



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Volná hra a předškolní věk

Vypracoval: Jitka Kozlíková
Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 20. 3. 2018

.....

Jitka Kozlíková

Poděkování

Velice děkuji vedoucímu konzultantovi bakalářské práce Mgr. Evě Svobodové za veškerou pomoc při vedení mé práce a také za její cenné rady.

Anotace

Cílem bakalářské práce je upozornit na význam volné hry jakožto jedné z nejpřirozenějších aktivit dítěte předškolního věku, která umožňuje jeho rozvoj a vývin po všech stránkách, a zároveň na možnosti jejího využití v mateřské škole. Bakalářská práce tvoří dvě části, a to teoretickou a praktickou. Teoretická část je zaměřena na hru obecně a vymezuje pojem volná (také spontánní) hra v širším spektru různých teoretických pohledů. Praktická část analyzuje prostor, který volné hře věnují mateřské školy, a vyhodnocuje tento stav ve vztahu k poznatkům získaným v teoretické části. Je využita metoda akčního výzkumu, kdy v rámci šetření byly při hře celý den pozorovány kolektivy pěti tříd ve třech předškolních zařízeních. Výsledky pozorování poukazují na rozdíly v časové dotaci věnované volné hře v rámci jednotlivých zařízení a zároveň na specifika volné hry v rámci jednotlivých věkových kategorií.

Klíčová slova:

hra – volná hra – předškolní věk

Title

Free play and preschool age

Abstract

The aim of the bachelor thesis is to point out the importance of free game for the development of pre-school child and the possibilities of its application at nursery school. The bachelor thesis is composed of two parts: In the theoretical part, I focus on the game in general and define a concept of free or spontaneous game in a wider spectrum of different theoretical views. In the practical part, I map the scope devoted the free (spontaneous) game at nursery schools and evaluate this state in relation to the knowledge acquired in the theoretical part. This would be a case of an action research, the results of which would be applicable directly to practice. For the research investigation will be used an all-day observation of children at play in 5 classes of 3 different nursery schools. Results of observation point on differences in time given to free play in different nursery schools and on characteristics and specifics of free play in different age groups.

Key words:

Play – free play – pre-school age

Obsah

ÚVOD	8
1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK	10
1.1 Specifika předškolního věku a vývoj dítěte	10
2 DEFINICE POJMŮ HRA A VOLNÁ HRA	12
2.1 Vývoj názorů na dětskou hru	13
3 VÝZNAM HRY A VOLNÉ HRY	15
3.1 Význam volné hry pro dítě a jeho rozvoj.....	16
3.2 Hry jako preventivní a terapeutický nástroj	19
3.3 Řeč a hra	21
3.4 Omezení volných her	22
4 HRY JAKO SOUČÁST DENNÍHO PROGRAMU PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ	23
4.1 Dělení her	23
4.2 Doporučení pro zařazování her do programu dětí v MŠ	25
4.2.1 Klíčové kompetence.....	26
5 PRAKTICKÁ ČÁST	28
5.1 Výzkumné cíle práce	28
5.2 Metodika	28
5.3 Charakteristika vybraných předškolních zařízení	29
5.3.1 Předškolní zařízení A = PZA.....	29
5.3.2 Předškolní zařízení B = PZB	30
5.3.3 Předškolní zařízení C = PZC.....	30
5.4 Výsledky pozorování.....	31
5.4.1 Pozorování v třídě TA.....	31
5.4.2 Pozorování v třídě TBI.....	34
5.4.3 Pozorování ve třídě TBII.....	38
5.4.4 Pozorování ve třídě TBIII.....	42
5.4.5 Pozorování ve třídě TC.....	46

5.5	Diskuze a zodpovězení výzkumných otázek	49
5.5.1	Prostor věnovaný volné hře.....	49
5.5.2	Nejoblíbenější činnosti volné hry a jejich podnětnost.....	51
5.5.3	Specifika volné hry v souvislosti s věkem.....	52
5.5.4	Doporučení pro pracovníky předškolních zařízení.....	54
ZÁVĚR		55
SEZNAM ZKRATEK.....		57
SEZNAM TABULEK.....		58
PŘÍLOHY.....		60

Úvod

Dítky jsou nejdražším božím darem a klenotem nejpilnějšího opatrování hodným.

(J. A. Komenský: Informatorium školy mateřské)

Hra je jednou z nejpřirozenějších aktivit dítěte. Vhodně zvolená hra umožňuje dítěti rozvoj i vývin po všech stránkách – podporují rozkvět jeho fantazie, představivosti, estetického cítění a hravosti, jejich prostřednictvím navazuje kamarádské vztahů či se zdokonaluje v komunikaci, spolupráci či empatii. Mohou přispět k rozvoji fyzické zdatnosti a zdokonalení praktických dovedností. Zároveň mají zcela jedinečnou ozdravnou sílu – pomáhají dětem rozvíjet své slabé stránky, zažehnavají jejich ostych a podporují sebedůvěru, podporují sebekázeň a soustředění, popř. mohou také být vhodnou pomůckou při řešení různých patologických stavů.

V předškolním období je hra výborným prostředkem pro všestranný rozvoj dítěte. Tříletým dětem může vhodně zvolená hra pomoci rozvinout chápavost a duševní schopnosti, čtyřletým představivost, fantazii a obrazivost, pětiletým a šestiletým mohou hry napomoci pochopit účel opakujících se činností a vyhranit jejich zájmy a nadání.

Ve své bakalářské práci jsem se zaměřila právě na volnou hru dětí v předškolních zařízeních. Prvotním impulzem k volbě tématu byl můj vlastní zájem o volnou hru, ale i domněnka, že předškolní zařízení nechtějí či nedokáží, ať už z jakéhokoli důvodu, dát dětem dostatek prostoru ani času ke spontánní hře. Ačkoli jsem sama učitelkou v mateřské škole více než dvacet let a vychovala jsem čtyři děti, nikdy jsem volné hře nepřikládala nijak zvlášť veliký význam – připadala mi zbytečná, nepodstatná, pro rozvoj dítěte nedůležitá. Až při studiu na vysoké škole jsem se začala o volnou hru zajímat a nové poznatky a vědomosti mě postupně donutily změnit názor. Pochopila jsem význam a důležitost her i to, jaký prioritní význam hraje v životě dítěte.

Bakalářská práce je členěna standardním způsobem na teoretickou a praktickou část. Teoretická část vychází ze studia odborné literatury a shrnuje teoretické poznatky

o volné hře obecně a u předškolních dětí. Zaměřuje se na definování pojmu hry a volné hry a na jejich všeobecný význam pro rozvoj dítěte v předškolním věku. Také shrnuje vývoj názorů a postojů ke hře, které zpočátku byly (stejně jako ty mé) negativní a odsuzující. Zmíněno je i různé dělení her, doporučení pro zařazování her do programu předškolních dětí i klíčové kompetence, které hra pomáhá rozvíjet.

Praktická část přináší výsledky pozorování volné hry věkově odlišných dětí v pěti třídách předškolních zařízení v Havlíčkově Brodě po dobu sedmi dnů. Cílem tohoto pozorování je:

1. zmapování prostoru a času, který mají děti v předškolních zařízeních k dispozici k volné hře,
2. vyhodnotit zjištěný stav vzhledem k poznatkům shrnutým v teoretické části.

Vyhodnocení výsledků se především zaměří na odpovědi na otázky:

1. je prostor věnovaný volné hře dostatečný,
2. jaké jsou nejčastěji provozované činnosti volné hry a jak mohou být pro děti podnětné,
3. jsou pozorována nějaká specifika ve volné hře u jednotlivých věkových kategorií,
4. jaká z těchto pozorování plynou doporučení pro pracovníky v předškolních zařízeních.

1 Předškolní věk

Předškolní věk zahrnuje období v životě dítěte **od jeho 3 do 6 let věku**. Je pro děti velmi důležitým mezníkem, neboť v něm probíhá mnoho změn, ať už po stránce psychické, fyzické nebo sociální. Předškolní věk spojuje vše, co bylo pro děti vrozené, s tím, co je dáno učením a výchovou. Toto období končí nástupem dítěte do základní školy.

Charakteristickým znakem pro toto období je rozvoj pohybové aktivity, citového a smyslového vnímání. V předškolním období je hra **jednou z nejpřirozenějších činností dětí** a je nezbytná pro psychický vývoj dítěte.

Je důležité si uvědomit, že děti obecně nejsou jako dospělí – vidí svět jinak a všemu, co je obklopuje, přiřkládají zcela jiný význam. Připisovat dětem stejné představy, pohnutky k určitému jednání nebo tytéž emoce jako jejich dospělým protějškům, je velice zavádějící a nepravdivé. Osobní historie, zkušenosti, znalosti, zamyšlenost či pohrouženost do svého nitra – to vše jsou faktory, které v očích dospělých připisují všemu zcela jiný význam nežli v očích dítěte. Pro dítě je spousta věcí nových a neokoukaných a logicky v něm tedy vyvolávají zvědavost, všetečnost a zájem i o to, co je dospělým známé, běžné či zcela lhostejné.

1.1 Specifika předškolního věku a vývoj dítěte

U **tříletých dětí** se rodiče snaží o rozvoj přiměřené chápavosti a duševní schopnosti. Cesta tohoto rozvoje by se měla řídit podle zájmů dítěte, které jsou ovšem často proměnlivé. Je dobrým znamením, je-li u dítěte pozorována vytrvalost při hrách – lze tak předvídat, že v pozdějším věku budou jeho zájmy soustředěnější než u jeho těkavých či nestálých vrstevníků neschopných udržet pozornost (Chlup 1948).

Dítě čtyřleté rozšiřuje okruh svých zájmů prostorově, smyslově i v rámci své představivosti – přesouvá tedy svůj zájem i na věci mimo své prostředí. Jeho obrazotvornost a obrazivost se rozvíjí a dítě si začíná mimo svět reálný uvědomovat a vytvářet svět neskutečný. Chápe, že jeho hračky – panenky, vláčky či loutky – jsou věci neživé a že život jim vdechuje jeho vědomá představivost. V pohádkovém světě hledá svět podobný svému, nedostatkem zkušeností tyto dva světy často promísí.

Postupně se však od neskutečného, vybájeného či vysněného odpoutává a postupně se u něj rozvíjí rozumová složka, logika vztahů, příčinné a důsledkové vztahy. Dítě tak přechází k individuálnímu vědomí. Uvědomuje si sebe sama v rámci svého okolí, osob a předmětů kolem sebe – tuto potřebu pak naplňuje v rámci dětských kolektivů, které instinktivně a vědomě vyhledává (Chlup 1948).

V pátém a šestém roce věku se dítě ustaluje jako rozumová, citová a jednacím bytost. Chápe svou převahu nad tělesně i duševně mladšími či slabšími dětmi. Úkony a projevy, které dříve mnohokrát mechanicky opakovalo ve smyslu formálního výcviku fyziologických funkcí, nabývají charakteru účelné a záměrné činnosti – tímto nastává nová fáze duševního vývoje, kdy se u dítěte vyhraňují jeho zájmy a nadání. Toto vyhraňování se projevuje na pohybech, řeči, souznění, paměti, zkrátka na celém psychofyzickém organismu. Vědomí dítěte vytváří souvislosti, osobní historii i historii prostředí kolem něj. Projevuje se diferenciací podle pohlaví, a to v zájmech, hrách, práci či emocích individuálních i družných (Chlup 1948).

2 Definice pojmů hra a volná hra

Pojem *hra* není dosud jednoznačně vymezen, jde však o termín běžně užívaný, který i přes svou nejednoznačnost nezpůsobuje v běžné komunikaci vážnější nesnáze. Zejména hovoří-li se o dětských hrách, může vzniknout dojem, že jde o zcela jasně vymezenou kategorii lidské činnosti, která je dnes už všeobecně uznávána za hlavní a nejvýznamnější formu činnosti v raném období ontogeneze lidského jedince (Severová 1982).

Jean Piaget chápe hru jako zvláštní formu životní činnosti dítěte determinovanou především určitým stupněm vývoje dětského intelektu, který Piaget označuje jako přechodnou formu předoperačního myšlení. Z této koncepce vyplývá, že hra je vývojově nutnou, ale současně i pouze přechodnou formou činnosti dítěte. Hra je tou fází ve vývoji intelektu, v níž dochází k diferenciaci mezi asimilací a akomodací (Severová 1982).

V pojmech **hra** a **volná hra** je přitom v současné době mnoho nejasností – ačkoliv je termín volná hra sám o sobě jasný a snadno pochopitelný, každý jej interpretuje jinak. Společným jevem bylo, že se při teoretickém objasňování pojmů **hra** často stavěla do protikladu k **práci** (popř. **zaměstnání**).

Určitě ale nelze problematiku takto zjednodušit – existují totiž smíšené formy hry, jimž označení **práce** také náleží, byť není zcela příhodné. V praxi pak tato nejasnost pojmů působí nesnáze, neboť stále dochází k prostému rozlišování **hry** a **řádného zaměstnání**. Staví se tak proti sobě **činnost opravdová s činností bez hlubšího záměru, činnost účelná s bezúčelnou** nebo pojem **být vyučován** s pojmem **(pouze) si hrát**. Lidské myšlení je schopno dobrého rozlišování, ale při potížích se často uchyluje ke zjednodušování a schematičnosti. To pak vede k jednoduchému hodnocení **hry** a **práce**: zaujímá-li v hodnotícím žebříčku člověka **opravdová práce** velmi vysoké místo, může **hra** obsadit jen místo druhořadé či jakýsi protipól. Také čím hodnotnější se zdá to první, tím více musí ostatní ustoupit stranou, ačkoliv to člověk teoreticky odmítá nebo nechce připustit (Caiatiová 1994).

2.1 Vývoj názorů na dětskou hru

Od konce 19. století jsou hry předmětem intenzivních výzkumů. Současné **pozitivní hodnocení dětských her** a hry obecně je výsledkem dlouhodobého vývoje evaluace her novověkou evropskou společností, a to především v kruzích nábožensky orientovaných pedagogů. Ke hrám byl ale ještě na přelomu 18. a 19. století běžně zaujímán **negativní postoj** – tehdejší pedagogové známí svou přísností a vážností (ne-li upjatostí) považovali hry za činnosti, které odvádějí pozornost žactva od práce, studia a Boha. Někteří spatřovali nebezpečnost hry v potenciálním vytvoření zlovyku podle známého přísloví „*co se v mládí naučíš...*“ – předpokládali, že dítě věnující se hrám bude v dospělosti a ve stáří věnovat svůj čas hraní a odkloní se od vážných činností (Lehman a Witty, 1976).

O to cennější jsou proto postřehy **Jana Amose Komenského** a jiných pedagogických klasiků. Ti v názorech na hru dalece předstihli svou dobu, když dokázali pochopit její smysl na základě skrovných faktů získaných pouze vlastní zkušeností a vysoce oceňovali význam hry pro vývoj dítěte. Komenský šel ve svých názorech tak daleko, že ve hrách, v nichž děti napodobovaly činnosti dospělých, spatřoval jakousi přípravu na provádění těchto činností v dospělosti (Komenský 1958).

Také **Friedrich Wilhelm August Fröbel** chápal hru jako činnost pro děti velmi významnou. V jeho pojetí byla hra velice vážnou činností s hlubokým smyslem (Příhoda 1963). Hru vnímal jako prostředníka mezi dvěma protikladnými silami – přírodní a duchovní, mezi emocemi a intelektem. Hra byla prostředek, s jehož pomocí si dítě uchovává celistvost prožitků, a sjednocující mechanismus. Právě z těchto důvodů hru považoval za nejduchovnější aktivitu dítěte. Fröbel také pasoval **matku** do role nejdůležitějšího vychovatele dítěte (do té doby byla tato funkce přisuzována výhradně otci) a tvrdil, že dospělý má být dítěti v procesu učení partnerem, nikoliv nadřazenou osobou. V rámci sociální interakce je ale také nutné, aby byly uspokojovány různé potřeby dítěte, tzn., aby jednou ve vztahu dominoval dospělý a dítě ho následovalo a respektovalo, jindy zase naopak (Bruceová 1996).

O změnu zamítavého postoje ke hře mají zásluhu rovněž názory některých filozofů, pedagogů nebo také básníků 19. století, např. Friedricha Schillera. Ve hrách spatřoval

určitou podobnost či příbuznost s tvořivými uměleckými činnostmi a dospěl k jejich pozitivnímu hodnocení (Schiller 1992).

Karl Groos vymezuje hru srovnáním s vážnými činnostmi, které jsou u člověka reprezentovány především prací. Při srovnání vychází přímo z Kantovy formulace rozdílu mezi hrou a prací, který je velice jemně logicky vymezen a liší se tak od jiných obdobných pokusů definice hry:

*Při práci není činnost sama o sobě příjemná, ale je prováděna pro jiný účel –
oproti tomu při hře je činnost sama o sobě příjemná, aniž byl nějaký jiný účel
sledován (Groos 1911).*

Groos ve hrách vidí hned několik motivačních zdrojů, které determinují i obsahovou náplň hry. Podle toho pak hry dělí **instinktivní** (motivací je zdokonalování instinktů), **napodobivé** (motivací je tendence napodobovat zajímavé činnosti jiných osob) a **experimentační** (motivací je tendence k experimentování s různými objekty).

Groosova nácviková teorie hry získala na popularitě především hypotézou o životním významu hry jako nácviku či přípravy k provádění životně důležitých činností, jako formy sebeutváření ve smyslu rozvoje potenciálně daných předpokladů jedince, které pak umožňují efektivní provádění různých druhů činností. V teorii figuruje základní myšlenka:

...jejím východiskem [hry] je především otázka biologického významu her mláďat. Vzhledem k poměrné dokonalosti jevů organického světa by bylo velmi podivné, kdyby jev, který představuje podstatnou náplň období mládí vyšších živočichů a člověka, neměl mít pro udržení druhu žádný význam (Groos 1911).

3 Význam hry a volné hry

I když hra není definičně jednotnou činností a je téměř vždy definována jako protiklad vážného či užitečného, organizovaného chování, má v životě člověka **značný význam**. V kognitivním vyspívání v raném a předškolním věku je hra nezbytná pro správný vývoj senzomotorických, exploračních, později symbolických a konečně i myšlenkových a řečových projevů. Při sledování vývoje osobnosti nelze přehlédnout význam hry při konfrontování subjektu s fyzikálním i sociálním prostředím, tedy při utváření sebepojetí jako jádra osobnosti, při regulování a diferenciaci emocí, při uvolňování či vhodném vyrovnávání napětí a přetížení. V socializaci slouží hra podle úrovně vývoje dítěte, např. k navazování kontaktu s dospělými a později s vrstevníky, ke kooperaci i soutěžení, modelování reálných sociálních situací, utváření rolí nebo ke zvnitřňování sociálních norem při podřizování se obecným pravidlům hry (Kotásková 1978).

Pomocí her se rozvíjí **mimopoznávací charakteristiky** osobnosti dítěte. Za zásadní je považován rozvoj tvořivosti. Tvořivost představuje jednotu poznávacích a mimopoznávacích procesů, která je v důsledku rozhodujícím zázemím pro kvalitní život a stává se postupně životním stylem. To platí v rozmanitých situacích a obdobích rozvoje člověka – v práci nebo při učení, ve volném čase, v manželství, v rodině (Zelinová 2007).

Dále hry stimulují jemnou i hrubou **motoriku**, rovnováhu, koordinaci a obratnost dětí. Zároveň podporují řeč, slovní zásobu, smyslové i psychické funkce. V neposlední řadě jsou zaměřeny na utváření vztahů s ostatními dětmi, na posílení empatie, kooperace a komunikace (Kirchnerová 2013).

Dále se při hrách vyvíjejí strategie dělby práce, vznikají vztahy kamarádství, přátelství, solidarity, tříbí se nejrůznější sociální city. Utváří se i tzv. mužská a ženská identita, čili přijetí ženské a mužské role, a zároveň probíhá příprava **rodičovskou roli**. Právě tyto role mají své kořeny hluboko v dětství a sociální hra je jedním z neúčinnějších prostředků jejich pozdějšího rozvoje.

Nedostatek příležitosti k sociální hře se odráží v sociálním chování dětí – patrné je to u předškolních dětí **izolovaných od dětské společnosti**, nejčastěji kvůli těžkým defektům imunitního systému. Tyto děti jsou vysoce ohroženy vznikem závažných i fatálních infekcí a musejí tedy žít po dlouhou dobu v naprosté izolaci od okolního prostředí. Zajímavé je, že podobné situace byly popsány i v živočišné říši. Přineslo je pozorování mláďat opic, která byla vychovávána v zajetí bez matek. U těchto opičích mláďat, která byla v kontaktu s jinými mláďaty, s nimiž se oddávala společné hře, bylo v dospělosti zaznamenáno mnohem méně sexuálních úchylek a jiných obtíží než u mláďat, která kontakt ke hře se svými vrstevníky neměla (Millarová 1978).

Význam dětských skupin je tedy nezpochybnitelný, a to bez ohledu na to, jestli je skupina uměle sestavena a vedena dospělým (např. školní třída) nebo vznikla spontánně (děti ze sousedství, na ulici, na hřišti apod.). Analogicky jako ve zvířecí smečce nebo tlupě v ní mládě/dítě získává dobré postavení vlastním úsilím a uznáním jeho zásluh. Hra dětí ve skupině má tedy velký psychologický význam a z hlediska sociálního vyspívání dítěte její příspěvek rozhodně není zanedbatelný (Matějček 1978).

Lidská hra má v sobě něco univerzálního. Není omezena geografickými, národními ani věkovými hranicemi. Je jakýmsi trvalým přívlastkem člověka, dokonce se dá říct jedním z pojítek jednotlivých vývojových období lidského života v jeden celek. Napomáhá i tomu, že si ji člověk jako jednotu uvědomuje a stejným způsobem ji prožívá. Po celý život si lidé hrají a vzhledem k výše popsaným přínosům hry je tento fakt velice pozitivní (Matějček 1978).

3.1 Význam volné hry pro dítě a jeho rozvoj

Dospělí si často kladou otázku, zda se dítě opravdu dostatečně rozvíjí a něčemu se učí, když si jen hraje – je to ale právě **volná spontánní hra**, která má pro dítě prioritní význam.

Úkolem volné hry je podporovat hravost. Volná hra je zdrojem chápání potřeb dětí a předpokladem úspěšného zvládnutí prosociálního chování a samostatnosti. Poskytuje podstatné informace nejen o jednotlivých dětech, ale i o vzájemných vztazích mezi nimi (Caiatiová et al. 1995).

Volná hra dítěti přináší libé pocity, které mohou napomáhat mj. k osvojení si určitých životních rolí, poznatků a dovedností sloužících k rozvoji sebe i ostatních (Mišurcová et al. 1980). Hra také přispívá k poznání sebe sama a svých schopností, které dítěti otevrou dveře k poznání dosud nepoznaného – toto poznání může pozitivně ovlivnit jeho psychickou odolnost a tím i zvýšit sebedůvěru. Rozvoj myšlení postupně umožňuje dítěti vytvářet složitější způsoby hry a ty pak mohou urychlit rozvoj myšlenkových procesů (Šikulová 2006).

V padesátých letech téměř současně v různých částech světa objevili psychologové a lékaři syndrom tzv. **lehké dětské encefalopatie** či **lehké mozkové dysfunkce**. V podstatě jde o zcela drobné poškození mozkové tkáně v nejčasnějším vývojovém období, které má za následek mírné, ale přece znatelné odchylky v jednotlivých mozkových funkcích. Postižených dětí není docela málo, udávají se 2–3 %. Dotčené děti často bývají méně obratné, ale přitom značně pohyblivé a aktivní, až neklidné. Má problémy s udržením pozornosti, rozhoduje se překotně a jedná bez náležité sebekontroly, v jeho výkonnosti a v náladách jsou často velké výkyvy. Postižení se může projevit celým spektrem různých dalších odchylek, obecně se ale projevuje především dlouhodobou a nápadnou nízkou odolností, slabostí a nezralostí dětského nervového systému.

Právě u těchto dětí se ale projevil blahodárný **vliv volné hry**. Ukázalo se, že mají-li tyto děti dostatek příležitostí k volnému pohybu a ke hře podle vlastního zájmu a volby, zlepšuje se jejich chování a stoupá jejich výkonnost. Nemají-li takové příležitosti, obtíže přetrvávají a stupňují se. Delší soustavnou prací, např. učením, se rychle vyčerpá malá zásoba energie těchto dětí – volná hra naopak znamená odpočinek pro jejich nervový systém, neboť se podle vlastní potřeby dítěti zapínají a vypínají jednotlivá mozková centra. Zbylá část si tak může zatím odpočinout v procesu útlumu. Po návratu k práci se tyto děti daleko lépe soustřeďují a lépe pracují. Specializovaných tříd pro tyto děti je v České republice už několik desítek a jako léčebné a výchovné opatření do svého denního programu zařazují krátko odpočinkové hry. Děti nejsou tlačeny od hry do učení, naopak jsou programově a cílevědomě vedeny ke hře, aby se posléze mohly lépe učit. Navíc se ukazuje, že tento princip není zavrženíhodný ani u dětí zcela normálních (Matějček 1978).

Ve věku, ve kterém děti přicházejí do jeslí, by si s druhými dětmi ještě spontánně nehrály. Osoba vychovatele je zde tedy nutností. Vychovatel musí být vzdělán, vycvičen a vybaven vhodnými pracovními nástroji, jimiž jsou v tomto případě právě metody výchovného užití her. Sovětští pedagogové N. M. Ščelovanov a M. N. Aksarina věnovali v roce 1949 této otázce rozsáhlou průkopnickou studii. U nás byla podrobná metodika pro výchovu dětí v jeslích vypracována J. Kochem v roce 1953, pro výchovu dětí v kojeneckých ústavech ji vypracovala M. Damborská v roce 1967. Poté následovaly metodiky pro výchovné užití her v dalších zařízeních kolektivní výchovy. Nejde tedy o pouhé dětské hraní, nýbrž o programové vedení ke hře podložené znalostí vývojových zákonitostí a potřeb dítěte, přičemž jako hlavní cíl je sledován harmonický vývoj osobnosti dítěte.

Volné hry se užívalo u dětí současně k **diagnostickým i terapeutickým účelům**, podobně jako metody volných asociací u dospělých pacientů. Pozornost psychoanalytiků upoutaly především symbolické či fiktivní hry, které jsou u dětí ve věku od dvou do sedmi až osmi let velmi rozšířené a které se vyznačují téměř neomezenými možnostmi přetváření a modifikování reality podle okamžitých nápadů a přání dítěte. Psychoanalýza vychází z předpokladu, že dospělí i děti mají v životě různá přání nebo různé potřeby, které nemohou být uspokojeny. Mohou tak vznikat deprivace nebo frustrace, s nimiž se jedinec musí nějak vyrovnat. Stoupenci psychoanalýzy předpokládají, že u dětí může sloužit těmto účelům symbolická hra, v níž dítě není ničím omezováno a v níž je vše možné (Severová 1982).

Prostřednictvím volných her děti navazují **sociální kontakty** se skupinou vrstevníků, učí se chápat jejich pocity (zjišťují, co je ostatním příjemné a co ne, trénují schopnost empatie a morálního úsudku), seznamují se s jejich pravidly a normami (v prostoru pro domlouvání se na spolupráci a pravidlech v možnosti přijímat či odmítat role, organizovat hru anebo se podřizovat organizaci druhých). Spontánně se učí novým vědomostem, dovednostem a návykům, vytvářejí si postoje a získávají zkušenosti zprostředkované ostatními dětmi ze skupiny. Vznikají první přátelství, která mohou vydržet i celý život (Svobodová 2010).

3.2 Hry jako preventivní a terapeutický nástroj

Hry pomáhají s problémy a mají velkou ozdravnou sílu. Jsou využívány hlavně preventivně nebo terapeuticky při řešení rozvíjejících se nejrůznějších dětských problémů a patologií. Jistě jimi ale nelze nahradit odbornou terapii u psychologa nebo u dětského psychiatra, především v případech, kdy už je problém značně rozsáhlý a znepríjemňuje dítěti život (Rieger 2000).

Při úvaze o hře jako o terapeutickém nebo preventivním nástroji je možné rozdělit hry dle toho, jak mohou pomoci předškolním dětem s různými problémy, do 17 skupin. Příklady jednotlivých typů her i s jejich pravidly jsou uvedeny v Příloze 1.

1. **hry pro rozvoj komunikačních schopností a sebevyjádření** – posilují důvěru a sebedůvěru. Pomáhají zejména dětem uzavřeným, které jsou málomluvné a zadumané, a dětem, které se obrací do sebe;
2. **hry pro rozvoj přirozené hravosti** – posilují smyslové vnímání, fantazii a empatii. Pomáhají zejména dětem pesimistickým, vážným, smutným či melancholickým;
3. **hry orientované na abreakci a na relaxaci** – podporují představivost a logické myšlení a vnitřní kázeň. Pomáhají zejména u neklidných či hyperaktivních, tedy u dětí nadměrně činných a činorodých, které často mnoho věcí dělají bez odpovídajícího efektu a mají slabší sebekontrolu;
4. **hry rozvíjející empatii, pozitivní sebepojetí, souhru s partnerem i se skupinou hráčů, hudební a výtvarné činnosti, estetické cítění** – pomáhají zejména dětem vzdorovitým, odmítavým či rebelujícím, a také dětem, které přeceňují negativní reakce okolí vůči sobě a jsou vztahovačné;
5. **hry, které rozvíjejí pohybovou koordinaci, smysl pro rytmus, postřeh, schopnost reakce či sociální a komunikační schopnosti** – pomáhají zejména dětem neohrabaným s těžkopádnými projevy a dětem, které jsou pomalé či nemotorné v řeči i v jednání;

6. **hry podporující kladné sebepojetí, důvěru a sebeovládání** – posilují schopnost koncentrace, relaxace a dobré komunikace. Pomáhají zejména dětem, které často mění téma hovoru a rychle střídají pocity, jako kdyby měly tzv. cestovní horečku;
7. **hry rozvíjející schopnost dobré komunikace a spolupráce, zdravé sebepojetí a empatii** – posilují důvěru, volní a etické vlastnosti či samostatnost. Pomáhají zejména dětem, které chodí za školu, lžou nebo se někdy dopouštějí drobných krádeží;
8. **hry abreaktivní, relaxační a taktilní** – cvičí hudebnost, smysl pro rytmus a některé výtvarné činnosti. Pomáhají zejména dětem, které občas propadají panice, zmatkují, mívají nadměrné obavy z některých situací a z jejich důsledků nebo postrádají odvahu k výraznějšímu projevu;
9. **hry na rozvoj praktických dovedností a komunikace** – posilují se schopnost sebeprosazení, empatii a postřeh. Pomáhají zejména dětem, které mají obtíže s adaptací v kolektivu nebo v určitém prostředí, mezi novými lidmi či v nových životních podmínkách;
10. **hry rozvíjející fyzickou zdatnost a praktickou dovednost (šikovnost)** – přispívají k pěstování vůle, sebedůvěry, bojovnosti, komunikace a smyslu pro humor. Pomáhají zejména dětem, které jsou plaché a pasivní, mívají trému a obavy, že se ztrapní či zesměšní, projevuje se u nich i méně rozhodnosti a vůle k sebeprosazení, bývají snadno ovlivnitelné;
11. **hry podporující empatii, hravost a estetické cítění** – rozvíjejí schopnost dát přirozený průchod citům, kladné sebepojetí, důvěru a pocit zodpovědnosti. Pomáhají zejména dětem, které se častěji projevují jako bezcité, jednají nespontánně, cize a bezohledně, jako by jim chyběl soucit s lidmi, zvířaty anebo i se sebou samými;
12. **hry spojené s tvořivostí, fantazií a smyslovým vnímáním, lehké a nenucené aktivity** – pomáhají zejména dětem apatickým a bez zájmu, někdy ve spojení s únavou buď z přemíry, nebo naopak z nedostatku podnětů;

13. **hry rozvíjející volní vlastnosti a sebekázeň** – posilují schopnost autentické neteatrální komunikace a smysl pro humor (také ve vztahu k sobě). Pomáhají zejména dětem precitlivělým, které opakovaně a mnohdy až přehnaně prožívají a projevují různé citové stavy, někdy také intenzivně, až teatrálně předstírají;
14. **hry na uvolnění a soustředění, pozitivní imaginaci a relaxaci** – pomáhají zejména dětem, které trpí nespavostí, usínají s obtížemi či se v noci často budí;
15. **hry umožňující projevit nejrůznější city** – rozvíjejí schopnost kontaktu, empatie a komunikace, přijetí etických norem a pravidel, posilují sebedůvěru a důvěru, abreaktivní a relaxační činnosti. Pomáhají zejména dětem, které jednájí agresivně, slovně či fyzicky napadají věci, zvířata nebo lidi, jindy obrací agresivitu vůči sobě (autoagrese);
16. **hry podporující sebepojetí a samostatné rozhodování** – posilují schopnost navazovat kontakty, schopnost komunikace a empatie, smysl pro humor; pomáhají zejména dětem závislým. Jde o silnou škodlivou závislost (např. na člověka, místo, činnost, jídlo, hrací automaty, léky aj.);
17. **hry podporující smysl pro rytmus, paměť a postřeh** – zaměřují se na koncentraci a logické myšlení, na kompenzaci konkrétní nedostatečnosti dítěte. Pomáhají zejména dětem s mentálním postižením, s podprůměrnou či nízkou úrovní rozumových schopností danou vrozenými dispozicemi.

3.3 Řeč a hra

Řeč a hra jsou důležitými mechanismy, které napomáhají dítěti zvládnout vědomosti daného oboru natolik, aby se v něm orientovalo, a využívat při aplikaci získaných poznatků v praxi představivost a fantazii. Margaret Meeková zdůrazňuje, že učitelé mají využít to, co děti už znají, tzn. svých zkušeností, které získaly při různých aktivitách. Meeková přikládá velký význam tzv. prvnímu setkání s pocity (*first feeling encounters*), což je například situace, když dítě drží prvně v náručí živého králíčka. Tvrdí, že dospělí mají takové situace využívat jako klíče k imaginárním světům dítěte (Meeková 2004).

Gordon Wells zdůrazňuje, jak je důležité, aby učitelé hovořili s dětmi společnou řečí, kterou případně s nimi sami vytvoří, a aby společně sdíleli významy toho, o čem hovoří. Mateřské školy by proto měly poskytovat dětem příležitost k rozvoji a rozšiřování jejich komunikativních dovedností tak, aby je mohly využívat při zkoumání nových myšlenek a prožitků obsažených ve formálnějším kurikulu. To je ale možné jedině tehdy, když alespoň některé z činností kurikula budou prováděny interaktivním stylem výchovy, který bude skutečně reciproční a kde cíl činnosti bude dostatečně otevřený tak, aby se – pokud jde o komunikaci – dalo hovořit o přínosu dětem (Bruceová 1996; Wells 1983).

3.4 Omezení volných her

Zcela volná hra je z mnoha důvodů nemožná. Některým jejím omezením je možné se vyhnout či je odstranit, naopak jiné eliminovat nelze. Příklady mohou být:

- omezený výběr činností v daném zařízení (volná hra není výběr mezi *Člověče, nezlob se* a stavebnicí),
- omezený prostor pro hru (např. zákaz vstupu do herny),
- přerušování hry (např. v rámci denního režimu),
- nahrazování volné hry řízenými aktivitami (malování, grafické listy aj.),
- dětem volně nepřístupné hračky, knihy, tvořivé materiály a pomůcky,
- děti se musí dovolovat pedagoga, kde a s čím si mohou hrát,
- bezpečnostní omezování pohybu (např. pravidlo, že ve třídě se neběhá),
- nedostatek materiálů, hraček či podnětů ke hře,
- neumožnění zachovat stavby a výtvary pro další hru,
- dítě nemá ke hře kamarády alespoň přibližně stejné věkové skupiny,
- nucení dětí do hry (dítě má právo být pozorovatelem),
- řešení konfliktů za děti,
- opomíjení prosociálního akcentu.

4 Hry jako součást denního programu předškolních dětí

V souvislosti s vytvářející se s didaktikou hry bylo nutno osvětlit takové otázky jako např. kdy a jak je vhodné zařadit do programu dětí v kolektivních zařízeních různé typy her (např. odpočinkové či dovádivé proti hrám vzdělávacím a naučným). Důležitým souvisejícím objevem přitom byly biorytmy, jež poukazují na závislost aktivity dítěte na spánku a příjmu potravy. Na základě všech těchto nových poznatků bylo třeba nových organizačních zlepšení, jejichž záměrem je co nejlépe vyhovět zaměření dítěte, jeho individuálním potřebám a osobitým sklonům právě v podmínkách kolektivní výchovy. Bez této systematické pedagogické práce s dětskou hrou by nebyly v socialistických zemích jesle a MŠ na dnešní úrovni, která nesporně představuje světovou špičku v pedagogice raného dětského věku (Matějček 1978).

4.1 Dělení her

Nápady na hry pro děti mohou vychovatelky MŠ v dnešní době hledat v mnohých zdrojích, ať už se jedná o literaturu nebo internetové databáze. Hry jsou zde tříděny z nejrůznějších hledisek, ale klasifikace, která by platila obecně, zatím neexistuje.

Dle úhlu pohledu na hru je možné hry rozdělovat dle věkové kategorie dětí, pro něž je určena, dle prostředí, kde je vhodné ji hrát (hřiště, třída, les, louka,...) nebo třeba podle pravidel či vlastního charakteru (např. hry pohybové, didaktické, konstruktivní, dramatizující, námětové nebo spontánní).

Jiné dělení využívá Roger Cailloise, když se nad hrami zamýšlí jako nad nástrojem vytvářejícím přirozený prostor pro **učení se prosociálním dovednostem**. Hry rozdělil podle čtyř principů (které mohou tvořit vzájemné kombinace), přičemž klíčem k rozdělení je motivace k tomu, aby člověk hru hrál (Svobodová 2010):

A. Hry založené na motivaci závratí (*princip ilinx*)

Motivací her založených na *principu ilinx* je touha porušit stabilitu svého těla i duše a zažít pocit závratě. Dítě provozuje činnosti stimulující zvýšenou produkci adrenalinu v těle, např. točení se na zábradlí, hry na prolézačkách, houpačkách či kolotočích, rychlá jízda na kole apod. Nebezpečím těchto her může být neodhadnutí vlastních schopností a s tím spojené riziko úrazů. Příležitostí k prosociálnímu chování je

naučit dítě, aby vnímalo nebezpečí nejen u sebe samého, ale i u ostatních. Prevence nebezpečí a opatrnost by se měly stát samozřejmostí ve skupině kamarádících se dětí, častější jsou ale bohužel spíše provokace a ponoukání k rizikovému jednání.

B. Hry založené na motivaci proměnou a nápodobou (princip mimikry)

Hry založené na *principu mimikry* umožňují dítěti být někým jiným – dávají jim možnost nanečisto si vyzkoušet životní role jiných lidí, zvířat, rostlin či věcí, vyzkoušet si jejich emoce nebo rozhodování v jejich situaci. Tento princip nabízí nespočet možností k učení prosociálního chování. V MŠ si děti hrají na rodinu, na lékaře, na obchod, na princezny atd. Mohou si nacvičit chování v různých situacích a pro dítě jsou tyto situace velkým a důležitým zdrojem zkušeností a zážitků, které mohou jej a jeho postoje ovlivnit na celý budoucí život (např. když si třídní oblíbenec vyzkouší roli otloukánka kolektivu a prožije jeho příběh).

Ideální je využít metody dramatické výchovy a pomocí nich tyto situace přímo vytvořit. Vychovatel ale musí vědět, že ačkoliv tento způsob práce může dětem velice pomoci, může je také velice snadno zranit a ublížit jim. Vytvářet simulované situace tedy vyžaduje, aby dospělý vedoucí aktivitu sám prošel obdobným praktickým výcvikem a měl možnost si vyzkoušet, jaké to je být v roli hráče.

C. Hry založené na motivaci náhodou (princip alea)

Do této skupiny patří hry, jejichž hybnou silou je náhoda, např. házení kostkou, rozpočítadla, karty, domino, ale i experimenty s materiálem, jazykem či s pohybem, některé karetní hry, tahání losu, hry založené na principu *Člověče, nezlob se* a všechny hry a mnohé další.

Motivací k hraní her založených na tomto principu je chuť vzdát se vlastní vůle a počkat na výrok osudu. Výhra či prohra není závislá na fyzickém či mentálním výkonu jedince. Prosociální chování nabízejí tyto hry především v příležitostech k poznávání a zvládnutí emocí, k trénování empatie a poznávání sociálních norem (přijmout daná pravidla hry, nepodvádět – hrát v duchu *fair play* aj.). To, že výsledek není závislý na schopnostech a možnostech dítěte, zaručuje, že není zraňováno a ohrožováno opakovanými výhrami či prohrami (Svobodová 2010).

D. Hry založené na motivaci zápasem či soutěží (princip agón)

Naše společnost je společností soutěživou. Lidé soutěží již od útlého dětství, stále jsou svým okolím provokováni k vyšším výkonům, snaží se uspět a prosadit se ve škole, v práci či v jiných odvětvích činnosti. Motivací k provozování činností založených na zápasu či soutěži je více – dítě chce překonat samo sebe, užít si škádlení a sociální experimentování nebo být nejlepší ze všech (Svobodová 2010).

Touha stanout na stupni vítězů ale ne zřídka bývá tak silná, že vede k porušování pravidel (*unfair-play*), k asociálnímu chování nebo k upnutí se na výhru jako nejvyšší prioritě. Vytváření prosociálního chování v rámci soutěživých her je snahou všech kvalitních pedagogů, ale ne vždy tato snaha končí úspěchem.

4.2 Doporučení pro zařazování her do programu dětí v MŠ

Aktivity dětí v MŠ by měly vynikat pestrostí a měly by vést ke správnému vývoji dětí. Při vztažení na předchozí rozdělení her dle Cailloise by pro prostředí MŠ měla platit následující **doporučení** dle Svobodové (2010):

- pedagog by měl nabízet dětem hry motivované potřebou škádlení a zápolení a měl by je povzbuzovat k překonávání sama sebe, měl by se ale zároveň vyhýbat hrám založeným na motivaci být nejlepší a porazit ostatní;
- pedagog by měl zkoušet přepracovávat hry soutěživé na kooperativní (viz Příloha 1);
- u her založených na náhodě by měl pedagog klást důraz na prvek náhody a nepodtrhávat osobní přínos a výkon jedince (např. paměťové schopnosti u pexesa nebo taktiku u hraní karet);
- v MŠ by se neměly pořádat soutěže a olympiády s vyhlašováním vítězů,
- pedagog by měl informovat rodiče dětí o rizicích soutěživých her a soutěživosti v předškolním věku.

Hra je nejpřirozenější aktivita dítěte a každý pedagog by měl znát **metodické zásady**, které platí při zařazování her do výchovné a vzdělávací činnosti. Zelinová (2007) je definovala takto:

- pedagog ví, na kterou psychickou funkci hra působí či ji dominantně rozvíjí;
- pedagog ví, komu chce hru nabídnout (každá hra není vhodná pro každé dítě), správně přidělí role jednotlivým dětem ve hře a důsledně sleduje jejich reakce;
- pedagog kontroluje mimopoznávací procesy dětí – jako účastník a poradce hru ovlivňuje, s dětmi předem dohodne pravidla a limity hry a po skončení hry vyhodnotí její dopad jak na prožitek, tak i na myšlení dítěte;
- pedagog na základě své zkušenosti rozhoduje, jak hra působí na osobnost dětí, má-li se hra zařadit znova (systematický výcvik), nebo je-li vhodnější hry měnit podle aktuální situace ve třídě.

Svobodová (2010) doplňuje, že:

- pedagog může do her dětí vstupovat v roli spoluhráče, iniciovat je hračkami a obohacovat svými nápady, korigovat chování dětí a napomáhat jim při řešení konfliktů;
- pedagog by neměl hru dětí rušit či přerušovat, pokud není ohroženo jejich zdraví;
- pedagog by měl respektovat právo dítěte na volbu činností, případně na roli pozorovatele, významně hru neomezovat a nevnucovat dětem své nápady.

4.2.1 Klíčové kompetence

V předškolním věku se utvářejí elementární základy klíčových kompetencí, tedy kompetencí pro budoucí vzdělávání i pro osobní a občanský život. V souladu s podmínkami a rámcovými cíli by tyto kompetence nikdy neměly být vytvářeny v rozporu s prosociálními tendencemi. Pravdou však je, že se tak občas děje, byť většinou neúmyslně (Svobodová 2010). Více než polovinu klíčových kompetencí získává dítě ve volné hře. Z řízených činností je pak často unavené.

Klíčové kompetence v následujícím textu se týkají dítěte ukončujícího předškolní vzdělávání a dělí se na kompetence kučení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence, sociální a personální kompetence a činnostní a občanské kompetence – jejich přesné znění uvádí Příloha 2.

Úroveň kompetencí obecně dosažitelná dítětem ukončujícím předškolní vzdělávání, vyjadřuje očekávaný vzdělávací přínos předškolního vzdělávání, tedy to, čím může MŠ přispět k výbavě dítěte pro celoživotní učení dříve, než dítě zahájí povinné školní vzdělávání. Soubor klíčových kompetencí je ve svém celku ideálem, k němuž většina dětí nedospěje a dospět nemůže. To ani není smyslem jejich formulování. Soubor klíčových kompetencí nabízí učitelům poměrně jasnou představu, kam směřovat a oč usilovat. Slouží především k vymezení odpovídajícího vzdělávacího obsahu jako prostředku k jejich vytváření (na úrovni rámcové, popř. i školní).

5 PRAKTICKÁ ČÁST

Jak už bylo uvedeno v prvních dvou kapitolách, volná hra je významnou a zároveň nepostradatelnou součástí dětského života. V rámci předškolních zařízení by na ni mělo být pamatováno a dětem by měl být poskytnut dostatečný prostor a čas, po který se volné hře mohou věnovat. Je jasné, že v rámci mateřských škol bude volné hře věnován rozdílně velký prostor. Těchto předškolních zařízení je velké množství a mnoho rozličných typů, počet dětí v jejich třídách je značně variabilní, stejně tak mají i jinak nastavený harmonogram dne a jejich personál má k dětem a jejich programu jiný přístup – to vše budou faktory, které ovlivní časovou i prostorovou dotaci volné hře v rámci MŠ.

5.1 Výzkumné cíle práce

Cílem této práce je **zmapování prostoru a času, který mají děti v předškolních zařízeních k dispozici k volné hře** a následně **vyhodnocení zjištěného stavu vzhledem k poznatkům shrnutým v teoretické části práce.**

Vyhodnocení výsledků se především zaměří na odpovědi na otázky:

1. je prostor věnovaný volné hře dostatečný,
2. jaké jsou nejčastěji provozované činnosti volné hry a jak mohou být pro děti podnětné,
3. jsou pozorována nějaká specifika ve volné hře u jednotlivých věkových kategorií,
4. jaká z těchto pozorování plynou doporučení pro pracovníky v předškolních zařízeních.

5.2 Metodika

Jedná se o případovou studii zaměřenou na pozorování prostoru a času věnovaného volné hře v rámci předškolních zařízení. Akční výzkum probíhal od října 2017 do ledna 2018.

Jednalo se o pozorování činnosti dětí ve třech různých předškolních zařízeních (PZ) v Havlíčkově Brodě, v práci dále označovaných jako předškolní zařízení A (PZA), B (PZB)

a C (PZC). Do výzkumu bylo zahrnuto celkem pět dětských tříd z těchto předškolních zařízení (Tabulka 1).

Tabulka 1 Struktura tříd PZ zahrnutých do výzkumu

Zařízení a pozorované třídy		Počet dětí ve třídě	Věk dětí	Termín pozorování
PZA → 1 třída (TA)		12	2 roky (+ jeden 4letý chlapec)	Leden 2018
PZB → 3 třídy	Třída I (TBI)	25	5–6 let	Prosinec 2017
	Třída II (TBII)	25	4–5 let	Únor – březen 2018
	Třída III (TBIII)	20	3–4 roky	Říjen 2017
PZC → 1 třída (TC)		21	3–6 let	Listopad 2017

Třídy byly zvoleny tak, aby byly věkově odlišné. Třída TA je ze soukromého zařízení, ve kterém jsou zapsány, krom jednoho dítěte, pouze dvouleté děti. Další tři třídy (TBI, TBII, TBIII) jsou z jednoho předškolního zařízení, kolektivy jednotlivých tříd jsou věkově homogenní. Poslední třída (TC) je věkově heterogenní.

Pozorování kolektivů v jednotlivých třídách probíhalo po dobu sedmi dní, vždy v době od zahájení denní činnosti po ukončení provozu PZ. Pozorování nebylo z organizačních důvodů na straně mé i na straně PZ kontinuální, všechny třídy jsem ale navštívila vždy ve všech pracovních dnech. Děti byly pozorovány nestrukturovaně v rámci jejich běžných aktivit. Byla snaha vždy pozorovat úplně všechny děti, který v daný den do PZ přišly. Jména dětí v dalším textu byla pro zachování anonymity pozměněna.

5.3 Charakteristika vybraných předškolních zařízení

5.3.1 Předškolní zařízení A = PZA

PZA je zařízení služby péče o dítě. Výchova a péče o děti probíhá v úzké spolupráci s rodiči, ve vztahu mezi vychovateli a rodiči panuje oboustranná důvěra, otevřenost a vstřícnost, respekt a ochota spolupracovat. Při výchově a péči o děti v PZA je kladen důraz na socializaci dětí ve vrstevnické skupině s ohledem na individuální

přístup pečujících osob zařízení péče o dítě. PZA se řídí heslem *Každé dítě je individualitou, každé dítě je originálem.*

V rámci výchovného konceptu PZA je respektován individuální vývoj dítěte a jsou využity senzitivní fáze každého dítěte. Cílem konceptu je získání praxe v oblastech *péče o vlastní osobu a své tělo, péče o okolí a společnost, cvičení sociálních vztahů a cvičení kontroly pohybu.* V těchto komplexních činnostech a ve všech ostatních jsou plněny nejen přímé cíle (postarat se o sebe – naučit se jíst, pít, oblékat...), ale také neméně důležité cíle, kdy dítě získává senzoryckou zkušenost. Dále se klade důraz na rozvoj emocionality, schopnosti vnímat, rozvoj náklonnosti a vnímání radosti z činnosti, schopnost brát vážně své vlastní schopnosti a schopnost odhadnout sebe sama, což vede k sebejistotě, zdravému sebevědomí a ke spokojenosti sama se sebou.

O děti v tomto zařízení pečují chůvy, zdravotní sestry a osoby s pedagogickým vzděláním. PZA má sedm zaměstnanců, z toho tři jsou na mateřské dovolené a jejich práci zajišťují brigádnice. Denní režim dětí je z organizačních důvodů částečně stanoven a pečovatelky ho pružně přizpůsobují aktuálním potřebám dětí – rozpis uvádí Příloha 3.

5.3.2 Předškolní zařízení B = PZB

PZB je státní mateřská škola, která byla uvedena do provozu 1. září 2011, MŠ funguje v rámci budovy základní školy, patří k ní také dvě hřiště, dopravní hřiště a školní zahrada MŠ, která byla zrekonstruovaná na jaře 2012. V MŠ jsou děti na základě věku rozděleny do tří tříd (viz tabulka 1). V časové organizaci dne jednotlivých tříd jsou malé rozdíly – uvádí je Příloha 4.

Předškolní vzdělávání v MŠ se řídí a je naplňováno mezinárodním programem *Začít spolu*, který je v souladu s *Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.*

5.3.3 Předškolní zařízení C = PZC

PZC se nachází v klidné okrajové části města, v blízkosti areálu nemocnice a z větší části je obklopeno přírodou. Budova MŠ je jednopatrová a obklopená velkou zahradou se stromovím. V přízemí se nacházejí dvě třídy (věkově heterogenní), třetí třída je umístěna v prvním poschodí a byla zřízena podle §16 odst. 9 školského zákona

pro žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem.

Pozorování probíhalo pouze v jedné třídě, její denní program uvádí Příloha 5.

5.4 Výsledky pozorování

5.4.1 Pozorování v třídě TA

A. Den první = čtvrtek

Již při mém příchodu v 6:30 si ve třídě samostatně hrála dvouletá dívka Darina. Střídavě se věnovala panně, kterou si přinesla z domova, a molitanovým kostkám; často vyžadovala kontakt s vychovatelkami. Nabídku vychovatelky společného prohlížení pohádkové knížky odmítla a do příchodu dalšího dítěte seděla v plastovém domku vzadu v místnosti, odkud sledovala dění ve třídě.

Kolem 7:30 do třídy přišel Mikuláš. Tiskl se k matce a i přes vlídné přijetí byl očividně vyděšen a do třídy se mu nechtělo vstoupit. Celý den seděl u stolu a pozoroval dění ve třídě, neustále s sebou nosil svou plyšovou hračku, kterou si přinesl z domova. Podle vychovatelky je na hračku velice fixován, všude ji bere s sebou a nikdy ji nikde nezapomene.

Do 8:15 dorazili ještě Marek, Valerie, Filip, Jiří a Nikol. Všechny děti si s sebou přinesly hračku z domova a chvíli si s ní hrály, načež se začaly zabývat jinou činností – kromě Mikuláše se dále nikdo svou hračkou nezabýval, ani se po ní nesháněl. Také mě překvapilo, že žádné z dětí při příchodu neplakalo – vychovatelka to vysvětlila tím, že většina dětí toto zařízení navštěvuje již od svého jednoho roku, jsou zde zvyklé a prostředí pro ně není neznámým.

Děti si hrály v těsné blízkosti, ale každé samo; většinou často střídaly hračky a u žádné nijak dlouho nevydržely. Nijak vzácné nebyly situace, kdy si s jednou hračkou chtělo najednou hrát více dětí a začaly se o ni přetahovat – konflikt řešily svým zásahem vychovatelky.

Zaujala mě Nikola, která na svůj věk uměla velice dobře mluvit. Její hra vypadala, jako hra na matku – do hry jsem nechtěla dotazy zasahovat. Při hře nejprve předstírala telefonní hovor a tvářila se u něj velice vážně, poté si začala hrou napodobovat péči o dítě, které nahradila pannou (povídala si s ní, přebalovala ji, předstírala kojení) – tato hra jí vydržela cca 10 minut.

Děti měly prostor k volné hře od 6:30 do 8:30, poté se je chůvy snažily namotivovat k úklidu rozházených hraček. Nastala svačina a řízený program (modelování, čtení básniček, zpěv, pohybové hry). V 10:00 šly děti ven stavět sněhuláka – s chůvami při stavění aktivně spolupracovaly pouze Valerie a Nikol, ostatní děti si hrály samy se sněhem, Mikuláš se her neúčastnil a pouze je pozoroval. V 11:00 se vrátily do budovy na oběd.

V 12:15 domů odešli Jiří, Nikol a Valerie. Ostatní čtyři děti měly do 13:45 odpolední klid, načež je vychovatelky vzbudily na svačinu. Během svačiny odešla Darina s Filipem, ve třídě zůstali Marek a Mikuláš a měli prostor pro volnou hru. Marek vyhledal společnost vychovatelek, ale zakrátko si pro něj přišel rodič. Pro Mikuláše si jeho matka přišla až v 15:15, do té doby ale pouze pozoroval dění ve třídě a žádná volná hra u něj ani přes velkou motivaci vychovatelek nezačala.

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 5 hodin za celý den.

B. Druhý den = pátek

Následující den jako první přišel v 7:30 Mikuláš. Stejně jako předchozí den seděl celou dobu u stolu se svou plyšovou hračkou a pouze pozoroval dění v místnosti, do her se nezapojil. Mezi 8:00 a 8:30 přišli Filip, Jiří, Marek, Nikol a Valerie. V pátek nemají děti na programu žádnou řízenou činnost a celý čas v PZ tráví (kromě času na jídlo a odpočinek) volnou hrou, kvůli mrazivému počasí ani nešly ven. Stejně jako včera si všechny děti hrají samostatně. Prostor k volné hře měly od 7:30 do 8:30, následovala svačina a od 9:00 do 11:30 se opět mohly věnovat hrám. Po obědě a odpočinku dostaly další prostor, a to od 14:00 do 17:00.

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 7,5 hodiny za celý den.

C. Třetí den = pondělí

Dnes přišel do třídy plný počet dětí. V 6:30 přišla Darina, v 7:00 Radek, Honza a Jára, v 7:30 dalších 8 dětí a v 8:00 přišel jako poslední Filip. Věnovat se děti mohly volné hře do 9:00, kdy šly svačit. Následně se rozdělily do dvou skupin – jedna šla na plaveckou lekci a druhá si hrála dle libosti. Po obědě odpočívaly do 14:00, poté se až do 17:00 věnovaly volné hře.

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 6,5 hodiny za celý den.

D. Čtvrtý den = úterý

Opět přišel plný počet dětí. V 6,30 hodin přišla Darina, Honza, Jára. Radek přišel v 7 hodin. 6 dětí přišlo v 7,30 hodin. Dvě děti přišly v 8,00 hodin. Děti dostaly prostor k volné hře od 6, 30 – 8,30 hodin. Poté opět svačily, zpívaly, rytmizovaly svá jména, hrály PH, kreslily pastelkami. V 9,30 se šly děti oblékat a vydaly se na procházku. Pak obědvaly, odpočívaly, svačily a opět dostaly prostor k volné hře od 14 – 17 hodin.

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 5 hodin za celý den.

E. Pátý den = středa

Do třídy přišlo od 6:30 do 8:30 celkem 11 dětí, během celé této doby měly prostor k volné hře, do níž jím vychovatelky nezasahovaly. Poté šly svačit a od 9:00 do 9:30 si opět volně hrály. Poté v tělocvičně začalo cvičení pod vedením cvičitelky, trvalo do 11:00. Následoval oběd, odpolední odpočinek a svačina. Od 14:00 do 17:00 si pak opět volně hrály.

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 5,5 hodin za celý den.

F. Šestý den = čtvrtek

Dnes přišel do třídy plný počet dětí, scházely se od 6:30 do 7:30. Do 8:30 měly prostor k volné hře, poté svačily a měli vychovatelkami řízený program (zpěv, modelování, pohybové hry, recitace). V 9:30 se vydaly na procházku, následoval oběd, odpolední klid a svačina. Volné hře se pak mohly věnovat od 14:00 do 17:00..

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 5 hodin za celý den.

G. Sedmý den = pátek

Děti postupně přicházely od 6:30 do 8:00, prostor k volné hře měly do 8:30. Jako každý pátek i dnes byl program volný – kromě časů svačin, oběda a poledního klidu byl všechen čas věnován hře dětí. Oproti minulému pátku se počasí zlepšilo, a proto šly vychovatelky od 9:30 do 11:00 s dětmi ven. I venku se mohly děti věnovat činnostem dle své libosti.

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 6,5 hodiny za celý den.

Za celých sedm dní dostaly děti prostor ke spontánní hře 41 hodin.

5.4.2 Pozorování v třídě TBI

A. První den = pondělí

Do třídy od 7:30 do 8:15 přišlo 16 z celkových 25 zapsaných dětí. Hned po příchodu každé z dětí dostalo úkol, který musí splnit, aby si mohlo jít hrát – jedná se o grafomotorický list a úkol z Logica. Jako prvním se to podařilo Amálii a Janovi – po svačině v 7:45 odešli do postaveného čertího domku v rohu třídy, kde si povídali. V 8:00 se k nim přidali Filip, Bára a Tomáš, o 10 minut později také Matěj, Zuzana a Jakub. Jakub s sebou přinesl dětskou knihu o zvířatech, kterou si spolu s několika dalšími dětmi prohlížel. V 8:20 děti dostaly od vychovatelky pokyn, aby se v čertím domku vystřídaly – všech šest si odešlo hrát s kinetickým pískem a v domku je nahradily další čtyři děti, které dokončily ranní úkol. Další děti zůstaly u stolečku a začaly skládat puzzle a stavět objekty z dřívěk.

Poslední z dětí splnilo svůj úkol v 8:45, poté se sklídily všechny hračky – toto ranní uklízení vždy probíhá za doprovodu tzv. uklízací písně, kterou vychovatelky pouštějí. Děti pak do 9:45 měly vychovatelkami řízený program, především hrály pohybové hry. Poté vyrazila třída na procházku a do parku, kde měly děti cca 15 minut času pro volnou hru. Po návratu do budovy následoval oběd, odpolední klid, svačina a další zadaný úkol. Po splnění úkolů probíhal řízený program pod vedením vychovatelek – jednalo se především o pohybové hry. Děti si postupně začali dovádět rodiče a do 14:30 zbylo ve třídě pouze šest dětí. Všechny měly prostor k volné hře – Emílie s Bárou a Zuzanou stavěly z molitanových kostek, Jakub, Matěj a Jan si hráli s kinetickým

pískem. Do 15:30 odchází Zuzana, Emílie, Jakub a Bára, v 16:15 i Jan a Matěj – do odchodu hráli s legem.

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 2 hodiny za celý den.

B. Druhý den = úterý

V MŠ bylo dnes přítomno 18 dětí. První do třídy v 7:00 přišli Jan s Bárou, grafomotorický list a úkol z Logica měli splněn v 7:45. Nato si Jan odešel hrát do čertího domku a Bára od stolku pozorovala dění ve třídě. Ostatní děti dorazily během 7:15 až 8:00, povinný úkol má do 8:00 hotovo 11 z nich. Modelování se začaly věnovat 4 děti, zbytek odešel za Janem do čertího domku. Jakub si zde přinesl barevné papíry a nůžky, ale brzy s nimi byl vychovatelkou z domku vykázan. S ním odešla i Zuzana a po chvíli i všechny ostatní děti, aby uvolnily prostor v čertím domku pro ostatní. Většina z nich si jde hrát se stavebnicí Magformers, kterou jim vychovatelka nabídla.

V 8:45 začal úklid, následovalo posezení v kruhu a řízená činnost s pohybovými hrami. Děti potom vyrazily na procházku, na zahradě dostávají půl hodiny prostoru na volnou hru. Po návratu následoval oběd a odpočinek, svačina, splnění dalšího grafomotorického listu a řízené pohybové hry. Děti postupně odcházely, ve 14:30 zůstalo ještě 10 z nich. Měly prostor pro volnou činnost – navlékaly korálky, hrály si s Legem nebo s kinetickým pískem a kreslily si. Jako poslední odešel v 16:30 Jan.

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 2 hodiny za celý den.

C. Třetí den = středa

Celkem 18 dětí dnes přicházelo od 7:00 do 8:00, všechny splnily grafomotorický list a úkol z Logica a vyráběly čerta u ruličky od toaletního papíru. Po vyrábění si Jan, Zuzana a Jakub hráli s kinetickým pískem. V 8:30 šest dětí odešlo hrát si do herny s kostkami a společnými silami postavily dům. Po následném úklidu opět probíhaly hry v kruhu, pohybové hry a řízená práce ve skupinkách. V 10:00 děti šly na procházku po okolí, po návratu následoval oběd, odpolední klid, svačina a plnění dalšího grafomotorického úkolu.

Některé děti odešly domů, ve 14:30 zůstalo ve třídě 11 dětí. Hrály si s kinetickým pískem, kreslily, stavěly z Lega a stavebnice Magformers. Anna a Nikola si z šátků vyrobily šaty a hrály si na víly, vychovatelka jim ke hře pustila písně z pohádek. Když Anna odešla, Nikola už si sama hrát nechtěla a začala si navlékat korálky.

Po 15:45 zůstávají ve třídě jen 2 děti, Radek staví dle návodu objekty ze stavebnice Seva a Jiří si prohlíží knihu. Oba odcházejí mezi 16:00 a 16:15 domů

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 2,5 hodiny za celý den.

D. Čtvrtý den = čtvrtek

Dnes během 6:30 až 8:15 přišlo celkem 18 dětí, opět plnily grafomotorický list a úkol z Logica. Jako první skončil Marian a jelikož bylo ten den dovoleno užívání počítače, hrál na něm chvíli hry. Na počítači se poté vystřídaly další dvě děti, každé na něm mohlo být 10–15 minut.

Marián odešel do čertího domku a začal jej ničit – byl z něj vykázán a začal stavět puzzle. Puzzle jej zvláště nezaujalo, v jeho dokončení mu musely vypomocet dvě další děti. Poté stavěl spolu s Tomášem, Janem, Vojtěchem a Radkem z dřevěných dřívěk silnici – po cca 10 minutách společné hry ale Marian začal silnici bořit a ubližovat ostatním. Byl vykázán ke stolku a dostal na výběr práci na různých pracovních listech. Ostatní chlapci silnici opravili a zdokonalili o můstky a začali si hrát na kaskadéry. Jejich hru ukončil úklid, po němž následovala řízená činnost a pohybové hry.

V 10:00 šly děti na procházku (i přes nepříznivé počasí), následoval oběd, odpolední klid, svačina a další grafomotorický list. Mezitím si některé děti odvedli rodiče – v 14:30 ve třídě zůstalo už jen 9 dětí. Anna a Nikol si opět hrají na víly, vytvořily si šaty a tancovaly na pohádkové písně – obě odešly v 16:00. Chlapci si hráli se stavebnicí Seva, s Legem nebo se dřívky (opět stavějí silnice a hrají si na kaskadéry). Od 15:15 zůstal ve třídě pouze Radek – do 15:30 si hrál s dřívky, dovolil se vychovatelek, aby mohl nechat stavbu stát do druhého dne. Poté chvíli hrál hru na počítači, prohlížel si knihu a hrál si s kinetickým pískem. Odešel v 16:15

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 2 hodiny a 45 minut za celý den.

E. Pátý den = pátek

Dnes bylo ve školce 19 dětí. V 7:00 přišla Bára a plnila každodenní úkol. Od 7:30 do 8:15 přišlo dalších 18 dětí a ihned dostaly úkol. Bára již měla hotovo a začala si kreslit, v 8:00 odchešla s dalšími třemi dětmi do čertího domku, kde si povídaly. Další děti si hrály s kinetickým pískem, následně se střídaly s dětmi v čertím domu. Bára si šla hrát s Emilií do kuchyňky, Zuzana, Jan a Marián si vzali lego, Radek stavěl z dřívěk a dalších osm dětí u stolků vyrábí papírové řetězy.

V 8:45 uklidily a šly ven – ten den navštívily Krajskou knihovnu v Havlíčkově Brodě, kde pro ně byl připraven program. Po návratu následoval oběd, odpolední klid, svačina, další povinný grafomotorický list a několik pohybových her. V 14:30 ve třídě zůstalo pouze 10 dětí – dvě z nich hrály společenskou hru s figurkami, dalších šest hrálo pexeso a další dvě si kreslily. Během půl hodiny zůstalo ve třídě 5 dětí – tři si hrály s Orfovými nástroji a dvě modelovaly. V 15:15 zůstal ve třídě už jen Radek a stavěl si z molitanových kostek domek, v něm si pak hrál s dřívky. Domů odešel v 16:15 poté, co po sobě kostky i dřívka uklidil.

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 2 hodiny a 45 minut za celý den.

F. Šestý den = pondělí

Dnes přišlo 20 dětí, první tři přišly v 6:30 a zbývající do 8:00. Po splnění úkolu většina dětí šla malovat vodovými barvami – od vychovatelek dostaly zadání, aby malovaly peklo a zážitky s čerty. Malování bavilo hlavně Anežku a Báru, namalovaly několik obrázků a následně si šly hrát do kuchyňky. Chlapci si po malování hráli s kinetickým pískem a poté s pexesem. Tomáš a Jan si šli hrát s dřívky a nákladními auty, Radek a Vojta společně stavějí puzzle v čertím domku. Marián během hodiny stavěl domeček z Lega, hrál si s kinetickým pískem, prohlížel si knihu, stavěl ze stavebnice Sevy a z mozaiky. Dívky si ze záclon, šatů a šátků vytvářely nové oděvy.

V 8:45 uklízely, v ranním kruhu hrály pohybové hry a pracovaly ve skupinkách. V 10:00 šly na procházku po okolí, následoval oběd, odpolední klid, svačina a plnění dalšího úkolu. Opět některé děti odešly domů – do 14:30 v třídě zůstalo 9 dětí. Tři dívky vybarvovaly, lepily a stříhaly obrázky, dva chlapci si hrály s kinetickým pískem a zbylé

děti si stavěly z molitanových kostek. Poslední ve třídě zůstal Jan – skládal z papíru vlaštoky a házel je po třídě. Odešel v 16:15.

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 2 hodiny a 45 minut za celý den.

G. Sedmý den = úterý

Do třídy dnes přišlo 17 dětí. V 6:45 přišli Marián, Jan a Bára a dostávají povinný úkol. Bára byla hotova jako první a šla si hrát do kuchyňky a po chvíli do čertího domku. Další dívky se převlékaly do různých šatů a hrály si na princezny, kreslily a modelovaly si. Chlapci si hráli s dřívky a stavebnicí Magformers, Jan si z časopisu vystříhoval obrázky, nalepoval si a vyráběl si knížku.

V 8:45 děti uklidily, hrály si v ranním kruhu pohybové hry. Poté odešly na procházku a do solné jeskyně. Po návratu následoval oběd, odpolední klid, svačina a plnění úkolů. V 14:30 ve třídě zůstalo jen 9 dětí. Radek a Jan si půjčili Orfovy nástroje, dívky se šly převlékat a hrát si na princezny, Vojta si hrál se stavebnicí Merkur a Jakub s Kubou si hráli se stavebnicí Seva. Poslední zůstal ve třídě Jan - od 15:30 do 16:00 si hrál s legem.

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 2 hodiny a 45 minut za celý den.

Za celých sedm dní dostaly děti prostor ke spontánní hře 14 hodin.

5.4.3 Pozorování ve třídě TBII

A. První den = pondělí

Do třídy přišlo 16 dětí, jako první dorazil v 7:30 Dominik a stavěl z magnetické stavebnice 3D Magformers. Přidali se k němu Jakub, Sam a Jan. Dívky Lucie, Amálie a Jana stavěly z plastových kostek, chlapci Filip, Pavel, Šimon a Josef si chvíli hráli s kinetickým pískem, načež se přidaly k děvčatům ve stavbě z kostek. Ostatní děvčata lepily vystřihovánky z barevného papíru.

V 8:30 se šly děti nasvačit, poté uklízely, hrály pohybové hry v ranním kruhu a pracovaly po skupinkách. V 9:30 šly ven sáňkovat, vrátily se v 11:00, následoval oběd, odpolední klid a svačina. V 14:30 zůstalo ve třídě sedm dětí. Jitka, Aneta a Pavel si modelovaly, Jan, Josef, Jakub a Filip si hrály s legem. Jako poslední odešel Jakub. Od 15:15 do 16:00 si hrál s molitanovými kostkami.

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 3 hodiny a 45 minut za celý den.

B. Druhý den = úterý

Do třídy přišlo 15 dětí, jako první Jan v 7:45. Spolu s dalšími začíná stavět dům z molitanových kostek, přidávají se k nim i další děti, které přišly později. Spolu postavily hrad. Ostatní děti vybarvovaly vodovými barvami omalovánky.

Děti svačily, poklízely hračky, hrály pohybové hry a v ranním kruhu pracovaly v centrech, následně šly ven a sáňkovaly. Do budovy se vrátily v 11:00, následoval oběd, odpolední klid a svačina. V 14:30 už ve třídě zůstalo 7 dětí – Jitka, Josef a Pavel si hráli s kinetickým pískem, Jakub, Filip a Sam hráli společenskou hru Monopoly, Jana kreslila. Jakub odešel jako poslední v 16:15, do té doby si hrál s legem.

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 4 hodiny za celý den.

C. Třetí den = středa

Dnes dorazilo během 7:30 a 8:15 celkem 15 dětí. Jako první přišel Dominik a zapůjčil si stavebnici Merkur, později se k němu přidali Jakub, Sam, Jan a Šimon. Ostatní si hrály s legem, dřívky a kinetickým pískem nebo skládají puzzle. V 8:30 se děti nasvačily, poté si ještě chvíli hrály, uklízely, hrály řízené pohybové hry v ranním kruhu a pracovaly v centrech. V 9:30 šly na procházku po okolí.

Do budovy se vrátily v 11:00, následoval oběd, odpolední klid a svačina. V 14:30 už ve třídě zůstalo jen 6 dětí. Jakub, Josef a Pavel hrály s vychovatelkou pexeso, Jitka a Aneta si šly hrát do dětské prodejny, Jana si kreslila. Jako poslední odešel v 15:45 Jan, do svého odchodu si hrál se stavebnicí Merkur.

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 2 hodiny a 45 minut za celý den.

D. Čtvrtý den = čtvrtek

Do školy přišlo od 7:30 do 8:15 celkem 17 dětí. Jako první přišli Dominik a Lucie – Lucie si hrála s mozaikou a Dominik s kinetickým pískem. Další chlapci si hráli s legem, dívky se přestrojily a hrály si na čarodějnice. Další děti se věnovaly kreativní činnosti připravené vychovatelkami (z vatových tamponků vytvářeli sněhuláka). Dvě děvčata si

šla hrát do dětské prodejny, brzy se k nim přidaly dívky převlečené za čarodějnice – v obchodě kupovaly lektvary.

V 8:30 se děti nasvačily, poté si ještě chvíli hrály, uklízely, hrály řízené pohybové hry v ranním kruhu a pracovaly v centrech. V 9:30 šly na procházku po okolí. Do budovy se vrátily v 11:00, následoval oběd, odpolední klid a svačina. Ve 14:30 už ve třídě zůstalo 12 dětí. Tři děti si hrály s dřívky, dvě děvčata si prohlížela knížku a další tři si kreslila. Další čtyři děti hrály s vychovatelkou deskovou hru Člověče, nezlob se. Jako poslední odchází v 16:30 Natálie – během poslední hodiny ve školce si hrála s kinetickým pískem, legem a puzzle, hrála pexeso a prohlížela si knížky.

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 3 hodiny za celý den.

E. Pátý den = pátek

MŠ navštívilo od 7:30 do 8:15 celkem 21 dětí. Jako první přišla Natálie a modelovala. Osm dětí se věnovalo kreativní činnosti připravené vychovatelkami – pomocí inkoustu a zmizíku vytvářelo obrázek zimní krajiny. Dále chlapci stavěli autobus z plastových a molitanových kostek a z dřevěných desek, hráli si se stavebnicí Magformers a prohlíželi si časopis s traktory, který do třídy přinesl Šimon. Dívky si kreslily, hrály si v kuchyňce a stavěly puzzle.

V 8:30 se děti nasvačily, poté si ještě chvíli hrály, uklízely, hrály řízené pohybové hry v ranním kruhu a pracovaly v centrech. V 9:30 šly na hřiště – volně zde pobíhaly, hrály si a povídaly. Do budovy se vrátily v 11:00, následoval oběd, odpolední klid a svačina. V 14:30 ve třídě zůstalo 17 dětí. Šest si kreslilo u stolu, dvě modelovaly, tři skládaly písmenka dle předlohy, čtyři hrály společenskou hru Monopoly a dvě děvčata si hrály v přestrojení na víly. Jako poslední odchází v 16:30 Jan – před svým odchodem si 45 minut hrál v dílně a dalších 45 minut s legem.

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 4 hodiny a 15 minut za celý den.

F. Šestý den = pondělí

Ve škole se objevilo od 6:30 do 8:15 celkem 25 dětí. Jako první přišel Pavel a do příchodu dalších dětí si povídal s vychovatelkami, poté se společně odebrali do dílny. Další dvě děvčata si hrála v kuchyňce a poté s panenkami. Dále si děti hrály se stavebnicí Merkur a s auty, dřívky, kinetickým pískem, puzzle a molitanovými kostkami. Z rukodělných činností se věnovaly lepení z barevného papíru, navlékání korálků a modelování. Další tři děti si pouze povídaly na žíněnce a jeden chlapec si prohlížel knihy.

V 8:30 se děti nasvačily, poté si ještě chvíli hrály, uklízely, hrály řízené pohybové hry v ranním kruhu a pracovaly v centrech. V 10:00 šly na procházku do parku. Do budovy se vrátily v 11:00, následoval oběd, odpolední klid a svačina. Ve 14:30 ve třídě zůstalo 17 dětí. Pět z nich hrálo pexeso, dvě si prohlížely knížky v knihovně. Čtyři děvčata si hrála v kuchyňce a dva chlapci si hrály s kinetickým pískem. Jako poslední odešel v 16:30 Jan – před odchodem půl hodiny skládal puzzle a další půlhodinu si hrál s kinetickým pískem, prohlížel si knihy a dle předlohy skládal písmena.

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 4 hodiny a 15 minut za celý den.

G. Sedmý den = úterý

Do školy dorazilo od 6:30 do 8:15 celkem 25 dětí. Jako první přišel Pavel, chvíli si povídal s vychovatelkami a poté si šel hrát s autem, které si přinesl z domova. Osm dětí se věnovalo kreativní činnosti připravené vychovatelkami – skládaly z papíru domy a dokreslovaly je. Dále si děti hrály s magnetickou stavebnicí, skládaly puzzle, prohlížely si knížky, skládaly písmenka a stavěly budovy z molitanových, dřevěných a papírových kostek. Z rukodělných činností se věnovaly stříhání a lepení obrázků z barevného papíru, tiskání s razítky, kreslení a modelování.

V 8:30 se děti nasvačily, poté si ještě chvíli hrály, uklízely, hrály řízené pohybové hry v ranním kruhu a pracovaly v centrech. V 10:00 šly na procházku po okolí. Do budovy se vrátily v 11:00, následoval oběd, odpolední klid a svačina. V 14:30 ve třídě zůstalo 18 dětí. Tři si vybarvovaly omalovánky, pět hrálo s vychovatelkami pexeso. Čtyři děvčata tancovala se stuhami podle hudebního doprovodu, tři chlapci si hráli s kinetickým

pískem a další čtyři v dílně se dřevem. Jako poslední odchází v 16:30 Jitka – do odchodu si hrála s mozaikou, skládala puzzle a vystřihovala obrázky z časopisů.

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 4 hodiny a 15 minut za celý den.

Za celých sedm dní dostaly děti prostor ke spontánní hře 26 hodin.

5.4.4 Pozorování ve třídě TBIII

A. První den = pondělí.

MŠ navštívilo od 7:30 do 8:15 celkem 10 dětí. Jako první přišla Ella – hrála si s kočárkem a pannami, prohlížela knihy a vybarvovala obrázky. Děti si ráno dále hráli s legem a věnovaly se rukodělným činnostem – modelovaly, kreslily a tiskly s razítky. Pavel si hrál s plyšovým medvědem, kterého si přinesl z domova.

V 8:30 se děti nasvačily, poté si ještě chvíli hrály, uklízely, hrály řízené pohybové hry v ranním kruhu a pracovaly v centrech. V 9:30 šly na procházku po okolí. Do budovy se vrátily v 10:30, následoval oběd, odpolední klid a svačina. V 14:45 ve třídě zůstalo 5 dětí. Sylvie si hrála v kuchyňce a s panenkami, Pavel skládal mozaiku, Ella si kreslila a Jan s Jindrou modelovali. Jako poslední odešla v 15:45 Sylvie

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 3 hodiny za celý den.

B. Druhý den = úterý

Do školy dorazilo od 7:30 do 8:15 celkem 9 dětí. Jako první přišel Jan a hrál si s molitanovými kostkami. Pět dětí se věnovalo kreativní činnosti připravené vychovatelkami – malovaly krajinu vodovými barvami. Jana a Ilona si hrály v kuchyňce, Jindra jezdil s autem, které si přinesl s domova, a Sylvie si prohlížela knihy.

V 8:30 se děti nasvačily, poté si ještě chvíli hrály, uklízely, hrály řízené pohybové hry v ranním kruhu a pracovaly v centrech. V 9:30 šly na procházku po okolí. Do budovy se vrátily v 10:30, následoval oběd, odpolední klid a svačina. Ve 14:45 ve třídě zůstalo 5 dětí. Jan a Jindra stavěli z lega a poté z dřevěných kostiček, následně hráli s vychovatelkami pexeso. Pavel skládal puzzle, Jana si hrála v kuchyňce a Ella si kreslila. Jako poslední odchází v 16:00 Jindra.

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 3 hodiny za celý den.

C. Třetí den = středa

Do školy přišlo od 7:00 do 8:15 celkem 13 dětí. Jako první přišla Anna. Pět dětí se věnovalo kreativní činnosti připravené vychovatelkami – z papíru vystřihovalo a slepovalo různá zvířata. Chlapci ráno modelovali, hráli si s auty a skládali puzzle, Jindra si hrál s medvědem přineseným z domova. Děvčata si prohlížela knihy, hrála si s pannami, stavěla koráلكové mozaiky a hrála si s dřívky.

V 8:30 se děti nasvačily, poté si ještě chvíli hrály, uklízely, hrály řízené pohybové hry v ranním kruhu a pracovaly v centrech. V 9:00 šly na zahradu a měly volnou činnost – běhaly, povídaly si, házely si s míčem, hrály si na klouzačce a kolotoči. Do budovy se vrátily v 10:30, následoval oběd, odpolední klid a svačina. V 14:45 ve třídě zůstalo 9 dětí. Sylvie a Ella kreslily, chlapci si hráli s legem a papírovými krabicemi, k čemuž se poté přidaly všechny ostatní děti. Z krabic vytvořily dlouhý vlak, v něm si hrály až do 15:45, kdy ve třídě zůstaly poslední dvě děti. Vlak uklidily a u stolků si kreslily do svého odchodu v 16:15.

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 4 hodiny a 45 minut za celý den.

D. Čtvrtý den = čtvrtek

Třídu navštívilo od 6:45 do 8:15 celkem 15 dětí. Jako první přišel Vojtěch a hrál si s plyšovým psem, kterého si přinesl z domova. Dívky si ráno hrály s kočárkem a pannami, vybarvovaly omalovánky, stavěly koráلكové mozaiky a objekty z dřívěk a hrály si v kuchyňce. Chlapci si hráli s molitanovými kostkami, barevnými víčky a legem, modelovali, stříhali a nalepovali obrázky do knihy. Později se všechny děti společně věnovaly stavbě domku z molitanových, papírových a plastových kostek. Do domu následně nasypaly lego, které mělo symbolizovat odpadky – ty poté uklízely.

V 8:30 se děti nasvačily, poté si ještě chvíli hrály, uklízely, hrály řízené pohybové hry v ranním kruhu a pracovaly v centrech. V 9:00 šly na hřiště a měly volnou činnost – hrály si v keřích, povídaly si, vymýšlely různé pohybové hry, honily se a s pomocí klacíků kreslily do hlíny obrázky. Do budovy se vrátily v 10:30, následoval oběd, odpolední klid a svačina. V 14:45 ve třídě zůstalo devět dětí – čtyři tiskly pomocí razítek

obrázky a dvě hrály s vychovatelkami pexeso. Dva chlapci jezdily s auty a jedno děvče si prohlíželo knížky. Jako poslední ze třídy odešel v 16:15 Jan – před odchodem si hrál s razítky, skládal puzzle, hrál si se dřívky, dětským mobilním telefonem a s vychovatelkou si prohlíželi encyklopedii.

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 5 hodin za celý den.

E. Pátý den = pátek

Do třídy dorazilo od 6:45 do 8:15 celkem 15 dětí. Jako první přišel Jakub a povídal si s vychovatelkami. Čtyři děti se věnovaly kreativní činnosti připravené vychovatelkami – z brambor vyráběly razítka. Chlapci si hráli s barevnými víčky a stavěli z nich obrázky, potom víčka spolu s dřevěnými kostkami využili jako náklad, který pomocí bagru naložili na nákladní vůz a převáželi jej po silnici, kterou postavili z kostek. Dále chlapci stavěli z lega a dřívek objekty, hráli si s magnetickou deskou, skládali z papíru a na žíněnkách váleli sudy. Děvčata si kreslila, hrála si v kuchyňce a s pannami a modelovala.

V 8:30 se děti nasvačily, v 9:00 odešly do solné jeskyně. Do budovy se vrátily v 10:30, následoval oběd, odpolední klid a svačina. V 14:45 ve třídě zůstalo 10 dětí. Dvě děti tiskaly s bramborovými razítky, tři si kreslily, dvě hrály s vychovatelkami pexeso, dva chlapci si hráli s auty a jedna dívka si hrála s pannami. Jako poslední ze třídy odešel v 16:15 Jan – hrál si s auty, stavěl si silnici, lepil si z barevných nastříhaných proužků a ruliček od toaletního papíru, vkládal geometrické tvary do vkládací krabice.

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 3 hodin za celý den.

F. Šestý den = pondělí

Do školy přišlo od 6:45 do 8:15 celkem 16 dětí. Jako první přišel Jakub a povídal si s vychovatelkami. Chlapci si hráli s auty a traktorem (Jan zjistil, že traktor chybí jedno kolo a pomocí dětského nářadí se jej snažil opravit, spolu s Pavlem se pak pustili do kontroly a oprav všech aut ve školce – vše zkoumaly lupou půjčenou od vychovatelek), hráli si s legem a barevnou mozaikou a skládají puzzle. Vojta si hrál se svým psem, kterého si přinesl z domova, a z leporela mu postavil boudu. Děvčata si hrála v kuchyňce nebo s panenkami v malém dřevěném domku či s magnetickou skládačkou

a prohlížely si knihy. Z rukodělných činností děvčata kreslila, modelovala, navlékala korálky, stříhala z barevného papíru obrázky.

V 8:30 se děti nasvačily, poté si ještě chvíli hrály, uklízely, hrály řízené pohybové hry v ranním kruhu a pracovaly v centrech. V 9:30 vyrazily na procházku po okolí, do budovy se vrátily v 10:30, následoval oběd, odpolední klid a svačina. V 14:45 ve třídě zůstalo 9 dětí. Čtyři děti si kreslily, dvě děvčata si hrály v kuchyňce. Jeden chlapec si hrál s barevnými víčky, nakládal je na auto a přendával do plastové nádoby. Dvě děti skládaly s vychovatelkou půlené obrázky. Poslední chlapec odešel v 16:15 – po hře s barevnými víčky ještě vystřídal dětské nářadí, lego a modelínu.

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 2 hodiny a 45 minut za celý den.

G. Sedmý den = úterý

Třidu navštívilo od 6:45 do 8:15 celkem 12 dětí. Jako první přišla Anna a hrála si s dřevěným domkem a pannami. Čtyři děti se věnovaly kreativní činnosti připravené vychovatelkami – z papíru vyráběly ptáky. Chlapci si hráli s magnetickou skládankou, modelovali, stavěli silnici z dřívěk a jezdili po ní auty a stavěli objekty z dřevěných kostek. Dívky si hrály v kuchyňce, kreslily, skládaly puzzle, hrály si s pannami a kočárky a prohlížely si knihy.

V 8:30 se děti nasvačily, poté si ještě chvíli hrály, uklízely, hrály řízené pohybové hry v ranním kruhu a pracovaly v centrech. V 9:30 šly na zahradu, kde měly čas k volné činnosti – hrály si v keřích, povídaly si, vymýšlely různé pohybové hry, honily se a s pomocí klacíků kreslily do hlíny obrázky. Do budovy se vrátily v 10:30, následoval oběd, odpolední klid a svačina. V 14:45 ve třídě zůstalo šest dětí. Jedno děvče si půjčilo skládanky, dva chlapci si hráli s Legem a zbývající tři děti hrály s vychovatelkami pexeso. Poslední ze třídy odešel v 16,00 hodin Jakub. Krom pexesa si ještě stavěl z papírových krabic, dřevěnými dřívky.

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 4 hodiny a 30 minut za celý den.

Za celých sedm dní dostaly děti prostor ke spontánní hře 25 hodin.

5.4.5 Pozorování ve třídě TC

A. První den = pondělí

Do školy přišlo od 7:30 do 8:45 celkem 14 dětí. Jako první přišel Tomáš a hrál si se dřevěnými kostkami. Pět dětí se věnovalo kreativní činnosti připravené vychovatelkami – vodovými barvami vymalovávaly pohádkové postavy. Chlapci si ráno hráli s magnetickou deskou a dřevěnými kostkami, Petr si donesl z domu časopis o bitevních lodí a prohlížel si jej. Dívky si hrály s kočárkem a panenkou a modelovaly.

V 8:30 se děti nasvačily, poté hrály pohybové hry a měly řízenou činnost v ranním kruhu. V 10:15 odešly ven do nemocničního parku podívat se na koně. Do budovy se vrátily v 11:00, následovala hygiena, oběd, odpolední klid a svačina. V 14:30 ve třídě zůstalo pět dětí – stavěly si s barevnými kostkami, s vychovatelkou stříhaly obrázky z pohádek a vyráběly pohádkové knížky, hrály si v kuchyňce, modelovaly a hrály se stavebnicí Merkur. V 15:30 se spojily se třídou A, z pozorované třídy B zůstává jen Karel, který v 16:00 odchází domů.

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 2 hodiny a 30 minut za celý den.

B. Druhý den = úterý

Do třídy dorazilo od 7:30 do 8:45 celkem 13 dětí. Jako první přišel Karel a hrál si s legem. Chlapci si ráno hráli se stavebnicí Merkur (stavěly auta a garáž pro ně), s magnetickou skládkou a legem, prohlíželi si knihy. Dívky si kreslily a navlékaly korálky, jedno děvče si hrálo s plyšovým zajícem, kterého si dovezlo z domova, a vozilo jej v kočárku. Společně pak děti postavily kruh ze židlí a hrály na kolotoč.

V 8:30 se děti nasvačily, poté hrály pohybové hry a měly řízenou činnost v ranním kruhu. V 10:15 odešly ven na nedaleké hřiště, kde pod vedením vychovatelek hrají pohybové hry. Do budovy se vrátily v 11:00, následovala hygiena, oběd, odpolední klid a svačina. V 14:30 ve třídě zůstalo šest dětí. Dvě děvčata hrála s vychovatelkami pexeso a další si stavělo mozaiku, jeden chlapec modeloval, druhý si hrál s plastovou skládkou a poslední vyráběl skládky z papíru jako dárek pro svého bratra k svátku. Jan si v 15:00 vzal bez ponoukání pracovní listy a „učil se do školy“. Během spojení se třídou B už zůstal pouze chlapec vyrábějící dárek a děvčátko hrající si s mozaikou.

Chlapec se přidal k dětem, které stavěly loď z kostek a krepového papíru a děvče si kreslilo. Oba odešli domů v 16:00.

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 2 hodiny a 30 minut za celý den.

C. Třetí den = středa

Třídou navštívilo od 7:15 do 8:45 celkem 14 dětí. Jako první přišla Klára a hrála si s modelínou. Chlapci si ráno modelovali, hráli se stavebnicí Merkur a legem; Tomáš si sám bez ponoukání vzal pracovní listy a „učil se do školy“. Dívky si kreslily, hrály s kočárkem a pannami, skládaly puzzle. Dívky si poté začali hrát s maňáskovým divadlem – rozestavěly židle, tiskly vstupenky a zvaly děti na představení. Ke společné věci se připojili i chlapci. Během rána se postupně všechny děti vystřídaly u počítače.

V 8:30 se děti nasvačily, poté hrály pohybové hry a měly řízenou činnost v ranním kruhu. V 10:15 odešly na zahradu, kde měly prostor pro volnou hru – hrály si v keřích, povídaly si, vymýšlely různé pohybové hry, honily se a s pomocí klacíků kreslily do hlíny obrázky. Do budovy se vrátily v 11:00, následovala hygiena, oběd, odpolední klid a svačina. V 14:30 ve třídě zůstalo 10 dětí – děvčata navlékaly korálky a tiskly s razítky, chlapci stavěly z kostek silnici a objekty z lega. V 15,30 hodin se děti spojily s vedlejší třídou B. Ze třídy A přešlo šest dětí – pět se jich zapojilo mezi děti, které si postavily autobus, poslední děvče Pavlína si kreslilo. Pavlína také odešla domů jako poslední v 16:15, kreslila si až do svého odchodu.

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 3 hodiny a 45 minut za celý den.

D. Čtvrtý den = čtvrtek

Do školy dorazilo od 7:30 do 8:15 celkem 14 dětí. Jako první přišli dva chlapci a začali si hrát s legem a magnetickou deskou. Šest dětí se věnovalo kreativní činnosti připravené vychovatelkami, kdy z papírových sáčků vyráběly pohádkové postavy. Chlapci dále stavěli z dřívěk a stavebnice Merkur různé objekty, dívky si hrály s pannami a plyšovými hračkami a v kuchyňce, modelovaly a prohlížely si knihy.

V 8:30 se děti nasvačily, poté šly do tělocvičny na tělovýchovné aktivity řízené vychovatelkami. V 10:15 odešly na procházku po okolí. Do budovy se vrátily v 11:00,

následovala hygiena, oběd, odpolední klid a svačina. V 14:30 ve třídě zůstalo 10 dětí. Chlapci si hráli s auty na stavbě, jeden si sám bez ponoukání vzal pracovní listy a „učil se do školy“. Čtyři děti hrály s vychovatelkami pexeso, dvě dívky si kreslily. Do vedlejší třídy přešly poslední čtyři děti – děvčata si hrála s panenkou a modelovala, chlapci si hráli s Logicem. Oba odešli jako poslední v 16:00

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 2 hodiny a 45 minut za celý den.

E. Pátý den = pátek

Do školy přišlo od 7:30 do 8:15 celkem 15 dětí. Jako první přišel Tomáš a hrál si s autem, které si přinesl z domova, a z barevných víček pro něj stavěl garáž. K němu se pak připojily další dvě děti, které ke hře připojily dřívka a kostky a následně postavily cestu, křižovatku, podchody, nadchody i dopravní značení. Dva další chlapci hru pouze pozorovali a jeden si sám bez ponoukání vzal pracovní listy a „učil se do školy“. Do chlapecké hry se připojila Nikol s nastříhanými lístečky jako s pokutami a stala se policistkou. Dívky si dále kreslily, modelovaly, hrály si s mozaikou.

V 8:30 se děti nasvačily, poté hrály pohybové hry a měly řízenou činnost v ranním kruhu. V 10:15 odešly na procházku do nemocničního parku. Do budovy se vrátily v 11:00, následovala hygiena, oběd, odpolední klid a svačina. V 14:30 ve třídě zůstalo 10 dětí. Chlapci pokračovali ve stavbě silnice, děvčata pod vedením vychovatelek zpívala a hrála na různé nástroje a navlékala korálky. Při spojení s třídou B zůstaly pouze 4 děti – děvčata si hrála s panenkami a kamínky, chlapci si hráli s dětským nářadím. Jako poslední odešla v 16:00 Nikola.

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 2 hodiny a 45 minut za celý den.

F. Šestý den = pondělí

Do školy dorazilo od 7:30 do 8:15 celkem 16 dětí. Jako první přišel Kamil a dětským nářadím opravoval rozbitá auta. Sedm dětí se věnovalo kreativní činnosti připravené vychovatelkami – obtiskly na papír část jablka a následně jej domalovávaly. Chlapci dále stavěli objekty z lega, dívky si kreslily a hrály s kočárkem a pannami.

V 8:30 se děti nasvačily, v 9:15 odešly do solné jeskyně. Do budovy se vrátily v 11:00, následovala hygiena, oběd, odpolední klid a svačina. V 14:30 ve třídě zůstalo 10 dětí. Dvě děvčata si hrála s plyšovými zvířaty a dva chlapci s dřevěnými víčky. Jeden z chlapců hrál hru na počítači. Čtyři děti hrály s vychovatelkami pexeso a jedno děvče si hrálo s mozaikou. V 15,30 hodin se děti spojily s vedlejší třídou – ze třídy A přešly čtyři děti. Dva chlapci se připojili k ostatním dětem a stavěli ze stavebnice, třetí chlapec si prohlížel encyklopedii. Děvče si kreslilo a také odešlo jako poslední v 16:00.

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 3 hodiny za celý den.

G. Sedmý den = úterý

Do školy přišlo od 7:30 do 8:15 celkem 12 dětí. Jako první přišel Václav a vyprávěl vychovatelkám zážitky z dovolené. Ráno si chlapci prohlíželi knihy, skládali písmenka nebo puzzle a stavěli z kostek, jeden chlapec si sám bez ponoukání vzal pracovní listy a „učil se do školy“. Děvčata si hrála s obrázkovými skládankami, navlékala korálky, vybarvovala obrázky, kreslila a jedno si hrálo s magnetickou skládankou.

V 8:30 se děti nasvačily, poté hrály pohybové hry a měly řízenou činnost v ranním kruhu. V 10:15 odešly na procházku po okolí. Do budovy se vrátily v 11:00, následovala hygiena, oběd, odpolední klid a svačina. V 14:30 ve třídě zůstalo pouze 5 dětí – dvě děvčata si hrála v kuchyňce, jeden chlapec si stavěl z lega a poslední dvě děti plnily úkoly z Logica. V 15,30 hodin se děti spojily s vedlejší třídou. Ze třídy A přechází dva chlapci a oba si hrají s legem až do svého odchodu v 15:45.

Děti dostaly prostor k volné hře zhruba 2 hodiny a 30 minut za celý den.

Za celých sedm dní dostaly děti prostor ke spontánní hře 18 hodin.

5.5 Diskuze a zodpovězení výzkumných otázek

5.5.1 Prostor věnovaný volné hře

Svůj základní záměr, kdy jsem sledovala zejména, zda věnují předškolní zařízení volné hře dostatek prostoru, jsem vyhodnotila na základě přesného sčítání času, který

byl dětem poskytnut k volné hře vychovatelkami či učitelkami nijak neřízené činnosti. Výsledky ukazují, že:

- v zařízení PZA (třída TA), které po celou dobu mého pozorování navštěvovaly dvouleté děti, věnovali za sedm dní volné hře **41 hodin čistého času**;
- v zařízení PZB:
 - ve třídě TBI, kterou navštěvují 5–6leté děti, věnovali za sedm dní mého pozorování volné hře **14 hodin čistého času**;
 - ve třídě BII, kterou navštěvují 4–5leté děti, věnovali za sedm dní mého pozorování volné hře **26 hodin čistého času**;
 - ve třídě TBIII, kterou navštěvují 3–4leté děti, věnovali za sedm dní mého pozorování volné hře **25 hodin čistého času**;
- v zařízení PZC (třída TC), které po celou dobu mého pozorování navštěvovaly 3–6 leté děti, věnovali za sedm dní volné hře **18 hodin čistého času**.

Mezi jednotlivými zařízeními byly značné rozdíly, např. čas věnovaný volné hře je v PZA dvojnásobný oproti času, který je volné hře vymezen v PZC. Taktéž v rámci jednoho zařízení PZB u různých tříd TBI – TBIII jsou pozorovány větší odchylky.

Ve všech předškolních zařízeních jsou učitelé či vychovatelé limitováni hned několika faktory, které se významně budou podílet na délce časové dotace pro volnou hru – budou jimi:

- **odchody a příchody dětí do zařízení** – odchody a příchody se řídí především potřebami rodičů (odchod a návrat ze zaměstnání); dřívější příchod a pozdější odchod tak logicky čas pro volnou hru prodlouží, pozdější příchod a dřívější odchod pak naopak zkrátí;

- **počasí** – slunečné počasí je důvodem vyvést děti do přírody, na hřiště, mrazivé či jinak nepříznivé naopak donutí vychovatele jít na procházku, či zůstat ve třídě – čas na volnou hru tímto může být ovlivněn;
- **denní rozvrh a plánované aktivity** – děti dodržují denní řád se zakomponovanými časovými periodami na úklid, jídlo, řízenou činnost nebo odpočinek. Mnohá zařízení pak mají v týdenním harmonogramu plánované aktivity (návštěva solné jeskyně, cvičení, návštěva knihovny, plavecký výcvik apod.), které přispívají k tomu, že se časová dotace pro volnou hru zkracuje a kolísá tak mezi jednotlivými dny. Naopak třeba v PZA mají pátky zcela věnovány volné hře;
- **osobnost dítěte** – dětem může být čas pro volnou hru poskytnut, ale děti jej nemusejí z různých příčin využít. Dítě může být bojácné (např. Mikuláš z PZA, který se po celé pozorované období do aktivit nijak nezapojoval a volná hra u něj prakticky nebyla pozorována), popř. se může spokojit s rolí pozorovatele a aktivně do her nezasáhnout;
- **rodiče dítěte** – ve všech předškolních zařízeních probíhá úzká spolupráce s rodiči. Rodiče se i částečně podílejí na sestavování školního plánu. Pro rodiče věkově starších dětí je pak důležitější než volná hra, důkladná příprava na ZŠ, soustavné plnění úkolů než pro rodiče věkově mladších dětí;
- **filosofie daného PZ, přístup vychovatelů, věková skupina dětí ve třídě,...**
- **jiné nepředvídatelné události** – onemocnění dítěte, havárie ve školce apod.

5.5.2 Nejoblíbenější činnosti volné hry a jejich podnětnost

Děvčata si nejčastěji kreslila, hrála v kuchyňce nebo s panenkami; chlapci si hráli se stavebnicemi, kostkami, auty, častěji než děvčata skládali puzzle. Mezi námětové hry pak velmi často spadají u děvčat hry *Na víly* nebo *Na maminky*, dokážou ale společně s chlapci rozvinout hru *Na autobus*, *Na divadlo*, *Na kolotoč*. Je ale jasné, že tyto činnosti budou výrazně ovlivněny prostředky, které má mateřská škola k dispozici, nebo návyky a zájmy dítěte

Menší děti potřebovaly většinou hru rozvinout někým z dospělých – vychovatelkou, učitelkou, pečovatelkou či chůvou. Oproti tomu starší děti hru samy rozvíjejí a vymýšlejí, ke hře se i dokáží vrátit po nějaké době, po níž vykonávaly jinou činnost. Chlapci si často hru rozvíjejí z různých druhů stavebnic. Často se jedná o hru *Na dopravu*.

Podnětnost her je zcela jasná. Děti se učí především nápodobou – např. ve hře *Na autobus, Na divadlo, Na dopravu*. Ve hře *Na maminky* se většinou velice dobře zrcadlí péče matky dítěte o jeho osobu, do hry vkládá gesta, mimiku i řeč své matky. Touto hrou se nenásilnou formou připravuje na budoucí rodičovskou roli.

Při hře *Na autobus* či *Na divadlo* se učí děti slušnému chování. Navíc se při manipulaci s maňásky zdokonalují v řečovém projevu, zvládají dovednost předat slovo i někomu jinému a tím si prohlubují prosociální chování. Dítě se učí ovládat loutky, tím se upevňuje motorika rukou a procvičuje se zároveň tak důležité sledování očí.

Při hře *Na víly* se děti při oblékání děti zdokonalují v jemné motorice, při tančení v motorice hrubé. Zvuková kulisa jim pomáhá vnímat rytmus, rozvíjí se jejich fantazie, představivost a kreativita. Při kreslení, malování, skládání puzzle, sestavování ze stavebnic, se učí děti většímu soustředění, pečlivosti, představivosti, připravují se tak na vstup do ZŠ.

5.5.3 Specifika volné hry v souvislosti s věkem

U malých dvouletých dětí byly během průzkumu pozorovány prvky pro tuto věkovou kategorii typické:

- děti si často hrály vedle sebe, ale zároveň samy – ke hře samotné kamaráda ještě většinou nepotřebovaly;
- činnosti a hry často střídají – většinou nedokázaly dlouho udržet pozornost u jedné činnosti;
- pod vedením dospělé osoby mohou hru rozvinout, nicméně když dospělý odejde, hra většinou záhy končí;
- děti mají největší radost, když mohou něco zbourat, vysypat, rozházet.

V rámci hry 3–4letých dětí bylo pozorováno:

- jedna činnost jim vydrží déle, stále ale dochází k častému střídání činností a her;
- kamaráda většinou stále ještě nepotřebují, hrají si hlavně sami.
- pod vedením dospělé osoby mohou hru rozvinout, nicméně když dospělý odejde, hra většinou záhy končí;

V rámci hry 4–5letých dětí bylo pozorováno:

- děti aktivně hledají partnera ve své hře;
- samy vymýšlejí hry a zdokonalují je;
- dokáží u hry a činnosti vydržet delší dobu;
- často se stávalo, že dítě začalo nějaký projekt, aniž by samo vědělo, kam bude směřovat – např. z kostek začalo stavět nespecifikovaný objekt, z nějž následně vznikl autobus;
- do hry dítěte se přidávají postupně ostatní děti a společně pak hru rozvíjejí dál.

Při mém pozorování byla právě hra 4–5letých dětí nejatraktivnější a nejživější.

V rámci hry 5–6letých dětí bylo pozorováno:

- děti si cíleně berou konkrétní hračky s konkrétními úmysly – náhoda v jejich činnosti nehraje velkou roli;
- potřebují a vyhledávají kamarády ke své hře a utvářejí kamarádké vazby;
- dokáží i dlouhou dobu vydržet u jedné hry, aktivity či hračky;
- samy vymýšlejí a rozvíjejí hry;
- často si samy vyhledávají informace v knihách, jsou aktivní ve svém vzdělávání, často si hrají *na školu* – toto bylo pozorováno především u dětí s odkladem povinné školní docházky, které se velice zajímaly o encyklopedie, bez ponoukání plnily pracovní listy nebo skládaly slova z písmenek.

5.5.4 Doporučení pro pracovníky předškolních zařízení

Volná hra má pro dítě prioritní význam. I hrou se dítě připravuje na školu, učí se trpělivosti, soustředění, pečlivosti, důslednosti, učí se umět rozhodovat, přejímat vůdčí role a zároveň se i podřídit.

Na základě mého šetření, bych doporučila všem třídám předškolního zařízení bez ohledu na věk dítěte toto:

- Je důležité věnovat čas volné hře a poskytnout jí dostatečný prostor. Na základě pozorování soudím, že tento prostor by (s ohledem na provozní záležitosti předškolního zařízení a fyziologické potřeby dětí) měl být minimálně 2 hodiny denně – tuto časovou dotaci vnímám jako minimální pro působení volné hry a její uplatnění;
- čas volné hře je vhodné věnovat jak v rámci budovy PZ, tak i během pobytu venku – v parku, na hřišti či v zahradě. Dětem se tak otevírají další možnosti rozšíření volné hry o široké spektrum dalších činností;
- jako velice pozitivní vidím praktiku PZA, která páteční den věnuje zcela volné hře – řízené jsou pouze časy na jídlo, odpočinek a provozní záležitosti. Podobná úprava by mohla být prospěšná pro další předškolní zařízení. Páteční den vidím jako ideální – těsně před víkendem je volnější program a může být i méně dětí v PZ (dřívější odjezd na víkendovou dovolenou apod.);

Už z principu je důležité nevměšování vychovatelů do činnosti dětí v rámci volné hry. Samozřejmě je důležitý zásah dospělé osoby v případě, že by bylo ohroženo zdraví dítěte či ostatních dětí nebo jinak ohrožena bezpečnost.

Závěr

Každé hraje si dítě si počíná jako básník, když si vytváří jakýsi vlastní svět, nebo přesněji řečeno, když dává věcem svého světa nový, jemu vyhovující řád.

Sigmund Freud

Hry rozvíjejí fantazii, představivost. Při hře se dítě zdokonaluje v hrubé i jemné motorice, rozvíjí se jeho slovní zásoba, posilují se přátelské vztahy. Dítě se pozitivně vyvíjí po všech stránkách. Volná hra je ve vývoji dítěte velmi důležitá. Má prioritní význam v životě dítěte. Spontánní projev dítěte ve hře je zcela svobodný, bez předsudků.

Sledovanými oblastmi volné hry byly v rámci toho průzkumu prostor věnovaný volné hře, nejoblíbenější činnosti a jejich podnětnost a čas věnovaný volné hře v souvislosti s věkem. Všechny tyto sledované aspekty a jejich následné vyhodnocení mi pomohly dostat se do hloubky volné hry a pochopit její důležitost v životě dítěte.

Existují rozdíly mezi volnou hrou v rámci různých předškolních zařízení i jednotlivých tříd v rámci jedné mateřské školy. Jsou rozdíly ve hře chlapců a dívek – děvčata během svých her často přebírala mateřskou roli, oblíbené hry chlapců zahrnovaly auty a stavebnicemi.

Čas, který děti stráví v předškolních zařízeních hrou, závisí na ve velké míře okolnostech – na příchodu a odchodu dětí z MŠ, na věku dítěte, na počasí apod. Předškolní děti tráví více času přípravou na školu, chodí častěji na akce mimo školu, samy vyvíjejí snahu plnit úkoly do školy. Malé děti, zejména dvouleté, tráví více času volnou hrou než řízenými činnostmi, soustředí se kratší dobu, nevydrží dlouho u žádné činnosti či hry, i hračky často střídají.

Názory odborníků na to, zda, je hra pro dítě důležitá, se shodují. Hra je všeobecně uznávána a je považována za hlavní a nejvýznamnější formu činnosti v raném období dítěte.

Použitá literatura

CAIATI, Maria, Světlana DELAČOVÁ a Angelika MÜLLEROVÁ. *Volná hra: zkušenosti a náměty*. Praha: Portál, 1994. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7178-011-1.

FINK, Eugen. *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel, 1993. Orientace (Český spisovatel). ISBN 80-202-0410-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

CHLUP, Otokar. *Výchova dítěte v době předškolní*. V Brně: Komenium, 1948. Pedagogické informace.

KIRCHNEROVÁ, Veronika a Radka RUBEŠOVÁ. *Výchova prožitkem: tvořivé hry a činnosti pro mateřské školy*. Ilustroval Patricie KOUBSKÁ. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0505-0.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-504-2.

MILLAR, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978. Pyramida (Panorama).

Meek M. Plays and Paradoxes: Some Considerations of Imagination and Language. In: Wells G, Nicholls J. *Language and Learning: An Interactional Perspective*. The Falmer Press: London 2004. ISBN 1-85000-082-X.

SEVEROVÁ, Marie. *Hry v raném dětství: studie o jejich vývoji a motivaci*. Praha: Academia, 1982.

Schiller, Friedrich: *Výbor z filosofických spisů*. Praha, Svoboda – Libertas, 1992.

SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, c2010. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-80-87553-64-0.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a Václav MERTIN. *Hry pomáhají s problémy: [hry a hrátky pro rodiče a dítě]*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000. Nápady - hry - tvořivost. ISBN 80-7178-408-7.

ZELINOVÁ, Milota. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivě humanistické výchovy*. Vyd. 2. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0036-9.

Seznam zkratk

MŠ	mateřská škola
PZ	předškolní zařízení
PZA	předškolní zařízení A
PZB	předškolní zařízení B
PZC	Předškolní zařízení C
TA	Třída A
TBI – TBIII	Třídy I, II a III v rámci předškolního zařízení B
TC	Třída C

Seznam tabulek

Tabulka 1 Struktura tříd PZ zahrnutých do výzkumu.....	29
---	----

Seznam příloh

Příloha 1 – příklady jednotlivých typů her a jejich pravidla

Příloha 2 – klíčové kompetence dítěte ukončujícího předškolní vzdělávání

Příloha 3 – denní režim v PZA

Příloha 4 – denní režim v PZB

Příloha 5 – denní režim v PZC

Příloha 6 – fotodokumentace

Přílohy

Příloha 1 – příklady jednotlivých typů her a jejich pravidla

1. Hry pro rozvoj komunikačních schopností

Jak rostou stromy: oba se schoulíme na zemi do klubíčka – jsme dva kaštánky nebo oříšky a čekáme, jaro přichází a my v sobě cítíme větší a větší sílu, kterou nám dává slunce. Vystrčíme klíček (prst, dlaň a celou ruku nahoru). Postupně za ní vstáváme, napřimujeme se – zesilujeme a rosteme. Odtlačujeme přitom kamínky a kořeny jiných rostlin a směřujeme stále nahoru ke světlu. Je vhodné si ke hře pustit pomalou orchestrální hudbu. Nakonec se postavíme rovně a zpříma a doširoka rozevíváme korunu stromu (roztažené paže). Při hře si můžeme povědět, jak se skutečné stromy asi cítí a co by nám možná řekly, kdyby uměly promluvit.

2. Hry na rozvoj přirozené hravosti, smyslového vnímání, fantazie a empatie

Čichové hádanky: nejprve se spolu vydáme do spíže nebo do kuchyně, kde má maminka různé koření. Postupně k jednotlivým kořením, sáčkům či lahvičkám čicháme a vnímáme různé druhy vůní. Potom dítěti zavážeme oči a připravíme si deset nádobek nebo lahviček s obsahem, který vydává nějakou výraznou vůni. Dítě postupně hádá názvy koření nebo tekutin, které mu přikládáme k nosu. Pamatujeme si počet uhádnutých zdrojů vůně a situace se obrátí. Oči si zavážeme my a dítě nám dává desetkrát hádat. Kdo uhádne víc vůní, vyhrává. Můžeme se za podobným účelem také vypravit do koupelny, kde čicháme k různým parfémům, mastím, k lihu, k petroleji apod.

3. Hry orientované na abreakci a na relaxaci podporující představivost a logické myšlení, vnitřní kázeň

Kdo dřív uvidí...: vděčná hra např. do vlaku, autobusu, nebo na vycházku. Dohodneme se s dítětem na tom, co hledáme. Mohou to být určité věci, zvířata nebo něčím charakteristický člověk. Hrajeme třeba na to, kdo dřív uvidí psa, někoho v brýlích, někoho na kole, kufr, koně, stožár, kočárek apod. Kdo první spatří domluvenou věc, zvíře nebo člověka a ukáže na něj, získává bod a má za odměnu právo určit další objekt. Hrajeme do deseti bodů. Vyhrává ten, kdo jich dosáhne nejdřív. **Jiná varianta:** Nejprve si jeden z nás najde očima beze slova nějakou méně nápadnou věc. Pak požádá druhého, aby ji – také jenom očima - našel. Pokud ji ten druhý najde, má bod a zadává on. Když věc najde, zadává znova prvý, ale vyhlédne si jinou věc.

4. Hry rozvíjející empatii, pozitivní sebepojetí, souhru s partnerem i se skupinou hráčů, hudební a výtvarné činnosti, estetické citění

Povídáme si jenom rukama: oba si položíme na stůl obě ruce. Soustředíme se a po chvílce začneme jenom rukama spolu hovořit. Půjde o prostá, jednoduchá sdělení pohybem nebo dotekem, o projevy záporných nebo kladných emocí atd. Druhý nám, také jenom rukama, odpovídá a odvíjí se tak krátký rozhovor beze slov. Nakonec si můžeme povědět nahlas to, o čem si naše ruce předtím popovídaly.

5. Hry, které rozvíjejí pohybovou koordinaci, smysl pro rytmus, postřeh, schopnost reakce, sociální a komunikační schopnosti

Opičí rozcvička: po ránu vyběhneme ven, do lesa nebo na zahradu. Dítě běží za námi a dohoda zní tak, že se bude po nás „opičit“, že bude po nás opakovat všechno, co děláme. Přeběhneme tak po ležícím kmeni, přeskočíme z kamene na kámen, vyhoupneme se na větev, kličkujeme mezi stromy atd. Pak si spolu vyměníme role – dítě poběží jako první a my zase po něm opakujeme všechny jeho nápady.

6. Hry podporující kladné sebepojetí, důvěru, sebeovládání

Pleskaná: Stojíme proti sobě. Jeden z nás jako by si hrál ruce nad ohněm, druhý jako by mu je zespu podepíral otevřenými dlaněmi. Naše dlaně se však nedotýkají, jsou jenom těsně u sebe, ve vzdálenosti asi jednoho centimetru. Díváme se navzájem do očí. V nestřežené chvíli se pokusí ten, kdo má ruce vespu, rychle plesknout druhého – ale shora přes prsty. Oběma rukama tedy rychle opíše vnější oblouk. Druhý musí pohotově reagovat a uhnout. Když se mu to nepodaří, první získává bod a oba si vymění polohu rukou. Kdo držel dlaně vespu, drží je nyní nahoře a naopak.

7. Hry rozvíjející schopnost dobré komunikace a spolupráce, zdravé sebepojetí a empatii

Na slepice: jeden z nás si zaváže oči a druhý mu dělá průvodce jako nevidomému. Opatrně ho provádí za ruku po bytě, domem nebo po zahradě. Dává mu přivonět ke květinám, k vanilce, k octu, dává mu do dlaní předměty s různým povrchem – hladké, drsné, zahřáté atd. Nabízí zkrátka během procházky zbývajícími smyslům nevidomého co možná nejvíce zajímavých podnětů. Jde s ním zvolna a beze spěchu. Po dvaceti minutách se s nevidomým vrátí na původní místo. Když pak nevidomý opět vidí, vypráví druhému, co zažil, jak mu připadal svět vnímaný jen zbývajícími smysly. Potom se role vymění.

8. Hry abreaktivní, relaxační a taktilní

Hry s míčem: kromě házení, kopání a pinkání nebo kutálení se dá s míčem házet na cíl (na kruh, na hromádku kamenů, na stojící polínko nebo plechovku), nést jej po určité trase (například mezi dvěma klacky, třeba i přes překážky, v jedné ruce natažené před sebou apod.), vyhodit jej co nejvýše a před jeho zachycením tleskat (jednou, dvakrát, třikrát,...), balancovat s ním na rovném prkénku a přenést ho tak přes kládu, schovat míč v okruhu dvaceti kroků a druhý ho pak má najít do dvou minut apod.

9. Hry na rozvoj praktických dovedností, komunikace

Na vodníka: tuto jednoduchou veselou hru můžeme hrát i v obývacím pokoji, kde si vymezíme šňůrou kruh o průměru pěti kroků, což bude rybník. Jeden z nás si pak vezme na hlavu klobouk, který má podle legendy čarounou moc, a dělá vodníka. Pohybuje se uvnitř kruhu. Rybář naopak po jeho obvodu, tedy po břehu. Vodník se snaží rybáře zatáhnout k sobě do kruhu. Zmocní-li se rybář kouzelného klobouku, který dává vodníkovi jeho sílu, vyhrává. Stáhne-li ho vodník dřív k sobě do rybníka, vyhrává on. V rolích se střídáme a počítáme si body. Někdy postačí i jen

jedna rovná hranice mezi vodou a břehem. Pokud je mezi námi a dítětem větší výškový rozdíl, nahradíme klobouk šátkem volně zastrčeným za pasem.

10. Hry na rozvoj fyzické zdatnosti, praktických dovedností (šikovnosti)

Chňapaná: sedíme proti sobě za stolem. Na něm leží přesně uprostřed mezi námi malý předmět (vejde se i dítěti do dlaně). Na desáté tiknutí hlasitého budíku nebo na signál kuchyňského časoměřiče oba najednou po předmětu chňapneme. Vyhrává ten, komu se ho podaří ze stolu sebrat dřív. Hru si můžeme ztížit třeba tím, že se posadíme ke stolu zády nebo si sedneme (lehne) na zem, zavážeme si oči atd. (Pozn.: Kuchyňský časoměřič je dobrá pomůcka i při mnoha dalších hrách, kdy nám dává jasný, na nikom nezávislý signál k odstartování akce).

11. Hry podporující empatii, hravost a estetické cítění

Na sochy: nejdříve si každý zvolíme název své budoucí sochy, ale oba si ho necháme pro sebe. Potom se jeden z nás stane „hroudu hlíny“ a druhý „sochařem“. Sochař má příležitost vytvarovat si z hlíny takovou sochu, jakou chce, která nejlépe vyjádří jím zvolený název. Může to být socha medvěda, učitele nebo socha zlobení, může to být smutek, radost atd. Sochař formuje postupně paže, nohy a celé tělo do příslušného postoje. Když je socha hotová, uvědomí si ten, kdo ji představuje, jak se v tomto postoji cítí. Pak hádá její název. Když ho uhádne, role se vymění. Jinou variantou hry jsou tzv. točené sochy. Jeden mírně druhého roztočí a potom pustí. Ten, kdo byl roztočen, se v určitém okamžiku zastaví uprostřed pohybu, strne a je sochou. Druhý si ji prohlédne a socha může prozradit, jak se cítí. Potom pro ni oba společně vymyslí název.

12. Hry spojené s tvořivostí, fantazií a smyslovým vnímáním

Malujeme nohama: vodové barvy, papír a sklenici s vodou umístíme na zem, nejlépe na linoleum, které se pak dá umýt. Zujeme se a uchopíme štětec mezi palec a vedlejší prst pravé nohy. Vsedě tak malujeme každý na svou čtvrtku obrázek. Ruce vůbec nepoužíváme.

13. Hry rozvíjející volní vlastnosti, sebekázeň

Masky: masky nebo polomasky (škrabošky) si opatříme v papírnictví nebo si je vyrobíme z tvrdého papíru, z desek, z umělohmotné láhve atd. Namalujeme jim tváře, prostříháme na okrajích dírky a upevníme gumičku. Držíme je v ruce před sebou a chvíli si povídáme, proč jsme vytvořili právě takovou masku. Pak každý se svou maskou zapředeme krátký rozhovor. Mluvíme střídavě za masku a za sebe. Obě masky se potom v našich rukou otočí čelem k sobě a „hovoří“ spolu. Mohou přitom oslovovat i nás – hovoříme tak vlastně „ve čtyřech“. Nakonec si masky nasadíme a zahrajeme si v nich spolu krátkou příhodu. Na jejím obsahu se předem domluvíme. Na závěr si povídáme hře, o maskách, které nosí domorodci při slavnostech, lidé při karnevalech atd. (Pozn.: Některé děti se masek bojí a jsou jim nepříjemné. V tom případě si vybereme jinou hru).

14. Hry na uvolnění a soustředění, pozitivní imaginaci a relaxaci

Na miminko: dítě se nám schoulí na klíně a předstírá, že je miminko. Brouká si, poplává, my ho můžeme nakrmit (předstíraně anebo doopravdy lžičkou, nebo i z lahve s dudlíkem). Popleskáme ho po zádech, kolébáme ho a dítě „usíná“. My ho houpáme a broukáme mu, mluvíme na ně vlídně jako kdysi, když bylo ještě doopravdy miminkem. Chvíli si pak o tom spolu povídáme.

15. Hry umožňující projevit nejrůznější city

Nadávký a sprostá slova: v určitém období dítě objevuje, jak silně působí na ostatní (zejména na dospělé) určitá slova, jejichž obsahu mnohdy ani nerozumí a která jsou souhrnně označována jako sprostá. Zkouší někdy svůj projev takovými slovy umocnit. Místo toho, abychom zdvihali prst a hrozili trestem při jejich užití, je efektivnější zvolit následující, v praxi s úspěchem vyzkoušený postup: Řekne-li dítě takové slovo, nekáráme ho. Naopak si v klidu s dítětem sedneme a vezmeme si k ruce tužku a papír. Poté dítě smírně vyzveme, aby řeklo nahlas to úplně nejsprostší slovo, které zná. Po opakovaném ujištění, že se mu nic nestane, dítě statečně něco pronese. S rozšířenými zraky očekává, co bude. My napíšeme to slovo pečlivě na papír. Pod ně pak postupně dopisujeme další sprostá slova, na která si ještě dítě vzpomene. Sloupek těchto slov potom spolu v klidu rozebereme a vysvětlíme si, kterou část lidského těla, činnost, věc, nebo které zvíře jednotlivá slova označují. Seznámíme dítě s jejich společensky přijatelnými názvy a dohodneme se pak na tom, že slušní lidé tato slova vesměs nepoužívají. Dítě asi ocení tento náš elegantní přístup a přislíbí, že už taková slova používat nebude. My potom papír trochu obřadně roztrháme na malé kousky, které spláchneme v toaletě nebo vyhodíme do koše. Tento způsob má dobré i trvalé výsledky.

16. Hry podporující sebepojetí, samostatné rozhodování

Pohybová improvizace na hudbu: pohybová improvizace na hudbu je hra stará několik tisíc let. Z magnetofonu si pustíme příjemnou, živou a dynamickou hudbu a chvíli jenom vestoje posloucháme. Vnímáme její náladu, tempo a rytmus. Teprve až se nám zachce, začneme se zprvu jen mírně pohybovat v rytmu – nejdřív hlavou, pak i rukama a potom celým tělem. Pohybujeme se v prostoru každý sám, libovolně, bez jakékoli předem dané struktury pohybů nebo kroků. Můžeme ubírat a vzápětí zase přidávat na intenzitě tance. Jdeme až do maxima a do nadsázky, pak zase zmírníme, hledáme nové a nové varianty pohybů. V každém taktu se pohybuje jinak. Vyjadřujeme tak pohybem celého těla svou náladu, kterou v nás hudba probouzí, náladu, která se možná při tanci i postupně mění.

17. Hry podporující smysl pro rytmus, paměť, postřeh

Kuba řekl: prostinká hra s manipulativním prvkem, kterou mají malé děti rády. Dáváme dítěti různé pokyny: udělej dřep, předpaž, zvedni levou nohu atd. Dítě nás však má poslechnout jenom tehdy, když začneme svůj pokyn větou: „Kuba řekl...“ Začneme-li jiným jménem: Jirka, Tonda, Standa apod., má dítě stát bez hnutí. Když to splete, vyměníme si role. Dítě velí nám a my plníme jeho pokyny podle stejných pravidel.

Příloha 2 – klíčové kompetence dítěte ukončujícího předškolní vzdělávání

Kompetence k učení:

- soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů,
- uplatňuje získanou zkušenost v praktických situacích a v dalším učení,
- má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky, který dítě obklopuje, o jeho rozmanitostech a proměnách; orientuje se v řádu a dění v prostředí, ve kterém žije,
- klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí; poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo,
- učí se nejen spontánně, ale i vědomě, vyvine úsilí, soustředí se na činnost a záměrně si zapamatuje; při zadané práci dokončí, co započalo; dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se k výsledkům,
- odhaduje své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých,
- učí se s chutí, pokud se mu dostává uznání a ocenění.

Kompetence k řešení problémů:

- všímá si dění i problémů v bezprostředním okolí; přirozenou motivací k řešení dalších problémů a situací je pro něj pozitivní odezva na aktivní zájem,
- řeší problémy, na které stačí; známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně (na základě nápodoby či opakování), náročnější s oporou a pomocí dospělého,
- řeší problémy na základě bezprostřední zkušenosti; postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje; spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací; hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady); využívá při tom dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost,
- užívá při řešení myšlenkových i praktických problémů logických, matematických i empirických postupů; pochopí jednoduché algoritmy řešení různých úloh a situací a využívá je v dalších situacích,
- zpřesňuje si početní představy, užívá číselných a matematických pojmů, vnímá elementární matematické souvislosti,
- rozlišuje řešení, která jsou funkční (vedoucí k cíli), a řešení, která funkční nejsou; dokáže mezi nimi volit,

- chápe, že vyhýbat se řešení problémů nevede k cíli, ale že jejich včasné a uvážlivé řešení je naopak výhodou; uvědomuje si, že svou aktivitou a iniciativou může situaci ovlivnit,
- nebojí se chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu.

Komunikativní kompetence:

- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog,
- dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.),
- domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci,
- komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícný, iniciativní a aktivní je výhodou,
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní,
- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím,
- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.),
- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku,

Sociální a personální kompetence:

- samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej,
- uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky,
- projevuje dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost,
- dokáže se ve skupině prosadit, ale i podřídit, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje; v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy,
- napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí,

- spolupodílí se na společných rozhodnutích; přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti; dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobuje se jim,
- chová se při setkání s neznámými lidmi či v neznámých situacích obezřetně; nevhodné chování i komunikaci, která je mu nepřijemná, umí odmítnout,
- je schopno chápat, že lidé se různí, a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečným,
- chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou; dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování.

Činnostní a občanské kompetence

- učí se svoje činnosti a hry plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat,
- dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné stránky, poznávat svoje slabé stránky,
- odhaduje rizika svých nápadů, jde za svým záměrem, ale také dokáže měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem,
- chápe, že se může o tom, co udělá, rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí také odpovídá,
- má smysl pro povinnost ve hře, práci i učení; k úkolům a povinnostem přistupuje odpovědně; váží si práce i úsilí druhých,
- zajímá se o druhé i o to, co se kolem děje; je otevřený aktuálnímu dění,
- chápe, že zájem o to, co se kolem děje, činnost, pracovitost a podnikavost jsou přínosem a že naopak lhostejnost, nevíšavost, pohodlnost a nízká aktivita mají svoje nepříznivé důsledky,
- má základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami i co je s nimi v rozporu, a snaží se podle toho chovat,
- spoluvytváří pravidla společného soužití mezi vrstevníky, rozumí jejich smyslu a chápe potřebu je zachovávat,
- uvědomuje si svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat; chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu,
- ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, a uvědomuje si, že se svým chováním na něm podílí a že je může ovlivnit,
- dbá na osobní zdraví a bezpečí svoje i druhých, chová se odpovědně s ohledem na zdravé a bezpečné okolní prostředí (přírodní i společenské).

Příloha 3 – denní režim v PZA

Provozní doba: denně, 6:30–17:00

6:15–7:00	Zahájení provozu
6:30–8:00	Příchod dětí
7:00–8:30	Volná hra dětí
8:30–9:00	Dopolední svačina
9:00–11:30	Dopolední program, příp. pobyt venku
11:30–12:00	Oběd
12:00–12:30	Vyzvedávání dětí rodiči
12:30–13:45	Hygiena, odpolední odpočinek
13:45–14:00	Odpolední svačina
14:00–17:00	Odpolední program, volná hra dětí, popř. pobyt venku
15:00–17:00	Vyzvedávání dětí rodiči
17:00	Ukončení provozu

Specifika programu:

- Pondělí: plavání – 30minutové bloky vedené po skupinkách; v pondělí se nechodí ven a nejsou žádné řízené činnosti, děti si po zbytek dne volně hrají
- Úterý a čtvrtek – klasický denní režim
- Středa – cvičení se cvičitelkou buď ve venkovních, nebo ve vnitřních prostorách
- Pátek – celý den probíhá volná hra, jednou za tři měsíce v pátky přichází dentální hygienistka a učí děti správně pečovat o chrup

Příloha 4 – denní režim v PZB

Provozní doba: denně, 6:30–16:30

	Třída A	Třída B	Třída C
Příchod dětí do MŠ	6:30–8:15	6:30–8:15	6:30–8:15
Volné hry, svačina	6:30–8:30	6:30–8:30	6:30–8:30
Pohybová chvílka, ranní kruh	8:30–9:00	8:30–9:00	8:30–9:00
Centrum aktivit	9:00–9:45	9:00–9:30	9:00–9:30
Pobyt venku	9:45–11:45	9:30–11:30	9:30–11:00
Oběd	11:45–12:15	11:30–12:00	11:00–12:00
Odpočinek na lehátku	12:15–13:00	12:00–13:45	12:00–13:45
Svačina, volné hry	13:00–16:30	13:45–16:30	13:45–16:30

Příloha 5 – denní režim v PZC

Provozní doba: denně, 6:30–16:30

6:30–9:00	Příchod dětí do MŠ, hry a činnosti, ranní kruh, tělovýchovná chvílka, hygiena, dopolední svačina
9:00–11:30	Společné, skupinové a individuální činnosti, příprava na pobyt venku, pobyt venku
11:30–12:00	Oběd
12:00–14:00	Hygiena, odpočinek
14:00–16:30	Odpolední svačina, volná činnost dětí

Příloha 6 – fotodokumentace



