

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ

KOMBINOVANÉ STUDIUM

2013–2015

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Jitka Jasinská

**Význam hry od narození až po mladší školní věk ve
vývoji, výchově a vzdělávání dítěte**

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce:

Prof. PhDr. Michaela Soleiman pour Hashemi, CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER

COMBINED STUDIES

2013-2015

DIPLOMA THESIS

Jitka Jasinská

**The meaning of a game in education from birth to
younger school age.**

Prague 2015

Diploma Thesis Work Supervisor:

Prof. PhDr. Michaela Soleiman pour Hashemi, CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

.....

V Andělské Hoře, 25. ledna 2015

Poděkování

Děkuji Prof. PhDr. Michaele Soleiman pour Hashemi, CSc., za odborné vedení diplomové práce a poskytování cenných rad.

Anotace

Předmětem diplomové práce je poukázání na vývoj dítěte od narození až do doby mladšího školního věku, jehož nedílnou součástí zvláště v předškolním věku je hra, která má velké zastoupení v celkovém vlivu na vývoj dítěte. Práce je rozdělena na dvě části: teoretickou a praktickou. Teoretická část je věnována vývojové psychologii a tématu hry. Vývojová psychologie popisuje jednotlivé vývojové fáze projevující se v návaznosti na zástupné funkce. Náhled na výše určené zastoupení je koncipován do oblasti somatické, motorické, schopnosti poznávacích procesů, citové a motivační aktivity a do vývoje jednotlivých rysů osobnosti a sociálních vztahů. Je zde poukazováno na variabilitu podstatných vztahů a souvislostí vývoje od narození až do mladšího školního věku. Na předchozí kapitolu navazuje kapitola hry, protože úzce souvisí s vývojem a vlivem na výchovu a vzdělávání dítěte. Obsahová stránka popisuje vedle znaků a funkce hry historický náhled na hru u některých významných představitelů, zásady pro uvádění her, pravidla pro plánování her, typy - dělení her, didaktické hry, hru a její místo pro tvořivost a kreativitu a závěrem hru, jako klíč k sebeúctě a k tvořivosti. Praktická část se zabývá průzkumem, který zjišťuje vliv hry na výchovu a vzdělávání dětí, kdy kreativita má významné interaktivní postavení v samotné úloze hry.

Klíčové pojmy:

Batole, citový vývoj, hra, hračka, kojeneček, mladší školní věk, motorický vývoj, osobnostní rozvoj, poznávací procesy, předškolní věk, psychomotorický vývoj, rodina, sociální vývoj, tvořivost, výchova, vývojová psychologie, vzdělávání.

Annotation

The topic of the diploma thesis is child development from birth to preschool age, whose indivisible part is play, which has a great role in the entire influence in child development. The work consists of two parts: theoretical and practical. Theoretical part is dedicated to developmental psychology, play and toy. Developmental psychology describes individual developmental stages in connection with substituting functions. The insight into the substitution mentioned above is divided into these areas: somatic, motor, ability of cognitive processes, emotional and motivational activity and development of individual personality traits and social relationships. It is referred to the variability of relevant relationships and connections of development from birth till the younger school age. This chapter is followed by chapter about the play because it is closely connected with child development. A content side of the work describes symbols and functions of a play. There is also historical view of a play by an important representatives, rules for planning a plays, types of a play, a didactic play, a play and its importance for creativity. In the end there is a view on a play like on a key to self-esteem. The practical part deals with the research which ascertains the influence of play on an education , when a creativity has got its significant and interactive part in a role of play.

Key words:

Toddler, emotional development, play, toy, suckling infant, younger school age, motor development, personality development, cognitive processes, preschool age, psychomotor development, family, social development, upbringing, creativity, developmental psychology, education.

OBSAH

ÚVOD	11
I. TEORETICKÁ ČÁST	13
1. DÍTĚ	13
1.1 Novorozenecké období	13
1.1.1 Motorický vývoj	13
1.1.2 Vývoj poznávacích procesů	13
1.1.3 Emoční vývoj	14
1.1.4 Socializace	14
1.1.5 Novorozenec a schopnost učení	15
1.2 Kojenecké období	16
1.2.1 Motorický vývoj	16
1.2.2 Vývoj poznávacích procesů	16
1.2.3 Myšlení a základ řeči	17
1.2.4 Emoční vývoj	18
1.2.5 Socializace	18
1.3 Batolecí období	19
1.3.1 Motorický vývoj	19

1.3.2 Vývoj poznávacích procesů	20
1.3.3 Vývoj paměti	21
1.3.4 Emoční vývoj	21
1.3.5 Socializace	23
1.4 Předškolní věk	24
1.4.1 Motorický vývoj	24
1.4.2 Vývoj poznávacích procesů	24
1.4.2.1 Chápaní prostoru a času	26
1.4.2.2 Vývoj paměti	26
1.4.2.3 Hra	27
1.4.2.4 Vývoj verbální schopnosti	28
1.4.3 Emoční vývoj	29
1.4.4 Socializace	29
1.5 Škola, školní zralost	31
1.5.1 Školní zralost	32
1.5.2 Školní připravenost	34
1.6 Mladší školní věk	35
1.6.1 Motorický vývoj	35
1.6.2 Vývoj poznávacích procesů	36

1.6.2.1 Vývoj verbálních schopností	36
1.6.2.2 Kognitivní vývoj	37
1.6.3 Emoční vývoj, socializace	40
2 HRA	46
2.1 Základní znaky hry	49
2.2 Funkce hry	50
2.3 Historický náhled hry některých významných představitelů	51
2.3.1 Náhled na hru podle Jana Ámose Komenského	51
2.3.2 Náhled na hru podle Fridricha Wilhelma Fröbela	53
2.3.3 Náhled na hru podle Marie Montessoriové (1869-1952)	54
2.3.4 Náhled na hru podle Jeana Piageta(1896 - 1980)	55
2.4 Zásady pro uvádění her	59
2.5 Pravidla pro plánování her	61
2.6 Typy - dělení her	62
2.7 Didaktické hry	67
2.8 Hra a její místo pro tvořivost a kreativitu	71
2.8.1 Hra - klíč k sebeúctě a tvořivosti	73
II. PRAKTICKÁ ČÁST	77
průzkumné šetření	77

4 VYMEZENÍ PRŮZKUMNÉHO PROBLÉMU	
A PRŮZKUMNÉHO CÍLE	77
4.1 Vymezení průzkumných otázek	78
4.2 Charakteristika průzkumného souboru	79
4.3 Charakteristika metod sběru dat	79
4.4 Organizační zajištění šetření	79
4.5 Výsledky šetření pomocí dotazníku pro rodiče.....	80
4.6 Výsledky šetření pomocí dotazníku pro učitele základní školy 1. stupně	95
4.7 Analýza výsledků	103
ZÁVĚR	107
SEZNAM CITOVANÉ LITERATURY A PRAMENŮ	109
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	113
PŘÍLOHY	115

TEORETICKÁ ČÁST

ÚVOD

Narozením dítěte vzniká vždy něco nového, pro každého z nás, životní cesty jsou otevřené a postupně naplňují svůj jedinečný smysl pro nového jedince. Životní jistoty a ukojené potřeby zákonitě skýtají spokojený a šťastný život odehrávající se v harmonickém prostředí za pevné podpory vrozených dispozic. Kterou životní cestou se dát, abychom naše děti nasměrovali za cílem šťastného a spokojeného dětství a vyrostly tak v jedinečné osobnosti? Abychom naplnili podstatu životní jistoty a potřeb, musíme se ptát, co dítě potřebuje, aby mohlo žít co nejspokojenějším a nejšťastnějším životem. Harmonický rozvoj vrozených dispozic každého jedince podpoří vzájemná interakce podnětného prostředí respektující vývojovou psychologii pro daný čas. I Pavel Říčan (1990) si klade otázku, zda je pro zdravý duševní vývoj důležitější dědičnost nebo prostředí. Je osud člověka od narození geneticky daný? Do jaké míry si nese své poslání výchova? Dědičnost se pyšní permanentním postavením. Prostor nabízí neomezené možnosti, které můžeme pokládat za tvárné k osobnostnímu růstu. Hovoříme-li o dětském věku, vlivným a formujícím prostředkem podnětného prostředí se stává pro dítě zákonitě hra.

Hra se zrcadlí ve vývoji tvořící se dětské osobnosti a je dítětem využívána v každodenní a hlavní náplni dne. Vyvážené prostředí podporující stabilitu, dynamiku, pevná pravidla s pružnými hranicemi dítě chrání, dává mu pocit důvěry a jistoty a zároveň je obohacuje o nové podněty a zážitky.

Hra v kompletním významu představuje širokou složku pro kognitivní, sociální, emocionální vývoj. Je taktéž zdrojem pro rozvoj komunikačních

schopností a dovedností, nenásilného nástroje formy učení, doprovázené spontánní radostí.

Cílem mojí diplomové práce je porozumění podrobnému vývoji dítěte od narození až po mladší školní věk v návaznosti na pochopení významu herních činností, považujících za hlavní nástroj rozvoje osobnosti dítěte. Předmětem diplomové práce „Význam hry od narození až po mladší školní věk ve vývoji, výchově a vzdělávání dítěte“ je seznámit čtenáře s možností využití her, které rozvedou diskusi o možných a různorodých náhledech optimálního použití hry ve výchově a vzdělávání s ohledem na vývojovou psychologii.

„Jestliže se nemá ze hry vytratit pravá podstata, pak učení a výchova musí být podřízeny hře, a ne naopak“ (J. Langmeier, D. Krejčířová, 2013, s. 102).

Podrobný popis věnovaný vývojové psychologii je zaznamenán v teoretické části. Jsou zde popisovány jednotlivé vývojové etapy navazující na jejich funkce. Téma hry přináleží druhé kapitole. Obsahová stránka popisuje vedle znaků a funkce hry, historický náhled na hru u některých významných představitelů, zásady pro uvádění her, pravidla pro plánování her, typy - dělení her, didaktické hry, hru a její místo pro tvořivost a kreativitu a závěrem hru, jako klíč k sebeúctě a k tvořivosti. Praktická část se zabývá průzkumem, který zjišťuje vliv hry na výchovu a vzdělávání dětí, kdy kreativita má významné interaktivní postavení v samotné úloze hry.

1. DÍTĚ

1.1 Novorozenecké období

Novorozenecké období začíná porodem a trvá přibližně 6 týdnů. Novorozenec je přímo vystaven novým vnějším podmínkám z vnitřního prostředí. Jeho výbava mu umožňuje rostoucí schopnost orientace na nové prostředí, kdy navazuje postupně první sociální interakce. Prenatální období, kdy se dítě vyvíjí, je ochraňováno mateřským organismem. Postnatální období rázem novorozeně vystavuje do prostředí plných změn ve způsobu života. Nové prostředí zvládá bravurně pomocí prvotní výbavy reflexních mechanismů, které napomáhají vrozenému způsobu chování potřebných k přežití. Závislost na biorytmu umožňuje geneticky podmíněné zrání a učení v plnohodnotný a postupný rozvoj.

1.1.1 Motorický vývoj

Postupný cefalokaudální směr od hlavy ke kostrči, od osy k periférii dává prostor pro motorický vývoj. Mezi první se řadí pohyb úst a očí. Další vývoj provází motoriku končetin od ramene k lokti, k zápěstí a k drobným pohybům prstů. Nezralost centrální nervové soustavy a reflexní podmíněné projevy zapřičiňují pomalost, nahodilost, spontánnost a nezaměřenost prvních pohybů. K prvotnímu vnímání podnětů slouží smyslové analyzátory, které jsou po narození dobře připraveny, zvláště na silnější podněty provázené difuzní reakcí celým tělem.

1.1.2 Vývoj poznávacích procesů

Kompletní funkce všech analyzátorů je spuštěna koncem druhého měsíce. Nezralost mozkových drah zapřičiňuje zrakovým vjemům vnímat svět

pouze prostřednictvím malé ostrosti, která se ke hranici jednoho roku postupně vyrovnává k úplné ostrosti. Prenatální období pro svou neupotřebitelnost posunulo omezený vývoj zrakového vnímání do postnatálního období. Lidský obličej a zajímavé předložené podněty jsou vždy upřednostňujícím objektem vnímání kojence. První okamžiky při společném setkání kojence s matkou jsou klíčové ve vzájemných interakcích, které zprostředkovává prvotní oční kontakt mezi kojencem a matkou. První vzájemné interakce novorozence s matkou podporuje také taktilně kinestetická stimulace, která podle M. Vágnerové (2005, s. 69) „bývá spojena s prožitkem příjemnosti“. Novorozenec se již narodil se schopností rozlišovat teplotu, změnu polohy, doteky. Sluch používá k diferenciaci hlasových projevů (zpravidla zejména matčiných) od ostatních zvuků. Podle Paulíka (2005) v určité míře dokáže rozlišovat chuť a vůni. Učení novorozence podléhá již od prenatálního období počátečním základním smyslových vjemům, které včleňují dítěti potřebné dílčí zkušenosti. Hlavním zprostředkovatelem se stává nejbližší člověk - matka.

1.1.3 Emoční vývoj

City nejsou stále strukturované ve svém kompletním významu. Projevují se v omezeném emočním prožívání na hranicích dvou protipolů reakci libosti a nelibosti, které vyplývají především ze základu ukojení biologických potřeb. Navenek tak novorozenec své zážitky získané vnímáním příjemných a nepříjemných podnětů projevuje doprovodem motorických reakcí.

1.1.4 Socializace

Novorozenecké období je v prvopočátečním základě velmi důležité pro zdravý a harmonický vývoj dítěte. Primární a sociální kontakt vzájemné interakce mezi matkou a dítětem umožní uvědomování vlastní identity dítěte a přináleží současně k základnímu pilíři pro mezilidskou komunikaci.

1.1.5 Novorozenec a schopnost učení

Reflexy jsou velmi promyšlenou výbavou do začátku poznávání okolního světa, které umožňují přijímat a zpracovávat informace důležité pro schopnost učení. Vrozená výbava v podobě reflexů je jen z části dostačující při seznamování kojence s okolním prostředím. Její komplexnost však tvoří možnost osvojení schopnosti učit se, přijímat a zpracovávat informace. Novorozenec je schopen jednoduchých myšlenkových pochodů, chápe dokonce vztah mezi vlastním chováním a následky tohoto chování, rozlišuje ve svém chování pojem příjemný a nepříjemný. Vrozená výbava je tedy daná a další zdravý vývoj je v kompetenci vnějších vlivů, které by měly být naplněny včas a v patřičné kvalitativní a kvantitativní míře. Výsledkem nedosažitelnosti a nekomplexnosti těchto jevů je psychická deprivace, jejíž následky si dítě nese po celý život. *Z. Matějček hovoří o pěti základních duševních potřebách dítěte:*

- *Dost podnětů:* jsou podmíněny potřebou přiměřené stimulace dodávky podnětů z vnějšího okolí. Centrální nervová soustava je tak neustále zásobována stimulačními podněty, které jsou charakteristické optimální vyrovnaností v potřebném množství, kvalitě, síle a proměnlivosti.
- *Smysluplný svět:* opírá se o potřebu smysluplného světa, což je potřeba určitého řádu ve věcích a vztazích na základě zpracování zkušeností centrální nervovou soustavou.
- *Životní jistota:* dosáhne svého cíle, když dítě zvládne výpravnou cestu za poznáním ve svém životním prostoru, který posléze rozšíří i na sociální směr.
- *Pozitivní identita* také vlastní „já“. Projevuje se prosazováním „své vůle“ a uvědomováním svého „já“. Na zdárném rozvoji se podílí lidé, kteří dítě podporují v utváření zdravého sebevědomí.
- *Otevřená budoucnost:* patří mezi motivující prvky v plynoucím čase, v životní perspektivě a naději. Je označována za existenciální a blízkou pouze člověku.

1.2 Kojenecké období

Kojenecké období se odehrává v době od jednoho měsíce do jednoho roku. Za krátké období kojeneček prochází velmi intenzivním vývojem a růstem., kdy se vrozené dispozice podílí na dotváření úrovně řízených aktivit vůlí. Na konci kojeneckého období se dítěti dostávají kompetence lokomoce ve vzpřímeném postoji, dítě uchopuje a pouští záměrně předměty, je připraveno pro rozvoj komunikačních a adaptačních schopností, rozvoj praktické inteligence a začíná navazovat první specifické vztahy k lidem.

1.2.1 Motorický vývoj

Na začátku kojeneckého období jsou upřednostňovány především motorické schopnosti. U kojence se dá pozorovat vypnutí páteře zvedáním hlavičky, opírání o předloktí a počáteční experimentace nad vlastními prstíky, která může přejít k vlastnímu použití hračky. Rozvoj koordinace senzomotorických činitelů v interakci ruky a oka umožňuje úchop a přemísťování předmětů. Samostatné sedění je dítěti umožněno v 7. měsíci a lezení v 10. měsíci.

1. 2. 2 Vývoj poznávacích procesů

Zrakové vnímání dosahuje ve své kompetenci postupu, který umožňuje prostor pro příznivé podmínky rozvoje poznávacích procesů. Orientace vyžaduje dostatek informačních zdrojů, které jsou zpracovány postupnou interakcí zrání a učení. Zrakové vjemy jsou tedy podmíněné dostatkem vizuálních podnětů v souvislosti na dozrávání příslušných struktur. Percepce zajišťuje zdokonalení pohybových dovedností. Jednotlivé objekty jsou dítěti přiblíženy ve větším alternativně možném náhledu. Akomodace (ovládání vyklenutí oční čočky) zajišťuje zrakovou ostrost, která se zdokonaluje u kojence v prvním půl roce života. Kolem 8.- 9. měsíce začíná dítě lézt, používá současně zrakové a hmatové receptory.

Sluchová percepce ovlivňuje učení a zrání sluchových struktur. Je zaznamenána již v prenatálním období. Diferenciaci zvukových podnětů umožňuje zrání recepčního systému vnitřního ucha a sluchového kortexu.

Mezi 4.-8. měsícem kojeneček využívá taktilně-kinestetické požítky ve dvou způsobech. Jedná se o orální charakter (poznávání ústy) a charakter poznávací funkce ruky (poznávání pomocí percepce). Propojenost a vzájemný vztah ruky a úst funguje již od narození. Z počátku je tato interakční vazba zaměřená na sání, tj. uspokojení pudu obživy. Rozvoj koordinace pohybu rukou je specifický pro 2. měsíc a postupně jsou pohyby rukou diferencovanější se záměrem nejen ukončení biologické potřeby jídla, ale i k účelu poznávání.

Proces učení je závislý na tvorbě krátkých podmíněných reflexů. Paměť je zastoupena v úzké funkční a jednoduché úrovni rozpoznávání, která se zráním potřebných struktur za podpory podnětů rozvíjí. Počátek zastupuje krátkodobá paměť, která díky malé aktuální úrovni poznávacích schopností neumožňuje přenos do dlouhodobé paměti.

1.2.3 Myšlení a základy řeči

Myšlení kojence zatím koresponduje s neschopností pracovat s pojmy. Význam slov je vázán ke konkrétním jednotlivým věcem a jevům. J. Piaget přiřazuje tuhle vývojovou fázi k senzomotorické inteligenci. Smyslová zkušenost a sociální interakce s dospělými začleňuje do vědomí kojence novou schopnost učení. Současně se tak rozvíjí schopnosti řečové komunikace (kolem 4. měsíce), dítě dokáže rozlišovat známé a cizí osoby. Nástup řeči prozrazuje známé broukání a opakování zvuků. Později, okolo 6.-8. měsíce, je povýšeno na žvatlání. Ke konci kojeneckého období, dokáže dítě vyslovovat první slova a rozlišovat negativní a pozitivní tóny hlasu.

1.2.4 Emoční vývoj

Emoční vývoj ovlivňuje stimulace psychických funkcí, kdy je vrozená schopnost nápomocna emočně reagovat. Reakce v přímé interakci mezi uspokojováním potřeb a emocemi vychází ve dvou ukazatelích, libosti a nelibosti. Pocit pohody můžeme pozorovat v projevu úsměvu již ve 2. měsíci a zlost ve 4. měsíci. Ostražitost, rozlišující úzkost od strachu, je možná přibližně v 6.-7. měsíci. V případě nadměrného strachu z opuštění blízké osoby, zpravidla matky, v 8.-9. měsíci se může projevit separační úzkost. Emoce novorozence můžeme pokládat za primární a náhradní prostředek komunikace mezi dítětem a dospělou osobou. Vztah mezi matkou a dítětem hraje nejdůležitější roli při zdravém utváření osobnosti dítěte. Narušené emoční vazby mohou zapříčinit nezajištění naplnění potřeb dítěte v jeho bezpečí a citové jistotě, kdy způsobují citovou deprivaci.

1.2.5 Socializace

Sociální prostředí dává prostor pro socializaci, je zdrojem stimulace, upoutává pozornost, poskytuje potřebné informace a zkušenosti. Materiální prostředí neživých objektů nemá až tak velký význam pro subjektivní náhled dítěte v malé přitažlivosti a podnětnosti k uspokojování základních potřeb dítěte. Sociální podněty jsou vnímány vrozenou dispozicí, která vkládá do popředí citovou jistotu a bezpečí ke vztahu k matce. E. H. Erikson se zabýval formováním sociálních vztahů, kdy dochází ke střetu důvěry s pocitem bezpečí a nedůvěry. V budoucnu narušený vztah rovnováhy mezi matkou a dítětem si často nese následky vývojových obtíží při utváření osobnosti. První jednoduché sociální hry se objevují ve 3.-6. měsíci v interakci mezi dítětem a dospělým (Matějček, 1996).

1.3 Batolecí období

Období batolete se časově pohybuje v rozmezí mezi 1.-3. rokem života. Je charakteristické zpomalením somatického růstu. Tím je umožněn prostor pro zaměření se na zdokonalování motorické obratnosti a koordinaci pohybů. Další získávané kompetence rozšiřují rozvoj dětské osobnosti především v osamostatňování a první emancipaci. Podle Eriksona (1963) je batolecí věk obdobím autonomie. Mezi hlavní cíle patří utvrzení se ve svých schopnostech a sebeprosazení, které vyžadují stálou kontrolu a pevné vedení svých vychovatelů. Celý průběh může být provázen negativismem vzniklým z narušení nedostatku jistoty a důvěry ve své vlastní možnosti a schopnosti. Sebeprosazování v batolecím věku patří k nápadným projevům. Dítě při tom podle E. H. Eriksona řeší rozpor rodící se z autonomie a sebedůvěry založené na rozvíjení dovedností a pocitu pochybnosti a studu z nezvládnání některých požadavků a očekávání dospělých.

Potřeba spánku ustupuje do pozadí, bdění zvyšuje vyšší výkonnost nervové soustavy. City ovládají vlastní uvědomované přání, dítě se jim lehce přizpůsobuje a staví se do egocentrických pozic. Aktivační projevy dítěte postupují k experimentačním a námětovým funkčním hrám.

1.3.1 Motorický vývoj

Pro tvorbu autoregulace, která vychází z rozvoje schopností ovládat své tělo, jsou pohybové aktivity hlavním, lákavým a experimentujícím prvkem. Motivace se stává hnací silou k dosažení cíle neustálým opakováním a procvičováním. Motorické schopnosti upevňují jednu z forem učení a dávají možnost pro orientaci v prostoru. Velmi rychlý průběh se jeví u zdokonalování chůze i přes její počáteční a nejistý nástup. Schopnost ovládat své vyměšování v batolecím období přináleží k významným vývojovým mezníkům pohybových aktivit k vlastnímu tělu v batolecím období. V druhém roce věku dítěte vzrůstá zraková souhra potřebná pro vývoj jemné motoriky. Důkazem jsou stavby z kostek, navlékání korálků, sebeobslužné práce atd. Motorický

vývoj doprovází kognitivní procesy, které uspokojují, vlastní potřeby v samostatnější stimulaci. Nabídku a regulaci podnětů si dítě může řídit svou samostatnou lokomocí a tím se pro dítě stává výhodnou v motivující aktivitě a míře kontaktu s podnětným prostředím. Podle M. Vágnerové (2005) dítě potřebuje podněty, které by je nepřesytily nadměrnou intenzitou či frekvencí, nenudily stereotypií a zároveň byly alespoň do určité míry srozumitelné, aby mohly být lákavé a nevyvolávaly strach svou nejasností.

1.3.2 Vývoj poznávacích procesů

Orientace v prostředí pomocí motorických dovedností je velmi důležitá, není však úplná. Diferenciace základních informací o okolním světě je součástí kognitivního poznávání a to především zrakovými vjemy. Hmatové (taktilně-kinestetické) poznávání nemá tak velký význam především z hlediska omezení vzdálenosti. Sluchové vnímání je vybaveno rozlišovací schopností intenzity a síly tónu. Batoletí tak dává smysl pro rytmus, který se využívá při učení prvních říkanek a pohybových her. Zkušenost z uvědomění trvalosti objektu upevňuje pocit bezpečí a jistoty, přináší lpění na stereotypech a rituálech. Postupem času není poznávání pouze soustředěno na konkrétní věci v daném časovém úseku. Uvolňuje se vázanost na vnímané a manipulované objekty. Piaget (1970) nazval toto období fází symbolického myšlení. Case (1985) jej označuje ve stejném významu jako fází reprezentačních operací. Dítě zpracovává a zařazuje informace tak, aniž by vizuálně posuzovalo nějaký objekt. Strategické posuzování pokusu a omylu doplňuje symbolické myšlení. Symbol se prezentuje ve svém pojmu prostřednictvím nějaké jiné skutečnosti. Například subjektivně zpracovanou zkušenost sdílí určitou představu. Představa a symbol disponují trvalým charakterem, jsou nachystány pro cílevědomé upotřebením v rozvoji řeči. Dochází k prolínání různých souvislostí u představ a symbolů. Pro dítě má objekt trvalou hodnotu, nachází se v různém čase a místě, dává tím základ předpojmu. Předpojmem vyjadřuje příslušné slovní znaky, dítětem označující objekty vyjádřené v obecnější platnosti, které se stále zdokonalují a ve zralejším způsobu vedou k používání pojmu.

1.3.3 Vývoj paměti

Nezbytná součást poznávacích procesů, které vyžadují zralejší zpracování, uchování a vybavení informací, přináleží paměti. Její řízení podmiňuje reprodukce a znovupoznávání.

Paměť se v batolecím věku vyznačuje:

- *mimovolností a neúmyslností* - paměťové procesy nezaznamenávají při zapamatování a vybavování vlastní přičinění a volní úsilí
- *citovostí a neúmyslností* - uchování zážitků s emočním nábojem, dítě si pamatuje spíše to, co jej zaujalo, než to, co je podstatné
- *konkrétností* - vybavení konkrétních zážitků, obrazů a představ.

Batole vykazuje nedokonalost a časovou omezenost v paměťové reprodukci. Mezi staršími a mladšími batolaty jsou zaznamenány patrné rozdíly v pozornosti. Reakce mladších batolat na podnět je bez záměru mimovolná. Pozornost starších batolat zaznamenává stupňující délku soustředění v závislosti na činnosti, kterou dělá.

1.3.4 Emoční vývoj

Význam emočních projevů dítěte se stupňuje po druhém roce života. Emoční reakce dítěte disponují s větší odlišností k různým situacím a k prožitkům nejen ke své osobě, ale i k druhým. Udržení emoční rovnováhy je jedním z významných rozvojových úkolů. Erikson (2002) považuje za nejdůležitější zvládnutí pocitu studu a pochyb vyvolaných nejistotou ze subjektivně příliš rychlého osamostatňování. Batolecí věk je z jeho pohledu rozhodující pro rozvoj rovnováhy mezi láskou a nenávistí, kooperací a negativismem.

Charakteristika emočních projevů:

- Sebeuvědomování a sebezpůsobování vyvolává krátkodobé, vznětlivé, silné a intenzivní city. Prožívání frustrace dává podnět k afektivnímu hněvu a vzteku. Dítě si uvědomuje vlastní odlišnost a stanovuje si své postoje.
- Pravidla a normy jsou akceptovány, jejich překročení provází pocit studu s napětím, lítostí a uzavřeností.
- Strach vyvolává pocit nejistoty, doprovází všechna vývojová stádia. Mladší batole reaguje strachem na intenzivní smyslové podněty. Starší batole často reprodukuje své strachem vyvolané nepříjemné zážitky. Jedná se o „naučený strach“.
- Emoce sebehodnocení se přiklání na stranu hodnocení jiných osob k danému dítěti. Kladnost hodnocení přináší vzestup růstu zdravého sebeuvědomování v projevech pýchy a hrdosti. Negace nespokojenosti vyvolává pocit zahanbení.
- Vztahové emoce se nejlépe rozvíjí důvěrou ke vztahu k jiným osobám. Druhý rok představuje pozvolný konec závislosti na dospělých osobách. Emočním reakcím začínají děti rozumět. Egocentrické projevy se žárlivostí jsou především časté u sourozeneckých skupin. Rozvoj prosociálního chování začleňuje radost z kontaktů známých osob společným spoluprožíváním.
- Sociální signály vychází z emočních projevů.
- Regulační mechanismy signalizují navenek chování batole, kdy mladší batole nedokáže rozlišit vlastní emoce od emocí druhých osob. Vysvětlením se stává reakce dítěte na plačící osobu, kdy se také bez zadání důvodu rozpláče. Funguje tak přejímání nápodoby chování a emočního prožívání.

1.3.5 Socializace

Dítě v batolecím období disponuje řadou žádoucích kompetencí na potřebné sociální úrovni pro navazování nových vztahů. Objevování komunikačních schopností a norem chování se dítěti dostává možností prvních vstupů do sociálních rolí. Jeho dosavadní zkušenosti obohacuje v tak náročném úkolu i citová zralost. Socializace pro batole je započata většinou v rodinné socializační skupině, kdy zde především rodiče sehrávají významnou zprostředkovatelskou roli. V ohraničeném rodinném společenství se učí mnoha sociálním dovednostem, získává potřebnou jistotu, a teprve, když je dostatečně připraveno, může rozšířit své sociální teritorium. K tomu ovšem dochází až v předškolním věku (Matějček, 1999). Zkušenosti jsou sociálním diferenciacním nástrojem batolat. Hra dětí je aplikována paralelně vedle sebe, protože spolupráce je batolatům cizí a musí ji předcházet intenzivní navazování vztahů, které je teprve na počátku.

1.4 Předškolní věk

Období od 3. do 6.-7. let je považováno za předškolní období. Stabilizuje se vlastní postoj k okolnímu světu. Podle Z. Matějčka (2005) představuje na svém konci společenskou emancipaci a nástup dítěte do školy. Předškolní období vyžaduje zprostředkování přístupnosti nových sociálních situací, které dávají podněty pro první vzájemné vztahy se svými vrstevníky. Vývojový postup prochází změnami v intenzivním zrání organismu, v novém náhledu fantazijního zpracování informací, sebeprosazování v rámci vlastní iniciativy. Strukturální změna je rozlišitelná v tělesné stránce, baculatý vzhled začíná být minulostí, je vystřídán vytáhlostí a štíhlostí. Rozvoj jemné motoriky s podporou osifikace zápěstních kostí skýtá rozsáhlejší možnosti pro průpravu kreslení a psaní. Hra zaujímá hlavní činnost předškolního dítěte.

1.4.1 Motorický vývoj

S koncem batolecího období se dítěti dostalo ve velmi krátkém období potřebných motorických dovedností. Další vývojová etapa preferuje především pohybovou obratnost ve zdokonalování, zlepšení pohybové koordinace, větší hybnosti s doprovodnou elegancí. Soběstačnost v sociálním postavení dítěte roste s přibývajícím motorickými dovednostmi. Hrubá a jemná motorika pohybových funkcí dítěte je podpořena psychickým vývojem a rozvojem centrální nervové soustavy. Pokroky jsou zaznamenány především v jemné motorice, v pokusech a později ve zvládnutí sebeobsluhy, manipulaci s drobnými předměty, tužkou, nůžkami, příborem atd. Vyhraňuje se také laterarita.

1.4.2 Vývoj poznávacích procesů

Poznávání je v tomto věku zaměřeno na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. Mění se způsob, jakým dítě poznává, ale nejde o zásadní, kvalitativní proměnu poznávacích strategií (Vágnerová, 2005, s. 174).

Následující kritéria podle Vágnrové (2005) označující typický souhrn vnímání předškolního dítěte:

- *Centrace* je také označovaná za synkretické vnímání - pozornost je zaměřena pouze na jeden, pro dítě nápadný znak, třebaže jsou ostatní aspekty podstatnější a výraznější. Je to dáno proto, že dítě situaci nedokáže vyhodnotit v komplexních souvislostech, které obsahují více znaků.
- *Egocentrismus* se váže na prosazování a zastavení se pouze na vlastní vyhodnocené myšlence, která vychází z jednosměrného posouzení a přesvědčení. Globální tendence více možných hledisek není u dítěte ještě uplatňována.
- *Fenomenismus* - jeho podstata připadá na vizuální ztotožnění okolního světa.
- *Prezentismus* navazuje na fenomenismus v ujištění představ obrazu světa v subjektivní jistotě.

Zpracovávání informací podle Vágnerové (2005):

- *Magičnost* znamená orientaci v reálném světě obohacenou fantazií, která nastoluje přibližnou vyrovnanost mezi reálnou skutečností a fantazií.
- *Animismus* respektive *antropomorfismus* označuje neživé objekty, které mají v interpretaci dítěte přidělenou vlastnost živých bytostí.
- *Arteficialismus* je způsob vlastního vysvětlení dítěte o vzniku okolního světa. Dítě často používá otázky „proč“ a „jak“. Předmětem způsobu výkladu bývá často mýtus.
- *Absolutismus* nastoluje definitivní platnost skutečnosti vlastního myšlení. Relativní uvažování je pro dítě stále nedostupné.

Existenci předškolní dítě chápe, nepochopitelnost zasahuje do trvalosti podstaty a změny vnější podoby. Malé kapacitní rozlišení v pohledu na svět předškolního dítěte zjednodušeně ignoruje informace. Posouzení jednoho

předmětu nečiní dítěti problém v pochopení trvalosti objektu. Potíže nastávají u množiny více objektů. Systematická aktivní explorace není rozvinuta pro ne zcela rozvinuté složky pozornosti. Egocentrický náhled sleduje převážně subjekt, kvalita objektu není klasifikována a její selekce je neuvědomělá. Děti si odvozují nepřesné pojmy zjednodušeným analogickým uvažováním, které vychází ze základů dostupných zkušeností a znalostí. Porovnávacími ukazateli se tak stávají určité podobnosti, rozdílnosti a souvislosti popisující funkční vztahy a vlastnosti objektů. Pochopení a pojmenování pojmů postrádá dostatek potřebných kompetencí. Také fixace na viditelné a nevýznamné vnější znaky potlačuje správnost řešení. Předškolnímu dítěti prospívá při poznávání okolního světa přijatelná srozumitelnost, která naplňuje pocit jistoty a bezpečí.

1.4.2.1 Chápání prostoru a času

Egocentrická perspektiva ovlivňuje chápání prostoru a času, který se vyskytuje ve dvou dimenzích přečtenování a podceňování objektu v určení prostorových vztahů. Pojem času je dítěti zprostředkován postupně, kdy vnímá souvislosti obou časových horizontů a to délky trvání a pořadí událostí. Dítě určuje názorným a intuitivním myšlením počet, rozlišuje pojem „málo“ a „hodně“, v souvislosti mezi snižováním a zvyšováním, ubíráním a přibíráním.

1.4.2.2 Vývoj paměti

Vágnerová (2005, s.191) uvádí, že rozvoj paměťových schopností závisí na zrání příslušných mozkových struktur, na aktuální úrovni kognitivních schopností a na zkušenosti.

Vývoj explicitní sématické paměti se projevuje ve třech oblastech (Siegler,1998, Siegler a kol., 2003):

- *Zvýšením kapacity paměti a rychlosti zpracování informací.* Hlavní vliv, který je zastoupen zráním mozkových struktur může být podpořen specifickou stimulací (např. ve formě paměťových her).

- *Rozvojem paměťových strategií.* Dá se konstatovat, že předškolní děti spontánně nepoužívají žádné specifické strategie a zapamatování není zdrojem žádného předchozího úmyslu. Starším dětem je nápomocna strategie nastolená řízením jiné osoby. Tuto instrukci dítě rádo převezme a využívá při nápodobě, opakování nebo třeba ukazování. Zapamatování je spíše řízeno neúmyslnou pamětí.
- *Rozvojem metapaměti.* V předškolním věku děti nedokážou posoudit ani použít pochopení k vlastním schopnostem a znalostem o funkčnosti paměti. Proto se stává, že často tyto nedokonalé postoje přeceňují a nadhodnocují. Nejsou si ještě vědomy, že zapamatování se prolíná v přímou spolupráci pro logické úsudky.

Explicitní epizodická paměť zpracovává a uchovává osobní události a zážitky. Uchovávání prožitých informací je charakteristické roztržkovitostí a nestálostí, a proto je jejich počet omezený. Je však ve velmi důležité interakci s vývojem jazykových schopností, použitých jako prostředku pro zformulování osobních zážitků. Při vyprávění dítě používá části děje, které měly pro dítě silnější náboj v zaujetí. Vytváří si tak vlastní pojetí o události. Epizodická paměť je pokročilejší, protože k sobě přidružuje předcházející zkušenosti a znalosti a tzv. scénáře, které usnadňují vyprávění.

Implicitní procedurální paměť se projevuje bez velkých nápadností a je dítěti pomocníkem při realizování a osvojení dovedností, které běžně vznikají při denních situacích, kdy dítě pomocí pozorování využívá nápodobu.

1.4.2.3 Hra

Hra plní také podle Vágnerové (2005, s. 186) neverbální symbolickou funkci. Je dalším způsobem vyjádření reality, postojů ke světu i k sobě samému. K tomuto účelu jsou využívány především symbolické hry, sloužící jako prostředek k vyrovnání s realitou. Tematické hry na něco procvičují budoucí role.

Mezi neopomenutelné činitele osobnostního rozvoje předškolního dítěte patří pohádky. Mají jednoznačná a poměrně jednoduchá pravidla, která jsou dítěti srozumitelná.

1.4.2.4 Vývoj verbálních schopností

Stupeň vývoje poznávacích procesů nastoluje ve vzájemné interakci úroveň jazykových dovedností v obsahovém i formálním pojetí. Komunikace rozvíjí komunikaci. Vzájemným verbálním projevem se dítěti dostávají stále nové komunikační kompetence. Slovní zásoba, vyjadřovací schopnosti, obohacení znalostí, správné vyjadřování, pochopení daného kontextu v komplexnějších vztazích a mnohočetným významu slov, je dítěti zprostředkováno základním nástrojem - komunikací.

Nápodobu verbálního vyjádření dítě zařadí do svého vlastního projevu. Pro zapamatování musí mít však pocit, že chápe smysl právě nového sdělení. Dokáže tak experimentovat s novými slovními výrazy a upřesňovat platnost gramatických pravidel.

Pro předškolní období je charakteristická egocentrická řeč. Je projevem diferencovanějšího myšlení. Dítě si povídá samo pro sebe, nepotřebuje posluchače ani verbální protějšek, obsah projevu nemusí být úplný.

Význam egocentrické řeči:

- *Expresivní* - slovní vyjádření pocitů
- *Regulační* - předškolní děti řídí takovým způsobem své vlastní jednání (Vygotský, 1971)
- *Kognitivní* - napomáhá při uvažování, pochopení a lepším zapamatování skutečností svého jednání

1.4.3 Emoční vývoj

Charakter větší stability a vyrovnanosti specifikuje emoční vývoj v předškolním věku. Je vázán na konkrétní činnost, aktuální situaci, která dává průběh prožitkům uspokojivé a neuspokojivé formě. Většinou převládají pozitivní emoční reakce.

Projevy emocí předškolních dětí podle M. Vágnerové (2005):

- *Vztek a zlost* - větší zralost centrální nervové soustavy přináší pochopení příčin vzniku konfliktních situací a tak tyto negativní projevy nebývají časté. Vznikají především v kontaktu s vrstevníky, frustracích dítěte a při potřebě akceptovat příkazy a zákazy.
- *Strach* - je často doprovázen fantazií. Dětská představivost vyvolává obrazy nereálných, imaginárních a fantastických bytostí, které jsou příčinou strachu, ale i příjemného vzrušení. Míra reakce na tyto situace je různá, ovlivňuje ji temperament dítěte.
- *Veselost a smysl pro humor* - dětský smysl pro humor bývá jednoduchý. Schopnost bavit se navzájem různými vtipy, která se objevuje v předškolním věku, je považována za projev důvěrnosti kamarádského vztahu. Sdílení legrace je důležitou součástí mezilidských vztahů (Matějček, 1999; Mills a Drak, 2000).
- *Těšení z něčeho* - z očekávání dítěte dokáže dítě prožívat uspokojení nebo se mohou vyvolat obavy.

Předškolní děti postupně rozumí aktuálnímu stavu emocí a jejich příčinám, kdy se rozvíjí emoční inteligence. Velké opodstatnění mají vztahové emoce jako je láska, sympatie, nesympatie, soucit a sounáležitost. V pozdějším věku patří mezi součást emoční inteligence i orientace v emocích druhých lidí.

1.4.4 Socializace

Během předškolního období se socializace, která doposud probíhala v úzké sociální skupině rodinného prostředí, přesahuje do institucionálního vlivu.

Pro uskutečnění socializace a individualizace v rozvoji osobnosti je nezbytná interakce mezi dítětem a jinými osobami. Prvotní způsoby sociálního chování si dítě přináší z rodiny, která je pro něj zdrojem naučení komunikačních schopností. Pouto mezi rodinou a dítětem přináší samozřejmou jistotu a bezpečí. V nové sociální skupině je čas učit se novým sociálním dovednostem s nimiž se dítě identifikuje. Vedle rodiny zde patří vrstevníci a mateřská škola. Socializace v předškolním věku má za cíl rozvíjet osobnost a připravit ji na život ve společnosti. Konec předškolního období je důležitým mezníkem socializačního významu pro zdárný nástup základní školní docházky.

1.5 Škola, školní zralost

Nástupem do školy dochází k přidělení role nové sociální prestiže školáka, která není náhodná ani výběrová. Zpravidla po šestém roce dítě nastupuje do základního vzdělávání za předpokladu určité vývojové úrovně. Stanovená normalita nároků přináší pro děti značnou zátěž, které dítě musí odolávat, zvláště se stoupajícími požadavky školního vzdělávání. Role školáka se z počátku opírá o představy, jaké to tam ve škole asi bude a přesnější náplň nemá. Vliv okolí zprostředkovává symbolické myšlení a zkušenosti, které dítě využívá ve svých námětových hrách „Na školu“. Podle M. Vágnerové (2000, s. 135) je „role školáka teprve ve stádiu očekávání, lokalizovaného do budoucnosti, a proto nemá větší subjektivní význam“.

Počáteční role školáka staví především na názorech a postojích svých nejbližších. Ty mohou být nejen pozitivní, ale i motivačně nevhodné. Rodiče často preferují vlastní školní zkušenosti, jejichž obsahem jsou naděje i obavy. Najednou se prostor pro spontánní, naprosto volné a samoučelné činnosti předškolního dítěte vytrácí, je nahrazen záměrem na výkon s jasným cílem zvyšování schopností a dovedností dítěte - školní dovednosti.

Děti, které nenavštěvovaly mateřskou školu má svou pozici ztíženou, protože poprvé se začleňují v dětském kolektivu třídy a podřizují se přirozené autoritě učitele. Děti, které již byly předškolně vzdělávané jsou o poznání ve svých svých zkušenostech bohatší. Změna prostředí však i u těchto dětí vyvolává zátěž, protože organizace základního vzdělávání je odlišná.

Přechod od předškolního vzdělávání ke školnímu vzdělávání rozdělila M. Vágnerová (2000) pro zvládnutí školních dovedností do dvou kompetencí.

1. Kompetence školní zralosti - jsou závislé na zrání.
2. Kompetence školní připravenosti - na rozvoji se větší míře podílí učení.

1.5.1 Školní zralost

O školní zralosti bylo již hodně napsáno i přes to je předmětem stálého pedagogického problému. Velmi výstižně je definována ve Velké didaktice J. A. Komenského. Vymezení J. A. Komenského. J. Langmeier, D. Krejčířová (2013, s. 106), použili k obdobné definici, která považuje školní zralost za stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte, který:

1. je výsledkem úspěšně dovršeného vývoje celého předchozího období útlého a předškolního dětství,
2. je vyznačen přiměřenými fyzickými a psychickými dispozicemi pro požadovaný výkon ve škole a je doprovázen pocitem štěstí dítěte,
3. je současně dobrým předpokladem budoucího úspěšného školního výkonu a sociálního zařazení.

V. Mertin a I. Gilernová (2003, s. 219) říkají: „Tradičně se školní zralost týká téměř výlučně dítěte. Zkoumá se jeho aktuální kognitivní, percepční, sociální, pracovní zralost / připravenost, zajímáme se o vývoj v nejranějších stádiích vývoje, zjišťujeme zdravotní stav, laterality, různé aspekty řečového projevu, grafomotoriky apod. Dítě s určitými parametry je pak pokládáno za zralé nebo připravené pro zahájení povinné školní docházky“.

Rozvoj předpokladů pro úspěšný školní začátek je především podmíněn zráním centrální nervové soustavy, jehož reaktivita se stabilizuje a je přínosná pro odolnost vůči zátěži. Nezralost nervového systému přináší ustrnutí pro uplatnění rozumových schopností. Dítě nedokáže koncentrovat svou pozornost a adaptovat se na školní režim. Pro dítě je taková situace stresující a vyčerpávající, činí mu značnou zátěž.

Mezi další pozitivní přínos je otázka lateralizace ruky v návaznosti na příznivý rozvoj senzomotorických schopností potřebných především pro výuku psaní, kreslení, pracovní výchovu a tělesnou výchovu. Verbální projev se u nezralosti může projevit špatnou koordinací mluvidel tím, že dítě nevyslovuje

nebo špatně vyslovuje některé hlásky (dyslálie). Pohybová neobratnost má velký vliv na zhoršení adaptace dítěte na školní režim a sociální postavení ve třídě.

Zrakové a sluchové vnímání je přímo závislé na zrání centrální nervové soustavy. Jejich dozrávání je uskutečňováno na přelomu předškolního a školního období. To je ten pravý čas pro umožnění počáteční výuku čtení a psaní. Předškolní dítě preferuje vidění do dálky, na blízku musí vynaložit větší koncentraci, která je podmíněna pozorností. Ta však nedosahuje dostatečné úrovně. Předpokladem školní zralosti je úměrná schopnost vidění na blízku, vizuální diferenciacie (lepší rozpoznání detailů např. tvar, počet, směr) a vizuální integrace (vnímání v komplexním kontextu bez pouhého ulpívání na detailu) a zralost očních pohybů (míra koordinovanosti, pravidelnosti a systematičnosti). Schopnost sluchové diferenciacie dozrává v průměru v polovině 7. roku (Matějček, 1987). Velký význam pro učení má koordinace spolupráce obou hemisfér.

Jestliže se dědičné předpoklady snoubí s adekvátní stimulací, která přichází z vnějšího prostředí, stávají se optimálními aspekty pro zdárný vstup do základního vzdělávání. Regres opožděného vývoje může zapříčinit nejenom dědičnost, ale i vnější působení nepodnětného prostředí. Úspěšnost ve škole vyžaduje kompetence vedoucí ke schopnostem uvažovat na úrovni konkrétních logických operací. Dítě by mělo postupně opouštět svět fantazie, fenomenismu a egocentrismu.

Také rozvoj regulačních kompetencí má svůj oprávněný význam pro školní zralost. Podle M. Vágnerové (2000, s. 140) „pro emočně nezralé dítě nemá role školáka dostatečnou motivační sílu, protože je subjektivně příliš zatěžující. Celkový vývoj autoregulačních procesů směřuje od emocionální regulace k vyšší formě, která je založena na vůli a spojena s vědomím povinností, tj. obecněji platného cíle“.

1.5.2 Školní připravenost

Školní připravenost vychází z učení v sociálním prostředí, které dítě obklopuje a přináší mu specifické sociální zkušenosti. „V obvyklém pojetí vyjadřuje termín školní připravenost souhrn předpokladů, nezbytných pro úspěšné zvládnutí všech nároků školy“ (M. Vágnerová, 2000, s. 141). Je souhrnem požadujících kompetencí v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní, somatické, které se dítěti dostávají učením a sociálními zkušenostmi. Nejpřirozenějším nástrojem v souladu s vývojovou psychologií předškolního věku se neodmyslitelně stává hra. Výčet kompetencí je zahrnut v Rámcovém vzdělávacím programu předškolního vzdělávání.

V. Mertin a I. Gillernová (2003, s. 218) používají oba pojmy školní připravenosti nebo školní zralosti bez přesného vztahu k původním významům: „Specifickým problémem týkajícím se této tematiky je, zda dítě zvládá požadavky dané Rámcovým programem pro předškolní vzdělávání, požadavky základní školy a zda je způsobilé vstoupit do základní školy“.

Školní připravenost by se měla odehrávat ve směru motivu hodnot a smyslu školního vzdělávání se sociální připraveností. Smysl školního vzdělávání se vytrácí především tam, kde je vzor hodnotového, především rodinného systému na velmi nízké úrovni. Dítě si tak hodnotu pro školní vzdělávání neumí pojmenovat a stává se pro něj prázdným motivačním prvkem bez dosažení cíle.

Při nástupu do školy by dítě mělo respektovat a rozlišovat autoritativní postoje různých rolí, diferenciací zvládat běžné normy chování a umět ovládnout požadované komunikační schopnosti.

1.6 Mladší školní věk

Mezníkem pro označení mladšího školního věku je zpravidla věk po 6. roce, kdy dítě započne povinnou školní docházku. Končí věkem 11-12 let, kdy již dochází k prvním známkám pohlavního dospívání.

Tato etapa je často označována z psychoanalytického hlediska obdobím „latence“, která předcházela bouří psychosexuálního vývoje v předškolním věku. Zklidněná je tak v očekávání přílivu druhé vlny pro další vývojové období - staršího školního věku. Neznamená to, že mladší školní věk ustrnul v regresi nečinnosti - vývoj se nedá zastavit a rozvoj osobnosti dítěte pokračuje dál ve všech směrech se svou vlastní charakteristikou žádaných proměn. Podle J. Langmaiera a D. Krejčířové (2013 s. 118)) „je školák plně zaměřen na to co je a jak to je. Chce pochopit okolní svět a věci v něm „doopravdy“. Své hledání zpočátku zakládá na naivním realismu, protože je závislí na zdrojích svých přirozených autorit (učitelích, rodičích, vychovatelích). Posléze ho přirozená touha poznání a vliv času ohlašující psychosexuální znovuprobuzení dovede ke „kritickému realismu“. Akceptace této myšlenky nás lépe dovede k tomu, aby byla dána dítěti šance být plně aktivní ke svému vztahu ke světu. Pouze předložená fakta, poznatky, vzory chování jsou v rozporu s vývojovou psychologií mladšího školního věku dítěte. Nastavené vývojové možnosti ubírající se směrem prozkoumání spolu s předloženými a poznanými daty si dítě přirozeně dokáže zpracovat a vyhodnotit. Vlastní bádání všemi smyslovými receptory, experimenty, pokusy, omyly jsou inspirujícími pojmy pro zdravý rozvoj dítěte mladšího školního věku v realistickém zaměření.

1.6.1 Motorický vývoj

Motorický vývoj pohybových schopností se přímo odvíjí od samostatného růstu, který pro toto období vykazuje rovnoměrnou plynulost. Na počátku i ke konci lze však vyzorovat určité změny v růstovém zrychlení. Celé období je provázeno zlepšováním hrubé a jemné motoriky v přesnosti,

rychlosti, síle, vytrvalosti a koordinaci. Rozvoj motorických schopností výkonech ovlivňují současně i vnější podmínky.

1.6.2 Vývoj poznávacích procesů

Smyslové vnímání v interakci s motorickým vývojem tvoří nedílnou součást senzomotorického vývoje, které se bez dalšího zdokonalování ve výrazných pokrocích zákonitě neobejde. Dítě pomocí dokonalejších smyslových receptorů je ve školním věku schopno se daleko lépe soustředit, udržet déle a hlouběji pozornost, prokázat vytrvalost a ctížádostivost, důslednost, pečlivost a je méně závislé na svých přáních z předchozího období, které mění za svou zvědavost v kritické pozorování a bádání. Okolní svět už není vnímán jako celek a předložená skutečnost. Kousek po kousku si dítě dokáže analyzovat a vyhodnotit určité věci až do podrobných detailů. Teoretické poznávání je rozšířeno o praktické řešení problémů a různých aktivit.

Orientace v čase a prostoru se již nesoustředí na daný okamžik, co se v něm odehrává. Školák začíná rozumět konkrétně časovým a prostorovým pojmům jako je: dnes , zítra, brzy, daleko, apod.

1.6.2.1 Vývoj verbálních schopností

Základním řídicím aspektem v lidské činnosti je řeč, která příznivě ovlivňuje chování a prožívání a v neposlední řadě je předpokladem úspěšného školního učení, které nevychází pouze z náhodných vnímaných jevů, je plánované díky posunu v řečových schopnostech. Dítě disponuje postupným růstem slovní zásoby, složitostí vět a souvětí s použitím gramatických pravidel. Odůvodněním se stává rozvoj paměti, která se stabilizuje na výběr informací a jejich zpracování v širším pojetí, než tomu bylo doposud pro reakci pouze na okamžité situace. Reprodukovatelnost je podpořena stávajícími znalostmi a dovednostmi, které jsou rozvětveny integračně do osvojených znalostí a děti si vytváří paměťové strategie (opakování, logická organizace učebního materiálu, technické pomůcky apod.).

1.6.2.2 Kognitivní vývoj

Předškolní dítě dokáže chápat vztahy mezi různými ději pouze v určitém omezení, velkou podporou je mu při tom nápomocna jeho vlastní činnost. V určité rovině řeší problémy pomocí vyvolaných paměťových stop minulých vjemů. Na počátku mladšího školního období se ke stávajícím úvahám přidávají logické úvahy a úsudky na úrovni vlastních názorných představ. Subjektivně a egocentricky založený pohled na svět prochází postupným vývojem za objektivnější a decentrovaný postoj. Na prahu dospívání - okolo 11 let bez představ konkrétních věcí a jevů dokáže dítě vyvozovat logické závěry a soudy díky zrání centrální nervové soustavy a učení. Podle Piageta přechod od názorného (intuitivního) myšlení do stádia konkrétních operací (respekt základních zákonů logiky a konkrétní reality) začíná na začátku školního věku, okolo 7 let. Pomocí nových pokusů došlo k modifikaci Piagetových teorií. Bylo prokázáno, že závěry logických operací nenastupují najednou, ale často se mohou překrývat. Některé myšlenkové procesy vychází z učení pomocí představ a symbolů vyznačující se svou jednoznačností ve svém obsahu. Proto vhodnými podmínkami a přístupem mohou postup v myšlení věkově uspíšit. Verbální projev informací si mladší školní děti zpracovávají v posloupnosti pravdivého poznání. Motivace je také nesporně pozitivním hnacím prvkem pro zkreslení hranice používání logických operací. Vliv rodiny a předškolního vzdělávání je považován za nedílnou podporu základu logického myšlení dítěte.

Logické operace procházejí podle M. Vágnerové (2000) následujícími kritérii:

Decentrací

Klasifikace a třídění - Vnímání a následná diferenciacie vzájemných vztahů, které mohou vycházet z více hledisek.

Inkluze - zahrnutí - Zařazování dle obecnosti do posloupnosti nadřazenosti svého významu do jednotlivých tříd a kategorií.

Řazení objektu podle nějakého kritéria, resp. více kritérií, tj. podle nějakého pravidla - U většiny případů děti dokážou dělit předměty podle pochopení dvou pravidel (barva, velikost, tvar, vůně, povrch a konzistence materiálu atd.).

Konzervací

Vágnerová říká: (2000 s. 150) „dítě školního věku je schopné pochopit trvalost podstaty určitého objektu či množiny objektů, přestože se jejich vnější vzhled mění. Změna zjevných znaků neznamena změnu podstaty. Konkrétní logické operace jsou charakteristické schopností akceptovat proměnlivost jako základní vlastnost reaktivity“. Dětské myšlení přešlo z fáze postupného hledání a vytváření rovnováhy v poznávání světa k chápání pohyblivé rovnováhy tohoto světa (Piaget, 1966).

Reverzibilitou

Pochopení v logickém sledu je vysvětleno vratností různých proměn. Vše co je odebráno a následně vráceno, nemění svou hodnotu. Reálné vnímání početní operace je označováno *inverzí* a využito v hodinách matematiky.

Vnímání pomocí *reciprocity* je sestaveno z dvou různých pohledů na určitou realitu.

Schopnost ovládat a používat způsoby konkrétních logických operací umožňuje manipulace se znaménky, symboly, číselnými pojmy, chápání času, úvahy o jiných lidech. Podle Selmana (1971) dítě školního věku dovede odhadnout, jak se jeho chování jeví jiným lidem.

Mladší školák uvažuje na základě konkrétních a reálných zkušeností. Z tohoto důvodu označuje J. Langmeier (1991) mladší školní věk jako období střízlivého realismu. Dítě nedokáže reálně posoudit situace, které přímo nevycházejí z jeho prožitků a zkušeností. Skutečnost je pro něj danou hodnotou, protože si nedokáže vybavit úvahy v představách, které neprožilo.

Také role školáka je ovlivněna střízlivým realismem. Všechny předkládané požadavky, názory a postoje dospělých jsou dětmi respektovány v přirozené autoritě. Později se začínají stávat o poznání kritičtější.

Realistický postoj skutečnosti pomocí logických operací se rozvíjí učením a jeho cíl se ubírá k podpoře chápání souvislosti vztahů, schopnosti volby určitých způsobů a principů řešení problémů, používání strategií, zaměření na detaily a jejich interakce a stálé opakování.

Školní dítě využívá k řešení problémů a následné volbě strategií tři druhy učení:

1. *Učení pokusem a omylem*, má spontánní a náhodnou podobu v operativním podmiňování.

2. *Logické odvození, usuzování na správné řešení na základě předchozí zkušenosti*. Pomocí stanoveného závěru obdobných zkušeností, dítě dokáže vydedukovat inovovaný způsob řešení.

3. *Učení nápodobou* znamená přijímané řešení problémů se zdárným a osvědčeným výsledkem jiné osoby.

Mladší školák vede svůj způsob uvažování dvojí cestou tzv. kognitivním stylem, jehož vyváženost školní přístup často ale ne zcela podporuje. Podle M. Vágnerové (2000) se jedná o:

Konvergentní myšlení - hledá jednu správnou odpověď na daný problém.

Divergentní myšlení - lze použít v případě problému, který má více, resp. neomezený počet řešení. Zde je slabina, kdy škola výše uvedený způsob příliš nepodporuje. Nastolené a vytvořené data se memorují bez podložení toho, jaké možné alternativy je dovedly k závěru. Tvořivý přístup a hra otevírá dětem brány do zcela nového divergentního nadhledu při poznávání okolního světa.

Dle tempa a přesnosti řešení K. L. Seiferta a R. J. Hoffnunga (1994) je označováno jako osobní kognitivní styl, který má dvě podoby:

Reflexní styl - je pomalejší a rychlejší

Impulzivní styl - je rychlejší, ale méně přesný

Školáku je dána také schopnost o vlastního uvažování, myšlení a hodnocení, označovaná jako *metakognice*. Metakognice je definována jako vědomosti o vlastním poznání (Welman, 1988). Metakognice raného školního věku disponuje částečnou nezralostí odhadu, co je správně a co ne, a reálného plánování množství úkonů a strategií v čase.

1.6.3 Emoční vývoj, socializace

Prvním vstupem do první sociální skupiny se dítě setkalo již v předškolním věku. Pokračováním v začleňování do lidského společenství je vstup do základního vzdělávání, kdy vliv spolužáků, učitelů a vychovatelů má čím dál tím větší formující vliv na rozvoj vlastní osobnosti ve způsobu chování a postoji k socializačnímu procesu. Způsob sociální reaktivity je obohacen o více příležitostí k sociálním interakcím, které jsou poněkud rozličné ve vztahu k učitelům a spolužákům. Modelování správných a žádaných vzorů při různých sociálních reakcích je určitě přínosné z výchovně-vzdělávacího hlediska.

Vzájemným působením vrstevnických skupin se dítě neustále učí rozumět potřebám jednotlivých lidí, diferencuje, akceptuje nebo zamítá, doplňuje si své názory a tím si prohlubuje schopnost sociálního porozumění současně s vybudováním a posílením seberegulace. Jedna s podmínek školní zralosti je odložení svých potřeb a zájmů a věnování se odlišné činnosti. U dítěte se projevují první známky svého vlastního stanovení cílů podpořených volným úsilím, které je podpořeno dvěma faktory:

1. Emoční reaktivitou - vychází z biologických předpokladů, které dozrávají postupně s věkem a nevyžadují velké úsilí.

2. *Volní ovládání emočních reakcí* - jsou zpočátku automatické. V předškolním věku se objevují malé známky částečných emočních projevů reakce modulovat. Mladší školní věk již vůlí dokáže svou akci potlačit a plánovitě regulovat, což dítěti umožňuje lepší soustředění a vnitřní prožitek.

Vývoj v obou oblastech pak přispívá k narůstající odolnosti dítěte vůči zátěži i k větší adaptibilitě. Schopnost emoční seberegulace je obecně významnou součástí celkové sociální obratnosti dítěte a ovlivňuje jeho přijetí skupinou. Děti s lepší schopností sebekontroly patří častěji k dětem oblíbeným, děti impulzivní a dráždivé bývají skupinou naopak odmítány (Eisenberg et al., 2003).

Emoční porozumění dosáhlo na poznání, že pocity lze před okolím skrýt. Také kolem 10 let se projevují možnosti ambivalence prožitků v přítomnosti několika emocí. Emoční vývoj je do značné míry ovlivněn podmínkami a konkrétními sociálními zkušenostmi a zážitky dítěte.

„Vývoj sociálních kontrol a hodnotové orientace byl už v základech zahájen v předškolním období, takže školní začátečník si už s sebou do školy přináší zvnitřnělé elementární normy (kontroly) sociálního chování (ví, co se smí a co se nesmí, co je dovoleno a co zakázáno, eventuelně trestáno) a rovněž základní hodnoty (tj. ví, co je žádoucí - „dobré“ a co je nežádoucí - „zlé“). Dítě si ještě před vstupem do školy internalizovalo ve formě „svědomí“ příkazy a zákazy ukládané významnými dospělými jako představiteli tohoto společenství, jehož členem se stává. Ale jak sociální kontroly, tak i hodnotové orientace jsou zatím velmi labilní a jsou závislé na situaci, na okamžitých potřebách dítěte a na postojích dospělých autorit“. (J. Langmaier, D. Krejčířová, 2013 s. 132).

Vývoj morálního vědomí a jednání se odvíjí od míry hodnoty kognitivního vnímání. Piaget chápání mravních norem a hodnot a jednání podle nich řadil do tří etap vývojové morálky:

Heteronomní - neurčuje ji dítě, ale druhý, který přímo působí na dítě

Autonomní - okolo 7-8 let mravní hodnocení přechází pozvolna a nezávisle na dítě.

Motivy jednání - okolo 11-12 let projev vnitřní podstaty mravního hodnocení a ohledem na situační podmínky je směřován na vnitřní pohnutky dítěte.

Na Piagetovu teorii ve 30. letech kriticky nahlížel a dále rozpracovával v 60. letech L. Kohlberg. Rozšířená teorie existence tří základních stádií morálního vývoje podle L. Kohlberga přinesla pro jednotlivá stádia další rozdělení typů:

1. stádium - předkonvenční úroveň: Jednání přináší hodnocení ze kterého se vyvozují následky vlastního jednání (trest , odměna).

Typ 1 - heterogenní stádium: Jedná se o přirozené uposlechnutí či neuposlechnutí dospělého s následující odměnou a trestem.

Typ 2 - Stádium naivního instrumentálního hedonismu: Jedná se o konformní chování dítěte s jeho očekáváním výhod nebo vyhnutí se nepříjemným situacím. Dítě jde za svým cílem instrumentálně (vědomě za cenu zisku).

2. stádium - konvenční úroveň: Musí být naplněno sociální očekávání.

Typ 3 - Morálka „hodného dítěte“: Očekávání v jednání dítěte je v souladu s dobrými vztahy s lidmi.

Typ 4 - Morálka svědomí a autority: Jednání dítěte podle sociálních norem, kdy dítě předpokládá kritiku dospělých, z čehož následně pramení jeho pocity viny.

3. stádium - postkonvenční, principiální úroveň: Rozhodování dítěte je stanoveno na základě svých vlastních získaných principů.

Typ 5 - *Morálka jako forma určité společenské smlouvy nebo společenské užitečnosti na straně jedné a individuálních práv na straně druhé:* Chování dítěte v rozsahu normy, kterou uznává a směřodatně používá z hlediska společenského dobra.

Typ 6. - *morálka vyplývající z univerzálních principů:* Chování jedince v souladu s normami, kdy účelně sleduje vlastní výhodu, aby sám sebe nemusel soudit. Piagetovy i Kohlbergovy teorie jsou ovlivněny různými motivačními faktory, které nachází prostor pro další objasnění.

Hoffman (1970) říká, že první stádium předkonvenční úrovně je ovlivněno mocenskou převahou vychovávatele. Druhý typ konvenční úrovně svědomí se posunuje pomocí výchovných prostředků odnětí lásky. Třetí typ postkonvenční morálky nachází podporu v diferenciovaných výchovných prostředcích obou metod z předchozích typů s následným vysvětlením daného jednání.

Podle studie (Langmaier, Langmaierová, 1977) je předloženo, že k výchovným technikám směřujícím k mravním projevům dítěte se přiřazuje i autentický způsob interakce v rodinném zázemí. Při pozitivních podmínkách je předurčení vedené k autonomní morálce vyššího typu. V opačném způsobu použití nedostatečné vzájemnosti dochází k regresu na heteronomním stupni.

Výchovné postupy vychází z teoretických předpokladů, které se mohou ubírat různými směry: sledují své záměry například v prožitkovém učení, stanovují různé strategie a upevňují mravní vývoj. Mezi hlavní atributy patří příznivé klima porozumění a spravedlnosti.

V mladším školním věku je vliv dětské skupiny postupně mocnější ve svém postoji k normám, které mohou být odlišné od norem dospělých. Východiska mravních reakcí jsou zpočátku nacházena u autority vychovávatelů, později je většinou pohltí vliv skupiny. Nedílnou součástí socializace je osvojování sociálních rolí (role žáka, spolužáka, sexuální role).

Introspektivní zaměření se postupně u dětí vyvíjí. Kolem deseti let dítě dokáže své pocity vědomě popsat se spontánní sebereflexí. Sebehodnocení kolem osmi let se stává stabilním, jeho výkyvy nastanou s příchodem dospívání, kdy schopnost sebehodnocení klesá s příchodem porovnávání vlastní úspěšnosti výkonů se svými vrstevníky.

Pro zdravý vývoj osobnosti je sebehodnocení velmi důležitým a nepostradatelným nástrojem, který vede při nedostatku k indispozici motivace dětí. Dospělí mohou svůj vliv dovést do záporných i kladných pozic pomocí tzv. zrcadlové teorie a teorie modelu. Zrcadlová teorie dítěti předkládá výroky a úvahy hodnotící dítě dospělým vychovávatelem. Teorie modelu formuje dítě pomocí vzorů chování vychovatelů.

Dalším prvkem sebehodnocení je atribuční styl, který určuje reálné ztvárnění skutečností, které vedou k objektivnímu vyjádření vlastního sebehodnocení. Jinými slovy: jak dítě vnímá příčiny svého jednání. Jestliže dojde ke zkresleným a nediferencovaným hodnotám ve svém posuzování, reálné a pravdivé sebehodnocení je narušeno. Je nutné nezdary a neúspěchy z neodůvodnitelných důsledků selhání povýšit na realistickou hodnotu, kterou může člověk ovlivnit. Rodiče u dítěte dosáhnou posílení sebehodnocení spíše než stálým chválením a oceňováním dítěte tehdy, jestliže dítěti jasně dávají najevo, že úspěch je do značné míry výsledkem jeho schopností a snahy a chyba je hlavně příležitostí k učení a růstu (J. Langmeier, D. Krejčířová, 2013).

Dětská skupina se taktéž podílí na sebehodnocení, má nedílný vliv na přisuzování schopností a vlastností podle charakteristického postavení v ní. Z počátku se interakce mezi dětmi vytváří a k diferenciovanému přístupu se dá přihlížet až kolem 10 let.

Do souhrnu vlivů přispívá i citlivý přístup pedagoga. Nedostatek empatie, nežádoucí vystupování, ironické zesměšňování může trvale narušit formující se strukturu sebehodnocení. Při psaní těchto řádků se mi vybavuje skutečnost, kdy má dcera v první třídě musela stát na židličce na „ostudu“ před ostatními dětmi jen proto, že se schovala za školní bránu, což bylo považováno

za útěk. Příběh se odehrál v průběhu odpolední družiny. Přístup paní vychovatelky nebyl hoděn její profesí. Dnes je má dcera dospělá a při vzpomínkách velmi negativně hodnotí zkušenost, kterou jí připravila nevědomost, necitlivost a neprofesionalita pedagoga.

Socializační proces posuzují někteří autoři při alternativních a novějších studiích vycházejících nejen z interakcí vnějších faktorů sociálních skupin (rodiče, vrstevníci, učitelé), ale také od vlastní diferenciací socializačních procesů, které ovlivňují vlastní identitu dítěte. Všechny výše uvedené teorie (sociální role, zrcadlení, napodobování) posilují vlastní sebesocializaci. Důraz je při tom položen na vnitřní procesy, tedy na to, jak dítě přijímá a jak si vysvětluje informace získané z prostředí (D. N. Ruble, v: N. Eisenberg, 1987).

Sexuální role se přibližně okolo 4 roku upřesňuje z pohledu dítěte směrem k sexuální identitě (mužské a ženské). Dítě pomocí vnějších nepodstatných znaků ji začíná pozvolna rozpoznávat. Až asi do osmi let však dítě stále nedospěje k plnému porozumění sexuální identity sebe sama a teprve kolem 11 let pravděpodobně dospívá k obecnému (abstraktnímu) pojetí, že genitální rozdíly jsou dominantní charakteristikou odlišující chlapce a dívky (M. Rutter, 1980).

Hra přináleží nejpřirozenějším činnostem pro předškolní věk. Mladší školní věk k vzhledem přibývajícím povinnostem je povýšen na práci. Povinnosti vyplývají z úkolů, které si dítě samo neurčilo a nejsou předmětem jeho zájmu a přání. Pocházejí z vnějšku a dítě je v mladším školním věku dokáže akceptovat. Pro dítě to neznamena, že by zapomnělo na herní aktivity, naopak stále jsou nezbytnou součástí učení a tvorby osobnosti dítěte. Práce pomocí hry je spontánní a přirozená spolupráce, která se nenásilnou formou povyšuje daleko větší rozpětí bohatosti a diferenciací obsahu svého poznání v reálnějším pojetí a touze po úspěchu.

2 HRA

„Stavět se tedy ke skutečnosti jako ke hře, rozšířit prostor velkorysého herního chování, které dokáže zaplašit skrblictví, chtivost a zlobu, znamená pracovat na díle civilizace.“

(Roger Caillois)

Vývoj dítěte je doprovázen hrou. Následující kapitola bude patřit právě hře. Hra a vývoj k sobě neodmyslitelně patří. Osobnost dítěte od prvopočátků formuje spousta otevřených činitelů, které dítě vnímá pomocí praktické zkušenosti. Teprve poté se dostaví postupné logické uvažování, které se nadřazuje do sféry učení. Zkoušení a procvičování pomocí hry se tak stává klíčovým zprostředkovatelem osobnostního růstu zdravého jedince. Praktická aktivita je přímo úměrná hře jako spontánní formy učení. Hra s hlediska vývojové psychologie dítěte je neoddělitelným poznávacím nástrojem bez kterého zdravý vývoj dítěte nemůže proběhnout. Někteří významní autoři neslučují pojem hra s experimentací v jeden význam. Z psychologického hlediska jde spíše o experimentaci s vlastním tělem a okolními jednoduchými předměty u novorozenců, kojenců a částečně batolat. Podle Příhody (1963) experimentace vzniká spontánně, bez plánování ze situace náhodně vzniklých podmínek a je obsahem každé hry. Hra, i když někdy vzniká samovolně, si nese formulaci jistých cílů a povyšuje se na pomyslnou organizovanou jednotkou, která sebou přináší něco nového. Hra nás doprovází po celý život.

Existuje spousta postojů k definování významné úlohy hry. Hra je nejpřirozenější činností dítěte, pomocí které se dítěti do vědomí dostávají podněty, poznatky a zkušenosti, které mu přímo nabízejí přísun potřebných vjemů, pocitů a impulzů připravených pro následné zpracování pochopitelné podoby, použitelné i v budoucnosti.

Definici hry můžeme také pochopit jako spontánní činnost, která je podmíněna svobodným rozhodnutím jedince. Nucení k herní činnosti hru degraduje. Hra může vyjádřit odraz vztahu ke skutečnosti. Na jedné straně plní studnici kvantity a fantazie imaginárního světa. Na druhé straně dítěti umožňuje sebepoznání prostřednictvím vžívání se do vlastních, současných a budoucích rolí, také však rolí jiných představitelů, s kterými dítě během svého života přijde do styku.

Ve hře je zakódován určitý řád, který se odehrává v časovém rozpětí, prostoru a respektu k daným pravidlům. Hra se odehrává v určitém napětí a uvolnění. Hru vytváří schopnosti a provází dovednosti v podobě fantazie, vytrvalosti, síly, důvtipu, odvahy, etického cítění. Na výsledku a průběhu hry pro svou spontánnost nezáleží, podstatným měřítkem se projevuje činnost sama o sobě. Ve hře se zrcadlí zážitky a přání, které dítě evokují k tvořivým schopnostem.

V pedagogických přístupech a postojích má hra nezastupitelné postavení. „Hra je důležitá v pedagogice, jelikož se dítě rozvíjí ve všech stránkách osobnosti. Hra je také důležitá pro všestrannou a harmonickou výchovu, která se uskutečňuje jako celek výchovy tělesné, rozumové, mravní, pracovní a estetické“. (Mišurcová, 1990, s. 30-32). “ Hra totiž přináší do vyučování takové dimenze dětské činnosti jako jsou: svoboda, volnost, objevování, tvoření, přirozenost a spontánnost, radost a spolupráci. Různé teorie her se prolínají do shodujících názorů, kdy hra zaujímá postavení víceúčelových činností. Herní aktivita uspokojuje dítě v jeho potřebách a dává mu podněty k osobnostnímu růstu:

- v sociálních vztazích
- v duševních procesech
- v citové složce
- v tvorbě kladných charakterových vlastností

Skutečnost v návaznosti na sociální aspekty v projevech vztahu a vývoje hry je předmětem zkoumání psychologie. Hra tedy může zároveň sloužit při diagnostických a léčebných pediatrických postupech. J. Kotásková (1968, s. 7) říká: „A hra je vděčný objekt různých psychologických výzkumů i interpretací, protože popisuje možnost k výkladu a analýze poznávacích procesů, vývoje osobnosti i socializačního procesu“.

2.1 Základní znaky hry

Hra je odrazem spontánních činností dítěte, kdy si samotné udává směr v motivaci a stanovených cílech, které vystoupí na povrch při realizaci samotné hry, protože nejsou dopředu plánované.

Mezi další prokazatelný znak hry patří zaujetí. Dítě ke hře přistupuje zodpovědně, s vážností, podobně jako dospělí ke své práci. Proto je nežádoucí dítě „vytrhnout“ z kontextu průběhu vlastní hry, potřebuje si svou hru ve vlastním světě dokončit.

Charakteristickým rysem při hře mezi třetím a šestým rokem dítěte je pokládána fantazie. Slouží jako překlenovací mezník omezeného myšlení předškolního věku.

Přínosem hry je dětská radost a uspokojení. Návraty ke hře hledají způsoby, jak danou hru obměnit a zvládnout v obohaceném rozsahu poznání.

Hra bez tvořivého náboje ztrácí svůj význam. Často u dětí můžeme pozorovat opakování her a jejich inovací.

„Hrát si, znamená také možnost ověřit si sám sebe v různých situacích, odpoutat se od všedních starostí, načerpat nové síly a radost, zaměnit na chvíli životní soupeřivost a nevraživost za spolupráci. Hra přináší svobodu jednání, nové možnosti, tvůrčí realizaci, humor, pocit sounáležitosti“ (S. Fountain, 1994, s. 23).

2.2 Funkce hry

Hra plní funkci celkového rozvoje dítěte velmi nenásilnou formou ve svém přirozeném přístupu, aniž by si své jednání v herní činnosti uvědomovalo. Je rozvíjena celá osobnost dítěte, především v kognitivním, sociálním a motorickém směru.

„Hra je dítěti příležitostí k uplatnění zvědavosti, představivosti, potřeby pohybu, při hře se rozvíjejí zdravé vztahy k ostatním dětem. Hrou se uvolňuje napětí, jež v dítěti vyvolávají složité a někdy protichůdné požadavky, jež má splnit. Je správné, když se dítě postupně učí odložit hru, dokud nesplnilo povinnosti“ (L. Kubička, 1959, s. 60).

„Hrát si“ je pro člověka přirozené. Malé děti si hrají spontánně, ale často se stává, že jakmile vstoupí do brány „veliké školy“, usedají disciplinovaně do lavic a hra na ně smutně čeká před branou. Hra totiž do školy nepatří. Prostě se tam nevejde, protože veškeré místo „zasedne“ vážné učení. Bylo by velikou chybou si myslet, že „hraní si“ končí vstupem do školy (S. Fountain, 1994, s. 23).

„Hra vyvolává kvalitní změny v psychice dítěte: ve hře se kladou základy pro učební činnost, která se stává vedoucí v učebních letech“ (A. V. Petrovskij, 1977, s. 50).

2.3 Historický náhled na hru u některých významných představitelů

Hra od samého počátku oplývá okruhem a množstvím tak významné činnosti, že se stává předmětem neustálého bádání vědy a tvorby různých teorií. Připomíná nám to Platónovo upozornění na praktickou cenu hry. Aristoteles budil přesvědčení v napodobování činnosti dospělých. V průběhu konce 17. století a celého 18. ve složení představitelů: Komenského, Rousseauho, Pestalozziho, a Fröbela, byl zastáván názor, že výchova musí vycházet ze zájmů dítěte a stupně jeho vývoje. Byl to právě Fröbl, který zdůraznil důležitost hry v procesu učení. Jeho snaha prosazení této myšlenky byla tak velká, že ji chtěl formulovat do teorie hry „rozvíjení poupěte v dětství“. První teorie přicházely až v 1. polovině 19. stol. vlivem evoluční teorie (S. Millarová, 1968).

Postupem času v rukou různých autorů vznikaly obecné principy a teorie, které významně ovlivnily náhled na výchovu a vzdělávání u nás i ve světě. Ráda bych představila výběr z teorií pouze několika zmíněných nejznámějších představitelů: Jana Ámose Komenského, Fridricha Wilhelma Fröbela, Marii Montessoriovou, Jeana Piageta. Odkaz všech čtyř představitelů nesl shodu ve společném názoru individuálních potřeb každé osobnosti jedince.

2.3.1 Náhled na hru podle Jana Ámose Komenského (1592-1670)

Není žádného sporu o tom, že prvotní myšlenka hry, jakožto hlavní činnost dítěte, která vrcholí rozvojem člověka po všechna vývojová stádia, zvláště pak v dětství, pochází z poznatků J. Á. Komenského. Kládl velký důraz na posilování motivace dítěte, která mu poskytuje pocit důvěry a bezpečí. Akcent úspěchu vychází z vlastní sebedůvěry dítěte. Velmi výstižná je myšlenka z materiálu Ibid 2 J. Uhlířové (2003, s. 21), která hru staví do následující role: „Konečně: Hry lidskou přirozenost zvláště těší, což ukazuje celý dětský věk, oddaný hrám, a požitek ze žertů podobných uvolněných ducha, jenž nás provází po celý život. Především je přirozené těšit se ze

svobody. Každá hra je totiž cosi dobrovolného a tím svobodného, kdežto zaměstnání má ráz nutnosti a tak nátlaku. Dále je to proto, že se všechny hry konají společně a za soupeření, lidskou povahu vsutku těší soutěž, poněvadž i těší povaha. Konečně je to i proto, že lidská mysl dychtí po novosti a do té míry se raduje z pohledu na výsledky počinů, že ji těší také účastnit se her, kde se lze dívat na výsledky soupeření. Bude to tedy mít velký význam pro pobavení, povzbuzení a k přidržení k dílu, jestliže všemu, čemu se žáci učí, bude se jich učit více najednou“.

Podle J. Á. Komenského má být „škola hrou“. Hra je jednou z forem učení a učit by se měly děti především pro život, proto by nabídka her měla vycházet z reálných situací (domácí práce, řemesla, apod.). Pracovitost je hlavním předpokladem úspěšného života, postupné a nenásilné vedení bude nápomocno k dosažení tohoto cíle.

Také aktivita sdílená pomocí pohybových her je jedna z dalších významných doporučení J. Á. Komenského. Její význam preferuje vzájemný vztah harmonie mezi psychickým a fyzickým vývojem. Množství tělesných aktivit ovlivňuje celkový zdravotní stav dítěte, pozitivně zapojuje pohybový aparát i smysly, podílí se na přidělu nových schopností a dovedností. Nezůstal opomenut i vliv výchovného faktoru na sociální vývoj (pravidla, normy chování).

J. Á. Komenský spatřoval člověka, na rozdíl od některých jeho předchůdců, v celkovém obraze spjatém s přírodou a duchovnem. V pojetí hry jeho koncepce vyzdvihuje přirozenost vycházející z lidské touhy - z herní činnosti, která nabývá svůj smysl při ukojení potřeb člověka. „Uvědomil si význam pohybu, hry, a činnosti pro rozvoj lidského myšlení. Požadoval, aby vlastní praxí dětí byl povzbuzován jejich zájem a dychtivost úměrně vývojovým i individuálním možnostem dítěte tak, aby dětský organismus nebyl přetěžován“ (J. Uhlířová, 2003. s. 29).

2.3.2 Náhled na hru podle Fridricha Wilhelma Fröbela (1782-1852)

„Známý německý pedagog, významně zasáhl do vývoje teorie a metodiky hry. Vysoce zhodnotil její pedagogický význam a učinil ji ústřední otázkou předškolní pedagogiky“ (Holeciová, Berdychová, 1961, s. 10).

Hlavní směr Fröbelových myšlenek je postaven na pilíři rodiny, hlavně matky, která plní funkci jak výchovnou, ale i vzdělávací. Škola, děti a rodiče tvoří vzájemně propojený trojúhelník, který tvoří celek příznivě ovlivňující výchovně vzdělávací proces. Potřebné zkušenosti jsou získávány v rámci rodiny a školy. Velmi výstižně o tom hovoří T. Brucelová (1969, s. 21): „Děti nejsou považovány za neschopné tvory, kteří potřebují instrukce k tomu, jak dojít k „vševědoucí“ dospělosti. Na dětství se pohlíží jako na stav, který je sice odlišný od dospělosti, ale v němž má dítě schopnost ze společnosti čerpat a zároveň ji svým způsobem obohacovat“.

Počátky Fröbelovy studie byly zaměřené na představy a pocity dítěte pomocí hudby, přírody, matematiky, umění a řemesel (tzv. „formy krásy“). Každá zkušenost byla dítěti předkládána jako celek, později analyzována v jednotlivých částech. Podstatu hry Fröbel využíval v předkládaném celku. Dítěti ji přiblížil prostřednictvím hledání určitého systému a řádu hry. Hru považoval za aktivní symbiózu mezi přírodou a duchovním, emocemi a intelektem.

Podle Fröbla hra a práce neměly společnou charakteristiku činnosti a pojal je v jednotlivém významu. Hra je pro děti spontánní činností, vzniká samovolně vlastním vstupem dětí, kdy si pomocí tvořivosti a nadání tvoří vlastní osobnost. Práce pouze plní úkoly zadané vychovávatelem a jejich přirozená touha po poznání je nedobrovolně potlačena. Z této skutečnosti se dá vyvodit zásada při které se dětem nikdy do hry nezasahuje takovým způsobem, který by dítě nežádoucně ovládalo. Úkol pedagoga má své místo v rozvoji, podpoře, usměrňování (pravidla hry), podněcování a motivaci.

Další předností do sbírky pozitivních vstupů hry patří učení sebekázně. Zde inklinuje pojem osobnosti pedagoga s navázáním interakce s dítětem v přirozené autoritě partnerského vztahu. Dospělý se stává pozorovatelem, který v nadčasovém sledu diagnostikuje hru, která mu dává možnost pružně reagovat na dané situace, kdy teprve poté může do hry vstoupit s usměrňujícími a motivačními úmysly. Jinými slovy tuto skutečnost vyjádřila T. Bruceová (1996, s. 28) „Dospělý má pomáhat pochopit dítěti události, na nichž se aktivně podílelo řečí, hrou, různou činností“.

Jestliže se má mezi učitelem a žákem postupně vytvářet pozitivně laděný vztah, musí být mezi oběma stranami zachována vzájemná úcta. Výchovně navrhoval Fröbel zásadu, aby si dítě následky za své prohřešky nevhodného jednání a chování neslo samo.

Fröbel je znám především svou didaktickou pomůckou zvanou „dárky“, která byla určena především dětem předškolního věku. Velký důraz kladl na předškolní výchovu, která se stává základním kamenem pro další vzdělávání. „Fröbelův didaktický soubor obsahoval koule, krychle, válce tvořené kostkami různých tvarů, hůlky, kruhy a polokruhy. Děti byly zaměstnány nejenom manipulací s dárky, ale též vyšívaly, kreslily, lepily, skládaly z papíru. K dalším činnostem v dětské zahradce patřily pohybové hry a tělocvik, práce na zahradce, zpěv, čtení pohádek a povídek“ (E. Šmelová, 2008, s. 45).

Podle Fröbela je důležité u výchovy a vzdělávání začít tam, co dítě umí, je mu vlastní a jeho dosavadní schopnosti mu to dovolí. Kde jinde začít než u hry, která je přirozenou každodenní činností nejen dětí, ale i každého živého tvora. Podle Fröbela hra upozorní dospělého na to, co je dítě schopno dělat, on, vychovatel, aby podporoval a také (a to je velmi důležité) rozšiřoval vědomosti v daném vývojovém stádiu“ (T. Bruceová, 1996, s. 33).

2.3.3 Náhled na hru podle Marie Montessoriové (1869-1952)

Italská lékařka Marie Montessoriová a Fridrich Wilhem Fröbel se v podstatných názorech shodovali. Oba představitelé vyzdvihovali do popředí

období dětství, jako nejdůležitější odrazový můstek pro utváření osobnosti člověka do budoucího věku dospělosti. Podle nich je nutné zajistit „ochranu“ dětí před vlivem světa dospělých. Děti potřebují podnětné prostředí přizpůsobené svým individuálním podmínkám, pro zdárný průběh svého vývoje. Svět dospělých a dětí má zcela odlišné náplně individuálních potřeb a práv. „Montessoriová se přimlouvá za prostředí oddělené, za dětský svět, do něhož dospělí nemají vstupovat - s výjimkou vyškoleného pedagoga. Dětství je tedy podle ní svébytný stav, jehož potřeby leží zcela stranou dospělých“ (T. Bruceová, 1996, s. 21).

Fröbl oceňuje jedinečný význam hry a hračky v životě dítěte. Montessoriová o této hypotéze není zcela přesvědčená a dodává další tvrzení. Vedle hračky a hry, které podle Fröbla tvoří podnětnost prostředí, Montessoriová přidává další podněty z reálného světa. Hrové aktivity obohacuje o reálné životní práce v domácnosti. Svět dospělých je přiblížen očima dětí. Pracovní aktivity dětí, které jsou zprostředkovány především nápodobou je doprovázena soustředěností na danou činnost. „Za nejdůležitější okamžik považuje Montessoriová mlčení, které doprovází „polarizaci pozornosti“, tj. stav, kdy dítě je natolik pohlceno činností, že ani nekomunikuje s ostatními“ (Bruceová, 1996, s. 27).

Montessoriová je autorkou didaktických listů, materiálů a pomůcek využitelných v pedagogické praxi. Podnětem se jí staly poznatky ze svého pozorování u dětí se speciálními potřebami.

2.3.4 Náhled na hru podle Jeana Piageta(1896 - 1980)

Jean Piaget byl švýcarský, filozof, přírodní vědec, pedagog a vývojový psycholog, který se zabýval studiem dětského myšlení a teorií kognitivního vývoje, čímž se zasloužil o přínosný stupeň posunu reformního školství.

Zjistil, že kognitivní procesy každého vývojového stádia jsou odlišné. Vytvořil tak teorii jednotlivců procházejících několika kvalitativně odlišnými stupni kognitivního vývoje. Každé stádium si nasbívá chyby, jejich množství

se stává časem neúměrné. Dochází k přeorganizaci myšlenkových struktur vstupem do další vývojové etapy.

Piagetovy vývojové etapy:

1. *Senzomotorické stádium:* od narození do 2 let (děti poznávají svět pomocí pohybů a smyslů a získávají vědomí stálosti objektu).
2. *Předoperační stádium:* od 2 do 7 let (používání jazyka, egocentrické myšlení).
3. *Stádium konkrétních operací:* od 7 do 12 let (dokáže logicky přemýšlet o konkrétních událostech, pochopení stálosti počtu, množství a hmotnosti).
4. *Stádium formálních operací:* 12 let a více (dokáže logicky myslet o abstraktních pojmech).

Piaget viděl děti jako „malé filozofy“ a nazýval je „malinkými myšlenkovými pytlíky“, kteří si staví své vlastní teorie poznání. K tomu je nápomocna vnitřní motivace dítěte. Podle Piageta je zdůrazněna seberegulace dítěte - procesu vyrovnání, který napomáhá dětem vytvářet ze svých zážitků určitou strukturu. Tento jev je označen „kognitivním konfliktem“. Myšlení podle Piageta se stává činností, proto děti potřebují určitý čas na myšlení.

Piaget klade také velký důraz na roli dospělého a jeho samotného vstupu do hry. Vstupovat dětem do hry bezúčelně je rušivé a tudíž nepřijatelné. Vzájemná interakce účastníků her, dětí a dospělých, je vhodná pouze pod podmínkou, že dospělí hrovou aktivitu povzbudí.

Každé dítě preferuje během svého vývojového stádia zaměření na určitou činnost různě. Piaget tento jev označil „schématem“, který náročnost a složitost mění s přibývajícím věkem dítěte. Tak zaznamenáváme například senzomotorická schémata, která jsou prvotní, pokračují symbolickými až po schémata funkčně závislé. Dílčí změny, které nejlépe vystihuje pojem „přelétavost“ vytvořených schémat dětmi, často probíhají i v rámci jednoho vývojového stupně. T. Bruceová (1969, s. 49) říká: „Často se děti v témže období přesouvají od jednoho zájmu ke druhému. Kdyžto dělají, bývají obviňovány z přelétavosti. Opravdu mohou přelétat, ale zároveň se pevně držet

jednoho schématu, na které jej nasazují různé obsahové náplně. Jedním z nejfrekventovanějších schémat u dětí ve věku od dvou do pěti let je jev, kterému Piaget říká „ohrazení.“ Znamená to, že hlavní podstata dominantního schématu je stále zachována tj, „ohrada“, která se v představách dítěte často může v průběhu hry měnit v jiné pojmy.

Spoustu poznatků získal Piaget pozorováním kognitivních projevů a schopností svých vlastních tří dětí od samého narození. Vytvořil tak teorii, jejíž vliv má původ ve vrozených i vnějších aspektech, které se doplňují. Základním předpokladem kognitivního vývoje je proces adaptace a organizace, které probíhají za doprovodu asimilace, akomodace a udržení, znovudosažení rovnováhy. Pojem asimilace dítě používá ke své lepší orientaci v porozumění vkládáním ke svým původním schématům nové schémata, na základě nových zkušeností. Stará schémata využívá k asimilaci ke své interpretaci. Akomodace představuje novou diferenciaci původních schémat pomocí nových schémat, které provedou reorganizaci a výsledkem se stávají nová schémata. Znovudosažení rovnováhy je podmíněno narušením dřívější rovnováhy.

Teorie kognitivního vývoje Piageta):

- *Fáze senzomotorické inteligence* - počítána od narození do 2 let. Poznávání okolního světa pomocí smyslového vnímání a motoriky vlastního těla dítěte prostřednictvím manipulace s předměty.
- *Fáze symbolického a předpojmového myšlení* - počítána od 2 do 4 let. Omezení na pouhé vnímané objekty se přesouvá k představám, aniž by bylo nutné je prakticky aplikovat. První užívání symbolů, často bez přesného významu vede k rozvoji řeči.
- *Etapa názorného, intuitivního myšlení* - počítá se od 4 do 7 let. Náhled na zjevnou a nereálnou podobu světa v nízké flexibilitě logického uvažování pro egocentrické a ulpívající uvažování.
- *Fáze konkrétních logických operací* - počítá se od 7 do 11 let. Posun v logickém myšlení zaměřeném na konkrétní skutečnost s jednoznačným obsahem

- *Fáze normálních logických operací* - počítá se od 11 do 12 let. Vázanost na konkrétní realitu je rozšířena do dalších operativních kroků hypoteticky analyzovat a následně syntetizovat daný problém v abstraktní rovině.

2.4 Zásady při uvádění her

Jestliže chceme přirozenou aktivitu hry využít a vložit do součástí cílů výchovně-vzdělávacího procesu, průběh v co nejefektivnějším provedení hry musí být obdarován promyšlenými strategiemi.

Ještě než předstoupíme před děti s konkrétní nabídkou hry, je nutné vymezit jasný cíl, který může být realizován jednotně verzi nebo ve formě více dílčích cílů. Podstatou se stávají otázky: Co hrou sleduji? Čeho chci hrou dosáhnout? Jaký je záměr hry ?

Odpovědi jsou předpokladem pro následující výběr nabídky hrové aktivity, která by měla být v souladu s předchozími vymezenými cíli.

Nastává okamžik vlastní realizace hry, o které S. Fountain (1994, s. 24) říká, že jde o: „umění hrát hru“. Každá hra má svou pointu, kouzlo, vnitřní atmosféru, která vychází ze sociálního cítění a kreativního přístupu s tvořivým podtextem. Je podložena životními a pedagogickými zkušenostmi. V případě, že osobnost pedagoga není obdařena slušnou dávkou pozitivních předpokladů, jakýkoliv záměr hry i při dokonalém promyšlení je rázem znehodnocen. Pedagog by měl disponovat možností flexibilního přístupu, prostoru pro náhle vzniklé situace, které vždy pokoří improvizací, pro kterou má námět schovaný v tvůrčí schopnosti. V takovém případě přesné a striktní plánování hry není na místě.

Hlavní hnací silou účinnosti herní aktivity je motivace. Cílevědomost, soustavnost a promyšlenost pedagoga doprovází průběh hrové činnosti ve stálé aktivitě. Jako organizátora hry je jen v jeho kompetencích, jakým způsobem dokáže zakomponovat své „umění hrát hru“ do jednotlivých podpůrných prvků, jako je způsob vyvolání a udržení aktivity, sladění očekávání, vhodnost, přesvědčivost, nadhled s humorem, zajímavost, fantazie, napětí, vedení k samostatnosti, k hodnotám atd. Pro podporu motivace dětí a navození vhodné atmosféry je mnoho způsobů jejího účinného využití, které je přímo závislé na

jejich zprostředkování pedagogem s tvůrčími předpoklady. Uvádím některé z nich:

- předčítaný, převyprávěný, přehrávaný text (účinnost se násobí použitím práce s hlasem, neverbální komunikace, zařazení dramatických prvků - vstoupení a vystoupení z role, atd.)
- dramatizace (účinnost se násobí vtáhnutím dětí do děje, rekvizitami, převleky, atd.)
- název hry (dává možnost otázkám, které vzbuzují zvědavost, rozklíčování a pojmenování pojmů)
- představení hry pedagogem se zaujetím a napětím
- vlastní příprava pomůcek, rekvizit, didakticky zaměřených hraček, kostýmů, atd.
- navození atmosféry, která evokuje vnímání smyslovými receptory
- vytvoření zvukové kulisy.

Do hry se žádné dítě nenutí! Ironie a zlehčování ve hře nemá své místo! Hra v takových případech ztrácí smysl.

Nedílnou součástí herní aktivity je její přiměřenost, která musí být slučitelná s vývojovými možnostmi dětí. Hranice výše laťky mírně nad jejími schopnosti udržuje děti v jejich přirozené zvědavosti a napětí. Nastavená přílišná nadčasovost v intelektuálních schopnostech vyvolává nepochopení daného problému, děti jsou frustrovány bezradností. V opačném případě při bezpečném zvládnání úkolů je vyvolána pohrdavost, nezájem a nuda.

Prostředí, materiální vybavení, časová dotace, organizační zabezpečení, mohou značnou mírou taktéž podpořit zdárný průběh hry, v onom slůvku „chtění“, které nadšeně u dětí vyvolává myšlenky za poznáním okolního světa, které jsou jim souzené a tolik přirozené.

2.5. Základní pravidla her

Velmi výstižně uvedla S. Fountain (1994, s. 26) pravidla hry:

- mějte je předem dobře promyšlená,
- vykládejte je stručně, jasně a přesvědčivě, zdlouhavým a nejasným výkladem vyvoláte v dětech - hráčích pocity únavy, znechucenosti, případně méněcennosti,
- dodržujte jejich logickou posloupnost, postupujte od pravidel hlavních, z nichž by mělo vyplynout, o co vlastně ve hře půjde, čím hra začíná a kdy končí, k pravidlům, která otevírají ve hře prostory pro taktiku, risk , body navíc,
- při složitější hře s taktickými prvky je vhodné dát dětem čas na rozmyšlenou a na vzájemnou domluvu,
- v žádném případě neměňte zásadní pravidla během hry
- případné nejasnosti vysvětlíte raději okamžitě.

2.6 Typy her - dělení her

Dělení her zaujímá velmi široký repertoár, je pod vlivem mnohočetného pojetí náhledu na různé teorie. Klasifikace her - orientace v rozmanitosti vychází z rozličného spektra podstaty či struktury hry vázané na různé studie, které své podněty čerpají z psychologie z antropologického, kulturně-historického a etologického měřítka. Hra člověka i některé živočichy, zejména vyšší živočichy provází od prvopočátku lidského bytí.

O praktickou cenu hry se zajímalo spousta významných autorů, o některých se zmiňují v předchozí kapitole „Historický náhled na hru u některých významných představitelů“. Každá klasifikace se pokaždé zaměřuje na členění podle nějakého kritéria a podstata významu hry se tak stává neúplnou. J. Lajgmaier, D. Krejčířová (2013, s. 101) se na věc dívají ze dvou pohledů: „Podle prvního je hra - ačkoliv sama o sobě je nerozumná - oprávněná proto, že napomáhá rozumnému a účelnému životu. Vede k osvojení dovedností, které jsou pro život užitečné, napomáhá k obnovení sil, k zotavení a uvolnění i k překonání sociálních nároků. Druhý pohled na hru naproti tomu zdůrazňuje, že hra má smysl sama o sobě, že je - jak ukazují antropologové - jednou ze základních potřeb člověka ve všech kulturách a nepotřebuje být obhajována jinými důvody. Hra souvisí podle tohoto názoru se svobodou člověka a s jeho tvůrčí, fantazijní a uměleckou schopností“.

Většina teoretických úvah o hrových činnostech dětí se shodují na víceúčelovém využívání k uspokojování potřeb dítěte, který umožňuje zdárný vývoj dítěte a rozvíjí tyto složky:

- rozvíjí duševní procesy,
- navozuje nové sociální vztahy a motivy,
- obohacuje citové prožívání a reguluje vnitřní psychické napětí,
- utváří cílevědomou záměrnost dítěte.

Uvádím pouze zlomek klasifikace, která poukazuje na množství různých alternativ, které se vzájemně doplňují, prolínají, někdy místy vylučují. Svě stanoviska vyvozují podle určených kritérií z více úhlů pohledu.

Podle úrovně rozumových schopností (Piaget):

a) *Senzomotorické hry* (6 měsíců-2 roky) jedná se o prvotní kognitivní senzomotorické vnímání s poznáváním objektu, např. házení, kutálení cucání, atd.

b) *Symbolické hry* (2-7 let) - využívání symbolů, kterými jsou často označovány předměty za podpory fantastických představ. Podle Vágnerové (2005, s. 186) „Symbolická hra slouží předškolnímu dítěti jako prostředek k vyrovnání s realitou, která je pro ně nějak zatěžující. Umožňuje mu alespoň symbolicky, uspokojit přání, která ve skutečnosti splnit nelze“.

A. *Motorické* - jemná motorika: kreslení, navlékání, atd., hrubá motorika: běhání, skákání, hry s míčem atd.

B. *Konstruktivní* - stavebnice, modelína, puzzle, kresba, atd. Konstruktivní hry vyžadují ke současně spolupráci motorické hry.

C. *Námětové* - hry „na něco“ (na „Pana doktora“, „Na priceznu“). Jedná se o nácvik budoucích rolí.

c) *Konkrétní logické hry* (7-11let). Jsou založeny na biologické funkci opakování a experimentování.

Podle Briana Sutton-Smitha (1978)

Hru považuje za rozpornou a špatně definovatelnou, proto ji rozděluje podle různých funkcí, podle autora - rétorikami.

a) *hry průzkumné* - spojené s odhalováním neznámého s dobrodružstvím a napětím

b) hry konstrukční a tvořivé

c) hry obratnosti a síly

d) hry napodobování a hraní rolí

Podle Rogera Cailloise (1958)

Callios se zaměřoval na dělení hry podle motivace. Předpokládal, že existuje určitý důvod proč hru hrajeme.

a) Princip „*Alea*“ = *kostka, náhoda, (aleatorické hry)*. Jedná se o hry o štěstí, vzdání se vlastní vůle a odevzdání se osudu. Příklady: házení kostkou, rozpočítadla, šachy, karty, sázení, ruleta atd.

b) Princip „*Agón*“ = *zápas, soutěž, (agonální hry)*. Motivace se odvíjí soupeřivostí a ctižádostí hráče s protějškem za doprovodu řádných pravidel. Příklady: porovnávání sil tělesné zdatnosti - dětské zápasení, sporty, skupinové zápolení a porovnání vědomostních schopnostech - kvízy, výtvarné a hudební umělecké soutěže.

c) Princip „*Mimicry*“ = *proměna, nápodoba, maska, předstírání (mimetické hry)*. Motivace je podpořena touhou a okouzlením z proměny (propůjčování rolí). Příklad: nápodobivé hry „na něco“, dramatizace.

d) Princip „*Ilinx*“ = *závrať, trans (hry ze závratě)*. Tento herní princip vyvolává „jakési omámení smyslů“ - závrať, porušení stability své tělesné nebo psychické stránky. Příklad: jízda na kolotoči, houpání, tanec.

Podle vývojem postupující dokonalosti a propracovanosti hry Callios určuje další dělení: „*paidia - ludus*“.

Podle Bühlerové

Bühlerová dělí hry podle jejich obsahu:

- *Funkční hra (od narození do 2 let):* prvotní dovednost výkonu primitivní funkce - kopání, tleskání
- *Fiktivní hra (od 2 let):* fantazijní představ použité v symbolické hře - rozvoj komunikativních dovedností
- *Receptivní hra (od 2 let):* vizuální i fonetické naslouchání
- *Konstruktivní hra (od 2 let):* hraní z kostkami, stavby z písku, kreslení, modelování
- *Hry s pravidly (od 3 let):* stanovené herní postupy

Podle alternativního vývojového třídění (Rubin, Fein, Vanderberg, Bee)

Ve své publikaci představuje D. Fontána (2010, s. 52-53) výčet stádií hry výše uvedených autorů:

- *Senzomotorická hra (první rok života):* manipulace a zkoumání předmětů pomocí smyslových a pohybových funkcí.
- *První předstíravá hra (počátek 2 roku):* používání předmětů k vlastnímu účelu.
- *Reorientace k objektům (mezi 15 a 21 měsíci):* používání předmětů i k jiným účelům.
- *Náhražková předstíravá hra (od 2 až 3 let):* užívání předmětů k představování něčeho jiného.
- *Sociodramatická hra (5 let):* vstup do role někoho jiného.
- *Uvědomování rolí (od 6 let):* ukládání rolí druhým , vědomé plánování.
- *Hry s pravidly (od 7 až 8 let a výše):* akceptace stanovených pravidel, ústup předstíraných rolí.

Podle založení na významu herních činností (obsahu) (J. Němec, 2004, s. 34)

Jestliže jsou určena pravidla hry, pak je průběh samotné herní činnosti obsahově naplňuje ke splnění vytýčených cílů. Autor podle obsahových činností hry dělí na:

- *Pohybové* - válení sudů, běhání, skákání, lození, chůze, atd.
- *Kognitivní* - hry na pozornost, paměť, myšlení, řešení problémů.
- *Sociální* - hry na zdokonalování komunikačních schopností.

Jednotlivé hry se mohou integračně doplňovat a prolínat, dochází tak ke splnění více cílů.

Vývoj každého dítěte probíhá jinak, každé dítě si určitou dovednost osvojí v jiném věku. Protože však jednotlivé dovednosti na sebe navazují, zvládnutí jedné činnosti je předpokladem pro zvládnutí činnosti jiné (Fenwicková, 2007).

Dítě je ojedinelou osobností a je velmi důležité brát zřetel při výběru hry na jeho individualitu a potřeby, které by zároveň měly korespondovat s jeho vývojovými stádii.

2.7 Didaktické hry

Didaktické hry jsou již pro svůj nenahraditelný význam používány pedagogy k přípravě dětí pro školní docházku nenásilným a dětem vlastním způsobem. Hra předškolního věku má své kouzlo, kdy si zachovává hru plnou nevinnosti, bezprostřednosti, spontánnosti a představivosti libé činnosti, ze které má dítě radost a zároveň mu přináší nevědomky nové dovednosti, učí se objevovat svět, aniž by si to uvědomovalo. Hru dítě nevnímá jako práci. Postupem času mladší školáci začínají rozlišovat herní aktivitu také i jako prospěchovou činnost, práci, ze které bude určitá hodnota ve formě odměny (pochvala). Kognitivní vnímání je tak o poznání bohatší pro schopnost rozlišení spojitosti mezi příčinou a účinkem. Hry rozvíjí duševní, tělesný a sociální vývoj dítěte a uvádí ho do světa, který jej obklopuje. Didaktická hra má proto své velké postavení již v předškolním vzdělávání, její tvořivá aplikace by se měla stát pokračováním v mladším školním věku ve stěžejní volbě vhodných metod. Motivace k učení mladších školáků pak bude v souladu s vývojovou psychologií, protože vychází z jejich vlastních potřeb. Potvrzují to i slova T. G. Masaryka: „Máme neradi práci nutnou, ale raději tu, co si sami najdeme“. Podle T. Houšky (1991 s. 18) „hra dokáže mobilizovat aktivitu dětí tak, jako málokterá jiná činnost, při hře dochází, podobně jako při hypnóze nebo tvůrčím vědeckém či uměleckém výkonu, k úžasnému soustředění. Podaří-li se učení ať volní nebo mimovolní zakomponovat do hry, docílíme nejvyšší efektivity“. Také citace R. Hanuše a L. Chytilové (2009, s. 114) velmi výstižně vyzdvihuje přirozenou podstatu hry jako vhodně zvolené učební metody: „Hru chápeme jako jeden z nejideálnějších prostředků harmonického rozvoje osobnosti“.

Autoři pedagogického slovníku J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš definují didaktickou hru takto: „Didaktická hra je analogie spontánní činnosti dětí, která sleduje (pro žáky ne vždy zjevným způsobem) didaktické cíle, může se odehrávat v učebně, v tělocvičně, na hřišti, v obci, v přírodě. Má svá pravidla, vyžaduje průběžné řízení, závěrečné vyhodnocení. Je určena jednotlivcům i skupinám žáků, přičemž role pedagogického vedoucího mívá

široké rozpětí od hlavního organizátora až po pozorovatele. Její předností je stimulační náboj, neboť probouzí zájem, zvyšuje angažovanost žáků na prováděných činnostech, podněcuje jejich tvořivost, spontaneitu, spolupráci i soutěživost, nutí je využívat různých poznatků a dovedností, zapojovat životní zkušenosti. Některé didaktické hry se blíží modelovým situacím z reálného života“ (1998 s. 48).

Didaktická hra patří mezi učební metody, které aktivně rozvíjí tvořivost dětí svým jasným a zároveň vzdělávacím obsahem pro potřeby divergentního myšlení. Dítě didaktickou hru považuje za zábavu a v podstatě se cíleně učí s kreativním náhledem získávat potřebné dovednosti. Didaktická hra by s plnou platností měla být součástí vyučovacího procesu do kterého přináší uvolněnou atmosféru, tvořivost, kreativitu, dokáže flexibilně řešit různě vzniklé situace, rozvíjí sociální a komunikační schopnosti.

Didaktické hry jsou pro kreativního pedagoga výzvou pro vedení výchovně vzdělávacího procesu netradičním a přitom velmi účinným a přirozeným způsobem, který nepostrádá svůj jasný cíl, čímž malou mírou ztrácí část ze své spontánnosti, svobody a nezávaznosti, které se svým způsobem nevytrácí, pouze překlasifikuje, na „takovou seberealizační aktivitu jedinců nebo skupin, která svobodnou volbu, uplatnění zájmů, spontánnost a uvolnění přizpůsobuje pedagogickým cílům“ (J. Maňák, V. Švec, 2003, s. 127).

Didaktické hry disponují velkou nabídkou aktivit a podle obsahu je dělí H. Meyer (2000. s. 348-349) na:

a) *Interakční hry, svobodné hry* (s hračkami, stavebnicemi, simulace činností), sportovní skupinové hry (účastnit se mohou všichni hráči), hry s pravidly, společenské hry, myšlenkové a strategické hry, učební hry.

b) *Simulační hry* (hraní rolí, řešení případů, konfliktní hry, loutky, maňásci).

c) *Scénické hry*, rozlišení mezi hráči a diváky, jeviště, rekvizity, speciální oblečení (volná nebo úzká návaznost na divadelní hry, divadelní představení).

R. Hanuš a L. Chytilová (2009, s.115) dělí klasifikaci her z pohledu osobnosti jako východiska a cíle, které rozvíjejí na:

- *Jazykovou inteligenci* - srozumitelné vyjadřování, schopnost vysvětlovat a vyprávět souvislé příběhy.
- *Hudební inteligenci* - vnímání tónu, rytmu.
- *Matematicko-logickou inteligenci* - práce s čísly, kombinační schopnosti.
- *Prostorovou inteligenci* - prostorová orientace, rozeznávání tvarů.
- *Pohybovou inteligenci* - hrubá motorika, sport, tance.
- *Intrapersonální inteligenci* - sebepojetí.
- *Interpersonální inteligenci* - empatie.
- *Vztah k přírodě* - kladně ke všemu živému.

Jejich další dělení je zaměřené na hry:

- *Kombinované* - prověřuje celou osobnost.
- *Pomocné* - rozehřívají, navozují atmosféru, pobaví a uvolňují.

Didaktické hře při jejím vložení předchází promyšlená příprava, která se podle J. Maňáka připravuje pomocí specifických pravidel (2003, s. 129).

a) vytýčení cílů hry (kognitivních, sociálních, emocionálních, ujasnění důvodů pro volbu konkrétní hry),

b) diagnóza připravenosti žáků (potřebné vědomosti, dovednosti, zkušenosti, přiměřená náročnost hry),

c) ujasnění pravidel hry (jejich znalost žáky, jejich upevnění, eventuelně jejich obměna),

- d) vymezení úlohy vedoucího hry (řízení, hodnocení, svěření této funkce žákům je možné až získají zkušenosti),
- e) stanovení způsobu hodnocení (diskuse, otázky, subjektivita),
- f) zajištění vhodného místa (uspořádání místnosti, úprava terénu),
- g) příprava pomůcek, materiálu, rekvizit (možnost improvizace, vlastní výroba),
- h) určení časového limitu hry (rozvrh průběhu hry, časové možnosti účastníků),
- i) promyšlení případných variant (možné modifikace, iniciativa žáků, rušivé zásahy).

2.8 Hra a její místo pro tvořivost a kreativitu

Kreativita řeší úkoly zcela novými a neotřelými metodami. Na kreativitu se ptáme otázkou, jak to děláme. Vychází z každodenních aktivit dětí a zároveň tvoří vzájemný souhrn flexibilního myšlení a odpovědného chování, které jim přináší pocity uspokojení. Podle R. Beana (1995, s. 15) zní definice tvořivosti takto: „Tvořivost je proces, kterým jedinec vyjadřuje svou základní podstatu prostřednictvím určité formy nebo média takovým způsobem, jenž v něm vyvolává pocit uspokojení, proces posléze vyústí v produkt, který o této osobě, tedy o svém původci, něco sděluje ostatním“.

Kam až sahají hranice tvořivosti je zakódováno v základní podstatě dítěte. Každodenní činnost a samotné učení dítěte pokaždé nespadá do tvořivosti. Platí to především pro nápodobu, reflexní využívání názorů z protějšího okolí, kopírování, mechanické memorování textů a praktických dovedností pomocí uvědomělých příkazů s ověřenou a danou hodnotou. Tvořivost je pomyslným a jedinečným originálem uloženým v osobním kontextu nitra každého jedince. Tak to příroda zařídila, že na světě nenajdeme dva totožné jedince. Charakteristika každého člověka je zcela odlišná, demonstruje svůj nezaměnitelný ráz své osobnosti, svého kousku vlastního „já“, které nesmí postrádat produkt. Produkt je hmatatelnou nebo vizuální či sluchovou výslednicí projevu výrazu tvořivosti, která vyvolává příjemný pocit uspokojení.

I učení je rezervoárem produktu. „Děti se ve škole učí šťastně a rozumně žít a to tak, že šťastně a rozumně žijí a tvoří“. (T. Houška, 1991, s. 7).

Abychom pochopili podstatu učení, je velmi důležité proniknout do děje dětských činností. Jakmile pochopíme alternativy dětského poznání okolního světa posunujícího stále k lepší dokonalosti a diferenciaci, naskytne se nám možnost velkého rozsahu, kdy můžeme být nápomocni v myšlení a učení dětí v ontogenetickém posunu. Vyhneme se tak nežádoucím vlivům, kterým můžeme trvale přivodit škody. Všude tam, kde se nachází přítomnost dítěte, jsou tvořeny podmínky k růstu osobnosti. Je na nás jakou cestu klimatu

dětem připravíme. Podle J. Holta (1995) intenzivní, živé a příjemné zkušenosti se pamatují nejspíše a paměť pracuje nejlépe, když není pod nátlakem. Když v dětech vyvoláme strach, umrtvíme v půli cesty jejich schopnosti učit se.

T. Houška (1991, s. 56) definuje tvořivost následovně: „Tvořivost patří k základním fenoménům lidského konání a bytí, tvořivé prvky prostupují celý náš život“. Je velká škoda, že v rámci školního vzdělávání není zcela využito tvořivých procesů v plné míře, protože v nich můžeme nalézt zdroj rozvoje osobního potenciálu dítěte. Forma výuky, která tvořivost přímo nabízí, se odráží v subjektivní motivaci. I. Lokšová a J. Lokša (2003, s. 9) chápou tvořivé vyučování v rozvoji „především schopnosti tvořivého myšlení, motivaci k tvořivé činnosti a k učení se, imaginaci a fantazii, zájmy o tvořivé aktivity, tvořivé dovednosti a posiluje žákům možnost prožívat pocity sebeuspokojení, seberealizace a sociálního ocenění vlastní tvořivé produkce“.

Hra přirozeným způsobem povyšuje učení z pouhé formální a strohé podoby do nové, moderní a aktivizující metody. Velkou oporou je stále preferující tvořivost ve své uvolněné atmosféře a emočním prožívání. Učení bez tvořivosti není učení, hra bez tvořivosti nezajistí učení. Tvořivost skýtá mnoho možností, jak se na svět dívat z více úhlů. Piaget říká: „pochopit znamená vynalézt“.

R. Fisher (1995, s. 88) definuje: „Tvořivost se jeví jako schopnost, která je odlišná od inteligence. Způsoby, jak se tyto dvě schopnosti kombinují, mohou vést k velice rozdílným stylům učení a rozdílným úrovním výkonům“. To je jeden z dalších důvodů proč má hra ve vyučovacím procesu své nezastupitelné místo. Tvořivost a hra přináší spokojenost, dobrý pocit z úspěchu všem dětem i dospělým bez rozdílu inteligence a sociálního prostředí. Hra doprovázená tvořivým myšlením se tak stává vnějším činitelem rozvoje osobnosti jedince se spravedlivým a zaslouženým podílem produktu pro všechny, kteří se vyjádřili tvořivostí. Raný věk školního života předškolním a mladším školním věku, kdy je dítěti hra přímo předurčená svou přirozeností a spontánností, dochází již k zmíněnému osobnostnímu růstu. Bylo by nesmírnou

škodou nevyužit tvořivou hru pro rozvoj sebepoznání, komunikativních dovedností a schopnosti spolupráce.

Ve své publikaci Z. Pospíšilová (2007, s. 76) uvádí sled jednotlivých fází tvořivé činnosti:

- *První fáze přípravná* (shromáždění informací k danému problému, možnost nového náhledu na problém, originální přístup, hledání řešení).
- *Druhá fáze inkubační* (dozrívání problému, uspořádání myšlenek, hledání cest k vyřešení problému).
- *Třetí fáze iluminační* (vytvoření jasného řešení nápadu).
- *Čtvrtá fáze verifikační* (ověření správnosti řešení problému).

Okolní prostředí a genetická výbava dává dispozice k rozvoji tvůrčích schopností. Sociální vliv v prostředí vhodných podmínek, učení na základě divergentního myšlení staví tvůrčí činnost do významných výukových metod pro život.

2.8.1 Hra - klíč k sebeúctě a tvořivosti

„Když si myslím, že něco dokážu udělat, obvykle to zvládnou. když si nemyslím, že to mohu dokázat, obvykle se mi to nezdaří“ (dvanáctileté dítě).

Jedním z činitelů úspěchů či neúspěchů jakéhokoliv lidského úsilí je ten vzácný zdroj energie, který nazýváme „sebeúcta“ (self-esteem, doslova sebeocenení) nebo méně přesně, ale častěji - sebevědomí.“ (R. Fisher, 1995, s. 140).

„Sebeúcta je tiché vnitřní vědění, že jsme dobří, že známe svou cenu a že ji znají ostatní. Jeto cit respektu k sobě, prožitek vlastní hodnoty, vědomí, kdo jsme a co dokážeme“ (R. Fisher, 1995, s.141).

„Tvořivost není ničím jiným než přirozenou reakcí dítěte na jeho životní prostředí, jinak řečeno, je určitým druhem interakce s okolním světem.

Nemají-li děti možnost své tvořivé schopnosti bez zábran rozvíjet, nemůže se plně rozvinout ani jejich sebeúcta a sebedůvěra.“ (R. Bean, 1995, s.29)

„Tvořivost je generování nových, neobvyklých, ale i přijatelných, užitečných myšlenek, řešení nápadů.“ (I Lokšová, J. Lokša, 2003, st. 14)

Sebeúcta a tvořivost mají něco společného, něco co se točí kolem osobní jedinečnosti a neopakovatelnosti, které oplývají jistými pocity. Kde se ony pocity berou, odkud získávají podněty a jakém ladění se projevují? Podle R. Beand (1995, s. 53) „sebeúcta vyvěrá z pocitu jedinečnosti“. Tento moudrý výrok bych doplnila v novém znění: tvořivost a sebeúcta vyvěrá z pocitu jedinečnosti. Sebehodnocení vychází ze sebepoznání a aby se pokud možno uskutečnilo v co nejlepším hodnocení, musí být zákonitě podpořeno sebedůvěrou. „Děti získávají pocit vlastní jedinečnosti tehdy, když v sobě objeví charakterové vlastnosti a kvality, které je činí osobitými a odlišnými od ostatních, a naučí se je respektovat. Zároveň ze strany ostatních se jim musí dostat uznání a ujištění, že právě pro tyto kvality jsou okolím váženy a respektovány. projevy tohoto smyslu pro jedinečnost mají svou vnitřní i vnější podobu.“ (R. Beand , 1995, s. 53).

Vnitřní podobu ohodnocuje dítě samo svým vlastním úsudkem s jedinečnou hodnotou, vnější představuje projev uznání z vnějšího okolí.

Zážitky z raného dětství ať už vnějším nebo vnitřním impulzem prožívání formují osobnost dítěte. Obdobnou koncepci zaujímá i tvořivost. Dostáváme se ke dvěma podobným procesům, které jsou nenahraditelné a pro zdravý vývoj dítěte důležité. Dítětem jsou také využívány pro navazování vztahu s ostatními dětmi. „Je prokázáno, že děti, které vidí samy sebe v pozitivním světle, budou s větší pravděpodobností pozitivně nahlížet i na ostatní spolužáky.“ (S. Fountain, 1994, s.13.).

Sebeúcta je motivačním nástrojem podněcujícím k činnosti a míře vynakládaného úsilí, které sklízí úspěch. Úspěch se prokazatelně pyšní výsledkem. Na řadu přichází opět motivace plodící další úspěch.

K sebeúctě se děti musí učit, ta není geneticky podpořená. Od počátku vývoje dítěte CNS ve spolupráci se smyslovými receptory shromažďuje kognitivně potřebná data na základě stále nových podnětů. Hromadící se zkušenosti a zážitky se postupně třídí, dítě si utváří postoje k sobě samotnému, které do svého „Já“ přijme nebo odmítne. J. Canfield, H. Clive Wells (1995 s. 11), poukazují rozhodující význam: „Obzvlášť zranitelní jsme vůči podnětům, které k nám v dětství přicházejí od rodičů, a to vzhledem k množství času, který s nimi v té době trávíme, a vzhledem naprosté závislosti na nich.“

„Důvěra ve vlastní tvořivé schopnosti později zvýhodňuje děti ve škole i v mezilidských vztazích.“ (R. Bean, 1995, s.28). Výsledky výzkumů ukázaly, že sebeúcta je ve spojení vztahů s lidmi. Vzájemné sociální interakce plní významnou úlohu v životě člověka. K sebeúctě se dítě učí. Hra a tvořivost se stává tím nejpřirozenějším klíčem k sebeúctě, která je nenahraditelným motivačním prvkem k učení. Vytýčení výchovných a vzdělávacích cílů pomocí hry a tvořivosti patří mezi nejlépe zvolené způsoby, jak dětem ukázat cestu k vlastní seberealizaci uspokojivého pocitu z vlastního prožívání. R. Bean (1992, s. 54) zvolil několik konkrétních postupů, které budou nápomocny k dosažení těchto cílů v domácím i školním prostředí:

- Povzbuzovat děti k tomu, aby se vyjadřovaly těmi nejrůznějšími způsoby.
- Respektovat skutečně všechny způsoby, jimiž budou děti navenek projevat svou tvořivost a zdržovat se zbytečného posuzování, jak to jen bude možné. Zároveň jim však dávat najevo své uznání a vyjadřovat jasně, že s jejich tvořivými činnostmi souhlasíte.
- Dodávat dětem odvalu k otevřenému vyjadřování myšlenek a názorů, samozřejmě je za to nekritizovat a nevyvolávat v nich pocity studu.
- Vytvořit doma i ve škole prostředí, v němž dítě nebude mít příležitost k sebevyjadřování nouzi, poskytovat k tomu vhodné zdroje, čas a prostor. To vše výchova k tvořivosti vyžaduje.

Všechny výše uvedené principy se uplatňují s použitím hrových aktivit, které doprovází pocit bezpečí, který se stává podmínkou pro svobodné vyjadřování pomocí tvořivých schopností vznikajících ve hře.

PRAKTICKÁ ČÁST

PRŮZKUMNÉ ŠETŘENÍ

4. Vymezení průzkumného problému a průzkumného cíle

V diplomové práci se pokusím v průzkumném šetření zjistit vliv her na zdravý vývoj a vzdělávání dětí u skupiny dětí ve věku od předškolního do mladšího školního věku.

Mým zájmem bude zjištění celkového rozvoje dítěte při využití tvořivého potenciálu každého jedince, jako jednu z lidských vlastností, prostřednictvím her.

Chtěla bych také znát skutečnost vlivu přítomnosti hry a učení v rámci vyučování na prvním stupni. Otázka vystává v tom, do jaké míry je hra v rámci vyučování zařazována.

Pro průzkumné šetření jsem použila metodu dotazníku.

4.1 Vymezení průzkumných otázek

Subjektivní názor mě vedl k vymezení níže uvedených průzkumných otázek. Průzkumem bych chtěla přispět k vytýčení validity, účelnosti a zejména pak smysluplnosti svojí práce. Průzkum se tak stane součástí objektivního náhledu na význam hry.

Průzkumné otázky formuluji následovně:

1. Tvořivost a hra tvoří nedílnou součást, kterou lze do jisté míry vzdělávat a vychovávat.

Záměrem první otázky je zjistit, do jaké míry tvořivost a hra tvoří vzájemnou symbiózu, která ve svém konečném působení tvoří velmi přirozený nástroj k celkovému rozvoji osobnosti dítěte.

2. Rodiče své děti ke hře a tvořivosti náležitě podporují.

Z výše uvedených skutečností mě bude zajímat podnětnost prostředí pro kreativní hru, v němž by se hra měla pozitivně rozvíjet. Zda předurčený proces hry a tvůrčí kreativity, který leží v nitru, je vhodně v rodinném prostředí podněcován tak, aby neztrácel svůj význam.

3. Děti se rozvíjí a vzdělávají také didaktickou hrou na 1. stupni základní školy.

Hra je přirozeným projevem dětí, nabízí se přímo jako jedna z metod učení. Do jaké míry učitelé na prvním stupni hru využívají, je předmětem pro poslední průzkumnou otázku č. 3. Cílem dotazníkového šetření z 10 možných uzavřených otázek bylo zjistit, jaký mají pedagogové na prvním stupni postoj k didaktické hře a jak často ji využívají ve svých hodinách. Mezi další dílčí cíle bylo zjištění pohledu na didaktickou hru v očích učitelů, postoje k jejímu zařazení do výuky, využití hry a také zdroje pramenů čerpání námětů pro didaktickou hru.

4.2 Charakteristika průzkumného souboru

Místem průzkumného šetření této diplomové práce bylo elektronické oslovení respondentů z řad rodičů a ředitelství základních škol v okrese Bruntál prostřednictvím online dotazníku na internetových stránkách. Část respondentů tvořila skupina rodičů, jejichž děti navštěvují MŠ Milotice nad Opavou, okres Bruntál, příspěvková organizace.

4.3 Charakteristika metod sběru dat

Pro realizaci průzkumu jsem si zvolila záměrně z metodologické nabídky explorační metodu dotazníku, protože respondenty se stali rodiče dětí, které dobře znám, a vyplňování dotazníku tak bylo snadnější tím, že jsem mohla být nápomocna při vyplňování a vysvětlování otázek. Druhou část respondentů tvořili po elektronickém oslovení respondenti z řad rodičů a učitelů v okrese Bruntál. Sběr dotazníku byl anonymní a sestavované otázky byly uzavřené.

4.4 Organizační zajištění šetření

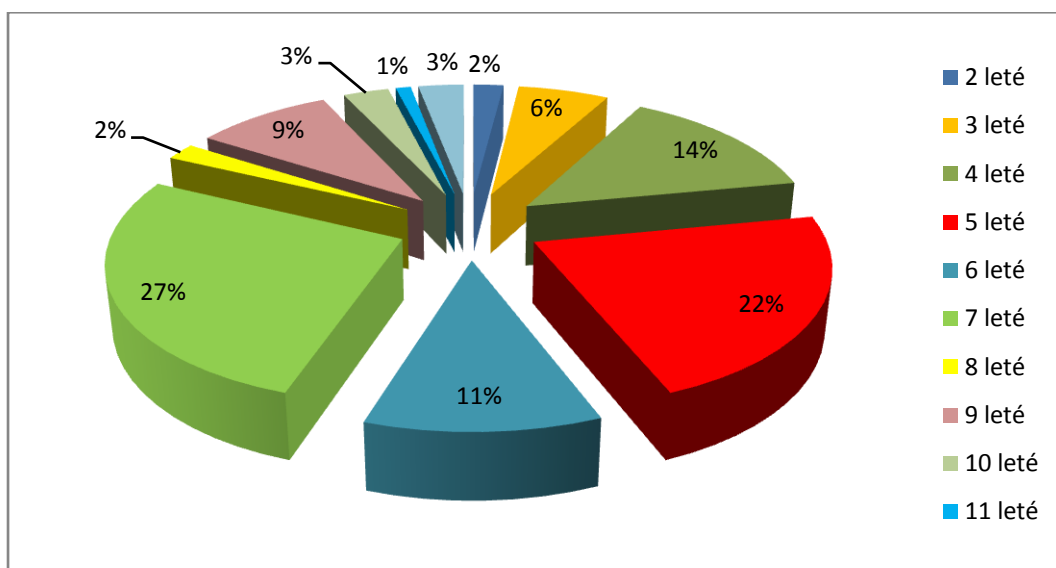
Sběr dat je podložen souhlasem ze strany vedení školy. Výzkumné šetření, které je součástí této diplomové práce jsem realizovala ve volných chvílích jednotlivých respondentů a z elektronických odpovědí respondentů.

Otázky v dotazníku šetření byly sestaveny naprosto záměrně, kdy jako autorka diplomové práce, co by učitelka mateřské školy, jsem je volila tak, aby byly co nejlépe respondentům srozumitelné pro účely průzkumného šetření.

4.5 Výsledky šetření pomocí dotazníku pro rodiče

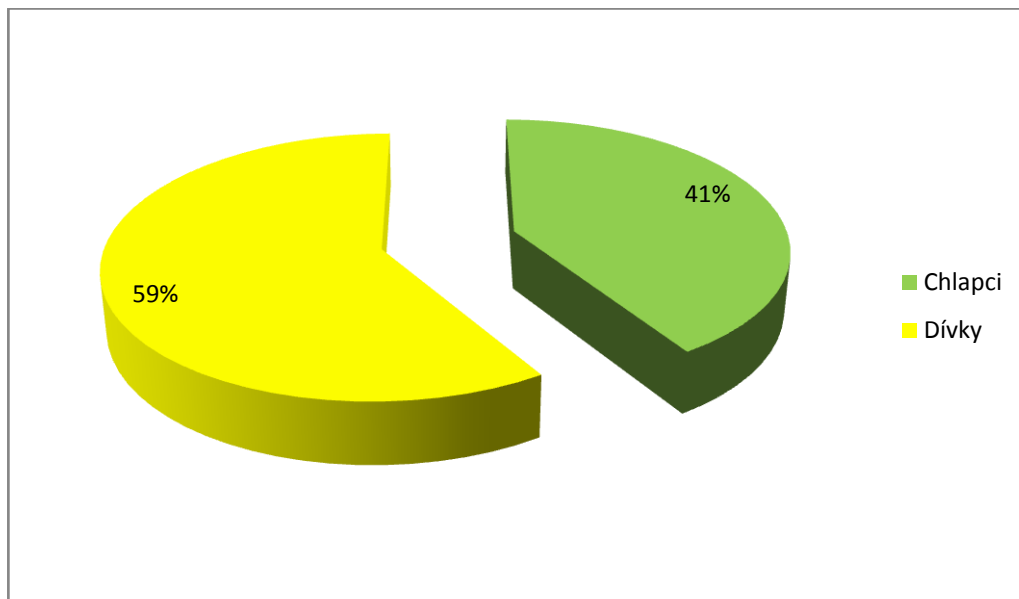
Otázky v dotazníku jsem sestavila podle mého vlastního subjektivního názoru na daný problém tak, aby zároveň vystihly zjištění možných úskalí ve skutečném projevu vlivu hry a kreativity na zdravý vývoj dítěte. Možnosti formulace otázek také přímo korespondovaly na nasměrování případného zjištění vymezených průzkumných cílů.

Graf č. 1 Věkový poměr dětí v průzkumném šetření.



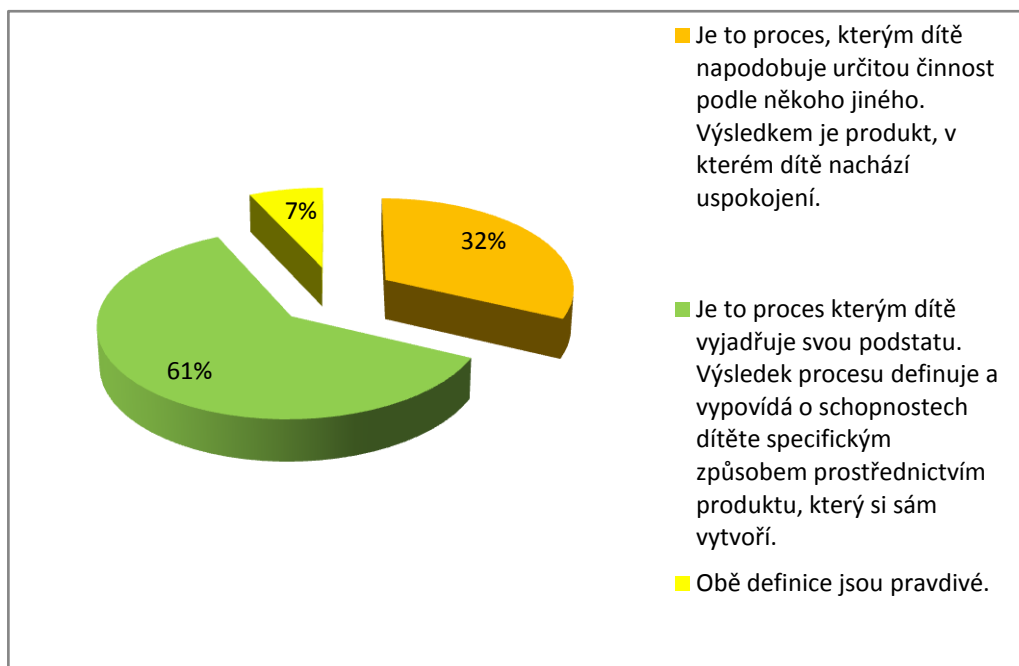
První krok šetření vycházel ze základního zjištění charakteristiky dětí, šlo především o zjištění pohlaví a věk dítěte. Výsledek věkového poměru v procentuálním zastoupení ze 100 dětí zní následovně: 2 leté děti = 2 %, 3 leté = 6%, 4 leté = 14%, 5 leté = 22%, 6 leté = 11%, 7 leté = 27%, 8 leté = 2%, 9 leté = 9%, 10 leté = 3%, 11 leté = 1%, 12 leté = 3%. Z grafu č.1 je patrné, že složení skupiny je věkově rozloženo různorodě. Nejvyšší počet dětí je zaznamenán u 4, 5 a 7 letých dětí.

Graf č. 2 Pohlaví dětí v průzkumném šetření.



Pregnanční vymezení určuje graf č. 2. Vymezuje hledisko popisu pohlaví dětí. Průzkumné šetření poukazuje na převahu děvčat nad chlapci. Chlapci zaujímají svůj podíl 41% a děvčatům přináší podíl v 59%.

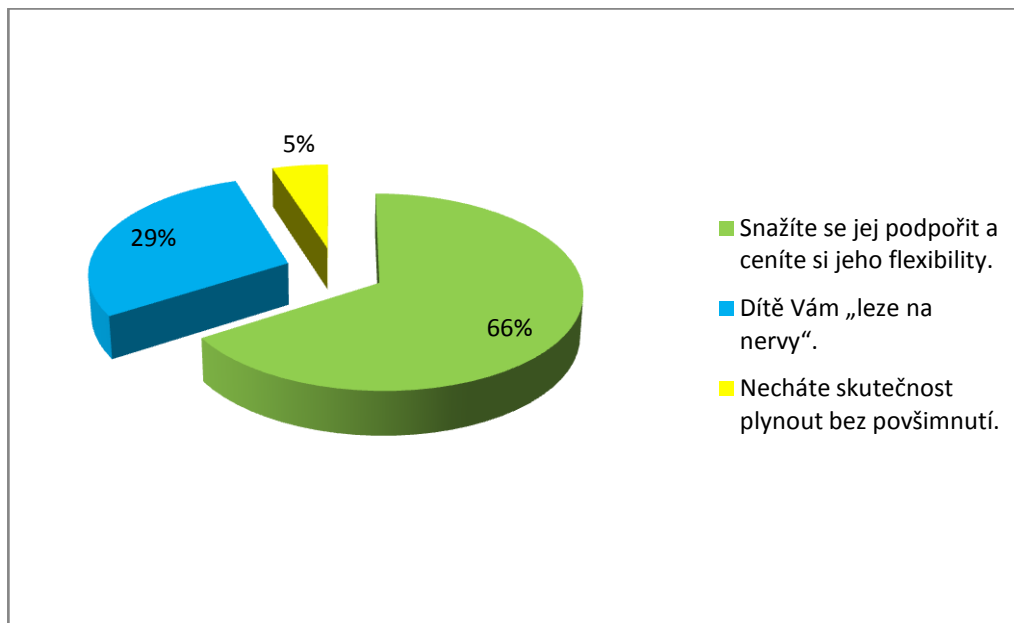
Graf č. 3 Náhled na definici tvořivosti z pozice rodičů



Z grafického znázornění grafu č. 3 je patrné, že rodiče pochopili pravdivost definice v následujícím sledu: 32% respondentů si myslí, že je to proces, kterým jedinec napodobuje podle vzoru někoho jiného určitou činnost. Výsledkem se stává určitý produkt, v kterém jedinec nachází uspokojení. Je mylné se domnívat, že nápodoba patří mezi pojem, který se ztotožňuje s kreativitou. Kreativní myšlení se projevuje určitým myšlením, které navenek ukáže ve svém procesu svou ojedinělou a individuální hodnotu produktu. 61% respondentů se domnívá zcela správně a označilo definici za proces, kterým jedinec vyjadřuje svou podstatu. Výsledek procesu definuje a vypovídá o schopnostech jedince specifickým způsobem prostřednictvím produktu, který si sám vytvoří. Tvořivost lze chápat jako produkt (projev) i proces (myšlení). Proces myšlení se projevuje v produktu. 7% respondentů se podílelo spojenou odpovědí vycházející z obou předchozích odpovědí a) a b), což taktéž považují za mylnou domněnku, kterou podkládá nesprávné tvrzení z možnosti definice a), kdy jedinec napodobuje podle vzoru někoho jiného určitou činnost.

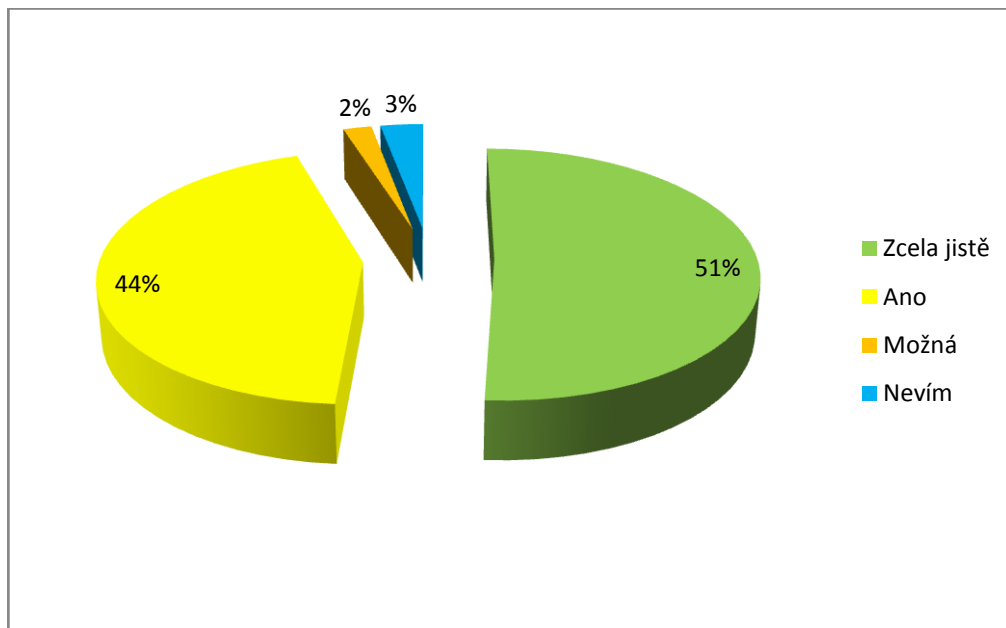
Náhled na definici tvořivosti s pohledu rodičů zní v závěru příznivě pro rodiče, kteří označili definici možnou pod označením písmene b). Skutečnost, že definici chápou správně, se dá předpokládat, že své děti vedou k tvořivosti, která významně ovlivňuje jejich celý život. Zážitky zprostředkované hrou jsou z pohledu vývojové psychologie přirozenou cestou zprostředkování za tvořivostí. Kreativita se projevuje určitým myšlením, které navenek ve svém procesu ukáže svou ojedinělou a individuální hodnotu produktu.

Graf č. 4 Vyjádření individuality dítěte v následné rodičovské podpoře



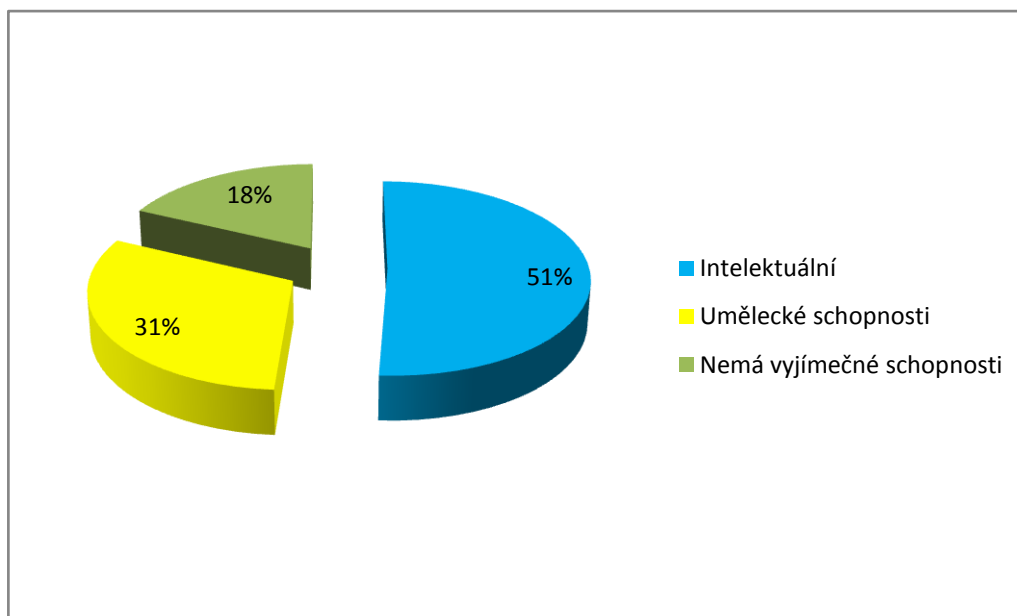
Graf č. 4 prokazatelně poukazuje na rozdílnost názorů rodičovského přístupu k podpoře individuality svého dítěte. Velmi pozitivní se stává skutečnost, kdy většinová skupina respondentů v 66% zastoupení se snaží své dítě podpořit a cení si jeho flexibility. 29% respondentů se vyjádřilo, že nechá hrovou aktivitu plynout bez povšimnutí. Jeden z důvodů proč by své dítě měli rodiče podpořit a nenechat děti, aby se v nich tvořivost rozvíjela sama, je zvýhodnění důvěry ve vlastní tvořivé schopnosti, které se znásobí ve velmi pozitivních výsledcích školní přípravy a mezilidských vztazích. Zbylým 5% respondentů jejich dítě „leze na nervy“. Tento výsledek není optimistický a vstřícný pro sebevyjadřování dítěte a může se velmi nepříznivě odrazit v chápání vlastního „já“. Reakcí se stává pochybnost dítěte o své vlastní hodnotě, je zmatené a raději uniká hluboko do nitra svého „já“ před svým projevem, než aby se podrobilo neúspěchu, kritice či trestu. Dítě se může také cítit zahanbené.

Graf č. 5 Sebeúcta a tvořivost má úzký vztah



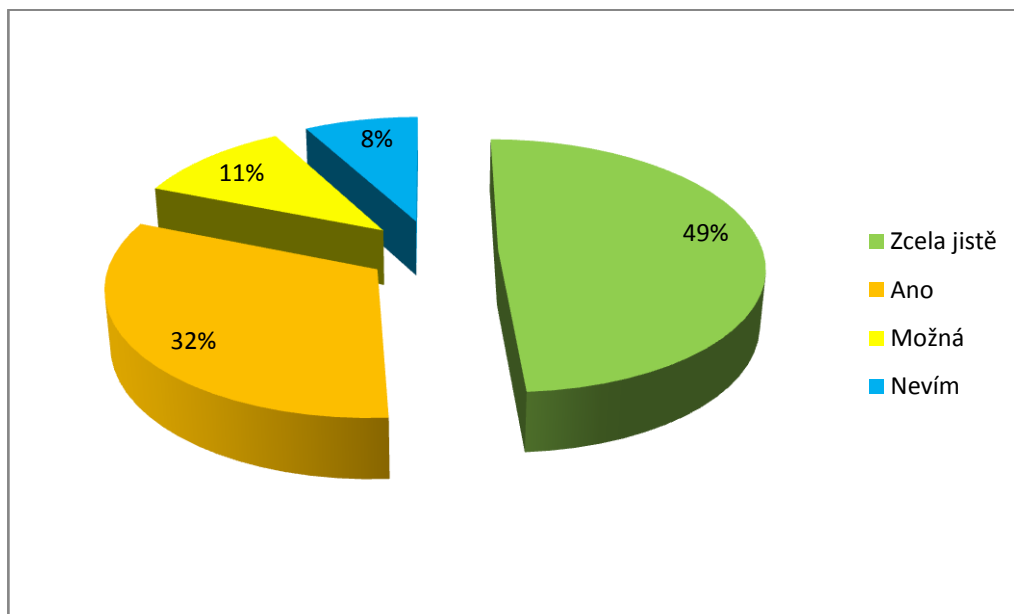
Na grafu č. 5 je patrný velmi příznivý a potěšitelný výsledek. Většina respondentů - rodičů pomáhají svým dětem utvrzovat jejich základní podstatu hodnoty svého „já“. Aktivně podněcují své děti k tvořivosti, jedná se tak o přirozený způsob, jak se dětem může potvrdit zpětná vazba při ubezpečování hodnoty a podstaty vlastní sebeúcty. 51% respondentů odpověděla a) zcela jistě, 44 % respondentů b) ano, 2% respondentů c) možná a 3% respondentů d) nevím.

Graf č. 6 Zastoupení výjimečných schopností dětí



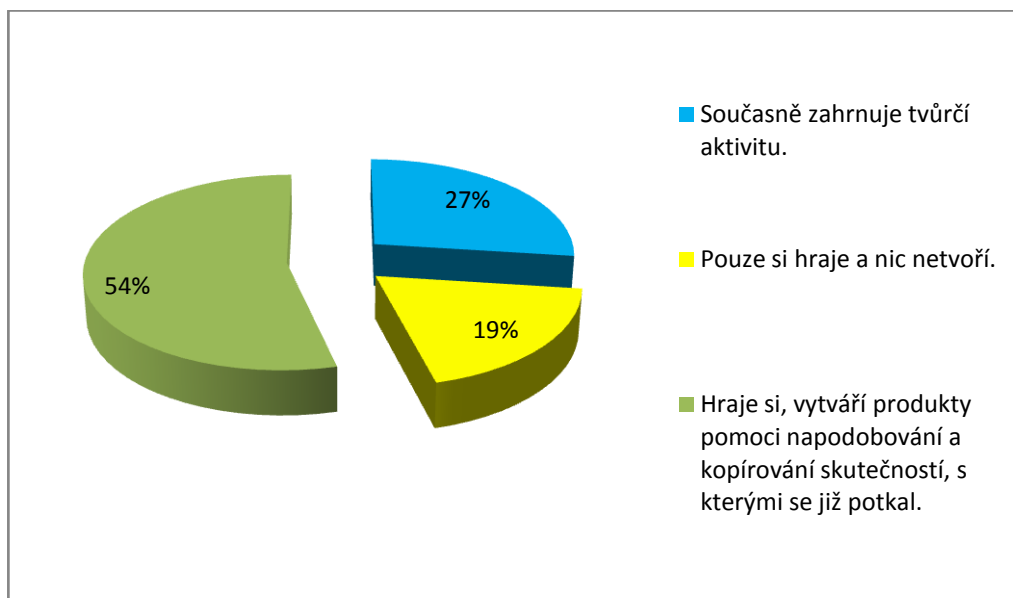
Je velkým potěšením, že respondenti svým dětem ve větší míře přiřazují kladné intelektuální a umělecké schopnosti. Tento výsledek však může být zkreslený a nedostatečně objektivní. Rodiče, aniž by si to uvědomovali, přisuzují svým dětem skutečnosti v kladných hodnotách, protože jsou předmětem jejich vlastních přání. Ve vlastním úsudku však přiřazují každou schopnost dítěte propojenou z určitou zkušeností za klíč nástrojů ke kreativitě. V konečném výsledku si 51% respondentů domnívá, že má jejich dítě intelektuální schopnosti, 31% umělecké schopnosti a 18% nemá výjimečné schopnosti.

Graf č. 7 Vliv tvořivosti na zvýhodnění dětí ve škole a mezilidských vztazích.



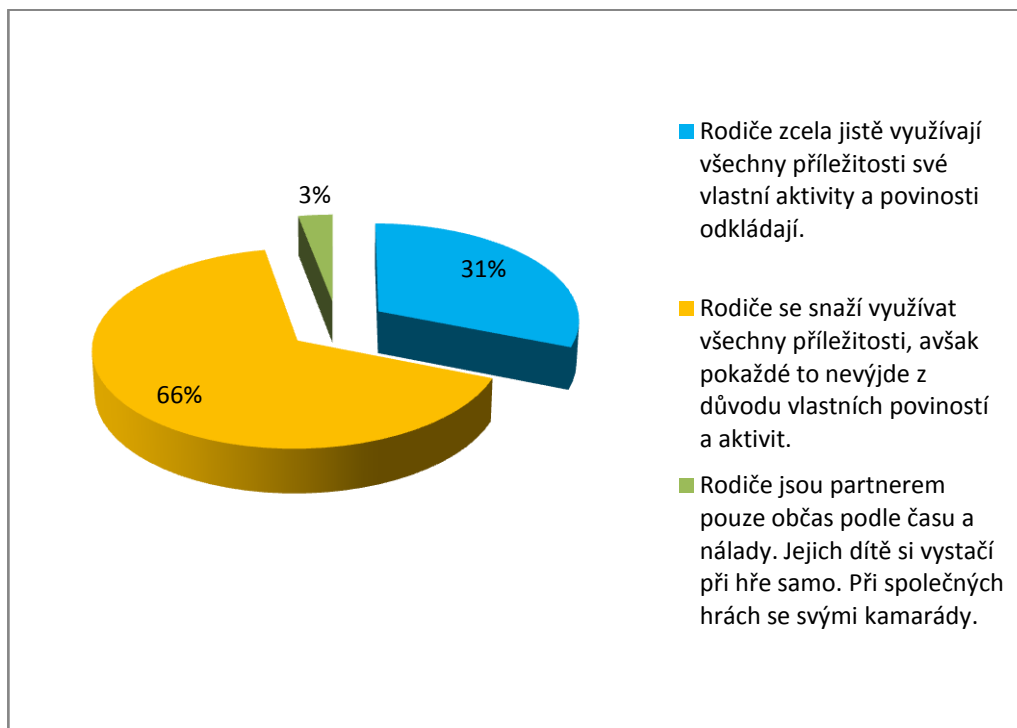
Předložený graf znázorňuje názor vlivu tvořivosti na zvýhodnění ve škole a mezilidských vztazích následovně. 49% respondentů sdílí kladný názor odpovědí zcela jistě, 32% se vyjádřilo odpovědí ano, 11% možná a zbylých 8% nevím. Odpovědi zcela jistě a ano lze považovat za velmi pozitivní názor na danou otázku, protože její poměrové a procentuální vyjádření je jednoznačně převažující. Záleží však z jakého úhlu daný problém posuzujeme. Tvořivost přináší z hlediska učení divergentní řešení a tudíž je životně praktičtější, dláždí cestu k úspěchům. Tvořivost se pojí s jedinečnou individualitou, nahlíží na svět z jiné perspektivy, která vede k osobitě integritě a vždy nemusí být vítána. Individualita je určitá odlišnost, která v socializačním procesu může být velkou překážkou. Naše školství, pro velké počty dětí, nenachází dostatečný prostor pro individuální vyjádření a tvůrčí realizace tak ustupuje do pozadí.

Graf č. 8 Pohled na využití hry vedoucí ke kreativitě.



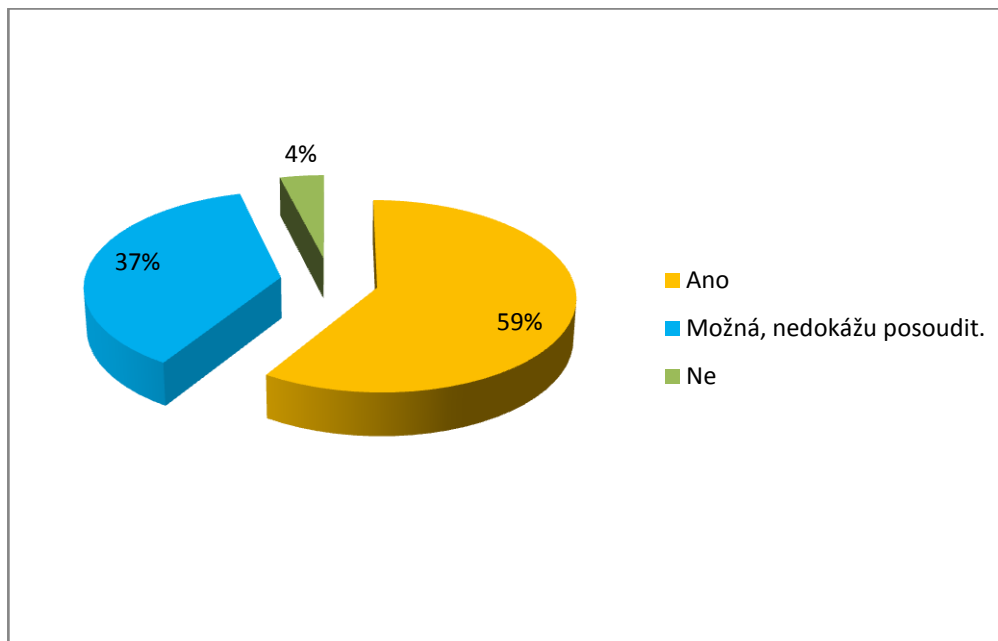
Zajímavý je výsledek pohledu na graf č. 8, kdy respondenti klasifikují využití hry svého dítěte s ohledem na kreativitu. 27% rodičů se vyjádřilo, že dítě prokazatelným způsobem při hře současně zahrnuje tvůrčí aktivitu. Výše uvedené tvrzení je zcela správné. Něco jedinečného, produkt, který uspokojuje potřeby dítěte, proces v němž se dítě realizuje ve svém prostředí je živnou půdou pro osobnostní rozvoj dítěte. Mezi upřednostňující zástupce patří neodmyslitelně sebedůvěra a sebeúcta, která se rozvíjí z vlastních prožitých pocitů. 19% respondentů se vyjádřilo, že si jejich dítě pouze hraje a 54% respondentů, že si hraje a vytváří produkty pomocí napodobování a kopírování skutečností, s kterými se již potkalo. Poslední dvě tvrzení nejsou příliš povzbudivé, jejich procentuální vyjádření je příliš vysoké a vysvětlením může být nepochopení pojmu tvořivosti a kreativity v jejich důležitém poslání.

Graf č. 9 Pohled na partnerství rodičů s dětmi při hře s ohledem na odklad vlastních povinností a aktivit



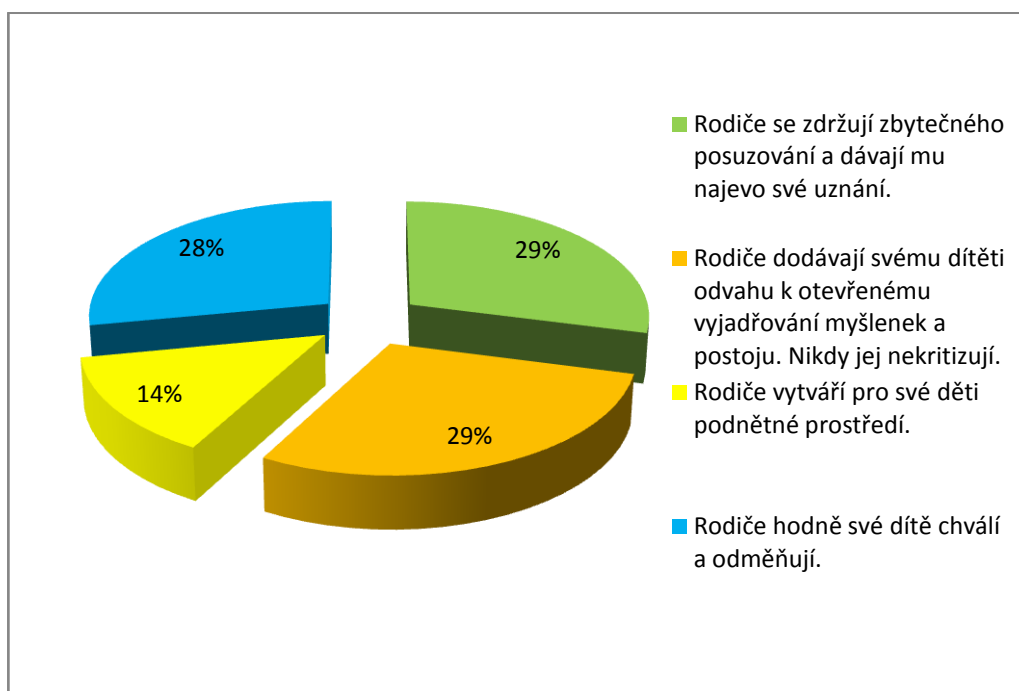
Vizuální zpracování grafu dává náhled na danou skutečnost v následujícím výčtu: 31% rodičů zcela jistě využívají všechny příležitosti, své vlastní aktivity a povinnosti odkládají. Jedná se většinou o rodiče dětí, které sahají do vývojových stádií kojeneckého, batolecího a předškolního věku. Stanovisko se stává pochopitelné, protože výše uvedená vývojová stadia potřebují určité vedení a usměrňování. 66% rodičů uvedlo, že se snaží využívat všechny příležitosti, avšak pokaždé to nevyjde z důvodu vlastních povinností a aktivit. Zde se potvrzuje dnešní hektický životní styl v rodinách, kdy je často příčinou časová tíseň z pracovního vytížení rodičů a dětem tak není věnována patřičná pozornost. Pouze 3% rodičů se vyjádřilo s mylným postojem, kdy jsou pro děti partnerem pouze občas, podle nálady. Jejich dítě si vystačí při hře samo např. při společných hrách se svými kamarády.

Graf č. 10 Vlastní sebehodnocení dítěte při hře.



Graf č. 10 je věnován sebehodnocení dítěte při hře následovně: 59% rodičů odpovědělo ano, 37% byly posouzeny rodiči výrokem možná, nedokážu posoudit a zbylé 4 % odpovědělo, že se jejich děti nehodnotí. Základ sebeúcty vychází především z realizované tvořivosti. Dítě se neustále potřebuje ubezpečovat o svých hodnotách samo a dospělí se tak stávají přímými zprostředkovateli podněcování k hernímu a tvořivému jednání.

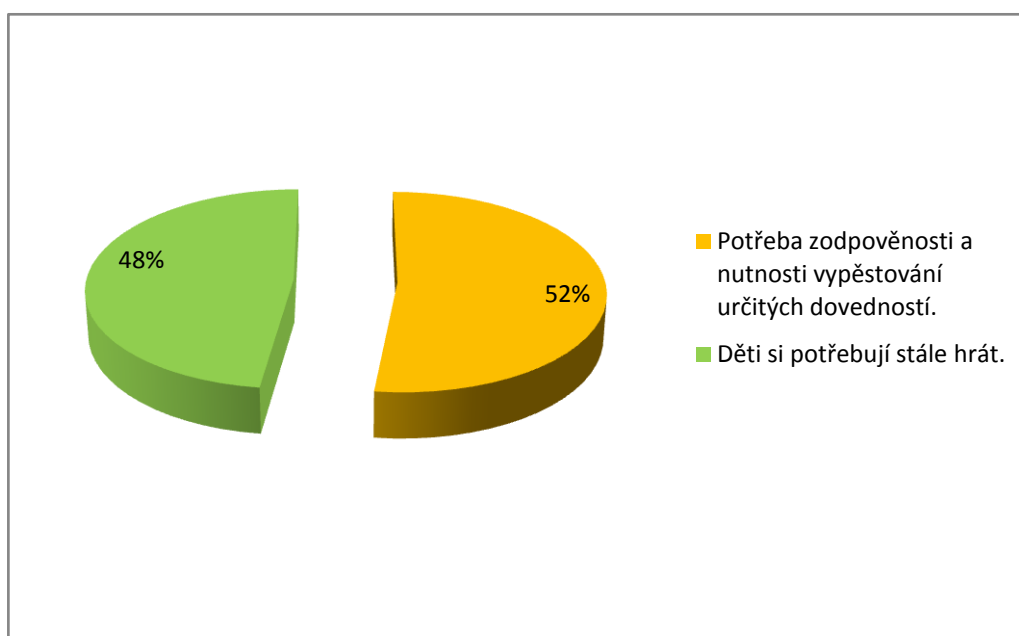
Graf č. 11 Způsob povzbuzování dítěte k tomu, aby se vyjadřovalo těmi nejrůznějšími způsoby



Graf č. 11 poukazuje na zjištění: u 29% se rodiče zdržují zbytečného posuzování a dávají svému dítěti najevo své uznání, 29% rodičů dodávají svému dítěti odvahu k otevřenému vyjadřování myšlenek a postojů, nikdy dítě nekritizují, 14% rodičů vytváří pro své děti podnětné prostředí a 28% rodičů své dítě chválí a odměňují. Jestliže si klademe za cíl výchovu k tvořivosti, musíme dítěti pomáhat najít ty nejlepší cesty k prožitkům z vlastního sebevyjadřování. Pocit uspokojení je vyvolán z toho, čím dítě je, a ne z toho, co dokáže vytvořit. Mladší děti doposud nedokážou rozlišovat mezi tím co cítí, čím jsou, co dělají a prožívají. Kritiku chápou jako neúnosné odsouzení svého „já“. Kritické soudy zde proto nejsou na místě, protože potlačují a omezují pocit jistoty a důvěry ve své sebevyjadřovací schopnosti. První tři odpovědi patří mezi správné a podnětné způsoby povzbuzování dítěte k tomu, aby se vyjadřovalo těmi nejrůznějšími způsoby. Poslední odpověď je sporná. Proč je tomu tak? Odpovězme si na otázky a najdeme odpovědi. Chválí rodiče dítě při jakékoliv příležitosti i za to co neučinilo? Dítěti je odebrána možnost se samo hodnotit. Bez vedení ke kvalitativnímu rozlišení dítě snadno uvěří svým ne

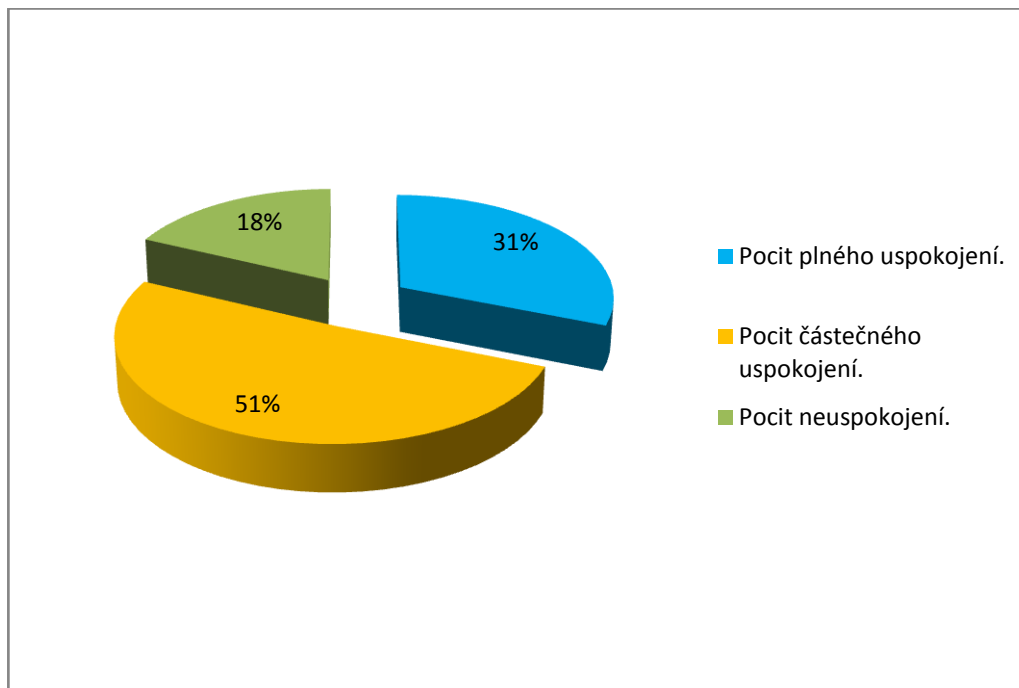
zcela skutečným schopnostem a je pro ně velmi trpké zklamání, když se mu pravdivého hodnocení dostane od jiné osoby. Pouští se dítě do tvůrčí a herní aktivity jen proto, že bude následně odměněno? Dítě nevyvíjí své úsilí pro poznání svého „já“, ale pro získání odměny. Radost z vynaloženého úsilí se vytrácí.

Graf č. 12 Co děti potřebují nejvíce?



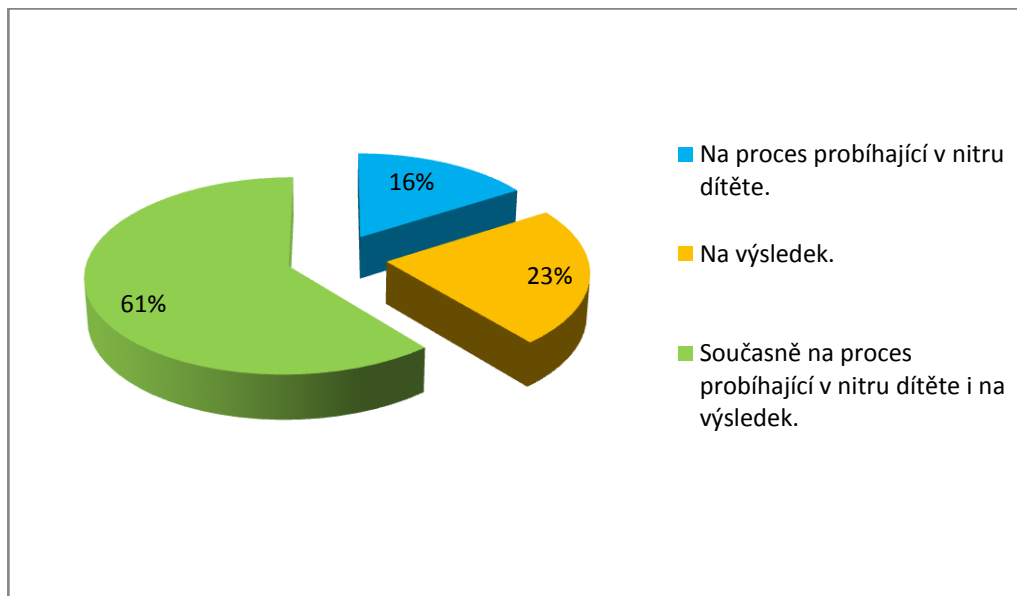
Graf č. 12 odpovídá dvěma směry: 52% rodičů se domnívá, že je prvotním posláním při výchově dětem vtisknout potřebu zodpovědnosti a nutnosti vypěstování určitých dovedností. Děti si hrát potřebují. Je mylné se domnívat, že tomu tak není a že větší polovina respondentů nepřikládá hře takovou váhu, jakou by si hra zasloužila. 48% respondentů pochopilo podstatu dětské hry a hru berou vážně. Hra je nástrojem získání potřeby zodpovědnosti a nutnosti vypěstování určitých dovedností, toho co odpověděla 1. skupina respondentů.

Graf č. 13 Pocity uspokojení rodičů při hrách s vlastními dětmi



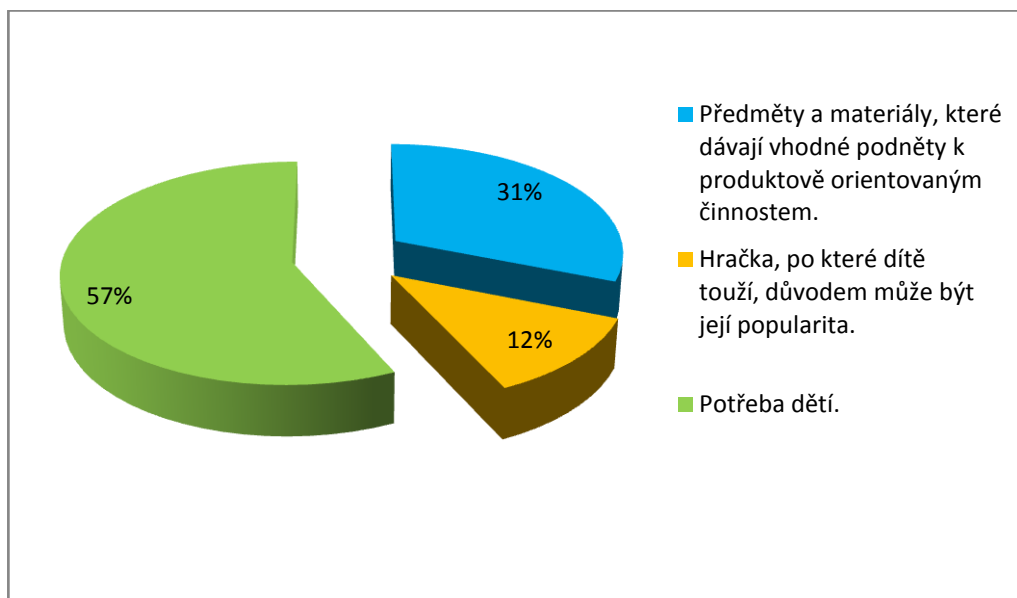
V grafu č. 13 pocit plného uspokojení projevilo 31% respondentů, 51% respondentů vyjádřilo částečným uspokojením a 18% hra respondenty neuspokojuje. Při hře s dětmi je velmi důležité jak se při hře dospělí cítí a jakým způsobem své city dávají najevo (radost, nadšení). Dítě pak plně sdílí a prožívá radost, pocit uspokojení, rodič se pro něj stává vzorem. Jestliže se dospělí při hře s dětmi vrátí spět do světa dětské hry, jestliže je pohltí herní aktivita, hra pro ně nebude přehlíženým atributem ve svém významu, budou se tak spokojeně cítit rodiče, ale hlavně děti.

Graf č. 14 Způsob zaměření a podpory rodičů při tvořivosti svého dítěte



Graf č. 14 prokazuje skutečnost názoru: 16% respondentů podporuje tvořivost dítěte procesem probíhajícím v nitru dítěte, 23% je zaměřeno na samotný výsledek a zbylých 62% se vyjádřilo souhlasem k oběma předchozím výrokům. To co dítě prožívá je pro tvořivou hru důležitou devizou. Zaměření na výsledek svazuje tvořivý proces, vkládá do tvořivosti závazné ukazatele, které hatí veškerou herní a tvůrčí podstatu

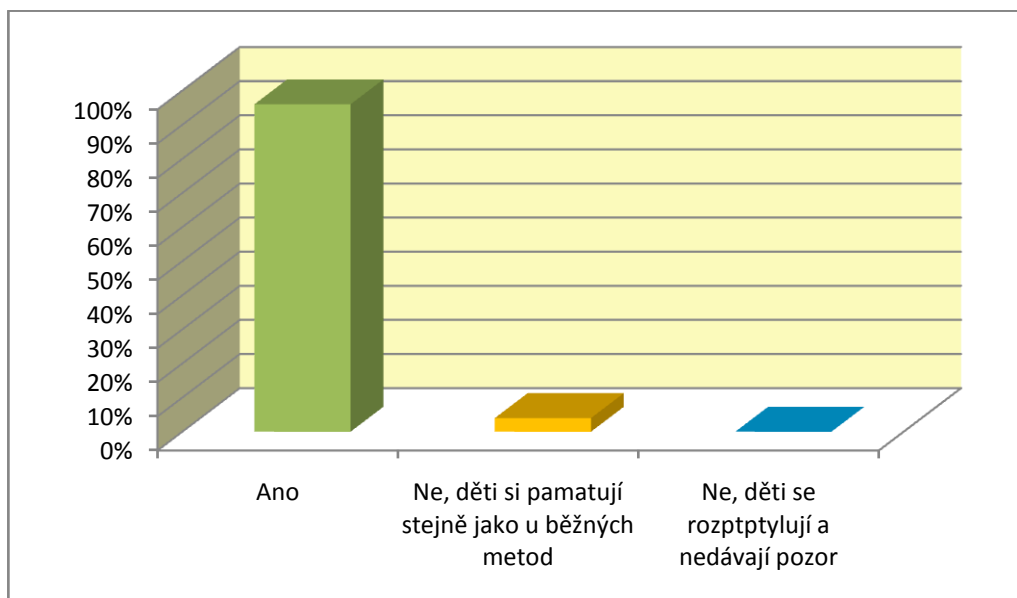
Graf č. 15 Výběr hraček, které podporují tvořivost



Poslední graf č. 15 představuje velmi kladné vyjádření: 31% respondentů se vyjádřilo, že svým dětem nejčastěji předkládají předměty a materiály, které dávají vhodné podněty k produktově orientovaným činnostem, 12% respondentů předkládá dětem hračku po které dítě touží, důvodem může být její popularita a zbylých 57% rodičů dětem obstarává hračku, protože ji potřebuje. Kladně hodnotím respondenty s odpovědí a) a b). Hračky plní funkci důležitých nástrojů a nacházíme ji všude kolem nás. Je velmi přínosné, když rodiče dětem předkládají předměty a materiály, které poslouží ke hraní a dávají podněty k různým představám o tvůrčí a herní činnosti. Hračky, které děti potřebují napomáhají vyjadřovat vnitřní představy o tom, co v sobě cítí. Hračka, která je důmyslným zprostředkovatelem marketinkového jednání, není pro dítě důležitá.

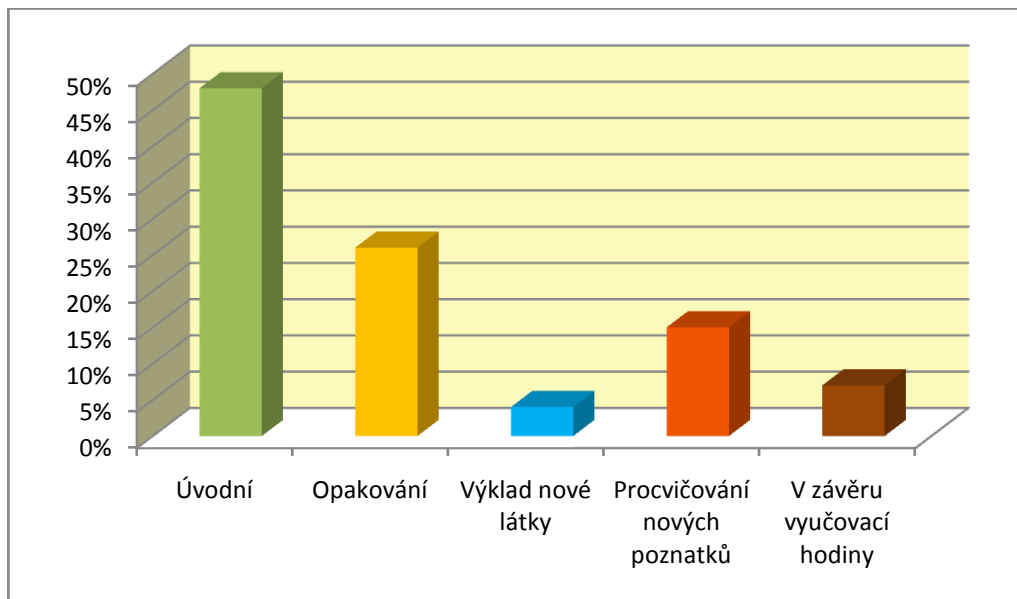
4.6 Výsledky řešení pomocí dotazníku pro učitele základní školy 1. stupně

Graf č. 16 Efektivita využívání didaktických her



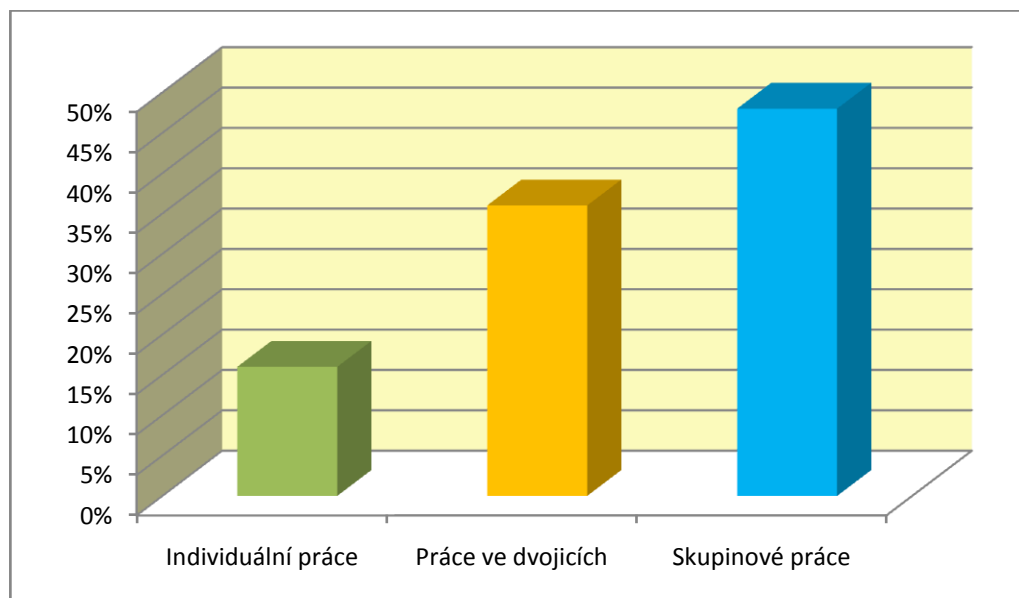
Je velmi radostné, že téměř většina respondentů - 96% se domnívá, že didaktické hry do výuky patří pro jejich efektivní opodstatnění. Pouze 4% respondentů nepřikládají hře efektivní hodnocení, jejich podíl je však zanedbatelný, 4%, jelikož se domnívají, že si žáci z hodin zapamatují stejné množství informací jako při využívání klasických metod.

Graf č. 17 Nejčastější zařazování hry do vyučovací hodiny



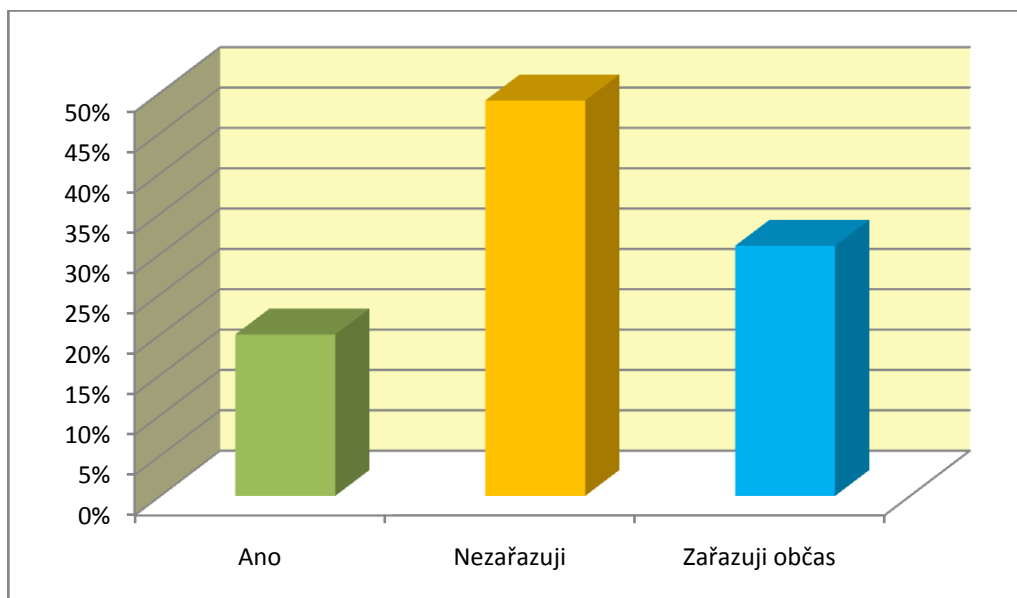
Dalo se očekávat využívání didaktické hry v úvodní části hodin. Vysvětlením je pravděpodobně motivace k další práci při minimalizaci negativně působících projevů, a to převážně nudy a strachu. Procentuální vyjádření nejčastěji zařazených didaktických her do části vyučovací hodiny zní následně: 48% úvodní, 26% opakování, 4% výklad nové látky, 15% procvičování nových poznatků a 7% v závěru vyučovací hodiny. Graf č. 17 označuje za nejméně časté využívání při výkladu nového učiva.

Graf č. 18 Formy práce preferující při didaktické hře



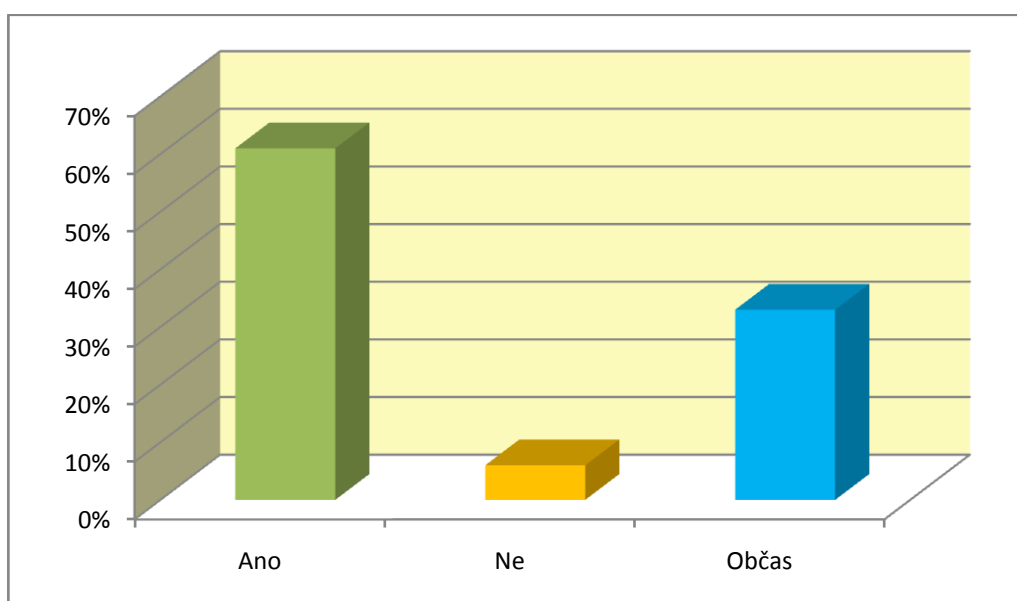
Pedagogové nejvíce zařazují práci skupinovou, kdy bylo zjištěno 48% zastoupení, což je velmi příznivý výsledek spolu s 36% podílem pro práci ve dvojicích. Volba takových prací je vhodným prostředkem pro osvojování sociálních rolí, komunikace a kooperace mezi dětmi. Individuální práce nebyla často zařazována, činí pouze 16% účast.

Graf č. 19 Využití hračky na prvním stupni základní školy



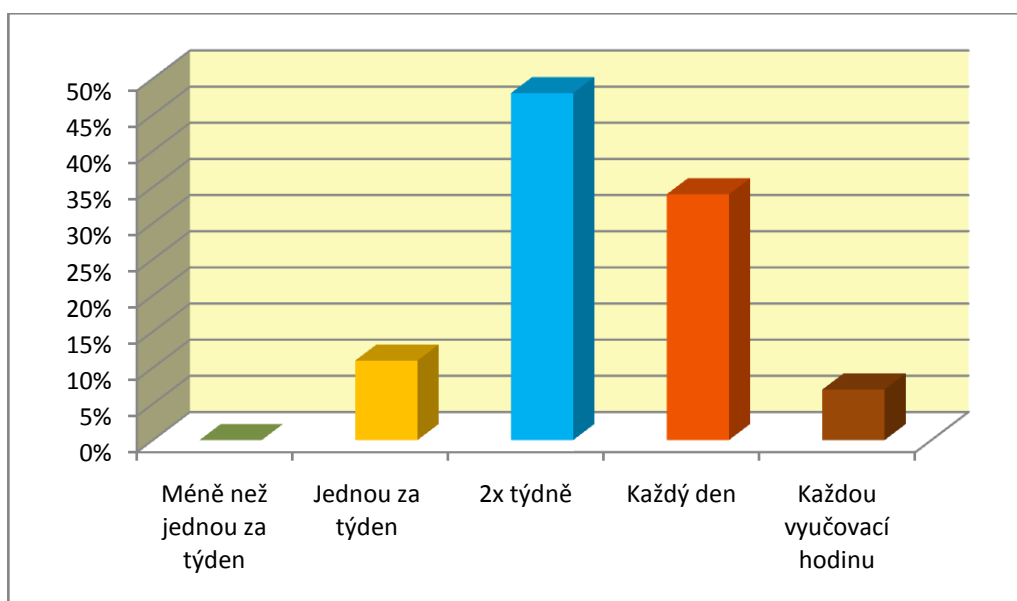
Využití hračky na prvním stupni základní školy není příliš časté. 20% pedagogů hračku využívá, 31% využívá hračku občas a 49% hračku nevyužívá vůbec. Je to škoda, protože hračka hru zkvalitňuje, vlastní výroba hraček, improvizace z různých materiálů nabídka a posláním didaktické hry znásobí.

Graf č. 20 Využití hry ve školní praxi



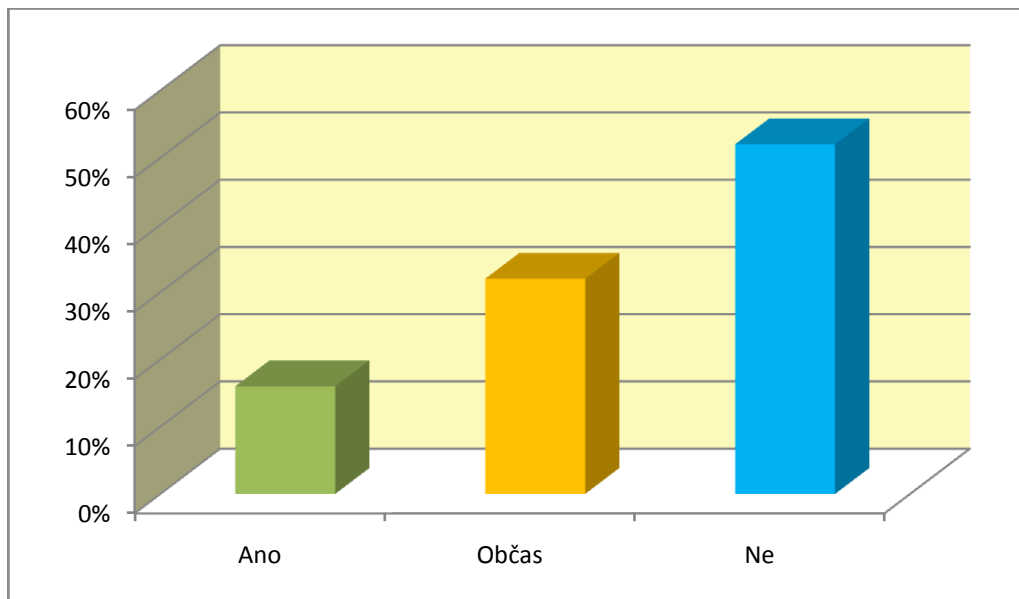
Je s potěšením pozorovat grafické znázornění grafu č. 20. 61% pedagogů didaktickou hru do výuky zařazuje, 33% občas a 6% ji nepoužívá. Hra je přirozeným projevem dětí a pokládám tak za možnost až nutnost učit děti prostřednictvím her.

Graf č. 21 Frekvence využívání didaktických her



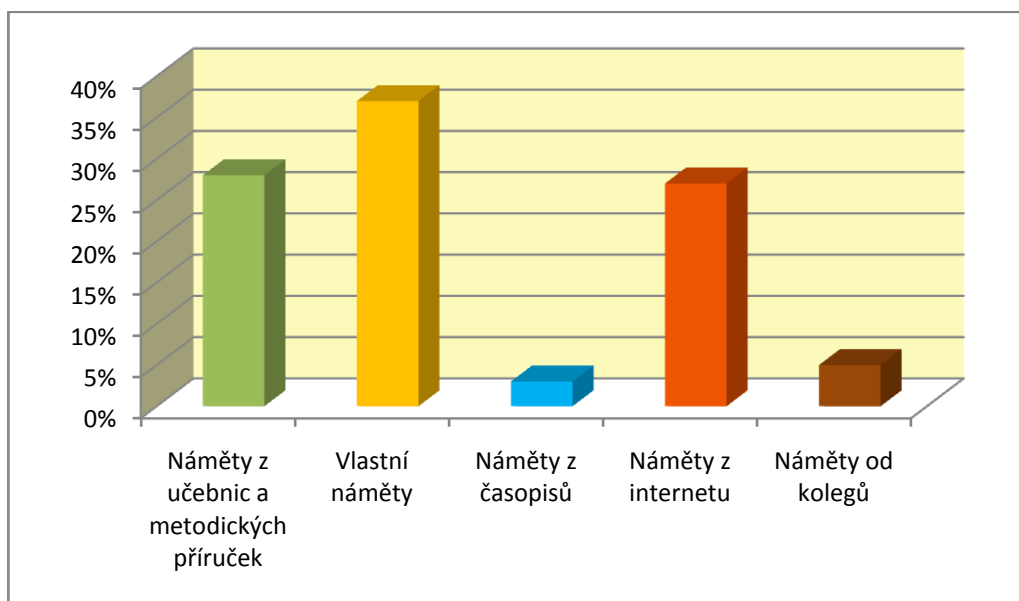
Výsledek odpovědí respondentů je nad očekávání uspokojivý. Didaktická hra je ve výuce zařazována v 11% zastoupení jednou týdně, dvakrát týdně dosáhlo nejvyšší ohodnocení 48%, 34% patří každému dni, 7% připadá každé vyučovací hodině. Žádný z dotazovaných učitelů nepoužívá didaktickou hru méně než jednou za týden.

Graf č. 22 Podíl osobní účasti pedagoga na didaktické hře



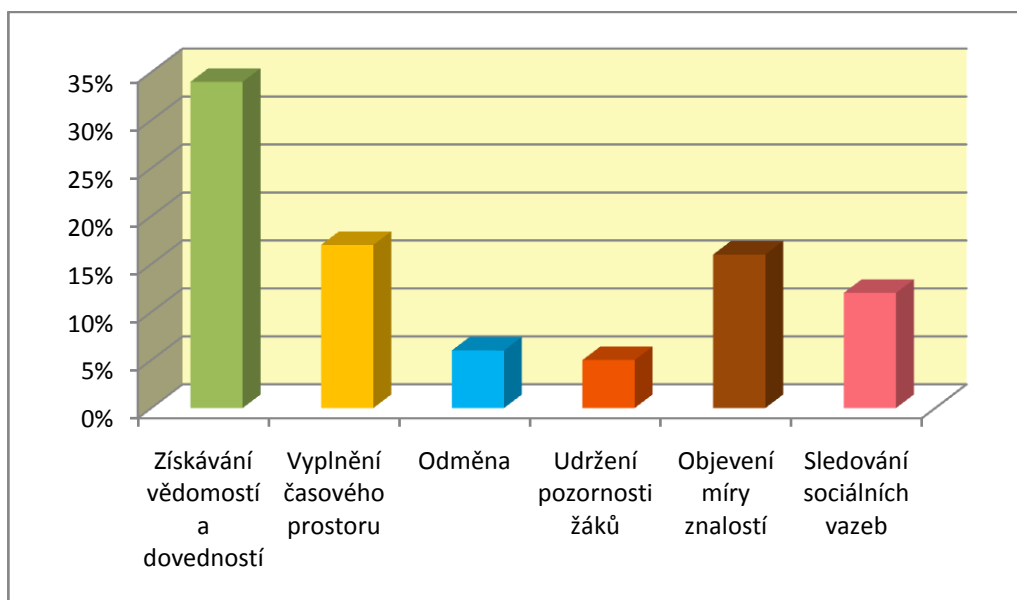
Pedagogové se vyjádřili 16% účastí při realizaci didaktické hry, 32% se podílí pouze občas a 52% se nepodílí vůbec. Předpokládala jsem, že účast spolupodílení s žáky na didaktické hře bude daleko vyšší. Předložené vzory budí motivaci a utvrzuje přirozenou autoritu pedagoga.

Graf č. 23 Čerpání námětů pro didaktické hry do výuky



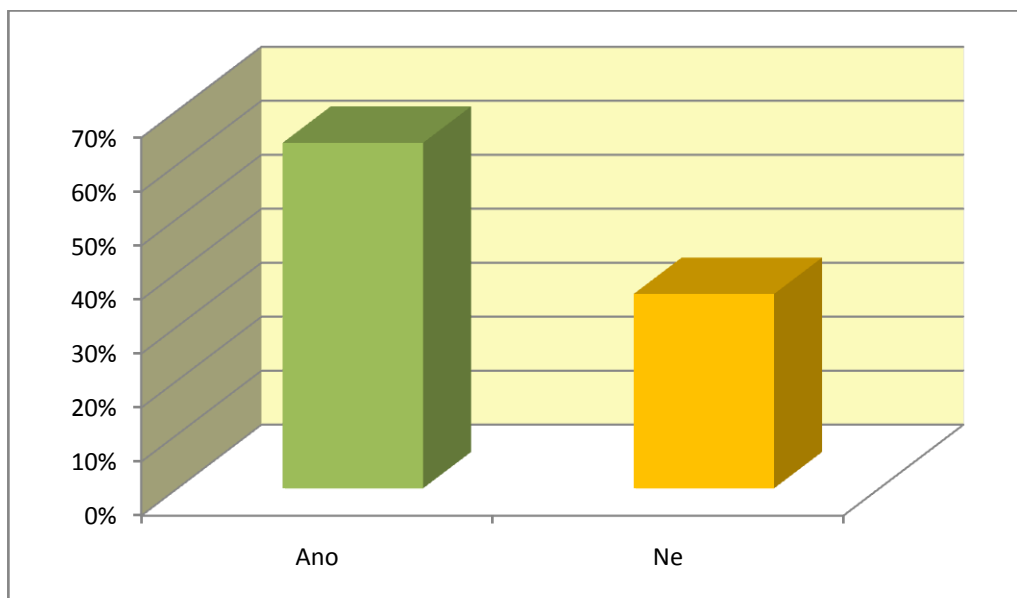
Z grafu č. 23 lze vyčíst následné hodnoty. 28% pedagogů se nad danou problematikou zamýšlí a nalézá náměty pro hry z učebnic a metodických příruček. Převážná část pedagogů tj. 37% realizuje svou vlastní tvorbu. Kreativní schopnosti utvrzují osobnost a přirozenou autoritu učitele. 3% pedagogů potřebné informace vyčte z časopisů. Neočekávaným výsledkem jsou náměty získané z internetu v pouhých 27%. Námětům od kolegů patří 5%.

Graf č. 24 Hlavní funkce hry



Didaktická hra, která je zařazena do výuky, má vždy určitý výchovný cíl. Hlavní cíl by neměl vycházet z odměny a vyplnění časového prostoru a snaze udržet pozornost žáků. Objevení znalostních chyb a sledování sociálních vazeb, patří také mezi dílčí a druhotné cíle, které vyplynou ze základní podstaty hlavních cílů „získávání vědomostí a dovedností“, které pochopilo 44% pedagogů. Vyplnění časového prostoru využívá 17% pedagogů, odměnu 6%, udržení pozornosti 5%, objevení znalostních chyb 16% a sledování sociálních vazeb 12%.

Graf č. 25 Vedení vlastní kartotéky her



Výsledek 64% je velmi potěšitelný, pro převažující hodnotu u pedagogů, kteří si kartotéku vedou. Počet respondentů, kteří si kartotéku nevedou, není zanedbatelný pro procentuální vyjádření v 36%. Tuto skutečnost může vysvětlovat využívání metodických materiálů a příruček. Tito učitelé nemusí mít potřebu si hry systematicky evidovat. Letitá praxe jistý zásobník her nabízí a inovuje dle situace z „hlavy“.

4.7 Analýza výsledků

Průzkumné šetření mělo za cíl tři otázky se záměrným a jasným cílem, které jsem se snažila potvrdit, případně vyvrátit.

Zvolené průzkumné otázky a jejich následné vyhodnocení:

1. Tvořivost a hra tvoří nedílnou součást, kterou lze do jisté míry vzdělávat a vychovávat.

Pro účel hodnocení průzkumné otázky č. 1, jsem vypracovala přehlednou tabulku, která vypovídá o konečném hodnocení jednotlivých odpovědí na dotazující otázky. Podrobnější analýzu výsledného šetření najdeme výše v popisu pod danou otázkou s grafickým znázorněním. Ve výsledném hodnocení je stav vyplývající z analýzy dotazníku respondentů s ohledem na průzkumnou otázku č. 1 prokazatelný. Z 13 možných otázek jsem kladně - ano hodnotila 8, 3x nevyhovujícím ne a 2x výrokem tak napůl. Tvořivost a hra tvoří vzájemnou interakci, která ve svém konečném působení tvoří velmi přirozený nástroj k celkovému rozvoji osobnosti dítěte.

Tabulka č. 1 Celkové hodnocení z analýzy dotazníku respondentů s ohledem na průzkumnou otázku č. 1 a č. 2

Číslo grafu	Otázky z dotazníku respondentů	Úspěšnost (ano, ne, tak napůl)
3	Náhled na definici tvořivosti	ano
4	Vyjádření individuality v následné rodičovské podpoře	ano
5	Sebeúcta a tvořivost má úzký vztah	ano
6	Zastoupení výjimečných schopností	ano
7	Vliv tvořivosti na zvýhodnění dětí ve škole a mezilidských vztazích	ano
8	Pohled na využití hry vedoucí ke kreativě	ne
9	Pohled na partnerství rodičů s dětmi při hře s ohledem na odklad vlastních povinností a aktivit	tak napůl
10	Vlastní sebehodnocení při hře	ano
11	Způsob vyjadřování dítěte k tomu, aby se vyjadřovalo těmi nejrůznějšími způsoby	ano
12	Co děti potřebují nejvíce	ne
13	Pocity uspokojení rodičů při hrách s vlastními dětmi	tak napůl
14	Způsob zaměření a pocity rodičů při tvořivosti svého dítěte	ne
15	Výběr hraček, které podporují tvořivost	ano
Celkové hodnocení: 8x ano, 3x ne, 2x napůl = prokazatelné hodnocení		

2. Rodiče své děti ke hře a tvořivosti náležitě podporují.

Opět při konečném hodnocení budu vycházet z tabulky č. 1, kdy zjištěné skutečnosti prokazují odpověď na průzkumnou otázku č. 2. Podnětnost vychází ze spousta důvodů, proč by se rodiče měli zajímat o hru a tvořivost již v útlém věku. Děti to pak mají v průběhu života mnohem snadnější.

3. Děti se rozvíjí a vzdělávají také didaktickou hrou na 1. stupni základní školy.

Závěr průzkumného šetření prohlašuji za velmi příznivý a v průzkumné otázce vysoce prokazatelný. Důkazem je tabulka č. 2 „Celkové hodnocení z analýzy dotazníku respondentů na průzkumnou otázku č. 3“. Na zařazování didaktických her do hodin na prvním stupni základní školy učitelé shledávají pozitiva. Aplikují hry do praxe v častých intervalech, vytváří si vlastní zásobníky her a používají své kreativní schopnosti. Preferují skupinovou práci, pomocí které děti rozvíjí komunikační a kooperační schopnosti s ostatními žáky. Pojem didaktické hry chápou jako alternativu z metod učení, která je využívána k plnění určitých didaktických cílů. Proces učení dětí prvního stupně je k vývojově věkovým zvláštěm citlivý a složitý. Didaktická hra předkládá dětem mladšího školního věku svobodnou, přirozenou a nenucenou aktivitu.

Tabulka č. 2 Celkové hodnocení z analýzy dotazníku respondentů s ohledem na průzkumnou otázku č. 3

Číslo grafu	Otázky z dotazníku respondentů	Úspěšnost (ano, ne, tak napůl)
16	Efektivita využívání didaktické hry	ano
17	Nejčastější zařazování hry do vyučovací hodiny	ano
18	Formy práce preferující při didaktické hře	ano
19	Využití hračky na prvním stupni základní školy	tak napůl
20	Využití hry ve školní praxi	ano
21	Frekvence využívání didaktických her	ano
22	Podíl osobní účasti pedagoga na didaktické hře	ne
23	Čerpání námětů pro didaktické hry do výuky	ano
24	Hlavní funkce hry	ano
25	Vedení vlastní kartotéky her	ano
Celkové hodnocení: 8x ano, 1x ne, 1x napůl = prokazatelné hodnocení		

ZÁVĚR

Význam hry v dětském životě ve vývoji a výchově dítěte má velmi široké opodstatnění, dítě má hru vtisknutou a předurčenou s přirozeností od narození. Smysl diplomové práce byl směřován snahou o vyzdvížení pravé podstaty herní aktivity při výchově a vzdělávání dítěte. Je třeba mít na paměti, že uspokojení, které přináší člověku tvůrčí práce, si nese srovnatelný pocit, který dítě prožívá hrou. Dítě však nerozlišuje hru na pojem práce, přináší mu pocit vlastní autonomie při poznávání okolního světa. Z. Matějček (2005) uvádí poučení: Identita je celoživotní záležitost, a tak její základy, které se teď kladou, by měly být zdravé a pevné. Velice na nich záleží, neboť z nich bude narůstat stavba celé osobnosti našeho dítěte. A my jakožto „jeho lidé“ jsme tu vskutku rozhodujícími činiteli, i když si to třeba ani neuvědomujeme. K postupné analýze pochopení pojmu hra došlo také s podporou podrobného výkladu z vývojové psychologie od narození až po mladší školní věk. Význam hry má různé teorie, jsou odlišné v názorech mezi rodiči, pedagogy či filosofy. Základní znaky hry, však zůstávají vždy zachovány. Zaujetí, svoboda, spontánnost, uspokojení, radost, fantazie, tvořivost, opakování a přijetí role, patří mezi nejdůležitější a nejzákladnější pilíře hry. Hra není ničím nahraditelná, každá herní aktivita pomáhá rozvoji dětské osobnosti především po stránce kognitivní, emoční, sociální, pohybové, estetického citění a terapeutických účinků.

Dalším z cílů diplomové práce bylo pochopit podstatu významu didaktické hry jako prostředku výuky výukových metod. Cílem metody je naučit. Volba učební metody je velmi důležitá, posuzuje se vždy z více hledisek. Záleží na tom, do jaké míry bude cesta k cíli ovlivněna pozitivními a negativními průvodními jevy. Metodu, která je postavena na rychlém vzestupu k úspěchu na úkor ohrožení zdravého vývoje dítěte, jistě zamítneme. Dáme přednost metodě, která je zdlouhavější, ale rozhodně zaručuje přirozený vývoj dítěte. Didaktická hra má své pevné místo ve vyučování, do jaké míry jsem se snažila zjistit v praktické části s velmi kladným hodnocením. Pedagogové

záměrně zařazují hry do svých vyučovacích hodin, kdy prokazují své tvůrčí a organizační schopnosti.

Tvořivost tvoří důležitý prostředek pro herní aktivitu a nachází se pouze v jedinečném řešení, nekopíruje již existující postupy, je zprostředkovatelem stále nových a neobyčejných postupů. Hra a tvořivost společně tvoří symbiózu, jedna bez druhé ztrácí existenční postavení. To byl pravý důvod k tomu, proč jsem se zajímala o podporu tvořivého potenciálu dětí již od nejútlejšího věku, která prvotně vychází z podnětného rodinného prostředí. Je tudíž velmi předmětné kreativní předpoklady každého dítěte k tvořivému potenciálu rozvíjet a posilovat již od prvopočátku a následně navazovat na koncepci tvořivého vyučování. Bylo velmi potěšitelné zjištění, že originalita a užitečnost kreativního myšlení je v rodině i ve škole dostatečně podporována. Prostřednictvím hry se vyvolávají a posilují tvořivé schopnosti dětí, jejich vkus a smysl pro krásu.

Teoretická část diplomové práce je složena z výhradních rešerší literárních pramenů a praktickou část jsem tvořila pomocí analýzy dotazníkového šetření. Dotazník je koncipován obecně a zaměřuje se na otázky spojené stručnou charakteristikou průzkumného problému vyjádřeného ze tří průzkumných otázek. V analytické části jsem využila grafické znázornění, které mě doprovázelo k adekvátnímu vyhodnocení průzkumných otázek.

Mé vlastní zkušenosti a informace získané s citovaných literárních zdrojů mě utvrdily v názoru, že hra směřuje dítě za prohlubujícím zájmem o zjištění a poznání okolního světa, kdy zpevňuje poslání samotného poznání. Největší přínos v rozvoji dítěte hra přináší, jestliže respektuje obecné zákony vývojové psychologie a současně také individuální projevy dítěte. Kombinace poznatků, které dítě ve hře uplatňuje, se znásobuje v rozvoji jeho vloh, schopností a dovedností. Každému jedinci je tak dána možnost ukojení a ovlivnění své vlastní oblasti zájmů, potřeb a postojů. Hra patří mezi nejideálnější prostředky harmonického rozvoje osobnosti.

SEZNAM CITOVANÉ LITERATURY A PRAMENŮ

BEAN, Reynol, *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. 1. vyd. Praha 8: Portál, 1995.
ISBN 80-7178-035-9

DVOŘÁKOVÁ, Hana, *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. 1. vyd.
Praha: Portál, 2002.

FENWICKOVÁ, Elizabeth. *Velká kniha o matce a dítěti*. 13. vyd. Bratislava:
Perfekt, 2007. ISBN 978-80-8046-361-8.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha 8: Portál, s.r.o., 1997.
ISBN 80-7178-966-6

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. 3. vyd. Praha: Portál, s. r. o.,
2010. ISBN 978-80-7367-725-1

FOUNTAIN, Susan. *Místo na slunci*. 1. vyd. Praha: Tereza a Arcadia, 1994.

HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkové pedagogické učení*. 1. vyd.
Havlíčkův Brod, a. s.: Granda Publishing a. s., 2009. ISBN 978-80-247-2816-2

HERMANOVÁ, Sabine, *Psychomotorické hry*. 1.vyd. Praha: Portál 1994.

HOLT, John. *Jak se děti učí*. 1. vyd. Praha 5: agentura Strom 1995. ISBN 80-
901662-7-X

HOUŠKA, Tomáš. *Škola hrou*. Praha 6: Mistrál 1991. ISBN 80-900704-7-7

KOŤÁTKOVÁ Soňa, *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha 7:
Granda Publishing, a.s., 2005. ISBN 80-247-085203

KUBIČKA, Luděk. *Psychologie školního dítěte a jeho výchova v rodině*.
Praha 2: Státní zdravotnické nakladatelství

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. přepracované a doplněné Praha 7: Granda Publishing, 1998.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. vydání 4., přepracované a doplněné Praha 7: Granda Publishing, 2013. ISBN978-80-247-1284-0

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA J. *Tvořivé vyučování*. 1. vyd. Praha 7: Granda Publishing a. s., 2003. ISBN 80-247-0374-2

MÁDROVÁ, Eva, *Učíme se hrou*. 1. vyd. Praha 1: Vydavatelství a nakladatelství práce, 1995.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V., *Výukové metody*. Brno: Pajdo, edice pedagogické literatury, 2003. ISBN 80-7315-039-5

MATĚJČEK, Zdeněk, *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha 7: Granda Publishing, a.s., 2005. ISBN 80-247-0870-1

MERTIN, V., GILLEROVÁ I., *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-799X

MIŠURCOVÁ, V., FÍŠER, J., FIXL, V. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha 2: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 14-112-89

NĚMEC, Jiří, *S hrou na cestě za tvořivostí*. Brno: paido- Edoce pedagogické literatury, 2004. ISBN 80-7315-014-X

OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Zima v mateřské škole*. 1. vyd. Praha 8: Portál, 1998.

OPRAVILOVÁ, Eva, *Dítě si hraje a poznává svět*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

PAULÍK, Karel, *Základy vývojové psychologie*. 1. vyd. Harok Šenov: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2005.

PECINA, Pavel, *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita, 2008, ISBN 978-80-210-4551-4

PETROVSKÝ, A, V, A KOLEKTIV, *Vývojová a pedagogická psychologie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977.

PODHÁJECKÁ, Mária. *Edukačními hrami poznáváme svět*. 3.vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2008. ISBN 978-80-8068-797-7.

PRŮCHA , J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 7178-252-1

PUGNEROVÁ, M. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-0629-2

PUKKINEN, Anne, *Pohybové hry a cvičení s dětmi*. 1.vyd. Praha 7:Granda Publishing, a. s., 2010. ISBN978-80-247-3482-8

ŘÍČAN, Pavel, *Cesta životem*. 1. vyd. Praha 2: Panorama, 1990.

SCHILLER, P., *Hry pro rozvoj dětského mozku*. 1.vyd. Praha 8: Portál, 2004.

SILBERG, Jackie, *Hrajeme si s nejmenšími*. Praha 1: Ottovo nakladatelství, 2003. ISBN 80-7181-885-2

STRASSMEIER, Walter, *260 cvičení pro děti raného věku*. Praha8: Portál 1996. ISBN 80-85282-87-9

UHLÍŘOVÁ, J., *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-107-9

ŠMELOVÁ, E., *Ohlédnutí do historie předškolní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2238-1.

VÁGNEROVÁ, Marie, *Psychologie osobnosti*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6

VÁGNEROVÁ, Marie, *Vývojová psychologie dětství, dospělosti, stáří*. Praha: Portál, s. r. o. 2000 ISBN 80-7178-308-0

VÁGNEROVÁ, Marie, *Vývojová psychologie I*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2005. ISBN 80-246-0956-8

WARNER, Penny, *160 her a cvičení pro první tři roky života dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-903-8

ZORMANOVÁ, Lucie, *výukové metody v pedagogice*. 1. vyd. Praha 7: Granda Publishing, a.s., 2012. ISBN 978-80-247-4100-0

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Seznam grafů

Graf č. 1	Věkový poměr dětí v průzkumném šetření	80
Graf č. 2	Pohlaví dětí v průzkumném šetření	81
Graf č. 3	Náhled na definici tvořivosti	81
Graf č. 4	Vyjádření individuality v následné rodičovské podpoře	83
Graf č. 5	Sebeúcta a tvořivost má úzký vztah	84
Graf č. 6	Zastoupení výjimečných schopností dětí.....	85
Graf č. 7	Vliv tvořivosti na zvýhodnění dětí ve škole a mezilidských vztazích	86
Graf č. 8	Pohled na využití hry vedoucí ke kreativě	87
Graf č. 9	Pohled na partnerství rodičů s dětmi při hře s ohledem na odklad vlastních povinností a aktivit	88
Graf č. 10	Vlastní sebehodnocení při hře.....	89
Graf č. 11	Způsob vyjádření dítěte k tomu, aby se vyjadřovalo těmi nejrůznějšími způsoby	90
Graf č. 12	Co děti potřebují nejvíce?	91
Graf č. 13	Pocity uspokojení rodičů při hrách s vlastními dětmi.....	92

Graf č. 14	Způsob zaměření a podpory rodičů při tvořivosti svého dítěte.....	93
Graf č. 15	Výběr hraček, které podporují tvořivost	94
Graf č. 16	Efektivita využívání didaktické	95
Graf č. 17	Nejčastější zařazování hry do vyučovací hodiny.....	96
Graf č. 18	Formy práce preferující při didaktické hře	97
Graf č. 19	Využití hračky na prvním stupni základní školy	98
Graf č. 20	Využití hry ve školní praxi	98
Graf č. 21	Frekvence využívání didaktických her	99
Graf č. 22	Podíl osobní účasti pedagoga na didaktické hře	100
Graf č. 23	Čerpání námětů pro didaktické hry do výuky	100
Graf č. 24	Hlavní funkce hry	101
Graf č. 25	Vedení vlastní kartotéky her	102

Seznam tabulek

Tabulka č. 1	Celkové hodnocení z analýzy dotazníku respondentů s ohledem na průzkumnou otázku č. 1 a č. 2	104
Tabulka č. 2	Celkové hodnocení z analýzy dotazníku respondentů s ohledem na průzkumnou otázku č. 3	106

PŘÍLOHY

Dotazník pro respondenty - rodičů

Dobrý den,

Jsem studentka 2. ročníku navazujícího magisterského studia Speciální pedagogika - učitelství na Univerzitě J. A. Komenského v Praze. Téma mé diplomové práce je „Význam hry od narození až po mladší školní věk ve vývoji, výchově a vzdělávání“. Dovoluji si Vám předložit několik otázek týkající se této tematiky. Dotazník bude sloužit pouze ke studijním účelům.

Děkuji za Váš čas

S přátelským pozdravem

Bc. Jitka Jasinská

1. Vaše dítě je:

dívka chlapec věk

2. Která definice tvořivosti se Vám zdá nejvíce pravdivá:

a) Je to proces, kterým jedinec napodobuje podle vzoru někoho jiného určitou činnost. Výsledkem se stává určitý produkt, v kterém jedinec nachází uspokojení.

b) Je to proces, kterým jedinec vyjadřuje svou podstatu. Výsledek procesu definuje a vypovídá o schopnostech jedince specifickým způsobem prostřednictvím produktu, který si sám vytvoří. Tvořivost lze chápat jako produkt (projev) i proces (myšlení). Proces myšlení se projevuje v produktu.

c) Obě definice jsou pravdivé.

3. Vyjadřuje-li Vaše dítě svou individualitu:

- a) snažíte se jej podpořit a ceníte si jeho flexibility
- b) dítě Vám „leze na nervy“
- c) necháte skutečnost plynout bez povšimnutí

4. Mezi sebeúctou a tvořivostí je úzký vztah do jaké míry:

- a) zcela jistě
- b) ano
- c) možná
- d) nevím

5. Domníváte se, že tvořivý potenciál je ukrytý ve Vašem dítěti, lze jej rozvíjet hrou?

- a) zcela jistě
- b) ano
- c) možná
- d) nevím

6. Vykazuje Vaše dítě výjimečné schopnosti?

- a) intelektuální schopnosti
- b) umělecké schopnosti
- c) nemá výjimečné schopnosti

7. Domníváte se, že tvořivost ve vlastní tvořivé schopnosti později zvýhodňuje děti ve škole a mezilidských vztazích?

- a) zcela jistě
- b) ano
- c) možná
- d) nevím

8. Tráví-li Vaše dítě čas o samotě hrou:

- a) současně zahrnuje tvůrčí aktivitu
- b) pouze si hraje a nic netvoří
- c) hraje si, vytváří produkty pomocí napodobování a kopírování skutečností, s kterými se již v životě setkala

9. Jste dítěti partnerem pro hru s ohledem na odklad vlastních povinností a aktivit?

- a) zcela jistě, využiji všechny příležitosti, své vlastní povinnosti a aktivity vždy odložím
- b) snažím se využít všechny příležitosti, avšak pokaždé to nevyjde z důvodu vlastních povinností a aktivit
- c) pouze občas podle času a nálady, mé dítě si vystačí při hře samo při společných hrách se svými kamarády

10. Váží si Vaše dítě samo sebe při hře?

- a) ano
- b) možná, nedokážu posoudit
- c) ne

11. Povzbuzujete své dítě k tomu, aby se vyjadřovalo těmi nejrůznějšími způsoby tím, že se:

- a) zdržujete zbytečného posuzování a dáváme mu najevo své uznání
- b) dodáváme svému dítěti odvalu k otevřenému vyjadřování myšlenek a postojů, nikdy jej nekritizujete
- c) vytváříte pro své dítě podnětné prostředí
- d) hodně své dítě chválíte, případně odměníte

12. Určete podle nejdůležitějšího významu co děti potřebují nejvíce:

- a) potřeba zodpovědnosti a nutnosti vypěstování určitých dovedností
- b) děti si potřebují stále hrát

13. Hrajete-li si se svým dítětem, přináší Vám herní aktivita vlastní pocit:

- a) plného uspokojení
- b) částečného uspokojení
- c) neuspokojuje mě

14. Jestliže Vaše dítě tvoří a chcete jej podpořit zaměříte se na:

- a) na proces probíhající v nitru dítěte (co dítě cítí a prožívá)
- b) na výsledek
- c) současně na proces probíhající v nitru dítěte i samotný výsledek

15. Které hračky nejčastěji dítěti poskytnete?

- a) předměty a materiály, které dávají vhodné podněty k tvůrčím hrám
- b) hračku po které dítě touží pro její popularitu
- c) hračku, kterou dítě potřebuje

Dotazník pro respondenty - učitele 1. stupně základní školy

Dobrý den,

Jsem studentka 2. ročníku navazujícího magisterského studia Speciální pedagogika - učitelství na Univerzitě J. A. Komenského v Praze. Téma diplomové práce je „Význam hry od narození až po mladší školní věk ve vývoji, výchově a vzdělávání“. Dovoluji si Vám předložit několik otázek týkající se této tematiky. Dotazník bude sloužit pouze ke studijním účelům.

Děkuji za Váš čas

S přátelským pozdravem

Bc. Jitka Jasinská

1. Je podle Vás používání didaktických her efektivní?

- a) ano
- b) ne, děti si pamatují stejně jako u běžných metod
- c) ne, děti se rozptylují a nedávají pozor

2. Do jaké části vyučovací hodiny nejčastěji zařezujete didaktickou hru?

- a) úvodní
- b) opakovací
- c) výkladu nové látky
- d) během procvičování
- e) v závěru vyučování

3. Jaké formy práce preferujete při didaktické hře?

- a) individuální
- b) práce ve dvojicích
- c) skupinové práce

4. Využíváte hračky na 1. stupni základní školy

- a) ano
- b) nezařezuji
- c) zařazuji občas

5. Využíváte při výuce didaktické hry

- a) ano
- b) ne
- c) občas

6. Jaká je Vámi používaná frekvence při zařazování didaktických her?

- a) méně než jednou za týden
- b) jednou za týden
- c) 2x týdně
- d) každý den
- e) každou vyučovací hodinu

7. Podílíte se osobní účastí na didaktické hře?

- a) ano
- b) ne
- c) občas

8. Odkud čerpáte náměty didaktických her do výuky?

- a) z námětů a metodických příruček
- b) z vlastních námětů
- c) z námětů časopisů
- d) z námětů z internetu
- e) z námětů od kolegů

9. Jakou funkci mají didaktické hry, které používáte?

- a) jsou zdrojem získávání vědomostí a dovedností
- b) vyplňují časový prostor
- c) slouží jako odměna například za vzorné chování a výsledky
- d) slouží k udržení pozornosti žáků
- e) slouží k objevení míry znalostí
- f) slouží ke sledování sociálních vazeb

10. Vedete si vlastní kartotéku her?

a) ano

b) ne

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Bc. Jitka Jasinská

Obor: Speciální pedagogika - učitelství Mgr.

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Význam hry v prvních šesti letech života ve vývoji a výchově dítěte

Rok: 2015

Počet stran bez příloh: 114

Celkový počet stran příloh: 9

Počet titulů české literatury a pramenů: 34

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 7

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Michaela Soleiman pour Hashemi, CSc.