



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Volná hra dětí v mateřské škole

Vypracovala: Tereza Bartošková

Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice 2022

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích, 31. března 2022

.....

Tereza Bartošková

PODĚKOVÁNÍ

Chtěla bych především poděkovat vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Evě Svobodové za cenné a odborné rady, dále za její vstřícnost a čas, který věnovala vedení mé bakalářské práce.

Mé poděkování patří mateřským školám, hlavně jejich pedagogům a dětem, kteří se ochotně podíleli na výzkumné části mé bakalářské práce.

Na závěr chci poděkovat mé rodině, která mě po celou dobu studia podporovala.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je věnována fenoménu zvanému volná hra. V teoretické části bakalářské práce jsou popsány pohledy známých teoretiků na hru, postupný vývoj hry u předškolního dítěte, dále přínos hry pro jeho komplexní rozvoj. Závěr teoretické části je věnován volné hře, jejím specifickým a významu pro předškolní vzdělávání. Cílem bakalářské práce je zmapovat, jaká je realita prostoru pro volnou hru v různých mateřských školách a jaký postoj ke hře zaujímají pedagogové mateřských škol. V praktické části byla pro výzkumné šetření použita metoda pozorování dětí nejen při volné hře, ale po celý den jejich pobytu v mateřské škole. Získávání dat o postojích jednotlivých pedagogů k volné hře bylo provedeno formou rozhovorů. Z výsledků pozorování a rozhovorů je zřejmé, že prostor pro volnou hru je především ovlivněn dobou pobytu dětí v mateřských školách, ale i schopnostmi pedagogů uspořádat režim dne tak, aby byla volná hra více zastoupena. Z výzkumu dále vyplývá, že prostor, který je věnován volné hře, se odvíjí od věku dětí.

Klíčová slova:

volná hra; předškolní vzdělávání; předškolní věk

ABSTRACT

This bachelor work deals with the phenomenon called a free play. In the theoretical part of the bachelor work there are described the perspectives of famous theoreticians on the play, the gradual development of the play by preschool child and further the benefits of the play for his complex development. The conclusion of the theoretical part deals with a free play, its specifications and its sense for preschool education. The aim of the bachelor work is to monitor what space reality for a free play in different nursery schools there is and what attitude towards the play the nursery school pedagogues adopt. In the practical part the method of observation of children was used for the research, but not only in a free play but also all day long during their stay in the nursery school. The data acquisition of individual pedagogues' attitudes to a free play was made in the form of interviews. From the results of the observations and interviews it is obvious that the space for a free play is mainly influenced by the total time of the children's stay in nursery schools, but even by the pedagogues' abilities to arrange the daily routine in such a way that the free play is more included. From the research further follows that the space, which is determined for the play, depends on the children's age.

Key words:

Free play; preschool education; preschool age

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 HRA V POJETÍ RŮZNÝCH TEORIÍ.....	9
2 VÝVOJ HRY U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ	14
2.1 Období od narození do tří let věku dítěte	14
2.2 Období od tří do sedmi let.....	16
3 PŘÍNOS HRY PRO VŠESTRANNÝ ROZVOJ DÍTĚTE	20
3.1 Kognitivní rozvoj	21
3.2 Rozvoj tvořivosti	22
3.3 Rozvoj v oblasti psychosociální.....	23
3.4 Pohybový rozvoj	24
4 VOLNÁ HRA	26
4.1 Charakteristické znaky volné hry.....	26
4.2 Úloha pedagoga při volné hře	27
4.3 Význam hry pro vzdělávání předškolních dětí.....	29
5 SHRNUÍ	30
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	31
1 ÚVOD.....	31
2 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	31
3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	31
4 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	32
5 METODIKA.....	32
5.1 Charakteristika navštívených mateřských škol.....	32
5.2 Pozorování	34

5.2.1 Pozorování ve třídě MŠ1A	34
5.2.2 Pozorování ve třídě MŠ1B.....	36
5.2.3 Pozorování ve třídě MŠ2A	37
5.2.4 Pozorování ve třídě MŠ2B.....	39
5.2.5 Pozorování ve třídě MŠ3A	41
5.2.6 Pozorování ve třídě MŠ3B.....	43
5.2.7 Pozorování ve třídě MŠ4A	44
5.2.8 Pozorování ve třídě MŠ4B.....	46
5.3 Shrnutí pozorování	54
5.4 Rozhovory s pedagogy	55
5.5 Shrnutí rozhovorů s pedagogy.....	56
6 DISKUSE	59
ZÁVĚR.....	61
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	62
SEZNAM TABULEK	64
SEZNAM PŘÍLOH.....	65
PŘÍLOHY.....	67

ÚVOD

Svou bakalářskou práci jsem se rozhodla zpracovat na téma volná hra dětí v mateřské škole. Hra je považována za významnou činnost dítěte, která by neměla být okolím organizována. Při volné hře je dítě spontánní, přirozené a aktivní dle svých možností. Důležitým znakem hry je, že přináší radost a uvolnění. Podle některých názorů by měla volná hra dokonce převažovat řízené činnosti nebo je alespoň vyvažovat.

Hra se většinou prolíná celým dnem dítěte předškolního věku a již z pouhého pozorování dětí během hry je zřejmé, že je obohacujícím elementem a nepostradatelnou součástí dětství. Fenoménu volné hry jsem se chtěla věnovat, jelikož v ní shledávám hodnotný potenciál pro komplexní rozvoj dítěte. Pomocí mé bakalářské práce jsem chtěla obohatit mé vlastní dosavadní vědomosti v této oblasti. Především jsem chtěla proniknout hlouběji do světa hry, pochopit její důležitost a přínos pro dítě, abych mohla, v této podle mě nejpodstatnější činnosti, být dětem dobrou oporou.

Ke zhotovení teoretické části bakalářské práce byla použita odborná literatura vztahující se k předškolnímu věku, volné hře a jejímu přínosu pro rozvoj dítěte. V této části jsou uvedeny rozmanité pohledy na hru v pojetí některých doposud známých teorií. Dále je v ní popsán vývoj hry u dítěte předškolního věku a její přínos pro jeho všestranný rozvoj. Závěrem je charakterizován fenomén volné hry.

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na realitu prostoru pro volnou hru v mateřských školách a postoje učitelů k volné hře. Sběr dat byl uskutečněn formou kvalitativního výzkumu, a to pozorováním ve čtyřech mateřských školách (celkem v osmi třídách). Postoje učitelů byly zjišťovány za pomoci rozhovorů s paní učitelkami.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 HRA V POJETÍ RŮZNÝCH TEORIÍ

Jan Amos Komenský

Komenský považoval hru za přípravu na vážné věci. Hra cvičí tělo i ducha. Klád důraz na svobodné rozhodování při hře. Hra by měla naplňovat volný čas dítěte a také by měla být součástí vzdělávání ve škole, ve smyslu školy hrou (Komenský, 2007).

Sergej Leonidovič Rubinštejn

Rubinštejn vidí ve hře dítěte odraz skutečnosti. Dítě si volí známé náměty, avšak realitu přetváří podle svých přání, fantazie a vztahu ke světu (Koťátková, 2005).

Herbert Spencer

Spencer pracuje s pojmem **přebytečné energie**. Únava centrální nervové soustavy je způsobena určitým klidem potřebným k zátěžovému soustředění. Po zátěži potřebuje CNS uvolnění této nevyčerpané energie. Hra je v tomto případě jakousi terapií, v níž si dítě odžije přebytečnou energii (Koťátková, 2005). Jestliže jedinec nemá příležitost k reálnému uplatnění své energie, pak se nejlépe odreaguje hrou (Millarová, 1978).

Stanley Hall

Na základě sledování dětské hry přichází Hall s názorem, že dítě ve své hře rekapituluje vývoj celého lidstva, a to od těch nejjednodušších po ty nejsložitější hry. Zkušenosti a dovednosti, kterých nabyli předkové, se předávají z generace na generaci. Dědičností získává dítě zkušenosti svých předků a hrou se vrací k jejich zájmům a činnostem. Jeho teorie je tzv. **rekapitulační teorií** (Millarová, 1978).

Karl Groos

Groos vychází z rozboru hry zvířecích mláďat a hry dětí. U zvířat lze pozorovat, jak se formou hry učí potřebné dovednosti pro samostatný život. K učení je potřeba vzor, který mládě napodobuje. Tato teorie poukazuje na význam hry pro život dítěte (Millarová, 1978). Jeho **teorie nacvičování dovedností** je založena na přípravě podmínek pro rozvoj potřebných dovedností, které zajišťují dospělí jedinci daného druhu (Koťátková, 2005).

Sigmund Freud

Dítě do hry projektuje své zážitky. Odráží se v ní dětská přání, ale i negativní zážitky. Hra dítěti umožňuje prožít si pocity úzkosti v bezpečném prostředí. Prožití nejrůznějších situací ve hře má pro dětskou duši očistný účinek. Dítě ve hře znovu a znovu prožívá nepříjemná napětí, a tím se zmírňuje jeho rozrušení způsobené událostmi. Freud použil hru jako prostředek k zrealizování psychoanalýzy u psychicky narušených dětí (Millarová, 1978).

Jean Piaget

Piaget je přesvědčen o souvislosti hry s rozvojem myšlení a inteligence dítěte. Experimentováním a následným opakováním určité činnosti dítě rozvíjí své myšlení. Opakování určité činnosti přináší dítěti radost. Dítě upevňuje nově zvládnuté činnosti. Následně dítě nově naučené činnosti obměňuje. Hra dítěte navazuje na již zvládnuté činnosti (Millarová, 1978). Podle Piageta můžeme rozlišovat základní období intelektuálního vývoje dítěte, která jsou zřetelná v charakteru hry. Senzomotorické hry se podílí na rozvoji poznávacích funkcí a podporují dítě v jeho myšlenkových aktivitách – nejprve v konkrétních, dále logických a abstraktních. Vrcholem dětské hry je symbolická hra. Dítě zapojuje svou fantazii, používá nejrůznější předměty jako zastupující za jiný předmět (Koťátková, 2005).

Burrhus Frederic Skinner

Skinner rozdělil reakce dítěte na ty, které reagují na určitý stimul a na spontánní operativní chování. Podněty, které přichází z venčí mohou ovlivnit operativní chování jedince a dále ho pozitivně či negativně formovat. Hra má „svůj vnitřní potenciál, který může být posilován nebo tlumen“ (Koťátková, 2005, s. 13).

Eugen Fink

Podle Finka (1992) v sobě nese hra obnovující a omlazující sílu. Lidé hru velmi dobře znají, žijí v ní.

Hra člověku poskytuje tolik potřebné uvolnění od běžných starostí, s nimiž se člověk setkává. V životě se střídá napětí s uvolněním, zaměstnání kombinujeme s rozptýlením. Hra je všeobecně vnímána jako pozitivní životní doplněk. Fink (1992) vidí ve hře mnohem větší potenciál než pouhý doplněk. „Smrt, práce, vláda, láska a hra“ jsou základní složky

lidské existence. Člověk je kompletním pouze tehdy pokud vzdoruje smrti, pracuje, bojuje, miluje a hraje si. Zároveň hra přijímá jednotlivé existenciální složky do sebe. „Hrajeme vážnost, hrajeme opravdovost, hrajeme skutečnost, hrajeme práci a boj, hrajeme lásku a smrt. A dokonce hrajeme ještě i hru.“ (Fink, s. 17, 1992). Vzhledem k neklidu a dynamickému stylu života přináší hra zklidněnou přítomnost a unáší člověka z běžného shonu života do oázy klidu. Dle jeho názoru je hra potřebná k opětovnému obnovení životních sil. Hra napomáhá lidem dostat se do stavu uvolnění. Zachovává v duši radost, potěšení a zbavuje vážnosti (Fink, 1992).

Johan Huizinga

Dle Huizingy (2000) je hra starší než kultura. Základní rysy hry se vyskytují již u hry zvířat, která by jen těžko čekala, až je někdo naučí si hrát. Není založena na rozumu, jinak bychom ji jen obtížně hledali u zvířat. Hra přináší radost, vtip a napětí.

Hra je svobodná činnost. Má smysl sama v sobě. Musí mít řád, kterého je nutné se držet. Řád vnáší do hry určitý stupeň dokonalosti, kterou postrádáme v nedokonalém a zmateném světě. Hra se odehrává v čase a prostoru, který není totožný s realitou. V tomto časoprostoru platí odlišné zvyky a zákony. Hru můžeme opakovat. Jestliže se jednou odehrála, zůstává ve vzpomínkách a lidé se k ní mohou vracet, zahrát si ji znovu a tím zopakovat uspokojující pocit. Hra může být zcela vážná. Hráči mohou být hrou pohlceni, zažívat během hry pocity napětí, které vnáší do hry nejistotu a naději. Hráč v napětí usiluje o vysněný cíl, aby se něco podařilo (Huizinga, 2000).

Eric Berne

Berne (2011) vnímá hru jako prostředek k naplnění času. Člověk v životě potřebuje strukturu. Strukturalizace času brání nudě a udržuje duševní zdraví v dobré kondici. Osamělý člověk má možnost naplnit svůj čas hrou a důvěrnými vztahy. To je podle Berne (2011, s. 22) „nejuspokojivější formou společenského styku“. Pro některé jedince je jejich stereotypní hra jistotou v jinak nejistém světě. To však může mít negativní dopad na jejich vztahy s okolím, které odmítá takové hry hrát. Navázání důvěrného vztahu přináší odměnu za oproštění se od hraní her.

Hry jsou v lidském životě hybnou silou, která pohání náš životní scénář kupředu. Výsledkem her je v závěru „zázrak nebo katastrofa“ (Berne, 2011, s.67). Jestliže však nuda naplní život člověka po delší dobu, pak má stejný vliv jako citové strádání.

Hra nemusí nutně přinášet zábavu. Berne (2011) jako příklad uvádí sportovní a hazardní hry, v nichž jsou hráči často velmi zarputilí. Tyto hry mohou mít vážný, až osudový charakter. Každá hra má svá pravidla, jejich porušením jsou udělovány společenské sankce.

Výchova dítěte seznamuje s typy her, které jsou pro dítě vhodné, které si má volit a jakým způsobem je má hrát. Jestliže dítě v určitých situacích reaguje stejným způsobem, pak můžeme předpokládat i jejich další vývoj. Oblíbené hry za daných podmínek mohou ovlivnit osud dítěte. Je potřeba věnovat pozornost dětské hře. Hra je pro dítě každodenním zdrojem nových zkušeností. Můžeme hovořit o tom, že hry jsou převážně napodobivé a vychází zprvu ze strany dospělých (Berne, 2011).

Berne (2011) rozděluje hry do kategorií podle významu:

- **Historický význam hry**

Oblíbené hry dítěte mají kořeny v rodině a jsou předávány „z generace na generaci“ (Berne, 2011, s. 181). Společné rodinné hry se mohou s nástupem nových generací změnit. Existují však jedinci, kteří záměrně vstupují do svazků s jedinci, kteří se orientují na stejný druh her a tím tento druh zachovávají.

- **Kulturní význam hry**

Na základě kultury, v níž dítě vyrůstá, mu jsou představovány různé druhy her s pravidly, které z dané kultury vychází.

- **Sociální význam hry**

Hra je jakýmsi mostem mezi zábavou a důvěrnými vztahy. Zábava v průběhu času získává stereotypní ráz. Na druhé straně důvěrné vztahy vyžadují upřímnost, která se ne vždy setkává s oceněním. Proto lidé volí při společenském styku hru.

- **Osobní význam hry**

Lidé se obklopují lidmi, kteří s nimi sdílí stejné druhy her. Jedná se o určitou společenskou vrstvu (bohatí lidé, vzdělaní nebo starší lidé). V takovém společenství hráčů se stejným druhem hry jsou nastavena pravidla chování. Změna požadovaného chování může přinést vyloučení ze skupiny. Naopak lidem,

kteří nejsou členy takového společenství, může jejich chování připadat těžko pochopitelné.

Roger Caillois

Podle Caillois (1998) dochází k hrové činnosti, pokud se jedná o dobrovolnou, svobodnou aktivitu, která přináší zábavu a radost.

Caillois (1998) rozlišuje různé vlastnosti her. Hra je podle něho aktivitou zcela **svobodnou**. Aby byla zachována radost a potěšení ze hry, nelze do ní hráče nutit. Hra vzniká ve svém **vlastním časoprostoru**, odděluje se od běžného světa. Hráči mají během hry prostor pro vlastní iniciativu, nelze předem určit průběh ani výsledek hry, proto je svou povahou hra **nejistá**. Zřejmá je také **neproduktivita** hry. Hra nepřináší žádné materiální hodnoty. Ve hře jsou nastavena **pravidla**, která mimo ni neplatí. Hra je zcela **fiktivní**, ale odráží se v ní postoj člověka ke světu.

Základní kategorie her podle Caillois (1998):

Kategorie hry zvaná **AGÓN** zahrnuje hry založené na soutěži. Řadí se k ní karetní hry, šachy, zápasy, nejrůznější sportovní soutěže a mnohé další. V těchto hrách je vždy důležitá určitá vlastnost, jako je vytrvalost, síla, rychlost, paměť atd. Motivací k agonálním hrám bývá touha vyniknout v dané oblasti. Cílem rivalů je proto ukázat soupeři svou převahu, být lepší než ostatní.

ALEA je opakem kategorie agón. Jedná se o princip hry založený na náhodě. Hráč není schopen ovlivnit výsledek hry. Vyhrává ten, kdo má více štěstí. Jedná se o zcela náhodný výběr výherce. Příkladem hry této kategorie jsou hry s kostkami nebo ruleta. Hráč se aktivně v těchto hrách nezapojuje, neprojevuje své schopnosti, pouze se odevzdává osudu. Příznivá náhoda je nadějí a hlavní motivací hráčů.

Další herní kategorií je kategorie **MIMIKRY**. Hráč v této kategorii vstupuje do fiktivního světa, přebírá fiktivní roli s jejími typickými projevy, převléká se za jinou osobnost. Motivací k této hře je touha zakusit jiné role (např. chlapec chce být hasičem jako jeho tatínek). V kategorii mimikry se od hráče očekává aktivní zapojení, schopnost interpretace a rozvinutá představivost. Podle Caillois (1998) princip mimikry nejvíce naplňuje charakteristické vlastnosti her. Podporuje svobodné projevování, odehrává se ve vlastním časoprostoru, avšak nepodporuje pravidla, jelikož princip hry mimikry je

neustálým tvůrčím procesem a jediným pravidlem je udržet diváky oddané iluzi, že hra je reálná.

Jako poslední uvádí Caillois (1998) herní kategorii **ILINX**, která souvisí s pocity závratí, potlačení stability a také pocity zmatku, jenž způsobuje slast. Tyto pocity podporuje rychlá rotace a zrychlené pohyby celého těla. Řadí se mezi ně hry jako je slepá bába, točení se na kolotoči, skákání na trampolíně atd. Caillois (1998) také zmiňuje, že se nemusí jednat pouze o porušení stability těla, ale také duše. Stav závratě a zvláštního opojení je možné navodit také různými omamnými látkami a alkoholem. Podstatou her založených na principu ilinx je uvedení organismu a smyslů do určitého stavu zmatku. Hráči se při takových hrách oddělují od reality.

2 VÝVOJ HRY U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ

Hra zaujímá významnou roli v procesu socializace a zároveň je hlavní činností předškolního dítěte. V tomto období je hra zcela odlišná od hry kojenců, batolat nebo dospělých. Zatímco hra kojenců a batolat je zaměřená na prozkoumávání fungování vlastního těla a funkcí předmětů, předškolní dítě pomocí hry navazuje na dosavadní poznání zkoušením něčeho nového a jeho hra je díky tomu rozvinutější (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Podle Millarové (1978) dosažený stupeň vývoje hry není spojen pouze s věkem, ale promítají se do něho i další aspekty. Na vývoji hry se u dětí podílí v první řadě sociální prostředí, které dítěti umožňuje navázat úzké a trvalé vztahy. Toto prostředí podporuje a stimuluje dítě při hře. Důležité je také dostatečně materiálně zajištěné prostředí tj. dostatek hraček a předmětů potřebných ke zkoumání. Ke svému vývoji potřebuje dítě dostatek podnětů. Podnětné okolí přispívá k celkovému rozvoji dítěte a zároveň k rozvoji jeho hry.

2.1 Období od narození do tří let věku dítěte

Počátek hry je zřejmý již u kojenců. Jejich hra spočívá v poznávání vlastního těla a jednoduchých předmětů (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Svobodová a kol. (2010) zmiňují **manipulační** formu **hry** u kojenců, kdy si dítě hraje nejprve s částmi svého těla (s nohama, rukama), manipuluje s předměty, které vydávají určitý zvuk. Suchánková (2014) uvádí, že skrze manipulaci dítě poznává nový druh zábavy. Okolo 10. měsíce začíná pro dítě být zajímavá tzv. sekvenční hra. Dítě pouští předměty za sebou stále dokola. Tento druh hry se kolem prvního roku změní na podávání předmětů, kdy dítě očekává, že mu předměty vrátíme zpět. Děti v tomto věku ocení hry s kostkami (stavba věže a její bourání), vkládání předmětů do sebe, zkoumání předmětů, které dítě obklopují, například nejrůznější domácí spotřebiče.

Dítě má od narození přirozenou potřebu pohybu. Nejprve ji uspokojuje pohyby vleže, následně vsedě. Kolem prvního roku života dítě začíná chodit. Tím se možnosti her rozšiřují. Objevuje první **pohybové hry**, jako je hra na honěnou. Pohybové hry podporují fyzický a psychický vývoj dítěte (Suchánková, 2014).

Sociální hra je řazena mezi první hry. Zpravidla se začíná objevovat od 2. až 3. měsíce života dítěte. Charakteristické pro tyto hry je „dívání z očí do očí, hra s úsměvy a s povídáním“ (Suchánková, 2014, s. 44). Kontakt s lidmi vyvolá oproti kontaktu s předměty v dítěti větší aktivitu. Podle Suchánkové (2014, s. 44) „hovoříme o tzv. komplexu oživení“. Sociální hry podporují pozitivní lidské vlastnosti (Matějček in Suchánková, 2014).

Jednou ze sociálních her je **hra napodobivá**. Nejprve děti napodobují své rodiče a tím se učí novým dovednostem. Od 3. měsíce dítě začíná experimentovat se svými mluvidly. Vydává nejrůznější zvuky. Od 9. měsíce se dítě učí krátké říkanky „(paci, paci; vařila myšička kašičku; berany duc)“ (Suchánková, 2014, s. 45). V další fázi nápodoby dítě napodobuje činnosti rodičů, např. vaří v kuchyňce, zalévá květiny, řídí auto, seče zahradu.

S přibývajícimi zkušenostmi dítě hru zdokonaluje. Je schopno ji více rozvinout a pojmout komplexněji. Od napodobování přechází dítě k námětům. Od manipulace ke konstrukčním činnostem. Zapojuje svou fantazii a představivost. Zúročuje nabyté zkušenosti a dovednosti (Kořátková, 2005).

Manipulační hra se kolem druhého roku života dítěte mění na **hru konstruktivní**. Tyto hry vedou k určitému cíli. Mezi takové hry řadíme hry se stavebnicemi, hry s pískem

a blátem (tvoření báboviček, nabírání písku do kyblíku), modelování z plastelíny, sběr přírodnin (kaštiny, větvičky, kamínky). Dítě zjišťuje prostřednictvím poznávání fungování světa v jeho okolí, že je schopno samo něco způsobit, a to jej uspokojuje, například rozpohybování určitého předmětu. Dítě činnost opakuje dokola, a to mu přináší radost (Suchánková, 2014).

S druhým rokem života dítěte přechází napodobivá hra ve **hru námětovou**. V této hře na sebe dítě bere určitou roli a hraje si tzv. na něco. Na základě zkušeností dítě přebírá vlastnosti dané osoby, zvířete či věci. Zatím se ale soustředí pouze na jeden znak, neřeší detaily chování (dítě si hraje na maminku, postačí mu kabelka, jako ji nosí maminka) (Suchánková, 2014). Koťátková (2005) uvádí, že dítě ve věku 2,5 až 3 let si pro své námětové hry vybírá pouze znaky, které ho nějakým způsobem zaujaly.

Vzhledem k sociálnímu vývoji dítěte do tří let věku je možné rozlišit dvě úrovně hry. Hra samostatná a hra paralelní. Při **paralelní hře** hrají děti hry stejné jako další přítomné děti, ale nejedná se o formu kooperace. Děti se navzájem pozorují a napodobují (Millarová, 1978). Vzájemná komunikace je při paralelní hře minimální, většinou za účelem výměny či zapůjčení hračky (Svobodová et al., 2010).

Projevy **samostatné hry** jsou nejvýraznější do tří let, ale objevují se i v pozdějším věku. Samostatnou hru je možné pozorovat nejen u batolat, ale i u dospělých (vyšívání, modelářství) (Svobodová et al., 2010). Podle Koťátkové (2005) nelze samostatnou hru ve vývoji dítěte omezovat nebo se jí snažit narušovat. Samostatná hra nabízí dítěti možnosti experimentování, poznávání a zdokonalování svých dovedností. Dítě nejprve poznává samo sebe, skrze sebe poznává svět a teprve když dobře zná své možnosti, chápe okolní svět a je schopno se dorozumět, je připraveno kooperovat s ostatními.

2.2 Období od tří do sedmi let

Koťátková (2005) uvádí předškolní věk jako věk hry. Dítě je hrou zaujaté a plně se soustředí.

Paralelní hra přechází ve společnou hru. Millarová (1978) rozlišuje dva typy společné sociální hry v tomto období. Hru sdružující a kooperativní. Suchánková (2014) uvádí, že

sdružující hra se nachází na úrovni mezi paralelní a kooperativní hrou. Jedná se o styl hry, v níž děti mají společný motiv hry, ale spolupracují jen zčásti. Každé z dětí hraje hru podle svého. Svobodová a kol. (2010) uvádějí, že děti se při sdružující hře vzájemně vnímají a částečně spolu komunikují.

Sdružující hra se postupně mění ve **hru kooperativní**. Ta se u dětí objevuje kolem pátého roku. Dříve však u dětí, které jsou zvyklé na sourozence či vrstevníky. Podle Millarové (1978) se kooperativní hra u sourozenců může objevovat ještě před třetím rokem života. Kooperativní hru můžeme považovat za vrchol dětské hry. Je vhodná pro utváření vztahů ve třídě. Proto je velmi důležité, aby učitel citlivě vnímal úspěchy, které vzájemná spolupráce jednotlivých dětí přináší a následně je ocenil. I děti mezi sebou si mohou být dobrým vzorem chování (Kořátková, 2005). Svobodová a kol. (2010) zdůrazňují potřebu spolupráce, vzájemné pomoci, pravidel a řešení situací, které z hry přirozeně vyplývají. Kooperativní hra nese i svá úskalí. Ne vždy jsou děti schopny vzájemné domluvy (Kořátková, 2005). V takových chvílích je potřeba podpory učitele, který děti navede na cestu správného prosociálního řešení konfliktu (Suchánková, 2014).

Konstruktivní hra se od třetího roku zdokonaluje. Dítě již vyhotovuje konkrétní výtvary. V průběhu tvořivého procesu se může záměr dítěte měnit. Ten dítě sděluje až při představování výsledku své práce. Ve čtyřech letech má dítě již na počátku tvorby představu, co bude tvořit. Pro toto období je charakteristická stavba ohrádek. Děti staví stavbu za nějakým účelem (např. garáže pro auta). Dítě také zapojuje svoji fantazii a nechává se inspirovat vzhledem svého výtvaru. Tyto aktuální inspirace mohou změnit celý původní záměr. Pětileté dítě je konstruováním velmi zaujato. Již nestaví pouze ohrádky, začíná vytvářet stěny, řeší detaily. Na počátku stavby má jasnou představu o výsledku, které se po celou dobu snaží nezměnit. V tomto věku začíná být k sobě dítě kritické, dokáže samo zhodnotit nedokonalosti. V šesti letech se dítě výrazně soustředí na výsledek. Dítě staví složitější stavby. Nejrůznější nedokonalosti předělává. Používá rozmanité materiály, různé druhy stavebnic. Stavby mívají stěny i střechu. Šestileté děti mají oblíbené stavby podle plánek (Kořátková, 2005).

Jak již bylo zmíněno výše, typickou potřebou dítěte předškolního věku je potřeba pohybu. Dítě nejprve se svými pohyby experimentuje a následně je vykonává cíleně. Pomocí pohybu dítě zkoumá možnosti svého těla. Nově objevené pohybové dovednosti

přináší dítěti pocity radosti. Dítě pohyb zkouší několikrát dokola. Napodobuje pohyby zvířat, lidí a později přichází s vlastní pohybovou tvořivostí. S přibývajícím věkem zkouší své možnosti u již naučených pohybů. Od čtvrtého roku začíná dítě do hry zařazovat hlavní rysy určitých sportovních her. Mezi pátým a šestým rokem je u dětské pohybové hry významným znakem potřeba ovládat pohyby, které nejsou typické pro „přirozenou lidskou lokomoci, jako jsou např. kolo, lyže, sáňky, hry ve vodě s různými nadnášedly apod.“ (Koťátková, 2005, s. 34).

Cílem pedagoga by mělo být vytvoření bezpečného klimatu třídy. K tomu přispívá tvorbou prosociálních vztahů v kolektivu. Bohužel tyto snahy výrazně narušují soutěživé hry, v nichž jsou děti postaveny do soupeřivé role jeden proti druhému, a to buď jako skupina nebo jako jednotlivci. Soutěže nezahrnují spolupráci, kterou se v předškolním vzdělávání snažíme děti naučit. Naopak vyvolává mezi dětmi napětí, každé by chtělo vyhrát, být nejlepší. Kopřiva a kol. (2008) nahlíží na soutěžení jako na zisk a ztrátu spojené v jednom slově. Je zřejmé, že v soutěživé hře je vítězů, ale i poražených. Dítě následně může získat dojem, že pokud chce v životě něčeho dosáhnout, pak je třeba vyhrávat. Pro některé vztahy mezi dětmi může soutěžení a veřejné porovnávání znamenat jejich narušení (Kopřiva et al., 2008).

U dvouletých až čtyřletých dětí nemá téma soupeření mnoho prostoru. V tomto období děti nemají potřebu se s někým srovnávat nebo být lepší. Zdrojem neshod je spíše touha vlastnit něco, co má ten druhý, teď a tady. A to vzhledem k tomu, že dítě zatím není schopno regulovat své chování a respektovat druhého. Pátý rok věku dítěte ale s sebou přináší potřebu soupeření a soutěžení. Dítě touží po významnějším postavení v kolektivu. Každé dítě má soupeřivost ve svém těle zastoupenou v jiné míře. Některé děti jsou více soupeřivé, jiné naopak méně. Tyto střety s dominantními dětmi jsou pro zbytek kolektivu zdrojem, díky kterému se děti učí novým sociálním dovednostem. Ostatní děti získávají zkušenosti, jak zareagovat na dominantní jedince, jak jim ukázat vlastní hranice a jak s nimi hrát hru (Koťátková, 2005).

Podle Suchánkové (2014) je pro období předškolního věku typická **symbolická hra**. Dítě je schopno přenést funkce určitého předmětu na předmět zástupný (např.: dřevěná destička je telefon). Pomocí symbolické hry si děti mohou zopakovat, co již zažily a zážitky si tím upevnit. Symbolická hra napomáhá dítěti vyrovnat se s okolním

světem a porozumět mu. Dítě za pomoci hry zvládá překonávat těžkosti reality a alespoň na chvíli umožní přizpůsobit realitu svému obrazu (Vágnerová, 2012).

Námětové hry se v předškolním období zdokonalují. Děti používají jednoduché rekvizity. Hru rozšiřují (například hra na doktora nebude o jednotlivci, ale děti si připraví ordinaci, v ordinaci budou mít různé vybavení, bude tam pan doktor a sestřička, také bude potřeba mít nějakého pacienta). Zapojují do ní další děti. Hra s kamarády (v první řadě reálnými, ale i imaginárními) je totiž pro děti předškolního věku velmi přitažlivá (Bacus, 2009). V předškolním věku děti s plným vědomím přebírají roli. Snaží se ji důvěrně ztvárnit. Napodobují vzhled, gesta, intonaci a nejrůznější projevy, které jsou pro danou osobnost charakteristické. Děti si chtějí role střídat. Jednou být zastáncem zla příště zas dobra. Rozmanité zkušenosti s různými rolemi umožňují dětem vidět skutečnost z různých úhlů pohledu, což je další úroveň, kterou ve vývoji dítěte přináší námětové hry. Po pátém roce jsou děti schopny sdílet společný námět hry. Snaží se domlouvat, dodržují smluvená pravidla. Společný námět jsou schopny prohlubovat. Taková hra bývá inspirována určitým zážitkem, ale odehrává se v jiném světě. Je plná tajemna, dítě hledá nová řešení, je hrou pohlceno (Kořátková, 2005).

Helus (2009) zdůrazňuje vliv představivosti na hru tříletého dítěte. Dítě se za pomoci představivosti dokáže stát někým jiným, hrát důvěrně svou roli, ale uvědomuje si, že to není opravdové. Dítě se do role ponoří, setkává se s pocitem libosti, je rolí okouzleno. Především sociální role jsou pro dítě natolik lákavé, že se jim dítě plně oddává. Na základě předešlé zkušenosti prožívá svou roli tak, jak ji má ukotvenou ve své paměti. Tyto hry dítěti napomáhají prožít i situace, které by v reálném životě nenastaly. Dítě si tímto způsobem dokáže uspokojit své touhy stát se někým, koho obdivuje. Děti často do hry projektují své frustrace. Ve hře si dítě kompenzuje vzniklou frustraci a je mu umožněno zažít opačné pocity než ty, které zažívá svou frustrací.

Hra zrcadlí život dítěte. Jestliže je dítě v určitém napětí, pak je pro něho hra bezpečným prostředím, v němž může napětí uvolnit. V takových situacích je hra vhodnou terapeutickou metodou (Kořátková, 2005).

Pro myšlení předškolních dětí je charakteristický: „egocentrismus, představy, fantazie, magičnost aj.“ (Suchánková, 2014, s. 47). To vše ovlivňuje zobrazení reality

ve hře. Musíme brát v úvahu, že realita zobrazována ve hře je zabarvena subjektivním prožíváním dítěte.

3 PŘÍNOS HRY PRO VŠESTRANNÝ ROZVOJ DÍTĚTE

Caillois (1998) uvádí, že hra podporuje určité duševní a tělesné schopnosti. Zároveň ale není jejím cílem připravovat na určité povolání. Posilováním schopnosti zdolávat překážky uvádí hra dítě do života.

Hra je hlavní činností předškolního dítěte (Langmeier & Krejčířová, 2006). Svobodová a kol. (2010, s. 98) uvádí, že pro předškolní dítě je „nejpřirozenější a nejčastější aktivitou“. Svou podstatou je hra přínosná v mnoha ohledech. Bereme-li v úvahu, že je dobrovolnou činností přinášející volnost a pocit samostatnosti, pak je pro dítě velmi přitažlivou. Činnost, která je pro dítě přitažlivá, vzbuzuje v dítěti zájem. Dítě se nechává unášet proudem své fantazie, projevuje vlastní emoce a zakouší pocit jakéhosi uspokojení (Opravilová, 2016).

Touhu si hrát významně posiluje radost ze hry. Dítě si hraje na základě potřeby objevovat a prozkoumávat nové věci, chce porozumět světu, ve kterém žije. Hledá v životě smysluplnost. Díky spontánní touze experimentovat a objevovat se dítě přirozeně učí (Kofátková, 2005). Hrou zaujaté dítě má touhu zkoušet nové věci, proto následně ani nepostřehne, že by se něco učilo (Mertin et al., 2010). Pro zvýšení efektu učení je potřeba zařadit prožitky. Díky prožitku jsou děti schopny lépe si zapamatovat situace, vztahy, předměty a následně tyto zkušenosti dokáží využít v dalších situacích. Dítě hru velice prožívá, a proto je považována za efektivní prostředek k učení. Během spontánní hry dítě pociťuje velkou škálu emocí a tím pádem dozrává jeho sebepojetí, sebehodnocení a neuropsychická sféra (Suchánková, 2014).

Od narození dítě potřebuje přiměřené množství podnětů a určitou činnost. U předškolních dětí je činností myšlena hra, v níž má dítě možnost na úrovni svých rozumových schopností pochopit, jak věci fungují (Kopřiva et al., 2008).

Hrou si dítě osvojuje dovednosti potřebné k životu, vyrovnává se s událostmi, kterým nerozumí. Největší přínos má samotný průběh hry. Dítě vynakládá úsilí a svou pozornost, získává nové poznatky. Hra je inspirována skutečně prožitými událostmi. Dítě znovu

prožívá chvíle, které mu přinášely potěšení, nebo naopak potřebuje zpracovat chvíle negativně působící na jeho život (Suchánková, 2014).

Úroveň hry vychází z doposud nabytých schopností, z úrovně chápání světa a z aktuálních možností dítěte. Vzhledem k zapojení dětské fantazie je potřeba brát na zřetel, že dítě při hře nevychází pouze ze skutečných zážitků, ale zrcadlí v ní i své touhy a nesplněná přání (Opravilová, 2016). Hra je nezbytná pro seberealizaci dítěte. Dítě je hrou všestranně rozvíjeno. Rozvíjí při ní své kognitivní dovednosti, pohybové dovednosti a podporuje proces socializace (Suchánková, 2014).

Opravilová a Gebhartová (2011) uvádí, že dítě realizuje hru na základě svých možností, a to mu vnáší do života klid a psychickou rovnováhu. Dítě se utvrzuje, že danou úroveň hry zvládá, ověřuje si své dovednosti a zkušenosti. Hra je významným činitelem při zdravém psychickém vývoji. Existuje tzv. psychoterapie hrou, s jejíž pomocí se dítě vyrovnává s emocionálními konflikty na symbolické rovině (Langmeier & Krejčířová, 2006).

3.1 Kognitivní rozvoj

Jedná se o rozvoj duševních schopností, které jsou propojeny s myšlením a poznáváním. Jednání dítěte v průběhu hry je patrně spojeno s kognitivním rozvojem. Podle Piageta (in Koťátková, 2005) s rozvíjejícím se myšlením vytváří dítě složitější hru, která vyžaduje rozvoj složitějších myšlenkových operací. Při hře dítě rozvíjí vnímání, paměť, pozornost, myšlení, učení. Dále rozvíjí své znalosti, schopnosti a dovednosti (Koťátková, 2005).

Při hře je rozvíjeno **vnímání prostoru**, které pomáhá dítěti zorientovat se v daném prostředí. Dítě postupně chápe, co znamená nahoře, dole, nad, pod, vedle atd. Postupně **vnímá čas**, do hry zapojuje časové pojmy ráno, poledne, večer, včera, dnes, zítra. Dále rozvíjí **zrakové vnímání**. Učí se přiřadit barvy, pojmenovávat je. Skládáním puzzle procvičuje zrakovou analýzu a syntézu. Trénuje zrakovou paměť, vyhledává stejné a rozdílné znaky předmětů. Hra také rozvíjí **sluchové vnímání**. Dítě rozpozná předměty podle zvuku. Učí se naslouchat. Vnímá rytmus a dokáže slyšený rytmus zopakovat (Suchánková, 2014).

Hra pomáhá v rozvoji **myšlení a uvažování** (Suchánková, 2014). Za pomoci hry může dítě aktivně pracovat, přemýšlet a uspořádat nové poznatky a zkušenosti z okolního světa. Hrající si dítě se setkává v procesu hry s různými formami učení. Pro rozvoj myšlení u předškolního dítěte je nutná názornost. Je potřeba, aby skutečnost vidělo a mohlo si nové poznatky prožít (Kořátková, 2005). Manipulace s předměty a jejich zkoumání dává dítěti možnost pochopit jednotlivé vztahy mezi nimi (Suchánková, 2014). Do hry dítě přirozeně zařazuje fakta zachycená z okolního světa, která rozvíjí jeho poznání. Ve hře se také rozvíjí intelektové schopnosti a dovednosti (Kořátková, 2005).

Dítě ve své hře uplatňuje egocentrismus. To znamená, že na danou skutečnost nahlíží svým subjektivním pohledem a pokud je situace pro dítě nevyhovující, pak si ji pro něho přijatelným způsobem upraví. Hra pomáhá u dítěte utvářet postoje, hodnoty a názory (Suchánková, 2014).

3.2 Rozvoj tvořivosti

Oprailová a Gebhartová (2011) vnímají tvořivost jako specifickou kvalitu člověka. Tvořivost není vrozená a ani dokončená schopnost člověka. K jejímu správnému rozvoji je potřeba jí podněcovat a posilovat. Tvořivé myšlení poskytuje dítěti řešení v různých situacích.

Podle Mertina a kol. (2010) se hra velkou mírou podílí na rozvoji tvořivosti, která působí na seberozvoj dítěte. Děti jsou velice kreativní bytosti. To se samozřejmě odráží i ve hře. Vymýšlí nápadité obměny her již známých. Jsou schopny obměňovat a kombinovat prvky her. Oprailová a Gebhartová (2011) uvádí, že tvořivý způsob jednání vyžaduje využití fantazie a rozumu. Na počátku tohoto způsobu jednání je rozhodnutí něco vykonat a směřovat tím k určitému výsledku. Následně je potřeba tvořivosti, aby mohlo dítě reagovat na vzniklé situace. Na závěr tvořivého vztahu dítě zhodnotí své jednání a přebírá zodpovědnost za vzniklou situaci.

Dětská tvořivost je podněcována dítětem samotným, ale je také potřeba, aby dospělí poskytovali vhodné podmínky pro podporu tvořivého projevu dítěte. Tím je myšleno bezpodmínečné přijetí osobnosti dítěte, vnímání dítěte jako hodnotného partnera a přijetí výsledku tvořivého počínání dítěte bez negativního hodnocení. Dospělý by měl

mít pochopení pro prožívání a pocity dítěte i ve chvílích, kdy jeho projevy nejsou příznivé. Pokud hra neodpovídá zažitému schématu ve společnosti (například pokud si chlapec hraje s panenkami), není na místě hru označit za nenormální. Tím by byla omezována tvořivost dítěte a dítě by ji v dalších svých hrách potlačovalo (Mertin et al., 2010).

Pro rozvoj tvořivosti je dobré poskytovat dítěti široké spektrum obsahově bohatých aktivit. Dítě by mělo mít možnost výběru. Svobodná volba činnosti podněcuje dítě k větší míře tvořivosti. Ve zvolené činnosti dítě povzbuzujeme, vyjadřujeme mu svou důvěru, snažíme se poskytovat pozitivní zpětnou vazbu (Opravilová & Gebhartová, 2011).

3.3 Rozvoj v oblasti psychosociální

Psychosociální vývoj zahrnuje oblast psychickou a sociální.

Dítě předškolního věku přijímá postoje, názory a hodnocení dospělých. Je proto nutné, aby pedagog přistupoval k dítěti citlivě a bezpodmínečně ho přijímal. V předškolním věku se utváří sebepojetí dítěte. Dítě je citlivější k prožívání úspěchu a neúspěchu, učí se je vnitřně zpracovat, proto je pro něho významná podpora a ocenění ze strany pedagoga. Významným krokem v rozvoji psychiky dítěte je schopnost popisovat své prožitky a emoce. Zvládá o nich hovořit, reflektovat je. Při hře připisuje emoce hračkám (např. „Medvídek je smutný, protože si nemá s kým hrát.“). Emocionální vývoj je možné podporovat rozhovory o prožitcích a pocitech dítěte. Během hry může dítě vysledovat, jaké společenské chování je přijatelné a jaké nikoliv. Za pomoci autoregulace se následně učí kultivovat své negativní projevy jako je vztek, zlost a rozladění (Mertin et al., 2010).

Jak uvádí Opravilová a Gebhartová (2011) hra je hlavní činností dítěte předškolního věku. Proto první vztahy, které dítě navazuje hrou, jsou nejpevnější a nejplnější. Pomocí hry dítě navazuje kontakt s dospělými a vrstevníky (Opravilová & Gebhartová, 2011). S vývojem dítěte se zvětšuje potřeba spoluhráče při hře. Společnou hrou dítě zdokonaluje své sociální chování. Začíná vnímat potřeby druhých, přijímá je a respektuje. Zároveň očekává stejnou úroveň sociálního chování od svého herního partnera. Hra ve skupině je dynamickým procesem. Je potřeba, aby se děti domluvily na pravidlech,

postupu hry a rolích. Dítě se při tomto procesu učí naslouchat, přemýšlet o nápadech druhých, zvolit si variantu nápadu, domlouvat se na společném řešení. Mohou nastat situace, v nichž se skupina neshodne, dojde k výměně názorů. Neshody, které probíhají mezi dětmi v rámci hry, následně mohou ovlivnit i jejich vztahy v reálném životě, jelikož děti vnímají hru jako opravdovou. Potřeba hry s vrstevníky je se vzrůstajícím věkem vyšší a vyšší (Koťátková, 2005).

Dítě předškolního věku vnímá sebe samo jako ideální JÁ. V sociální hře se může dítě setkat s odlišným vnímáním jeho osobnosti ze strany spoluhráčů. Na základě nespokojenosti spoluhráčů se může dítě snažit zlepšit své reálné JÁ. Z reakcí skupiny dítě získává informace o sobě samém. Tyto reakce se podílejí na utváření sebepojetí (Koťátková, 2005). Postupně dítě dokáže reflektovat své chování a jeho důsledky (Suchánková, 2014).

Sociální hra učí dítě porozumění ostatním, rozvíjí komunikační dovednosti, učí vzájemnému respektu. Děti se postupně zorientují ve vztazích, prosazují se v nich, navazují vztahy blízké (Koťátková, 2005). Hry následně pomáhají upevňovat vztahy ve skupině. Hra učí děti kooperaci. Při hře je patrný výchovný charakter. Dítě je vedeno k dodržování pravidel chování, ke spravedlnosti. Prostřednictvím hry se dítě učí projevovat soucit, poskytovat útěchu, empatii, podělit se. Také se učí zdvořilosti a odmítá nežádoucí chování (Suchánková, 2014).

Zkušenosti, které získá dítě během sociální hry, jsou zdrojem pro řešení skutečných životních situací (Koťátková, 2005).

3.4 Pohybový rozvoj

Z hlediska Maslowovy hierarchie potřeb naplňuje hra přirozenou potřebu pohybu, kterou má dítě od narození (Suchánková, 2014). Podle Koťátkové (2005) není potřeba pohybu u všech dětí stejná. Rozděluje děti podle potřeby pohybu na děti **hypermotorické**, **hypomotorické** a **nonmotorické**. Hypermotorické děti potřebují velkou míru pohybu. Neznamená to, že takové dítě je zlobivé, jen potřebuje naplnit svou zvýšenou potřebu motoriky. Je potřeba vnímat požadavky dítěte na pohyb a snažit se je respektovat a naplňovat. Hypermotorické dítě, které je ve svém pohybu omezováno,

jistě vynalezne jiný, často nežádoucí prostředek, jak uspokojit své potřeby. Protipólem dítěte s vysokou potřebou pohybu je dítě s extrémně malou mírou potřeby pohybu. Takové dítě označuje Koťátková (2005) jako hypomotorické. Dítě si v kolektivu postupně uvědomuje, že jeho motorické dovednosti nejsou na stejné úrovni s jeho vrstevníky a začne se pohybovým hrám raději vyhýbat. V takovém případě je nutná pozitivní podpora a motivace ze strany učitele. Poslední skupinou jsou děti nonmotorické. Jedná se o děti, které mají běžnou potřebu pohybu, pohybové hry jim přináší radost, mají zájem učit se nové varianty pohybu. Radost z pohybu děti motivuje k dalšímu pohybovému vývoji. Pohybové dovednosti získané při hře je potřeba neustále rozvíjet, vyvolávat v dětech zájem o pohyb.

Hrou si dítě osvojuje, procvičuje a upevňuje tělesné dovednosti. Zpřesňuje koordinaci vlastních pohybů. Při hře rozvíjí **hrubou motoriku**. Učí se dovednostem jako je chůze, chůze po schodech, skoky, běh, házení míčem, lezení po prolézačce, zdolávání překážkové dráhy, jízda na kole atd. (Suchánková, 2014). Není potřeba se obávat, že by se dítě během spontánních pohybových her přetěžovalo. Ve chvílích, kdy se dítě dostává na své pohybové maximum, samo činnost ukončí. Řízené pohybové hry je však potřeba důkladně promýšlet. Nebezpečí může nastat, pokud je dítě do hry nuceno bez vlastní iniciativy (Koťátková, 2005).

Svobodová a kol. (2010) uvádí pobyt venku jako další příležitost pro volný pohyb. Na čerstvém vzduchu v bezpečném prostředí mateřské školy si mohou děti hrát, zkoumat a experimentovat. Také se mohou učit novým pohybovým dovednostem, poznávat blízké okolí mateřské školy, pozorovat změny v přírodě.

Prostřednictvím hry dítě rozvíjí také **jemnou motoriku**, a to při manipulaci se stavebnicemi, drobnými předměty, navlékáním korálků, modelováním z plastelíny. Jemná motorika je potřeba při sebeobslužných dovednostech jako je oblékání, zapínání zipu u oblečení, zavazování tkaniček a mnohých dalších. Tyto dovednosti je možné s dětmi procvičovat formou hry (Suchánková, 2014).

Hra napomáhá při rozvoji **grafomotoriky**. Dítě projevuje zájem o malování a kreslení zážitků či výrazných podnětů, které jsou pro dítě aktuálně podstatné. Dítě postupně zdokonaluje držení tužky (Suchánková, 2014).

4 VOLNÁ HRA

Caiatiová a kol. (1995) kladou ve volné hře důraz na svobodu dítěte. Volná hra je spontánní hrová činnost, v níž „si dítě samo volí formu, prostředky, spoluhráče, hračky a materiály“ (Svobodová et al., 2010, s. 87). Dítě hru uskutečňuje na základě vnitřní potřeby objevovat, zkoumat a poznávat. Samo se rozhoduje, s kým nebo s čím a kde si bude hrát. Volná hra by neměla být omezována vnějším okolím, naopak by měla poskytovat dostatečný prostor pro svobodné a samostatné jednání dítěte (Suchánková, 2014).

4.1 Charakteristické znaky volné hry

Hra je **spontánní** aktivita, která je živena vnitřní motivací (Suchánková, 2014). Spontánnost spočívá v dobrovolném, přirozeném, aktivním chování. Dítě improvizuje, stanovuje si cíle, samo sebe ke hře motivuje (Koťátková, 2005).

Hra je **svobodná** činnost a nikdo do ní nemůže být nucen. Hra na povel přestává být radostná a přitažlivá (Svobodová et al., 2010). „Svoboda je to nejdůležitější, co dělá hru hrou“ (Suchánková, 2014, s. 10). Svoboda ve hře poskytuje velký prostor pro samostatnost. Dítě může hrou realizovat, co chce aktuálně dělat. Samo může ovlivnit průběh hry. Rozhoduje o jejím přerušení nebo ukončení.

Hra přináší **radost a uspokojení**. Dítě je při hře viditelně spokojené, projevuje pozitivní emoce. Pohyby a gesty vyjadřuje radost a nadšení. Hra spokojeného dítěte je provázena samomluvou (Koťátková, 2005).

Charakteristickým znakem pro hru je velká míra **zaujetí**. Dítě přestává vnímat okolí, plně se soustředí na průběh hry, odmítá přijímat vnější podněty, které nemají s jeho hrou souvislost. Zaujetí brání dítěti hru přerušit nebo dokonce ukončit (Koťátková, 2005).

Hra je **vážná** činnost. Z fiktivní situace se ve hře stává realita. Dítě nemá strach z vážnosti hry, protože má možnost hru kdykoliv opustit. Fiktivní svět je pro dítě velice lákavý, a to z toho důvodu, že si ho může přetvářet podle svých představ (Suchánková, 2014).

Hra probíhá ve svém **vlastním čase a prostoru**. Může odrážet běžný život, ale nemá s ním přímou spojitost. Prostředí hry může být obohaceno o kostýmy a různé pomůcky (Svobodová et al., 2010).

Hra je **samoučelná**. Hlavní smysl hry je v cestě za dosažením vytyčeného cíle, který tvoří pouze celkový rámec hry. Průběh hry je pro dítě velmi přínosný. Smysl hry je zakořeněn v úsilí a pozornosti, které dítě věnuje hře a také v získaných zkušenostech (Opravilová & Gebhartová, 2011).

Hra je **neproduktivní**. Dítě není při hře materiálně obohacováno, ale získává hodnotnější prožitky, vzpomínky a zkušenosti. Z pohledu předškolního pedagoga je hra pro dítě velice přínosná (Svobodová et al., 2010).

Typickým znakem hry je zapojení **fantazie**, která ji za pomoci představ obohacuje a rozšiřuje omezené možnosti dítěte. Fantazie poskytuje dětem možnost přenést hru do jiného prostředí, děti mohou ovládat skutečnost, stát se někým jiným. S fantazií úzce souvisí **tvořivost**. Dítě originálně upravuje skutečnost. Kombinuje reálné prožitky a vymyšlené jevy. Tvořivost se projevuje v oblasti pohybové, v oblasti vytváření příběhu hry, masek, kulisk, výrazových prostředků. Tvořivost umožňuje dítěti **přijmout (ztvárnit) roli**. Dítě si zkouší známé role ze svého okolí, které si vybírá podle svých zájmů. Ztvárňuje určité situace, v nich naplňuje odpozorované chování, které roli vystihují (Koťátková, 2005).

Navzdory dobrovolnosti a svobodě mají hry svá **pravidla**. Jedná se o vnitřní pravidla nastavená dětmi, která během hry nahrazují pravidla reálného světa. Dodržování pravidel procvičuje schopnost sebeovládání dítěte. Dítě ve hře ochotně přijímá i ta pravidla, která by ho v reálném životě omezovala. To souvisí se skutečností, že si je vědomé možnosti opustit hru v případě, že mu pravidla přestanou vyhovovat (Suchánková, 2014).

4.2 Úloha pedagoga při volné hře

Pro dítě a jeho sebepojetí je důležité, aby bylo okolím pozitivně přijímáno. Při volné hře by měla být hra zvolená dítětem akceptována. Vhodným přístupem je podpora a přijímání hry bez předsudků a podpora. Pedagog dává dítěti najevo, že vnímá jeho

pocity, že mu rozumí a pomáhá mu pocity spojené s hrou hlouběji prožívat a ventilovat (Koťátková, 2005). Pedagog by měl respektovat, pokud dítě neprojevuje zájem o hru, a neměl by ho do hry nutit (Svobodová et al., 2010). Dítě, které pozoruje, se tak zřejmě rozhodlo samo na základě svých potřeb. Pokud je to jeho svobodná volba, pak není potřeba takové dítě nutně zaměstnat hrou (Caiatiová et al., 1995).

Předpokladem pro podporu volné hry ve třídě je dobrá znalost věkových a vývojových zvláštností, které pedagog vnímá v obecné rovině, ale především v individuální rovině vzhledem k charakteristice skupiny dětí. Znalost skupiny napomáhá, aby bylo prostředí třídy vhodně a bezpečně připraveno dle zájmů a představ dětí (Koťátková, 2005). Podle Svobodové (2007) může pedagog inspirovat děti ke hře pestrou nabídkou hraček, pomůcek, zajímavým materiálem, také může přinášet nové náměty her. Důležité ale je, aby respektoval svobodnou volbu činnosti dítěte a hru neomezoval.

Cílem pedagoga by mělo být vytvoření prostoru pro co nejvolnější hru. Zároveň je žádoucí, aby byl nablízku a mohl zasáhnout, či nabídnout svou pomoc (Caiatiová et al., 1995). Do hry se může pedagog zapojit jako spoluhráč, přičemž výrazně neovlivňuje hru, pouze přebírá charakteristické znaky pro danou roli (Koťátková, 2005).

Úkolem pedagoga je provázet dítě jeho prožitky. V situacích, kdy vznikají různá nedorozumění, dochází ke střetu s překážkami. Dítě se vyrovnává s vlastními pocity a emocemi, které pedagog přijímá a toleruje. Dítě se potřebuje ve svém vnitřním světě vyrovnat s novými zážitky. Pedagog by měl být v blízkosti dítěte připraven poskytnout podporu, pokud o ni dítě projeví zájem (Caiatiová et al., 1995). Vhodnými dovednostmi pro tyto situace je aktivní naslouchání, které umožňuje hlubší pochopení citového rozpoložení dítěte a bližší poznání dítěte. Další dovedností je empatický rozhovor, při němž pedagog aktivně naslouchá, vnímá jeho potřeby a nechává hlavní prostor dítěti pro jeho vyjádření (Koťátková, 2005).

Rizikům volné hry spojených s ohrožením dětí, dospělých či materiálního vybavení třídy je možné předcházet za pomoci předem společně stanovených a srozumitelných pravidel třídy. Pokud děti pravidla zásadně neporušují, pak by volná hra neměla být narušována (Svobodová et al., 2010).

Svobodová (2007) uvádí rizika volných her:

- omezený výběr činností (volná hra nespočívá ve výběru ze dvou hrových činností, její podstatou je svobodný výběr hry dle zájmu dítěte)
- omezený prostor (děti mají ke hře vyhrazený prostor, nemohou si vybrat místo pro hru)
- přerušování hry
- nahrazování volné hry řízenými aktivitami
- dětem volně nepřístupné hračky, knihy, tvořivé materiály a pomůcky
- děti se musí dovolovat učitelky, kde a s čím si mohou hrát
- omezování pohybu (např. pravidlo „ve školce neběháme“)
- nedostatek materiálů, hraček či podnětů ke hrám
- neumožnění zachovat stavby a výtvary pro další hru
- dítě nemá ke hře kamarády alespoň přibližně stejné věkové skupiny
- nucení dětí do hry (dítě má právo být pozorovatelem)
- řešení konfliktů za děti
- opomíjení prosociálního akcentu

4.3 Význam hry pro vzdělávání předškolních dětí

Volná hra by měla být v rovnováze s řízenými činnostmi v mateřské škole, v lepším případě by měla převažovat (Caiatiová et al., 1995). Hlavní metodou pro vzdělávání předškolních dětí je hra. Podílí se na komplexním rozvoji a sebeutváření dítěte. Hra vychází z vnitřní motivace, a proto je velmi efektivní formou vzdělávání (Suchánková, 2014). Rozvíjí vše, co bude dítě následně v životě potřebovat. Poskytuje možnost vytvořit osobní prožitek, zúročit zkušenosti, prosadit zájmy, ztvárnit představu o světě a vztah k němu (Opravilová & Gebhartová, 2011).

Hra je obsahově bohatá činnost a je úzce propojena s procesem učení. Učení v mateřské škole by mělo být zprostředkováno formou hry. V předškolním vzdělávání je využíváno situační učení, které děti prakticky a srozumitelně seznamuje s životními souvislostmi. Ve svém životě se dítě setkává s různými postoji a projevy chování. Ve hře má následně přirozenou potřebu některé tyto vzorce napodobovat. Situační učení umožňuje prožívat

reálné situace, reagovat na ně a pochopit jejich smysl. Vzniklé situace přináší dítěti nové zkušenosti a dovednosti (Suchánková, 2014).

Prožitkové učení je významné pro rozvoj předškolního dítěte. Učí dítě reagovat na situace a chování ostatních dětí, improvizovat. Všechny činnosti, které předškolní dítě provádí jsou spojeny s prožitkem. Navozením prožitku usilujeme „o propojení emocionální složky osobnosti dítěte s rozvojem sociálním a intelektuálním“ (Švejdrová, 2010, s. 109). Podle zájmu dětí upravuje pedagog záměrně prostředí tak, aby nabízelo co nejvíce prožitkových činností.

5 SHRNUÍ

Volná hra je hlavní činností předškolního dítěte. Přináší mu pocit radosti a uspokojení. Dítě je hrou plně zaujato, je vtaženo do světa fantazie. Projevuje svou tvořivost. Hrou také dítě relaxuje. Během hry má možnost znovu prožít situace, které v něm vyvolávaly pocity libosti, zároveň však může hra odrážet pocity spojené s negativními zážitky. Hra nabízí dítěti možnost vypořádat se s okolním světem a vstřebat vnější podněty. Zjevný je tedy terapeutický potenciál hry. Hrové činnosti se podílí na komplexním rozvoji dítěte. Napomáhají dítěti v chápaní souvislostí života, který jej obklopuje. Hra poskytuje dítěti zkušenosti a vybavuje ho pro život potřebnými dovednostmi.

II PRAKTICKÁ ČÁST

1 ÚVOD

Volná hra reprezentuje ve vývoji dítěte významnou roli. Jak již bylo popsáno výše, podílí se na celkovém rozvoji dítěte. Cílem předškolního vzdělávání by proto mělo být vytváření podmínek, které nabízí dítěti prostor pro co nejvolnější způsob hry.

Mám však dojem, že v některých mateřských školách bývá volná hra nahrazována řízenými činnostmi. Touto bakalářskou prací bych chtěla ověřit, je-li to tak či nikoliv.

2 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jaký postoj zaujímají učitelé v různých mateřských školách k volné hře a jaká je realita prostoru pro volnou hru v mateřské škole.

3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

- Jaký význam je přikládán volné hře v mateřské škole?

Stručné shrnutí dosavadního stavu řešené problematiky:

V současné době je volná hra považována za velmi důležitou činnost dítěte, kterou není třeba organizovat nebo do ní zasahovat (Kořátková, 2005). „Nejvýše možná volná hra, popřípadě co možná nejvolnější hra, jak by se mělo správně říkat, úplně vylučuje, aby učitelka dělala něco jiného, než sledovala, eventuálně zasáhla a ochotně pomohla“ (Caiatiová et al., 1995, s. 16). Za volnou hru považujeme okamžiky, v nichž dítě projevuje aktivitu podle svých možností, je spontánní a přirozené. Důležité je, aby hra přinášela radost a uvolnění (Suchánková, 2014). Suchánková (2014) dále uvádí, že u předškolních dětí je hra zásadním prvkem, na kterém stavíme vzdělávání. V mateřské škole by z tohoto důvodu měla volná činnost převažovat nad činnostmi řízenými, nebo alespoň být na rovnocenné úrovni (Caiatiová et al., 1995).

4 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

- Jaký postoj zaujímají učitelé v různých mateřských školách k volné hře?
- Jaká je realita prostoru pro volnou hru v mateřské škole?

5 METODIKA

Sběr dat pro výzkumné šetření byl prováděn formou zúčastněného, přímého, strukturovaného, otevřeného pozorování a rozhovoru s pedagogy navštívených mateřských škol. Rozhovor je typickou metodou sběru dat užívanou při kvalitativním výzkumu. Je charakteristický otevřenými otázkami. Za pomoci rozhovoru je možné lépe pochopit souvislosti zkoumaného jevu a jednání členů dané skupiny (Švaříček, Šedová et al., 2014).

Pozorování probíhalo ve čtyřech mateřských školách na Vysočině. Jednalo se jednu nejmenovanou vesnickou mateřskou školu (MŠ1), dále o dvě mateřské školy v Humpolci (MŠ2 a MŠ3) a jednu mateřskou školu v Pelhřimově (MŠ4).

5.1 Charakteristika navštívených mateřských škol

Mateřská škola 1 - MŠ1

MŠ1 se nachází ve vesnici nedaleko města Pelhřimov. Jedná se o dvoutřídní MŠ, která je součástí základní školy. Prostory MŠ jsou rozděleny na dvě samostatné třídy s vlastní hernou, dále je v budově společná ložnice pro děti z obou tříd, šatna, sociální zařízení a výdejna jídla. K MŠ náleží rozlehlá zahrada. Na ní se nachází zahradní domek, pískoviště, houpačky, průlezky. Vzhledem k tomu, že jde o vesnickou mateřskou školu a do přírody je to blízko, vydávají se třídy často prozkoumávat její krásy.

Mateřská škola 2 – MŠ2

MŠ2 je městskou mateřskou školou a je součástí organizace sdružující tři MŠ. Mateřská škola disponuje třemi pavilony, v nichž se nachází celkem sedm tříd. Šest tříd má samostatnou šatnu, třídu, hernu a sociální zařízení. Jedna třída pro nejmladší děti je rozdělena na dvě třídy a děti z obou tříd sdílí sociální zařízení a šatnu. Přední část této

třídy, je určena nejmladším dětem ve věku od dvou do tří let, zadní část třídy, která je v jiných třídách považována za hernu, je v této třídě přidělena dětem ve věku od tří do čtyř let. Děti v těchto dvou zmenšených třídách mají menší prostory pro hru než děti starší. MŠ má rozlehlou zahradu, na níž má každá třída vlastní přidělené pískoviště. Zahrada je posázena stromy, pod kterými si děti rády hrají. Je zde také dostatek průlezek, houpačky, skluzavka. MŠ se nachází na kraji města a třídy se často vydávají na procházky do blízké přírody za město.

Mateřská škola 3 – MŠ3

MŠ3 je městskou MŠ nacházející se ve středu města a je součástí příspěvkové organizace sdružující tři mateřské školy. Škola se skládá ze dvou pavilonů, které celkem zahrnují čtyři třídy. Dvě třídy jsou zcela samostatné. Mají vlastní šatnu, třídu, hernu a sociální zařízení. Třetí a čtvrtá třída nejmladších dětí mají jednu třídu rozdělenou na polovinu a dělí se o společné prostory šatny a sociálního zařízení. Mateřská škola je obklopena prostornou zahradou s velkým množstvím zeleně. Děti mají k dispozici tři pískoviště, průlezky, skluzavku, kolotoč a betonové hřiště určené pro jízdu na odrážedlech a tříkolkách.

Mateřská škola 4 – MŠ4

MŠ4 je městská mateřská škola. Je součástí příspěvkové organizace sdružující pět mateřských škol. Nachází se nedaleko centra města. Škola je rozdělena na tři pavilony, které jsou propojeny. První přízemní pavilon slouží jako hospodářská budova zbylé dva pavilony jsou patrové a v každém jsou umístěny dvě třídy. Každá třída má samostatnou šatnu, sociální zařízení, třídu a hernu. Kolem budovy školy se rozprostírá rozlehlá zahrada s velkým množstvím zeleně, kde je umístěno několik různorodých průlezek, houpačky, kolotoč a dvě pískoviště.

5.2 Pozorování

5.2.1 Pozorování ve třídě MŠ1A

Třídu MŠ1A navštěvují děti ve věku 5–7 let.

Při mém příchodu v 6:45 bylo ve třídě 5 dětí. Dva chlapci u stolu skládali puzzle. Další chlapec si na koberci stavěl z dřevěných prkýnek a dvě děvčata si hrála s panenkami na maminky. Postupně přicházely další děti. Připojovaly se ke hře svých kamarádů. Většina dětí si po celou dobu hrála v herně na koberci s různými druhy stavebnic. Chlapci vytvářeli meče, jiní společně stavěli garáž pro auta z LEGO kostek, Vojtěch postavil ze stavebnice SEVA „televizi“. U chlapce jménem Daniel jsem od počátku mé přítomnosti pozorovala neklid, chlapec se projevoval hlasitě, přitahoval pozornost. Od paní učitelky jsem se dozvěděla, že se jedná o chlapce s ADHD. Vzhledem k jeho zvláštnostem v oblasti chování si děti nechtěly s Danielem hrát. Paní učitelka děti do hry s Danielem nenutila. Pokud Daniel projevoval zájem o hru s dětmi, hlídala, aby hru dětem nenarušoval. Děvče jménem Eliška se nechtělo zapojit do volné hry s ostatními dětmi. Preferovalo kreslení u stolu vedle paní učitelky. Ranní volné hry v MŠ1 probíhají převážně od 6:00 do 8:00. Jelikož v den mé přítomnosti byly děti hrou velice zaujaté, vynechala paní učitelka pohybovou chvíli a prodloužila prostor pro volnou hru až do příchodu paní kuchařky se svačinou, tedy do 8:30.

Po svačině (od 8:45 do 9:30) děti čekala logopedická chvílika a řízené činnosti formou skupinového učení.

Od 9:30 do 11:20 následoval pobyt venku. Děti se společně s paní učitelkami vydaly bobovat na školní zahradu. Kdo neměl zájem o bobování, mohl se volně pohybovat po prostoru zahrady. Některé děti stavěly sněhuláky, jiné dělaly anděly do sněhu. Po návratu do MŠ v 11:20 čekal děti oběd.

Ve 12:00 byly děti připraveny na lehátkách k poslechu pohádky a odpolednímu odpočinku, který byl pro mladší děti do 13:30. Předškoláci vstávali z lehátek ve 12,45 a společně s paní učitelkou se odebrali do třídy, kde se věnovali rozvíjení dovedností potřebných pro vstup do základní školy (grafomotorika, logopedie, rozvoj jemné motoriky atd.). Ve 14:00 dostaly děti odpolední svačinu a po ní měly až do 16:30 možnost volné hry.

Děti si hrály ve skupinách po dvou až čtyřech dětech. Projevovaly se u nich prvky spolupráce a směřování ke společnému cíli hry. Chovaly se k sobě převážně se vzájemným respektem. Vřelý a laskavý přístup paní učitelek se odrážel i v chování dětí, které bylo klidné. Během mé návštěvy jsem u dětí pozorovala prvky prosociálního chování, děti si při hrách pomáhaly, přibíraly do svých her další kamarády, snažily se společně domlouvat, neubližovaly si.

Třída MŠ1A byla skromnějších rozměrů. Hned u dveří po pravé straně byl stůl paní učitelky. Na něj poblíž navazovaly stoly pro děti a za nimi se nacházely skříně s rozmanitými druhy stavebnic. Prostor byl pomyslně rozdělen na třídu, kde bylo na zemi bylo lino a na něm stály stoly. Na levé straně třídy byla na zdi pověšena tabule. Děti jí měly k dispozici a mohly na ní křídami kreslit. Druhou částí třídy byla herna, která byla od třídy pomyslně oddělena kobercem. V herně měly děti k dispozici další stavebnice, kuchyňku, malý gauč, kočárky s panenkami a molitanové kostky. Navzdory malým rozměrům třídy si děti hru velice užívaly.

Pro realizaci svých her měly děti jasně vymezený prostor v režimu dne. Mohly si samostatně vybírat hry a místo, kde si budou hrát. Měly možnost využívat celý prostor třídy. V den mého pozorování nebylo prostředí třídy nějakým zvláštním způsobem připraveno. Děti měly k dispozici různorodou škálu hraček a pomůcek, které mohou využívat každý den. Výtvoři vzniklé během volné hry, které si děti přály zachovat, si mohly uložit na parapet pod oknem. Do hry nebyl nikdo nucen. Paní učitelka byla po dobu volné hry v roli pozorovatele, byla dětem neustále k dispozici. Dbala na jejich bezpečí (děvče jménem Jiřinka se pokoušelo houpat na molitanové kostce, mohlo dojít k tomu, že by se převrátilo, paní učitelka Jiřinku upozornila, aby se na kostce nehoupala, protože by si mohla ublížit). V roli spoluhráče se paní učitelka objevila pouze na přání dětí, jinak do her vstupovala minimálně, jen pokud bylo zjevné, že děti nezvládají vyřešit vzniklou situaci samy.

5.2.2 Pozorování ve třídě MŠ1B

Do třídy MŠ1B dochází děti ve věku 2–4 roky.

Kolem sedmé hodiny byla ve třídě dvě děvčátka. Gábina si hrála s nákladním autem, do něhož nakládala plastové geometrické tvary, které po naplnění vozu vysypala a plnila je do vozu znovu. Druhé děvče jménem Elena leželo na dětském gauči a teprve se rozkoukávalo. V 7:20 do třídy přišel chlapec Matyáš. Posadil se k malému stolu vedle paní učitelky, která vyráběla vánoční svícen a pozoroval ji až do příchodu jeho kamaráda Adama. Po příchodu Adama se chlapci společně odebrali na koberec, kde si vedle sebe skládali z dřevěných kostek. Jednalo se spíše o paralelní hru. Každý chlapec si stavěl svou vlastní stavbu. V 7:45 do třídy přišly další dvě děti, chlapec Ondra a děvče Eliška. Ondra si ihned po příchodu šel hrát s auty. Eliška si šla hrát do kuchyňky a po chvíli se k ní přidala Elena. Společně pekly cukroví pro paní učitelku.

V 8:10 začaly děti uklízet hračky, kdo si chtěl nějaký svůj výtvar ponechat, mohl, ale nesměl překážet následujícím činnostem. V 8:15 čekala děti pohybová chvílka s paní učitelkou a dále následovala svačina. Po svačině v 8:45 měly děti až do 9:30 prostor pro volnou hru. Třidu MŠ1B jsem navštívila v pátek, kdy paní učitelka vzhledem k věku dětí pravidelně upřednostňuje volnou hru před řízenými činnostmi.

V 9:30 se šla třída oblékat a společně s druhou třídou starších dětí se vydali na procházku. V polovině procházky dostaly děti na louce prostor pro volný pohyb ve vymezeném prostoru. Některé děti běhaly a hrály si „Na babu“, jiné si v křoví udělaly dům a hrály si na rodinu. Starší děti zapojovaly mladší do svých her.

Po návratu do MŠ V 11:20 se děti odebraly k obědu. Po obědě následovala četba pohádky a do 13:30 odpolední odpočinek. Ve 14:00 se děti nasvačily. Po svačině se mohly nejdéle do 16:30 věnovat volné hře.

U mladších dětí jsem spíše pozorovala samostatnou hru, případně paralelní hru s jedním kamarádem. To se však změnilo během pobytu venku, kdy starší děti ze sousední třídy zapojovaly mladší děti do hry. Mladší děti se s chutí zapojily, vyhledávaly kontakt starších dětí.

Prostor třídy MŠ1B byl vcelku malý, ale vzhledem k věku a snížené kapacitě dětí na třídě byl dostačující. Podobně jako ve třídě MŠ1A byl vlevo u dveří postaven stůl paní

učitelky. V jeho těsné blízkosti byly dva dětské stoly celkem pro 12 dětí. Za dětskými stoly se nacházelo velké logopedické zrcadlo a vedle něho byl regál s pomůckami na cvičení, výtvarnou výchovu a další. Herna byla pomyslně oddělena od třídy kobercem. Zde měly děti několik otevřených skříní se stavebnicemi a dalšími hračkami. Dále zde byla kuchyňka, gauč a dětský stůl (ten mohly děti využívat pro své hry). Třída byla po materiální stránce rozmanitě zajištěna.

Během her v MŠ měly děti k dispozici celý prostor třídy, mohly si půjčovat všechny hračky a pomůcky, které třída nabízela. Celkový přístup paní učitelky k dětem byl velice laskavý. Dávala dětem dostatek prostoru pro volnou hru. Paní učitelka nevstupovala do hry dětí v roli spoluhráče. Děti spíše pozorovala, většinou do hry nezasahovala. Eleny, která po příchodu do MŠ neprojevovala zájem o hru, nechala rozkoukat. Až po chvíli se Eleny došla zeptat, jestli by si s něčím nechtěla hrát. Elena odmítla, tak jí paní učitelka nenutila.

5.2.3 Pozorování ve třídě MŠ2A

Třidu MŠ2A navštěvují děti ve věku 5–7 let.

Při mém příchodu v 6:45 bylo ve třídě sedm dětí. Dominik s Josefem společně skládali věž z magnetické stavebnice. Emma kreslila u stolu obrázek, který mi po jeho dokončení darovala. Vojtěch s Antonínem a Ondřejem využívali ke své hře LEGO stavebnici, avšak každý stavěl nezávisle na ostatních. Natálie si hrála v kuchyňce, kde připravovala snídani pro paní učitelku. V 7:00 přišel do třídy Matěj s Amálkou. Paní učitelka se s dětmi přivítala a vzala si je ke stolu, kde pro každé dítě měla připravený grafomotorický list. Individuálně se dětem při procvičování grafomotoriky věnovala. Po splnění úkolu se Matěj usadil v herně na koberec a pustil se do stavby dráhy pro auta. Amálka si vzala papír, nůžky, lepidlo a šla vyrábět hvězdu. Postupně jak děti přicházely, vymýšlely nové hry, nebo se chodily zeptat paní učitelky, jestli se mohou přidat ke hře svých kamarádů (např.: Dominik se přišel zeptat, zda si může jít společně s chlapci hrát s dráhou pro vlaky). Paní učitelka připravila pro děti na stůl novou hru, kterou sama vytvořila. Jednalo se o způsob hry DOBBLE. Děti měly zájem se hru naučit, paní učitelka jim vysvětlila pravidla hry a několik kol si s nimi zahrála. Děti hra velice zaujala.

Ranní volná hra probíhala do 8:15. Následovaly pohybové hry, svačina a od 8:50 do 9:20 probíhala řízená činnost. Od 9:20 do 9:40 se mohly děti věnovat volné hře v prostorech třídy.

V 10:00 se třída MŠ2A vydala na procházku s cílem prohlédnout si budovy města (procházka vycházela z týdenního tématu „Moje město“). Při návratu z procházky byl dětem v parku poskytnut prostor pro volný pohyb ve vymezeném prostoru.

Po návratu do MŠ byl pro děti v 11:15 přichystán oběd. Po obědě se šly děti uložit k odpolednímu odpočinku a poslechu pohádky. Od 13:15 mohly ty, které chtěly, vstávat a jít si hrát do třídy. Ve 14:00 se děti nasvačily a dále měly až do 16:30 prostor pro volnou hru.

Třída nabízela prostorné a rozmanité zázemí pro hru. V prostoru třídy byly rozmístěny dětské stoly a v rohu byl stůl paní učitelky. Pod okny byly skříně s pestrou nabídkou stavebnic a pomůckami pro vyrábění. Třída byla od herny oddělena dveřmi. V herně bylo mnoho skříní plných stavebnic a hraček. V rohu herny byla umístěna dětská kuchyň a malý gauč.

Klima třídy působilo příjemně. Děti se projevovaly klidně, snažily se chovat respekt jeden k druhému, většinou se pokoušely o vzájemnou domluvu. Paní učitelka byla dětem stále k dispozici. Reagovala na potřeby dětí, snažila se být nápomocná (např.: zapojila se při hledání LEGO kostky – formou efektivní komunikace projevila pochopení k Filipovu zklamání, že se ztratila kostka, kterou nutně potřeboval pro stavbu domu, a pomáhala mu kostku najít). Stále děti obcházela, zajímala se o jejich výtvary, povídala si s nimi. Pozorovala je a byla připravena kdykoliv nabídnout pomoc. Hru paní učitelka omezovala pouze, jestliže byla ohrožena bezpečnost dětí (např.: chlapci stavěli raketu z velkých dřevěných kostek, hrozilo, že by věž spadla a někoho zranila, paní učitelka domluvila s kluky pravidlo, že mohou umístit jen dvě velké kostky na sebe, aby to bylo bezpečné pro ostatní). Podporovala děti ve vzájemné domluvě. Neřešila konflikty za děti, ale s nimi. Oceňovala prosociální chování (např.: Jan uklidil kamarádovi, který šel domů, jeho výtvar ze stavebnice na výstavu – paní učitelka mu poděkovala a dala pozitivní zpětnou vazbu). Upozorňovala děti, aby si po sobě uklízely hračky, se kterými si již nechtějí hrát. Pokud si někdo chtěl ponechat svůj výtvar, pak si ho mohl uložit na stůl k tomu určený.

5.2.4 Pozorování ve třídě MŠ2B

Do této třídy dochází děti ve věku 5–7 let.

Do třídy MŠ2B jsem přišla v 6:45 a bylo zde již osm dětí. Jan, Štěpán, Matyáš, Václav a Daniel byli v herně a z molitanových kostek si stavěli společný dům. Chlapec jménem Petr seděl schoulený v koutě a smutně chlapce pozoroval. Ptala jsem se proč se do hry nezapojuje. Podle paní učitelky je Petr velice citlivý chlapec, do her se zapojuje s obtížemi, činí mu problém respektovat pravidla domluvená celou skupinou, proto bývá ve společných hrách neúspěšný a skupina ho většinou odmítá. V rohu herny měla dvě děvčata postavený kartonový paraván a za ním si hrála na dceru s matkou. Elen hrála matku, vařila oběd, starala se o dceru. Vanesa byla v roli malé dcery a hrála charakteristické chování pro malé dítě. V 6:55 přišel Tomáš. Nejprve se šel podívat, co dělají chlapci v herně a následně si půjčil plochá dřívka, která skládal vedle sebe a stavěl z nich dráhu pro motorky. Po sedmé hodině přišly do třídy dvě děti. Děvče Emma se připojilo ke hře Elen a Vanesy. Děvčata si vyměnili role a domluvili se, že Emma a Elen budou děti a Vanesa bude v roli matky. Anna, která přišla společně s Emmou, si ve třídě šla ke stolu kreslit. V 7:15 seznámila paní učitelka děti s tvořením sov ze šišek, ořechů a látky. Postupně si začala děti po malých skupinách brát ke stolu a pomáhala jim sovy zhotovit. Děti měly o tvoření velký zájem. V 7:20 přišli do třídy Adam, Carmen a Richard. Richard si půjčil papír, pastelky, lepidlo, nůžky a vyráběl si ochranný štít. Carmen si sedla na židli ke stolu a pozorovala děti. Paní učitelka se jí po chvíli šla zeptat, jestli by si nechtěla s něčím hrát. Carmen odmítla, a tak jí paní učitelka navrhl, zda by si nechtěla vyrobit sovu. To Carmen zaujmulo. Adam si v herně půjčil LEGO a skládal postavy podle předlohy na obrázku. V 7:30 přišli do třídy Matěj a Mikuláš. Mikuláš si šel společně s kamarádem Janem posílat motorku. Matěj se připojil k Adamovi a také skládal postavy z LEGO kostek. Paní učitelka připravila dětem na koberec velké plátno určené pro hru „Člověče, nezlob se!“. To zaujalo Petra, Štěpána a Matyáše, kteří hru začali hrát. V 7:45 přišli Victorie, Kristýna, Lada a Filip. Victorie si šla hrát na paní prodavačku. Kristýna si půjčila kočár s panenkami a hrála maminku, která jde nakupovat k Victorii do obchodu. Filip se připojil k chlapcům, kteří hráli „Člověče, nezlob se!“. Lada se šla podívat, co děti vyrábějí a chtěla si sovu vyrobit také. V 8:10 pověřila paní učitelka Matěje, aby cinkl na triangel, na znamení, že mají děti začít uklízet.

V 8:15 se děti sešly v herně kolem kulatého koberce, přivítaly se říkankou a následovala pohybová chvilka. V 8:30 byla připravena svačina. Po svačině v 8:50 pokračoval program do 9:15 řízenou činností. Od 9:15 do 9:45 měly děti prostor pro volnou hru.

V 10:05 byly děti připraveny na procházku do nedalekého lesa pod zříceninu hradu Orlík. Paní učitelky se snažily cestu dětem zpestřit. Hned na kraji města mohly děti opustit své dvojice a jít volně po cestě, děti si společně s paní učitelkami dávali závody ke smluvenému cíli. Když třída došla k lesu, dostaly děti možnost volného pohybu ve vytyčeném prostoru lesa. Děti stavěly z přírodnin malé domy, některé děti hrály na schovávanou. Okolo 11:00 se třída vydala zpět do MŠ.

V 11:30 byl připraven oběd. Následně si šly děti do herny připravit matrace na odpolední odpočinek, který byl pro všechny děti povinný do 13:15. Ve 13:15 mohly děti, které chtěly, vstávat a jít si do třídy hrát. Ve 14:00 se děti nasvačily a následně měly do 16:30 prostor pro volnou hru.

Prostory třídy Čmeláků byly rozděleny na část třídy, kde se po pravé straně od dveří nacházel stůl paní učitelky, naproti němu byla velká skříň se skládkami, deskovými hrami, puzzle, modelína, kinetický písek a pomůcky na vyrábění a kreslení. V prostoru třídy byly rozmístěny stoly pro děti. Hernu oddělovaly od třídy posunovací dveře. U nich byla umístěna skříň se stavebnicemi. V herně měly děti jak prostor pro volný pohyb, tak i zákoutí, v nichž se mohly částečně oddělit od okolního prostoru herny. Herna byla vybavena konstrukcí dřevěného obchodu, žebřinami, dětskou kuchyní s posezením. Ve skříních byly uloženy rozmanité druhy stavebnic a dalších hraček.

Ve třídě byla po dobu mé návštěvy uvolněná atmosféra. Děti byly chvílemi hlučnější a velmi energické, tak je musela paní učitelka napomínat. Hry dětí byly nápadité, bylo zřejmé, že jsou svou hrou zaujaté. Společná hra většinou probíhala ve skupinách blízkých kamarádů. Děti neprojevovaly nadšení, pokud se k nim chtěl připojit někdo nový. Prosociální chování bylo pozorovatelné převážně ve skupinách kamarádů, ale mezi dětmi z různých skupin nebylo zřejmé. Některé děti se k sobě chovaly odměřeně. Při komunikaci s dětmi se paní učitelka většinou snažila mluvit efektivní formou. Chovala se k dětem vlídně, reagovala na jejich potřeby a přání. Do hry dětí se na jejich výzvu zapojovala. Nabízela pomůcky, které by mohly děti při hře využít. Dětem, které si

nechtěly hrát, se věnovala, snažila se je pro hru získat, ale nikoho do hry nenutila. Děti mohly pro své hry využívat celý prostor třídy a herny. Většinu hraček si mohly půjčovat bez dovolení paní učitelky, pouze na velké molitanové kostky se musely zeptat. Děti mohly samostatně volit spoluhráče. Pokud si s někým nechtěly hrát, nejprve se paní učitelka zeptala, z jakého důvodu, ale dále rozhodnutí dětí respektovala.

5.2.5 Pozorování ve třídě MŠ3A

Do této třídy dochází děti ve věku 4–7 let.

Když jsem v 6:45 přišla do třídy MŠ3A byly ve třídě dvě děvčata Emma a Emma. Společně seděly ve třídě u stolu a skládaly barevné mozaiky ze silikonových koleček. Před sedmou hodinou přišel do třídy Eliáš, Adam a Jiří. Jiří s Eliášem si postavili svou skrýš z molitanových kostek. Adam je nejprve pozoroval. Když chlapci skrýš postavili, chtěl se Adam schovat za nimi, ale chlapci mu to nechtěli dovolit. Adam se rozzlobil a hodil do skrýše míč a tím ji zboural. Paní učitelka zasáhla, Adamovi se snažila vysvětlit, aby se omluvil a chtěla chlapce přimět k tomu, aby si hráli společně všichni tři. To se ale Jiřímu a Eliášovi nelíbilo. Nabídla tedy Adamovi možnost jiné hry, to odmítl. Paní učitelka ho tedy nechala být. Adam se ale v nestřežený okamžik rozběhl a chlapcům znovu skrýš zboural. Paní učitelka jej tentokrát vzala a odvedla do přední části třídy ke stolu, kde si musel vybrat, s čím si bude hrát. V 7:10 přišel do třídy chlapec jménem Petr, který zprvu postával u dveří. Paní učitelka se ho po chvíli došla zeptat, s čím by si chtěl hrát. Petr si vybral puzzle. Skládání jej zaujalo. Vyžadoval blízkost paní učitelky. Chtěl, aby ho sledovala. Paní učitelka využila situace a za pomoci hry s Petrem procvičovala názvy barev, které byly na puzzlu a správnou výslovnost hlásek. V 7:15 přišel do třídy Petr a Jan. Chlapci se společně odebrali do herny, kde společně postavili dřevěnou dráhu pro auta. V 7:25 přišla Lucie. Nejprve pozorovala Emmu, jak si hraje s panenkou, a následně si šla malovat. Namalovala velké srdce a vystřihla jej jako dárek pro maminku. Okolo 7:45 přišly do třídy Nela a Liliana. Nela si šla hrát do kuchyňky, kde připravovala hostinu pro plyšáky a Liliana si půjčila hru procvičující barvy a schopnost třídění podle kritéria s barevnými žetony a miskami. Hra zaujala i Emmu, která se k Lilianě připojila a děvčata si hrála společně. V 8:30 dostaly děti pokyn od paní učitelky, aby začaly uklízet. Po úklidu hraček svolala paní učitelka děti do kruhu, kde se přivítali a společně si zacvičili. Dále

následovala svačina. Od 9:00 do 9:30 probíhala řízená činnost. Následně si mohly děti až do 10:00 volit hry podle svého vlastního výběru.

Od 10:15 do 11:15 šla třída MŠ3A na školní zahradu. Děti se mohly volně pohybovat v prostorech zahrady. Pod smrky hloubili chlapci za pomoci klacků díry do hlíny a odkrývali kořeny stromů. Děvčata hrála na schovávanou. Některé děti stavěly z přírodnin domy pro skřítky. Během pobytu venku se děti samy bez pomůcek a hraček dokázaly zabavit.

V 11:30 byl připravený oběd a dále děti čekal odpolední odpočinek, který byl do 13:45. Okolo 14:00 se děti nasvačily. Prostor pro volnou hru byl po svačině do 16:30.

Třída Medvídků byla velmi prostorná. V přední části se nacházela třída. Po pravé straně od vchodových dveří byl stůl paní učitelky a skříně se skládkami. Po levé straně od dveří se nacházela dřevěná konstrukce dětského obchodu. Naproti obchodu byla dětská kuchyně a gauč. V prostoru třídy byly rozmístěny stoly pro děti. Naproti vchodu pod okny byly skříně se stavebnicemi a pomůcky na kreslení a modelování z modelíny. Třída byla od herny oddělena posunovacími dveřmi. Herna byla velice prostorná a nabízela různá zákoutí pro hry dětí. V herně byly kočárky s panenkami, molitanové kostky, knihovna, také mnoho regálů s dalšími stavebnicemi a hračkami.

Prostředí třídy působilo celkovým klidným dojmem. Děti se většinou k sobě chovaly přátelsky. Se svými kamarády vymýšlely rozmanité hry. Chvillemi se vyskytly mezi dětmi konflikty, které nezvládly samostatně řešit, a tak jim s řešením pomáhala paní učitelka, která převzala iniciativu a většinou je vyřešila sama bez zapojení dětí. Paní učitelka děti při hře převážně pozorovala, většinou nezasahovala do her dětí. Do role spoluhráče nevstupovala. Nechávala dětem možnost výběru a prostor pro samostatnost. Děti mohly pro své hry využívat celý prostor třídy i herny, ale bylo vždy potřeba, aby se předem zeptaly paní učitelky, zda si mohou danou věc půjčit. Výtvoř, které si děti přály zachovat, mohly odkládat na parapet na „výstavu“. Pokud paní učitelka zpozorovala, že některé z dětí potřebuje její pomoc, šla se mu osobně věnovat. Motivovala děti, které se samy neuchýlily ke hře. Dala dětem na výběr z her, které byly k dispozici ve třídě.

5.2.6 Pozorování ve třídě MŠ3B

Třidu MŠ3B navštěvují děti ve věku 3-4 roky.

Do třídy MŠ3B jsem přišla v 6:45. Tři děvčata a jeden chlapec si hráli v herně. Patrik skládal z pěnových puzzlů krychli. Anna si hrála na maminku a vozila v kočárku panenku. Barbora poskládala z magnetických válců mikrofon a zpívala koledu „Pásli ovce valaši“. Paní učitelka podpořila Barbory hru a nabídla jí hudební nástroje (ozvučná dřívka, tamburínu, bubínek). Anežka seděla na molitanové kostce a pozorovala Barboru, jak zpívá, po chvíli si šla prohlédnout hudební nástroje. Zaujal jí bubínek, na který se pokoušela hrát. V 7:05 přišel chlapec jménem Teodor. Paní učitelka si ho po příchodu vzala ke stolu, kde měla připravené pomůcky na výrobu vánočního přání pro rodiče a pomohla mu přání zhotovit. Po vytvoření přání si mohl jít Teodor hrát a stejně tak i další příchozí děti. Teodor si vzal stavebnici zvanou „Obludárium“ a společně s Barborou skládali u stolu různé obludy. Děti skládání velice zaujalo. Okolo 7:15 přišlo do třídy děvče Sofie, které velice plakalo. Paní učitelka se jej ihned ujala. Vlídým a laskavým přístupem se jej snažila utěšit. Když se Sofie zklidnila, nabídla jí paní učitelka různé možnosti her. Sofie si zvolila vkládací dřevěné puzzle. V 7:20 přišel Marek a Renata. Děti si nejprve vyrobily přání pro rodiče, pak si šly půjčit hračku. Marek si vzal Albi tužku a prohlížel si knihu o dopravních prostředcích. Renata si šla kreslit. Chvíli po osmé hodině přišla Tereza. Bohužel vzhledem k pozdějšímu příchodu si již nestačila pohrát dle vlastního samostatného výběru. Paní učitelka jí upozornila, aby si půjčila pouze nějakou menší hru ke stolu. V 8:15 zazvonila paní učitelka na zvonek a děti začaly uklízet hračky na svá místa. Když byla každá věc na svém místě, sešly se děti s paní učitelkou na koberci, kde si společně zacvičili.

V 8:45 byla pro děti připravena svačina a dále řízená činnost, která probíhala do 9:20. Následně měly děti do 9:50 prostor pro volnou hru. V 10:15 byla třída MŠ3B nachystána k pobytu venku. Vydaly se na krátkou procházku okolo mateřské školy. Po návratu dostaly děti možnost volného pohybu na školní zahradě.

V 11:30 přivezla paní kuchařka dětem oběd. Po obědě v 11:50 šly děti do 13:45 odpočívat. Kolem 14:00 se děti nasvačily, a pak si mohly do 16:30 volně hrát.

Třída MŠ3B byla spíše menších rozměrů. Hned u vstupu do třídy byly vedle sebe umístěny tři stoly pro děti. Po pravé straně od dveří byl regál dřevěnými skládkami, puzzle a další hry pro rozvíjení jemné motoriky. V pravém rohu byl umístěn stůl paní učitelky. Rozdělení na hernu a třídu bylo spíše pomyslné. Za hernu byl považován prostor, kde byl koberec. V tomto prostoru se nacházely police se stavebnicemi a nejrůznějšími hračkami. V rohu třídy byla umístěna kuchyňka a dětský gauč. Vedle kuchyňky byl dřevěný obchod a dětská knihovna.

Prostor pro volnou hru byl vzhledem k věku dětí a stanovenému dennímu režimu ve třídě MŠ3B hojně zastoupen. Děti měly k dispozici velkou škálu různých hraček a pomůcek. Mohly převážně volit hry podle svého vlastního výběru. Omezený výběr měly děti, které přicházely do MŠ později. Takové děti si mohly hrát již jen u stolu. Výtvary, které si děti přály zachovat, musely být takových rozměrů, aby se vešly na parapet. Větší výtvary musely děti uklidit zpět na své místo. Během volných her děti zařazovala paní učitelka řízenou činnost v podobě výtvarné výchovy. Ve třídě byla navozena Vánoční atmosféra, z rádia hrály koledy, v rohu třídy byl umístěn vánoční strom. Některé děti si prozpěvovaly koledy. Paní učitelka se snažila hry podporovat. Nabízela dětem kostýmy (sukně a šaty pro děvčata), rozšířila nabídku hraček o hudební nástroje, aby mohly děti zpívání koled obohatit. Ve třídě byla příjemná atmosféra. Paní učitelka přistupovala k dětem s klidným a respektujícím přístupem, reagovala na jejich potřeby a zájmy. Děti pozorovala, sledovala jejich hru a komentovala ji. Pokud si to některé z dětí samo přálo, nebo bylo vidět, že některé dítě neví, jak nebo s čím si hrát, pak se mu paní učitelka individuálně věnovala. Nabídla mu hru, či nějaké vyrábění. Snažila se ho nadchnout pro hru. Pokud dítě vyloženě odmítalo, nechala mu prostor pro pozorování.

5.2.7 Pozorování ve třídě MŠ4A

Do třídy dochází děti ve věku 5–7 let.

Do třídy MŠ4A jsem přišla v 6:45. Bylo zde již pět dětí. Všechny seděly u stolu a plnily úkoly ve svém pracovním sešitu. Každé přichozí dítě muselo nejprve vypracovat jeden úkol v sešitu a až následně si mohlo jít hrát. Radimovi se nejprve do plnění úkolu

nechtělo. Paní učitelka mu ale vysvětlila, že aby se mu ve škole dařilo, musí dělat už ve školce úkoly. Nakonec Radima přemluvila, aby šel úkol splnit. Samuel a Jiří se po splnění úkolu společně odebrali do rohu herny, kde stavěli dům z dřevěných kostek. Před domem měli postavené ohniště a na něm „opékali“ ulovené ryby. Chlapci se k sobě chovali velice přátelsky, při stavbě domu spolupracovali. Eliška a Ema zůstaly ve třídě u stolu a kreslily si. V 7:00 přišla do třídy Liliana. Když splnila úkol, šla do herny, tam si půjčila magnetickou stavebnici a samostatně z ní skládala dům. V 7:15 přišel Josef. Ten se zprvu projevoval spíše samotářsky. Nejprve nemohl najít tu správnou hru, která by jej zaujala. Chvilí dokonce hrál sám se sebou pexeso. Později se připojil k trojici chlapců, která stavěla dům. V 7:20 přišel do třídy Alex a Ondřej. Ondřej se hned po příchodu vrhl na plnění povinného úkolu. Alex přišel do třídy s pláčem. Paní učitelka se opatrně snažila zjistit, jaký je jeho důvod k pláči. To si Alex chtěl nechat pro sebe. Když mu pak sdělila, že je potřeba vypracovat úkol a až následně si může hrát, tak se znovu rozplakal. Paní učitelka se s ním tedy domluvila, že dnes, když nemá svůj den, nemusí úkol plnit a může si jít rovnou hrát. Alex počkal na Ondřeje až dokončí úkol a šli společně do herny, kde skládali auta z magnetické stavebnice podle předlohy. Kolem 7:30 přišla do třídy Kristýna s Terezou, Anetou a Stanislavem. Děvčata si šla hrát do malé otevřené místnosti, která byla propojena se třídou. Zde byla dětská kuchyň, stůl a malý gauč. Děvčata si zde hrála na matky. Stanislav šel do herny, kde s Lilianou hráli stolní mini hokej. Po 7:45 přišel do třídy Daniel, Adam a Klára. Tyto děti si již nestihly pohrát, jelikož musely splnit úkol a v 8:00 se již muselo začít s úklidem hraček a přípravou na společné cvičení.

V 8:15 začala tělovýchovná chvilka a do 8:40 následovala svačina. Po svačině se třída MŠ4A vydala na návštěvu do místní knihovny. Za běžného provozu by po svačině pokračovala do 9:30 řízená činnost. Dále od 9:30 do 11:20 pobyt venku. V zimě se třída nejčastěji vydává na procházky po městě.

V 11:30 byla třída již nachystána k obědu. Ve 12:00 přečetla paní učitelka dětem pohádku a do 13:30 probíhal odpočinek na lehátku. Po odpočinku se děti nasvačily a od 14:30 do 16:30 měly prostor pro volnou hru.

Prostory třídy byly členitě rozděleny. Umývárnu se procházelo do třídy. Po levé straně od vchodu byla knihovna a vedle ní bylo okno z šatny do třídy, kde se mohly děti loučit se svými rodiči. Po celém prostoru třídy byly rozmístěny dětské stoly. Naproti

vchodu pod okny byly skříně se skládkami, různými stolními hrami a papíry s pastelkami. V rohu vedle okna byl stůl paní učitelky a za ním byla místnost s dětskou kuchyní a malým gaučem. Na třídu navazovala herna, která nebyla od třídy žádným způsobem oddělena. V herně byl na zemi koberec. Po pravé straně byla umístěna velká obrazovka. Vedle ní skřín se stavebnicemi a dalšími hračkami. Po levé straně byl malý gauč se stolem a molitanové kostky. Naproti gauči byla další skřín se stavebnicemi.

Prostředí třídy bylo příjemné. Panovala respektující a přátelská atmosféra. Paní učitelka se s každým dítětem přivítala, promluvila s ním pár vět. Bylo zřejmé, že má o děti zájem. Snažila se respektovat potřeby dětí a reagovat na ně. Hovořila s dětmi převážně efektivní formou komunikace. Paní učitelka děti při hře převážně pozorovala, po dobu her se většinou individuálně věnovala dětem, které plnily úkoly v sešitu. Do role spoluhráče nevstupovala, ale pokud viděla, že některé dítě není zaujato hrou, snažila se jej namotivovat a svou přítomností dítě do hry zapojit. Dětem bylo dovoleno se pohybovat po celém prostoru třídy a herny. Po materiální stránce byla třída MŠ4A bohatě zajištěna. Ve třídě byla různorodá škála hraček. Na malování a tvoření měly děti možnost využívat jen papíry, pastelky a nůžky. Jiné pomůcky neměly k dispozici. Hry mohly děti volit podle svých zájmů, avšak vždy se musely zeptat paní učitelky, zda si danou hračku mohou půjčit. Od dětí, které si zrovna nehrály vyžadovala paní učitelka, aby jí ukázaly, s čím si budou hrát. Všechny produkty hry musely děti uklidit, nebylo jim umožněno výtvar zachovat. Prostor pro volnou hru byl ve třídě MŠ4A přesně vymezen a děti, které přicházely před osmou hodinou, nebo odcházely ihned po obědě, neměly možnost svou volnou hru rozvinout.

5.2.8 Pozorování ve třídě MŠ4B

Do třídy dochází děti ve věku 4-7 let.

Při mém příchodu v 6:45 byli ve třídě tři chlapci. Chlapec jménem Eliáš kreslil s instruktáží paní učitelky zmizíkem na inkoust. Paní učitelka chlapce při kresbě naváděla, kde je potřeba vyplnit prázdné místo kresbou a celkově kresbu koordinovala. Další dva chlapci seděli u stolu a skládali puzzle. Ve třídě je zavedeno, že každé přichodící dítě musí nejprve splnit nějaký úkol ve formě skládání puzzlů nebo jiných jemnou

motoriku a další rozvíjejících hraček. V 7:00 dorazil do třídy Adam. Nejprve šel s paní učitelkou ke stolu, kde stejně jako Eliáš dodělával kresbu zmizíkem a následně si šel vybrat jednu z hraček určených jako ranní povinný úkol. Po jeho dokončení se dovolil paní učitelky, zda si může jít hrát do herny společně s Robertem. V herně si chlapci házeli s nafukovacím míčem. V 7:10 přišla Klára a Adéla. Děvčata šla po splnění úkolu vybarvovat omalovánky. Kolem 7:30 přišel Martin, Tomáš a Šárka. Šárka se přidala k děvčatům. Během vymalovávání si děvčata sdělovala, co zažila během víkendu. Bylo zřejmé, že je mezi nimi přátelský vztah. Chlapec jménem Martin byl zaujat skládáním z plastové stavebnice. Tomáš se po splnění úkolu odebral do herny, kde si hrál s traktorem. Těsně před 8:00 přišlo osm dětí a ani jedno si již nestihlo pohrát, jelikož v tuto hodinu již končil čas her, děti uklízely hračky a navazovala pohybová chvilka.

V 8:10 se celá třída s paní učitelkou sešla v herně, kde probíhala pohybová chvilka. Následně byla pro děti připravena svačina, která byla do 8:45. Po svačině se děti odebraly do herny, kde paní učitelka realizovala připravenou řízenou činnost. V 9:15 se šly děti připravovat k pobytu venku. Vzhledem k velmi chladnému a vlhkému počasí se třída vydala na procházku městem. Děti během procházky nedostaly možnost pro volný pohyb a po celou dobu šly ve dvojicích.

V 11:30 byl připraven oběd, po kterém se děti odebraly k odpolednímu odpočinku. Ten byl povinný do 13:30. Děti, které ve 13:30 již nechtěly odpočívat, mohly jít do třídy a půjčit si nějakou hru ke stolu. Ve 14:00 proběhla svačina a od 14:30 do 16:30 byl prostor pro vlnou hru.

Prostory třídy byly rozděleny na třídu, hernu a malou místnost, kde byla dětská kuchyň a malý gauč. Uspořádání bylo téměř totožné se třídou MŠ4A. Po domluvě s paní učitelkou mohly děti využívat celý prostor třídy a herny. Materiálně byla třída pestře vybavena. Nechyběly rozmanité druhy stavebnic a hraček. Na tvořivé výtvarné činnosti však mohly děti využívat pouze pastelky, papíry a nůžky. Jiné pomůcky volně přístupné nebyly.

Vzájemné chování dětí jeden k druhému bylo prosociální. Děti se dělily o hračky, přibíraly do svých her další kamarády. Pokud některé dítě nevědělo, kam uklidit hračku, jiné dítě mu ukázalo místo, kam jí má uložit. Paní učitelka se po dobu her věnovala dětem, které dokončovaly výtvarnou činnost. Převážně děti pozorovala, pokud některé

dítě potřebovalo její asistenci, byla mu k dispozici. Do role spoluhráče však nevstupovala. Děti se musely vždy nejprve dovolit paní učitelky, zda si mohou jít s danou hračkou hrát. Pokud se dítě nezeptalo, pak mu paní učitelka toto pravidlo zopakovala. Každé dítě muselo být zaměstnáno hrou. Pokud si dítě nehrálo, našla mu hru paní učitelka.

Tabulka 1: Výsledky pozorování reality prostoru pro volnou hru v MŠ

1. Kolik prostoru v režimu dne zaujímá volná hra?	
MŠ1	V obou navštívených třídách MŠ1 byly volné hře v režimu dne vyhrazeny alespoň čtyři hodiny denně.
MŠ2	Ve třídách MŠ2A a MŠ2B bylo volné hře věnováno více než pět hodin denně.
MŠ3	Více než pět hodin v režimu dne bylo vyhrazeno pro volnou hru.
MŠ4	Alespoň čtyři hodiny zaujímala volná hra v režimu dne MŠ4.
2. Mají děti dostatek prostoru pro volnou hru a realizaci svých zájmů?	
MŠ1	Volná hra probíhala v herně i ve třídě . Při pobytu venku mohly děti využívat celou zahradu .
MŠ2	Děti mohly využívat prostory herny i třídy . Pobyt venku byl uskutečněn formou procházky a následného volného pohybu na určeném místě (park, louka).
MŠ3	Pro volnou hru měly děti k dispozici třídu i hernu . Při pobytu venku se mohly pohybovat buď volně na zahradě , nebo šla třída na procházku a následně byl prostor pro volný pohyb na určeném místě .
MŠ4	Při volné hře si mohly děti samostatně vybrat mezi hernou a třídou . Na pobyt venku se třídy vydávaly na procházky do města .

3. Mají děti při volné hře možnost vlastního výběru hry, hraček a spoluhráče?	
MŠ1	Děti mohou samostatně volit hru, hračky i spoluhráče.
MŠ2	Děti mohou samostatně volit hru, hračky i spoluhráče, ale pokud nedodržují pravidla kamarádství a špatně zachází s hračkami, zvolí pro ně paní učitelka jinou hru.
MŠ3	Stejně jako v MŠ2.
MŠ4	Při ranním příchodu musí děti zvolit z předem určených her, až následně mohou volit hru dle vlastního výběru.
4. Je dětem dovoleno, aby se mohly volně pohybovat po třídě, herně, zahradě?	
MŠ1	Ano, děti mají v těchto prostorech neomezenou možnost pohybu.
MŠ2	Ano.
MŠ3	Vnitřní prostory mohou děti volně využívat. Při pobytu na zahradě je dětem předem stanoveno, kde se smí a nesmí pohybovat.
MŠ4	Děti se musí dovolit paní učitelky, zda mohou jít do jiné části třídy, herny či zahrady (např.: zda si mohou jít hrát do kuchyňky, zda mohou jít za svými kamarády do domečku).

<p>5. Mohou si děti ponechat své výtvary pro další hru? Nemusí je vždy při ukončení volné hry uklidit, pokud nechtějí?</p>	
MŠ1	Ve třídě MŠ1A si mohou děti ponechat pouze výtvary, které je možné umístit na místo pro ně určené – na „výstavu“. Ve třídě MŠ1B si své výtvary mohou děti ponechat kdekoliv ve třídě, ale nesmí být překážkou pro další činnosti.
MŠ2	Děti si mohou ponechat pouze výtvary, které je možné umístit na místo pro ně určené.
MŠ3	Výtvary, které si děti přály zachovat, mohly odkládat na parapet – „na výstavu“. Zde je mohly mít vystavené do pátku (v pátek musely vše uklidit na své místo).
MŠ4	Na konci každé volné hry musely děti všechny hračky uklidit na své místo, nebylo jim dovoleno výtvary zachovat.
<p>6. Je sociální prostředí třídy přátelské? Je ve třídě realizován partnerský přístup, učitelé i děti se vzájemně respektují, řeší společně problémy a komunikují spolu?</p>	
MŠ1	Ve třídě převažuje přátelské klima, paní učitelky přistupují k dětem s respektem, vnímají jejich potřeby, vzniklé problémy řeší vzájemnou domluvou, děti nejsou za své chyby trestány.
MŠ2	Paní učitelky používají principy efektivní komunikace, přistupují k dětem s respektem, vnímají jejich potřeby, vzniklé problémy řeší vzájemnou domluvou, děti nejsou za své chyby trestány.
MŠ3	Ve třídě je převážně přátelské klima, paní učitelky naslouchají potřebám dětí, problémy ale neřeší formou efektivní komunikace, pokud děti opakovaně poruší pravidla, jsou potrestány (např.: musí sedět u stolu).
MŠ4	Paní učitelky se chovají k dětem s respektem, ale uplatňují spíše autoritativní přístup. Děti se musí na vše zeptat paní učitelky.

<p>7. Je dětem během volné hry dovoleno pouze pozorovat, nebo se musí každé dítě zaměstnat hrou?</p>	
MŠ1	Pokud si některé dítě nechce hrát, má možnost pozorovat a zapojit se, až bude připraveno. Paní učitelky pouze zjišťují, zda dítěti nemohou být určitým způsobem nápomocny a zda by nemělo zájem o nějakou hru. Pokud dítě na její nabídku nereaguje, umožní mu pouze pozorovat.
MŠ2	Paní učitelky se snaží děti ke hře motivovat , nabízí různé druhy her, ale pokud děti o hru neprojeví zájem, nikoho nenutí .
MŠ3	Děti jsou ke hře neustále motivovány . Dítě, které si nehraje, se paní učitelky snaží do hry zapojit. Pokud dítě projevuje ke hře odpor, není nuceno .
MŠ4	Jestliže některé z dětí samo neprojevuje zájem o hru, snaží se paní učitelky dítě získat ke společné hře , nabízí mu různé možnosti her, osobně se dítěti věnují, snaží se ho vtáhnout do hry . Pokud dítě hru výrazně odmítá, dostane prostor pro pozorování .
<p>8. Jakým způsobem přistupují paní učitelky k dítěti, které si odmítá hrát s druhým dítětem?</p>	
MŠ1	Paní učitelky zjišťují, proč se tak dítě rozhodlo a svými argumenty se nenápadně snaží názor dítěte změnit.
MŠ2	Rozhodnutí dítěte je plně respektováno, paní učitelky se pouze snaží zjistit, co k tomu dítě vede a tím pochopit jeho jednání.
MŠ3	Od dítěte, které si odmítá hrát s druhým dítětem je očekáváno vysvětlení, proč tomu tak je. Paní učitelky většinou dětem předkládají pravidlo „Všichni jsme kamarádi, hrajeme si spolu rádi“.
MŠ4	Nejprve paní učitelky zjišťují důvod a podle něho následně buď respektují jeho rozhodnutí, nebo se snaží svými argumenty rozhodnutí dítěte změnit.

<p>9. Jakou roli zastávají paní učitelky během volné hry? Zasahují do volné hry dětí?</p>	
MŠ1	Po většinu času volné hry zastávají roli pozorovatele, občas jsou v roli facilitátora.
MŠ2	Zastávají role pozorovatele, facilitátora a spoluhráče.
MŠ3	Převážně jsou paní učitelky v roli pozorovatele a spoluhráče (tyto dvě role jsou téměř vyrovnaně zastoupeny). Když je potřeba vstupují do role facilitátora.
MŠ4	Paní učitelky jsou v první řadě pozorovatelem a facilitátorem. Občas jsou iniciátorem hry.
<p>10. Jsou do volné hry vkládány řízené činnosti (např.: výtvarné)?</p>	
MŠ1	Ne. Volná hra je určena pouze dětem a jejich samostatnému výběru.
MŠ2	Řízené činnosti jsou do času volných her nepravidelně zařazovány . Jedná se převážně o činnosti výtvarné.
MŠ3	Během volné hry jsou zařazovány výtvarné činnosti a činnosti připravující dítě na vstup do základní školy (cvičení jemné motoriky, logopedické chvilky, grafomotorika, smyslového vnímání atd.).
MŠ4	Do volné hry jsou pravidelně zařazovány ranní úkoly připravující děti na vstup do základní školy a nepravidelně se objevují výtvarné činnosti.

<p>11. Je prostředí třídy určitým způsobem připravováno pro volnou hru (např.: převleky, přírodní materiály)?</p>	
MŠ1	Vzhledem k potřebě rozvíjet určité oblasti vývoje dítěte připravují paní učitelky rozvíjející hry do prostoru třídy (např.: na stoly ve třídě), aby je měly děti na očích a mohly se jim podle vlastního výběru věnovat. Pravidelně však prostředí třídy připravováno není .
MŠ2	Prostředí třídy není speciálním způsobem připravováno. Prostředí třídy je pro volnou hru nepravidelně připravováno v návaznosti na aktuální téma řízených činností.
MŠ3	Třída není speciálně připravována pro volnou hru. Děti mají denně k dispozici totožně připravené prostředí, hra není obohacována novými podněty ze strany učitelek.
MŠ4	Stejně jako MŠ3.
<p>12. Mají děti k dispozici různorodou škálu hraček, nástrojů, pomůcek, které mohou volně užívat?</p>	
MŠ1	Materiální zajištění třídy bylo různorodé, děti mohly volně využívat všechny hračky nástroje a pomůcky.
MŠ2	Po materiální stránce nabízely třídy MŠ2 pestrou škálu hraček a pomůcek, které měly děti k dispozici a mohly je samostatně využívat.
MŠ3	Stejně jako MŠ2.
MŠ4	Pokud se jedná o hračky, byly třídy MŠ4 zajímavě vybaveny, avšak děti se musely vždy nejprve domluvit s paní učitelkami, zda si mohou s danou hračkou hrát. Zajištění rozmanitých pomůcek, například na výtvarné tvoření, však bylo omezeno pouze na pastelky a papír.

5.3 Shrnutí pozorování

Cílem mého pozorování bylo nahlédnout do reality volné hry v mateřských školách a zjistit tak, jaký mají děti prostor pro volnou hru.

Z pozorování je zřejmé, že prostor pro volnou hru je v různých mateřských školách zastoupen obdobně, a to vychází hlavně ze skutečnosti, že režim v MŠ bývá velmi podobný. Každé ráno při příchodu se děti účastnily volné hry. Pro ni byl vymezen prostor převážně od 6:00 do 8:00 hodin. V MŠ3 byly spontánní hry do 8:30, a tím byla hra umožněna i dětem, které přicházely později. Kolik prostoru pro volnou hru dítě mělo, bylo individuální. Některé děti měly po příchodu do MŠ jednu hodinu na volnou hru, jiné děti přicházely před osmou hodinou a již jim na volnou hru mnoho času nezbývalo. Z pozorování také vyplývá, že v některých MŠ mají děti po dopolední řízené činnosti ještě krátký prostor pro hru před odchodem na pobyt venku.

Podobu pobytu venku ovlivňuje především roční období a s tím související počasí. Pozorování bylo prováděno v zimě. Pokud byly podmínky pro zimní radovánky (bobování, stavění sněhuláka), zůstávaly třídy na školní zahradě nebo se vydávaly bobovat poblíž MŠ. Při těchto pobytech venku měly děti prostor pro volný pohyb. Pokud nebyl dostatek sněhu, vydávaly se třídy zpravidla na procházky, kde v jejich průběhu dostaly děti prostor pro volný pohyb (např.: v parku nebo na louce). Pedagogové mateřských škol mají možnost rozhodovat, zda bude pobyt venku probíhat formou řízené procházky nebo bude naplňovat prostor pro spontánní pohyb a tím i hru. Z pozorování vyplývá, že jsou upřednostňovány řízené procházky.

Mnoho dětí opouští MŠ po obědě a to znamená, že přichází o odpolední spontánní hry. Z časového hlediska prostoru pro volnou hru je nutné si uvědomit, že celkově vzato jsou během dne volné hře věnovány většinou minimálně čtyři hodiny. Záleží tedy na době pobytu dětí v MŠ.

Volnou hru mohou narušit akce školy. V MŠ4 odcházela třída po ranní svačince do místní knihovny. Tím děti přišly o běžný pobyt venku.

Do volné hry dětí bylo ze strany učitelek zasahováno většinou po porušení určitého pravidla. Jinak byly učitelky v roli pozorovatele, facilitátora a na přání dětí se stávaly spoluhráčem. Prostor pro volnou hru byl přerušován řízenými činnostmi ve třech ze čtyř

mateřských škol (MŠ2, MŠ3 a MŠ4). Většinou se jednalo o výtvarné a rozvíjející činnosti. Prostředí tříd bylo většinou minimálně připravováno pro volnou hru. Děti měly k dispozici každý den totožně připravené prostředí.

Ve všech MŠ mohly děti využívat prostory třídy a herny (v MŠ4 se nejprve musely domluvit s paní učitelkou, až následně mohly například jít do herny nebo dětské kuchyně). Třídy byly zajištěny pestrou škálou hraček a pomůcek. MŠ4 nenabízela oproti zbylým mateřským školám různorodé pomůcky pro výtvarné tvoření.

Hru, hračky a spoluhráče děti mohly volit ve třech MŠ samostatně. V MŠ4 se děti musely vždy dovolit, zda mohou danou hru realizovat. Ve všech MŠ bylo dětem dovoleno pouhé pozorování během volné hry, ale ve třech MŠ se paní učitelky snažily nejprve dítě ke hře namotivovat, a když bylo zřejmé, že dítě hru odmítá, tak mu daly prostor pro pozorování.

V navštívených mateřských školách byl převážně uplatňován respektující přístup, byla zřejmá snaha o efektivní komunikaci, paní učitelky se snažily vyhovovat potřebám dětí. Prostředí tříd působilo přátelským dojmem a tím bylo bezpečné pro rozvíjení spontánní hry dětí.

Pozorování prokazuje, že hlavním činitelem ovlivňujícím prostor pro volnou hru je především doba, kterou tráví dítě v MŠ. Dále se ukazuje, že režim dne nastavený v mateřských školách zahrnutých do výzkumného šetření a zařazování řízených činností do času volných her, tento prostor částečně omezuje.

5.4 Rozhovory s pedagogy

Rozhovory byly směřovány ke zjišťování postojů pedagogů mateřských škol k volné hře. Prováděny byly s pedagogy navštívených mateřských škol. Pro zjištění postojů byly použity následující otázky:

- Co si představujete pod pojmem volná hra?
- Co se dítě při volné hře učí a čím přispívá k jeho rozvoji?
- Je podle Vašeho názoru prostor pro volnou hru v MŠ dostačující?
- Připravujete určitým způsobem prostředí třídy pro volnou hru? Jakým?

- Preferují děti volnou hru nebo řízenou činnost?
- Reaguje určitým způsobem řízená činnost na volnou hru a zájem dětí? Jak?
- Jakým způsobem reagujete na dítě, které si odmítá hrát?

5.5 Shrnutí rozhovorů s pedagogy

V různých mateřských školách je zřetelné částečně odlišné chápání a přístup k volné hře, který ovlivňuje osobnost učitele, jeho vztah ke hře a poznatky o ní.

Například v MŠ1 je z odpovědí zřejmé totožné chápání pojmu volná hra. Je zde vnímán potenciál volné hry pro komplexní rozvoj dítěte. Jedna z respondentek uvádí, že podle jejího názoru je již ve hře předškolního dítěte možné registrovat, co by mohlo být jeho budoucím povoláním. Pedagogové v MŠ1 mají v tomto ohledu společnou filozofii, která se promítá i do reality MŠ. Děti mají prostor pro samostatné rozhodování a není jim do hry zasahováno. Pokud dítě hru odmítá, není do ní nuceno. Preference volné hry a řízených činností jsou v této MŠ u dětí rozdílné. Mladší děti mají v oblibě volnou hru i řízené činnosti. Některé starší děti preferují volnou hru, jiné hru rády prokládají řízenými činnostmi. Respondentky z MŠ1 citlivě vnímají zájmy a potřeby dětí, snaží se na ně navázat v řízených činnostech. Přípravě prostředí pro volnou hru není však v MŠ1 věnováno mnoho pozornosti, pouze jedna pedagožka pravidelně prostředí upravuje.

Pedagogové v MŠ2 přikládají důležitost samostatné volbě hry, hraček a spoluhráče. Do hry nezasahují. Děti mají prostor si libovolně vybrat podle své nálady a fantazie. U dětí, které si odmítají hrát, respondentky zjišťují důvod jejich pasivity. Než začnou dítě ke hře motivovat, vyhodnotí situaci podle jeho individuality. Některé dítě je pozorovatelem a nepotřebuje se zaměstnat hrou. Jiné dítě může mít špatnou náladu a naopak potřebuje ze strany pedagogů podpořit a nějakou hrou zaměstnat. Podle pedagogů z MŠ2 je proto velmi důležité znát charakteristiku každého dítěte a individuálně na ní reagovat. Děti v MŠ2 mají rády volnou hru, ale i řízené činnosti. Podle respondentek vyžadují řízené činnosti děti, které se připravují na roli školáka. Respondentky pozorují větší zájem o řízené činnosti u dívek než u chlapců. Z odpovědí vyplývá, že řízená činnost převážně nereaguje na volnou hru dětí. Dvě respondentky by byly ochotny změnit původní plán. Jedna respondentka podporuje volnou hru pomůckami, ale plán řízených činností nemění. Poslední respondentka by na volnou hru

reagovala, pokud by děti porušovaly pravidla. Pak by téma porušování pravidel uvedla v řízené činnosti. Respondentky se shodují, že hrou dítě rozvíjí nejen motorické dovednosti, smyslové vnímání, prostorovou orientaci, ale zároveň dochází k vyhranění laterality. Podle jedné z respondentek děti ve volné hře zrcadlí své zážitky. Všechny respondentky vnímají důležitý sociální aspekt volné hry, kdy se dítě učí sociálním dovednostem a komunikaci. Pedagogové v MŠ2 byli v porovnání s ostatními respondenty v otázce přínosu volné hry pro rozvoj dítěte více konkrétní. Tomuto faktu možná přispívá i skutečnost, že v MŠ2 bylo větší zastoupení vysokoškolsky vzdělaných pedagogů. Ze čtyř dotazovaných měly tři vystudované vysoké školy v oboru předškolního vzdělávání. V MŠ1, MŠ3 a MŠ4 byl dohromady pouze jeden pedagog s vysokoškolským vzděláním, zbylé respondentky měly buď čtyřleté středoškolské pedagogické vzdělání nebo dvouleté nástavbové studium. Odpovědi týkající se prostoru pro volnou hru během dne se liší. Ve třídě MŠ2A vidí jedna z respondentek nedostatečný prostor pro hru. Její kolegyně však vnímá problém v době pobytu dětí v MŠ, který je individuální. Ve třídě MŠ2B je podle obou respondentek prostor pro volnou hru dostatek, avšak jedna poukazuje na větší časovou dotaci pro u mladších dětí. Třídy v MŠ2 jsou připravovány nepravidelně (podle tématu).

Respondentky z MŠ3 vnímají ve volné hře příležitost pro dítě libovolně a spontánně zvolit z nabízených hraček a her podle toho co je zaujme, s čím mají chuť si hrát a z čeho budou mít radost. Pokud si některé z dětí nehraje, pak se jej respondentky snaží ke hře motivovat, pokud dítě neprojeví o žádnou hru zájem, nenutí jej. Ve třídě MŠ3B preferují děti podle svých pedagogů volnou hru. Ve třídě MŠ3A vnímají pedagogové, že děti mají rády volnou hru a řízené činnosti ve stejné míře. Na volnou hru a zájem dětí se pedagogové snaží reagovat. Pokud děti něco zaujme, změní téma a snaží se vyhovět aktuálním zájmům dětí. Jedna z respondentek se převážně drží plánu a téma nemění. Respondentky ze třídy MŠ3B se shodují, že prostor pro volnou hru je ovlivněn dobou pobytu dětí v MŠ a je tedy u každého dítěte velmi individuální. Ve třídě MŠ3A je jedna z respondentek toho názoru, že prostor pro volnou hru určitým způsobem omezují režimové činnosti. Její kolegyně je však toho názoru, že volná hra je v běžném provozu MŠ hojně zastoupena. Respondentky ze třídy MŠ3B se podle svých odpovědí snaží prostory třídy připravovat pravidelně. Respondentky ze třídy MŠ3A prostředí spíše

nepřipravují, domnívají se, že prostory jsou již připraveny a není nutné je pravidelně obohacovat. Pedagogové v MŠ3 vnímají celkový přínos hry pro rozvoj předškolního dítěte. Z jejich odpovědí je zřejmé, že dítě rozvíjí motoriku, myšlení, slovní zásobu, ale i samostatnost, spolupráci a morální hodnoty.

Respondentky z MŠ4 si pod pojmem volná hra představí hru, kterou si děti samostatně řídí, mají možnost výběru, s čím si budou hrát. Jestliže si některé z dětí odmítá hrát, pak se respondentky snaží zjistit důvod a dále jej namotivovat ke hře. Pokud je dítě pozorovatel, do hry jej nenutí, ale když je zřejmé, že se dítě nudí, snaží se jej zaujmout. Z odpovědí vyplývá, že děti v MŠ4 preferují volnou hru. Prostor pro volnou hru je podle respondentek ovlivněn příchodem a odchodem dětí z MŠ. Některé děti přicházejí do MŠ v době konce volné hry, odchází po obědě a tím mají prostoru pro volnou hru nedostatek. Proto by podle respondentek mělo být více prostoru během dne vyhrazeno hře. Pedagogové v MŠ4 prostory třídy pravidelně nepřipravují. Příprava prostředí se převážně odvíjí od tématu. Jedna z respondentek další předměty do třídy nepřináší, jelikož třída je dle jejího pohledu dostatečně připravena. Volná hra se v řízených činnostech odráží podle přístupu pedagoga. Respondentky se volnou hrou dětí v naplánovaných řízených činnostech buď neinspirují nebo se inspirují částečně (například motivem z volné hry inspirují pohybovou chvilku), nebo tomuto podnětu ze strany dětí podřídí tolik času, dokud bude podnět pro děti zajímavý. Hrou podle jejich odpovědí dítě rozvíjí motoriku, sociální dovednosti (mohou si vyzkoušet různé role), řeč, tvořivost a fantazii.

6 DISKUSE

Volná hra je v životě dítěte velice významným prvkem, který zásadně ovlivňuje jeho vývoj. Caiatiová a kol. (1995) kladou ve volné hře důraz na svobodu dítěte. Dítě hru uskutečňuje na základě vnitřní potřeby objevovat, zkoumat a poznávat. Samo se rozhoduje, s kým nebo s čím a kde si bude hrát. Volná hra by neměla být omezována vnějším okolím, naopak by měla poskytovat dostatečný prostor pro svobodné a samostatné jednání dítěte (Suchánková, 2014). Většina respondentů si pod pojmem volná hra představila spontánní činnost, při níž má dítě prostor pro samostatný výběr hry, spoluhráče a hračky. Výběr vychází z jeho aktuální nálady a fantazie. Pozorováním bylo zjištěno, že pouze v MŠ4 je volná hra dětí částečně omezována. Jelikož děti při ranním příchodu musely nejprve splnit úkol nebo zvolit hru z předem určených her a až následně si mohly hrát dle svého vlastního výběru.

Ve třech ze čtyř navštívených MŠ byly do volné hry zařazovány řízené činnosti. Těchto řízených činností se musely účastnit všechny děti. Jednalo se většinou o výtvarnou výchovu. Některé děti se zúčastnily rády, ale například chlapcům se do výtvarného tvoření spíše nechtělo, jelikož tím byl narušen jejich prostor pro volnou hru. V MŠ4 byly pravidelně zařazovány ranní úkoly připravující děti na vstup do základní školy. Během pozorování bylo zřejmé, že pro velkou část dětí nebyly tyto úkoly přitažlivé, některé se dokonce zdráhaly a paní učitelky je musely přemlouvat a motivovat, aby úkol splnily. Jistě je dobré dětem nabízet výtvarné a další řízené činnosti i v době her, některé děti mají tyto činnosti rády, ale mělo by se jednat o svobodnou nabídku.

V mateřských školách MŠ1 a MŠ4 zaujímala hra v režimu dne alespoň čtyři hodiny. Během pozorování v těchto dvou MŠ byl dopolední režim od 8:00 zaplněn řízenými činnostmi. Děti, které přicházely před osmou hodinou již neměly mnoho prostoru pro hru. Naopak v MŠ2 a MŠ3, které jsou samostatnými součástmi jedné organizace sdružující tři mateřské školy, bylo pro volnou hru více prostoru (více než pět hodin denně). Po dopolední řízené činnosti měly děti v těchto MŠ možnost si před pobytem venku ještě chvíli pohrát. Během pobytu venku probíhajícím na zahradě se mohly děti volně pohybovat. Pokud se třídy vydaly na procházku, dostaly děti většinou prostor pro volný pohyb na určeném místě během procházky. V MŠ4 se dětem volného pohybu na procházce nedostalo a tím byly ochuzeny o další prostor pro volnou hru.

Caillois (1998) uvádí, že hra podporuje určité duševní a tělesné schopnosti. Jedna z respondentek uvedla, že ve hře dítěte je možné zaregistrovat jeho budoucí povolání. To však Caillois (1998) vyvrací, jelikož podle něho není cílem hry připravovat na určité povolání.

Z rozhovorů vyplývá, že hrou je podle dotazovaných rozvíjena především hrubá a jemná motorika, prostorová orientace a samostatnost. Dále je rozvíjena schopnost sociálních interakcí, respektování pravidel a morální usuzování. Jedna z respondentek podotkla, že je hrou rozvíjeno také smyslové vnímání. Některé respondentky spatřují potenciál hry v rozvoji řeči, komunikace, pozornosti, myšlení, fantazie a tvořivosti. Podle Mertina a kol. (2010) se hra velkou mírou podílí na rozvoji tvořivosti, která působí na seberozvoj dítěte. Děti jsou velice kreativní bytosti a to se samozřejmě odráží i ve hře.

V předškolním věku se utváří sebepojetí dítěte. Dítě přijímá postoje, názory a hodnocení dospělých. Je proto nutné, aby pedagog přistupoval k dítěti citlivě a bezpodmínečně ho přijímal (Mertin et al., 2010). Během pozorování vládlo ve třídách převážně přátelské klima, paní učitelky přistupovaly k dětem s respektem a snažily se reagovat na potřeby dětí, pouze v MŠ4 byl uplatňován autoritativní přístup a děti měly menší prostor pro samostatné rozhodování.

Podle Svobodové a kol. (2010) je hra svobodná činnost a nikdo do ní nemůže být nucen. Hra na povel přestává být pro dítě radostná a přitažlivá. Z výsledků pozorování a rozhovorů je zřejmé, že v žádné třídě nejsou děti do hry nuceny, pokud vyloženě hru odmítají. Objevovaly se však tendence děti ke hře významně motivovat a zaměstnávat je hrou. V některých třídách byl ze strany pedagogů zřetelný individuální přístup k dítěti. Tito pedagogové nejprve zjišťovali důvod pasivity dítěte a následně podle dané situace a specifík dítěte volili, zda je nutné dítě ke hře motivovat nebo postačí respektovat jeho rozhodnutí a nechat jej pozorovat.

Použití metody pozorování a rozhovorů propojilo zjištěné závěry a dopomohlo k hlubšímu prozkoumání postojů pedagogů k volné hře a reality volné hry v různých mateřských školách. V mateřských školách, zapojených do výzkumného šetření, je volná hra považována za přínosnou činnost, která přispívá ke komplexnímu rozvoji dítěte. Ve většině navštívených tříd je podporován prostor pro samostatné a svobodné jednání během hry.

ZÁVĚR

Hlavní podmínkou, kterou je nutné splnit, jestliže chceme dítěti poskytnout prostor pro volnou hru, je zabezpečení co nejvolnějšího prostředí, v němž má dítě možnost samostatně rozvinout hru podle svých představ. Hra by v ideálním případě neměla být okolím omezována a nemělo by být do hry zasahováno.

Ve výzkumné části bakalářské práce bylo zjišťováno, jaká je realita prostoru pro volnou hru v různých mateřských školách a jaké postoje zaujímají pedagogové k volné hře. Kritéria, kterými bylo vedeno pozorování v mateřských školách, a otázky kladené pedagogům při rozhovorech, napomohly ke snadnějšímu proniknutí do reality volné hry. Z výzkumu vyplývá, že v režimu dne je dostatek prostoru pro volnou hru. Tento prostor je však ovlivňován především dvěma aspekty. Tím prvním je doba pobytu dítěte v MŠ. Druhým aspektem ovlivňujícím prostor pro volnou hru je schopnost pedagogů tento prostor dětem poskytovat, nezasahovat do něho a vyhýbat se zařazování řízených činností. Dále bylo zjištěno, že ve třídách s mladšími dětmi je prostor pro volnou hru hojněji zastoupen než ve třídách předškolních dětí, které jsou připravovány na vstup do základní školy.

Cílem mé bakalářské práce bylo prozkoumání reality prostoru pro volnou hru v mateřských školách. Přidanou hodnotou výzkumného šetření je skutečnost, že několik pedagogů mi sdělilo, že si na základě otázek kladených při rozhovoru uvědomilo nedostatky, kterých se dopouští při volné hře. Tuto jejich sebereflexi vnímám jako velmi profesionální chování a oceňuji, že k ní přispěla má bakalářská práce.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Bacus, A. (2009). Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let. Portál.
- Berne, E. (2011). Jak si lidé hrají. Portál.
- Caiati, M., Delačová, S., & Müllerová, A. (1994). Volná hra: zkušenosti a náměty. Portál.
- Caillois, R. (1998). Hry a lidé: maska a závrať. Nakladatelství Studia Ypsilon.
- Fink, E. (1992). Oáza štěstí. Mladá fronta.
- Gillernová, I., & Mertin, V. (2010). Psychologie pro učitelky mateřské školy. Portál.
- Helus, Z. (2009). Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Portál.
- Huizinga, J. (2000). Homo ludens: o původu kultury ve hře. Dauphin.
- Komenský, J. A. (2007). Informatorium školy mateřské. Academia.
- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., & Kopřivová, T. (2008). Respektovat a být respektován. Spirála.
- Koťátková, S. (2005). Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Grada.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). Vývojová psychologie. Grada.
- Millar, S. (1978). Psychologie hry. Panorama.
- Opravilová, E., & Gebhartová, V. (2011). Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol. Portál.
- Opravilová, E. (2016). Předškolní pedagogika. Grada.
- Suchánková, E. (2014). Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Portál.
- Svobodová, E. (2007). Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání. Raabe.
- Svobodová, E. (2010). Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program. Portál.
- Svobodová, E., & Švejsová, H. (2011). Metody dramatické výchovy v mateřské škole. Portál.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál.

Vágnerová, M. (2012). Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Karolinum.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Výsledky pozorování reality prostoru pro volnou hru v MŠ	48
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Přepis rozhovorů s pedagogy navštívených mateřských škol

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Přepis rozhovorů s pedagogy navštívených mateřských škol

Odpovědi respondentů – R

Odpovědi respondentů z MŠ1 – R1, R2, R3.

Odpovědi respondentů z MŠ2 – R4, R5, R6, R7.

Odpovědi respondentů z MŠ3 – R8, R9, R10, R11.

Odpovědi respondentů z MŠ4 – R12, R13, R14, R15.

1. Otázka – Co si představujete pod pojmem volná hra?

R1: „Pod pojmem volná hra si představuji, že dítě se samo rozhodne, s čím si bude hrát. Je na dítěti, jestli se rozhodne, že si bude hrát samostatně, nebo jestli do své hry přizve další dítě. Podle mého názoru je důležitá **volnost a samostatnost** při hře.“

R2: „Představuji si, že si děti mohou **hrát podle své vlastní fantazie a nálady**. Někdy dětem nabídnu možnosti hry a je na nich co si samy zvolí.“

R3: „Podle mého názoru **si dítě při volné hře může vybrat jakoukoliv hračku, vybrat si prostor, kde si bude hrát**. Do hry dítěte **není zasahováno**, nejsou mu určována pravidla jeho hry. Je mu nechán prostor pro seberealizaci.“

R4: „Představuji si, že **děti samy řídí svou činnost** podle svého zájmu a nálady.“

R5: „Měla by to být hra, kterou si **děti samy vyberou**, podle toho, co je upoutá. **Do hry nezasahuji**, nechávám děti, ať si samy hru řídí.“

R6: „Je hra, kdy **si děti samy libovolně vyberou** hračku a s ní si hrají.“

R7: „Volná hra je hra, při které **si dítě samo vybere námět hry, hračky, pomůcky nebo kamarády**, se kterými si chce hrát.“

R8: „Je to hra, kdy **si děti libovolně podle své chutě vybírají hru**, která je zaujme a mají z ní radost.“

R9: „Napadají mě **spontánní činnosti dětí**, kdy si děti **vybírají z volně nabízených her a hraček**.“

R10: „Děti si mohou samy vybrat, s čím si budou hrát. Inspirují se například nějakými zážitky, tím, co mají rády.“

R11: „Je to hra, kdy si každé dítě vybere hračku podle toho, co ho zaujme a podle své fantazie. Některé děti si hrají ve skupinách, jiné vyhledávají samostatnou hru.“

R12: „Je hra, při níž si děti hrají společně a tím se více skamarádí.“

R13: „Představuji si, že si děti najdou hračku, se kterou si rády hrají. Volná hra nemusí být jen s hračkou, může jít o tělocvik, kdy si děti hrají pohybově, ale nesmí běhat kvůli bezpečnosti. Mohou hrát různé role, ale v dnešní době mi přijde, že děti námětové hry nebaví a nedokáží je tolik rozvinout jako dříve.“

R14: „Představuji si, že děti mají samy možnost si vybrat, s čím si budou hrát. Pokud si ale některé dítě hraje stále se stejnou hračkou, tak mu zkusím nabídnout i něco jiného.“

R15: „Je to běžná činnost dítěte, kterou si samostatně řídí. Já jako učitelka mu připravím podněty a do jeho hry zasahuji minimálně.“

2. Otázka – Co se dítě při volné hře učí a čím přispívá k jeho rozvoji?

R1: „Při hře děti rozvíjí motoriku, pozornost, smyslové vnímání, komunikace. Myslím si také, že již v předškolním věku se dítě za pomoci hry připravuje na své budoucí povolání, jelikož volí hračky podle svých zájmů.“

R2: „Rozvíjí dítě všemi směry. Spolupráci, tvořivost, motorické dovednosti.“

R3: „Rozvíjí tvořivost, fantazii, jemnou a hrubou motoriku. Přispívá k celkovému rozvoji.“

R4: „Především to záleží na tom, s čím si hraje. Pokud si hraje se stavebnicí, rozvíjí jemnou motoriku. Při hře také rozvíjí hrubou motoriku. Učí se utvářet vztahy s vrstevníky. Respektovat pravidla.“

R5: „Učí se manipulaci s předměty, prostorovou orientaci, rozvíjí jemnou a hrubou motoriku. Učí se spolupráci, řešit konflikty. Rozvíjí fantazii.“

R6: „Při volné hře se učí mnoho. Rozvíjí **jemnou a hrubou motoriku**, učí se **pohybovat v prostoru**, postupně se učí **upřednostňovat jednu ruku**. Učí se **komunikovat s dětmi, udržet oční kontakt**. Postupně **rozvíjí všechny smysly**.“

R7: „Při volné hře se dítě učí různé **komunikační dovednosti, jak řešit problémy**, když si hraje dohromady s více dětmi. Rozvíjí **logické myšlení a představivost**. **Zpracovává své prožitky a vyrovnává se s tím, co zažilo**.“

R8: „Učí se **spolupracovat**, učí se **rozdělovat role**, utváří **morální hodnoty**. Rozvíjí **jemnou motoriku, hrubou motoriku, myšlení**. Hrou podporují svou tvořivost. Vytváří si **předmatické představy**. Rozvíjí **slovní zásobu**.“

R9: „Rozvíjí úplně **všechny oblasti. Myšlení, samostatnost, komunikaci, motoriku**.“

R10: „U malých dětí se hrou učí mnoho, probíhá **celkový rozvoj dítěte**. Rozvíjí **motoriku, navazují vztahy, učí se, jak komunikovat**.“

R11: „V první řadě hra rozvíjí **jemnou motoriku, dále myšlení, předmatické představy a vztahy mezi dětmi**.“

R12: „Rozvíjí **jemnou motoriku, hrubou motoriku**. Rozvíjí dítě **komplexně**.“

R13: „Dítě může procvičovat **hrubou motoriku, jemnou motoriku**. Zkouší si **sociální role**.“

R14: „Učí se **komunikovat s druhými, základy společenského chování, rozvíjet společnou hru**. Rozvíjí **řeč, motoriku**.“

R15: „Učí se **sociálním dovednostem, motoriku a tvořivost**. Rozvíjí **fantazii** a to tím, že některé hračky používá jinak, než je běžné.“

3. Otázka – Je podle Vašeho názoru prostor pro volnou hru v MŠ dostačující?

R1: „V naší mateřské škole určitě **ano**.“

R2: „Záleží na konkrétní mateřské škole. **U nás je prostoru pro volnou hru dostatek**. Snažíme se, aby děti nebyly příliš organizovány.“

R3: „Podle mého názoru **není úplně dostačující. Děti, které přichází do mateřské školy později nemají mnoho času** si pohrát a stejná situace nastává, pokud odchází hned po obědě.“

R4: „Časově si myslím, že program v MŠ je velmi nabitý a pro **hru je prostoru málo.**“

R5: „Je a není. **Pro děti, které chodí do MŠ brzy, nebo odchází z MŠ odpoledne je prostoru dostatek.** Není to podle mého názoru systémem MŠ, ale je to o nastavení rodičů, kteří znají režim dne v MŠ a mohou se podle toho přizpůsobit.“

R6: „Řekla bych, že **ano.** Záleží na věku dětí. **Mladší děti mají volné hry více.**“

R7: „Myslím si, že **v naší třídě je dost prostoru,** kdy si děti mohou hrát spontánně.“

R8: „Myslím si, že **není. Některé děti přichází do MŠ až kolem osmé hodiny, takže nestačí vstoupit do hry a hru rozvinout.**“

R9: „**Pokud děti přijdou dříve než v osm hodin a odejdou déle než ve dvě hodiny, tak mají prostoru dostatek.**“

R10: „Moc času pro volnou hru v MŠ **není.** Řekla bych, že režim dne je velmi nabitý a na hru již pak nezbývá prostor.“

R11: „Jak kdy. Například když nacvičujeme na besídku, tak je volné hry méně. **Za běžného provozu se snažíme poskytovat dostatek prostoru pro hru.**“

R12: „**To záleží, kdy dítě do MŠ přichází a kdy odchází.** Některé děti přichází v osm hodin, odchází po obědě, a tím již nemají prostor pro volnou hru. Je to velmi **individuální.**“

R13: „**Dnes chodí děti do školky později, kolem osmé hodiny již uklízíme, a pokud chodí domů po obědě, tak mají prostoru málo.**“

R14: „Myslím si, že **by mělo v MŠ být více času pro volnou hru.** V dnešní době děti nechodí do MŠ včas, a pak nemají čas si pohrát.“

R15: „Řekla bych, že by prostoru mohlo být více, ale den ve školce je jasně daný svým režimem. Především **není dostačující pro děti, které chodí do školky kolem osmé hodiny a chodí domu brzy po obědě.**“

4. Otázka – Připravujete určitým způsobem prostředí třídy pro volnou hru? Jakým?

R1: „Prostředí třídy je již připraveno, ale občas jej obměníme, záleží na tématu.“

R2: „**Ano.** Ke každému tématu se snažím přinést do třídy něco nového. Osobně mám ráda přírodniny, které do třídy nosím nejčastěji.“

R3: „**Nepřipravuji** prostředí třídy **každý den.** Občas, **když máme nějaké zajímavé téma,** přináším **přírodní materiály nebo převleky.**“

R4: „**Ano.** Připravuji většinou **podle ročního období,** kdy nosím typické **přírodniny nebo různé materiály** související s daným obdobím.“

R5: „**Když mě k tématu napadají nějaké pomůcky,** tak je do třídy přinesu a děti je mohou při volné hře používat.“

R6: „Snažím se **ke každému tématu vytvořit hru ke stolečku,** kterou dětem připravím a ony si ji mohou kdykoliv zahrát. **Každý týden tisknu omalovánky k danému tématu.**“

R7: „**Občas** přinesu dětem nějaké pomůcky, například hasičské helmy, zátky od piva, vybavení lékárničky. Vždy **po situaci, kterou děti prošly, například návštěva hasičské zbrojnice, medicí ve školce.**“

R8: „Prostředí třídy **nepřipravuji.** Děti mají dostatek různých stavebnic a her v MŠ. Spíše pokud vidím, že si například hrají na princezny, tak jim navrhu, že by si mohly vyrobit korunky a vějíře z papíru a dodám jim k tomu materiál.“

R9: „**Někdy.** Například na podzim nosím kaštiny.“

R10: „**Připravuji.** Vždy **podle tématu** nosím do třídy různé věci, které s tématem souvisí. Děti si pak s těmito věcmi rády hrají.“

R11: „**Snažím se obměňovat pomůcky a hračky, které mají děti k dispozici.** Někdy jim připravím Vítkův chodník, nebo obměním stavebnice.“

R12: „**Třída je již celkově připravená.** Děti mají k dispozici různé hračky jak ve třídě, tak v herně. Hračky jsou přizpůsobené věku, aby děti rozvíjela.“

R13: „Jak kdy a **podle tématu.**“

R14: „**Snažíme se obměňovat hračky,** aby si děti stále nehrály s tím samým. **Nosím do třídy přírodní materiály.**“

R15: „**Když mám hru nebo pomůcky, které se mi hodí k tématu, tak prostředí třídy pro volnou hru připravuji, ale není to pravidelné.**“

5. Otázka – Preferují děti volnou hru nebo řízenou činnost?

R1: „Myslím si, že **preferance** volné hry nebo řízené činnosti **jsou u dětí vyvážené**. Je ale pravdou, že v pátek volím u malých dětí spíše celodenní volnou hru.“

R2: „**Mladší děti preferují volnou hru. Starší děti mají rády volnou hru, ale chodí se samy ptát, zda mohou něco vyrábět a vyžadují něco řízeného.**“

R3: „Já si myslím, že preferují **volnou hru.**“

R4: „**Děvčata** vyžadují převážně **řízenou činnost**, mají zájem o společné tvoření a aktivity. **Chlapci** spíše preferují **volnou hru.**“

R5: „**Záleží na věku. Malé děti preferují volnou hru. Předškoláci někdy samy přijdou a chtějí řízené činnosti**, vyžadují například pracovní listy, mají zájem hrát pohybové hry.“

R6: „V naší třídě mají **některé děti rády volnou hru, ale některé děti mají rády různé úkoly a řízené činnosti**. Řekla bych, že to **souvisí i s věkem dětí**. U starších dětí je znát, že se již připravují na roli školáka.“

R7: „Podle mého názoru mají děti raději **volnou hru**. Řízenou činnost nebo úkoly vyhledávají **děti, které se chtějí něco nového naučit**. Spíše předškoláci, ale jen někteří.“

R8: „Určitě **volnou hru.**“

R9: „Většina dětí má rádo **volnou hru.**“

R10: „Mají rády **obojí stejně.**“

R11: „Řekla bych, že se **na řízenou činnost těší, mají rády rituály**, které vyžadují, ale samozřejmě **mají rády i volnou hru.**“

R12: „**Jak které děti**. Pokud se druh řízené činnosti obměňuje, pak děti zaujme řízená činnost. Ale **převážně u dětí vítězí volná hra.**“

R13: „Mají raději **volnou hru**. Myslím si, že to je i z toho důvodu, že jí je přes den nedostatek.“

R14: „Podle mého názoru preferují **volnou hru.**“

R15: „Myslím, že **volnou hru.** Ale je znát, že před pětadvaceti lety byla volná hra dětí jiná, více rozvinutá. Dnes děti nejsou tolik kreativní a potřebují, aby jim dospělý s hrou pomáhal.“

6. Otázka – Reaguje určitým způsobem řízená činnost na volnou hru a zájem dětí? Jak?

R1: „Průběžně **sleduji, co děti zajímá,** pro co jsou nadšené, a **snažím se tomu řízené činnosti přizpůsobovat.** Pokud bych viděla, že se děti výrazně zajímají o určité téma, pak bych řízenou činnost jimi preferovanému tématu přizpůsobila.“

R2: „Pokud děti **při volné hře rozehrají hru, kterou jsou velmi zaujaté, pak na jejich hru navazuji v řízené činnosti.**“

R3: „Řekla bych, že v naší mateřské škole je to spíše tak, že děti projektují řízenou činnost do svých her, ale pokud si děti například hrály na zvířata, tak jsem tomuto tématu **přizpůsobila ranní cvičení.**“

R4: „**Ano.** Například děvčata v naší třídě ráda vaří v kuchyňce, takže v tématu *Ovoce a zelenina* jsme vařili ovocný salát.“

R5: „Většinou **když děti při volné hře opakují jedno téma, tak je podpořím pomůckami,** vytisknu omalovánky a spíše, než bych měnila řízené činnosti, tak děti podpořím ve volné hře. **Pokud ale jeden týden vidím, že děti nějaká hra zaujme, pak se snažím na příští týden vymyslet tématický celek** na jimi preferované téma.“

R6: „Reagovala bych, **pokud by při volné hře děti porušovaly pravidla, chovaly se k sobě ošklivě, tak bych v řízené činnosti takové téma uvedla.**“

R7: „Zatím se neobjevil takový podnět ze strany dětí, kvůli kterému bych měnila týdenní plán. **Pokud by děti něco hodně zajímalo, ráda bych na toto téma připravila plán.**“

R8: „**Ano.** Děti jsou často plné různých dojmů. Například v ranním kruhu děti často odbočí od tématu, a pokud ostatní děti toto téma zaujme, pak se mu věnujeme.“

R9: „Spíše mám **připravený plán a toho se držím.**“

R10: „**Ano.** Může se stát, že máme nějaké téma a děti jsou plny nějakých zážitků, tak **připravenou činnost přeruším a navážu na to, co je zajímavá.**“

R11: „**Určitě ano. Snažím se vnímat, co děti aktuálně zajímavá** a částečně se tím inspirovat při realizaci řízených činností.“

R12: „**Ano.** Máme sice sestavený týdenní plán, ale když vidíme, že děti zajímavá něco jiného, tak **není problém odbočit od původně připraveného tématu.**“

R13: „Každý týden je dané téma. Do řízené činnosti se volnou hrou dětí neinspiruji.“

R14: „Řekla bych, že **ne.** Co spíše pozoruji, že si děti odnáší řízenou činnost do volné hry, například zpívají písničky, které se společně učíme.“

R15: „Vím, že některé věci děti baví a zajímavají, tak jimi motivuji například pohybovou chvílku, ale hlavní řízenou činnost neměním.“

7. Otázka – Jakým způsobem reagujete na dítě, které si odmítá hrát?

R1: „Do hry děti **nenutím**, snažím se mu nějakou hru **nabídnout, ukázat mu něco nového**, co by ho mohlo zajmout. Pokud si to dítě opravdu nechce hrát, nechám ho být.“

R2: „Snažím se do hry zapojit všechny děti. Pokud vidím, že některé **děti pozorují, chvíli je nechám**, ale pak **se snažím, aby se zaměstnaly hrou.** V polovině školního roku by se děti již měly zapojovat do hry, a ne pouze pozorovat. Jestliže ale vidím, že **hru výrazně odmítá, pak ho nenutím.**“

R3: „Nabídnu mu činnosti, **zkusím ho motivovat.** Když **nechce, nenutím.**“

R4: „**Záleží na charakteru dítěte.** Pokud vím, že dítě se většinou straní, snažím se mu hru najít, motivovat ho. Pokud se jedná o dítě, které se **do hry běžně zapojuje, ale přijde do MŠ a vidím, že nemá ten den náladu,** tak mu **nechám prostor pozorovat.**“

R5: „Nejprve **zjistím**, jaký k tomu má **důvod** a podle toho mu buď **nabízím činnosti, nebo ho nechám děti sledovat.**“

R6: „**Nechám je.** Některé děti jsou pozorovatelé, bojí se začlenit do kolektivu. Když vidím, že **by mělo zájem se zapojit do nějaké hry, tak mu pomůžu.**“

R7: „Snažím se mu **nabídnout nějakou hru** nebo hračky, které se mi zdají zajímavé, případně mu nabídnu, že pokud by chtělo, tak si budu hrát s ním.“

R8: „Obejdu s ním třídu, **nabídnu mu hračky**, která by se mu mohla zamlouvat. Když ho **nic nezaujme, sednu si s ním ke stolu, nějakou hračku mu přinesu**, jestli by ho zaujala. Když na nic **nereaguje, nechám ho být, nenutím.**“

R9: „Nemá cenu dítě nutit. Většinou ho **nechám pozorovat** a ono se po chvíli samo zařadí.“

R10: „Do hry **nenutím, snažím se je ale zapojit**, hraji si s nimi.“

R11: „**Nabídnu mu hračky, když nechce, nechám ho. Za chvíli se k němu vrátím a znovu** zkusím nabídnout. **Pokud by opravdu o nic nemělo zájem, nechám ho.**“

R12: „Takové dítě se snažíme **nenásilně zapojovat do hry**. Když se **nechce zapojit, vezmu si ho ke stolečku a hrajeme si spolu**. Zatím se mi ale nestalo, že by se některé dítě nakonec do hry nezapojilo.“

R13: „V první řadě se ho zeptám, **proč si nechce hrát. Snažím se ho zaujmout, pomazlím ho, vezmu si ho ke stolečku a hrajeme si spolu**. Jestliže opravdu **nechce, nenutím.**“

R14: „Zeptám se, jestli si nechce s něčím hrát. **Nabídnu mu nějaké hračky**, a když o nic **neprojeví zájem**, tak ho **nechám sledovat** ostatní.“

R15: „**Pokud vím, že se jindy do hry zapojuje, neřeším to. Pokud je to dítě pozorovatel,** tak ho **do hry také nenutím**. Jestliže vidím, že **se dítě nudí a neví, s čím by si hrálo**, tak se mu snažím **nabídnout hry**, které by ho mohly zaujmout.“