

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

**Hra jako edukační prostředek v mateřské škole**

Diplomová práce

Nikola Chvostková

Olomouc 2024

Vedoucí práce:

Mgr. Alena Srbená, Ph.D.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 17. 4. 2024

.....

vlastnoruční podpis

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala Mgr. Aleně Srbené, Ph.D. za konzultace a cenné rady v průběhu vzniku celé práce. Mé poděkování patří také učitelkám, které se podílely na realizaci výzkumné části. V neposlední řadě bych poděkovala rodině a mým spolužačkám za vzájemnou podporu.

Nikola Chvostková

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Nikola Chvostková
<b>Katedra:</b>	Primární a preprimární pedagogiky
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Alena Srbená, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2024

<b>Název práce:</b>	Hra jako edukační prostředek v mateřské škole
<b>Název v angličtině:</b>	Play as an educational tool in kindergarten
<b>Zvolený typ práce:</b>	Kvalitativní typ práce
<b>Anotace práce:</b>	<p>Diplomová práce na téma „Hra jako edukační prostředek v mateřské škole“ se zabývá hrou jakožto nedílnou součástí života dětí předškolního věku. Cílem diplomové práce je zjistit a vyhodnotit, zda a jakým způsobem využívají učitelé mateřských škol hru při výchově a vzdělávání dětí. Práce se strukturovaná do dvou částí teoretické a empirické. Teoretická část se zabývá dítětem předškolního věku, jeho vývojovými specifiky. Výchovou a vzděláváním v mateřské škole, hrou a možnostmi ji komplexně využít s dětmi předškolního věku. Závěrem pojednává o hře v mateřské škole, jejím významu i úlohou učitele při hře. Empirická část se skládá z kvalitativního výzkumného designu a zahrnuje postup i výsledky výzkumného šetření. Výzkum byl realizován pomocí triangulace výzkumných metod, kterými byly rozhovory s učiteli mateřských škol, pozorování hry v mateřských školách a analýza Školních vzdělávacích programů. Triangulace přináší nové informace z různých úhlů pohledu na danou problematiku.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	dítě předškolního věku, hra v mateřské škole, význam hry pro dítě
<b>Anotace v angličtině:</b>	The thesis on the topic "Play as an educational tool in kindergarten" deals with play as an integral part of the life of

	<p>preschool children. The aim of the diploma thesis is to find out and evaluate whether and how kindergarten teachers use play in the upbringing and education of children. The work is structured into two parts, theoretical and empirical. The theoretical part deals with the child of preschool age, his developmental specifics. Through upbringing and education in kindergarten, play and opportunities to use it comprehensively with children of preschool age. In conclusion, it discusses play in kindergarten, its meaning and the role of the teacher during play. The empirical part consists of a qualitative research design and includes both the procedure and the results of the research investigation. The research was carried out using the triangulation of research methods, which were interviews with kindergarten teachers, observation of play in kindergartens and analysis of school educational programs. Triangulation brings new information from different points of view on the given issue.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	preschool child, play in kindergarten, meaning of play for a child
<b>Přílohy vázané k práci:</b>	<p>P1: Přepis rozhovoru  P2: Otázky do rozhovoru  P3: Záznamový arch pozorování</p>
<b>Rozsah práce:</b>	152 857 znaků
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk

# Obsah

Úvod.....	1
I Teoretická část.....	2
1 Dítě předškolního věku .....	3
2 Mateřská škola .....	9
2.1 Výchova a vzdělávání v mateřské škole .....	10
2.2 Podmínky vzdělávání.....	12
3 Hra .....	14
3.1 Obecné znaky hry .....	15
3.2 Význam hry.....	16
3.3 Hra z hlediska vývoje dítěte.....	19
3.4 Klasifikace her .....	21
3.5 Teorie her a významní představitelé .....	23
3.6 Průkopníci her ve vzdělávání.....	26
4 Hra v mateřské škole.....	28
4.1 Spontánní hra .....	28
4.2 Řízená hra .....	29
4.3 Didaktická hra.....	30
5 Učitel mateřské školy.....	32
5.1 Role učitele při hře.....	34
5.2 Plánování činností.....	35
6 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání se zaměřením na hru.....	37
II Empirická část.....	39
7 Design výzkumu .....	40
8 Analýza a interpretace dat.....	46
8.1 Analýza rozhovorů.....	47
8.2 Analýza pozorování .....	52

8.3	Analýza Školního vzdělávacího programu .....	58
9	Vyhodnocení výsledků a diskuse.....	63
	Závěr .....	71
	Seznam použitých zdrojů.....	73
	Seznam tabulek .....	79
	Seznam obrázků.....	80
	Seznam zkratk .....	81
	Seznam příloh .....	82

# Úvod

Téma diplomové práce je zaměřeno na hru jakožto edukační prostředek v mateřské škole. Pro dítě předškolního věku je hra nejdůležitější a nejpřirozenější činností. Hra provází dítě již od samotného narození a s dospíváním a nástupem na základní školu částečně ustupuje, nicméně nikdy zcela nevymizí a provází nás po celý život. V rámci studia jsem si uvědomila, jak důležitou roli zastává hra v životě dítěte, a to nejen u dítěte předškolního věku, ale i u batolat či školáků. Prostřednictvím hry děti vnímají svět, ve kterém žijí a postupně poznávají smysl života. Díky spontánní hře, kterou si dítě vybírá individuálně často realizuje své nápady, sny a uspokojuje aktuální potřeby. Dítě do hry často zapojuje představivost a fantazii, což mu pomáhá v pochopení reality i pozice ve společnosti. Hra pro děti také často představuje únik do bezpečí. Hry považujeme za důležitou formu zábavy ale i za významný nástroj vzdělávání.

Cílem diplomové práce je zjistit a vyhodnotit, zda a jakým způsobem využívají učitelé mateřských škol hru při výchově a vzdělávání dětí. Diplomová práce je rozdělena na část, teoretickou a empirickou. Teoretická část se zaměřuje na dítě předškolního věku a charakteristiku předškolního období. Dále je vymezena mateřská škola jakožto instituce zajišťující výchovu a vzdělávání dětí se zřetelem na vzdělávání v mateřských školách. Dále je vymezena hra, její obecné znaky, význam i významní představitelé a průkopníci napříč staletími. Také je zde popsána hra v mateřské škole i úloha učitele při hře. Tato část vymezuje zejména hru spontánní, řízenou a didaktickou v rámci procesu vzdělávání.

Empirická část představuje kvalitativně orientovaný výzkumu s pomocí využití metody pozorování, konkrétně her dětí, polostrukturovaného interview s učiteli a analýzy školního vzdělávacího programu. Veškeré poznatky z výzkumu jsou formulovány v kapitole vyhodnocení výsledků a diskuse.



## **I Teoretická část**

# 1 Dítě předškolního věku

Definice dítěte je nejčastěji spojována s věkovou hranicí a nezletilostí která bývá definována jako osoba mladší osmnácti let. Z pohledu jednotlivých vědních oborů ale můžeme na dítě nahlížet různými způsoby. (Syslová et al. 2019) Ve vývojové psychologii se definice dítěte odvíjí od periodizace lidského vývoje a nejčastěji bývá označovaná za nezletilého jedince od narození do patnácti let věku. Období předškolního věku bývá také často označováno jako obdobím hry a příprava na školu, také jako utváření vlastní pozice dítěte ve světě. (Kolaříková, 2005)

Pohledy na dítě se v historii velmi lišily s těmi dnešními. Na dětství bylo dříve nahlíženo jako na období takzvané přípravy na skutečný dospělý život, což je nyní chápáno již zcela jinak. Na dítě nahlížíme jako na samostatnou osobu se všemi individuálními potřeby a rozdíly, které již nyní žije plnohodnotný život. (Syslová et al. 2019)

Současné předškolní vzdělávání respektuje dítě jako významného aktéra v prostředí mateřské školy, kde ovlivňuje jednání ostatních dětí, s kterými je v kontaktu a taktéž chování učitele. (Syslová et al. 2019)

Období předškolního věku je jednou z fází lidského života. Podle Vágnerové (2000) je období předškolního věku vymezeno sociálně – nástupem dítěte do základní školy a nikoli věkem, jak udává celá řada autorů.

Podle Koťátkové (2014) předškolní období vymezujeme mezi třetím až šestým rokem života dítěte, kdy je dítě připraveno na vstup do základní školy. Někteří autoři však upřednostňují širší pojetí, které začíná už od narození a končí s nástupem do základní školy.

Podobný názor zastávají i Langmeier a Krejčířová (2006) kteří charakterizují předškolní věk jako období od narození po vstup do základní školy, ale také označují předškolní věk „věkem mateřské školy.“

Ještě před samotným vstupem dítěte do mateřské školy by mělo dítě trávit většinu času v rodině nejvíce s matkou, jelikož kontakt dítěte a matky je v raném věku velmi důležitý nejen pro vyžrání dítěte a jeho životní stabilitu ale také pro vytváření vztahů s nejbližším okolím a naplnění pocitu jistoty a bezpečí. (Koťátková, 2014)

Od tří let děti zpravidla navštěvují mateřskou školu, která se přizpůsobuje vývojovým, kognitivním, emocionálním a sociálním potřebám dětí tohoto věku a pružně reaguje na jejich individuální potřeby a schopnosti. (RVP PV, 2021)

Během předškolního období dochází u dětí k významným změnám v oblasti fyzického, psychického a sociálního rozvoje. V této fázi děti obvykle projevují vysokou míru fyzické i duševní aktivity, projevují zvýšený zájem o objevování okolního světa a učí se zejména prostřednictvím hry. (Mertin, Gillerová, 2015). Předškolní věk se vyznačuje rozvojem schopností a dovedností důležitých pro vytvoření základů, ze kterých bude dítě čerpat v dalších vývojových etapách. (Kolaříková, 2005)

Bednářová a Šmardová (2015) zdůrazňují, že tempo vývoje každého jedince je individuální, což bychom měli mít v plánu při plánování vzdělávací nabídky ale i při diagnostice, či běžných činnostech s dětmi neustále na zřeteli.

Předškolní věk se dá charakterizovat několika znaky které popisují níže.

## **Motorika**

Bednářová a Šmardová (2015) dělí motoriku na: motoriku hrubou, motoriku jemnou, grafomotoriku, motoriku mluvidel a motoriku očních pohybů.

V předškolní období dochází u dítěte k prudkému rozvoji hrubé motoriky což se projevuje velkým zlepšením pohybové koordinace. V průběhu předškolního věku se pohyby dítěte zdokonalují – stávají se přesnějšími, lépe ovládanými a plynulejšími. Dítě začíná zvládat aktivity jako lezení po žebříku, překonávání překážek a správné střídání nohou při vstupu a sestupu po schodech, což bylo v předchozích fázích jeho vývoje náročnější.

(Mertin, Gillerová, 2015)

Pohybová koordinace se neprojevuje pouze ve výše zmíněných dovednostech, ale lze jí také dobře pozorovat při sebeobslužných činnostech. Mezi sebeobslužné činnosti v tomto období řadíme zejména oblékání a svlékání, základní hygienické návyky, či správné držení příboru při jídle. (Kolaříková, 2005)

Rozvoj jemné motoriky je však částečně limitován procesem osifikace ruky, kdy se chrupavka postupně přeměňuje na kost. U dětí se postupně rozvíjí manuální zručnost a často mají tendenci vyhledávat drobné předměty, které tento vývoj podporují. Děti si rády hrají s různými materiály, jako je plastelína, kterou využívají k tvorbě jednoduchých zvířat nebo předmětů z jejich každodenního prostředí. Dítě zvládá při hře s kostky již obtížnější stavby a výtvary. (Mertin, Gillerová 2010)

Kolem 4. roku se začíná vymezovat laterální ruka, kdy dítě postupně upřednostňuje obratnější a aktivnější ruku, která se následně stane dominantní. (Mertin, Gillerová 2010)

V kresbě si je dítě předškolního věku také stále jistější. Z hlavonožce plynule přechází k lidské postavě se všemi proporcemi a detaily, které v předešlé kresbě chyběly.

(Špaňhelová, 2004)

Nesmíme opomenout grafomotoriku, která souvisí se správným držením tužky. Už okolo 3 let by dítě mělo držet tužku tzv. špetkovým úchopem, který je důležitý pro následný nácvik psaní. (Bednářová, 2015)

## **Kognitivní vývoj**

Během předškolního období se v rámci kognitivního vývoje dítě zaměřuje na poznávání svého nejbližšího okolí. Získává představu a informace o svém okolí prostřednictvím zrakových, sluchových, pohybových a hmatových vjemů. V této fázi se spojuje s kognitivní oblastí několik pojmů, které jsou specifické pro předškolní věk a postupem času postupně ustupují až zcela mizí. Pojem prezentismus označuje vázanost dítěte na přítomnost a aktuální dění (Vágnerová, 2012). Dítě zpočátku zaměřuje svou pozornost na předměty, které snadno upoutají jeho pozornost. Pokud je dítě zaujato, věnuje podnětu všechnu svoji pozornost a nic jiného jej v tu chvíli nezajímá. Dalším charakteristickým znakem je antropomorfismus, kdy dítě přiřazuje lidské vlastnosti neživým objektům. Například kdy dítěti upadne plyšový medvěd a dítě říká že jej to bolí. Dalším pojmem je absolutismus, což znamená že pro dítě existuje pouze jedna jediná pravda a všechny ostatní tvrzení popírá. Postupně však toto přesvědčení ustupuje a dítě pochopí že se musí naučit přijmout i postoje ostatních a ne jen ty svoje.

(Mertin, Gillerová, 2010)

## **Řeč**

Šulová (2005) uvádí, že v předškolním věku dochází v relativně krátkém čase k osvojení komplexních řečových dovedností. Dítě napodobuje to, co slyší, rozlišuje, učí se slyšenému porozumět, i se prosadit v komunikaci s ostatními.

V předškolním období se u dítěte zvyšuje zájem o řečové aktivity, kde se řadí i vnímání čteného textu. Pro správný rozvoj řeči je klíčové poskytnout dítěti podnětné a stimulující prostředí. Nedostatek takového prostředí může vést ke komplikacím nebo zpomalení ve vývoji řeči. Je důležité, aby děti měly dostatek příležitostí k poslechu, komunikaci a interakci s okolím, což podporuje rozvoj komunikačních dovedností a jazykových schopností. (Vágnerová, 2012).

Řeč dítěte se přirozeně tak jako jiné složky zdokonaluje a pokud u dítěte byla patrná patlavost v předškolním věku zpravidla mizí. Dítě si ve třech letech zvládne zapamatovat i následně reprodukovat krátkou básničku, či písničku. Kolem pátého roku věku dítě používá řeč k regulaci svého chování. Na pokyn autority dítě informaci udrží a samo jí vyhodnotí. Dítě zvládne popsat každodenní situaci kterou zažívá jako je například postup čištění zubů, nebo co si s sebou bere každý den do mateřské školy. (Špaňhelová, 2004)

## **Emoce**

Důležitou součástí emočního vývoje je vedle seberegulace a sebepojetí také socializace emočního prožívání. Postupem času jsou děti schopny své emoce pojmenovat a také částečně ovládat. Okolo třetího až čtvrtého roku se dítě snaží pochopit své pocity i pocity a emoce druhých. Ovšem až mezi čtvrtým a pátým rokem dítě začíná rozumět subjektivnímu vnímání emocí jednotlivých lidí i jejich individuálních reakcí na stejný podnět. Kolem čtyř let je dítě schopno předvídat emoční reakci na podnět. Dítě předškolního věku vidí rozdíl v emocích a chováním ovšem skrývat emoce dokáže dítě zpravidla až s nástupem na základní školu. (Langmaier, Krejčířová, 2006)

Podle Polákové (2019) je emoční inteligence a péče o dětské emoce stejně tak důležitá jako péče o jejich vzdělání. Skrze emoce bychom nebyli schopni vnímat radost, lásku, smutek ani zlost.

## **Sociální vývoj**

Mezi prvním až druhým rokem začíná dítě spontánně navozovat vztahy i s lidmi ze svého bližšího okolí. Doposud tomu byl vztah jen s matkou a otcem, popřípadě sourozenci. Nástupem třetího roku se dítě ještě více odpoutává od matky a často si hraje již zcela samo. Ve třech letech s nástupem do mateřské školy jsou děti již schopny delší separace od rodičů. Mezi druhým a třetím rokem dítě rovněž navozuje kontakty se svými vrstevníky a typická je paralelní hra, kdy si děti hrají vedle sebe ale ne spolu. (Langmaier, Krejčířová, 2006)

Ve třech letech se dítě začíná plně socializovat zejména v mateřské škole kde se mnohdy poprvé setkává s pravidly, rozdílnými názory a sociálními návyky. (Kolaříková, 2005) Všechny již zmíněné by dítě bylo čerpat nejen z mateřské školy ale zejména z rodiny, kde jsou mu dospělí vzorem. Dítě zpočátku své chování neovládá a je řízeno aktuálními přání a touhami. Dítě jedná podle dospělého a rozumí zákazům a hranicím ovšem je nepřijme za své. Postupem

času dítě ví, co je žádoucí a co ne a při totožných situacích si pravidla nahlas opakuje. Po třetím roce dítěte je sebekontrola upevněna a dítě používá hlasité myšlení jen v nových a neznámých situacích.

Po třetím roce se u dětí často objevuje soutěživost a porovnávání mezi sebou. Na druhou stranu u dětí narůstá porozumění pro druhé i útěcha ostatních. Vztahy s vrstevníky jsou po celou dobu předškolního období neustálé, často jen chvilkové ovšem velmi důležité pro socializaci dítěte s novými osobami a často v novém prostředí. Jen v kontaktu s vrstevníky může dítě soupeřit o vítězství, podřídí se skupině, nebo spolupracuje na stejné úrovni.

(Langmaier, Krejčířová, 2006)

Podle Piageta a Inherelderma (2001) lze z hlediska periodizace psychického vývoje období předškolního věku charakterizovat podle třech vývojových etap. Od narození dítěte do dvou let se jedná o etapu senzomotorické inteligence, kde sehraje zásadní roli vnímání a motorika. Vše probíhá na základě přímého kontaktu s reálným světem. Dítě se učí, jak s věcmi zacházet, jak chutná jídlo, jaké mají věci tvar a podobně. Mezi druhým a čtvrtým rokem nastává období symbolického a předpojmového myšlení. Je to období kdy se dítě již odpoutává od aktuálně vnímaných objektů a dokáže si situaci představit, aniž by ji zrovna vykonávalo. Velkým mezníkem tohoto období je také vývoj řeči. Po čtvrtém roce přichází etapa názorného myšlení. Dítě dokáže usuzovat, myšlení je často egocentrické a antropomorfní. Dítě při interpretaci často vynechává nebo si naopak něco smyšleného k interpretaci přidá, což uspokojuje jeho potřebu jistoty.

Dalšími charakteristikami předškolního období je touha poznávat vše nové, schopnost regulovat své jednání, první odpoutání od rodiny a s tím spojený nástup do mateřské školy a vytváření nových kontaktů s vrstevníky. Děti v tomto období často vyhledávají pohybové aktivity a vyjadřují radost ze hry. Mezi další charakteristické znaky patří rozvoj řeči, proces uvědomování si sebe sama, formování základních vzorců chování a uvědomování si sociálních rolí. Mezi typické znaky patří soutěživost a žárlivost, zejména při nástupu do mateřské školy, kde se dítě začíná porovnávat se svými vrstevníky. (Syslová et al. 2019)

Z uvedeného vyplývá, že pojem dítě je často definován věkovou hranicí, avšak v různých vědních oborech se může pohled na dítě lišit. Psychologie často dítě označuje za nezletilého jedince od narození do patnácti let. Historicky bylo dětství chápáno jako příprava na dospělost, avšak moderní pohled vnímá dítě jako individuální bytost s vlastními potřebami

a rozdíly, která žije plnohodnotný život. Předškolní vzdělávání dítě respektuje jako významného aktéra, který ovlivňuje chování ostatních dětí i učitele. Důležitý je také kontakt dítěte s rodinou a předškolní vzdělávání, které se přizpůsobuje individuálním potřebám dětí a podporuje jejich vývoj. Předškolní věk se dá charakterizovat několika znaky, které jsou rozděleny do kategorií a blíže specifikovány.

## 2 Mateřská škola

Mateřská škola je legislativně vymezena v rámci vzdělávací soustavy jako druh školy určený dětem od 2 do zpravidla 6 let. Mateřská škola se dělí na třídy, kde je možno zařazovat děti stejného či různého věku a tím vytvářet věkově homogenní a heterogenní třídy. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami lze vzdělávat v běžných třídách mateřských škol, nebo ve třídách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona, popřípadě ve školách zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona. (RVP PV, 2021)

Mateřská škola nabízí podnětné vzdělávací prostředí, které je pro dítě zajímavé a obsahově bohaté. Představuje pro děti bezpečné místo s možností se individuálně projevit a bavit přirozeným dětským způsobem. Úkolem mateřské školy je doplňovat a podporovat rodinnou výchovu s cílem dalšího přirozeného rozvoje a vzdělávání dítěte. Mateřská škola plně respektuje vývojové, kognitivní, sociální a emocionální potřeby dětí. Při pobytu v mateřské škole by měla být plně zohledněna vývojová specifika dětí, jejich aktuální potřeby a možnosti. Mateřská škola by měla dětem nabízet dostatečné podnětné prostředí pro správný vývoj, nabízet zajímavý a pestrý obsah aktivit a činností, bezpeční a dostatek prostoru pro individuální projev a seberealizaci. (RVP PV, 2021)

Z mezinárodních výzkumů vyplývá, že předškolní vzdělávání napomáhá dětem k vytváření základů pro celoživotní učení a snižuje nerovnosti mezi dětmi. Je prokázáno, že žáci základní školy, kteří absolvovali předškolní vzdělávání dosáhli lepších výsledků v testech PISA a také častěji vstupují do terciálního vzdělávání, oproti žákům, kteří předškolní vzdělávání neabsolvovali. Syslová et al. (2014) zdůrazňují důležitost předškolního vzdělávání zejména rok před nástupem do základního vzdělávání. Tento průzkum probíhal v letech, kdy v České republice ještě nebyl zaveden poslední rok povinného předškolního vzdělávání.

Již od počátku vzniku mateřských škol je podle M. Montessori a F. Frobela kladen důraz na zmenšování rozdílů mezi dětmi z rozdílně sociálně zabezpečených rodin. Děti z nižších sociálních vrstev, děti z neúplných rodin, či děti imigrantů obecně vykazují horší výsledky ve vzdělávání. Díky kvalitnímu vzdělávání v mateřské škole je možno tyto nerovnosti odbourávat a tím zajistit celkově lepší budoucnost ve vzdělávání v rámci celé společnosti.

Z uvedeného vyplývá, že mateřská škola poskytuje dětem ve věku 2-6 let stimulační a bezpečné prostředí pro rozvoj. Jejím cílem je podporovat individuální potřeby dětí a doplňovat



rodinnou výchovu. Předškolní vzdělávání přispívá k celoživotnímu učení a snižuje sociální nerovnosti mezi dětmi.

## 2.1 Výchova a vzdělávání v mateřské škole

Mateřské školy jsou povinny pracovat v souladu s předpisy a aktuálními dokumenty, které jsou pro chod mateřské školy a zejména pro vzdělávání dětí stěžejní.

Mateřské školy se řídí Školským zákonem, který vymezuje zásady a cíle se kterými je třeba při plánování vzdělávací nabídky pracovat. Mezi vzdělávací zásady se řadí například rovný přístup ke každému jedinci, zohledňování vzdělávacích potřeb jedince, či hodnocení výsledků vzdělávání. Obecnými cíli vzdělávání jsou například rozvoj osobnosti člověka, uplatňování zásad demokracie, získání znalostí o životním prostředí a mnoho dalšího. Školský zákon dále stanovuje podmínky, ve kterých se výchova a vzdělávání realizuje, a také vymezuje práva a povinnosti osob při vzdělávání. Dále musí mateřské školy postupovat podle vzdělávacích programů, které jsou jim určeny. Rámcové vzdělávací programy (RVP) vymezují zejména cíle vzdělávání, formy, délku a také obsah vzdělávání. Rámcové vzdělávací programy se vztahují na pedagogickou činnost ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. „Pravidla jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, v lesních mateřských školách a v přípravných třídách základních škol.“ (RVP PV, 2021) Dále se mateřské školy řídí školními vzdělávacími programy, které vytváří ředitel, nebo školské zařízení a jsou tvořeny pro jednu konkrétní školu. Ze školních vzdělávacích programů poté vychází třídní vzdělávací programy, určeny pro konkrétní třídu mateřské školy. Třídní vzdělávací program tvoří učitelé dané třídy a obsahuje plán pedagogické práce. V programu je vymezena vzdělávací nabídka formou integrovaných bloků, jsou zde vymezeny cíle, metody, a to vše doplněno o příslušné dokumenty které se k činnostem vztahují. (Školský zákon)

Předškolní vzdělávání, které probíhá zpravidla v mateřské škole je podle Školského zákona legislativní součástí systému vzdělávání v České republice a současně představuje prvotní stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy. (RVP PV, 2021) Předškolní vzdělávání se řídí příslušnými kurikulárními dokumenty, které jsou zakotveny v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR, a ve Školském zákonu, který určuje podmínky, práva a povinnosti fyzických i právnických osob. Kurikulární dokumenty se dělí na dvě úrovně, a to úroveň státní a školní.

Státní úroveň kurikula představují Rámcové vzdělávací programy (RVP) a školní úroveň kurikula zastupují školní vzdělávací programy (ŠVP). Rámcové vzdělávací programy jsou vypracovány pro jednotlivé úrovně vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) „*vymezuje hlavní požadavky, podmínky, a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku*“ (RVP PV, 2021).

Předškolní vzdělávání je podle školského zákona veřejná služba, kterou poskytují mateřské školy a je určeno dětem ve věku od 2 do 6 let. Poslední rok předškolního vzdělávání tedy rok před nástupem dítěte do základní školy je povinný.

*„Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let. Dítě mladší 3 let nemá na přijetí do mateřské školy právní nárok. Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné, není-li dále stanoveno jinak.“* (Školský zákon)

V předškolním vzdělávání plně respektujeme individuální potřeby dětí, vývojová specifika, rozdílné přístupy k dětem i jejich zájmy. V mateřské škole dochází k diferenciaci a individualizaci vzdělávání, což dětem umožňuje svobodný projev a jednání ve všech činnostech. (Syslová et al. 2019)

Předškolní vzdělávání se musí přizpůsobit a respektovat vývojová specifika dětí tohoto věku. Také respektovat jejich kognitivní, sociální a emoční potřeby. Učitel v předškolním vzdělávání podporuje rozvoj dětí a utváří příznivé podmínky pro zažívání pocitu úspěchu a růstu. Předškolní vzdělávání tvoří základy pro následné vzdělávání v základní škole a je zároveň součástí celoživotního vzdělávání. Mateřská škola se podílí na rozvoji klíčových kompetencí, které jsou v dalším vzdělávání nezbytné. V předškolní vzdělávání jsou vytvářeny předpoklady pro následné učení, řešení problémů, pozici ve společnosti i přístup k práci. (Šmelová, 2004)

Nedílnou součástí výchovy a vzdělávání jsou podle Opravilové (2016), tyto činitele: osobnost dítěte, prostředí, ve kterém se dítě nachází, lidé, kteří na dítě působí, prostředky k dosažení cíle a samotný cíl výchovy a vzdělávání.

Podle několika zrealizovaných výzkumů byla zjištěna vysoká efektivita v rámci investic do raného vzdělávání. Pokud je předškolní vzdělávání realizováno kvalitně je zde vysoká návratnost jak pro dítě, tak pro celou společnost. Pozornost předškolnímu vzdělávání je kladena

v zemích Evropské unie tak i v rámci celosvětových organizací, kterými jsou UNESCO či OECD. (Syslová et al. 2014) Níže popisujeme konkrétní výzkum.

Podle National Institute of Child Health and Human Development je kvalita rané péče o děti nejkonzistentnějším předpokladem jejich chování. Děti, kterým se dostává vysoce kvalitní péče mají v raném dětství lepší vývojové výsledky, včetně lepšího kognitivního a jazykového vývoje. Konkrétně Spojené státy čelí mnoha naléhavým vzdělávacím a ekonomickým výzvám. Hlavní potřebou je vytvořit vysoce kvalitní systém raného vzdělávání, který zasáhne mnohem více dětí než umožňuje současný vzdělávací systém. Tento nedostatek se projevuje v připravenosti dětí nastoupit na základní školu. (Cooper, Costa, 2012)

Z pohledu obecné didaktiky se proces vzdělávání vždy realizuje v konkrétním čase, místě a mezi určitými aktéry kterými jsou v naše případě dítě a učitel mateřské školy. Mezi další významné aktéry řadí Syslová et al. (2019) rodiče dětí, prostředí, kde se vzdělávání realizuje, a nakonec samotné vzdělávání.

Předškolní vzdělávání je považováno za veřejnou službu, která se realizuje zpravidla v mateřských školách, v lesních mateřských školách a přípravných třídách. Vzdělávání v mateřské škole je založeno na obsahu vzdělávací nabídky a integrovaném pojetí obsahu, který by měl podporovat aktivní účast dětí i jejich individuální volbu činností. Učitel vytváří vhodné podmínky pro vzdělávání, vybírá adekvátní metody i organizaci činností. Aktivita neustále mění a přetváří, aby děti rozvíjel co nejpřirozeněji a efektivně, a to vše v souladu s platnými dokumenty a předpisy. (Syslová et al. 2019)

## 2.2 Podmínky vzdělávání

Podmínky předškolního vzdělávání jsou závazné pro všechny mateřské školy zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, pro lesní mateřské školy a přípravné třídy základních škol. Základní podmínky vzdělávání, které je třeba dodržovat, jsou legislativně vymezeny příslušnými právními normami. V návaznosti na tyto dokumenty Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání dopodrobna popisuje a doplňuje další podmínky, které podmiňují kvalitu vzdělávání. (RVP PV, 2021)

Mezi podmínky vzdělávání patří: Věcné podmínky, kde jsou kladeny požadavky na prostory mateřské školy pro společné i individuální činnosti dětí, nábytek, pomůcky a také vybavení venkovního hřiště, či zahrady. Dále zde patří životospráva, kde se řadí vyváženost jídelníčku, pravidelná strava i dostatek tekutin po celý den. Také pravidelný pohyb a pobyt venku. Psychosociální podmínky, zde je kladen důraz na přirozenou adaptaci dítěte na nové prostředí, pocit bezpečí a jistoty po celý pobyt dětí ve škole. Také zde řadíme respektování základních potřeb dětí, pedagogický styl komunikace a přístup k dětem. Organizace se zabývá především chodem mateřské školy, kde patří program dne, pravidelné rituály a aktivity. Dále řízení mateřské školy, kde jsou vymezeny všechny práva a povinnosti zaměstnanců. Personální a pedagogické zajištění je věnováno nutností příslušné pedagogické kvalifikace učitele, a celkově fungováním celého pedagogického sboru. Jako poslední podmínkou je spoluúčast rodičů, jejich vztahy se zaměstnanci školy, podílení se na dění v mateřské škole, či pravidelné informování rodičů o jejich dítěti ze stany učitele. (RVP PV, 2021)

Prostředí mateřské školy je hned za prostředím rodiny kde dítě vyrůstá tím nejvíce důležitým místem pro správný kognitivní, sociální a osobnostní vývoj. Prostředí mateřské školy by mělo plynule navazovat a doplňovat výchovné působení rodiny. Nástupem do mateřské školy se prostředí, ve kterém dítě vyrůstá prohlubuje a tím dítě nabývá nových zkušeností a dovedností. Kvalitní prostředí, které mateřská škola nabízí je při vzdělávání zásadní stejně tak jako při adaptaci na vzdálenější okolí, které v budoucnu ovlivní vývoj dítěte. (Syslová et al. 2019)

### 3 Hra

Hra je již po dlouhou dobu významnou součástí vzdělávání v mateřské škole. Jak se dnes hra využívá ve vzdělávacích programech a jak je na ni nahlíženo, často souvisí s tím, jak byla hra koncipována v různých dobách v minulosti. Pochopením toho, jak bylo na hru nahlíženo v průběhu historie a jak pedagogové a psychologové nahlíží na hru dnes, může učitelům pomoci v pochopení toho, jak samotné děti chápou podstatu jednotlivých her a jak ji co nejlépe uplatňovat ve vzdělávacích programech. (Saracho, Spodek, 1995)

Hra je pro dítě předškolního věku nepřirozenější a také nejčastější činností. Skrze hru dítě objevuje smysl života a často slouží dítěti i jako útočiště před realitou. Dítě skrze hru realizuje své sny, touhy a aktuální potřeby. Hra uspokojuje biologické a psychické potřeby dětí. Také přispívá k duševnímu, citovému, sociálnímu a mravnímu vývoji. I když je hra výplodem dětské fantazie umožňuje mu získávat zkušenost dobra a zla, a zkušenost o tom, co je v chování žádoucí a co ne. Hry považujeme jednak za důležitou formu zábavy tak za významný nástroj vzdělávání, jelikož skrze hru dítě nabývá nových znalostí, samostatně se rozhoduje, obohacuje své zkušenosti, rozvíjí své stávající dovednosti i návyky. (Petrovska, Sivevska a Cackov, 2013)

Podle Whitebreada, Kvalja, Verma a Basilio (2012) je hra v kontrastu s prací mnoho lidmi vnímaná jako činnost, která není nijak podstatná a je zcela bezvýznamná. Hra pro mnoho lidí představuje činnost, kterou děti vykonávají, protože jsou nezralé a nevyspělé, což se jednou ale změní až se stanou dospělými. Whitebread, Kvalja, Verma a Basilio (2012) udávají, že tento názor je mylný a hru společně s jazykem, kulturou a technologií řadí k jednomu z největších úspěchů lidského druhu.

Podle Opravilové (2016) na hru řada autorů nahlíží jako na činnost, ve které ze sebe děti vydávají přebytečnou energii. Také jí můžeme chápat jako činnost, která slouží ke zklidnění organismu a je tedy jen prostředkem k dosažení něčeho žádoucího. Dále je na hru nahlíženo jako na pohybovou činnost, ve které děti objevují sebe sama, získávají dovednosti a zručnosti potřebné pro celý život. Několik autorů také zastává názor, že skrze hru si dítě reprodukuje vývoj lidského druhu. Dnes ovšem považujeme hru předškolních dětí za hlavní a nenahraditelnou činnost nezbytnou pro správný a přirozený vývoj.

Plné uspokojení ze hry často vyžaduje širokou nabídku kvalitních a podnětných her i hraček, které by měli zajišťovat jak učitelé, tak rodiče. Hračky by měly být kvalitní a odpovídající věku dětem. Také by bylo vhodné, kdyby se hračky daly využít opakovaně a jiným způsobem pro rozvoj fantazie a představivosti. Didaktické hračky by měly aktivovat pozornost

děti a podněcovat ke spolupráci a myšlení. Můžeme zde zařadit stavebnice, společenské hry, hlavolamy, přírodní písek či modelínu. (Koťátková, 2008)

Můžeme čerpat z mnoha teorií her od nejrůznějších autorů, ale všechny společně popisují, jak hra slouží základním potřebám dětí. Děti se zapojují do hry již od raného období vývoje a pravděpodobně jim hra umožňuje porozumět světu a začlenit se do rodiny a komunity. Teorie her pomohly učitelům pochopit a vymyslet způsoby, jak hru používat při vzdělávání. Podle současných definic hry je chování dětí při hře dobrovolné, příjemné a přirozené. Hra může dětem pomoci při vypořádání se s emocemi a pochopením světa ve kterém žijí. (Spodek, Saracho, 1994).

Z uvedeného vyplývá, že hra je klíčovou součástí vzdělávání v mateřské škole, která podporuje dětský rozvoj a učení. Díky hře děti objevují svět, vyjadřují své touhy a potřeby, a rozvíjejí se jak fyzicky, tak mentálně. Pohled na hru se měnil v průběhu historie – od považování hry za nezralou činnost až k pochopení jejího významu pro celoživotní učení a rozvoj jedince. Dnes je hra vnímána jako přirozená a nenahraditelná část dětského života, která má klíčový vliv na jejich vývoj. Kvalitní a podnětné hry a hračky jsou nezbytné pro dětský rozvoj a učení, a pedagogové i rodiče by měli poskytovat dětem prostředí, ve kterém se mohou hrát a objevovat.

### 3.1 Obecné znaky hry

Hra je specifická činnost, která se vyznačuje určitými znaky. Čím více se znaky hry v jakékoli činnosti objevují, tím více pak činnost můžeme označit hrou. (Suchánková, 2014).

Již Jan Amos Komenský, který se zabýval hrou předškolních dětí vymezil obecné znaky hry. Hra se vyznačuje tím, že její součástí je pohybová aktivita, vlastní rozhodnutí pro danou činnost, spolupráce, soutěže, pravidla, plynulost hry a duševní pohoda (Komenský, 1964).

Základní znaky hry se v průběhu let příliš nezměnily. Koťátková (2005) mezi znaky hry řadí: spontánnost, zaujetí, radost, tvořivost, fantazii, opakování a přijetí role. Spontánnost vychází z nečekaných nepromyšlených kroků jednání dítěte. Dítě jedná bezprostředně, přirozeně a svobodně. Podle Suchánkové (2014) je svoboda to nejdůležitější, co dělá hru hrou. Dítě si samo vymyslí hru, její průběh, místo konání i délku. Pokud jej hra omrzí, přechází na jinou nebo se jí snaží modifikovat. (Koťátková, 2005) Zaujetí můžeme vyzorovat u dítěte v podobě hlubokého soustředění na danou činnost. Pokud je dítě vtaženo do hry nic ostatní jej

nezajímá. Pokud potřebujeme, aby dítě hru přerušilo, je dobré mu to říct dopředu, aby u dítěte nedošlo k pocitu neklidu. Radost a uspokojení lze snadno vyzorovat v gestech a pohybech, kterými dítě projevuje emoce. Každá dobrovolná či spontánní hra by měla dítěti přinášet pocity radosti a štěstí. Tvořivost se vyznačuje originálním zpracováním samotné hry. Dítě si hru často dotváří a napodobuje realitu skutečného světa, či si vytváří svět smyšlený. Tvořivost se také vyznačuje stále jinými postupy a obměnami. Dále navazuje fantazie, která s tvořivostí souvisí. Dítě často uniká do světa fantazie a vytváří si smyšlené příběhy i samotné hry. Fantazie napomáhá k rozšíření dětských představ a zkušeností. Opakování nastává ve chvíli, kdy si dítě oblíbí nějakou hru a následně se k ní opakovaně vrací. Opakováním dítě již stávající zkušenosti obohacuje o nové, kdy vymýšlí nové řešení a postupy. Přijetí role nastává ve chvíli, kdy dítě pozoruje jednání svých vrstevníků a inspiruje se jejich hrou, kterou si pak často upravuje podle sebe. (Kotátková, 2005)

Znaky hry, které popisuje Svobodová (2010) označuje jako zákonitosti.

První zákonitostí je hra jako svobodná aktivita, do které nemůžeme nikoho nutit. Naopak by si jí dítě mělo volit samo nezávisle na svém okolí. Úkolem učitele je vytvářet podnětné prostředí, dostatek prostoru i příležitostí.

Další zákonitostí je neproduktivní hra, což spočívá v tom, že nám hra nedává žádný fyzický produkt, ale poskytuje nám pocity uspokojení, radosti a mnoho vzpomínek.

Hra je nejistá, nevíme dopředu, jak se bude vyvíjet, kdy skončí, zda někdo vyhraje a jestli se bude někdy opakovat. Učitel si může předem stanovit plán hry, ale stále by měl ponechala hře volný průběh.

Další zákonitostí jsou pravidla hry, která však platí jen po dobu hry. Pokud si děti sami vymyslí pravidla hry, neměl by jim je učitel narušovat. Pokud by byly z jeho pohledu nevhodné, může je lehce poupravit se souhlasem dětí. (Svobodová, 2010)

## 3.2 Význam hry

Hra zaujímá ve světě pozici již od samého stvoření lidstva a patří k samozřejmým věcem každodenního života. Hra si získala svou pozici v mnoha oborech, kde plní rozdílné funkce. Hra má zastoupení v psychologii, kde je důležitým prvkem ve vývoji jedince, v sociologii plní funkci začleňování jedince do společnosti, což se odehrává zejména v předškolních zařízeních, v psychiatriislouží hra jako terapeutický prostředek a v neposlední řadě se hra využívá v pedagogice jako prostředek k výchově a vzdělávání. (Michálková, 2023)

Dítě zpočátku ani neví, že si hraje. Jedná podle svých možností a zkušeností nezávisel na svém okolí. Objevuje svět, věci kolem sebe a učí se s nimi zacházet. Dítě hru vyhledává a zapojuje se do ní spontánně jelikož mu přináší pocit radosti a zábavy. Význam hry není ve výsledku, ke kterému dítě dospěje ale v samotném průběhu. (Opravilová, 2016)

Hra dává dítěti možnost zapojit se do reálného dění, do světa, ve kterém žije. Dítě si do hry promítá situace a činnosti každodenního života, učí se řešit problémy a zvládat nenadálé situace. (Opravilová, 2016) Můžeme říct, že hra je jakýmsi jazykem dětství, prostředkem komunikace, kterým dítě roste a učí se. Jako jedna z primárních psychických potřeb má hra své vrozené kořeny a odráží se v ní přání, touhy a myšlenky spojené s objevováním světa. Dětská hra představuje zobrazení každodenního života a světa, jak je vnímán dětskýma očima, a v interakcích, které dítě vzhledem ke svému věku dokáže pochopit. (Sochorová, 2011)

Dítě při hře přirozeně rozvíjí svou fantazii a představivost, kterou uplatňuje v samotném dění hry. Skrze hru se dítě seznamuje se svými vrstevníky ale i navazuje kontakt s širokým okolím. Dítě se prostřednictvím hry učí snadnou a pro něj přirozenou cestou. Hra rozvíjí myšlení, řeč, vnímání. Přináší napětí vzrušení i uvolnění. Tím že je hra téměř neomezená dítě si jí přirozeně vybírá a tráví s ní mnoho času. (Kolaříková, 2015)

Samotný smysl hry dospělí často nevidí, nebo přehlížejí. Často se dospělému může zdát, že dítě opakuje dokola to samé a nemá to tedy žádný význam a podstatu. Podle Opravilové (2016) má každá hra, kterou si dítě samo zvolí význam, i když dospělému nemusí být zcela jasný. Může to být ze značné části také tím, že hra je často založená na fantazii dítěte a jen z malé části tvořena skutečnými událostmi a zážitky. Dítě si fantazii a skutečné dění často propojuje a dotváří. Dítě se ve hře realizuje v zmocňuje se okolí. Dítě často při hře improvizuje, hledá nové souvislosti a vazby. Postupuje svým vlastním tempem, tím se rozvíjí a zdokonaluje. (Opravilová, 2016)

Podle Michálkové (2023) působí hra na děti předškolního věku mnohem více než pouhý výklad slov a vět směřující od dospělé osoby. Hra nekončí vstupem dítěte do dospělosti, ale působí na jedince a provází jej po celý život. Většina her přináší uvolnění a zábavu. Mnoho z nich tyto podněty doplňují o zisk znalostí, dovedností i vědomostí. Hra se podílí na rozvíjení a utváření charakteru dítěte.

Zapletal (1996) vyzdvihuje hru především ve výchově a vzdělávání, kde přirozeným způsobem edukuje děti a mladistvé. Správná hra je podle Zapletala (1996) taková, která



aktivizuje v jedinci všechny síly, přiměje jedince k lepšímu výkonu a také udrží dlouho jeho pozornost. Také vyzdvihuje hru jako velmi příznivou formu odpočinku a relaxace, kdy hra naplňuje příznivým způsobem volný čas jedince. Při hře se jedinec ocitá na straně vítěze i poraženého, což následně využije v praktickém životě.

Ficová (2020) ve své knize popsala pozitivní vlivy hry na rozvoj dílčích funkcí u dětí. Dílčí funkce člení do několika kategorií. Jedná se o optické vnímání, akustické vnímání, prostorovou orientaci, intermodalitu a serialitu. Skrze optické vnímání dítě rozlišuje základní tvary, později odlišuje tvar od pozadí a vše si zapamatuje. Pokud by dítě nebylo schopno při hře rozdělit na jednu stranu kostky a na druhou koule, těžko by se v pozdějším věku učilo rozeznávat psaný text.

Sluchové vnímání spočívá nejen v rozeznání jednotlivých zvukových podnětů, ale také k soustředěnému vnímání zvuků a melodií. Pokud není dítě od raného věku v této oblasti rozvíjeno můžeme se opět setkat s potížemi na základní škole. Dítě bude mít problémy se slovním zadáním úkolu či vnímání a zapamatování učiva. (Ficová, 2020)

Prostorová orientace se v mateřské škole skrze hry trénuje v orientaci nějaké smyšlené hry, orientace ve třídě mateřské školy, či orientace na papíře. Patří zde také správné držení předmětů jako třeba lžičky, či pastelky. Patří zde také koordinovaný pohyb a základní obslužné dovednosti. Prostorová orientace je základem prostorových cvičení, správné orientace ale opět to nejdůležitější je předpoklad pro budoucí čtení a psaní. (Ficová, 2020)

Intermodalita spočívá ve schopnosti uplatňovat při jedné činnosti více funkcí. Když bychom to vztáhli opět ke čtení tak se k tomu váže zraková analýza a syntéza, koordinace očí i mluvidel. V mateřské škole můžeme intermodalitu trénovat výkladem příběhu pomocí obrázku. Serialita spočívá v automatizaci vykonávání každodenních věcí a rituálů. (Ficová, 2020)

Dílčí funkce jsou základem všech lidských činností a jejich dostatečným rozvíjením v předškolním období můžeme předejít vzniku poruch učení, nebo alespoň můžeme zmírnit jejich projev. (Ficová, 2020)

### 3.3 Hra z hlediska vývoje dítěte

Každá hra se vyznačuje jistými charakterovými vlastnostmi, které jsou dány také tím, v jakém věkovém období se dítě danou hrou zabývá. V průběhu vývoje dítě vstupuje do nových sociálních rolí, které se odráží ve hře. Jednotlivé vývojové fáze dítěte vyžadují rozdílné podmínky, prostředky a obtížnost her. Pokud víme, v jakém období se dítě nachází může volit vhodnou slovní zásobu, pravidla, pomůcky, obtížnost, místo pro hru i adekvátní motivaci dítěte před samotnou hrou. (Michálková, 2023 Machová, 2002).

V nejranějším období vývoji dítěte slouží hra především k poznávání sebe sama a světa který jedince obklopuje. Zprvu se jedná o nejbližší okolí dítěte. Prvky, které můžeme považovat za první hru jsou nejrůznější hry s vlastním tělem, hry se zvuky, s předměty a hry založené na nápodobě dospělého což jsou nejčastěji výrazy obličeje. (Michálková, 2023) Také zde patří manipulace s blízkými předměty, následné zkoumání a napodobování. Dítě často experimentuje a hraje si samo. (Sochorová, 2011)

Po třetím roce života začíná mít hra pro dítě ještě větší význam a dopad než doposud. Dítě se srze hru začíná realizovat podle svých vlastních možností a zkušeností. Volná hra dětem umožňuje postupovat vlastním tempem a svou vlastní cestou, čímž objevují okolní svět a přirozeně se učí. Hra je pro děti předškolního věku nejdůležitější činností a rodiče ani učitelé by neměli dětem ve hře bránit. Mateřská škola by měla dětem všech věkových kategorií poskytnout dostatek času a prostoru na spontánní hru. (Machová, 2002).

Od pěti let začínají děti zařazovat do běžných činností také hry s pravidly. Nástup této hry je daný také okolím dítěte a množstvím stanovených pravidel a hranic které dětem vytyčují dospělí ať už v rodině, nebo mateřské škole. (Michálková, 2023)

V průběhu vývoje prochází dítě velkými psychickými i fyzickými změnami, které mají vliv na jeho vývoj. V každém věku má dítě jiné potřeby a zájmy, obecně je v předškolním věku kladen důraz na potřebu hry. V této souvislosti popisuje Koťátková (2005) potřebu herního partnera při hře. Přibližně do 3 let věku si děti hrají samostatně, kdy objevují svoje možnosti a schopnosti. Dítě nejprve pozoruje vrstevníky okolo sebe a často je napodobuje. Vzniká paralelní hra, při které si děti hrají vedle sebe, ale každý se svými hračky. Ve 4 roce se dítě začíná začleňovat do hry ostatních dětí, což nazýváme sdružující hrou. Podle Kolaříkové (2015) si děti v tomto období často hrají „na něco“ nebo „na někoho“ a zkouší nové role. Dítě stále

více spolupracuje a při hrách se domlouvá s vrstevníky. V tomto období vzniká kooperativní hra, která se vyznačuje prohloubením vzájemných vztahů mezi dětmi a rozvojem komunikace.

Podle Whitebreada, Kvalja, Verma a Basilio (2012) existují dva rozdílné typy faktorů, které ovlivňují, do jaké míry jsou děti hravé. Jedná se o environmentální a sociální faktory, které podporují nebo brzdí přirozenou hravost dětí. Řada důkazů ukázala, že hravost u dětí je znakem duševní pohody a je jí podporována.

Lester a Russell (2010) vytvořili analýzu „environmentálních stresorů“, které zažívají děti na celém světě. Mezi nejzranitelnější skupiny dětí patří děti žijící v chudobě, které jsou často podvyživené, díky čemuž nemají dostatek energie potřebné na hru. (Burghardt, 2005). Rodiče dětí žijící v chudobě jsou denně vystavováni stresovým situacím a je méně pravděpodobné, že dětem předávají v dostatečné míře takovou citovou vazbu, kterou by děti potřebovaly. Řada studií ve Velké Británii slučuje chudobu, stres ze strany rodičů, neadekvátní výchovu dětí a problémy s duševním zdravím dětí (Russell et al. 2008).

Druhá kategorie faktorů, která může podporovat nebo brzdit dětskou hru, se zaměřuje na herní příležitosti. Shiere (2008) porovnával příležitosti dětí ke hře a postoje k bezpečnosti při hraní venku mezi dětmi žijícími v Nikaragui a Spojeném království. Zatímco děti v Nikaragui byly velmi samostatné, pokud jde o plavání v jezerech či lezení po stromech, děti ve Spojeném království byly pod mnohem přísnějším dohledem a tyto příležitosti obecně neměly.

Problém nadměrného dohledu rodičů se objevil v posledních několika desetiletích. Článek pro britský National Trust (Moss, 2012) uvádí, že oblasti, kde se děti mohou bez dozoru pohybovat kolem svých domovů, se od 70. let zmenšily o 90 %. Zároveň ve Spojeném království a mnoha dalších zemích výrazně vzrostla míra obezity, sebepoškozování a poruch duševního zdraví diagnostikovaných u dětí. (Moss, 2012)

Na stejný problém poukazují také Whitebread, Kvalja, Verma a Basilio (2012), kteří hovoří ve vztahu s hrou o takzvané herní deprivaci, při níž se u dětí mohou objevovat abnormality v neurologickém vývoji. Příčinou je například nedostatečný prostor pro hru dítěte, či nepříznivé podmínky okolí. Whitebread, Kvalja, Verma a Basilio (2012) uvádí příklady kdy může deprivace nastat. Může se jednat o děti ze slabších sociálních rodin, kdy jsou rodiče často ve stresu a s dětmi netráví dostatek času. Určitá míra stresu nebo nepředvídatelnosti prostředí nejspíše podporuje rozvoj dětské odolnosti a hravosti, zatímco vysoká míra stresu jej

jednoznačně utlumuje. (Burghardt, 2005). Naproti tomu děti vychovávané v sociálně zabezpečených rodinách se mohou setkávat s problémy neustálého kontrolování ze strany rodičů, přehnané péče a nedostatku svobody. Americká National Scientific Council on the Developing Child (2005) rozlišuje mezi „pozitivním stresem“, který se objevuje u dětí z emocionálně podporujícího a stimulujícího prostředí s občasnými prvky nejistoty, což podporuje hravost a rozvoj odolnosti. V kontrastu s „toxickým stresem“, kde děti nejsou podporovány a jsou vystaveny stresovým situacím nepřetržitě. Poskytnutí dětem herních příležitostí sice deprivace zcela nevymizí ale může se jejich stav značně změnit k lepšímu. (Whitebread et al. 2012)

### 3.4 Klasifikace her

Whitebread et al. (2012) ve své studii uvádí pět základních typů her. Jedná se o hry: fyzické, hry s předměty, symbolické hry, sociálně-dramatické hry a hry s pravidly. Každý druh podporuje kognitivní a emocionální vývoj dětí.

Ačkoli každý typ hry má hlavní vývojovou funkci nebo zaměření, všechny podporují aspekty fyzického, intelektuálního a sociálně-emocionálního růstu, což je prospěšné pro vývoj dětí.

#### **Fyzická hra**

Fyzická hra zahrnuje aktivní pohyb jako například: lezení, tanec, skákání přes švihadlo, jízdu na kole a hru s míčem. Dále hru v kolektivu například: s přáteli, sourozenci nebo rodiči a nácvik jemné motoriky jako například: šití, střihání, modelování a manipulaci se stavebnicemi. (Whitebread et al. 2012)

Spadá zde také pohybová hra, která se začíná objevovat během druhého roku života. Tento typ hry souvisí s rozvíjícím se dětským tělem a koordinací ruky-oka. Je důležitá pro budování síly a vytrvalosti (Pellegrini, Smith, 1998).

Nejrozsáhleji prozkoumaným aspektem fyzické hry je takzvaná hra „na drsňáka“. Zahrnuje pronásledování, kopání, zápas a válení se po zemi. Můžeme říct, že se vyvinula jako mechanismus, jehož prostřednictvím se děti učí ovládat agresi. Objevuje se o něco později než pohybová hra a je typická u předškolních dětí. Hra je spojena s rozvojem silných citových vazeb mezi dětmi a jejich rodiči a se schopnostmi dětí porozumět emočním projevům (Jarvis, 2010).

## **Hra s předměty**

Hra s předměty se objevuje již u kojenců ve chvíli, kdy dokážou uchopit a udržet předmět v ruce. To by se dalo popsat jako „senzomotorická“ hra, kdy dítě zkoumá, jak se předměty a materiály chovají. Stejně jako u všech ostatních her i hra s předměty často zahrnuje i jiné aspekty hry. Když malé děti tvoří či staví, často při hře vypráví a popisuje příběh, což výrazně souvisí s rozvojem myšlení, uvažování a schopností řešit problémy. Při hře s předměty si děti stanovují cíle a výzvy, sledují svůj pokrok, rozvíjejí své kognitivní, fyzické dovednosti a strategie. (Whitebread et al. 2012)

Například studie Pellegriniho a Gustafsona (2005), ve které byly děti ve věku od tří do pěti let systematicky pozorovány během celého školního roku, prokázala, že množství a druhy her, do kterých se děti zapojily, odpovídaly jejich následným výkonům v řešení reálných problémů.

## **Symbolická hra**

Lidé jsou vybaveni k používání široké škály symbolických systémů včetně mluvené řeči, čtení, psaní, čísel či hudby. Během prvních pěti let života, kdy děti začínají ovládat tyto systémy představují důležitý prvek jejich hry. Tento typ hry podporuje schopností vyjadřovat a reflektovat své zážitky, nápady a emoce. (Whitebread et al. 2012)

Studie dětských kreseb dokazují, že prostřednictvím kreslení si děti postupně rozšiřují svou „grafickou slovní zásobu“ a schopnost uspořádat grafické prvky do obrazové podoby (Jolley, 2010 Ring, 2010). Důkazy z těchto studií naznačují, že vizuální gramotnost dětí je významně posílena jejich zkušenostmi s různými vizuálními médii.

## **Sociálně – dramatická hra**

Sociálně – dramatická hra představuje aktuálně nejrozšířenější typ hry mezi malými dětmi, ve věku kolem jednoho roku. Opakovaně se ukázalo, že vysoce kvalitní předstíraná hra je úzce spojena s rozvojem kognitivních a sociálních schopností. Studie také uvádějí dopad zkušeností dětí s těmito hry na vypravěčské dovednosti u dětí ve věku pěti až sedmi let. (Whitebread, Jameson, 2010).

## **Hra s pravidly**

Malé děti jsou silně motivovány chápat svůj svět a v rámci něj i pravidla, která jsou zde nastavena. V důsledku toho už od útlého věku děti vyhledávají hry s pravidly a často si

vymýšlejí i svá vlastní. Kromě toho, že hraní her pomáhá dětem rozvíjet porozumění pravidlům, hlavní rozvojový přínos hry vyplývá z jejich sociální povahy. Při hraní her se svými přáteli, sourozenci a rodiči se malé děti učí řadě sociálních dovedností souvisejících se střídáním se, vyčkáním, porozuměním druhým a podobně (DeVries, 2006) (Whitebread, Jameson, 2010).

### 3.5 Teorie her a významní představitelé

Teorii hry se zabývala řada autorů, mezi něž se řadil i Pellegrini (2009), který zjistil že hra narozdíl od práce umožňuje jedinci větší soustředěnost na proces než na cíl. Tento jev byl vyzkoumán jak u lidí, tak i zvířat. Výsledek připisuje Pellegrini především tomu, že při hře může jedinec zkoušet stále nové postupy, možnosti, vymýšlet svá řešení. Při hře má také prostor měnit své chování, postoj a zkoušet si nové role což je zásadní rozdíl od práce a jejího často přesného postupu či úkonu. Pellegrini tvrdí, že díky hře a její schopnosti děti získávají dovednost řešit problémy.

Další studie se zabývaly sociálně dramatickou hrou a jejím vlivem na zvládání stresových situací u dětí. Bylo zjištěno, že se děti spontánně zapojují do sociálně-dramatické hry která souvisí se stresovými nebo traumatickými situacemi jejichž byli někdy součástí. Jednalo se například o situace jako návštěva zubaře nebo nemocnice. Tento typ hry lze velmi spolehlivě využít při terapii s dětmi, které byly vystaveny traumatickým situacím. (Clark, 2006 Whitebread et al. 2012)

Mezi významné osobnosti zabývající se hrou jako celkem a ne jen některými oblastmi se řadí autoři jako J. Huizinga, R. Caillois a E. Fink. Huizinga hru pojímal jako svébytnou činnost, která provází jedince po celý život. Za smysl hry považoval i jen to, že je hra lidmi uskutečňovaná. Často také diskutoval o tom, co je hra, co už hra není. R. Caillois vnesl do hry systematickosti a řád. Oproti Huizingovi se věnoval hrám jako takovým a ne jen hře jako formě kultury. Huizinga ve hře upřednostňoval jen jediný prvek a tím byla soutěž k čemuž Caillois přidal další prvky kterými jsou náhoda/štěstí, předstírání, trans/závrat'. E. Fink se stal takzvaným nástupcem Huizingy a taktéž se věnoval hře a všemu s ní spojené. (Klusák, Kučera, 2010)

Když se zaměříme na pojetí hry z pohledu významných autorů, tak každého z nich na hře zajímá a přitahuje něco jiného a každý v ní vidí něco svého. Ve vztahu ke hře se často mluví o její funkci, což představuje právě to, co nám hra přináší. Například Huizinga odmítl jakoukoli

biologickou funkci hry, kde byly zahrnuty tréninky a příprava ale naopak vyzdvihoval její nadbytečnost, a to co z ní pramení. Caillos si ve spojení s hrou například všiml, že mnoho autorů záměrně vynechává určité typy her. Například z dětských her vynechávají autoři hry hazardní, protože v nich vidí něco nevhodného. Hra je součástí našeho života a v každé životní etapě nám předává něco jiného. (Klusák, Kučera, 2010)

Podle Freuda slouží hra jako prostředek, který umožňuje dětem zbavit se negativních emocí a nahradí je emocemi pozitivními. Děti si tedy hrají, aby se zbavily negativních emocí způsobených traumatickými událostmi nebo osobními konflikty a tím dosáhnou emoční stability. Bez možnosti hry v raném věku by děti mohly pociťovat následky negativních pocitů a událostí po celý život. Freud také uvádí že děti používají hru jako prostředek pomoci kterého ovládají své myšlenky a činy. Herní aktivity a objevování pomáhají dětem porozumět bolestivým situacím a nacházet způsoby, jak nahradit nepříjemné pocity příjemnými, interpretovat situace a pochopit vlastnosti lidí a předmětů. Děti tak vyjadřují své pocity skrze hru. (Wehman, Abramson, 1976)

Řada teoretiků modifikovala psychoanalytickou teorii Freuda a bylo mnoho rozdílných interpretací z nichž každá poskytuje jiný pohled na hry ve vývoji dítěte. (Peller, 1952)

Erikson upravil a rozšířil původní Freudovo vymezení psychosexuálního vývoje dítěte počínaje narozením a pokračující po celý život. Erikson věřil, že prostřednictvím hry děti dramatizují minulost a tím se lépe připraví na události v budoucnu, dále hrou děti dokáží vyřešit konflikty, které v každé z fází vývoje zažívají. Peller (1952), další z Freudových pokračovatelů, se domníval, že dětské napodobování života skrze hru je způsobeno pocity lásky, obdivu, strachu a agrese, které v sobě děti mají. Podle psychoanalytiků děti při hraní používají smyšlenou hru imitující život dospělých lidí a získávají tak pocit „mistrovství“, který jim umožňuje vyrovnat se s reálnými situacemi. Jelikož je hra plně řízena dítětem, situace, které jsou pro dítě nesrozumitelné, obtížné na pochopení nebo třeba velmi složité, nemusí být ve hře zahrnuty do doby, kdy se s nimi dítě nesmíří a nepřijme je. (Peller, 1952)

Teoretici zabývající se vývojem dítěte a vztahem mezi hrou a kognitivním vývojem jsou zejména Piaget a Vygotský. Podle Piageta získávají děti znalosti prostřednictvím duálních procesů, kterými jsou asimilace a akomodace. Při asimilaci děti přebírají informace ze svých zkušeností. Asimilují neboli integrují tyto informace do existujících mentálních struktur. Nicméně jejich současné kognitivní struktury jsou často nedostatečné pro začlenění nových informací. Musí změnit nebo přizpůsobit své mentální struktury, aby lépe přijaly nové

informace, které nejsou v souladu s tím, co již znají což představuje zmíněnou akomodaci. Protikladné síly asimilace a akomodace obvykle jednájí ve shodě, aby dosáhly stavu rovnováhy.

Podle Piageta (1962) existují tři fáze hry: senzoričká, motorická, symbolická a hra s pravidly. Tyto fáze představují druhy her, které se vyvíjejí v souladu s mentální strukturou, jak dítě roste.

V první fázi se stále opakují ty stejné akce a děti se zaměřují na fyzické aktivity. I když dítě volně zkoumá předměty, dochází i k akomodaci, protože předměty mají různé vlastnosti, ke kterým se dítě v průběhu jejich používání přizpůsobuje. Ve druhé fázi se rozvíjí předstíraná neboli symbolická hra. Symbolická schopnost umožňuje dítěti předstírat – vytvářet příběhy a interpretovat je. Symbolická hra nevyžaduje přítomnost skutečných objektů, které jsou reprezentovány. Symbolická hra začíná, když je dětem přibližně 18 měsíců, a pokračuje zhruba do sedmi let. (Piaget, 1962)

Například děti v tomto věku již nejsou tak schopné věnovat se dramatickým hrám. Místo toho se začnou více zapojovat do generování fiktivních příběhů, které se spíše zapisují, než odehrávají. Činnosti dětské gramotnosti lze tedy považovat za pozdější formu vyprávění, která souvisí s dřívějším vyprávěním dramatické hry. (Piaget, 1962)

Poslední fázi je hra s pravidly, která je založena na základě společenských konvencí a interakcí. Tato forma hry začíná asi v šesti nebo sedmi letech. Tyto hry vyžadují účast dvou nebo více dětí. Příklady her s pravidly zahrnují pexeso, člověče nezlob se a karetní hry. Jak se uplatňují pravidla hry, senzomotorická hra a symbolická hra (v dramatické formě hry) ubývají, i když pokračují po celý život, avšak ne v tam velké míře. (Spodek, Saracho, 1994).

Lev S. Vygotskij (1896-1934), ruský psycholog, nahlížel na hru jako na činnost, která podporuje rozvoj kognitivních schopností dětí. Názory Vygotského na hru se lišily nejen od názorů Piageta, ale i Freuda. Na rozdíl od Freuda se Vygotskij soustředil spíše na normální napětí, které dítě prožívá, než na extrémní nebo abnormální. Vygotskij tvrdil, že symbolická nebo dramatická hra podporuje abstraktní myšlení dětí. Když děti dramatizují svou hrou, je zpočátku vhodnost předmětů důležitá, ale v pozdějších fázích vývoje předmět ztrácí na důležitosti. Jinými slovy, když si dítě poprvé začne hrát, materiály používané při hře musí mít podobnost s tím, co představují. Později se ale děti stávají mnohem flexibilnějšími v rozhodování, jak materiály použít, k čemu budou sloužit a co budou představovat.

(Spodek, Saracho, 1994).



### 3.6 Průkopníci her ve vzdělávání

Herní aktivity a činnosti spojené s hrou byly vždy součástí raných vzdělávacích programů. Mezi nejvýznamnější osobnosti zabývající se hrou ve vzdělávání se řadí německý pedagog, Friedrich Froebel (1782-1852), švýcarský pedagog, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) a italská vychovatelka Maria Montessori (1870-1952). Všichni zmínění věřili v důležitost hry v předškolním období a vyvinuli systematické způsoby, jak využít hru při výchově a vzdělávání dětí. Froebel vybudoval mateřskou školu, ve které využíval hru jako médium pro vzdělávání. Učební plán spočíval v manipulaci s předměty, jako jsou dřevěné kostky a vlněné koule. Froebel nazýval didaktické pomůcky takzvanými „dárky“. Froebel byl zastáncem toho, že by se děti měly věnovat řemeslným činnostem, které nazval „povolání“. Součástí jeho osnov byly i dětské písničky a hry. Všechny Froebelovy aktivity symbolizovaly duchovní významy, které chtěl, aby děti získaly. (Lilley, 1967)

Montessori využívala pro ni podstatné prvky plynoucí z přirozených herních činností dětí, přetvářela je a systematizovala. Při vývoji svých metod přinesla do tříd mateřské školy materiál, který navrhovala a sledovala, jak s ním děti volně manipulují. Z pozorování poté vybrala ty prvky, které považovala za zásadní a zkoušela je zasadit do výukových metod. (Montessori, 1965)

Froebel i Montessori vycházeli z pozorování herních činností dětí. Výchovné metody, které odvozovali ze hry byly ale zcela odlišné. Froebel využíval aktivity s cílem nabytí abstraktního myšlení u dětí s využitím duchovna. Využíval také mnoho materiálů, které měly dětem pomoci například k pochopení jednoty vesmíru, v řešení protikladů, či kombinaci nejrůznějších materiálů a z nich vytvářet věci úplně nové. Také kladl důraz na odpovědnost, morální zásady a harmonii ve třídě. (Montessori, 1965)

Montessori zastávala názor, že díky manipulaci s reálnými předměty děti získají lepší povědomí o jejich vlastnostech. Při manipulaci s předměty děti zdokonalují schopnosti organizovat a vytvářet řád. (Montessori, 1965)

Mezi další významné osobnosti patří John Dewey, který prosazoval vzdělávání založené na zkušenostech dětí. Dewey byl zastáncem toho, že hrou, ve které děti imitují své reálné zkušenosti nabývají zkušenosti nové a tím se učí jednat na „vyšších úrovních“. Hra neměla být

zcela v kompetenci učitele. Úkolem učitelů bylo spíše vytvořit vhodné prostředí pro hru, které by podporovalo žádoucí duševní a mravní růst dětí. (Dewey, 1916)

V první čtvrtině dvacátého století mluvíme o nástupu progresivních mateřských škol, v jejichž čele stál Dewey. Hra dětí se stala široce využívaným prostředkem učení dětí. Přirozené herní činnosti dětí byly považovány za velmi edukačně významné. Z tohoto důvodu byly hry ve třídě podporovány. Hra však nikdy nebyla považována za jediný způsob, jak děti vzdělávat. (Dewey, 1916)

## 4 Hra v mateřské škole

Hra je základní potřeba dětí předškolního věku a nástupem dětí do mateřské školy by měla být nadále naplňována a podporována ze strany učitele. (Koťátková, 2014). RVP PV (2021) vymezuje hru jako jednu z nejvhodnějších metod výchovy a vzdělávání dětí v mateřských školách. Podle RVP PV (2021) by měl učitel mateřské školy využívat hry volné čili spontánní, ale i ty řízené, a to vždy vyváženě a ve vzájemné provázanosti.

Přínos hry i jednotlivé dělení her je popsáno v RVP PV. Nalezneme zde pojmy jako volná hra, spontánní hra nebo řízená hra. RVP PV (2021) uvádí také příklady spontánní a volné hry, které mohou sloužit jako návrh vzdělávací nabídky.

Podle Šmelové (2018) je hra nedílnou součástí organizace celého dne v mateřské škole. V mateřských školách by měly být dětem nabízeny hry a činnosti, které v dětech zanechají hlubší prožitek. Jedná se zejména o činnosti realizované metodou prožitkového a kooperativního učení hrou a dále činnosti založené na přímých zážitcích, které u dětí podporují zvědavost a chuť objevovat. (RVP PV, 2021 Suchánková, 2014)

Dle Petrovské, Sivevské a Cackova (2013) se mezi nejoblíbenější hry pro děti v mateřské škole řadí hry, které nabízejí dětem vžití se do role, hry s hlavní postavou, která umožňuje sebezpoznání dítěti. Dále se zde řadí hry dynamické a hry humorné, které v dítěti navozují pocit dobré nálady. Nejoblíbenější hry jsou v nejlepším případě ty hry, které mají kombinaci všeho výše zmíněného.

Z uvedeného vyplývá, že hra je důležitou potřebou dětí v mateřské škole a je podporována jak učiteli, tak vzdělávacími programy. Rozdělení her na spontánní a řízené je součástí pedagogického přístupu, který má za cíl poskytovat dětem vyváženou nabídku her. Hra je integrována do celého dne v mateřské škole a nabízí dětem možnost hlubšího prožitku a objevování.

### 4.1 Spontánní hra

Dětem by měla být poskytnuta svobodná volba činnosti. Může se jednat o spontánní zapojení dítěte do hry svých vrstevníků, pozorování hry jiných dětí, nebo vlastní vytváření

herních situací. Spontánní hra umožňuje dětem získávat jedinečné příležitosti, nabytí nových zkušeností, socializaci a schopnost představivosti. Spontánní hra dětem také umožňuje uplatňovat svobodu jednání i volby, dítě se učí seberegulaci, kontrole a nevědomky řídí své vlastní učení. (Wood, 2014)

Podle Průchy a Koťátkové (2013) se spontánní hra, kterou autoři nazývají hrou volnou vyznačuje zejména tím, že si dítě samo zvolí námět hry také si k ní vybere patřičné hračky či předměty, zvolí si, zda si bude hrát sám nebo s někým a případně koho do hry přizve. Poté podle svých možností a zkušeností realizuje hru, kterou podle potřeby upravuje, mění nebo volí hru úplně novou. Dítě při hře jedná vždy spontánně a podle aktuálního nastavení.

Synodi (2010) vyzdvihuje při volné hře svobodu a prostor, který je dítěti k dispozici a do kterého mu nezasahuje pedagog ani jiná dospělá osoba. Učitel by neměl mít na dítě přímý vliv, ale naopak jeho úkolem je zajistit vhodné podmínky a podnětné prostředí. (Synodi, 2010)

Podle Krejčové, Kargerové, Syslové, (2015) si dítě začíná spontánně hrát ze své vlastní potřeby a zájmu. Dítě vyjadřuje své individuální chování a jednání ať už ve spolupráci s vrstevníky nebo při hře kde si hraje jen on sám. Samotná realizace i její zahájení je čistě v roli dítěte. Učitel jej může pouze pobídnout či namotivovat a připravit pro dítě pestrou nabídku.

Šmelová (2018) popisuje situaci, která může nastat při hře a dítě se již více nerozvíjí a stagnuje. V tomto případě se doporučuje zapojení učitele, který dítě povzbudí, namotivuje a hru s ním modifikuje. Koťátková (2008) popisuje vlastnosti volné hry kde řadí využívání svého vlastního tempa, způsob poznávání nových činností i řešení a poznávání okolního světa.

Mezi spontánní hry můžeme zařadit hry napodobovací, kdy dítě napodobuje realitu, kterou samo vyzorovalo ze svého okolí. Dále se často vyskytují hry s panenkou napodobující péči matky o dítě. Děti ale také napodobují nejrůznější profese, každodenní situace a činnosti. Konstruktivní hry zahrnují nejrůznější stavby z kostek, stavebnic ale taky stavby z písku a hlíny. Jedná se o stavbu věží, domů, dráhy pro auta a dalších. (Koťátková, 2008)

## 4.2 Řízená hra

Řízené hry většinou učitelé využívají s cílem děti vychovávat a vzdělávat v konkrétních oblastech. (Koťátková, 2008) Při řízených činnostech jsou děti pod přímým vedením pedagoga, které by neměly trvat více jak 20 minut s ohledem na vývojové možnosti dětí dané třídy.

Pedagog děti nejprve motivuje k činnosti a následně ji řídí a organizuje. Pedagog většinou volí takové činnosti a hry které budou rozvíjet dovednost či schopnost, kterou si dal učitel za cíl rozvíjet. Řízené činnosti mohou být hromadné, skupinové či individuální. (Syslová et al. 2019)

Podle Micháلكové (2023) děti ve hře uplatňují své názory a postoje, a některé z nich mohou být nežádoucí ve vztahu ke kolektivu dětí. Hra neposiluje negativní vlastnosti a postoje ale skrze hru mohou často vyjít na povrch více než při jiných činnostech. V těchto situacích je na místě učitel, aby tyto situace eliminoval nebo přetvářel na jiné. V těch to případech může mít řízená hra učitelem mnohem větší pozitivní dopad na dítě než hra volná.

Řízené činnosti realizuje učitel, na základě Třídního vzdělávacího programu, který vychází ze Školního vzdělávacího programu. Učitel si ve fázi plánování stanoví patřičné cíle a didaktické metody s ohledem na věkovou skupinu dětí i jejich individuální možnosti. Děti by měly být při aktivitě dostatečně motivované, a zároveň by aktivita měla plnit didaktickou funkci, což je přidaná hodnota, kterou si dítě z dané aktivity odnese. (Šmelová, 2018)

### 4.3 Didaktická hra

Dobře sestavená ale i vedena didaktická hra může být velkým přínosem komplexního rozvoje dítěte, čímž se rozumí vývoj osobnosti, psychosociálních dovedností, také motivace k učení, udržení pozornosti, poznání sebe sama i druhých. Hra má také potenciál, kterým je snížené riziko výskytu patologických jevů. (Micháلكová, 2023)

Průcha a Kořátková (2013) vymezují didaktickou hru se zřetelem na vzdělávací cíle, které jsou jejím hlavním přínosem oproti hře spontánní. Úkolem učitele je volit takovou didaktickou hru, která bude naplňovat vzdělávací cíle a zároveň bude vzdělávat dítě přirozeným plynulým a nenásilným způsobem. Průcha a Kořátková (2013) vymezují dva druhy didaktické hry. Buď může didaktická hra probíhat pod přímým vedením učitele, kdy učitel zadá dětem úkol či postup, který povede k cíli. Nebo může didaktická hra probíhat nepřímou v případě, kdy učitel připraví podmínky, didaktické pomůcky, materiál, ale samotnou realizaci hry ponechá na dětech.

Kvalita, připravenost učitele a jeho dosavadní zkušenosti mají velký vliv na didaktický potenciál hry. Šmelová (2018) popisuje jako hlavní funkci didaktické hry rozvoj kognitivního potenciálu, který je v každém dítěti. Pro jeho dosažení si musí pedagog stanovit vhodné cíle, očekávané výstupy, samotnou hru a následně vyhodnotit přínos hry pro dítě.

Didaktická hra by měla být sestavena v souladu s očekávanými výstupy, které udává RVP PV. S tím souvisí volba vhodného prostředí pro realizaci didaktické hry. Dále je důležité prostředí, kde se bude hra realizovat i prostor pro závěrečné zhodnocení. Čím kvalitněji budou promyšlené jednotlivé kroky, tím kvalitnější bude celý proces vzdělávání. Didaktická hra může být buď individuální, nebo hromadná. Individuální spočívá v činnosti učitele a jednoho dítěte. V případě hromadné didaktické hry pracuje učitel se všemi dětmi najednou. (Šmelová, 2018)

## 5 Učitel mateřské školy

Učitel mateřské školy je pedagogickým pracovníkem, který vychovává a vzdělává děti předškolního věku. Pedagogický pracovník je podle zákona 563/2004 sbírky o pedagogických pracovnících ten: „*kdo koná přímou vyučovací, výchovnou a pedagogickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání*“.

Učitel je podle pedagogického slovníku „*jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001)

V současné době je možné získat kvalifikaci učitele mateřské školy trojím způsobem. První a stále nejčastější možností je studium na středních pedagogických školách zakončeného maturitní zkouškou. Dále se patřičná kvalifikace dá získat v nástavbovém studiu ve vyšších odborných školách, nebo v bakalářském studiu, které poskytují všechny pedagogické fakulty v České republice. V některých z nich je také možnost magisterského studia, který ale spíše směřuje k profesi ředitele mateřské školy. (Školský zákon)

Učitel na dítě působí již při prvotním vstupu dítěte do mateřské školy. Dítě je začleňováno do širší společnosti a intenzivně z ní čerpá vše dobré i zlé. Vnímá chování učitelů směrem k dítěti ale i jejich chování vůči sobě. Pozoruje učitelé při řešení situací a učí se od něj. Klima školy může představovat pocity vřelosti, zájmy o druhé a dobré vztahy, stejně tak jako pocity neklidu, strach a lhostejnost. Osobnostní vlastnosti učitele jsou velmi důležité pro tvorbu dobrého klimatu. Patří zde ochota učitele komunikovat s dětmi i rodiči, schopnost učitele citově se angažovat a být k dětem vřelý, také zde patří schopnost a ochota spolupracovat ať už na pracovišti, nebo s rodiči. (Kofátková, 2008) (Horká, Syslová, 2011)

Pro dítě předškolního věku je osobnost učitele velmi důležitá, neboť učitel představuje pro dítě vzor, k němuž může vzhlížet, průvodce, který ho provází v životě mateřské školy i herní partner. (Syslová et al. 2019)

Na učitele mateřských škol jsou s odstupem let kladeny stále větší nároky. Mertin a Gillernová (2010) ve vztahu k velkým nárokům společnosti doporučují dbát na duševní hygienu pedagogických pracovníků a tím se vyhnout syndromu vyhoření. Duševní hygienu popisují jako soubor postupů a technik, díky kterým mohou učitelé eliminovat negativní důsledky stresu získané svou profesí.

RVP PV (2021) popisuje povinnosti učitele mateřské školy kde patří zpracovávání Školního vzdělávacího programu, doporučuje se zpracování Třídního vzdělávacího programu, ale to není povinností. RVP PV také popisuje cílevědomý a strukturovaný přístup ke vzdělávání, pravidelné sledování průběhu vzdělávání i vytváření evaluace, podmínek a výsledků vzdělávání.

Profese učitele mateřské školy dále zahrnuje obsáhlý okruh vědomostí, znalostí a poznatků, kde se řadí základy psychologie, pedagogiky, diagnostiky, práv a povinností až po praktické dovednosti, kterými mohou být dovednosti hudební, výtvarné, pohybové či dramatické. (Mertin, Gillernová, 2010)

Profesní způsobilost i kvalita souvisí s rozvojem profesních kompetencí, které jsou široké a učitelé by na nich měli stále pracovat, obohacovat je a rozvíjet.

(Mertin, Gillernová, 2010)

Horká a Syslová (2011) vymezují kompetence učitele mateřské školy. Kompetence předmětová vymezuje orientaci pedagoga v oboru předškolní pedagogiky a schopnost aplikovat poznatky v praxi. Kompetence didaktická a psychodidaktická vychází z předpokladu, pochopení rámcového vzdělávacího programu i jeho aplikování v praxi v podobě tvorby školního a třídního vzdělávacího programu. Kompetence pedagogická předpokládá porozumění procesům, podmínek a prostředků výchovy a vzdělávání, kdy učitel využívá prožitkového i kooperativního učení a podporuje individuální rozvoj každého dítěte. Kompetence diagnostická a intervenční popisuje schopnost učitele realizovat pedagogickou diagnostiku. Učitel by měl volit takové aktivity a činnosti, aby byl schopen rozpoznat specifické poruchy či nadání. Kompetence sociální, psychosociální a komunikační spočívá ve vytváření příznivého klimatu ve třídě. Kompetence manažerská a normativní zahrnuje schopnost učitele organizovat práci dětí i ostatních pedagogů s ohledem na jejich potřeby a naplňování stanovených cílů. Učitel vytváření podmínky pro spolupráci dětí, rodičů a pedagogů. Kompetence profesně a osobnostně kultivující vymezuje schopnost učitele projevovat se kultivovaně, využívat sebereflexi a dál se rozvíjet a vzdělávat. Učitel by měl mít povědomí o dalším vzdělávání a neměl by zapomínat ani na relaxaci a psychohygienu. Profesní kompetence jsou velice obsáhlé a komplexní. Klade se důraz především na jedinečnou osobnost každého pedagoga, jeho silné stránky a schopnosti spojené s prohlubováním vědomostí a zkušeností.



Z uvedeného vyplývá, že učitel mateřské školy je klíčovým pedagogickým pracovníkem, který má za úkol vychovávat a vzdělávat děti předškolního věku. Je zde popsána možnost, jak získat potřebnou kvalifikaci. Učitel je vzorem pro děti a má klíčový vliv na atmosféru a klima ve škole. Profese učitele mateřské školy vyžaduje široké spektrum vědomostí, dovedností a kompetencí. Klíčové profesní kompetence učitele zahrnují pedagogickou, didaktickou, diagnostickou, sociální, manažerskou a profesně a osobnostně kultivující oblasti. Učitelé by měli neustále rozvíjet své profesní kompetence a dbát na svou duševní hygienu, aby se vyhnuli syndromu vyhoření.

## 5.1 Role učitele při hře

Úkolem učitele je zařazovat hry rovnoměrně v zastoupení pro chlapce i dívky. Chlapci zejména upřednostňují hry soutěživé, více dynamické, hry nové a neznáme. Děvčata upřednostňují zejména hry skupinové, kde se domlouvají na společném řešení či hry tvořivé. (Michálková, 2023)

V mateřské škole se učitel při hrách dětí dostává do rozdílných pozic a rolí. Svobodová et al. (2010) popisují role učitele ve vztahu ke hře a vymezují pět rozdílných rolí které mohou nastat. První z nich je role pozorovatele, jejichž role vyplývá již ze samotného názvu. Učitel v roli pozorovatele analyzuje hru dětí, jejich zájmy, schopnosti i problematické části a díky těmto informacím může dětem sestavit individuální nabídku her a činností právě této skupině dětí. Další rolí učitele při hře je role iniciátora. Učitel má předem daný záměr, který následně aplikuje do hry. Volí takovou hru, která bude patřičně rozvíjet ty oblasti, či dovednosti, které si učitel stanovil na začátku. Důležité je také zmínit, že dítě tento záměr nevnímá a je zcela v kompetenci učitele. Učitel dětem nabídne hru nebo i více her s podobným záměrem, seznámí děti s pravidly a průběhem hry a následně sleduje její průběh a samotný cíl.

Další rolí učitele je role hráče. Učitel se sám zapojuje do hry dětí a stává se jejich partnerem. Při této roli dochází k prohloubení vztahu dětí a učitele. Poslední rolí učitele je role facilitátora. V této roli učitel nezasahuje do hry dětí na přímo jako tomu bylo u předcházející role, ale přichází pouze s nabídkou, jak hru rozvíjet a posouvat dál. Učitel v roli facilitátora je připraven na požádání pomoci, improvizuje a posouvá hru dětí zase o kus dál.

(Svobodová et al. 2010)

Ještě před samotnou realizací by měl učitel vybrat vhodné prostředí a místo pro danou hru. Rozdílné prostředí mají odlišné možnosti, ale ne vždy mají učitelé příliš na výběr ať už vzhledem k velikosti mateřské školy, třídy, či venkovním podmínkám, které vždy nedovolují realizovat hru ve vnějším prostředí. Při výběru prostředí bychom měli zohlednit velikost potřebné plochy, osvětlení, vybavenost, čerstvý vzduch a bezpečnost. (Michálková, 2023)

Dále je důležitá motivace samotných dětí před zahájením hry. Motivace zajistí radost, natěšení dětí na následující činnost a jejich chuť se dobrovolně zapojit. Dále by měl následovat popis hry a vysvětlení potřebných pravidel. Učitel by měl volit hru také podle toho čím má dětem přispět a co má u dětí rozvíjet a posilovat. V průběhu hry může učitel podle potřeby zasáhnout a hru zastavit, doplnit pravidla nebo hru zcela ukončit. (Michálková, 2023)

Pokud jde o volnou hru dětí úkolem učitele bude jen příprava vhodného prostoru a dohled nad samotným průběhem. (Michálková, 2023)

Při správném postoji pedagoga ke hře mohou samotné hry vést k eliminaci nežádoucích patologických jevů a přispět ke správném rozhodnutí při každodenním jednání v běžných situacích ale i těch krizových které mohou někdy nastat. (Michálková, 2023)

Wood (2014) ve své studii zaměřené na svobodnou volbu hry dětí uvádí mimo jiné také přínos učitele při hře. Učitelé mohou podněcovat zájmy dětí prostřednictvím vhodných otázek a nabízených podnětných pomůcek. Jedná se především o zájmy dětí, které jsou založeny na bádání a zkoumání. Podle Woodové (2014) by neměl být učitel při hře dětí zcela v pozadí. Ve vzdělávacích programech, kde je na prvním a hlavním místě prostředkem vzdělávání dítěte svobodná volba a volná hra může být dítě omezeno o hlubší kontakt s učitelem, který mu může být nápomocen. Nedostane se mu příliš příležitosti pro společné aktivity s pedagogem, ve kterých mohou sdílet své zájmy prostřednictvím flexibilního a citlivého zapojení.

## 5.2 Plánování činností

Podle Petrovské, Sivevské a Cackova (2013) je z výsledku realizovaného výzkumu a výpovědí učitelek mateřských škol jisté, že při plánování denních činností zařazují do svých plánů také hru. Z odpovědí také vyplynulo, že je pro učitelé hra nedílnou součástí každé vzdělávací oblasti.

Rámcový vzdělávací program vymezuje obsah předškolního vzdělávání, který je vymezen tak, aby sloužil k naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů. Úkolem učitele je se tímto vzdělávacím obsahem řídit a vytvářet v souladu s ním vzdělávací nabídku. Obsah předškolního vzdělávání je velmi rozsáhlý a obecný, úkolem učitele je si z něj vybrat potřebné, a to dále upravit a rozpracovat s ohledem na věkovou kategorii dětí dané třídy, možnosti a také cíle. (RVP PV, 2021)

Vzdělávací obsah je v RVP PV členěn do několika vzdělávacích oblastí, které se vzájemně prolínají, a doplňují. Úkolem učitele je vytvářet vzdělávací nabídku, která bude také vzájemně provázaná všemi oblastmi, jelikož realizovat samostatně jednotlivé oblasti by nebylo pro děti přirozené ani příliš přijatelné. Propracovanost a propojení všech oblastí vzdělávání, i podmínek, za kterých vzdělávání probíhá, určuje, jak moc bude vzdělávání přirozené, účinné a pro dítě hodnotné. (RVP PV, 2021)

Vzdělávání dětí v mateřské škole je založeno na principu vzdělávací nabídky, dále na individuální volbě a aktivní účasti dítěte. Učitel v mateřské škole představuje pro dítě vzor a je jeho průvodce v cestě za poznáním. Učitel v dítěti podněcuje zájem a chuť objevovat, i se učit novým věcem. Hlavním posláním učitele je vytvářet ve třídě vhodné a pestré činnosti, upravovat prostředí v závislosti na aktuálním dění, nabízet dítěti příležitosti a dostatek času na porozumění sobě samému ale i všemu co jej obklopuje. V předškolním vzdělávání se v rámci vzdělávání využívá integrovaný přístup, který nabízí dítěti vzdělávací obsah v přirozených souvislostech. Samotný obsah vzdělávání vychází ze života dítěte, je pro ně smysluplný, zajímavý a užitečný. (RVP PV, 2021)

Učitelé by také měli využívat patřičné organizační formy vzdělávání, které by se měly neustále měnit a být pro děti přínosem. Organizační formy vymezují uspořádání prostoru, vymezení podmínek a samotnou realizaci vzdělávacího procesu. Například Sofronk (1994) vymezuje organizační formy s ohledem na čas, místo, kde vzdělávání probíhá a počet dětí se kterými učitel pracuje. (Syslová et al. 2019)

Organizační formy by měly respektovat emocionální, kognitivní, sociální i fyziologické potřeby dětí. Učitel by je tedy měl využívat v souladu s danou skupinou dětí. Veškeré činnosti zprostředkované učitelem by měly děti dále vybízet k vlastní aktivitě, experimentování, a možnosti pracovat svým vlastním tempem. V mateřské škole probíhají činnosti jak řízené učitelem, tak spontánní. Důležité však je, aby byly vyvážené a vzájemně provázané.

(Syslová et al. 2019)

## 6 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání se zaměřením na hru

RVP PV neboli celým názvem Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je stěžejním dokumentem pro realizaci vzdělávání v mateřských školách. RVP PV vymezuje požadavky na vzdělávání dětí předškolního věku dále také vymezuje podmínky a pravidla.

V RVP PV se hra vyskytuje již v několika podobách. Vyskytuje se v podobě klíčových kompetencí i ve vzdělávací nabídce všech vzdělávacích oblastí. Podle RVP PV by měly vzdělávací aktivity probíhat především formou dětské hry, kterou si dítě vybírá na základě svého zájmu. (RVP PV 2021)

V klíčových kompetencích se hra vyskytuje v podobě činnosti dítěte, které se postupně učí své činnosti a hry plánovat, organizovat, řídit i vyhodnocovat. Klíčové kompetence představují cíle vyjádřené v podobě výstupů. Jedná se o „*soubory předpokládanych vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince*“. (RVP PV, 2021) Jejich zaměření i obsah vychází ze společenských hodnot a z představ, které kompetence přispívají ke vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování společnosti. (RVP PV, 2021)

Následují vzdělávací oblasti, kterých máme celkem 5 a zde se také ve velké míře setkáváme s hrou. Ve vzdělávacích oblastech je hra vyjádřena již konkrétně v podobě jednotlivých her a herních činností. Jedná se o vzdělávací oblasti: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. (RVP PV, 2021)

Vzdělávací oblast Dítě a jeho tělo konkrétně podkapitola vzdělávací nabídka popisuje tyto hry a herní činnosti:

- Spontánní a volné hry, experimenty s využitím materiálů
- Do lokomočních a nelokomočních herních činností spadají míčové hry, manipulační hry bez i s předměty a pomůckami.
- Smyslové a psychomotorické hry
- Hudební a hudebně pohybové hry

Podkapitola Jazyk a řeč popisuje artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky. Hry k poznávání zvuků. (RVP PV, 2021)

Vzdělávací oblast Dítě a jeho psychika podkapitola Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace popisuje tyto hry a herní činnosti:

- Hry spontánní i volné, experimenty s materiálem a předměty
- Smyslové hry na rozvoj postřehu a vnímání
- Námětové hry
- Hry podporující tvořivost, představivost a fantazii
- Hry k podpoře orientace v prostoru i v rovině

Vzdělávací oblast Dítě a ten druhy popisuje tyto hry a herní činnosti:

- Sociální a interaktivní hry, kde řadíme hraní rolí, hudební a hudebně pohybové hry,
- Výtvarné hry a etudy
- Společenské hry
- Hry, kde se dítě učí přijímat a respektovat druhého, což jsou většinou modelové situace
- Hry, které vybízejí k ohleduplnosti, ochotě
- Hry sloužící k ochraně soukromí a bezpečí své i druhých

Vzdělávací oblast Dítě a společnost popisuje tyto hry a herní činnosti:

- Společné hry umožňující dětem spolupodílet se na jejich průběhu i výsledcích
- Hry zaměřené na rozvoj poznávání a rozlišování různých společenských rolí

Vzdělávací oblast Dítě a svět popisuje tyto hry a herní činnosti:

- Hry na téma dopravy a bezpečného chování v dopravních situacích
- Ekologicky motivované herní činnosti což mohou být takzvané ekologické hry.

RVP PV jako podmínku úspěšné pedagogické práce popisuje přizpůsobování organizace i střídání nabídky činností individuálně podle aktuální potřeby dětí. Důležitost spatřuje také v nácviu vykonávání každodenních návyků a praktických dovedností a v neposlední řadě ponechání dětem co největšího prostoru pro spontánní hry a pohybové aktivity venku i ve třídách mateřských škol. (RVP PV, 2021)

Z uvedeného vyplývá, že Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je klíčový dokument pro vzdělávání v mateřských školách. Hra je v RVP PV vymezena jako stěžejní činnost podporující rozvoj dětí. Učitelé jsou povinni přizpůsobovat vzdělávací aktivity individuálně podle potřeb dětí a dávat jim prostor pro spontánní hry a pohybové aktivity.

## **II Empirická část**

## 7 Design výzkumu

Vzhledem k zaměření diplomové práce byl zvolen kvalitativní výzkumný design. Kvalitativní přístup definuje Švaříček a Šed'ová (2010) jako proces zkoumání jevů a problému v přirozeném prostředí s cílem získat komplexní pohled jevů založených na datech a vztahu badatele s účastníky výzkumu. Cílem badatele je s pomocí patřičných postupů a metod zjistit, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí realitu.

Mezi základní charakteristiky kvalitativního výzkumu, podle kterých jsme postupovali řadí (Hendl 2005):

- Intenzivní kontakt výzkumníka se zkoumanou skupinou, místem realizace
- Snaha získat jednotný pohled nad daným problémem
- Využití přepisů poznámek, pozorování, rozhovorů, fotografií, osobních komentářů
- Analýza dat od jednotlivého k obecnému, postupně vzniká jednotný obraz
- Cílem je objasnit chování a jednání lidí v daných situacích

Důležitými kroky v kvalitativním přístupu je stanovení výzkumného problému, výzkumné otázky a s ohledem na již stanovené hledat vhodnou výzkumnou metodu, jelikož neexistuje jedna výzkumná metoda ke zkoumání všech problémů a otázek. (Švaříček, Šed'ová 2010)

### Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Na počátku výzkumu je důležité správné vymezení a stanovení výzkumných cílů. Je důležité volit takové cíle, které budou relevantní pro osoby, se kterými budeme spolupracovat a které budeme zkoumat, jelikož významnosti cílů nejsou univerzální.

Výzkumné cíle společně s výzkumnými otázkami představují pro výzkum stěžejní oblasti, podle kterých bychom se měli v průběhu celého výzkumu orientovat a měli bychom je stále sledovat abychom věděli, zda skutečně směřujeme k cíli. (Švaříček, Šed'ová 2010)

**Hlavním výzkumným cílem** je zjistit a vyhodnotit, zda a jakým způsobem využívají učitelé mateřských škol hru při výchově a vzdělávání dětí.

### **Dílčí výzkumné cíle:**

- Zjistit hlavní výhody při zařazování her do edukačního procesu.
- Zjistit jaké podmínky poskytují mateřské školy ve vztahu k realizaci hry.
- Zjistit jaké hry se objevují v mateřské škole.
- Zjistit jaké má hra zastoupení v ŠVP mateřských školy.

**Hlavní výzkumná otázka:** Zda a jakým způsobem využívají učitelé mateřských škol hru při výchově a vzdělávání dětí

### **Dílčí výzkumné otázky:**

- V čem vidí učitelé výhodu při zařazování her do edukačního procesu?
- Mají učitelé dostatečné podmínky pro realizaci hry?
- Jaké hry učitelé dětem nabízí?
- Jakou pozici zaujímá hra v ŠVP mateřské školy?

### **Výzkumný design a výzkumné metody**

Metody:

Triangulace metod se vztahuje k procesu bádání a objevování. Existuje několik druhů triangulace ať už triangulace zdrojů použitých dat, kombinaci přístupů, či triangulace metod, která byla využita ve výzkumu. Triangulace poskytuje komplexní pohled na daný problém díky kombinaci rozdílných metod s cílem zachování validity získaných dat. (Švaříček, Šedřová 2010)

Konkrétně byly využity tyto metody:

- Rozhovor s učiteli MŠ
- Pozorování edukačního procesu
- Analýza ŠVP se zaměřením na hru



## **Techniky sběru dat**

### **Polostrukturovaný rozhovor**

Polostrukturovaný rozhovor patří mezi nejrozšířenější podoby rozhovoru. Je takovým středem mezi rozhovorem strukturovaným a nestrukturovaným. Výzkumník si předem stanoví otázky, které v průběhu rozhovoru pokládá výzkumnému vzorku. V průběhu má ale výzkumník možnost se na potřebné otázky doptávat a reagovat na podněty z protější strany. (Skutil, 2011) Tato podoba rozhovoru se jevila jako nejvhodnější volba pro náš výzkum a pro sběr potřebných dat.

Při vytváření otázek do rozhovoru jsme se řídili zásadami, které vypracoval Kerlinger (1972).

Hlavními zásady, které je důležité dodržovat jsou:

- Vztah otázky k výzkumnému problému i cíli
- Jasně položená otázka
- Otázka vyžadující takové vědomosti a dovednosti, kterými disponuje dotazovaný pro potřebu pochopení otázky
- Nepoužívat osobní a citlivá témata, která mohou bránit v odpovědi

Důležité je také prostředí, kde rozhovor probíhá. Podle Pelikána (1998) by mělo být prostředí klidné, tiché, ničím nerušené a izolované od jiného dění, což v mém případě byla izolace od třídy mateřské školy.

Rozhovor byl realizován s šesti učiteli mateřských škol. Prostor byl zvolen mimo třídu mateřské školy, aby nedocházelo k narušování a zbytečnému přerušení vzhledem k chodu mateřské školy, který jsme také nechtěli nijak omezovat.

### **Zúčastněné pozorování**

Podle Švaříčka (2010) je pozorování jednou z nejtěžších metod kvalitativního výzkumu. Existuje několik druhů pozorování a jedním z nich je také zúčastněné pozorování, které se vyznačuje systematickým sledováním procesu přímo v terénu a cílem objevit a popsat reálné procesy. Není tedy účelem realitu jen pozorovat, ale také jí následně popsat. Pozorování je vhodné zejména pro studium školní třídy, jelikož nijak nezasahuje do samotného chodu, což je

také důvodem výběru této metody. (Švaříček, Šedřová 2010) Mezi největší výhody pozorování patří přímé sledování jevů v reálném prostředí a s tím souvisí i nejpřirozenější a málo nákladná diagnostická metoda. (Švaříček, 2010)

Pozorování se realizovalo ve třídách mateřských škol, kterých bylo celkem šest. Před samotným začátkem, jsme si vytvořili pozorovací arch, který obsahoval klíčová slova, na které jsme se následně zaměřovali při samotném pozorování. Arch také sloužil k systematizaci celého dne, k lepší orientaci a ke snazší práci v závěru porovnávání jednotlivých pozorování a hledání společných odpovědí. Při pobytu v mateřských školách jsme se snažili do chodu třídy co nejméně zasahovat, aby výstupy dětí i učitelů byly co nejvíce přirozené.

### **Obsahová analýza textu**

Hlavní výhodou obsahové analýzy, kterou vyzdvihuje i Hendl (2005) je přístup k informacím, který by jinou metodou nešly získat. Také při obsahové analýze nedochází ke zkreslení obsahu, či k subjektivnímu vnímání.

Obsahová analýza byla zaměřena na Školní vzdělávací program, kde bylo cílem vyhledat všechny pasáže, kde se vyskytuje hra ve všech podobách.

### **Výběr účastníků výzkumu**

Výběr respondentů se uskutečnil pomocí techniky sněhové koule. Bylo vybráno šest respondentů, kterými byli učitelky šesti rozdílných mateřských škol. S respondenty byly realizovány polostrukturované rozhovory a ve třídách, kde učitelky působily proběhlo také pozorování edukačního procesu.

Technika „sněhové koule“ je velmi oblíbenou metodou kvalitativně orientovaného výzkumu. Základem je první volba výzkumníka, který si zvolí jednoho či několik málo jedinců neboli respondentů pro výzkum a tito jedinci pak doporučují další jedince, kteří by byli také vhodnými respondenty vzhledem k realizovanému výzkumu. (Hendl, 2005).

V mateřských školách byla vybrána vždy jedna z učitelek, byla to zejména ta, která nám byla ochotná poskytnout rozhovor. Tyto učitelky nám následně poskytly kontakt na další učitelky, a i ty nám opět poskytly další. Celkem jsme měli možnost vést rozhovor s šesti učitelky.

Každý z respondentů byl informován o následném postupu práce se získanými daty, včetně jejich anonymity a přepisu rozhovoru do papírové podoby.

### Charakteristika respondentů

Tabulka 1 charakteristika respondentů (vlastní zpracování) 1

Učitelka	Věk	Dosažené vzdělání	Délka praxe
Učitelka 1	27	Vysokoškolské magisterské Obor: Předškolní pedagogika	2 roky
Učitelka 2	34	Střední škola pedagogická	6 let
Učitelka 3	24	Střední škola pedagogická	4 roky
Učitelka 4	30	Vyšší odborná škola Obor: Sociální pedagogika	8 let
Učitelka 5	35	Vysokoškolské bakalářské Obor: Učitelství pro mateřské školy	10 let
Učitelka 6	22	Střední škola pedagogická	2 roky

### Průběh výzkumu

Před zahájením výzkumu jsme prostudovali mnoho odborných materiálů týkajících se hry v mateřské škole, abychom se více orientovali v tématu. Pro sběr dat bylo důležité vypracovat podklady, se kterými budeme následně v terénu pracovat. Jelikož byla zvolena triangulace výzkumných metod bylo nezbytné vypracovat rozdílné podklady. Jako techniky sběru dat jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor, pro který jsme dopředu zpracovali otázky, na které budeme získávat odpovědi. Zúčastněné pozorování, v tomto případě jsme zpracovávali záznamový arch oblasti, které budeme v mateřské škole sledovat. A poslední technikou je obsahová analýza textu, kde jsme pracovali s již hotovými texty.

Před vstupem do terénu byly učitelky informovány o bližších záležitostech týkajících

se samotné realizace výzkumu. Učitelům byly také poskytnuty informované souhlasy, které jsou k dispozici k nahlédnutí u nás. Vstup do terénu se uskutečnil v měsíci únoru. Termín realizace byl předem dohodnut řediteli mateřských škol. Celkem jsme realizovali šest rozhovorů, pozorování i analýz, které nám zajistily informace a z toho plynoucí odpovědi na výzkumné otázky.

V den realizace jsme měli připravený záznamový arch na pozorování, otázky do rozhovoru, záznamník pro nahrávání rozhovoru, papíry na poznámky a psací potřeby.

Pozorování probíhalo po celý den provozu mateřské školy od příchodu dětí do jejich odchodu časově zejména od 7 do 16 hodin. Pozorování probíhalo vždy v jiné škole kvůli objektivnosti a pestrosti získaných dat. Při vstupu do třídy mateřských škol bylo ve třídě zpravidla jen pár dětí, někdy ještě nikdo. V rámci našeho pobytu ve třídě jsme volili vždy nevýrazné oblečení, které nebude upoutávat pozornost dětí. Snažili jsme se nijak nenarušovat přirozený chod mateřské školy, kvůli zisku objektivních dat. V rámci pozorování jsme objevili často skutečnosti, pro které jsme ani neměli vymezenou pozici v záznamovém archu, a tím vznikaly nové kategorie a poznatky se kterými jsem ani nepočítala.

Další použitou metodou byl rozhovor s učiteli mateřských škol. Rozhovor probíhal vždy po ranní směně v době odpočinku dětí. Rozhovory probíhaly mimo třídu mateřské školy, aby nijak nenarušovaly její chod. Po rozhovoru jsme se vždy vrátili do třídy mateřské školy a pokračovali v pozorování. Vždy to vyšlo tak, že děti ještě byly na lehátkách, tudíž mi nic neuteklo. I při rozhovorech mi vznikaly nová témata a zajímavé oblasti, se kterými jsme dopředu nepočítali. Všechny rozhovory jsme si nahrávali na záznamník a poté přepisovali do písemné podoby. Rozhovory jsme přepisovali doslovně jak bylo řečeno respondentem, z důvodu nezkreslení dat.

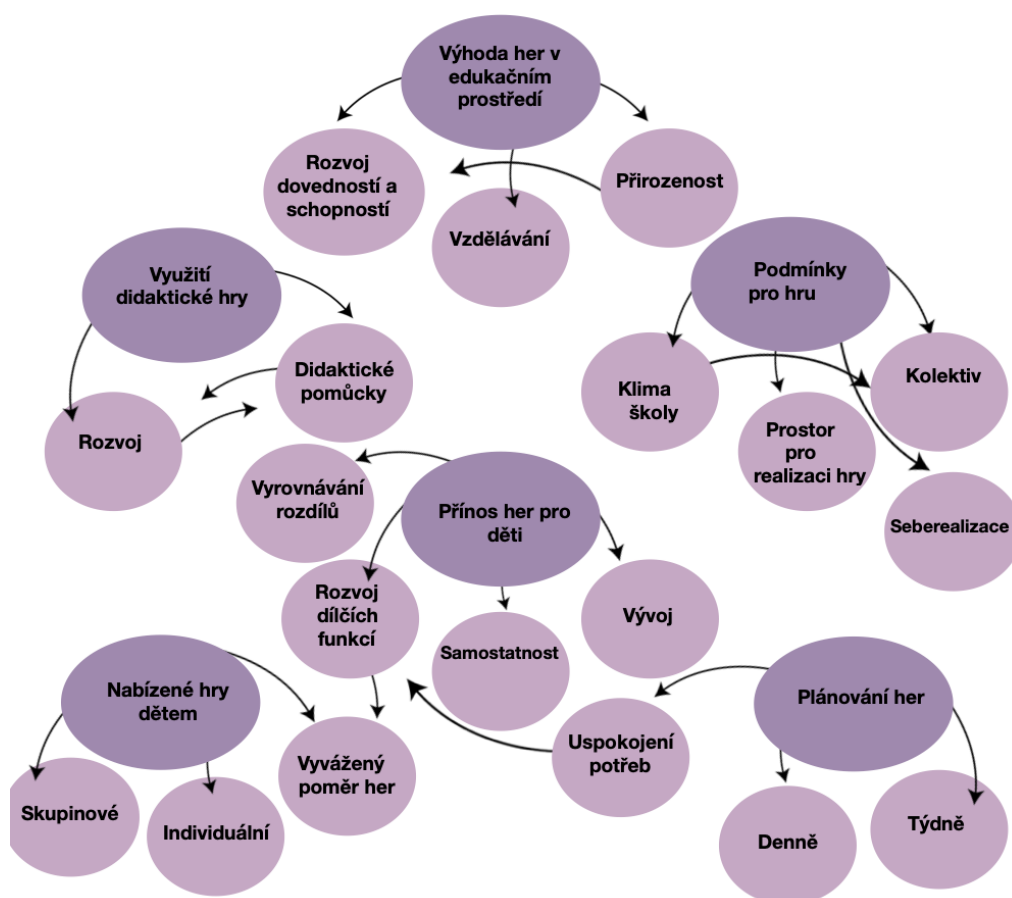
Poslední metodou byla analýza Školních vzdělávacích programů, kde jsme měli k dispozici elektronické verze, což nám velmi ulehčilo práci.

## 8 Analýza a interpretace dat

Analýza a interpretace dat byla realizována prostřednictvím otevřeného kódování. Jako první proběhly přepisy rozhovorů, kde jsme identifikovali stejné, nebo podobné výrazy a těm byly přiděleny kódy. Takto rozkódovaný rozhovor jsme následně členili do několika kategorií. Kategorie byly vytvořeny na základě významu a podobnosti jednotlivých kódů. Stejným způsobem proběhla také analýza ŠVP a samotné pozorování, které bylo v písemné podobě. Na základě podrobné analýzy pak dochází k interpretaci dat a zodpovězení výzkumných otázek.

V následujícím textu jsou blíže představeny jednotlivé kategorie. Jako první popisujeme analýzu rozhovorů, poté pozorování a následně analýzu ŠVP. Vztahová síť znázorňuje vzájemné vztahy mezi kategoriemi a podkategoriemi.

Obrázek 1 vztahová síť 1 (vlastní zpracování)



Z odpovědí respondentů jsme vytvořili celkem 54 kódů, které byly následně porovnávány a byly seskupeny do společných podkategorií podle témat, které byly pro ně charakteristické. Podkategorií bylo celkem 18 a ty byly dále srovnávány a posuzovány z hlediska shody a rozdílů. Celkem vzniklo 6 kategorií, které níže specifikujeme a blíže popisujeme.

## 8.1 Analýza rozhovorů

Jednotlivé kategorie doplňují o přímé citace respondentů z důvodu přiblížení zkoumané reality. Celkem vzešlo šest kategorií, kterými jsou: Výhoda her v edukačním prostředí, Využití didaktické hry, Přínos her pro děti, Podmínky pro hru, Nabízení hry dětem a Plánování her

### Výhoda her v edukačním procesu

Největší výhodou respondentů v rámci zařazení her do edukačního procesu je rozvoj dovedností a schopností dětí přirozeným způsobem. Učitelky jsou si vědomy, jak je hra v předškolním věku důležitá a vědí že by jí měl být dán velký prostor. Učitelky využívají hru při hromadných, skupinových i individuálních hrách ať už didaktických s nějakým cílem, či bez. Učitelky zastávají názor, že by dítě mělo být vzděláváno především formou hry. Všichni respondenti využívají hru v rámci řízených činností i v rámci doprovodné nabídky aktivit, kterou děti mohou využít podle své volby. U5: *“ Při řízených činnostech vždy zařadím i nějakou hru, aby se děti zabavily, aby měly změnu a bylo to pro ně pestré. Střídám vždy povídání na koberci s pohybovou hrou. “* Učitelky vidí přínos také ve vztahu hry a činnosti které je potřeba s dětmi trénovat. Často propojují edukační cíle s hrami, které jsou pro děti přirozené a tím docílí autentického výstupu dítěte, či autentického cíle, který není ničím ovlivněný. Učitelky také často za příznivých podmínek využívají hry venku. Největší výhodou v trávení času na školní zahradě vidí učitelky ve změně prostředí, která je pozitivní jak pro děti, tak pro samotné učitele. Další výhodou při pobytu venku je velké množství přírodnin, které často slouží k bádání a zkoumání. Jedna z respondentek také uvedla využití hry při sebeobslužných činnostech, a to konkrétně při trénování oblékání. U4: *„ U nás byly děti hrozně pomalé v oblékání a celkově jim to moc nešlo a musely jsme jim pomáhat. Napadlo nás z toho udělat hru, která by děti bavila a zároveň by trénovali oblékání. Udělali jsme tedy hru, kterou jsme opakovali jednou týdně a spočívala v tom kdo se co nejrychleji celý sám obleče tak... vždy něco jiného. Odměna byla vždy jiná kvůli motivaci. Jednou jsme dali kokino, podruhé si mohlo dítě vybrat pohádku, kterou*

*budeme při odpočinku číst a podobně. Děti to bavilo a my jsme měly radost, že se zlepšují, aniž by o tom vlastně věděli.“*

V této kategorii byly analyzovány následující podkategorie: Rozvoj dovedností a schopností, Vzdělávání, Přírozenost.

### **Využití didaktické hry**

Z rozhovorů jsme se dozvěděli důvody a možnosti využití didaktické hry v mateřských školách. Učitelky didaktickou hru využívají s cílem děti něco „*naučit*“. Při didaktické hře si učitelky předem stanoví, čemu se s dětmi chtějí věnovat, respektive co chtějí trénovat a následně k tomu hledají vhodnou hru. Velká část učitelů vychází při plánování edukační hry ze samotného pozorování dětí. Učitelky identifikují problém, nebo obtíže dětí a následně vymýšlejí patřičnou didaktickou hru, která by byla přínosem danému problému. Další z odpovědí byly ve smyslu opakování didaktických her do doby, dokud je dítě nepřijme za své a nedojde k vytyčenému cíli. Didaktické hry učitelky využívají jak při řízených činnostech, tak individuálně v dopoledních a odpoledních hodinách. U2: „*V rámci řízených činností většinou využívám didaktickou hru hromadně se všemi dětmi, zadám dětem například aby společně postavili konkrétní stavbu a následně popsali kdo co postavil. Tuto hru jsme dělali již vícekrát, takže děti vědí, že ej potřeba aby se všichni zapojili a nepostavil to jeden za všechny. V této hře s dětmi rozvíjím vzájemnou komunikaci a práci ve skupině.*“ V dopoledních a odpoledních hodinách, kdy je prostor na individuální didaktickou hru pracuje často učitel s jedním dítětem. Tato činnost vychází z individuálních potřeb jednotlivých dětí. U6: „*Pokud vidím v určité dovednosti odchylku jen u jednoho dítěte, mám možnost to s ním trénovat ráno, pokud ovšem nedochází do mateřské školy mezi posledními.*“ Z výpovědí respondentů bylo také zřejmé že mateřské školy využívají řady didaktických pomůcek, které si děti i sami vybírají při volných hrách. Mezi časté pomůcky patří plastové „*hříbky*“, které se zapichují do podložky a dítě z nich staví obrázek. U3: *Děti také často tuto pomůcky používají ve skupinách, kdy jeden udělá vzorový obrázek a ostatní ho napodobují*“. Mezi další oblíbené pomůcky patří balanční míče a sestavitelný hmatových chodník. Tyto pomůcky učitelky využívají při překážkové dráze, kde se procvičuje motorika a smyslové vnímání.

V této kategorii byly analyzovány následující podkategorie: Rozvoj, Didaktické pomůcky.

## Přínos her pro děti

Kategorie zabývající se přínosem hry pro děti vychází zejména z odpovědí respondentů vztahujících se k tomu, co hra dětem dává a proč je pro ně důležitá. Celkově lze říci, že hry jsou pro děti důležitou součástí jejich vývoje. Hry podporují rozvoj různých schopností a dovedností potřebných pro úspěšný a šťastný život. V odpovědi vzešel také fakt, že hry napomáhají při zmenšování rozdílů mezi dětmi z rozdílně sociálně zabezpečených rodin. Také mají pozitivní vliv na rozvoj fyzického, duševního i sociálního vývoje. Učitelky popsaly několik pro ně zásadních přínosů, které děti získávají skrze hry spontánní i řízené.

Hry dětem pomáhají k rozvoji motoriky, a to jemné i hrubé. Mezi hry rozvíjející jemnou motoriku řadí učitelky navlékání korálků, třídění malých předmětů do skupin nebo interaktivní didaktickou hru na lékaře. U1: *„U nás je velmi oblíbená hra na lékaře, kde děti s pomocí pinzety a dalších nástrojů operují pacienta.“* Při této hře děti trénují jemnou motoriku hravou formou.

U děvčat jsou zejména oblíbené hry u kadeřníka s pomůckou česací hlavy. Zde se rozvíjí jemná motorika pomocí zaplétání copánků, do nichž navlékají korálky, které poté upevňují do vlasů panenky a panenku také líčí, ve hře trénují také trpělivost a pečlivost. Přínosem her v oblasti hrubé motoriky jsou zejména hry vyžadující pohyb. Učitelky zde řadí venkovní sporty na školní zahradě, pohybové a míčové hry ve skupině. U5: *„Na školní zahradě máme větší prostor pro uskutečnění pohybových her, které také často realizujeme. Venku se děti mohou více rozeběhnou a dát do toho větší sílu a odhodlání, což v hernách příliš nejde kvůli omezenému prostoru.“* *“Párkrát jsme s dětmi šli i na městské hřiště, kde jsme běhali i přes překážky a děti si dávaly závody, bylo to zase úplně něco jiného, co je mohlo posunout v rámci hrubé motoriky o kus dál“.*

V oblasti kognitivního vývoje učitelky nejčastěji popisovali přínos her v oblasti logického myšlení, řešení problémových situací, trénink paměti a pozornosti. Učitelky se také shodli na hrách využívající na trénink paměti. Jednalo se o hry, kdy se děti dívají na několik objektů a jejich úkolem je si objekty zapamatovat. Poté učitel objekty přikryje dekou a děti musí vyjmenovat co nejvíce objektů, které si zapamatovaly. Další hrou na trénink pozornosti je hra Dobble. Úkolem dětí je najít na kartičce stejný objekt jako na kartičce vzorové. Učitelé také popisovali skutečnost, že samotné děti si spontánně vytahují a hrají deskové a karetní hry mezi sebou, což je velký přínos v oblasti paměti a myšlení.

Při všech skupinových hrách se děti učí komunikovat se svými vrstevníky, vzájemně si pomáhají a spolupracují. Také ve skupině řeší jednoduché konflikty a vyjadřují své emoce. Tyto získané dovednosti využijí při navozování nových vztahů a řešení každodenních problémů.



Velký přínos her vidí učitelky v možnosti kreativity a rozvoji fantazie. Jedná se zejména o konstruktivní hry, hry dramatické a napodobující. Děti si zkouší roli někoho jiného a přebírají všechny jeho vlastnosti a dovednosti. Tyto hry dětem napomáhají přemýšlet komplexně, hledat nové způsoby možnosti řešení. V neposlední řadě mají hry podle všech dotazovaných učitelů veliký přínos pro emoční zdraví dětí. Skrze hry děti vyjadřují své emoce a učí se je postupně kontrolovat. Hry dětem umožňují únik z reality a vyrovnání se s těžkou životní situací.

V této kategorii byly analyzovány následující podkategorie: Vyrovnávání rozdílů, Rozvoj dílčích funkcí, Samostatnost, Uspokojení potřeb, Vývoj.

### **Podmínky pro hru**

Všichni respondenti se shodli na tom, že mají v mateřských školách svobodnou volbu herních aktivit a činností. Jediným limitem je pro učitelky téma týdne a také provázanost aktivit a samozřejmě věková skupina dětí dané třídy. Většina her se odehrává v hernách mateřských škol, která mají podobnou velikost což je dáno i předpisy na velikost prostorů ve třídách. Učitelky často o velikosti prostoru vypovídali, že je adekvátní ovšem při plném počtu dětí je z jejich pohledu prostor nedostatečný zejména na pohybové hry. U4: *„Pokud je ve třídě 15 dětí tak si můžu zvolit jako chci pohybovku a vzhledem k prostoru to půjde a bude to pro děti bezpečné, ovšem pokud je nás 25 tak musím vždy hru zvážit a často pohybovou hru vyměním za nějakou jinou.“* Vzhledem k prostoru učitelky často realizují pohybové hry na školní zahradě, kde je větší prostor, což je ale možné jen za příznivého počasí zejména na jaře a na podzim. Při výběru konkrétních her si učitelky do práce vzájemně nezasahují ale spíše se inspirují jedna druhou. Zařadila jsem zde také poznatky ohledně pomůcek a prostředků pro hru, které jsou učitelům ve třídách k dispozici. Většina učitelek uváděla, že mají dostatečné pomůcky pro vzdělávání dětí a při koupi nových se s nimi vždy radí ředitel školy. Učitelky také uváděly že pokud jim něco konkrétního schází mohou si to dokoupit samy a ředitel jim to následně proplatí. Neplatí to ale na všechny potřebné pomůcky. Mnoho pomůcek, hlavně k týdenním tématům si učitelky vyrábějí samy a mají možnost je využívat i v následujících letech. Podle dotazovaných je to nejčastější forma zisku potřebných pomůcek a cílem vázanosti na téma třídy a adekvátnosti věku dětem. Důležitým faktorem pro realizaci hry jsou také dobré světelné podmínky, příjemné prostředí třídy a správné rozmístění nábytku. Světelné podmínky jsou opět dány předpisy a normami ovšem příjemné prostředí třídy si vytváří učitelky a děti samy. 5 z 6 respondentů uváděli příjemné prostředí ve své třídě se slovy: U6: *„ve třídě se cítím dobře, máme tam dobrou atmosféru“*, U1: *„kolektiv ve třídě je dobrý, nemáme žádné problémy“*. Jedna z dotazovaných

učitelka klima třídy příliš nechválila a vyzdvihovala přílišnou kontrolu a nežádoucí poznámky více zkušené kolegyně. Co se týče rozmístění nábytků, dvě učitelky uváděly změnu rozmístění před samotnou hrou a poté návrat nábytku do původní podoby. Jednalo se o úložné krabice, která byly překážkou zejména při pohybových hrách ale jiné lepší místo pro ně prý nenašli.

V této kategorii byly analyzovány následující podkategorie: Klima školy, Prostor pro realizaci hry, Seberealizace, Kolektiv.

### **Nabízené hry dětem**

Z rozhovorů je patrná pestrá nabídka nabízených her od učitele k dětem. Všichni z dotazovaných uváděli různé druhy a typy her, které dětem denně nabízejí. Nyní zmíníme kategorie a skupiny her, které se ve výpovědích nacházely nejčastěji. Velké zastoupení měly hry didaktické, které obecně spočívají ve smyslu edukaci dětí. Didaktické hry se v mateřských školách využívají denně, a to ve všech podobách. Mnoho učitelů popisovalo velké množství využití didaktických her zaměřených na smyslové vnímání. Jednalo se o hry sloužící k rozvoji hmatu, čichu i sluchu. U3: „*Ve školce máme hmatové pytlíky naplněné odlišnými věci a děti mají za úkol najít dvojice*“. Další hrou na rozvoj sluchu byly Orfovy nástroje, chřastící koule, a další ručně vyrobené pomůcky. K rozvoji čichu využívají učitelky také pytlíky naplněné různými bylinkami i vůněmi, které nazývají „čichové pytlíky“. U4: „*Je dobré že jeden pytlík třeba zastupuje vůni banánu, i když je dětem jasné že tam reálná banán není, nebo dále je zastoupena vůně lesa. Didaktická hra vede i k rozvoji představivosti a není jen čichového vnímání k čemu je určena.*“ Dalšími didaktickými hračky nabízenými učiteli jsou hračky na rozvoj jemné motoriky, grafomotoriky a koordinaci ruky oka zejména kvůli budoucímu tréninku čtení a psaní. V rámci nácviku koordinace ruky a oka jsem byla obeznámena s interaktivními pomůcky a novodobými hry před interaktivní tabulí. Někteří pedagogové jsou v souladu s dobou dopředu i v rámci práce s dětmi, což oceňuji, jelikož děti se musí připravit na život, který bude odlišný od toho našeho a digitální technologie jsou zcela namístě. Další velké zastoupení mají hry pohybové a koordinační, a to nejen z velkého zájmu dětí ale i z důvodu správného nácviku chůze, běhu a dalších potřebných dovedností. Podle výpovědí učitelka jsou mezi dětmi pohybové hry a zejména překážkové dráhy, kde se trénuje i koordinace těla velmi oblíbené a děti je často vyžadují. Učitelky celkově využívají ve vyvážené míře hry skupinové i individuální pro pestrost vzdělávací nabídky i získání přidané hodnoty z každé hry. V ranních hodinách dětem učitelka nabízí spíše hry individuální z důvodu většího prostoru ve třídě, kdy

ještě nejsou ve třídě všechny děti. Při příchodu všech dětí využívají naopak spíše hry skupinové, hlavně kvůli organizaci.

V této kategorii byly analyzovány následující podkategorie: Skupinové, Individuální, Vyvážený poměr her.

### **Plánování her**

Pokud se jedná o vzdělávací nabídku a program činností s dětmi z výpovědi respondentů byly zřejmé dvě odlišné varianty. Buď si učitelky plánují program na celý týden dopředu, nebo plánují postupně den po dni. Větší část respondentů zastávala plánování vzdělávací nabídky na celý týden dopředu z důvodu připravenosti a nějakého osobního postoje. U1: *„Je to hlavně z důvodu mého osobnostního nastavení a faktu, že potřebuji mít vše dopředu nachystané. Také si k tématu tvořím dopředu pomůcky a sbírám potřebný materiál.“* U6: *„Když to mám vše dopředu nachystané, vím, co mě ten den čeká a můžu, popřípadě i děti namotivovat na následující den.“* Učitelky plánující vzdělávací nabídku den po dni připisují tento postoj rozdílným důvodům. Mezi jeden z důvodů patří fakt, že to tímto způsobem učitelám nejvíce vyhovuje, je to pro ně přirozené a praktické. Dalším důvodem je flexibilita: U2: *„Všechny aktivity plánuji den po dni, největší výhodu spatřuji ve flexibilitě. Pokud vidím, že mají děti s něčím problémem, tak se na to následující den zaměřím a přesně vymyslím hru s daným cílem.“* Ovšem učitelky ať už si plánují vzdělávací nabídku s týdenním předstihem, nebo den předem, ani jedna z dotazovaných neodsuzuje učitelé dělající to naopak. Tento postoj spíše připisují osobnostnímu nastavení každého z učitelů.

V této kategorii byly analyzovány následující podkategorie: Denně, Týdně.

## **8.2 Analýza pozorování**

Pro analýzu pozorování jsme si předem stanovili oblasti, na které se v průběhu více zaměříme a které nechceme opomenout. Vytvořili jsme si záznamových arch k pozorování, který obsahoval několik stěžejních položek. V průběhu samotného pozorování se vyskytly i jiné oblasti, které jsme následně také doplnili do záznamového archu. Z analýzy pozorování vzešlo celkem osm kategorií, kterými jsou: Typy her v mateřské škole, Hry skupinové a individuální, Prostor pro hru, Oblíbené hry u dětí, Řízená hra, Volná hra, Didaktická hra a Didaktické pomůcky. Níže popisují jednotlivé kategorie.

## Typy her v mateřské škole

V mateřských školách se objevovaly snad všechny typy her, i když některé nebyly ihned zřejmě k rozeznání. Bylo to hlavně v situacích, kdy si je děti zvolily sami a nebyly představeny ani nevedeny pedagogem. V takovýchto situacích se některé druhy her hůře rozeznávaly. Níže uvádím typy her, které se v mateřských školách vyskytovaly společně s reálnými příklady her z mateřských škol realizovaných dětmi.

Druhy her kategorizují podle Whitebread et al. (2012), který ve své studii uvádí pět základních typů her. Jedná se o hry: fyzické, hry s předměty, symbolické hry, sociálně-dramatické hry a hry s pravidly. Hry symbolické neuvádím, jelikož jejich výskyt v rámci pozorování byl velmi nízký.

### *Hry fyzické*

V této kategorii měly velké zastoupení pohybové hry. V mateřských školách se pohybové hry realizovaly jak v rámci řízených činností, tak jako spontánní činnost dětí. V rámci řízených činností se pohybové hry vyskytovaly v poměru 5 ku 6 tedy jen jednou pohybová hra využita nebyla = P6. Při pohybových hrách v rámci řízených činností pracoval pedagog se všemi dětmi najednou. Pohybové hry byly vždy zaměřeny k týdennímu tématu třídy. Typově se pohybové hry velmi často opakovaly a měly podobný charakter. P1,P3,P5,P6: Mezi nejčastější pohybové hry zprostředkované pedagogem byly hudebně pohybové hry u klavíru, kde bylo úkolem dětí se pohybovat do rytmu hudby. Dále pohybové hry se zvukovým signálem, kdy při zastavení hudby musely děti udělat patřičnou polohu/pozici/cvik. P5, P2: Časté byly také pohybové hry, při kterých děti samy zpívaly konkrétně hra „Zlatá brána“. V rámci spontánních pohybových her se nejčastěji vyskytovaly hry na policisty a zloděje kde bylo úkolem chytout jednoho z dětí, hry na dinosaury, které měly podobný průběh, klasické hry na honěnou, také se objevovaly pohybové hry děvčat v podobě tanců na hudbu.

Další zastoupení měly hry na nácvik jemné a hrubé motoriky. P4, P5: V rámci her řízených pedagogem se objevovaly hry založené na navlékání korálků, dřevěných koleček, těstovin. Tyto hry si děti ale vybíraly i spontánně, především děvčata. P2, P4: Dále jsme vypožorovali hry, ve kterých se sestavoval obrázek podle vzoru pomocí malých plastových „kloboučků“, nebo hry na manipulaci s předměty pomocí pinzety. Hry na jemnou motoriku se vyskytovaly v poměrně vysoké míře ve všech mateřských školách v řízených i spontánních činnostech. Hrubá motorika

měla zastoupení při míčových hrách = P5, hrách se švihadly = P3 a dalším náčiním. Také v pohybových hrách, kde bylo úkolem dětí skákat po jedné a poté po druhé noze, skok snožmo i přeskok = P1. Tyto hry byly vždy řízené učitelem.

P3: Také jsme se setkali s hrou, která měla za úkol trénink koordinace ruky a oka. Do této kategorie řadíme hru házení s míčem na terč, řazení prvků za sebe, nebo již zmíněné navlékání předmětů na provázek.

### *Hry s předměty*

Do her s předměty řadíme hry konstruktivní, při kterých jak vyplývá ze samotného názvu děti „konstruují“. Největší zastoupení zde má stavebnice lego, která byla využívána dětmi ve všech mateřských školách. Se stavebnicí lego si hráli nejvíce chlapci, kteří často stavěli stroje, auta, pistole, domy a pevnosti podle vlastní fantazie. Stavebnice lego se objevovala spíše při spontánní činnosti dětí. Mezi další hry patří hry s kostkami různého typu. Velké zastoupení jsme vypořizovali v zastoupení kostek a stavebnic na magnet = P2, P4. V rámci pobytu venku děti často konstruovaly z nejrůznějších přírodnin na školní zahradě v rámci spontánní hry = P1, P6. I hra řízená učitelem v jednom z pozorování zahrnovala stavbu domu z přírodnin = P5.

Také zde řadíme hry manipulativní, kde mělo největší zastoupení kreslení a modelování. Kreslení si děti nejčastěji vybíraly v ranních nebo odpoledních hodinách, při malém počtu dětí ve třídě. K dispozici měly ve třídě omalovánky na týdenní téma třídy, ale většina dětí malovala podle vlastní fantazie = P2, P5. Jednou bylo malování i součástí řízených činností učitelem, kdy měly děti za úkol malovat do písku jarní květiny = P6. Modelování měly děti nachystané dvakrát na stolečku již od příchodu do mateřské školy, takže jejich volba byly z části podpořena učitelem = P2, P4. Jednalo se v obou případech o modelování z plastelíny. Z manipulativních činností se také objevovalo skládání vlaštovek, které měli v oblíbenosti zejména chlapci.

### *Sociálně-dramatické hry*

Do této kategorie řadíme hry námětové taky často přezdívané jako hry „na něco“. Tento typ her byl velmi oblíbený ve všech pozorovaných třídách a byl součástí jak řízených, tak spontánních her. V rámci řízených her se jednalo o hry, ve kterých bylo úkolem dětí předvádět „někoho nebo něco“ a ostatní děti hádaly o co se jedná = P6, P2. Často děti napodobovaly jeden druhého, profese, zvířata i pohádkové hrdiny. V jedné z pozorovaných tříd děti napodobovaly

postavy z pohádky, kterou jim před hrou učitel přečetl = P2. Spontánní námětové hry obsahovaly často inspiraci dětí v pohádkách ale i v denních věcech. Chlapci často napodobovali super hrdiny z pohádek, policisty, hasiče, zvířata = P1, P5, P6. U děvčat se nejvíce objevovaly hry napodobující matku pečující o dítě, paní učitelku, princeznu a podobně = P1, P2, P4. Děti při hrách využívaly nejrůznější pomůcky a prostředky, kterými bylo oblečení, kočárek, peníze.

### *Hry s pravidly*

Do her s pravidly řadíme hry stolní, kde patří všemi známe člověče nezlob se, které nesmělo chybět v žádné třídě mateřské školy, či pexeso. Hry s pravidly měly své zastoupení v rámci her řízených učitelkou i v rámci spontánních her řízených samotnými dětmi. Při hrách řízenými učitelem se jednalo o jednoduchá pravidla například: zastavit na zvukový signál, na znamení se nesmí nikdo hýbat, neběháme za žlutou ceduli, jdeme v řadě a podobně = P4. Hry s pravidly byly učiteli několikrát zastaveny a pravidla znovu zopakovali = P3. Z pozorování bylo ale zřejmé, že se děti s pravidly v rámci hry setkávají často a postupně si je osvojují. Při spontánních hrách si děti vymýšlely pravidla svoje. Většinou se jednalo o skupinku dětí, která si sama vymyslela hru a následně k ní i pravidla = P5. Také jsme se setkávali s hry, které již své pravidla mají ale děti si je pro své potřeby upravily. Jednalo se o zmíněné člověče nezlob se, kdy se děti domluvily že se nebudou při hře vyhazovat, ale je počkají jedno kolo = P2.

### **Hry skupinové a individuální**

Skupinové a individuální hry se objevovaly vyváženě ve všech mateřských školách. Důvodem je jednoznačně volba dětí a také velký čas ponechaný spontánním hrám a ty jsou opět plně v kompetenci dětí a jejich preferencí. Pokud bychom měly tyto dvě skupiny blíže více vymezit zaměříme se na jejich rozdělení v rámci celého dne a v rámci činností učitele.

Obecně se v ranní hodinách více objevovaly hry individuální, což bylo ale opět podpořeno tím, že bylo ve třídách málo dětí. Často jsme zpozorovali, že děti po příchodu do třídy čekali na svého „kamaráda“ se kterým si nejvíce hrají. Dokud tedy „kamarád“ nedošel tak si dítě hrálo samo = P2, P3, P5. Děti v ranních hodinách často využívaly nabídky her ze stran učitelů. Učitelky pro děti v 5 případech z 6 připravily na stolečky hry, se kterými si mohly hrát = P1, P2, P3, P5, P6. Stejný případ byl i odpoledne při odchodu dětí domů, kdy bylo dětí také málo. V čase pobytu venku při plném počtu dětí se objevovaly zejména hry skupinové, které se objevovaly i ve třídě mateřských škol po příchodu všech dětí. Skupinové hry byly jak zvláště

hry chlapců a dívek tak smíšené. V rámci činností učitele bylo větší zastoupení her skupinových, kdy učitel realizoval hru se všemi dětmi najednou = P1, P2, P6. Jednalo se o hry zaměřené na týdenní téma třídy a hry didaktické. Hry individuální, kde se objevoval pedagog byly buď brzo ráno nebo odpoledne při malém počtu dětí = P3, P4. Jednalo se zejména o deskové hry učitele a dítěte.

### **Prostor pro hru**

Prostor pro hru byl ve všech třídách adekvátní a dostačující. V jedné třídě byl u kraje herny umístěn sloup, který ale nijak nezabíral prostor a byl bezpečně zajištěn = P6. Většina her probíhala v hernách mateřských škol, nebo na zahradách. Ráno po příchodu jen několika málo dětí si hráli všichni u stolečku a herna byla dětem přístupná až po příchodu všech dětí, tento případ jsme zaznamenali ve dvou třídách mateřských škol = P1, P4. V ostatních třídách měly děti možnost využívat celého prostoru. Ten samý případ se opakoval již ve třech třídách akorát v odpoledních hodinách, kde si děti, pokud jich bylo okolo 5 hrály jen u stolečku = P1, P3, P5. Prostory herny byly ve všech třídách dostačující stejně tak prostory, kde byly stoly. Velkým přínosem je jednoznačně prostorná a dobře vybavená zahrada, kterou ovšem nemá každá mateřská škola. Všechny pozorované třídy zahradu měly ovšem některé v lepším provedení a větší velikosti. V době realizace pozorování bylo nepříznivé počasí, takže učitelky s dětmi šly na školní zahradu jen 3krát z 6 případů.

### **Oblíbené hry u dětí**

Mezi oblíbené hry řadíme hry pohybové, které děti často realizovaly spontánně zejména v dopoledních hodinách = P1, P2, P4. Častými pohybovými hry byly hry na policisty a zloděje, hudebně taneční hry a hry kdy si děti tvořily překážkovou dráhu, kterou neustále obměňovaly = P2, P4. Největší zastoupení měly hry konstruktivní a manipulativní, a to zejména u chlapců. Časté byly hry s velkými pevnými kostky, se kterých děti stavěly nejrůznější pevnosti a domy = P5, P6. Také velmi oblíbené byla stavebnice lego, spojovací kostky, se kterých chlapci nejčastěji vyráběli nástroje a auta a také magnetické stavebnice = P2, P3, P5. Mezi děvčaty byly nejvíce oblíbené hry námětové, a to konkrétně hry na obchod, nebo hry na paní učitelku = P1, P3, P4, P5. Námětových her se několikrát spontánně účastnili i chlapci společně s děvčaty a jednalo se o hru na zvířata a zvířecí rodinu = P2, P5. Obecně v dopoledních hodinách dětí více

vyhledávaly hry u stolečku jako bylo malování a tvoření z papíru, deskové hry a pokusy. V čase cca od 8 do 9 hodin nejvíce děti preferovaly hry v herně, a to hry pohybové a námětové.

### **Řízená hra**

Řízenou hru organizuje učitel, který ji zprostředkovává dětem. V rámci organizace dne jsme se s řízenou hrou nejčastěji setkávali v ranní a odpoledních hodinách při malém počtu dětí a také v rámci řízených činností pedagogem, kdy byly hry v souladu s týdenním tématem třídy. V dopoledních a odpoledních hodinách je jednalo zejména o hry dítěte nebo více dětí a pedagoga, který hrál hry s nimi. Jednalo se zejména o hry deskové, nebo karetní = P4, P6. V rámci řízených činností vždy pracoval učitel s celou skupinou dětí najednou. Řízené hry byly velmi pestré ale často se střídaly hry pohybové, didaktické a konstruktivní. Řízené hry byly před jejím uskutečněním dětem vždy vysvětleny a učitel je v průběhu zastavoval a zasahoval do jejich průběhu, pokud bylo potřeba = P2, P4. V každé z pozorovaných tříd probíhala ten den nějaká řízená hra. Ať už se jednalo o hru individuální s jedním dítětem, či s celou skupinou dětí. Řízených her v rámci dne ovšem nebylo mnoho a ve velké míře převažovala hra volná.

### **Volná hra**

Volná hra je zcela v kompetenci dítěte, který ji organizuje zahajuje i ukončuje. V rámci dne byl volné hře ponechán největší prostor. Prostor pro volnou hru měly děti ráno po příchodu do mateřské školy, poté při pobytu venku pokud se ovšem šlo s dětmi na školní zahradu a né na vycházku. Dále byl prostor pro volnou hru po odpočinku, a to až do času odchodu dětí domů. Po celou dobu pozorování jsem se nesetkala s tím, že by si někdo nechtěl spontánně neboli volně hrát a vyžadoval by činnost od pedagoga. Při volné hře si každý volil činnost podle své aktuální potřeby. Při volné hře se objevovaly ve větší míře hry skupinové, kdy si více jak jedno dítě hrálo spolu P3, P4, P5, P6. Nejčastěji se objevovaly hry námětové, konstruktivní a hry dramatické = P3, P5, P6. Učitel do volné hry zasahoval jen v případě konfliktu dětí, který nedokázaly samy vyřešit = P2, P3. Děti měly dostatečný prostor i pomůcky pro volnou hru.

### **Didaktická hra**

Didaktická hra se vyznačuje výchovně-vzdělávací činností a pedagogickým cílem. V našem případě se didaktická hra vyskytovala v ranní hodinách a poté v řízených činnostech.



V ranní hodinách se jednalo zejména o nabídku didaktických her ze strany učitele k dětem. Tyto hry děti mohly v ranních hodinách využít ale také ne. Volba byla čistě na dětech. V rámci řízených činností se didaktická hra objevovala ve vztahu k týdennímu tématu třídy, kdy učitel s dětmi potřeboval něco trénovat a cíleně procvičovat. Didaktické hry, které byly v rámci řízených činností zaměřeny na stavbu z puzzlí, kdy výsledným obrazem byl druh květiny, které dítě mělo poznat = P5. Další didaktickou hrou bylo poznávání podle obrázků = P5, poznávání zvuků zvířat. = P6, či trénink paměti kdy učitel dětem ukázal patřičný počet předmětů a následně je skoval. = P3. Také se často objevovaly hry na třídění podle společných znaků a hry typu co do skupiny nepatří = P2.

### **Didaktické pomůcky**

Didaktické pomůcky měly v mateřských školách velké zastoupení. S didaktickými pomůcky pracovaly jak děti, tak učitelky a využívaly je při volných i řízených činnostech. V rámci motoriky se v mateřských školách objevovaly pomůcky jako zamykací domeček = P3, P5, který byl vybavený klikou, záklopy, odklopnou deskou. Velká písmena abecedy. =P1, P6, kdy děti při hrách hledaly podle svého jména začínající písmeno, nebo se často objevovala sada s barevnými kuličky a pinzetou = P1, P4. Na rozvoj smyslů byly častými didaktickými pomůcky balanční míče = P1, P4, dotykové geometrické tvary = P3, P6, nebo dřevěné postavy znázorňující rodinu a její členy. = P5, P6. Na nácvik sebeobsluhy byly v každé třídě nástěnky s denním režimem. Nástěnky obsahovaly typické činnosti, které děti denně dělají doplněny o hodiny, počasí a den v týdnu. Velmi častou didaktickou pomůckou byla nádoba s lupou, do které si děti mohly vložit kterýkoli předmět a také pomůcky sloužící pro stavbu překážkové dráhy = P2, P4, P5, P6.

## **8.3 Analýza Školního vzdělávacího programu**

Z analýz šesti ŠVP vzešlo šest následujících kategorie: Typy a druhy her, Řízené, Spontánní a Didaktické hry, Individuální činnosti a skupinové, Pomůcky a prostředky, Prostor pro hru a psychosociální podmínky. Níže rozepisujeme jednotlivé kategorie:

### **Typ a druhy her**

Všechny činnosti obsahují prvky hry, učitelky by měly využívat především herních forem a metod práce, jako například metody prožitkového a kooperativního učení hrou, situační učení, spontánní a sociální učení. Třídy jsou vybaveny vhodnými hračkami a pomůckami, na zahradách je prostor pro míčové hry, zahrady jsou vybaveny herními prvky i pomůcky jako například: venkovní hudební nástroje = Š5, Š6. Aby prostředí podporovalo aktivitu a iniciativu dětí, je dbáno na dostupnost materiálu, pomůcek i hraček pro děti. Hry a činnosti často vedou k ekologickému chování k přírodě. Dále jsou využívány pohybové hry venku, smyslové hry na rozvoj zrakového vnímání, sluchové paměti, pozornosti, slovní hry, hádanky, rébusy didaktické hry na procvičování znalostí a dovedností, didaktické hry na rozvoj poznávacích procesů. Dále se v mateřských školách objevují sluchové hry, manipulační, jednoduché hry s předměty, pomůckami, nástroji, námětové hry a činnosti. Využívají se hry skupinové i individuální vzájemně provázené. Doba odpočinku je doplněna klidovými hrami, které však neruší děti potřebující spánek, a zároveň upevňují soustředění. Děti, které již nespí si mohou hrát ve třídě.

### **Řízené, Spontánní hry a Didaktické hry**

V mateřských školách se objevují hry spontánní řízené i didaktické. Všechny již zmíněné formy by měly být vzájemně provázené a vyvážené. Řízené hry jsou zcela nebo z části řízené pedagogem. Hry spontánní si dítě vybírá samo, stejně tak je samo realizuje i ukončuje. Hry didaktické mají za cíl děti vzdávat v určitých oblastech. Jedná se o cílenou činnost, ve které učitelka naplňuje konkrétní vzdělávací cíle formou záměrného i spontánního učení. Dítě je při didaktické hře aktivní a tím se vzdělává nejen spontánně, ale i vědomě. Didaktické hry slouží k procvičování znalostí a dovedností. Hry spontánní si děti vybírají samy na základě jejich vlastního zájmu a aktuálních potřeb. Učitel by měl vytvářet pro děti vhodné podmínky a prostor pro spontánní hru ale i tu řízenou či didaktickou. Poměr spontánních a řízených činností je vyvážený, a to včetně aktivit, které MŠ organizuje nad rámec běžného programu. Základními formami vzdělávání jsou didakticky zacílené činnosti přímo nebo nepřímo motivované pedagogem.

### **Individuální činnosti a skupinové**

V mateřských školách využíváme individuální, skupinovou a hromadnou formu vzdělávání. Učitelka se snaží u každého dítěte najít a vyzdvihnout jeho silné stránky a posílit či rozvinout slabší stránky. Využíváme společné, skupinové a individuální hry, volné hry, hry pro

podporu fantazie, tvořivosti (výtvarné, hudební, konstruktivní, taneční, dramatické). S dětmi bychom měli podle možností pracovat individuálně se snahou respektovat jeho individuální potřeby. Důraz je kladen na individuální práci ke zlepšení, pochopení a prohloubení znalostí dětí. Vycházíme z dětské volby, zvědavosti a potřeby objevovat. Skupinové činnosti se využívají zejména při velkém počtu dětí ve třídě a při společných činnostech kde směřujeme k jednomu společnému cíli. Jedná se například o společné tvoření výzdoby do mateřské školy, nacvičování písničky, nebo společné pohybové hry. Vzdělávací cíle by měly směřovat k realizaci skupinové i individuální formy práce s dětmi.

### **Pomůcky a prostředky**

V mateřských školách se využívají vhodné a pestré didaktické pomůcky a hry pro podporu a rozvoj dítěte ve všech oblastech. Vhodnými pomůcky u dětí podporujeme uvědomění si vlastní identity, získávání sebedůvěry, sebevědomí a osobní vyrovnanosti. Objevují se zde pomůcky pro rozvoj jemné i hrubé motoriky, kde řadíme korálky, kostky, či míče a švihadla. Dále zde patří skládačky a stavebnice z nejrůznějších materiálů. Naučné pomůcky neboli didaktické, které obsahují didaktický cíl v tom děti něco naučit. Dále se v mateřských školách setkáváme se společenskými hrami, které podporují a upevňují kolektiv dětí = Š4, Š6. Jako konkrétní příklad uvádíme člověče nezlob se, či pexeso. Dále učitelky využívají výtvarné pomůcky, kterými mohou být štětce, houbičky, voskovky. Ve venkovních prostorách mateřský škol se nachází pískoviště, prolézačky, hmatové chodníky = Š3, a plno přírodnin se kterými mají děti možnost manipulovat a tvořit = Š2, Š6. Patří zde také pomůcky na školní zahradu jako, zahradní náčiní kolečka, míče, lopaty. Také na zahradách nacházíme betonový prostor pro možnost hry s míči, jízdy na odrážedle a hry s raketami.

### **Prostor pro hru**

V mateřských školách se hry uskutečňují během celého dne v rámci většiny činností. Zpravidla se větší část her uskutečňuje ve třídách mateřských škol. Při vhodném počasí se hry realizují na školní zahradě, což ale většinou bývá při každodenním pobytu venku, který je vymezen na dvě hodiny, nebo v odpoledním pobytu na školní zahradě. Zejména činnosti a hry řízené učitelem v rámci řízených činností probíhají v interiéru. Třída a herna jsou často odděleny zasouvacími dveřmi, kde je využíván celý prostor ke hrám, tvořivým a vzdělávacím činnostem v průběhu celého dne = Š1, Š2, Š6. Učitel vytváří prostor pro hru spontánní, řízenou

i didaktickou. Každá třída je zpravidla uspořádaná tak, aby si dítě mohlo vybrat činnost, o kterou má zájem a také svůj koutek, kde se cítí dobře a zde hru také zrealizuje.

### **Psychosociální podmínky**

Všichni zaměstnanci mateřské školy vytvářejí dětem prostředí, které příznivě působí na jejich psychické zdraví a podporuje spokojenost, jistotu a pocit bezpečí. Spokojenost, pohodu a radost každého dítěte se snaží mateřské školy a zejména učitelky podporovat spontánní hrou. Dětem i dospělým vytváříme bezpečné prostředí založené na jednoduchých a jasných pravidlech díky kterým vzniká vzájemná harmonie pochopení. Rozvoj fyzické i psychické zdatnosti, osobní svoboda a volnost dětí je respektována ve vztahu k řádu školy a norem, které jsou v mateřské škole stanoveny. Mateřské školy dbají na osvojení si poznatků a dovedností důležitých k podpoře zdraví, bezpečí, osobní pohody a pohody prostředí. Ve všech mateřských školách je umožněno dítěti přinesení si vlastní hračky na odpolední odpočinek, pro zajištění pocitu bezpečí v mateřské škole.

### **Etické otázky**

V průběhu výzkumného šetření je důležité dbát na ochranu osobních údajů respondentů a zachování jejich anonymity (Miovský, 2006). Proto je nedílnou součástí výzkumu dodržovat všechny patřičné náležitosti spadající do etiky výzkumu, včetně zaručení anonymity respondentů. Všem účastníkům výzkumu by měl být dán písemný souhlas ohledně účasti ve výzkumu, ještě před jeho uskutečněním.

Hendl (2005) vymezuje etické zásady jako nezbytnou součást společenskovedních výzkumů a stanovuje šest zásad, které by měly být výzkumníkem dodrženy. Jedná se o tyto zásady, které jsme se i my snažili dodržet:

- Získání poučeného souhlasu
- Přístup k nezletilým
- Pasivní nebo aktivní souhlas
- Svoboda odmítnutí
- Zatajení informací účastníkům
- Anonymita

Učitelky, které byly našimi respondenty při rozhovorech byly obeznámeny s celým průběhem výzkumu. Dále byly požádány o souhlas s pořízením audiozáznamu z rozhovoru, přičemž veškeré osobní informace byly anonymizovány tak, aby nehrozilo prozrazení identity učitelek a nedošlo k jejich poškození. Součástí rozhovoru byla také informovanost respondentů o tom, že rozhovory budou probíhat jen mezi námi a respondentkou a současně byly upozorněny na možnost neodpovídat na některé z otázek, či rozhovor kdykoli ukončit. V diplomové práci nejsou uvedena žádná pravá jména respondentů, ani žádné bližší osobní informace, které by sloužily jako vodítko pro odhalení pravé identity. Při realizaci výzkumu tak byly dodrženy principy – důvěrnost a souhlas (Švaříček, Šed'ová, 2014).

Dále jsme si stanovili dobrovolnost ze stany všech účastníků výzkumu. Všichni respondenti se výzkumu účastnili zcela dobrovolně a na základě jejich zájmu. Také jsme v rámci celého výzkumu usilovali o to, aby se respondenti cítili dobře a bezpečně a snažili jsme se vyvarovat situacím, které by mohly být pro ně nepříjemné. S respondenty jsme vždy jednali pravdivě a slušně, nic jsme jim nezatajili a vše probíhalo způsobem, jakým byli na začátku výzkumu obeznámeni.

## 9 Vyhodnocení výsledků a diskuse

V této kapitole se budeme zabývat porovnáním zjištěných údajů z výzkumu s odbornou literaturou a obsahově příbuznými výzkumy a provedeme porovnání nad rozdílnými či stejnými prvky. Také si shrneme odpovědi na výzkumné otázky. V závěru popisujeme jednotlivé výsledky škol ve vztahu k pozorování, rozhovoru i analýze ŠVP.

Učitelé mateřský škol se v souladu s RVP PV shodují s činností mateřské školy, která by měla dětem nabízet dostatečné podnětné prostředí pro správný vývoj, nabízet zajímavý a pestrý obsah aktivit a činností, bezpeční a dostatek prostoru pro individuální projev a seberealizaci. (RVP PV, 2021)

Z výzkumu byla zjištěna práce učitelů v souladu se školními a třídními vzdělávacími programy. Učitelé tyto dokumenty využívají při plánování vzdělávací nabídky podle věkové skupiny dětí, jejich schopností a možností. Tyto skutečnosti vymezuje RVP PV jako povinnost učitele řídit se těmito dokumenty a dále si je upravit a rozpracovat s ohledem na věkovou kategorii dětí dané třídy. (RVP PV, 2021)

Z výsledků výzkumů vyplynul důraz na zmenšování rozdílů mezi dětmi z rozdílně sociálně zabezpečených rodin což potvrzuje M. Montessori a F. Frobel, kteří dále udávají fakt, že děti z nižších sociálních vrstev, či děti z neúplných rodin, vykazují horší výsledky ve vzdělávání. Díky kvalitnímu vzdělávání v mateřské škole je možno tyto nerovnosti odbourávat a tím zajistit celkově lepší budoucnost ve vzdělávání v rámci celé společnosti. (Syslová et al. 2014)

Na stejný problém poukazují také Whitebread, Kvalja, Verma a Basilio (2012), ve svém výzkumu hovoří ve vztahu s hrou o takzvané herní deprivaci, při níž se u dětí mohou objevovat abnormality v neurologickém vývoji. Příčinu může představovat nedostatečný prostor pro hru dítěte, či nepříznivé podmínky okolí. Whitebread, Kvalja, Verma a Basilio (2012) uvádí příklady kdy může deprivace nastat. Může se jednat o děti ze slabších sociálních rodin, kdy jsou rodiče často ve stresu a s dětmi netráví dostatek času. Určitá míra stresu nebo nepředvídatelnosti prostředí nejspíše podporuje rozvoj dětské odolnosti a hravosti, zatímco vysoká míra stresu jej jednoznačně utlumuje. (Burghardt, 2005). Naproti tomu děti vychovávané v sociálně zabezpečených rodinách se mohou setkávat s problémy neustálého kontrolování ze strany rodičů, přehnané péče a nedostatku svobody.

Z výsledků výzkumu lze říci, že hry jsou pro děti důležitou součástí jejich vývoje. Podporují rozvoj schopností a dovedností potřebných pro úspěšný a šťastný život. Hry mají pozitivní vliv na rozvoj fyzického, duševního i sociálního vývoje.

Představujeme pro dítě předškolního věku nepřírozenější a také nejčastější činnost s čímž se ztotožňuje také Petrovská, Sivevská a Čáček, (2013). Autoři dále poukazují na soustavné objevování světa i útočiště před realitou. Dítě skrze hru realizuje své sny, touhy a aktuální potřeby.

Dětem by měla být poskytnuta svobodná volba činností a herních aktivit. Z výzkumu vyplynuly pozitiva spontánního zapojení dítěte do hry a možnosti z hry kdykoli odejít. Skrze spontánní hru si dítě osvojuje nové postupy, nabývá vědomostí i zkušeností. Na výzkum navazuje i Wood (2014), který spontánní hru vidí ve spontánním zapojení dítěte do hry svých vrstevníků, pozorování hry jiných dětí, nebo vlastní vytváření herních situací. Spontánní hra umožňuje dětem získávat jedinečné příležitosti, nabývat nových zkušeností, socializaci a schopnost představitosti. (Wood, 2014)

Hru považujeme za důležitou formu zábavy ale i za významný nástroj vzdělávání, kdy dítě nabývá nových znalostí, samostatně se rozhoduje, obohacuje své zkušenosti. (Petrovská, Sivevská a Čáček, 2013). Podle současných definic hry je chování dětí při hře dobrovolné, příjemné a přirozené. (Spodek, Saracho, 1994). Obdobné názory vzešly i z výsledků výzkumů, kde bylo poukázáno na hru jako formu vzdělávání ve všech jejích podobách a v rámci spontánních činností časté využití hry jako formy zábavy. Podobný názor zastává také Zapletal (1996), který vidí význam hry jako hybnou sílu, která přiměje jedince k lepšímu výkonu a také udrží dlouho jeho pozornost. Také popisuje hru jako velmi příznivou formu odpočinku a relaxace, kdy hra naplňuje příznivým způsobem volný čas jedince. (Zapletal, 1996)

Ještě před samotnou realizací by měl učitel vybrat vhodné prostředí a místo pro danou hru, což vzešlo z našeho výzkumu a současně skutečnost popisuje i Michálková (2014). Měli bychom zohlednit velikost plochy, vybavenost a bezpečnost. Při výběru učitelky také často volí venkovní zahrady a hřiště z důvodů větší plochy a možnosti využití.

### **Odpovědi na výzkumné otázky**

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda a jakým způsobem využívají učitelé mateřských škol hru při výchově a vzdělávání dětí.

Z výzkumu byly zjištěny **hlavní důvody pro zařazování her do edukačního procesu**. Největší výhodou z pohledu respondentů je rozvoj dovedností a schopnosti dětí přirozeným způsobem. Učitelky jsou si vědomy, jak je hra v předškolním věku důležitá a vědí že by jí měl být dán velký prostor. Učitelky využívají hru při hromadných, skupinových i individuálních hrách ať už didaktických s nějakým cílem, či bez. Učitelky zastávají názor, že by dítě mělo být vzděláváno především formou hry. Všichni respondenti využívají hru v rámci řízených činností i v rámci doprovodné nabídky aktivit, kterou děti mohou využít podle své volby. Celkově patří hry z pohledu učitelek mezi nezbytnou součást dětského vývoje. Hry podporují rozvoj různých schopností a dovedností potřebných pro úspěšný a šťastný život. Hry mají pozitivní vliv na fyzický, duševní i sociální vývoj.

Dále nás zajímalo, zda mají učitelky dostatečné **podmínky pro realizaci hry**. Učitelky mají v mateřských školách svobodnou volbu herních aktivit a činností. Jediným limitem je téma týdne a také provázanost aktivit a samozřejmě věková skupina dětí dané třídy. Většina her se odehrává v hernách mateřských škol, které mají velikosti dány i přepisy. Učitelky často udávaly velikosti herny jako adekvátní ovšem při plném počtu dětí je z jejich pohledu prostor nedostatečný zejména na pohybové hry.

Dále bychom zmínili **pomůcky**, které většina učitelek považovala za dostatečné. Učitelky také uváděly že pokud jim něco konkrétního schází mohou si to dokoupit samy a ředitel jim to následně proplatí. Mnoho pomůcek, hlavně k týdenním tématům si učitelky vyrábějí samy a mají možnost je využívat i v následujících letech. Podle dotazovaných je to nejčastější forma zisku potřebných pomůcek a cílem vázanosti na téma třídy a adekvátnosti věku dětem. Důležitým faktorem pro realizaci hry jsou také dobré světelné podmínky, příjemné prostředí třídy a správné rozmístění nábytku. Světelné podmínky jsou opět dány předpisy a normami ovšem příjemné prostředí třídy si vytváří učitelky a děti samy. 5 z 6 respondentů uváděli příjemné prostředí ve své. Učitelky spatřují velký přínos v prostorné a dobře vybavené zahradě, kterou mohou využít v rámci vzdělávací nabídky.

Naším dalším záměrem bylo zjistit, **jaké hry učitelky dětem nabízí**. Z výsledků výzkumu je patrná pestrá nabídka nabízených her od učitelek k dětem. Všichni z dotazovaných uváděli různé druhy a typy her, které dětem denně nabízejí. Ve všech mateřských školách se objevovaly hry skupinové, individuální i didaktické, a to vždy vyváženě. Důvodem je jednoznačně volba dětí a také velký čas ponechaný spontánním hrám a ty jsou opět plně v kompetenci dětí a jejich preferencí. Velké zastoupení měly hry didaktické, které obecně spočívají ve smyslu edukaci dětí. Při didaktické hře si učitelky předem stanoví, čemu se s dětmi



chtějí věnovat, respektive co chtějí trénovat a následně k tomu hledají vhodnou hru. Didaktické hry učitelky využívají jak při řízených činnostech, tak individuálně v dopoledních a odpoledních hodinách. Mnoho učitelek popisovalo velké množství využití didaktických her zaměřených na smyslové vnímání. Dalšími didaktickými hry ve velkém zastoupení jsou hry na rozvoj jemné motoriky, grafomotoriky a koordinaci ruky oka zejména kvůli budoucímu tréninku čtení a psaní. Další velké zastoupení mají hry pohybové a koordinací, a to nejen z velkého zájmu dětí ale i z důvodu správného nácviku chůze, běhu a dalších potřebných dovedností. Podle vypovědí učitelek jsou mezi dětmi pohybové hry a zejména překážkové dráhy, kde se trénuje i koordinace těla velmi oblíbené a děti je často vyžadují. Učitelky celkově využívají ve vyvážené míře hry skupinové i individuální pro pestrost vzdělávací nabídky i získání přidané hodnoty z každé hry.

Mezi **oblíbené hry u dětí** řadíme hry pohybové, které děti často realizovaly spontánně zejména v dopoledních hodinách. Dále hry konstruktivní a manipulativní, a to zejména u chlapců. Časté byly hry s velkými pevnými kostkami, se kterých děti stavěly nejrůznější pevnosti a domy. Mezi děvčaty byly nejvíce oblíbené hry námětové.

Z výzkumu bylo dále zjištěno, **jakou pozici zaujímá hra v ŠVP mateřské školy**. Při analýze byl zjištěn fakt, který potvrzuje provázanost hry v celém ŠVP a možnosti jejího každodenního využití. ŠVP udává: Všechny činnosti, které učitelky realizují obsahují prvky hry. Učitelky by měly využívat především herních forem a metod práce, jako například metody prožitkového a kooperativního učení hrou, situační učení, spontánní a sociální učení. Aby prostředí podporovalo aktivitu a iniciativu dětí, je dbáno na dostupnost materiálu, pomůcek i hraček pro děti. V mateřských školách se objevují hry spontánní řízené i didaktické. Všechny již zmíněné formy by měly být vzájemně provázené a vyvážené. Řázené hry jsou zcela nebo zčásti řízené pedagogem. Hry spontánní si dítě vybírá samo, stejně tak je samo realizuje i ukončuje. Hry didaktické mají za cíl děti vzdávat v určitých oblastech. Jedná se o cílenou činnost, ve které učitelka naplňuje konkrétní vzdělávací cíle formou záměrného i spontánního učení.

V mateřských školách využíváme **individuální, skupinovou a hromadnou formu vzdělávání**. Učitelka se snaží u každého dítěte najít a vyzdvihnout jeho silné stránky a posílit či rozvinout slabší stránky. Využíváme společné, skupinové a individuální hry, volné hry, hry pro podporu fantazie, tvořivosti (výtvarné, hudební, konstruktivní, taneční, dramatické). S dětmi bychom měli podle možností pracovat individuálně se snahou respektovat jeho individuální potřeby.

Dále využíváme vhodné a pestré didaktické pomůcky a hry pro podporu a rozvoj dítěte ve všech oblastech. Adekvátními pomůckami u dětí podporujeme uvědomění si vlastní identity, získávání sebedůvěry, sebevědomí a osobní vyrovnanosti.

V mateřských školách se hry uskutečňují během celého dne v rámci většiny činností. Zpravidla se větší část her uskutečňuje ve třídách mateřských škol. Při vhodném počasí se hry realizují na školní zahradě, což ale většinou bývá při každodenním pobytu venku, který je vymezen na dvě hodiny, nebo v odpoledním pobytu na školní zahradě. Učitel vytváří prostor pro hru spontánní, řízenou i didaktickou. Každá třída je zpravidla uspořádána tak, aby si dítě mohlo vybrat činnost, o kterou má zájem a také svůj koutek, kde se cítí dobře a zde hru také zrealizuje.

Při plánování vzdělávací nabídky se ukázaly dvě rozdílné preference. Část respondentů plánuje vzdělávací nabídku na celý následující týden tedy s týdenní předstihem a druhá část vzdělávací nabídku plánuje den po dni. Tyto dva přístupy popisují zejména osobnostní nastavení jednotlivých respondentů a jejich přirozené postupy. Jako výhoda plánování tzv. "den po dni" se ukázala zejména rychlá reakce na aktuální potřeby dětí a možnost vzdělávací nabídky zaměřené na daný problém, který byl ten den odpozorován. Při plánování vzdělávací nabídky vychází učitelky ze Školního vzdělávacího programu a následně z třídního vzdělávacího programu. Polovina učitelek se řídí zejména třídním vzdělávacím programem, který je uzpůsoben dané třídě dětí.

## **Výsledky jednotlivých škol**

Níže popisujeme jednotlivé školy ve vztahu k pozorování, rozhovoru i analýze ŠVP. Pro vyhodnocení byla využita třístupňová škála.

### **Škola 1:**

Z porovnání ŠVP, pozorování a rozhovoru vyplývá škola 1 jako nadprůměrná v porovnání s ostatními školami. Velmi dobré výsledky vykazuje také škola č. 3, se kterou řadíme školu č. 1 na první pozici nejlepšího přístupu k dětem, individualizaci, provázanost jednotlivými činnostmi a mnohými dalšími aspekty, které popisujeme níže.

Celková analýza vykazuje velký přínos her pro děti zejména v oblasti sebeobsluhy, komunikace, samostatnosti a možnosti individuálního projevu a seberealizace. Dětem jsou nabízeny hry individuální i skupinové ve vyváženém poměru. Děti nejsou zbytečně přetěžovány velkým množstvím podnětů, ale je jim ponechán volný prostor pro volbu. Učitelky

se v mateřské škole cítí bezpečně a jejich motivací je tento pocit předávat i dětem. Mateřská škola ne úplně kladně vykazovala dostatečný prostor na hru, což bylo ale z rozvoru upřesněno tím, že učitelky chodí s dětmi často na městský stadión a místo pro hru tím kompenzují. Učitelky také často obměňují nabídku her a činností s využitím velkého množství didaktických pomůcek různého zaměření. Jednotlivé oblasti popisuje ŠVP a vyazuje jej i učitel dané třídy mateřské školy. Informace spolu korespondují a je zřejmé že se pedagogové řídí školními a třídními vzdělávacími programy.

### **Škola 2:**

Z analýzy hodnotíme tuto školu ve vztahu k ostatním zkoumaným jako průměrnou. Největší výhodu oproti jiným zkoumaným spatřujeme v prostoru a prostředcích pro hru dětí. Mateřská škola disponuje opravdu velkými prostory jak vnitřními, tak venkovními, které jsou taktéž doplněny o adekvátní pomůcky a prostředky. Mezi další pozitiva řadíme pestrou nabídku neobvyklých her a pomůcek, které jsou dětem přínosem nejen po stránce uspokojující ale mají také mnoho přidaných hodnot. Učitelky využívají hry skupinové, individuální i didaktické v adekvátní míře. Dětem jsou nabízené různé druhy her a herních aktivit. Slabé stránky spatřujeme v malé míře připravenosti učitele na daný den a nepromyšlení všech činností a her.

### **Škola 3:**

Z porovnání ŠVP, pozorování a rozhovoru vyplývá tato škola jako nadprůměrná v porovnání s ostatními školami. Velmi dobré výsledky vyazuje také škola č 1, se kterou řadíme školu č. 3 na první pozici.

Z analýzy je zřejmá plánovitá a promyšlená práce učitelů, která je v souladu se školním vzdělávacím programem. Ve školním vzdělávacím programu je velká část věnovaná individualizaci, což můžeme z pozorování jen potvrdit. Učitelky uplatňují individuální přístupy k jednotlivým dětem a jejich potřebám. Učitelky disponují také různými kurzy, které jsou poskytovány mateřskou školou a jsou následně prakticky využívány. Učitelky pracují s pestrou nabídkou her a činností, kterou dětem nabízejí. Pomůcky si učitelky často vyrábějí samy, ale mají i řadu kvalitních pomůcek, poskytnutých mateřskou školou. V porovnání s jinými mateřskými školami, kde je pomůcek až nadbytek si učitelky poradí a samy si potřebné vyrobí, což hodnotíme zajisté kladně. V mateřské škole jsou využívány hry skupinové, řízené i didaktické vzájemně vyvážené a provázané.

#### **Škola 4:**

Z analýzy hodnotíme tuto školu ve vztahu k ostatním zkoumaným jako průměrnou. Největší pozitiva spatřujeme v psychosociálních podmínkách dané třídy, a to nejen z našeho pohledu ale i z pohledu učitelů a ŠVP. Příjemné vystupování, adekvátní slovník i vzor využívají učitelky každý den a jsou dobrým příkladem pro děti. Mateřská škola disponuje novými velkými prostory pro volný pohyb dětí. Učitelky plánují vzdělávací nabídku s ohledem na individuální potřeby dětí a často volí více variant činností. Za velký přínos hry vidí učitelky samostatnost, uvolnění, radost a uspokojení u dětí. Jako slabinu vyzdvihujeme skupinové hry, které sice v ŠVP mateřské školy jsou ale z pozorování i rozhovorů nebyl jejich četnost ve vztahu ke hře individuální a didaktické vyvážená.

#### **Škola 5:**

Z analýzy hodnotíme tuto školu ve vztahu k ostatním zkoumaným jako podprůměrnou. První bychom vyzdvihli pozitiva, kterými je provázanost jednotlivých herních aktivit a korespondence s ŠVP. Dalším přínosem je příjemné prostředí a klima třídy. Ve třídě mateřské školy se nachází plno didaktických pomůcek a vzdělávacích aktivit pro volné využití dětmi. Učitelky využívají skupinovou i didaktickou nabídku her a herních činností. Jako největší slabinu hodnotíme individualizaci ve smyslu individuálního uzpůsobení nabídky dětem. Ve třídě se nachází slabší dítě, kterému z našeho pohledu nebyl poskytnut individuální přístup ve vztahu k žádné z realizovaných aktivit. ŠVP přitom uvádí opak. Dalším slabým článkem je prostor pro volnou hru dětí, který je narušen sloupem i když u kraje herny dané třídy.

#### **Škola 6:**

Z analýzy hodnotíme tuto školu ve vztahu k ostatním zkoumaným jako průměrnou. Učitelky s dětmi realizují předem promyšlené hry a herní aktivity. Jsou uplatňovány skupinové formy práce a děti se učí práci ve skupině. Do pozadí ale nejdou ani hry individuální, řízené či spontánní. Jako další velkou výhodou vidíme již zmíněnou spontánní hru, které byl z našeho pohledu dán adekvátní prostor i podmínky. Při hrách využívají děti přírodní i netradiční pomůcky. Výhodou her spatřuje škola v možnosti seberealizace jedince a možnosti uspokojení svých potřeb. Dalším přínosem hry je navazování kontaktu s novými dětmi a větší socializace.

V mateřské škole nacházíme průměrné psychosociální podmínky a z toho vyplývající klima, které je dáno zejména novým pedagogickým týmem.

## **Limity**

Pokud se zamyslím nad tím, co by šlo udělat lépe a jinak, dala by se pro příště zvolit jiná metoda výběru výzkumného vzorku. Tím, že byla zvolena metoda sněhové koule tak jsme sice měli odlišné a subjektivně nezainteresované respondenty, nicméně se jednalo zejména o věkově podobné třídy dětí. Z velké části jsem byla ve třídách předškoláků a dětí okolo 4 let. Jen jednou jsem byla součástí pozorování dětí od 2 do třech let, což by mohlo poskytnout zase jiný pohled na sledované aspekty hry. Tím že se jednalo o metodu sněhové koule, můj výběr nebyl záměrný a nijak jsem neměla možnost výběr ovlivnit. Tato skutečnost by se dala vyřešit jinou metodou, kde by byl základem záměrný výběr respondentů.

Také by se dal pro příště rozšířit výzkumný vzorek, čímž by se opět rozšířilo pole nových poznatků a informací ať už při pozorování, či rozhovorech.

Co se týká zvolených metod výzkumu, ponechala bych je ve stejném zastoupení jen bych se snažila zachytit více dostupných informací pomocí rozdílných technik sběru dat. Při pozorování jsem využívala jen tužku a papír a vše jsem si zapisovala. Pro příště bych využila i možnosti fotografování, a to zejména hraček a pomůcek, což by bylo jistě více praktické, než si každou hru a pomůcku přepisovat a psát i její krátký popis pro lepší vybavení při následné přepisu.

Co spatřuji za největší slabinu jsou málo rozvinuté odpovědi respondentů v rozhovorech. I když jsem se snažila doptávat a vybízela respondenty, aby odpověď zkusili více rozvést, nebylo to vždy přínosem. Řešením by mohlo být poskytnutí otázek respondentů s předstihem, aby měli možnost se na otázky připravit, což by ovšem mohlo ovlivnit jejich autenticitu a zkreslení odpovědí.

## Závěr

Hra je přirozenou součástí lidského života a provází nás v raném období na cestě za poznáním. Dítě si zpočátku ani neuvědomuje, že se jedná o hru, při které jedná podle svých aktuálních možností a zkušeností. Dítě potřebuje objevovat, zkoumat a poznávat svět. Pomocí hry získává pocity spokojenosti a radosti. Význam hry, kterou dítě spontánně realizuje není ve výsledku, ke kterému dítě dospěje ale v samotném průběhu.

Samotný smysl spontánní hry dospělí často nevidí, nebo přehlížejí. Může se zdát, že dítě opakuje dokola to samé a nemá to z pohledu dospělého žádný význam a podstatu, což je velkým omylem. Každá spontánní hra s ohledem na věk dítěte má své opodstatnění, které nemusí být na první pohled zřejmé. Kterákoli hra umožňující dítěti posun dopředu a podporu komplexního vývoje má smysl. Skrze hru se dítě seznamuje se svými vrstevníky ale i navazuje kontakt s širokým okolím. Zejména první začlenění do širší společnosti probíhá při nástupu dítěte do mateřské školy. Úkolem učitele v mateřské škole je zabezpečit podmínky pro přirozený a ničím nerušený vývoj dítěte. V bezpečném prostředí se dítě socializuje podle svých vývojových možností, spontánně se realizuje v rámci činností a pociťuje pocity radosti a bezpečí.

V empirické části se zabýváme hlavní výzkumnou otázkou: Zda a jakým způsobem využívají učitelé mateřských škol hru při výchově a vzdělávání dětí. Také se zabýváme dílčími výzkumnými otázkami, které slouží zejména ke zkoumání dílčích faktorů.

Největší výhodou zařazování her do výchovy a vzdělávání z pohledu učitelek mateřských škol je rozvoj dovedností a schopností dětí přirozeným způsobem. Učitelky jsou si vědomy, jak je hra v předškolním věku důležitá a vědí že by měla zaujímat většinu dne dítěte. Učitelky využívají hru při hromadných, skupinových i individuálních hrách ať už didaktických s nějakým cílem, či bez. Učitelky zastávají názor, že by dítě mělo být vzděláváno především formou hry. Všichni respondenti využívají hru v rámci řízených činností i v rámci doprovodné nabídky aktivit, kterou děti mohou využít podle své volby. Celkově patří hry z pohledu učitelek mezi nezbytnou součást dětského vývoje. Hry podporují rozvoj různých schopností a dovedností potřebných pro úspěšný a šťastný život. Hry mají pozitivní vliv na fyzický, duševní i sociální vývoj.

Diplomovou práci hodnotíme jako přínosnou, která může sloužit nejen nám ale i učitelům mateřských škol, či studentům učitelství. Jako přínos vidíme teoretické i praktické poznatky. V praxi budeme dbát na vytváření vhodných podmínek pro spontánní ale i řízenou hru dětí a budeme je podporovat na cestě za poznáním. Hra se dá využít při výchově a

vzdělávání ale také jako forma zábavy a legrace, na co je nutnost nezapomínat a neochuzovat děti o pocity radosti a uspokojení. Také bychom se chtěli zaměřit na individuální rozvoj dětí pomocí hry spontánní i řízené a proces vzdělávání obohacovat o nové prvky a realizovat pestrou a atraktivní nabídku her a herních činností.

## Seznam použitých zdrojů

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního*

*věku: Co by mělo dítě umět ve věku od 3 do 6 let. 2.* Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.

BERK, E. Laura, MANN, Trisha D. a OGAN, Amy, T. *Make-Believe Play: Wellspring for Development of Self-Regulation* [online]. 2006, [cit. 2023-11-24]. Oxford University Press.

Dostupné z: <https://academic.oup.com/book/9542/chapter-abstract/156539699?redirectedFrom=fulltext>

BURGHARDT, M. Gordon. *The Genesis of Animal Play: Testing the Limits.* [online]. 2005, [cit. 2023-11-24] Cambridge, MA: MIT Press. ISBN: 9780262269551

COOPER, Donna a COSTA, Kristina. *Increasing the Effectiveness and Efficiency of Existing Public Investments in Early Childhood Education: Recommendations to Boost Program Outcomes and Efficiency.* Center for American Progress, 2012.

CLARK, C. Dell. *Therapeutic advantages of play. Play and Development: Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives* [online]. 2012, (275-293), [cit. 2023-11-24]. ISBN:

9780203936511. Dostupné z: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203936511/play-development-suzanne-gaskins-artin-goncu>

DEWEY, John. *Democracy and education.* New York: Macmill, 1916.

DEVRIES, Rudolf. *Games with Rules.* Abingdon, Oxon: Routledge. 2006.

FERJENČÍK, Jan. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.

FICOVÁ, Theodora L. *Hry na rozvoj dílčích funkcí u dětí.* Praha: Grada, 2020. ISBN: 978-80-271-1045-2

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



HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN: 80-7367-040-2

HERMANOVÁ, Soňa a VAŇKOVÁ, Jana. *Hry pro rozvoj skupinové práce*. Praha: Profi press, 2014. SBN. 978-80-86726-57-1.

JARVIS, Peter. *'Born to play': the biocultural roots of rough and tumble play, and its impact upon young children's learning and development*. London: Sage, 2010.

JOLLEY, Richard. P. *Children and pictures*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell, 2010. ISBN: 978-1-4051-0543-9.

KLUSÁK, Miroslav a KUČERA, Miloš. *Dětské hry: Games*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1758-9.

KOLAŘÍKOVÁ, Marta. *Dítě předškolního věku v prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita, 2015. ISBN 978-80-7510-161-7.

KOMENSKÝ, Jan A. *Informatorium školy mateřské*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964.

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

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola. Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet, 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.

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

KREJČOVÁ, Věra, KARGEROVÁ, Jana a SYSLOVÁ, Zora. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.

KERLINGER, Fred. *Základy výzkumu chování*. Pedagogický a psychologický výzkum. Praha: Academia, 1972.

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

- LESTER, Stuart a WENDY, Russell. *Children's right to Play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide* [online]. 2010, (57) [cit. 2023-11-24]. ISBN 978-90-6195-121-6. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/263087157\\_Children%27s\\_Right\\_to\\_Play\\_An\\_Examination\\_of\\_the\\_Importance\\_of\\_Play\\_in\\_the\\_Lives\\_of\\_Children\\_Worldwide](https://www.researchgate.net/publication/263087157_Children%27s_Right_to_Play_An_Examination_of_the_Importance_of_Play_in_the_Lives_of_Children_Worldwide)
- LILLEY, Iayson. M. *Friedrich Froebel: A selection from his writings*. London: Cambridge University, 1967. ISBN 052105043X.
- MOSS, Stephen. *Natural Childhood*. National Trust, UK, 2012. ISBN: 978-80-87905-10-4.
- MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilina. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2.vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-262-0977-5.
- MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro učitele*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2002. ISBN: 978-80-246-5085-2
- MICHÁLKOVÁ, P. Monika. *Seznamovací hry pro děti*. Praha: Grada, 2023. ISBN: 978-80-271-3676-6.
- MIOVSKÝ, Martin. *Příručka k provádění výběru metodou sněžové koule (snow-ball sampling)*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003. ISBN 80-86734-08-0.
- MONTESSORI, Maria. *Dr. Montessori's own handbook*. New York: Schocken, 1965.
- MŠMT ČR. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2021). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online]. Dostupné z: [Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. září 2021](#).
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.
- PIAGET, Jan a INHERELDER, Bärbl. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-798-5.
- PIAGET, Jan. *Play dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton, 1962. ISBN 0393001717

PELLEGRINI, Anthony. D, and SMITH, Peter. *Physical Activity Play: The Nature and Function of a Neglected Aspect of Play*. Child Development, 69(3). 577-598, 1998.

PELLEGRINI, Anthony D. *The role of play in human development* [online]. 2009, [cit. 2023-11-24] Oxford: Oxford University Press. ISBN: 9780199894185. Dostupné z: <https://global.oup.com/academic/product/the-role-of-play-in-human-development-9780195367324?cc=cz&lang=en&>

PETROVSKA, Sonja, SIVEVSKA, Despina a CACKOV, Oliver. *Role of the Game in the Development of Preschool Child*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [online]. 2013, (92), 880-884 [cit. 2023-10-25]. ISSN 1877-0428. Dostupné z: doi:<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813029017>

PELLEGRINI, Anthony. D., a GUSTAFSON, Kaaryn. *Boys' and girls' uses of objects for exploration, play and tools in early childhood*. New York: Guilford Press, 2005.

PELLER, L. E. (1952). Models of children's play. *Mental Hygiene*, 3

POLÁKOVÁ, Petra. *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0760-5.

PRŮCHA, Jan a KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

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

RUSSELL, Mary, HARRIS, Barbara a GOCKEL, Annemarie. *Parenting in Poverty: Perspectives of high-risk parents*. *Journal of Children and Poverty*. [online]. 2008, 14 (1), 83-98 [cit. 2023-11-24]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/249006685\\_Parenting\\_in\\_poverty\\_Perspectives\\_of\\_high-risk\\_parents](https://www.researchgate.net/publication/249006685_Parenting_in_poverty_Perspectives_of_high-risk_parents)

SARACHO, Olivia a SPODEK, Bernard. *Childrens play and early childhood education: insights from history and theory*. *The Journal of Education*, 177(3), 129–148, 1995. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/42742374>

SHIER, Harry. *The right to play in Nicaragua* [online]. 2008, [cit. 2023-11-24] (37) 12–15. Dostupné z: [http://harryshier.comxa.com/docs/Shier-Right to Play in Nicaragua.pdf](http://harryshier.comxa.com/docs/Shier-Right%20to%20Play%20in%20Nicaragua.pdf)

SKUTIL, Martin et.al. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, ISBN: 978-80-7367-778-7

SOCHOROVÁ, Libuše. *Didaktická hra a její význam ve vyučování*. Metodický portál: Články [online]. 26. 10. 2011, [cit. 2024-04-11]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html>>. ISSN 1802-4785.

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

SVOBODOVÁ, Eva, ŠMELOVÁ, Eva, ŠVEJDOVÁ, Hana a VÁCHOVÁ, Alena. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN: 978-80-7367-774-9.

SYNODI, Evanthia. *Play in the kindergarten: The case of Norway, Sweden, New Zealand and Japan*. International Journal of Early Years Education. 18. 185-200, 2010. [cit. 2023-11-24]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09669760.2010.521299>

SYSLOVÁ, Zora, BURKOVIČOVÁ, Radmila, KROPÁČKOVÁ, Jana, ŠILHÁNOVÁ, Kateřina a ŠTĚPÁNKOVÁ, Lucie. *Didaktika mateřské školy. Řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer, 2019. ISBN 978-80-7598-276-6.

SYSLOVÁ, Zora, BORKOVCOVÁ, Irena a PRŮCHA, Jan. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2014. ISBN 978-80-7478-354-8.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: teorie a praxe*. I. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 8024409458.

ŠMELOVÁ, Eva a PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018, 229 s. ISBN 978-80-262-1302-4

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 8020411879.

ŠULOVÁ, Lenka. Raný psychický vývoj dítěte. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0877-4.

ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách  
Praha: Portál, 2010. ISBN: 978-80-7367-313-0

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 2. vyd. Praha:  
Portál, 2012. ISBN 80-7178-308-0.

VYGOTSKY, Lev. *The Role of Play in Development*. In *Mind in Society* [online]. 1978, [cit. 2023-11-24]. Cambridge, MA: Harvard University Press. ISBN: 0415326702.

WALKER, I. Holt, LEVIS, R. Rob. a NOVÁK, Ondřej. *Výzkumné metody a statistika: Z pohledu psychologie*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-3920-5

WHITEBREAD, David, KUVALJAM, Martin, VERMA, Mohini a BASILI, Marisol. *The importance of play* [online]. UK: University of Cambridge. 2012 [cit. 2023-10-28]. Dostupné z: <https://www.csap.cam.ac.uk/media/uploads/files/1/david-whitebread---importance-of-play-report.pdf>

WHITEBREAD, David a HARD, Jameson. *Play beyond the Foundation Stage: story-telling, creative writing and selfregulation in able 6-7 year olds*. Maidenhead: Open, University Press. 2010.

WEHMAN, Paul a ABRAMSON, Daniel. *Three theoretical approaches to play*. The American Journal of Occupational Therapy, 30 (9), 551-559, 1976.

WODD, Elizabeth. *Free choice and free play in early childhood education: troubling the discourse*, International Journal of Early Years Education, 22:1, 4-18, 2014 [cit. 2023-11-24]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F09669760.2013.830562>

ZAPLETAL, Miloš. *Velká encyklopedie her 2*. Praha, 1996.

Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). 2022. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1 charakteristika respondentů (vlastní zpracování) 1 .....	44
--	----

## Seznam obrázků

Obrázek 1 vztahová síť 1 (vlastní zpracování) .....	46
---	----

## **Seznam zkratek**

RVP PV: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP: Školní vzdělávací program

TVP: Třídní vzdělávací program

MŠMT: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy



## Seznam příloh

Příloha P1: Přepis rozhovoru 1 .....	83
Příloha P2: Otázky do rozhovoru 1.....	86
Příloha P3: Záznamový arch pozorování 1 .....	87
Příloha P3: Ukázka kódování (vlastní zpracování) 1 .....	88

## *Příloha P1: Přepis rozhovoru 1*

### **V čem vidí učitelé výhodu při zařazování her do edukačního procesu?**

- Z jakého důvodu zařazujete hru do edukačního procesu?

*K rozvíjení dovedností a schopností u dětí, samostatnost a spolupráce mezi nimi. Děti se učí přirozenou formou a vlastně ani často neví že se něco učí. Mají za to že si stále jen hrajeme, přitom dítě ze hry získává něco navíc.*

- Změnilo se u Vás něco ve vztahu ke hře v rámci vaší praxe? Co?

*Ne. Už si to moc nepamatuji mám praxi již 10 let. V průběhu let jsem si určitě uvědomila, jak hra děti posouvá dál a jak skrze hru děti vzdělávat.*

- Jaký je podle vás přínos her pro děti?

*U dětí se rozvíjí představivost a fantazie. Dokážou mezi sebou komunikovat a spolupracovat s vrstevníky. Zkouší si nové postupy a učí se formou pokusu a omylu samy bez dopomoci dospělé osoby.*

### **Mají učitelé dostatečné podmínky pro realizaci hry?**

- Jaké pomůcky využíváte při hře nejčastěji?

*Používám často konstruktivní hry, didaktické pomůcky, dřevěné, papírové kostky, pet vršky ty máme všech různých barev, předem vyrobené pomůcky dle tématu a za laminované obrázky, které si také vyrábíme. Samozřejmě to střídáme a využíváme i jiné ale tyto asi momentálně nejčastěji.*

- Kde nejčastěji realizujete hru s dětmi?

*Nejvíce na koberci v herně a u stolu. V letních měsících chodíme na školní zahradu, nebo na městský stadión.*

- Máte dostatečný prostor na realizaci her?

*Ano, myslím že prostor máme adekvátní. Herna je prostorná, jak jste mohla sama vidět, nejsou zde žádné překážky ani nebezpečné úseky. Hru také realizujeme venku, nebo na městských hřištích.*

- Jak často zařazujete hru do vzdělávací nabídky?

*Často, vícekrát denně. Nemám často naplánované ani všechny hry ale nějaké se vynoří spontánně. Často odpozoruji co děti dělají a vymyslím na dané téma nějakou hru, která by je mohla byvit.*

- Cítíte se v prostředí mateřské školy dobře?

*Ano, děti se každým rokem mění ale kolektiv máme stálý a myslím že všem nám vyhovuje. Nemáme mezi sebou žádné konflikty. Vše potřebné hned vyřešíme. Jsem za to ráda.*

- Máte dostatek prostoru pro svobodnou volbu aktivit realizovaných s dětmi?

*Ano. S kolegyní se neovlivňujeme, každá si s dětmi dělá to, co sama považuje za vhodné. Někdy si pomáháme s výrobou pomůcek.*

### **Jaké hry učitelé dětem nabízí? (didaktické, mix)**

- Jaký je poměr skupinových a individuálních her?

*Půl na půl. Dětem je nabídnuta skupinová hra i individuální. V rámci ranních činností nabízíme spíše individuální, což je také dáno malým počtem dětí ráno ve třídě.*

- Které hry využívají učitelé při edukačním procesu nejčastěji?

*Hry s doprovodem hudby, pohybové, sluchové, hry na paměť. Často při pohybových hrách využívám hru na klavír.*

- Co si představujete pod pojmem volná hra?

*Hry, kterou si děti samy zorganizují. Hrají si podle svých vlastních pravidel nebo bez pravidel.*

- Dáváte větší váhu hře didaktické nebo volné?

*Každá rozvíjí dítě jinak. Takže mají oboje stejnou váhu.*

- Kdy zasahujete do volné hry?

*Při konfliktu mezi dětmi, nebo když si samy děti požádají o pomoc.*

- Dáváte dětem více prostoru na řízené nebo volné hry?

*Asi napůl záleží na situaci a taky na tématu týdne.*

### **Jakou pozici zaujímá hra v ŠVP a TVP mateřské školy?**

- Využíváte při plánování ŠVP?

*Občas, spíš se více řídím třídním vzdělávacím programem.*

- Využíváte při plánování i jiné dokumenty? (RVP)

*Občas, spíše ne. Do RVP jsem nahlížena jen párkrát, zejména na začátku když jsem začínala učit.*

- Kde čerpáte inspiraci na hry?

*Nejvíce z internetu z knih, od kolygyň, a také mé vlastní nápady. Pořádila jsem si sadu knih, které se zabývají různými hry a herními postupy. Hry jsou také rozděleny podle věku a je tam i často didaktický cíl, ke kterému může učitel směřovat. Také využívám pinterest, jako skoro všechny mé kolegyně. Často se inspiroji jen výsledkem a postup si domyslím, nebo opravím.*

- Jak často plánujete aktivity?

*Denně. Vždy den před samotnou realizací, většinou k večeru doma, nebo ještě ve školce, když mě něco napadne.*

- Mění se hry v rámci vaší praxe nebo se stále opakují ty stejné?

*Osvědčené hry hrajeme stále, snažíme ale obměňovat. Hodně her si děti vybírají i samy, nebo jim dáme více možností na výběr.*

**Otázky do rozhovoru:**

**V čem vidí učitelé výhodu při zařazování her do edukačního procesu?**

- Z jakého důvodu zařazujete hru do edukačního procesu?
- Změnilo se u Vás něco ve vztahu ke hře v rámci vaší praxe? Co?
- Jaký je podle vás přínos her pro děti?

**Mají učitelé dostatečné podmínky pro realizaci hry?**

- Jaké pomůcky využíváte při hře nejčastěji?
- Kde nejčastěji realizujete hru s dětmi?
- Máte dostatečný prostor na realizaci her?
- Jak často zařazujete hru do vzdělávací nabídky?
- Cítíte se v prostředí mateřské školy dobře?
- Máte dostatek prostoru pro svobodnou volbu aktivit realizovaných s dětmi?

**Jaké hry učitelé dětem nabízí? (didaktické, mix)**

- Jaký je poměr skupinových a individuálních her?
- Které hry využívají učitelé při edukačním procesu nejčastěji?
- Co si představujete pod pojmem volná hra?
- Dáváte větší váhu hře didaktické nebo volné?
- Kdy zasahujete do volné hry?
- Dáváte dětem více prostoru na řízené nebo volné hry?

**Jakou pozici zaujímá hra v ŠVP mateřské školy?**

- Využíváte při plánování ŠVP?
- Využíváte při plánování i jiné dokumenty? (RVP)
- Kde čerpáte inspiraci na hry?
- Jak často plánujete aktivity?
- Mění se hry v rámci vaší praxe nebo se stále opakují ty stejné?

*Příloha P3: Záznamový arch pozorování 3*

**Záznamový arch pozorování**

Den 1	pozorování	poznámky
Jaká hra v mateřské škole převažuje? (řízená x volná)		
Mají děti dostatek prostoru pro hru?		
Mají učitelé dostatek didaktických pomůcek?		
Jaké hry učitelé dětem nabízí?		
Jaký je poměr skupinových a individuálních her?		
Které hře byl věnován největší prostor?		
Jaké typy her se v mateřské škole vyskytují?		
Jaké jsou oblíbené hry u sledované skupiny dětí?		
Jak dlouho probíhá volná hra?		
Jak dlouho probíhá řízená činnost?		
Jak dlouho probíhá didaktická hra?		
Probíhá ve třídě individuální didaktická hra?		

Příloha P3: Ukázka kódování (vlastní zpracování) 4

Kategorie	Podkategorie	Kódy	Ukázky
Přínos her pro děti	Rozvoj dílčích funkcí	Rozvoj samostatnosti, spolupráce, komunikace	U1: „K rozvíjení dovedností a schopností...“ „Samostatnost a spolupráce mezi nimi.“ U2: „U dětí se rozvíjí představivost a fantazie.“ „... dokážou mezi sebou komunikovat a spolupracovat s vrstevníky.“
Využití didaktické hry	Didaktické pomůcky	Dostupnost didaktických pomůcek	U2: „...didaktické pomůcky, dřevěné, papírové kostky, pet vršky ty máme všech různých barev, předem vyrobené pomůcky dle tématu a zalaminované obrázky, které si také vyrábíme“
Podmínky pro hru	Prostor pro realizaci hry	Místo realizace her	U3: „Na koberci v herně a u stolu.“ U5: „Nejvíce v herně, jelikož je tam největší prostor, také venku ale to spíše jen v letních a jarních měsících.“
Podmínky pro hru	Příjemné klima školy	Kolektiv ve škole	U1: „...kolektiv máme více méně stálý a myslím že všem nám vyhovuje. Nemáme mezi sebou žádné konflikty. Vše potřebné hned vyřešíme.“
Nabízené hry dětem	Vyvážený poměr her	Hry skupinové, individuální.	U6: „Půl na půl“ „Dětem je nabídnuta skupinová hra i individuální. V rámci ranních činností nabízíme spíše individuální ...“