

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Ústav primární a preprimární edukace

Hra dítěte předškolního věku

Bakalářská práce

Autorka práce: Nikola Slezáková

Studijní program: B7507 specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor:	Nikola Slezáková, DiS.
Studium:	P16K0168
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Učitelství pro mateřské školy
Název bakalářské práce:	Hra dítěte předškolního věku
Název bakalářské práce AJ:	Play of pre-school child

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Hra dítěte předškolního věku Cílem bakalářské práce je zjistit, jak často si děti v mateřské škole hrají. V teoretické části práce jsou charakterizovány základní pojmy: dítě předškolního věku, hra, funkce hry a význam hry. Práce dále sleduje vývoj dětské hry, seznamuje s možnostmi dělení her dle různých kritérií, věnuje se diagnostické funkci hry a roli pedagoga v dětské hře. Praktická část bude interpretovat data, která budou zjišťovat, jak často si děti hrají. Respondenti budou z řad pedagogů mateřských škol. Jako výzkumný nástroj bude použit dotazník vlastní konstrukce.

Garantující pracoviště:	Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.
Oponent:	Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	31.5.2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci „Hra dítěte předškolního věku“ vypracovala samostatně a všechny citace a prameny řádně vyznačila v textu. Veškerou použitou literaturu a podkladové materiály uvádím v příloženém seznamu literatury. Současně souhlasím s tím, aby tato práce byla zpřístupněna v knihovně a používána ke studijním účelům v souladu s autorským právem.

V Hradci Králové dne 28. 8. 2019

.....

Nikola Slezáková

Anotace

SLEZÁKOVÁ, Nikola. *Hra dítěte předškolního věku*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 63 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se věnuje tématu hry u dětí předškolního věku. Cílem práce je zjistit, jak často a za jakých podmínek děti předškolního věku v mateřských školách využívají hru jako nástroj svého vzdělávání. Sekundárním cílem práce je pak zjistit, jaké aktivity, herní metody a formy nejčastěji ve vzdělávací nabídce mateřské školy využívají samotné učitelky mateřských škol. Teoretická část nejprve představuje základní pojmy (dítě předškolního věku, hra, funkce hry a význam hry), dále sleduje vývoj dětské hry, seznamuje s možnostmi dělení her dle různých kritérií a v neposlední řadě se věnuje diagnostické funkci hry a roli pedagoga v dětské hře. Obsahem praktické části je prezentace výsledků dotazníkového šetření provedeného prostřednictvím výzkumného nástroje vlastní konstrukce na souboru pedagogů mateřských škol. Závěr je vyhrazen shrnutí práce a interpretaci získaných výsledků.

Klíčová slova:

dítě předškolního věku, hra, vývoj hry

Annotation

SLEZÁKOVÁ, Nikola. *Play of pre-school child*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2019. 63 pp. Bachelor Degree Thesis.

The bachelor thesis deals with the theme of play of children in pre-school age. The aim of the thesis is to find out how often and under what conditions pre-school children in kindergartens use the game as a tool of their education. The secondary aim of the thesis is to find out which activities, gaming methods and forms are mostly used in the nursery school by nursery teachers. The theoretical part first introduces the basic concepts, it also follows the development of children's games, learns about the possibilities of division of games according to various criteria and also deals with the diagnosis of the functionality of the game and the role of the pedagogue in the children's game. The content of the practical part is the presentation of the results of a questionnaire survey carried out by own designed research tool set on pedagogues of kindergartens. The conclusion is dedicated to a summary of the work and the interpretation of the results.

Keywords:

child of pre-school age, game, game development

Obsah

ÚVOD.....	6
1 DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	7
1.1 Vymezení období předškolního věku a jeho základní charakteristiky.....	7
1.2 Psychosociální vývoj dítěte v předškolním věku.....	9
1.2.1 Kognitivní vývoj dítěte v předškolním věku.....	11
1.2.2 Socializace dítěte v předškolním věku.....	13
1.2.3 Vliv institucionální výchovy v mateřské škole na psychosociální vývoj dítěte v předškolním věku.....	14
2 HRA U DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	16
2.1 Funkce a význam hry.....	16
2.2 Dělení her.....	19
2.3 Hra dítěte v mateřské škole.....	20
2.3.1 Základní charakteristika předškolního vzdělávání v mateřské škole.....	21
2.3.2 Diagnostická funkce hry.....	25
2.3.3 Role pedagoga v dětské hře.....	28
3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ – HRA DÍTĚTE V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	30
3.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky.....	30
3.2 Metodika.....	30
3.2.1 Metoda sběru dat.....	30
3.2.2 Metoda vyhodnocení dat.....	31
3.2.3 Soubor.....	31
3.3 Výsledky.....	32
3.4 Souhrnná analýza a interpretace.....	49
ZÁVĚR.....	54
POUŽITÉ ZDROJE.....	56
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	60
SEZNAM TABULEK.....	61
SEZNAM GRAFŮ.....	62
SEZNAM PŘÍLOH.....	63
PŘÍLOHY.....	64

ÚVOD

„Veškeré učení má být pro děti hrou.“

John Locke

Hra je neodmyslitelnou součástí života každého jedince, ať už se jedná o dítě, nebo dospělého. Skýtá v sobě obrovský prostor pro rozvoj osobnosti, schopností, dovedností a vlastností každého člověka. Z tohoto důvodu byla problematika hry dítěte předškolního věku zvolena za téma předložené bakalářské práce.

Hlavním cílem této bakalářské práce je za pomoci dotazníkové metody pedagogického výzkumu zjistit, jak často a za jakých podmínek děti předškolního věku v mateřských školách využívají hru jako nástroj svého vzdělávání. Sekundárním cílem práce je pak zjistit, jaké nadstandardní aktivity ve vzdělávací nabídce mateřské školy využívají a zdali tyto aktivity v podobě kroužků brání dětem ve hře. Dalším cílem je zjistit, jaké herní metody a formy nejčastěji ve vzdělávací nabídce mateřské školy využívají samotné učitelky mateřských škol. Průzkum se také bude zabývat zjištěním, jaké cíle si nejčastěji kladou předškolní pedagogové při aplikaci her a herních činností v mateřských školách. Posledním sekundárním cílem je pak zjištění, zda se v posledním ročníku předškolního vzdělávání stále učitelky MŠ zaměřují na hru, nebo provádějí s dětmi činnosti, které rozvíjejí školní dovednosti.

Stanovené cíle se budeme snažit naplnit tím, že nejprve stanovíme teoretický rámec, v jehož mantinelech se budeme v průběhu naší výzkumné činnosti pohybovat. Pro tyto účely bude konstruována teoretická část práce, ve které budou představeny stěžejní pojmy, související problematika a oblasti, které se ke hře dítěte předškolního věku váží, a jejichž definice je pro účely předloženého textu zcela stěžejní. V praktické části textu pak bude realizováno výzkumné šetření prostřednictvím dotazníkové metody. Užitá bude tedy kvantitativní výzkumná metoda. Výsledky výzkumu budou následně zpracovány, analyzovány a na jejich základě pak budou zodpovězeny stanovené výzkumné otázky a naplněny vytyčené cíle práce.

1 DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Klasifikace lidského věku do přesně časově vymezených období není jednoduchá, jelikož jednotlivá období není možné přesně určit s ohledem na kalendářní věk, protože biologický vývoj neprobíhá u každého jedince stejnou rychlostí. Další překážka v takovém rozdělení spočívá v tom, že neexistují přesné hranice mezi jednotlivými vývojovými obdobími, jelikož každé z těchto období je výsledkem vývoje v předcházejícím období. Vedle toho jsou mezi lidmi patrné rozdíly etnického, intersexuálního a individuálního charakteru. Mezníky růstu a vývoje jsou tedy velmi individuální, a z tohoto důvodu jsou údaje o délce trvání jednotlivých ontogenetických fází přibližné a informativní povahy (Kopecký, 2014, s. 30).

1.1 Vymezení období předškolního věku a jeho základní charakteristiky

Předškolní věk navazuje na batolecí období a z věkového hlediska je možné jej umístit do intervalu mezi třemi a sedmi lety věku jedince. Toto období se vyznačuje značným rozvojem vegetativních funkcí a činnosti centrální nervové soustavy (Kopecký, 2014, s. 37). Dále je specifický výrazný vlastní růstový vzorec, stravovací návyky, motorický vývoj a kognitivní dozrávání (Bogin, 1999, s. 74).

Fyzický vývoj jedince je v tomto období pomalejší než v období batolecím. Děti předškolního věku mají krátké končetiny s převahou trupu a hlavy. Končetiny pak začínají růst rychleji až kolem pátého roku věku. Kolem šestého roku přichází první proměny postavy, tzv. první období vytáhlosti, v jehož průběhu se mění vzájemné poměry proporcí těla, což je způsobeno zrychleným růstem končetin. Zesiluje kostra i kosterní svalstvo, žvýkací aparát, ztrácí se podkožní tuk a zvýrazňuje se svalstvo. Prodlužuje se oblast krku, zplošťuje trup a dochází k jeho rozčlenění na břicho a hrud' (Kopecký, 2014, s. 37). Dále se utvářejí typická zakřivení páteře (Linc, Havlíčková, 1982, s. 98).

Nemění se pouze délka těla, ale i jeho šířka, a to zejména v oblasti ramenou, nebo obvodu hrudníku. Kvůli nedostatečnému tonu stěn břicha a relativně mělké pánvi je patrná vypouklost břicha. Dochází rovněž k osifikaci kostry (Bláha et al., 2007, s. 199).

Závěrem předškolního období dětem často roste první trvalý chrup (Jirsáková et al., 2014, s. 41).

Mimo výše uvedené se rovněž vyvíjejí vnitřní orgány a funkčně se diferencují orgánové systémy, zvětšují se a jsou efektivnější. Kupříkladu srdce třikrát zvýší svou hmotnost v průběhu tří let, v průběhu pěti let se pak zvětšuje čtyřnásobně a je výkonnější. Tepová frekvence se snižuje (Bláha et al., 2007, s. 200). Funkční charakteristika se mění také u dechové frekvence, která klesá z rozmezí 20–30 dechů za minutu ve čtyřech letech věku na 18–28 dechů za minutu v šesti letech věku. Oba tyto parametry jsou však proměnlivé s ohledem na emoční stav a míru pohybové aktivity jedince (Kopecký et al., 2014, s. 37).

Nástup do mateřské školy a zvýšený kontakt s ostatními dětmi s sebou nesou vývoj imunitního systému a zvýšenou nemocnost dítěte (Jirsáková et al., 2014, s. 41). Nemocnost má v tomto věku standardní průběh bez vážných akutních forem chorob, pro jejichž léčbu je dostatečná běžná péče pediatra. Důležitou roli v tomto období hraje záznam nových antigenů v imunitní paměti dítěte a správné uzdravení umožňující tvorbu obranných látek a imunitního systému. Předškolní věk je rovněž charakteristický projevy alergických onemocnění (Bláha et al., 2007, s. 200).

Proměny velikosti, proporcí a síly jedince způsobují rovněž prudký nárůst schopností v oblasti hrubé motoriky. Zlepšení rovnováhy způsobené změnou proporcí těla pozitivně působí na utváření nových motorických schopností (Berk, 2013, s. 174). V průběhu pozdního batolecího období se vyvíjí lokomoční schopnost. Chůze je rytmická a plynulejší. Ve třech letech věku je dítě obvykle schopné samo chodit (Bogin, 1999, s. 74). Sladují se rovněž pohyby horní a dolní části těla a pohyb je efektivnější. Například u dvou až tříletých dětí je možné pozorovat rigidní hod míčem, při němž jsou používány výhradně paže, děti mezi čtvrtým a pátým rokem věku již házejí pružně a plynule a do pohybu zapojují ramena, končetiny i trup, což jim umožňuje házet rychleji (Berk, 2013, s. 174).

Rozdíly jsou v rámci hrubé motoriky patrné i mezi jednotlivými pohlavími, které je prvotně možné identifikovat během středního dětství a které jsou nejmarkantnější v období dospívání a puberty. Už během raného dětství chlapci převyšují dívky v silových a výkonnostních dovednostech. Oproti tomu dívky vynikají v aktivitách zapojujících jemnou motoriku, hbitost a rovnováhu (Berk, 2013, s. 174).

V předškolním věku není rozvíjena pouze hrubá, ale i jemná motorika, což umožňuje přesnější a cílevědomější pohyby (Kopecký et al., 2014, s. 37). Rozvoj jemné motoriky s sebou nese zlepšení manipulace s psacími potřebami, nůžkami, příborem a celkový rozvoj manuální zručnosti. V období čtvrtého roku věku pak dochází k diferenciaci převahy jedné ruky (Šmelová et al., 2012, s. 51).

1.2 Psychosociální vývoj dítěte v předškolním věku

Rozvojem pohybu se rozšiřuje portfolio zkušeností předškolního dítěte a postupně se u něj tak rozvíjí fantazie, paměť, myšlení a řeč. Děti v tomto období rády kreslí. V kresbách se projevuje vývoj jemné motoriky i psychická úroveň dítěte. V intervalu mezi čtvrtým a pátým rokem je pak hra nejdůležitější činností (Jirsáková et al., 2014, s. 42). Psychika dítěte před vstupem do školy prochází mnoha vývojovými změnami, které jsou podstatné v jeho dalším systematickém vzdělávání (Šmelová et al., 2012, s. 51). Psychické vývojové změny jsou ovlivněny vývojem mozkové činnosti. V období předškolního věku mozek roste rychleji než jiné části těla. Rychlost tohoto růstu způsobuje zejména zvýšený počet neuronů v mozku. Toto je příčinou komplexnější komunikace a rychlého rozvoje schopností kognitivního charakteru.

Mozek dvouletého dítěte dosahuje zhruba 75 % velikosti mozku dospělého člověka. Mozek pětiletého dítěte pak dosahuje až 90 % hmotnosti a objemu mozku dospělého jedince, avšak celková tělesná hmotnost dítěte dosahuje jen 30 % tělesné hmotnosti dospělého jedince. Vývoj mozku a centrální nervové soustavy tvoří předpoklad rozvoje i v oblasti zrakových a sluchových vjemů, což přispívá k tomu, že je dítě odolnější vůči zátěži a umí udržet pozornost po delší časový úsek (Šmelová et al., 2012, s. 51).

Vývoj kognitivních procesů je v předškolním období velmi intenzivní. Mezi tyto procesy řadíme vnímání, paměť, představivost, čítí, myšlení a pozornost (Šmelová et al., 2012, s. 52). Například Piaget k rozvoji kognitivních dovedností u dětí předškolního věku uvádí následující: „*Předměty zájmu dítěte se stávají rozmanitějšími, ale zároveň se u něho objevují nové stavy, jestliže se ocitne před něčím neznámým*“ (Piaget, 1997, s. 26). Rozvíjí se samozřejmě i řečové schopnosti, které jsou přímo závislé na podnětech z vnějšího prostředí dítěte, které ovlivňují to, jak je získaná slovní zásoba pestrá. Pro vývoj řeči hraje zásadní roli sociální interakce a komunikace. V tomto období rovněž může docházet k odhalování řečových vad (Jirsáková et al.,

2014, s. 43). V případě, že je zanedbána odborná péče, může se u jedince rozvinout ráčkování nebo šišlavost (Linc, Havlíčková, 1982, s. 98). V případě, že je však řečová vada zavčas zachycena a jejímu řešení je věnována dostatečná pozornost, upravuje se řeč žádoucím směrem zpravidla rychle (Jirsáková et al., 2014, s. 43).

Rodinné prostředí je pro každé dítě tím nejzásadnějším činitelem. V předškolním období je však rozšiřován okruh sociálních vazeb (Jirsáková et al., 2014, s. 43). Rozvíjeno je také sociální citění, a to jak ve vztahu k vrstevníkům, tak i k dospělým. Budováno je i citění dítěte k sobě samému a utváří se vztah k vlastní osobě (Šmelová et al., 2012, s. 54). Interakce dítěte s dospělými a vrstevníky je velmi důležitým faktorem v jeho vývoji, jelikož se učí soutěživosti, spolupráci, péči o slabší, uznávání autorit a formuje se jeho pozice v kolektivu a v rámci sociálních skupin. Děti předškolního věku se učí zvládat negativní emoce a osvojují si prvky sebeovládání (Šmelová et al., 2012, s. 54). Zvyšuje se rovněž nezávislost dítěte na zázemí domova, které se učí trávit alespoň část dne mimo domovské prostředí, což pozitivně působí na jeho dozrávání v oblasti osobní i společenské (Jirsáková et al., 2014, s. 55).

Vyomezit základní vývojové charakteristiky je nutné pro pochopení jednání dítěte a tvoří tedy předpoklad k utváření vzorců a způsobů chování a jednání. Dětský vývoj se v obecné rovině odvíjí od jeho věku a je rozčleněn do jednotlivých období, jejichž obsahem je soubor schopností a dovedností, které by si v jeho průběhu mělo dítě osvojit. Předškolní období je rozčleněno do několika kratších úseků, a to z toho důvodu, že není možné očekávat dosažení stejného vývojového stupně od pětiletého a tříletého jedince.

Nyní si představíme charakteristiku jednotlivých let předškolního věku dle Langmeiera a Krejčíkové (2006). V oblasti motorického vývoje dochází k postupnému zdokonalování a zlepšování koordinace pohybů, které jsou rychlejší a elegantnější. Jemná motorika a její rozvoj je zřejmý zejména v oblasti kresby, která se ve třech letech věku vyznačuje napodobováním čar různých směrů. Čtyřleté dítě pak již vytváří realističtější kresby a je schopno nakreslit některé geometrické tvary. V pěti letech věku má pak dítě lepší motorickou koordinaci a při kresbě vyobrazuje detailnější objekty. K zásadním změnám dochází v řečové oblasti, kdy mizí nedokonalosti a chybná výslovnost. Rozvoj řeči je spojen s regulací chování dítěte a s tím, jak samé poznává své okolí i sebe (Langmeier, Krejčíková, 2006, s. 143). V této oblasti pak Helus (2009,

s. 87) hovoří o tzv. otevírání možností dětí. Tyto možnosti jsou však omezeny a je nutné respektovat jejich hranice.

1.2.1 Kognitivní vývoj dítěte v předškolním věku

O kognitivním vývoji jsme se již okrajově zmiňovali v předchozí kapitole, v souvislosti s jeho psychosociálním vývojem. Nyní se této tématice budeme věnovat podrobněji.

Jak je patrné z výše uvedeného, pro předškolní věk je typický jak intenzivní fyzický vývoj, tak i vývoj osobnosti a psychologických struktur dítěte. Konec této etapy je rozhodující pro schopnost dítěte přizpůsobit se školnímu prostředí, povinností a celkové způsobilosti pro vstup do školního prostředí (Šmelová et al, 2012, s. 69). Český vzdělávací systém startuje povinnou školní docházkou dítěte zpravidla v jeho šesti letech. Pro účely hodnocení dosažení potřebné vývojové úrovně je nejčastěji užíván pojem školní zralost. Za vhodnější je však považováno slovní spojení školní připravenost, a to z toho důvodu, že vývoj centrální nervové soustavy a jeho fyzické schránky tvoří jediný předpoklad pro školní úspěch a je nutné zde zohlednit i řadu dalších podnětů. Školní připravenost může být definována jako *„aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech podstatných oblastech, které tvoří předpoklad pro bezproblémové zvládnutí školní práce, jak po stránce sociální a duševní, tak i po stránce fyzické“* (Bednářová et al., 2015, s. 11–12).

Pro předškolní věk jsou charakteristické značné rozdíly v rychlosti a posloupnosti vývojových změn. Konkrétní diferenciaci je možné identifikovat vzájemně mezi příslušníky stejného pohlaví, stejně jako mezi jedinci pohlaví stejného (Šmelová et al., 2012, s. 69). Chlapci se v majoritě vyznačují pomalejším a méně vyrovnaným zráním než dívky (Jirsáková et al., 2014, s. 43).

V rámci fyzické připravenosti je pak posuzován fyzický a zdravotní stav, výška, váha nebo jiné důležité změny fyzické povahy, které obvykle posuzuje ošetřující pediatr dítěte. Jedná se o změny proporcí dětského těla, respektive první přeměnu struktury těla nebo nahrazení mléčných zubů trvalým chrupem. V rámci posuzování proporčních změn je užívána tzv. filipínská míra, což je jednoduchý test schopnosti dítěte dosáhnout si na levý ušní boltec pravou rukou nad temenem hlavy (Bednářová et al., 2015, s. 12).

Mimo výše uvedené je u dítěte hodnocena míra jeho psychické připravenosti na školní docházku. Dozrávání centrální nervové soustavy má za následek vyšší kvalitu myšlenek, vjemů, dítě je schopno déle udržet pozornost a roste i úroveň jeho komunikačních a řečových schopností. Podstatné je v tomto ohledu dbát na rozvoj potenciálu dítěte a tvorbu pro něj podnětného prostředí. Citová a sociální připravenost pak tvoří poslední díl pomyslné skládky. Citovou a sociální připraveností rozumíme schopnost setrvat v odloučení od rodinných příslušníků na delší časový úsek, behaviorální kontrolu, respekt k autoritám a dospělým obecně, motivaci ke vzdělávání atd. Školní nepřipravenost pak může být dítěti diagnostikována, jsou-li u něj identifikovány nedostatky v některé z výše uvedených oblastí, a termín nástupu do školy je dítěti odložen, a to zpravidla o jeden kalendářní rok. Cílem uložení odkladu je poskytnout dítěti potřebný čas k tomu, aby dosáhlo požadované úrovně v jednotlivých oblastech, vylepšení jeho schopností a dovedností a následnému úspěšnému nástupu ke školní docházce a povinností s ní souvisejících (Jirsáková et al., 2014, s. 43).

Změnami v kognitivní oblasti v předškolním období se zabýval i Piaget (1996), který poukazoval na období, kdy děti navštěvují mateřskou školu, jako na časový úsek, v jehož průběhu se vývoj inteligence přesouvá z úrovně symbolického myšlení, neboli předpojmového myšlení, na vyšší úroveň, kterou charakterizuje myšlení intuitivní povahy.

Průběh tohoto období se vyznačuje dle Langmeiera a Krejčíkové (2006) přechodem od užívání slov jako předpojmů na uvažování v celostních pojmech realizovaných na základě podobností. V praxi to znamená, že v myšlení dětí dochází nejen k pokroku, ale i k omezením. V tomto období děti nejsou schopny myslet v logicky navazujících a po sobě jdoucích krocích, ale jsou schopny vyvodit závěr. Úsudek dítěte je však v tomto období velmi silně vázán na vzor získaný od dospělého člověka, který je dítěti nablízku.

K této problematice Piaget (1996) uvádí: *„je nutné klást důraz na omezení týkající se bezprostředního vztahu mezi schématem činnosti, která je zvnitřněná a vnímáním předmětu, v důsledku toho dospívá pouze ke konfiguracím centrováním na uvedený vztah. Jednotlivá stadia nemají přesně určenou hranici a oddělené znaky myšlení“* (Piaget, 1996, s. 89). V průběhu stádia předoperačního myšlení je dítě stále těsně

vázáno na individuální činnosti a jeho charakteristiky jsou spojeny s obdobím předcházejícím. Jedinec v tomto stádiu vykazuje znaky egocentričnosti, je antropomorfské, artificialistické, a mění fakta podle své libosti. V mateřské škole je dítě kontinuálně ovlivňováno vrstevníky. Dítě tak má k dispozici přísun nových vjemů z prostředí, jako jsou hračky nebo interakce s učitelkami i vrstevníky. Doposud neznámé vjemy pomáhají podněcovat paměť i myšlení, rozvíjejí kognitivní řečovou oblast, porozumění, naslouchání i vyjadřování (Průcha, Kořátková, 2013, s. 123).

1.2.2 Socializace dítěte v předškolním věku

Dle Hříbkové je „*Primární socializace dítěte zajišťována v rodině. Nazývá se primární proto, že v rodině dítě získává základní pravidla kontaktů s lidmi a v rodině je uváděno do společenství lidí*“ (Hříbková, 2013, s. 9). Předškolní období hraje pro proces úspěšné socializace dítěte do společnosti stěžejní roli. V porovnání s batolecím obdobím je dítě v předškolním věku emočně vyrovnanější a stabilnější. Děti jsou pozitivněji naladěné a ubývá u nich negativních emocí. Objevuje se rovněž smysl pro humor. Vzhledem k tomu, že v tomto věku dítě lépe rozumí příčinám vzniku zlosti a vzteku, dokáže je lépe zvládat. Rozvoj emoční inteligence s sebou rovněž přináší lepší chápání vlastních pocitů i pocitů ostatních lidí a dítě začíná lépe zvládat své emoční projevy (Vágnerová, 2012, s. 189).

Socializaci dítěte Piaget (1996) propojuje s počátkem vývoje řečových schopností. Díky řeči jedinec začíná objevovat nové sociální vztahy, které jej obohacují, a v návaznosti na ně se mění způsob myšlení. V průběhu předškolního vzdělávání si dítě osvojuje rozmanité sociální dovednosti, na které upozorňuje i Průcha a Kořátková (2013).

V mateřské škole se dítě učí, že nevhodné chování s sebou nese důsledky a negativní reakce okolí. Postupně se rozšiřuje povědomí jedince o platných společenských pravidlech a normách a člověk si osvojuje sociální dovednosti realizované v průběhu interakce s dalšími příslušníky společnosti. Nezastupitelným přínosem jsou i sociální zkušenosti, díky kterým se mohou děti srozumitelně vyjadřovat a rozumět okolnímu světu. Vágnerová (2012) uvádí, že ukončení předškolního období nezávisí výhradně na fyzickém stáří dítěte a jeho vyspělosti, ale zdůrazňuje stěžejní roli procesu stabilizace role dítěte ve společnosti a diferenciaci jeho vztahů k okolí (Vágnerová, 2012, s. 190).

1.2.3 Vliv institucionální výchovy v mateřské škole na psychosociální vývoj dítěte v předškolním věku

Mateřská škola je prostorem umožňujícím dítěti seberealizaci, učení se novým dovednostem a získávání doposud neosvojených schopností a celkovou socializaci do většinové společnosti. Podle Heluse (2011) je mateřská škola pro dítě prostředím, které je nové, avšak plně akceptovatelné a pro dítě znamená novou dimenzi jeho vyspělosti (Helus, 2011, s. 45). Vedle toho Kořátková (2014) zdůrazňuje důležitou funkci mateřské školy v rámci poskytování prostoru k navázání kvalitních vztahů s jinými dětmi. V obecné rovině je proces navazování vztahů jedním ze stěžejních cílů docházky dítěte do mateřské školy (Kořátková, 2014, s. 56). Mateřská škola je přechodnou fází mezi soukromím v rodině a školní docházkou. Dává dětem možnost získat zkušenosti pro snadnější vstup do školního prostředí. Socializační rovina docházky do mateřské školy je typická tím, že na dítě nevyvíjí přílišný nátlak na jeho výkonnost a poskytuje mu dostatečný časový prostor pro adaptaci. *„Doba, kdy je dítě schopné zůstat po značnou část dne samo v cizím prostředí a přizpůsobit se nárokům, bývá individuálně různá, mezi 4. - 5. rokem zvládne tuto zátěž většina dětí. Nástup do mateřské školy je spojen s nutností přijmout a respektovat cizí dospělou autoritu, učitelku, a musí se podřídít řádu školky, který je jiný než domácí pravidla“* (Vágnerová, 2012, s. 231). Z tohoto pohledu na rozmezí úspěšnosti adaptace je zřetelně možné identifikovat vývojovou posloupnost, což v praxi znamená, že děti nižšího věku nejsou natolik schopny se přizpůsobit, jako je tomu u dětí staršího věku.

Výše popsaná fakta poukazují na skutečnost, že se v sociální oblasti objevují určité problémy a limity, jako jsou například nedostatečné komunikační schopnosti nebo schopnosti provozovat kooperativní hru. O propojení mateřské školy a pravidel mluví Špaňhelová (2004), která hovoří o mateřské škole jako o místě, jenz dětem zprostředkovává možnost zdokonalovat své dovednosti za dodržování předem stanovených pravidel chování. Tato pravidla se liší například od pravidel, které pro dítě platí v rodinném prostředí. Děti se rovněž učí spolupráci a celkovému fungování a začleňování se do kolektivu vrstevníků. V takovém kolektivu se pak objevují situace, ve kterých se nedějí věci výhradně podle jejich přání, avšak mají možnost vyjádřit nebo prosadit svůj názor, ale také respektovat názory ostatních členů kolektivu (Špaňhelová, 2004, s. 78).

V mateřské škole se děti rovněž učí respektovat jinou autoritu, než jsou rodiče nebo jiní rodinní příslušníci. Z výše uvedeného tedy vyplývá, že v rámci mateřské školy má dítě možnost se realizovat, navazovat nové sociální vazby a interakce a rozvíjet nové kvality a dovednosti. Takové procesy a jejich úspěšné zvládnutí pak ovlivňují míru úspěšnosti socializace dítěte do majoritní společnosti a poskytují mu základ pro navazující vzdělávací procesy (Špaňhelová, 2004, s. 78).

2 HRA U DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

V životě dítěte předškolního věku má hra stěžejní roli. Je ale nutné připomenout, že i hra jako fenomén podléhá v prostoru i čase zákonitostem vývoje a změnám (Hornáčková, 2014, s. 19). Hra bývá v odborných kruzích vymezována různými způsoby a jednotliví autoři na ni pohlížejí rozdílnou optikou. Podle Suchánkové (2014) je hra spontánní činností spojenou s procesem poznávání a dítě jejím prostřednictvím získává informace o svém prostředí (Suchánková, 2014, s. 43). Podle Mišurcové a Severové (1997) jsou prvotně nedůležité konkrétní objekty, s nimiž si dítě hraje, protože veškeré objekty nebo situace, ve kterých se dítě naskytne, mu v rámci učení přináší nové příležitosti k tomu, aby se naučilo něco nového (Mišurcová, Severová, 1997, s. 198).

Vedle toho Opravilová a Gebhartová (2003) vyvracejí teze o samoučelnosti hry, jelikož hra podle nich má svůj vlastní cíl obsažený v činnosti, úsilí, pozornosti a získaných zkušenostech dítěte. Autorky kladou důraz zejména na průběh hry a její výsledek již nepovažují za důležitý. V rámci hry je tedy podstatný vývoj a osobnost dítěte, jelikož tyto dvě oblasti jsou propojeny a mají vliv na chování a průběh učení při hře. V neposlední řadě je nutné si uvědomit důležitost vlivu hry, která neplní výhradně zábavnou funkci. Důležité je uvědomění, že hra má významný vliv na děti a není pouze jejich zábavou (Opravilová, Gerhartová, 2003, s. 132).

2.1 Funkce a význam hry

Interní smysl hry spočívá v samostatném, nezávislém a pomocí fantazie vyjádřeném vztahu dítěte k okolnímu světu. Hru je možné označit za dobrovolnou a spontánní aktivitu, která prohlubuje sebeuplatnění dítěte (Mišurcová, Severová, 1997, s. 71).

Objekty dětských her jsou rozmanité a obsahově pestré. Jejich náplň má spojitost s pozitivním vlivem těchto objektů na dítě a s jeho touhou po poznávání nových věcí. Díky hře se u dítěte rozvíjí nejrůznější schopnosti a dovednosti a rozšiřují se jeho vědomosti o bezprostředním okolí, kterým je obklopeno. Dětská hra poměrně úzce souvisí s aktuálností. Děti si tedy díky hrám postupně osvojují různorodé dovednosti a také jim hra umožňuje získávat poznatky o okolí, ve kterém dítě žije (Mišurcová, Severová, 1997, s. 71). Období dětské hry rovněž souvisí s aktuálností, jelikož podle

teze Růžičkové (2001) si dítě vždy hraje s tím, co je pro něj v jeho momentálním životě aktuální. Dítě tak prostřednictvím hry navenek ztvárňuje své vlastní životní zkušenosti a zážitky. Např. hra „na obchod“ nebo „na doktora“. Hra je autentická, tvořivá a je jistým druhem dětské sebe prezentace. Ve hře se tak odrážejí dětské prožitky a z tohoto důvodu je hru možné považovat za důležitý zdroj poznatků o osobnosti a životě dítěte (Růžičková, 2001, s. 488). Na základě této teze je rovněž možné hru využívat jako diagnostický prostředek. Této tématice se však budeme podrobněji věnovat v další kapitole předložené práce.

Klasifikovat hru v obecné rovině je dle Langmeiera a Krejčíkové (2006) možné na základě dvou různých úhlů pohledu. Z prvního pohledu definujeme hru jako aktivitu nápomocnou k rozumnému a účelnému životu. Podle této teorie považujeme hru za nástroj k osvojení dovedností užitečných pro budoucí průběh života. Z druhého pohledu se na dětskou hru díváme jako na něco, co má „smysl samo o sobě“ a zařazujeme ji mezi základní lidské potřeby. Na základě této teorie hru spojujeme s lidskou svobodou a tvůrčími, fantazijními a uměleckými schopnostmi (Langmeier, Krejčíková, 2006, s. 78).

Významnost hry je odvislá od jejího konkrétního typu, jelikož různé druhy her mohou v průběhu času měnit svůj význam, a proto není možné význam hry zasadit do jedné konkrétní teorie nebo definice. Pro účely této práce se autorka rozhodla přiklonit k druhému úhlu pojetí hry, kdy ji považuje za něco, co má samo o sobě smysl. Zvolené vymezení bere v úvahu jednotlivé typy her, což dává možnost vzniku rozdílností. Právě tyto rozdíly pak dítěti poskytují prostor k rozboji a uspokojování jejich momentální potřeby.

Jak již vyplynulo z předchozího textu, hra dítě silně ovlivňuje a její rozmanitost má možnost rozvíjet řadu oblastí jeho rozvoje. Dítě má možnost se v jejím rámci vyjadřovat, projevovat, ukazovat svému okolí svou fantazii, vytrvalost, sílu, odvahu nebo tvořivost. Hovoříme-li o uspokojování dětských potřeb, za vhodné se jeví uvést teze Opravilové a Gebhartové (2003), které poukazují na významnost potřeby dítěte účastnit se na životě dospělých v jeho okolí. Díky hře se tak dítě lépe učí rozumět okolnímu světu, vztahům a interakcím, které jej obklopují. Tento typ hry vychází z dětské potřeby zorientovat se ve světě a přináší mu pozitivní pocity a uspokojení. V tomto smyslu se ve hře odráží i vývojový stupeň dítěte jak na fyzické,

tak na psychické úrovni. Je možné v ní identifikovat proces zrání nervových struktur a dopady působení sociálního prostředí, kterým je dítě obklopeno (Opravilová, Gebhartová, 2003, s. 67).

Podle starší odborné literatury, kterou považujeme za vhodné zmínit v rámci vývoje pohledu na dětskou hru v průběhu let, je možné význam dětské hry rozlišovat na základě bezprostředního styku dítěte s realitou. Hru pak dělíme dle významu praktického, etického a formativního. Podle autorů je praktický a formativní význam hry propojen a dítě díky nim získává smyslové zkušenosti, pohybové dovednosti, prohlubuje poznání, přemýšlí a následně jedná samostatněji. Etický význam pak podle nich přispívá k zisku aktivního vztahu k činnostem a spoluvytváří postoj dítěte k okolnímu světu. Podle tohoto konceptu se dítě nemůže vyvíjet, pokud si nehraje, a to jak po duševní, tak po fyzické stránce (Dostál, Opravilová, 1985, s. 34).

Jinak se na hru dívá Kořátková (2005), která se soustředí na herní aspekty. Jak jsme již uváděli, hra dle její teze souvisí se situací, ve které dítě aktuálně žije a nachází se v ní. Hra je prostředkem přirozeného učení a důležitým pomocným prvkem pro snížení tenze. V průběhu hry dochází ke spotřebě energie, ale zároveň i k jejímu opětovnému načerpání. Důležitou roli hraje samotná realizace dítěte v rámci hry, kdy využívá své možnosti, zájmy a zkušenosti. Má tedy nezastupitelný význam v rámci uspokojování potřeby dítěte, rozvíjí jeho schopnost učit se, aktivizuje jej a socializuje do vrstevnické skupiny. Uvedený výčet pochopitelně není vyčerpávající (Kořátková, 2005).

Význam hry nelze opomenout ani v oblasti diagnostiky, jelikož v průběhu nejrůznějších situací je možné pozorovat vlastnosti, projevy, myšlenkové pochody, řeč a další činnosti (Opravilová, Gebhartová, 2003, s. 56). K uvedenému ještě Růžičková (2001) doplňuje význam hry a její přínosnost z pohledu terapeutického. Dítě, které si nehraje, je podle její teorie nápadné, jelikož u něj dochází k blokaci dětské potřeby, tedy inhibici potřeby hrát si, což může mít za důsledek poruchy závažnějšího charakteru (Růžičková, 2001, s. 489).

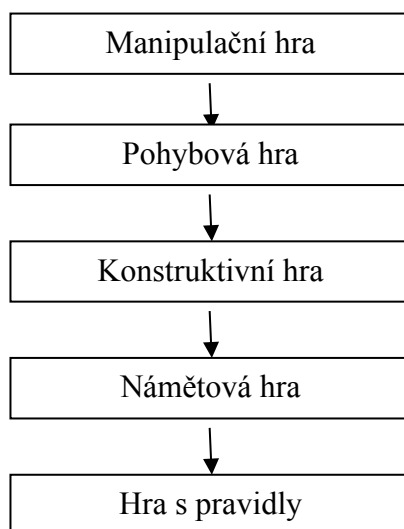
Z uvedených poznatků odborníků ze zkoumané oblasti lze tedy vyvodit, že je možné hru vnímat jako aktivitu poskytující dítěti prostor pro rozvoj jeho osobnostních i fyzických kvalit, rozšiřování sociálních kontaktů a vazeb, a z pohledu psychologického je možné ji vnímat i jako terapeutický nástroj. Její místo v životě každého dítěte je tedy

nezastupitelné. Závěrem této podkapitoly je tedy uveden výčet oblastí, které jsou hrou rozvíjeny podle autorky Suchánkové (2014). Jedná se o vývoj v oblasti hrubé motoriky, jemné motoriky, grafomotoriky a kresby, myšlení, zrakového vnímání, sluchového vnímání, prostorového vnímání, metakogniky, řeči a komunikace, matematických představ, sebeobsluhy a samostatnosti, sociálních dovedností a emocí a psychická odolnosti (Suchánková, 2014, s. 78). Z takto rozsáhlého výčtu je tedy zřejmé, že hra dítě rozvíjí komplexně a její význam je nesmírný.

2.2 Dělení her

Podle Kollarikové stanovovaly mnohé pedagogické systémy pro hru dítěte určité podmínky, které byly založeny na jejím systematickém uspořádání a řízení dospělým jedincem (Kollariková, 2001, s. 135). Hru je z obecného hlediska možné chápat jako podstatnou část procesu evoluce, v jejímž rámci jsou spoluutvářeny podmínky pro vznik nových zkušeností a jevů (Maňák, 2003, s. 126). Pojem hra pro každého člověka znamená něco jiného a právě s ohledem na různorodost nazírání na hru vznikla řada typologií a klasifikací, které ji rozčleňují různě. Jedna skupina autorů se na hru dívá z psychoanalytického hlediska, jiná ji pak klasifikuje na základě interakce mezi jejími aktéry. Jiná dělení pak hry rozčleňují do skupin podle toho, kterou oblast rozvíjejí. Dělení uvedená v této práci tvoří pouhý zlomek všech prezentovaných typologií hry. Graficky prezentovanou klasifikaci hry vyobrazuje obrázek č. 1.

Obrázek č. 1: Typologie her podle úrovně schopnosti dítěte



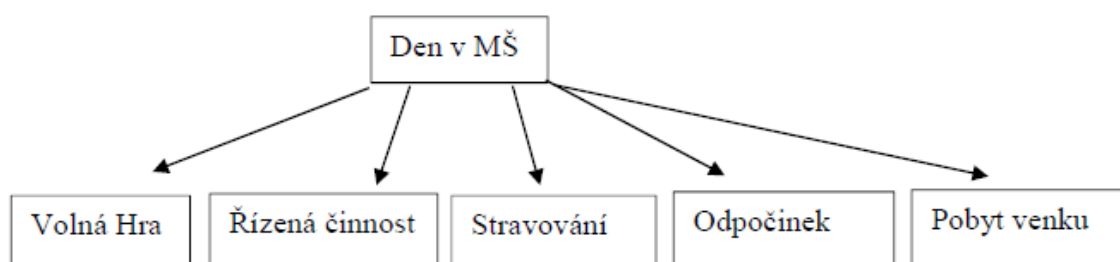
Suchánková (2014) a Kern (2006) svou klasifikaci spojují s různou úrovní schopností a dovedností dítěte. K nejranějším typům hry tyto dva autoři řadí hry manipulační (funkční), které jsou charakterizovány manipulací s vlastním tělem a následně s okolními objekty. Na manipulační hry navazují hry pohybové, jako je běhání, lezení na prolézačkách, hra s míčem a podobně. Dalším typem hry je hra konstruktivní, v jejímž průběhu dítě vyrobí své vlastní dílo. Základ tohoto typu hry spočívá v úspěšném zvládnutí hry manipulační. Při konstruktivní hře má dítě jasný plán a cíl vytvořit konkrétní výsledek. Následujícím typem hry je hra námětová, při níž si dítě hraje „na něco“. V rámci této hry se dítě učí role, jelikož imaginárně plní úkoly z pozice prodavače, maminky nebo lékaře (Suchánková, 2014, s. 89; Kern, 2006, s. 173).

Podle Kerna (2006) jsou dalším stádiem hry s pravidly, které se začínají objevovat v předškolním období a pokračují až do mladšího školního věku dítěte. Zhruba do osmého roku věku děti i bez dohledu dospělého dodržují pravidla hry. V pozdějším věku, jak dítě nabývá na rozumových schopnostech, je již schopno podvádět a uvědomuje si, že mu ostatní „tzv.“ nevidí do hlavy, a proto se objevují první podvody a nedodržování pravidel (Kern, 2006, s. 174).

2.3 Hra dítěte v mateřské škole

V mateřské škole se každodenně střídá průběh různorodých herních činností. Pro účely této práce je zvolena volná hra, jelikož v jejím průběhu se odehrává řada procesů, souvisejících s dětskou socializací. Mimo volnou hru jsou v prostředí mateřské školy realizovány rovněž řízené činnosti, které pro výzkumnou činnost této práce nejsou příliš podstatné, a proto jim není věnována zvýšená pozornost. Pro úplnost je však důležité uvést všechny organizační etapy dne v mateřské škole. Tyto vyobrazuje obrázek č. 2.

Obrázek č. 2: Organizační etapy dne v MŠ



Nyní je detailněji rozpracována volná hra a její definice, včetně jejího vlivu na socializaci dítěte. V průběhu volné hry se odehrávají procesy, na které se práce zaměřuje v rámci výzkumné činnosti. Volnost hry dává dítěti širokou škálu příležitostí k seberozvoji a kooperaci s vrstevníky, stejně jako k navazování nových sociálních vztahů a interakcí. Dítě hru realizuje z vlastní iniciativy za účelem naplnění své potřeby, za využití svého zájmu a vnitřní motivace. Dítě se samo nezávisle rozhoduje o tom, zda si bude hrát samo nebo ve skupině vrstevníků. Přínos této hry spočívá v zrcadlení individuality osobnosti každého dítěte (Krejčová et al., 2015, s. 99).

Volná hra je tedy činností, u níž samo dítě rozhoduje o námětu, záměru, použitých hračkách, případných herních partnerech, průběhu i délce hry. Jedná se o spontánní aktivitu, kterou ovlivňují zkušenosti dítěte. V jejím průběhu si dítě hru realizuje a utváří v závislosti na aktuální náladě i svém rozvojovém tempu (Průcha, Koťátková, 2013, s. 101).

Z uvedeného, a vlastních zkušeností autorky, je tedy možné vyvozovat, že volná hra je sice časově vymezena učitelem, který určuje, ve které fázi školního dne bude probíhat, ale do konkrétních činností u jednotlivých dětí příliš nezasahuje. Volná hra tvoří časový blok s jasně daným počátkem a koncem. Konec volné hry je většinou před dopolední svačinkou. Volná hra probíhá v přesně vymezeném prostoru, který rovněž určuje učitel, který také stanoví pravidla, která je nutné dodržovat. Jako příklad takových pravidel je například: „Všichni jsme k sobě kamarádští a hračky patří všem, a proto si je budeme navzájem půjčovat.“ V průběhu volné hry je realizována celá řada nejrůznějších typů her, které byly uvedeny výše. Jejich význam spočívá nejen v rozvíjení motorických schopností, ale i v podpoře psychického vývoje dítěte, což má značný vliv na socializaci dítěte nejen do vrstevnické skupiny v rámci mateřské školy, ale i v rámci celé společnosti.

2.3.1 Základní charakteristika předškolního vzdělávání v mateřské škole

V posledních letech prošlo předškolní vzdělávání řadou zásadních změn, co se jeho pojetí a přístupů k němu týče. Nejprve byl inovován vnitřní obsah a styl pedagogických činností. Zohledňována začala být harmonie mezi rozvíjením dětské osobnosti z individuálního, ale i ze sociálního hlediska. Zdůrazňována začala být demokratická

kooperace, individuální podmínky pro efektivní rozvoj osobnosti dítěte asociálně komunikativní strategie (Bytešnicková, 2007, s. 6).

Inovována byla dále oblast postavení dítěte, kdy začal být kladen důraz na jeho aktivní komunikaci s prostředím, které jej obklopuje. Na první místo pomyslného žebříčku pak bylo umístěno prožívání dítěte, které je nejvyšší hodnotou. Mimo uvedené začal být kladen větší důraz na výchovu k toleranci a respektování lidských práv (Bytešnicková, 2007, s. 7). S ohledem na uvedené změny je možné hovořit o osobnostně orientovaném modelu předškolního vzdělávání.

Základem osobnostně orientovaného modelu předškolního vzdělávání je rozvoj osobnosti dítěte zohledňující jeho vrozené dispozice a potřeby skrze individualizovaný výchovně-vzdělávací systém působení. Klíčovou rolí hraje pedagogická diagnostika, která dává pedagogům možnost zjistit znalosti a potřeby dítěte, čemuž následně pedagog přizpůsobuje své pedagogické působení na něj a výuka má celkově individuálnější charakter. Pedagog dítěti nabízí podněty vzbuzující jeho zájem o získávání nových poznatků a ono tak přirozeně rozšiřuje okruh svých znalostí a dovedností. Celý tento proces je realizován v dětském kolektivu, který na dítě pozitivně působí v rámci učení se soužití ve skupině vrstevníků (Kofářková, 2014, s. 67).

Počátkem 90. let 20. století byl v českých mateřských školách silně kritizován učebně-disciplinární model. Následkem toho začal být kladen důraz na individuální rozvoj dítěte a rozvoj strategií, které k tomuto rozvoji přispívají. Návaznost na osobnostně orientovaný pedocentrický pedagogický systém s sebou přinesl hledání ideálu šťastného dítěte. Tento model orientovaný na osobnost dítěte a její rozvoj se nesnaží dítě přizpůsobovat a namísto toho se věnuje jeho individualizovanému rozvoji a jedinečné a neopakovatelné osobnosti každého dítěte. Primární snahou je zajištění pocitu jistoty, bezpečí a tvorba příležitostí k sociálně orientovanému učení a poznávání. K charakteristickým znakům osobnostně orientovaného modelu patří v první řadě vztah k dítěti a rodině, postoj mateřské školy ke vzdělávání, hra a učení, podpora tvořivé a samostatné, individuální a alternativní činnosti (Kolláriková, Pupala, 2010, s. 251).

Jako reakce na nastalé změny začaly do České republiky proudit nejrůznější alternativní vzdělávací přístupy a programy. V roce 1994 započala realizace vzdělávacího programu

„Začít spolu“, který byl převzat z mezinárodního programu s anglickým názvem „Step by Step“, který prosazoval důraz na individualitu každého dítěte. Dalšími podstatnými aspekty pak bylo integrované učení formou hry, tvorba center aktivit ve školní třídě, integrace a inkluze sociálně znevýhodněných dětí, projektové vyučování a tematické plánování a mnoho dalšího. V rámci tohoto programu je pedagog chápán jako mentor a průvodce po cestě poznání. Jeho úkolem je vést děti ke vzájemné kooperaci a uvědomování si vztahu k okolnímu světu (Kolláriková, Pupala, 2010, s. 251).

V roce 1996 u nás byl v návaznosti na evropský projekt „Škola podporující zdraví“ realizován program „Zdravá mateřská škola“. Základní východisko tohoto programu spočívá v uvědomění si, že v předškolním období dítě získává důležité návyky, osvojuje si vzorce chování a základy zdravého způsobu života, a proto je žádoucí zařadit do denního programu aktivity přispívající ke zdravému životnímu stylu dítěte.

Je nutné neopomenout ani alternativní směry předškolního vzdělávání, které v České republice začaly v této době fungovat. Nejčastěji je možné se v našich podmínkách setkat se školami typu Montessori, Walfdorfské školy a také mateřské školy s křesťanským zaměřením (Bytešnicková, 2007, s. 6).

Institucionální předškolní vzdělávání v České republice prošlo v průběhu let řadou zásadních koncepčních změn korespondujících se světovými trendy. Do roku 1989 byl v našich podmínkách uplatňován program výchovné práce pro jesle a mateřské školy z roku 1948. Období po roce 1989 bylo charakteristické hledáním a pokusy o změnu, kterou měl přinést oficiální materiál MŠMT ČR s názvem „K orientaci výchovy, k programu a stylu výchovné práce v předškolních zařízeních“ a další programy, jako výše již zmiňovaný program „Začít spolu“ a „Zdravá škola“, na které navazuje aktuální „Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole“ (Šmelová et al., 2012, s. 34).

Rovněž podle Koťátkové (2014) jsou od roku 1990 v České republice identifikovatelné zjevné snahy o naplnění pedocentrického, na dítě zaměřeného přístupu. Cíle pedagogického působení včetně užitých metod by podle autorky měly podněcovat rozvíjet a kultivovat vrozené schopnosti a dovednosti dítěte, které by si poznatky a zkušenosti mělo postupně osvojovat (Koťátková, 2014, s. 89).

Autoři Kolláriková a Pupala (2010) považují za hlavní cíle předškolního vzdělávání následující oblasti:

- [emocionální a sociální rozvoj a přizpůsobení dítěte,
- [vybudování vztahu k učení a poznání,
- [vytvoření podmínek k samostatnému učení,
- [příprava v oblasti řeči a intelektových schopností,
- [rozvoj individuálního vyjádření
- [rozvoj kreativity a estetického cítění,
- [rozvoj emoční oblasti,
- [rozvoj etických znalostí a dovedností dítěte,
- [tvořivých schopností v oblasti emocionální (Kolláriková, Pupala, 2010, s. 98).

Dítě by podle autorů mělo být v rámci pedagogického procesu vnímáno jako aktivní subjekt. Zvláštní důležitost pak přikládají jeho přirozenosti, naplňování jeho potřeb a rozvíjení jeho osobnostních struktur a charakteristik. Stěžejní je pak zohlednění osobně prožité zkušenosti každého dítěte a jeho poznání s ohledem na jeho individualitu, sociokulturní specifika a zdravotní stav (Kolláriková, Pupala, 2010, s. 99).

Nyní se práce bude podrobněji věnovat současnému stavu předškolního vzdělávání v České republice. Opomenuta nezůstane ani související legislativa.

Předškolní vzdělávání institucionálně zabezpečují mateřské školy případně přípravné třídy školy základní. Organizačně se dělí na tři ročníky v závislosti na věku dětí. První ročník navštěvují děti nejmladší, které v příslušném školním roce dosáhnou věku čtyř let. Druhý ročník je pak určen pro děti pětileté a třetí ročník navštěvují děti šestileté nebo děti, kterým byl uložen odklad nástupu do první třídy základní školy. Je rovněž možné, aby jednu třídu navštěvovalo více dětí z různého ročníku (Bytešníková, 2007, s. 74). Jednotlivé třídy tak mohou být věkově stejnorodé i různé. Zohledněny mohou být také požadavky rodičů a děti tak mohou být do tříd rozčleněny na základě jiných kritérií. Takovými kritérii máme na mysli například požadavek, aby byli sourozenci umístěni v jedné třídě nebo aby spolu do jedné třídy docházely děti, které se navzájem znají z prostředí mimo mateřskou školu. U všech způsobů rozdělení žáků do tříd však platí nediskriminace a zamezení segregace dětí z marginalizovaných skupin. Děti jsou

tak do tříd členěny bez ohledu na kulturní příslušnost, sociální podmínky a zdravotní stav (Kotátková, 2014, s. 91; Vyhláška č. 14/2005 Sb.).

Předškolní vzdělávání tvoří počáteční stupeň veřejného vzdělávacího systému, který je organizován a řízen pokyny Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Je důležitým a nezastupitelným počátkem vzdělávacího procesu. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, jej určuje jako legitimní součást systému vzdělávání České republiky. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů v § 33 definuje předškolní vzdělávání jako:

„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 33).

2.3.2 Diagnostická funkce hry

Pedagog má možnost hru využít jako prostředek pro zjištění množiny schopností a dovedností, kterými dítě disponuje, stejně jako prostředek pro reflexi a zpětnou vazbu vlastní práce. Z tohoto důvodu je nutné, aby pedagog v mateřské škole rozuměl teoretickým i praktickým problémům, které se v průběhu hry mohou objevit a napovědět mu tak o tom, že se dítě například potýká s nějakým problémem. Pozorování a následnou analýzu aktivity dětí při hře pedagog využívá jako prostředek pedagogické diagnostiky (Swierkoszová, 2010, s. 43).

V případě, že pedagog disponuje dostatečným množstvím odborných znalostí, je schopen skrze pozorování vysledovat řadu důležitých jevů. V první řadě je vždy nutné zohlednit individuální zvláštnosti a specifika každého dítěte. Pozorování průběhu herní činnosti dítěte může poskytnout orientační sondu do kolektivu dětí, v němž je třeba se zaměřit na všechny a všimnout si projevů a vztahů v rámci kolektivu. Současně ale nelze přehlížet specifické projevy jednotlivců, které je nutné posuzovat

individuálním způsobem. Velmi důležité je neporovnávat jednotlivé děti navzájem (Swierkoszová, 2010, s. 44).

Pozorování herní aktivity tvoří východisko pro pedagogickou diagnostiku, pedagogickou reflexi a evaluační činnost. Pedagog má možnost získat zpětnou vazbu o tom, zda jeho žáci úspěšně zvládli poznatky a dovednosti, kterým je učil. Díky těmto zjištěním a opatřením má pedagog v mateřské škole možnost si připravit nabídku činností na následující období a promyslet své pedagogické působení a související činnosti. Pozorování herních aktivit každého dítěte dává pedagogovi podklad pro stanovení úrovně jeho dosavadního vývoje, určení kladných i záporných vlivů na dítě a sestavení plánu dalšího pedagogického působení na konkrétní dítě. V rámci pedagogické diagnostiky v mateřské škole se pedagog zaměřuje na oblast dovedností dítěte, jeho sebepojetí a sociální chování. Pro tyto účely je možné využít například interakční hry, hry zaměřené na rozvoj kooperace v rámci kolektivu vrstevníků, dramatické a rolové hry apod. (Swierkoszová, 2010, s. 44).

Pro efektivní pedagogickou diagnostiku je nutné si nejprve připravit vhodné podmínky pro zvolenou hru. Je dobré střídat spontánní i záměrně navozené hry. V případě, že si pedagog podmínky pro hru předem připraví a chce sledovat konkrétní herní situaci, jedná se o druh přirozeného experimentu. Pedagog vždy musí vnímat individualitu každého dítěte v celé její komplexnosti a nevyvozovat předčasné nebo zobecňující závěry pozorování.

Pro úspěšné pozorování je zcela stěžejní příprava, která by měla splnit následující podmínky:

- [Definovaný cíl pozorování – Co pozoruji, jaký je účel pozorování?
- [Podmínky pozorování – V jakých podmínkách budu pozorovat?
- [Pozorovací inventář – Záznamový arch, posuzovací škála, protokol, strukturované poznámky apod.
- [Doby pozorování – Kdy chci pozorování realizovat? Kolikrát jej budu opakovat? Jak dlouho bude trvat?
- [Mapování výsledků – Identifikujeme opakované reakce dítěte při hře, vylučujeme náhodné projevy.

- [Závěrečné vyhodnocení, závěr, formulace diagnózy, návrh pedagogických opatření a doporučení, predikce prognózy.
- [Neustálá diskrétnost a objektivita.
- [Analýza vlastního chování vůči konkrétnímu dítěti (Swierkoszová, 2010, s. 46).

V rámci pedagogické diagnostiky je možné jako nejefektivnější prostředek označit volnou neboli spontánní dětskou hru. Tento typ hry o dítěti může mnoho vypovědět a být tak efektivním pomocníkem při pedagogické diagnostice. Je nutné mít na paměti, že dítě si může hrát jiným způsobem ve školce a jinak pak v domácím prostředí ve společnosti rodinných příslušníků. Není pravidlem, že všechny děti, které do mateřské školy přicházejí, si umějí hrát a tak je možné, že se pedagog setká se situací, kdy bude učit nově přichozí dítě, jak si hrát (Swierkoszová, 2010, s. 46).

V rámci pozorování dětské hry sledujeme nejrůznější kritéria, jako je například obsah a charakter herní činnosti, zda dítě volí námětovou, skupinovou, individuální nebo konstruktivní hru. Je možné pozorovat, jak dítě vnímá realitu kolem sebe, kolik toho ví o světě, jaké jsou jeho zájmy, co dělá rádo, co naopak rádo nedělá, zda se raději uplatňuje při hrách zohledňující hrubou nebo jemnou motoriku, laterální, úroveň jeho prostorové orientace, vizuomotorickou koordinaci, vnímavost, chápavost, komunikační a sociální dovednosti, úroveň zvládnutí a ovládnutí vlastních emocí, vyjadřování pocitů, schopnost se soustředit na konkrétní činnost a mnoho dalšího (Swierkoszová, 2010, s. 47).

V této oblasti hraje velmi důležitou roli také didaktická hra a jiné řízené aktivity, na které však předložená práce není primárně zaměřena, a proto je zmíněna jen okrajově v rámci možností pedagogické diagnostiky z herní činnosti.

V rámci výchovně vzdělávacího procesu je stěžejní tvorba kvalitních učebních a pracovních situací, které lze nazvat rovněž jako didakticky řízená činnost. V případě, že je tento proces realizován skrze hru, jde o hru didaktickou. Při didaktické hře volí pedagog nabídku herních aktivit s pedagogickým záměrem rozvíjet děti v konkrétní oblasti, kterou si předem určil, čímž přispívá k žádoucímu vývoji a rozvoji doposud získaných schopností, postojů a dovedností dítěte (Swierkoszová, 2010, s. 47).

2.3.3 Role pedagoga v dětské hře

Pedagog je v mateřské škole nezastupitelným činitelem, který má možnost ovlivnit veškeré aktivity provozované v průběhu dne. Podle Jošta (2013, s. 141) tvoří hlavní nástroj pro působení učitele v rámci výchovně-vzdělávacího procesu jeho osobnost. Rolí pedagoga v mateřské škole v průběhu dětské hry se zabývala například Koťátková (2014, s. 56), která uvádí: *„Při společném soužití a hře zde přirozeně funguje přítomnost učitelky ne kvůli jejímu řízení, ale pro vytvoření bezpečného klimatu pro všechny děti pro pomoc, ale i pro povzbuzení a ocenění při řešení vzniklých nedorozumění.“*

V rámci prostředí mateřské školy je nutné, aby pedagog naplňoval jisté požadavky v podobě kompetencí, které popisuje například Mertin a Gillernová (2010), kteří na první místo zařazují sociálně-psychologickou kompetenci, která v sobě obnáší schopnost akceptovat osobnost dítěte, jeho rodičů, ostatních kolegů, dále schopnost chovat se autenticky a být empatický, schopný naslouchat, poskytovat dětem podporu, respektovat je a tolerovat, rozvíjet jejich sebedůvěru a umět je pochválit, když si to zaslouží. Pedagog by v rámci této kompetence měl být rovněž schopen zvládat konfliktní situace, které mohou někdy nastat. Dalšími potřebnými kompetencemi jsou kompetence metodických, oborových a diagnostických dovedností (Mertin, Gillnerová, 2010, s. 105).

Sociálně-psychologická kompetence pedagoga v mateřské škole má přímý vliv na ovlivňování aktuální situace ve třídě, jelikož právě pedagog je tím činitelem, který celé dění usměrňuje, řídí a zasahuje do něj. Vedle toho diagnostická kompetence pak umožňuje probíhající procesy ve třídě pozorovat a následně analyzovat a vyhodnocovat. Jedná se o kompetence, jejichž úspěšné zvládnutí tvoří předpoklad pro efektivní ovlivňování výchovně-vzdělávacího procesu žádoucím směrem a jeho působení na každé individuální dítě ve třídě. Schopnost pedagoga v mateřské škole získat objektivní informace, tyto efektivně analyzovat a vyvodit správné závěry může napomoci v řešení nejrůznějších problémů, se kterými se dítě předškolního věku v průběhu své docházky do mateřské školy může potýkat. Pedagog má možnost provést a zavést konkrétní opatření, která mohou mobilizovat síly dítěte k vyřešení případného problému a dopomoci mu tak k efektivnější socializaci do majoritní společnosti.

Obecně je tedy závěrem této kapitoly možné říci, že „vzdělávání se nevztahuje pouze k rozvoji rozumových schopností, ale i k osvojování sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem, k emocionálnímu a volnému rozvoji a schopnosti jedince uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti a na trhu práce“ (Svobodová, 2010, s. 16).

3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ – HRA DÍTĚTE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Ve třetí kapitole jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření, zaměřeného na zmapování zkušeností učitelů mateřské školy v oblasti hry dětí v rámci předškolního vzdělávání v mateřské škole. Výzkum se zaměřuje na čtyři základní oblasti, a to: a) frekvence a podmínky využití her, b) nejčastěji využívané formy a herní metody, c) preferované záměry pedagogů při výběru a aplikaci, d) využití hry v posledním ročníku předškolního vzdělávání v mateřské škole.

3.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

Cíle praktické části jsou zakotveny do zodpovězení níže prezentovaných výzkumných otázek:

- [VO₁: Jak často a za jakých podmínek děti předškolního věku v mateřských školách využívají hru jako nástroj svého vzdělávání?
- [VO₂: Jaké aktivity, herní metody a formy nejčastěji ve vzdělávací nabídce mateřské školy využívají samotné učitelky mateřských škol?
- [VO₃: Jaké cíle si nejčastěji kladou předškolní pedagogové při aplikaci her a herních činností v mateřských školách?
- [VO₄: Zaměřují se v posledním ročníku předškolního vzdělávání učitelky MŠ stále na hru nebo provádějí s dětmi činnosti, které rozvíjejí školní dovednosti?

3.2 Metodika

3.2.1 Metoda sběru dat

Za metodu sběru dat byl zvolen dotazník vlastní konstrukce. Úvodní pasáž dotazníku obsahuje žádost o vyplnění se sdělením účelu výzkumného šetření a instrukce k vyplnění. Dotazník, dostupný na elektronické adrese,¹ dále obsahuje celkem 17 položek. První, nečíslovaná položka zjišťuje kraj, v němž respondenti profesně působí. V položkách 1 a 2 účastníci výzkumného šetření sdělují typ třídy a věkové

¹ <https://docs.google.com/forms/d/1tcr6vp5EwvSIrnXSLvqQo5IAAYRedVGxF5nQCJXBloQ/edit#response=ACYDBNj3kvYPmo7owHMfDSVeMwhPSwvOfEG-YcwGyq4deJZ3QekLq19JK9lQqQ>

složení třídy, v níž učí. Položky 3 až 16 jsou zaměřeny na získání odpovědí ve vztahu k výše uvedeným čtyřem cílům výzkumného šetření.

Ve dvou položkách (4; 12 B) měli respondenti možnost vybrat více odpovědí, čtyři položky byly formulovány v intencích Likertovy škály (3; 11; 14; 16), zbylé položky jsou uzavřené s možností výběru pouze jedné odpovědi.

Respondenti vyplňovali dotazník elektronickou formou.

3.2.2 Metoda vyhodnocení dat

Vyhodnocení dat bylo provedeno prostřednictvím postupů kvantitativního výzkumu. V kvantitativním výzkumu se realita zachycuje pomocí číselných hodnot s cílem nalézt, jak jsou tyto hodnoty v souboru rozloženy (Punch, 2008, s. 12). Cílem kvantitativního výzkumu „*je třídění údajů a vysvětlení příčin existence nebo změn jevů*“, přičemž „*přesné údaje umožňují zevšeobecňování a vyslovování předpovědí o zkoumaných jevech*“ (Gavora, 2000, s. 34).

Vyhodnocení bylo provedeno s využitím absolutní a relativní četnosti prostřednictvím programu MS Excel 2016.

3.2.3 Soubor

Záměrem výzkumného šetření bylo zmapovat sledovanou problematiku na – z hlediska geografického – co nejpestřejším vzorku učitelů mateřských škol. Z tohoto důvodu byl zvolen skupinový výběr, který se používá v případě, kdy je základní soubor uspořádaný do určitých skupin (Chráška, 2003, s. 19). V případě tohoto šetření se jednalo o učitele mateřských škol členěných podle krajů České republiky. Výzkumného šetření se zúčastnilo 157 respondentů, kteří splňují kvalifikační předpoklady pro výkon učitele mateřské školy podle ustanovení § 6 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v platném znění.

Tabulka č. 1: Rozdělení souboru dle působišť

N = 157		
Kraj	Absolutní četnost	Relativní četnost
Hlavní město Praha	24	15,3 %
Středočeský kraj	15	9,6 %
Jihočeský kraj	7	4,5 %
Plzeňský kraj	8	5,1 %
Karlovarský kraj	4	2,5 %
Ústecký kraj	9	5,7 %
Liberecký kraj	4	2,5 %
Královehradecký kraj	14	8,9 %
Pardubický kraj	3	1,9 %
Kraj Vysočina	10	6,4 %
Jihomoravský kraj	17	10,8 %
Olomoucký kraj	9	5,7 %
Moravskoslezský kraj	23	14,6 %
Zlínský kraj	10	6,4 %
CELKEM	157	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

3.3 Výsledky

Položka 1: Typ třídy, v níž respondenti učí

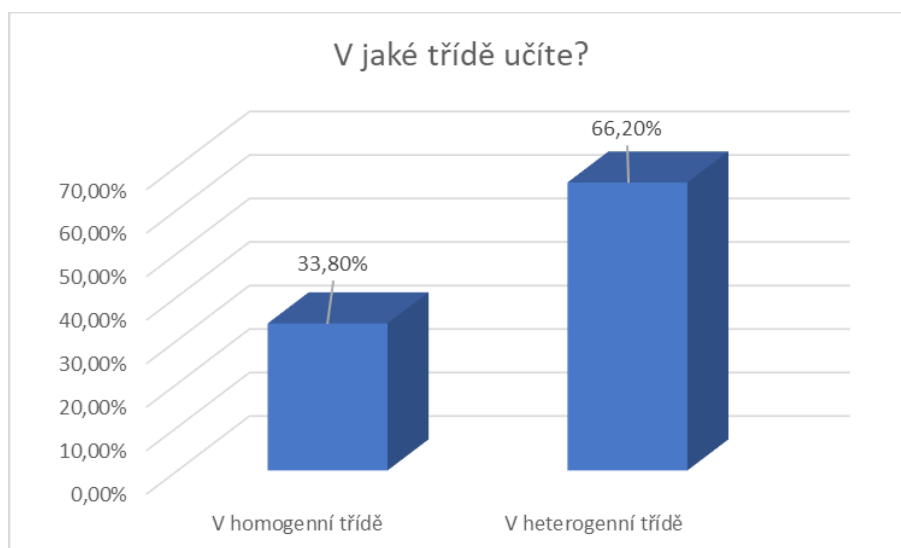
V první položce respondenti sdělili, v jakém typu třídy učí. Výsledky zobrazují tabulka č. 2 společně s grafem č. 1.

Tabulka č. 2: Typ třídy, v níž respondenti učí

N = 157		
V jaké třídě učíte?	Absolutní četnost	Relativní četnost
V homogenní třídě	53	33,8 %
V heterogenní třídě	104	66,2 %
CELKEM	157	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 1: Typ třídy, v níž respondenti učí



Zdroj: vlastní zpracování

Zjištěné údaje ukazují, že 2/3 respondentů provádí svou pedagogickou činnost v heterogenní smíšené třídě, zatímco v homogenní třídě vyučuje 1/3 účastníků výzkumného šetření.

Položka 2: Věková skupina dětí, které respondenti vyučují

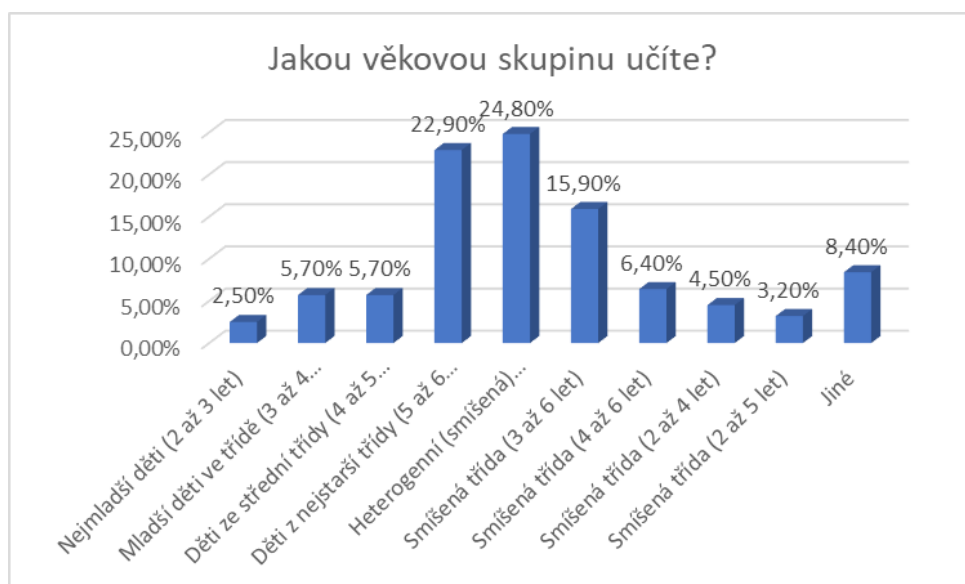
Ve druhé otázce bylo úkolem respondentů sdělit, v jaké věkové skupině jsou děti, které respondenti vyučují, a dále v jakém typu třídy provádějí svou pedagogickou činnost. Zjištěná data prezentují tabulka č. 3 společně s grafem č. 2.

Tabulka č. 3: Věková skupina dětí, které respondenti vyučují

N = 157		
Jakou věkovou skupinu učíte?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Nejmladší děti (2 až 3 let)	4	2,5 %
Mladší děti ve třídě (3 až 4 let)	9	5,7 %
Děti ze střední třídy (4 až 5 let)	9	5,7 %
Děti z nejstarší třídy (5 až 6 let)	36	22,9 %
Heterogenní (smíšená) třída (2 až 6 let)	39	24,8 %
Smíšená třída (3 až 6 let)	25	15,9 %
Smíšená třída (4 až 6 let)	10	6,4 %
Smíšená třída (2 až 4 let)	7	4,5 %
Smíšená třída (2 až 5 let)	5	3,2 %
Jiné	13	8,4 %
CELKEM	157	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 2: Věková skupina dětí, které respondenti vyučují



Zdroj: vlastní zpracování

Zjištěná data ukazují, že největší počet respondentů ($N = 39$; 24,8 %) tvoří pedagogové předškolního věku, kteří působí v heterogenní (smíšené třídě) dětí ve věkovém rozpětí 2 až 6 let. Druhou největší podskupinou ($N = 22,9$ %) v tomto šetření byli pedagogové, kteří působí ve třídách s nejstaršími dětmi ve věku 5 až 6 let, tedy s dětmi, kteří v následujícím školním roce nastoupí školní docházku. Na opačném konci, tedy nejmenší počet respondentů ($N = 5$; 3,2 %) se rekrutoval z vyučujících ve smíšené třídě u dětí ve věkovém rozmezí 2 až 5 let, tedy ve třídě, v níž absentují děti s odkladem školní docházky.

Tabulka č. 4: Věková skupina dětí „JINÉ“, které respondenti vyučují

N = 157		
Jakou věkovou skupinu učíte?	Absolutní četnost	Relativní četnost*
Děti 3 až 5 let	2	1,3 %
Smíšená speciální třída 4 až 7 let	1	0,6 %
Smíšená třída 2 až 7 let	2	1,3 %
Děti 2 až 6 let	1	0,6 %
Logopedická třída	1	0,6 %
Děti 2 až 4 roky	2	1,3 %
Děti 2 až 7 let	1	0,6 %
Děti 3 až 7 let	2	1,3 %
Děti 5 až 7 let (odklad školní docházky)	1	0,6 %
CELKEM	13	

Zdroj: vlastní zpracování

*relativní četnost ve vztahu k celému souboru

Položka 3: Využívání hry jako elementárního vzdělávacího prostředku

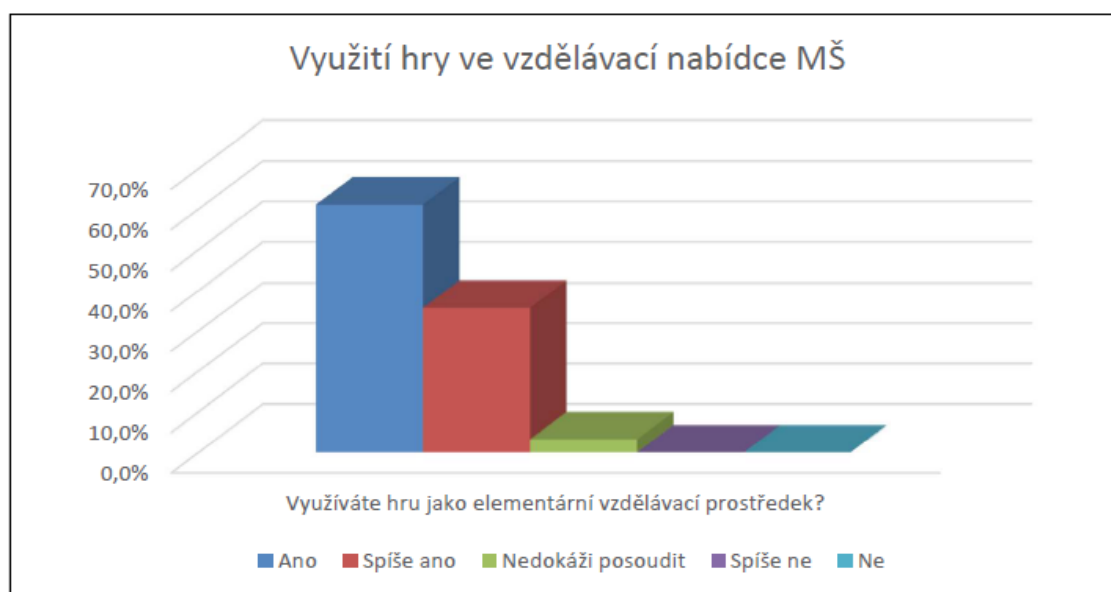
Ve třetí otázce bylo zjišťováno, zda respondenti využívají hru jako elementární vzdělávací prostředek při výuce dětí předškolního věku. Výsledky zobrazuje tabulka č. 5 a graf č. 3.

Tabulka č. 5: Využívání hry jako elementárního vzdělávacího prostředku

N = 157		
Využíváte ve vzdělávací nabídce hru jako elementární vzdělávací prostředek dětí předškolního věku?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	96	61,1 %
Spíše ano	56	35,7 %
Nedokáží posoudit	5	3,2 %
Spíše ne	0	0 %
Ne	0	0 %
CELKEM	157	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 3: Využití hry ve vzdělávací nabídce MŠ



Zdroj: vlastní zpracování

Šetřením bylo zjištěno, že naprostá majorita respondentů, a to 96,8 % z nich, aktivně využívá hru jako elementární prostředek výuky v mateřské škole. Pouze 3,2 % (N = 5) respondentů na tuto otázku nedokázalo odpovědět.

Položka 4: Preferované výukové metody

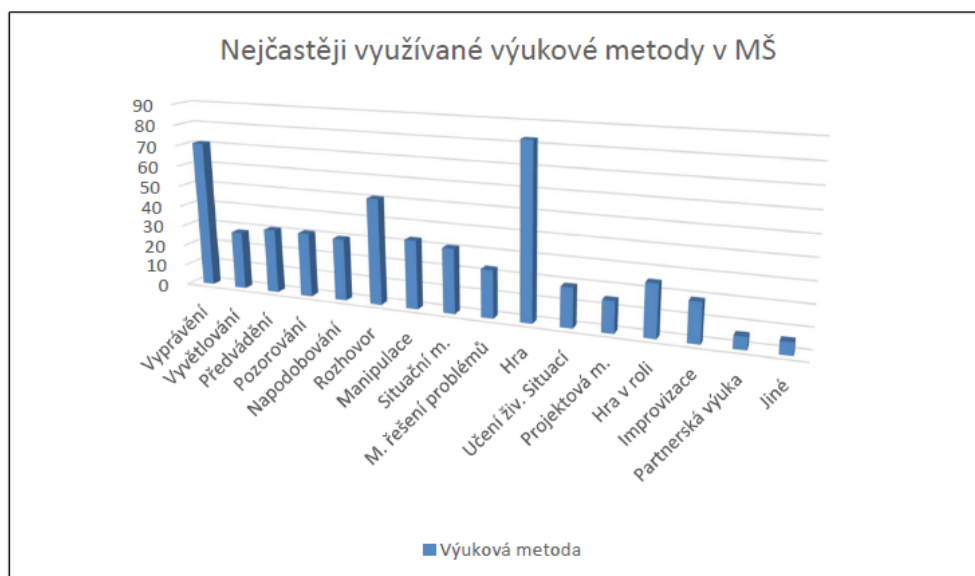
V rámci další otázky respondenti odpovídali na to, jaké výukové metody preferují při předškolní výuce nejčastěji. Výsledky vyobrazuje tabulka č. 6 a graf č. 4.

Tabulka č. 6: Preferované výukové metody

N = 157		
Které výukové metody využíváte NEJVÍCE? (lze zaškrtnout pouze 3 možnosti)	Absolutní četnost	Relativní četnost
Vyprávění	71	45,2 %
Vysvětlování	28	17,8 %
Předvádění	31	19,7 %
Pozorování	31	19,7 %
Napodobování	30	19,1 %
Rozhovor	51	32,5 %
Manipulování, laborování a experimentování	33	21 %
Metody situační	31	19,7 %
Metody řešení problémů	23	14,6 %
Didaktické hry	83	52,9 %
Učení v životních situacích	19	12,1 %
Metoda projektová	15	9,6 %
Hra v roli	25	15,9 %
Improvizace otevřené učení	19	12,1 %
Partnerská výuka	6	3,8 %
Jiné	6	3,8 %
CELKEM	502	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 4: Nejčastěji využívané výukové metody



Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky je patrné, že hra je nejčastěji preferovaným výukovým prostředkem na úrovni mateřské školy. Na dalších příčkách oblíbenosti se pak usadilo vyprávění a rozhovor. Tyto tři výukové metody se v dotazníku objevily dohromady celkem 205x.

Naopak mezi nejméně oblíbené výukové metody u našeho výzkumného souboru patří Partnerská výuka a jiné alternativní výukové metody. Tyto dvě možnosti se ve vyhodnocení dohromady objevily celkem 12x.

Položka 5: Množství času věnované řízené hře

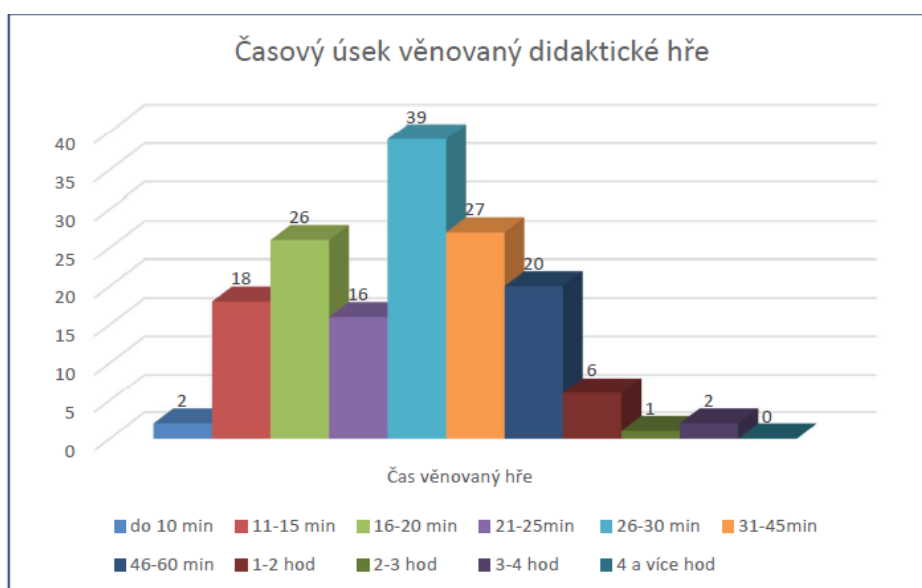
U této položky respondenti odpovídali na otázku, jak velkou časovou dotaci věnují v průběhu vyučování řízené hře. Výsledky ukazuje tabulka č. 7 a graf č. 5.

Tabulka č. 7: Množství času věnované řízené hře

N = 157		
Kolik času (hodin, minut) denně věnujete řízené hře?	Absolutní četnost	Relativní četnost
do 10 minut	2	1,3 %
11 až 15 minut	18	11,5 %
16 až 20 minut	26	16,6 %
21 až 25 minut	16	10,2 %
25 až 30 minut	39	24,8 %
31 až 45 minut	27	17,2 %
46 až 60 minut	20	12,7 %
1 až 2 hodiny	6	3,8 %
2 až 3 hodiny	1	0,6 %
3 až 4 hodiny	2	1,3 %
4 a více hodiny	0	0 %
CELKEM	157	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 5: Časový úsek věnovaný didaktické hře



Zdroj: vlastní zpracování

Ze získaných údajů bylo zjištěno, že nejčastěji, a to celkem u 39 respondentů, je řízené hře v rámci předškolního vyučování věnováno 26–30 minut. Odpovědi se až na výjimky pohybovaly v intervalu 11 až 60 minut. Takovou časovou dotaci považujeme za optimální. Velmi zřídka se pak objevovali respondenti, kteří v rámci výuky věnují řízené hře méně než 10 nebo naopak více než 60 minut. Konkrétně zde hovoříme dohromady o 5 respondentech, kteří tvoří 3,2 % našeho výzkumného souboru.

Položka 6: Preferovaná činnost v posledním ročníku

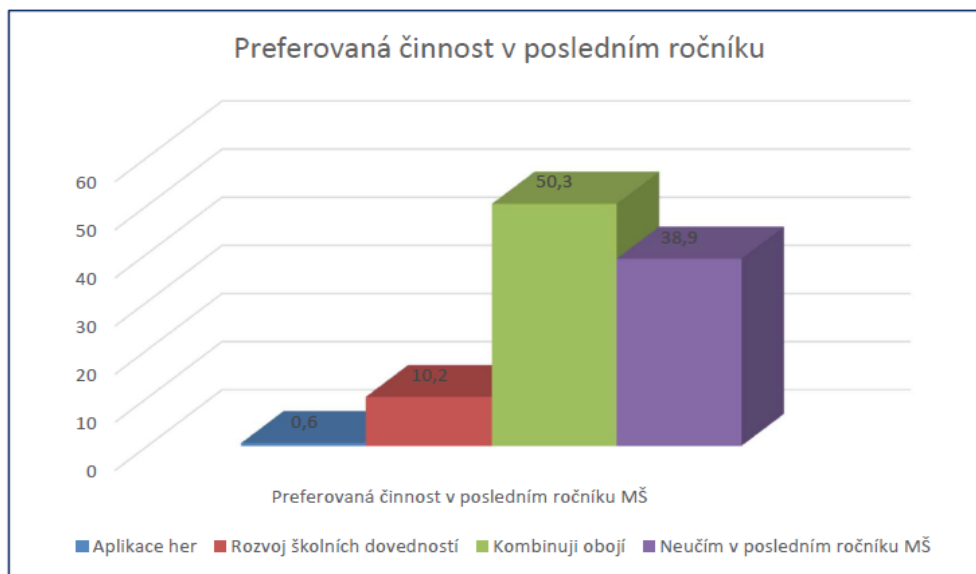
U této položky bylo od respondentů zjišťováno, jakou činnost nejčastěji preferují v rámci předškolní výuky dětí v posledním ročníku MŠ. Výsledky ukazuje tabulka č. 8 a graf č. 6.

Tabulka č. 8: Preferovaná činnost v posledním ročníku

N = 157		
Pokud učíte v posledním ročníku předškolního vzdělávání, věnujete se NEJVÍCE?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Aplikaci her do vzdělávací nabídky	1	0,6 %
Rozvoj školních dovedností	16	10,2 %
Kombinuji obojí (časová vyváženost výše uvedených možností)	79	50,3 %
Neučím v posledním ročníku PV	61	38,9 %
CELKEM	157	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 6: Preferovaná činnost v posledním ročníku



Zdroj: vlastní zpracování

Z analýzy výsledků výzkumného šetření bylo u této položky zjištěno, že učitelé posledních ročníků MŠ se v rámci výuky nejčastěji věnují kombinaci her a rozvoji školních dovedností. Nutno podotknout, že téměř 40 % účastníků výzkumu v posledním ročníku MŠ nepůsobí, což je rovněž zohledněno v grafu i v tabulce.

Položka 7: Časová dotace pro spontánní neřízenou hru

U této položky bylo zjišťováno, jaká časová dotace je v MŠ v průběhu dne věnována spontánní neřízené hře. Výsledky zobrazuje tabulka č. 9 a graf č. 7.

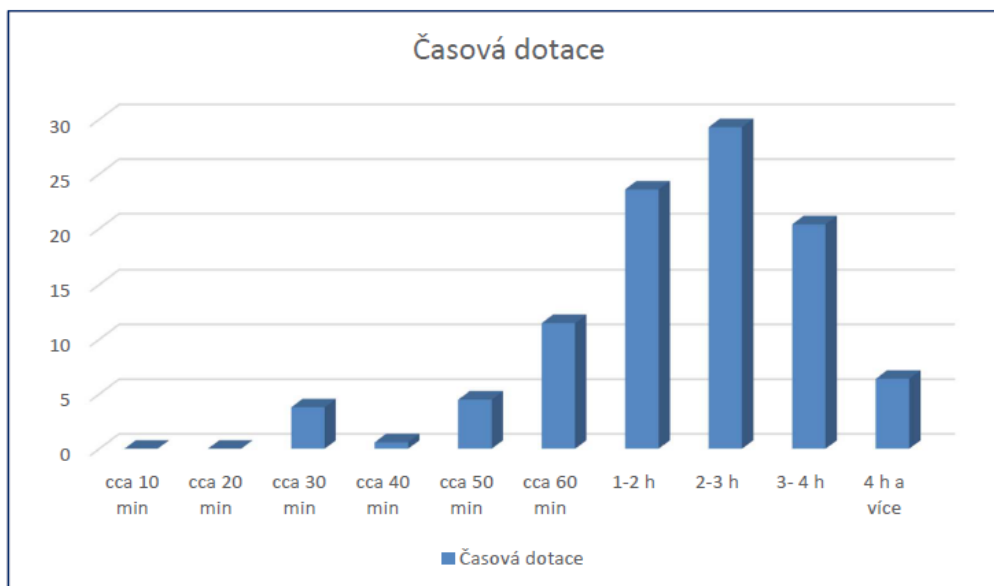
Tabulka č. 9: Časová dotace pro spontánní neřízenou hru

N = 157		
Kolik času (minut, hodin) denně mají děti na spontánní neřízenou hru?	Absolutní četnost	Relativní četnost
cca 10 minut	0	0 %
cca 20 minut	0	0 %
cca 30 minut	6	3,8 %
cca 40 minut	1	0,6 %
cca 50 minut	7	4,5 %
cca 60 minut	18	11,5 %
1–2 hodiny	37	23,6 %
2–3 hodiny	46	29,3 %
3–4 hodiny	32	20,4 %
4 hodiny a více	10	6,4 %

CELKEM	157	100 %
---------------	------------	--------------

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 7: Časová dotace pro spontánní neřízenou hru



Zdroj: vlastní zpracování

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že nejčastěji, celkem 73,3 % výzkumného vzorku věnuje spontánní neřízené hře v průběhu dne v MŠ časovou dotaci v rozmezí 1 až 4 hodin. Nejčastěji se pak jedná o časovou dotaci mezi 2 až 3 hodinami, a to konkrétně 29,3 % případů.

Položka 8: Hlavní didaktický cíl při aplikaci her a herních situací

U této položky bylo zjišťováno, na jaký didaktický cíl se pedagog v MŠ nejvíce soustředí při aplikaci her a herních činností do vzdělávací nabídky. Výsledky vyobrazuje tabulka č. 10 a graf č. 8.

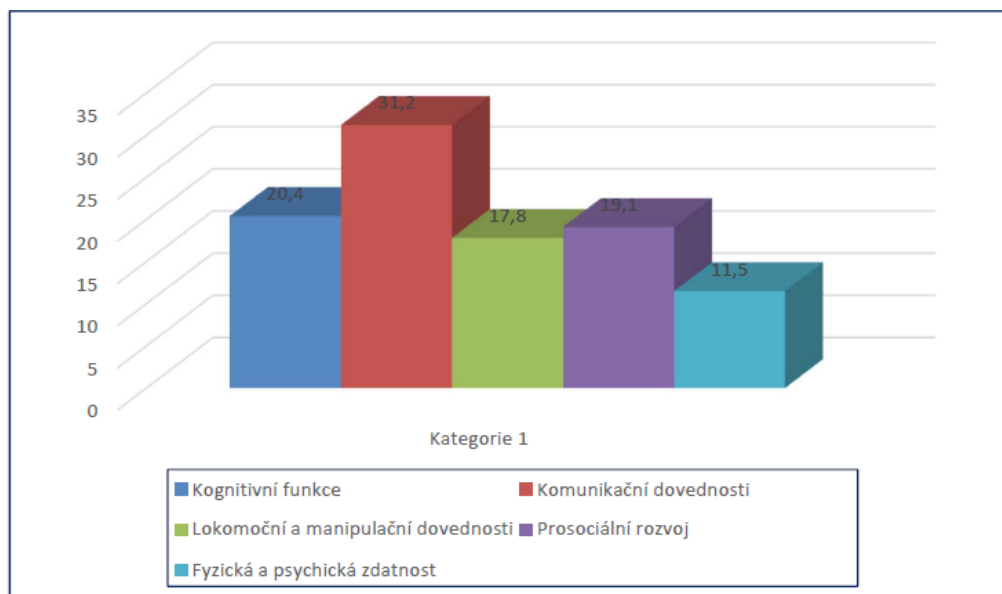
Tabulka č. 10: Hlavní didaktický cíl při aplikaci her a herních situací

N = 157		
Na jaký didaktický cíl se nejvíce soustředíte při aplikaci her a herních činností do vzdělávací nabídky?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Rozvoj kognitivních funkcí	32	20,4 %
Rozvoj komunikačních dovedností	49	31,2 %
Rozvoj lokomočních a manipulačních dovedností	28	17,8 %
Prosociální rozvoj	30	19,1 %
Rozvoj fyzické a psychické zdatnosti	18	11,5 %

CELKEM	157	100 %
---------------	------------	--------------

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 8: Didaktický cíl



Zdroj: vlastní zpracování

Dotazníkovým šetřením bylo zjištěno, že nejčastěji, tedy konkrétně v 31,2 % případů se pedagogové nejvíce soustředí na rozvoj komunikačních dovedností. Na velmi podobné úrovni se pak usadil rozvoj lokomočních a manipulačních dovedností, kognitivních funkcí a prosociální rozvoj. Nejméně, a to 11,5 % respondentů uvedlo, že klade největší důraz na fyzickou a psychickou zdatnost dítěte.

Položka 9: Časový úsek spontánní neřízené hry

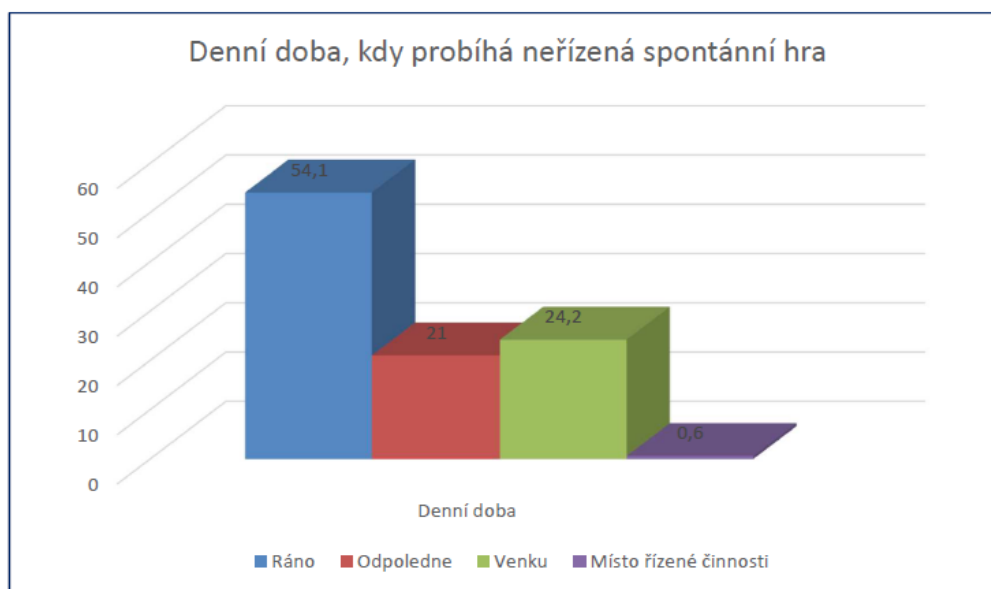
U této položky respondenti odpovídali na otázku, kdy nejčastěji v průběhu pobytu dítěte v MŠ probíhá spontánní neřízená hra. Výsledky ukazuje tabulka č. 11 a graf č. 9.

Tabulka č. 11: Časový úsek spontánní neřízené hry

N = 157		
Kdy NEJČASTĚJI spontánní neřízená hra probíhá?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ráno (při ranních činnostech)	85	54,1 %
Odpoledne	33	21 %
Při pohybu venku	38	24,2 %
Místo řízené činnosti	1	0,6 %
CELKEM	157	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 9: Část dne, kdy probíhá spontánní neřízená hra



Zdroj: vlastní zpracování

Z výše uvedené tabulky a grafu je patrné, že ve více než 54 % případů je spontánní neřízená hra realizována v MŠ v ranních hodinách. Zbytek výzkumného souboru pak své odpovědi rozdělil rovnoměrně na dobu odpolední, resp. na dobu pobytu dětí ve venkovním prostředí. Pouze jeden respondent uvedl, že je spontánní neřízená hra do výuky zařazena namísto řízené hry.

Položka 10: Nejčastěji využívaná forma hry

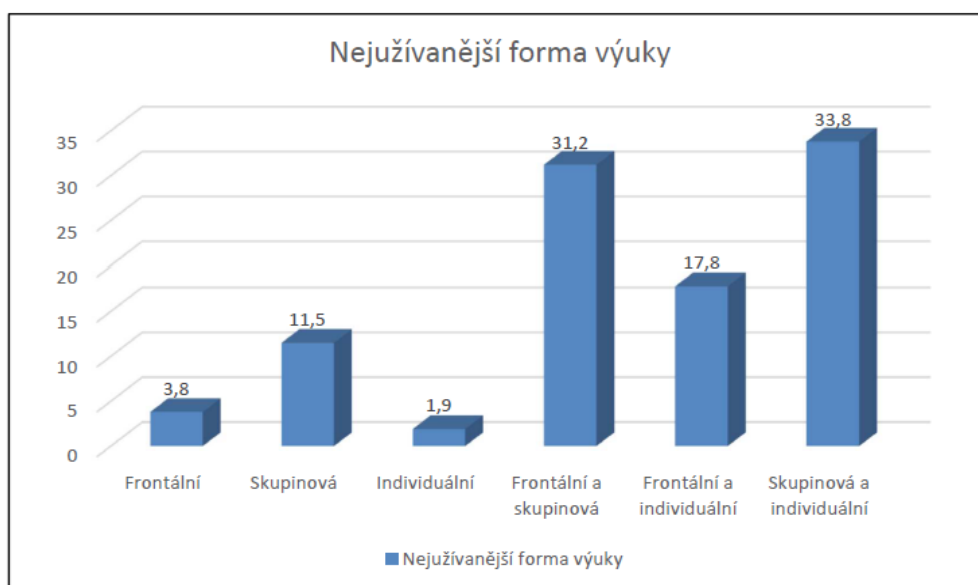
U této položky respondenti uváděli, kterou formu výuky využívají nejčastěji. Výsledky vyobrazuje tabulka č. 12 a graf č. 10.

Tabulka č. 12: Nejčastěji využívaná forma výuky

N = 157		
Jakou formu výuky využíváte NEJVÍCE?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Frontální (hromadná)	6	3,8 %
Skupinová	18	11,5 %
Individuální	3	1,9 %
Frontální a někdy skupinová	49	31,2 %
Frontální a individuální	28	17,8 %
Skupinová a individuální	53	33,8 %
CELKEM	157	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 10: Nejčastěji využívaná forma hry



Zdroj: vlastní zpracování

Z výše uvedeného grafu a tabulky je viditelné, že bylo zjištěno, že nejčastěji využívanými formami výuky je výuka skupinová a individuální a výuka frontální a skupinová. Hodnoty u obou těchto možností jsou poměrně vyrovnané. Nejméně často pak jsou využívány pouze individuální nebo pouze frontální formy výuky.

Položka 11: Vnímání a hodnocení toho, zda děti mají herní činnosti rády

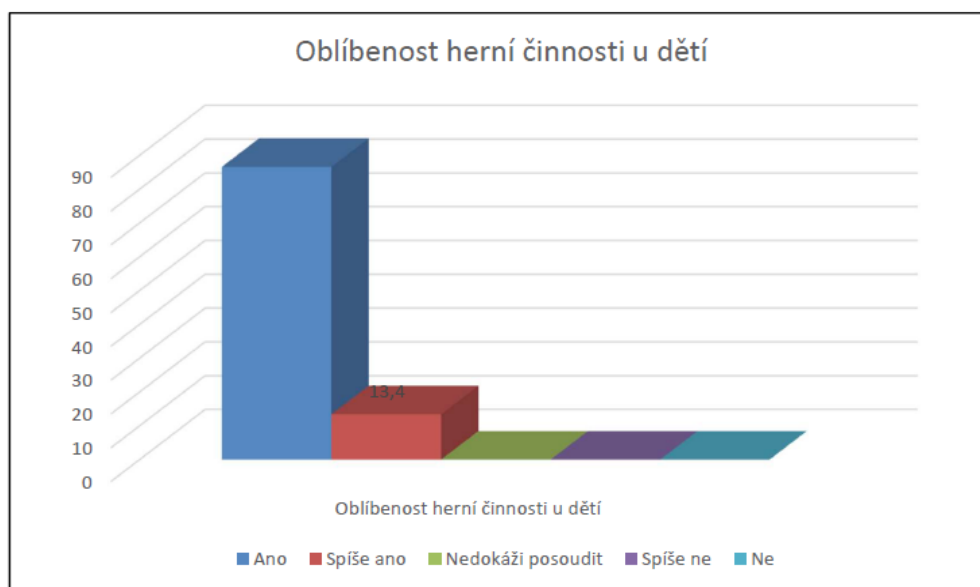
U této položky byli respondenti dotazováni na svůj subjektivní názor na to, zda děti v jejich třídě mají hry a herní činnosti rády a zda je podle jejich názoru rády provozují. Výsledky ukazuje tabulka č. 13 a graf č. 11.

Tabulka č. 13: Vnímání a hodnocení toho, zda děti mají herní činnosti rády

N = 157		
Mají děti ve Vaší třídě hry a herní činnosti rády?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	136	86,6 %
Spíše ano	21	13,4 %
Nedokáží posoudit	0	0 %
Spíše ne	0	0 %
Ne	0	0 %
CELKEM	157	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 11: Oblíbenost herních činností u dětí



Zdroj: vlastní zpracování

Výsledky u této položky jsou velmi jednoznačné, jelikož všichni respondenti uvedli, že děti podle jejich subjektivního názoru hry a herní činnosti mají rády a rády je provozují.

Položka 12A: Nabídka kroužků (nadstandardních aktivit) v mateřské škole

U této položky byli respondenti dotazováni, zda MŠ, ve kterém působí, dětem nabízí nějaké nadstandardní kroužky nebo aktivity. Výsledky jsou shrnuty v tabulce č. 14.

Tabulka č. 14: Nabídka kroužků (nadstandardních aktivit) v mateřské škole

N = 157		
Nabídka kroužků v MŠ?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	114	72,6 %
Ne	43	27,4 %
CELKEM	157	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z uvedené tabulky je patrné, že celkem 72,6 % respondentů uvedlo, že jejich MŠ nadstandardní aktivity a kroužky dětem nabízí. Poměrně překvapivé je však z našeho pohledu procento pedagogických pracovníků, kteří uvedli, že jejich MŠ žádné nadstandardní kroužky ani aktivity nenabízí. Jednalo se celkem o 43 respondentů, kteří tvoří 27,4 % našeho výzkumného souboru.

Položka 12 B: Konkrétní nabídka kroužků (nadstandardních aktivit) v mateřské škole

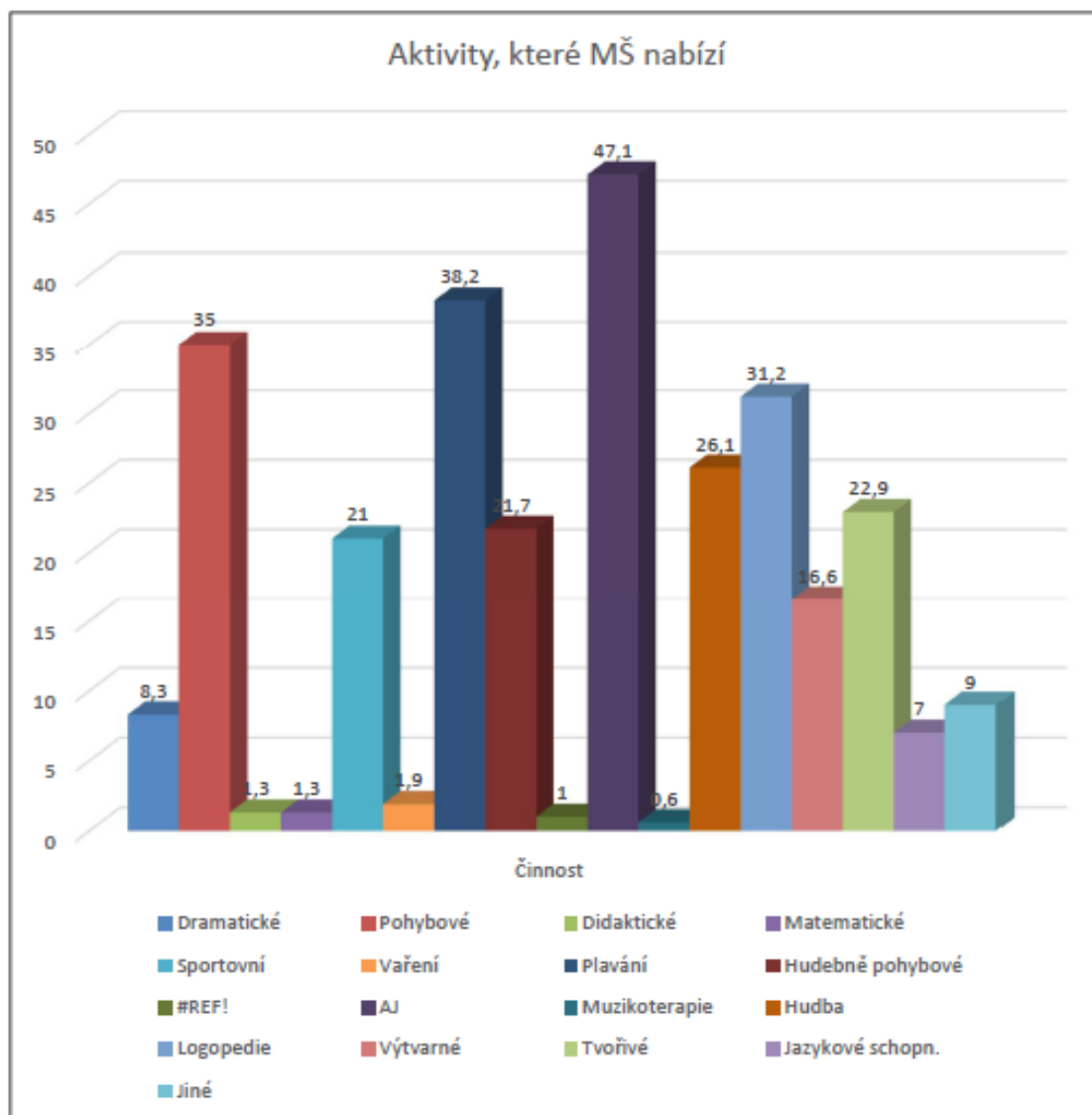
U této položky respondenti uváděli, které kroužky nebo aktivity jejich MŠ dětem nabízí. Výsledky ukazuje tabulka č. 15 a graf č. 12. V tabulce i grafu jsou zohledněny i odpovědi respondentů, kteří uvedli, že jejich MŠ žádné nadstandardní aktivity nebo kroužky nenabízí.

Tabulka č. 15: Konkrétní nabídka kroužků (nadstandardních aktivit) v mateřské škole

N = 157		
Pokud jste v položce 12A) odpověděli ano, jaké konkrétní aktivity vaše MŠ nabízí? (můžete uvést více možností)	Absolutní četnost	Relativní četnost
Dramatické	13	8,3 %
Pohybové	55	35 %
Didaktické	2	1,3 %
Matematické	2	1,3 %
Sportovní	33	21 %
Vaření a pečení	3	1,9 %
Plavání	60	38,2 %
Hudebně pohybové (tanec, říkadla, hry)	34	21,7 %
Anglický jazyk	74	47,1 %
Muzikoterapie	1	0,6 %
Hudební (flétna, zpěv)	41	26,1 %
Logopedické cvičení (procvičování řeči::)	49	31,2 %
Výtvarné	26	16,6 %
Tvořivé (keramika, šikovné ruce)	36	22,9 %
Rozvoj jazykových schopností	11	7 %
Jiné	15	9 %
Žádné (zaškrtněte, pokud jste v otázce 12 A) odpověděli „NE	38	24,2 %
CELKEM		100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 12: Aktivity nabízené MŠ



Zdroj: vlastní zpracování

Z uvedené tabulky i grafu je možno vyčíst, že v případě, že mateřská škola, ve které námi oslovení pedagogové působí, nabízí nadstandardní volnočasové aktivity a kroužky, jedná se nejčastěji o anglický jazyk (47,1 %), plavání (38,2 %) nebo logopedická cvičení (31,2 %). Nejméně často se pak objevovaly aktivity jako je muzikoterapie (0,6 %), didaktické a matematické kroužky (1,3 %) a vaření a pečení (1,9 %).

Položka 13: Časové vymezení kroužků a aktivit

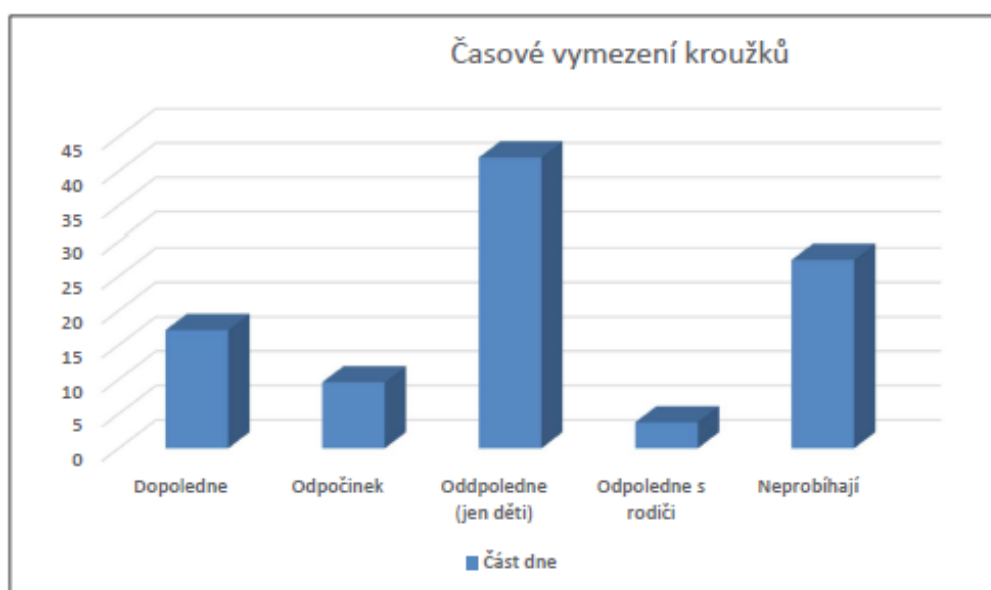
U této položky respondenti v případě, že na předchozí otázku odpověděli kladně, uváděli, ve které denní době jsou výše popisované nadstandardní volnočasové aktivity a kroužky realizovány. Výsledky shrnuje tabulka č. 16 a graf č. 13.

Tabulka č. 16: Časové vymezení kroužků a aktivit

N = 157		
Pokud jste odpověděli na otázku č. 12. A) ano, pak v jakém čase u Vás tyto kroužky probíhají NEJVÍCE?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Dopoledne (jen děti)	27	17,2 %
V průběhu odpočinku – v klidových činnostech	15	9,6 %
Odpoledne (jen děti)	66	42 %
Odpoledne ve spolupráci s rodiči	6	3,8 %
Neprobíhají (zaškrtněte, pokud jste v otázce 12 A) odpověděli „NE“	43	27,4 %
CELKEM	157	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 13: Časové vymezení kroužků



Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu a tabulky je možné vyčíst, že nejčastěji jsou nadstandardní aktivity a kroužky realizovány v odpoledních hodinách a individuálně, tedy bez rodičů (42 %). Nejméně často jsou pak tyto aktivity realizovány v odpoledních hodinách za přítomnosti rodičů (3,8 %).

Položka 14: Zájem rodičů o kroužky

U této položky respondenti odpovídali na otázku, zda mají rodiče v jejich MŠ zájem o kroužky a nadstandardní aktivity. Výsledky shrnuje tabulka č. 17.

Tabulka č. 17: Zájem rodičů o kroužky

N = 157		
Projevují rodiče dětí o kroužky (nadstandardní aktivity) ve Vaší mateřské škole zájem?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	71	45,2 %
Spíše ano	36	22,9 %
Nedokáží posoudit	13	8,3 %
Spíše ne	19	12,1 %
Ne	18	11,5 %
CELKEM	157	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky je patrné, že 68,1 % respondentů má za to, že rodiče mají o kroužky a nadstandardní aktivity pro své dítě v rámci MŠ zájem. Velmi překvapivé bylo zjištění, že 11,5 % rodičů neprojevuje žádný zájem o nadstandardní aktivity a kroužky, a 12,1 % rodičů a tyto aktivity spíše neprojevuje zájem. Sečteme-li však tyto dvě hodnoty, dostaneme se na 23,6 % respondentů, kteří v podstatě hovoří o nezájmu rodičů o mimoškolní aktivity pro jejich dítě. Tento výsledek lze považovat za alarmující.

Položka 15: Vnímání věkové skupiny, pro niž je hra nejdůležitější činnost

U této položky byli respondenti dotazováni na to, pro kterou věkovou skupinu považují hru za nejdůležitější činnost. Výsledky shrnuje tabulka č. 16.

Tabulka č. 18: Vnímání věkové skupiny, pro niž je hra nejdůležitější činností

N = 157		
V jaké věkové skupině dětí je podle Vás hra nejdůležitější činností?	Absolutní četnost	Relativní četnost
U nejmladších dětí (2–3 let)	25	15,9 %
Mladší děti ve třídě (3–4 let)	30	19,1 %
Děti ze střední třídy (4–5 let)	6	3,8 %
Děti z nejstarší třídy (5–6 let)	3	1,9 %
Heterogenní (smíšená) třída (2–6 let)	55	35 %
Smíšená třída (4–6 let)	20	12,7 %
Smíšená třída (2–4 let)	7	4,5 %
Smíšená třída (2–5 let)	9	5,7 %
CELKEM	157	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky č. 16 je patrné, že hru považují respondenti za nejdůležitější pro děti od 2 do 6 let v heterogenních třídách (35 %) a pro nejmladší (15,9 %) a mladší (19,1 %) děti v homogenních třídách. Za nejméně důležitou je hra považována pro skupinu nejstarších dětí od 5 do 6 let v homogenní třídě (1,9 %).

Položka 16: Časová vyváženost mezi řízenou a spontánní výukou

Poslední položka byla zaměřena na to, zda respondenti výzkumného souboru považují časovou vyváženost neřízenou a spontánní neřízenou hrou za důležitou. Výsledky shrnuje tabulka č. 19.

Tabulka č. 19: Časová vyváženost mezi řízenou a spontánní výukou

N = 157		
Preferujete časovou vyváženost mezi řízenou a spontánní neřízenou hrou?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	61	38,9 %
Spíše ano	58	36,9 %
Nedokáži posoudit	11	7 %
Spíše ne	25	15,9 %
Ne	2	1,3 %
CELKEM	157	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky je možné vysledovat, že celkem 75,8 % respondentů výzkumného souboru považuje časovou vyváženost mezi řízenou a spontánní neřízenou hrou za důležitou. Naprostá minorita pak tuto harmonii za důležitou nepovažuje (1,3 %).

3.4 Souhrnná analýza a interpretace

Z výzkumného šetření je patrné, že selektovaný výzkumný soubor byl majoritně složen z učitelů heterogenních tříd. Učitelé působících v homogenních třídách pak byli v minoritě. K této problematice Trtílková uvádí: „*Ve smíšených třídách vznikají přirozené skupinky dětí, a to nejen podle věku, ale i podle individuálních schopností a podle formujících se osobností jednotlivých dětí. Společně si ve třídě hrají, tvoří a z nabídky činností si během dne vybírají. Heterogenní třída umožňuje mladším dětem učit se od starších a starším získávat prosociální zkušenosti v kontaktu s menšími dětmi – mohou je učit, pomáhat jim a naučit se respektu. V těchto třídách není tak častá*

nezdravá soutěživost, jak tomu mnohdy bývá ve třídách homogenních“ (Trtílková, 2014, s. 16).

Vedle toho k homogenním třídám říká: *„Homogenní třídy naopak umožňují jednotnější výchovné a výukové postupy, cílenější zaměření didaktických pomůcek a celkového vybavení třídy. Významný vliv vidím především u předškolních dětí, které již mají výrazně jiný režim dne s mnohem menší potřebou odpočinku, a naopak vyššími nároky na stimulaci a rozmanitost podnětů. Je mnohem snadnější cílená edukace a jednotnost přípravy pro školu“ (Trtílková, 2014, s. 16).*

Za nevýhodu smíšených tříd je možné považovat více konkurenční prostředí, které se blíží tomu školnímu, co se do povahy týče. Děti však mají možnost se pod vedením pedagoga naučit reagovat a adekvátně řešit vzniklé problémy a situace. Jako vhodná varianta pro dobrou praxi se pak na základě výše uvedeného jeví rozdělit děti v MŠ do homogenní třídy předškoláků, která by byla doplněna šikovnými mladšími dětmi, které by s předškoláky byly schopny udržet tempo.

Co se týče věkového složení dětí, které respondenti vyučují, jednalo se ve většině o pedagogy působící u dětí nejstarších ve věku 5 až 6 let. Učitelé působící ve třídách s mladšími dětmi pak byli v menšině, jak ukázala tabulka č. 3 a č. 4 a graf č. 2.

Dále byl výzkum zaměřen na to, v jaké míře pedagogové předškolního vzdělávání využívají didaktickou hru jako elementární výukový prostředek. Zde byly výsledky velmi jednoznačné, kdy celých 96,8 % respondentů zvolilo odpověď „ano“, nebo „spíše ano“. Tento jev je považován za velmi pozitivní, jelikož pozitivní vlivy dětské hry byly již představeny v teoretické části předložené práce a trend jejího aktivního využití v praxi je velmi pozitivním zjištěním.

Následující položka výzkumu byla zaměřena na preferované výukové metody, které pedagogové v předškolním vzdělávání užívají. Jednoznačně nejčastěji je pak na základě zjištěného využívána metoda didaktické hry, vyprávění a rozhovoru. Ostatní výukové metody jsou ale rovněž užívány, avšak menšinově.

Problematice časové dotace věnované didaktické hře se pak věnovala položka č. 5. Z výzkumu vyplynulo, že v rámci výzkumného souboru je didaktické hře nejčastěji věnováno časové rozmezí v intervalu mezi 11 až 60 minutami za den. Nejčteněji pak byla zvolena časová dotace 25 až 30 minut, a to celkem v 24,8 %. Majorita pedagogů

pak didaktickou hru aplikuje prostřednictvím frontální a skupinové výuky, jak je vyobrazeno v tabulce č. 12 a grafu č. 10. Oblíbenost herní činnosti obecně je pak možné dle subjektivního vnímání respondentů identifikovat u všech dětí, jelikož na položku dotazníku č. 11 všichni pedagogové odpověděli kladně, kdy zvolili buď možnost „ano“, nebo „spíše ano“. Ostatní možnosti měly nulovou četnost a žádný z respondentů ji nezvolil. Pedagogové z výzkumného vzorku rovněž prezentovali svůj názor na to, pro kterou věkovou skupinu dětí je implementace hry do denních činností nejdůležitější. Zde bylo zjištěno, že učitelé MŠ považují hru za nejdůležitější pro děti nejmladší. Její důležitost je však možné identifikovat napříč všemi věkovými skupinami dětí v MŠ, jak je vidět z tabulky č. 18.

Učitelé posledních ročníků předškolního vzdělávání pak majoritně ve své praxi preferují kombinaci aplikace her do vzdělávací nabídky a rozvoje školních dovedností. Tento trend rovněž graficky zobrazuje graf č. 6. Velmi důležitou roli však hraje rovněž časová vyváženost mezi řízenou a spontánní výukou. Této problematice se věnovala položka 16, u které respondenti prezentovali své preference z oblasti rovnováhy mezi spontánní a řízenou výukou v mateřské škole. Z odpovědí učitelů je patrné, že valná většina respondentů tuto harmonii preferuje a snaží se ji uplatňovat v praxi. Konkrétní čísla a poměry jsou pak přehledně uvedeny v tabulce č. 19.

Položka č. 7 dotazníku se pak věnovala tématice časové dotace věnované spontánní neřízené hře v prostředí MŠ. Zde se potvrdil předpoklad, že spontánní neřízené hře bude v průběhu dne v MŠ věnováno více než 60 minut. Tento předpoklad byl dokonce překročen, jelikož respondenti uvedli v celých 29,3 % případů, že spontánní neřízené hře je v mateřské škole věnována časová dotace v rozmezí 2 a 3 hodin. Přehledně jsou konkrétní údaje zapracovány do tabulky č. 9 a grafu č. 5. Spontánní neřízená hra pak nejčastěji probíhá v ranních hodinách, jak vyobrazuje tabulka č. 11 a graf č. 9.

Dále se výzkumná činnost zaměřila na stěžejní didaktický cíl při aplikaci her a herních situací. Zde bylo zjištěno, že největší pozornost je v této oblasti mezi respondenty věnována oblasti rozvoje komunikačních dovedností, kognitivních funkcí, prosociálního vývoji dítěte a rozvoji lokomočních a manipulačních schopností a dovedností. Veškeré údaje jsou opět přehledně zapracovány do tabulky č. 10 a grafu č. 8.

Další velmi zajímavou oblastí, na kterou se práce v rámci realizované výzkumné činnosti zaměřila, byla nabídka volnočasových aktivit pro děti z dané MŠ. Poměrně překvapující bylo zjištění, že celkem 27,4 % respondentů uvedlo, že jejich mateřská škola žádné aktivity nenabízí. Tento jev je v dnešní době zaměřené na všestranný rozvoj dítěte považován za nepochopitelný a alarmující. V mateřských školách nabízejících volnočasové aktivity se pak nejčastěji objevovaly aktivity jako je výuka anglického jazyka, plavání, pohybové aktivity, logopedická cvičení nebo pohybové hry. Přehledně získané údaje zpracovala tabulka č. 15 a graf č. 12. Tyto aktivity jsou pak nejčastěji realizovány v odpoledních hodinách bez přítomnosti rodičů. Za zajímavý je považován rovněž jev, že rodiče se volnočasových aktivit svého dítěte v MŠ účastní pouze v necelých 4 % případech. Tento fakt je připisován skutečnosti, že majorita rodičů je časově velmi vytížena, a proto dává přednost aktivitám, kterých se jejich ratolest účastní samostatně. I zde je vidět prostor ke zvyšování této tendence, obzvláště je-li brán v úvahu trend moderní doby, který říká, že by rodič se svým dítětem měl trávit co nejvíce volného času, aby se prohloubili jejich vzájemné vazby. Realizace této myšlenky ale není pro rodiče jednoduchá. Rodiče však dle odpovědí respondentů ve více než 68 % případech projevují zájem o volnočasové aktivity a kroužky pro své dítě v rámci MŠ. Opět bylo překvapující zjištění, že 11,5 % rodičů žádný zájem neprojevuje, a více než 12 % rodičů zájem spíše neprojevuje, jak ukazuje tabulka č. 17.

Závěrem této podkapitoly jsou shrnuty jednotlivé výzkumné otázky, které byly na počátku výzkumné činnosti stanoveny, a je zhodnoceno, zda se povedlo na ně odpovědět.

[VO₁: Jak často a za jakých podmínek děti předškolního věku v mateřských školách využívají hru jako nástroj svého vzdělávání?

Odpověď: Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že děti předškolního věku využívají hru v mateřských školách každodenně. Téměř 97 % respondentů identifikovalo didaktickou hru jako elementární výukový prostředek v MŠ. Herní činnost je dle pedagogů u dětí oblíbená a nejčastěji bývá v rámci denního harmonogramu zařazována do ranních hodin. Časová dotace, která je každodenně hře v prostředí MŠ věnována, se nejčastěji pohybuje v rozmezí 2 až 3 hodin. Pedagogové nejčastěji zařazují hry zaměřené na rozvoj komunikačních dovedností, kognitivních funkcí, prosociálního vývoje a rozvoj lokomočních a manipulačních schopností a dovedností dítěte.

[**VO₂: Jaké aktivity, herní metody a formy nejčastěji ve vzdělávací nabídce mateřské školy využívají samotné učitelky mateřských škol?**

Odpověď: Pedagogové v mateřských školách nejčastěji zařazují do vzdělávací nabídky hry zaměřené na rozvoj komunikačních dovedností, kognitivních funkcí, prosociální vývoj a rozvoj lokomočních a manipulačních schopností a dovedností dětí. Tyto jsou v majoritě. Nejužívanějšími formami výuky jsou pak didaktické hry, vyprávění a rozhovor. Majorita pedagogů pak didaktickou hru aplikuje prostřednictvím frontální a skupinové výuky.

[**VO₃: Jaké cíle si nejčastěji kladou předškolní pedagogové při aplikaci her a herních činností v mateřských školách?**

Pedagogové z výzkumného souboru si při aplikaci her a herních činností v MŠ nejčastěji kladou jako hlavní cíl oblast rozvoje komunikačních dovedností, kognitivních funkcí, prosociálního vývoje dítěte a rozvoj jeho lokomočních a manipulačních schopností a dovedností.

[**VO₄: Zaměřují se v posledním ročníku předškolního vzdělávání učitelky MŠ stále na hru nebo provádějí s dětmi činnosti, které rozvíjejí školní dovednosti?**

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že v posledním ročníku MŠ se pedagogové zaměřují na kombinaci herních činností a rozvoje školních dovedností.

V této fázi se tedy podařilo zodpovědět všechny předem stanovené výzkumné otázky, čímž se rovněž podařilo naplnit výzkumné cíle předložené bakalářské práce.

ZÁVĚR

Předložená bakalářská práce se věnovala tématu hry dítěte předškolního věku. V úvodních kapitolách byl nejprve definován teoretický rámec práce, kdy byly představeny stěžejní pojmy. Nejdůležitější bylo představení dítěte předškolního věku, jeho kognitivního a psychosociálního vývoje, procesu jeho socializace a vymezení základních charakteristik předškolního věku jako vývojového období. Popsán byl rovněž vliv institucionální výchovy v MŠ na psychosociální vývoj dítěte.

Meritem druhé kapitoly pak bylo definovat hru dítěte předškolního věku, její funkce, dělení a podobu v prostředí MŠ. Objasněny byly základní charakteristiky předškolního vzdělávání v České republice včetně jeho legislativního ukotvení. Opomenuta nezůstala ani role pedagoga v MŠ.

V praktické části práce pak byla představena metodologie, výzkumný soubor, metoda sběru a analýzy dat a výzkumné cíle a otázky. Získaná data byla shromážděna a následně analyzována, na základě čehož se podařilo odpovědět na všechny předem stanovené výzkumné otázky a naplnit tak výzkumný cíl předložené práce.

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že děti předškolního věku využívají v mateřských školách každodenně. Téměř 97 % respondentů identifikovalo didaktickou hru jako elementární výukový prostředek v MŠ. Herní činnost je dle pedagogů u dětí oblíbená a nejčastěji bývá v rámci denního harmonogramu zařazována do ranních hodin. Časová dotace, která je každodenně hře v prostředí MŠ věnována, se nejčastěji pohybuje v rozmezí 2 až 3 hodin. Pedagogové nejčastěji zařazují hry zaměřené na rozvoj komunikačních dovedností, kognitivních funkcí, prosociálního vývoje a rozvoji lokomočních a manipulačních schopností a dovedností dítěte. Dále bylo zjištěno, že pedagogové v mateřských školách nejčastěji zařazují do vzdělávací nabídky hry zaměřené na rozvoj komunikačních dovedností, kognitivních funkcí, prosociálního vývoje a rozvoj lokomočních a manipulačních schopností a dovedností dětí. Tyto jsou v majoritě. Nejužívanějšími formami výuky jsou pak didaktické hry, vyprávění a rozhovor. Majorita pedagogů pak didaktickou hru aplikuje prostřednictvím frontální a skupinové výuky.

Z výzkumu také vyplynulo, že pedagogové z výzkumného souboru si při aplikaci her a herních činností v MŠ nejčastěji kladou jako hlavní cíl oblast rozvoje komunikačních

dovedností, kognitivních funkcí, prosociálního vývoje dítěte a rozvoj jeho lokomočních a manipulačních schopností a dovedností. V posledním ročníku MŠ se pedagogové zaměřují na kombinaci herních činností a rozvoje školních dovedností.

Při vypracování této bakalářské práce se neobjevily žádné závažnější problémy, které by bránily jejímu dokončení.

Bakalářská práce na téma „Hra dítěte předškolního věku“ nejprve položila teoretický rámec pro svou výzkumnou činnost. Následně definovala veškeré související aspekty důležité pro její úspěšné vypracování. Vytyčila výzkumné otázky a cíle, jejichž naplnění se podařilo dosáhnout. Předložený text je tak možné využít jako studijní materiál pro odbornou i laickou veřejnost se zájmem o oblast předškolního vzdělávání, a o aktuální trendy a jevy v oblasti využití hry v předškolním vzdělávání v České republice.

POUŽITÉ ZDROJE

Monografie:

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.

BERK, Laura E. *Child development*. Ninth edition. Boston: Pearson, 2013. ISBN 978-0205-19766-8.

BLÁHA, Pavel, Charles SUSANNE a Esther REBATO, ed. *Essentials of biological anthropology: (selected chapters)*. Prague: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1338-3.

BOGIN, Barry. *Patterns of human growth*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. ISBN 0521-56438-7.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.

DOSTÁL, Antonín Maria a Eva OPRAVILOVÁ. *Úvod do předškolní pedagogiky: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty pedagogických fakult studijního oboru Učitelství pro mateřské školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

GAVORA, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vydání. Brno: Paido, 2000. 208 s. ISBN 80-85931-79-6.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3037-0.

HORNÁČKOVÁ, Vladimíra, ed. *Hra je krásnou přípravou k vážným věcem: sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí: 27.3.-28.3.2014, Hradec Králové*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-390-1.

HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a předškolní věk*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-595-7.

- CHRÁSKA, Miroslav. *Úvod do výzkumu v pedagogice. Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 197 s. ISBN 80-244-0765-5.
- JIRSÁKOVÁ, Jitka, Ivana ŠMÍDOVÁ a Edita TRTÍKOVÁ. *Biologie dítěte*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-663-5.
- JOŠT, Jiří, František MAN a Alena NOHAVOVÁ. *Podpora zdravého psychického vývoje: z aspektu dítěte a učitele*. Praha: Eduko, 2013. ISBN 978-80-87204-66-5.
- KERN, Hans. *Přehled psychologie*. 3. vydání. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-121-2.
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolská a elementárna pedagogika*. 2. vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- KOPECKÝ, Miroslav, Jitka TOMANOVÁ a Kateřina KIKALOVÁ. *Základní charakteristiky ontogenetického vývoje*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-3982-2.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.
- KREJČOVÁ, Věra, Jana KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LINC, Rudolf a Ladislava HAVLÍČKOVÁ. *Biologie dítěte a dorostu*. Praha: Univerzita Karlova, 1982.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MIŠURCOVÁ, Věra a Marie SEVEROVÁ. *Děti, hry a umění*. Praha: ISV, 1997. Psychologie (ISV). ISBN 80-85866-18-8.
- OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Praha: Portál, 2003. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 80-7178-847-3.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997. ISBN 978-80-262-0691-0.
- PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- PUNCH, Keith, F. *Základy kvantitativního výzkumu*. 1. vydání. Praha: Portál, 2008. 152 s. ISBN 978-80-7367-381-9
- SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.
- SVOBODOVÁ, E., ŠMELOVÁ, E., ŠVEJDOVÁ, H., VÁCHOVÁ, A. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. 166 s. ISBN 978-80-7367-774-9.
- SWIERKOSZOVÁ, J. *Specifické poruchy chování*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě – Pedagogická fakulta, 2006. 85 s. ISBN 80-7368-238-9.
- ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3345-5.
- ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1187-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2., dopl. a přepracované vydání. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

Odborné časopisy:

Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. 2001, 12(4). Růžičková.

Učitelské noviny, 2014, 11. Trtílková.

Legislativní dokumenty:

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1: Typologie her podle úrovně schopnosti dítěte.....	19
Obrázek č. 2: Organizační etapy dne v MŠ.....	20

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Rozdělení souboru dle působiště.....	32
Tabulka č. 2: Typ třídy, v níž respondenti učí.....	32
Tabulka č. 3: Věková skupina dětí, které respondenti vyučují.....	33
Tabulka č. 4: Věková skupina dětí „JINÉ“, které respondenti vyučují.....	34
Tabulka č. 5: Využívání hry jako elementárního vzdělávacího prostředku.....	35
Tabulka č. 6: Preferované výukové metody.....	36
Tabulka č. 7: Množství času věnované řízené hře.....	37
Tabulka č. 8: Preferovaná činnost v posledním ročníku.....	38
Tabulka č. 9: Časová dotace pro spontánní neřízenou hru.....	39
Tabulka č. 10: Hlavní didaktický cíl při aplikaci her a herních situací.....	40
Tabulka č. 11: Časový úsek spontánní neřízené hry.....	41
Tabulka č. 12: Nejčastěji využívaná forma výuky.....	42
Tabulka č. 13: Vnímání a hodnocení toho, zda děti mají herní činnosti rády.....	43
Tabulka č. 14: Nabídka kroužků (nadstandardních aktivit) v mateřské škole.....	44
Tabulka č. 15: Konkrétní nabídka kroužků (nadstandardních aktivit) v mateřské škole.....	45
Tabulka č. 16: Časové vymezení kroužků a aktivit.....	47
Tabulka č. 17: Zájem rodičů o kroužky.....	48
Tabulka č. 18: Vnímání věkové skupiny, pro níž je hra nejdůležitější činností.....	48
Tabulka č. 19: Časová vyváženost mezi řízenou a spontánní výukou.....	49

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Typ třídy, v níž respondenti učí.....	33
Graf č. 2: Věková skupina dětí, které respondenti vyučují.....	34
Graf č. 3: Využití hry ve vzdělávací nabídce MŠ.....	35
Graf č. 4: Nejčastěji využívané výukové metody.....	36
Graf č. 5: Časový úsek věnovaný didaktické hře.....	38
Graf č. 6: Preferovaná činnost v posledním ročníku.....	39
Graf č. 7: Časová dotace pro spontánní neřízenou hru.....	40
Graf č. 8: Didaktický cíl.....	41
Graf č. 9: Část dne, kdy probíhá spontánní neřízená hra.....	42
Graf č. 10: Nejčastěji využívaná forma hry.....	43
Graf č. 11: Oblíbenost herních činností u dětí.....	44

Graf č. 12: Aktivity nabízené MŠ.....	46
Graf č. 13: Časové vymezení kroužků.....	47

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník.....	64
-----------------------------	----

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Dotazník

Dotazník pro učitele a učitelky mateřských škol

Vážený respondente/ko,

jmenuji se Nikola Slezáková a zpracovávám bakalářskou práci na téma „Hra dítěte předškolního věku“. Výstupem této práce bude zjištění, jak často a za jakých podmínek děti předškolního věku v mateřských školách využívají hru jako nástroj svého vzdělávání. Předem děkuji za Vámi věnovaný čas při vyplnění dotazníku.

Pokyny pro vyplnění:

Prosím doplňte nebo zaškrtněte křížkem.

Otázky kde lze vybrat více možností = č. 4, č. 12. B), zbývající otázky mají pouze jednu možnou odpověď.

Z jakého jste města? (*celý název – např.: Hradec Králové*)

Kraj?

- Hlavní město Praha
- Středočeský kraj
- Jihočeský kraj
- Plzeňský kraj
- Karlovarský kraj
- Ústecký kraj
- Liberecký kraj

- Královehradecký kraj
- Pardubický kraj
- Kraj Vysočina
- Jihomoravský kraj
- Olomoucký kraj
- Moravskoslezský kraj
- Zlínský kraj

1. Máte ve Vaší škole?

- Věkově homogenní třídu
- Věkově heterogenní třídu

2. Jakou věkovou skupinu dětí učíte

- Nejmladší děti (2–3 let)
- Mladší děti ve třídě (3–4 let)
- Děti ze střední třídy (4–5 let)
- Děti z nejstarší třídy (5–6 let)
- Heterogenní (smíšená) třída (2–6 let)
- Smíšená třída (3–6 let)
- Smíšená třída (4–6 let)
- Smíšená třída (2–4 let)
- Smíšená třída (2–5 let)

- Jiné:

3. Využíváte ve vzdělávací nabídce hru jako elementární vzdělávací prostředek dětí předškolního věku?

- Ano
- Spíše ano
- Nedokáži posoudit
- Spíše ne
- Ne

4. Které výukové metody využíváte nejvíce? (lze zaškrtnout jen 3 možnosti)

- Vyprávění
- Vysvětlování
- Předvádění
- Pozorování
- Napodobování
- Rozhovor
- Manipulování, laborování a experimentování
- Metody diskuse
- Metody situační
- Metody řešení problémů
- Didaktické hry
- Učení v životních situacích
- Metoda projektová

- Hra v roli
- Improvizace
- Otevřené učení
- Partnerská výuka
- jiná:

5. Kolik času (hodin, minut) denně věnujete řízené hře?

- Do 10 minut
- 11–15 minut
- 16–20 minut
- 21–25 minut
- 25–30 minut
- 30–45 minut
- 45–60 minut
- 1–2 hodiny
- 2–3 hodiny
- 3 hodiny a více

6. Pokud učíte v posledním ročníku předškolního vzdělávání, věnujete se nejvíce?

- Aplikaci her do vzdělávací nabídky
- Rozvoji školních dovedností
- Kombinuji obojí (časová vyváženost výše uvedených možností)

- Neučím v poslední ročníku PV

7. Kolik času (hodin, minut) denně mají děti na spontánní neřízenou hru?

- Cca 10 minut
- Cca 20 minut
- Cca 30 minut
- Cca 40 minut
- Cca 50 minut
- Cca 60 minut
- 1–2 hodiny
- 2–3 hodiny
- 3 hodiny a více

8. Na jaký didaktický cíl se **nejvíce soustředíte při aplikaci her a herních činností do vzdělávací nabídky?**

- Rozvoj kognitivních funkcí
- Rozvoj komunikačních dovedností
- Rozvoj lokomočních a manipulačních dovedností
- Prosociální rozvoj
- Rozvoj fyzické a psychické zdatnosti

9. Kdy **nejčastěji spontánní neřízená hra probíhá?**

- Ráno (při ranních činnostech)
- Odpoledne

- Při pobytu venku
- Místo řízené činnosti

10. Jako formu výuky využíváte **nejvíce?**

- Frontální (hromadná)
- Skupinová
- Individuální
- Frontální a někdy skupinová
- Frontální a individuální
- Skupinová a individuální

11. Mají děti ve Vaší třídě hry a herní činnosti rády?

- Ano
- Spíše ano
- Nedokáži posoudit
- Spíše ne
- Ne

12. A) Jsou ve Vaší mateřské škole nabízeny dětem kroužky (nadstandardní aktivity)?

- Ano
- Ne

B) Pokud jste na předchozí otázku odpověděli ano, pak jakého zaměření jsou zmíněné kroužky (nadstandardní aktivity)? (lze zaškrtnout více možností)

- Dramatické
- Pohybové
- Didaktické
- Matematické
- Sportovní
- Vaření a pečení
- Plavání
- Hudebně pohybové (tanec, říkadla, hry apod.)
- Anglický jazyk
- Muzikoterapie
- Hudební (flétna, zpěv apod.)
- Logopedická cvičení (procvičování řeči apod.)
- Výtvarné
- Tvořivé (keramika, šikovné ruce apod.)
- Rozvoj jazykových schopností
- Žádné
- Jiné:

13. Pokud jste odpověděli na otázku číslo 12. A) ano, pak v jakém čase u Vás tyto kroužky probíhají **nejvíce?**

- Dopoledne (jen děti)
- V průběhu odpočinku – v klidových činnostech
- Odpoledne (jen děti)
- Odpoledne ve spolupráci s rodiči
- Neprobíhají (*zaškrtněte, pokud jste v otázce č. 12. A) odpověděli „NE“*)

14. Projevují rodiče dětí o kroužky (nadstandardní aktivity) ve Vaší mateřské škole ještě zájem?

- Ano
- Spíše ano
- Nedokáži posoudit
- Spíše ne
- Ne

15. V jaké věkové skupině dětí je podle Vás hra nejdůležitější součástí?

- Nejmladší děti (2–3 let)
- Mladší děti ve třídě (3–4 let)
- Děti ze střední třídy (4–5 let)
- Děti z nejstarší třídy (5–6 let)
- Heterogenní (smíšená) třída (2–6 let)
- Smíšená třída (3–6 let)
- Smíšená třída (4–6 let)
- Smíšená třída (2–4 let)

- Smíšená třída (2–5 let)

16. Preferujete časovou vyváženost mezi řízenou a neřízenou hrou?

- Ano
- Spíše ano
- Nedokáži posoudit
- Spíše ne
- Ne