

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Hra dítěte předškolního věku

Bakalářská práce

Autor: Petra Borková
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní program: Učitelství pro mateřské školy
Vedoucí práce: PhDr. Yveta Pecháčková, Ph.D.

Hradec Králové

2015

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání bakalářské práce

Autor: Petra Borková
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy
Název závěrečné práce: Hra dítěte předškolního věku
Název závěrečné práce v AJ: Play of pre-school child

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

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

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Yveta Pecháčková, PhD.

Konzultant:

Oponent: PhDr. Blanka Křováčková

Datum zadání závěrečné práce: 15. 1. 2014

Datum odevzdání závěrečné práce: 4. 5. 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne

Poděkování

Děkuji PhDr. Yvetě Pecháčkové, PhD. za odborné vedení, cenné rady, vstřícný přístup a čas, které mi při zpracování práce poskytla. Dále děkuji respondentům za čas věnovaný při vyplňování dotazníků. V neposlední řadě také děkuji partnerovi Jiřímu Koudarovi za cenou podporu.

Anotace

BORKOVÁ, Petra (2015). *Hra dítěte předškolního věku*. [Bakalářská práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. 71 s.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké hračky děti předškolního věku preferují, jak často a s kým si hrají. V teoretické části práce jsou charakterizovány základní pojmy: dítě předškolního věku, hra, funkce hry, význam hry a hračka. Práce dále sleduje vývoj dětské hry, seznamuje s možnostmi dělení her dle různých kritérií, věnuje se diagnostické funkci hry a roli pedagoga v dětské hře. Praktická část bude interpretovat data, která budou zjišťovat, jaké hračky děti preferují, jak často a s kým si hrají a zda jsou rozdíly ve hře chlapců a dívek. Respondenti budou z řad rodičů mateřských škol. Jako výzkumný nástroj bude použit dotazník vlastní konstrukce a metoda rozhovoru.

Klíčová slova: předškolní věk, hra, hračka.

Annotation

BORKOVÁ, Petra (2015). *Play of pre-school child*. [Bachelor Degree Thesis]. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové. 71 pp.

The aim of this bachelor work is to find out what toys do pre-school children prefer, how often and whom they play with. Theoretical part describes basic concepts: pre-school child, play, play's function and its meaning and toy. Furthermore, the work traces children's play development, it also shows division of play according to different criteria, it also occupies with diagnostic function of play and teacher's role in child's play. Practical part interprets data which investigate preferred toys, how often and whom they play with and whether there are differences in boy's and girl's play. Respondents will be parents from nursery schools. As the research methods I will use questionnaire and dialog.

Keywords: pre-school age, play, toy.

Obsah

| | |
|--|----|
| 1 Úvod..... | 8 |
| 2 Předškolní období | 10 |
| 2.1 Tělesný vývoj..... | 10 |
| 2.2 Motorický vývoj..... | 11 |
| 2.3 Kognitivní vývoj | 12 |
| 2.4 Emoční vývoj | 13 |
| 2.5 Sociální vývoj, socializace | 14 |
| 2.6 Vstup dítěte do mateřské školy | 14 |
| 3 Hra | 15 |
| 3.1 Definice hry..... | 16 |
| 3.2 Historický vývoj hry | 16 |
| 3.4 Znaký volné hry | 17 |
| 3.5 Význam herní činnosti pro dítě | 18 |
| 3.5.1 Kognitivní rozvoj..... | 19 |
| 3.5.2 Sociální rozvoj..... | 20 |
| 3.5.3 Pohybový rozvoj..... | 21 |
| 3.6 Klasifikace her | 21 |
| 3.6.1 Klasifikace her z pedagogického hlediska | 22 |
| 3.6.2 Klasifikace her dle jiných kritérií | 23 |
| 4 Hračka..... | 26 |
| 4.1 Historický vývoj hraček | 26 |
| 4.2 Kritéria výběru hračky | 27 |
| 5 Učitelka v mateřské škole | 30 |
| 5.1 Profesionální kompetence učitelky v mateřské škole | 30 |
| 5.2 Úloha učitelky při volné hře dětí..... | 31 |
| 5.2.1 Pozorování | 32 |
| 5.2.2 Akceptace, empatie, autenticita | 32 |
| 5.2.3 Facilitace a verbalizování procesu hry | 33 |
| 5.3 Úloha učitelky při organizované hře dětí | 34 |
| 6 Shrnutí..... | 35 |
| 7 Výzkumné šetření | 36 |
| 7.1 Cíl výzkumného šetření..... | 36 |
| 7.2 Metodologie výzkumného šetření | 36 |
| 7.3 Výzkumný vzorek | 37 |
| 8 Výsledky výzkumného šetření..... | 38 |
| 9 Shrnutí výsledků výzkumného šetření | 57 |
| 10 Diskuse..... | 60 |
| 11 Závěr | 63 |
| 12 Použité zdroje | 65 |
| 13 Příloha..... | 68 |

1 Úvod

Při volbě tématu své bakalářské práce jsem se rozhodla pro hru dítěte předškolního věku. Mezi důvody, které stály za mým rozhodnutím, řadím především skutečnost, že dané téma vnímám jako poměrně živé, hojně diskutované v odborných, akademických kruzích i učitelských sborech. Pozitivním výsledkem je dostatečné množství kvalitní literatury, které mi poslouží jako základ bakalářské práce a naleznou využití především v teoretické části práce. K neméně důležitým motivům volby bych zařadila svoji aktuální čtyřletou praxi v jedné z pražských mateřských škol, která mi umožňuje z pozice učitelky pozorovat děti předškolního věku při aktivitách definovaných jako hra a vlastně i aktivně vstupovat jako pedagog do této činnosti v mé třídě.

Bakalářská práce na výše uvedené téma je rozdělena do dvou základních celků. V první řadě se v teoretické části práce zabývám pojmy, které přímo vyplývají z názvu práce. Cílem je tedy definovat, rozpracovat a blíže tak představit pojmy *předškolní období*, *hra*, a *hračka*. Všechny uvedené pojmy tvoří samostatnou kapitolu. Kapitola pojednávající o předškolním období představuje jednotlivé vývojové etapy v souladu s odbornou literaturou (kupříkladu Langmeier, Krejčířová 2006). Následující část rozebírá *hru* jako dětskou aktivitu, přičemž osvětlení tohoto pojmu má být nápomocno čtenáři v rámci empirické části zejm. pro správné pochopení výzkumných otázek. Kapitola zaměřená na pojem *hračka* je pak složena z částí věnujících se historickému vývoji hraček a kritériím výběru hračky ze strany rodičů. Teoretickou část bakalářské práce uzavírám kapitolou věnující se roli učitele/učitelky v mateřské škole. V souladu se zaměřením práce se pak jedná o jeho či její kompetenční možnosti resp. úlohu při dětské hře. Základní rozdělení úlohy učitelky při hře dětí je pak interpretováno v souladu s kategoriemi ve vybrané odborné literatuře (tj. dle Kořátková, 2005).

Zatímco teoretická část vytváří nezbytné informační pozadí, definuje klíčové pojmy a představuje téma jak v širších souvislostech, tak v detailním, odborném záběru a je tudíž nutně povahou deskriptivní, tak následující výzkumná část naopak přináší můj samostatný výzkum v oblasti hry dítěte předškolního věku realizovaný prostřednictvím dotazníku vlastní konstrukce distribuovaného mezi rodiče dětí předškolního věku docházející do mateřské školy. Zjištění a získaná datová základna pak umožňují analytickou činnost, která vyústí v řadu zajímavých zjištění prezentovaných slovně a grafy a to ve vzájemných souvislostech. Kromě těchto výstupů pak dotazníkové

šetření umožnilo zodpovědět tyto základní výzkumné otázky: Jaké hračky preferují děti předškolního věku? Jak se liší hra chlapců a dívek? Jak často a s kým si hrají? Jaká jsou kritéria při výběru hračky pro dítě předškolního věku?

Zdrojem mé práce jsou vědecké poznatky získané především z české odborné literatury a data získaná vlastním výzkumem.

Závěr bakalářské práce pak slouží ke shrnutí klíčových poznatků prezentovaných čtenáři v teoretické části a i v jejich souvislostech finálně analyticky zhodnotit výstupy dotazníkového šetření.

2 Předškolní období

Samotný název mé bakalářské práce napovídá, že se budu zabývat skupinou dětí, která spadá do vývojového období, které je souhrnně označováno jako předškolní věk.

Pojem předškolní věk je chápán různými autory odlišně. Autoři Langmeier a Krejčířová (2006) označují v širokém slova smyslu předškolní věk jako celé období od narození (někdy i včetně prenatálního vývoje) až do vstupu do školy. Toto široké pojetí má praktický význam při plánování opatření sociálních a výchovných pro děti před jejich školní docházkou, která je povinná. Avšak takovéto široké pojetí má i své problematické body. A to, že například svádí k tomu, aby se vývojové potřeby všech dětí v prvních šesti letech života neakceptovatelně srovnávaly a podstatné rozdíly mezi batolaty a dětmi mezi třetím a šestým rokem života ignorovaly nebo redukovaly na rozdíly pouze kvantitativní.

Většina odborníků se ale shoduje v tom, že předškolní věk je „*vývojové období dítěte od dovršení 3. roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení 6. roku života*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 228). Podle Vágnerové (2005) je pro předškolní věk typické, že si dítě začíná uvědomovat své místo ve světě a diferenciaci světa. Dítě uvažuje prostřednictvím fantazie a intuitivního uvažování, ale prozatím nevyužívá úvahy pomocí logiky.

Bakalářská práce se nebude zaměřovat na celé období předškolního věku vymezené Langmeierem a Krejčířovou, ale zkoumá pouze oblast her chlapců a dívek ve věku od 3 do 6 let, tedy dětí, které zpravidla navštěvují mateřskou školu. Pro hlubší pochopení významu hry je zcela jistě potřeba zmínit vývojové aspekty dětí předškolního věku.

2.1 Tělesný vývoj

V předškolním období se mění celková tělesná stavba dítěte. Válcovitý trup se stává plošším a hrudník se zřetelněji odlišuje od břicha. Ubývá tukové tkáně a naopak přibývá tkáně svalové, a to spíše u chlapců. Postava se celkově protahuje, končetiny se prodlužují. Od narození až po dokončení tělesného růstu se hlava zmenšuje v poměru k tělu (Říčan, 1990).

Dále pokračuje osifikace kostry, dokončuje se prořezávání mléčných zubů, z čehož vyplývá, že dočasný chrup je zpravidla kompletní při nástupu do povinné školní docházky. Příčná i podélná klenba nohy se s rozvojem chůze vyvíjí a stává se tímto

pružnější. Dítě se stále více svojí podobou přibližuje podobě dospělého, kterou můžeme pozorovat ve výrazu obličeje, kde se projevuje určitá specifická a charakteristická rysy zděděné po předcích. Hrudní typ dýchání již převažuje nad břišním (Lisá, Kňourková, 1986).

2.2 Motorický vývoj

„Motorický vývoj souvisí s celkovou aktivitou dítěte mezi třetím a šestým rokem, s možností pohybu a podmínkami, které dítěti vytváříme pro rozvoj motorických schopností a dovedností“ (Mertin, Gillernová, 2003, s. 12) V předškolním období se zdokonaluje a roste kvalita pohybové koordinace, z čehož vyplývá, že pohyby dítěte jsou účelnější, přesnější a plynulejší. Předškolní dítě je hbitější, pohyby elegantnější. Velmi dobře napodobuje činnosti dospělých, jako například sportovní aktivity, a proto je toto období vhodným začátkem pro zahájení sportů. Hry jsou také velmi často spojeny s pohybem. Dítě je schopno plné sebeobsluhy projevující se pohybovou koordinací. V tomto období dochází též k dalšímu rozvoji jemné motoriky, která je ovšem značně určena osifikací ruky. Kolem čtvrtého roku dochází k vyhraňování laterality a dítě v návaznosti na dominanci hemisféry se stává levákem nebo pravákem. (Mertin, Gillernová, 2003).

S rozvojem jemné motoriky souvisí také rozvoj kresby. Již ve třech letech dítě ovládá své pohyby natolik, že je schopno napodobit různé směry čar (vertikální, horizontální i kruhové) a kresbu křížku. V pěti letech je schopno podle předlohy napodobit čtverec a v šesti letech i trojúhelník. S tím souvisí i rostoucí schopnost vyjádřit kresbou vlastní představu. Tříleté dítě nejprve něco nakreslí a poté to pojmenuje, ačkoli se obraz nepodobá skutečnosti. Čtyřleté dítě již v hrubých obrysech nakreslí svoji představu podobající se skutečnosti. Dítě hlavně kreslí to, co je pro něho důležité, trvalé a neměnné. (Langmeier, Krejčířová 2006) *„Kdybychom použili statistiky a ptali se, co z našeho předmětného okolí se ocitne v dětských kresbách nejčastěji, zjistili bychom, že středem jeho zájmu je člověk a teprve potom vše ostatní, co s člověkem úžeji nebo vzdáleněji souvisí“* (Uždil, 1978, s. 22). Postupně dítě po zvládnutí základních tvarů začíná spontánně malovat postavu člověka. Zpočátku kreslí hlavonožce (pouze hlava a nohy), později své kresby obohacují o další prvky a anatomické detaily. Někteří odborníci spekulují nad teorií, že ztvárnění postavy člověka jako hlavonožce *„odpovídá úhlu vidění světa malým tříletým dítětem, které*

z osob ho obklopujících vnímá detailně nohy, které jsou ve výšce jeho očí a obličeje, či hlavu, která se k němu sklání“ (Šulová, 2010, s. 67).

2.3 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj se zaměřuje zejména na poznávací funkce dítěte. Mezi ně řadíme například percepci, představy, myšlení, usuzování, či paměť.

Percepce neboli vnímání předškolního dítěte je globální, tzn., že dítě vnímá celek jako souhrn jednotlivostí, kde prozatím není schopno rozlišit základní vztahy. Nechá se snadno upoutat detailem, a to hlavně, má-li nějaký vztah k jeho zájmu či potřebě. Prostorové a časové vnímání je prozatím nepřesné. Například přeceňuje čas, který je stráven pro něj neatraktivně a zase naopak, podceňuje čas, který strávil činností pro něj přitažlivou. Čas umí posoudit jen ve vztahu ke konkrétní činnosti. V tomto období se taktéž rozvíjí zraková, sluchová a hmatová diferenciací. Dítě přechází od smyslů vázaných na hmat ke smyslům distálním, tj. vázaným na zrak a sluch (Mertin, Gillernová, 2003).

Další kognitivní složkou předškolního dítěte je myšlení. Mezi třetím a šestým rokem je uzavírána fáze symbolického, předpojmového myšlení, tj. osvojování mateřského jazyka, ujasňování rozdílu mezi jeden, někteří, všichni a seznámení se se světem znaků. Dítě je již dobře obeznámeno s tím, že vše kolem něho má nějaké označení, z čehož vyplývá, že z otázky „Co je to?“ přechází na otázku „Proč?“ Dále se plně rozvíjí názorné intuitivní myšlení (Šulová, 2010). *„Je to období, kdy je dítě plně myšlenkově vázáno na to, co právě nazírá. Je to již cesta od individuálních předmětů a jejich vnímání k postupnému zobecňování“ (Šulová, 2010, s. 69).* Myšlení předškolního dítěte je egocentrické. Jde o tzv. kognitivní egocentrismus. Tento egocentrismus je nedostatkem dětského myšlení. (Říčan, 1990). Dítě je středem vlastního světa myšlenek, představ a fantazií a jen velmi náročně přikládá vážnost názoru jiné osoby. Mezi další charakteristiky myšlení předškolního dítěte patří antropomorfismus (polidšťování předmětů), prezentismus (chápaní všeho ve vztahu k přítomnosti) a fantazijní přístup (Mertin, Gillernová, 2003).

Představy předškolního dítěte jsou velmi barvitě a bohaté. To ovšem neznamená, že by dítě nerozlišovalo vlastní fantazii od reality. Ve třech letech si dítě uvědomuje, že imaginární věci mají odlišné vlastnosti od těch skutečných (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dětská fantazie je také často doplňována tzv. dětskou konfabulací, tj. myšlenky, o kterých dítě smýšlí jako o pravdivých. Z toho vyplývá, že by se děti neměli trestat

v této době, kdy je pro ně náročné odlišit realitu od konfabulace. Představy jsou pro předškoláka velice důležité, protože mu pomáhají si představit obtížně přijatelnou či pochopitelnou realitu. K tomuto období je potřeba se ještě zmínit o procesu decentrace. Dítě se vzdělává, že existence prostorového, časového a příčinného světa jevů nezávisí na něm (Mertin, Gillernová, 2003).

Do kognitivního vývoje zařazujeme i paměť. Paměť v předškolním věku má charakter bezděčného zapamatování a uchovávání. V průběhu pátého roku dítěte se začíná uplatňovat paměť záměrná a dlouhodobá, jinak převažuje paměť mechanická a krátkodobá. (Mertin, Gillernová, 2003).

Ve své praxi v mateřské škole jsem se setkala s metodou NTC, kterou praktikují i ve své třídě. Je založena na unikátním systému učení dětského mozku za pomoci cvičení, které mají vědecký základ v průkaznosti zvýšení efektivity využívání mozkové kapacity v dětském věku, což má za následek efektivní učení a využívání dětské paměti.

Usuzování je v předškolním věku vázáno na vnímané nebo představované. Dítě se zaměřuje na to, co vidí nebo vidělo (Langmeier, Krejčířová, 2006).

2.4 Emoční vývoj

„Citová pohoda mezi rodiči a dětmi je potřebná pro všechna stadia zdravého duševního vývoje. V předškolním období na ní záleží zvláště proto, že usnadňuje splnění jednoho ze základních vývojových úkolů – identifikaci s rodiči“ (Říčan, 1990, s. 146).

Identifikace je pojem, který vyjadřuje ztotožnění se s morálními hodnotami, postoji, názory či přání. Například dítě se ztotožní s výše uvedenými a bere je za své, aniž by si uvědomoval původ těchto hodnot, postojů, názorů či přání. To společnosti umožňuje vštípit dítěti to nejlepší i nejhorší z osobnosti rodičů (Říčan, 1990).

„Emocionální učenlivost je u každého dítěte jiná, stejně jako je různé jeho inteligenční chápání světa. I zde se projevuje, kolik vloh dítě zdědilo a co se naučilo v kruhu své rodiny. Učitelka může citový život dítěte obohacovat, projasňovat, chránit i řešit některé jeho otázky“ (Deissler, 1994, s. 14).

Pro dítě v předškolním věku je toto období velmi důležité pro utváření základních citových projevů. V předškolním období u zdravého jedince převažuje veselá nálada a postupně ustupuje strach z neznáma a v neposlední řadě na důležitosti získávají sociální city, tj. sympatie, antipatie, láska, nenávisť. Děti již umí kontrolovat své citové projevy, hodnotí své chování, dokážou být už kritické i samy k sobě, umějí se litovat a zlobit se za něco samy na sebe (Mertin, Gillernová, 2003).

Je potřeba k této kapitole ještě zmínit, že s citovým vývojem úzce souvisí pochopení základních morálních kvalit, jinými slovy co je dobré a co je špatné. Nejen v prostředí mateřské školy, ale také v rodině má dítě již určité zkušenosti s potrestáním nevhodného chování (Lisá, Křourková, 1986).

2.5 Sociální vývoj, socializace

Socializace je „[c]eloživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti. Realizuje se hlavně sociálním učením, sociální komunikací a interakcí, i nátlakem“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 267).

Primární socializaci předškolního dítěte, tj. uvádění do společnosti lidí, zajišťuje rodina. Socializační proces dítěte v tomto období zahrnuje tři vývojové aspekty, a to vývoj sociální reaktivity, vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací a osvojení sociálních rolí. Sociální reaktivita se projevuje v komunikaci a v chování s rodiči a také v navazování kontaktu s osobami širšího sociálního prostředí. V oblasti vývoje sociálních kontrol a hodnotových orientací jde hlavně o vývoj norem, které si dítě utváří na základě příkazů a zákazů udělovaných dospělými a takovéto normy pak přijímá za své. V posledním aspektu socializace, a to v osvojení si sociálních rolí, je dítě okolím podněcováno o nabytí vzorců chování a postojů, které jsou od něj očekávány ostatními členy společnosti v různých hlediscích, například k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení apod. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Význam vrstevníků pro dítě předškolního věku v tomto období vzrůstá. Pokud má předškolní dítě dobré zázemí, dokáže se odpoutat v tomto věku od matky a vydává se poměřovat své síly s vrstevníky. Být s vrstevníky předškolní dítě velice ovlivňuje v mnoha aspektech. Například v rozvoji kognitivních struktur, tj. řeč, myšlení, motorika, ale také v interiorizaci sociálních norem (Šulová, 2010).

Kapitolu *předškolní období* bych ráda zakončila podkapitolou *vstup dítěte do mateřské školy*, což je onen věkový mezník dítěte předškolního věku, od kterého se odvíjí ostatní kapitoly v mé práci.

2.6 Vstup dítěte do mateřské školy

V předškolním období přispívá k dobrému vývoji mateřská škola. Tato instituce dříve pouze nahrazovala rodinnou péči v době, kdy matka dítěte musela do zaměstnání. V dnešní době se na mateřskou školu pohlíží jako na místo, které dítě obohacuje

v mnoha směrech. Nejen že přichází do styku s vrstevníky a učí se sociální komunikaci, ale také různými výchovnými cvičeními dochází k rozvoji důležitých schopností a dovedností. Děti si zvykají na pravidelný režim vyučování a roste jejich dovednost soustředit pozornost na určitou věc (Čáp, 1993).

„Dítě přicházející do mateřské školy se setkává s celým spektrem odlišného vyjadřování a je přirozeně stimulováno, aby novým slovním spojením porozumělo, a hledá způsob, jak zpřesnit své vyjádření, aby bylo pochopeno“ (Koťátková, 2008, s. 26)

Právě mateřská škola je první a velice důležitou vzdělávací institucí dítěte. Je nezastupitelná v plynulém přechodu do základní školy. Mateřská škola dítěti umožňuje přirozenou formou se vzdělávat a socializovat. Právě hra je přirozenou součástí předškolního dítěte, v rámci které poznává vše, co by mělo nebo chce znát. Hra je nezastupitelnou pomůckou pro pedagogy mateřských škol.

3 Hra

„Hra je starší než kultura; ať je totiž pojem kultury vymezen sebenepřesněji, přece jen v každém případě přepokládá lidskou společnost, a zvířata nečekala, až je lidé naučí, jak si mají hrát“ (Huizinga, 2000, s. 9).

„Pro práci je velké vyznamenání, je-li pociťována jako hra. Hře zase vůbec nevadí, je-li pociťována jako opravdová práce“ (Jirásek, Vančurová, Havlínová, 1990, s. 5).

Jak již z citace vypovídá, následující kapitola bude věnována samotné hře, která je základem mé bakalářské práce. Z výše citovaného také vyplývá, že hra je starší než lidstvo samo. V předchozí kapitole jsem se věnovala pojmu předškolní období. Oba pojmy, jak *předškolní období*, tak *hra* neodmyslitelně patří k sobě. Hra je pro dítě nedílnou součástí života. Je to různorodá činnost, se kterou se setkává v každodenním životě a považuje ji za jeho samozřejmost. Rozmanitost činností, které lze považovat za hru nás vede k otázce, co je to vlastně hra, jaká je její podstata a jaký má význam pro vývoj předškolního dítěte.

3.1 Definice hry

Pojem *hra* je součástí běžné každodenní komunikace, avšak dosud neexistuje přesné vymezení pojmu hry. Při studiu odborné literatury jsem se setkala s různými definicemi, níže uvádím několik příkladů vymezení pojmu.

Z pedagogického hlediska je hra „[f]orma činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 92).

Z psychologického hlediska je hra „jedna ze zákl. lidských činností: hra, učení, práce; u dítěte smysl. činnost motivovaná především prožitky (Hartl, 1993, s. 64).

Podle Kollárikové a Pupala (2001) je hra osou osobnostně orientované předškolní výchovy. Dle jejich názoru je hra nejlepším způsobem jak zvládnout předpoklady do budoucího života.

Jiné vysvětlení pojmu hra uvádí Roger Caillois (1998, s. 11), který tvrdí, že hra je „činnost, k níž nejsme nikterak nuceni, a která nemá důsledky pro skutečný život.“ Dále uvádí, že hře se nepřikládá důležitost, protože je protikladem vážnosti skutečného světa a práce. Míní se, že hrou se čas ztrácí, přičemž prací je čas užitečně strávený.

Z výše uvedených definic jednoznačně vyplývá, že hra je každodenní součástí života předškolního dítěte. Je to přirozená, spontánní, dobrovolná činnost, při které není důležitý výsledek, ale její průběh. Hrou se dítě seznamuje se světem i se sebou samým. Neméně důležitý je fakt, že hra není pouze záležitostí dětí, ale provází člověka po celý život.

3.2 Historický vývoj hry

Jak jsem již zmínila výše, hra je starší než lidstvo samo. Kulturní vývoj člověka je důvodem, proč se rozvíjely i činnosti lidí, hry nevyjímaje. Doklady o hrách se objevují i v archeologických vykopávkách. První hračky (hliněné a dřevěné figurky) pocházejí ze starověkého Egypta. Další důkazy o existenci hraček pocházejí ze starého Řecka. Tehdejší chlapci si hrály s figurkami vojáků a koní, děvčata měla panenky z textilu, dřeva, hlíny, ale i z cennějších materiálů jako je slonovina, jantar, mramor apod. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980).

Hra v žádné době nebyla pouze dětskou činností. V antickém starověku byly hry spojeny s náboženstvím. Nejvíce se proslavily hry olympijské a scénické. V Římě to potom byly zábavné formy her, jako například zápasy gladiátorů nebo jezdecké hry (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980).

Jako první, kdo upozornili na důležitost hry, byli Platon a Aristoteles. Považovali ji za důležitý prostředek ve výchově dětí a mládeže. V době renesance, kdy byl obnoven antický ideál, se začaly ve výchově objevovat i pohybové hry, z nichž se později vyvinuly novodobé sporty. K hrám pohybovým se poté přidaly i hry intelektuální (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980).

Velmi důležitou roli hry v předškolní výchově dětí spatřoval i Jan Amos Komenský. Ten hru považoval za stejně potřebnou jako spánek a stravu. Tvrdil, že hra je pro děti to samé, jako práce pro dospělé. Je to činnost, která je rozvíjí a důležité je hlavně to, že nezahálají (Komenský, 1964).

Ve druhé polovině 19. století začínaly vznikat instituce zaměřené na výchovu předškolních dětí. Byly to různé opatrovny a mateřské školy. Dříve většinou domácí zhotovené pomůcky byly nahrazovány průmyslově vyráběnými hračkami často navrhovanými odborníky a pedagogy. To umožnilo prostřednictvím hry lépe rozvíjet duševní stránku dítěte i jeho manuální zručnost. „*Např. Fröbel¹ se zaměřil na zkvalitnění dětské hry a svými didaktickými pomůckami ji usměrňoval ve prospěch učení se určitým dovednostem a pochopení vztahových souvislostí*“ (Kořátková, 2005, s. 11). Tyto hračky byly však často složité, děti s nimi musely zacházet podle přesného návodu dospělých a proto od nich bylo brzy upuštěno (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980).

S rozvojem technologických možností a na základě nových didaktických poznatků vznikají dodnes stále dokonalejší hračky, které přinášejí i rozvoj a zkvalitnění hry dětí.

3.4 Znaký volné hry

Volná hra je součástí každodenního pobytu v mateřské škole. V této kapitole bych ráda nastínila důležitost volné hry v životě předškolního dítěte, která bývá často opomíjena.

„Prostřednictvím volných her děti navazují sociální kontakty se skupinou vrstevníků, učí se chápat jejich pocity, seznamují se s jejich pravidly a normami. Spontánně se učí novým vědomostem a návykům, vytvářejí si postoje a získávají zkušenosti zprostředkované ostatními dětmi ze skupiny“ (Svobodová, 2010, s. 65).

Stále se setkáváme s nepochopením volné hry jako něčeho důležitého. Dospělý často chápe volnou hru jako něco, co sice k dítěti patří, ovšem ve skutečnosti by dospělý pro celkový rozvoj předškolního dítěte čas využil jinak, účelněji. A naneštěstí má

¹ Johann Friedrich Fröbel (21. 4. 1782 - 21. 6. 1852) – významný německý pedagog

dospělý rozhodovací pravomoce, takže v dobré vůli omezuje dítěti čas na volnou hru (Kořátková, 2005).

Kořátková (2005, s. 16) chápe volnou hru jako „činnost, při které si dítě samo volí námět, záměr a chce spontánně cosi zkoumávat, zkoušet, ověřovat, vytvářet. Volí si k tomu podle vlastního uvážení nebo podle dohody s dětským partnerem hračky, zástupné nebo doplňkové předměty, místo ke hře a jeho úpravu, role a způsob jejich ztvárnění, možnosti a podmínky pro souhru s druhými.“

Ráda bych zmínila ještě jednu definici volné hry, která dle mého názoru vystihuje vše podstatné. Dle Caiatiové, Delačové, Müllerové (1995, s. 16) volná hra *„není žádný zbytkový čas, doba, kdy se nuceně vyčkává, až budou všechny děti pohromadě, aby se pak konečně začalo s „pořádnou“ prací, s rozvíjením. Není ani časem, v němž se něco napravuje: „Ty jsi ještě nedodělal to velikonoční vajíčko.“ O volnou hru nejde ani tehdy, když učitelka „vyučuje“ malou skupinu a ostatní děti si hrají.“*

Jak jsem již zmínila výše, volná hra má velmi důležitý prosociální význam. Dítě má možnost svobodně se kontaktovat s dětmi, vnímat jejich pocity a prožitky, hlouběji je poznávat, přijímat či odmítat role, organizovat hru nebo se naopak podřizovat organizaci druhých. Dále se děti při volné hře učí respektovat sociální normy a pravidla a co je velmi důležité, trénují schopnost empatie a morálního úsudku (Svobodová, 2010).

Neméně důležitá je i úloha učitelky při volné hře. Učitelka zpravidla má při volné hře pasivně přítomnou roli. Do hry nezasahuje, pouze se jí může účastnit, ovšem je takzvaně všudypřítomná, aby mohla eventuálně zavčas pomoci, a také podporuje dětskou touhu po zkoumání (Deissler, 1994). Úlohu učitelky při volné hře detailněji rozeberu v kapitole č. 4.

3.5 Význam herní činnosti pro dítě

Dítě vnímá hru jako samozřejmou součást sebe samo. Nehraje si proto, aby se něčemu naučilo. Dítě realizuje hru, protože ho těší, baví se a nevědomě se přitom učí. Hra má významný vliv na dítě, a to na kognitivní, sociální a pohybový rozvoj.

„Dítě, které dostane čas a prostor na vlastní pojetí hry s možností uplatnit a prožít celou škálu emocí, dozrává v neuropsychické sféře i ve sféře sebepojetí a sebehodnocení v takové míře, jaká se mu u řízené, hodnocené a organizované činnosti nemůže naskytnout“ (Kořátková, 2005, s. 20).

Níže bych se tedy ráda věnovala významu herní činnosti pro dítě z hlediska kognitivního, sociálního a pohybového rozvoje.

3.5.1 Kognitivní rozvoj

Kognitivní rozvoj „je součástí a důsledkem dětské hry a je patrný ve složitosti dění a úkonů, jež dětskou hru provázejí“ (Koťátková, 2005, s. 20). Kognitivní rozvoj předškolního dítěte rozebírá ve své knize i Piaget (1951). Dle jeho názoru složitější způsoby hry vznikají na základě rozvíjejícího se myšlení a z toho vyplývá, že rozvoj komplikovanějších způsobů myšlení je zapříčiněno složitějšími způsoby hry.

Dítě ve věku kolem dvou let, nacházející se ve stadiu senzomotorické hry, nepřistupuje k činu v důsledku přemýšlení, ale realizuje se činem samotným. Ovšem v další etapě dětského vývoje, to znamená mezi druhým až sedmým rokem, je myšlení v předoperační podobě a dítě se nachází ve stadiu symbolické hry. V tomto stadiu probíhají procesy rozhodování a volby, dítě hrou prozkoumává situace, předměty a jevy z jeho okolí. Řeč je také více propojena s myšlením (Koťátková, 2005).

Kognitivní období dítěte je také charakteristické egocentristem. Pro dítě je důležité vše, co vnímá přes svůj zájem, tužby a přání. Na konci stadia symbolické hry dítě zvládá objevovat více významných znaků, v určitých souvislostech je propojovat a v postupných herních krocích naplňovat. Výsledkem je pak hra bohatá na situace, v nichž dochází k různým formám učení (Koťátková, 2005).

Kognitivní rozvoj má při hlubším rozebrání podobu realizace kognitivních cílů, jak definuje Bloom² ve své taxonomii. Z důvodu vhodně zvoleného stručného pojetí Bloomovy taxonomie, níže cituji větší část článku. Základní myšlenkou je:

„pojetí vývoje kognitivních dovedností od nižšího stupně (řádu), kdy si člověk osvojuje znalosti a snaží se jim porozumět a aplikovat je, k myšlení vyššího řádu, kdy jde o myšlenkově náročnější zpracování a kritické posouzení osvojených znalostí. V Bloomově pojetí má myšlení šest na sebe navazujících základních stupňů, kdy osvojení dovedností myšlení vyšších řádů je podmíněno zvládnutím dovedností řádů nižších v tomto pořadí:

Znalost: vybavení, reprodukce, rozeznání dříve naučených informací

Porozumění: dovednost vlastními slovy vyjádřit podstatu naučené látky

² Benjamin Bloom (21. 2. 1913 – 13. 9. 1999) – americký psycholog vzdělávání

***Aplikace:** použití naučených pojmů, znalostí, zákonitostí, pravidel v obdobné situaci, generalizace vlastních zkušeností*

***Analýza:** rozčlenění složitějšího problému na menší části, pochopení jeho uspořádání, struktury a hierarchie v rámci celku a příčin, které jej podmiňují*

***Syntéza:** dovednost použít větší množství osvojených poznatků k vytvoření nového závěru, produktu*

***Hodnocení:** dovednost posoudit na základě dříve osvojených pravidel, norem a kritérií hodnotu či správnost závěru, jednání“ (O možnostech rozvíjení myšlení, 2011).*

Výše zmíněné cílové kategorie vzdělávacích procesů jsou velmi dobře pozorovatelné v jednotlivých stádiích volné hry předškolního dítěte.

3.5.2 Sociální rozvoj

Velmi důležitý prvek pro hru dítěte předškolního věku je sociální rozvoj. Sociální rozvoj chápeme jako rozvoj vztahů jedince k určitému společenství, vztahů mezi jedinci a naopak (Koťátková, 2005).

Pro hru samotnou je nenahraditelná schopnost začlenit se do skupiny vrstevníků, schopnost spolupracovat a komunikovat, znát pravidla společného soužití a respektovat je, schopnost dát najevo své potřeby. Pro sociální rozvoj je důležité poskytovat předškolnímu dítěti dostatek prostoru k navázání vztahů, podporovat kamarádské vztahy. Vedeme dítě k tomu, aby se dokázalo vcítit do druhého člověka a aby vědělo, že ne vše, co vyžaduje, bude splněno a v neposlední řadě seznamujeme dítě s pravidly slušného chování (Bednářová, Šmardová, 2010).

S výše zmíněným „*souvisí uvědomování si, že musím něco udělat proto, 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). Dítě předškolního věku stále více touží po dětském partnerovi při hře. Ovšem proces hry ve skupině předškolních dětí je dynamický. Velmi přínosné po hru předškolních dětí je přítomnost učitelky, která může zasáhnout při nevhodných způsobech chování (Koťátková, 2005).

Dětem se naskytují ve hře mnoho různých příležitostí k sociálnímu rozvoji. Tím, jak si postupně rozšiřují okruh kamarádů, spoluhráčů a známých, narůstají jejich

sociální vazby a utvářejí se nové postoje a povahové rysy. Rozvíjejí se tím i komunikační dovednosti.

3.5.3 Pohybový rozvoj

Zdravé dítě vykazuje charakteristický rys, že má potřebu se pohybovat. Avšak potřeba pohybu se u dětí může i výrazně lišit. Máme tři druhy potřeb pohybu. Děti hypermotorické mají velkou potřebu pohybu. Je nutné tento stav chápat objektivně a nesmýšlet o něm jako o „zlobení“. Dalším typem jsou děti hypomotorické s malou potřebou pohybu. Ve skupině si hypomotorické dítě začíná uvědomovat svoje menší pohybové dovednosti a začíná se pohybu vyhýbat, což vede k různým patologiím v tělesném, zdravotním a v součinnosti s tím i sociálním vývoji. Je potřeba tyto děti citlivě motivovat k pohybu. Posledním typem jsou děti s běžnou potřebou motoriky (normomotorické), které mají z pohybu a jeho hrových možností radost, vyhledávají je a prokazují dobrou schopnost se pohybům v různých variantách přirozeně učit. Těchto dětí je v populaci naprostá většina. Je potřeba ovšem podotknout, že takovým dětem je potřeba poskytnout dostatek prostoru a možností k pohybovým hrám, aby se nestaly rizikovou skupinou, která dává přednost klidovému trávení času například u televizní obrazovky. Je důležité mít na paměti, že dítě ve svých pohybových hrách samo sebe nepřetěžuje. Není třeba se tedy bát, protože tam, kde dítě dosáhne svého maxima, činnost zanechává (Koťátková, 2005).

Jak rodiče, tak i pedagogové by měli tedy velmi dbát na pohybový rozvoj dítěte předškolního věku. Dnešní doba podněcuje k malému pohybu, a proto by ve všech školních zařízeních měla být dostatečná pohybová výchova, která je základem sociálního i kognitivního rozvoje.

3.6 Klasifikace her

Je důležité chápat hru jako lidskou činnost v celé šíři a hloubce, musíme si proto připomenout její různorodost a rozmanitost. Doklady o tom přinášejí různorodé klasifikace her v odborných literaturách. Například Corinne Huttová dělí hru předškolního dítěte do tří skupin: hry s pravidly, explorativní a imaginární (Brierley, 1996). Ve své bakalářské práci bych se raději zaměřila na klasifikaci her z pedagogického hlediska, což obnáší hry tvořivé a hry s pravidly a na klasifikaci her dle jiných kritérií, kde se zmíním o dělení her v kontextu sociálního vývoje dítěte a o neobvyklém dělení her dle Rogera Cailloise.

3.6.1 Klasifikace her z pedagogického hlediska

Mišurcová, Fišer, Fixl (1980) z pedagogického hlediska dělí hry do dvou velkých skupin – hry tvořivé a hry s pravidly.

3.6.1.1 Tvořivé hry

„Tvořivostí při hře můžeme označit originální dětské řešení námětu a jeho obohacení o nové, neotřelé prvky. Opuštění vyšlapaných cest a pomnutí běžných postupů jsou nepochybně hlavní znaky této činnosti“ (Mlejnek, 2004, s. 12).

Hry tvořivé (spontánní, volné) jsou takové, při nichž si dítě samo volí průběh hry i námět. Tvořivými hry jsou nazývány proto, že si dítě samo volí obsah, pravidla a cíl té které hry. Hlavním obsahem těchto her je vztah k materiálnímu světu. Pro rozvíjení tvořivých her je důležité připravit dětem patřičné podmínky. Musí mít dostatek času, vhodné hračky a příjemné a podnětné prostředí. Dále je v moci učitelky usměrňovat obsah hry, pomáhat dětem dosahovat stanovené cíle a také utvářet přátelské vztahy (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980).

Tvořivé hry se dále dělí na:

- **Předmětové**

Předmětové tvořivé hry jsou takové, kdy dítě jen „manipuluje“ s předměty, které má v dosahu a tím rozvíjí své smysly a postupně se seznamuje s vlastnostmi předmětů.

- **Úlohové (námětové)**

Mezi námětové hry řadíme například přijetí dítětem sociální role či činnosti dospělého, napodobování vztahů mez lidmi a také hraní „na někoho“ (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980). Jako učitelka mateřské školy mohu říci, že tento typ her mezi tvořivými hrami převažuje.

- **Dramatizační (snové)**

V rámci těchto her děti reprodukují obsahy pohádek, příběhů, filmů atd. Vytváří si ve své představě děje, postavy a s nimi spojené prožitky. Snaží se o pravdivé vykreslení vybrané role. Používají k tomu různé maňásky, loutky apod. *„Divadlo je pro děti velmi přitažlivá podívaná a tak není divu, že se k němu vrací i ve svých hrách“* (Brtnová Čepičková, 2007, s. 142).

Podle Mišurcové a kol. (1980) jsou navíc významným prostředkem pro rozvoj řeči, upevňování paměti a rozšiřování fantazie. Tyto hry také pomáhají pěstovat vzájemné vztahy v kolektivu a začleňovat i nesmělé děti do společné činnosti.

- **Konstruktivní**

Dítě záměrně manipuluje s předměty, které připomínají skutečnost svým vzhledem a funkcí, čímž rozvíjí hlavně fantazii a tvořivost.

3.6.1.2 Hry s pravidly

„Pravidla vnímáme jako určitá vymezení, podle kterých se hra řídí, postupuje a podle kterých se hráči chovají. Základním rysem pravidel je dohoda, která může být např. jen aktuálně závazná, protože se vztahuje k průběhu právě realizované hry“ (Kořátková, 2005, s. 26).

Mišurcová (1980) uvádí, že oproti hrám tvořivým, obsahem her s pravidly je jednání ve vztahu k ostatním herním partnerům. Také tuto skupinu můžeme dále dělit na dvě skupiny. První skupinou jsou hry pohybové. Do těchto her spadají hry jako míčové hry, na honěnou, na rybáře aj. Druhou skupinou jsou hry intelektuální, neboli didaktické. V těchto hrách je jasný pedagogický záměr a je v nich snaha o rozvoj rozumových schopností. Patří sem různé stolní hry nebo skládky. Můžeme říci, že cílem těchto her je nejen dítě zabavit, ale také ho naučit něčemu novému a připravit ho pro další život například ve škole.

3.6.2 Klasifikace her dle jiných kritérií

Jak jsem již zmínila výše, v odborné literatuře se setkáváme s mnoha rozděleními her předškolních dětí. Ráda bych ovšem ještě zmínila klasifikaci her v kontextu sociálního vývoje dítěte a poté nastíním neobvyklou klasifikaci her dle Rogera Cailloise.

3.6.2.1 Klasifikace her v kontextu sociálního vývoje

Dle vývoje předškolního dítěte se průběh hry mění. Millarová (1978) dělí hru na tři skupiny: samostatná, paralelní a sdružující a kooperativní hra.

- **Samostatná hra**

Máme-li heterogenní skupinu předškolních dětí, můžeme pozorovat, že mladší děti (kolem tří let věku) si většinou hrají samy či pozorují hru druhých, aniž by se jí účastnily. Protože je pro takto malé děti obtížné udržet dlouho pozornost a nezvládají

opakování nějakého sledu akcí, hrají si raději samy. Společná hra by prozatím byla nad jejich schopnosti.

- **Paralelní hra**

V pozdějším věku (kolem 4 let věku) hraje dítě stejné hry jako ostatní, ovšem zatím pouze jen paralelně, to znamená, nezávisle na sobě, aniž by spolu kooperovaly.

- **Sdružující a kooperativní hra**

Ve věku kolem 5 let si děti již hrají se stejnými předměty, což vyžaduje určitý kontakt a spolupráci. Podle Piageta se opravdová kooperativní hra objevuje až kolem 7 roku.

3.6.2.2 Dělení her dle Rogera Cailloise

Roger Caillois uvádí v roce 1998 neobvyklou typologii her. Rozděluje hry na čtyři základní kategorie, podle toho, co v té které hře převažuje – princip soutěže, náhody, chování „jako by“ nebo závratí. Tyto kategorie pojmenoval *Agón*, *Alea*, *Mimikry* a *Ilinx*. Tato čtyři označení rozdělují hry do čtyř kvadrantů, z nichž každému vládne jeden hlavní princip. Avšak ještě uvnitř každého kvadrantu se hry dále hierarchizují podle určitého pravidla. Krajní body jsou antagonistickými póly. To znamená, že na jednom pólu převažuje volná improvizace, bujarost a bezstarostná rozjařenost. Tento pól Cailloise označil slovem *paidia*. Druhý pól je opakem pólu prvního. Spontánní bujarost se vytrácí a ukázněuje a zbavuje hry jejich kapriciózní a anarchistické povahy. Objevuje se zde mnoho herních konvencí, hráčům se staví do cesty více a těžších překážek, což má za následek, že se k tíženému cíli dostávají o poznání obtížněji. Tento druhý pól Cailloise nazývá *ludus* (Cailloise, 1998).

Jak jsem již zmínila výše, Cailloise (1998) hry rozdělil do čtyř základních kategorií:

- **Agonální hry** (agón – dovolání se osobní zodpovědnosti)

Tento typ her vychází ze soutěže - zápasu. V této kategorii her jsou uměle vytvořeny rovné šance pro soupeře. Jedná se o hry, při kterých je vítězství dosaženo na základě obratnosti, síly, rychlosti, vytrvalosti, paměti, vynalézavosti apod., které se prokazují ve vymezených hranicích a bez pomoci tak, aby se vítěz projevil jako ten nejlepší v tom kterém výkonu. Do této kategorie ještě spadají hry, na jejichž počátku mají soupeři naprosto stejný počet herních prvků identické hodnoty. Děti s psychickými poruchami u těchto her často sahají k násilí a jsou agresivní, protože chtějí vyhrát za každou cenu. Typy her: fotbal, kuželky atd.

- **Aleatorické hry** (alea – vzdání se vlastní vůle, odevzdání se osudu)

Tento typ her je protikladem ke hrám agonálním a je založen na náhodě. Nemůžeme u nich ovlivnit výsledek. Psychopatologické chování se u těchto her projevuje v podobě rituálů a zařikáadel, která mají dopomoci k výhře. Může to vést až k nezvladatelné závislosti na rituálu a hře. Typy her: kostky, ruleta, loterie atd.

- **Mimikrické hry**

Do těchto her se zahrnují napodobivé hry s hračkami, loutkami a panenkami, ale i hraní rolí například v kostýmech apod. Psychopatologické projevy u těchto her se týkají neschopnosti dětí rozlišit mezi skutečnou realitou a vysněným světem. Děti jsou přesvědčeny o reálné existenci své fiktivní postavy. Dětská identita vlastního já může být takovou vírou narušována a v krajních případech může dojít až k rozdělení osobnosti.

- **Vertigonální hry – Ilinx**

Tyto hry jsou založeny na „*fyzickém prožitku vychýlení z rovnováhy a závratí*“ (Opravilová, 2004, s. 12). Patří sem houpání, jízda na kolotoči, různé skoky a pády. Časté vyhledávání takovýchto „nebezpečných“ situací může signalizovat poruchu osobnosti, spojenou s nedostatkem přirozených zábran.

S hrou velmi úzce souvisí také hračka, jako nástroj rozvíjející možnosti hry a schopnosti dítěte. V další kapitole se tedy budu zabývat hračkou jako takovou, historií vývoje a kritériem výběru hračky.

4 Hračka

„Hračky jako součást hmotného prostředí ovlivňující vývoj a výchovu dítěte jsou cenným kulturním statkem každé společnosti a každého národa. Ztělesňují vztah starších generací k dětem a zrcadlí se v nich způsob života společnosti, její civilizační úroveň a smysl pro krásu“ (Fixl, Opravilová, 1979, s. 5).

V této kapitole se zaměřím na hračku jako důležitou součást hry předškolního dítěte. Hračka a hra jsou neoddělitelnou součástí. Hračka rozvíjí možnosti hry a schopnosti dítěte.

4.1 Historický vývoj hraček

Hra stejně jako hračka je součástí kulturního prostředí po celé věky, je tedy dobré zmínit, jak se hračka postupně vyvíjela.

„Hračky, které se nám zachovaly z minulosti, podávají svědectví o tom, jak zruční byli naši předkové, jaký měli cit pro materiál a jeho zpracování, jaký vztah měli k okolní přírodě a jaký byl jejich celkový estetický smysl“ (Fixl, Opravilová, 1979, s. 5). Dále také nálezy hraček vypovídají o vztahu k dětství v té určité kulturní epoše nebo společenské vrstvě. (Fixl, Opravilová, 1979).

První nálezy hraček pocházejí ze starověkého Egypta (hliněné figurky, míč z papyru, dřevěný krokodýl s pohyblivou čelistí). Také jedny z nejstarších hraček pocházejí ze starého Řecka (vozíky a figurky koníků a vojáčků pro chlapce, panenky z všemožných materiálů pro děvčata) (Mišurcová, Fišr, Fixl, 1980).

Fixl a Opravilová (1979) se zmiňují, že u nás již v Dolních Věstonicích naházíme v dětských hrobech malé keramické panenky, hlavičky zvířat a miniaturní nástroje.

První didaktická hra vznikla v roce 1510, kterou připravil Thomas Murner ve formě hry s kartami Dialektika v obrázcích. Tím se hra a hračka zapojily do výchovy a stala se důležitou součástí zájmu pedagogů. Je potřeba neopomenout velké dílo J. A. Komenského spis *Svět v obrazech*, ve kterém podal dobovou charakteristiku her a hraček, které považoval za stejně důležité pro dětský vývoj jako výživu a spánek. V raném novověku byly středem zájmu nejvíce hračky vojenské.

Velký zvrat v oblasti her a hraček nastal v 18. století, v němž vznikl nový pohled na dětství. Právě v tomto století se postupně začínalo utvářet podvědomí o odlišnosti potřeb dítěte s ohledem na věk i osobitost od dospělého. Hračky se tedy vědomě

diferencovaly a využívaly se již promyšleně při výchově dětí (skládací abeceda, početní domino atd.). Pro děti předškolního věku byl vynalezen speciální soubor hraček, který rozvíjel jejich duševní obzor a manuální zručnost (míč, koule, krychle, válec a stavebnice). Tento soubor, který je nazýván podle svého tvůrce, *Fröblovy dárky*, pronikl i do rodin a ovlivnil tehdy vznikající mateřské školy.

Později vznikl názor, že hračka nemá mít pouze didaktickou funkci, ale především má poskytovat zábavu. Vznikaly tedy hračky zobrazující technický pokrok své doby (vláčky, parní stroje, mechanické hračky atd.). Děti měly tedy již k dispozici jak v rodině, tak i v mateřských školách dostatek hraček pro jejich všestranný rozvoj. Tato škála hraček se postupně rozšiřovala dle toho, jak se rozvíjel průmysl.

Z důvodu měnícího se životního prostředí a nároku na člověka byl počátek 20. století stoletím dítěte a tudíž se markantně zesiluje zájem o hračku v celém kulturním světě. V tehdejší době se svět stával stále více světem uměle vytvářeným, kde se omezuje styk s přírodou. Z toho důvodu pak stoupá význam hračky, která se podílí na utváření osobnosti dítěte. Hračka neměla tedy jen didaktickou a zábavnou funkci, ale měla nahrazovat i styk s přírodou, kterého nebylo dostatek z důvodu postupující civilizace (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980).

V současné době, v níž jsou kladeny vysoké nároky na člověka, je stále více předmětem zájmu odborníků, jak zvyšovat jeho vzdělání a všeobecnou zdatnost. Jedním z důležitých faktorů, jak toho docílit, je právě hra. Z čehož vyplývá, že právě proto se stává předmětem studia mnohých věd (pedagogika, psychologie, sociologie, fyziologie, antropologie, folkloristika). Právě prostřednictvím her a hraček naše společnost ovlivňuje výchovu oné mladé generace (Mišurcová Fišer, Fixl, 1980).

O tom, jak je hra a hračka nedílnou součástí života dětí i dospělých, vypovídá věta z knihy od Mišurcové, Fišera a Fixla (1980, s. 13), že hry a hračky „*jsou jedním ze svorníků, který nás spojuje s celou historií lidstva.*“

4.2 Kritéria výběru hračky

V dnešní době je nepřehledné množství různých druhů hraček. Širokou škálu hraček ovšem můžeme chápat jako pozitivní, protože dětské „*potřeby se mění rok co rok, chvíli co chvíli*“ (Bowley, 1942, s. 16). Je ale těžké se orientovat a dobře zvolit právě tu hračku, která dítě bude všestranně rozvíjet.

Kritéria pro výběr hračky byla odborníky navržena již několikrát, mimo jiné i organizací ICCP (International Council For Children`s Play), založené v roce 1959. Tato mezinárodní organizace stanovila zásady pro hodnocení kvality hraček, v nichž jsou také zahrnuty aspekty všech praktických a vědních oborů podílejících se na výrobě hraček.

Mezi kritéria patří:

- **Věk dítěte** – Je třeba rozlišit věk kalendářní a věk mentální a přihlídnout k individuálním vývojovým odlišnostem dítěte.
- **Využití fantazie** – Je nutné si uvědomit, že příliš dokonalé, popisně realistické hračky brání uplatnění vlastních představ.
- **Srozumitelnost** – Stupeň rozumového rozvoje je důležitým faktorem pro stylizaci hračky, to znamená, že u mladších dětí je nutno zvýrazňovat podstatné znaky a velikostní poměry.
- **Škála herních možností** – Ta která hračka je pro dítě zajímavá různými herními možnostmi. Je nutné brát v úvahu, že dokonalé modely s tlačítkovým ovládním nutí k pouhé manipulaci a vyvolávají touhu po dalších předmětech na ovládní.
- **Velikost** – Při velikosti hračky je nutno přihlížet jak k tělesným proporcím dítěte, tak i k úrovni rozvoje motoriky. Zpravidla to znamená, že čím je dítě menší, tím potřebuje větší herní prvky.
- **Skladba aktuálního herního souboru** – Dítěti by se měly zachovávat hračky, které potřebuje v každém věku.
- **Vhodný materiál** – Obecně by se mělo dávat přednost hračkám z přírodních materiálů, které jsou rozmanité z hlediska dotykových zkušeností.
- **Tvar a barva** – Je obecně známo, že malé dítě dává přednost realistické tvarové jednoduchosti, srozumitelné stylizaci a jasným teplým barvám.
- **Pevnost a trvanlivost** – Hračka by měla být dostatečně trvanlivá z důvodu dlouhodobého zachování si oblíbené hračky.
- **Konstrukce a mechanika** – Z tohoto kritéria vyplývá, že princip pohybu hračky by měl být jednoduchý a pro děti srozumitelný, jinak dítě ztrácí zájem o hračku či ji může nevědomě poškodit.

- **Bezpečnost hračky** – Toto kritérium je pro rodiče snad nejdůležitější. Všechny hračky vyrobené u nás podléhají z hlediska bezpečnosti přísné atestaci dle mezinárodních norem.
- **Cena hračky** – Hodnota té které hračky je jednak tržní a jednak výchovná. Jednoúčelovými módními hračkami jsou děti většinou zásobovány příbuznými, pedagog by měl přihlídnout k funkčnosti a trvalosti dané hračky (Opravilová, 2004).

Považuji za důležité se v rámci této kapitoly ještě zmínit o aspektech „Správné hračky“, což je logo na té které hračce, které udává Asociace předškolní výchovy ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy. Je to způsob, jak rodiče a pedagogy informovat o vhodných hračkách a zorientovat v nepřehledném sortimentu (Opravilová, 2004).

„Správná hračka by měla:

- *podněcovat pohybový, smyslový, rozumový, citový a etický vývoj dítěte;*
- *rozvíjet jeho společenské postoje a napomáhat utváření dobrých zvyků;*
- *podněcovat a usměrňovat fantazii a tvořivost;*
- *měla by být hygienicky a zdravotně nezávadná, bezpečná;*
- *vkusná a pro děti přitažlivá;*
- *trvanlivá a odolná, zejména je-li určena pro hru skupiny dětí“* (Opravilová, 2004, s. 27).

Bereme-li v potaz hračky, které jsou určené pro děti do mateřských škol a dalších výchovných a vzdělávacích institucí, musíme brát zřetel na jejich specifčnost. Měly by plnit především funkci stimulační a měly by být trvanlivé (Opravilová, 2004).

Poslední kapitolou teoretické části je význam učitelky v mateřské škole, který podle mého názoru je nutno blíže nastínit.

5 Učitelka v mateřské škole

Z vlastní zkušenosti učitelky v mateřské škole se velmi často setkávám s nepravdivými názory ohledně náplně práce učitelky v mateřské škole. Naprostá většina dotázaných na otázku: „Jaká je pracovní náplň učitelky v mateřské škole?“ odpověděla, že obnáší hlídání dětí, hraní si s dětmi a občasné vzdělávání. Nejbližší okolí lidí ví, co všechno obnáší pracovní náplň této profese, ovšem neubráním se pokaždé osobní křivdy, když mi na moji otázku tímto způsobem odpovídají ostatní. Povědomí většiny lidí o profesi učitelky je tak omezené, až je to pro mne někdy demotivující. Proto bych v této kapitole ráda zmínila důležitost učitelky v mateřské škole jak z hlediska profesně kompetentního, tak i významu při hře dětí předškolního věku.

Na učitelku mateřské školy jsou v dnešní době kladeny mnohem vyšší nároky, než tomu tak bylo dříve. Plánování a plnění profesních úkolů zaměřených na rozvoj a vzdělávání dítěte, vytvoření maximálně příznivého prostředí, citlivé naslouchání a úsilí vedoucí ke vzájemnému porozumění a naplnění potřeb dítěte, mezi nimiž je i potřeba hrát si, však k tomuto povolání mimo jiné neodmyslitelně patří. Přestože je dítě učitelkou vzděláváno průběžně a jsou spolu v neustálé interakci, největší prostor k dalšímu posunu a vzdělávání dítěte se podle Svobodové (2007) naskytá učitelce právě v situacích pro děti přirozených, tedy v jejich vlastní hře. V době, kdy děti pro své vlastní aktivity nenalézají tolik pochopení, a rodiče mají v dobrém úmyslu tendence dítěti organizovat jeho volný čas navštěvováním zájmových kroužků již v době docházky do mateřské školy, nabírá podpora hry dětí učitelkou v mateřské škole hlubšího významu.

5.1 Profesní kompetence učitelky v mateřské škole

Z pedagogického hlediska je kompetence učitele „[s]oubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství. Patří k nim kompetence pedagogické a didaktické; oborově předmětové; diagnostické a informační; sociální, psychosociální a komunikační; manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 129)

Významná společenská instituce pro předškolní vzdělávání, tak se dá jinými slovy nazvat mateřská škola. Mateřská škola je instituce, pro jejíž práci jsou vymezeny určité činnosti a stanoveny obecné cíle a úkoly. Roli učitele výrazně změnil rok 2004,

kdy byl schválen rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Program s podrobnými postupy a pokyny stejnými a závaznými pro všechny pedagogy mateřských škol nahradil dokument poskytující větší volnost, svobodu volby, avšak také zodpovědnost a samostatnost.

Sociálně-psychologický a pedagogicko-psychologický pohled na činnosti a vztahy probíhající v mateřské škole, dále konkretizovaný na to které prostředí mateřské školy a na profesní dovednosti učitelky, přináší poznatky i dovednosti přispívající k rozvoji profesní kompetence učitelky. Jelikož při realizaci různých typů, druhů i forem činností v mateřské škole vstupují děti a učitelky, rodiče a ostatní dospělí do vzájemně složitě se ovlivňujících interpersonálních i společenských interakcí a vztahů, může tento přístup přispět k rozvoji profesních dovedností učitelek a pomoci optimalizovat působení mateřské školy na rozvoj dítěte (Mertin, Gillernová, 2003).

Jaká je tedy pracovní náplň učitelky mateřské školy? Jak jsem již zmínila výše, na učitelku mateřské školy jsou v současné době kladeny velmi vysoké nároky. Současná učitelka musí být způsobilá plnit činnosti spjaté s odborností; činnosti vyplývající z metodických nároků; činnosti, které souvisí se sociálně-psychologickými, speciálně-výchovnými nebo diagnostickými profesními dovednostmi. Jinými slovy lze říct, že učitelka v dnešní mateřské škole stojí před problémy související za prvé s celou řadou činností, k jejichž realizaci jsou třeba příslušné vědomosti i dovednosti, za druhé se spleť sítí sociálních vztahů, ve které jsou tyto činnosti naplňovány (Mertin, Gillernová, 2003).

5.2 Úloha učitelky při volné hře dětí

Volná hra dětí předškolního věku je chápána jak učitelkami, tak i širokou veřejností jako ztráta času. „*Přitom umožnit dětem plnohodnotně si hrát a pozorovat, jak se této přirozené možnosti seberealizace uchopí, jak jsou schopny souhry, provázet je i učit je těšit se z výsledků jejich her, je jeden z hlavních znaků jejich profesionality*“ (Koťátková, 2005, s. 64).

Učitelka musí k plnohodnotné volné hře dětí vytvářet určité podmínky, jako je například bezpečný prostor pro hru; výběr hraček, pomůcek a materiálů, které přirozeně motivují a stimulují ke hře. Což předurčuje, že učitelka bere na vědomí věkové a vývojové zvláštnosti v obecné i individuálně aplikované podobě. Dále učitelka empaticky vyhodnocuje dynamiku skupiny, eventuálně reaguje na možné stimuly z okolního světa a na situace, které děti zajímají. Každá spontánní volná hra by měla mít

ovšem základní pravidla, která zachová bezpečné prostředí pro všechny děti. To znamená, že by učitelka za spolupráce dětí měla vytvořit jednoduchá základní pravidla viditelná ve třídě všem tak, aby se k nim jak děti, tak i učitelka mohly vracet. Pravidla pomáhají k sociálnímu učení dětí vztahující se k vytváření a přijímání určitého společného řádu, který nastoluje svobodu i bezpečí. V neposlední řadě by učitelka měla být schopna vytvořit podnětné prostředí bez didaktického záměru, nechat děti svobodně pojmout novou situaci a neusměrňovat a hodnotit v jejich zájmu. Dále by učitelka měla být schopna, je-li k tomu vyzvána, zaujmout určitou roli ve hře a respektovat pravidla dětské hry a inspirovat děti k naplnění jejich rolí (Kořátková, 2005).

„Učitelka by měla mít přirozenou důvěru v potenciality dítěte a ve hru, která je jejich základním prostředkem vyjádření, a mít dostatek trpělivosti pro jejich projevy. Umožnit dětem svobodu v jednání, experimentování, hledání a nalézání, i prožitek odpovědnosti za řešení situací, nedorozumění a vytvářené vztahy“ (Kořátková, 2005, s. 64).

5.2.1 Pozorování

Pedagogické pozorování v mateřské škole je ve formě volné a orientační sondě vstupující do různých dynamických dějů dětské hry. Pedagogická pozornost je orientována jak na všechny děti globálně, tak i na jednotlivce. Pozorovací schopnosti učitelky jsou nedílnou součástí pedagogické práce. V rámci pozorování učitelka například provádí pedagogicko-psychologickou diagnostiku, důležitou pro vyvážený rozvoj dítěte, vnímá širší i konkrétní dimenzi dětského kognitivního vývoje a stav rozvoje v sociální dimenzi a v neposlední řadě je pozorování volné hry předškolních dětí také východiskem k pedagogické reflexi a evaluaci vlastní práce učitelky (Kořátková, 2005).

5.2.2 Akceptace, empatie, autenticita

Všechny tři přístupy spadají do nedirektivní kategorie, která je stěžejní pro humanistické pojetí výchovy orientované na člověka a úzce souvisí se současnými tendencemi demokratizace a osobnostní orientace v mateřských školách (Kořátková, 2005).

„Dítě je v předškolním věku na počátku utváření svého sebepojetí. Sebeпоjetí obsahuje, co o sobě víme, co si o sobě myslíme, co prožíváme, a jak se v těchto směrech komplexně vnímáme“ (Kořátková, 2005, s. 67). Z tohoto důvodu je tedy velmi důležitý

přístup dospělého z dětského okolí, to znamená, jak akceptuje jeho seberealizační potřeby, sebeuspokojení a naplňování potřeb (Kořátková, 2005). „*Dalo by se zjednodušeně říci – přijímám-li tvoji hru nebo dokonce oceňuji – přijímám i tebe a uznávám tvoje schopnosti a dovednosti*“ (Kořátková, 2005, s. 67). Důležitým aspektem akceptace je pozitivní vnímání mnoha faktů spojených s dětskou hrou.

Neméně důležitým hlediskem učitelké profese je empatický postoj k dětem. Tento aspekt podporuje vznik plnohodnotného klimatu ve třídě s důležitým podílem důvěry (Kořátková, 2005). „*Empatické reagování učitelky na hrající dítě pomáhá nastolovat vzájemnou uspokojivou blízkost. Dítě pocítuje, že mu učitelka rozumí, když odečítá emoce (kladné i záporné), která ve hře uplatňuje. Tím mu usnadňuje je hlouběji prožít, umocnit je nebo vyventilovat*“ (Kořátková, 2005, s. 67).

Dalším důležitým faktorem při hře dětí je autenticita pedagoga. „*Člověk se projevuje v autentickém přístupu k druhým lidem jako nic nepředstírající, nesnaží se ze sebe dělat někoho jiného než je a než se cítí*“ (Kořátková, 2008, s. 93). Jinými slovy, učitelka by měla být přirozenou transparentní bytostí, která má všemožné životní zkušenosti a zážitky, se kterými se s dětmi srozumitelně poděluje a tím se dětem více přibližuje (Kořátková, 2005).

5.2.3 Facilitace a verbalizování procesu hry

Facilitaci v pedagogickém procesu budeme chápat jako „*usnadňování, podporu, případně provázení, které se realizuje v běžných sociálních situacích i v záměrně zvolených a na pedagogický cíl orientovaných procesech. Učitelka je myšlenkově i pocitově s dítětem a usnadňuje, podporuje a provází proces dětského poznávání, prožívání a učení*“ (Kořátková, 2005, s. 69). Facilitaci, jako pedagogický přístup, musíme chápat společně s nedirektivními přístupy (akceptace, empatie, autenticita). To znamená, že učitelka empaticky usnadňuje dítěti překonávání nejistoty, vyjadřuje podporu emočním projevům dítěte atd.

Druhé důležité hledisko v této kapitole je verbalizování procesu hry. Verbalizování přichází v úvahu, když například učitelka nechce rušit děti při hře a po ukončení hry děti zpětně provede některými významnějšími momenty hry. Tím posiluje pedagogicky důležité způsoby skupinového jednání tím, že o nich s uznáním mluví.

5.3 Úloha učitelky při organizované hře dětí

„Jedná se o hry, které připravuje učitelka, vybírá je s určitým záměrem, rozmýšlí jejich organizaci, připravuje si pomůcky, přemýšlí a volí motivaci“ (Kořátková, 2005, s. 71). Pedagog také musí zvážit schopnosti a dovednosti té které skupiny dětí, jak hru ukončí a jaká bude zpětná vazba dětí. Kritéria výběru jednotlivých her jsou zpravidla vázána na aktuální cíl učitelky. Cíl hry může mít různý charakter (motivační, relaxační, stimulační, pohybový) (Kořátková, 2005).

Kořátková (2005, s. 72) rozděluje vedení her učitelkou do 3 kategorií:

- **„přímé zúčastněné“** (učitelka motivuje, zadává, stanovuje pravidla a sleduje je, ale je současně spoluhráč nebo vstoupila do role);
- **přímé nezúčastněné** – boční (motivuje, zprostředkovává expozici – okolnosti hry, seznamuje s pravidly, iniciuje dětskou aktivitu, sleduje dodržování pravidel, ale sama není součástí hry);
- **nepřímé** – připravila motivační materiál (nechává volit aktivity děti, nepřímo je usměrňuje např. podporou očekávaného jednání, soustředěně pozoruje, aby děti mohla následně provázat reflexí jejich jednání).“

6 Shrnutí

Teoretická část bakalářské práce v první kapitole obecně charakterizuje předškolní věk z hlediska tělesného, motorického, kognitivního, emočního a sociálního vývoje. Tuto kapitolu jsem zvolila proto, aby bylo hlouběji nahlédnuto do problematiky vývoje dítěte předškolního věku. Výše zmíněné kategorie definující vývojový stupeň dítěte určitého věku jsou totiž v přímé souvislosti s možnostmi a předpoklady daného dítěte zvládat příslušnou hru. Tuto kapitolu uzavírám vstupem dítěte do mateřské školy, což je onen věkový mezník, od kterého se odvíjí zkoumání mé bakalářské práce v empirické části.

Následující kapitola se již zabývá samotnou hrou, která je hlavním předmětem bakalářské práce. Podkapitoly v této kapitole jsem záměrně volila od obecné definice k hlubší problematice hry předškolního věku. Mým cílem bylo, čtenáři umožnit hluboký vhled do téhle problematiky pro pochopení složitých zákonitostí v procesu hry, která se laikovi může zdát jako neúčelně využitý čas k zabavení dítěte. Další podkapitolou zdůrazňuji význam herní činnosti pro dítě v rámci kognitivního, sociálního a pohybového rozvoje. V poslední podkapitole se již zabývám klasifikací her dle různých kritérií, aby čtenáři bylo umožněno porozumět různým formám hry dítěte předškolního věku.

V další kapitole se zaobírám hračkou jako důležitým prostředkem hry předškolního dítěte. Zde se snažím čtenáři přiblížit, jak se orientovat při výběru nepřebírného množství hraček.

V poslední kapitole rozebírám roli učitelky v mateřské škole. Čtenáři se snažím nastínit její nelehký úkol, kdy v rámci mateřské školy jako instituci stojí před problémy související s celou řadou činností, k jejichž realizaci jsou potřeba příslušné vědomosti i dovednosti a se spleť sítí sociálních vztahů, ve které jsou tyto činnosti naplňovány (Mertin, Gillernová, 2003).

K dosažení efektivních výsledků se výzkumná část bude opírat o výše zmíněnou část teoretickou.

7 Výzkumné šetření

Výše uvedené teoretické poznatky se staly podkladem pro zpracování mého výzkumného šetření. Výsledná data by měla přinést hlubší vhled do problematiky hry předškolního dítěte.

7.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké hračky předškolní děti preferují, dále jak často a s kým si hrají. V části výzkumného šetření je prezentován průzkum, který se zabývá právě hrou předškolních dětí. Jako výzkumný nástroj byly použity rozhovor a dotazník vlastní konstrukce, jejichž cílem je odpovědět na tyto otázky:

- Jaké hračky preferují děti předškolního věku?
- Jak se liší hra chlapců a dívek?
- Jak často a s kým si hrají?
- Jaká jsou kritéria při výběru hračky pro dítě předškolního věku?

7.2 Metodologie výzkumného šetření

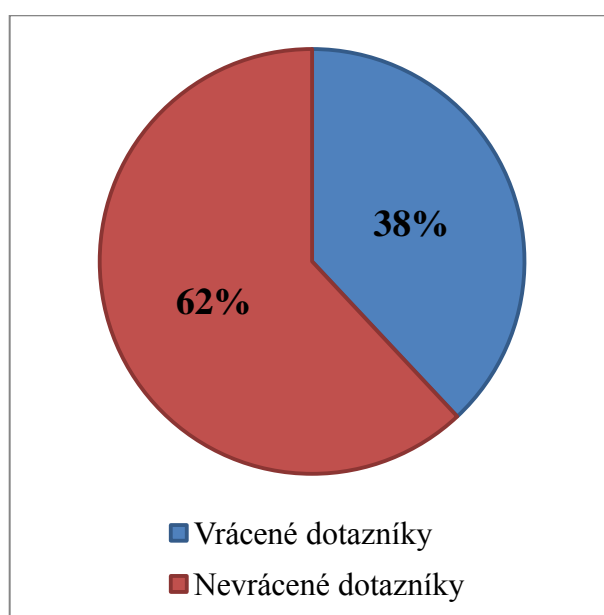
Jako výzkumný nástroj byly použity rozhovor a dotazník vlastní konstrukce. Dotazník vlastní konstrukce (viz příloha A) byl určen pro rodiče předškolních dětí docházejících do mateřské školy a byl distribuován v Praze, Vysokém Mýtě a v Králíkách (okres Ústní nad Orlicí). Rozhovory byly vedeny s dětmi v mateřské škole v Praze.

Dotazník se skládá celkem ze 13 otázek, z nichž je 10 otázek uzavřených, 2 otázky polouzavřené a 1 otázka otevřená. První čtyři otázky jsou identifikačního charakteru, další otázky mají charakter výpovědi rodičů o hře dítěte předškolního věku. Jelikož pracuji jako učitelka mateřské školy, neprováděla jsem sondu u jiných učitelek, na které bych založila otázky dotazníkového šetření. Vycházela jsem ze své čtyřleté pedagogické praxe, kdy mne samotnou zajímalo, jaké hry a hračky děti předškolního věku preferují, jak často a s kým si hrají, zda mají dostatek času na spontánní hru i mimo mateřskou školu a jestli mají přístup k moderním technologiím.

Pro ověření validity a reliability jsem provedla před samotným výzkumem předvýzkum, kde jsem předala pracovní verzi dotazníku pro rodiče, konkrétně deseti respondentům a na základě toho jsem při vyhodnocování pozměnila určité otázky.

7.3 Výzkumný vzorek

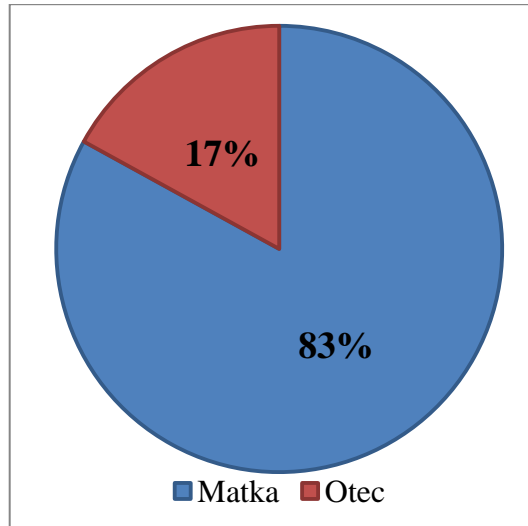
Cílovou skupinu tvořili rodiče předškolních dětí. Celkem bylo rozdáno 263 dotazníků, z toho bylo navraceno 100 dotazníků. Návratnost byla tedy 38%. Malá návratnost byla dle mého názoru způsobena nepřímou distribucí k respondentovi. Nepřímou distribucí se rozumí předání dotazníků kolegyni, která je rozdávala rodičům. Přímou distribucí se míní rozdání dotazníků mnou samotnou přímo respondentovi. Dotazníky rozdané přímou distribucí, v počtu 38, byly navraceny ve 100% úspěšnosti. Některé dotazníky byly také špatně vyplněny, a tudíž jsem je z výzkumného šetření musela vyřadit. *Graf 1* popisuje výše zmíněnou situaci.



Graf 1 – Návratnost dotazníků

8 Výsledky výzkumného šetření

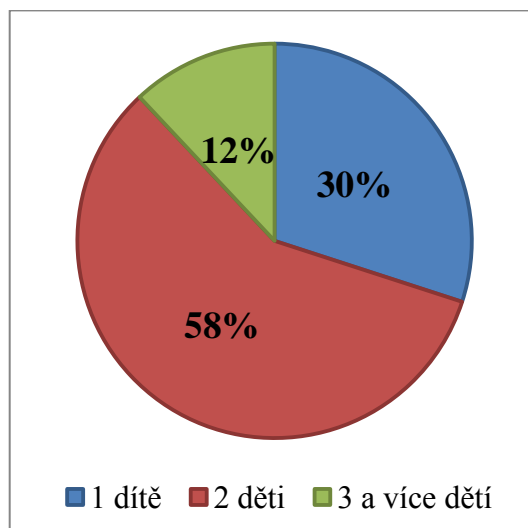
Jak jsem již zmiňovala výše, první čtyři otázky byly identifikačního charakteru. Jejich cílem bylo zjistit druh rodiče, počet dětí, věk a pohlaví dítěte.



Graf 2 – Druh rodiče

Z výše uvedeného *grafu 2* jednoznačně vyplývá, že dotazníky vyplňovaly převážně ženy, resp. matky dětí a to z 83%.

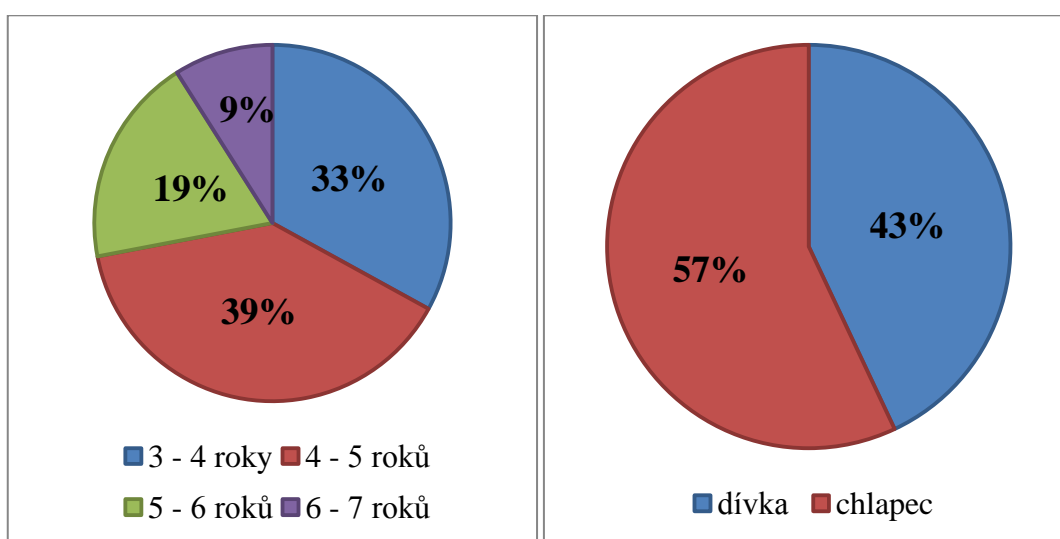
Na počet dětí v rodině jsem se ptala v **druhém otázce**. Odpovědi a jejich procentuální zastoupení jsou znázorněny v *grafu 3*.



Graf 3 - Počet dětí v rodině

Jak je z grafu patrné, z uvedených respondentů mají v rodině procentuálně nejvíce 2 děti, a to 58%. Téměř o polovinu rodičů méně má 1 dítě a opět téměř o polovinu respondentů méně má 3 a více dětí. Výskyt nadpoloviční většiny rodin se dvěma dětmi je v souladu s výsledky rozsáhlého výzkumu Výzkumného ústavu práce a sociálních věcí v roce 2006 v projektu „Rodina, zaměstnání a vzdělání“ (ANALÝZA: Preferované počty dětí v rodině, 2008).

Následující dvě identifikační otázky, **otázka třetí a čtvrtá**, se již zaměřují na dítě předškolního věku. Jejich prostřednictvím jsem se dotazovala na věk a pohlaví dítěte. Výsledky jsou znázorněny v *grafu 4 a 5*.



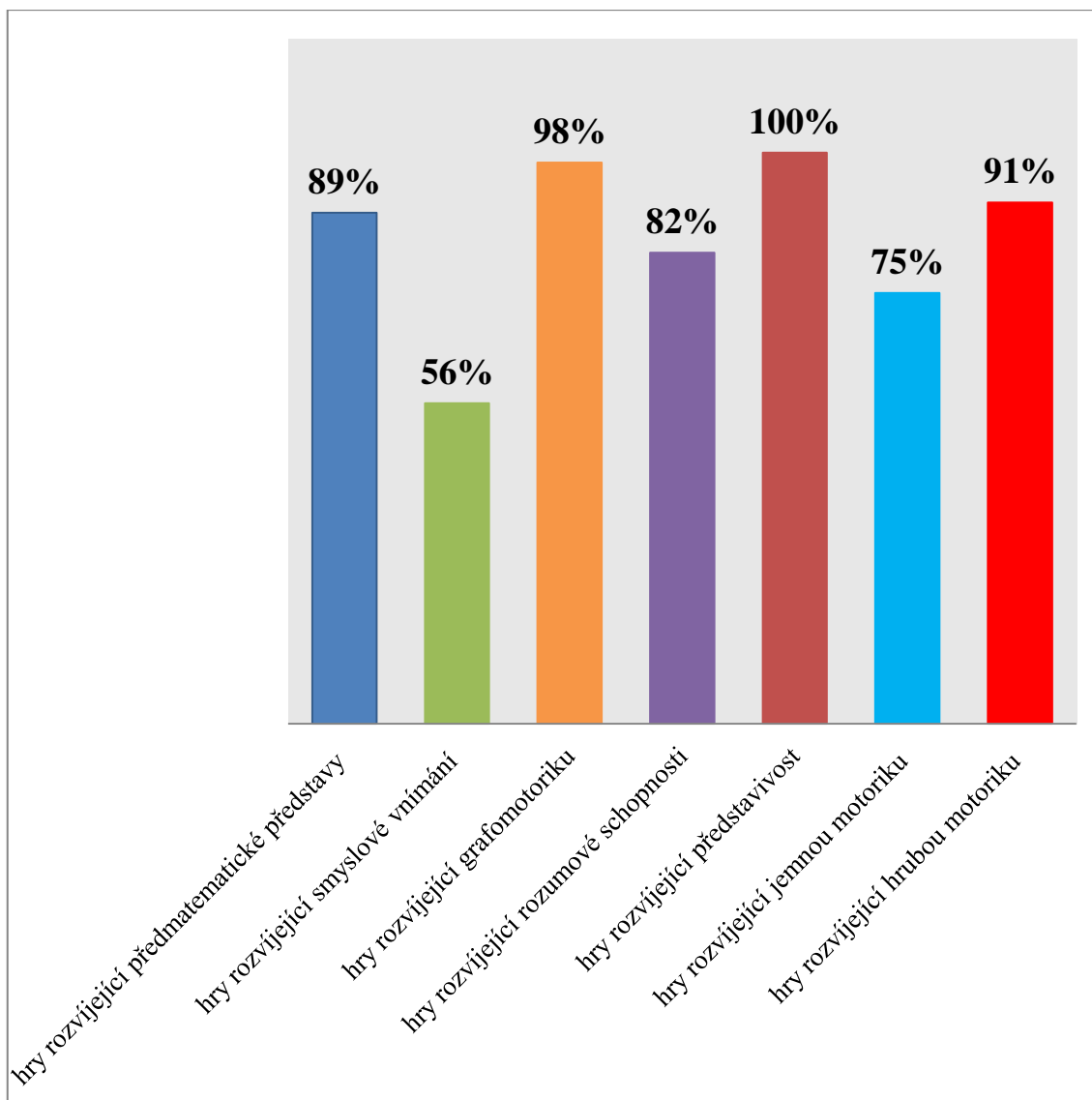
Graf 4 - Věk předškolního dítěte

Graf 5 - Pohlaví dítěte

Z grafu 4 vyplývá, že největší zastoupení má věková skupina čtyřletých a tříletých dětí. Menší zastoupení již zaujímá věková kategorie pětiletých dětí a nejmenší zastoupení má skupina dětí šestiletých.

Z následujícího grafu 5 plyne, že z celkového počtu 100 dotazníků zaujímá 57% chlapců a 43% dívek.

Pátá otázka se již zabývá problematikou hry dětí předškolního věku a rozděluje se na chlapce a dívky pro hlubší zjištění rozdílnosti ve hře chlapců a dívek. Nastiňuje, jaké typy her mají děti předškolního věku doma k dispozici a je znázorněna v *grafu 6 a 7*.

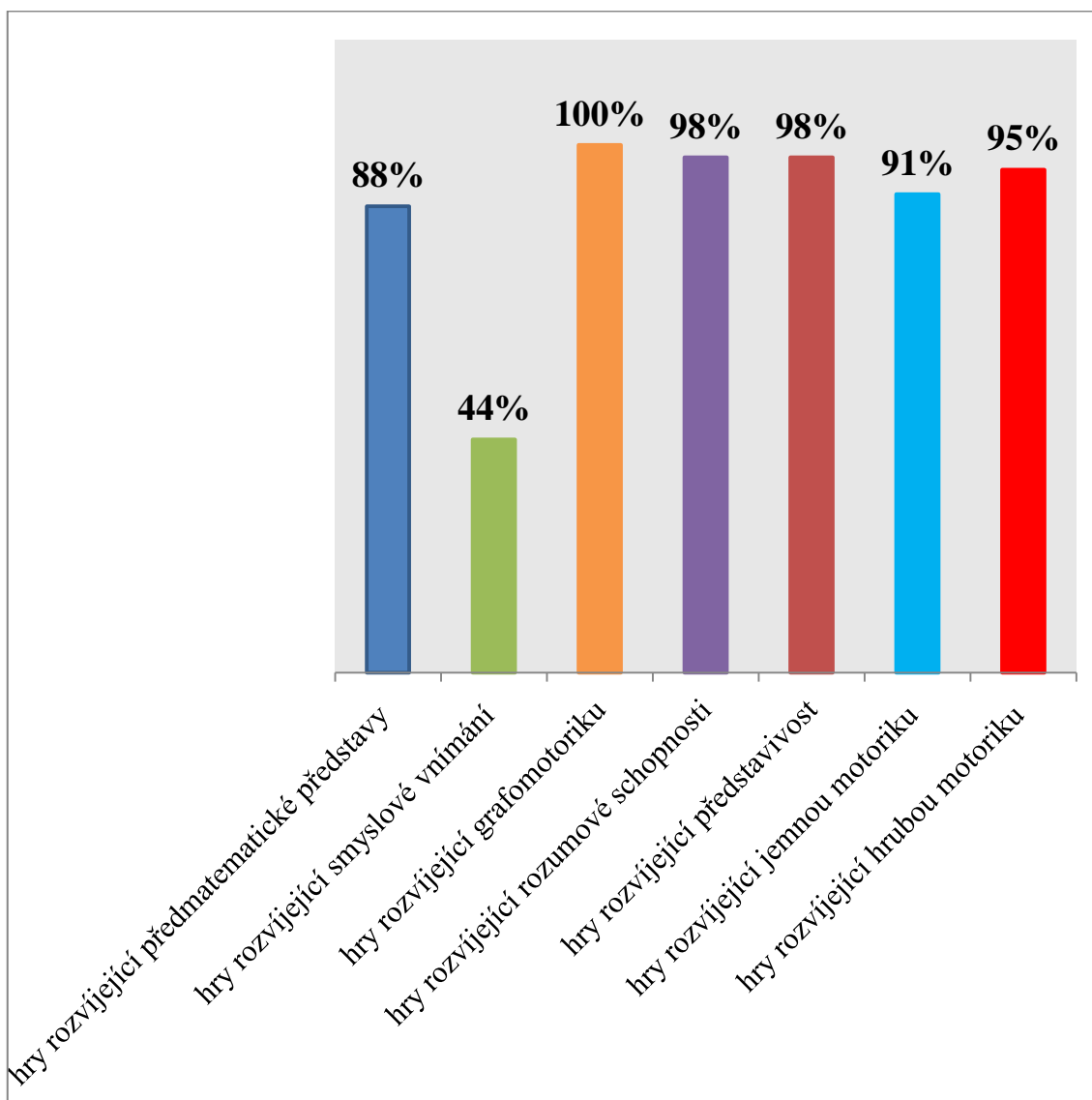


Graf 6 - Zastoupení definovaných her, které má předškolní chlapec doma k dispozici

Vezmeme-li v úvahu dotázané respondenty, je z uvedeného grafu patrné, že podle oslovených respondentů má každý chlapec předškolního věku doma k dispozici hry rozvíjející představivost. Vzhledem ke kategorii chlapců a z výsledků dalšího šetření se v této oblasti zpravidla jedná o stavebnice. Dále téměř každý chlapec (98%) má doma k dispozici hry na rozvíjení grafomotoriky, zde se nejspíše jedná o kreslení. Dále vysokého počtu procent dosáhly hry rozvíjející hrubou motoriku a předmatematické představy. U chlapců spadají nejčastěji pod hrubou motoriku sportovní hry, hlavně s míči a pod předmatematické představy stolní hry či hry na tabletu. Další tři možnosti, které mohli rodiče zvolit, byly hry na rozvíjení rozumové schopnosti, jemné motoriky a smyslového vnímání. U her rozvíjející rozumové schopnosti, se u chlapců většinou jedná o encyklopedie a knihy, a jemnou motoriku,

zde jde především například o stříhání, mne překvapil nízký procentuální počet. Hry na rozvíjení smyslového vnímání, například dětské nástroje, mají dle respondentů doma nejmenší zastoupení, a to 56% z celkového počtu dotázaných.

Graf 7 srovnává s grafem 6 typy her dívek, které mají doma k dispozici.



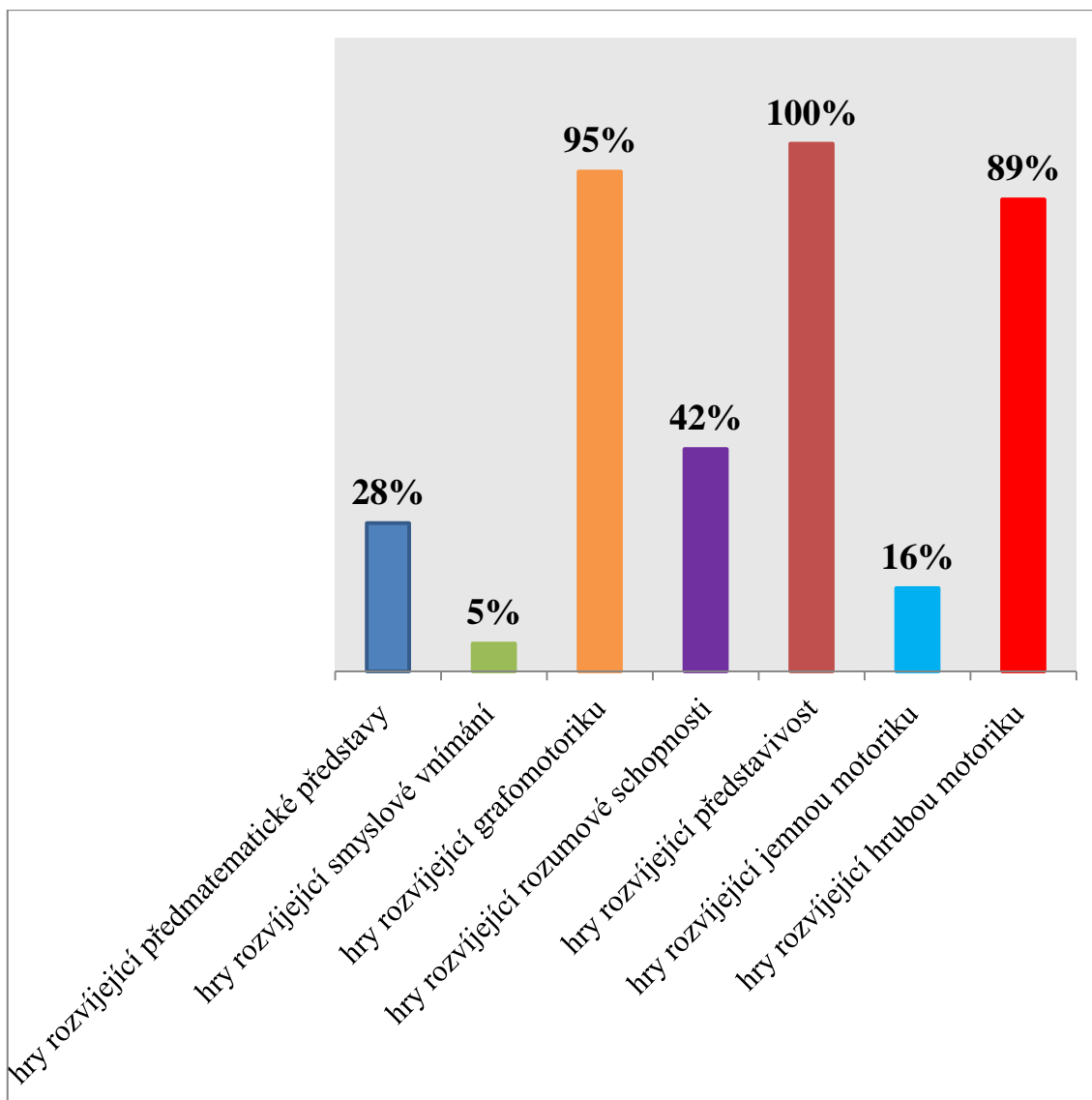
Graf 7 - Zastoupení definovaných her, které má předškolní dívka doma k dispozici

Graf ukazuje, že všechny dívky předškolního věku z řad respondentů, mají doma k dispozici hry na rozvíjení grafomotoriky. U dívek se nejčastěji jedná o kreslení a omalovánky. Dále téměř všechny dívky, a to 98%, mají doma k dispozici hry rozvíjející představivost a rozumové schopnosti. Do kategorie her rozvíjející představivost u dívek nejčastěji spadají hry na *někoho* či *něco*, do kategorie her

rozvíjející rozumové schopnosti knihy. Hry rozvíjející hrubou motoriku mají dívky doma k dispozici v 95%. Stejně jako u chlapců se jedná o sportovní hry, avšak dívky si častěji hrají se švihadlem, kruhy apod. Poměrně velký rozdíl nacházíme u výsledků týkajících se her rozvíjející jemnou motoriku. Respondenti u svých dětí z kategorie chlapců uvedli mnohem nižší zastoupení her rozvíjejících jemnou motoriku, které mají doma k dispozici, než respondenti svých dětí z kategorie dívek. Mním, že je to z důvodu, že dívky mají blíže k výtvarným činnostem a domácím pracím, které z velké části rozvíjí onu jemnou motoriku. Téměř stejně jako chlapci, mají i dívky doma k dispozici hry rozvíjející předmatematické představy. A s procentuálně nejnižší hodnotou, stejně jako u chlapců, u dívek vyšly hry na rozvíjení smyslového vnímání, a to 44%.

Šestá (viz *graf 8 a 9*) **otázka** navazuje na otázku pátou, kde se rodičů dotazují, které typy her u toho kterého dítěte převažují. Zde měli respondenti možnost vypsát více typů her v rámci otevřené otázky. Stejně jako pátá otázka se šestá otázka rozděluje na kategorie chlapců a dívek.

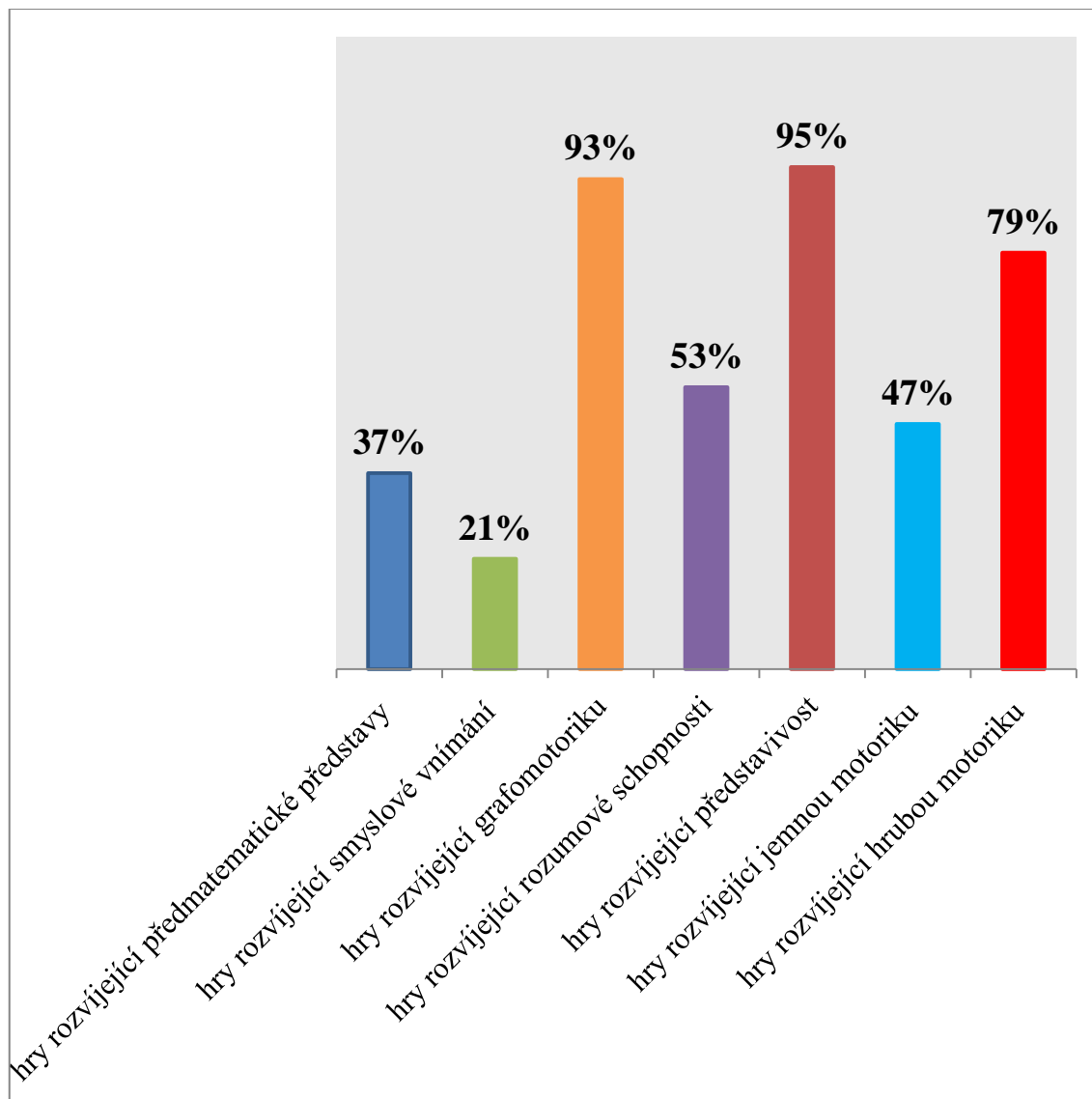
Graf 8 přímo navazuje na graf 6. Z grafu 8 vyčteme míru preference u jednotlivých definovaných kategorií her za strany chlapců, navazující na hry, které mají doma k dispozici.



Graf 8 - Míra preference u jednotlivých definovaných kategorií her ze strany chlapců (hry, které mají doma k dispozici)

Z výsledků plyne, že chlapci dávají výrazně přednost třem typům her, a to hrám na rozvoj představivosti, grafomotoriky a hrubé motoriky. Nejvíce, a to ve 100%, dávají děti, podle výpovědí respondentů, přednost hrám na rozvoj představivosti, což se dalo vzhledem k typu her obsažených v této kategorii očekávat. Dále velkého procentuálního zastoupení dosáhly hry na rozvoj grafomotoriky a hrubé motoriky. Tyto tři hlavní preferované oblasti her se u chlapců daly předpokládat vzhledem k jejich výběru v rámci spontánní hry. Další čtyři typy her dosáhly malého procentuálního zastoupení, což vyplývá z individuality toho kterého dítěte.

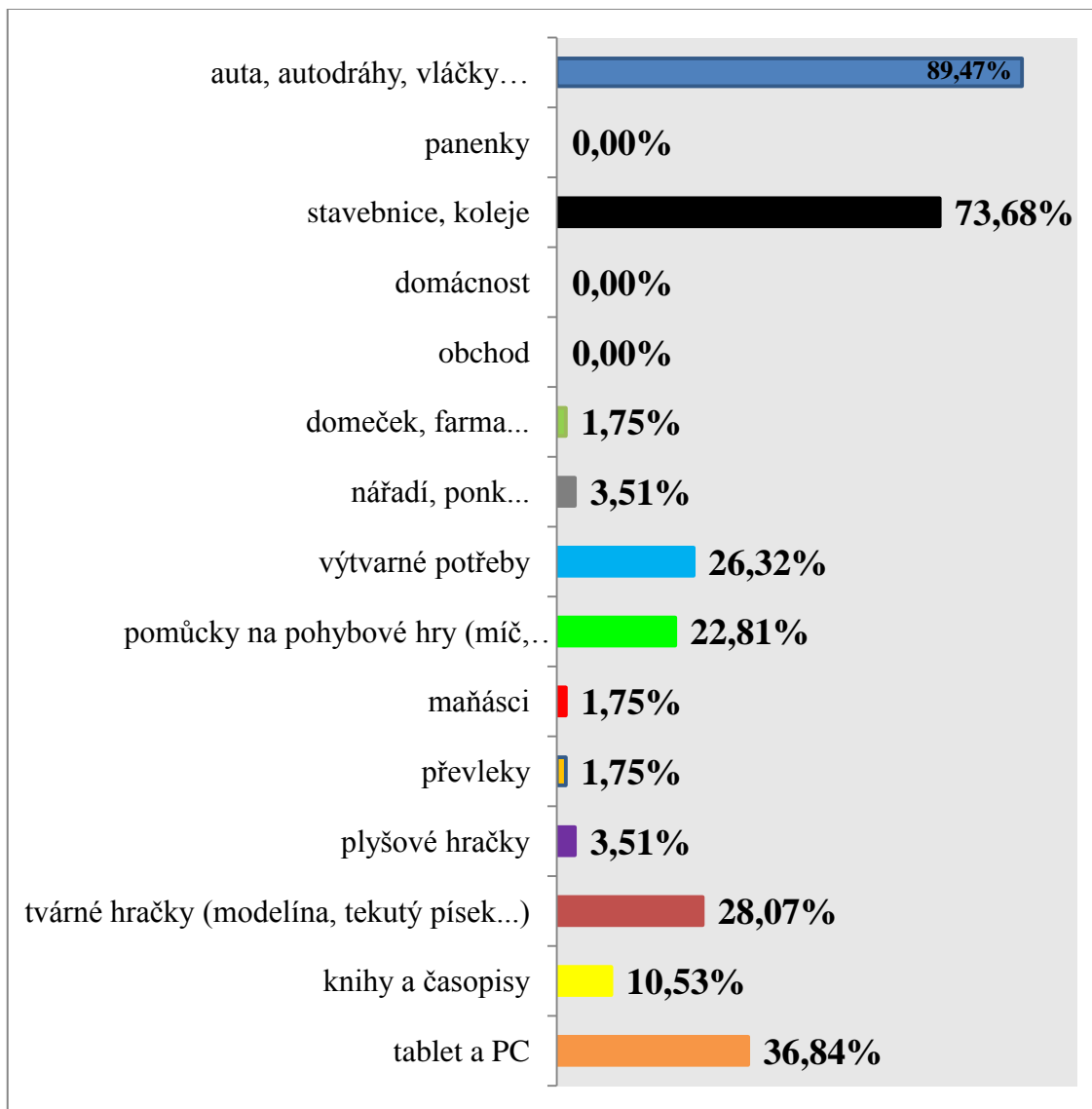
Stejně jako u chlapců, tak i u dívek graf 9 vychází z grafu 7, kde opět vyčteme míru preference u jednotlivých definovaných kategorií her za strany dívek, navazující na hry, které mají doma k dispozici.



Graf 9 - Míra preference u jednotlivých definovaných kategorií her ze strany dívek (hry, které mají doma k dispozici)

I zde je možné z grafu vyčíst, že dívky na základě výpovědí respondentů preferují stejný typ her jako chlapci, ovšem hodnoty všech typů her jsou více vyrovnané. Velký rozdíl mezi chlapci a dívkami nastal, jak se dalo očekávat z grafu 7, v oblíbě her na rozvoj jemné motoriky. Dívky také častěji preferují hry na rozvoj smyslového vnímání, což se vzhledem k pohlaví dalo předpokládat. V této dedukci vycházím z pedagogické praxe, kde pozoruji, že dívky raději tančí a doprovází se na hudební nástroje než chlapci.

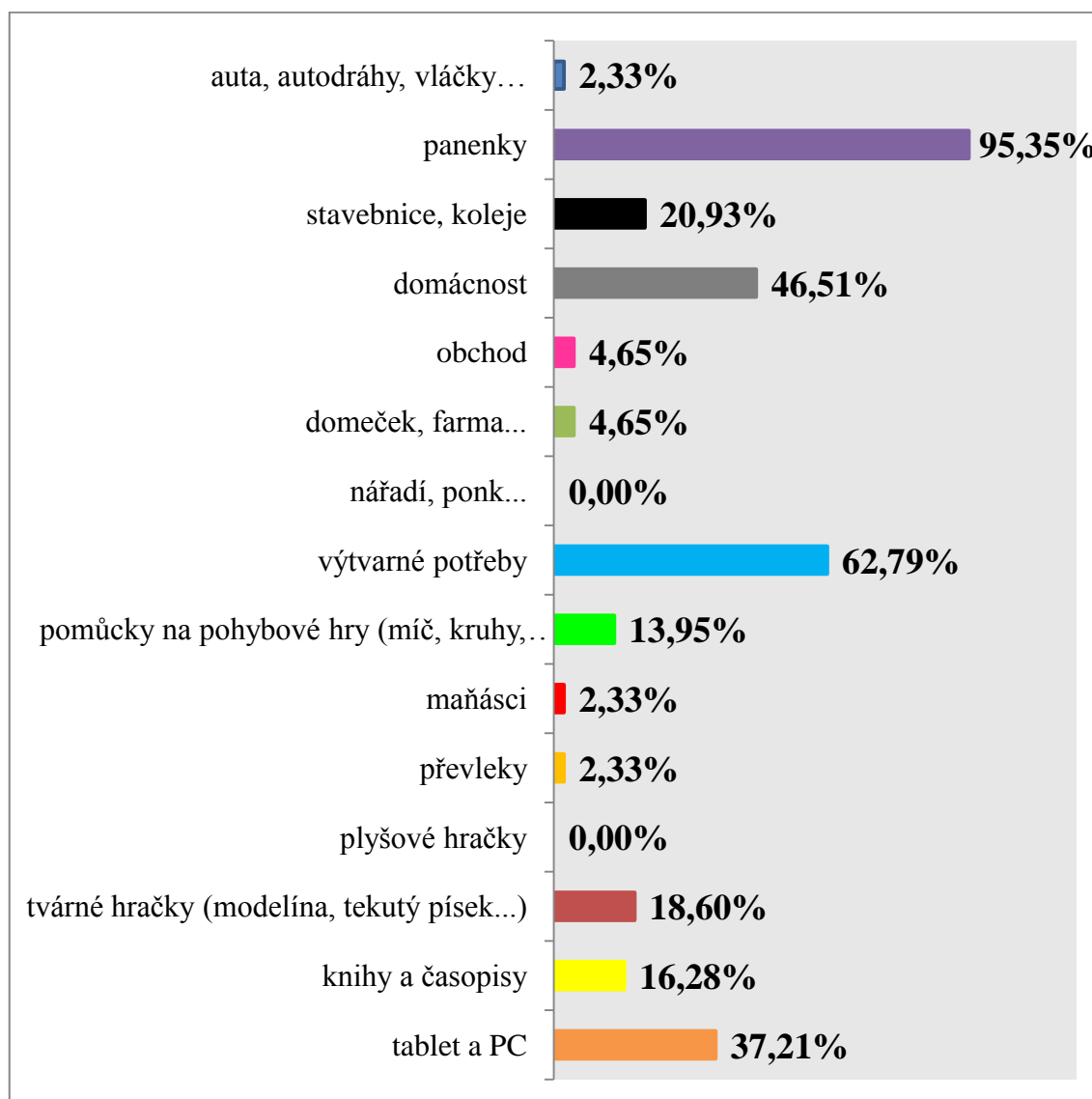
Sedmá otázka (viz *graf 10 a 11*) se týká oblasti hraček a rodičů se dotazuje na preferenci hraček svých dětí. V této otázce rodiče mohli zaškrtnout tři druhy. I zde je otázka rozdělena na kategorie chlapců a dívek.



Graf 10 - Míra preference definovaných typů hraček u chlapců

Graf 10 jednoznačně prezentuje, že chlapci výrazně preferují z celé škály možností auta (autodráhy a vláčky), a to v 89,5%, a dále stavebnice (koleje), a to v 73,68%. Předešlé výsledky jen potvrzují tento. Za zmínku stojí ještě procentuální skóre hraček z oblasti moderních technologií, a to tablet a PC, jejichž preference dosáhla hodnoty 37%. Problematikou této oblasti se zabývá dotazník v jiné otázce. Poměrně vysokého a podobného procentuálního zastoupení v preferenci hraček chlapců dosáhly tvárné hračky, výtvarné potřeby a pomůcky na pohybové hry. Ostatní výše

zmíněné hračky získaly již malé procentuální hodnoty, což vypovídá již z individuality toho kterého dítěte.

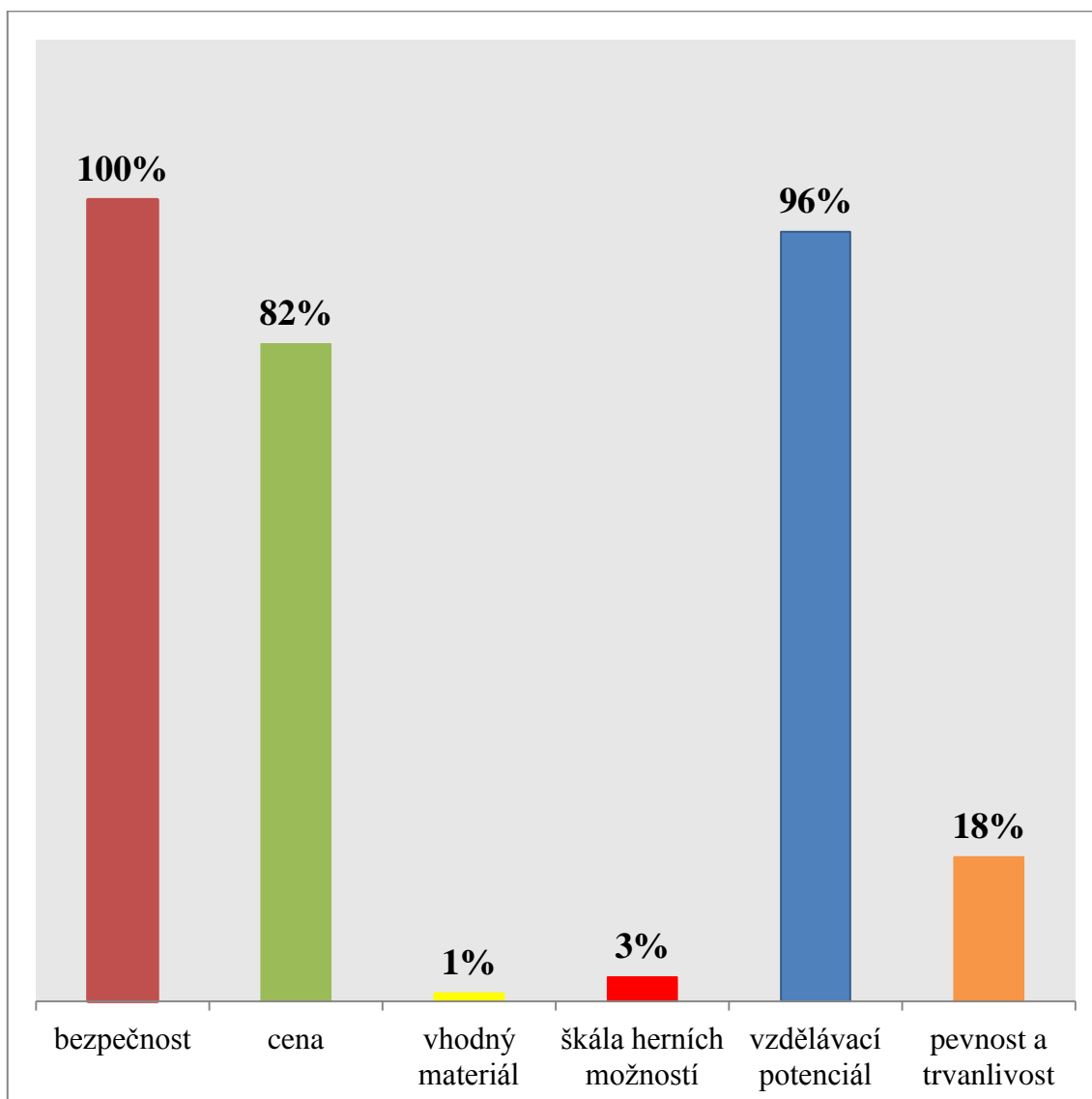


Graf 11 - Míra preference definovaných typů hraček u dívek

Jak je z grafu 11 patrné, dívky z 95% dávají přednost panenkám. Další preferovaná hračka dívek má o více jak 30% menší procentuální hodnotu a jsou to výtvarné potřeby. Z toho vyplývá, že jednoznačně dívky často volí panenku před jakoukoli jinou hračkou. Třetí nejvíce preferovanou hračkou je domácnost, a to ve 47%. Téměř se stejnou hodnotou jako chlapci, i dívky preferují moderní technologie, jako je tablet či PC. Velký rozdíl oproti chlapecké kategorii nastal v preferenci stavebnice, rozdíl činí 53% ve prospěch větší hodnoty u chlapců. S podobnou procentuální hodnotou skončily tvárné hračky, knihy a pomůcky pro pohybové hry, které se svoji

hodnotou nepříliš liší od chlapců. Zbylé hračky mají nízkou procentuální hodnotu a vychází z individuality té které dívky.

Osmá otázka dotazníkového šetření spadá stále pod kategorii hraček, zde se rodičů dotazují na kritéria výběru hračky pro dítě. Respondenti zde měli zaškrtnout tři možnosti. Výsledky prezentuje *graf 12*.



Graf 12 - Míra důležitosti připisovaná rodiči stanoveným kritériím při výběru hračky pro jejich dítě

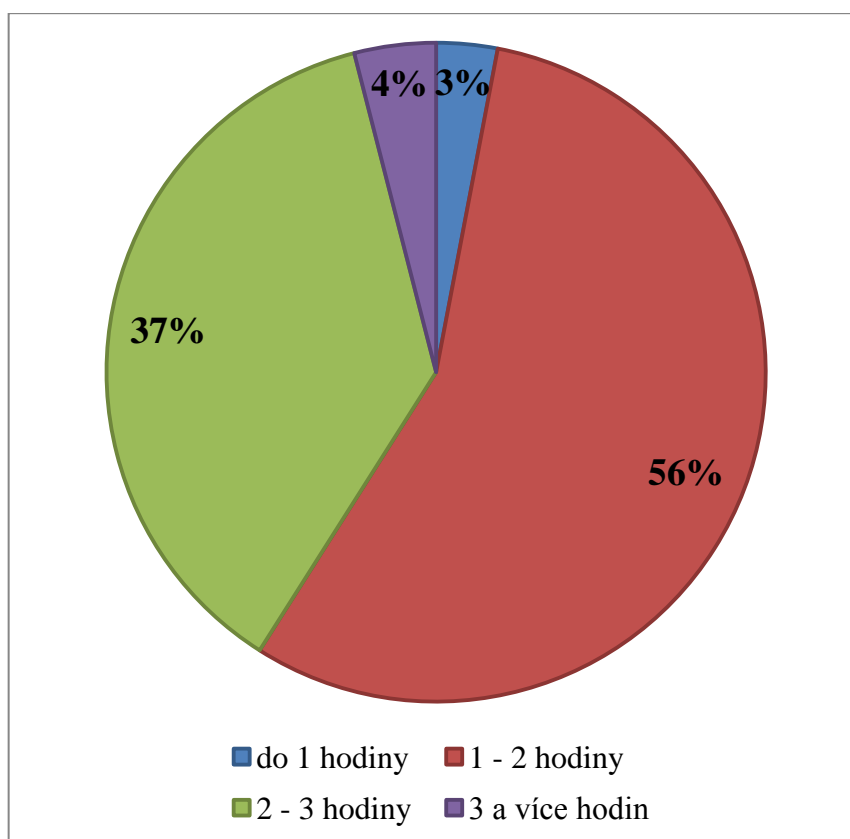
Z grafu je viditelné, že rodiče se shodovali v odpovědích. Všichni rodiče ze 100 odpověděli, že při výběru hračky dbají na bezpečnost. Druhé nejdůležitější kritérium při výběru hračky je vzdělávací potenciál (96%) a v neposlední řadě cena (82%). Některé respondenty také zajímá pevnost a trvanlivost té které hračky a velice málo rodičů

zajímá škála herních možností a vhodný materiál, vezmeme-li v úvahu, že museli zvolit pouze tři možnosti z celkových šesti. Výše uvedený graf mne nijak nepřekvapil.

Je dobré se zamyslet, jak je možné, že když se rodiče tak často zajímají o vzdělávací potenciál, tak proč děti nosí do mateřské školy tolik moderních hraček s téměř žádným vzdělávacím potenciálem? Chtěla jsem si potvrdit svoji teorii a tak jsem se ptala 16 rodičů, kdo kupuje jejich dětem tyto hračky s malým vzdělávacím potenciálem? 14 rodičů odpovědělo, že především ostatní příbuzní a kamarádi a 2 rodiče se přiznali, že často takové hračky kupují i oni sami.

Následující dvě dotazníkové otázky se zaměřují na čas strávený dítětem předškolního věku spontánní hrou doma v pracovní den a o víkendu.

Devátá otázka se rodiče dotazuje na časovou dotaci pro spontánní hru doma v pracovní den, tedy v dny, kdy dítě zpravidla navštěvuje mateřskou školu. *Graf 13* znázorňuje tuto situaci.

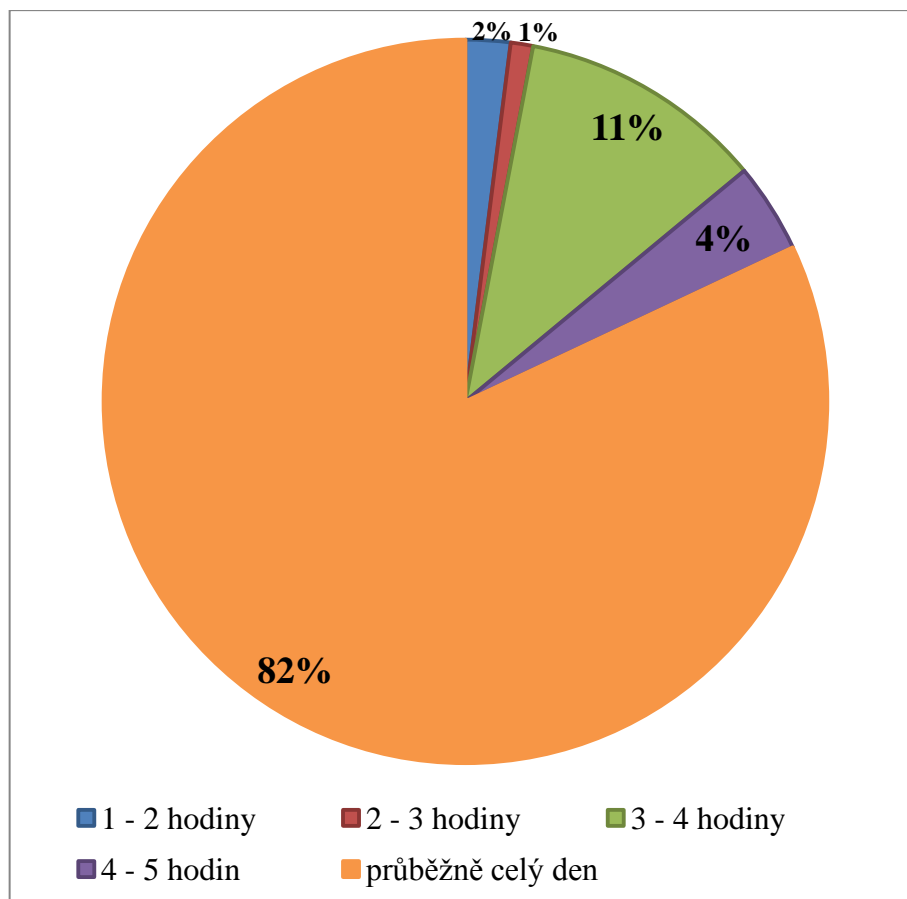


Graf 13 - Doba strávená spontánní hrou předškolním dítětem v pracovní den

Z důvodu docházení dítěte do mateřské školy, nás výše zmíněný graf nepřekvapí. Vzhledem k tomu, že většina dětí odchází z mateřské školy až mezi 16 a 17 hodinou, času na spontánní hru doma už příliš nezbyvá (přibližně 4 hodiny). V těchto

třech hodinách dítě často ještě navštěvuje nějaký mimoškolní kroužek, musí se najíst, často nakupuje s maminkou na večeri či něco s maminkou vyřizuje a dívá se na televizi. O organizaci volného času dítěte rodiči jsem se zmiňovala v kapitole 3.4 Znaky volné hry, kdy výsledek tohoto grafu potvrzuje názor Kořátkové (2005), kdy se stále setkáváme s nepochopením volné hry jako něčeho důležitého. Dospělý často chápe volnou hru jako něco, co sice k dítěti patří, ovšem ve skutečnosti by dospělý pro celkový rozvoj předškolního dítěte čas využil jinak, účelněji. A naneštěstí má dospělý rozhodovací pravomoci, takže v dobré vůli omezuje dítěti čas na volnou hru. Toto tvrzení je důvodem, proč jsem očekávala takový výsledek, to znamená, že z 56% respondentů uvedlo, že tráví dítě doma spontánní hrou pouze 1 – 2 hodiny, dále 37% uvedlo, že jejich dítě tráví volnou hrou doma 2-3 hodiny. Pouze 4% respondentů uvádí, že dítě tráví spontánní hrou 3 a více hodin. Z velké části se tyto 4% týkají dětí, které chodí z mateřské školy po obědě. Z výsledků vyplývá, že dokonce jsou i takové děti, které tráví volnou hrou doma méně než hodinu. Je sice pravda, že ve většině mateřských škol má dítě dostatek času pro spontánní hru, ovšem je třeba si uvědomit, že spontánní hra v mateřské škole a doma se liší. Doma má dítě k dispozici i jiný typ hraček a her, které patří jemu; možnosti zapojení ostatních členů rodiny; odlišné prostory a domácí pravidla, která také z velké míry určují spontánní hru.

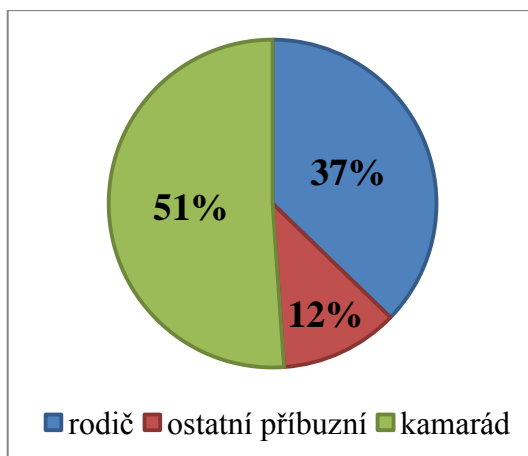
Desátá otázka navazuje na otázku devátou a graf 13. Tato otázka se tedy rodičů dotazuje na časovou dotaci pro spontánní hru o víkendu a o prázdninách. Výsledky prezentuje *graf 14*.



Graf 14 - Doba strávená spontánní hrou předškolním dítětem o víkendu nebo o prázdninách

V návaznosti na graf 13 jsou výsledky dotazníkového šetření o poznání pozitivnější. 82% respondentů uvedlo, že jejich předškolní dítě tráví spontánní hrou průběžně celý den. 11% rodičů specifikovalo časovou dotaci pro volnou hru na 3 až 4 hodiny denně a 4% na 4 až 5 hodin. Velice mne překvapilo, že někteří rodiče, ačkoli málo (dohromady 3%), zaškrtnli odpovědi, že jejich děti tráví o víkendu a prázdninách spontánní hrou pouze 1 až 2 hodiny či 2 až 3. To je opravdu velice málo a taková malá časová dotace pro volnou hru škodí celkovému rozvoji předškolního dítěte ve všech oblastech (kognitivní, sociální a pohybová), jak se zmiňují v kapitole 3.5 Význam herní činnosti pro dítě.

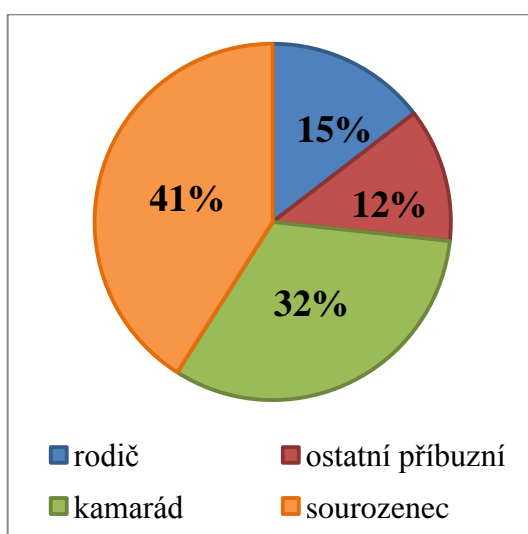
Jedenáctá otázka (viz graf 15 a 16) se již zaměřuje na osobu, se kterou si předškolní dítě hraje nejčastěji. Pro správnou prezentaci výsledků byla otázka rozdělena do dvou kategorií. První kategorii tvořili rodiče, které mají pouze jedno dítě, v tomto případě předškolního věku, a kteří se proto nevyjadřovali k odpovědi *sourozenec*. Tuto situaci znázorňuje graf 15.



Graf 15 - Osoba, se kterou si dítě předškolního věku bez sourozence hraje nejčastěji

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že dítě předškolního věku, které nemá sourozence, si nejčastěji hraje s kamarády, a to v 51%. Nadpoloviční výsledek se dal určitě očekávat, vzhledem ke skutečnosti, že dítě navštěvuje mateřskou školu, kde, jak z výše uvedených výsledků, má časovou dotaci pro hru největší. 37% rodičů uvedlo, že si jejich děti nejvíce hrají právě s nimi. Zdůvodnila bych to tím, že rodiče do času stráveného hrou s dítětem započítávají právě i víkendy a prázdniny, kdy se jim věnují. A v poslední řadě, 12% rodičů uvedlo, že si děti hrají nejvíce s ostatními příbuznými. Takové rodiče shledávám velice zaměstnané a vnímají, že hru prožívají nejvíce s ostatními příbuznými a oni figurují jako ti, kteří se o dítě starají jinými způsoby.

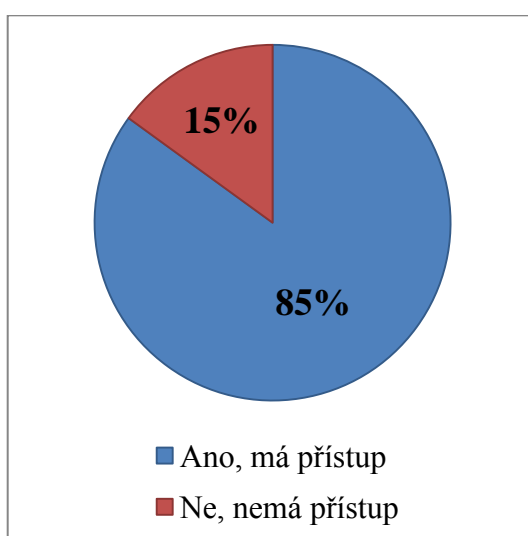
Druhou kategorii tedy tvořili rodiče, kteří mají více dětí, a to alespoň jedno v předškolním věku a druhé jakéhokoli věku. Výsledky uvádí *graf 16*.



Graf 16 - Osoba, se kterou si dítě předškolního věku se sourozencem hraje nejčastěji

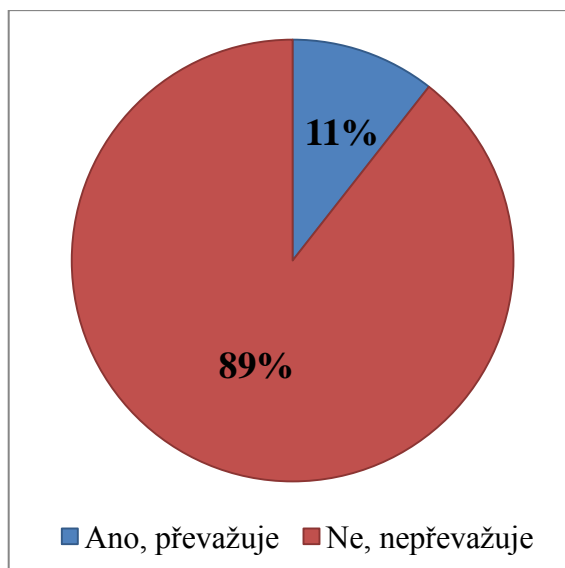
Výsledky výše zmíněné kategorie jsou o poznání jiné. Jak se dalo předpokládat, předškolní dítě si hraje nejvíce se sourozencem (41%), protože do herní časové dotace jsou započítány i víkendy a prázdniny. Druhé nejvyšší procentuální zastoupení, a to 32%, je hra předškolního dítěte s kamarádem, což potvrzuje graf 15. Dále, co ratifikuje graf 15, jsou procentuální výsledky her s rodiči a her s ostatními příbuznými.

Dvanáctá otázka dotazníkového šetření se zaměřuje na moderní technologie, přístup předškolního dítěte k těmto technologiím; a pokud má dítě přístup, zda aktivita na těchto moderních technologiích, jako je například tablet, mobilní telefon či počítač, převažuje nad aktivitou s tradičními hračkami. Výsledek je prezentován *grafem 17 a 18*.



Graf 17 - Poměr dětí předškolního věku s ohledem na přístup k moderním technologiím (počítač, tablet, mobilní telefon apod.)

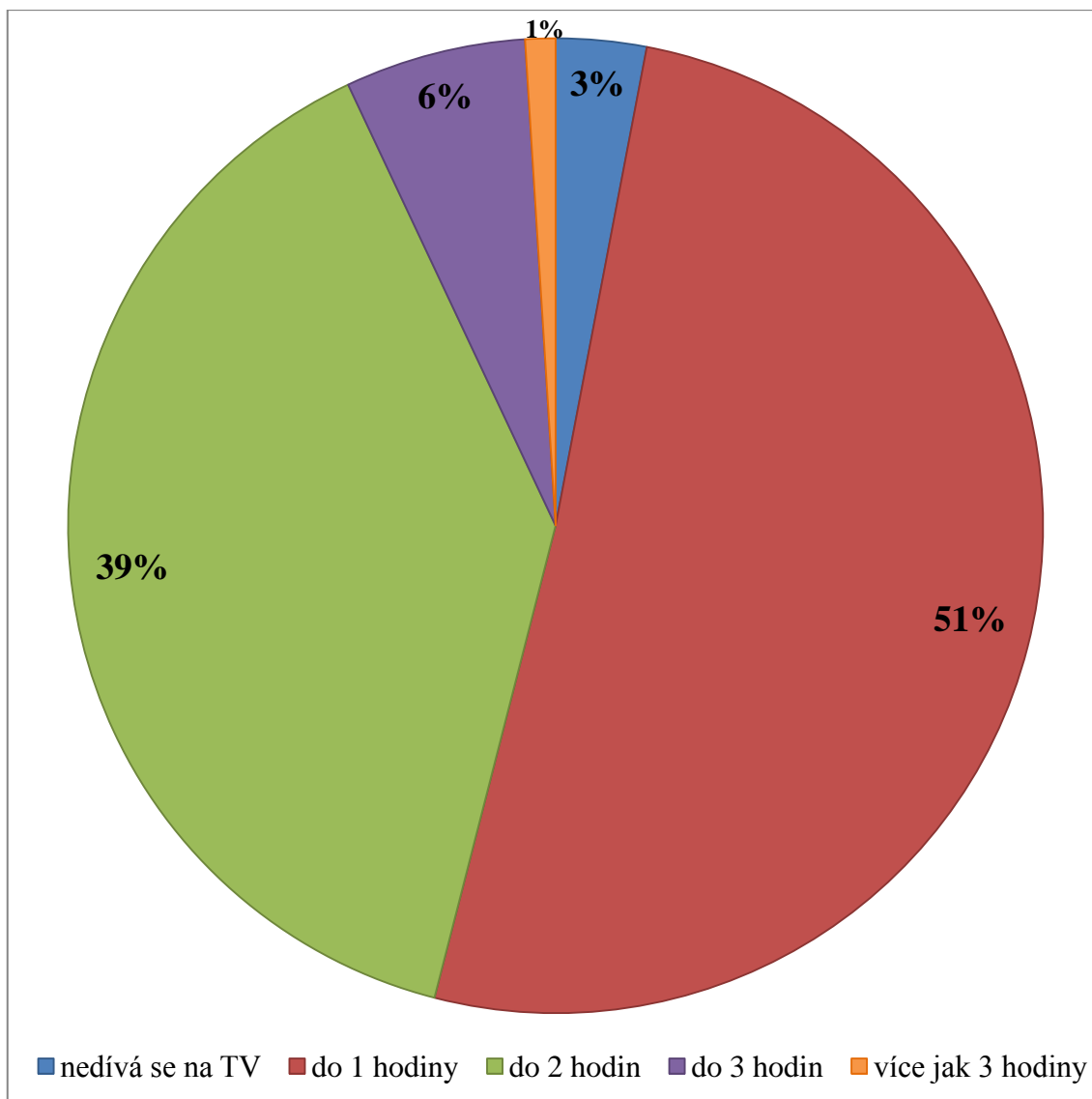
Výsledek, že 85% dětí má přístup k moderním technologiím, nás v současné době neudiví. Fakt, že dítě má přístup k takovým technologiím, shledávám jako pozitivní. Již v mnoha mateřských školách a školách základních mají v rámci vybavení třídy a tudíž i výuky interaktivní tabuli či stůl a dítě, které má přístup k moderním technologiím již v předškolním věku, nemá poté problém na těchto přístrojích efektivně pracovat. V tomto tvrzení vycházím ze své vlastní zkušenosti.



Graf 18 - Zjištění, zda u dětí předškolního věku s přístupem k moderním technologiím (počítač, tablet, mobilní telefon apod.) převažuje hra s těmito přístroji nad hrou s hračkami

Graf 18 přímo navazuje na graf 17 a prezentuje, zda čas strávený s moderními technologiemi převažuje nad hrou s hračkami. Výsledek je potěšující, protože 89% respondentů uvádí, že nepřevažuje, což je velice důležité pro celkový, hlavně pohybový, rozvoj dítěte. Pouze 11% rodičů uvedlo, že převažuje. Míním, že těchto 11% dětí jsou většinou jedináčci a rodiče velmi zaměstnaní a tudíž je pro ně snazší, když si dítě hraje pasivně na jednom místě bez zapojování rodiče.

Poslední otázkou dotazníkového šetření, je **otázka třináctá**, kde se respondentů dotazují, kolik hodin denně průměrně tráví jejich dítě předškolního věku před televizní obrazovkou, která je jednou z činností, které krátí onu důležitou časovou dotaci pro volnou hru dítěte předškolního věku (*viz graf 19*).

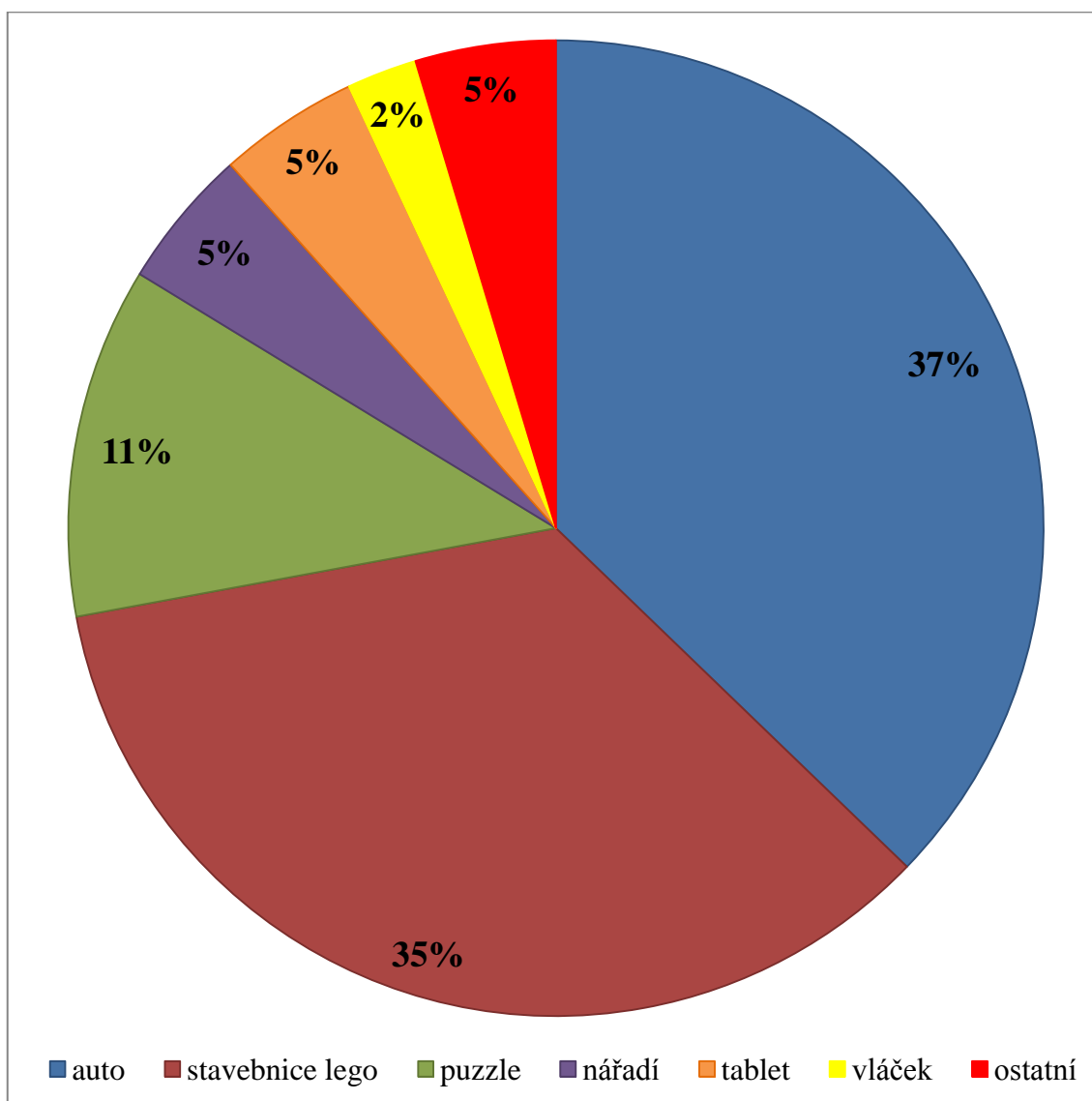


Graf 19- Průměrný čas strávený předškolním dítětem před televizní obrazovkou za den

Nadpoloviční většina respondentů uvádí, že jejich dítě předškolního věku tráví před televizní obrazovkou maximálně 1 hodinu. Tento čas považují za optimální. 39% rodičů zaškrtnulo možnost, že dítě tráví před televizní obrazovkou maximálně 2 hodiny. To je již dle mého názoru na předškolní dítě mnoho, když má tolik jiných možností. Dokonce 6% rodičů tvrdí, že dítě tráví čas před televizí i 2 až 3 hodiny denně. Pouze 3% respondentů uvádí, že se jejich dítě na televizi nekouká vůbec.

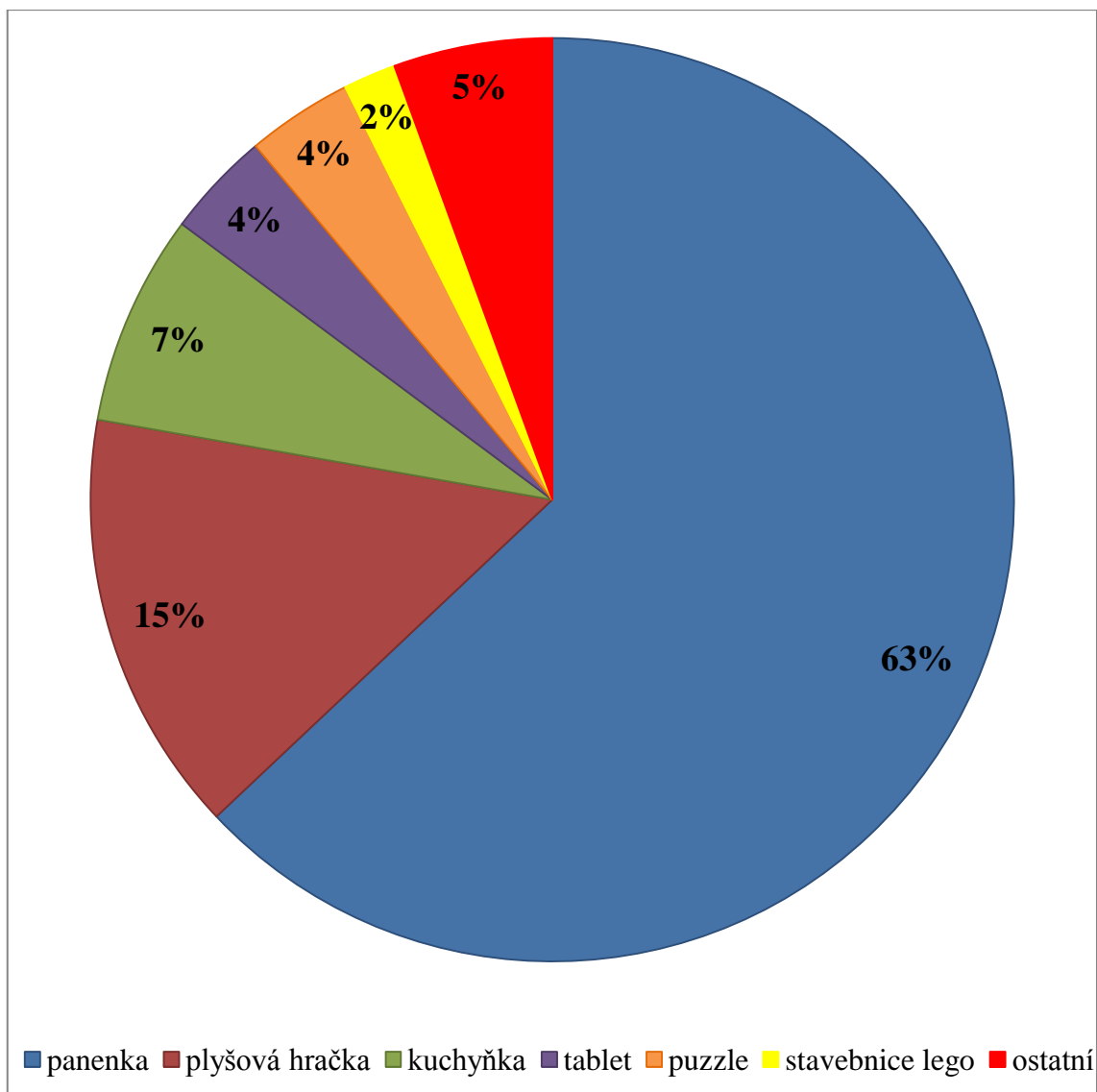
Tato poslední otázka uzavřela výše prezentované dotazníkové výzkumné šetření zaměřené na hru dětí předškolního věku.

Pro nezprostředkované zjištění nejoblíbenější hračky dívek a chlapců jsem provedla rozhovor s 97 dětmi ve věku od 3 do 6 let v mateřské škole v Praze, kde jsem se jich ptala: „Jaká je tvoje nejoblíbenější hračka?“ Výsledky prezentují *grafy 20 a 21*.



Graf 20 - Nejoblíbenější hračky chlapců předškolního věku

Z grafu 20 můžeme soudit, že nejoblíbenější hračky chlapců jsou dvě, a to auto a stavebnice, vzhledem k minimálnímu procentuálnímu rozdílu. Tento výsledek potvrzuje výše zmíněné poznatky. Třetí nejoblíbenější hračkou chlapců se stalo puzzle. Malé procentuální zastoupení získalo nářadí, tablet a vláček. 5% odpovídají ostatní hračky.



Graf 21 - Nejoblíbenější hračky dívek předškolního věku

Z grafu plyne, že výraznou nadpoloviční většinou u dívek vyhrála panenka. Usuzuji z toho, že v dnešní době je nepřehledné množství druhů panenek, které se stávají hlavním prostředkem ke hře dívek. 15% zaujala plyšová hračka, 7% kuchyňka, po 4% tablet a puzzle, 2% stavebnice lego a 5% odpovídají ostatní hračky.

Dotazníkovým šetřením a rozhovorem končí moje výzkumné šetření. V následující kapitole se pokusím shrnout poznatky, ke kterým jsem prostřednictvím těchto dvou metodologických prostředků došla a vyvodit závěr.

9 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaké hračky preferují děti předškolního věku, jak často a s kým si hrají. Na základě toho jsem vytvořila dotazník vlastní konstrukce, jehož respondenti byli z řad rodičů. Odpovědi ze správně vyplněných 100 dotazníků jsem zpracovala a výsledky prezentovala v 21 grafech.

Níže bych ráda shrnula výsledky výzkumných otázek. Část výzkumného šetření se zabývala hrou dětí předškolního věku, kterou jsem navrhla tak, aby dokázala odpovědět na tyto výzkumné otázky:

- Jaké hračky preferují děti předškolního věku?
- Jak často a s kým si hrají?
- Jak se liší hra chlapců a dívek?

Pro správnou interpretaci výsledků jsem se nejprve rodičů dotazovala, jaké typy her mají jejich děti doma k dispozici a rozdělila jsem je na dvě kategorie: chlapci a dívky. Typy her byly členěny na hry rozvíjející:

- předmatematické představy;
- smyslové vnímání;
- grafomotoriku;
- rozumové schopnosti;
- představivost;
- jemnou motoriku;
- hrubou motoriku.

Výsledky výzkumného šetření prezentují, že většina chlapců má doma k dispozici všechny typy her, s největším procentuálním zastoupením však vyšly hry na rozvíjení představivosti, grafomotoriky a hrubé motoriky. V kategorii dívek, kromě her rozvíjející smyslové vnímání (44%), mají stejně jako chlapci, většina doma k dispozici všechny typy výše zmíněných her, procentuálně nejvíce však hry na rozvíjení grafomotoriky, představivosti a rozumových schopností.

V návaznosti na tuto dotazníkovou otázku jsem mohla formulovat dotaz, které typy her z těch, které má dítě doma k dispozici, preferuje. Jak v kategorii chlapců, tak v kategorii dívek v procentuální hodnotě převažovaly vždy tři typy her. Z výsledků tedy plyne, že chlapci dávají přednost hrám na rozvoj představivosti, grafomotoriky a hrubé motoriky. Dívky dávají přednost stejným typům hrám jako chlapci, ovšem v mírně odlišném procentuálním zastoupení. Není s podivem, že v tomto případě jsou

výsledky obou pohlaví téměř shodné. Je to z toho důvodu, že pod výše zmíněným rozdělením typů her se skrývají různé herní aktivity. Z dalšího výzkumného šetření a to z otázky, jaké hračky preferují chlapci a dívky, vyplývá, že chlapci dávají přednost z velké míry autům a stavebnicím, kdežto dívky preferují panenky, výtvarné potřeby a domácnost. Bereme-li tedy v potaz jak výsledné preference typů her, tak preference hraček s přihlédnutím k rozdílnému pohlaví, skrývají se pod výše zmíněným rozdělením jiné herní aktivity. U chlapců jsou to především v rámci rozvoje představivosti stavebnice, v rámci rozvoje grafomotoriky kreslení a v oblasti hrubé motoriky sportovní hry, především s míčem. U dívek hry na rozvoj představivosti představují především hry na *něco* či *někoho*, na rozvoj grafomotoriky kreslení a omalovánky a na rozvoj hrubé motoriky také sportovní hry, ovšem především se švihadly a kruhy. Preference aut u chlapců a panenek u dívek je zakořeněná již v dávné historii.

Z problému vyplývající z dnešní doby, a to složitosti ve výběru hračky v nepřehledném množství nabídek, je ve výzkumu zvolen dotaz, která kritéria při výběru hračky respondenti nejvíce zohledňují. Vzhledem ke skutečnosti, že rodiče mohli označit pouze tři možnosti z celkových šesti, respondenti se velice shodovali. Nejdůležitější kritéria při výběru hračky pro předškolní dítě jsou bezpečnost, vzdělávací potenciál a cena.

Další výzkumná oblast se zabývá spontánní hrou doma a vlivy, které ji ovlivňují. Z výsledků je patrné, že nadpoloviční většina dětí má k dispozici pro spontánní hru 1 až 2 hodiny denně. Potěšující je ovšem fakt, že 82% uvedlo, že o víkendů či prázdninách jejich děti tráví spontánní hrou průběžně celý den.

Neméně důležitým aspektem pro správnou interpretaci vymezení hry dítěte předškolního věku bylo nutné se dotázat na osobu, se kterou si dítě hraje nejčastěji. Pro správnou interpretaci výsledků jsem respondenty rozdělila na dvě kategorie, a to rodiče s jedním dítětem a rodiče s více dětmi. Vzhledem k docházení dítěte do mateřské školy nás nepřekvapí, že kamarád je osobou, se kterou si předškolní dítě bez sourozence hraje nejčastěji. A na stranu druhou není s údivem, že sourozenec a kamarád jsou osoby, se kterými si dítě předškolního věku se sourozencem hraje nejčastěji.

Pro hlubší zmapování hry bylo třeba se zamyslet nad přístupem dítěte k moderním technologiím, které zkracují časovou dotaci pro hru s tradičními hračkami. V dnešní době nás nepřekvapí, že 85% dětí má přístup k těmto technologiím, ovšem pozitivní byl výsledek, že tato aktivita nepřevažuje z 89% nad hrou s tradičními hračkami.

Dalším aspektem moderní doby je trávení času před televizní obrazovkou. Zde nadpoloviční většina respondentů uvedla, že časová dotace strávená před televizní obrazovkou jejich dítětem je do 1 hodiny denně, což považují za optimální.

Zde bych ještě ráda bodově uvedla celkové shrnutí výzkumného šetření zabývající se hrou dítěte předškolního věku z pohledu rodičů:

- Chlapci i dívky preferují hry na rozvoj představivosti, grafomotoriky a hrubé motoriky.
- Nejoblíbenější hračky chlapců jsou auta a stavebnice. Dívky dávají přednost panenkám a výtvarným potřebám.
- Nejdůležitější kritéria při výběru hračky jsou bezpečnost, vzdělávací potenciál a cena.
- Většina dětí tráví spontánní hrou v pracovní den 1 až 2 hodiny, o víkendu či prázdninách průběžně celý den.
- Dítě předškolního věku bez sourozence si nejčastěji hraje s kamarády, předškolní dítě se sourozencem si nejčastěji hraje se sourozencem.
- Většina dětí má přístup k moderním technologiím a u majoritní části předškolních dětí tato aktivita nepřevažuje nad hrou s tradičními hračkami.
- Nadpoloviční většina předškolních dětí stráví před televizní obrazovkou v průměru do 1 hodiny denně.

Je důležité mít na paměti, že vzhledem k malému počtu respondentů nelze výše zmíněné výsledky zobecňovat.

10 Diskuse

Výzkumné dotazníkové šetření mé bakalářské práce se zabývá hrou dětí předškolního věku z pohledu rodičů. Při hledání obdobného výzkumu jsem byla překvapena, že kromě závěrečných prací, jsem takový výzkum nenašla. Pro srovnání svého výzkumu s jiným, použiji výzkum bakalářské práce Kateřiny Divišové (2014), která se zabývala stejným tématem, a to hrou dětí předškolního věku. Pro svoje výzkumné šetření použila dotazník vlastní konstrukce, který se zaměřoval na hru předškolních dětí z pohledu rodičů.

Na dotaz respondentům, jaké typy her preferují chlapci, se výsledky poměrně shodují. Dle Divišové, chlapci dávají přednost především hrám konstruktivním a pohybovým. Z výsledků mého výzkumného šetření chlapci preferují nejvíce hry na rozvíjení představivosti, grafomotoriky a hrubé motoriky. Hry na rozvoj představivosti představují hry konstruktivní a hry pohybové jsou hry na rozvoj hrubé motoriky. Hry na rozvoj grafomotoriky Divišová neměla zahrnuty, tudíž nemohou být předmětem srovnávání. Preference typů her u dívek dle Divišové byly zejména hry námětové a konstruktivní, podle mého výzkumu dívky dávaly přednost zvláště hrám na rozvíjení představivosti, grafomotoriky a hrubé motoriky. Výsledek Divišové, kdy hry námětové a konstruktivní představují hry na rozvoj představivosti, se shoduje s výsledkem mého výzkumu.

Další výsledky, které mohu porovnat s výsledky Divišové, jsou v preferenci hraček chlapců a dívek. Zde se ovšem navzájem mírně rozcházíme v metodě výzkumu. Divišová se na preferenci hračky dotazuje z pohledu rodičů, kdežto můj výzkum se dotazuje na preferenci hraček z pohledu jak rodičů, tak i samotných dětí, což by se nemělo příliš lišit. Dle Divišové chlapci nejvíce dávají přednost autům a stavebnici lego. Z výsledků mého výzkumného šetření, jak z pohledu rodičů, tak i dětí, jsou nejoblíbenější hračky chlapců auta a stavebnice, což zcela odpovídá výzkumu Divišové. Dívky si nejčastěji hrají dle Divišové s panenkami a plyšovými hračkami. Moje výsledky z pohledů rodičů vyšly, že dívky preferují panenky a výtvarné potřeby. Zde tedy připomínám, že jsem v otázce nejoblíbenější hračky použila dvě výzkumné metody, protože se mírně liší. Z výsledků rozhovoru s dívkami, kterou hračku preferují, vyplývá, že panenku a plyšové hračky, stejně jako u Divišové.

Následující srovnávací analýza se týká kritérií výběru hraček. Zde se výsledky zcela neshodují. Dle Divišové je posloupnost důležitosti při výběru hraček: věk dítěte

→ vzdělávací potenciál → bezpečnost → škála herních možností → vhodný materiál → cena. Podle mého výzkumného šetření jsou kritéria výběru hraček seřazena dle důležitosti: bezpečnost → vzdělávací potenciál → cena → pevnost a trvanlivost → škála herních možností → vhodný materiál. Aspekt *věk dítěte* nemohu srovnávat z důvodu neuvedení v mém výzkumném šetření. Rodiče obou výzkumů se shodují, že je pro ně při výběru hračky důležitý vzdělávací potenciál a bezpečnost. Již se však neshodují v důležitosti ceny při výběru hračky. Proč tomu tak je, nedokážu říct. Dle mého názoru se jedná o rozdílnost skupiny respondentů, kterým byly rozdány dotazníky Divišové a mé.

Dalším hlediskem srovnání je spontánní hra, a to časová dotace pro spontánní hru. V mém výzkumu rozlišuji časovou dotaci pro volnou hru v pracovní dny a o víkendu či o prázdninách. Divišová se rodičů pouze dotazuje, zda mají děti dostatek času pro spontánní hru během pracovního týdne. Ve výzkumném šetření Divišové rodiče z 94% odpověděli *ano*, což se neshoduje s výsledky mého výzkumu, kdy většina respondentů označila, že jejich dítě má čas na spontánní hru během pracovního týdne pouze 1 až 2 hodiny denně. Zde se nejspíš názory liší odlišným pohledem respondentů na dostatečnou časovou dotaci pro spontánní hru.

Dále, co jsme obě ve výzkumu měly zahrnuté, byl dotaz na osobu, se kterou si děti nejčastěji hrají. Dle Divišové byla posloupnost nejčastějších odpovědí tímto způsobem: vrstevník → sourozenec → rodiče → prarodiče → sám. Já měla výše zmíněnou otázku rozdělenou pro správnou interpretaci výsledků pro rodiče s jedním dítětem a pro rodiče s více dětmi. Rodiče s jedním dítětem odpovídali: kamarád → rodič → ostatní příbuzní. Respondenti s více dětmi volili odpovědi dle četnosti: sourozenec → kamarád → rodič → ostatní příbuzní. Odpovědi, pokud bereme v úvahu, že rodič s jedním dítětem nemohl volit možnost sourozenec, se naprosto shodují. Ve svém výzkumu jsem nezahrnula možnost *sám*, tudíž nemohu tuto skutečnost srovnávat.

Jedna z posledních shodných otázek pro rodiče s výzkumem Divišové zněla, zda mají děti přístup k moderním technologiím a pokud *ano*, zda tato aktivita převažuje nad hrou s tradičními hračkami. Výsledky obou výzkumů byly velice podobné. 79%:21% ve prospěch přístupu k moderním technologiím dle Divišové a 85%:15% ve prospěch přístupu k moderním technologiím v mém výzkumném šetření. Stejně tak se i shodovala navazující otázka, zda tato aktivita převažuje nad hrou s hračkami: 80%:9% ve prospěch *nepřevažuje*, 11% respondentů uvedlo, že 50:50 dle Divišové, 89%:11% podle mého šetření.

Poslední srovnávací otázkou je dotaz na časovou dotaci strávenou před televizní obrazovkou denně. Dle Divišové (2014) se nejvíce rodičů shodovalo, že jejich dítě tráví před televizní obrazovkou 1 až 2 hodiny denně, méně respondentů uvedlo, že méně jak 1 hodinu. Z mého výzkumného šetření vyplývá, že nadpoloviční většina rodičů uvedla, že dítě tráví před televizní obrazovkou maximálně 1 hodinu a také ve velkém procentuálním zastoupení se respondenti uvedli, že časová dotace pro dívání se na televizi dítětem je maximálně 2 hodiny.

Z výše uvedených výsledků obou výzkumných šetření vyplývá, že se z velké míry shodují. Jak jsem již zmínila výše, při hledání podobného výzkumu jsem byla překvapená, že jsem našla pouze výzkumy metodou přímého pozorování hry dítěte předškolního věku. Dle mého názoru, více podrobný výzkum na téma hry dítěte předškolního věku z pohledu rodičů, dále rozšířený například o rozhovor s pedagogy a rodiči, by mohl přinést zajímavé výsledky, které by mohly být následně prezentovány veřejnosti. Tento rozšířený výzkum by mohl být součástí diplomové práce.

Ráda bych v rámci této kapitoly ještě zmínila, jak jsem prezentovala výše, že jsem provedla neplánovaně navíc rozhovor s rodiči, který navazuje na výsledky z grafu 12. Bylo potřeba se zamyslet, jak je možné, že když se rodiče při výběru hračky tak často zajímají o vzdělávací potenciál, tak proč děti nosí do mateřské školy tolik moderních hraček s téměř žádným vzdělávacím potenciálem? Chtěla jsem si potvrdit svoji teorii a tak jsem se ptala 16 rodičů, kdo kupuje jejich dětem tyto hračky s malým vzdělávacím potenciálem? 14 rodičů odpovědělo, že především ostatní příbuzní a kamarádi a 2 rodiče se přiznali, že často takové hračky kupují i oni sami na nátlak svého dítěte. Z výše uvedeného tedy vyplývá, že rodiče většinou dbají na vzdělávací potenciál té které hračky, ovšem ostatní příbuzní a kamarádi tomuto aspektu přílišnou důležitost nedávají a děti se raději chlubí a hrají s těmito moderními hračkami s malým vzdělávacím potenciálem než s didaktickými hračkami.

11 Závěr

Bakalářská práce prezentuje hru dětí předškolního věku. Cílem této práce bylo na základě dotazníkového šetření odhalit, jaké hračky děti předškolního věku preferují, jak často a s kým si hrají.

Práci jsem rozdělila na teoretickou a výzkumnou. Teoretická část byla zaměřena na definování klíčových pojmů. Zabývala jsem se charakteristikou předškolního období z různých vývojových oblastí. Dále jsem definovala hru, zaobírala se historickým vývojem hry, popsala jsem znaky volné hry, věnovala jsem se důležitosti významu herní činnosti pro dítě z různých oblastí rozvoje, klasifikovala hry dle různých hledisek. Následující část práce specifikovala pojem hračka a blíže nastínila historický vývoj a kritéria výběru hračky. Poslední kapitola teoretické části bakalářské práce se věnovala roli učitelky v mateřské škole z aspektu profesně kompetentního a významu učitelky při hře dětí předškolního věku.

Ve výzkumné části jsem nejprve přiblížila výzkumný cíl, následně jsem charakterizovala metodologii výzkumu a specifikovala zkoumaný vzorek. V návaznosti na výše zmíněné jsem zpracovala výsledky dotazníkového šetření a rozhovoru, které jsem prezentovala v grafech, které jsem okomentovala.

Výzkumem jsem získala řadu podstatných a zajímavých informací, týkající se hry dětí předškolního věku. Dotazníkové šetření přineslo odpovědi na výzkumné otázky. Odhalilo z pohledu rodičů, jaké hry a hračky preferují chlapci a dívky předškolního věku; jak často a s kým si hrají; kolik času tráví spontánní hrou; jakou mírou do hry zasahují moderní technologie a v poslední řadě, kterým kritériím při výběru hračky přikládají rodiče největší důležitost.

Vzhledem ke skutečnosti, že jsem v rámci hledání podkladů pro bakalářskou práci našla jen velmi málo výzkumů, které se zaměřují na hru dítěte předškolního věku z pohledu rodičů, shledávám svoji práci za přínosnou. Dle mého názoru práce poskytuje hlubší vhled do problematiky hry dítěte předškolního věku, je ovšem potřeba mít na paměti, že vzhledem k malému vzorku respondentů, nelze výše zmíněné výsledky zobecňovat.

Pro budoucí výzkum, který by mohl být součástí diplomové práce, by pro přesnější výsledky mohl být dotazník pro rodiče rozšířen o rozhovory s rodiči a pedagogy a dále o dotazníkové šetření pro pedagogy. Takto podložený výzkum by

jistě přinesl podrobné a zajímavé dedukce, které by mohly být prezentovány široké veřejnosti.

12 Použité zdroje

Monografie

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta (2010). *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 100 s. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-802-5125-694.
- BOWLEY, Agatha (1942). *A study of the factors influencing the general development of the child during the pre-school years by means of rekord forms*. Cambridge: University Press, 104 s. ISBN neuvedeno.
- BRIERLEY, John (1996). *7 prvních let života rozhoduje: [nové poznatky o vývoji mozku a výchova dítěte]*. 1. vyd. Praha: Portál, 111 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8109-6.
- BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, Ivana (2007). *Kapitoly z předškolní pedagogiky*. Vyd. 1. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 164 s. Skripta (Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem). ISBN 978-807-0449-417.
- CAIATIOVÁ, Maria a DELAČOVÁ, Světlana (1994). *Volná hra: zkušenosti a náměty*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8011-1.
- CAILLOIS, Roger (1998). *Hry a lidé: maska a závrať*. Vyd. 1. Překlad Nina Vangeli. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 215 s. ISBN 80-902-4822-5.
- ČÁP, Jan (1993). *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 415 s. ISBN 80-706-6534-3.
- DEIBLER, Hans Herbert (1994). *Každodenní problémy v mateřské škole: pomoc pro učitelky a rodiče*. 1. vyd. Překlad Zdeněk Jančařík. Praha: Portál, 108 s. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-717-8010-3
- FIXL, Viktor a OPRAVILOVÁ, Eva (1979). *Současná hračka*. 1. vyd. Praha: Odeon, 71 s. ISBN neuvedeno.
- HARTL, Pavel (1993). *Psychologický slovník*. 1.vyd. Praha: Jiří Budka, 297 s. ISBN 80-901-5490-5.
- HUIZINGA, Johan (2000). *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Vyd. 2., v edici Studie 1. Překlad Jaroslav Vácha. Praha: Dauphin, 297 s. Studie (Dauphin), sv. 12. ISBN 80-727-2020-1.

- JIRÁSEK, Jaroslav, VANČUROVÁ, Eva a HAVLÍNOVÁ, Miluše (1990). *Hrajeme si doopravdy*. Vyd. 2. Praha: Avicenum, 114 s. ISBN 80-201-0018-0.
- KOMENSKÝ, Jan Amos (1964). *Informatorium školy mateřské*. 2. upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 52 s. ISBN neuvedeno.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 184 s. ISBN 80-247-0852-3.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2008). *Dítě a mateřská škola*. Vyd. 1. Praha: Grada, 193 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4715-681.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana (2006). *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- LISÁ, Lidka a KŇOURKOVÁ, Marie (1986). *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicenum, 276 s. ISBN neuvedeno.
- MIŠURCOVÁ, Věra, FIŠER, Jiří a FIXL, Viktor (1980). *Hra a hračka v životě dítěte*. 1. vyd., Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 143. s. ISBN neuvedeno.
- MLEJNEK, Josef (2004). *Dětská tvořivá hra*. 2. vyd. Praha: IPOS, 150 s. ISBN 80-706-8163-2.
- OPRAVILOVÁ, Eva (2004). *Předškolní pedagogika II. Hra (Cesta k poznání předškolního dítěte)*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 35. s. ISBN 80-708-3786-1
- PIAGET, J (1997). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Heinemann, 1951. PIAGET, J. *The Child's Conception of the World*. London: Routledge, 1997. ISBN 0-415-16887-2
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří (2009). *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.
- *Předškolní a primární pedagogika* (2001). Vyd. 1. Editor Zuzana Kolláriková, Branislav Pupala. Praha: Portál, 455 s. ISBN 80-717-8585-7.
- *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (2003). Editor Ilona Gillernová, Václav Mertin. Praha: Portál, 2003, 230 s. ISBN 80-717-8799-X.
- ŘÍČAN, Pavel (1990). *Cesta životem*. 1. vyd. Praha: Panorama, 435 s. ISBN 80-703-8078-0
- SVOBODOVÁ, Eva (2010). *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 133 s. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-80-86307-39-5.

- ŠULOVÁ, Lenka (2010). *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 247 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze, 4. ISBN 978-802-4618-203.
- UŽDIL, Jaromír (1978). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p. ISBN 14-245-78.
- VÁGNEROVÁ, Marie (2005). *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 467 s. ISBN 978-802-4609-560.

Elektronické zdroje

- MAJSTROVÁ, Zuzana (2011). *O možnostech rozvíjení myšlení*. Metodický portál RVP [online]. Metodický portál RVP [cit. 24. 3. 2011]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/10347/O-MOZNOSTECH-ROZVIJENI-MYSLENI.html/>
- SVOBODOVÁ, Kamila (2008). *ANALÝZA: Preferované počty dětí v rodině*. Demografie [online]. Demografie [cit. 15. 8. 2008]. Dostupné z: http://www.demografie.info/?cz_detail_clanku&artclID=546

13 Příloha

- **Příloha A** – Dotazník pro rodiče

Vážení rodiče,

jsem studentka pedagogické fakulty university v Hradci Králové, obor – Učitelství pro mateřské školy. Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala téma *Hra dítěte předškolního věku*. Pro kvalitní zpracování tohoto tématu je nutné provést výzkumné šetření. Proto bych vás tímto ráda požádala, abyste věnovali několik minut svého času k vyplnění níže uvedeného dotazníku. Veškeré informace získané dotazníkem budou použity pouze jako podklad k bakalářské práci. Dotazník je anonymní, správné odpovědi zakřížkujte nebo slovně vypište. V případě, že máte více dětí ve věku od 3 do 6 let, vyplňte dotazník pro každé dítě zvlášť.

Předem velice děkuji za vámi věnovaný čas k vyplnění dotazníku.

1. Jsem

- otec matka

2. Počet dětí (všech věkových skupin)

- 1 2 3 a více

3. Věk dítěte

- 3 – 4 4 – 5 5 – 6 6 – 7

4. Pohlaví dítěte

- Dívka
 Chlapec

5. Jaké typy her má vaše dítě doma k dispozici?

Hry rozvíjející:

- předmatematické představy (Tangram, Loto, Ubongo, počítadlo...)
- smyslové vnímání (dětské nástroje, hry na zrakový, sluchový a čichový signál, hmatové hračky...)
- grafomotoriku (pracovní sešity, omalovánky, malování, kreslení...)
- rozumové schopnosti (otázky a odpovědi, encyklopedie, knížky...)
- představivost (skládanky, puzzle, stavebnice, hry na někoho či něco...)
- jemnou motoriku (navlékání korálků, stříhání...)
- hrubou motoriku (sportovní hry, hra s míčem, hra se švihadlem...)
- jiné

6. Jaké typy z výše zaškrtnutých her vaše dítě preferuje?

.....

.....

.....

7. Jaké typy hraček vaše dítě preferuje? (zaškrtněte 3 možnosti)

- auta, autodráhy, vláčky...
- panenky, kočárek, kolébka...
- stavebnice, koleje
- domácnost (kuchyňka, pomůcky na úklid a žehlení...)
- obchod
- domeček, farma...
- nářadí, ponk...
- výtvarné potřeby
- pomůcky na pohybové hry (míč, kruhy, švihadlo...)
- maňásky
- převleky
- plyšové hračky
- tvárné hračky (modelína, tekutý písek...)

knihy a časopisy

tablet a PC

jiné.....

8. Při výběru hračky pro vaše dítě je pro vás nejvíce důležité? (Zaškrtněte 3 možnosti)

bezpečnost

cena

vhodný materiál

škála herních možností

vzdělávací potenciál

pevnost a trvanlivost

9. Pokud si vaše dítě hraje doma v pracovní den, stráví v průměru spontánní hrou

Do 1 hod

1 – 2 hod

2 – 3 hod

3 a více

10. Pokud si vaše dítě hraje doma o víkendu, stráví v průměru hrou

Do 1 hod

1 – 2 hod

2 – 3 hod

3 – 4 hod

4 – 5 hod

průběžně celý den

11. S kým si vaše dítě nejčastěji hraje? (Označte všechny možnosti podle četnosti číslem 1 – 4. 1 – nejméně často, 4 – nejčastěji.) Pokud vaše dítě nemá sourozence, označte všechny možnosti podle četnosti pouze čísly 1 – 3 (1 – nejméně často, 3 – nejčastěji). Možnost *sourozenec* vynechte.

- rodič
- sourozenec
- ostatní příbuzní
- kamarád/kamarádi

12. Má vaše dítě přístup k moderním technologiím (počítač, tablet, mobilní telefon)?

- ano
- ne

Pokud ano, převažuje tato aktivita nad hrou s hračkami?

- ano
- ne

13. Kolik času denně tráví vaše dítě před televizní obrazovkou?

- 0 hodin
- do 1 hodiny
- do 2 hodin
- do 3 hodin
- více jak 3 hodiny

Děkuji vám mnohokrát za vyplnění mého dotazníku.