracovní nástroje, kterými děti napodobovaly činnosti dospělých. Díky těmto nálezům můžeme doložit, že hra existuje stejně tak dlouho jako lidstvo samo.

Nejstarší dochované archeologické nálezy, které nejpravděpodobněji sloužily jako hračky, spadají do oblasti starověkého Egypta. Za nejstarší dochovanou mechanickou hračku je považován dřevěný krokodýl s pohyblivou čelistí. Hliněné figurky mohly plnit funkci dnešních panenek či kultovních předmětů.

Z dob starého Řecka existuje také celá řada nálezů dřívějších hraček. Figury koníků a vojáčky byly záležitostí čistě chlapců. Z dochovaných hraček dívek můžeme zmínit například panenky, které byly zhotoveny z různých druhů materiálů, jako bylo dřevo, textil, hlína, jantar, stříbro ale i zlato (Miškurcová, Fišer, Fixl, 1980).

Stejně jako dnes, ani dříve nebyla hra jen výsadou dětí, ale celé společnosti. Antický starověk sjednocoval význam hry i do náboženských záležitostí. K nejvýznamnějším a dodnes známým patří hry olympijské a scénické, které se odehrávaly ve venkovních amfiteátrech. Byly spojovány se zábavou celé tamní společnosti. Období antiky s sebou nese i řadu významných filozofů, kteří se již v tehdejší době zabývali myšlenkou hry a jejím využitím ve výchově dětí a mládeže (Borecký, 1982).

Středověcí myslitelé navrhovali, aby se děti vyšších společenských tříd učily číst hravou formou za pomoci dřevěných písmenek či písmenek ze slonoviny.

Renesance je známá tím, že stavěla do popředí antické ideály lidské osobnosti a významy tělesné kultury. I díky tomu došlo k rozkvětu her pohybových a her intelektuálních. Zde se setkáváme také s myšlenkami Jana Ámose Komenského, který měl na hru pozoruhodné názory.

Od 17. století vznikaly hry, které měly za úkol dětem přibližovat informace o světě, ve kterém žijí. Seznamovaly děti s historií, náboženstvím, ale i vojenstvím. Právě hračky vojenské byly té doby nejuniverzálnější, jež byly zhotovovány z různých materiálů dle společenského postavení rodin dětí (Opravilová, Uhlířová, 2012).

Až 18. století vneslo do oblasti her a hraček obohacení, které souvisí se zcela odlišným chápáním dětského věku. Do té doby se dítě od svých šesti až sedmi let již plně integrovalo do společnosti dospělých. Od 18. století začalo mezi lidmi vznikat povědomí o rozdílu dítěte a dospělého, což se promítalo i do výchovy. Byl znám pozitivní vliv hry na proces učení a na základě toho vznikaly diferenciované hry a hračky, které měly pozitivní vliv na výchovně vzdělávací činnost té doby. Hry dětí měly plnit funkci jak výchovnou a vzdělávací, tak i poskytovat radost, zábavu a uvolnění.

Počátky 20. století jsou spojeny se zájmem o hru a hračku po celém světě. Tehdejší doba kladla na člověka čím dál vyšší nároky. Dělo se tak v důsledku toho, že se svět vlivem neustálého pokroku a vyspělosti stával spíše světem uměle vytvořeným, v němž docházelo k absenci styku s přírodou. Vznikaly hračky, jež byly součástí hmotného prostředí, ve kterém dítě žilo a vyrůstalo. Hračky tamější doby podporovaly u dětí jejich přirozenou aktivitu a sloužily taktéž jako náhrada za ono omezení styku s přírodou (Borecký, 1982).

Hra se stává hlavním prostředkem, kterým se usměrňuje dětský duševní vývoj. I díky tomu se hra stává hlavním předmětem mnoha vědních disciplín, jako je psychologie, pedagogika, sociologie aj., jejichž cílem je objasnit teorii a její výsledky aplikovat do praxe tak, aby hry a hračky pozitivním způsobem ovlivňovaly výchovu mladé generace (Miškurcová, Fišer, Fixl, 1980).

Dnes je hra a hračka chápána spíše komplexněji, jako nástroj pro tvořivou, fantazijní či relaxační činnost anebo jako specifická didaktická pomůcka. Dospělý člověk vnímá předmět hračky jiným způsobem než dítě, neboť ji hodnotí spíše z vnějšku, čímž je mu celé tajemství herního plánu skryto. Důkazem může být výroba moderních hraček, jež vzhledově napodobují miniaturizované předměty běžného lidského života, které, jak se ukázalo, nejsou pro děti nijak zvlášť atraktivní. Pro malé dítě se hračkou může stát jakýkoliv předmět z okolí, kterým může vyjádřit své představy a myšlenky.

Změna životního stylu, která je spojena se současnou dobou, má rozdílný pohled na hračky, které byly výsadou dřívější doby. Ustupuje se od tradičních hraček, jež dávaly dětem větší prostor pro rozvíjení fantazie, myšlení a vnitřních pohnutek. Do popředí vstupují hračky 21. století, které se čím dál více stávají spíše konzumním zbožím pro rychlé zabavení dítěte. V takovém případě se často celá podstata hračky vytrácí (Opravišová, 2013).

Hra je základní lidskou potřebou, díky které se dítě zbavuje napětí, učí se novým poznatkům a vede k zábavě. I přesto Faltysová (2014) uvádí, že děti dnešní doby si hrají čím dál méně. Často dochází k situacím, kdy dětská hra končí v divokosti či pasivitě. Jako by ztratily svoji přirozenou schopnost hrát si.

## 2.3 Druhy her v předškolním období

Hry dětí můžeme dělit dle mnoha kritérií, neboť všechny nemají jednostranné zaměření. Co však lze obecně konstatovat, je fakt, že každá hra, která vychází z potřeb dítěte, vede k radosti, relaxaci či k osvojování a chápání nových poznatků.

Košťátková (2005) ve své knize člení druhy her u dětí z pohledu potřeby herních partnerů na hru samostatnou, paralelní, sdružující a kooperativní.

*Samostatná hra* je charakteristická pro děti před třetím rokem života. V tomto období děti zpravidla ke své hře nevyhledávají herního partnera a hrají si samostatně. Pokud je to možné, pozorují hru ostatních dětí za účelem osvojení si nových vzorců chování a přejímání různého způsobu hry.

*Paralelní hra* se vyskytuje od třetího roku věku dítěte. Tento způsob hry spočívá v tom, že si dítě hraje samostatně, ale v bezprostřední blízkosti svého vrstevníka. Často se tato hra stává pro dítě velmi podnětnou, neboť do hry může zakomponovat i prvky hry svého vrstevníka, jež při jeho hře vyzorovalo.

Okolo čtvrtého roku věku dítěte vstupuje do popředí *hra sdružující*, která bývá realizována v menší skupince. Děti si tak samy domluví námět hry na základě společných

přání a realizují ji, avšak každý podle svého individuálního zájmu. Při samotném průběhu hry nedochází k domluvě, naslouchání ani k určení rolí, jde spíše o vlastní vyjádření a vlastní způsob hry, která má společný námět.

*Kooperativní hra* vzniká tehdy, je-li dítě schopno komunikovat a porozumět druhému dítěti. Na základě již osvojených dovedností a zkušeností, které děti při samostatných hrách získaly, se často samy integrují do her skupinových.

V kooperativní hře dochází k vzájemnému domlouvání, určení rolí, přání a tužeb. Do popředí vstupuje schopnost dětí mezi sebou vést dialog, což tak úplně neplatí pro běžnou komunikaci.

Autoři Mišurcová, Fišer a Fixl (1980) ve své publikaci popisují jednotlivé druhy her v předškolním období, kterými jsou námětové, didaktické, konstruktivní, senzorické a pohybové hry.

*Námětové hry* jsou nejvíce uplatňované z her intelektuálních. Dochází v nich k takzvané nápodobě činností a dějů ze svého prostředí. Děti do tří let věku se u námětových her spíše orientují na jednu složku představovaného jevu, postupně však do hry komponují i obsahově složitější prvky, kterými hru obohacují a doplňují.

U dívek převládá bezesporu hra na maminku. V tomto případě můžeme pozorovat, že v předškolním období se hra neobejde bez panenky. Výzkum poukázal na skutečnost, že hru nejvíce tématicky obohacuje panenka ve velikosti zhruba 20-30 cm a o váze asi 150 g, látková, omyvatelná a v ideálním případě by měla mít v obličejí přirozený dětský výraz. Ruce a nohy by měly být ohybatelné v kloubech kvůli jejich možné manipulaci. Jak již bylo zmíněno, možná výbava a doplňky (jako např. kočárek, toaletní potřeby) rozvíjí jak hru, tak i dětskou fantazii.

Millarová (1968) uvádí, že vhodná volba panenky při námětové hře má své opodstatnění. Jestliže ke hře dítěti nabídneme realisticky vypadající a propracovanou panenku, tím méně se hodí pro námětovou hru. Děti stráví více času prohlížením a zkoumáním hračky, přičemž samotná podstata hry, ve které by se měly objevovat prvky fantazie při vymýšlení příběhů a situací, bývá často dětmi opomenutá.

U chlapců také můžeme vyzorovat hry s panenkou, většinou však volí zvířecí figurku (pes, opice, medvídek), která se pro něj stává jednak průvodcem hry, ale i kamarádem, který s ním sdílí jeho radosti i strasti. Tyto zmíněné hračky se pro děti stávají symboly živých tvorů, se kterými se dokážou snadno ztotožnit a mít je rády. Prostřednictvím těchto symbolů se děti učí jemnému a šetrnému zacházení (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980).

Pomocí námětových her děti získávají možnost uspokojit svoji potřebu a to vykonáváním činností, jež jsou analogické dospělým (být např. „jako“ paní kuchařka). Dítě v předškolním věku ještě stále není dostatečně vyzrálé k tomu, aby kopírovalo realitu dospělých lidí, a proto ji často volí jako hlavní námět pro hru. Námětové hry jsou zhruba mezi třetím až šestým rokem velmi oblíbené, protože umožňují dítěti upravovat reálné skutečnosti do podoby jim vlastní. Modifikují reálné skutečnosti běžného života svým osobitým způsobem tak, aby pro ně samotné byly co nejvíce pochopitelné (Šulová, 2013).

*Hry didaktické* nesou v životě malého dítěte také velký význam. Vedou jak k zábavě, tak i k edukaci. Prostřednictvím těchto her se rozvíjejí duševní funkce dětí a zároveň se děti seznamují se světem, jenž nás obklopuje.

Didaktické hry jsou voleny, stimulovány a zároveň vedeny učitelem, jenž ke hře dítě vybízí. Prostřednictvím hry učitel motivuje a vede pedagogickou činnost, jejímž výsledkem by měla být výchovně-vzdělávací práce.

Pokud chceme využít vlastního potenciálu dětí, rozvíjet u nich individuální schopnosti a dovednosti a zároveň podněcovat k prozkoumávání a tvoření, je vhodné volit didaktické hry pod nepřímým vedením učitele. Pedagog nabídne dítěti didaktický materiál, který zvolí dle didaktického cíle, ke kterému má dítě svépomocí dospět (Koťátková, 2005).

*Hry konstruktivní* se uplatňují s rostoucím věkem dětí. Stavebnice a kostky jsou neodmyslitelnou složkou konstruktivních her, díky nimž vytváří někdy až pozoruhodné stavby. Předškolní děti tento typ hry opět obsahově rozvíjejí a doplňují o nové prvky. Smysl pro detail, který v dřívějším vývojovém období nebyl tak znát, promítají i do svých výrobků (Miškurcová, Fišer, Fixl, 1980).

Pokud hovoříme o konstruktivní hře, pak k ní patří jakási manipulace s předměty. Tato manipulace směřuje k vytvoření výtvaru, který má zobrazovat skutečnost přenesenou do pomyslného dramatického světa hry (Kantor, 2008).

Opravilová (1988) uvádí, že ke konstruktivním hrám a činnostem u předškolních dětí by měli dospělí být tolerantnější a ohleduplnější. Je dobré dětem dopřát dostatečný prostor pro hru tohoto typu, neboť samotné dětské výtvary jsou výsledkem jejich značného úsilí. Dítě si tak samo utváří svůj svět, který dobře chápe a kterému rozumí.

*Hry senzorické* přispívají k vývoji smyslů. Autoři popisují na příkladu důležitost sluchového vnímání, které se dá prohloubit správně zvolenými hračkami. Sluch je jeden z prvních smyslů, které si dítě uvědomuje. Líbivé zvuky, které přicházejí z okolního prostředí, většinou dítě upoutají, a tím se zvýší jeho pozornost k dané hře. Velmi oblíbené jsou jednoduché hudební nástroje (činely, rolničky, bubínky), které jsou běžně dostupné

pro děti v mateřských školách. Existuje však celá řada hraček, díky kterým děti rozvíjejí své smyslové vnímání. Při výběru takové hračky je potřeba brát v potaz individuální možnosti dítěte a jeho věk.

*Hry pohybové* mají na vývoj dítěte také obrovský vliv, neboť pohybová aktivita velmi úzce souvisí s myšlením. Pro předškolní období je charakteristické, že si již děti nevystačí hrát jen samy se sebou, ale stále častěji vyhledávají při hře kamarády. Vstupují do řady kolektivních her, ve kterých se uplatňuje chůze, běh, poskoky a jiné různé tělocvičné pohyby (Miškurcová, Fišer, Fixl, 1980).

Hra a motorický vývoj patří neodmyslitelně k sobě. Potřeba hrát si podněcuje děti k pohybovým činnostem a naopak. Předškolní období je ideální doba pro zahájení různých sportů, jako je například bruslení, fotbal, lyžování aj. Děti pohybové hry samy ze své iniciativy vyhledávají a spojují s běháním, skákáním, lezení po žebřinách, skokem po jedné noze i sounož (Šulová, 2013).

Vnímání a uvědomování si vlastního těla je při učení se pohybovým dovednostem velmi podstatné. Proto je vhodné prohlubovat u dětí ovládnutí vlastního těla a zároveň ponechat prostor pro spontánní pohybové aktivity. K tomu je zapotřebí umožnit dostatečné prostory a vybavit děti různými náradím a pomůckami. U pohybových her je vhodné zaměřit se na pohybové nedostatky a zároveň je eliminovat, naopak podněcovat dobré pohybové předpoklady (Dvořáková, 2002).

Autoři Miškurcová, Fišer a Fixl (1980) uvádějí třídění her z psychologického hlediska na instinktivní, senzomotorické, intelektuální a kolektivní. Jednotlivé druhy her se dále člení na podkategorie.

*Instinktivní hry* neboli hry nepodmíněně reflexní mohou mít několik podob: *experimentální* (tahání, kousání, uchopování...), *lokomoční* (běhání, skákání, přeskakování, plavání, jízda na kole...), *lovecké* (hry na honěnou, číhání, trkání, vyskakování na partnery...), *agresivní a obranné* (zápasení s partnerem, hry na schovávanou, škádlení), *sexuální* (dvoření, laskání...), *sběratelské* (sběr kamínků, přírodnin...).

*Senzomotorické hry* se využívají k rozvoji smyslů: *hry dotykové a haptivní* (ohmatávání předmětů, trhání...), *motorické* (házení, lezení do výšky, chůze pozpátku, manipulace s předměty...), *sluchové* (hry hudebně-rytmické, pískání, bubnování, pokřikování...) a *zrakové* (prohlížení obrázků, hra s barevnými předměty...).

*Intelektuální hry: funkční* (přelévání vody, přesypávání písku, houpání na dřevěném koni...), *námětové* (na doktora, na maminku, na kuchařku...), *napodobivé* (kouření, uklízení, holení...), *fantastické* (rozhovor s vymyšlenou osobou, ošetřování figurky...),

konstruktivní (stavění, budování, vystřihování...), *hlavolamné a skládací* (skládání částí obrázků, otvírání kouzelných skříněk...) a *kombinační* (dáma, šachy, křížovky...).

*Kolektivní hry*: soutěživé (míčové, střelba do terče...), *pospolité* (hry dramatické, hry na školu...), *rodinné* (hra na maminku, na tatínka...) a *stolní* (pink-pong, domino, karetní hry...).

Pedagogické hledisko rozděluje hry na dvě základní kategorie: *na hry tvořivé a hry s pravidly*. „*Hry tvořivé, volné čili spontánní, jsou takové, při nichž si dítě samo volí námět i průběh hry. Jejich hlavním obsahem je vztah k materiálnímu světu. Hry s pravidly navazují z hlediska ontogenese na hry tvořivé. Jejich hlavním obsahem je jednání ve vztahu k ostatním hráčům.*“ (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980, str. 31-32).

## 2.4 Hračka

Hračkou se stává jakýkoliv předmět v rukou hrajícího si dítěte. Nelze přesně stanovit, co je a co není hračka, neboť se jedná o značně individuální pojem. Každé dítě při hře využívá svých vnitřních pohnutek, ve kterých uplatňuje fantazii, tvořivost, rozum a cit. Pakliže dítě volí jako nástroj hry předmět běžného života, který neplní primárně funkci hračky, děje se tak proto, „*že předmět ztrácí svá předmětná určení a může přijmout nové významy a určení díky obraznosti*“ (Borecký, 1982, str. 14).

Hubená (2013) hračku označuje jako průvodce vývojem dítěte. Zmíněný průvodce napomáhá dítěti poznávat, vytvářet a chápat svět, ve kterém dítě vyrůstá tou nejpřirozenější cestou. Hračka u dětí podporuje vznik nových dovedností, vědomostí ale i psychickou podporu.

Speciální pedagožka Kulštrunková (2013) popisuje hračku jako atraktivní podnět pro hru, útočiště a zároveň plní funkci „kamaráda“ pro hrající si dítě, neboť si k ní vytváří specifický vztah.

Zapletalová (2013) vidí v hračce nástroj pro rozvíjení nejrůznějších dovedností u dětí. Příznivě podněcuje pohybové činnosti, nenásilnou formou učí děti novým poznatkům, zkušenostem a dovednostem. Jestliže má dítě k dispozici hračku, kterou může rozvíjet hru, přináší dětem radost, štěstí a pocit spokojenosti.

Je patrné, že hračky jsou pro zdravý dětský vývoj nezbytné. Pokud dítě nemá k dispozici nástroj pro hru, stává se pasivním, smutným a může dojít k opoždění ve fyzickém i psychickém rozvoji.

Vhodně zvolená hračka u dětí rozvíjí pohybové schopnosti, jemnou motoriku, poznávací a rozlišovací schopnosti, řeč, vědomosti a zkušenosti, fantazii, logické myšlení a v neposlední řadě může ovlivňovat i povahové vlastnosti dětí (Čechová, Mellanová, Kučerová, 2004).

Volba hračky je značně individuální záležitostí. Každé dítě je osobnost s jinými potřebami a přáními, proto volíme hračky tak, aby co nejvíce odpovídaly jejich individuálním potřebám. Vlivem vývoje a zrání dětí se potřeba hraček mění (Tomášková, 2014).

Hubená (2013) doporučuje pro batolecí období volit hračky spíše orientované na podporu manipulace a konstrukce. Zároveň by měly hračky rozvíjet prostorové vnímání a senzorycké funkce.

Pro děti mladšího předškolního věku jsou vhodné pohyblivé hračky jako auta a vláčky či mechanické figurky zvířat. Vhodné jsou i stavebnice typu LEGO a DUPLO, které rozvíjejí konstruktivní dovednosti. Materiál, ze kterého jsou hračky vyrobeny, především dřevo, textil, kov, papír a plast – musí splňovat určité požadavky (kostky, puzzle, stavebnice, skládačky, míče, panenky aj.) (Hubená, 2013).

U starších dětí roste význam her pohybových a didaktických. Je dobré zvolit hračky typu autodráhy, složitějších stavebnic, figurky zvířat či společenské deskové hry (člověče, nezlob se, domino, pexeso aj.) (Zapletalová, 2013).

Jak již bylo výše zmíněno, hračka, která je určena dítěti k rozvíjení hry, musí dle nařízení vlády splňovat určitá kritéria: *č. 86/2011 Sb. ze dne 9. března 2011 o technických požadavcích na hračky, jež upravuje postupy posuzování shody hraček a jejich uvádění na trh EU a ČR* (Hatinová, 2011, str. 54).

Hračky musí být bezpečné, to znamená, že nesmí nijak ohrozit dítě na zdraví. Hrozí spolknutí, vdechnutí, pořezání aj.

Hračky musí být hygienické, snadno omyvatelné, možné k oprání, chemicky nezávadné. Hrozí podráždění pokožky toxickými látkami či dráždění dýchacích cest chemickými látkami aj.

Hračky by měly být estetické a vkusné, a to takovým způsobem, aby se pro děti staly prostředkem k tvořivosti a rozvoji fantazie (Kulštrunková, 2013).



## 2.5 Teorie hry Jeana Piageta

Piagetova teorie hry souvisí s jeho chápáním růstu inteligence. Stanovil dva procesy, které považuje za základ celého organického vývoje. Tyto procesy nazval asimilace a akomodace.

Asimilací je chápáno vše, čím organismus mění přijímané informace při tom, jak je zařazuje do svých reakčních schémat. Autor přirovnává asimilaci k jídlu, které se při zabudování do organismu mění a tělo ho takzvaně „stráví“. Zjednodušeně můžeme asimilaci popsat jako přizpůsobování si vnějšího světa. Akomodace je naopak přizpůsobování organismu vnějšímu světu tak, aby mohlo docházet k asimilaci získaných informací. Pokud dochází ke kooperaci a tím i ke vzájemné rovnováze mezi asimilací a akomodací, výsledkem je intelektuální vývoj. Jestliže převládá akomodace nad asimilací, vzniká nápodoba, a při převládání asimilace nad akomodací se výsledkem stává hra (Millarová, 1968).

Dle Piageta intelektuální vývoj a hra prochází stejnými stádii. Prvním stádiem, které se projevuje od narození do zhruba osmnácti měsíců života dítěte, je *senzomotorické období*. Dle Piageta je rané senzomotorické období založeno především na pozorování a experimentování. Novorozenec v této fázi vývoje ještě nedokáže vnímat jevy a předměty v souhře příčin a důsledků. „*Novorozenec nevnímá svět jako trvalé předměty, skutečně existující v prostoru a čase*“ (Millarová, 1968, str. 62). Jestliže dítě znovu opakuje nějakou činnost, děje se tak z důvodu, že přetrvává jeho uspokojení, které mu tato činnost poskytla. Tímto chováním dítě překračuje reflexní stádium, čímž se dostává do takzvané reprodukční asimilace. Reprodukční asimilací Piaget označuje opakující se činnosti, které si dítě prožilo a osvojilo. Tyto cirkulační pohyby mohou být chápány jako předchůdci hry.

Jestliže hra je aspektem asimilace, tedy opakováním již zvládnutého výkonu, zpravidla se začne objevovat okolo čtvrtého měsíce života, kdy dítě zvládá koordinovat zrakové vnímání společně s dotýkáním se předmětu. Důkazem může být dítě v postýlce, které vědomě, s radostí a hlavně opakovaně rozezvučí zvuky hrkávek zavěšených nad postýlkou. Tuto činnost opakuje na základě osvojené dovednosti a z uspokojení z toho, že je „něčeho“ příčinou. Na konci senzomotorického období dochází k systematickému experimentování s předměty, jež umožňuje selektovat činnosti od předmětů, na něž je zaměřena. Konečná fáze senzomotorického období pozvolna přechází do období symbolické reprezentace, pro kterou je charakteristická hra s předstíráním a vymyšlením si.

*Stádium symbolické hry* se objevuje u dětí mezi druhým až sedmým rokem života. V tomto věku je dítě schopno vybavovat si a představovat jevy či situace ze svého okolí a

hrou je prozkoumává. Zde vzniká takzvaný egocentrismus, jenž vede pozornost k jednomu znaku vnímané události. V celém souboru znaků si dítě volí jeden, ten nejdůležitější, který dominuje a vše se točí kolem něj (Koťátková, 2005).

Symbolická hra je v podstatě „ryzí asimilace, opakuje tedy a organizuje myšlenkové procesy s využitím již zvládnutých představ a symbolů“ (Millarová, 1968, str. 64). Děti ve své hře znovu a znovu opakují své předešlé zážitky, které modifikují tak, že neodpovídají reálné skutečnosti. Postupně se hra stává propracovanější, organizovanější, konstruktivnější a s vývojem zkušeností vede k přesné reprezentaci skutečnosti.

*„Hra, v níž se kříží poznávací a afektivní zájmy, vrcholí mezi druhým a sedmým až osmým rokem nejdříve v symbolické hře. Symbolická hra je asimilací skutečnosti k „já“ a jeho přáním. Později se vyvíjí v konstruktivní hru a ve hru s pravidly, které se vyznačují objektivizací symbolů a socializací „já“.“ ( Piaget, Inhelderová, 2010, str. 115).*

Třetí vývojové období neboli *období myšlenkových operací* (okolo 11. - 12. roku věku dítěte) v sobě zahrnuje pojem decentralizace pozornosti, která je chápána jako protiklad pojmu egocentrismus. Pozornost dítěte se nesoustředí jen jedním směrem, ale rozrůstá se o nové aspekty jevů či předmětů. Vlivem postupného vývoje centrální nervové soustavy se utváří schopnost konkrétních operací, díky nimž je dítě schopno o věcech přemýšlet komplexněji. *„Hra se nyní opírá o kolektivní disciplínu a morální zásady (čest), takže hry s pravidly nahrazují individuálně symbolické „hraní si na něco“ předchozího stádia. Ačkoli jsou hry s pravidly sociálně „adaptované“ a přežívají do dospělosti, stále se v nich ještě projevuje více asimilace než adaptace ke skutečnosti“ (Millarová, 1968, str. 65).*

V období adolescence myšlenkové operace nepodléhají žádným konkrétním aspektům a stávají se plně abstraktní a nezávislé. Na základě toho jsou pak lidé schopni formálně logicky uvažovat, přemýšlet a o věcech argumentovat.

### 3 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA

Pojem diagnostika znamená zjištění stavu, zhodnocení či posouzení, jež vede ke stanovení diagnózy. Diagnostika v pedagogice i psychologii směřuje především k proniknutí do negativních i pozitivních vlastností, jež ovlivňují celou osobnost člověka (Dittrich, 1993).

Pedagogická diagnostika jako samostatná vědní disciplína se datuje okolo 70. let 19. století. Její dřívější pojetí se od současného značně liší. Zatímco dříve se hlavní akcent v diagnostické práci kladl především na intelektuální a vědomostní oblast, dnešní pojetí chápe pedagogickou diagnostiku komplexněji. Pro kvalitnější a přesnější diagnostiku je potřeba znát i širší podmínky a vlivy, které se na utváření lidské osobnosti podílejí.

Odborná literatura se rozchází v terminologii. Otázkou zůstává, zda by měl být užíván pojem *pedagogická diagnostika* či *pedagogicko-psychologická diagnostika*. Hlavním cílem diagnostiky, ať už pedagogické či psychologické, je stanovení duševního stavu osobnosti jedince. Z toho je zřejmé, že mezi oběma diagnostikami je velmi úzký vztah, díky kterému se vzájemně prolínají a doplňují (Spáčilová, 2003).

Literatura definuje pedagogickou disciplínu jako: „*Speciálně pedagogická disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnějších a vnitřních podmínek i průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhována pedagogická opatření*“ (Chráska, 1998, str. 5).

Dle Hrabala (2002) je psychologická diagnostika využívána pro potřebu v pedagogice, a proto je častěji označována jako pedagogicko-psychologická diagnostika.

Mertin a Gillernová (2010) tvrdí, že tento pojem vznikl pro potřebu pedagogů, neboť učitel posuzuje jak osobnostní zvláštnosti dětí či žáků, tak i obsah vzdělávání.

V pedagogické rovině je hlavním cílem posoudit to, jak výchovná činnost působí na dítě a následně dospět k určitému výsledku, jenž se stane východiskem pro možné změny. Je-li známo psychologické pozadí vzniklého problému, který je nutno řešit psychologickými prostředky, pak se jedná o diagnostiku psychologickou.

### 3.1 Předmět a cíl pedagogické diagnostiky

Předmětem pedagogické diagnostiky je hodnocení obsahu výchovně vzdělávací činnosti. V užším pojetí je zdůrazňována především diagnostika vědomostí, dovedností či návyků, které si děti osvojily během výchovného a vzdělávacího působení ve škole nebo mimo školu. Širší pojetí zahrnuje celou řadu dalších oblastí, jež úzce souvisejí s výchovou a vzděláváním (Mertin, Gillnerová, 2010).

Spáčilová definuje předmět pedagogické diagnostiky jako: „*Celé pole jevů, dějů a jejich vzájemných vztahů v oblasti pedagogické situace. Obsahové zaměření pedagogické diagnostiky sleduje rozvoj osobnosti jedince, skupiny žáků, vliv podmínek a příčin, tj. pedagogický vliv učitele a školy, rodiny a dalších činitelů působících v době mimo vyučování*“ (Spáčilová, 2003, str. 9).

V předškolním věku bývá nejčastěji diagnostikována úroveň vývoje dítěte v oblastech kognitivních, sociálních či emocionálních. Jinými slovy, všechny získané dovednosti, vědomosti, návyky a postoje, které si dítě osvojilo během výchovně vzdělávací činnosti (Mertin, Gillnerová, 2010).

Hlavním cílem pedagogické diagnostiky je určení aktuálního stavu dítěte. Pedagogická činnost směřuje k získání takzvané diagnózy, která nám udává informace o aktuální dosažené úrovni dítěte. Na základě stanovené diagnózy se vypracovává návrh pedagogických opatření, popřípadě i odpovídající prostředky.

U předškolních dětí hlavní pedagogickou činnost provádějí učitelky v mateřských školách, které následně podávají informace rodičům. „*Důležité však je, aby rodiče znali smysl a význam cílevědomého poznávání dítěte, aby dobře věděli, že jejich dítě není jen hodnoceno.*“ (Mertin, Gillnerová, 2010, str. 84).

Cíl v pedagogicko-psychologické diagnostice popisuje Hrabal (2002) pojmem *optimalizace* rozvoje dítěte. Jinými slovy, zkoumáme to, jak jsou u diagnostikovaného dítěte rozvinuty předpoklady k dané činnosti (reálný potenciál) v porovnání se změněnými podmínkami tak, aby se maximálně využilo jeho možného potenciálu.

## 3.2 Fáze diagnostického postupu

Každá diagnostická činnost by měla mít logickou posloupnost. Pokud má být diagnostika prováděna kvalitně, je potřeba postupovat v šetření podle předem daných zásad, jež ve větší míře zaručí objektivitu, validitu a reliabilitu diagnostické činnosti.

Na úvod každé diagnostiky by měl být stanovený cíl a předmět pedagogického šetření. Každý učitel, který se rozhodl provádět diagnostickou činnost, by měl předem vědět, co chce sledovat. Zdánlivě jednoduchý úkol, který ovšem bývá často podceňován. Tento krok je velmi důležitý pro další fáze diagnostického postupu. Pakliže dojde k neujasnění záměru šetření, obvykle se to odráží v dalších nejasnostech a obtížích při volbě a zpracování nejvhodnější diagnostické metody (Spáčilová, 2003).

Sběr a získávání diagnostických údajů provádíme pomocí nejvhodněji zvolené diagnostické metody. Tyto metody jsou zpracovány odborníky, ovšem každý pedagog by měl být schopen upravit si základní pedagogické metody pro své potřeby. Často totiž samostatná diagnostická metoda nepodchycuje šetření komplexně. V takovém případě volí učitel doplňující metodu, která nám pomůže hlouběji proniknout do jádra hodnocení. Diagnostické metody učitel volí tak, aby získané informace měly smysl pro diagnostickou činnost, čili aby hodnotily skutečně to, co hodnotit učitel chce (Hrabal, 2002).

Po ukončení šetření získává pedagog data z diagnostické činnosti, která následně zpracovává, třídí a analyzuje.

Etapa interpretace získaných údajů a jejich hodnocení by měly být vždy přesné a srozumitelné. V ideálním případě by měly vždy souhlasit s předem položenou diagnostickou otázkou. Člověk, jenž diagnostiku prováděl, musí být schopen chápat důvody zjištěných faktů a také jejich vnitřní a vnější souvislosti (Spáčilová, 2003).

Konečnou fází diagnostického šetření je stanovení závěru. Závěr by se neměl stát konečným a neměnným, ba naopak. Daný jev musíme i nadále sledovat, popřípadě upravovat opatření, postupy a metody v jeho vývoji. Stěžejním bodem se tak stává až zpětná informace, která prověřuje správnost výchovných opatření, jež byly stanoveny na základě provedené diagnostiky (Hrabal, 2002).

### 3.3 Vybrané metody pedagogické diagnostiky

Metodologie je označení pro vědní disciplínu, která učí o metodách či o teorii metod. Zabývá se metodami, jejich tvorbou a uváděním do praxe. V širším slova smyslu udává filosofická východiska vědeckého poznání.

*„Metodologie pedagogiky je soustava poznatků o základech a struktuře pedagogické teorie, o přístupech ke zkoumání pedagogických jevů a procesů v neustále se měnící pedagogické skutečnosti.“* (Kolář a kol., 2012, str. 75).

Podstatnou roli při diagnostice sehrávají její metody. Metoda je jakýmsi postupem či způsobem, který v diagnostické činnosti získává údaje o zkoumaném předmětu. Důležité je, aby metody šetření splňovaly určité požadavky. Mezi základní požadované charakteristiky diagnostických způsobů řadíme objektivitu, validitu a reliabilitu (Mertin, Gillernová, 2010).

Objektivitou rozumíme to, že údaje, které jsme získali na základě diagnostické činnosti, jsou nezaujaté osobností, jež měření vykonává. To znamená, že šetření nepodléhá žádným subjektivním vlivům diagnostikujícího.

Subjektivní faktory, které mohou působit například při metodě pozorování, jsou:

- Haló efekt
- Logická chyba
- Předsudky
- Stereotypizace a analogie
- Tradice
- Figura a pozadí

Validita je označení pro platnost. Čili zda zvolená metoda, kterou provádíme šetření, hodnotí skutečně to, co hodnotit chceme. Validitu můžeme dále dělit na obsahovou, souběžnou, predikční a konstruktovou, podle toho, k čemu se vztahuje (Chráška, 1998).

Pro stanovení přesnosti a spolehlivosti při diagnostice využíváme reliabilitu, která nám pomáhá určit, zda výsledek, ke kterému jsme dospěli, nebyl náhodný či nepodlehli chybě měření (Mertin, Gillernová, 2010).

Jestliže jsme se rozhodli provádět diagnostickou činnost určité situace či případu, musíme brát v potaz skutečnost, že neexistuje univerzální způsob provádění diagnostiky. Ba naopak, každý případ vyžaduje jinou diagnostickou metodu popřípadě soubor metod (Swierkoszová, 2010).

### 3.3.1 Pozorování

Kořátková (2005) ve své publikaci odkazuje na pozorování dětí z pohledu vzdělávací instituce, kterou děti navštěvují. Učitelka mateřské školy každodenně využívá pozorování hry dětí, ovšem v tomto případě se nejedná o čistě vědeckou metodu. Jedná se spíše o širší a orientační prozkoumávání všech dynamických dějů, které děti převádějí do své hry. V kompetenci každého pedagoga je vedle širšího a orientačního pozorování i hlubší zaměření na projevy jednotlivců, jež se mohou stát vodítkem pro nalezení dalšího pedagogického působení. Pozorování hry, která je pro dítě nejpřirozenější a nejčastější činností, se skutečně stává základním bodem pro pedagogickou, popřípadě pedagogicko-psychologickou diagnostiku.

Definice Chrásky popisuje metodu pozorování v duchu vědeckého bádání, a sice že se jedná o „*proces systematického sledování a zaznamenávání projevů dítěte (i učitele) s cílem rozhodnout o optimálním vedení dítěte. Není omezeno na školní třídu, probíhá všude, kde dochází k interakci mezi dětmi, dětmi a dospělými, kde se dítě nějakým způsobem projevuje.*“ (Zelinková, 2001, str. 28).

Metoda pozorování je jednou z nejčastějších metod pedagogické diagnostiky. Veškeré jevy, které se vyskytují ve výchově a vzdělávání dětí, je možné sledovat v různém prostředí a při různých situacích. Vzhledem k tomu, že pedagogické jevy jsou samy o sobě složité a skryté tak, že je nelze sledovat přímo, je nutné si zvolit tzv. indikátor jevu. Zvolený indikátor nám určuje, podle čeho bude daný jev sledován (Spáčilová, 2003).

Na metodu pozorování jsou kladeny určité požadavky, které by měla tato metoda splňovat. Chráska (2007) uvádí následující čtyři požadavky.

- Specifikace objektu pozorování „*Co se má pozorovat?*“
- Zaměřenost pozorování na cíl „*Co je třeba zjistit?*“
- Organizovanost pozorování „*Jak toho dosáhnout?*“
- Přesný záznam pozorování „*Jak to zachytit?*“

Protože metoda pozorování nám měří pedagogickou realitu, je nutné, aby splňovala potřebu dobrého měření, a sice aby pozorování bylo dostatečně validní a reliabilní.

Zároveň by pozorování nemělo být jednorázovou záležitostí, nahodilé ani pojato příliš široce. Je vhodné si primárně určit cíl pozorování, čili za jakým účelem se pozorování uskutečňuje. Pokud pedagog sám působí na dítě, výsledky pozorování se mohou stát neúplnými, neboť není schopen všimnout si všech důležitých doplňujících detailů, jež hrají

v procesu diagnostiky velký význam. Pro tyto případy je vhodné využití videozáznamů (Mertin, Gillernová, 2010).

Pozorování může být uskutečněno několika způsoby. Pro pedagogickou praxi bývá nejčastěji využíváno *krátkodobé pozorování*, jež bývá často využíváno pro potřeby své každodenní praxe. Pedagog, jenž pracuje s dětmi a je s nimi v každodenním kontaktu, může využít i *pozorování dlouhodobé*, jež umožňuje kvalitnější proniknutí do sledovaného jevu.

Při diagnostické činnosti pedagog uplatňuje *přímé skryté pozorování*, protože se stává přímým aktérem pedagogického procesu v přirozeném prostředí. O *nepřímém pozorování* mluvíme tehdy, získáváme-li informace o diagnostikovaném pouze zprostředkovaně, čili výpovědí jiných osob (Spáčilová, 2003).

Pozorování je možno dělit na různé druhy dle určitých kritérií. Podle toho, jak učitel připraví a následně provede diagnostickou činnost, se metoda pozorování dále člení na takzvané strukturované a nestrukturované pozorování (Čabálová, 2011).

*Strukturované pozorování* je náročnější z hlediska přípravy, času a závěru pozorovatele. Častěji se využívá při metodě kvantitativního výzkumu. Před samotným pozorováním je vytvořena struktura, jež zvyšuje validitu šetření. Pakliže pozorovatel přesně ví, co má sledovat, určí si druhy jevů, na které se zaměří, a sledovanou skutečnost si rozdělí na dopředu určené kategorie. Zvolené kategorie jsou jevy o stejných vlastnostech. Pozorovatel rozeznává a zapisuje všechny jevy, jež patří do dané kategorie a které mají stanovené vlastnosti. Vedle toho musí pozorovatel sledovat a zaznamenávat výskyt neboli frekvenci kategorií, eventuálně jejich trvání (Spáčilová, 2003).

U *nestrukturovaného pozorování* zaznamenáváme veškeré jevy, jež jsme zachytili. Tento způsob je velmi náročný na průběh pozorování, neboť pozorovateli můžou uniknout doplňující informace, které ve vyhodnocování můžou hrát podstatnou roli. Pro zvýšení reliability pozorování je vhodné využívat technických prostředků, jež nám pomáhají opakovaně analyzovat sledovanou situaci (Mertin, Gillnerová, 2010).

### **3.3.2 Rozhovor**

Rozhovor neboli interview je diagnostická metoda, jež shromažďuje údaje o pedagogické realitě. Jedná se o verbální komunikaci mezi výzkumným pracovníkem a respondentem nebo i více respondenty. Způsoby užití této metody jsou různé a většinou se rozdělují dle několika kritérií. Podle počtu osob, které se rozhovoru účastní, rozlišujeme:



- Individuální rozhovor, který využíváme v případě, jsou-li v diagnostickém procesu přítomny dvě osoby, a sice výzkumný pracovník a respondent.
- Ve skupinovém rozhovoru vystupuje více respondentů najednou. Vznikají mezi nimi vzájemné interakce, díky kterým se vzájemně doplňují, inspirují či konfrontují v odlišných názorech, z nichž často získáváme více informací, než je tomu při rozhovorech individuálních (Švarcová, 2005).

Velkou výhodou interview je navození osobního kontaktu, díky kterému jsme schopni lépe proniknout do motivů a postojů respondentů. Úspěšnost interview je závislá na tom, jak je výzkumný pracovník schopen vytvořit optimální a přátelské podmínky celého výzkumného procesu. Je velmi důležité, aby byla vytvořena mezi pracovníkem a respondentem příjemná atmosféra, kterou označujeme termínem *raport*.

Rozhovor můžeme rozdělit na rozhovor strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný. Vždy záleží na tom, do jaké míry je rozhovor řízen výzkumným pracovníkem (Chráška, 1998).

Strukturovaný rozhovor je předem připravený, s pevnou strategií. Často označován jako řízený či standardizovaný rozhovor. Tento druh rozhovoru není vhodný pro práci s dětmi (Spáčilová, 2003).

Polostrukturovaný rozhovor nabízí alternativy otázky, jež mohou být následně dovysvětleny či objasněny samotným respondentem.

V nestrukturovaném rozhovoru je zadáno pouze téma, které je pevně dáno. U otázek a odpovědí je ponechána volnost, ovšem získané údaje se pak o to hůře zpracovávají.

Rozhovor u předškolních dětí nemusí být vždy vhodně zvolenou metodou. Aby rozhovor poskytl validní informace, musí být volen tak, aby byl adekvátní k věku respondenta a hlavně ke komunikačním dovednostem, jež jsou důležité pro chápání toho, na co se dotazujeme. U menších dětí je vhodné provádět rozhovor s rodiči, kteří mohou o dítěti poskytnout důležité doplňující informace (Mertin, Gillnerová, 2010).

### 3.3.3 Anamnéza

Původ názvu anamnézy pochází z řeckého *anamnesis* neboli rozpomínání. Je definovaná jako: „*Metoda diagnostická, jejímž prostřednictvím jsou shromažďovány všechny údaje a okolnosti včetně sociálních a ekonomických, které vedly k onemocnění ve smyslu medicínském. V našem případě ke komplikacím výchovným, které vyžadují „ošetření“ pedagogické.*“ (Swierkoszová, 2010, str. 49).

Diagnostika jako taková se snaží o komplexní posouzení osobnosti jedince. Je proto nezbytné, aby se na celkové diagnóze nepodílel jen pedagog, nýbrž celá řada odborníků jako lékař, psycholog, sociální pracovník aj. (Pešová, Šamalík, 2006).

Aby anamnéza dosahovala vědeckého charakteru, musí splňovat určité podmínky. Primárním krokem každé anamnézy je stanovení cíle, který rozložíme do několika kroků. Zvolíme si časovou dotaci a pro diagnostickou činnost volíme klidnou a nikým nerušenou místnost. Otázky jsou připraveny předem s možností výskytu doplňujících informací. Výzkumný pracovník by měl být taktivní, přirozený, a nestranný (Swierkoszová, 2010).

Anamnestická metoda je přínosným zdrojem informací o vývoji jedince a napomáhá osvětlit aktuální stav diagnostikovaného dítěte. Poskytuje základní údaje a data, která se vztahují k vyšetřované osobě (Čábalová, 2011).

**Rodinná anamnéza** poskytuje základní informace o rodině. Jedná se o stručný nástin rodinného prostředí. Jsou zde uvedeny informace typu:

- Zda se v širším rodinném kruhu vyskytl v minulosti závažný druh onemocnění (duševní onemocnění, genetické onemocnění, záchvatovitá onemocnění, návykové látky apod.).
- Jaký druh výchovného stylu v rodině převažuje. Jak jsou nastaveny sociální role a jejich plnění v rámci rodinného klimatu. Jaký systém pochval a trestů rodina využívá apod.
- Jaké jsou jednotlivé vztahy v rodině (mezi rodiči, sourozenci apod.).
- Jaké je postavení dítěte v rodině (jeho úkoly a povinnosti v rámci rodinného života) (Pešová, Šamalík, 2006).
- 

**Osobní anamnéza** udává informace o prenatálním, perinatálním a postnatálním období dítěte.

- Prenatální období (jaký byl průběh a zdravotní stav matky během těhotenství).
- Perinatální období udává informace o průběhu těhotenství (zda porod probíhal bez komplikací, jestli matka rodila v termínu a zda nedošlo v průběhu porodu k poškození dítěte).
  - Postnatální období neboli rané období dítěte a jeho chování či projevy (zda se u dítěte projevují známky agrese, neklidu. Jak vychází v kontaktu s okolím apod.).

## 4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

V následující kapitole se budeme zabývat popisem a vyhodnocením výzkumného šetření. Prostřednictvím rozboru tří různých typů her, které jsou v rámci výchovně vzdělávací činnosti v mateřských školách dětem nabízeny, byly získány potřebné údaje pro realizaci výzkumného šetření.

### 4.1 Charakteristika zkoumaného objektu

Hlavním prostředkem pro zpracování výzkumné části diplomové práce se staly následující druhy her, které jsou dále v textu jednotlivě popsány:

#### Hra č. 1 Magnetická stavebnice Genii Creation Architekt (Příloha č. 1)

Magnetická stavebnice představuje druh konstruktivní hry, která obsahuje sadu magnetických kostek umožňující konstrukci jakékoliv stavby. Herní sada obsahuje celkem 289 dřevěných dílků s 1469 magnetickými terčíky, včetně pogumované magnetické podložky.

Takáčová (2001) ve svém článku upozorňuje na význam konstruktivních her, které děti rozvíjí v oblasti **jemné motoriky**, neboť musí při konstrukci manipulovat s různě velkými tvary a skládat je dle potřeby dohromady s jinými. Hra dále rozvíjí schopnost poznávat **tvary, barvy a velikosti**, proto je také vhodnou didaktickou pomůckou. Pokud je zvolena obrázková předloha, dítě procvičuje **vizuomotorickou koordinaci, paměť, logiku a prostorové vnímání**. Naopak jestliže dítě konstruuje bez obrázkové předlohy, prohlubuje své **myšlení a fantazii**, což vede také k **rozvoji řeči** při pojmenování výsledných výtvorů.

#### Hra č. 2 Puzzle (Příloha č. 2)

Klasická logická hra puzzle, stará více než 250 let, je určena pro všechny věkové kategorie. Její název, pocházející z anglické terminologie, zahrnuje celý soubor skládaček, křížovek a rébusů.

Pro potřeby výzkumného šetření byla zvolena dětská verze skládačky obsahující celkem 54 dílků. Dle údajů uvedených na obale se jednalo o obtížnost 4+ , tedy pro děti od 4 let věku. Tento druh hry byl vybrán, protože ji děti často z vlastní pohnutky vyhledávají pro svou zábavu a také proto, že pomocí ní dochází k rozvoji **představitivosti, logického myšlení, vizuomotorické koordinace, zrakové analýzy/syntézy, postřehu a trpělivosti**.

Na základě výčtu schopností a dovedností, jež hra rozvíjí, může plnit funkci diagnostického prostředku.

### Hra č. 3 „Židličková“

Jedná se o skupinovou hru, při které jsou židle, jež zastupují herní pomůcku, seřazeny do kruhu vždy v takovém počtu, aby jich bylo o jednu méně, než je celkový počet hráčů. Ti chodí vnějším kruhem okolo židlí za doprovodu hudby. Vedoucí hry v různých časových intervalech hudbu zastavuje, což je signál pro děti, aby co nejrychleji našly volnou židličku a sedly si na ni. Na koho židle nezbyde, odchází ze hry a s sebou si odnese jednu ze židlí z kruhu. Hra pokračuje až do doby, než zůstanou poslední dva hráči a jedna židle. Vyhrává ten hráč, který co nejdříve zasedne poslední židli.

Tato hra rozvíjí **hrubou motoriku, postřeh, sluchové vnímání, prostorovou orientaci, samostatnost, rozhodování, rozumové schopnosti** (pochopit pravidla hry a dodržovat je) a také **sociální vztahy** ve skupině.

## **5.2 Cíle výzkumného šetření**

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, zdali vybrané hry mohou plnit funkci diagnostických prostředků pro pedagogické účely v mateřské škole. Na základě získaných údajů z rozborů jednotlivých her vznikly následující dílčí cíle:

**Dílčí cíl č. 1:** Zjistit, zdali existují nějaké výrazné rozdíly mezi hrou chlapců a hrou dívek. Pojem *rozdíl* autorka chápe jako rychlost, kterou děti vynaloží při herní aktivitě.

**Dílčí cíl č. 2:** Zjistit, zdali děti dosáhnou výrazně lepších výsledků při opakovaném měření.

**Dílčí cíl č. 3:** Zjistit, zdali koreluje vyšší aktivita dětí ve skupinové hře s výsledky v hrách individuálních.

**Dílčí cíl č. 4:** Zjistit bližší informace o projevech chování dětí, jež u konstruktivní hry dosáhly nadprůměrných nebo podprůměrných výsledků, prostřednictvím pozorování skupinové hry.

## 5.3 Stanovení hypotéz

Podle uvedených dílčích cílů byly formulovány hypotézy výzkumné části diplomové práce. Tyto hypotézy byly v průběhu zkoumání ověřovány a podle zjištěných skutečností byly buďto následně přijaty nebo odmítnuty.

### Hypotéza č. 1

#### Nulová hypotéza $H_0$

Chlapci i dívky budou dosahovat přibližně stejného času u konstruktivní hry.

#### Alternativní hypotéza $A_0$

Chlapci dosáhnou výrazně lepších výsledků v konstruktivní hře.

### Hypotéza č. 2

#### Nulová hypotéza $H_0$

Při opakovaném měření nedojde u dětí k výraznému zlepšení času při skládání puzzle.

#### Alternativní hypotéza $A_0$

Při opakovaném měření dojde u dětí k výraznému zlepšení času při skládání puzzle.

## 5.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro výzkumné šetření byl zvolen kvalitativní způsob výběru vzorku předškolních dětí z mateřské školy, ve které je autorka v současné době zaměstnaná jako pedagogická pracovnice.

Ve školním roce 2015/2016 bylo k docházce do mateřské školy řádně zapsáno celkem 33 dětí navštěvující mateřskou školu posledním rokem. Níže uvedená jména dětí jsou kvůli zachování osobních údajů pozměněna.

Vzhledem k nemocnosti dětí a jejich nepravidelné docházce do předškolní vzdělávací instituce se výzkumného šetření zúčastnily jen ty děti, které byly v den šetření přítomny. Výjimku tvořily děti, které se zúčastnily opakovaného měření u her individuálních. Pro tyto potřeby autorka přizpůsobila sběr dat dětské docházce.

Celkový soubor výzkumného vzorku pro pozorování her individuálních (magnetické kostky, puzzle) čítá 31 dětí z jednotlivých tří tříd mateřské školy ve věku od 5 do 7 let. Z tohoto celkového souboru dětí má celkem 7 odklad povinné školní docházky, zbylých 24 dětí od nového školního roku 2016/2017 nastupují do základní školy. U 8 dětí,

které nastupují k povinné školní docházce, odklad již probíhá. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 16 chlapců a 15 dívek.

Pro přehlednost byl výzkumný vzorek zaznamenán do tabulek uvádějící celkové počty dětí a jejich procentuální zastoupení. Obdobným způsobem byly vytvořeny tabulky pro hru skupinovou.

*Tabulka č. 1 Počet chlapců a dívek (individuální hry)*

Celkový počet dětí	Počet chlapců	Počet chlapců (%)	Počet dívek	Počet dívek (%)
31	16	51%	15	49%

*Tabulka č. 2 Odklad školní docházky (individuální hry)*

Celkový počet dětí					
31					
Počet dětí nastupující do ŽŠ	Počet dětí nastupující do ŽŠ (%)	Odklad školní docházky	Odklad školní docházky (%)	Probíhající odklad	Probíhající odklad (%)
24	77%	7	23%	8	26%

*Tabulka č. 3 Odklady školní docházky u dívek a chlapců (individuální hry)*

OŠD celkem	OŠD Dívky	OŠD Dívky (%)	OŠD Chlapci	OŠD Chlapci (%)
7	3	43%	4	57%

\*OŠD = Odklad školní docházky

Celkový soubor výzkumného vzorku pro pozorování hry kolektivní („Židličková“) čítá 25 dětí z jednotlivých tří tříd mateřské školy ve věku od 5 do 7 let. Z celkového souboru dětí má celkem 6 odklad povinné školní docházky, zbylých 19 dětí od nového školního roku 2016/2017 nastupují do základní školy. U 7 dětí, které nastupují k povinné školní docházce, odklad již probíhá. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 12 chlapců a 13 dívek.

*Tabulka č. 4 Počet chlapců a dívek (kolektivní hra)*

Celkový počet dětí	Počet chlapců	Počet chlapců (%)	Počet dívek	Počet dívek (%)
25	12	48%	13	52%

*Tabulka č. 5 Odklad školní docházky (kolektivní hra)*

Celkový počet dětí					
25					
Počet dětí nastupující do ŽŠ	Počet dětí nastupující do ŽŠ (%)	Odklad školní docházky	Odklad školní docházky (%)	Probíhající odklad	Probíhající odklad (%)
19	76%	6	24%	7	28%

*Tabulka č. 6 Odklady školní docházky u dívek a chlapců (kolektivní hra)*

OŠD celkem	OŠD Dívky	OŠD Dívky (%)	OŠD Chlapci	OŠD Chlapci (%)
6	3	50%	3	50%

\*OŠD = Odklad školní docházky

Z celkového souboru vzorku byly na základě výsledků konstruktivní hry vybrány celkem čtyři děti, které byly v rámci metody pozorování blíže sledovány a byly zaznamenávány jejich projevy chování ve skupinové hře. Jednotlivým dětem autorka zpracovala stručnou charakteristiku z oblasti školní docházky.

## **Charakteristika pozorovaných dětí:**

### Charakteristika dítěte č. 1- Jan

Chlapec se narodil do úplné rodiny jako druhorozené dítě. Vztahy uvnitř rodiny jsou harmonické. Jan nastoupil do mateřské školy od čtyř let věku. V současné době navštěvuje předškolní vzdělávací instituci posledním rokem a od září 2016 řádně nastoupí k povinné školní docházce do základní školy. Jan je velmi bystrý chlapec, na svůj věk rozumově vyspělý. S ostatními dětmi ve třídě vychází dobře, je nekonfliktní a kamarádský. Akceptuje přirozenou autoritu učitelky. Při hře je chlapec klidný a spokojený, své hračky si uklízí, dodržuje pravidla třídy. Při jiných činnostech (např. ve výtvarně-pracovních) je pečlivý a trpělivý. Do řízených činností vedené učitelkou se zapojuje s radostí a nadšením. Ze všeho nejraději kreslí dle své fantazie, skládá kostky dle předloh a hraje námětové hry s kamarády (na vojáky, policisty).

### Charakteristika dítěte č. 2- Ondřej

Ondřej se narodil do úplné rodiny. Sourozence nemá. Vztahy v rodině jsou dysfunkční. Matka a otec Ondřeje žijí dva roky odděleně. Chlapce vychovává převážně matka, svého otce vídává zřídka. Do mateřské školy nastoupil teprve od září 2014 ve svých pěti letech. Do té doby zůstával s nezaměstnanou matkou doma. Od září 2016 Ondřej řádně nastoupí do základní školy. Chlapec je bystrý a zvědavý. Na děti se velmi těšil, neboť mnoho z nich znal z dětských hřišť a fotbalové přípravky, kterou pravidelně navštěvuje. Přestože adaptaci na školní prostředí zvládal bez větších problémů, počáteční komunikace s dětmi, které doposud neznal, mu dělala menší obtíže. Někdy až agresivním způsobem prosazuje své zájmy nad zájmy celé třídy a přizpůsobování se kolektivu mu činí potíže. Svůj nesouhlas pak projevuje vztekem a trucovitostí. Rád využívá situace, kdy se může stát vůdcem celé skupiny. V mateřské škole se nejraději hraje se stavebnicí a legem. Pokud se chlapec hraje společně s jinými dětmi, většinou jeho hra sklouzne do divokosti. Spolupracovat ve skupině mu činí potíže.

### Charakteristika dítěte č. 3- Václav

Václav se narodil do úplné rodiny jako druhorozené dítě. Má o dva roky starší sestru. U chlapce v současné době probíhá odklad povinné školní docházky. Od září 2016 nastoupí do základní školy. Chlapec se potýká s nízkým sebevědomím kvůli své podsaditější postavě (např. stydí se převléct do pyžama před ostatními dětmi) a často se podceňuje. V kolektivu



děti má své kamarády, s ostatními dětmi kontakt nevyhledává. Chlapec je nekonfliktní, ve skupinových hrách málo průbojný. V mateřské škole preferuje námětové hry s kamarády. Manipulační či konstruktivní hry nevyhledává. Velmi rád maluje obrázky a prohlíží si obrázkové knihy.

#### Charakteristika dítěte č. 4- Karel

Karel se narodil do neúplné rodiny, sourozence nemá. V současnosti je ve střídavé péči obou rodičů. Žije s matkou a prarodiči ve společné domácnosti. S otcem se vídává zřídka, vždy jednou do měsíce. Do mateřské školy nastoupil ve třech letech. Od září 2016 chlapec řádně nenastoupí do základní školy, neboť mu byl třídní učitelkou v mateřské škole navržen odklad školní docházky. Mentální věk odpovídá jeho chronologickému věku, avšak po sociální stránce není chlapec dostatečně vyzrálý. V rámci třídy si drží spíše izolovanou pozici. V mateřské škole nejvíce vyhledává kontakt s učitelkou. Ostatní děti při hře pozoruje, ale do hry se nezapojuje. Ve třídě nemá oblíbenou hru ani hračku. Většinou musí být učitelkou pobídnut k nějaké herní činnosti, sám iniciativu ke hře nevytváří.

## 5.5 Charakteristika místa šetření

Výzkumné šetření probíhalo v běžné mateřské škole, pro kterou autorka použila příležitostní výběr v Jihomoravském kraji, neboť využila dřívějších kontaktů s vedením školy. Jedná se o vesnickou mateřskou školu, která je samostatným právním subjektem zřízeným obcí. Tato příspěvková organizace je vedena ředitelkou mateřské školy, která slovně vyjádřila souhlas pro provedení výzkumného šetření. Rodiče a zákonní zástupci dětí byli informováni o realizaci výzkumu v rámci informovaného souhlasu, který stvrdili podpisem (příloha č. 3).

Mateřská škola se nachází ve středu obce, ve které žije okolo 2000 obyvatel. Škola umožňuje předškolní vzdělávání pro 84 dětí, ve třech heterogenně smíšených třídách. Kmenové třídy dětí se jmenují „Kuřátka“, „Berušky“ a „Motýlci“. Pedagogický sbor tvoří 7 pedagogických pracovníků, včetně asistenta pedagoga, a 7 pracovníků provozních.

Námi zvolená škola pracuje dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a na jeho základě vypracovává vlastní Školní vzdělávací program dle zákona 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

V současné době je zapsáno k docházce celkem 28 dětí v každé třídě. Na jednu třídu připadají dvě pedagogické pracovnice. V září roku 2014 bylo integrováno do mateřské školy dítě se specifickými vzdělávacími potřebami. Na základě tohoto rozhodnutí ředitelka školy zřídila novou pracovní pozici asistenta pedagoga. Mateřská škola v rámci integrace spolupracuje s příslušným Speciálně pedagogickým centrem.

## 5.6 Metody výzkumu

V praktické části diplomové práce autorka využila smíšených strategií při analýze jednotlivých her. V samotném výzkumu tak byly využity prvky jak kvantitativní, tak i kvalitativní metody.

V kvantitativně orientovaném výzkumu jsou získávány údaje za pomoci statistických postupů. Pokud tedy využijeme této strategie pro získání informací, pak můžeme speciálněpedagogický výzkum chápat jako tzv. nomotetický přístup, což znamená hledání obecného. Naopak kvalitativní výzkum se orientuje na hledání výjimečného, přičemž využíváme tzv. idiografického přístupu. (Svoboda, 2012)

Dichotomický vztah mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem je patrný již v pojetí samotného paradigmatu. Zatímco kvantitativní výzkum vychází z pozitivistické teorie (pracuje s danými fakty), kvalitativní způsob výzkumu upřednostňuje teorii fenomenologie, pro kterou je charakteristické zdůrazňování subjektivních aspektů jednání lidí a proto připouští existenci více realit (Chráška, 2006F). Existuje celá řada rozdílných prvků, kterými se od sebe zmíněné výzkumy odlišují. Jedním z podstatných rozdílů je i samotný postup výzkumu, který se dělí na lineární (kvantitativní) a cirkulární (kvalitativní). *„Zatímco lineární postup má jasně stanovený začátek a konec, v průběhu cirkulárního výzkumu se výzkumník může vracet kdykoli, podle potřeby, zpět, znovu se vracet k již získaným údajům a poznatkům, modifikovat je, případně vytvářet „za pochodu“ nové dílčí i finální poznatky.“* (Svoboda, 2012, str. 12).

### 5.6.1 Experiment

Metoda experimentu se využívá při sledování vztahů nejčastěji mezi dvěma faktory (jevy). Na základě pozorování určitého poznatku pak dochází k ověření vztahu mezi dvěma proměnnými. (Chráška, 2006)

V naší práci byl využit experiment přirozený (in vivo), neboť byl realizován v přirozeném prostředí mateřské školy. Technika sběru dat u individuálních her byla

provedena měřením času, který děti potřebují pro zvládnutí stavby dle obrázkové předlohy a skládání puzzle. Všem zúčastněným dětem byl měřen časový interval, který zastupuje první proměnnou. Druhá proměnná byla získána opakovaným měřením při zachování relativně stejných podmínek. Pro vyhodnocování výsledků šetření analýzy konstruktivních her jsme využili Přibližný T-test a Dvouvýběrový T-test, jež nám statisticky ověřily, či vyvrátily platnost hypotéz.

### **5.6.2 Pozorování**

Pozorování v pedagogickém výzkumu může být využitelné jak v kvalitativně, tak i kvantitativně orientovaném výzkumu. Pokud se rozhodneme využít metodu pozorování v kvalitativně pojatých výzkumech, budeme provádět spíše volné, nežízené pozorování, jež nabývá charakteru tzv. klinických diagnostických metod. Při využití pozorování pro potřeby kvantitativního výzkumu, musíme v první řadě standardizovat pozorování na základě přesného stanovení předmětu a způsobu pozorování. Ke standardizaci pozorování používáme tzv. kategorizaci. Tato kategorizace nám stanovuje limity a přesnou charakteristiku toho, co chceme pozorovat (Svoboda, 2012).

Pro potřeby výzkumného šetření byla zvolena metoda pozorování skupinové hry „židličkovaná“. Při výběru zkoumaného vzorku jsme využili strategii analytické indukce dle Floriana Znanieckiho (Hendl, 2005).

## **5.7 Průběh výzkumu**

Veškeré získané údaje, která jsou prezentována v této práci, byly shromážděny prostřednictvím přímého kontaktu mezi dětmi a autorkou práce. Průběh výzkumu byl zpracován jednotlivě pro každou hru zvlášť. Následující kapitola uvádí informace o průběhu výzkumu u hry Magnetická stavebnice, Puzzle a „Židličkovaná“. Jednotlivé tabulky, jež uvádějí naměřené hodnoty z her individuálních, se nacházejí na konci textu této kapitoly.

### **MAGNETICKÁ STAVEBNICE**

První hra magnetická stavebnice, byla předložena celkem 31 dětem ve věku od 5 do 7 let. Výzkum probíhal v kmenové třídě za běžného provozu v dopoledních hodinách. Úkolem dětí bylo postavit stavbu z kostek dle obrázkové předlohy v co nejkratším čase. První měření probíhalo v měsíci lednu 2016. Naměřené údaje byly získávány

v průběhu celého měsíce, vzhledem k docházce dětí do předškolního zařízení. Pro potřebu opakovaného měření se tentýž výzkum prováděl o měsíc později, v únoru. Tabulka č. 9 uvádí naměřené hodnoty (v sekundách) u hry č. 1 Magnetická stavebnice.

## PUZZLE

Průběh výzkumu u druhé hry, skládání puzzle, koreluje s průběhem výzkumu hry první. Výzkumnému vzorku, jež čítá 31 dětí, stejně tak jako u magnetické stavebnice, byla nabídnuta „skládačka“ ve formě puzzle. Úkolem dětí bylo poskládat puzzle dle obrázkové předlohy v co nejkratším čase. První a druhé měření časů u jednotlivých dětí probíhalo ve stejném časovém období jako u první hry, tedy v měsíci lednu a únoru. Tabulka č. 7 uvádí naměřené hodnoty (v sekundách) u hry č. 2- Puzzle.

## „ŽIDLÍČKOVANÁ“

Celkový soubor výzkumného vzorku pro pozorování skupinové hry „Židličková“ čítá 25 dětí. Na základě výše uvedené analytické indukce byly vybrány celkem čtyři děti, které se staly hlavním objektem metody pozorování.

Jednotlivě vybraným dětem jsme vypracovali stručnou charakteristiku vztahující se na oblast školní docházky v mateřské škole. Tato charakteristika vznikla za pomoci rozhovorů s pedagogickým personálem, analýzy pedagogické dokumentace dětí a z osobních zjištění autorky během výchovně-vzdělávací činnosti v mateřské škole. Zmíněná charakteristika je uvedena v kapitole 5.4 Charakteristika výzkumného vzorku.

Autorka byla přítomna během průběhu celé hry, kdy pozorovala a zaznamenávala chování a aktivitu vybraných dětí. Byl pořízen videozáznam z průběhu hry, avšak vzhledem k obsahu citlivých osobních údajů dětí nedalo vedení školy souhlas s jeho zveřejněním.

Před začátkem hry byla dětem vysvětlena pravidla, přičemž byla zmíněna i cena pro vítěze (sladká odměna). Vítěznou cenu autorka zvolila účelně, aby předešla ztrátě motivace u dětí a zároveň v nich zvýšila touhu po výhře.

Hra se odehrávala v jedné ze tří kmenových tříd za běžného provozu v dopoledních hodinách. U vybraných dětí (Jan, Ondřej, Václav, Karel) se autorka zaměřila na sledování projevů chování (sociabilita, agresivita, sebeprosazování aj.), které děti během hry vykazovaly. Uvedená hra byla posouzena na základě kvalitativní interpretace.

Tabulka č. 7 Časy všech dětí u prvního a druhého měření při skládání Magnetických kostek

MAGNETICKÉ KOSTKY / 1. měření			MAGNETICKÉ KOSTKY / 2. měření		
P.č.	Jméno	Čas (S)	P.č.	Jméno	Čas (S)
1	Vojtěch	490	1	Vojtěch	375
2	Petr	421	2	Petr	396
3	Jakub	456	3	Jakub	356
4	Tereza	267	4	Tereza	233
5	Sabina	454	5	Sabina	434
6	Klára	611	6	Klára	363
7	Jana	592	7	Jana	500
8	Eva	464	8	Eva	349
9	Nela	560	9	Nela	400
10	Věra	361	10	Věra	342
11	Pavla	661	11	Pavla	655
12	Dana	483	12	Dana	436
13	Pavel	250	13	Pavel	212
14	Václav	667	14	Václav	750
15	Patrik	485	15	Patrik	410
16	Zdeněk	598	16	Zdeněk	504
17	Antonín	221	17	Antonín	270
18	Jan	139	18	Jan	113
19	Karel	788	19	Karel	721
20	František	454	20	František	301
21	Matěj	162	21	Matěj	127
22	Ondřej	157	22	Ondřej	139
23	Kristýna	430	23	Kristýna	375
24	Josef	319	24	Josef	263
25	Denisa	333	25	Denisa	368
26	Marie	429	26	Marie	298
27	Zuzana	338	27	Zuzana	350
28	Marcela	361	28	Marcela	281
29	Filip	303	29	Filip	188
30	Šimon	263	30	Šimon	290
31	Monika	424	31	Monika	405

Tabulka č. 8 Časy všech dětí u prvního a druhého měření při skládání Puzzle

PUZZLE / 1. měření			PUZZLE / 2. měření		
P.č.	Jméno	Čas (S)	P.č.	Jméno	Čas (S)
1	Vojtěch	1445	1	Vojtěch	1374
2	Petr	1011	2	Petr	798
3	Jakub	1143	3	Jakub	1201
4	Tereza	1062	4	Tereza	955
5	Sabina	811	5	Sabina	631
6	Klára	918	6	Klára	868
7	Jana	1213	7	Jana	991
8	Eva	1275	8	Eva	1251
9	Nela	1059	9	Nela	972
10	Věra	1391	10	Věra	1188
11	Pavla	1093	11	Pavla	892
12	Dana	1145	12	Dana	1221
13	Pavel	1155	13	Pavel	999
14	Václav	998	14	Václav	969
15	Patrik	1196	15	Patrik	1298
16	Zdeněk	1138	16	Zdeněk	1051
17	Antonín	1321	17	Antonín	1189
18	Jan	932	18	Jan	783
19	Karel	1458	19	Karel	1392
20	František	1095	20	František	1136
21	Matěj	878	21	Matěj	830
22	Ondřej	980	22	Ondřej	667
23	Kristýna	1148	23	Kristýna	1278
24	Josef	1096	24	Josef	944
25	Denisa	1388	25	Denisa	1068
26	Marie	1033	26	Marie	1086
27	Zuzana	1010	27	Zuzana	675
28	Marcela	831	28	Marcela	849
29	Filip	1043	29	Filip	962
30	Šimon	1087	30	Šimon	1162
31	Monika	973	31	Monika	889

## 5.8 Analýza a interpretace získaných dat

Potřebné informace k vyhodnocení a interpretaci výsledků skupinové hry byly získány na základě pozorování. Veškeré údaje o projevech chování vybraných dětí jsme zaznamenali metodou zápisu.

Předpokládáme, že děti, které v konstruktivní hře dosáhly výrazně lepších výsledků, budou mít dobrý výsledek i ve hře skupinové. Naopak ty děti, které dosáhly u individuální hry podprůměrných výsledků, budou vykazovat podprůměrný výsledek i ve hře skupinové. Podle tohoto předpokladu byly vybrány dvě děti, jež u konstrukce stavby dosáhly nejlepších výsledků a dvě děti, jejichž výsledky v porovnání s ostatními dětmi byly nejhorší.

Získané informace z průběhu skupinové hry, jsme využili při zpracování analýzy projevů chování u námi vybraných dětí.

### **Analýza chování během skupinové hry u chlapce č. 1 (Jan)**

Jan dosáhl u konstruktivní hry jeden z nejlepších časů ze všech dětí. Stavba z kostek při prvním měření trvala u Jana 139 sekund, tedy 2:19 minut.

Během průběhu celé hry se u chlapce neobjevily žádné neobvyklé projevy chování. Při obcházení židliček se pohyboval pomalu a soustředěně. Obezřetně sledoval jednotlivé židle, aby byl připravený na co nejpohotovější reakci. Ostatní děti při hře neomezoval. Projevy agresivity se u chlapce neobjevily. Vždy si dokázal své místo na židli vybojovat díky své pohotové reakci. Ve skupinové hře se umístil **na druhém místě** z celkového počtu 25 dětí.

### **Analýza chování během skupinové hry u chlapce č. 2 (Ondřej)**

Ondřej v konstruktivní hře taktéž dosáhl výborných časových výsledků. Stavba z kostek při prvním měření činila 157 sekund, tedy 2:37 minut.

Ve skupinové hře působil vzhledem k ostatním dětem spíše jako rušivý element. Při obcházení židlí jednotlivé děti jdoucí před ním předbíhal a postrkoval do zad. Volné židle nesledoval, větší pozornost věnoval dětem a to tím způsobem, že je před sebou popoháněl tak, aby i ostatní děti uzpůsobily rychlost jemu samému. Projevila se u něj i mírná agrese vůči svým spoluhráčům a to hlavně při signálu pro usedání na židle. Učitelkou byl napomenut, aby svým chováním ve hře neohrožoval ostatní děti, jinak bude ze hry vyřazen. Chlapec uposlechl a po zbytek hry se choval ukázněně. Další problémová situace u chlapce nastala až v závěru jeho hry, kdy přisedl židli jinému

již sedícímu dítěti. Odmítal přiznat, že židli „vybojoval“, až jako druhý v pořadí načež se začal vztekat a vzdorovat. Ve skupinové hře se umístil **na sedmém místě** z celkového počtu 25 dětí.

### **Analýza chování během skupinové hry u chlapce č. 3 (Václav)**

Václavovi trvala stavba z kostek celkem 667 sekund, tedy 11:07 minut, čímž se stal v porovnání s ostatními druhým nejpomalejším dítětem.

Chlapec se v průběhu skupinové hry choval velmi bezprostředně a radostně. Možná i proto, že tuto hru má podle svých slov ze všech skupinových her v mateřské škole nejraději. Do hry se aktivně zapojoval, byl průbojný, avšak ne agresivním způsobem. Na každý signál, který byl pro děti indikátorem k zasednutí židle, reagoval pohotově. Z celkového počtu dětí se Václav umístil **na patnáctém místě**.

### **Analýza chování během skupinové hry u chlapce č. 4 (Karel)**

Karel při prvním měření u konstruktivní hry dosáhl nejpomalejšího času ze všech zúčastněných dětí. Stavba z kostek mu trvala celých 788 sekund, tedy 13:08 minut.

Během hry jsme u chlapce zpozorovali spíše nízkou dávku zaujetí pro hru. Při obcházení okolo židlí se pohyboval velmi pomalu, skoro až apaticky. V průběhu hry se u chlapce neprojevíly žádné známky agresivního ani průbojného chování vůči ostatním dětem. Karel ukončil hru jako třetí v pořadí, kdy se nedokázal „probojovat“ k prázdné židli. Z celkového počtu dětí se umístil **na třiadvacátém místě**. Tabulka č. 9 nám souhrnně zobrazuje výsledek vybraných dětí s individuální a skupinové hry.



Tabulka č. 9 Umístění vybraných dětí v individuální a skupinové hře

Jméno	<u>Individuální hra</u> čas (s)	<u>Skupinová hra</u> umístění	Hodnocení
Jan	139	2	Nadprůměr
Ondřej	157	4	
	417	12,5	Průměr
Václav	667	15	Podprůměr
Karel	788	23	

K vyhodnocení a interpretaci výsledků experimentálního výzkumu této práce byla využita jednotlivá měření času (v sekundách), který děti potřebovaly při provádění individuálních her. Pro snadnější a přehlednější interpretaci vyhodnocených výsledků jsou získané údaje uvedeny v tabulkách četností, jež byly zpracovány v tabulkovém procesoru Microsoft Excel. Jednotlivé uvedené položky jsou opatřeny slovním komentářem. Pro ověřování hypotéz jsme použili statistickou metodu pro analýzu normativních dat Přibližným T-testem a Dvouvýběrovým T-testem.

## 5.9 Ověřování hypotéz

### Hypotéza č. 1

#### Nulová hypotéza $H_0$

Chlapci i dívky budou dosahovat přibližně stejného času u konstruktivní hry.

#### Alternativní hypotéza $A_0$

Chlapci dosáhnou výrazně lepších výsledků v konstruktivní hře.

Na základě měření časových údajů u konstruktivní hry, jsme získali dvě proměnné hodnoty, které uvádí tabulka č. 10 a tabulka č. 11. Pokusíme se, pomocí Dvouvýběrového T-testu, ověřit statisticky významný rozdíl časů u chlapců a dívek, odpovídající dané nulové hypotéze.

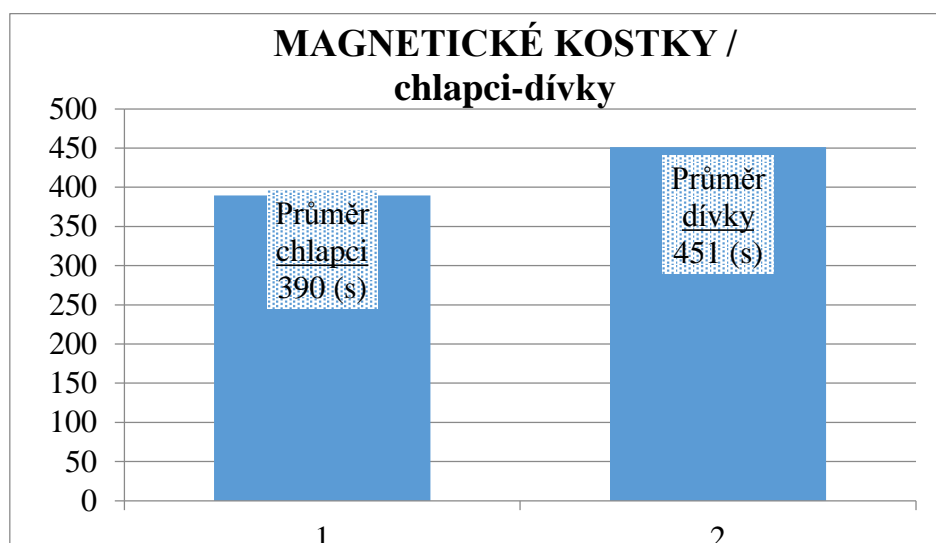
Tabulka č. 10 a č. 11 Časy chlapců a dívek u hry Magnetické kostky

<b>MAGNETICKÉ KOSTKY / chlapci</b>		
<b>P.č.</b>	<b>Jméno</b>	<b>Čas (s)</b>
1	Vojtěch	490
2	Petr	421
3	Jakub	456
4	Pavel	250
5	Václav	667
6	Patrik	485
7	Zdeněk	598
8	Antonín	221
9	Jan	139
10	Karel	788
11	František	454
12	Matěj	162
13	Ondřej	157
14	Josef	319
15	Filip	303
16	Šimon	263
<b>1-16.</b>	<b>Průměr chlapci</b>	<b>390</b>

<b>MAGNETICKÉ KOSTKY / dívky</b>		
<b>P.č.</b>	<b>Jméno</b>	<b>Čas (s)</b>
1	Tereza	267
2	Sabina	454
3	Klára	611
4	Jana	592
5	Eva	464
6	Nela	560
7	Věra	361
8	Pavla	661
9	Dana	483
10	Kristýna	430
11	Denisa	333
12	Marie	429
13	Zuzana	338
14	Marcela	361
15	Monika	424
<b>1-15</b>	<b>Průměr dívky</b>	<b>451</b>

Výše uvedené tabulky nám uvádí jednotlivé časy chlapců a dívek. V závěru tabulky je uveden jejich společný průměrný čas. U chlapců činí průměrná hodnota 390 sekund, což odpovídá 6,5 minut. Průměrný čas dívek činí 451 sekund, což odpovídá 7,5 minut. Z výpočtu průměrné hodnoty je patrné, že chlapci byli v průměru o 1 minutu rychlejší při stavbě magnetických kostek než dívky. Pro názornost uvádíme naměřené průměrné hodnoty chlapců a dívek pomocí grafického zobrazení.

Graf č. 1 Průměrné hodnoty časů u dívek a chlapců u hry Magnetické kostky.



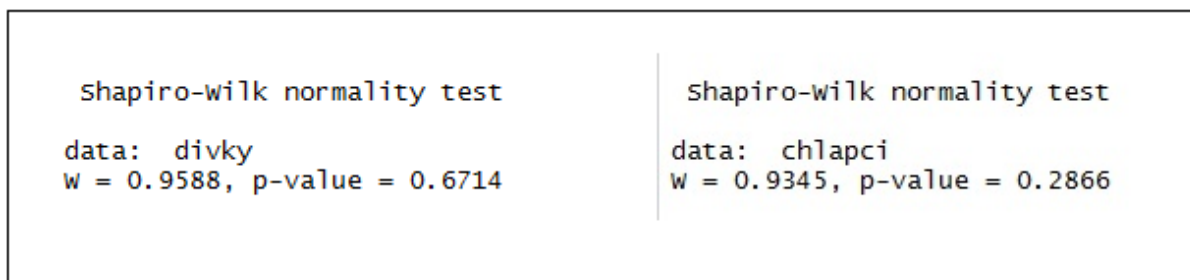
Abychom s větší jistotou mohli prokázat, že rozdíl času u chlapců a dívek nevznikl formou náhody, využijeme naše údaje pro statistické ověření středních hodnot pomocí Dvouvýběrového T-testu.

V pedagogickém výzkumu budeme pracovat s hladinou významnosti 0,05, což je 5% pravděpodobnost, že nesprávně odmítneme nulovou hypotézu.

Pro možnou realizaci Dvouvýběrového T-testu, musí naše data splňovat určité předpoklady, které T-test vyžaduje.

Prvním předpokladem pro použití Dvouvýběrového T-testu je ověření normality dat, čili zda data pocházejí z normálního rozdělení pravděpodobnosti. Pro toto zjištění využijeme tzv. Shapiro -Wilkův test, který provedeme počítačovým programem R. Obrázek č. 1 nám uvádí hodnoty, pomocí kterých rozhodneme platnost tvrzení o normalitě.

Obrázek č. 1 Shapiro-Wilk test normality u dívek a chlapců (Magnetická stavebnice)



W = hodnota testovací statistiky pro Shapiro-Wilk test.

p-value = hodnota, pomocí které rozhodujeme platnost tvrzení o normalitě.

V obou případech (u chlapců i dívek) je hodnota p-value vyšší než 0,05, což náš předpoklad o normalitě nezamítá.

Druhým předpokladem pro využití Dvouvýběrového T-testu je shoda rozptylu sledovaných údajů. Tento předpoklad zjistíme provedením F-testu, který taktéž provedeme počítačovým programem R. Výsledek F-testu nám uvádí obrázek č. 2.

*Obrázek č. 2 F-test shody rozptylu u dívek a chlapců (Magnetická stavebnice)*

```
F test to compare two variances

data:  chlapci and divky
F = 3.0061, num df = 15, denom df = 14, p-value = 0.04627
alternative hypothesis: true ratio of variances is not equal to 1
95 percent confidence interval:
 1.019256 8.692111
sample estimates:
ratio of variances
      3.006113
```

F= testovací statistika F-testu

p-value při provedení F-testu vyšla 0.04627.

Na základě získané hodnoty p-value zamítáme předpoklad o shodně rozptylu na 5% hladině významnosti. Z tohoto důvodu Dvouvýběrový T-test nemůžeme použít.

Při zjištění této skutečnosti bylo přistoupeno k ověření hypotézy pomocí jiné statistické metody, která nevyžaduje předpoklad shody rozptylu. Stále se vychází z ověřené normality dat. Výsledek srovnání dvou časů nyní uskutečníme pomocí Přibližného T-testu. Výsledné hodnoty Přibližného T-testu znázorňuje obrázek č. 3.

*Obrázek č. 3 Přibližný T-test u dívek a chlapců (Magnetická stavebnice)*

```
welch Two Sample t-test

data:  chlapci and divky
t = -1.071, df = 24.261, p-value = 0.1474
alternative hypothesis: true difference in means is less than 0
95 percent confidence interval:
 -Inf 36.67353
sample estimates:
mean of x mean of y
 389.75   451.20
```

Nejdůležitější hodnotou testu je p-value, která se rovná 0.1474. Samotný název statistické metody Přibližného T-testu napovídá, že hodnota p-value je přibližná. Nicméně na základě získaných údajů nemůžeme naši hypotézu zamítnout na 5% hladině

významnosti. Rozdíl rychlosti v provedení magnetické stavby u chlapců a dívek není statisticky významný.

## Hypotéza č. 2

### Nulová hypotéza $H_0$

Při opakovaném měření nedojde u dětí k výraznému zlepšení času při skládání puzzle.

### Alternativní hypotéza $A_0$

Při opakovaném měření dojde u dětí k výraznému zlepšení času při skládání puzzle.

Na základě opakovaného měření časů dětí při skládání puzzle, jsme získali dvě proměnné hodnoty, které uvádějí tabulky č. 12 a č. 13, jež jsou uvedeny na konci kapitoly. Opět se budeme snažit pomocí Dvouvýběrového T-testu ověřit, zda existují statisticky výrazné rozdíly časů mezi prvním a druhým měření, kterého se děti zúčastnily.

*Tabulka č. 12 Čas dětí u prvního měření skládání Puzzle*

PUZZLE / 1. měření		
P.č.	Jméno	Čas (s)
1	Vojtěch	1445
2	Petr	1011
3	Jakub	1143
4	Tereza	1062
5	Sabina	811
6	Klára	918
7	Jana	1213
8	Eva	1275
9	Nela	1059
10	Věra	1391
11	Pavla	1093
12	Dana	1145
13	Pavel	1155
14	Václav	998
15	Patrik	1196
16	Zdeněk	1138

PUZZLE / 1. měření		
P.č.	Jméno	Čas (s)
17	Antonín	1321
18	Jan	932
19	Karel	1458
20	František	1095
21	Matěj	878
22	Ondřej	980
23	Kristýna	1148
24	Josef	1096
25	Denisa	1388
26	Marie	1033
27	Zuzana	1010
28	Marcela	831
29	Filip	1043
30	Šimon	1087
31	Monika	973
<b>1-31</b>	<b>Průměr</b>	<b>1107</b>

Tabulka č. 12 uvádí jednotlivé časy dětí v sekundách a celkovou průměrnou hodnotu času prvního měření, taktéž v sekundách. Po převedení na minuty činí střední hodnota pro první měření celkem 18,5 minut.

Tabulka č. 13 Čas dětí u druhého měření skládání Puzzle

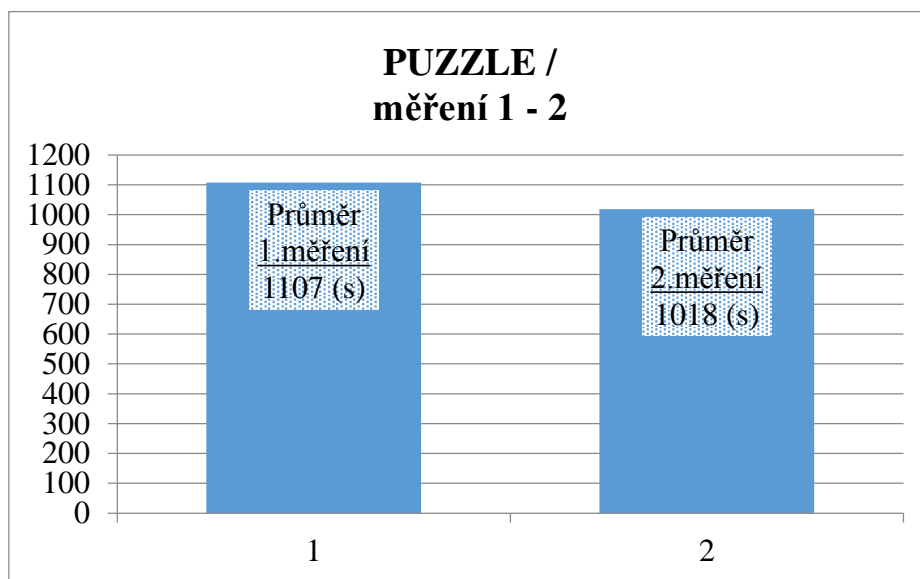
PUZZLE / 2. měření		
P.č.	Jméno	Čas (s)
1	Vojtěch	1374
2	Petr	798
3	Jakub	1201
4	Tereza	955
5	Sabina	631
6	Klára	868
7	Jana	991
8	Eva	1251
9	Nela	972
10	Věra	1188
11	Pavla	892
12	Dana	1221
13	Pavel	999
14	Václav	969
15	Patrik	1298
16	Zdeněk	1051

PUZZLE / 2. měření		
P.č.	Jméno	Čas (s)
17	Antonín	1189
18	Jan	783
19	Karel	1392
20	František	1136
21	Matěj	830
22	Ondřej	667
23	Kristýna	1278
24	Josef	944
25	Denisa	1068
26	Marie	1086
27	Zuzana	675
28	Marcela	849
29	Filip	962
30	Šimon	1162
31	Monika	889
<b>1-31</b>	<b>Průměr</b>	<b>1018</b>

Tabulka č. 13 uvádí jednotlivé časy dětí z druhého (opakovaného) měření v sekundách a průměrnou hodnotu všech časů, která činí 1018 sekund. Střední hodnota po převedení na minuty činí 17 minut.

Srovnáním dvou průměrných hodnot u prvního a druhého měření, zjistíme, že se děti zlepšily v průměru o 1,5 minutu při opakovaném skládání puzzle. Následující graf znázorňuje rozdíl průměrných hodnot.

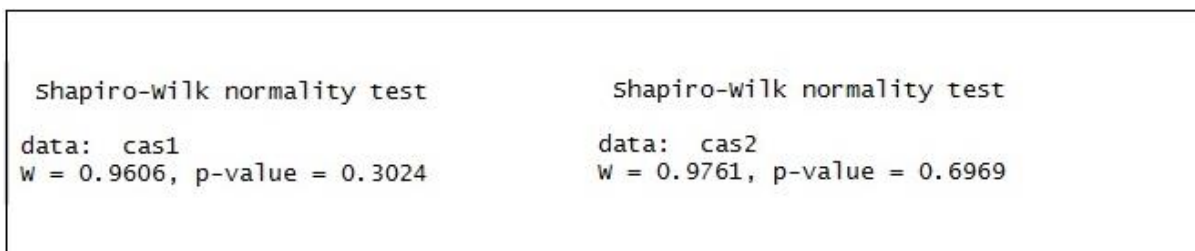
Graf č. 2 Průměrné hodnoty časů prvního a druhého měření u hry Puzzle.



Jak již bylo výše uvedeno, před použitím Dvouvýběrového T-testu musíme ověřit normalitu získaných dat a shodu rozptylů. I zde budeme pracovat s 5% hladinou významnosti.

Abychom splnili první předpoklad pro Dvouvýběrový T-test, tedy aby naměřená data obou časů pocházela z normálního rozdělení pravděpodobnosti, musíme provést Shapiro-Wilk test. Výsledné hodnoty p-value, pomocí které rozhodujeme platnost tvrzení o normalitě, uvádí obrázek č. 4.

Obrázek č. 4 Shapiro-Wilk test normality u prvního a druhého měření (Puzzle)



Hodnota p-value, u prvního i druhého měření splňuje předpoklad normality. Díky tomuto zjištění můžeme dále pokračovat v ověřování druhého předpokladu o zjištění shody rozptylu sledovaných údajů. Provedeme ji za pomoci testovací statistiky F-testu. Do programu R uvedeme jednotlivé časy dětí z prvního i druhého měření, přičemž program vygeneruje výslednou hodnotu p-value pro F-test.

Obrázek č. 5 F-test shody rozptylu u prvního a druhého měření (Puzzle)

```
F test to compare two variances

data: cas1 and cas2
F = 0.7297, num df = 30, denom df = 30, p-value = 0.393
alternative hypothesis: true ratio of variances is not equal to 1
95 percent confidence interval:
 0.3518183 1.5132557
sample estimates:
ratio of variances
 0.7296513
```

Hodnota p-value je 0.393, čímž je splněn i druhý předpoklad pro použití samotného Dvouvýběrového T-testu, na jehož základě je možno určit, zda mezi prvním a druhým měřením neexistuje statisticky významný rozdíl.

Vzhledem k tomu, že máme potvrzenou normalitu dat a shodnost rozptylu, můžeme volně přejít k samotnému ověřování nulové hypotézy pomocí Dvouvýběrového T-testu. Po zadání dat do matematického softwaru R jsme získali následující údaje, které znázorňuje obrázek č. 6.

Obrázek č. 6 Dvouvýběrový T-test u prvního a druhého měření (Puzzle)

```
welch Two Sample t-test

data: cas1 and cas2
t = 1.8101, df = 58.569, p-value = 0.0377
alternative hypothesis: true difference in means is greater than 0
95 percent confidence interval:
 6.499172      Inf
sample estimates:
mean of x mean of y
1107.290 1022.548
```

Hodnota p-value pro Dvouvýběrový T-test se rovná 0.0377, což značí, že mezi prvním a druhým měření existuje statisticky významný rozdíl na 5% hladině testu.



## 5.10 Shrnutí

Pomocí **metody pozorování** u vybraných dětí jsme získali potřebné informace vztahující se ke vzniklým projevům chování a k jejich celkové úspěšnosti ve hře.

Při zpracování údajů jsme vycházeli z předpokladu, že mezi individuální a skupinovou hrou existuje vzájemný vztah, který spočívá v korelaci vyšší aktivity dětí ve skupinové hře s jejich aktivitou v hrách individuálních. Z toho důvodu jsme využili metody analytické indukce při výběru zkoumaného vzorku.

Stěžejními daty se pro nás staly naměřené časové údaje dětí z prvního měření u hry č. 1 Magnetické kostky. Z výčtu naměřených dat byly vybrány dvě děti (Jan, Ondřej), které dosáhly nejlepších časových výsledků, a také dvě děti (Václav, Karel), které byly při stavbě z kostek nejpomalejší. Na základě analýzy skupinové hry jsme dospěli k následujícímu zjištění:

Chlapec č. 1 (Jan) se ve skupinové hře umístil jako druhý nejrychlejší z celkového počtu 25 dětí. U chlapce jsme pozorovali vysokou dávku aktivity a zaujetí pro hru, která mu zajistila nadprůměrné konečné umístění. U chlapce během hry nebyly pozorovány žádné neobvyklé projevy chování.

Chlapec č. 2 (Ondřej) se umístil ve skupinové hře na čtvrté pozici, čímž také splnil předpoklad nadprůměrného konečného umístění. Ondřej se během hry choval vzdorovitě a neustále vyrušoval ostatní děti ve své blízkosti. Jeho časté a nepřiměřené projevy chování ve hře působily spíše rušivě a to jak pro vedoucího hry tak i pro hrající děti.

Přestože chlapec č. 3 (Václav) u konstruktivní hry nevykonal dobrým výsledným časem, ve skupinové hře si vedl relativně dobře. Jelikož se umístil na patnáctém místě, spadá jeho výsledek do hladiny podprůměru. Bez ohledu na to se však Václav ve hře projevoval aktivně a průbojně. Na hru se soustředil a neomezoval při ní své vrstevníky. Negativní projevy v chování (např. agresivita) se u chlapce neobjevily.

Chlapec č. 4 (Karel) se v průběhu hry nestačil projevit, neboť ze hry vypadl hned na jejím začátku (jako třetí v pořadí), čímž se umístil na třiadvacátém místě z celkového počtu 25 dětí. Po celou dobu hry neprojevil větší aktivitu, která by mu mohla zajistit delší působení ve hře a tím i lepší výsledek. Vzhledem k výsledkům ostatních dětí se Karel umístil výrazně podprůměrně.

Na základě těchto zjištění můžeme konstatovat, že děti, které v konstruktivní hře dosáhly výborných časových výsledků, mají nadprůměrný výsledek i ve hře skupinové. Zároveň se u nich projevila i vyšší aktivita ve hře, průbojnost a v některých případech

až agresivní způsob sebeprosazování. Získané údaje z pozorování skupinové hry se staly pouze obecným nastíněním daleko složitější problematiky, která ovšem nebyla hlavním předmětem zkoumání diplomové práce, pro potřeby této práce k ověření výše uvedeného předpokladu totožného s dílčím cílem výzkumného šetření jsou dosavadní zjištění plně dostačující.

Za pomoci využití **metody experimentu** byly získány potřebné údaje, které posloužily k ověřování hypotéz u individuálních her.

**Hypotézu č. 1** – Chlapci i dívky budou dosahovat přibližně stejného času u konstruktivní hry. – **nezamítáme**. Zjistili jsme totiž, že neexistuje statisticky významný rozdíl v čase konstruování stavby z kostek u chlapců a dívek. Z výčtu středních hodnot jsme zjistili, že chlapci dosahovali v průměru o 1 minutu lepších časových výsledků než dívky. Toto zjištění je však pouze doplňující informace, neboť na základě statistické metody nedošlo k jejímu ověření.

**Hypotézu č. 2** – Při opakovaném měření nedojde u dětí k výraznému zlepšení času při skládání puzzle. – **zamítáme**. Zde musíme dle zjištěných dat konstatovat, že mezi prvním a druhým měřením existuje statisticky významný rozdíl na 5% hladině testu. Střední hodnota času při prvním a druhém měření vykazuje rozdíl zlepšení v průměru o 1,5 minuty.

## Závěr

Diplomová práce se zabývala hrou jako možným nástrojem pro pedagogickou diagnostiku. Hlavním cílem práce bylo zjistit, zdali vybrané hry mohou plnit funkci diagnostických prostředků pro pedagogické účely v mateřské škole.

Potvrdilo se nám, že dětské hry jsou nositelem velkého diagnostického potenciálu, který může primárně sloužit pro potřeby učitelek v předškolních institucích.

První kapitola teoretické části diplomové práce byla zaměřena na charakteristiku dítěte předškolního věku s ohledem na jeho vývojové zvláštnosti v oblasti biologické, psychické, sociální a emoční. Zároveň bylo uvedeno různé pojetí definice předškolního dítěte z pohledu erudovaných pedagogů, psychologů a jiných odborníků.

V další části jsem se zabývala popisem a vymezením klíčových pojmů z oblasti hry. Následovalo krátké ohlédnutí do historie vzniku herních činností a postupného vývoje hry až do současné podoby. Byl zmíněn také význam hračky, která je neoddělitelnou součástí dětství. Dále jsem se zabývala teorií hry z pohledu jednoho z nejvýznamnějších vývojových psychologů Jeana Piageta, jenž se proslavil studiem dětského myšlení.

Závěrečná kapitola se zabývala pedagogickou diagnostikou, byl vymezen předmět a cíl diagnostiky, objasněny jednotlivé fáze šetření a stručně popsány vybrané metody pedagogické diagnostiky vhodné pro práci učitelek v předškolních institucích.

Dílečím cílem v praktické části diplomové práce bylo mimo jiné statisticky ověřit platnost hypotéz u individuálních typů her. Z výsledků šetření můžeme konstatovat, že v provedení stavby z kostek neexistuje statisticky významný časový rozdíl mezi dívkami a chlapci. Ověřením druhé hypotézy jsme dospěli ke zjištění, že pokud budeme opakovaně provádět již zvládnutou herní činnost, bude pozvolna docházet k jejímu zlepšování, což se nám potvrdilo statistickým výpočtem.

Pomocí metody pozorování jsme uskutečnili zatím prvotní kvalitativní sondu do skupinové hry dětí v závislosti na výsledných hodnotách z her individuálních. Tyto získané údaje mohou do budoucna tvořit odrazový můstek pro další výzkumné šetření.

Dospěla jsem k závěru, že ačkoliv se jedná o dva různé typy her, nelze je od sebe protichůdně oddělit, neboť v sobě ukrývají společný diagnostický potenciál. Zároveň se domnívám, že skupinové hry by měly být více oceňovány a zohledňovány při provádění diagnostických postupů, neboť je to pro děti nejpřirozenější způsob „ventilování“ projevů chování, které často při použití běžné diagnostické techniky nemusí vyjít najevo.

Cíl diplomové práce se tedy podařilo naplnit. Získané informace vyplývající z výzkumného šetření mohou vést pedagogické pracovníky k zamyšlení, jež by vedlo k uvědomění si, že hra je jedním z nejdůležitějších prostředků pedagogické diagnostiky.

## Seznam použitých zkratek

aj. – a jiné

apod. – a podobně

č. – číslo

např. – například

str. – strana

tzv. – takzvaný

ZŠ – Základní škola

## Seznam použitých pramenů a literatury

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2010. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 3 do 5 let: jak krtek Barbora uviděl svět*. Brno: Computer Press, 2009. Dětská naučná edice (Computer Press). ISBN 978-80-251-2440-6.

BORECKÝ, Vladimír. *Světy hraček*. Praha?: Mona, 1982. Knihovnička Vlasty.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X

ČECHOVÁ, V., MELLANOVÁ, A., KUČEROVÁ, H. *Psychologie a pedagogika II: pro*

DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Vyd. 2., upr. Jinočany: H & H, 1993. ISBN 80-85467-06-2.

DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte: [tělesná výchova ve vzdělávacím programu mateřské školy]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-693-4.

DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte: [tělesná výchova ve vzdělávacím programu mateřské školy]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-693-4.

FALTYSOVÁ, Erika. *Výchova ke hře a hračky. Informatorium 3-8: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a DŠ*. Praha 8: PORTÁL s.r.o., 2014, 21(10), 21-23.

HATINOVÁ, Daniela. *Hračky pod drobnohledem dnešních odborníků. Poradce ředitelky*. Praha 5: FORUM s.r.o, 2011, 1(4), 52-54. ISSN 1804-9745.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HRABAL, Vladimír. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0319-5.

HUBENÁ, Ivana. Předškolní dítě a fenomén hračky. *Poradce ředitelky*. Praha 5: FORUM s.r.o., 2013, 3.(4), 13-17. ISSN 1804-9745.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

CHRÁSKA, Miroslav. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1367-1.

CHRÁSKA, Miroslav. *Základy výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc, 1998. ISBN 80-7067-798-8.

KANTOR, Petr. *Teorie hry v učitelské praxi*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-545-4.

KELNAROVÁ, Jarmila a Eva MATĚJKOVÁ. *Psychologie: pro studenty zdravotnických oborů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010-. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-3270-1

KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2003. ISBN 80-239-0082-X.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.

KULŠTRUNKOVÁ, Jana. Předškolní dítě a fenomén hračky. *Poradce ředitelky*. Praha 5: FORUM s.r.o., 2013, 3.(4), 13-17. ISSN 1804-9745.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LIPNICKÁ, Milena. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který pomáhá předcházet vzniku dysgrafie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-244-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozšířené a přepracované vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978. 353 s.

MIŠURCOVÁ, Věra, Jiří FIŠER a Viktor FIXL. *Hra a hračka v životě dítěte [Mišurcová, 1980]*. V Praze: Státní pedagogické nakladatelství, 1980

NÁDVORNÍKOVÁ, Alena, Vratislav EFFENBERGER, Roman ERBEN, Jan ŠULC a Petr KRÁL. *Alena Nádvorníková*. Vyd. 1. V Řevnicích: Arbor vitae, 2011. ISBN 978-80-87164-75-4.

OPRAVILOVÁ, Eva a Jana UHLÍŘOVÁ. *Předškolní výchova v zrcadle pramenů II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-623-9.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Hračky nás provázejí odedávna... Poradce ředitelky*. Praha 5: FORUM s.r.o, 2013, 3(3), 7-10. ISSN 1804-9745.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Dítě si hraje a poznává svět: metodika rozvíjení poznání dětí v mateřské škole : učebnice pro 3.ročník studijního oboru Učitelství pro mateřské školy (76-40-6) na středních pedagogických školách*. 1.vyd. Praha: SPN, 1988. Učebnice pro střední školy.

PEŠOVÁ, Ilona a Miroslav ŠAMALÍK. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1216-4.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Překlad Eva Vyskočilová. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.



PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

SLAMĚNÍK, Ivan. *Emoce a interpersonální vztahy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3311-1.

SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: UP, 2003. ISBN 80-7178-544-X.

*střední zdravotnické školy*. Praha: Informatorium, 2004. ISBN 80-7333-028-8.

SVOBODA, Pavel. *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3067-6.

SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Pedagogická diagnostika dětského vývoje pro učitele primárního vzdělávání: distanční text*. 2., upr. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7368-084-X.

ŠULOVÁ, Lenka. Význam hry a hraní v předškolním věku. *Poradce ředitelky*. Praha 5: FORUM s.r.o, 2013, 2(5), 7-13. ISSN 1804-9745.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Vydavatelství VŠCHT, 2005. ISBN 80-7080-573-0.

TAKÁČOVÁ, Emília. Význam hry se stavebnicí. *Informatorium 3-8: Časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a DŠ*. Praha 8: PORTÁL s.r.o., 2001, 8(10), 6-7. ISSN 1210-7506.

TOMÁŠKOVÁ, Iva. Předškolní dítě a fenomén hračky. *Poradce ředitelky*. Praha 5: FORUM s.r.o, 2014, 3(5), 13-19. ISSN 1804-9745.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VYSKOTOVÁ, Jana a Kateřina MACHÁČKOVÁ. *Jemná motorika: vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4698-2.

ZAPLETALOVÁ, Eliška. Předškolní dítě a fenomén hračky. *Poradce ředitelky*. Praha 5: FORUM s.r.o., 2013, 3.(4), 13-17. ISSN 1804-9745.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-326-0.

## Seznam tabulek

Tabulka č. 1 - Počet chlapců a dívek (individuální hry)

Tabulka č. 2 - Odklad školní docházky (individuální hry)

Tabulka č. 3 - Odklady školní docházky u dívek a chlapců (individuální hry)

Tabulka č. 4 - Počet chlapců a dívek (kolektivní hra)

Tabulka č. 5 - Odklad školní docházky (kolektivní hra)

Tabulka č. 6 - Odklady školní docházky u dívek a chlapců (kolektivní hra)

Tabulka č. 7 - Časy všech dětí u prvního a druhého měření při skládání Magnetických kostek

Tabulka č. 8 - Časy všech dětí u prvního a druhého měření při skládání Puzzle

Tabulka č. 9 - Umístění vybraných dětí v individuální a skupinové hře

Tabulka č. 10 a č. 11 - Časy chlapců a dívek u hry Magnetické kostky

Tabulka č. 12 - Čas dětí u prvního měření skládání Puzzle

Tabulka č. 13 – Čas dětí u druhého měření skládání Puzzle

## **Seznam grafů**

Graf č. 1 - Průměrné hodnoty časů u dívek a chlapců u hry Magnetické kostky.

Graf č. 2 - Průměrné hodnoty časů prvního a druhého měření u hry Puzzle.

## Seznam obrázků

Obrázek č. 1 – Shapiro-Wilk test normality u dívek a chlapců (Magnetická stavebnice).

Obrázek č. 2 – F-test shody rozptylu a dívek a chlapců (Magnetická stavebnice).

Obrázek č. 3 – Přibližný T-test u dívek a chlapců (Magnetická stavebnice).

Obrázek č. 4 – Shapiro-Wilk test normality u prvního a druhého měření (Puzzle).

Obrázek č. 5 – F-test shody rozptylu u prvního a druhého měření (Puzzle).

Obrázek č. 6 – Dvouvýběrový T-test u prvního a druhého měření /Puzzle).

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 – Magnetická stavebnice GENII CREATION ARCHITEKT

Příloha č. 2 – Puzzle

Příloha č. 3 – Informovaný souhlas

Příloha č. 1 – Magnetická stavebnice GENII CREATION ARCHITEKT



Příloha č. 2 - Puzzle





## Příloha č. 3 – Informovaný souhlas

### INFORMOVANÝ SOUHLAS

Souhlasím s tím, aby můj syn/dcera se zúčastnil (a) výzkumného šetření, jehož cílem je zjišťování diagnostických možností u různých typů her v předškolním věku dítěte. Úkoly, které budou v případě Vašeho souhlasu dětem předkládány, využívají hravou formu a bývají dětmi pozitivně přijímány. Výsledky výzkumného šetření budou zcela anonymní.

Podpis zákonného zástupce dítěte .....

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Jitka Křížková
<b>Katedra:</b>	Primární a preprimární pedagogiky
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2016

<b>Název práce:</b>	Hra jako diagnostický nástroj a zdroj diagnostických informací u dětí předškolního věku
<b>Název v angličtině:</b>	Game as a diagnostic instrument and source of diagnostic information about children of preschool age.
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce s názvem Hra jako diagnostický nástroj a zdroj diagnostických informací u dětí předškolního věku se zabývala popisem a charakteristiky dítěte v předškolním období, dále vymezením pojmu hra a její klasifikace. V neposlední řadě jsme se zabývali i pedagogickou diagnostikou a jejím stručným popisem. Cílem praktické části bylo zjistit, zdali je hra vhodným doplňujícím diagnostickým prostředkem pro učitelky mateřských škol. Z rozboru tří druhů různých her jsme získali potřebné údaje pro využití kvantitativní a kvalitativní metody, jež posloužila při zpracování získaných dat.
<b>Klíčová slova:</b>	Dítě předškolního věku, Jean Piaget, hra, hračka, diagnostika, pozorování, rozhovor, anamnéza.
<b>Anotace v angličtině:</b>	The thesis titled Playing as a diagnostic tool and a source of diagnostic information with preschool children deal with the description and characteristics of preschool period, further defining the concept of the game and its classification. Finally, we discussed the pedagogical diagnostics and a brief description. The practical part was to find out whether the game is appropriate complementary diagnostic tool for kindergarten teachers. An analysis of three kinds of games we have obtained the necessary data for the use of quantitative and qualitative methods, which served during data processing.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Children of preschool age, Jean Piaget, games, toy, diagnostics, observation, interview, anamnesis.

<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Diplomová práce obsahuje 2 grafy, 13 tabulek, 6 obrázků a 3 přílohy (2 fotografie a 1 dokument)
<b>Rozsah práce:</b>	75
<b>Jazyk práce:</b>	český