

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Hra dítěte v předškolním věku

Bakalářská práce

Autor: Lenka Hladíková, DiS.
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy
Vedoucí práce: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor:	Lenka Hladíková
Studium:	P14K0034
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:

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké hračky děti předškolního věku preferují, jak často a s kým si hrají. V teoretické části práce jsou charakterizovány základní pojmy: dítě předškolního věku, hra, funkce hry, význam hry a hračka. 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, jaké hračky děti preferují, jak často a s kým si hrají a zda jsou rozdíly ve hře chlapců a dívek. Jako výzkumný nástroj bude použit dotazník vlastní konstrukce.

Garantující pracoviště:	Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.
Oponent:	PhDr. Blanka Křováčková
Datum zadání závěrečné práce:	24.1.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně, pod vedením vedoucího bakalářské práce, s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použité literatury.

V Hradci Králové dne

.....

Poděkování

Děkuji PhDr. Yvetě Pohnětalové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a trpělivost při zpracování této bakalářské práce. Současně chci poděkovat také své rodině, především manželovi a dceři, za podporu a trpělivost v průběhu celého studia.

ANOTACE

HLADÍKOVÁ, Lenka. *Hra dítěte v předškolním věku*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. S. Bakalářská práce.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké hračky děti předškolního věku preferují, jak často a s kým si hrají. V teoretické části práce jsou charakterizovány základní pojmy: dítě předškolního věku, hra, funkce hry, význam hry a hračka. 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, díky nimž bude zjištěno, jaké hračky děti preferují, jak často a s kým si hrají a zda jsou rozdíly ve hře chlapců a dívek. Jako výzkumný nástroj bude použit dotazník vlastní konstrukce.

Klíčová slova: dítě předškolního věku, hra, hračka, volná hra, funkce hry, význam hry, role pedagoga

ANNOTATION

HLADÍKOVÁ, Lenka. *Play of pre-school child*. Hradec Králové: Faculty of education, Univerzity of Hradec Králové, 2018. 100 pp. Bachelor Degree Thesis.

The aim of the bachelor's thesis is to find out what toys the pre-school children prefer, how often and with whom they play. In the theoretical part of the thesis are described the basic concepts: child of pre-school age, play, game function, meaning of play and toy. The work also follows the development of children's play, introduces the possibilities of dividing the games according to various criteria, devotes itself to the diagnostic function of the game and the role of the pedagogue in the children's play. The practical part will interpret data that will determine what toys children prefer, how often and with whom they play and whether there are differences in the game of boys and girls. A questionnaire of its own construction will be used as a research tool.

Keywords: child of pre-school age, play, toy, free play, games function, the importance of play, the role of teacher

OBSAH

ÚVOD.....	9
1 Předškolní věk.....	11
1.1 Dítě předškolního věku.....	11
1.1.1 Motorický vývoj dítěte.....	12
1.1.2 Kognitivní vývoj.....	13
1.1.3 Emoční a sociální vývoj.....	14
2 Hra a její význam v předškolním věku.....	16
2.1 Jak si hraje dítě mezi třetím a šestým rokem.....	18
2.2 Znaký her.....	22
2.3 Typy her, jejich přínos a využití.....	23
2.4 Volná hra.....	32
2.4.1 Hra v mateřské škole.....	34
2.4.2 Homogenní a heterogenní uspořádání.....	34
2.4.3 Využití hry v pedagogické diagnostice a terapii.....	37
3 Hračka.....	40
3.1 Význam hračky.....	40
3.2 Správná hračka.....	41
3.3 Kritéria pro výběr hračky.....	43
3.4 Druhy hraček.....	46
4 Učitelka v mateřské škole.....	49
4.1 Úloha učitelky v dětské hře.....	51
4.1.1 Úloha učitelky při volné hře dětí.....	52
4.1.2 Úloha učitelky při organizovaných hrách.....	53
5 Shrnutí.....	54
6 Výzkumné šetření.....	55

6.1	Cíl výzkumu	55
6.2	Výzkumné otázky	55
6.3	Metodologie.....	56
6.4	Charakteristika výzkumného vzorku	57
6.5	Analýza výzkumného šetření z řad pedagogů mateřských škol.....	58
6.6	Analýza výzkumného šetření z řad rodičů	70
6.7	Shrnutí	89
6.8	Diskuze	94
7	Závěr	97
8	Seznam použité literatury	100
9	Přílohy	105

ÚVOD

„Hra je jedním ze svorníků, které spojují jednotlivá období lidského života v jeden.“

Zdeněk Matějček

Hra je přínosně označována jako „fenomén“. Je to neobyčejný úkaz, který se jako tenká červená linka vine celým lidským životem, od nejtělejšího dětství až po dospělost. Hra patří mezi základní formy lidské aktivity. Pro každého je dobře známá, každý z nás má s hrou svou osobní zkušenost, a přesto je pro nás svým způsobem tajemná a špatně uchopitelná. Tématu hry se již v minulosti hlouběji věnovala řada významných pedagogů, filozofů a psychologů. Mezi ně patří například F. Fröbel, M. Montessori, S. Freud, A. Freudová, A. Komenský apod., kteří přínosně obrátili pozornost k důležitosti dětské hry.

Svět dětí je prostoupen hrou. V předškolním období tvoří hra převážnou část každodenní náplně dětí, a proto je také tento věk označován jako „zlatý věk hry“. Toto období se vyznačuje neustálou duševní a pohybovou aktivitou a velkou chutí objevovat a prozkoumat všechno, co dítě obklopuje. Předškolní dítě je zvědavé, aktivně pozoruje své okolí, se zájmem si prohlíží věci, dotýká se jich, zkoumá je a pozoruje, experimentuje a emočně prožívá. Prostřednictvím hry se dítě učí orientovat se ve svém nejbližším okolí.

Bakalářskou práci na téma „Hra ve vývoji předškolního věku“ jsem si vybrala, protože denně pracuji s dětmi předškolního věku. V každodenním kontaktu s dětmi vidím, jakou nezastupitelnou roli v tomto věku hra má. V životě dítěte je hra nejpřirozenější činností. Dítě je jako houba, „nasává“ a „dostává“ do sebe všechno, co kolem sebe pozoruje. Žene ho touha dozvědět se nové věci, vše si osahat, vyzkoušet a pochopit, žene ho touha pochopit, jak svět kolem něho funguje. Hrou dítě okolo sebe poznává svět, rozvíjí své schopnosti, učí se spolupracovat s ostatními.

Předkládaná bakalářská práce je sondou do hry dětí – zabývá se jejími znaky, podstatou a funkcemi. Zahrnuje vývoj hry, její dělení a přínos pro děti. Je zde popsán vývoj předškolního dítěte a to vývojová stádia, motorický, kognitivní, emocionální a sociální vývoj. Snažila jsem se charakterizovat rozdíly mezi homogenní a heterogenní skupinou,

vyzdvihnout důležitost volné hry a porovnat ji s hrou řízenou. Dále interpretuji možnost využití hry k pedagogické diagnostice a terapii. Neopomínám ani důležitost hračky jako podstatné součásti dětských her, uvádím její funkci, druhy a význam v životě dítěte. Na konci teoretické práce se věnuji osobnosti učitelky mateřské školy, kde se zaměřuji na její kompetence, dovednosti a úlohu, kterou sehrává ve volných i řízených činnostech.

Empirická část navazuje na problematiku zpracovávanou v části teoretické. Interpretuje a zpracovává informace získané z dotazníků vlastní konstrukce, které byly předloženy učitelkám mateřských škol a rodičům předškolních dětí. Dotazníky reflektují názory učitelek na hru dětí, s kým a s čím si nejčastěji hrají, zda pozorují rozdíly ve hře chlapců a dívek. Dotazník určený rodičům sleduje pohled na hru dětí v domácím prostředí, kolik prostoru pro hru je dětem ponecháno, co pro svou hru využívají.

K práci jsem přistupovala nejen jako k úkolu, který musím splnit, ale chopila jsem se jí i jako příležitosti obohatit svou, zatím ne příliš dlouhou, pedagogickou praxi.

1 Předškolní věk

V širokém slova smyslu můžeme za předškolní věk označit celé období od narození po vstup do školy, jak uvádí Langmeier, Krejčířová (1998) či Kořátková (2008). Takto široké rozmezí má svůj praktický význam v plánování sociálních a výchovných opatření pro děti před jejich nástupem do školy. V užším slova smyslu uvádí Průcha (2009) předškolní věk jako období od tří do šesti let tj. po dosažení šestého roku života. Toto období můžeme také označit jako „věk mateřské školy“, kdy pro dítě, a nejen pro něj, nastává velká změna. Do té doby byla klíčem pro poznávání dítěte především matka, díky které poznávalo a rozvíjelo vztahy v rodině a s lidmi v jeho nejbližším okolí. Přechod do mateřské školy je významný mezník, kdy se dítě dostává ze zažité skupiny (rodiny) do nového společenství lidí, vrstevníků. Rodinná výchova však stále zůstává základem, na kterém dále mateřská škola staví a pomáhá dalšímu rozvoji dítěte.

1.1 Dítě předškolního věku

Pro dítě předškolního věku je charakteristická potřeba seberealizace v činnostech a vztazích, které se přibližují činnostem a vztahům dospělých. Zajímá se nejen o výsledek své činnosti, ale především o samotný proces. Předškolák je obvykle aktivní, živý a zvědavý, je pro něj typická neustálá pohybová aktivita, můžeme říci až „pohybový luxus“.

Předškolní věk znamená zřetelný pokrok ve srovnání s předcházejícím batolecím obdobím. Toto období je charakteristické významnými změnami v různých oblastech rozvoje předškolního dítěte: tělesným, sociálním, emočním, kognitivním, v rozvoji řeči a komunikačních dovedností. Typická je pro toto období také duševní aktivita a velký zájem o všechno, co dítě obklopuje (Podhájecká, 2007).

Nepochybně bude každý souhlasit s tím, že hra je pro dítě školou i cvičištěm téměř všech složek vývoje. Pomocí hry se rozvíjí pohybové schopnosti, obratnost a zručnost, rozumová inteligence, praktické dovednosti, citové vztahy, společenské soužití, charakter i morálka. Proto je hra pokládána za důležitý vývojový faktor, který napomáhá jedinci v jeho dalším individuálním vývoji (Jirásek, Vančurová, Havlínová, 1983). Předškolní období s sebou přináší důležité změny v různých oblastech rozvoje předškolního dítěte: tělesným, sociálním, emočním a kognitivním, ve vývoji

komunikačních dovedností a v oblasti řeči. Z toho důvodu považuji za důležité pozastavit se u každé složky vývoje dítěte v předškolním období.

1.1.1 Motorický vývoj dítěte

Důležité milníky ve vývoji hrubé motoriky již dítě zvládlo v předcházejícím období, samo chodí a běhá, a to i včetně nerovného terénu. V předškolním období je dítě natolik rozvinuté, že dokáže pořádně „divočít“, skákat, prolézat apod. Dítě je nadšené z vlastní pohyblivosti, obratnosti a šikovnosti a stále se zdokonaluje, a to jak v lokomoci, tak v manipulaci s míčem, s pískem a s jinými. Pohybovou koordinaci si neuvědoměle cvičí například skákáním přes švihadlo a gumu, skákáním panáka, zlepšuje eleganci pohybů, je rytmičtější, hbitější. Tento věk je vhodný pro zahájení sportů, jako je plavání, jízda na kole, bruslení apod. Každou hrou, pohybovou aktivitou rozvíjí prostorovou i plošnou orientaci, lépe odhaduje, snadněji určuje polohu svého těla vzhledem k prostředí. Zdokonaluje se také pohybová paměť, která je vytrvalejší a umožňuje dítěti zkoušet určitou dovednost tak dlouho, dokud není spokojeno. Jeho větší zdatnost se také projevuje ve stále dokonalejší soběstačnosti. K sebeobsluze Říčan (2004, s. 121) výstižně tvrdí: *„Růst obratnosti umožňuje předškolákovi, aby se naučil sám sebe obléknout, obsloužit se (i na záchodě) – a pomáhat doma při jednoduchých pracích. Vyžadujeme to od něj ani ne tak proto, aby skutečně pomohl, ale abychom v něm pěstovali smysl pro povinnost a abychom podporovali jeho sebevědomí.“*

Vedle hrubé motoriky dochází rovněž k rozvoji jemné motoriky, kterou si dítě cvičí výběrem různých materiálů, jako jsou knoflíky, kolíčky, kostky, kamínky, korálky apod. Kolem čtvrtého roku dochází k upevnění laterality a podle převládající hemisféry je dítě buď pravák, nebo levák. S rozvojem jemné motoriky souvisí i rozvoj kresby. Roste schopnost vyjádřit kresbou vlastní představy, ve kterých promítá svůj pohled na svět. Podle Říčana (2004, s. 129-130) *„je pro předškolní dítě kresba hrou a zároveň tím nejpřirozenějším vyjadřovacím prostředkem. Dítě kreslí stejně samozřejmě, jako my dospělí mluvíme.“* Tříleté dítě mnohdy nejdříve něco načmárá a až poté obrázek pojmenuje. Své pohyby rukou dokáže natolik koordinovat, že mu nedělá problém napodobit horizontální, vertikální či kruhové čáry. U čtyřletého dítěte sledujeme již realističtější obraz, který má zatím velmi hrubé obrysy, například na kresbě postavy znázorní hlavu, nohy a část obličeje tzv. hlavonožce. V tomto věku již začínají první

záměry, co nakreslí, ale konečný výsledek je mnohdy jiný. Naproti tomu kresba pětiletého dítěte již odpovídá dané představě, obsahuje více detailů: hlava, oči, nos, trup. Nohy a ruce zatím znázorňuje čarami a proporce jsou spíše nahodilé. U šestiletého dítěte, které je zralé pro vstup do školy, je kresba po všech stránkách vyspělejší (Langmeier, Říčanová, 1998).

Také řeč prochází významným vývojem. Zdokonaluje se výslovnost, rozšiřuje se slovní zásoba, z jednoduchých vět se stávají krátká souvětí. Dítě se zajímá o knihy, říkadla. Velmi rádo a hodně mluví, mnohdy i samo pro sebe. Zajímá se také o mluvené slovo a o naslouchání krátkým příběhům.

1.1.2 Kognitivní vývoj

Předškolní období je charakteristické intenzivním rozvojem myšlení. Prohlubují se všechny myšlenkové operace např. analýza, syntéza, třídění, srovnávání apod. Předškolák se začíná zajímat o souvislosti okolního světa a plynule tak přechází z otázky „Co je to?“ k otázce „Proč?“. Velmi důležitou roli zde sehrávají dospělí (rodiče, prarodiče, učitelky mateřských škol), kteří se musejí obrnit trpělivostí, časem a mnohdy i znalostmi, aby uspokojili zvědavost dítěte. V předškolním věku je myšlení u dítěte velmi egocentrické. Zaměřuje se především na svou osobu, na své potřeby a považuje se za střed veškerého dění (Čáp, Mareš, 2001). Charakteristický je v tomto období také antropomorfismus, kdy dítě přenáší lidské vlastnosti na nadpřirozené bytosti, zvířata apod., například sluníčko nakreslí s lidským obličejem. Dalším typickým projevem je magičnost, kdy dítě mění fakta dle svého přání. Představy a fantazie předškoláka jsou velmi barvitě a bohaté. Samo dítě je o těchto smyšlenkách přesvědčeno a pokládá je za pravdivé. Díky těmto představám si přizpůsobuje pro něj těžko přijatelnou nebo pochopitelnou realitu. Dítě obtížně rozlišuje hranici mezi realitou a fantazií a někdy tak mylně bývá rodiči nařčeno ze lhaní. Předškolák ještě nechápe abstraktní pojmy jako jsou hodiny, měsíc, město apod. Proto se vnímání času a prostoru váže na přítomný okamžik a místo. Umí vnímat a přemýšlet o minulosti a budoucnosti pouze ve spojitosti s nějakou událostí nebo konkrétní činností jako například „Ještě dvakrát se vyspím a pojedeme na hory.“ „Po svačince pro mě přijde maminka“ (Langmeier, Krejčířová 1998).

Piaget charakterizuje kognitivní vývoj předškolního dítěte jako názorné myšlení. Dítě dokáže slovem vyjádřit základní pojmy. Je schopno usuzovat, vyvozovat závěry, ale v závislosti na vnímání, především zrakovém: vždy se zaměřuje na to, co vidí či vidělo. Zde Piaget uvádí pokus na přesypání korálků z jedné skleničky do druhé. V obou sklenicích je stejný počet korálků, přesypeme-li však korálky do sklenice odlišného tvaru (s užším dnem), pak dítě tvrdí, že v nové skleničce je korálků více, jelikož je „vyšší“, i přestože vidělo, že z žádné skleničky korálky nebyly, ani nebyly přidány. Je tu vidět pokrok od symbolického myšlení k názornému, ale ještě přetrvávají omezení pro logické myšlení. Pro tento věk je tedy typické stále ještě symbolické, tak i předoperační „prelogické“ myšlení. Pokroky v myšlení předškoláků jsou i v matematických výkonech. Dítě začíná chápat matematické vztahy, odřídka od jedné do deseti ve správném pořadí, dokáže spočítat kuličky a určit v jaké hromádce je jich méně. Prakticky chápe přímou úměrnost, například při hodů míčem o zem ví, že čím silněji o zem udeří, tím výše míč poletí.

S narůstajícím zájmem o okolní svět se také zkvalitňují řečové dovednosti a schopnost dorozumět se s okolím. V tomto období si dítě osvojuje gramatická pravidla, jako jsou jednoduché stupňování, skloňování, časování. Paměť v tomto období převažuje mechanická, krátkodobá a spíše konkrétní. Záměrná paměť se začíná prosazovat kolem pátého roku. Dítě je schopno zapamatovat si především citově zabarvené situace (Langmeier, Krejčířová 1998, Mertin, Gillernová, 2010)

1.1.3 Emoční a sociální vývoj

Mezi významné potřeby tohoto období patří potřeba sociálního kontaktu, potřeba citového vztahu, seberealizace, identity, potřeba společenského uznání. Pro emoční vývoj je zcela zásadní prostředí, ve kterém vyrůstá, kde pozoruje vztahy, pociťuje lásku, osvojuje si normy chování a získává první poznatky o světě. Je velmi důležitý zájem rodičů o citové projevy dítěte. Způsob jakým rodiče reagují, učí dítě rozeznávat, jaké projevy jsou a nejsou adekvátní, učí je v různých situacích přiměřeně reagovat a ovládat se. Rodiče jsou pro dítě vzorem chování, proto by se měli ke svému dítěti chovat tak, jak si přejí, aby se dítě chovalo k nim. Výstižné je přísloví: „Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá.“

Důležitost rodiny pro citový a sociální vývoj velmi pěkně vystihují slova Golemana, který ve své knize Emoční inteligence tvrdí: „*Rodinný život je naší první školou emocí. V tomto intimním prostředí se učíme, co máme cítit sami k sobě a co k ostatním, jak máme projevovat strach či naději a jak lze tyto emoce rozeznat v tvářích našich blízkých. Toto citové vzdělávání nezahrnuje zdaleka jen to, jak se rodiče chovají k dětem nebo co jim řeknou. Děti také pozorně sledují, jak se jejich rodiče staví k vlastním citům a k citům svého partnera*“ (Bednářová, Šmardová, 2011, s. 54). Dítě má mnoho příležitostí sledovat u druhých lidí, sourozenců, vrstevníků v mateřské škole, co je ve společnosti schvalováno a co je již nepřijatelné. Díky tomu se mu formuje vnitřní sociální kontrola, tedy svědomí.

Citové prožívání je intenzivní, živelné, krátkodobé a proměnlivé. Někdy dítě reaguje silným pláčem z pouhé maličkosti, která je pro dospělého nepochopitelná, a za chvíli je opět veselé. V tomto období se projevuje agresivita v chování, která se vyskytuje především při společných činnostech dětí. Dítě hledá místo ve skupině, snaží se v ní prosadit, jelikož tak si buduje svou identitu. A právě v dětské skupině se v průběhu předškolního období učí tyto city regulovat a ovládat. Dokáže být kritický sám k sobě, hodnotí své chování, umí se litovat, zlobit se sám na sebe. Do popředí se dostávají sociální city (láska, nenávisť, sympatie, antipatie), naopak postupně ustupuje strach z neznáma. Mezi třetím a pátým rokem začíná dítě rozumět subjektivní povaze emocí. Rozlišuje tedy, že stejná situace může u různých lidí vyvolat jiné pocity. Mluvíme zde o počátku tzv. „teorii mysli“. Také chápe, že chování je oddělené od vnitřních stavů člověka, ale zároveň u druhých předpokládá shodu mezi chováním a prožíváním, to znamená, že podle toho jak se dotyčný cítí, tak také jedná.

Přestože rodina zaujímá vysoké postavení v životě dítěte, výrazně se v předškolním věku dostává do popředí zájem o kamarádství s vrstevníky. Ve vrstevnické skupině zkouší to, co odpozorovalo v rodině, zkouší nové role, různé formy chování a čeká na reakci okolí. Snaží se prosadit, zaujmout, vést skupinu, vyrovnat se ostatním, soupeřit mezi dětmi, snaží se získat oblibu. Ve skupině také získává sociální dovednosti, jak se domluvit na kompromisu, jak něco vysvětlit, jak druhé přesvědčit nebo odmítnout pro něj nepříjemnou a nepřijatelnou situaci.

Dle slov M. Vágnerové je „*kamarád pro předškolní dítě ten, kdo chce to samé, jako chci já*“ (Helus, 2009, s. 242). Po pátém roce nabývá potřeba dětského partnera pro hru na

důležitosti. Při výběru kamaráda je velkým kritériem pohlaví, kdy děti převážně inklinují k pohlaví stejnému, dále je pro děti důležité přátelské chování, zevnějšek, zajímavý předmět či hračka, kterou dítě vlastní. V tomto období se dítě snaží navazovat vztahy s vrstevníky, chce se začlenit do skupiny, hrát si s dětmi. Začíná převládat hra společná, kdy jsou děti schopny půjčovat si hračky a hra kooperativní, při níž si děti samy rozdělí role a každý přispívá svým osobitým dílem ke společné hře, činnosti. Mezi dětmi tak vznikají první elementární projevy kamarádství i přesto, že jsou vztahy v tomto věku většinou nahodilé, přelétavé a krátkodobé (Helus, 2009).

2 Hra a její význam v předškolním věku

*„Moudrost mě nečekala na vrcholu hory zvané postgraduál,
ale na pískovišti v nedělní škole.“*

Robert Fulghum

V dětství jsme si hráli všichni. Na schovávanou, s míčem, na pískovišti s lopatkou a s kyblíkem, s autíčkem, s panenkou, nebo s dětmi odnaproti. Dětský svět je bez her nemyslitelný, hra k dítěti prostě patří. Pro děti v předškolním věku je potřebná jako vzduch, jako potrava. Hry jsou tvořivé, nápadité, rozmanité. Hra a experimentace jsou naplní dětství, její účastníci je prožívají naplno a velmi intenzivně, vkládají do nich všechny své dosavadní schopnosti, rozum i cit. Jsou potřebným úvodem do života dětí, který můžeme sledovat především u primitivní společnosti, například v afrických zemích. Hlavně tam, kde děti neprocházejí školou a jejich hlavním učitelem je život uvnitř sociální skupiny, ve které žijí. Hra tak slouží jako hlavní prostředek k učení a vzdělávání (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1989).

Hra nás obdarovává přítomností, fascinuje, oslňuje a upoutává. Je to fenomén, kterému se dříve i dnes věnuje tolik pozornosti. V minulosti se hrou zabývalo mnoho významných myslitelů. Filozofické základy vzdělání v raném dětství položil Jan Ámos Komenský, John Locke a Jean Jacques Rousseau, kurikulum a metodiku zase poskytli Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Froebel, Maria Montessori nebo Rudolf Steiner. Spousta výzkumů je založena na teoriích Sigmunda Freuda, Jean Piageta nebo Erika Eriksona (Whitebread, 2012).

V souvislosti s hrou bylo napsáno mnohé a pojem „hra“ se v dnešní době stal běžně užívaným termínem. Hru není jednoduché přesně definovat, zabývají se jí odborníci z různých oblastí a tak definování hry není jednoznačné. Mazal vidí hru jako: *„Činnost provázející člověka od počátku jeho života až do jeho konce. Je to reálná aktivita, která má určité charakteristiky a po celý náš život je hra tou kategorií, kterou měníme nejen sebe, ale i své okolí významněji než si mnohokrát uvědomujeme.“* (Mazal, 2000, s. 7). Krejčová (2015) vnímá hru jako nejpřirozenější činnost předškolního dítěte, jako nástroj pro rozvoj a učení každého dítěte. Komenský považoval hru za důležitou činnost nejen v předškolním věku, ale vnímá ji jako prostředek rozvoje jedince v průběhu celého života. Podhájecká (2007, s. 7 - 8) charakterizuje hru následovně: *„Hra představuje v životě dítěte nejpřirozenější činnost, prostřednictvím které absorbuje do vlastního vědomí obrovské množství poznatků, podnětů, zkušeností. Je informační bránou, která mu dokáže zprostředkovat přísun vjemů, impulzů, které dokáže přepracovat do srozumitelnější podoby a pomůže je přetvořit na vědomosti. Hra je současně prostředkem, jak může dítě vyjádřit vnitřní pocity, postoje, vlastní kompetence a dát je najevo okolí. Je neodmyslitelným komunikačním prostředkem.“*

Hra je vnitřně motivovaná a významně působí na život dítěte jak v oblasti kognitivní, motorické, tak v oblasti sociální. Vede k seberealizaci a sebeutváření, do hry dítě promítá a současně v ní rozvíjí celou svoji osobnost. Tříbí smysly, rozvíjí myšlení, řeč, představy, paměť a pozornost, zvyká si soustředěně „pracovat“, utváří si sociální návyky (Suchánková, 2014). Prostřednictvím hry vyjadřuje jedinec vztah k okolnímu světu. Hra je dobrovolná a spontánní, při níž si každý svým tempem osvojuje poznatky o fungování světa. Dítě si hraje zkrátka proto, že ho to baví, hra mu přináší radost, potěšení, uvolnění. Často se do hry vžije na tolik, že zapomíná, že je to „jen jako“. Hra je vždy smysluplná a něco znamená, přináší. Ve hře dítě zrcadlí své zkušenosti a poznatky, které jsou především pro pedagogy a rodiče zpětnou vazbou a současně i námětem jak rozvíjet dítě dál (Bendová, 2014).

Vývoj hry je významně ovlivňován prostředím, ve kterém dítě žije. V tomto prostředí prozkoumává věci, vztahy, vžívá se do různých rolí. Hrou se dítě může zbavit různých druhů napětí, které v jeho okolí vznikají a které zatím nedokáže zpracovat, odhadnout délku trvání nebo směr působení. Ve hře tak hledá řešení pro své obavy, nejistotu, přání. Při hře dítě vybíjí svou energii a zároveň ji čerpá, dochází k uvolnění i odpočinku,

především ve hře s hračkami nebo předměty, kde dítě uplatňuje svou vůdčí schopnost a dominanci. Hračky jsou přesně takové, jaké v danou chvíli dítě potřebuje mít, vyjadřují jeho potřeby a hra se vyvíjí podle jeho představ.

Od hry se všechno odvíjí, je základem pro vytváření dalších aktivit rozvíjejících dítě ve všech oblastech. Při hře dítě využívá nabyté schopnosti, vědomosti a zručnost, vybavuje si, co vidělo, slyšelo a zažilo, a na základě toho může řešit mnoho úkolů, překážek, dosahovat cílů. Díky hře poznává prostředí, odráží se zde jeho zkušenosti z dosavadního života. Ve hře se rozvíjí celá osobnost dítěte.

2.1 Jak si hraje dítě mezi třetím a šestým rokem

Od hry se všechno odvíjí, je základem pro vytváření dalších aktivit rozvíjejících dítě ve všech oblastech. Při hře dítě využívá nabyté schopnosti, vědomosti a zručnost, vybavuje si, co vidělo, slyšelo a zažilo a na základě toho může řešit mnoho úkolů, překážek, dosahovat cílů. Díky hře poznává prostředí, odráží se zde jeho zkušenosti z dosavadního života. Ve hře se rozvíjí celá osobnost dítěte. V každém věku dítě realizuje svou hru podle dosavadních možností, zážitků, prožitků a zájmů. „Uplatňuje své potřeby něco aktivně činit, podílet se, hledat, poznávat. Zažívá zde důležitou lidskou potřebu seberealizace, která je naplňována mnohými subdominantními potřebami“ (Košťátková, 2005, s. 30).

Potřeba konstruovat

Mezi konstruktivní činnosti patří nejen stavby, trojrozměrná díla, ale i kresba či jiné výtvarné aktivity. Tyto hry směřují ke konkrétnímu výtvoru, čímž se odlišují od manipulačních her.

Ve **3 letech** je dítě schopno nejen stavět horizontálně či vertikálně, ale i překládat kostky, tvořit brány a složitější kombinace. Uplatňuje předchozí zkušenosti pokusů a omylů. Zpočátku pojmenovává až hotový výsledek, ne samotný záměr své stavby.

4. rok je typický pro stavbu ohrádek, kam umísťuje auta, zvířata atd. a tím tak rozehrává další hru. Do takové hry postupně přidává i brány, dveře, vjezdy, mosty apod. Záměr již vysloví na začátku a snaží se ho dodržet.

V **5 letech** přidává dítě do své stavby i drobné, líbivé detaily. Staví stěny, rozlehlé a složitější stavby, překonává mnohé překážky. Od své vize neopouští, dokáže vysvětlit jeho záměr a zdůvodnit podniknuté kroky. Ke svým výtvorům je i kritický.

V **6 letech** se zaměřuje na zdokonalování výsledného díla. Plně se soustředí, přemýšlí nad průběhem stavby, trpělivě se vrací k tomu, co se mu nedaří. Pouští se do složitých prvků – tunely, schody. Rádo experimentuje a kombinuje různé druhy stavebnic, materiálů. Snaží se stavět podle návodů ve stavebnicích, čímž si trénuje soustředění, myšlenkové operace, zpětnou kontrolu výsledku, zapojuje obě mozkové hemisféry.

Potřeba zvládat svoje tělo a prostor

Pro rozvoj motorických dovedností je bezpochyby velmi důležitá pohybová experimentace. Zpočátku je pouze náhodná, ale postupně je dětmi záměrně vyhledávaná.

Kolem **3. roku** děti opakovaně zkouší nové pohybové dovednosti, které mu přináší radost. Postupně zkouší jednotlivé dovednosti, kombinuje a vymýšlí obměny. Nejdříve se snaží napodobit pohyb zvířat, lidí, ale s přibývajícím věkem vkládá do pohybu i tvořivost a fantazii. Tu můžeme pozorovat při tanečních improvizacích či pohybových hrách. Současně roste i osobnost dítěte, kdy překonává neúspěch, učí se z chyb, rozvíjí se rozhodnost, odvaha.

Kolem **4. roku** děti naplno využívají možnosti svého těla. Zkouší nové pohyby, experimentují, proplétají a vyplňují svým tělem různé prostory (např. skupinka dětí se zkouší v co největším počtu natěsnat do domečku atd.). V tomto věku také napodobuje typické znaky některých sportů a sportovních her. I to je důvod, proč se rodiče často přiklánějí k výběru konkrétní pohybové aktivity pro své dítě. Avšak děti předškolního věku by měly mít dostatek času a prostoru pro všestranný pohybový rozvoj bez specializace.

Mezi **5. a 6. rokem** střídá experimentaci s vlastním tělem zaujetí různými pomůckami, díky nimž mohou děti využívat dalších pohybových možností, jsou to např. kolo, lyže, sáňky, hry ve vodě s pomůckami apod. Velký zájem jeví také o akrobatické hry s gymnastickými prvky, objevuje se i snaha zavést do her jednoduchá pravidla a schopnost přijetí určitého řádu v hrových aktivitách.

Potřeba vyrovnat se s okolním světem – vytvářet a naplňovat reálný příběh

Děti ve věku **2 a půl až 3 let** bezprostředně napodobují reálné aktivity ze svého okolí. Po **3. roce** se začínají pokládat základy pro námětové hry, kdy si dítě hraje „na něco, na někoho“. Tento typ hry se postupně prohlubuje s přibývajícimi schopnostmi komunikovat s druhým, s rozvíjející se představivostí a fantazií. Přelom ve vývoji dětské hry nastává vědomým přijetím role a jejím dodržením. Dítě se ztotožňuje s vnějšími znaky postavy, mění hlas, užívá gesta charakteristická pro danou roli. Nezastupitelnou roli hrají rekvizity jako šátek, čepička, doktorský plášť, plácačka výpravčího apod.

Mezi **5. a 6. rokem** se hra stává obsahově bohatší, děti zvládají setrvat v roli delší časový úsek. Jsou tvůrčí, vynalézaví. O svých hrách barvitě vypráví svému okolí. Pro tyto hry je důležitý hrový partner, který přijímá stejný námět, a společně rozehrávají hru, ve které spolupracují, kooperují. Posiluje se zde sebekázeň, sebeovládání. Po 6. roce je hra natolik bohatá, že v příhodných podmínkách mateřských škol vydrží i po několik dní např. námětové hry na dopravu, rodinu, doktora apod. Děti se ke hře myšlenkově vrací, vymýšlejí další obohacení děje, hry mají svou logickou posloupnost.

Potřeba měnit skutečnost – vytvářet a naplňovat fiktivní příběh

Po **3. roce** začínají děti velmi silně využívat svou fantazii. Myšlenky a představy nechávají volně plynout, aniž by tyto představy srovnávaly s realitou. Vytvářejí nové, originální nápady a hry, přičemž se nenechávají omezit realitou. Takovéto hry označujeme za fiktivní či dramatické a jsou typické pro děti mezi **4. – 7. rokem**. Rodiče často usměrňují a omezují své děti při hrách, přičemž zapomínají, že pro rozvoj tvůrčího myšlení je potřebné nechat děti plnohodnotně prožít toto období. Přestože má tento typ převážně individuální charakter, dokáží se děti po 5. roce domluvit na společném námětu, pozorně si naslouchat a hru společně rozvíjet. Hry, ve kterých převažuje nadpřirozeno, jiné světy a spousta prostoru pro „nekonečno“ navozují určité napětí, tajemno a dávají tak spoustu nových podnětů a způsobů řešení bez omezení realitou.

Potřeba hrového partnera

Z pohledu sociální hry rozděluje Millarová (1978) čtyři základní etapy hry na samostatnou hru, paralelní, sdružující a kooperativní.

Před 3. rokem dává dítě přednost samostatné hře a pozorování hry druhých. Tím se učí napodobit chování a způsob hry. Po 3. roce dětem zůstává obdobná hra, kdy si dítě hraje stále samo, ale již vyhledává blízkost druhého hrajícího dítěte, který si hraje nezávisle vedle něj. Tento stupeň vývoje nazýváme paralelní hra. I když si každý hraje sám, současně pozoruje hru druhého, tím se vzájemně inspirují a podněcují ke hře. Někdy ale dochází ke konfliktům, kdy si dítě touží vyzkoušet tu stejnou hru a hračku jako kamarád vedle.

Před 4. rokem pozorujeme sdružující hru, kdy se skupinka dětí domluví na jednom pro všechny zajímavém tématu, ale obsahově ji realizuje již každý sám za sebe. V průběhu hry se moc nedomlouvají, nespolupracují, ale každý naplno naplňuje svou roli. Děti jsou spokojené s tím, že si hrály „na něco“, co společně viděly, zažily apod.

Vrchol ve vývoji dětské hry je hra kooperativní. Ta se začíná objevovat tehdy, je-li schopnost komunikace a porozumění druhému na dobré úrovni. Mateřská škola v tomto směru nabízí přirozený prostor pro rozvoj kooperativních dovedností a pro přetrvávání hry po delší časový úsek. V těchto hrách se objevují konflikty, výměna názorů, snaha se prosadit, ale také společné naslouchání, přijímání názorů druhých, společné řešení a domluva na průběhu hry. Skupina dětí bývá proměnlivá, ale nejčastěji se děti shromažďují v počtu okolo 5 – 7 hrových partnerů. Jsou schopny v rámci hry a vžívání se do rolí dialogu, kterého v běžných situacích ještě nejsou schopny. Také v těchto hrách spatřujeme rozdíly mezi chlapci a děvčaty, kdy hry chlapců jsou hlasitější, živější a tvrdší.

Potřeba soupeřit a spolupracovat

Již v druhé polovině předškolního věku můžeme pozorovat, jak mezi sebou děti začínají soupeřit nebo s druhým soutěžit. Děje se to z důvodu stále většího zájmu a potřeby hrového partnera.

Dítě ve věku **2 let** je plně soustředěné na sebe, sice se zajímá o okolní svět, ale nemá potřebu někoho předhánět, soutěžit s ním.

I děti **mezi 3. - 4. rokem** se spíše dostanou do konfliktu s kamarádem kvůli stejné hračce, kterou potřebují ke hře či si chtějí vyzkoušet, než kvůli nějakému soupeření.

Naopak u dětí **mezi 6 – 7 lety** je nárůst soutěživosti značný. Dokáží druhého dobře pozorovat, vidí jeho dovednosti a snaží ho „přetrumfnout“, získat lepší postavení ve skupině, upoutat na sebe pozornost. Potřeba vyniknout před ostatními zaujímá s přibývajícím věkem stále významnější roli, ale ne u každého je tato potřeba stejně silná. Soupeření má své místo především ve hrách s pravidly. Tyto hry děti hrají především pro vítězství než pro pocit radosti ze samotné hry. Takovéto hry můžeme využívat pro vybití agresivního jednání, neklidu. Soupeření můžeme shrnout jako vlastnost, která je nám dána vývojově a u každého se projevuje v jiné intenzitě.

Naproti tomu spolupráce je dovednost, které se musíme učit. Objevuje se přibližně **kolem 5. roku**. U spolupráce si dítě vyzkouší roli dominantního, ale učí se také podřídit se. Přemýšlí, čím může přispět ke společné tvorbě, učí se sdělit své nápady, naslouchat druhému, přijmout argumenty apod. Objevují se zde počátky aktivního dialogu, což je důležité pro sociální učení.

Jak soupeření, tak spolupráci považujeme za dva základní principy aktivních skupinových činností. Díky nim děti získávají různé druhy sociálních zkušeností. Úkolem pedagoga je udržovat mezi nimi rovnováhu, a jelikož je nám soupeření dáno od přírody, měl by se více zaměřit na rozvoj kooperace (Kořátková, 2005)

2.2 Znaky her

Chceme-li zjistit, zda si dítě skutečně hraje či chceme zpětně reflektovat proces jeho hry, můžou nám k tomu pomoci určité znaky, které slouží jako pozorovací vodítka. Mezi důležité znaky hry řadíme:

Spontánnost pozorujeme ji v aktivním, přirozeném chování, kdy dítě improvizuje a bezprostředně jedná, dává nové impulsy pro průběh hry, vysvětluje motivaci hry, kterou si vybralo, stanovuje si své cíle a záměry.

Zaujetí hrou, které spatřujeme v hlubokém soustředění na vybranou činnost, kdy je dítě natolik ponořeno do hry, že nevnímá okolí, nechce měnit druh činnosti, ani přijmout jiné, nové předměty, které nezapadají do jeho hry. Svou hru si hájí, je nespokojené při jejím přerušení.

Radost a uspokojení vidíme ve výrazu hrajícího si dítěte. Můžeme spatřit úsměv, smích a pohyby, kterými vyjadřuje radost, spokojenost a nadšení. Často je hra doprovázena samomluvou, která emoce umocňuje a konkretizuje.

Tvořivost je různorodá. Spatřujeme ji jak ve výrazových prostředcích zaměřených na pohybovou stránku, tak v originálním řešení a zpracování rekvizit, v hledání slovních spojení, novotvarů a experimentování s jazykovou stránkou nebo v plošné či prostorové konstrukční tvořivosti. V každém případě jde o nové, originální nápady, o kombinování a upravování skutečností z okolního světa.

Fantazii se začíná ukazovat ve hře u dětí před třetím rokem. Důležitou roli však sehrává mezi třetím a šestým rokem, kdy pomáhá dětem zpracovat skutečnosti z jejich okolí, kterým ještě úplně nerozumí. Pomáhá tvořit „mosty“ jednotlivými poznatky. Díky fantazii obohacují své hry a představy.

Opakování je velmi důležitým znakem hry. Ke hře, kterou má dítě již vyzkoušenou, se rádo vrací. V takových hrách se lépe orientuje, je jistější a spokojenější. Typickým příkladem jsou pohybové hry, ke kterým se děti rádi vracejí, opětovně prožívají a trénují určité dovednosti.

Přijetí role dostává hra nový rozměr. Pro dítě je to velký přelom ve vývoji hry. Vybírá si určitou roli či situaci a naplňuje ji dle svého zájmu, zkušeností, odpozorovaného v okolí, zapojuje představy i fantazii (Kotátková, 2005).

2.3 Typy her, jejich přínos a využití

V odborné literatuře můžeme najít různé druhy klasifikace her. Rozdělení her, stejně jako definice hry, není jednotné, autoři pohlížení na členění her podle vlastních potřeb práce s hrou. Mezi nejčastější kritéria hry řadíme věk, pohlaví, čas, místo, počet hráčů, co hra rozvíjí aj. Díky znalosti typologie her se může učitelka lépe orientovat v hrách, které u dětí převládají nebo naopak, které vyhledávají méně, jakému prostředí dávají přednost, co pro svou hru nejčastěji potřebují, zda se zapojují do skupinových her nebo co ve své hře děti rozvíjejí. Jakmile učitelka vypožoruje, co děti baví, může snáze reagovat na potřeby dětí, vytvořit herní nabídku činností, při kterých se budou všestranně rozvíjet.

Protože celkové rozdělení hry při její obsáhlosti není zcela možné, budu se dále věnovat klasifikaci her podle Suchánkové (2014), která mi pro účely této práce nejvíce vyhovuje. Její typologie zahrnuje hry, které jsou nejčastěji spojovány právě s předškolním věkem a které považujeme za důležité pro rozvoj předškolního dítěte. Je nutno také upřesnit, že jednotlivá členění a její podkategorie se mnohdy prolínají, není tedy neobvyklé, že danou hru můžeme zároveň zařadit do více kategorií.

❖ **Hledisko míry vedení**

mezi základní členění her používané v mateřské škole považujeme hry spontánní, navozené a řízené.

Spontánní hra je taková činnost, ke které jsou děti vnitřně motivované, vychází z potřeb dětí, samy si volí námět, záměr a způsob, jakým směrem se hra bude ubírat, jak budou danou činnost realizovat, jaké hračky a pomůcky při hře využijí, kde se hra bude odehrávat a jak dlouho. Můžou to být hry individuální, kde si hraje dítě samo nebo námětové, kde spolupracuje skupina dětí například při hře na obchod, na lékaře. Spontánní hra je vnitřně motivovaná, když mají děti plnou příležitost rozhodovat o činnostech samostatně a mít vše tzv. „ve svých rukou“, můžeme pozorovat, jak s radostí experimentují, vymýšlejí svá vlastní řešení, spolupracují a domlouvají se na postupu, organizují si vlastní činnosti, rozdělují úkoly. Je zapotřebí poskytovat dětem dostatek prostoru pro spontánní aktivity a nechat tak přirozeně plynout tok jejich myšlenek. U dětí předškolního věku je důležité spontánní hru rozvíjet a stavět na ní předškolní vzdělávání.

Navozená hra - v této podkategorii si můžeme představit činnosti, které učitelka dětem nabízí a tím je motivuje, navozuje hru – například „Zkusíš postavit garáž pro auto?“ „Namaluj mi, kde jsi byl o prázdninách.“ Krejčová (2015) tento typ hry označuje také jako „*nepřímo řízené činnosti*“, kdy si dítě hraje samostatně, bez vedení učitele, ale k samotné činnosti dostane od pedagoga vnější impulz.

Řízená hra je taková činnost, kterou si pedagog záměrně připravil nebo ji zorganizoval pomocí improvizace s představou jasného cíle. Termín řízená aktivita (hra) je zakotvena v RVP PV (2016), který se nejdéle a v dnešní době nejčastěji objevuje v pedagogické terminologii. Jedná se o hry, do nichž pedagog svým jednáním vstupuje. Může mít více podob například podle míry vedení, řízení apod. Řadíme sem spontánní hry, které

učitelka usměrňuje například vymezením pravidel, místa. Nabídka, kterou dětem předkládá, vychází ze zkušeností dětí a z aktuálních zážitků. Vedené hry bývají v praxi často označovány jako hry řízené či didaktické nebo edukační. **Řízené hry** uplatňují nedirektivní přístup učitelky, který zahrnuje empatii, akceptování každého takového, jaký je. Mluvíme o hrách bez významnějších didaktických záměrů. Oproti tomu **didaktická hra** je jakákoliv hra s významným vzdělávacím cílem, učitelka ji přímo či nepřímo vede, stimuluje a na závěr také reflektuje. Méně užívaným termínem je **edukační hra**, která vychází z anglického pojmu „education“, u nás si můžeme pod tímto názvem spojit pojmy vzdělání a výchova. Podhájecká (2007) vnímá tuto hru jako cílevědomou, organizovanou, vedenou a zpětně vyhodnocovanou edukační aktivitu učitelky. Hra je realizována s jednotlivcem či skupinou dětí, které pedagog motivuje, ve hře usměrňuje, vyhodnocuje činnost a také děti oceňuje. Edukační hra spojuje dětskou činnost se záměrným učením a s prací. Edukační hru můžeme také chápat jako ekvivalent pojmu didaktická hra.

❖ **Hledisko organizace**

Úzce souvisí s členěním her podle míry vedení. Toto členění vychází z původního způsobu práce v mateřských školách, kdy převažovala řízená činnost učitelkou nad volnou hrou. I přesto, že s tímto využíváním stále setkáváme, toto členění již není tak přesné. Jak uvádí Mišurcová, Fišer a Fixl (1989), byly hry z hlediska organizace času členěny na hry tvořivé a hry s pravidly.

Tvořivé hry čili volné nebo spontánní, jsou takové, v nichž si dítě volí samo námět a průběh hry. Za hlavní obsah těchto her považujeme vztah k materiálnímu světu. Tvořivé hry v sobě zahrnují **hry předmětové-manipulační** (dítě manipuluje s předměty, které ho obklopují, poznává jejich vlastnosti), **úlohové-námětové hry** zahrnují nápodobu činností dospělého, mezilidských vztahu, sociálních rolí. Dále sem řadíme **dramatizační-snové hry**, ve kterých děti ožívají své hračky a předměty, vytvářejí ve svých představách nové postavy, děje a příběhy, a **hry konstruktivní**, při kterých děti manipulují s materiály, předměty, hračkami a pomůckami.

Hry s pravidly, z hlediska vývoje, navozují na hry tvořivé. Zahrnují jednání k ostatním hráčům, což považujeme za hlavní obsah těchto her. Klade se velký důraz na dodržování jejich pravidel a postupů. Do této kategorie řadíme **pohybové hry**

takové, ve kterých je hlavní aktivitou pohyb, jako jsou honičky, míčové hry, hudebně pohybové hry aj. Dále hry didaktické-intelektuální, které jsou typické svým pedagogickým záměrem, např. stolní hry.

❖ **Hledisko druhu aktivity**

Členění podle druhu činností bývá autory uváděno odlišně, ale obsahem jsou si dosti podobné.

Napodobovací hry neboli námětové, ve kterých dítě pozoruje činnosti lidí, které se pak pokouší ve zjednodušené formě napodobit. Hry se postupně zkvalitňují především díky stále se rozvíjející představivosti a fantazii, ale také i schopnosti komunikovat s druhým. V hrách se odráží jeho zkušenosti a získané poznatky. Řadíme sem hry na prodavače, na maminku, na obchod, na lékaře aj.

Dramatizující hry pomáhají prožít a prozkoumat témata z různých úhlů pohledu, dávají možnost vyzkoušet si předkládané příběhy formou hry, a následně si vytvořit svůj názor, postoj a nově získané zkušenosti pak využít v běžném životě (např. hádky, nehoda, návštěva lékaře atd.)

Fiktivní hry se mohou prolínat s hrami dramatickými i námětovými. Rozvíjí fantazii a tvořivost, dovolují nám měnit skutečnost a plně projevit dětskou originalitu, kdy děti nechávají volně proudit myšlenky a představy.

Konstruktivní hry navazují na manipulační hry. Vedou ke zhotovení konkrétního výtvaru, řadíme sem hry se stavebnicemi, kostkami (domy, města, autodráhy atd.), výtvarné a pracovní činnosti (skládání modelů z papíru, kreslení, malování, lepení, stříhání.).

Pohybové hry jsou dětmi velmi oblíbené. Díky těmto hrám si dítě osvojuje, upevňuje a procvičuje tělesné dovednosti, zároveň „*dítě samo sebe ve svých pohybových hrách nepřetěžuje. (...) tam, kde tělesná zátěž dosahuje maxima, dítě samo ztrácí zájem a činnosti zanechává*“ (Kotátková, 2005, s. 25). Mimo sportovních her jsou velmi oblíbené také taneční a hudebně pohybové hry, improvizací hry s pohybem, honičky, prolézačky aj.

Sociální hry vyžadují potřebu hrového partnera, která se postupně zvyšuje s přibývajícím věkem. Vrcholem sociální hry se stává hra kooperativní. Řadíme sem hry námětové, pohybové, dramatizující i konstruktivní (Suchánková, 2014).

❖ Hledisko příčiny hry

Autorem tohoto členění je Caillois (1998). Na základě pozorování hry dětí vymezil čtyři základní kategorie, podle toho, zda v hrách převažuje princip soutěže, náhody, chování „jako by“ nebo závratí.

Agonální hry jsou založeny na principu soutěže. Vycházejí z touhy vyhrávat v soutěžích vlastními silami. Prověřuje vlastnosti a schopnosti jednotlivce. „*Rivalita je vždy zaměřena na jednu určitou vlastnost (rychlost, vytrvalost, sílu, paměť, obratnost, vynalézavost apod.), která se prokazuje ve vymezených hranicích a bez jakékoli pomoci zvenci tak, aby se vítěz projevil jako ten nejlepší v určitém výkonu*“ (Caillois, 1998, s. 35). Soutěživé hry nejsou v mateřských školách příliš doporučovány, protože poukazují na rozdíly ve výkonech dětí. Každé dítě se rozvíjí jiným tempem, některé děti mají psychické či fyzické indispozice, díky kterým nemohou v těchto hrách zažívat pocit úspěchu. Na učitelce zůstává vhodný výběr takové hry, která umožní zažít úspěch všech zúčastněných. Příkladem soutěživých her jsou sportovní hry jako přetahování lanem, fotbal, běh, přeskoky aj., řadíme sem i intelektuální (vědomostní) hry.

Aleatorické hry jsou pravým opakem her agonálních. Vycházejí z principu náhody, kde dítě nemůže hru ovlivnit a věří tak v štěstěnu, která je strůjcem vítězství. Hry Člověče nezlob se, Kloboučku hop nebo různá dětská rozpočítadla umožňují dětem zažívat prohru i výhru, aniž by byly srovnávány jejich schopnosti. V některých hrách se však objevuje zároveň i princip soutěže (pexeso, karty, Černý Petr aj.). Řadíme sem i počítačové hry, sázky, automaty nebo videohry.

Mimikrické hry pracují s iluzí, nápodobou nebo proměnou, kde na sebe bere dítě cizí podobu a vžívá se do role někoho jiného. Typické mimikry jsou hry námětové i dramatizační.

Hry Ilinx nebo také vertigonální spočívají v potlačování stability vnímání, stability těla i duše a zažít pocit opojení či vzrušení uvolněním potlačovaných vjemů. Zmatek nebo závrať v těle vyhledávají lidé na celém světě. V mateřské škole můžeme tento typ

sledovat v hrách jako je přenášení předmětů při přechodu po úzké lavici či čáře, opičí dráhy, zdolávání překážek na hřišti, houpání na houpačce, jízda na skluzavce aj.

❖ **Hledisko motivace**

V praxi můžeme sledovat dva typy motivace a těmi jsou vnitřní a vnější.

Vnitřně motivované hry řadíme do her spontánních, kdy si dítě samo volí námět, záměr, způsob hry, pomůcky, určuje si partnera pro hru, délku a místo hry. V těchto typech her dítě projevuje autonomní chování.

Zvnějšku motivované hry můžeme chápat jako všechny ostatní herní činnosti dětí předškolního věku, které jsou vedené, navozené a řízené. Tyto hry nevycházejí přímo ze zájmu dětí, ale prostřednictvím jejich nabízení vedou k dosažení vzdělávacích cílů. Pro tento typ jsou charakteristické didaktické hry.

❖ **Hledisko věku a vývoje osobnosti**

Druh hry se postupně mění s přibývajícím věkem dítěte a vývojem jeho osobnosti. V souvislosti s věkem dělíme hry kojenců, batolat a předškoláků. Tato klasifikace je často užívána v psychologii. Vývoj hry dítěte předškolního věku najdete v kapitole 2.1 „Jak si hraje dítě mezi třetím a šestým rokem“. Vzhledem k tomu, že se zaměřuji pouze na předškolní věk, hru kojenců a batolat blíže specifikovat nebudu. Podle věku také členíme hry na hry určené pro homogenní skupiny a věkově heterogenní.

Příhoda přináší významnou typologii her, ze které je zřejmý vývoj hry dítěte. Postupně dítě přechází od her instinktivních (typické pro raný věk), přes hru senzomotorickou až po intelektuální a kolektivní hru, která je vlastní předškolnímu věku.

Instinktivní hra (nepodmíněně reflexní)

Do této kategorie Suchánková (2014) řadí hry experimentační (štípání, kousání), lokomoční (běhání, skákání), lovecké (honičky), agresivní a obranné (pošťuchování, zápasení, schovávání), sexuální (laškování, upejpání se, komplimenty), sběratelské (sbírky různých předmětů).

Senzomotorické hry v sobě zahrnují hry dotykové a haptivní neboli hmatové (trhání, lechtání), motorické (manipulace s předměty, hudebně pohybové hry, házení, lezení), sluchové (zpívání, výskání, křik), zrakové (prohlížení knížek, obrázků, mozaiky).

Mezi **intelektuální hry** řadíme hry funkční (přesypávání písku, zakrývání a odkrývání hrnce pokličkou), námětové (na doktora, na maminku, na obchod), napodobivé (vaření, vrtání, jízda autem), konstruktivní (vystřihování, stavění), hlavolamové a skládací (rébusy, skládání mozaiky, obrazců).

Kolektivní hry členíme na hry soutěživé (míčové, atletické), pospolitě (táboření, turnaje), rodinné (hry na rodinu, maminku, tatínka), stolní (karty, pexeso, domino).

❖ **Hledisko rozvíjené oblasti osobnosti**

Do hry se promítá celá osobnost dítěte, rozvíjí se jak po stránce fyzické, psychické, tak i sociální. Při výběru hry se snažíme zvolit takovou, která komplexně rozvíjí osobnost dítěte. Můžeme se setkat i s takovým členěním, kde jsou hry přednostně zacíleny na určitou stránku osobnosti.

Fyzickou (biologickou) oblast rozvíjí zejména hry zaměřené na jemnou a hrubou motoriku, grafomotoriku, smyslové vnímání aj. Jedná se tedy o hry lokomoční i nelokomoční, pohybové, smyslové, manipulační a psychomotorické.

Psychickou oblast rozvíjí obzvlášť hry jazykové, řečové, sluchové, dramatizační a hry zaměřené na pozorování běžných předmětů v okolí, dále sem řadíme hry smyslové, námětové, paměťové, hry na rozvoj fantazie a představivosti, rozvoj sebepoznání a sebehodnocení (Suchánková, 2014).

Sociální oblast je rozvíjena společenskými, výtvarnými a hudebními hrami, dále sem řadíme hry v roli, dramatickou činnost apod.

❖ **Hledisko rozvíjeného typu inteligence**

Gardner pojmenoval osm druhů inteligence, z nichž Hanuš a Chytilová (2009) vycházejí a člení hry podle výchovných cílů. Patří sem hry rozvíjející „(...) *jazykovou, hudební, matematicko-logickou, prostorovou, pohybovou, intrapersonální a interpersonální inteligenci a vztah k přírodě*“ (Suchánková, 2014, s.59 - 60).

❖ **Hledisko počtu hráčů**

Hry dělíme podle množství hráčů na hry **individuální, párové, skupinové a kolektivní**.

❖ **Hledisko pohlaví**

Nejen při výběru hraček, například na internetu či katalogu, se setkáváme s dělením her podle pohlaví na hry dívčí a chlapecké. Toto dělení vychází z genderových stereotypů, které přisuzují určité vlastnosti a činnosti ženám a mužům, a se kterými se přirozeně děti setkávají již od narození, poté vychází také z pozorování převládajících činností u jednotlivého pohlaví.

Dívčí hry jsou v předškolním věku a v mateřských školách směřovány zejména na hry námětové – na maminku, doktorku, hru v kuchyňce, s panenkami a kočárkem.

Chlapecké hry jsou zaměřeny spíše na hry pohybové a konstruktivní, hry se stavebnicemi a dopravními prostředky.

❖ **Hledisko prostředí**

Základní dělení je podle toho, kde se hra odehrává, tedy na hry venkovní a vnitřní. V mateřské škole se herní prostředí odvíjí od organizace činností během dne a dalších okolností (např. počasí, škola v přírodě aj.).

Venkovní (exteriérové) hry jsou nejčastěji realizovány na zahradě mateřské školy, při procházkách, výletech či např. v rámci školy v přírodě, lyžařského kurzu apod. Venkovní hry je vhodné využívat především k pohybovým hrám, které se v mateřské škole špatně realizují pro nedostatek prostoru. Dále je venkovní prostředí ideální pro manipulační a konstruktivní hry (např. s přírodním materiálem), smyslové hry (pozorování okolí, možnost osahání si různých struktur přírodnin aj.). Hru venku využíváme pro hru spontánní, ale také pro hru didaktickou (sledování dopravy, pojmenování dopravního značení, seznámení s různými druhy stromů, květin atd.). Tento typ her významně využívají lesní mateřské školy, kde převážná většina her a činností je směřována právě do venkovního prostředí.

Vnitřní (interiérové) hry jsou uskutečňovány ve vnitřních prostorách mateřské školy (místnost s kobercem, židličkami, tělocvičnou atd.) Ve vnitřních prostorách je zapotřebí mít stanovená určitá pravidla pro bezpečnost a dobré klima ve třídě. Vnitřní vybavení a vzhled odpovídá vzdělávacímu programu dané školy. Jinak bude vypadat třída mateřských škol programu Montessori, waldorfských škol aj.

❖ **Hledisko využití hraček a pomůcek**

Podle typu hry, kterou si dítě zvolí, můžeme členit hry na hry s hračkami a pomůckami (hra na doktora, obchod, rodinu, míčové hry, dramatizace aj.) a na hry bez využití hraček a pomůcek (jazykové hry, taneční a pohybové hry). Na výběr máme i hry, které můžeme hrát s využitím pomůcek, ale je možné se bez nich i obejít (pohybové hry, rytmické hry, dramatizace atd.).

❖ **Hledisko času**

Z hlediska času můžeme třídit hry na krátkodobé, střednědobé, dlouhodobé, na noční, denní a celotáborové. Zapletal (1973) uvádí dělení na hry krátkodobé, etapové a dlouhodobé. S výše vyjmenovaným členěním se setkáváme spíše ve volnočasových činnostech dětí, na táborech či výletech. V mateřských školách rozdělujeme hry, nebo můžeme také říci projekty, na krátkodobé a dlouhodobé.

Mezi **krátkodobé hry a projekty** patří každodenní hry realizované s dětmi nebo kratší herní projekty s dětmi (např. projekty zaměřené na určité téma vycházející ze školního a třídního vzdělávacího programu, stejně tak jako z ročního období).

Dlouhodobé hry a projekty můžeme chápat jako hry, které na sebe navazují po delší dobu. Jedná se například o vytvořený projekt po dobu jednoho, dvou i tří měsíců, který taktéž vychází ze školního a třídního vzdělávacího programu. Příkladem takového projektu může být program na rozvoj grafomotoriky, kdy se každý týden pedagog zaměřuje na jiný grafomotorický cvik, dalším může být téma ročního období, např. jaro, kde se v každém týdnu děti seznamují s novými poznatky patřícími k tomuto ročnímu období (růst květin, rození mláďat, práce na zahradě apod.)

Výše uvedené rozdělení typologií není zdaleka vyčerpáno. Vedle zmíněných klasifikací si může učitelka vytvářet své vlastní kategorie, podle potřeb své praxe a tím tak obohatit herní aktivity dětí nejen při spontánních hrách, ale i při plánování a následné realizaci vzdělávacích a didaktických činností.

„Všechny hry jsou projevem aktivní dětské tvořivé činnosti. (...) jsou citově bohaté, působí dětem radost a pocit uspokojení. City probuzené hrou jsou vyvolány dětskou aktivností, poutavým průběhem hry a příjemným vypětím všech tělesných i duševních sil dítěte, aby dosáhlo určitého cíle. Pocit vlastní síly, obratnosti a dovednosti je dítěti příjemný“ (Manujlenková, 1956, s. 13).

2.4 Volná hra

Volná neboli spontánní hra vychází z vnitřní potřeby objevovat, poznávat a zkoumat. E. Suchánková definuje spontánní hru *„jako činnost dítěte, která je projevem jeho zájmu, je tedy vnitřně motivovaná, v níž si dítě samo volí námět, záměr a způsob, jakým bude realizovaná. Ve spontánní hře dítě samo určuje s kým a v jaké roli si bude hrát, zda a jaké využije hračky a pomůcky, zvolí si, kde si bude hrát, kdy a jak dlouho“* (Suchánková, 2014, s. 95). Prostřednictvím volné hry nám děti otvírají dveře do svého dětského světa. Máme tak jedinečnou příležitost nahlédnout do rodin kluků a holčiček. A když si spontánně vybírají námět hry, máme přehled, s čím si hrají doma, s jakým hrdinou se ztotožňují, co sledují v televizi. Čas pro volnou hru je právě ta chvíle, kdy se děti scházejí ráno ve školce a pak odpoledne, když po svačince čekají na své blízké, s kterými půjdou domů. Zrovna tak je vhodný prostor pro volnou hru během pobytu venku, nebo když přijdou s maminkou domů z mateřské školy (Informatorium 6/2012).

Dospělí, včetně rodičů a často i samotných učitelek volnou hru podceňují, berou jí jako něco zbytečného a za ztrátu času. Přitom dle slov Kořátkové: *„Volná hra dovoluje používat vlastní tempo i způsob přicházení na kloub fungování okolního světa prostřednictvím spontánního učení“* (Kořátková, 2014, s. 128). Učitelky mnohdy využívají čas pro volnou hru jako prostor pro dokončení práce či pro přípravu pomůcek na další činnost. Celkově pak v mateřských školách vzhledem k požadavkům rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání převažují řízené činnosti před volnou hrou. Rodiče zase vidí hru jako něco, co k dítěti samozřejmě patří, ale raději tento čas využívají užitečněji pro rozvoj dítěte, často v podobě odpoledních kroužků. Předsedkyně Asociace předškolní výchova Eva Opravilová tvrdí: *„Každý chce dát svému dítěti to nejlepší, ale ta představa se týká spíše vzdělání, úspěchu, společenské prestiže, a ne že necháme dělat to, co ho činí skutečně šťastným a co mu přináší skutečné hodnoty. K tomu nedopřáváme dost prostoru. I kroužky jsou volbou rodiče“* (Opravilová, 2017, nestr.). Také připomíná, že kvůli bezpečnosti a opatrnosti se zmenšil prostor pro hru bez dohledu rodičů. Předškolní děti tak mají mizivou možnost pohybovat se samostatně venku. V neposlední řadě dle Opravilové může vést malý prostor na neřízenou hru k agresi, horší komunikaci a vývojovému opoždění některých dovedností. Přitom čas věnovaný volné hře je pro dítě do šesti let

nepostradatelný a důležitost hry nelze zlehčovat. „Dovoluje naplňovat jeho potřeby, zkušenosti, vědomosti, dovednosti, individuální tempo a zájmy, dětské vztahy a vzájemnost, která má nenahraditelnou hodnotu pro sociální učení“ (Kořátková, 2005, s. 16). Často se setkáváme v mateřských školách s tím, že si děti nedokáží hrát bez vedení učitelky, doma zase bez pomoci rodiče, přitom naprostá většina dětí si dokáže hrát a měli bychom jim to věřit a podporovat je. „Volná hra v místnosti nebo venku je významnou součástí každodenní výchovy dětí, kdy má dítě naprostou svobodu volby, je ponecháno vlastním silám ve své hře. Tvůrčí fantazie, kterou hra produkuje, musíme pěstovat a hýčkat. Volná hra dětí není řízena ani hodnocena, nejsou obvyklé pochvaly ani kritika, ale vše je uzpůsobeno tomu, aby dítě svou hru hluboce prožilo a samo došlo prožitku uspokojení nebo uvědomění si chyb“ (Kořátková, 2014, s. 219). Je důležité dát dětem prostor pro hru, nezakazovat, nevytýkat a především nepodceňovat volnou hru dětí.

Během volného hraní bychom neměli dětem do hry vstupovat, pokud si to samy nepřejí. Může se tak zdát někomu, kdo nikdy neměl na starosti pár dětí v předškolním věku, že učitelky ve školce nemají zdánlivě nic na práci. Samozřejmě, že čas volné hry není pro učitelku tak náročný jako řízená činnost, ale odpočinek to rozhodně není. Děti jsou nevyzpytatelné a množství nápadů, které se rodí v jejich hlavičkách, nepřeborné. Učitelka tak musí být stále ve střehu. Má příležitost sledovat dětskou hru a chování dětí s větším odstupem. Má možnost uvědomit si, kdo hraje v kolektivu jakou roli, či nápady mají mezi dětmi váhu, kdo je vůdčí ve skupině. Sleduje také, jestli někdo nezůstává sám mimo dění skupiny a dle situace také musí odlišovat, zda se dítě nezapojilo pouze z důvodu nezájmu o hru, nebo zda i přesto touhu připojit se do činnosti je kolektivem odmítnuto. Přestože učitelka do hry dětí nevstupuje a zdánlivě jí ani nevěnuje pozornost, zůstává nenápadně opodál v obraze. V případě, že se dětská hra ubírá směrem, který do školky nepatří, nebo skupina některému z dětí dává verbálně či fyzicky najevo, že ho mezi sebou nechtějí, je na místě, aby včas zakročila, hru usměrnila či převedla jinam. (Informatorium 6/2012) Jak tvrdí Caiatiová, Delačová a Mullerová: „Pozorování při volné hře není žádný luxus, ale pouhá nezbytnost, abychom mohli přiměřeně zasáhnout a pomoci, pokud je to nutné. Je škoda, že činnosti jako pozorování a naslouchání jsou tak podceňovány jen proto, že se při nich nic viditelného neděje“ (Caiatiová, Delačová, Mullerová, 1995, s. 84).

2.4.1 Hra v mateřské škole

Předškolní dítě se dostává z primární instituce – rodiny, kde doposud čerpalo své životní zkušenosti, do širší skupiny, kterou představuje mateřská škola. Ta je velmi důležitou společenskou institucí pro předškolní vzdělávání dětí, kde se mnohdy setkává s větší skupinou dětí, novou autoritou a pro něj neznámým prostředím. Vstup do mateřské školy znamená první krok do společnosti. Předškolák se učí komunikovat s kamarády, vyjadřovat své pocity a potřeby, přizpůsobuje se novému režimu.

Předškolnímu vzdělání je věnováno v posledních letech stále více pozornosti, a to nejen kvůli zajištění dohledu dětí po dobu, co jsou rodiče v práci, ale především pro prostředí, které dítěti nabízí. Dětem je nabízena široká škála různorodých her a činností, které by měly být koncipovány tak, aby dětem poskytly hlubší prožitek. Mluvíme o hrách, které podporují dětskou zvědavost, zájem poznávat, potřebu objevovat, prožívat radost z učení. Vzdělávání v mateřské škole by mělo využívat spontánních nápadů dětí s dostatkem prostoru pro volní aktivity a plány. Suchánková (2014) považuje hru za přirozenou činnost, kterou si dítě volí ze svého zájmu, a proto by veškeré učení mělo probíhat formou nezávazné dětské hry.

V procesu vzdělávání je nejdůležitějším článkem osobnost učitelky a její pedagogický styl. Způsob, jakým dětem předkládá vzdělávací nabídku, tedy různé hry, intelektové a praktické činnosti je stěžejní. Prostřednictvím hry zprostředkovává učení prožitkem. V současné době se mateřské školy řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, který podle denního režimu rozlišuje aktivity spontánní a řízené. Tyto činnosti se často vzájemně prolínají. Měly by být vyvážené, v poměru odpovídajícím potřebám a možnostem věkové skupiny, se kterou učitelka pracuje (Suchánková, 2014).

2.4.2 Homogenní a heterogenní uspořádání

Společné trávení času pomáhá dětem lépe se poznat, prožívat radost ze společných aktivit, lépe poznat sám sebe, začlenit se do skupiny. Dětské skupiny se utváří v přirozených životních situacích, jako jsou sourozenci, kamarádi ze stejného bydliště, vrstevníci v mateřské škole. V mateřských školách má tento proces bezpečný charakter, probíhá spontánně, jak ve volných hrách, tak i v nabídce učitelky. Základním znakem skupiny je věková různorodost. Skupiny dětí se vytváří především při hře, kdy velikost

skupiny ovlivňují různé faktory, například výběr hry, velikost místnosti, věk dítěte. Děti se učí jak jednat s vrstevníky, jak se prosadit či kdy ustoupit. I negativní zkušenost je pro dítě přínosem. Kolektiv dětí je velmi přínosný pro aktivní sociální učení, kdy si dítě hledá své místo ve skupině. Některé domluvy probíhají v klidu, jiné zase doprovází hlasitá mluva, mohutná gesta i činy jako boření stavby. Stejně jako pro rodiče, platí i pro učitelku doporučení nezasahovat do vznikajícího nedorozumění hned. Je zapotřebí dát dětem prostor ke komunikaci a samostatného zvládnutí situace. Následně může učitel či rodič využít danou situaci, kterou pozoroval k rozhovoru o emocích, které celou neshodu provázely. Tento proces, tedy provázení a pojmenování emocí, nazýváme *facilitace*.

Každá výchovná instituce preferuje jinou věkovou skladbu dětí. Dříve převládaly věkově stejnorodé třídy, které měly práci učitele zjednodušit. Po roce 1990 se složení tříd mění. Mnoho programů je postaveno na věkově různorodém složení dětí, kdy zařazení dětí vychází z převažujícího věku přihlášených dětí, z individuálních potřeb dítěte a přání rodičů (společně mohou být v jedné třídě sourozenci, kamarádi z blízkého okolí, kteří se již znají mimo mateřskou školu). Dalším kritériem může být i přání učitelky, kdy pro vytváření různých spolupracujících skupin či uspokojení požadavků na hru preferují stejný počet starších dětí od každého pohlaví. Jak věkově různorodé, tak homogenní uspořádání má svá pozitiva i negativa (Caiatová, Delačová a kol. 1995).

Věkově smíšené třídy lépe odráží společnost jako takovou, což může učitelka využít k dalšímu společnému soužití a rozvíjení. Mladší děti se snaží vyrovnat starším, napodobují je, učí se od nich, chtějí se zapojit do společné hry, touží se stát rovnocenným partnerem. Také adaptace menších probíhá daleko klidněji, jelikož na ně působí klidnější a zralější přístup starších dětí. Ti naopak mohou vystupovat v roli zkušených a pomoci mladším dětem s hrou, sebeobsluhou, cítí se důležitě, když mají nějaký úkol, trénují komunikaci, výřečnost, když se snaží vysvětlit, ukázat nebo naučit mladší děti to, co ještě neznají, učí vybírat pro komunikaci vhodná slova. V případě, že starší dítě neuspěje ve hře se svými vrstevníky, je plaché, stydlivé, může hledat partnera pro hru mezi mladšími dětmi a nezůstává tak nečinně na okraji skupiny. Mladší děti se zase chtějí dohnat starší a vyrovnat se jim. Rychleji se u nich zdokonaluje sebeobsluha i komunikace díky pozorování a nápodobě. Okoukávají způsob vyvrážděnější hry, kterou pak ve zjednodušené formě zkouší samy. Celkově je tento typ skupiny

sociálně přínosný pro zúčastněné, protože „(...) lépe stimuluje lidskou společnost a dovoluje dětem vyzkoušet si ohleduplnost a pomoc, ale i dovednost někoho vést a být jím uznáván“ (Kořátková, 2005, s. 50). Ve smíšené třídě se posiluje vzájemná soudržnost, porozumění a tolerance. Takové složení třídy je bezpochyby mnohem náročnější na přípravu učitelky, kdy si musí uvědomit cíl, který posune jak děti starší, tak děti mladší. Nezbytně musí používat ke své práci skupinové a individuální metody, hledat možnosti společného zapojení všech dětí, stejně tak jako uplatnění starších dětí, kde může vyzdvihnout jejich ochotu pomoci.

Největší úskalí u homogenních skupin vidím asi v násobení věkově specifického chování, které doprovází určitou vývojovou etapu. U nejmenších dětí se to týká především přizpůsobení se změně nového prostředí, kdy na něj působí kolektiv a cizí osoby. Problém se začleněním mohou mít děti nejen při vstupu do školky, ale i v průběhu roku, například po prázdninách, nemoci a někdy postačí i víkend doma s rodiči. Menší děti se snadno rozplácí, když vidí plakat někoho dalšího, když si hraje někdo jiný s hračkou, kterou chtělo také. S menšími dětmi je také složitější domluva díky nedostatečně rozvinutým komunikačním a sebeobslužným dovednostem. To se samozřejmě odráží i ve hře, která může být jednotvárná. Tříleté dítě také méně vyhledává herního partnera, a o to více potřebuje kontakt s dospělou osobou. Naopak společenství nejstarších dětí stejného věku má pozitivní dopad na volnou hru. Děti se seskupují podle zájmů a dovedností jednotlivců, zároveň mohou spontánně měnit skupinku hrajících si dětí. Mohou hrát kolektivní hry s pravidly bez omezení mladších dětí, které by pravidla hry dostatečně nepochopily. U nejstarších dětí dochází častěji k soutěživosti, posiluje se rivalita a nadřazenost. Na druhou stranu kladou větší požadavky na spolupráci s ostatními, umí se domluvit, ustoupit. Práce učitelky s věkově stejnorodou skupinou dětí je při výběru her a cílů evidentně snazší. Musí si však dát pozor na možné inklinování k frontálním (hromadným) činnostem. Učitelka i zde musí velmi pečlivě promýšlet skupinovou práci a vhodně naplnit vytyčené cíle. Ty může uskutečnit například formou projektu, kde si každé z dětí může najít své uplatnění. Přestože je třída homogenní, nemusí každé dítě věkově odpovídat daným cílům, proto i zde musí učitelka přistupovat individuálně a umožnit tak posun každého z dětí.

Pro oba uvedené typy platí pravidlo zapojení všech dětí do činností bez ohledu na kulturní příslušnost, zdravotní stav či sociální podmínky (Kořátková, 2005, 2014).

2.4.3 Využití hry v pedagogické diagnostice a terapii

Dětská hra je velmi významným terapeutickým a diagnostickým prostředkem, a to nejen u dětí s nějakým problémem, ale také u zcela přirozeně se vyvíjejícího jedince. Dovednosti, které nám pomáhají rozlišovat situace, kdy je potřeba zasáhnout nebo úplně změnit výchovný postup, jsou důležitou součástí profesních kompetencí každého učitele. „*Požadavek na diagnostickou činnost učitelky souvisí s paradigmatem osobnostně rozvojového pojetí výchovy a vzdělávání v 21. Století, v jehož středu pozornosti je dítě a jeho celkový rozvoj ve vztahu k jeho individuálním potřebám a možnostem.*“ (Syslová, Kratochvílová a kol., 2018, s. 13)

Diagnostická funkce hry

Pedagogické diagnostikování je disciplína, bez které se žádná učitelka v mateřské škole neobejde. Jedná se o dynamický proces, díky němuž se dozvídáme, jaké jsou děti, s nimiž pracujeme. Některé děti jsou uzavřené, jiné zase sociální kontakty přímo vyhledávají, další pak potřebuje podporu v některých z výchovně- vzdělávacích oblastí. (Informatorium, 2/2018) Diagnostická kompetence učitele dle Vašutové zahrnuje dovednosti k rozeznání a hodnocení dětí, především pak dětí s individuálním vývojovými zvláštnostmi. Mertin a Gillerová pak doplňují, že vedle diagnostické kompetence je potřeba ovládat i speciálně pedagogické dovednosti a znalosti (Svobodová, Vítečková, 2017).

Podle Syslové (2/2018, s. 12) je „*nejjednodušší vysvětlení, že pedagogické diagnostikování se zabývá diagnostikováním v edukačním prostředí, tzn., že jeho cílem je poznání, posuzování a hodnocení vzdělávacího procesu a jeho aktérů – jednotlivce nebo skupiny, podmínek vzdělávání, prostředí atd. a provádí je pedagog.*“ Hra je základním prostředkem pedagogické diagnostiky u dětí předškolního věku, kde učitelka v diagnostickém procesu vystupuje jako pozorovatel. Učitelce se nabízí jedinečná příležitost, kdy může během řízené či spontánní hry pozorovat chování dítěte. Může sledovat, které typy her u dětí převažují, jak mezi sebou v hrách komunikují, jak přijímají role, rozdělují si úkoly, navazují vztahy, řeší konflikty – kdo hraje jakou roli, kdo situaci spouští, kdo se do konfliktu okamžitě přidává. Učitelka se zaměřuje nejen na kolektiv, ale i na jednotlivce, u kterého pozoruje, jak se zapojuje do kolektivu, koho pro hru vyhledává, jaké jsou jeho slabosti, v čem vyniká apod. Je potřeba dodat,

že pedagogická diagnostika dítěte v běžné mateřské škole není cílem, ale prostředkem k jeho lepšímu poznání. Prostřednictvím pedagogické diagnostiky je možný osobní růst každého dítěte, neboť díky diagnostikování získává učitelka spoustu informací o dítěti, o úrovni diagnostikovaných kompetencí dítěte, jeho silných a slabých stránkách, jeho zájmech, postavení v rodině, výchovném stylu rodiny apod. Veškeré tyto informace jí umožní lépe porozumět dítěti a plánovat jeho rozvoj, umožní jí připravit takovou vzdělávací nabídku, která bude pro dítě lákavá a zajímavá (Informatorium 2/2018). Při diagnostikování má učitelka k dispozici tzv. vývojové škály, které obecně seznamují s vývojovým procesem dítěte. Poukazují na to, co má dítě v jaké oblasti přibližně zvládnout. Průběžné diagnostikování v mateřské škole představuje činnosti a výsledky spojené s pozorováním vývoje dítěte během jeho docházky. Jednotlivé výsledky učitelce poslouží k vytváření podnětného prostředí a k tomu, „*aby bylo možné na základě dobrého poznání dítěte připravit bohatou a adekvátní vzdělávací nabídku k rozvoji osobnosti dítěte*“ (Syslová, Kratochvílová 2018, s. 64). V případě, že dítě vykazuje velké odchylky od normy, je zapotřebí řešit tuto skutečnost s dalšími poradenskými zařízeními. Pedagogickou diagnostiku v užším slova smyslu pak povede zkušený odborník, avšak pedagog může být nápomocen například vyplněním dotazníku o projevech dítěte. Pedagogická diagnostika využívá řadu metod. Ty se liší mezi sebou svou náročností na přípravu, provedením a vyhodnocením. Je vhodné metody kombinovat a neřídit se pouze jednou z nich. K dispozici mají učitelky mateřských škol pestrou nabídku, jako jsou pozorování, rozhovor, testování, anamnézu, dotazník, rozbor dětské kresby, analýza výsledků činnosti aj. a diagnostických nástrojů, například testy, dotazníky, pozorovací archy apod. Je zapotřebí brát v úvahu, že každá metoda souvisí i s věkem dětí. Správné využití diagnostickým metod vyžaduje i jistou zkušenost samotných učitelek (Suchánková, 2014, Syslová, Kratochvílová a kol., 2018). Významnou roli v pedagogické diagnostice hraje také portfolio dítěte, se kterým učitelka pracuje dlouhodobě a uložené artefakty hodnotí v čase. Portfolio také může sloužit jako názorná ukázka při rozhovorech a konzultacích s rodiči. Ti pak mohou snáze pochopit roli mateřské školy nikoli jako „hlídárny“, ale plnohodnotné vzdělávací instituce.

Pedagogickým diagnostikováním nezískává učitelka poznatky pouze o dětech, ale klade i velké požadavky na osobnost učitelky, na její odborné znalosti z oblasti pedagogické

diagnostiky, na dovednosti v komunikační oblasti a na způsobilost respektovat etické zásady. Pedagogické diagnostikování je tedy i zpětnou vazbou pro ni samotnou. Získává informace o tom, zda dává dětem dostatečný prostor pro samostatnost, vyjádření svých názorů, nebo naopak stále upřednostňuje své názory a nápady před dětskými. Také může zjistit, jaké formy práce a typy činností dětem vyhovují a přináší adekvátní výsledky v rozvoji kompetencí, a které jsou méně efektivní (Pedagogické diagnostikování, Informatorium 2/2018). „*Je-li učitelka vybavena profesními diagnostickými kompetencemi, pak realizuje citlivě, kvalifikovaně, dlouhodobě a systematicky diagnostickou činnost, která jí slouží k ověřování kvality a efektivity vzdělávání a hlavně ke komunikaci výsledků s dítětem, jeho rodiči (zákonnými zástupci)*“ (Syslová, Kratochvílová 2018, s. 14)

Terapeutická funkce hry

Freud, zakladatel psychoanalýzy, používal v psychoterapii hru namísto metody volných asociací, kterou využíval u dospělých. Považoval život dítěte plný nečekaných překvapení, nejistot i zklamání. Prostřednictvím hry si může vytvářet svůj vlastní svět, do kterého promítá svá přání i konflikty. Hra pomáhá snižovat nebo regulovat potlačené emoce jako například napětí, strach apod. (Kofátková, 2005). „*Díky přirozené schopnosti lidí využít hru k vlastní regeneraci, úzdravě či alespoň orientaci v problému hra nachází využití i mimo úzký rámec odborné terapie*“ (Valenta, Humpolíček a kol., 2017, s. 97). Hru tak spontánně využívají děti ať už v domácím, předškolním nebo školním prostředí. Pomáhá jim rozvíjet se, vzdělávat, odpočívat, ale i přirozeně se vypořádat s traumaty. Terapie hrou je obecně vnímána jako podpůrný terapeutický nástroj, který pomáhá rozšířit komunikační možnosti jak ze strany klienta, tak terapeuta. Pracuje s manipulačními či konstruktivními pomůckami jako jsou hračky, předměty, stavebnice, panenky apod., ale také využívá vyprávění příběhů, kde se terapie obejde i bez pomůcek (Valenta, Humpolíček, 2017). Herní terapie je vhodná hned z několika důvodů: hra přináší dítěti mnoho pozitivních zážitků a podnětů, které jsou pro terapii důležité. Dítě, které si hraje dobrovolně, může prostřednictvím hry, pomocí pokusů a omylů nacházet nové způsoby zvládnání překážek a problémů. Dále rozehrávání her umožňuje lepší náhled na situaci než v životní realitě, umožňuje určitý odstup a větší variabilitu řešení. A v neposlední řadě se ve hře mohou objevovat zdravé způsoby jednání, ale i ty narušené, kde nastupuje pomoc terapeuta, který dané jednání

pojmenuje, může dítě povzbudit, emočně podpořit a pomoci k dosažení nové zkušenosti. Cílem herní psychoterapie je zlepšit vnitřní prožívání k větší rovnováze a spokojenosti a dopomoci změnit vnější chování směrem k sociálně přijatelnějšímu. Významný terapeutický potenciál v sobě nese volná hra, umožňující vyrovnávat se se vztahovými problémy a krizemi, pomáhá udržovat psychickou rovnováhu a může působit preventivně před dalšími psychickými problémy (Kořátková, 2005).

3 Hračka

Ke hře neodmyslitelně patří hračka. Ta zaujímá důležité postavení v životě dítěte a má pro něho velký význam. „*Většina her potřebuje materiální podnět – hmotný předmět, ať již skutečnou věc z okolí dítěte, nebo předmět pro hru speciálně určený – hračku. Hračka jednak pomáhá dítěti vytvářet představované podmínky ve hře tím, že odráží v realistické nebo stylizované formě svět, v němž dítě žije, jednak motivuje jeho činnosti tak, aby se v ní mohlo plně a všestranně projevit a využít. Hra s dobrou hračkou podněcuje fantazii dítěte a tvořivé myšlení, podporuje tělesný rozvoj a připravuje na společný život s ostatními lidmi*“ (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1989, s. 32).

3.1 Význam hračky

Hračka provází lidskou kulturu po tisíciletí. Představuje vztah starších generací k dětem a odráží se v ní způsob života ve společnosti, její úroveň a smysl pro krásu. Ačkoliv každá doba, každý národ přináší jiné pojetí a opracování hraček, je až pozoruhodné do jaké míry se navzájem shodují a podobají. Už v Dolních Věstonicích byly objeveny malé keramické panenky, drobné nástroje a hlavičky zvířat (Fixl, Opravilová 1989). Prostřednictvím dobré hračky může dítě rozvíjet tvořivost, poznání, vlastní iniciativu, schopnost spolupracovat, rozvinout myšlenku a samostatně si hrát. Měla by stimulovat motoriku, podněcovat smysly a vnímání, rozvíjet fantazii a tvořivost. Měla by žádoucím směrem rozvíjet v dítěti společenské postoje a pomáhat k vytváření správných návyků. Hračka je pomocníkem, který dítě připravuje na praktický život. Skrze ni si dítě přehrává různé situace, řeší možnosti, se kterými se později může v dospělosti setkat (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1989). Z pohledu dítěte plní hračka dvě funkce. Primární funkce, je taková, že hračkou je všechno, co si dítě vybere a ke své hře použije. Přisoudí mu vlastnosti hodící se ke hře. Díky dětské představivosti se každá věc může stát hračkou a ztratit původní určení. Můžeme tak pozorovat dítě, jak například židli využije

jednou pro královský trůn a podruhé pro auto. Druhotný význam je, když dítěti rodič předkládá již hotovou hračku s konkrétním, většinou edukačním významem (Opravilová, 2016). Také z emočního hlediska je hračka velmi důležitá. Dítě si k ní vytváří velmi silné citové pouto. Oblíbená hračka se tak stává nejuvěrnějším kamarádem, a tím dítěti naplňuje potřebu jistoty a bezpečí. Je s dítětem za každé situace, když je šťastné, smutné i když jej něco bolí (Suchánková, 2014). Hračka přispívá k rozumovému rozvoji dítěte, především pak k rozvoji vnímání. Odráží a napodobuje dítěti svět okolo něj ve zmenšené a pro něj dostupné podobě. Při manipulaci s hračkou má možnost ji vnímat, poznávat ji všemi smysly a poznat ji do hloubky, tím získává poznatky a představy o předmětech a jevech skutečného světa (Klindová, Berdychová, 1961). „*Hračka a zacházení s ní je to velké, pro život cenné „nanečisto“, při němž ještě nepůsobí tlak vymezeného času a přísných měřítek na dosažený výsledek*“ (Jirásek, Vančurová, Havlínová, 1983, s. 61).

3.2 Správná hračka

Hračky patří k dětství od nepaměti, ovlivňují vývoj a výchovu dítěte. V průběhu let se hračka měnila, vyvíjela a nyní si můžeme na našem trhu vybírat z velkého množství bohatě tematických a tvarově rozmanitých hraček. Rodiče i pedagogové by měli věnovat velkou pozornost výběru hračky, ale v nepřehledné nabídce na našem trhu není jednoduché se orientovat. Řada hraček pochází z Číny a mohou obsahovat nebezpečné látky, jako jsou například ftaláty.

Hračky, které se dostávají na trh Evropské unie, musí splňovat bezpečnostní a technické požadavky uvedené v „*Narižení vlády č. 86/2011 Sb., o technických požadavcích na hračky a ve Směrnici Evropského parlamentu a Rady 2009/48/ES o bezpečnosti hraček*“ (Suchánková, 2014, s. 69). Mezi všeobecné požadavky, které se přísně sledují, a které musí hračka splňovat, jsou fyzikální, mechanické, elektrické a chemické, dále jsou to požadavky nehořlavosti, hygieny a radioaktivity. Hračka by měla být vyrobena z odolného a pevného materiálu, která minimalizuje riziko úrazu při jejím používání. Nesmí pro dítě představovat nebezpečí udušení, uškrcení či poškození sluchu, její vlastnosti nesmějí mít nepříznivý dopad na lidské zdraví. Každá hračka, která splňuje výše uvedené požadavky, musí nést označení CE (Communauté Européene, značka shody EU). Hračky bez tohoto označení se nesmí objevovat v obchodech. U hraček

musí být tento symbol umístěn viditelně, čitelně a nesmazatelně na výrobku, obalu, uživatelském manuálu nebo na záručním listě. Zároveň musí hračka obsahovat údaje o výrobcí či dovozci, věkovou kategorii, pro kterou je určena a varování proč není vhodná nejmenším dětem (Suchánková, 2017).

Pro snazší orientaci a přehlednost v kvalitě hraček se mohou spotřebitelé řídit také dalšími označeními a logy, které garantují kvalitu a bezpečnost hraček. V České republice mezi takové patří projekt „Bezpečné hračky“ v rámci Programu česká kvalita. Díky tomuto projektu může institut ve Zlíně provádět u hraček fyzikální, mechanické i elektrické zkoušky, zkoumá chemickou a technickou analýzu a zkoušky hořlavosti. Mimo jiné klasifikuje hračky podle věkových kategorií a zjišťuje možná rizika. Značka zaručuje kvalitu nejen hračky samotné, ale i jejich součástí, jako je návod k použití, varování a rizika, přiložené informace pro spotřebitele (Bezpečná a kvalitní hračka, 2010).

Kvalitní a bezpečné hračky můžeme hledat také pod zeleným logem „Správná hračka“. „Správná hračka“ je společným projektem Sdružení pro hračku a hru, Asociace hračka Unie výtvarných umělců ČR a Asociace předškolní výchovy. V tomto programu se odborníci zaměřují na hračky a herní předměty určené dětem předškolního věku. Toto nadstandartní označení zaručuje rodičům a pedagogickým pracovníkům, *„že hračka má kromě všech státem kontrolovaných vlastností (zdravotní nezávadnost, bezpečnost) také estetické a výchovné kvality vhodné pro rozvoj schopností dětského uživatele. Proto základním kritériem je posouzení pedagogicko-psychologické způsobilosti hračky. Je-li hodnocení z tohoto hlediska uspokojivé, posuzují se dále kvalita produktu (vhodnost použitého materiálu, preciznost provedení), uživatelský komfort (konstrukce odpovídající předpokládanému užití, snadnost údržby a hygienického ošetření, skladnost, využití obalu) a design (estetická úroveň, vzhled, barevnost, příjemnost na dotyk)“* (Správná hračka, 2017, s. 1).

Oba programy zahrnují mezi své požadavky také specifické kritérium, kterým je didaktické využití hračky. To je ověřováno přímo v praxi dětmi v mateřských školách a jejich učitelkami.

Z mezinárodních organizací vymezuje kvalitu hraček např. International Council for Children's Play, dále Toy Industries of Europe (TIE), která zaujímá více než 25 %

celkového trhu s hračkami na světě. Významnými členy této organizace jsou například společnosti Lego group, Mattel, Schleich a další (Whitebread, 2012) V sousedním Německu se pak spotřebitelé mohou řídit oceněním „Spiel des Jahres“ (Hračka roku).

3.3 Kritéria pro výběr hračky

Správná hračka vzbuzuje u dětí fantazii, nezklame jejich očekávání a zároveň nabízí mnoho nesčetných možností hraní, podněcuje jejich pohybový, rozumový, smyslový, citový i estetický vývoj. Rozhodování o výběru hračky je složitý úkol, kterému by jak rodič, tak pedagog měl věnovat dostatek pozornosti. Kdyby záleželo na dětech, kterým se líbí kdeco, skoupily by celé hračkářství. Avšak my bychom k výběru měli přistupovat uvážlivěji a kvalitu posuzovat z různých pohledů. Kritérii pro výběr hraček se zabývalo mnoho odborníků, mezi takové patří i mezinárodní organizace ICCP (International Council for Children's Play), která stanovila zásady pro hodnocení kvality hraček.

Dle Opravilové (2016) je potřeba na kvalitu hraček pohlížet z následujících hledisek:

1. Věk dítěte

Z hlediska věku vybíráme jiné hračky pro kojence, batolata, děti předškolního věku, mladšího a staršího školního věku, jiné pro mládež a dospělé. Je také potřeba přihlížet nejen k věku kalendářnímu, ale také vnímat vývojovou úroveň dítěte. Velmi často se stává, že „předbíháme“ a pomocí hračky chceme vývoj posunout dopředu. Předkládáním náročnějších hraček, odpovídající staršímu věku, dochází ke ztrátě stimulace, děti to vyčerpává a ztrácí o hračku zájem. Dětem tedy kupujeme takové hračky, které jsou ve shodě s věkovými a vývojovými zvláštnostmi, pomáhají jim rozvíjet fantazii a tvořivost, uspokojí zvědavost a touhu.

2. Využití dětské fantazie

Hračka má dítěti poskytovat vícero herních možností a širším uplatněním rozvíjet fantazii a představivost. V současné době nacházíme na našem trhu příliš dokonalé a detailně propracované hračky zabraňující dětem plně uplatnit jejich fantazii. Často tak hračky, které plní pouze jednu funkci, děti brzy odkládají, protože si s nimi již „nemají jak hrát“.

3. Variabilita a četnost herních možností

Čím širší uplatnění hračka má, tím se pro dítě stává podnětější a zajímavější.

4. Srozumitelnost

Celkový výraz a tvarové řešení hračky by mělo odpovídat psychickému vývoji dítěte, zároveň je důležité zvýraznit podstatné znaky a velikostní proporce.

5. Velikost hračky

Velikost hračky úzce souvisí s úrovní dítěte. Malé dítě vzhledem k rozvoji motoriky potřebuje hračky spíše větší, snáze uchopitelné. Staršímu dítěti, které má dokonalejší motoriku a je obratnější, již můžeme nabídnout hračky menších proporcí.

6. Vhodnost materiálu

V současné době se hračky vyrábí především z plastu, dřeva, textilu, kovu, papíru, keramiky a skla. Zásadní je zdravotní nezávadnost použitého materiálu, který odpovídá zaměření a funkci hračky. Tradiční stavebnice jako je Lego, Seva či plastové hračky L. Niklové jsou oceňovány pro svou estetickou a výchovnou funkci. Pro výrobu hraček jsou považovány za vhodné přírodní materiály, především pak dřevo a textil. Díky různorodosti hraček s odlišným typem materiálu dítě získává rozmanité dotekové zkušenosti.

7. Tvar a barva

S materiálem úzce souvisí i tvar a barva. Toto hledisko patří k těm nejdůležitějším, jelikož mezi percepcí tvaru a barvy se předpokládá jistý vztah. Menším dětem vybíráme hračky tvarově jednodušší. Barevnost volíme též dle věku, u miminek, která teprve začínají rozeznávat barvy, volíme kontrast bílé, černé a červené. U menších dětí volíme spíše neutrální (přírodní) odstíny, které doplníme o syté, základní barvy. V každém případě bychom měli dbát na vkus a estetiku hračky.

8. Pevnost a trvanlivost

Hračky by měly být odolné, zvláště, jsou-li určené pro skupinu dětí. Měly by být uzpůsobeny pro manipulaci a experimentaci, především u dvou a tříletých dětí. Je potřeba brát v úvahu i citové pouto, které si často dítě k hračce vytvoří. Panenka nebo medvídek tak mohou dítě provázet celým dětstvím. Takovéto hračky získávají velkou osobní hodnotu, jsou často předávány i další generaci, tedy i proto je zapotřebí, aby byly kvalitně vyrobeny.

9. Konstrukce a mechanika

Dítě by mělo být schopné samo manipulovat s hračkou, mělo by rozumět fungování a ovládání hračky. Obzvláště u technických hraček je zapotřebí, aby dítě pochopilo princip pohybu, který musí být jednoduchý. V případě, že zvolíme konstrukčně složitou hračku, dítě o ní velmi brzy ztratí zájem nebo naopak vyvolá touhu náležitě ji prozkoumat a rozebrat. Nejednou se stává, že hračky přestanou fungovat, nejdou opětovně složit a poté končí poškozené v koši.

10. Bezpečnost

Všechny hračky uvedené na trh by měly splňovat legislativně stanovené normy. Bezpečnost zahrnuje chemické složení materiálu a barev (odolnost proti slinám a potu, nehořlavost, netoxické, bez ftalátů). Dále hygienické hledisko, kdy musí být hračka omyvatelná a antialergická. Velikostní normy sledují, zda hračky odpovídají konkrétní věkové skupině z důvodu nebezpečí vdechnutí. Bezpečnost zahrnuje i vhodně zvolený obal z důvodu možného poranění či nebezpečí udušení.

Suchánková mezi hlediska výběru hračky zařazuje i **cenu**, kterou nemůžu opomenout. Cena hračky je jednak tržní a jednak výchovná. Ne vždy cena odpovídá kvalitě hračky. Je zapotřebí přihlídnout i k tomu, po jakou dobu bude dítě hračku využívat. V případě, že bude provázet dítě celým dětstvím, jako například stavebnice, kostky, hračky z textilu, je dobré ji pořídit, přestože je cena vyšší. Hračky, u kterých víme, že budou využívány kratší čas, můžeme nakoupit levněji. Také je důležité si uvědomit, že ne všechny hračky odpovídají ceně, mnohdy platíme spíše za módní značku, než za estetickou a výchovnou hodnotu.

Suchánková také zdůrazňuje důležitost skladby aktuálních hraček. Dítěti bychom měli nabízet více druhů hraček, čímž mu zajistíme komplexní rozvoj, tedy rozvoj více oblastí zároveň (fyzické, psychické i sociální). Každé dítě upřednostňuje jiným typ hraček, některé typy se vyvíjí věkem (hračky pro hraní rolí, stavebnice s detailními prvky), jiné jsou zase využívány po celé dětství (míč, panenka, kostky). Není důležité kolik hraček dítě má, ale jak dítě podporují (Opravilová 2016, Suchánková 2014).

Na vhodný výběr hraček klade důraz i Manujlenková (1956) ve svém útlém díle „Úloha hry ve výchově dětí předškolního věku, kde apeluje na rodiče, aby se nestarali „(...) ani tak

o to, aby dali dítěti pokud možno nejvíce hraček, jako spíše o to, aby je pečlivě vybírali, aby byly pro dítě přiměřené, výrazné, aby byly s to podnítit dítě k užitečné hře. Dát malému dítěti včas potřebnou hračku – to znamená jeho hru podporovat a oživovat“ (Manujlenková, 1956, s. 16).

3.4 Druhy hraček

Námětů a hraček je široká škála, která odpovídá nekonečné fantazii a představě dítěte, stejně tak jako jejich tvůrců. K lepší orientaci se hračky rozdělují do skupin a podskupin. V odborné literatuře můžeme nalézt mnoho druhů dělení hraček. Na některých se autoři shodují, na některých ne. V následující kapitole se zabývám rozdělením her podle Šplíchala, Otavové a Pecháčkové (2014), kteří roztřídili hračky do následujících skupin:

1. Hračky pro chlapce

Neodmyslitelnou součástí „klučičích“ her jsou bezpochyby auta, autodráhy, železnice a vláčky. Pro každého chlapce je lákavá taková hra, kde může používat zbraně (na rytíře s dřevěným koněm a mečem v ruce, na vojáky, policajty a zločince).

2. Hračky pro dívky

Děvčata oproti chlapcům dávají přednost mateřštějším typům her. Typicky dívčí hračkou je panenka znázorňující malé dítě, se kterou se děvčata učila roli žen a matek. Ke hře s panenkou neodmyslitelně patří další doplňující hračky přibližující atmosféru skutečné domácnosti (mezi ně patří oblečky pro panenku, kočárek, postýlka či kolébka a nesmíme opomenout ani kuchyňku s bohatým vybavením).

3. Hračky pro obě pohlaví

Mezi hračky, ke kterým se se zájmem vrací obě pohlaví, nepochybně patří deskové hry. Tyto hry mají svou dlouhou historii, již J.A.Komenský pochopil jejich pozitivní vliv na dětský rozvoj. Dalším typem her využívaným oběma pohlavími jsou stavebnice – kostky, lego, které jsou variabilní a flexibilní v rámci několika věkových úrovní, dále pak dřevěné stavebnice, puzzle, vzdělávací a výchovné hračky, které mají za úkol aktivně a všestranně rozvíjet dítě. Hravou formou mohou hračky připravit na budoucí život. Především didaktické hračky jsou přizpůsobeny k řešení konkrétních rozumových úkolů, kdy některé hračky seznamují s jevy okolního světa, jiné zase rozvíjejí jazykovou stránku atd. Jsou to například barevné kostky, kolečka, skládací

hračky, navlékání různých předmětů, mozaiky, domino apod. Mezi hračky pro obě pohlaví řadíme i modelínu, modely k vystřihování a slepení, hry procvičující předmatematické, matematické a jazykové dovednosti, soubory stolních her, hlavolamy a spousty dalších.

4. Hračky podle zdroje pohybu

Hračky můžeme rozdělit do dvou základních skupin a to na hračky pohyblivé (mechanické hračky na klíček, baterky, elektrické hračky apod.) a nepohyblivé. Nepohyblivé hračky může dítě přenášet, mazlit se a hrát si s nimi. Mezi statické hračky však řadíme i takové, které se za pomoci dítěte promění v hračku pohyblivou, mezi takové řadíme všechny hračky na kolečkách, které dítě táhne nebo tlačí. Další takovou hračkou je „káča“, která se pohybuje díky rotacím. Patří sem i kuličky, kdy děti využívají k jejímu rozpoohybování cvrnknutí prstů. Do této kategorie patří i rozmanité sportovní potřeby, nástroje, které pomáhají přirozenému fyzickému i psychickému rozvoji. Autoři zde vyzdvihují především koloběžky, kola, trojkolky, sánky, lyže, brusle, rakety a míče.

5. Hračky podle použitého materiálu

Tato kategorie je velmi početně zastoupena. Jsou to obvykle zcela samostatné kategorie, které mají svoji technologii výroby, svůj způsob práce, své zdobení i místo vzniku. Tuto kategorii hraček dále dělíme do podskupin: **Dřevěné hračky** – v oblasti lidových hraček jsou dřevěné hračky nejdokonalejším typem lidové tvorby. Dřevo patří k základní surovině pro výrobu hraček. **Plyšové hračky**, které jsou u dětí oblíbené pro svou jemnost a hebkost. **Látkové hračky** byly používány již v nejstarších civilizacích, kdy se panenkou stal i pouhý smotek látky naznačující lidskou postavu. I dnes se látkové hračky těší velké oblibě v podobě látkových panenek, zvířat, pohádkových postav. Pro svou měkkost, nezávadnost a bezpečnost jsou velmi oblíbené hlavně u nejmenších dětí. **Hračky z papíru** jsou často brány pouze za dočasnou zábavu dětí, přesto nám práce s papírem nabízí mnoho kreativních možností. Papír můžeme skládat, vystřihovat a lepit. Vznikají tak různé řetězy, vějíře, psaníčka, loďky, čepice apod. Za zmínku určitě stojí také skládání origamů. **Hračky z umělé hmoty** se těší velké oblibě, protože mají pro malé děti výborné vlastnosti. Hračky jsou lehké, bezpečné, omyvatelné a nabízejí krásné a syté barvy. Také jsou cenově dostupné a není tedy překvapením, že se v posledních letech prosazují na trhu i díky výrobě

tzv. mediálních hraček (hrdinové dětských filmů a seriálů). **Kovové a plechové hračky** jsou nadčasové, mezi velmi známou a oblíbenou hračkou z kovu bezpochyby můžeme považovat stavebnici Merkur, oblíbená jsou také plechová auta, pokladničky nebo vybavení pro malého kutila na zahradu (zahradní kolečko, hrabičky, lopatka atd.). V lidové historii najdeme další druhy materiálu, z nichž byly hračky vyráběny. Můžeme se tak setkat s hračkami z hlíny, kamene, kostí, porcelánu, vosku nebo slámy (Šplíchal, Otavová, Pecháčková, 2014).

Do výše zmíněného výčtu druh hraček řadíme i **magnetické hračky**, které jsou nejen pro děti velmi přitažlivé a fascinující. Pomocí magnetických hraček mohou děti snáze pochopit fyzikální vlastnosti magnetů a jejich účinky. Mezi oblíbené hračky patří magnetické stavebnice (například geomag, neocube) a magnetické puzzle (Magnetické hry, 2007 – 2018). V neposlední řadě bych zmínila i **hudební a zvukové hračky**, které jsou stejně důležité jako panenka, auto, míč či stavebnice. Hudební hračka by měla ladit, vydávat jasné, „hotové“ tóny, libou melodii, jedině tak může být u dětí správně rozvíjeno sluchové vnímání.

O hračkách můžeme říci, že každá z nich nějak modeluje skutečnost. Auta a mašinky plní funkci skutečných dopravních prostředků v silničním provozu. Loutky a maňásci představují lidé nebo zvířata, stejně tak stavebnice jsou v menším měřítku stavebními prvky k různým tvarovým celkům. Děti nepřetržitě poznávají svět, zkoumají různé tvary a rozměry, sledují, jak jsou věci seskupené, umístěné, jak se pohybují, poslouchají zvuky, které vydávají. Vnímají odlišné tvary a rozměry věcí, poznávají co je studené nebo horké, sladké či jiné chuti atd. *„Na hračce se tohle všechno dá poznávat ještě mnohem líp, protože bývá velmi často přímo k tomu účelu konstruována jako výrazné schéma, jako typický reprezentant skutečnosti – v zjednodušených tvarech, v sytých barvách, ve zdůrazněné mechanické funkci. (...) Navíc tu dítěti pomáhá to, že se se svou hračkou v ruce může ke svému poznání znovu vracet, může své postupy různě kombinovat, přímo experimentovat, což ve skutečných podmínkách není možné“* (Jirásek, Vančurová, Havlínová, 1983, s. 7).

4 Učitelka v mateřské škole

Učitelem se člověk nerodí, ale stává... (Těthalová, Informatorium 9/2013). Učitelé sehrávají klíčovou roli v kvalitě vzdělávání. Svými schopnostmi vhodně volit vzdělávací přístupy dosahují u dětí cíleného rozvoje. Ačkoliv se z pohledu mnoha rodičů může zdát, že učitelky pouze hlídají a hrají si s jejich dětmi, zdání klame. Učitel patří mezi hlavní aktéry vzdělávacího procesu. Je to kvalifikovaný pedagogický odborník, který utváří podnětné prostředí pro hru a učení, organizuje a koordinuje činnosti dětí, řídí a vyhodnocuje průběh a výsledky činností (Svobodová, Vítečková, 2017). Dítě předškolního věku se rozvíjí prostřednictvím hry, proto velmi záleží na přístupu učitelky k rozvoji dětí a tím i ke hře. Práce učitele je náročná, mnohdy nedocenená profese, ke které její představitelé často dovede zkušenost s vlastním výborným učitelem nebo vzor z učitelské rodiny. Mateřská škola je důležitým společenským prostředím, do kterého dítě přichází z bezpečí rodiny. Učitel dostává do rukou děti různých povah, zkušeností, odlišných schopností či různého kulturního zázemí. Ve školce se děti setkávají s prvními sociálními a emočními situacemi, které mnohdy neumí samy zpracovat a vhodně řešit. V tomto potřebují účinnou podporu a pomoc učitele. Na učitelky v mateřské škole je kladena velká odpovědnost. Vyjdeme-li ze specifik osobnosti dítěte, které vymezuje Helus (2009), je důležité brát v potaz odkázanost dítěte na dospělou osobu, potažmo učitelku. Velmi důležitou úlohou pedagoga je tedy připravit dětem přátelské prostředí a vytvořit si k nim citovou vazbu. Jedině tak si dítě může budovat základní důvěru ve svět, v sebe samotného a vytvářet si životní jistoty. I efektivita učení je přímo závislá na podpoře, kterou pedagog poskytuje. Svým přístupem buduje sebevědomí dítěte, to se pak stává více samostatným a méně závislým na dospělé osobě, přestože s ní má pozitivní vztah. Jak zmiňuje Helus (2009), má-li učitel působit na další osobnosti, měl by být sám rozvinutou osobností. Rozvoj učitelovy osobnosti je však dlouhodobým a složitým procesem. Každý učitel by měl na sobě pracovat, rozvíjet vlastnosti, které mu dopomohou být dobrým učitelem. Takový učitel by měl být osobnostně vyzrálý, disponovat mnoha dovednostmi vztahující se k obsahu činnosti (počínaje malováním obrazů, hrou na hudební nástroj přes pohybovou improvizaci, ruční práce a zpívání konče). Dále má ovládat diagnostické, sociální a speciálně-výchovné dovednosti, které uplatňuje při rozvíjení dětí, při interakci s rodiči, s dětmi a kolegy v mateřské škole. Je to člověk, pro kterého je jeho

povolání posláním. Je to celoživotní cesta, na které se sám zdokonaluje a sebevzdělává, mimo jiné i proto, že se nároky na něj mění společně s proměnami života společnosti (Syslová, 2017).

Aby mohl pedagog umožnit dětem plnohodnotně se rozvíjet, navazovat interakci s vrstevníky, ale i kooperativní chování (dělení se o věci, pomáhání druhým, spolupráce na činnostech apod.), musí disponovat hlubokými odbornými znalostmi z různých oblastí, na kterých může stavět a vytvářet celou řadu specifických činností. Profesní činnosti učitelů mateřských škol představují širokou paletu aktivit. Měl by se orientovat v zájmech a potřebách typických pro předškolní děti, co je charakteristické pro vývoj v tomto období, měl by respektovat rozdílné aspekty chování a osobní charakteristické rysy každého z dětí. Zároveň by měl umět s těmito rozdíly pracovat a vhodně je využívat. Je tu pro děti za každé situace, poskytuje dítěti možnost věřit v jeho schopnosti, umí ho ocenit a povzbudit. Stojí při dítěti, když se mu nedaří, když se bojí nebo má malé sebevědomí. V takových situacích je tu pro něj podporou, oceňuje snahu a vyzdvihuje podařenou část výkonu a způsob jakým se o dosažení díla pokouší. Díky tomu si dítě nepřestává věřit a trénuje své schopnosti dál (Svobodová, Vítečková a kol., 2017). Mezi další aktivity patří utváření vhodného edukačního prostředí, příjemného klima třídy, dále koordinuje činnosti dětí, organizuje, řídí a hodnotí vzdělávací proces, reflektuje jeho výsledky.

Každý učitel disponuje profesními kompetencemi, které jsou zakotveny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Do základních činností učitelky mateřské školy spadá analýza věkových a individuálních potřeb dětí, které učitelka sleduje ve hře, poté plánování pedagogických činností, příprava podnětného prostředí pro hru, hledání vhodných možností pro rozvoj a osvojení kompetencí dětí, sledování a vyhodnocování průběhu činností, výsledků vzdělávání, poradenská činnost, spolupráce s rodinou a dalšími institucemi, sebevzdělávání a sebereflexe (Suchánková, 2014). Mertin a Gillernová (2010, s. 28), kteří se tématem profesních dovedností učitele mateřských škol také zabývají, zahrnují mezi hlavní profesní kompetence učitelky sociálně-psychologické dovednosti jako empatie, otevřené vyjadřování, přijetí a tolerování druhých jako individuálních bytostí, komunikativní dovednosti, zvládání konfliktních situací, apod. Dále profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku a metodické profesní

dovednosti (souvisí s tím, co učitelka dělá, s jakým pedagogickým záměrem). V neposlední řadě také speciálně-výchovné a diagnostické profesní dovednosti, kde učitelka respektuje individuální charakteristiku dítěte, pružně reaguje na změny a potřeby ve skupině dětí, snaží se udržet příjemné klima ve třídě a pravidelně provádí pedagogickou diagnostiku. Pohdájecká ještě doplňuje výčet činností o hrovou kompetenci učitele, kterou rozumí.

Za dobrého učitele lze považovat takovou osobnost, která dokonale zná svůj obor, rozumí mu, miluje ho a sleduje nejnovější pedagogické výzkumy a trendy. Profese učitele je náročné povolání, vyžaduje jeho samostatnost, rychlost v rozhodování a verbální komunikaci, sílu jeho osobnosti, pružnost a tvořivost v řízení pedagogických situací. Je to upřímný člověk, přítel a rádce svěřených dětí. *„Je to především člověk, který miluje děti, nachází radost ve styku s nimi, umí se s dětmi přátelit, bere si k srdci dětské radosti i žalosti, zná dětskou duši a nikdy nezapomíná, že on sám byl také dítětem. Věří, že se každé dítě může stát dobrým člověkem“* (Nelešovská, 2005, s. 13).

4.1 Úloha učitelky v dětské hře

Řada autorů ve svých odborných publikacích zastává stejný názor v tom, že mezi nejdůležitější činnosti učitelky mateřské školy patří úloha učitelky v hrách dětí. *„Učitelka získáváním zkušeností podložených dobrými teoretickými poznatky objevuje vlastní vhodné způsoby edukačního působení na dítě, ve prospěch jeho rozvoje a ve prospěch edukačních cílů“* (Podhájecká, Dobiasová, 2011). Úkolem rodičů i pedagogů je naslouchat dětem, umožnit jim rozvíjet jejich potenciál v co největší míře, dát jim prostor pro jejich vlastní myšlenky a nápady. Dítě předškolního věku se rozvíjí prostřednictvím hry, která tvoří převážnou část denní aktivity. Není-li dítěti dáno možnost si hrát, zaostává ve svém vývoji po všech stránkách. Proto záleží i na přístupu učitelky. Musí vhodně využít hru (podněcovat ji, rozvíjet, vést a řídit) tak, aby se stala partnerem a získala plnou důvěru. Učitelka v rámci hry s dětmi vstupuje do řady rolí, nejčastěji jsou jimi role pozorovatele, projektanta, vedoucího hry, hráče, poradce, pečovatele, obhájce, komunikátora apod. Přístup učitelky ke hře a její postoje k výchově a vzdělání jsou klíčové pro rozvoj předškolních dětí. Hry, které si děti samy volí, učitelka usměrňuje pouze cílem, který při pozorování sleduje. V těchto hrách by se měla objevovat dětská spontaneita, radost a zájem o aktivitu. V denním režimu mateřské

školy dítě střídá hry volné a s hrami řízené učitelkou. Oba druhy her mají svůj význam a prospěch. V obou z nich sehraává učitelka nezastupitelnou roli (Suchánková, 2014).

4.1.1 Úloha učitelky při volné hře dětí

V naší společnosti stále koluje názor, že činnost má mít jasný cíl, má směřovat k výsledku, který hodnotíme jako přínosný a užitečný. Takovou hodnotu má práce, ale zábava a hra takovou důležitost ztrácí. Kořátková (2005, s. 16) uvádí, že „z pozice dospělého stále figuruje hra jako něco, co sice k dítěti patří, co je všude označováno jako důležitá utvářející činnost, ale ve skutečnosti by dospělý raději využil tento čas užitečněji pro rozvoj dítěte“. Dále tvrdí, že čím je dítě starší, tím více je volná hra považována za zbytečné ztrácení času. I v mateřských školách můžeme vidět, že učitelka sice s dobrým úmyslem naplnit co nejvíce ze svých didaktických cílů, opomíjí čas a důležitost her volných. Přitom dát dítěti prostor pro spontánní hru je základní podmínkou pro rozvoj aktivní seberealizace, kde se dítě svým tempem, svými zájmy a zkušenostmi postupně začleňuje do okolního světa. Začleňuje do něj jevy, osoby a předměty. Spontánní hra je v rozvoji dítěte nezbytná a její důležitost nelze brát na lehkou váhu.

Učitelka hraje ve spontánní hře významnou roli. Dát dětem prostor plnohodnotně si hrát a pozorovat jak se děti ve hře seberealizují, spolupracují mezi sebou a těší se z průběhu her, je jeden z nejdůležitějších znaků její profesionality. Učitelka by měla vytvářet vhodné podmínky pro hru, vytvářet bezpečný a příjemný prostor pro hru, nabízet a připravovat materiál a dávat podněty inspirující k volné hře. Dostane-li příležitost zapojit se do her, může jako jejich spoluhráč a hrový partner hru rozvíjet, obohacovat a inspirovat děti k naplnění jejich rolí. Současně může proniknout do dětské fantazie a představ. „Učitelka, která dovoluje využít čas a prostor k volným hrám dětí podle jejich představ, by měla dokázat ustoupit do pozadí a přesto být nablízku a umět to vyjadřovat širokou škálou nonverbální komunikace i jednoduchého pozitivně naladěného verbalizování toho, co vidí, co se před ní rozvíjí a vrcholí“ (Kořátková, 2005, s. 64). Ve volných hrách se naskýtá prostor pro pozorování, kde se může učitelka hlouběji zaměřit na projevy jednotlivců, odhaduje stav zájmů o hry, vnímá využívání komunikačních dovedností, vztahy ve skupině, zkušenosti, jež dítě přenáší do her, a které považuje za podstatné, pozoruje úroveň celkové koordinace, jemné a hrubé

motoriky. Pozorování je také východiskem pro pedagogicko-psychologickou diagnostiku, pro zpětnou vazbu vlastní práce učitelky. Hra dětí zrcadlí zkušenosti, prožitky, které děti oslovily v různých oblastech činností. Učitelka svým klidným a vyrovnaným přístupem vytváří důvěrnou a příjemnou atmosféru. Projevuje skutečný zájem o hru, je trpělivá. I přesto, že se přímo neúčastní hry, dává dětem najevo, že je na blízku a ochotná pomoci v případě potřeby. Důvěřuje dětem a dává jim co nejvíce prostoru pro samostatné řešení situací. Podporuje je a provází, aktivně naslouchá a bezvýhradně přijímá každé dítě bez rozdílu (Koťátková, 2005).

4.1.2 Úloha učitelky při organizovaných hrách

Mluvíme-li o řízených hrách, máme na mysli takové činnosti, které učitelka připravuje s určitým záměrem, rozmyšlí jejich organizaci a vhodné použití pomůcek. Promýšlí průběh naplnění činností a zvažuje druh reflexe. Řízená činnost může být také označována jako „*plánovaná a projektovaná činnost, navozená činnost, vedená činnost, didakticky zacílená činnost*“ apod. (Suchánková, 2014, s. 96). Zahrnuje všechny činnosti, které jsou motivované zvnějšku. Výběr určité aktivity má dopředu vzdělávací záměr a navazuje na další pedagogickou činnost. Podle Podhájecké (2011, s. 176) „*proces přípravy, realizace, pedagogického usměrňování edukačních her vyžaduje profesionální řízení učitelkou v oblasti: plánování, organizování, motivování, vyhodnocování, hodnocení = evaluace her učitelkou a hodnocení dítětem, zpětné vazby, kterou učitelka získá hodnocením hry. Při výběru bere učitelka v úvahu úroveň rozvoje dětí a možnosti realizovat hrou edukační cíl*“. Hru ovlivňuje také místo a čas, kde se hra bude odehrávat. Podmínky pro hru, kterou učitelka dětem nabízí, by měly směřovat k co největší samostatnosti bez omezení aktivity dětí. Vhodným způsobem vysvětluje pravidla a zároveň jim pomáhá danou hru s pravidly pochopit a osvojit si ji. Právě učitelka podporuje děti k samostatnému vedení při hře, pozorně sleduje hru dětí, její průběh, rozvíjí a podněcuje obsah hry a hodnotí rozvíjení kompetencí dítěte (Podhájecká, 2011).

Učitelka může vést hru hned třím způsobem. V přímých zúčastněných hrách učitelka vstupuje do role, je hrový partner, ale zároveň motivuje, stanovuje pravidla. Přímé nezúčastněné (boční) vedení zahrnuje seznámení s pravidly, motivaci, sledování průběhu hry a dodržování pravidel bez vstupování do role. Trojici uzavírá nepřímé

vedení, kde učitelka nechává plnou aktivitu na dětech, které vybírají činnost, pomůcky a částečně i místo hry. Učitelka pozorně naslouchá, pozoruje jednání dětí. Na závěr tyto poznatky využije ke konečné reflexi.

Jak spontánní, tak řízené hry se vzájemně prolínají, navazují na sebe a je žádoucí je záměrně propojovat. Každá učitelka ví, že náměty činností, které se záměrně realizují v řízených hrách, se mohou promítat do vlastní volné hry dětí. V případě, že se tak děje, je to zpětná vazba pro pedagoga, že dítě vybranou aktivitu vnímalo a prožívalo. Velmi vhodné je využívat spontánních her a plynule pak navázat a rozvinout v hru řízenou.

5 Shrnutí

Teoretická práce se věnovala období předškolního věku, jejímu vymezení, důležitosti hry a její působení na celkový rozvoj dítěte. Dále se práce snažila přiblížit znaky, podstatu a funkce hry. Zaměřila se na klasifikaci herních činností a důležitost hračky při hře. Rovněž nesmí chybět ani rozdělení her z různých hledisek. Práce se snažila vystihnout a charakterizovat rozdíly mezi skupinou věkově stejnorodou a skupinou věkově smíšenou, shrnula zde výhody i nevýhody obou rozdělení. Uvedla rozdíly mezi volnou hrou a hrou řízenou pedagogem, vysvětlila jejich přínos a význam pro dítě. Teoretická část se dále zabývala i možnostmi využití hry v pedagogické diagnostice a v terapii. V neposlední řadě práce poukazuje na samotnou učitelku mateřské školy, které je věnována samostatná kapitola. Kapitola poskytuje náhled na její osobnost, důležitost kompetencí pro vykonávání učitelské profese a její nezastupitelnou roli jak ve hře spontánní, tak řízené. Takto koncipovaná teoretická část poskytuje dostatečný základ k části empirické.

6 Výzkumné šetření

6.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jaké hračky děti předškolního věku preferují, jak často si hrají a zda jsou rozdíly ve hře chlapců a dívek. Z hlavního cíle byly definovány tyto dílčí cíle: Jaké hrové činnosti děti upřednostňují a koho si nejčastěji vybírají za svého partnera pro hru, jak pohlíží na hru dětí učitelky a rodiče a v neposlední řadě jaký prostor pro spontánní hru je dětem poskytován (myšleno jak v domácím prostředí, tak na půdě mateřské školy).

6.2 Výzkumné otázky

Na cíle práce navazuje hlavní výzkumná otázka:

- 1) Jaké hračky a herní činnosti děti předškolního věku preferují?

Dále byly definovány dílčí výzkumné otázky:

- 2) Jakého herního partnera si děti nejčastěji vybírají pro svou hru?
- 3) Jaký prostor mají děti pro spontánní hru doma a v mateřské škole?
- 4) Jaké činnosti jsou v mateřské škole učitelkami upřednostňovány?

6.3 Metodologie

K výzkumnému šetření byl zvolen kvantitativní výzkum prostřednictvím dotazníkového šetření. Sestavila jsem dva typy dotazníků vlastní konstrukce, kdy jeden se věnoval rodičům a druhý byl zaměřen na učitelky mateřských škol. Ačkoliv patří dotazník k nejobtížnějším výzkumným metodám, je zároveň nejfrekventovanější. Umožňuje získat informace od většího počtu respondentů při malé investici času (Gavora, 2000). Zvolenou formu dotazníků jsem tedy využila pro snazší získání dat a bližšímu porovnání herních činností mezi dívkami a chlapci. Dále jsem díky této formě získala cenné informace o hračkách, které děti předškolního věku preferují. A v neposlední řadě mi dotazník poskytl informace o množství volného času, které děti tráví spontánní hrou jak v prostředí mateřské školy, tak doma. Získaná data jsem zpracovala do přehledných grafů se slovním zhodnocením.

Konstrukce dotazníkového šetření pro učitelky mateřských škol obsahovala 20 otázek, z nichž bylo 11 otázek uzavřených, 7 polouzavřených a 2 otázky formou intervalového škálování. Všechny otázky byly povinné. Pokud nebylo uvedeno jinak, respondent vybíral vždy jednu odpověď.

Konstrukce dotazníkového šetření zaměřená na rodiče předškolních dětí obsahovala 23 otázek, z nichž 21 otázek bylo uzavřených, 1 polouzavřená a 1 otázka formou intervalového škálování. Stejně jako u dotazníku pro učitelky veškeré otázky byly povinné a respondent vybíral jednu odpověď, pokud nebylo uvedeno jinak.

V rámci srozumitelnosti dotazníku byl na malém vzorku učitelek z blízkého okolí (10) a rodičů dětí (10) uskutečněn předvýzkum, kde byla zjišťována srozumitelnost dotazníků, zda respondenti dostatečně porozuměli pokynům a zkoumaným otázkám (Gavora, 2000). Než byl dotazník distribuován, došlo k menším korekturám, a to u škálových otázek, kde byla přidána možnost „nemáme“, která doposud chyběla. Také byla k některým otázkám rozšířena možnost výběru z více odpovědí.

Struktura dotazníku byla promyšlena a průběžně konzultována s vedoucím práce. Jednodušší otázky byly umístěny v úvodu dotazníku, náročnější otázky pak byly zařazeny v průběhu dotazníku. Během 1 měsíce byl dotazník ucelen a postoupen v rámci srozumitelnosti k předvýzkumu, který trval 14 dní. Poté byl dotazník distribuován dvojím způsobem (využitím internetu a přímým oslovením rodičů

a učitelek mateřských škol, kde byl poskytnut v tištěné podobě). Celková doba sběru potřebných dat trvala 6 týdnů. Po zúžení sesbíraných dat o nevyhovující odpovědi došlo na samotné vyhodnocování dotazníků, které trvalo přibližně 10 týdnů.

6.4 Charakteristika výzkumného vzorku

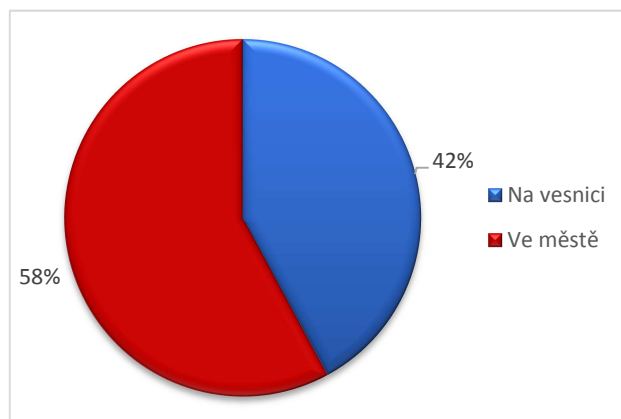
Dotazník vlastní konstrukce jsem se rozhodla šířit dvojitým způsobem. Využila jsem elektronickou formu, kde z dostupných nástrojů pro online vyplňování dotazníků byl vybrán portál Survio. Online dotazník je určen primárně pro kvantitativní sběr dat prostřednictvím webového formuláře. Výhodou bylo snadné oslovení širšího počtu respondentů najednou a povinné vyplnění všech otázek. Díky tomu byly všechny dokončené dotazníky vyhovující. Tímto způsobem jsem oslovila 491 rodičů předškolních dětí, z nichž jich 355 dotazník dokončilo. Výtěžnost elektronické formy byla 72,3 %. Z řad pedagogů se výzkumu účastnilo 189 respondentů, z nichž 108 jich dotazník úspěšně dokončilo. Zde byla výtěžnost 57,1 %. Další zvolená forma byla tištěná podoba dotazníků, které jsem osobně roznesla do mateřských škol v okolí mého bydliště. Osloveny byly 3 školky, 2 městské a 1 vesnická. Z toho bylo rozdáno 20 dotazníků učitelkám, 17 vyplněných a pouze 6 vyhovujících, tedy 30 % návratnost. S pomocí učitelek bylo osloveno 130 rodičů. Vrátilo se 67 dotazníků, z toho vyhovujících bylo pouhých 15. Návratnost tak byla pouze 22,4 %. Ačkoliv byly dotazníky i jednotlivé otázky opatřeny vysvětlivkami, většina dotazníků nebyla vyplněna správně. Nejčastější chybou byl výběr více možností u otázek, kde měly vybírat pouze jednu.

Díky rychlému šíření dotazníku byl během 6 týdnů získán dostatečný počet dat. Výzkum probíhal od 1.2 – 15.3 2018. Shrnu-li obě formy pro získání dat dohromady, návratnost vyhovujících dotazníků činila u pedagogů 114 ze 125, tedy 59,8 % výtěžnost a u rodičů 370 ze 422, tedy 68 % výtěžnost. I přesto, že tištěnou formou jsem získala daleko menší počet respondentů, v celkovém shrnutí považuji sběr dat pro výzkumné šetření za velmi úspěšný.

6.5 Analýza výzkumného šetření z řad pedagogů mateřských škol

Výzkumu se účastnilo 114 pedagogů mateřských škol z celkových 125. Výtěžnost dotazníků, jak již bylo výše psáno, je tedy 59,8 %.

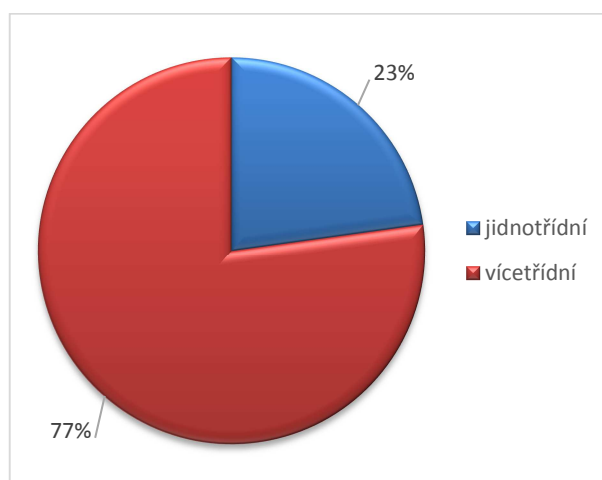
Otázka 1 – V jaké mateřské škole pracujete?



Graf 1 – Lokalita MŠ

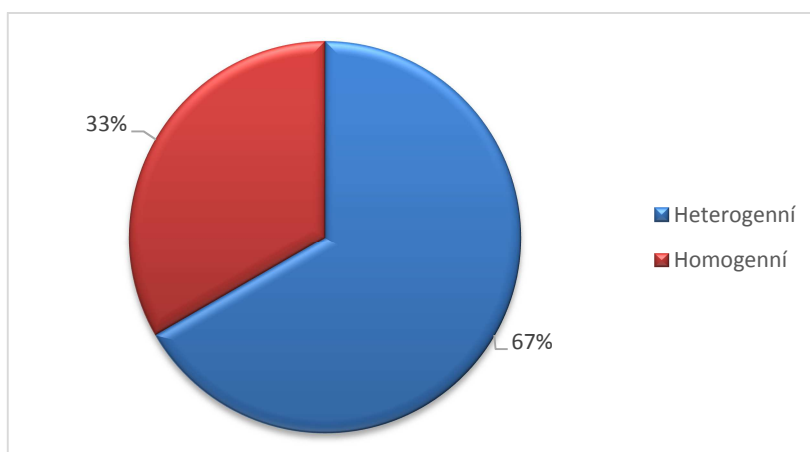
Na grafu č. 1 vidíme, že se průzkumu účastnily učitelky ze škol městských 58 % i venkovských 42 %.

Otázka 2 – Mateřská škola je?



Graf 2 – Velikost MŠ

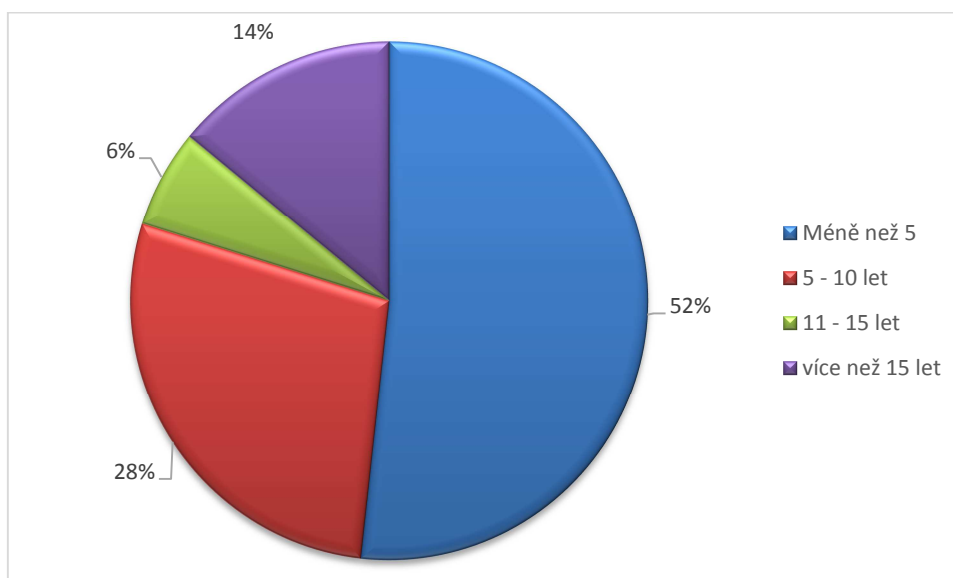
Otázka 3 – V jaké třídě pracujete?



Graf 3 – Uspořádání třídy

Z grafu č. 2 a grafu č. 3 je zřejmé, že se preferuje především heterogenní uspořádání tříd a to tedy v případě, že mateřská škola je vícetřídní. Uzavřená otázka nabízela možnost volné odpovědi s věkovou kategorií, se kterou učitelky v mateřské škole pracují. Nejčastější věkové složení v heterogenních třídách je v rozmezí od 3 – 6 let, v homogenních třídách 5 – 6 let.

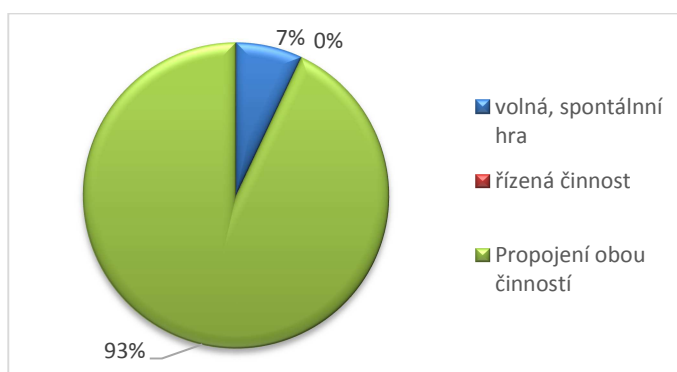
Otázka 4 – Jaká je celková doba Vaší pedagogické praxe?



Graf 4 – Délka pedagogické praxe

Největší počet dotazníků (graf 4) se dostal do rukou začínajícím učitelkám s praxí menší než 5 let 52 %. Druhé místo s 28 % zaujímají učitelky s pedagogickou praxí mezi 5-10 lety. Učitelé s pedagogickou praxí více než 15 let vyplnilo pouze 14 %, z čeho lze odhadovat, že dochází ke generační výměně učitelek. To můžu signalizovat i určité změny v přístupu k práci. S novými poznatky o důležitosti hry, které učitelky v rámci svého studia získají, se může změnit i její význam a postavení v mateřských školách.

Otázka 5 – Která činnost v mateřské škole má podle Vás pro děti největší význam?



Graf 5 – Preference činností v mateřské škole z pohledu dětí

Z grafu č. 5 vyplývá, že podle 93 % učitelek má pro děti největší význam propojení hry volné s řízenými aktivitami. Tato otázka byla doplněna o možnost volné odpovědi, kde mohly učitelky své výroky upřesnit. Svě tvrzení zdůvodňovaly nejčastěji odpověďmi typu:

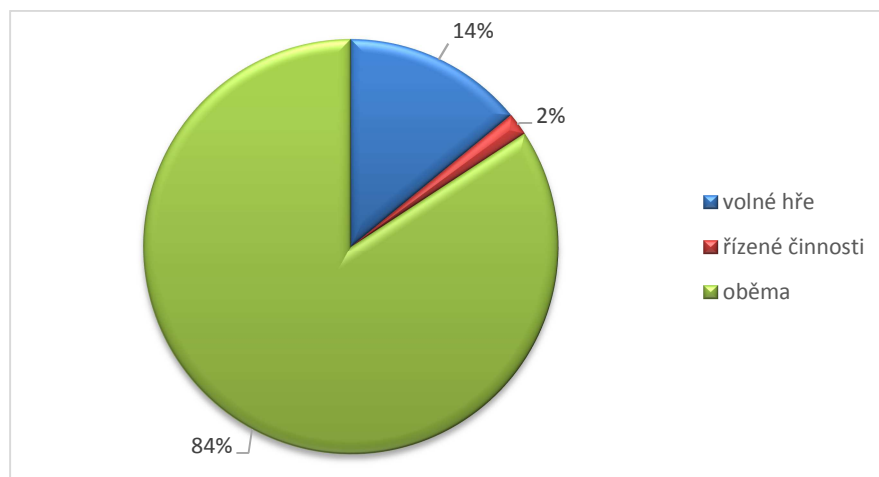
„Spontánní hra je pro děti velmi důležitá, je to pro děti nejpřirozenější činnost, probíhá při ní seberealizace, socializace, poznání, upevňování vzájemných vztahů. Řízenou činnost ale mají děti rády a potřebují ji, je pro ně důležitá, opět pro rozvoj poznání, seberealizaci, sebeuplatnění.“

„Pracuji ve školce, kde má za každou cenu přednost řízená činnost. Děti si pak neumí hrát bez podpory a dopomoci učitele. Naopak děti, které k nám přestoupily ze školky, kde je náplní převážně volná hra, mají problém dokončit úkol a potřebují hodně motivace. Sama zastávám názor, že spontánní hra je pro dítě přirozená a má se doplňovat řízenou činností. Ne opačně.“

„Protože dítě by se mělo umět samo smysluplně zabavit stejně tak zvládat činnosti, které řídí učitel a při kterých vstupuje dítě do interakce s více vrstevníky. Obě složky by měli

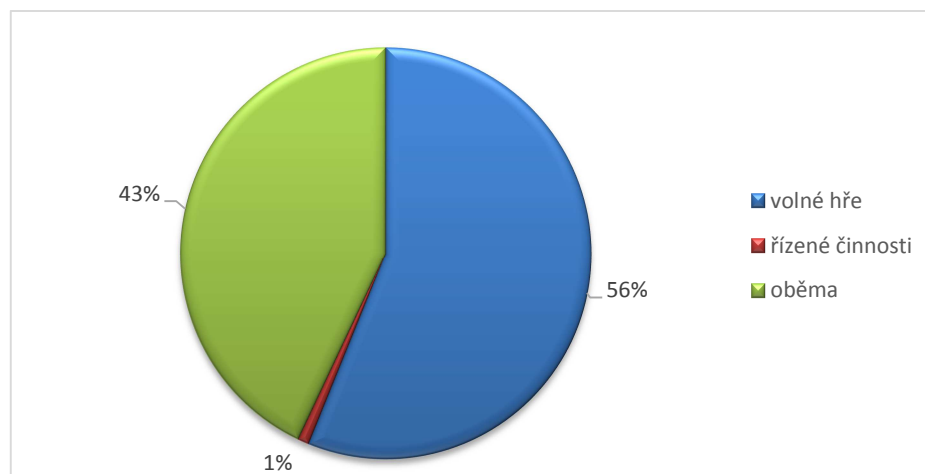
být vyvážené. Příliš řízení vede k omezování, větší únavě, naopak přílišná volnost v aktivitách vede často ke stereotypům a celkově k méně interakcím a menšímu rozvoji osobnosti dítěte“ (Dotazník vlastní konstrukce pro učitele mateřských škol, 2018).

Otázka 6 – Jakým hrám dáváte přednost Vy osobně?



Graf 6 – Preference činností v mateřské škole z pohledu učitelek

Otázka 7 – Jakým hrám, z Vaší zkušenosti, dávají přednost děti?

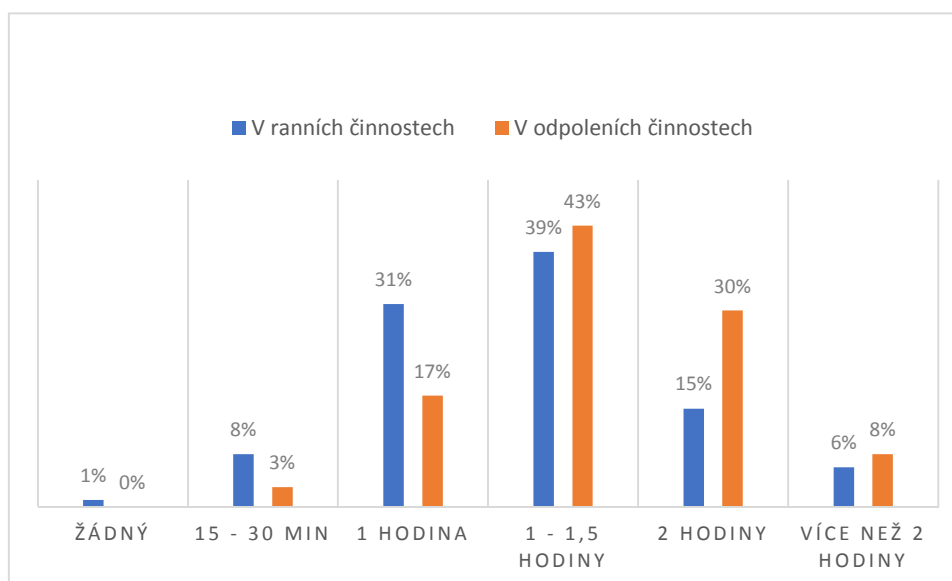


Graf 7 – Preference činností v mateřské škole ze zkušenosti učitelek

Z grafu č. 6 a grafu č. 7 pozorujeme, že ačkoliv z pohledu učitelek dává přednost 56 % dětí právě spontánní hře před řízenou činností, tak učitelky z 84 % vidí větší

přínos v propojení obou těchto činností. Přestože dotazník vyplňovala převážně mladší generace začínajících učitelek, změna jejich pohledu na organizaci hry a formy vzdělání potřebuje ještě čas. Tímto tématem se zabývají i Krejčová, Kargerová a Syslová (2018), které spekulují nad tím, že učitelky upřednostňování řízené činnosti není z toho důvodu, že v tento čas mají učitelky činnosti „ve svých rukou“. Utvrdí je v tom i otázky pokládané učitelkami typu: „*Jsou děti, které by si jenom hrály a do společných činností by se nikdy nezapojily. Jak je motivovat k zapojení do připravené nabídky? Když nechám děti hrát si, nezvládneme realizovat činnosti, které jsem připravila v rámci tématu. Děti, které přišly do MŠ později, by si nejraději hrály, ale už na to bohužel není čas. Když necháme děti jen hrát, tak nebudou dostatečně připravené na školu.*“ (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s. 97 - 98). I mezi odpověďmi z mého výzkumu se promítají odpovědi, které jsou téměř totožné s výše uvedenými otázkami.

Otázka 8 – Kolik času v průběhu dne mají děti pro volnou hru dle svého výběru?

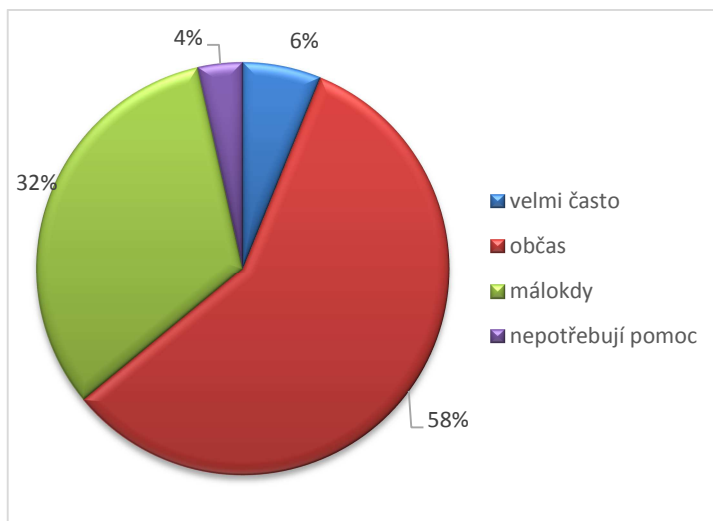


Graf 8 - Prostor pro volnou hru dětí

Zde se jednalo o uzavřenou otázku, která nabízela výběr z 5 druhů odpovědí. Z grafu 8 vidíme, že v dopoledních činnostech je dětem dán prostor pro volnou hru nejčastěji v rozmezí 1 – 1,5 hodiny 39 %, druhá nejčastější odpověď je dokonce méně a to 1 hodinu volného hraní 31 %. Podobně je tomu i v odpoledních činnostech, kdy převládá stejná odpověď 1 – 1,5 hodiny 43 %, druhá příčka odpovídá 2 hodinám 30 %,

zde mají děti o něco větší prostor pro hru. Vezmeme-li v úvahu, že otevírací doba se velmi často pohybuje v rozmezí od 6.30 do 16.30, mají děti příležitost pro vlastní seberealizace bez co nejmenšího zásahu ze strany učitelek pouze 2 – 3 hodiny. To se bude nejčastěji týkat dětí, které jsou v mateřské škole po celý den.

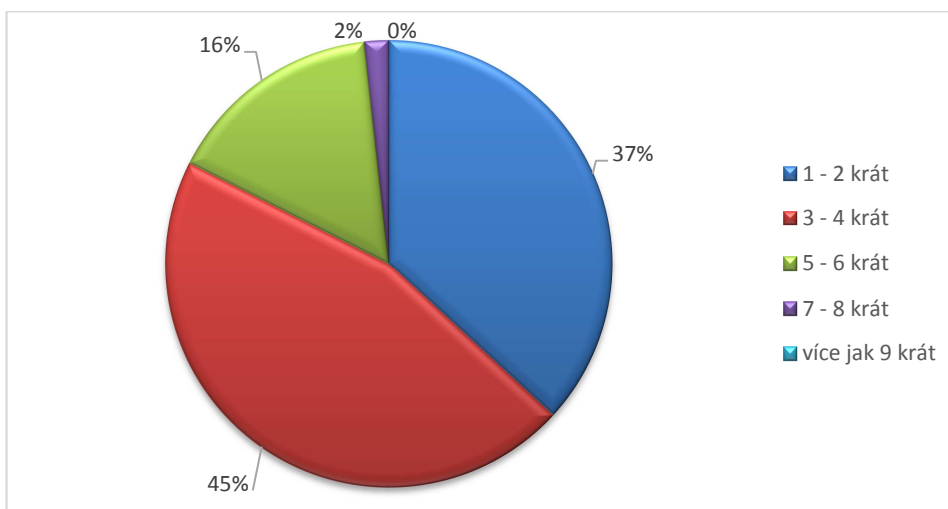
Otázka 9 – Vyžadují děti Vaši pomoc a spolupráci při spontánní hře?



Graf 9 – Samostatnost dětí při hře

Spolupráci učitelky při hře (graf 9) děti vyhledávají jen občas 58 % nebo málokdy 32 %, což signalizuje chuť užít si hru samostatně bez zásahu zvenčí. Bez jakékoliv pomoci si vystačí pouhá 4 %.

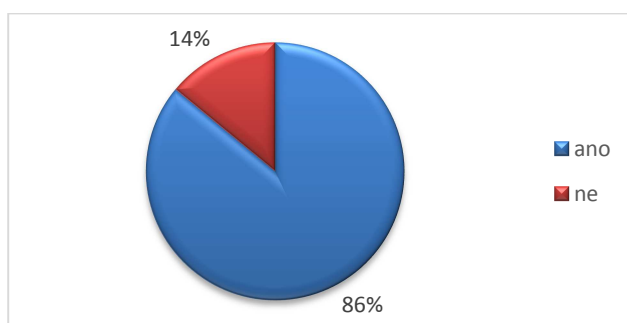
Otázka 10 – Kolikrát denně přibližně zasahujete dětem do volné hry?



Graf 10 – Přerušování spontánní hry

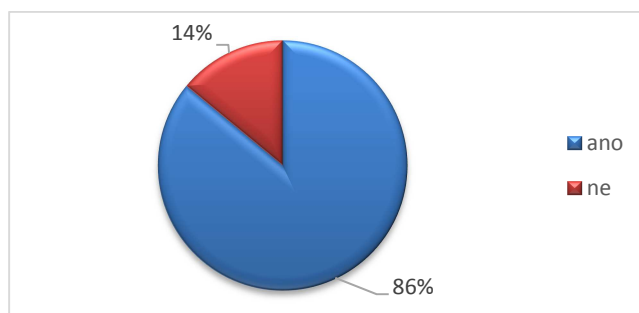
Přestože děti vyžadují občasnou pomoc a poté si zvládají hrát samostatně, neobejde se jejich hra bez zásahu učitelky (graf 10). 46 % pedagogů vstupuje do hry 3 – 4x, 37 % pak 1 – 2x. I v této otázce měly učitelky možnost vyjádřit svůj názor a zdůvodnit zasahování do her. Nejčastějšími důvody vstupu do rozehraných her je podle zkušeností učitelek bezpečnost dětí, řešení konfliktních situací, ve kterých si děti již samy neví rady nebo porušení vnitřně stanovených pravidel.

Otázka 11 – Hrají si děvčata i s hračkami typickými pro chlapce?



Graf 11 – Hrají si děvčata s hračkami typickými pro opačné pohlaví?

Otázka 12 – Hrají si chlapci i s hračkami typickými pro děvčata?

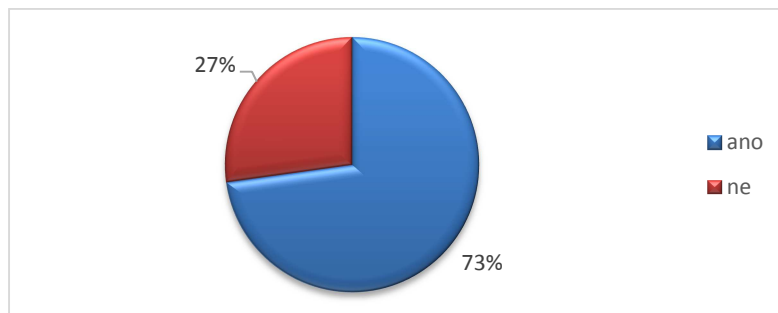


Graf 12 – Hrají si chlapci s hračkami typickými pro opačné pohlaví?

Jak v grafu 11, tak v grafu 12 se učitelky jednotně shodují v názorech na hračky typické pro děvčata i chlapce. V obou případech 86 % učitelek uvádí, že si děvčata ke své hře vybírají i hračky typické pro chlapce, nejčastěji jejich hry doplňují auta, autodráhy, stavebnice a vláčkodráhy. U chlapců to vidí rovněž stejně, 86 % chlapců volí pro svou hru i hračky typické pro děvčata. Mezi takové patří panenka, kočárek, hry v kuchyňce a domečku. Zde vidím i prostor pro námětovou hru na rodinu, kde nejen chlapci promítají své poznatky a prožitky získané ve svých rodinách. Formou nápodoby

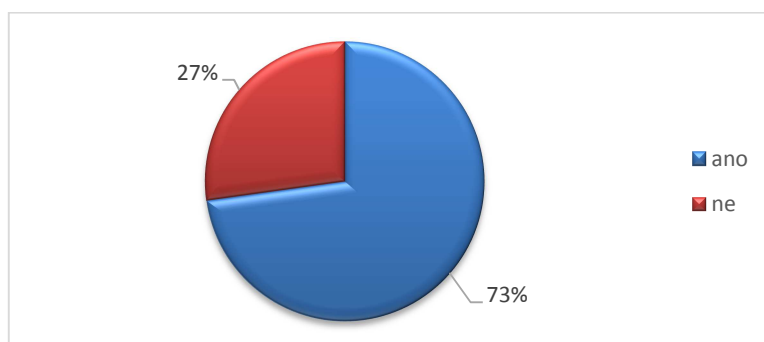
vstupují do role tatínka, maminky apod. Uplatňují tak své zkušenosti z prožitých situací, rozehrávají další a snaží se nacházet nová řešení a způsoby, kterým se hra bude ubírat.

Otázka 13 – Můžete říci, že obecně chlapci dávají přednost jiným hrám než děvčata?



Graf 13 – Genderová preference hraček u chlapců

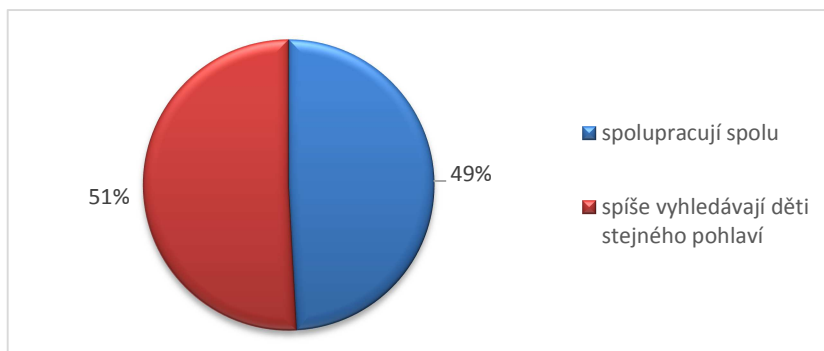
Otázka 14 – Můžete říci, že obecně děvčata dávají přednost jiným hrám než chlapci?



Graf 14 – Genderová preference hraček u dívek

Z grafů 13 a 14 podle zkušeností učitelek vyplývá, že jak děvčata ze 73 %, tak chlapci ze 74 % upřednostňují hračky typické pro jejich pohlaví. U těchto otázek měly učitelky v případě kladné odpovědi možnost uvést, jaký typ hračky děti upřednostňují. U chlapců převládají honičky, námětové hry na lupiče a policisty a konstruktivní hry – lego, stavebnice. Děvčata dávají přednost námětovým hrám na domácnost – vaření, převlékání panenek. Jejich hry jsou klidnější oproti živějším hrám chlapců.

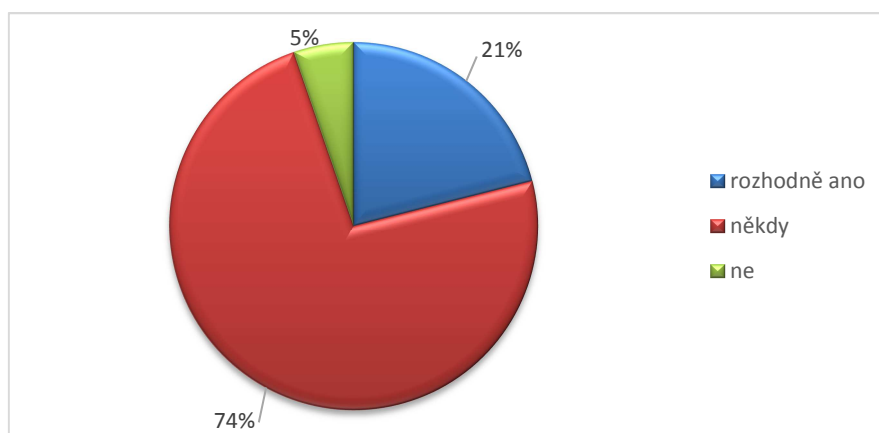
Otázka 15 – Při sledování volné hry dětí, můžete říci, že mezi sebou obě pohlaví spolupracují nebo si spíše hrají odděleně?



Graf 15 – Způsob hry chlapců a děvčat

Mezi nejdůležitější část pedagogické profese bezpochyby patří pozorování dětí při jejich hrách. Ze zkušeností učitelek vyplývá (graf 15), že téměř vyrovnaně přechází děti mezi hrami, kde vyhledávají spíše skupinu stejného pohlaví 51 %, a mezi hrami, kde spolupracují společně 49 %.

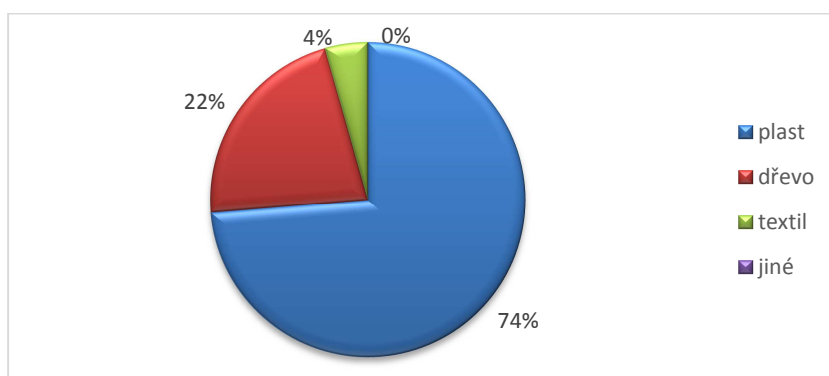
Otázka 16 – Ovlivňují podle Vašich zkušeností hračky dětskou hru?



Graf 16 – Vliv hračky na dětskou hru

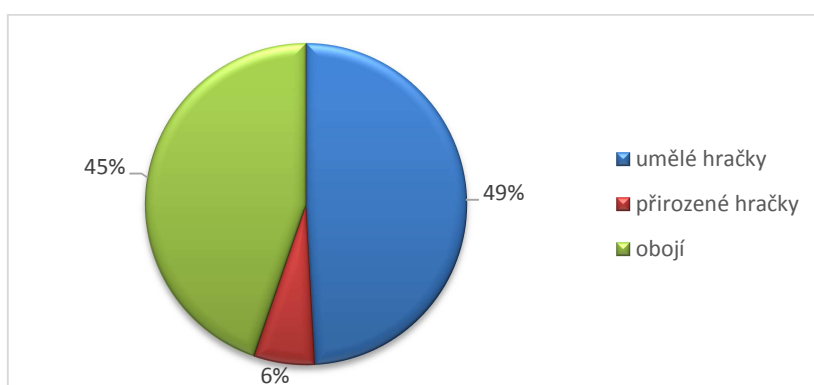
Z grafu 16 vidíme, že podle názoru několika učitelek 5 % nemá hračka vliv na hry dětí. Naopak 21 % učitelek si dovoluje tvrdit, že hračka má zásadní vliv na dětskou hru. Podle většiny dotazovaných 74 % je dětská hra ovlivňována hračkou. Záleží však na druhu hračky, která je dětem přímo či nepřímo nabídnuta. Proto je velmi důležité věnovat pozornost vhodnému výběru kvalitních hraček.

Otázka 17 – Z jakého materiálu máte nejvíce hraček v mateřské škole?



Graf 17 – Materiálové složení hraček v mateřské škole

Otázka 18 – Jakým hračkám dávají děti v mateřské škole přednost?



Graf 18 – Materiál hraček preferovaný dětmi

Pozornost byla věnována hračkám a jejich materiálu, které jsou dětem v mateřských školách předkládány (graf 18). Ze 74 % jsou v mateřské škole nejvíce zastoupeny plastové hračky. Dále vybavenost mateřských škol doplňují hračky dřevěné 22 % a textilní 4 %. Současně jak je vidět v grafu 18 upřednostňují děti hračky plastové ze 49 %. Téměř shodný počet učitelek 45 % však uvádí, že děti kombinují ve svých hrách jak hračky plastové, tak přírodní. Je důležité myslet na aktuální skladbu hraček. Úkolem učitelů je zajistit dětem více druhů hraček, tak aby v mateřských školách měly možnost využívat a seznamovat se s hračkami různorodého materiálu. Každý typ materiálu má jiné vlastnosti, způsob použití, má své výhody i nevýhody, a dává tak dítěti prostor pro objevování, kombinování a experimentování jak hračku zapojit

do svých her. Dítě dostává prostor pro uplatnění své fantazie, kreativity a tvořivosti. Pestrá nabídka hraček komplexně podněcuje rozvoj dětí (Suchánková, 2014).

Otázka 19 – S jakými hrami a hračkami si nejraději hrají ve školce děvčata?

Tab. 1 – Preference hraček u děvčat v mateřské škole

	Nemají v MŠ	Odmítají	Nevyhledávají	Nevadí jim	Mají rády	Nej-oblíbenější
Stavebnice	0 %	0 %	9 %	32 %	52 %	7 %
Auto, autodráha	0 %	1 %	30 %	51 %	18 %	0 %
Panenko,kočárek	0 %	0 %	1 %	3 %	53 %	44 %
Domeček, kuchyňka	0 %	0 %	0 %	4 %	21 %	75 %
Plyšové hračky	0 %	2 %	5 %	24 %	61 %	8 %
Puzzle, skládky	0 %	0 %	4 %	21 %	62 %	13 %
Stříhání, lepení, skládání z papíru	0 %	0 %	2 %	11 %	58 %	30 %
Pastelky, omalovánky	0 %	0 %	0 %	5 %	44 %	51 %
Modelína	0 %	0 %	2 %	12 %	66 %	20 %
společenské hry, didaktické hračky	0 %	0 %	2 %	34 %	61 %	4 %
Knížky	0 %	0 %	5 %	35 %	56 %	4 %
Elektronické hračky - figurky, zvířata	2 %	9 %	16 %	33 %	39 %	4 %
Přírodní materiál - klacíky	0 %	0 %	15 %	36 %	39 %	11 %
Počítač	6 %	18 %	16 %	36 %	25 %	5 %

U této položky se jednalo o škálovou otázku s možností výběru z 6 odpovědí. Položky byly povinné, každý respondent musel uvést míru oblíbenosti dětí pro jejich mateřskou školu. Zároveň položka poskytuje prostor pro volnou odpověď respondentů a případné doplnění často využívané hračky, která není v tabulce obsažena. Velmi mě zajímalo, jakým hrám dávají přednost děvčata a jakým chlapci. U jakého typu hračky se jejich oblíbenost diametrálně liší a naopak jaké hry spojují obě pohlaví. Z tabulky 1, která se věnovala preferenci hraček u děvčat, jednoznačně vidíme, že nejvyhledávanější hračkou je hra v domečku či kuchyňce 75 %, tyto hry doplňuje 44 % panenka a kočárek. Společně tedy poskytují plnohodnotnou hru na rodinu nebo domácnost. Dále

patří k nejoblíbenějším konstruktivní hry u stolečku, kde děvčata velmi rády malují, vybarvují omalovánky 51 %, stříhají, tvoří z papíru a lepí 30 %. V zařazení „mají rády“ je nejpočetněji zastoupena modelína 66 %, puzzle a skládanky 62 % a shodně po 61 % plyšové hračky a společenské hry. Co naopak dívky nevyhledávají, jsou hry s autem a autodráhou 30 %. Zbylou nabídku činností mají děvčata rády velmi podobně nebo patří mezi neutrální hračky, které jim nevadí. Paní učitelky ještě doplnily tabulku o další oblíbené hračky, jako je navlékání korálků, věci běžné denní potřeby a kinetický písek.

Otázka 20 – S jakými hračkami si nejraději hrají ve školce chlapci?

Tab. 2 – Preference hraček u chlapců v mateřské škole

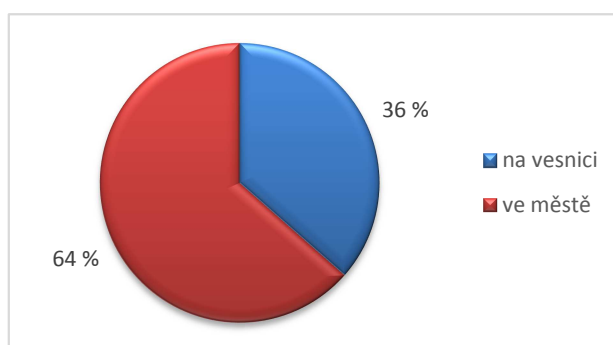
	Nemají v MŠ	Odmítají	Nevyhledávají	Nevadí jim	Mají rády	Nej-oblíbenější
Stavebnice	0 %	0 %	0 %	1 %	28 %	71 %
Auto, autodráha	0 %	0 %	1 %	0 %	24 %	75 %
Panenko, kočárek	0 %	5 %	35 %	52 %	8 %	0 %
Domeček, kuchyňka	0 %	0 %	10 %	44 %	42 %	4 %
Plyšové hračky	0 %	1 %	18 %	50 %	29 %	3 %
Puzzle, skládanky	0 %	0 %	11 %	28 %	54 %	8 %
Stříhání, lepení, skládání z papíru	0 %	2 %	13 %	46 %	33 %	5 %
Pastelky, omalovánky	0 %	1 %	15 %	47 %	32 %	5 %
Modelína	0 %	0 %	2 %	28 %	53 %	18 %
společenské hry, didaktické hračky	0 %	0 %	11 %	37 %	46 %	5 %
Knížky	0 %	0 %	12 %	39 %	44 %	4 %
Elektronické hračky - figurky, zvířata	2 %	5 %	3 %	22 %	50 %	20 %
Přírodní materiál - klacíky	0 %	0 %	6 %	25 %	46 %	22 %
Počítač	6 %	21 %	8 %	20 %	36 %	15 %

Stejně jako u předchozí položky, i zde se jednalo o škálovou otázku s možností výběru z 6 odpovědí. I zde měly učitelky prostor pro doplnění oblíbené hračky chlapců, která v tabulce chyběla. Nejfrekventovanější hračky (Tab. 2) jsou pro chlapce auto s autodráhou 75 % a hned za nimi doplňuje pořadí stavebnice 71 %. Toto spojení hraček chlapcům poskytuje plnohodnotnou konstruktivní hru, kde mohou rozehrávat různé dopravní situace, stavět různorodé modely, garáže, domy a další rozsáhlé stavby. V pořadí třetí příčku, s podstatně menším počtem 22 % zaujímá přírodní materiál, který chlapci využívají především při pobytu venku. V zařazení „mají rády“ mě velmi mile překvapila oblíbenost puzzle a skládanek, ke kterým se rádo vrací 54 % chlapců. Hned za skládankami je oblíbená modelína s 53 % a elektronické hračky s 50 %. K hračkám, které chlapci nevyhledávají, patří panenka a kočárek 35 %, dokonce 5 % uvádí, že panenky přímo odmítají, dále plyšové hračky 18 % a pastelky s omalovánkami 15 %. Paní učitelky ještě doplnily tabulku o další oblíbené hračky a to: koleje s vláčky, kinetický písek, věci běžné denní potřeby.

6.6 Analýza výzkumného šetření z řad rodičů

Výzkumu se účastnilo 370 rodičů z celkových 422. Návratnost dotazníků, jak již bylo výše psáno, je tedy 68 %.

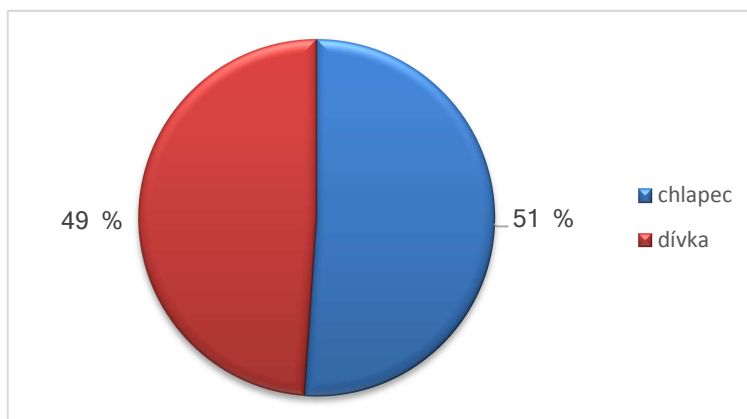
Otázka 1 – Kde bydlíte?



Graf 1 – Lokalita bydliště

Z grafu 1 vidíme, že 64 % dotazovaných rodičů žije ve městech, zbylých 36 % pochází z vesnic.

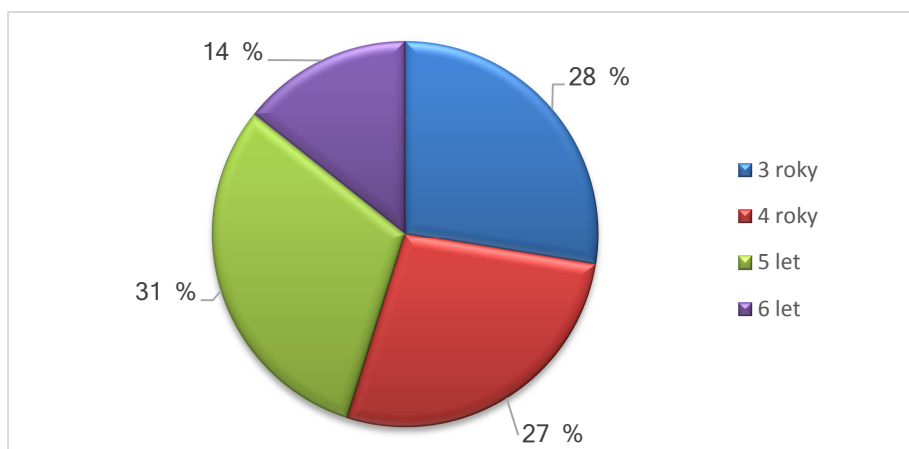
Otázka 2 – Vaše dítě je?



Graf 2 – Pohlaví dítěte

Graf 2 ukazuje, že dotazník vyplnilo 51 % rodičů chlapců a 49 % rodičů děvčat. Složení je tedy téměř vyrovnané.

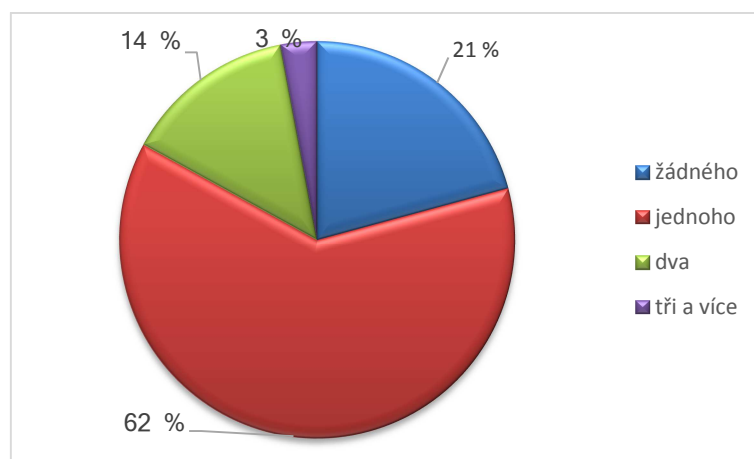
Otázka 3 – Kolik je Vašemu dítěti?



Graf 3 – Věkové složení dětí

V této otázce bylo zjišťováno věkové složení předškolních dětí v rozmezí 3 – 6 let (graf 3). Z uvedených výsledků vyplývá, že největší zastoupení 31 % zaujímají děti staré 5 let, poté jsou téměř shodně děti 3 leté 28 % a děti 4 leté 27 %. Nejmenší četnost je zastoupena u dětí 6 letých 14 %.

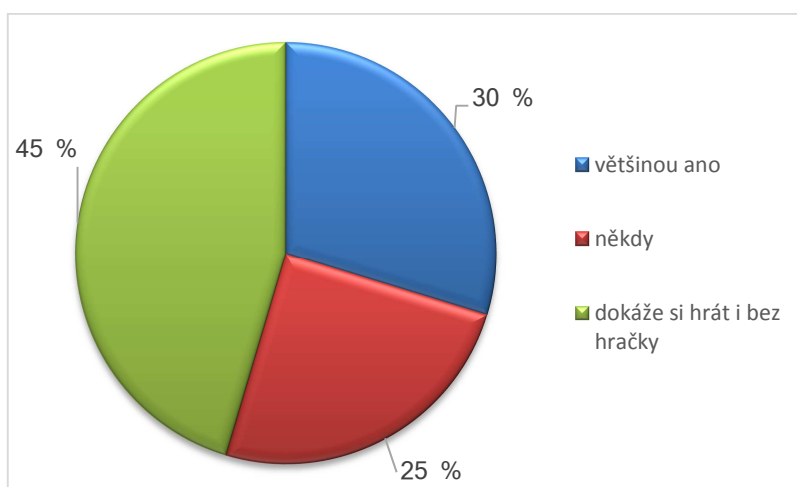
Otázka 4 – Má Vaše dítě sourozence?



Graf 4 – Počet sourozenců

Tato otázka sledovala, kolik sourozenců děti mají. Z odpovědí vidíme (graf 4) jednoznačnou převahu dětí s jedním sourozencem 62 %, žádného sourozence nemá 21 %, 14 % dětí mají dva sourozence a zbylá 3 % jsou ze 4 a více dětí.

Otázka 5 – Potřebuje Vaše dítě pro svou hru hračku?



Graf 5 – Potřeba hračky při hře

Otázka se zaměřuje na potřebu hračky při hře z pohledu rodičů (Graf 5). 45 % rodičů pozoruje, že si jejich dítě dokáže hrát bez hračky, z toho je 90 (50 %) děvčat a 78 (41 %) chlapců, 30 % dětí ve většině případů hračku potřebuje, z toho 45 (29 %) děvčat a 65 (34 %) chlapců. Zbylých 25 % dětí někdy hračku potřebuje, jindy se zasobejde bez ní, záleží na druhu hry.

Otázka 6 – S jakými hrami, hračkami a médii si Vaše dítě hraje nejraději?

Tab. 1 – Oblíbenost her, hraček a médií

	Odmítají	Nemají v oblibě	Nevadí jim	Mají rády	Nejoblíbenější
Stavebnice	0 %	5 %	15 %	59 %	21 %
Auto,autodráha	0 %	15 %	24 %	42 %	19 %
Panenka, kočárek	2 %	24 %	29 %	36 %	10 %
Domeček, kuchyňka	0 %	9 %	25 %	54 %	12 %
Plyšové hračky	1 %	19 %	24 %	45 %	11 %
Puzzle, skládanky	0 %	7 %	18 %	57 %	18 %
Stříhání, lepení, skládání z papíru	2 %	5 %	16 %	45 %	32 %
Pastelky, omalovánky	1 %	8 %	18 %	47 %	26 %
Modelína	0 %	2 %	14 %	64 %	21 %
Společenské hry, didaktické hračky	1 %	5 %	21 %	57 %	16 %
Knížky	1 %	3 %	13 %	66 %	18 %
Elektronické hračky - figurky, zvířata	2 %	21 %	43 %	30 %	3 %
Přírodní materiál - klacíky	0 %	2 %	16 %	59 %	22 %
Počítač	2 %	13 %	27 %	46 %	12 %
Televizor	2 %	9 %	27 %	56 %	6 %

Daná otázka byla zaměřena na oblíbenost hraček u chlapců a děvčat (tab. 1). U této položky respondenti pracovali se škálou 6 odpovědí. Na konci otázky měli respondenti prostor pro doplnění oblíbené hračky jejich dětí, která jim v uvedené nabídce chyběla. Doplnění k uvedené tabulce 1, kde je zobrazeno pouze 5 stupňů oblíbenosti, jelikož u stupně „Nemáme doma“ odpověděli 3 rodiče shodně, že v domácnosti počítač, televizor ani elektronické hračky nevlastní. Z toho důvodu daný sloupec do souhrnného přehledu nebyl zahrnut. Jelikož cílem práce bylo zjistit nejen celkovou oblíbenost hraček, ale i rozdíly výběru her a hraček mezi jednotlivým pohlavím, byly v této otázce vyhodnocovány jak souhrnné odpovědi všech respondentů, tak každé pohlaví zvlášť.

U každé z her, činností a médií měl respondent zaškrtnout stupeň oblíbenosti, ta bude pro přehlednost v následujícím textu uváděna v uvozovkách. Rodiče museli vyplnit všechny nabízené činnosti, hry i média včetně jejich škálování, nebylo tedy možné nějaký druh vynechat. Slovně bude ohodnocen každý druh hračky uvedené v tabulce.

Stavebnice je pro 21 % dětí nejoblíbenější hračkou a 59 % ji má v oblíbenosti. Svou oblíbeností 80 % se staví na třetí místo, při součtu stupně oblíbenosti „nejoblíbenější“ a „má rádo“. Pro 31 % chlapců je stavebnice nejlepší hračkou, v součtu s „má rádo“ ji má v oblíbenosti 86 % chlapců. Děvčata mají v oblíbenosti stavebnice ze 75 %.

Auto s autodráhou řadí na „nejoblíbenější“ místo 19 % dětí, přičteme-li i stupeň „má rádo“, zjistíme, že 61 % dětí rádo využívá ke hře auta a staví autodráhy. Pro chlapce jsou auta vůbec „nejoblíbenější“ ze všech nabízených hraček 33 %. Včetně „má rádo“ se procento zvyšuje na 87 % chlapců. U děvčat je oblíbenost nízká, jako nejlepší hračku ji považuje 4 % děvčat, za neutrální 40 %.

Panenu a kočárek odmítá 2 % dětí z toho 5 chlapců a 2 děvčata. „Nemá v oblíbenosti“ 24 %, za neutrální ji považuje 29 %. Pro 20 % děvčat je „nejoblíbenější“ hračkou, včetně „má rádo“ se oblíbenost zvyšuje na 76 %. Tuto hračku miluje 1 chlapec.

Domeček, kuchyňka je u děvčat téměř stejně oblíbená jako panenka s kočárkem, za nejlepší hračku ji považuje 20 %, v součtu s „má rádo“ 78 %. Mezi chlapci ji 32 % bere jako neutrální hračku a téměř polovina 49 % ji má rádo, pro 6 chlapců 3 % je to nejlepší hračka.

Plyšové hračky jsou blízké 56 % dětí při součtu „nejoblíbenější“ a „má rádo“. Bližší je děvčatům 70 % oproti chlapcům 46 %. Tuto hračku „odmítá“ 1 % dětí, jde o děvče a 4 chlapce.

Puzzle a skládky mají rády obě pohlaví dohromady z 75%, i zde jim dávají přednost spíše děvčata 81 % než chlapci 69 %, rozdíl však není tak výrazný.

Stříhání, lepení a skládání papíru, zaujmul v žebříčku oblíbených činností 4. příčku. Za nejlepší hračku ji považuje 20% chlapců a 48% děvčat. Pro chlapce je tato činnost druhou nejoblíbenější. Při součtu „má rádo“ se procenta zvyšují na 69 % u chlapců a 88% děvčat. Pro děvčata je tento druh činnosti nejoblíbenější ze všech nabízených typů her a hraček. Tuto činnost „odmítá“ a vyhýbá se jí 2 % dětí.

Pastelky společně s **omalovánkou** jsou též velmi oblíbené u děvčat, za „nejoblíbenější“ ji považuje 41 %, při součtu s „má rádo“ je to 88 %. I chlapci rádi malují a vybarvují, pro 11 % je to nejlepší druh zábavy, včetně „má rádo“ 61 %. Tuto činnost „nevyhledává“ 8 % dětí a 1 % ji dokonce „odmítá“.

Při součtu „má rádo“ a „nejoblíbenější“ je **modelína** nejlepší hračkou z 85% jak pro chlapce, tak děvčata. 2 % televizor „odmítá“ a 9 % ji „nemá v oblibě“.

Společenské hry považuje za „nejoblíbenější“ 14 % děvčat a 15 % chlapců. V celkovém součtu „rádo“ hraje didaktické a společenské hry 57 % dětí.

Knížky jsou pro děti velmi přitažlivé, celková obliba při součtu „nejoblíbenější“ a „má rádo“ se téměř shoduje s modelínou, s 84 % zaujímají druhé místo v žebříčku oblíbených hraček. Pro chlapce je oblíbenou hračkou z 80 %, pro děvčata z 88 %. Za neutrální hračku ji považuje 13 % dětí.

Elektronické hračky „nemá v oblibě“ 21 % dětí, 2% ji „odmítá“. V oblíbenosti skončila na posledním místě 33 %, tuto hračku „mají rádi“ spíše chlapci 33 % než děvčata 27 %.

Přírodní materiál je mezi dětmi taktéž oblíbený, mezi „nejoblíbenější“ ji řadí 26 % chlapců, v souhrnu s „má rádo“ pak 86 %, u děvčat je zájem o něco nižší, pro 18 % je to nejlepší hra, společně s „má rádo“ jí má v oblibě 77 % děvčat. Žádné z dětí přírodní materiál „neodmítá“ a pouhé 2 % ji „nemají v oblibě“.

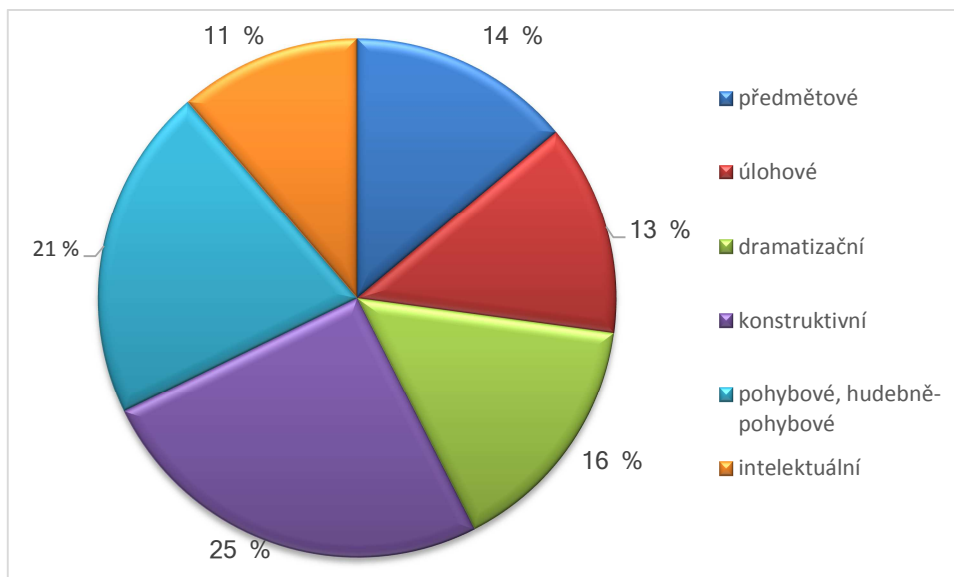
Jako neutrální hračku považuje **počítač** 27 % dětí, pro 12 % dětí je doba u počítače nejlépe strávený čas a 46 % ji má rádo. V oblibě není u 13 % a 2 % ji zcela „odmítají“. Při bližším pohledu na jednotlivá pohlaví počítač upřednostňují spíše chlapci z 62 % před děvčaty 54 %, rozdíl však není velký.

Televizi má rádo 56 % dětí, pro 27 % je neutrální hračkou, 9 % ji nemá v oblibě a 2% ji „odmítají“. I zde jsou velmi podobné výsledky mezi chlapci a děvčaty. Chlapci v součtu „má rádo“ a „nejoblíbenější“ považují televizor z 65 % za oblíbený, u děvčat je to o něco méně 60 %. Televizor považuje za neutrální stejné procento dětí jako u počítače, tedy 27 %.

Rodiče dále doplnili, s čím si jejich děti s oblibou hrají mimo výše uvedených hraček. Z výčtu odpovědí můžu shrnout, že mezi oblíbené hry patří u děvčat navlékání korálků,

u chlapců jsou to vláčky a vláčkodráhy, dětské zbraně jako je pistole či meč. Společně obě pohlaví se shodují v oblíbenosti užívání věcí denní potřeby, domácího a kuchyňského náradí, dále pak oblíbenost hudebních hraček, plastových miniatur zvířat a též elektronické Albi tužky.

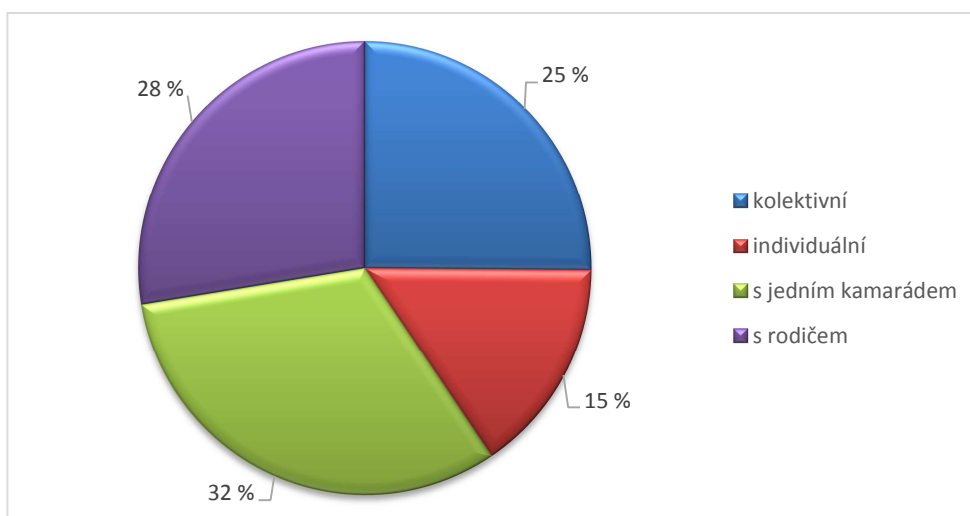
Otázka 7 – Jaké jsou nejoblíbenější hry Vašeho dítěte?



Graf 6 – Oblíbené hry dítěte

Jednalo se opět o uzavřenou otázku s výběrem 6 možností. Respondenti mohli vybrat až 3 možnosti, které nejlépe vystihují jejich děti při hře. Tato otázka se zaměřila na pohled hry z hlediska didaktického rozdělení. Všechny druhy herních činností byly poměrně vyrovnané a dětmi oblíbené (graf 6). Nejvíce dětí, a to jak u děvčat, tak chlapců, má v oblíbě konstruktivní hry 25 %, jako jsou stavebnice či modelování, hned za nimi jsou hry hudební a hudebně-pohybové 21 %, které se objevují v tanečcích, pohybových aktivitách apod. Dramatické hry 15 %, ve kterých si děti hrají, například na své oblíbené hrdiny z pohádek, jsou třetí v pořadí. Zbylé druhy herních činností se od sebe liší pouhým procentem.

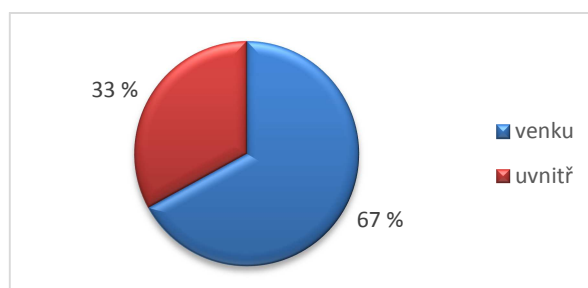
Otázka 8 – Jaké hře dává Vaše dítě přednost?



Graf 7 – S kým si dítě nejčastěji hraje

Z uvedených odpovědí vyplývá (graf 7), že nejvíce dětí vyhledává hru s jedním kamarádem 32 %, tvoří tedy herní dvojici, 28 % dětí si pak raději hraje s rodičem. 25 % dětí si užívá kolektivních her a zbylých 15 % si raději hraje samo. Uvedené výsledky byly blíže porovnány z hlediska věku, kde bylo zjištěno, že děti starší 5 – 6 let dávají jednoznačně přednost hře s kamarádem nebo v kolektivu 112 (70 %), zatímco mladší děti 3 – 4 roky vyhledávají za partnera pro hru nejčastěji rodiče, případně jinou dospělou osobu 71 (37 %), také si častěji hrají samostatně 33 (17 %) oproti starším dětem 22 (14 %). Tyto výsledky se daly předpokládat, jelikož hra dětí se postupně vyvíjí. Starší děti již mají zkušenosti, vyhledávají vrstevníky, dokáží si hrát společně v kolektivu, vymýšlet hry, domluvit se na hře a jejich pravidlech, zatímco mladší děti potřebují větší vedení a nasměrování, častěji si hrají samostatně a pozorují hru druhých. S vrstevníky si dokáží hrát, ale hry jsou jednodušší, jednotvárnější, učí se od starších (Kořátková, 2005).

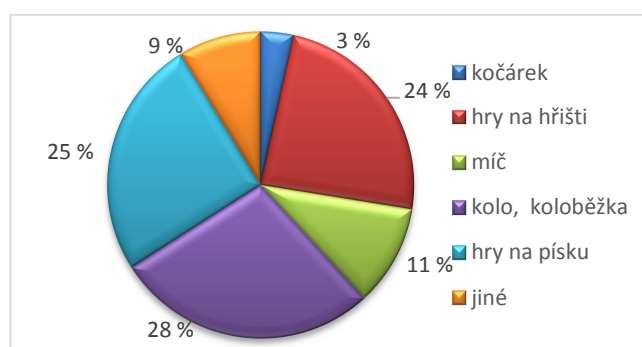
Otázka 9 – Vaše dítě tráví čas raději?



Graf 8 – Prostředí pro hru

Z uvedených odpovědí plyne (graf 8), že děti tráví čas raději venku 67 % nežli uvnitř 33 %. Rodiče mnohdy také uvedli, že záleží na ročním období a na nabízených činnostech venku.

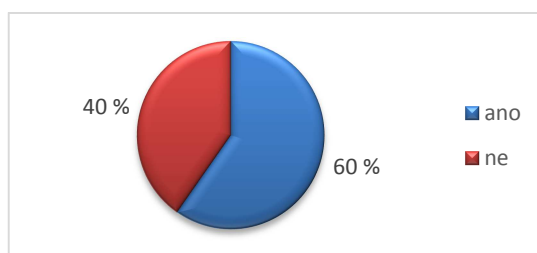
Otázka 10 – S čím si Vaše dítě nejraději hraje venku?



Graf 9 – Oblíbené hračky při pobytu venku

Jednalo se o uzavřenou otázku s možností 6 odpovědí, v případě zvolení odpovědi „jiné“ mohl respondent uvést oblíbenou hračku, která nebyla v daném výčtu nabídnuta. Rodiče mohli vybrat až 3 možnosti odpovědí. Z výsledků pozorujeme (graf 9), že dětem nejbližší a nejčastěji využívanou hračkou venku je kolo s koloběžkou 28 %, díky nim je přeprava rychlejší, zábavnější, trénují rovnováhu, orientaci v prostoru. Poté velmi rády tráví čas hrou na písku 25 % nebo na hřišti 24 %. Často je pískoviště součástí dětského hřiště s různými prolézačkami, skluzavkami a herními prvky, díky nimž trénují obratnost, postřeh, hrubou motoriku i jemnou motoriku atd. 9 % rodičů vyplnilo kolonku „jiné“, kde se mezi odpověďmi často opakovaly hry jako pobyt v lese, výlety a procházky. Podíváme-li se na výběr dle pohlaví, tak u děvčat je nejčastější hra na písku 120 (66 %), u chlapců převládá kolo s koloběžkou 132 (70 %).

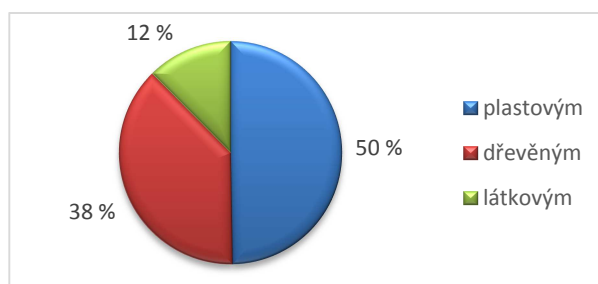
Otázka 11 – Hraje si Vaše dítě i s hračkami typickými pro opačné pohlaví?



Graf 10 – Hračky opačného pohlaví

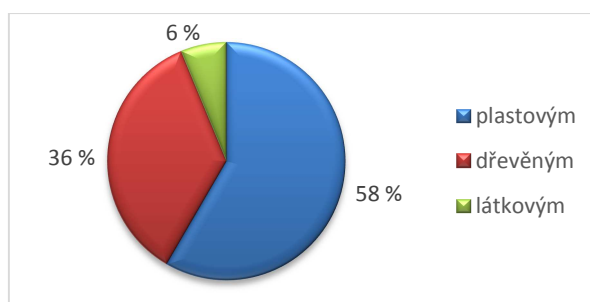
V uzavřené otázce měli rodiče na výběr z možností „ano“ či „ne“. V případě, že jejich odpověď byla kladná, mohli dále uvést, o jaký typ hračky jde. Z uvedených odpovědí vidíme (graf 10), že 60 % dětí využívá ke své hře i hračky opačného pohlaví. S hračkami opačného pohlaví si častěji hrají děvčata, kdy 121(55 %) rodičů odpovědělo „ano“, u chlapců 100 (45 %) rodičů. Děvčata si nejčastěji pro své hry vybírají auta, vláčky, lego či jiné stavebnice, některá i nářadí nebo zbraně. U chlapců převažuje hra s panenkou a kočárkem, v domečku, v kuchyňce, pár dotazovaných uvedlo i plyšáky.

Otázka 12 – Jakým hračkám dává Vaše dítě přednost?



Graf 11 – Preference druhu hračky

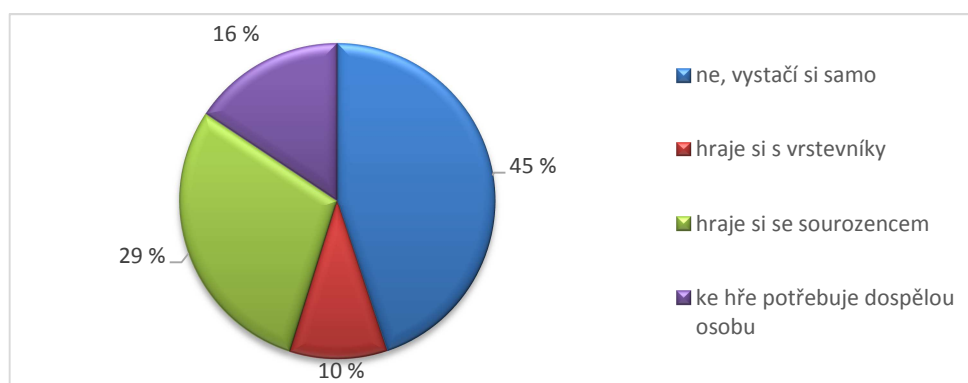
Otázka 13 Jakých hraček má Vaše dítě doma nejvíce?



Graf 12 Zastoupení hraček v domovech

Jak uvádí graf 11, nejvíce využívané a oblíbené jsou plastové hračky 50 %, mnoho rodičů zdůvodňovalo oblibu tohoto materiálu díky preferenci stavebnic, především lega a také plastových miniatur zvířat (přestože se jednalo o uzavřenou otázku bez možnosti doplňující informace, tyto poznatky jsou shrnuty z ostatních otázek, kde mohli respondenti svůj pohled na hru doplnit či upřesnit). Dále pro 38 % dětí jsou oblíbené dřevěné hračky a ve zbylých 12 % dávají přednost látkovým hračkám. Ve stejném pořadí mají děti zastoupené hračky i ve svých domovech, jak vidíme v grafu 12. V 58 % převládají u dětí hračky plastové, poté 36 % dřevěné a pouhými 6 % látkové hračky.

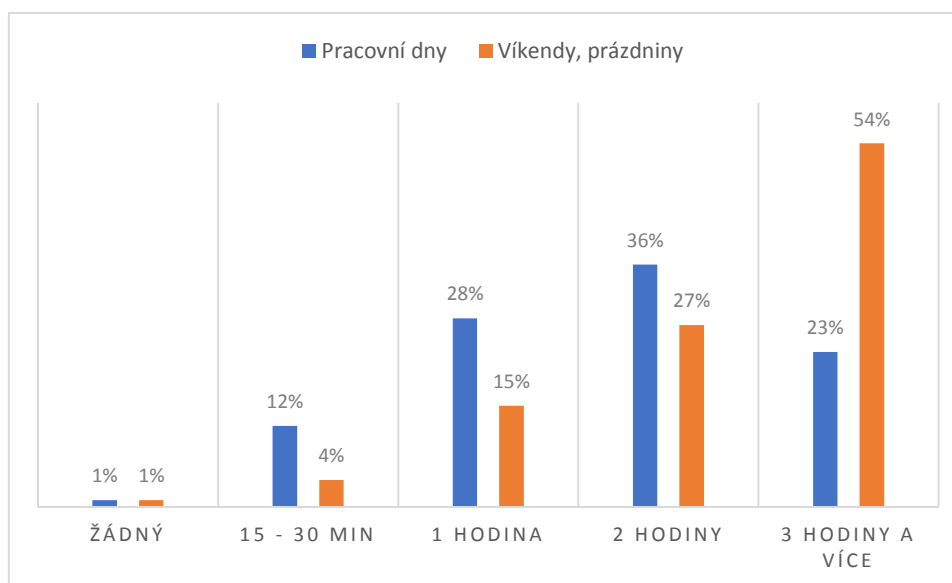
Otázka 14 – Potřebuje Vaše dítě, aby si s ním někdo hrál?



Graf 13 – Potřeba partnera ke hře

Z odpovědí, které respondenti uvedli (graf 13), vyplývá, že 45 % dětí si dokáže hrát samo, bez partnera, ať už vrstevníka či rodiče. Samostatnou hru raději vyhledávají chlapci 91(48 %) než děvčata 75 (41 %). Oblíbená je hra se sourozencem, kterou preferuje 29 %, poté je to hra s rodičem 16 % a na posledním místě, je hra v kolektivu 10 %. Z těchto výsledků lze usuzovat, že když je dítě mimo mateřskou školu, tráví čas převážně samostatnou hrou, a kolektiv dětí vyhledává velmi zřídka, pokud pominu děti, které mají sourozence. Tyto výsledky jsou pro mě překvapivé, předpokládala jsem, že hra s vrstevníky bude daleko více zastoupena i díky odpovědím z grafu 7, kde rodiče uvádějí oblibu individuální hry v pouhých 15 %.

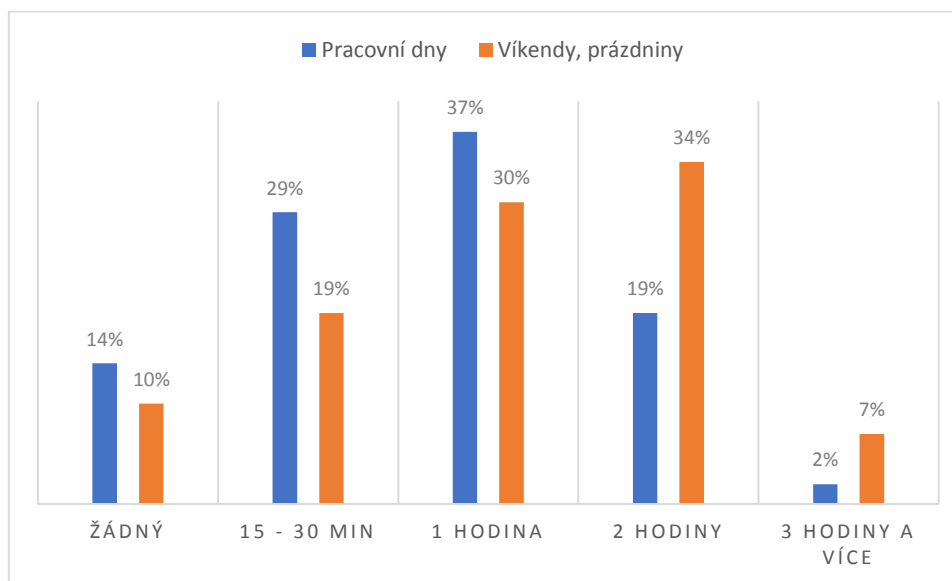
Otázka 15 – Kolik času denně věnuje Vaše dítě spontánní hře?



Graf 14 – Čas dítěte na spontánní hru

Děti oslovených respondentů tráví více času spontánní hrou o víkendech, prázdninách či jiných volných dnech (graf 14), kdy 54 % dětí má pro svou hru i více než 3 hodiny, avšak najdeme i 5 % dětí, které mají prostor pro spontánní hru pouze 0 – 30 minut. V pracovní dny je prostor pro hru menší, nejčastěji 36 % 2 hodiny, přičemž 44 % těchto dětí zároveň navštěvuje zájmový kroužek. Beru-li v úvahu, že děti tráví většinu dne v mateřské škole, poté jdou do zájmového kroužku, přijde mi, že si dítě nemůže stihnout pohrát uvedené 2 hodiny. Je ale také možné, že rodiče berou čas pro spontánní hru v průměru za celý týden. Při pohledu na uvedené hodnoty v grafu 14, jsem toho názoru, že by mělo být dětem dopřáno více času pro spontánní hru. Je projevem jejich zájmu, samy si volí námět, způsob jakým se hra bude ubírat apod. Spontánní hra má nezastupitelnou roli a proto ji nepodceňujme, především v tomto období (Suchánková, 2014).

Otázka 16 – Kolik času denně věnuje Vaše dítě sledování televize?

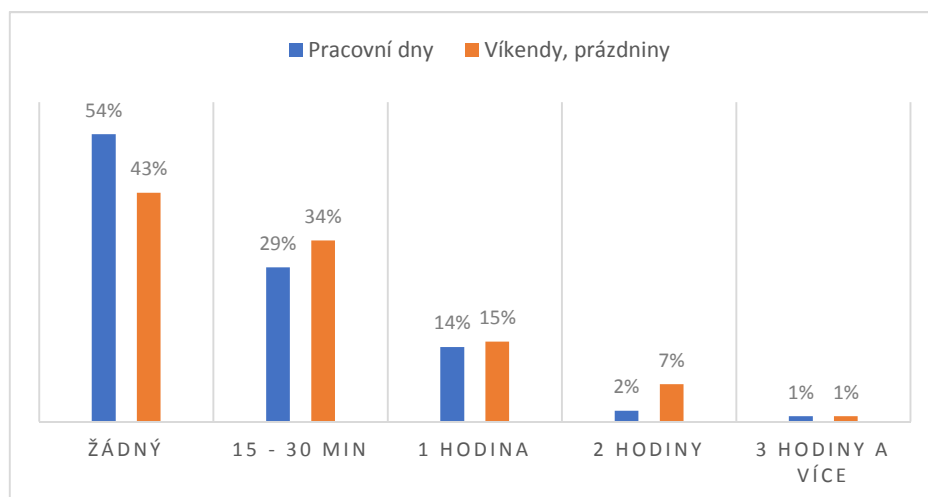


Graf 15 – Čas dětí, který věnují sledování televize

Při prvním zhlédnutí grafu 15 je zřejmé, že děti tráví sledování televize více času ve volné dny než v pracovní. Bylo zjištěno, že 50 (14 %) dětí netráví v pracovní dny u televize žádný čas, jedná se o 26 (52%) děvčat a 24 (48 %) chlapců. O víkendech nesleduje televizi 37 (10 %), tj. 22 (59 %) dívek a 15 (41 %) chlapců. V pracovní dny usedá k televizi nejčastěji 37 % dětí na 1 hodinu a o víkendech dokonce 34 % na 2 hodiny. Pro příklad porovnáme četnost sledování televize od 1 hodiny po 3 a více hodin v pracovní dny a během víkendu. V pracovní dny sleduje televizi 1 hodinu – 3 a více hodin 58 % dětí, z toho 157 (83 %) chlapců a 103 (57 %) děvčat, o víkendech se toto procento navyšuje až na 71 %. Uvedené výsledky nutí k zamyšlení nad způsobem trávení volného času dětí, kdy pasivně sedí u televize a jednostranně přijímají informace skrz obrazovku. Rodiče dětí, které celkově tráví u televize nejvíce času, zároveň uvádějí, že si jejich děti raději hrají venku. Domnívám se, že je to z důvodu vybití nahromaděné energie a napětí. Pro děti je pohyb a hra stejně důležitý jako voda a vzduch. Naopak dlouhodobé sledování televize má neblahé dopady na osobnost dítěte, stává se pasivnějším, horší se pozornost apod. V odborném článku „Dopad televize na vývoj dítěte“, který byl publikován Míhalem z Dětské kliniky v Olomouci (2012), je upozorňováno na nadměrnou konzumaci televize předškolních

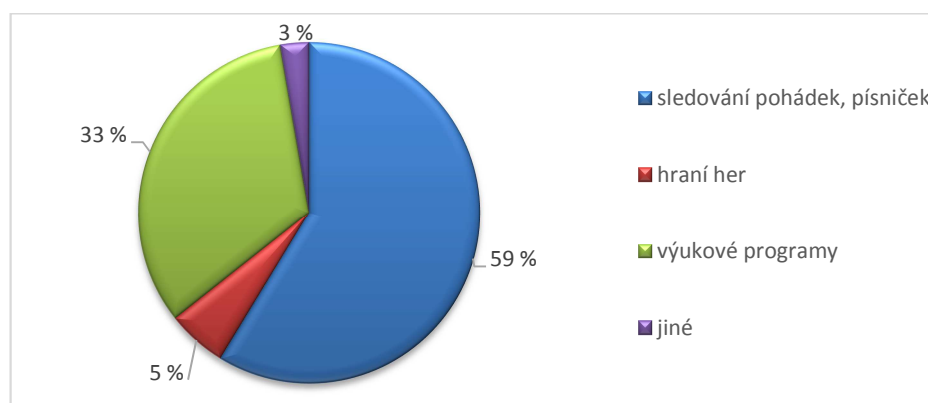
děti. Častým sledováním televizních pořadů se děti špatně koncentrují na hraní, především když v místnosti běží v pozadí jako kulisa. Přestože ji dítě cíleně nesleduje, může je rušit při hře. Jak uvádí Mihál, dle mnoha studií dochází k dramatickému ubývání kreativní hry, která je základem učení, schopnosti řešit problémy, kreativně myslet nebo soucítit s druhými. Také může její nadměrná konzumace poškodit vývoj dětí (porucha koncentrace, hyperaktivita apod.). Zároveň Mihál apeluje na pediatry, kteří by měli o nevhodnosti sledování televize v útlém věku informovat, především pak u dětí do 2 let, kde má negativní vliv na koncentraci, rozvoj řeči a fantazie, schopnost hrát si aj. (Mihál, 2012).

Otázka 17 – Kolik času denně věnuje dítě hraní na tabletu či počítači?



Graf 16 - Čas, který děti věnují hraní na tabletu či počítači

Otázka 18 – Jakým způsobem využívají děti čas na tabletu/počítači?

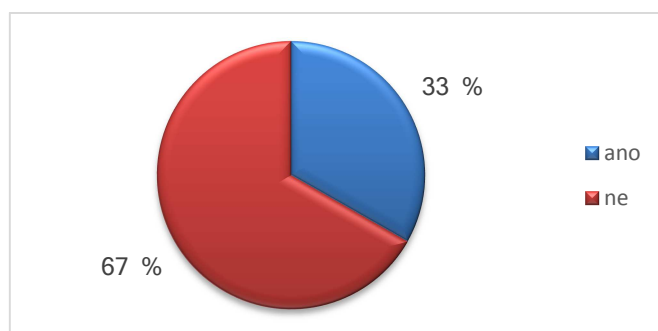


Graf 17 – Způsob využívání moderních technologií (tablet/počítač)

Čas strávený dětmi na tabletu či počítači je nižší než u televize (graf 16). Jak uvádí rodiče, 54 % dětí ve všední dny a 43 % dětí ve volných dnech nevyužívá tablet nebo počítač vůbec. Pokud u něj děti tráví čas, tak nejčastěji do půl hodiny denně, to platí jak pro všední dny 29 %, tak pro víkendy či prázdniny 34 %. Pro příklad opět porovnáme četnost využívání tabletu a počítače od 1 hodiny po 3 a více hodin. Ve všední dny využívá moderní techniku 17 %, ve volných dnech konzumace narůstá na 23 %. Oproti využívání televize, jsou tyto výsledky daleko příjemnějším zjištěním. Zároveň bylo zjišťováno, jakým způsobem děti využívají těchto moderních technologií. Výsledky vidíme v grafu 17. Rodiče mohli vybírat dvě možnosti, ti kteří počítač či tablet dětem nedávají, tuto otázku vynechali. Nejčastější způsob, kterým děti tráví volný čas na počítači či tabletu je sledování pohádek nebo písniček 59 %. Počítač využívá 33 % ke vzdělávání, kde jim rodiče pouští výukové programy a vzdělávací hry typu „poznej barvu“, „spočítej“, „najdi stejnou dvojici“ apod. Střílečky a závodní hry hraje pouhých 5 %. Tento výsledek mě mile překvapil. Předpokládala jsem, že bojové a závodní hry budou představovat vyšší procento. Zbývající 3 % dětí využívají počítač a tablet k prohlížení fotografií, jak rodiče doplnili v položce „jiné“.

Pro dnešní multimediální děti jsou mobil, počítač, internet, tablet a především televizor každodenní součástí. Přitažlivost moderní techniky je nesmírně silná, ale je potřeba omezit nebezpečně narůstající konzum. Jak uvádí Čáp, Mareš (2001), nadměrná konzumace počítače a počítačových her vede ke snižování pohybu, který dříve vyplňoval převážnou část volného času dětí a mladistvých. Také upozorňují, že děti při hraní počítačových her prožívají silné emoce, které ale nemají možnost odreagovat pohybovou aktivitou, díky tomu narůstá agresivita, také může docházet k omezení schopnosti rozlišovat mezi reálným a virtuálním světem. Samozřejmě záleží na rozsahu konzumace moderní techniky. Na rodičích je, aby našli rozumnou míru a nastavili pravidla užívání těchto přístrojů (Čáp, Mareš, 2001).

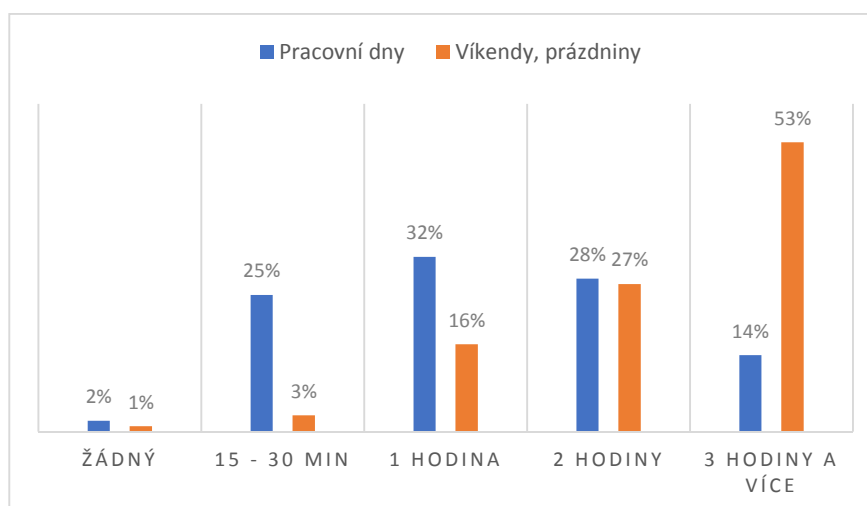
Otázka 19 – Setkali jste se s označením správná hračka?



Graf 18 – Označení správná hračka

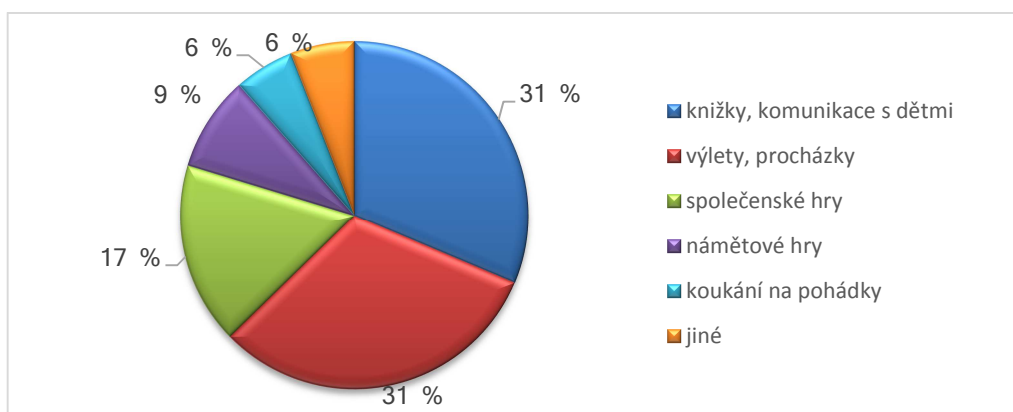
Pojem „správná hračka“, jak vyplývá z grafu 18, zná pouhých 33 % z dotazovaných rodičů a 67 % se s tímto označením nikdy nesešlo. Tento výsledek je pro mne celkem překvapivý, přepokládala bych, že v dnešní moderní době s možností stálého přístupu na internet a velkého online nakupování, se s tímto označením setká více rodičů.

Otázka 20 – Kolik času denně věnujete Vy hře se svým dítětem ve všední dny/ o víkendu?



Graf 19 – Čas, který rodiče a děti tráví společnou hrou

Otázka 21 – Můžete uvést, jakým způsobem nejčastěji trávíte čas s dětmi?

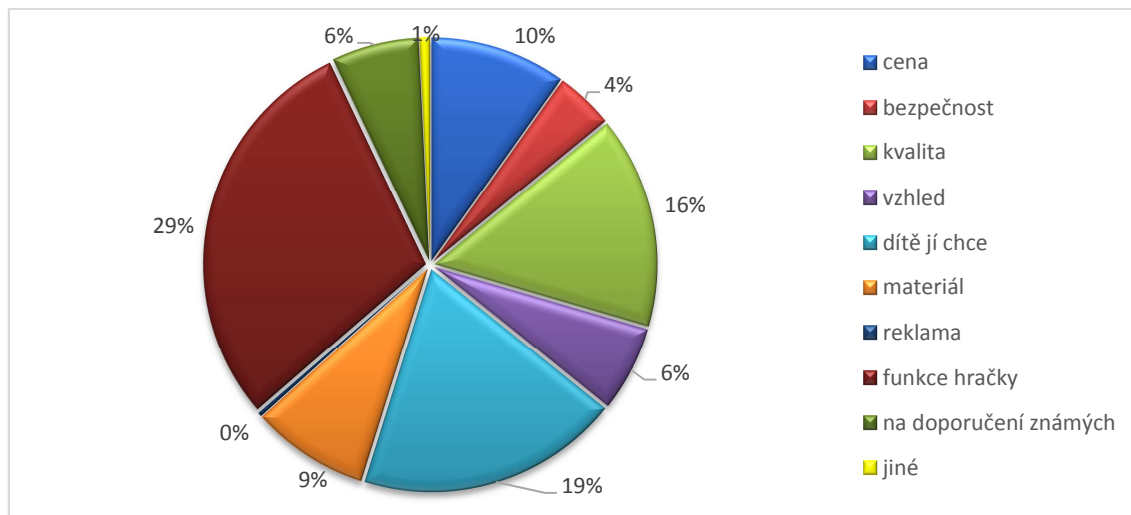


Graf 20 – Způsob trávení společného času rodičů s dětmi

Z výsledků otázky 20 pozorujeme, že ve volném dni věnují rodiče svým dětem více času než ve všední den (graf 19). Z výsledků vyplývá, že 6 rodičů (2 %) netráví se svým dítětem během pracovních dní žádný společný čas, ani během víkendů či prázdnin se toto procento moc nemění 4 %. Čtvrtina rodičů 25 % si najde čas pro své děti v rozmezí 15 – 30 minut ve všední dny, o volných dnech mají času více, proto v tomto čase 15 – 30 minut rapidně klesá četnost, jsou to pouhá 3 %. Během pracovních dní nachází rodiče čas pro společné hraní s dětmi nejčastěji na 1 hodině denně, tj. 35 %. O víkendech a prázdninách se čas věnovaný rodině a společnému hraní ještě zvyšuje. Během volných dní je 54 % rodičů ochotných udělat si čas pro své děti na 3 a více hodin denně. Podrobněji jsou jednotlivé výsledky uvedeny v grafu 19. Podíváme-li se na čas, který tráví rodiče s dětmi během pracovních dní a během volna, výsledky jsou značné. Při porovnání časového rozpětí od 1 hodiny po 3 hodiny a více, můžeme vidět, že ve všední dny se průměrně v tento čas věnuje svým dětem 73 % rodičů, zatímco o víkendech a dalších volných dnech se toto procento blíží téměř k 100 %, přesněji to je 96 %. Tento výsledek mě velmi mile překvapil. Přes nastavený časový rozvrh během pracovních dní, jak už u dítěte v mateřské škole, tak pracovní dobou rodičů, je velmi příjemné sledovat, že i přesto si dokáží rodiče najít čas pro společné chvíli se svými dětmi. Čas pro rodinu si rodiče s dětmi (graf 20) nejraději užívají společným povídáním, prohlížením a čtením knih 31 %, stejně jako plánováním výletů a procházek 31 %, oblíbenou činností je také hraní různých společenských her, kterou preferuje 17 % rodičů a dětí. V této otázce mohli rodiče vybírat až 3 možnosti nebo uvést vlastní odpověď. 6 % rodičů si z nabídky nevybralo a doplnilo výčet o domácí práce

a praktický život jako společné vaření, pečení, práce na zahradě. Také výtvarné a pracovní činnosti patřily k častým odpovědím, nechyběla ani často zmiňovaná stavebnice, především lego. Detailnější přehled vidíme v grafu 20.

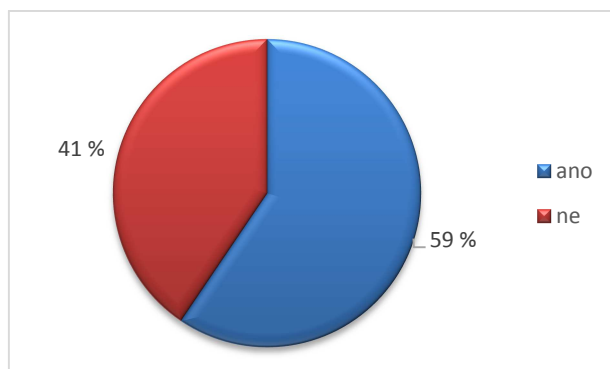
Otázka 22 - Podle jakých kritérií vybíráte hračku či hru pro své dítě?



Graf 21 – Kritéria pro výběr her a hraček

V uzavřené otázce 22 měli rodiče možnost vybrat nejvíce 3 kritéria, která považují za nejdůležitější při výběru hraček. Z uvedených odpovědí vyplývá, že rodiče nejvíce sledují, co hračka rozvíjí, jakou plní funkci 29 %, samozřejmě také přihlížejí k přáním svých dětí 19 %, dále je zajímá kvalita hračky 16 % a cena 10 %. Další četnosti nabízených možností je možno vidět v grafu 21. Zaujalo mě kritérium „reklama“, kterým se dle odpovědí řídí pouze jeden rodič. V dnešní době, kdy je dětský svět do jisté míry ovlivněn a stimulován komercí, především z televizních obrazovek, je tento výsledek velmi překvapující. Rozhodně je povzbuzující, že se rodiče nenechají zlákat reklamou, cíleně působící na ně i na jejich děti. Takové reklamy prezentují své hračky jako jedinečné, úžasné a vytvářejí umělou potřebu, že právě takovou hračku musí mít doma každé dítě. Do pozadí při výběru hračky ustupuje bezpečnost, tou se řídí pouhá 4 % rodičů. Na druhou stranu, jak vyplývá z výzkumu, pokud vybírají rodiče podle funkce hračky a její kvality, předpokládá se, že taková hračka bude splňovat přísné normy a stává se tak současně pro dítě hračkou bezpečnou. Uvedený žebříček hodnot nám nastiňuje, že rodiče nad výběrem koupě hraček přemýšlejí, záleží jim na vlastnostech a funkcích hračky, stejně jako na kvalitním zpracování.

Otázka 23 – Navštěvuje Vaše dítě zájmové kroužky?



Graf 22 - Frekvence zájmových kroužků

Z grafu 22 vidíme, že větší polovina rodičů 59 % umístila své dítě do zájmového kroužku. Zbývajících 41 % dětí nenavštěvuje žádný zájmový kroužek. V této uzavřené otázce mohli rodiče, kteří kladně odpověděli na docházku do zájmových kroužků, uvést kolikrát do týdne dochází na zájmovou činnost. Nejfrekventovanější odpovědí bylo 2x týdně .

6.7 Shrnutí

Na základě dotazníků vlastní konstrukce, kde bylo zvoleno 23 otázek určeným rodičům, a 20 otázek učitelkám mateřských škol, byla získána data potřebná pro zjištění výzkumného cíle. Jednotlivé otázky směřovaly ke zjištění jaká hračka je dětmi nejvíce preferovaná, s kým a jak často si děti hrají, zda a jaké jsou rozdíly ve hře dívek a chlapců. Zda je dětem dán prostor pro plnohodnotnou spontánní hru a také pohled na hru očima učitelky. Následující shrnutí spojuje získaná data z obou dotazníků, srovnává množství volného času v mateřské škole a doma, hodnotí druh hraček preferovaných doma a v mateřské škole.

Mám-li odpovědět na výzkumnou otázku „**Jaké hry a hračky děti preferují**“ budou to jednoznačně hry konstruktivní. To vyplývá jak z dat získaných od učitelek mateřských škol, tak od rodičů. Děvčata i chlapci velmi rádi experimentují a pracují s modelínou 85 %, hnětou ji, válí, koulí, krájí apod. Velké oblibě se těší i prohlížení knih 84 %, kde mohou děti vyhledávat, povídat si nad obrázky. Dále je to práce s přírodním materiálem 81 %, ať už při pobytu venku, nebo v prostorách mateřské školy ve výtvarných, praktických činnostech nebo při volném skládání a stavění. Nesmím opomenout ani různorodé stavebnice 80 %. Ve všech těchto činnostech si děti zdokonalují jemnou motoriku, podporují koordinaci ruky a oka, procvičují orientaci v prostoru i na ploše atd.

Podíváme-li se na hru z pohledu didaktického, tak děvčata, stejně jako chlapci jednoznačně upřednostňují konstruktivní hry 25 %, především modelování a stavebnice. Dále se shodují i v oblíbenosti pohybových a hudebně-pohybových hrách 21 %. Dále se v preferenci rozcházejí. Třetí nejoblíbenější hry u děvčat jsou námětové hry 48 % (na maminku, na doktorku apod.), zatímco chlapci dávají přednost hrám manipulačním 46 % (šroubování, montování apod.)

Nejvíce dětí si vybírá plastové hračky, domnívám se, že to je i z důvodu převahy plastových hraček jak doma, tak v mateřské škole. Dále jsou oblíbené dřevěné hračky, které bývají nejčastěji zastoupeny v kostkách, velmi málo jsou využívány hračky látkové.

Souhrnně všechny děti dávají přednost hrám venku 67 % oproti uzavřenému prostoru. Venku volí nejčastěji jízdu na kolo či koloběžce, rádi si hrají na písku nebo využívají prolézaček na hřištích. Hru si užívají nejraději s jedním kamarádem nebo sourozencem

32 %, ale také rodiče jsou pro 26 % dětí nepostradatelným partnerem. Z pohledu učitelek rovnoměrně střídají hru se skupinou stejného pohlaví, stejně tak dobře spolupracují společně. Dále z pozorování učitelek vyplývá, že děti dávají přednost volných hrám 56 % před řízenou činností.

Shrnu-li oblíbenost médií, tak televizor je celkově více zastoupen oproti tabletu či počítači. Televizor sledují více chlapci 65 % než děvčaty 60 %, počítač s tabletem užívají též častěji. Zde je rozdíl vyšší, u chlapců je oblíbenost 62 %, u děvčat 54 %. Častěji tráví děti čas před obrazovkou během víkendu než v pracovní dny. Průměrně tráví 58 % dětí u televize 2 hodiny denně v pracovní dny a dokonce až 71 % ve volných dnech. Využití počítače dětmi je velmi malé, využívá ho pouze 17 % dětí ve všední dny a 23 % ve volné dny. Nejčastěji tráví čas na počítači sledováním pohádek a písniček. Celých 54 % rodičů dětem počítač vůbec nepouští. Je velmi příjemným zjištěním, že se rodiče snaží vyplnit čas dětí smysluplněji, než sezením u počítače, i přestože by hrály vzdělávací hry. Daleko více se děti naučí, budou-li okolní svět vnímat a poznávat všemi smysly, ne prostřednictvím pouhého kliknutím myši a vyhledáváním na obrazovce.

V rámci hlavní výzkumné otázky bylo zjišťováno i „**jakým herním činností dávají přednost děvčata?**“

Při zpětné rekapitulaci výše zmiňovaných otázek z výzkumu vyplynulo, že rozdíly ve hře dívek a chlapců jsou zřetelné. Nejoblíbenější hračkou či herní činností děvčat je z pohledu rodičů stříhání, lepení, skládání papíru apod. 48 %, dále je to oblíbenost pastelek a omalovánek 41 %, čtení či prohlížení knížek má rádo 25 %. Sečteme-li však stupeň oblíbenosti „nejoblíbenější“ a „má rádo“, jednoznačně nejoblíbenější je modelína, kterou má rádo 89 % děvčat, poté jsou to shodně knížky a práce s papírem 88 %, pastelky 87 %. Vysoké procento děvčat si také rádo hraje se stavebnicemi 75 %, naopak nejvíce zájem o elektronické hračky 28 % a ani o hru s auty či autodráhou 34 %. Očekávala bych, že nejoblíbenější bude u děvčat panenka, která je oblíbená ze 76 %, domeček s kuchyňkou má přesto o něco více 78 %. Z pozorování učitelek mateřských škol vyplývá (opět je sečten stupeň oblíbenosti „nejoblíbenější“ a „má rádo“), že nejoblíbenější hrou děvčat ve školce je shodně hra v domečku či kuchyňce s hrou s panenkami a kočárkem 96 %, poté velmi rády vybarvují omalovánky, kreslí 95 % a pracují s papírem, tedy lepí, stříhají apod. 88 %. Nejmenší oblíbenost se těší auta, pouze 18 % děvčat je má rádo. Na hru s panenkou, kočárkem, v domečku či kuchyňce

se názory rodičů a učitelek velmi liší. Domnívám se, že velkou roli zde hraje připravenost prostředí. Tak velkou a vybavenou kuchyňku či domeček pro panenky, jako mají děti k dispozici ve školce, jistě nemá každá holčička i doma. Děvčata mají k dispozici velké množství doplňujících hraček a jejich hra tak může být bohatší než doma. Také kolem sebe mají větší kolektiv dětí, se kterými je rozehrávání her a hrových činností daleko snazší. Celkově se děvčata zaměřují na činnosti, které se převážně odehrávají u stolečku (modelování, kreslení, lepení apod.), rodiče i učitelky dále doplňují oblibu v navlékání korálků.

Děvčata si raději hrají venku 67 %, než uvnitř. Ke své hře nejčastěji přibírají jednoho kamaráda 35 %, rovněž mají rády hry kolektivní 28 %. Do svých her zařazují i typicky chlapecké hračky, jak uvádí rodiče 67 % i učitelky mateřských škol 86%, bývají to převážně auta nebo vláčky. Zároveň však učitelky dodávají, že když si mohou vybrat z hraček typicky klučích nebo dívčích, zvolí ze 73 % hračku určenou děvčatům.

„Jakým herním činnostem dávají přednost chlapci?„

U chlapců patří k nejoblíbenějším hračkám auto s autodráhou 33 %, stavebnice 31 % a hry s přírodním materiálem (klacíky, kameny apod.). Sečteme-li stupeň obliby „nejoblíbenější“ a „má rádo“ i u chlapců, pořadí oblíbenosti se nikterak nezmění. Shodně chlapci upřednostňují po 86 % auto s autodráhou, stavebnice a hry s přírodninami. Dále je oblíbené čtení a prohlížení knih 80 % a práce s modelínou 79 %. Na opačném pólu jsou hračky typicky dívčí, panenku s kočárkem má v oblíbě pouhých 17 % chlapců, stejně jako děvčata nevyhledávají elektronické hračky, jejich oblíbě se těší 39 %. Pohled učitelek mateřských škol se shoduje s názory rodičů dětí, nejoblíbenější je auto a autodráha shodně se stavebnicí 99 %, poté je v oblíbě modelína 70 %. O elektronické hračky jeví v mateřské škole velký zájem 70 %, podle rodičů je však tento zájem daleko menší 39 %. Předpokládám, že je to opět dostupností vzdělávacích elektronických hraček ve školce. Tyto hračky jsou pro děti velmi lákavé, zajímavé a hra s nimi je zábavná. Zároveň jsou většinou velmi drahé, na to, aby je mohli rodiče pořídit domů.

Chlapci také dávají přednost hře venku 67 %, než uvnitř. Na rozdíl od děvčat za herního partnera raději volí rodiče 36 % než kamaráda 29 %. Kolektivní hry též vyhledávají méně než dívky 22 %. Toto stanovisko mě velmi udivuje. Má zkušenost z praxe je taková, že chlapci dávají přednost kolektivním hrám převážně pohybového charakteru

(míčové hry). Na druhé straně, toto jsou názory rodičů a ti vidí své dítě jinými očima než učitelka v mateřské škole. Dle výzkumu vyplývá, že i chlapci si hrají s typickými hračkami pro děvčata (kočárek, péče o miminko apod.). 53 % rodičů a 86 % učitelek mateřských škol jsou tohoto názoru. Zároveň je potřeba dodat, že chlapci k těmto hračkám moc neinklinují, ze 74 % raději zvolí hračku jejich pohlaví.

„Jakého herního partnera si děti nejčastěji vybírají pro svou hru?“

Podle názorů rodičů i učitelek děti nejčastěji vyhledávají hru s jedním kamarádem 34 %, s největší pravděpodobností to může být i jeden sourozenec, jelikož toho má 62 % dětí. Mnoho dětí také vyhledává jako herního partnera rodiče nebo jinou dospělou osobu. Zde bych očekávala, že bude spíše v oblibě kolektiv dětí než rodič. Z pozorování učitelek rovněž vyplývá, že jednak si děti mezi sebou hrají bez rozdílu pohlaví 49 %, a zároveň vyhledávají i skupiny stejného pohlaví 51 %. Ze své praxe musím souhlasit s tímto výsledkem, jelikož hodně záleží na druhu vybraných her a prostředí, ve kterém se kolektiv pohybuje (při pobytu venku či v prostorách mateřské školy).

Ze získaných dat vyplývá, že si 45 % dětí dokáže hrát bez hračky, z toho mohu usuzovat, že si děti raději než hračku vybírají pro svou hru herního partnera, a jak bylo uvedeno výše, nejčastěji je to hra ve dvojicích.

„Jaký prostor mají děti pro spontánní hru doma a v mateřské škole?“

Pokud umožníme a dáme dítěti dostatek prostoru, vyplní ho volnou hrou podle svého uvážení. Při výběru mezi volnou hrou a řízenou činností, podle pozorování učitelek mateřských škol, dávají děti přednost spontánním činnostem. To je i hlavním znakem profesionality učitelky, umožnit dětem hrát si, provázet je a učit je těšit se nejen z výsledků hry, ale i ze samotného procesu. Z výzkumu vyplývá, že učitelky však dávají přednost kombinaci volné a řízené činnosti, zároveň považují za důležité prolínat obě tyto činnosti. Je ale potřeba najít rozumnou hranici mezi těmito činnostmi. Mnohdy se stává, že řízená činnost je na úkor volných aktivit. Samy některé učitelky přiznávají, že v době pro volnou hru, dodělávají pracovní listy, výtvarné práce. Svým výkladem a instrukcemi mohou rušit zaujetí dětí pro svou hru. Zasahování do hry může být z různých příčin, ale je zapotřebí si uvědomit, jakým způsobem jej realizujeme (Suchánková, 2014). Podle zjištěných dat mají děti prostor pro volnou hru v mateřských školách mezi 2 – 3 hodinami, při pobytu venku další přibližně 1,5. Vezmeme-li

v úvahu, že dítě tráví ve školce celý den, přijde mi, že by toto časové rozpětí mohlo být ještě o něco vyšší, zvláště pokud v této době učitelky dále s dětmi organizovaně pracují, tudíž se nejedná o plně volnou hru všech dětí. Samozřejmě záleží, jakou mají v mateřských školách nastavenou pracovní dobu, a jak se děti scházejí a rozcházejí.

Volný čas, který poskytují rodiče svým dětem je větší ve volných dnech, 54 % dětí se tak může věnovat hře i více jak 3 hodiny. Tento čas se zkracuje v pracovní dny na nejčastěji 2 hodiny. Tato doba je ale často dále organizována ze strany rodičů, a to dojížděním na kroužky, které děti nejčastěji navštěvují 2x týdně, ale objevily se zde i odpovědi 3x – 4x týdně. Rodiče by si měli uvědomit, že příliš mnoho organizovaného času ubírá dětem tolik potřebný prostor k nadechnutí. Dalším „záškodníkem“, který ubírá dětem čas pro hru, jsou média. Především televize má podle Benjamina Spocka (2012) na děti ze všech sdělovacích prostředků největší vliv. 62 % dětí ji považuje za oblíbenou činnost. Televizi sleduje nejčastěji 37 % dětí 1 hodině denně, o víkendu dokonce 34 % dětí 2 hodiny denně. V průměru sleduje 1 – 3 hodiny denně 58% dětí, o víkendu toto procento narůstá na 71%, což považuji za alarmující číslo. Tím se nám spontánní čas zkrátil na polovinu. Tablet a počítač děti využívají dle výzkumu jen velmi málo oproti televizi. Nejčastěji tráví čas u tabletů či počítačů do 30 minut denně. Rázem je téměř po volném prostoru pro hru. Z uvedených údajů prozatím vyplývá, že převážnou část volného času tráví děti zájmovým kroužkem a sledováním televize prostřídanou hrami na počítači, byť převážně s didaktickým záměrem. Výzkum se také zaměřil i na čas, který tráví rodina společnou hrou. Ten bývá nejčastěji vyhrazen ve všední dny na 1 hodinu 32 %. O víkendu si 54 % rodičů s dětmi dopřávají více společného času a to i více než 3 hodiny. Tento čas vyplňují povídáním, knihami, výlety a procházkami. Je logické, že přes týden má každý svůj režim a ten musí dodržet. Rodiče chodí do práce, musí se postarat o chod domácnosti a tak na hru zbývá mnohem více času o víkendech a během prázdnin. Za zmínku stojí zjištění, že pouhé 4 rodiče z 370 dotazovaných nepouští své děti k televizi či tabletu vůbec a zároveň nedochází do žádného kroužku. Tyto děti tak mají nejvíce času a prostoru samostatně se realizovat v hrách, které je zajímají.

V poslední výzkumné otázce jsem se zaměřila na samotné učitelky mateřských škol. Zajímalo mě „**Jaké činnosti jsou v mateřské škole učitelkami upřednostňovány?**„ Z uvedených dat se učitelky jednoznačně shodují na důležitosti propojení spontánní hry

s řízenou hrou. Toto propojení vyhovuje 84 % učitelek. Do volné hry se snaží dětem vstupovat co nejméně. Jak samy uvádí, mnohdy není jednoduché usměrnit hru a dodržovat stanovená třídní pravidla a klidné prostředí bez občasných zásahů.

6.8 Diskuze

V této kapitole se podrobněji zabývám otázkami, které vyvstaly během zkoumání, a fakty, které se v jeho průběhu ukázaly. Z dotazníků bylo zjištěno, že učitelky v 93 % případech dávají přednost kombinaci řízené činnosti a volné hry. Oba typy činností jsou bezpochyby důležité a pro děti přínosné, nicméně se domnívám a z odborných publikací na toto téma také vyplývá (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015), že ve volné hře se děti realizují z vlastní potřeby, na základě vnitřních zájmů a motivů. Máme možnost pozorovat jejich individualitu, kterou při hře zrcadlí, jejich vývoj, projevy a způsob řešení různorodých situací. Kolektiv autorek dále doporučuje: „*V souvislosti s individualizací je třeba odklonit se od činností hromadných a činností přímo řízených pedagogem a důraz klást zejména na skupinové formy organizace a samostatné činnosti*“ (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s. 100). O spontánní hře mluví jako o cestě, která má potenciál, která má zajistit individualizované předškolní vzdělávání. Toho mohou učitelky docílit skrze upřednostňování spontánní hry i samostatné nepřímo řízené činnosti prostřednictvím vzdělávací nabídky. To o řízených činnostech zcela říci nemůžeme, v nich se učitelky zaměřují na předání nových vědomostí, poznatků a míří k určitému, jim stanovenému cíli v organizované formě. Preferenci činností učitelek mateřských škol zkoumala ve svém výzkumu i Palečková (2010), kde na stejný typ otázky odpověděly učitelky zcela opačně, 88 % učitelek považuje spontánní hru za důležitější a zároveň ji i ony samy dávají přednost. Srovnáme-li tyto dva výzkumy, výsledky Palečkové jsou zcela opačné. Ke spontánní činnosti se u Palečkové přikláněly především učitelky s více než 15 letou pedagogickou praxí, kterých bylo ve studii 46 %, tedy téměř polovina. V mém výzkumu byla nejčastěji zastoupena skupina učitelek s pedagogickou praxí menší než 5 let. O to víc mě překvapuje tento diametrální názorový rozdíl učitelek, jelikož v rámci studia nám vyučující na pedagogické fakultě zdůrazňovali hodnotu spontánní hry a její nezaměnitelné postavení v průběhu činností v mateřské škole. Nabízela se odpověď, že často mladé učitelky přebírají model a poměr nabízených činností od zavádějících

učitelek. Na druhou stranu, ze studie Palečkové vyplývá, že právě učitelé s více než 15 letou praxí raději pracují se spontánní hrou.

Další otázkou, kterou bych se zde chtěla zabývat, je výběr hraček chlapců a děvčat. Obecně platí, že chlapci i děvčata mají v oblíbenosti genderové typy hraček. U chlapců se toto pravidlo potvrzuje, nejraději mají auta a hry s autodráhou. I děvčata si nejraději hrají v domečku shodně s panenkou a kočárkem, jak uvádějí rodiče i učitelé. Zároveň však u děvčat patří k nejoblíbenějším konstruktivní hry, které zahrnují činnosti jako je stříhání, lepení, kreslení, modelování, ale také různé stavebnice apod. Studie britských vědců z univerzit v Londýně a Glasgow (2017) zjišťovala preferenci hraček u dívek a chlapců ve věkovém rozmezí 1 – 8 let. Jak uvádí, samotné je překvapilo jak silný je vliv genderových stereotypů. Napříč tomu však také doplňují, že ačkoliv chlapci vyberou vždy auto, děvčata si ráda hrají i neutrálně například se stavebnicí. Dále studie uvádí, že přestože si obě pohlaví budou hrát se stejnou stavebnicí hradu, každý hru pojme po svém. U chlapců bude hrad místem pro boj, zatímco u děvčat se postavíčky na hradě přátelí (Ondřej Novák, 2017). Stejný výsledek najdeme i ve výzkumu Lacinové (2014), kdy ze svého pozorování zjistila, že ze všech pozorovaných her a činností si 83 % dětí hrálo s hračkami charakteristickými pro své pohlaví. A v neposlední řadě se touto problematikou zabýval i John Barry of University College London's Institute for Women's Health (z Institutu pro zdraví žen Univerzity v Londýně), kdy jeho studie byla publikována v časopise „*Infant and Child Development*“ (2017). Ve své studii uvádí, že preference a výběr hraček jsou jak vrozené, tak dány sociálním působením okolí. Své poznatky zkoumal též u dětí ve věku do 8 let, v celkovém počtu 1788 dětí. S Hlaváčovou (2016) jsem srovnávala preferenci herních činností. Z dat respondentů vyplývá, že v mém výzkumu dávají přednost obě pohlaví konstruktivním hrám 25 %, poté pohybovým 21 % a dále se děvčata a chlapci v preferenci rozcházejí. U Hlaváčové je pořadí odlišné a ve výsledcích se rozcházíme. Dle výzkumu Hlaváčové vyplývá, že nejoblíbenější jsou pohybové hry 41 % a až na třetí příčce jsou hry konstruktivní, a to s malou četností 20 %. S Hlaváčovou (2016) se ve výzkumu shodujeme v oblíbenosti přírodních materiálů, které děti v plné míře 81 % dokáží využívat ve volné hře, především při pobytu venku, jak vychází z jejího výzkumu.

A v neposlední řadě bych se ráda podrobněji podívala na výsledky a vyplnění času pro volnou hru dětí. Z uvedených dat bylo zjištěno, že 36 % dětí má v pracovní dny 2 hodiny a o víkendu dokonce 54 % dětí i více jak 3 hodiny prostoru pro volnou hru. Srovnám-li uvedené údaje s Táborskou (2016), která uvádí, že 40 % dětí má přes všední den čas na volnou hru pouze 30 – 1 hodinu a o víkendu se pak spontánní hře věnuje 35 % dětí na 1 – 2 hodiny, jsou dané výsledky z mého výzkumu velmi pozitivním zjištěním. Nárůst volného času je tedy dvojnásobný a naznačuje, že si rodiče uvědomují jak je volná hra pro dítě důležitá a nezastupitelná. Nabízí se otázka, jakým způsobem tento čas děti využívají. Z velké části tráví volný čas sledováním médií, především televize. Rodiče uvádí, že 37 % dětí sleduje denně televizi 1 hodinu, o víkendu i 2 hodiny. Tablet používá do 30 minut denně 29 % dětí a o víkendu se zvyšuje počet na 34 %. S Táborskou (2016) se v tomto časovém rozpětí sledovanosti televize shodujeme, u tabletu je procento využívání dokonce o něco nižší. Na jedné straně je dobré pozorovat, že se procento sledování nezvyšuje, na druhé straně je využívání médií už tak na vysoké úrovni. K této problematice vydal v roce 2017 britský audiovizuální regulátor Ofcom studii „*Děti a rodiče: využití médií*“ (2018), který sledoval přístup rodičů a jejich dětí k médiím. Zaměřil se na způsoby užití, zacházení a porozumění médií u mládeže 5-12 let, 3-4 roky a 12- 15 let. Nejzásadnějšími poznatky byly: 96 % dětí ve věku 3-4 roky sledují běžnou televizi cca 15 hodin týdně, děti ve věku 5 – 7 let sledují televizi o něco méně, a to 13,5 hodiny týdně. Tato studie nerozlišuje pracovní a volné dny, tak jak tomu je ve studii v této práci. Porovná-li uvedené údaje s daty od rodičů, sledují děti televizi v průměru 9 hodin týdně, což je více jak o třetinu méně. Dále studie uvádí, že 40 % dětí hraje hry až 6 hodin týdně, což se opět neslučuje s výsledky tohoto výzkumu, z něhož plyne, že tablet je využíván dětmi průměrně 3,5 hodiny týdně (Děti a média: využití médií, 2018). Příliš mnoho obrazovek ovlivňuje příliš mnoho dětí. Tuto myšlenku rozebírá ředitelka organizace Campaign for a Commercial-Free Childhood. Vzhledem k tomu, že sledování televize a občasné užívání tabletů a počítačů zaujímá nemalou část volného času dětí, považuji za důležité a správné se zde o této hrozbě zmínit. Uznávaný pediatr T. Berry označuje média „*za naše největší soupeře o srdce a duše našich dětí.*“ (Bermanová, 2012). Tento výrok je sice extrémní, ale myslím, že stojí za chvíli zamyšlení, rozhodně v sobě nese kus pravdy. Zároveň Berry dodává, že přeci jen nás počítač a televize učí závažné věci. Učí děti věnovat menší pozornost lidem (rodičům, vrstevníkům) a více se věnovat

chladným strojům. V dospělosti pak budou s přehledem rozumět technice a skrze ni komunikovat, ale bude jim chybět sociální dovednost pro osobní jednání (Bermanová, 2012).

7 Závěr

Bakalářská práce seznámila s významným postavením hry u dítěte předškolního věku a s vývojem dětské hry. Hra nás provází po celý život, ale právě v předškolním věku má zásadní a nezastupitelnou roli. Prostřednictvím hry dochází ke komplexnímu rozvoji dítěte, tedy jak po stránce tělesné, rozumové, tak i emoční a sociální. Dále práce přiblížila základní pojmy, které se v práci objevily, jako je dítě předškolního věku, vymezení hry a její funkce. Ke hře bezpochyby patří i hračka, která je rovněž pro dítě velmi důležitá. Prostřednictvím hračky se dítě seznamuje s okolním světem, skrze ni dítě prožívá emoce, může přenášet své strachy, problémy, ale i radost. *„Hračka a zacházení s ní je to velké, pro život cenné „nanečisto“, při němž ještě nepůsobí tlak vymezeného času a přísných měřítek na dosažený výsledek“*, jak uvádí Jirásek, Havlíková a Jirásková (1983, s. 61). Proto je velmi důležité dbát na správný výběr hračky, což není v dnešní době zase tak snadné. Je také potřeba zvážit i počet hraček, který dětem nabízíme. Když je dítě doslova zaplaveno hračkami, může se stát, že se začne nudit, o hračky nebude jevit zájem, nebude si umět hrát. Často se tomuto stavu rodiče podivují, *„ale nejde o to, kolik a jaké množství impulzu dítěti nabízíme, nýbrž jde hlavně o to, aby mělo dostatek času se s podněty seznámit a využít je ke zpracování ve svých hrách“* (Suchánková, 2014 s. 66). Místo domácího hračkářství je lepší dětem nabídnout méně hraček a pravidelně je obměňovat. Tak se dítě bude rádo vracet ke stejným hračkám, bude u nich objevovat nové věci a vlastnosti. Práce neopomněla ani kategorizaci hraček. Aby mohlo dítě svou hru plnohodnotně prožívat a užít si ji, je zapotřebí, aby jak rodiče, tak pedagogové umožnili dětem dostatečný prostor pro spontánní činnosti. Z uvedených dat od rodičů a učitelek dětí vyplývá, že volného času mají děti dostatek. Zároveň musím doplnit, že tento čas vyplňují vedle spontánní hry také stále oblíbenější konzumací moderní techniky, a to především televizí, dále řada dětí dochází do zájmových kroužků. Jakým způsobem tráví děti volný čas pro hru, záleží také na příkladu rodičů. Z výzkumu vyplývá, že rodiče v rámci časových možností rády tráví volný čas s dětmi. Pro rodiče by neměla být hra „nutnou“ obětí, ale radostným prožitkem ze společně stráveného času. Podle Hanšpachové (1997)

není zapotřebí hrát si s dětmi po dlouhý čas, uměním je odhadnout, kdy potřebují děti rodiče, jako partnera pro hru, a kdy naopak skutečně potřebují soukromí a touží si hrát bez zásahu z okolí. Zároveň dodává a vyzývá: „*Ochraňujme dětskou hru stejně jako „naivitu“ dětského pohledu. Děti jsou naší „životní baterii“. Baterii nadšení, nefalšovaných projevů sounáležitosti a důvěry. Na nás je, abychom tuto vzácnou baterii neustále „dobýjeli“ projevy nezištné lásky a něhy*“ (Hanšpachová, 1997, s. 14).

Významnou roli v dětské hře nepochybně hraje učitel mateřské školy. V mateřské škole jde hlavně o působení učitelky tak, aby rozvoj osobnosti u každého dítěte probíhal v rámci jeho možností. Zároveň mají pedagogové významnou výhodu, že jsou dětmi přijímány se značnou citovou náklonností, se zájmem a iniciativou přijímají jeho nabídku. Proto i tato práce seznámila s důležitou rolí učitelky při volné hře a při hrách řízených (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015). Dále práce přiblížila kompetence učitelky a nahlédla na její osobnost. Stejně jako Hanšpachová (1997), i Podhájecká přirovnává dítě k baterii: „*Dítě se dá přirovnat k baterii, kterou je nejprve potřeba důkladně nabít na plnou kapacitu, aby mohla v budoucnu svítit co nejdéle. Úlohou pedagogů je prostřednictvím edukačního procesu dětský energetický zdroj nabíjet*“ (Podhájecká, 2007, s. 8).

Mazal (2000) vyzývá všechny rodiče a pedagogy, aby poslouchali své děti, když za nimi přijdou s prosbou, s chutí si hrát a objevovat svět. „*Tati, mami, paní učitelko, uče se se mnou, ve hře na něco, zkoušejte, jak to či ono umím, ukažte mi, jak to dělat, řešit, lépe se k tomu postavit, jak to udělat a nerozbít. Ve hře přece o nic nejde, ale jde o vše*“ (Mazal, 2000, s. 9). Zároveň připomíná i hrozbu moderní techniky, kdy se dítě učí od cizích lidí nebo televizních figurek, třeba Toma a Jerryho místo nápodobou od rodičů. „*Pak se nedivte, že jsem agresivní, každý den přece vidím násilí v televizi a nic jiného mi neukážete. Nevím jak se mám v některých situacích zachovat, přemýšlet podobně jako Vy.*“ (Mazal, 2000, 9). Nejen to je důvod, proč bychom alespoň na malou chvíli měli společně trávit čas hrou. Ten, kdo si umí hrát, lépe vnímá hru i okolí, lépe rozumí jednání ostatních a většinou je snáze připraven na život (Mazal, 2000).

Empirická část pojednávala o hračkách, které upřednostňují chlapci a děvčata, o rozdílech mezi pohlavími při hře. Langmeier s Krejčířovou (1998) uvádějí, že již ve třech letech děti rozlišují hračky dívčí a chlapecké. „*Chlapci volí častěji konstruktivní*

hry, dívky kreslení, prohlížení knížek a hry napodobivé a celkově je jejich hra různorodější: dívky celkově mívají i širší rozsah zájmů než chlapci“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 200). Z mého výzkumu vyplynulo, že rozdíly mezi děvčata a chlapci jsou. Chlapci preferují auta a stavebnice, naopak nevyhledávají panenky, jejich hra je živější, agresivnější. Panenky a k nim různé příslušenství jako kočárek, domeček apod., upřednostňují děvčata. Ty také dávají přednost prohlížení knížek a kreslení, které zmiňuje dvojice Langmeier a Krejčířová, ale jak vyplynulo z mého výzkumu, upřednostňují zároveň i konstruktivní hry před napodobivými. Raději tedy stříhají a skládají z papíru, modelují a využívají stavebnice, než si hrají na doktorky, maminky apod. Tyto výsledky jsou z pohledu rodičů, tedy z domácího prostředí dětí. Zároveň tedy souhlasím i s tvrzením studie britských vědců z univerzity v Londýně (2017), ze kterého vyplynulo, že děvčata si vybírají i genderově neutrální hračky. V mém výzkumu byly u děvčat kromě typicky dívčích hraček i velmi oblíbené stavebnice, přírodní materiál nebo modelína. Celkově většinu předkládaných typů her a hraček mají děvčata rády. Připojuji se tedy k názoru Langmeiera a Krejčířové, že dívky mají širší rozpětí hraček a jejich hry jsou klidnější.

Zpracování této bakalářské práce bylo pro mou praxi velice přínosné. Můj pohled na hru se do jisté míry změnil, pochopila jsem její důležitost především ve spontánních hrách. Nyní si uvědomuji, jak moc je potřeba dětem poskytnout prostor pro spontánní činnosti s co nejmenším zásahem zvenčí. Při hře se děti nepřetěžují, jednoduše, pokud je hra nebaví, samy ji ukončí. Zjištěné informace z odborné literatury a zpracovaná data z výzkumu mě vedly k hlubšímu přemýšlení o hře a mých možnostech jak dále s hrou pracovat, jak využít cenné informace získané z pozorování dětí při jejich osobitých hrách, jak dětem předávat hodnoty a vědomosti hravou a nenásilnou formou. Také díky těmto poznatkům vím, jakým hrám a herním činnostem dávají děti přednost. Díky tomu můžu volit takové podněty, stimuly a druhy her, které děti s největší pravděpodobností zaujmou. Věřím, že veškeré získané poznatky povedou k citlivějšímu přístupu ke hře, k dětem a zlepšení mé práce.

Motto: Příteli, nezacházej s dětmi při učení násilně, nýbrž ať se učí formou hry, abys také lépe mohl pozorovat, k čemu se kdo svou přirozeností hodí.“

Platón, 427 – 347 př. n. l.

8 Seznam použité literatury

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta (2011). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BERMAN, Jenn (2012). *Zdravé a šťastné dítě: jak vychovat báječné, sebejisté a kreativní batole a správně ho nastartovat do života*. Praha: Ikar. ISBN 978-80-249-1889-1.
- CAIATI, Maria a DELAČOVÁ, Světlana a kol. (1995). *Volná hra: zkušenosti a náměty*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8011-1.
- CAILLOIS, Roger (1998). *Hry a lidé: maska a závrať*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon. ISBN 80-902482-2-5.
- ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8463-X.
- GAVORA, Peter (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 8085931796.
- HANŠPACHOVÁ, Jana (1997). *Hry pro maminky s dětmi*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-126-3.
- HELUS, Zdeněk (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HLAVÁČOVÁ, Alena (2016). *Volná hra dětí v MŠ při pobytu venku - případová studie*. [Bakalářská práce]. Plzeň: Západočeská univerzita PdF.
- HOLÉCYOVÁ-LUBA KLINDOVÁ, Olga a BERDYCHOVÁ, Jana (1961). *Hry v mateřské škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-3-01.
- JIRÁSEK, Jaroslav, Eva VANČUROVÁ a kol (1983). *Hrajeme si doopravdy*. Praha: AVICENUM zdravotnické nakladatelství. ISBN 08-009-84.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0852-3.

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

KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4435-3.

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

LACINOVÁ, Pavlína (2014). Genderové rozdíly v preferenci her a hraček u dětí v mateřské škole. [Bakalářská práce]. České Budějovice: Jihočeská univerzita PdF.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 80-716-9195-X.

MANUJLENKOVÁ, Z.V. (1956). *Úloha hry ve výchově dětí předškolního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 64-3-15.

MAZAL, Ferdinand (2000). *Pohybové hry a hraní*. Olomouc: Hanex. ISBN 80-857-8329-0.

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

MIŠURCOVÁ, Věra, FIŠER, Jiří a kol. (1989). *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 4-31-19/2.

NELEŠOVSKÁ, Alena (2015). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 8024707381.

OPRAVILOVÁ, Eva a FIXL, Viktor (1979). *Současná hračka*. Odeon. ISBN 01-522-79.

OPRAVILOVÁ, Eva (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5107-8.

PALEČKOVÁ, Jiřina (2010). *HRA – jako nástroj poznání a rozvoje předškolního dítěte*. [Bakalářská práce]. České Budějovice: Jihočeská univerzita PdF.

PODHÁJECKÁ, Mária a kol. (2007). *Edukačnými hrami poznáváme svet*. Presovská univerzita: Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-8068-599-7.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška a kol. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-807-3676-476.

ŘÍČAN, Pavel a kol. (2004). *Cesta životem*. Praha: Portál. ISBN 80-736-7124-7.

SKUTIL, Martin, KŘOVÁČKOVÁ, Blanka a kol. (2014). *Psaní odborných textů a tvorba elektronických prezentací ve společenských vědách*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-503-5.

SPOCK, Benajamin (2012). *Dr. Spock's baby and child care*. New York: Pocket Books, 2012. ISBN 978-143-9189-290.

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

SVOBODOVÁ, Eva a VÍTEČKOVÁ, Miluše (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1243-0

SYSLOVÁ, Zora (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8475-9.

SYSLOVÁ, Zora, KRATOCHVÍLOVÁ, Jana a kol. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1324-6.

ŠPLÍCHAL, Václav, OTAVOVÁ, Marie a kol. (2014). *Nekonečný svět české hračky*. Pelhřimov: Nová tiskárna. ISBN 978-80-7415-092-0.

TÁBORSKÁ, Jana (2015). *Hra dítěte předškolního věku*. 2015. [Bakalářská práce]. Hradec Králové: Ústav primární a preprimární edukace Pdf.

VALENTA, Milan a HUMPOLÍČEK, Pavel (2017). *Hra v terapii*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1190-7.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ Z ČASOPISŮ

BRŮŽA, Oskar (11/2014). *Hodnocení správná hračka vstoupilo do třetího desetiletí. Poradce ředitelky mateřské školy*.

KRAMULOVÁ, Daniela (6/2012). Co prozradí volná hra?. *Informatorium 3 – 8*

TĚTHALOVÁ, Marie (9/2013). Učitelem se člověk nerodí, ale stává... *Informatorium 3 – 8*.

TĚTHALOVÁ, Marie (2/2018). Pedagogické diagnostikování. Disciplína, bez níž se v mateřské škole neobejdeme. *Informatorium 3 - 8*.

INTERNETOVÉ ODKAZY

Bezpečná a kvalitní hračka (2010). [online]. [cit. 2018-06-18]. Dostupné z: <http://ceskakvalita.cz/spotrebitele/znacky/bezpecna-a-kvalitni-hracka/3>

Eva Opravilová: Za nebezpečné považují, jak na děti dnes pořád tlačíme. Chceme po nich výkon, výsledek (10/2017). [online]. [cit. 2018-06-17]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2017/10/eva-opravilova-za-nebezpecne-povazuji.html>

DOLAN, Eric W. (2017). *Study finds robust sex differences in children's toy preferences across a range of ages and countries* [online]. [cit. 2018-06-10]. Dostupné z: <http://www.psypost.org/2017/12/study-finds-robust-sex-differences-childrens-toy-preferences-across-range-ages-countries-50488>

Magnetické hry (2018) [online]. [cit. 2018-06-18]. Dostupné z: <https://www.spravnahracka.cz/magneticke-hry?sortOrder=0&sortBy=Price>

MIHÁL, Vladimír (2012). Dopad televize na vývoj dítěte. <https://www.pediatricpropraxi.cz/> [online]. [cit. 2018-06-18]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1416931630.pdf>

NOVÁK, Ondřej (2017). *Pro kluky autíčka a pro holky panenky? Dívky si chtějí hrát genderově neutrálně, tvrdí studie* [online]. [cit. 2018-06-10]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/veda-technologie/veda/gender-studie-chlapci-divky-britanie_1712022100_hm

PODHÁJECKÁ, Mária a DOBIASOVÁ, Miroslava (2011). *Hra v predprimárnej edukácii: Využívánie hry v eudkačnom procese v materskej škole na základe zrealizovaného výskumu* [online]. Prešov: Prešovská univerzita [cit. 2018-06-18]. ISBN 978-80-555-0467-4. Dostupné z: <http://omep.sk/wp-content/uploads/2013/03/hvp.pdf>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2016 [online]. [cit. 2018-06-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38919/>

Správná hračka (2017). [online]. [cit. 2018-06-18]. Dostupné z: http://www.uvucr.cz/ah/sh_2017_vysledky_text.pdf

Studie Ofcom Děti a rodiče: využití médií (2018). [online]. [cit. 2018-06-18]. Dostupné z: <http://www.detiamedia.cz/art/2875/studie-ofcom-deti-a-rodice-vyuziti-medii.htm>

WHITEBREAD, David (2012). The importance of play [online]. [cit. 2018-06-10]. Dostupné z: http://www.importanceofplay.eu/IMG/pdf/dr_david_whitebread_-_the_importance_of_play.pdf

9 Přílohy

- 1) Dotazník pro učitelky mateřských škol
- 2) Dotazník pro rodiče

Dotazník pro učitelky v mateřských školách

Dobrý den, jsem studentka pedagogické fakulty v Hradci Králové, oboru Učitelství pro mateřské školy. Jako téma své bakalářské práce jsem si vybrala

HRA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.

Milé kolegyně, touto cestou Vás prosím o anonymní vyplnění dotazníku, kterým zjišťuji informace o typu her, které děti preferují a zda jsou rozdíly ve hře chlapců a dívek. Získaná data mi poslouží k vypracování mé bakalářské práce. U každé otázky zaškrtněte vždy jen jednu odpověď, pokud není uvedeno jinak. S vyhodnocenými daty Vás ráda seznámím. Pokud chcete být informován(a) o výsledcích, napište mi na e-mailovou adresu: lenka.hladikova7@gmail.com

Předem Vám děkuji za čas, ochotu a spolupráci, kterou budete věnovat vyplňování dotazníku.

Hladíková Lenka, DiS.

-
- 1) V jaké mateřské škole pracujete?
 na vesnici ve městě

 - 2) Mateřská škola je?
 jednotřídní vícetřídní

 - 3) V jaké třídě pracujete? Můžete uvést věk dětí ve skupině?
 heterogenní věk:

 homogenní věk:

 - 4) Jaká je celková doba Vaší pedagogické praxe?
 méně než 5 let 5- 10 let 11 – 15 let více než 15 let

 - 5) Která činnost v mateřské škole má podle Vás pro děti největší význam?
 volná, spontánní hra řízená činnost propojení obou činností
- Z jakého důvodu?

6) Jakým hrám dáváte přednost Vy osobně?

- volné hře řízené činnosti oběma

7) Jakým hrám, z Vaší zkušenosti, dávají přednost děti?

- volné hře řízené činnosti oběma

8) Kolik času v průběhu dne mají děti pro volnou hru dle svého výběru?

	Žádný	15-30 min	1 hodinu	1 – 1 ½ hodiny	2 hodiny	2 hodiny a více
V ranních činnostech						
V odpoledních činnostech						

9) Vyžadují děti Vaši pomoc a spolupráci při spontánní hře?

- velmi často občas málokdy
 nepotřebují pomoc

10) Kolikrát denně přibližně zasahujete dětem do volné hry?

- 1-2x 3-4x 5-6x V ja7-8x více jak 9x

Z jakého důvodu?

11) Hrají si děvčata i s hračkami typickými pro chlapce?

- ano – můžete uvést o jakou hračku/hračky jde?
 ne

12) Hrají si chlapci i s hračkami typickými pro děvčata?

ano – můžete uvést o jakou hračku/hračky jde?

ne

13) Můžete říci, že obecně chlapci dávají přednost jiným hrám než děvčata?

ne

ano - můžete prosím uvést příklad nejčastějších her

14) Můžete říci, že obecně děvčata dávají přednost jiným hrám než chlapci?

ne

ano - můžete prosím uvést příklad nejčastějších her

15) Při sledování volné hry dětí, můžete říci, že mezi sebou obě pohlaví spolupracují nebo si hrají spíše odděleně?

spolupracují spolu

spíše vyhledávají skupinu dětí stejného pohlaví

16) Ovlivňují podle Vašich zkušeností hračky dětskou hru?

rozhodně ano (bez hračky si neumí hrát)

někdy (záleží na druhu hračky)

ne (dokáží si hrát i bez hračky)

17) Z jakého materiálu máte nejvíce hraček ve školce?

plast

dřevo

textil

jiné (uveďte prosím)

18) Jakým hračkám dávají děti v MŠ přednost?

umělé hračky (stavebnice..)

přirozené hračky (přírodní materiály – dřevo..)

obojí

19) S jakými hračkami si nejraději hrají ve školce děvčata? Určete stupeň oblíbenosti.

	Odmítají	nevyhledávají	nevadí jim	mají rády	nejoblíbenější
Stavebnice					
autíčko, autodráha					
panenka, kočárek					
domeček, kuchyňka					
plyšové hračky					
puzzle, skládky					
stříhání, lepení, skládání z papíru					
pastelky, omalovánky					
Modelína					
společenské hry, didaktické hračky					
Knížky					
Elektronické hračky – figurky, zvířata					
přírodní materiál (klacíky, kameny)					
Počítač					
	Uveďte hračku, která není v tabulce, a děvčata si s ní velmi rády hrají.				

20) S jakými hračkami si nejraději hrají ve školce chlapci? Určete stupeň oblíbenosti.

	Odmítají	nevyhledávají	nevadí jim	mají rády	nejoblíbenější
Stavebnice					
Auto, autodráha					
Panenko, kočárek					
Domeček, kuchyňka					
Plyšové hračky					
Puzzle, skládky					
Střihání, lepení, skládání z papíru					
Pastelky, omalovánky					
Modelína					
Společenské hry, didaktické hračky					
Knížky					
Elektronické hračky – figurky, zvířata					
Přírodní materiál (klacíky, kameny)					
Počítač					
	Uveďte hračku, která není v tabulce, a chlapci si s ní velmi rádi hrají.				

Dotazník pro rodiče

Dobrý den, jsem studentka pedagogické fakulty v Hradci Králové, oboru Učitelství pro mateřské školy. Jako téma své bakalářské práce jsem si vybrala

HRA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.

Milí rodiče, touto cestou Vás prosím o anonymní vyplnění dotazníku, kterým zjišťuji informace o typu her, které děti preferují a zda jsou rozdíly ve hře chlapců a dívek. Získaná data mi poslouží k vypracování mé bakalářské práce. U každé otázky zaškrtněte vždy jen jednu odpověď, pokud není uvedeno jinak. S vyhodnocenými daty Vás ráda seznámím. Pokud chcete být informován(a) o výsledcích, napište mi na e-mailovou adresu: lenka.hladikova7@gmail.com

Předem Vám děkuji za čas, ochotu a spolupráci, kterou budete věnovat vyplňování dotazníku.

Hladíková Lenka, DiS.

1) Kde bydlíte?

- na vesnici ve městě

2) Vaše dítě je?

- chlapec dívka

3) Kolik let je Vašemu dítěti?

- 3 roky 4 roky 5 let 6 let

4) Má Vaše dítě sourozence?

- žádného jednoho dva tři a více

5) Potřebuje Vaše dítě pro svou hru hračku?

- většinou ano někdy dokáže si hrát i bez hračky

6) S jakými hrami, hračkami a médii si Vaše dítě hraje nejraději? Určete oblibu.

	Odmítá	nemá v oblíbě	nevadí mu	má rádo	nejoblíbenější
Stavebnice					
Auto, autodráha					
Panenka, kočárek					
Domeček, kuchyňka					
Plyšové hračky					
Puzzle, skládanky					
Stříhání, lepení skládání z papíru					
Pastelky, omalovánky					
Modelína					
Společenské hry, didaktické hračky					
Knížky					
Elektronické hračky– zvířata, figurky					
Přírodní materiál (klacíky, kameny)					
Počítač, tablet					
Televizor					
Uveďte hračku, která není v tabulce a Vaše dítě si s ní velmi rádo hraje.					

7) Jaké jsou nejoblíbenější hry Vašeho dítěte (myšleno z hlediska didaktického rozdělení her)? Vyberte prosím max. 3 možnosti.

- předmětové (manipulační - manipulace s různými předměty)
- úlohové (námětové - na maminku, na lékaře...)
- dramatizační (snové - představuje si, že je např. princezna, Spiderman...)
- konstruktivní (stavebnice, modelování, skládání, kreslení...)
- pohybové a hudebně-pohybové (na honěnou, hry s míčem,...)
- intelektuální (didaktická, naučná - stolní hry...)

8) Jaké hře dává Vaše dítě přednost?

- kolektivní
- individuální
- s jedním kamarádem
- s rodičem

9) Vaše dítě tráví čas raději?

- venku
- uvnitř

10) S čím si Vaše dítě nejraději hraje venku? Uveďte max. 3 možnosti

- kočárek
- kolo, koloběžka
- hry na hřišti
- hry na písku
- míč
- jiné, uveďte _____

11) Hraje si Vaše dítě i s hračkami typickými pro opačné pohlaví?

(např. holčičky s auty, chlapečci s panenkami)

- ano – můžete uvést o jakou hračku/hračky jde?
- ne

12) Jakým hračkám dává Vaše dítě přednost?

- plastovým dřevěným látkovým

13) Jakých hraček má Vaše dítě doma nejvíce

- plastových dřevěných látkových

14) Potřebuje Vaše dítě, aby si s ním někdo hrál?

- ne, vystačí si samo hraje si se sourozencem
- hraje si s vrstevníky ke hře potřebuje dospělou osobu (rodiče)

15) Kolik času denně věnuje Vaše dítě spontánní hře?

(= hra, do níž není zasahováno, vychází z vlastní iniciativy dítěte)

	žádný	15-30 min	1 hodinu	2 hodiny	3 a více hod.
Pracovní dny					
Víkendy, prázdniny					

16) Kolik času denně věnuje Vaše dítě sledováním televize?

	žádný	15-30 min	1 hodinu	2 hodiny	3 a více hod.
Pracovní dny					
Víkendy, prázdniny					

17) Kolik času denně věnuje Vaše dítě hraní na tabletu či počítači?

	žádný	15-30 min	1 hodinu	2 hodiny	3 a více hod.
Pracovní dny					
Víkendy, prázdniny					

18) Jakým způsobem využívají děti čas na tabletu/počítači? Vyberte max. 2 možnosti.

sledování pohádek, písniček hry (barvy, čísla...)

výukové programy, vzdělávací

hraní her – střílečky, závodní

jiné -

19) Setkali jste se s označením Správná hračka?

ano

ne

20) Kolik času denně věnujete Vy hře se svým dítětem ve všední dny/ o víkendu?

	žádný	15-30 min	1 hodinu	2 hodiny	3 a více hod.
Pracovní dny					
Víkendy, prázdniny					

21) Můžete uvést, jakým způsobem nejčastěji trávíte čas s dětmi? (max. 3 možnosti)

knížky, komunikace s dětmi společenské hry koukání na pohádky

výlety, procházky námětové hry (na něco, na někoho)

jiné, prosím uveďte - _____

22) Podle jakých kritérií vybíráte hračku či hru pro své dítě?

(Zaškrtněte max. 3 možnosti)

cena vzhled reklama

bezpečnost dítě ji chce funkce hračky (co rozvíjí)

kvalita materiál na doporučení známých

jiné, prosím uveďte _____

23) Navštěvuje Vaše dítě zájmové kroužky?

ano - můžete prosím uvést kolikrát týdně?

ne