



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**VYUŽITÍ HER V MATEŘSKÉ ŠKOLE KE KULTIVACI KLÍČOVÝCH
KOMPETENCÍ**

Vypracovala: Anežka Turková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Alena Hošpesová, Ph.D.

České Budějovice 2019

PROHLÁŠENÍ

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

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

V Českých Budějovicích dne 20. března 2019

.....

Anežka Turková

PODĚKOVÁNÍ

Tímto bych chtěla upřímně poděkovat doc. PhDr. Aleně Hošpesové, Ph.D. za její odborné vedení, konzultace, metodickou pomoc a cenné rady, které mi poskytla při vypracování bakalářské práce. Dále děkuji institucím, které mi umožnily realizovat výzkum, a zejména děkuji paním učitelkám za jejich vstřícnost. Nemalé poděkování patří také mé rodině za podporu a pomoc při psaní práce.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na zpracování námětů a didaktických doporučení na základě využití několika vybraných logických her v předškolním vzdělávání. Teoretická část se věnuje hře v zrcadle historie. Porovnává teorie her, které se s postupem času vyvíjely podle názoru a pohledu na dítě, a také na základě analýz a výzkumů vykonaných v určité době. Jsou v ní uvedeny také znaky hry, podle kterých poznáme, zda činnost, kterou u dětí pozorujeme nebo ji s dětmi plánujeme, je skutečně hra. Zabývá se dělením her dle různých autorů a také specifiky ve vývoji hry u dětí v předškolním věku. Poslední část vysvětluje pojem klíčové kompetence, uvádí klíčové kompetence, které jsou stanoveny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání a popisuje, jak by měl pedagog v mateřské škole s dětmi pracovat, tak aby co nejvíce působil na rozvoj těchto kompetencí. Praktická část prostřednictvím třech vybraných her pracuje s odbornými poznatky popsány v teoretické části. Hlavním cílem je popsat odlišnosti v práci s hrou v různých obdobích předškolního věku dítěte a vymezit, podle poznatků získaných prostřednictvím výzkumu, metodická doporučení, jak s hrou pracovat, tak aby vznikaly předpoklady pro rozvíjení klíčových kompetencí u dětí předškolního věku. K získání poznatků do praktické části bylo uskutečněno několik výukových experimentů ve třech různých mateřských školách ve třech skupinách rozdělených podle věku, ty byly zaznamenány na video a následně byl pořízen přepis. Přepisy jsem dále analyzovala s cílem formulovat metodická doporučení.

Klíčová slova

Předškolní vzdělávání. Hra. Vývoj hry u dětí předškolního věku. Klíčové kompetence.

ABSTRACT

The bachelor thesis focuses on the processing of ideas and didactic recommendations based on the use of several selected logic games in pre-school education. The focus of the theoretical part is on a game in the mirror of history. It compares game theories that have evolved over time and been based on the opinion and view of the child, as well as the analysis and researches which have been conducted in the past. It also includes game features that shows us if the activity we are observing or planning to do with children, is really a game. It separates games according to teachings of three different authors, and also specifics in the development of a play in preschool children. The last part explains the key competences, lists the key competencies that are specify in the Framework Education Program for Pre-school Education, and describes how a kindergarten teacher should work with children to make the most of these key competencies. The practical part of the thesis focuses on three selected games, and works with the professional pieces of knowledge which are described in the theoretical part. The main aim of the thesis is to describe the differences in using the game in different periods of the preschool age and to define, according to the obtained findings, the best methodological recommendations on how to use the game in order to evolve the development of key competences in preschool children. Several experiments were carried out in three different kindergartens and three age groups to obtain the material for the practical part. I further analyzed the transcripts in order to formulate methodological recommendations.

Key words

Preschool education. Game. Process of the game in preschool children. Key competencies.

OBSAH

ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 HRA V ŽIVOTĚ DÍTĚTE.....	10
1.1 VYMEZENÍ POJMU HRA.....	10
1.2 TEORIE HRY.....	11
1.3 HISTORIE HRY	13
1.3.1 17. století	13
1.3.2 19. století	14
1.3.3 20. století	14
1.3.4 Současnost	14
1.4 ZNAKY HRY	15
1.5 FUNKCE HRY.....	16
1.5.1 Pohybový rozvoj.....	16
1.5.2 Kognitivní rozvoj.....	17
1.5.3 Sociální rozvoj	18
1.6 DĚLENÍ HER.....	18
1.6.1 Hlediska dělení her.....	18
1.6.2 Dělení her dle hlediska organizačního	19
1.6.3 Dělení her dle principů, které jedince podněcují ke hře	20
1.6.4 Hlavní druhy her dětí předškolního věku	21
2 SPECIFIKA VÝVOJE HRY U DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	23
2.1 HERNÍ ČINNOST DÍTĚTE MEZI TŘETÍM A ŠESTÝM ROKEM	23
2.1.1 Třetí rok.....	23
2.1.2 Čtvrtý rok	24
2.1.3 Pátý rok	24
2.1.4 Šestý rok.....	25
2.2 VÝVOJ SOCIÁLNÍ HRY.....	25
3 MOŽNOSTI VYUŽITÍ HRY VE VZTAHU K PĚSTOVÁNÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	26
3.1 VYMEZENÍ POJMU KLÍČOVÉ KOMPETENCE.....	26
3.2 KLÍČOVÉ KOMPETENCE PODLE RVP PV	27
3.3 PĚSTOVÁNÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ S VYUŽITÍM HRY.....	27
3.3.1 Kompetence k učení.....	27
3.3.2 Kompetence k řešení problémů.....	28
3.3.3 Kompetence komunikativní	28
3.3.4 Kompetence sociální a personální	29
3.3.5 Kompetence činnostní a občanské	29

II. PRAKTICKÁ ČÁST:	30
4 CÍL BAKALÁŘSKÉ PRÁCE	30
5 PLÁN A REALIZACE VÝZKUMU	30
6 ANALÝZA APRIORI VYBRANÝCH HER	31
6.1 HRA JEŽCI – MECKI & Co (OBR. 1)	32
6.2 HRA TŘI MALÁ PRASÁTKA (OBR. 4)	34
6.3 HRA ZÁMECKÉ SCHODY (OBR. 10)	38
7 ANALÝZA POZOROVÁNÍ SKUPINY DĚTÍ PŘI HŘE	41
7.1 HRA JEŽCI – MECKI & Co	42
7.1.1 Tříleté děti	42
7.1.2 Čtyřleté děti	43
7.1.3 Pěti až šestileté děti	43
7.2 HRA TŘI MALÁ PRASÁTKA	44
7.2.1 Tříleté děti	44
7.2.2 Čtyřleté děti	45
7.2.3 Pěti až šestileté děti	45
7.3 HRA ZÁMECKÉ SCHODY	46
7.3.1 Čtyřleté děti	46
7.3.2 Pěti až šestileté děti	47
8 NÁVRH METODICKÝCH DOPORUČENÍ, TAK ABY SE VYTVOŘILY PŘEDPOKLADY PRO PĚSTOVÁNÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ DLE POŽADAVKŮ RVP PV	47
8.1 HRA JEŽCI – MECKI & Co	48
8.2 HRA TŘI MALÁ PRASÁTKA	48
8.3 HRA ZÁMECKÉ SCHODY	50
ZÁVĚR	51
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	52
ELEKTRONICKÉ ZDROJE	53

ÚVOD

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

— Platón

Hra je v předškolním věku chápána jako základní, nejběžnější a nejpřirozenější činnost dítěte. Hrou tráví nejvíce času a je pro něj tedy hlavní náplní dne, a to jak v mateřské škole, tak i v rodinném nebo jiném prostředí. Hru můžeme využít s určitým didaktickým cílem. Pro cíl mé práce jsem zkoušela využít tři didaktické hry. První hrou je skupinová hra Ježek – Mecki & Co a další dvě hry Tři malá prasátka a Zámecké schody určené pro hru jednotlivce. Prostřednictvím těchto her jsem chtěla vytvořit inspiraci a námět pro všechny, kteří pracují v oblasti předškolního vzdělávání.

Bakalářská práce má zaměření teoretické i praktické. Teoretická část obsahuje tři klíčové kapitoly a několik dalších podkapitol, které se zabývají teoretickým popisem zkoumané problematiky. K vypracování této části byly použity především publikace českých autorů.

Praktická část se věnuje hře v souvislosti s pěstováním předpokladů pro rozvíjení klíčových kompetencí. Pro vypracování této části jsem zvolila akční výzkum, který je v pedagogice pojímán jako prostředek ke zlepšování pedagogické praxe. Pro sběr dat jsem uskutečnila výukové experimenty. Ty jsem zaznamenávala na video a následně provedla přepis poznatků, ke kterým jsem při realizaci výzkumu dospěla. Výzkumné šetření, kterého se aktivně zúčastnilo 25 dětí předškolního věku, jsem realizovala ve třech různých mateřských školách. Prostřednictvím třech vybraných her jsem zkoumala rozdílnosti v procesu hry u třech skupin rozdělených podle věku a následně jsem podle poznatků získaných z výzkumu uvedla metodická doporučení pro práci pedagoga tak, aby mohly být vytvořeny předpoklady pro pěstování klíčových kompetencí.

Prvním cílem je vysledovat odlišnosti při práci s hrou v oblasti sociální, rozumové, emoční a motorické u dětí předškolního věku v různých věkových skupinách. Druhým cílem práce je sestavit na základě získaných poznatků metodická

doporučení pro práci s vybranými hrami, tak aby se rozvíjely předpoklady pro pěstování klíčových kompetencí stanovených Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 HRA V ŽIVOTĚ DÍTĚTE

V první kapitole se budeme zabývat vymezením pojmu hra, teorií hry, historií, kterou hra procházela, funkcemi her. Popíšeme dělení her podle různých aspektů a autorů.

1.1 Vymezení pojmu hra

Pod pojmem hra si můžeme představit nějakou činnost jedince nebo i skupiny jedinců. Má významnou funkci v životě i výchově jedinců a můžeme ji pozorovat nejen u lidí, ale i u zvířat, především savců. Nemusí mít konkrétní cíl ani účel. Může sloužit ke vzdělání jedince, ale přináší i relaxaci, zábavu a potěchu. V pedagogickém slovníku je termín hra vysvětlen jako *„forma činnosti, která se liší od práce i učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení, je vůdčím typem činnosti...“* (Průcha et al., 2001, s. 75). Psychologický slovník pojímá hru také jako základní lidskou činnost, ale popisuje ji i z hlediska psychiky jedince. Hartl a Hartlová uvádí, že hra dítěte je *„smyslová činnost motivovaná především prožitky, u dospělých má hra závazná pravidla, cíl nikoli pragmatický, ale ve hře samé; hra je provázena pocity napětí a radosti; pozitivní důsledky pro relaxaci, rekreaci, duš. zdraví.“* (Hartl a Hartlová, 2009, s. 195). Také Opravilová (2016) zmiňuje, že hra je pro dítě v předškolním věku vedoucí a důležitou činností *„protože je nezbytnou podmínkou a předpokladem budoucího rozvoje.“* (Opravilová, 2016, s. 85). Stejný názor zastávají i Mertin a Gillernová (2010), kteří uvádějí, že dítě *„při hře stráví v mateřské škole většinu dne. Hra jako spontánní dětská činnost poskytuje dítěti bezprostřední uspokojení, radost, uvolňuje napětí, přináší pocit svobody, dítě může jednat iniciativně, pokusem a omylem si vyzkoušet nové způsoby chování.“* (Mertin a Gillernová, 2010, s. 57). Jiným pohledem nazírá na hru Millarová, která uvádí, že každá hra *„obsahuje určitý paradox, kterým se odlišuje od příslušného ‚vážně míněného‘ chování. V některých případech hra vypadá jako neúplná verze nějakého jiného rozlišitelného vzorce chování.“* (Millarová, 1978, s. 297). Jako příklad udává agresivní hru, která nekončí

zabitím, ale dokonce ani nedojde k situaci, kdy by byl jedinec zahrán nebo zastrašen a musel by se vzdát. K agresivní hře také dochází v neadekvátním kontextu. V realitě je agrese projevem nepřátelství, ve hře se naopak objevuje agrese i v přátelské skupině.

1.2 Teorie hry

V průběhu dějin se pohled na hru měnil a odborníci ji vysvětlovali různými způsoby. Vzniklo několik teorií, které podle Opravilové (2016) sice nevysvětlují hru jako takovou, ale byly příčinou toho, že společnost začala přikládat hře větší smysluplnost a začala ji chápat jako významnou a nepostradatelnou součást při vývoji dítěte.

Švýcarský filozof **Karl Groos** analyzoval hru mláďat a dětí a došel k závěru, „že hra je obecný impuls k procvičování instinktů důležitých pro současný i budoucí život každého jedince.“ (In Kořátková, 2005, s. 11). Jeho teorie upoutala zájem veřejnosti k hračkám a pomůckám pro rozvoj různých oblastí dětských dovedností potřebných pro budoucí život. Millarová (1978) považuje Grossovu teorii za hodnotnou z toho důvodu, že poukázala na to, „že činnosti považované za bezúčelné a neužitečné by mohly mít závažný biologický smysl.“ (Millarová, 1978, s. 21). Tato teorie, vykládající hru jako nácvik, je uznávána i dnes v upravené formě často za platnou.

Další teorie vzešla od **Stanleyho Halla**, amerického psychologa, který se velmi zajímal o to, jak a s čím si děti hrají, a na základě svého pozorování vytvořil rekapitulační teorii. Podstatou Hallovy teorie je, „že dítě ve svých hrách, od těch nejjednodušších až po stále složitější, rekapituluje vývoj lidstva.“ (In Kořátková, 2005, s. 12). Podle Millarové (1978) Hallova teorie vysvětluje obsah hry podrobněji než jiné koncepce a výrazně povzbudila zájem o chování dětí v různém věku. Nemůžeme ji ale zcela přijmout, protože je založena na předpokladu, že dovednosti a kulturní zkušenosti se mohou geneticky předávat další generaci. Tento názor se ale později s přibývajícimi poznatky nepotvrdil.

V díle Principy psychologie formuloval svou teorii hry také anglický filozof a psycholog **Herbert Spencer**. Podstata této teorie tkví v tom, že hra je důsledkem přebytečné energie. Aktivita spojená s hrou má v tomto pojetí úzkou souvislost s únavou centrální nervové soustavy. „*Ta pro své uvolnění hledá možnost, jak reagovat*

jinými směry, ven z jakéhosi nuceného klidu a zátěžové situace.“ (In Koťátková, 2005, s. 12) Tato teorie apeluje na nároky na prostor, který by měl být dětem poskytnut, pro odžití přebytečné energie. Millarová (1978) této teorii oponuje tím, že hra může být pro dítě i povzbuzením např. při výletu, když už je velmi unavené a my mu slíbíme, že si pak bude moci hrát. Nebo můžeme pozorovat dítě, jak se s pláčem a křikem dožaduje hračky, i když je už velmi unavené. Podle Millarové (1978) byla Spencerova teorie příliš spekulativní, a tudíž neměla ani moc velký vliv na společnost.

V první polovině 20. století vypožoroval rakouský psychoanalytik **Sigmund Freud** u svých dětských pacientů, že skutečnost, ve které dítě vyrůstá, se odráží v jeho motivech ve hře. Podle Freudova názoru je tedy *hra „projekce různých rušivých podnětů, s kterými se dítě musí vyrovnat prostřednictvím hraček, nadpřirozených neběžných postav a jevů tím, že nastolí různé katastrofické situace.*“ (In Koťátková, 2005, s. 12) Hra tak dítěti umožňuje prožít si v bezpečném prostředí úzkosti a nejistoty, které jsou důsledkem zatím nezvládnutého světa.

V druhé polovině 20. století se zajímal o dětskou hru ruský psycholog **Sergei Rubinstein**. Popsal ji jako odraz skutečnosti, kterou dítě nereflektuje pouze jako realitu, ale snaží se ji přetvářet. Výběr motivů upřednostňuje podle toho, co je pro něj z nějakého důvodu důležité a zpracováním těchto motivů uplatňuje svůj vztah ke světu prostřednictvím chápání různých situací na své úrovni a s použitím fantazie, která mu pomáhá situace ovlivňovat.

Ve stejné době se teorií hry zabývali také američtí psychologové **Burrhus Frederic Skinner** a **Clark Hull**. Hra byla podle nich brána jako určitý projev chování. Podle studie těchto dvou odborníků je hra stimulována vlivy zvenčí, ale i zevnitř. Oba tyto vlivy mohou být posilovány nebo tlumeny podle toho, v jakých podmínkách se dítě právě nachází.

Podle švýcarského psychologa a přírodovědce **Jeana Piageta** (2010) byly tyto teorie vyvozovány z funkcí symbolické hry a v dnešní době je většina z nich již zastaralá. Jako nejvíce zastaralou označil teorii Stanleyho Halla. Naopak jako nejdůležitější vidí Piaget teorii Karla Grosse, ale ani ta podle něj není plně funkční. Dle Piageta hra úzce souvisí s rozvojem myšlení a inteligence. Rozděluje intelektuální vývoj jedince do tří období. Prvním je období senzomotorické, druhým je období symbolické a poslední

obdobím období konkrétních logických operací. Piagetova teorie přisuzuje velký význam biologickému procesu, při kterém dochází k experimentování, při němž si dítě může vyzkoušet a prožít nové zkušenosti a situace.

1.3 Historie hry

Tématem výchovy předškolních dětí se ve svých dílech zabývali již Jan Amos Komenský, John Locke, Jean Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi aj., každý o tomto období sledoval něco jiného, ale všichni se zároveň snažili hledat jistoty a hodnototvorné konstanty, které se v průběhu času a prostoru nemění a zůstávají stále stejné.

1.3.1 17. století

Jako úplně první pohlédl na osobitost individualitu dítěte v 17. století Jan Amos Komenský. Ve svém díle apeluje na dospělé, aby výchově a vzdělání dítěte na principu porozumění potřebám a vývojovým zvláštnostem jedince věnovali nemalou pozornost, neboť je to v zájmu budoucnosti a správného vývoje celé společnosti.

Komenský považuje hru za důležitou činnost dítěte a apeluje na rodiče, aby děti ke hře spíše motivovali, nežli jim hru zakazovali. *„Sumou, s čímkoli neškodným děti hrátí chtějí, pomáhati jim raději nežli překážeti náleží; neboť čím jiným zanášeti se nemají, a zaháleti tělu i mysli škodná věc jest... Protož, jak navrženo, očkoli se pokoušejí, přáti jim toho a napomáhati, aby co dělají, vždy s nějakým rozumem bylo a k dalším opravdovým věcem se hodilo.“* (Komenský, 1964, s. 28). Zdůrazňuje, aby rodiče nechávali hrát své děti s věcmi denní potřeby, které jsou pro jejich hru přizpůsobené *„... příhodné bude místo pravého nádobí přistrojené pro ně titěrky míti; nože olověné nebo jinak tupé, sekery a kordy dřevěné, knížky staré, nepotřebné, bubny, trouby, koně atd. dřevěné, pluhy vozíčky, sáně, mlýny, domy atd. malé a cokoli podobného; s těmi věcmi nech třeba vždycky hrají, a tím sobě tělo k zdraví, mysl k jemnosti, údy těla k hbitosti a potočivosti cvičí.“* (Komenský, 1964, s. 28). Dále Komenský zdůrazňuje, aby rodiče podporovali hru s přírodninami: *„Rády také děti domy stavějí a lupají, bud z bláta nebo z třisek, holí, kamení; což znamená jest a začátkem architektiky, totiž stavitelství.“* (Komenský, 1964, s. 28).

1.3.2 19. století

Od 19. století se začaly rozvíjet instituce pro výchovu a vzdělávání předškolních dětí – opatrovny a mateřské školy. V této době začali pedagogové hře přikládat velký důraz. Například zakladatel první opatrovny v ulici Na Hrádku v Praze, Jan Svoboda využíval hry ke vzdělávání v morálních hodnotách, ale také k učení základům čtení, psaní a němčiny. Své pedagogické působení prováděl pomocí metodicky promyšlených činností s propojeným integrovaným charakterem a pedagogickým záměrem. Friedrich Fröbel, zakladatel dětských zahrádek tzv. „Kindergarten“, se ve výchově předškolních dětí také zaměřil především na hru, a to prostřednictvím učebních pomůcek tzv. „Fröbelových dárků“, *„které rodiče měli již od narození dětem postupně dávat. Prvním dárkem byl míček velikosti dětské dlaně, postupně se k němu přidávala další geometrická tělesa, až se vlastně zrodila stavebnice, která dodnes jako nejcennější podnět pro konstruktivní hru patří k základním vybavením herních prostor pro děti.“* (Opravilová, 2016, s. 86). Oba pedagogové pracovali s hrou v souvislosti s didaktickými záměry. (Koťátková, 2005).

1.3.3 20. století

Na počátku 20. století sestavila italská pedagožka a filozofka Marie Montessori předměty na principu manipulace, skládání a konstruování. Tento soubor učebních pomůcek má přesná pravidla a děti mohou předměty samostatně využívat. *„Materiál k činnosti byl sestavený tak důmyslně, že naučil děti některým myšlenkovým operacím, které běžně zvládaly až děti mnohem starší.“* (Opravilová, 2016, s. 87).

1.3.4 Současnost

Po roce 1989 došlo k zásadním změnám v mnoha oblastech, jako např. financování, řízení, kurikulum, vzdělávací nabídka aj. Byl vytvořen dokument Národní program vzdělávání, tzv. Bílá kniha, ve které se konkretizovaly cíle vzdělávání. S čímž souvisí i pohled na vzdělávání a na hru. (Vališová a Kasíková, 2011).

„Současná mateřská škola uznává hru jako výsostnou činnost dětí a měla by ji citlivě odlišit od zacíleného předškolního vzdělávání. I předškolní dítě pozná, kdy může jednat svobodně a kdy něco udělat má nebo musí ... Hra působí na rozvoj poznávacích procesů tehdy, odpovídá-li skutečnému zájmu dítěte.“ (Opravilová, 2016, s. 89).

1.4 Znaky hry

Pod tímto pojmem můžeme rozumět jakási vodítka k tomu, abychom mohli hru odlišit od dalších činností, práce a učení, a abychom si mohli ověřit, zda si dítě skutečně hrálo nebo zdali námi navozená činnost byla opravdu hra.

Podstatné znaky, kterými se hra odlišuje, jsou podle Koťátkové (2005):

- **Spontánnost**

Spontánnost se projevuje v přirozeném chování, bezprostředním jednání a improvizaci v určité situaci nebo během činnosti. Dítě dává v průběhu hry své podněty k utváření situací.

- **Zaujetí**

Zaujetí poznáme v situaci, kdy se dítě na hru hluboce soustředí a nechce přijímat jiné podněty z okolí, vyjádří nesouhlas a nespokojenost s tím, že by se měla hra přerušit.

- **Radost a uspokojení**

Radost a uspokojení můžeme poznat už z výrazu dítěte, které si hraje. Usmívá se, gesty a mimikou vyjadřuje radost a zálibu.

- **Tvořivost**

Tvořivost je dovednost, díky které jedinec vytváří nové originální myšlenky a objekty. Může se projevovat v různorodých oblastech, např. v oblasti pohybové, konstrukční, řečové, ...

- **Fantazie**

Fantazie se objevuje okolo 3. roku při výběru pomůcek pro hru. V předškolním věku, mezi 3. a 6. rokem, má v dětské hře fantazie podstatnou roli. Pomáhá dítěti dotvářet si skutečnost, a vyplnit tak pomyslné prázdné místo mezi tím, co už dítě zná, a tím, s čím ještě nemá zkušenost.

- **Opakování**

Opakování je také velmi významným znakem hry. Dítě se rádo vrací k situacím, které si již mělo možnost vyzkoušet. Pro dítě tento znak představuje uspokojení potřeby bezpečí a jistoty.

- **Přijetí role**

Během hry v roli, má dítě možnost vyzkoušet si jednání a vyjadřování druhých. Tím, že se dítě vcítí do role druhého, dostává hra jiný rozměr, při kterém se rozvíjí vztah od sebe k druhým.

1.5 Funkce hry

Význam hry pro dítě v předškolním věku popisují různí autoři podle odlišných hledisek. Kořátková (2005) uvádí, že hra se vytváří z vnitřní potřeby. Dítě si nehraje proto, aby se prostřednictvím konkrétního procesu něco naučilo, hlavním důvodem pro hru je zvědavost a radost z činnosti a proces učení je tedy nezáměrný. Forma hry je závislá na úrovni zralosti jedince.

Jak uvádí Vlasta Rezková (2010), hra u dítěte rozvíjí mnoho oblastí, jemnou motoriku, hrubou motoriku, koordinaci, práci s druhými lidmi, respekt k druhému, setkávání se a jednání v nových situacích, pozornost, vytrvalost, odolnost vůči frustraci, zodpovědnost za své činy atd. Zmiňuje také důležitost funkce terapeutické, díky které je hra často užívána jako prostředek k terapii dítěte. Tato funkce ale není využívána pouze v terapii a je pro dítě zásadní i z toho důvodu, že prostřednictvím procesu hry si může dítě znovu prožít situace a vyřešit problémy, se kterými se setkává. Také může hra využita jako prostředek k relaxaci, zklidnění a načerpání nových sil. (In Mertin a Gillernová, 2010).

Podle Kořátkové (2005) je v naší společnosti velmi opomíjená volná hra. Velká důležitost se přikládá tomu, že pokud s dítětem provádíme činnost, musí to vést jednoznačně k nějakému výsledku a posunu dítěte ve vývoji. Naproti tomu už hra ani zábava takovou hodnotu pro dnešní společnost nemá. Volná činnost by měla být v rovnováze s činností řízenou, protože takové seberealizace, sebeuplatnění, rozvoje emocí a dalších oblastí se mu nikdy v takovém měřítku v řízené činnosti nenaskytne.

1.5.1 Pohybový rozvoj

Děti s běžnou potřebou motoriky prožívají z pohybových činností potěchu, vyhledávají je a jsou schopny se pohybovým úkonům, které jim jejich vývojové stádium dovolí, učít. Ovšem pokud nemají k pohybovým aktivitám dostatečný prostor a pestrou

nabídku, přirozená pohybová potřeba upadá, a dítě podléhá tak trávení času v klidovém režimu, např. u mobilního telefonu, tabletu či televizní obrazovky. I takové děti měly dispozice k pohybovým aktivitám. Je tedy na rodičích i pedagozích, aby tuto oblast v dětech podněcovali.

1.5.2 Kognitivní rozvoj

Tento termín označuje všechny duševní procesy, které se odehrávají za pomoci poznávání a myšlení. Piaget považuje za fakt, že *„rozvíjející se myšlení pomáhá vytvářet složitější způsoby hry a na druhou stranu složitější způsoby hry urychlují rozvoj komplikovanějších způsobů myšlení.“* (In Koťátková 2005, s. 20).

Piaget uvádí dvě stadia hry u dítěte předškolního věku. Stádium senzomotorické, ve kterém se dítě nachází kolem druhého roku, a stádium symbolické, jež se pojí s obdobím předoperačního myšlení a trvá od druhého až do sedmého roku.

Stadium senzomotorické

- okolo druhého roku života jedince
- jedinec chápe skutečnost pomocí názornosti
- činnost dítěte neprobíhá na základě přemýšlení, ale na základě činu samotného

Stadium symbolické

- okolo druhého až sedmého roku života
- dítě už se o svých činech rozhoduje a přemýšlí
- dokáže pracovat s předměty bez názornosti, pomocí představ
- začíná si znalosti propojovat

(In Koťátková, 2005)

V této vývojové oblasti je pro osobnost dítěte velmi typickým znakem egocentrismus, který se projevuje *„ulpíváním na subjektivním názoru a opomíjení jiných, které mohou být odlišné. Egocentrický způsob uvažování v sobě zahrnuje přesvědčení, že je jedině možný, tj. předpoklad aprioritní správnosti a platnosti. Předškolní dítě nechápe, proč by mělo posuzovat situaci z více hledisek. Jestliže chybí*

představa ... Je to tendence zkreslovat úsudky na základě vlastního postoje a preferencí.“ (Vágnerová, 2005, s. 174).

1.5.3 Sociální rozvoj

Sociální rozvoj probíhá prostřednictvím her, ve kterých se účastní dva nebo více jedinců. Sociální stránka se při hře postupně proměňuje a rozvíjí a podle individuálního vývoje, dítě stále uplatňuje hru s ostatními vrstevníky. *„S tím souvisí uvědomování si, že musím něco udělat pro to, abych byl svou vrstevnickou skupinou vnímán, přijímán a respektován, ale že je to určitá forma rovnovážného recipročního procesu, který je obecněji platný v lidském společenství.“ (Koťátková, 2005, s. 22).*

1.6 Dělení her

U různých autorů můžeme nalézt odlišné dělení her. Hry lze dělit podle mnoha kritérií, záleží na tom, které kritérium chceme upřednostnit. Podle hlediska organizačního můžeme rozlišovat volnou hru a řízenou činnost; budu se zabývat jejich rozdílnostmi. Následně uvedu dělení her podle Svobodové (2010), která použila dělení her podle Cailloise; dále podle Opravilové (2016), jež upřednostnila hledisko pedagogické; a v neposlední řadě zmiňuje dělení her i Mišurcová (1980), která popisuje nejběžnější hry dítěte v předškolním věku.

1.6.1 Hlediska dělení her

Opravilová (2016) uvádí, že hry můžeme dělit podle různých hledisek a záleží na tom, které chceme při dělení upřednostnit. Hledisko může být psychologické, pedagogické, fyziologické, sociologické nebo jiné. Pro výchovné a pedagogické záměry nás bude nejvíce zajímat hledisko pedagogické a psychologické, a podle nich lze hry dělit:

- **Podle schopností, které jimi rozvíjíme** (smyslové, intelektuální, speciální, pohybové)
- **Podle typů činností, které provádíme** (dramatické, napodobovací, fiktivní, konstruktivní)
- **Podle místa, kde činnosti probíhají** (interiérové nebo exteriérové)

- **Podle počtu hráčů, kteří se činnosti zúčastní** (individuální, v páru nebo ve skupině)
- **Podle věku jedince, který činnost uskutečňuje** (hry kojenců, batolat, předškolních dětí)
- **Podle pohlaví jedinců** (chlapci nebo děvčata)
- **Podle ročního období a zvyků** (lokálních a tradičních)

1.6.2 Dělení her dle hlediska organizačního

Volná hra

Podle Svobodové (2010) je volná hra spontánní hrou činností. Při realizaci si dítě samo volí formu, prostředky, materiály, pomůcky a spoluhráče. Pedagog by dítě do hry neměl nutit ani mu vnucovat své názory o formě hry a do hry by měl vstupovat pouze výjimečně v roli spoluhráče, obohacovat ji svými nápady či dalšími hračkami nebo pomůckami, usměrňovat chování dětí a napomáhat při řešení konfliktů, pokud je to třeba.

V rámci volné hry děti navazují sociální kontakty s ostatními vrstevníky, učí se poznat jejich pocity a porozumět jim, přijímat nebo odmítat role, navzájem se domlouvat na pravidlech a spolupráci ve skupině, organizovat hru, nebo se naopak podřídit organizaci druhých. Prostřednictvím ostatních dětí ve skupině se spontánně učí novým dovednostem, vědomostem a návykům, získávají nové zkušenosti a vytvářejí si postoje k okolnímu světu.

Rizikem volné hry může být zasahování pedagoga do hry dětí, např. při řešení konfliktů, nucení dětí do určité činnosti, zbytečná omezující pravidla apod. Dále to může také být omezená nabídka činností, nedostatek prostoru, materiálů a pomůcek pro hru, upřednostňování řízených činností před volnou hrou nebo nedostatek vrstevníků pro společnou hru. (Svobodová, 2007b).

Řízená činnost

Řízená činnost je taková, kterou si pedagog připravil záměrně nebo i improvizovaně s vědomím určitého vzdělávacího cíle. V mateřské škole tyto činnosti probíhají nejčastěji v dopoledních hodinách.

Svobodová (2007b) uvádí, že prostřednictvím řízených činností s demokratickým, prosociálním a humánním přístupem jsou dětem profesionálně předávány poznatky o světě a je jim umožněno získávat nové dovednosti, vědomosti, návyky a názory. Činnosti by měly být v souladu se zkušenostmi a zájmy dětí, měly by na ně navazovat a zároveň by prostřednictvím těchto činností měly být rozvíjeny klíčové kompetence.

Rizikem řízených činností může být jejich příliš časté nebo i málo časté zařazování do programu dne, nedostatečně promyšlená příprava nebo nevhodně zvolené činnosti, pro děti nezajímavé, příliš náročné atd. Dále to také může být příliš autoritativní působení pedagoga, nucení do činnosti a nerespektování potřeb a zájmů dítěte při plánování a realizaci činnosti. Neocenění snahy dítěte, absence motivace dítěte k aktivitě nebo upřednostňování výkonu a produktu nad prožitek dítěte.

1.6.3 Dělení her dle principů, které jedince podněcují ke hře

Svobodová (2010) uvádí dělení her dle francouzského filozofa Rogera Cailloise, který popsal čtyři principy, které mají vliv na podněcování jedince ke hře:

Princip alea

Tento princip her je založen na náhodě a štěstí. V mateřské škole to mohou být hry pro rozhodnutí v určité situaci např. rozpočítadla nebo kámen, nůžky, papír; hry, při kterých použijeme hrací kostku, např. Člověče, nezlob se; karetní hry, např. Černý Petr nebo Kvarteto; a jiné, např. Mikádo, Kloboučku, hop aj.

Princip náhody u dětí nevzbuzuje pocit prohry a tedy zklamání, ale víru v to, že příště se může štěstí obrátit i na ně.

Princip mimikry

Princip proměny neboli nápodoby souvisí s dětskou potřebou převzít chování či vzít na sebe vzhled nebo vlastnosti někoho jiného. V mateřské škole můžeme pro tyto hry použít pojem hry námětové, které se nejčastěji odehrávají v rámci spontánní činnosti. Námětové hry ve školce mohou být např. na pejsky, na rodinu, na obchod, na nemocnici, na školu aj.

Dle Svobodové a Švejdvové (2011) je základem tohoto principu slovo „jako“. (Např. ty budeš ‚jako‘ paní prodavačka a já k tobě půjdu ‚jako‘ nakupovat.) „*Předškolní dítě*

formou této mimetické hry zobrazuje chování a činnost jiných lidí, hra v roli mu umožňuje stát se velkým, silným, statečným, je příležitostí vytváření situací a experimentování v nich.“ (Svobodová a Švejnová, 2011, s. 51).

Svobodová a Švejnová (2011) popisují situaci, kdy si děti v mateřské škole často a rády hrály na pejsky, a tak učitelka vzala v potaz fakt, že děti zřejmě toto téma bude zajímat, a propojila ho i s řízenou činností, kterou založila na básni od Josefa Bruknera, *Pejskové z malého náměstí*, a od té odvíjela další činnosti.

Princip ilinx

Jinak také princip závratí je typ her, při kterých jedinec touží opustit stabilitu těla či duše. Na tomto principu spočívají hry jako lezení po výškách, adrenalinové hry, atrakce na poutích, horolezecká stěna, houpání na houpačce, jízda na kole, skákání na trampolíně, chůze na vyvýšené úzké ploše aj.

Princip agón

Je založen na soutěživé hře s pravidly. Tyto soutěživé hry uspokojují potřebu jedince zvítězit nad ostatními a být nejlepší ze všech. V mateřské škole jsou schopnosti a dovednosti jedince ještě na velmi odlišném stupni, protože každé dítě v tomto věku se rozvíjí individuálně. Vývojově opožděné dítě neporazí ostatní jedince ve vědomostní činnosti, nebo slabý jedinec své soupeře v běhu. Těmito hrami můžeme u dětí vzbuzovat opakovanými výhrami nebo prohrami pocity méněcennosti nebo nadřazenosti, a negativně tak ovlivnit jejich sebepojetí. Jsou to hry jako např. Židličkovaná, nebo hry typu Kdo bude první ...

1.6.4 Hlavní druhy her dětí předškolního věku

Mišurcová (1980) vypisuje hlavní druhy her, které se objevují u dětí předškolního věku:

Intelektuální hry

Z nichž nejvíce populární jsou hry **námětové**, při kterých se jedná o napodobování činnosti nebo prostředí. Jsou to hry na maminku, na lékaře, na průvodčího, na obchod, aj. S postupem věku si dítě více všímá detailů. U hry „na maminku“ se tento znak může např. projevit tím, že starší dítě už si nehraje pouze s panenkou, ale ke hře využívá další

doplňky, jako třeba lahvičku na pití, plenky, mýdlo a hřeben aj. Nejtypičtější hračkou při námětových hrách je panenka, kterou při hře využívají nejčastěji dívky. Pro dítě panenka nejen herním prvkem, ale může mít také i roli kamaráda, kterému se dítě svěřuje a promlouvá s ním o svých pocitech.

Do intelektuálních her dále patří také **hádkanky a didaktické hry**. Didaktické hry můžeme využít nejen k zábavě, ale také k tomu, aby se prostřednictvím nich dítě něčemu naučilo. Takovéto hry rozvíjí duševní stránku dítěte, seznamují ho s okolním světem a můžeme tak pomocí nich dítě hravou formou připravovat na vstup do školy. Takovéto materiály můžeme nalézt v dětských časopisech Mateřídouška, Sluníčko aj.

Konstruktivní hry

Konstruktivní hry dítě upoutávají s přibývajícím věkem čím dál více. Konstruktivní hra se u dítěte s věkem vyvíjí, „*zatímco batole např. v písku nesčetněkrát opakuje nakládání a vykládání písku a později dělá bábovičky, po třetím roce dítě mísí písek s vodou a „peče“, v pátém roce staví domy a přepravuje písek na nákladním autě, v šestém roce staví tunely, pevnosti a jiné složité útvary.*“ (Mišurcová, 1980, s. 74). Herním prvkem pro konstruktivní mohou být mimo přírodní materiál také stavebnice.

Senzomotorické hry

Mišurcová (1980) uvádí jako příklad rozvoj sluchového smyslu. Zvuk dítě upoutává již od prvních dnů po narození, baví ho zvuk jak poslouchat, tak ale i produkovat. A právě pro uspokojení této potřeby existuje mnoho typů hraček, které vydávají zvuky. V mateřské škole se pak dítě může setkat s jednoduchými nástroji, jako jsou např. triangl, flétna, činely, rolničky, dřívka aj. Podle Mišurcové (1980) mají být všechny nástroje naladěné a vydávat lahodný zvuk. Také upozorňuje na zpěv, který nesmí být falešný, aby nebyl poškozen jemný sluch dětí. Děti se také rády baví hrou se slovy prostřednictvím různých říkadel, počítadel, hádanek, jazykolamů i slovních hříček.

Pohybové hry

Pohybové hry jsou u dětí také velmi oblíbené. S tím, jak se mění dětská hra od individuální ke kolektivní neboli skupinové, jsou více v oblibě hry, které jim pomáhají začlenit se do dětské skupiny. V pohybových aktivitách u dětí předškolního věku se může objevovat chůze, poskoky a různé napodobivé a tělocvičné pohyby. „*Pohybové*

hry mohou být prosté, s říkadly, s náčiním, s využitím náradí; hrají se v místnosti, venku, na sněhu, ve vodě; lze je hrát ve velké skupině nebo jen ve dvojici nebo trojici.“ (Mišurcová, 1980, s. 75).

2 SPECIFIKA VÝVOJE HRY U DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Dítě předškolního věku je schopné hrát si velmi soustředěně a je hrou plně zaměstnáno. Ve hře se projevuje podle svých současných individuálních možností, zájmů a zkušeností. Souvisí to s prostředím, ve kterém dítě žije.

2.1 Herní činnost dítěte mezi třetím a šestým rokem

V následujících odstavcích popíši hru předškolního dítěte v jednotlivých obdobích, tak jak ji v dílčích oblastech uvádí Koťátková (2005):

2.1.1 Třetí rok

Potřeba konstruovat:

Na základě předchozí zkušenosti z náhodných pokusů a omylů, už mimo vertikální a horizontální řazení předmětů, dítě staví i složitější objekty. Staví brány, komíny jsou postaveny již z více kostek a jsou stabilnější. Na začátku období nevyslovuje záměr konstrukce, ten vysloví až po dokončení konstrukce. Ke konci období již záměr konstrukce vysloví, několikrát ho ale během stavby ještě změní.

Potřeba zvládnout svoje tělo a prostor:

Dítěti přináší radost a uspokojení zkoušení nových pohybových dovedností a experimentování s pohyby vlastního těla. Z počátku děti napodobují pohyby ostatních lidí nebo zvířátek a později už můžeme pozorovat např. při tanečních činnostech vlastní kreativitu a improvizaci.

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

U předškolních dětí probíhá naplňování této potřeby prostřednictvím námětových her, ke kterým je inspirují nové podněty a situace, které pozorovaly nebo prožily.

Prostřednictvím námětové hry děti ztvárňují roli člověka nebo zvířete, zkouší si vzorce chování a sledují jejich důsledky.

Potřeba měnit skutečnost – vytvářet a naplňovat fiktivní příběh:

Dítě po třetím roce získalo již mnoho informací o okolním světě a při řešení některých situací začíná uplatňovat fantazii.

2.1.2 Čtvrtý rok

Potřeba konstruovat:

V tomto věku je nejčastější stavba ohrádek, ve kterých si dítě hraje např. se zvířátky. Záměr stavby si dítě uvědomuje již na začátku a snaží se jej splnit, ale může jej během hry i často měnit na základě toho, že mu začne objekt v procesu stavby připomínat něco jiného.

Potřeba zvládnout svoje tělo a prostor:

Kolem čtvrtého roku děti rády zkouší napodobovat znaky různých sportovních her a experimentují s rozsahem možností svých pohybů.

Potřeba měnit skutečnost – vytvářet a naplňovat fiktivní příběh:

Hry, které se objevují od tohoto období, souvisí s potřebou zkusit si nová a neotřelá řešení a můžeme je označit jako hry fiktivní nebo dramatické. Témata námětových her dostávají nový rozměr, a to jak v prostředí, ve kterém se příběh odehrává, tak i v postavách a jejich charakteristikách.

2.1.3 Pátý rok

Potřeba konstruovat:

Dítě uzavírá stavbu stěnami a vytváří pro něj líbivé detaily. Od počátečního záměru stavby jen tak neupustí. Konstruuje rozsáhlejší a složitější objekty se kterými si většinou dále již nehraje. Procesem a cílem hry byla pro dítě samotná konstrukce.

Potřeba zvládnout svoje tělo a prostor:

V tomto období děti vyhledávají k pohybu různé pomůcky, jako např. kolo, koloběžku, lyže, sánky apod.

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

Od pátého roku je námětová hra obsahově bohatší a její průběh se prodlužuje. Náměty již nemusí být pouze inspirované skutečností, ale dítě je začíná i pozměňovat.

Potřeba měnit skutečnost – vytvářet a naplňovat fiktivní příběh:

Po pátém roce se děti dokážou o námětu hry domlouvat a pozorněji si navzájem naslouchat.

2.1.4 Šestý rok

Potřeba konstruovat:

Dítě již více přemýšlí nad procesem, a když se mu něco nedaří zkouší to znovu a více se soustředí na výsledek konstrukce. Při stavbě kombinuje prvky z více stavebnic proto, aby dosáhlo co nejlepšího výsledku podle své představy. Objekty jsou složitější a většinou zastřešené. Okolo šestého roku děti také rády staví stavebnice podle návodu.

Potřeba zvládnout svoje tělo a prostor:

Děti rády zkouší různé akrobatické a gymnastické hry a hrají hry s jednoduchými pravidly. Rády se také porovnávají v pohybových schopnostech s ostatními dětmi, a to nejen při soutěživých hrách v rychlosti, ale i v ostatních skupinových činnostech je přítomna motivace předstihnout ostatní v nejrůznějších dovednostech a kvalitách. K této problematice Svobodová poznamenává, „že dítě předškolního věku nemá potřebu soutěžit a vyniknout, pokud mu ji nenabídne okolní prostředí.“ (Svobodová, 2007a, s. 25).

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

Od šestého roku se děti začínají ve skupinové námětové hře na tématu domlouvat, plánují hru a její pravidla, a již to je často hrou samotnou.

2.2 Vývoj sociální hry

Na počátku předškolního věku si děti hrají nejčastěji samostatně. Hrají si náhodně s předměty, které jsou v okolí, nebo pozorují hru druhých dětí. V dalším stádiu

paralelní hry již hra u předškolního dítěte může být stejná jako hra ostatních dětí, avšak je zatím jen paralelní, bez kooperace s ostatními hráči. Následně přichází období kooperativní a sdružující hry, při které si děti již hrají společně se stejnými předměty. Piaget je toho názoru, že opravdová kooperativní hra se objevuje až po sedmém až osmém roce.

Počet herních partnerů ve skupině, ve které si děti hrají, s věkem dětí stále přibývá. V třech letech je herní skupina obvykle o třech dětech. V pěti letech tento počet vzroste zhruba na čtyři až pět dětí, které vydrží ve společné hře déle. Při společné hře dětí často dochází ke konfliktům. Soupeření o hračky nebo prosazení sebe samého před ostatními je v tomto věku žádoucí následek sociální hry. Prostřednictvím zkušeností se děti učí o hračku a roli ve hře střídat a dělit. (Millarová, 1978).

3 MOŽNOSTI VYUŽITÍ HRY VE VZTAHU K PĚSTOVÁNÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

V této kapitole objasním pojem klíčové kompetence, popíši kompetence tak, jak je stanovuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a budu se také zabývat pěstováním klíčových kompetencí prostřednictvím hry.

3.1 Vymezení pojmu klíčové kompetence

Jak uvádí Belz (2011), jako první popsal klíčové kompetence v roce 1974 Dieter Mertens. Klíčové kompetence mají v dnešním pojetí význam pro „*rozvíjení osobnosti v rámci výchovy a dalšího vzdělávání*“ (Belz, 2011, s. 27). Reprezentují cílové stavy, k jejichž naplnění by mělo vést veškeré vzdělávání. Obsah vzdělávání by se měl odehrávat na základě hodnot a norem, „*má podporovat motivaci a výkonnost žáků, má je vést k zaručeným výsledkům učení a vychovávat je ke vzájemné ohleduplnosti a toleranci.*“ (Belz, 2011, s. 19).

3.2 Klíčové kompetence podle RVP PV

V RVP PV jsou klíčové kompetence stanoveny jako „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.*“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018, s. 10). Vzájemně se prolínají a rozvíjením jedné kompetence napomáháme i rozvoji ostatních kompetencí. Vycházejí z hodnot společnosti a ze sdílených představ o tom, které kompetence napomáhají „*ke vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu člověka a k posilování funkcí občanské společnosti.*“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018, s. 10). Pedagog by s klíčovými kompetencemi měl pracovat jako s celkem a při plánování činností si určit spíše konkrétnější sledovatelné výstupy.

Konkrétně jsou to:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence činnostní a občanské

(Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018)

3.3 Pěstování klíčových kompetencí s využitím hry

Svobodová uvádí, že veškerý obsah, který s dětmi v předškolním vzdělávání uskutečňujeme, „*by měl být pojat v duchu humánním, prosociálním, ekologickým a environmentálním.*“ (Svobodová, 2007a, s. 10) a měl by bavit jak děti, tak i pedagoga. K tomu nám může dopomoci právě RVP PV, který určuje směr, cíle a klíčové kompetence, které budeme naplňovat. Při naplňování cílů bychom měli věnovat pozornost těm, které jsou stanoveny v RVP PV, ale i těm, které vyplývají z potřeb dětí.

3.3.1 Kompetence k učení

K pěstování této kompetence by měl pedagog volit takové činnosti, prostřednictvím kterých připraví dětem podmínky pro zkoumání a objevování nových

věcí, experimentování, získávání nových pojmů, znaků a symbolů. Ale i takové, ve kterých děti mohou svou již získanou zkušenost uplatnit. Do činností pedagog děti nenutí, ale vytváří jim podnětné prostředí, motivuje je a povzbuzuje v zájmu o učení. Provokuje je ke kladení otázek a hledání odpovědí. Vyhledává zajímavé příležitosti k učení a vysvětluje smysl činnosti, kterou s dětmi realizuje. Při výběru činností vychází ze zájmů a zkušeností dětí. V průběhu činností pedagog pozoruje pokroky dětí a poskytuje jim zpětnou vazbu. (Svobodová, 2007b).

3.3.2 Kompetence k řešení problémů

V předškolním věku se dítě zabývá řešením problémů v oblasti funkční a sociální. V oblasti funkční jsou to problémy spojené s funkcí něčeho nebo provedením či řešením úkolu. V oblasti sociální jsou to problémy, které korelují s mezilidskými vztahy. Prostřednictvím řešení problémů se děti učí žít prosociálně, domlouvat se ve skupině a žít v demokratické společnosti. Je ale nezbytné, aby se do řešení problémů aktivně zapojovaly děti s pomocí pedagoga, a nikoli aby pedagogové řešili problémy za děti.

Pro rozvoj této kompetence by pedagog neměl řešit problémy za děti, ale pomáhat jim hledat možné cesty k řešení, vytvářet jim prostor pro samostatnost, povzbuzovat je k vlastní aktivitě a oceňovat jejich snahu. Měl by poskytovat dětem srozumitelnou zpětnou vazbu k jejich chování a řešení. Řešení problémů by neměl odkládat, ale řešit je tehdy, když nastanou, a snažit se, aby se děti ve skupině cítily dobře a bezpečně a každý měl šanci zažít pocit úspěchu. Při řešení problémů by se měl pedagog více než na produkt zaměřit na proces. (Svobodová, 2007b).

3.3.3 Kompetence komunikativní

Pedagog přispívá k pěstování této kompetence, pokud poskytuje dětem příležitosti k vyjádření a vyprávění jejich vlastních zkušeností a zážitků. Děti nepřekřikuje, ale aktivně a trpělivě jim naslouchá a poskytuje zpětnou vazbu, prostřednictvím které dává najevo, že porozuměl. Vytváří situace, při kterých děti komunikují s vrstevníky i dospělými. Vědomě a aktivně používá verbální a neverbální komunikační prostředky a motivuje děti k řečovým aktivitám. Seznamuje je s pravidly při komunikaci s druhými i s novými pojmy a vysvětluje jejich význam. Vytváří nabídku pro využívání informativních a komunikativních prostředků jako jsou např. knihy, audiovizuální

technika, encyklopedie, telefon aj. Seznamuje děti s ostatními kulturami a jejich jazyky. (Svobodová, 2007b).

3.3.4 Kompetence sociální a personální

Kompetence sociální a personální pedagog rozvíjí prostřednictvím citlivého vnímání a empatického reagování na individuální potřeby dětí. Utváří prostor pro samostatnost dětí. S dětmi diskutuje a hovoří o jejich nápadech, které využívá při plánování. Umožňuje dětem výběr, upozorňuje na možné důsledky a nechává děti pocítit je v pozitivní i negativní formě. Spolu s dětmi vytváří pravidla a poskytuje jim prostor pro hledání možných důsledků při nedodržení pravidel. Pedagog se snaží být citlivý a spravedlivý ve stejné míře ke všem dětem a pomáhat těm, které jeho pomoc potřebují. Vytváří prostor ke kooperativním činnostem a při řešení konfliktů a sporů ve skupině je motivuje k hledání společného kompromisu a způsobu nekonfliktního řešení. Své pocity a emoce pedagog projevuje k dětem tak, aby pro ně byly snadno pochopitelné a předvídatelné a dává dětem možnost o pocitech a emocích mluvit, poznávat je a učit se je pojmenovat. Při svém působení by měl projevovat důvěru ve schopnosti a snahu dětí dělat věci dobře a neubližovat ostatním. (Svobodová, 2007b).

3.3.5 Kompetence činnostní a občanské

V rámci rozvíjení této kompetence by měl pedagog přijímat děti jako své partnery a umožňovat jim spolupodílet se na jejich vzdělávání. Pedagog dětem umožňuje ovlivnit situaci, ve které se nacházejí. Dává dostatečný prostor pro samostatnost, připravuje situace, při kterých se děti podílejí na plánování, organizaci i evaluaci činností, na tvorbě společných pravidel a podmínek apod. Stanovená pravidla by měla platit jak pro děti, tak i pro pedagogy a ostatní dospělé. Nápadům dětí by měl pedagog naslouchat a vždy je ocenit, a to i v případě, že není možné je realizovat a neuskuteční se. Prostřednictvím takového působení dítě není od iniciativy odraženo a současně se učí odhadnout, je-li jeho nápad realizovatelný. (Svobodová, 2007b).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍL BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Jak jsem již uvedla v úvodu, má bakalářská práce si klade několik dílčích cílů. Prvním cílem této části je sledovat význam a rozdílnosti procesu hry v odlišných věkových skupinách u dětí předškolního věku v oblasti sociální, rozumové, emoční a motorické. V návaznosti na téma bakalářské práce, kterým je význam hry v souvislosti s pěstováním klíčových kompetencí stanovených v RVP PV u dětí předškolního věku, je dalším cílem vyzorovat a následně popsat práci s vybranými hrami tak, aby pedagog co nejvíce působil na rozvíjení klíčových kompetencí u dětí v předškolním věku.

5 PLÁN A REALIZACE VÝZKUMU

Pro vypracování praktické části jsem zvolila akční výzkum, který je alternativou tradičního kvalitativního výzkumu. Dle pedagogického slovníku jej můžeme klasifikovat jako druh pedagogického výzkumu. Účelem akčního výzkumu je zkvalitňovat či přímo ovlivňovat určitou část edukační praxe. Zabývá se intervenčními strategiemi, nabízí určitá doporučení, která se pokouší aplikovat a průběžně sleduje jejich důsledky. (Průcha et al., 2001). Termín *akční výzkum* poprvé použil John Elliott, od kterého pochází dnes nejvyžívanější definice pojmu. Elliott uvádí, že „*akční výzkum je učiteli prováděná systematická reflexe profesních situací s cílem jejich dalšího rozvinutí.*“ (Elliott, 1981, s. 1). Z této definice vyplývá, že prostřednictvím akčního výzkumu je zkoumán určitý problém, který se následně pomocí získaných poznání pokoušíme zlepšit. Termín „akční“ je zde pojímán v rámci dvou aspektů. V prvním je za akci považována situace, která je zkoumána. V druhém je akce míněna v souvislosti s jednáním výzkumníka, který se v tomto případě do akce aktivně zapojuje. Jedinec, který akční výzkum uskutečňuje, má v procesu roli výzkumníka a aktivního účastníka a prostřednictvím výzkumu získává určitá poznání a ponaučení, která přispívají jak

k rozvoji profesionality pedagoga jako jednotlivce, tak i učitelství jako profese. (Janík, 2004)

Jak již bylo zmíněno v předcházejícím odstavci, pro realizaci praktické části jsem zvolila akční výzkum. Pro sběr dat jsem využila metody výukového experimentu, který byl prováděn ve třídách při plném provozu. K zaznamenávání výukových experimentů jsem použila video, ze kterého jsem následně vypracovala přepis.

Nejprve jsem oslovila několik mateřských škol s prosbou o možnost návštěvy s cílem provést výukový experiment u několika dětí z různých věkových skupin. Následně jsem vybrala tři mateřské školy, kterým jsem poskytla formulář s prosbou o udělení souhlasu rodičů s pořízením videozáznamu pro účely výzkumu v mé bakalářské práci. Výběr konkrétních dětí uskutečnily paní učitelky. Výzkum jsem následně aplikovala u 25 dětí ve věku od tří do šesti let z různých mateřských škol. Pro výzkumu jsem vybrala tři hry, jejichž podrobnějšímu popisu se budu věnovat v následujících kapitolách. Popíši jejich pravidla, vymezím určitá pozitiva her a možná rizika v průběhu. Následně se budu věnovat samotné realizaci her u jednotlivce nebo ve tří až čtyřčlenných skupinkách podle věku. V poslední kapitole se budu zabývat tím, jak s hrami pracovat, tak aby byly vytvářeny předpoklady pro pěstování klíčových kompetencí.

6 ANALÝZA APRIORI VYBRANÝCH HER

V následujících odstavcích se budu věnovat popisu her, které jsem použila ve svém výzkumu. Stanovím věk a počet hráčů, kterým je hra dle informací výrobce určena, ujasním pravidla a průběh hry a popíši komponenty, které hra obsahuje a k čemu slouží. Hry jsem zvolila dle výběru v mateřských školách. První hra, kterou jsem pro výzkum zvolila, je desková hra *Ježci – Mecki & Co* od společnosti Beleduc určena pro skupinovou hru. Výzkum této hry jsem aplikovala ve třídě, kde děti hru dobře znají a starší děti ji i rády a často hrají. Následující dvě hry – *Tři malá prasátka* a *Zámecké schody* z kategorie Smart games od společnosti Mindok – jsou hry rozvíjející logické myšlení a jsou určené pro hru jednoho hráče.

6.1 Hra Ježci – Mecki & Co (obr. 1)

Hra je dle informací výrobce určena pro dvou až čtyřčlennou skupinu dětí ve věku od čtyř let. Obsahuje dřevěnou desku s namalovanými čtyřmi ježky, v každém rohu se nachází jeden. Každý ježek má v sobě vyvrtaných třicet otvorů, do kterých během hry děti umísťují „bodlinky“ – krátké dřevěné kolíčky válcovitého tvaru. Každý ježek stojí na namalovaném trávníku, na kterém je barevná skvrna, podle té si děti mají vybrat, kterého ježka si pro hru zvolí. Před zahájením hry je uprostřed dřevěné desky umístěn košíček se sto dvaceti dřevěnými kolíčky a dvě dřevěné hrací kostky (obr. 2). Děti postupně jeden po druhém hází kostkou a berou si z košíčku příslušný počet „bodlinek“ podle toho, jaké číslo hodily kostkou (obr. 3). Úkolem každého dítěte je zaplnit všechny otvory bodlinkami.

Pozitiva hry:

- Hra je z přírodního materiálu a detaily jsou v tónech pastelových barev.
- Hra přispívá k rozvoji početních představ, jemné motoriky, koordinace ruky a oka, dodržování pravidel, komunikace ve skupině.

Možná rizika hry:

- Děti se budou hádat o barvu podle které si vybírají ježka.
- Děti nebudou hrát fair – play.
- Děti nedokážou spojit číslo na kostce s počtem „bodlinek“ které mají umístit do otvorů svého ježka.
- Děti nebude hra bavit v důsledku čekání, než na ně jednotlivě vyjde řada.
- Děti nepochopí pravidla.



Obr. 1: Hra Ježci – Mecki & Co

Zdroj: autorka práce



Obr. 2: Příprava hry

Zdroj: autorka práce



Obr. 3: Průběh hry

Zdroj: autorka práce

6.2 Hra Tři malá prasátka (obr. 4)

Hra motivovaná pohádkou O třech prasátkách je určena pro děti od tří do šesti let, kteří s ní pracují jednotlivě. Obsahuje herní desku nepravidelného tvaru, ve které jsou svislé a vodorovné čáry a mezi nimi otvory. Dále obsahuje čtyři postavičky (jednoho vlka šedé barvy a tři prasátka sytě růžové barvy) a herní dílky různých tvarů, na kterých jsou umístěny domečky. Ke hře je přiložena obrázková knížka s pohádkou O třech prasátkách a knížka se zadáním, podle které děti pracují (obr. 5). Hra je rozdělena do dvou úrovní, ve které můžeme zvolit ze čtyř obtížností. První úroveň je pojmenovaná *Dobrodružství ve dne*. Pro hru v této úrovni využijeme pouze figurky prasátek, první část v knížce se zadáním a všechny herní dílky. Nejprve je důležité, aby si dítě podle plánu natočilo herní desku, a poté na ní podle zvolené úrovně v knížce se zadáním, rozmístí figurky (obr. 6). Po rozmístění figurek se dítě snaží do zbylých polí umístit herní dílky s domečky tak, aby se nepřekrývaly a nepřekrývaly ani figurky (obr. 7). Ve druhé úrovni *Noční dobrodružství* využijeme včetně figurek prasátek i figurku vlka, druhou část knížky se zadáním a herní dílky (obr. 8). Průběh hry je stejný jako u první úrovně.

Rozdílné je jen to, že v této úrovni umístíme podle plánu na herní desku včetně prasátek i vlka a herní dílky musí být následně umístěny tak, aby prasátka byla zakryta domečky a vlk zůstal na herní ploše (obr. 9). Pro kontrolu správnosti v obou úrovních je na zadní straně každého zadání vyobrazeno správné řešení.

Pozitiva hry:

- Je pro děti atraktivní díky sytým barvám.
- Navazuje na příběh pohádky O třech prasátkách.
- Obsahuje obrázkovou knihu s pohádkou.
- Možnost propojení s dalšími činnostmi na téma pohádky O třech prasátkách.
- Rozvíjí představivost, jemnou motoriku, koordinaci ruky a oka.
- Obsahuje možnost výběru obtížnosti.
- Rozvíjí u dětí samostatnost – kontrola správnosti provedení podle řešení.
- Má jasná a jednoduchá pravidla.

Možná rizika hry:

- Děti nepochopí pravidla hry.
- Děti přestanou jevit zájem o hru po několika neúspěšných pokusech o řešení.
- Pokud děti hrají samostatně, podívají se na řešení úlohy dříve, než úlohu samy vyřeší.



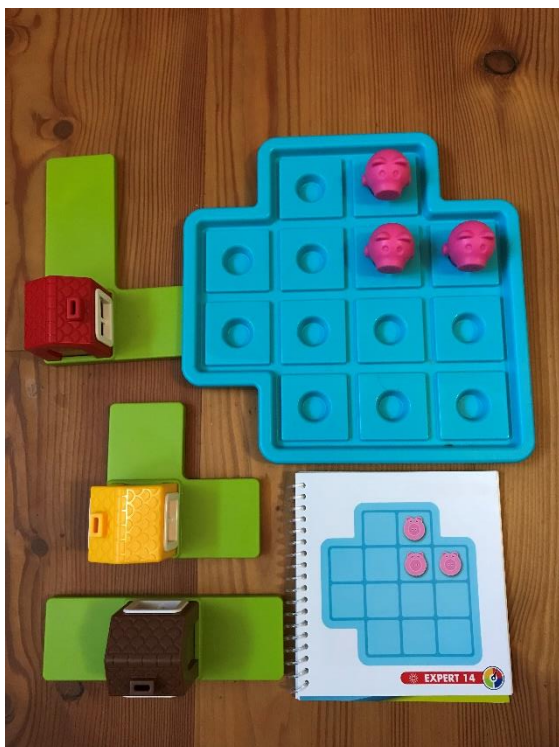
Obr. 4: Hra Tři malá prasátka

Zdroj: autorka práce



Obr. 5: Hra obsahuje herní desku, herní dílky, knížku se zadáním a správným řešením a obrázkovou knížku O třech prasátkách.

Zdroj: autorka práce



Obr. 6: Rozmístění figurek na hrací desku podle zadání v knížce v úrovni Dobrodružství ve dne.

Zdroj: autorka práce

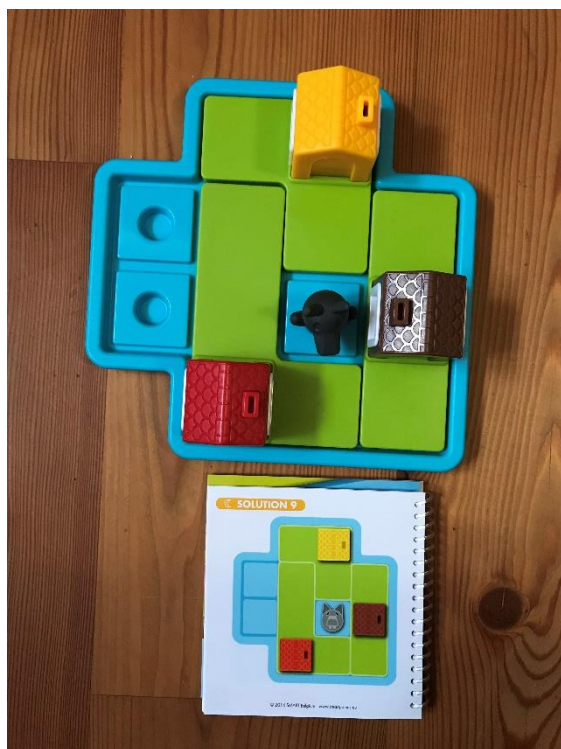


Obr. 7: Řešení úkolu a správné řešení v knížce pro kontrolu v úrovni Dobrodružství ve dne.

Zdroj: autorka práce



Obr. 8: Rozmístění figurek na hrací desku podle zadání v knížce v úrovni Noční dobrodružství. Zdroj: autorka práce



Obr. 9: Řešení úkolu a správné řešení v knížce pro kontrolu v úrovni Noční dobrodružství. Zdroj: autorka práce

6.3 Hra Zámecké schody (obr. 10)

Tato hra je určena pro jednoho hráče od čtyř let. Obsahuje dřevěný podstavec, deset dřevěných kostek různých tvarů, figurky prince a princezny a knížku se zadáním

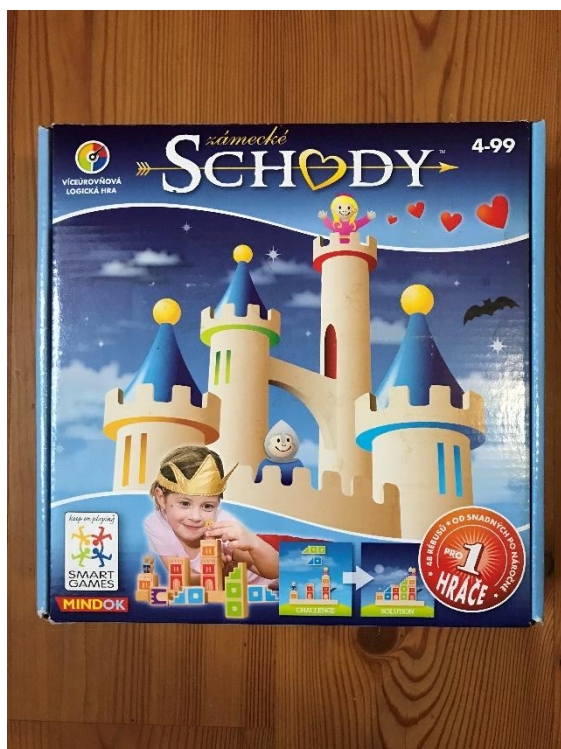
v různých obtížnostech. Nejprve si dítě vybere jednu z obtížností. Podle obrázku v knížce pak na podstavec umístí věž s princeznou a prince a vybere kostky, které má podle zadání využít (*obr. 11*). Úkolem je postavit kostky mezi princeznu a prince tak, aby princ mohl přejít k princezně a zachránit ji. Správnost provedení můžeme zkontrolovat s dětmi pomocí vyobrazeného správného řešení na každé zadání. (*Obr. 12*)

Pozitiva hry:

- Rozvíjí logické myšlení, představivost, soustředění, vůli, jemnou motoriku, koordinaci ruky a oka.
- Kostky, které hra obsahuje, jsou barevné, mají vhodnou velikost a jsou z přírodního materiálu.
- Je možné vybrat z více obtížností.
- Má srozumitelná pravidla.
- Rozvíjí u dětí samostatnost – možnost zkontrolovat si správnost podle řešení.

Možná rizika hry:

- Děti nepochopí pravidla, a tudíž nebudou moci dospět ke správnému řešení.
- Děti nedokážou odhadnout rozmístění kostek podle plánu.
- Děti se podívají na řešení úlohy dříve, než ji samy vyřeší.



Obr. 10: Hra Zámecké schody

Zdroj: autorka práce



Obr. 11: Umístění kostek a figurek na herní podstavec a výběr kostek podle zadání

Zdroj: autorka práce



Obr. 12: Řešení úkolu a správné řešení v knížce.

Zdroj: autorka práce

7 ANALÝZA POZOROVÁNÍ SKUPINY DĚTÍ PŘI HŘE

V této podkapitole popíši realizaci her, kterou jsem uskutečnila vždy ve třech skupinách rozdělených podle věku. V první skupině byly děti tříleté, ve druhé skupině čtyřleté a v poslední skupině děti ve věku pěti až šesti let. Proces hry jsem sledovala ve třech různých oblastech. V prvním oblasti to byla reakce dětí na hru. Následně jsem sledovala, jak děti pochopily a jak dodržují stanovená pravidla her. Poslední oblast, kterou jsem sledovala, byla samotná realizace a průběh hry, ve které jsem se soustředila především na to, jak jsou děti při hře samostatné, zda mají potřebu komunikace, jak o hře přemýšlí, na jaké úrovni je jejich motorika při manipulaci s hrou a v jaké míře se ve hrách objevuje soutěživost a touha po výhře.

7.1 Hra Ježci – Mecki & Co

7.1.1 Tříleté děti

Tato hra je podle výrobce určena pro děti od čtyř let. Po úvaze, zda by ji mladší děti také zvládly, jsem se rozhodla tuto hru pozorovat i u dětí tříletých.

Reakce dětí na hru:

Děti hra zaujala, hrály ji poprvé, ale znaly už ji ze třídy, kde ji často při ranních hrách hrají starší děti.

Pochopení a dodržování pravidel:

K pochopení a dodržování pravidel potřebovaly děti moji pomoc. Hru jsem vedla, kontrolovala pořadí hráčů a pomáhala s počty a s výběrem příslušného počtu „bodlinek“.

Průběh hry:

Na rozdělení pořadí ve hře se děti ještě nedovedly společně mezi sebou domluvit, a tak použily kostku. Začínal ten, kdo hodil nejvyšší číslo. Hod kostkou byl u tříletých dětí ještě neobratný, někdy neodhadly sílu hodů a kostka spadla ze stolu na zem nebo nepoužily žádný pohyb ruky a kostka jim jen z ruky spadla. Jedno dítě si před hodem kostkou nastavilo nejvyšší počet na vrch a jen kostku opatrně posunulo „jako hod“. Při hře už se tedy objevovala touha být lepší a vyhrát. Vzhledem k ještě málo rozvinutým schopnostem v oblasti početních operací, potřebovaly děti s počtem teček moji pomoc. Hru jsme zahájili dvěma kostkami – pro každou dvojici jednu, ale děti nedokázaly dodržovat pořadí a vyčkat, až na ně přijde řada, a tak jsem během hry jednu kostku odebrala. I přestože každému dítěti trvalo delší dobu, než s mojí pomocí spočítalo počet teček na kostce a vzalo si „bodlinky“, většina dětí udržela pozornost a čekala, dokud nedostane kostku na svůj hod. Během hry děti neměly potřebu mezi sebou komunikovat, pozorovaly hru ostatních a komunikovaly především se mnou v případě, že se potřebovaly ujistit či pomoci se správností počtů.

7.1.2 Čtyřleté děti

Reakce dětí na hru:

Děti se na hru těšily. Bez potřeby mého komentáře krabici s hrou otevřely a vše připravily k zahájení. Hru již znaly, často si ji vybírají při ranních hrách.

Pochopení a dodržování pravidel:

Čtyřleté děti oproti dětem tříletým se snažily více dodržovat pravidlo pořadí. I když se nedočkavost a touha po vlastním hodu objevovala, tak už jen zřídka, ale děti si v rámci komunikace pořadí navzájem usměrňovaly.

Průběh hry:

Pořadí ve hře si mezi sebou děti domluvily samostatně. Oproti dětem tříletým byla manipulace s kostkou obratnější a čísla na kostce si většina dětí dokázala spočítat samostatně. Děti, které si nevěděly rady s vyšší číselnou hodnotou na kostce, získaly pomoc od svých vrstevníků. Byla patrná lepší orientace v číselných hodnotách na kostce u dětí, které hrají hry s použitím hrací kostky častěji. Manipulace s kostkou byla u čtyřletých dětí obratnější. Úchop a umístování „bodlinek“ do otvorů bylo přesnější.

7.1.3 Pěti až šestileté děti

Reakce dětí na hru:

Hru děti znaly, rády jí hrají při ranních hrách, a i tentokrát se na ni těšily.

Pochopení a dodržování pravidel:

Předškolní děti zvládaly pravidlo pořadí bez mé pomoci. Komunikovaly mezi sebou a navzájem si předávaly kostku.

Průběh hry:

Předškolní děti ke hře využily obě kostky, domluvily se, že si vezmou jednu kostku do dvojice. Během hry sledovaly ostatní spoluhráče, navzájem mezi sebou komunikovaly a řešily vzniklé problémy. Navzájem si také kontrolovaly správnost určení hodnoty na kostce s hodnotou „bodlinek“ umístěných do otvorů na herní desce. Ve srovnání s mladšími dětmi, během hry více projevovaly radost nebo zklamání

z hodnoty na hozené kostce. V průběhu nevznikla situace, při které by potřebovaly pomoc dospělého.

7.2 Hra Tři malá prasátka

7.2.1 Tříleté děti

Reakce dětí na hru:

Hra je určena pro jednoho hráče, ovšem když jsme krabici s hrou otevřeli a připravovali ji na stůl, postupně okolo nás přibývalo dětí, které se o hru zajímaly. Nejvíce je zajímaly figurky prasátek a vlka a knížka s obrázkovým příběhem O třech prasátkách.

Pochopení a dodržování pravidel:

Pravidlo manipulace s herními dílky s domečky děti pochopily a dodržovaly i v rozdílných úrovních, kdy v první úrovni bylo pravidlem umístit herní dílky tak, aby byla prasátka mimo domečky a v druhé úrovni měly být umístěny naopak tak, aby byla prasátka schovaná v domečcích. Během hry bylo obtížné dodržet umístění figurek tak, jak byly rozmístěny podle zadání. Pro snadnější manipulaci a umístění herního dílku děti figurku z určeného otvoru vyjmuly a chtěly ji umístit jinam.

Průběh hry:

Dobrou motivaci pro hru poskytla obrázková knížka s příběhem O třech prasátkách a také barevné figurky prasátek a vlka. Před zahájením hry jsem každému dítěti pomohla nastavit herní desku a na ni figurky podle zadání v knížce. Nastavit figurky do otvorů v herní desce podle předlohy na obrázku v knížce bylo pro tříleté děti ještě velmi těžké, nedokázaly uchovat podobu herního prostoru na obrázku a přenést ji do reálného prostoru na herní desce. V průběhu hry nebylo pro tříleté děti jednoduché ani odhadovat prostor na herní desce, a tak herní dílky často pokládaly napříč vyznačených linií nebo i tak, že část z herní desky vyčnívala. Při pokládání dílků na herní desku se děti orientovaly podle mých pomocných instrukcí. Během hry děti vyžadovaly moji podporu a pomoc prostřednictvím komunikace. Kladla jsem otázky nebo pokyny, které děti motivovaly, usměrňovaly výběr a pomáhaly s umístěním dílků do herního

pole. Po několika vyřešených logických úkolech děti více zaujaly figurky a spontánně si hrály na prasátka, která se schovávají před vlkem, aby je nemohl sníst.

7.2.2 Čtyřleté děti

Reakce dětí na hru:

Děti jevily o hru zájem, ovšem už z jiného hlediska než děti tříleté. Oproti mladším dětem se více než o figurky zajímaly o samotnou realizaci hry.

Pochopení a dodržování pravidel:

Nevyskytl se větší problém s pochopením či dodržováním pravidel. Občas se děti v průběhu hry ujišťovaly, zda postupují správně. Ve srovnání s dětmi tříletými méně často vypadla figurka z herního políčka, do kterého byla umístěna podle zadání. Pokud se tak stalo, děti se snažily umístit ji zpátky na původní místo.

Průběh hry:

Čtyřleté děti již jevily větší snahu na začátku hry rozestavět figurky podle plánu, i tak potřebovaly mou pomoc, avšak menší než děti tříleté. Největší rozdíl oproti dětem tříletým se jevil v komunikaci. V průběhu vyhledávání správného řešení se u většiny dětí objevovalo uvažování nahlas a občas i otázky směřované ke mně, prostřednictvím kterých se děti ujišťovaly, zda postupují správně. Celková manipulace s herními prvky byla obratnější a už se tedy tak často nestávalo, že by figurky vypadávaly z míst, do kterých byly umístěny podle zadání před zahájením řešení úkolu.

7.2.3 Pěti až šestileté děti

Reakce dětí na hru:

Zájem dětí o hru byl stejný jako u dětí čtyřletých. Jejich pozornost byla také zaměřena více na samotnou hru než na barevné figurky.

Pochopení a dodržování pravidel:

V pochopení a dodržování pravidel se během hry nevyskytl žádný problém.

Průběh hry:

Od zahájení hry byla u předškolních dětí již patrná větší samostatnost. U některých dětí, které si nevšimly špatného natočení desky, jsem pouze upozornila na nesprávnost a ony si ji poté samostatně podle plánu přetočily. Umístění figurek na herní desku podle zadání v knížce dětem nedělalo problém. Při hledání správnosti řešení předškolní byly předškolní děti ve srovnání s mladšími dětmi více aktivní při zkoušení variant umístění. Menší děti potřebovaly při hledání správného řešení podpořit komentáři dospělého, předškolní děti byly v tomto ohledu samostatnější. Pokud zjistily, že jim v určitém rozmístění herních dílků nevystačí místo na ostatní dílky, zkoušely je přemísťovat na jiné možné místo, dokud nedospěly ke správnému řešení.

7.3 Hra Zámecké schody

7.3.1 Čtyřleté děti

Reakce dětí na hru:

Děti tato hra zaujala. Když jsem položila krabici s hrou na stůl, hned ji nadšeně otevřely a byly zvědavé. co najdou uvnitř.

Pochopení a dodržování pravidel:

S pochopením a dodržováním pravidel jsem dětem během hry pomáhala prostřednictvím pokynů nebo otázek, které děti navedly k postupu řešení. Nejobtížnější pro děti bylo rozmístit kostičky na určená místa na podstavci podle zadání v knížce.

Průběh hry:

Děti společně seděly u stolečku a u hry se postupně střídaly. Každé dítě si zvolilo zadání v knížce, podle kterého bude pracovat. S mou pomocí pak vybralo příslušné kostičky, se kterými bude pracovat. V průběhu hry mezi sebou děti komunikovaly a sdílely rady, kam kostičky umístit. Během hry projevovaly potřebu získat jistotu, a tak se na mne často obracely s otázkou, zda postupují správně. Po rozmístění všech kostek se dětem nejvíce líbilo ověřovat si správnost provedení tak, že vzaly figurku prince a vyzkoušely, zda s ní opravdu bude možné dojít až k princezně. Pokud bylo řešení

správné a princ úspěšně došel až k princezně, děti s úsměvem volaly „Princezna je zachráněná!“.

7.3.2 Pěti až šestileté děti

Reakce dětí na hru:

Děti o hru projevily zájem. Po vyjmutí všech částí hry z krabice si děti hru zaujatě prohlížely a samostatně zkoušely přijít na to, jaká jsou pravidla a cíl hry.

Pochopení a dodržování pravidel:

V průběhu hry se v chápání a dodržování pravidel nevyskytl žádný problém.

Průběh hry:

Oproti dětem čtyřletým pracovaly s hrou předškolní děti více samostatně. Při hledání správného řešení již nevyhledávaly v takové míře komunikaci s dospělým, ale objevovalo se více uvažování nahlas, prostřednictvím kterého si děti pomáhaly při přemýšlení, jak úkol správně vyřešit. Práce s jednotlivými díly hry byla již jistější a přesnější a pokládání dílků na podstavec již nebylo jako u čtyřletých dětí tolik spontánní, ale více promyšlené.

8 NÁVRH METODICKÝCH DOPORUČENÍ, TAK ABY SE VYTVOŘILY PŘEDPOKLADY PRO PĚSTOVÁNÍ KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ DLE POŽADAVKŮ RVP PV

V této kapitole se budu snažit co nejlépe popsat a navrhnout určitá metodická doporučení, jak s hrou pracovat, tak aby byly vytvářeny předpoklady pro pěstování klíčových kompetencí, které jsou stanoveny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. U každé hry uvedu témata, do kterých je možné hru zařadit. Při volbě témat jsem se inspirovala v publikaci *Rok v mateřské škole*. Tato témata slouží pouze jako doporučení a je velmi pravděpodobné, že čtenář bude mít další náměty pro využití hry, které vyplynou ze specifické situace vzniklé v mateřské škole.

8.1 Hra Ježci – Mecki & Co

U dětí tříletých a čtyřletých je vhodnější, pokud se hry účastní i pedagog (v roli spoluhráče nebo i v roli pomocníka a rádce). Hra uplatňuje znalost početních operací, kterou děti tříleté a některé čtyřleté zatím neovládají na takové úrovni. Pedagog by měl obzvláště u mladších dětí poskytnout pomoc těm, kteří ji potřebují. Zároveň by měl dát dětem prostor uplatnit se ve hře samostatně a nepatrnými otázkami či radou nebo nabídkou spolupráce jim pomoci v některých dovednostech, ve kterých děti ještě nemají dostatek zkušeností, aby ji zvládly samostatně. U předškolních dětí ve věku pěti až šesti let výzkum ukázal, že pokud hru již někdy hrály, dokážou ji zrealizovat zcela samostatně od počátku do konce. Ve skupině vedou rozhovor a domlouvají se na pořadí hráčů. V oblasti motorické jim nedělá problém jak manipulace s herní kostkou, tak ani s dřevěnými kolíčky, které umísťují do otvorů na hrací desce. Při hře by pedagog neměl podporovat soutěživost mezi dětmi. Jako cíl hry by měl sledovat skutečnost, že všechny děti hru úspěšně dokončí. Takový cíl umožňuje zažít pocit úspěchu nejen jednomu dítěti, ale všem dětem, které se hry zúčastnily.

Témata, do kterých je možné hru zařadit:

- Podzim
- Listí
- Listopad
- Zvířátka před zimou
- Zvířátka v přírodě
- Zvířátka po zimě (Opravilová a Gebhartová, 2003)

8.2 Hra Tři malá prasátka

U této hry je velmi důležité, aby si pedagog předem pečlivě prostudoval všechny komponenty, které hra obsahuje a ujasnil si, jaká jsou pravidla a smysl hry a hru si vyzkoušel ještě před tím, než s ní začne s dětmi pracovat. Při realizaci hry, zvláště u mladších dětí, které se s ní poprvé seznamují, je žádoucí, aby byl také přítomný pedagog. Ten by měl děti seznámit se vším, co hra obsahuje a jak při ní mají postupovat. U mladších dětí se při realizaci výzkumujevilo jako více účelné začít hru v úrovni Noční dobrodružství, ve které děti pracují se všemi figurkami včetně vlka. Na

základě poznání získaných z výzkumu se tato úroveňjevila snazší. Tuto skutečnost si vysvětlují tím, že se v této úrovni pracuje se všemi čtyřmi figurkami, které zaplní více plochy na hrací desce a zbývá tak méně možností, jak na ni umístit herní dílky s domečky. Druhým vysvětlením by mohla být skutečnost spojená s pravidlem, které určuje umístění herních dílků tak, aby domečky zakrývaly figurky prasátek. Úkolem dítěte následně zůstává vyřešit kterou barvu domečku umístí na které prasátko a jak správně herní dílek natočit. U starších dětí (ve věku pěti až šesti let) byla patrná větší samostatnost a snaha úkol vyřešit. Není proto nutné, aby pedagog do aktivního hledání řešení úkolu u předškolních dětí zasahoval. Jako žádoucí pomoc pedagoga vnímám vysvětlení pravidel na počátku hry a seznámení se všemi komponenty hry a jejich funkcemi. Následnou realizaci by měl pedagog přenechat na samotném jedinci, který s hrou pracuje. Dává tak dítěti prostor pro experimentování a umožňuje mu vyřešit úkol s pocitem, že to dokázal samostatně, a tak přispívá ke kladnému rozvoji jeho sebepojetí. Podle výrobce je sice hra určena pro jednoho hráče, ale během výzkumu se objevila situace, při které se do hry zapojilo najednou více dětí. Spontánně vzniklé situaci jsem nechtěla bránit ani do ní zasahovat, což se nakonec ukázalo jako dobré východisko. Děti mezi sebou vedly rozhovor o hře, pozorovaly jedince, který právě hru realizoval, a nabízely mu pomocné rady, jak úkol vyřešit. Tato možnost pomoci sejevila jako vhodnější nežli apelovat na pravidlo, které udává, že hra je určena pro jednoho hráče a při vyžadování pomoci by do hry vstupoval pedagog. Prostřednictvím této situace pedagog podporuje u dětí spolupráci v kolektivu, empatii, komunikaci, a pocit že ho ostatní přijímají. Může zde ale vzniknout riziko, že dítě, které právě hru realizuje, bude chtít vyřešit úkol zcela samostatně. V takovéto situaci je důležité, aby pedagog z jednání dítěte odhadl, zda si potřebu vyřešit úkol samostatně u ostatních dětí obhájí samo nebo zda bude potřebovat pomoc pedagoga. Po vyřešení úkolu i snaze jej vyřešit, by měl pedagog dítě ocenit a dát mu zpětnou vazbu. Tímto postojem dítě podněcuje a povzbuzuje k další aktivitě a chuti se učit.

Témata, do kterých je možné hru zařadit:

- Pohádky
- Zvířátka
- Zvířátka z pohádek
- Řeč a hovory nad četbou (Opravilová a Gebhartová, 2003)

8.3 Hra Zámecké schody

Také u této hry je žádoucí, aby při prvním setkání s ní byl přítomen i pedagog, který děti s hrou seznámí, popíše ji a vysvětlí klíčová pravidla a pomůže s případnými obtížemi. Při seznamování dětí s hrou je nezbytný laskavý, trpělivý a nedirektivní přístup pedagoga, prostřednictvím kterého dítě motivuje k zájmu pokračovat v činnosti a úspěšně ji dokončit. Při další realizaci hry by měl pedagog dát dětem možnost pokusit se vyřešit úkol samostatně a vstupovat do hry v roli pomocníka a rádce. Pokud dítě pomoc pedagoga potřebuje, neměl by za něj úkol řešit, ale spíše mu prostřednictvím motivujících otázek a rad pomoci, aby si k závěru a vyřešení úkolu došlo samo. Podporuje tím tak jedince k samostatnosti, motivuje ho k zamyšlení se nad problémem a umožňuje jedinci experimentovat a získat pocit, že zvládl vyřešit daný úkol a přispívá k pozitivnímu rozvoji sebepojetí.

Při realizaci této hry se také objevila situace, při které se k některým dětem řešícím úkol přidaly i další děti. Protože jsem s touto situací měla již zkušenost (viz předchozí podkapitola), opět jsem dětem umožnila, aby úkol vyřešily bez mé pomoci. Vhodnost tohoto přístupu jsem si prostřednictvím opakující situace měla možnost ověřit. Ve všech situacích, ve kterých se hra určena pro jednotlivce stala hrou kolektivní, jsem se setkala s pozitivní reakcí hrajícího si dítěte vůči ostatním dětem, které přišly s radou nebo pomocí. To nicméně nevyvrací možnost, že se pedagog může setkat s negativní reakcí dítěte k ostatním dětem. Možnost řešení takové situace popisují již u předchozí hry.

Témata, do kterých je možné hru zařadit:

- Pohádka
- Karneval
- Království (Opravitová a Gebhartová, 2003)

ZÁVĚR

Bakalářská práce s názvem „Využití her v mateřské škole ke kultivaci klíčových kompetencí“ se zabývá tématem hry u dětí v období předškolního věku a jejím předpokládaným vlivem na rozvoj dítěte v různých oblastech. V první části práce se věnuji teoretickým východiskům hry dítěte. Zmíněny jsou také specifické znaky u hry dětí předškolního věku. Závěr teoretické části se věnuje pojmu klíčové kompetence a vztahu pedagoga k nim.

Praktická část práce je zaměřena na monitorování odlišností při hře dětí ve věku tří, čtyř a pěti až šesti let. Na základě zjištěných skutečností byla popsána metodická doporučení pro práci s vybranými hrami.

Výsledky výzkumu vzešly na základě výukového experimentu při práci s hrou ve třech různých mateřských školách. Ze získaných materiálů jsem se pokusila vyvodit obecná zjištění pro každou věkovou kategorii zvlášť. Ukázalo se, že u dětí tříletých je vyžadována ve větší míře pomoc pedagoga. Co se týče čtyřletých dětí, byla zjištěna menší míra potřeby asistence pedagoga a zároveň se ukázalo, že už tyto děti dokážou ve skupině vrstevníků lépe spolupracovat. U dětí pěti až šestiletých byla patrná již větší samostatnost, soustředěnost a přemýšlivost při hledání řešení.

Prostřednictvím práce jsem si osvojila dovednosti, které jsou potřebné pro moji budoucí praxi. Naučila jsem se pracovat s klíčovými kompetencemi, které stanovuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Uvědomila jsem si, jak je nezbytné plánovat činnosti pro práci s dětmi v mateřské škole podle výstupů uvedených u jednotlivých kompetencí a že je nemusíme chápat jen jako nicneříkající hesla, která při práci pedagoga omezují, ale naopak práci pedagogovi usnadňují a napomáhají k tomu, abychom při edukaci dětí směřoval správnou cestou. Vyzkoušela jsem si použití klíčových kompetencí jako nástroje pro správné vedení dětí při hře.

Nechť jsou poznatky získané při psaní této práce inspirací a námětem pro všechny, kteří pracují v oblasti předškolního vzdělávání s klíčovými kompetencemi dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 2. Přeložil Dana LISÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-930-9.
- ELLIOTT, J. *Action–research: A framework for self – evaluation on schools*. TIQL – *Working Paper No. 1*. Cambrige: Institute of Education, 1981.
- HARLT, Pavel a Helena Hartlová. *Psychologický slovník*. 2., vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-569-1.
- JANÍK, Tomáš. 2004. *Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe*. In MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-078-6.
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Vydání upravené pro potřebu pedagogických škol pro vzdělání učitelek mateřských škol. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964. ISBN nevedeno.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Přeložil Jarmila MILNEROVÁ. Praha: Panorama, 1978. Pyramida (Panorama). ISBN nevedeno.
- MIŠURCOVÁ, Věra, Jiří FIŠER a Viktor FIXL. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. Knihy pro rodiče (SPN). ISBN nevedeno.
- OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Praha: Portál, 2003. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 80-7178-847-3.

- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- REZKOVÁ, Vlasta. 2010. *Děti a dospělí v procesu výchovy a vzdělávání*. In MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.
- SVOBODOVÁ, Eva. *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007a. ISBN 978-80-7040-940-4.
- SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2007b. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-80-86307-39-8.
- SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2018. 50 s. [cit. 2019-02-13]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/45304_1_1/