

# Využívání her učitelkou v mateřské škole

Monika Teterová

---

Bakalářská práce  
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2011/2012

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Monika TETEROVÁ**  
Osobní číslo: **H09672**  
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**

Téma práce: **Využívání her učitelkou v mateřské škole**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti hry a osobnosti učitelky v mateřské škole.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvantitativního výzkumu.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0852-3.

MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978.

MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: SPN, 1980.

PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Karel Štefl**

Ústav pedagogických věd


Datum zadání bakalářské práce:

**22. listopadu 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**4. května 2012**

Ve Zlíně dne 12. ledna 2012

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka

L.S.

  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použítou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 3.5.2012

Monika Telerová

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být teč nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Má bakalářská práce je tvořena dvěma částmi. V teoretické části se zabývám předškolní pedagogikou, osobností učitele a dítěte a také hrou a jejími aspekty. Druhá část teoretická zjišťuje, jak využívají učitelky mateřských škol hru ve své praxi.

Klíčová slova:

předškolní výchova, dítě, učitelka, hra, mateřská škola

## **ABSTRACT**

My bachelor's work consists of two domains. The primary theoretical area of this study reflects preschool pedagogy and the fundamental aspects of game play. Additionally I will cover the personality traits of both teacher and child in this social environment. The secondary theoretical part is to examine how the practical features of game play assist the teacher's role in kindergarten.

Keywords:

pre-school education, child, teacher, game, kindergarten

**Poděkování:**

*Tímto chci poděkovat mému vedoucímu bakalářské práce Mgr. Karlu Štefloví za vedení, připomínky a rady při psaní mé práce. Ráda bych poděkovala i všem učitelkám mateřských škol v okrese Kroměříž, které jsem oslovila při dotazníkovém šetření, za jejich vstřícnost a ochotu.*

# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>1 PŘEDŠKOLNÍ PEDAGOGIKA.....</b>	<b>13</b>
1.1 POJETÍ PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY.....	13
1.2 CÍLE PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY.....	14
1.2.1 Zážitková pedagogika.....	15
<b>2 DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ.....</b>	<b>16</b>
2.1 DĚTSTVÍ A DÍTĚ.....	16
2.2 DÍTĚ V HISTORII A MODERNÍ SPOLEČNOSTI.....	17
2.3 OSOBNOST VYCHOVÁVANÉHO JEDINCE.....	20
2.4 VÝCHOVNÉ PROBLÉMY.....	22
<b>3 OSOBNOST UČITELE.....</b>	<b>25</b>
3.1 TYPOLOGIE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	25
3.2 ÚLOHA UČITELE .....	28
<b>4 HRA.....</b>	<b>31</b>
4.1 DĚLENÍ HER.....	31
4.2 HRA NEBO HRAČKA?.....	33
<b>5 MATEŘSKÁ ŠKOLA.....</b>	<b>34</b>
5.1 MATEŘSKÁ ŠKOLA JAKO INSTITUCE.....	34
5.1.1 Vývoj mateřské školy u nás.....	35
5.2 VYBAVENOST MATEŘSKÝCH ŠKOL .....	35
<b>6 PROJEKT VÝZKUMU.....</b>	<b>38</b>
6.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A PŘEDPOKLADY.....	38
6.2 DRUH VÝZKUMU.....	38
6.3 TECHNIKA VÝZKUMU.....	39
6.4 ZKOUMANÝ VZOREK.....	39
6.5 ČASOVÝ HARMONOGRAM VÝZKUMU.....	40
6.6 VYHODNOCENÍ DAT.....	40
<b>7 ANALÝZA ODPOVĚDÍ.....</b>	<b>41</b>
7.1 VYHODNOCENÍ OTÁZEK.....	41
7.2 ZÁVĚR VÝZKUMU.....	52
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>55</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>56</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>58</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ.....</b>	<b>59</b>



<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>60</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>61</b>

## ÚVOD

Život sám je tvořen etapami. Každá etapa zahrnuje nároky a důležitosti. Tyto nároky a samozřejmě i specifika jsou velice důležité ve vývoji naší osobnosti. Nemůžeme upřednostňovat pouze jednu etapu života, jelikož jako živá bytost procházíme všemi etapami vývoje života. Můžeme však říci, že výchovu neposkvrněného jedince můžeme přirovnat ke stavbě domu. Pokud budu chtít postavit dům nemohu začít stavět střechu, ale nejprve postavím základy, natolik pevné a stabilní, aby vydržel veškeré vnější podmínky, které nastanou v průběhu jeho životnosti. A na podobném principu funguje i výchova jedince – a tedy formování osobnosti jedince od počátku jeho života. Správná výchova tedy musí stát na velmi pevných základech. Člověk toho dosáhne pouze, pokud mu bylo v prvopočátku výchovy dáváno dostatečně mnoho podnětů pro jeho vývoj. Velmi často se však stává, že dospělého jedince, ovlivňují vnější vlivy okolí, nebo jiné vrozené či získané negativní jevy. Tuto oblast však necháme stranou.

V mé bakalářské práci se zabývám nejujtlejším věkem, tedy jedním z prvních období v lidském životě a to předškolním obdobím. Toto období je časově vymezeno 3. až 6. rokem života jedince. V této fázi se většina dětí v našem civilizovaném světě poprvé setkává s profesionálním pedagogickým přístupem, jenž má pomáhat ve výchovně-vzdělávacím procesu dítěte. Předškolní období je jednou z důležitých etap v lidském životě. Předškolní věk spojujeme s nástupem do mateřské školy, jeho průběhem a také ukončením. Na konci tohoto období by tedy mělo být dítě připraveno do další životní fáze, která je spojována se vstupem na základní školu a tedy s povinnou školní docházkou.

Celé dětství je počátkem období života člověka. V tomto období se děti nejvíce rozvíjejí, především v oblastech zahrnujících začleňování se do společnosti. Abychom naplnily správně cíl výchovy, má období předškolní výchovy několik metod a forem, které využívají nejen učitelky mateřských škol. Ty se snaží o všestranně harmonický vývoj každého jedince za pomoci různých činností. Jednou z těchto základních činností v procesu vývoje jedince je především hra. Při vhodně zvolené hře a motivaci ve výchovně vzdělávacím procesu se dítě učí novým poznatkům. Osvojuje si nové dovednosti, návyky a to vše nenásilnou a pro děti příjemnou formou.

Téma o kterém pojednává má práce, je mi silně blízké. Nejen proto, že mám ráda děti a jsem v jejich přítomnosti šťastná. Cílem mé bakalářské práce je seznámení čtenářů s tématickými částmi zabývající se předškolní výchovou, osobností učitelek mateřských škol

a také dítětem v předškolním věku. Důležitou částí mé práce je i seznámení s oblastí hry v tomto věku. Má práce zasahuje i do praktické části, která má za úkol zjistit využívání knižních publikací učitelkami. Jaké hry používají nejčastěji a zda se uchylují ke stále stejným hrám. Zda tedy není výchovně-vzdělávací proces pro děti v mateřské škole monotónní.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 PŘEDŠKOLNÍ PEDAGOGIKA

## 1.1 Pojetí předškolní výchovy

Již dávno se předškolní výchova nepovažuje za organizaci, kde se děti pouze hlídají. (I když někteří z rodičů si to dost často myslí.) Tato doba již pominula a dnes je mateřská škola považována za plnohodnotné předškolní zařízení, kde se děti připravují na školní docházku a tedy na další stupeň školství. Tedy hlavním pojetím předškolní výchovy je příprava na povinnou školní docházku.

Velkým rozdílem mezi školou a školkou, je ten, že škola je povinná a školka (dle našich zákonů) stále ne. Není tedy povinností rodičů své dítě do nějaké školky zapsat a navštěvovat ji. Další rozdíly jsou taktéž patrné. Jako je třeba uspořádání třídy, organizace dne, délka pobytu v organizaci. Zatím co škola zabírá pouze část dne, školka zaručuje „hlídání“ dětí až po celý den. Tedy do konce provozu mateřských škol. Mateřská škola především se nesnaží zaujmout místo rodičů. Avšak se snaží dohnat chybějící základy, které některým dětem chybí. Mohou to být základy slušného chování, nebo hygieny. Přeci jen děti v dnešní době tráví ve školce mnohem více času než například před 10 – ti lety. Ale to není hlavní příčinou toho proč děti neznají základy právě slušného chování. A právě proto velké díky na adresu mateřské školy, která je zde a napravuje to, co rodič nestihne za tu krátkou dobu s dítětem doma.

Mateřská škola má ve třídě děti různého věku od 3 do 6/7 let. Kdežto škola je třídněna do ročníků. Samozřejmostí je i to, že školky mohou být rozděleny na malé a velké děti. Ale z mé vlastní zkušenosti a také počtu navštívených školek, se mateřské školy spíše uchylují ke smíšeným třídám. V těchto třídách jsou děti různého věku a tedy od 3 do 6/7 let. Dělené třídy jsou např. od 3 do 4 let a pak jsou děti od 5 do 6/7 let v druhé třídě. Každé z těchto rozdělení má své výhody i nevýhody. Podle názorů učitelek, je mnohem lepší smíšená třída. Ovšem někteří rodiče s touto variantou nesouhlasí. Ze svých důvodů, které mi bohužel nechtěli sdělit. Jelikož se v zařízeních mateřských škol pohybuji již sedmým rokem, mám i já na toto dělení svůj názor. Podle mě, by děti měly být právě ve smíšených třídách. Nahlížím na tuto věc jako na rychlejší začleňování dětí do kolektivu. Také zde panuje více empatie než v dělených třídách. Starší děti ve smíšených třídách pomáhají mladším a jsou ohleduplnější k mladším dětem.

## 1.2 Cíle předškolní výchovy

Cílem výchovy je podle Průchy dosáhnout trvalejší pozitivní změny ve vývinu, jednání a chování, avšak s dispozicemi a při podpoře vlastního úsilí stát se integrovanou a socializovanou osobností.

Podle mého názoru je cílem výchovy především socializace lidského jedince. V sestupném pořadí pak následují cíle afektivní, jinak taktéž postojoyvé, cíl hodnotový, jakožto hodnotový žebříček, nebo-li uspořádání hodnot svého života. A pak teprve cíle kognitivní, nebo-li poznávací, do kterých spadá poznávání světa, jakož to poznávání nových věcí, rolí, činností a dovedností.

Samozřejmě nejsou pedagogika a její cíle nejsou pouze takto obecné. Pod tyto obecné cíle spadá mnoho dalších dílčích cílů, které navazují především na složky výchovy. Podle různých činností a podle toho, jak kdo činnost vede, je určeno potřebné množství dílčích cílů. Například bychom si mohli vzít i obyčejnou činnost jako je modelování. Konkrétněji tedy pomocí plastelíny vymodelování jablíčka. Dílčí cíle podle toho, co chceme s dětmi dále po této činnosti dělat, by mohly být například rozvoj jemné motoriky, získávání zručnosti a nebo rozvoj fantazie. Jiná učitelka v mateřské škole by se mohla zaměřit na další, a tedy jiné, dílčí cíle, které nám tato činnost nabízí. A to tedy třeba, rozvoj jemnosti, vytrvalosti nebo slovní zásoby. Pokud tedy změníme postup činnosti nebo se zaměříme cíleně na dílčí cíle, které potřebujeme k další navazující činnosti, taktéž se změní i nabídka dílčích cílů. Může se stát, že nabízené cíle již nebudou v takovém množství, ale také by se mohlo stát, že se množství těchto dílčích cílů zdvojnásobí.

Nelze říci, že dílčí cíle jsou jedny a ty samé v každé činnosti. Bohužel nemůžeme říci ani to, že se neopakují. Podle toho, co je třeba u dětí rozvíjet, se stanovují cíle pro tu činnost, kterou bychom s dětmi chtěli provádět.

Podle mého názoru je jednodušší si stanovit činnost, kterou děti zaujmeme a pak až si stanovit dílčí cíle této činnosti. Ovšem mělo by to být právě naopak. Nejprve bychom si měli uvědomit, co chceme děti naučit. Tedy jaké cíle budeme během dne rozvíjet. A následně na tyto cíle bychom měli utvořit nabídku činností na den.

Není to vůbec jednoduché stanovit si cíle a následně na to činnosti, ale jenom tak si uvědomíme, kolik činností a her se nám k danému cíli nabízí. Pokud se podíváme na věc pouze z jednoho úhlu pohledu, vždy uvidíme málo. Pokud se budu dívat na činnost

uvidím v ní spoustu dílčích cílů. Ovšem pokud se podíváme na dílčí cíle a na jejich kombinaci, tak se musím sice více zamyslet, ale o to více činností mě pro dané cíle napadne.

Můj názor je jasný. Cíle jsou velmi důležité, nejen pro děti, ale také pro učitelky v mateřských školách. Tato práce je opravdu velmi tvořivá.

Děti se mají v mateřské škole rozvíjet a pomocí stanovených cílů a činností učitelkou se cíle naplňují.

### 1.2.1 Zážitková pedagogika

Zážitkovou pedagogikou myslím v tomto směru především ty činnosti, které jsou prováděné v přírodě a děti se učí pomocí zážitků. Již v dnešní době jezdí skoro každá školka na nějaké soustředění do přírody. Nebo jsou pořádány školky v přírodě, zimní pobyty na horách apod. Nabídka je v dnešní době pestrá, ovšem ne každá učitelka chce na tyto pobyty s dětmi jezdit. Již jsem se setkala s několika učitelkami, které mají sice práci učitelky nadevše rádi, ale být s dětmi někde celý týden ve dne i v noci není jejich představa práce. Na jednu stranu jejich pochybnosti ohledně týdenních pobytů chápu. Ale nerozumiím, že si ani jednou tímto zážitkem neprošli a předem ho odsuzují. I já mám ráda práci učitelky v mateřské škole, mám i strach z prvního pobytu na horách. Ovšem život nám chystá nástrahy dennodenně. Tato práce je velmi těžká a je v ní obrovská zodpovědnost. I přes to se těším až jako učitelka budu ty malé učit a rozvíjet. Bohužel přes všechno hezké a příjemné, co mě ve školce čeká, musím počítat i s tím nepříjemným.

Zážitek je pro děti velice důležitý. Pokud nechce učitelka ani na pobyt s dětmi, nemohu říci o její práci, že je kreativní. Na základě toho, že se odhodlá a jde zkusit něco nového, má pak více zkušeností. A na základě těchto zkušeností, dokáže děti nejen zabavit ale i pobavit a naučit jednou zábavnou hrou.

Děti jednoduše milují hry a v kombinaci se změnou prostředí – ať už je to procházka po blízkém okolí a nebo výlet do přírody. Nemusí to být nikde daleko. Stačí jen les a děti se více soustředí na to, co je chce učitelka naučit. Nejsou roztěkané, ale naopak jsou uklidněné a natěšené, co se bude dít. Takto se i lépe dítě rozvíjí v těch oblastech, ve kterých je třeba.

## 2 DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ

Dítě v předškolním období je dítě, které má věk od 3 do 6/7 let.. Je to jedinec, který potřebuje mnoho podnětů pro rozvoj své osobnosti. Pokud nedostává dostatek podnětů v rodině, nastupuje jako „záchrana“ instituce zvaná Mateřská škola.

### 2.1 Dětství a dítě

Pojetí dětství jako soubor názorů na dítě, spjatých se životem společnosti své doby se v průběhu dějinného vývoje měnilo a vzájemně podmiňovalo s výchovou a vzděláváním. V současné době se pojetí dětství vytváří jako výsledek spolupráce různých věd a oborů lidské činnosti (pedagogika, předškolní pedagogika, biologie dítěte, vývojová psychologie, sociologie, pediatrie, psychologie dítěte). Objasňování koncepce dětství v historii i současnosti má pro pedagogiku význam v tom, že umožňuje hlouběji chápat výchovu a vzdělávání v jejich širších společenských souvislostech. Jde o zajištění koordinace působení rodiny, školy a společnosti, která se ukazuje jako nezbytná v souvislosti se stále se stupňujícími požadavky na výchovu a vzdělávání. (Opravitová, 2002 a Průcha, 2003)

Podle Bruceové (in Šmelová, 1996) Fröbel vnímá dětství jako stav, který je odlišný od dospělosti, ale ve kterém je dítě schopné čerpat ze společnosti a současně ji svým způsobem obohacovat.

Montessori také dětství od dospělosti odděluje. Avšak ho považuje za svébytný stav, který má být ochraňován, má mít příležitost a podmínky pro vlastní rozvoj a potřebuje tak jiné zacházení než dospělý.

Ovšem podle Greneliusové (in Šmelová, 1992) Steiner dětství nevnímá jako pouhé období, které je přípravou pro život, ale poukazuje na nezbytnost ochrany dítěte. Myšleno v souvislosti s jeho vlastními zájmy a potřebami. Dětství tedy považuje za období s vlastními právy.

Průcha, Walterová a Mareš (2003) definují dítě jako lidského jedince v životní fázi od narození až po adolescenci. Autoři také upozorňují na skutečnost, že některá pojetí považují za dítě i jedince před narozením.

Avšak právní postavení dítěte ve společnosti upravují různé zákony a zákoníky. Mohou to být například zákon o rodině nebo zákon o pěstounské péči, občanský zákoník a jiné. Ale k opravdu významným dokumentům patří Úmluva o právech dítěte.



## 2.2 Dítě v historii a moderní společnosti

Pro dobré pochopení toho, jak bylo dítě pojímáno v minulosti je potřeba si rozdělit jednotlivé etapy historie. Tyto etapy jsem rozdělila na období pravěku, starověku, středověku a novověku.

### Dítě v období pravěku

Z doby pravěku neexistují písemné dokumenty, které by vypovídaly o tehdejší způsobu života. Pro nejstarší období lidských dějin je to ovšem pouze archeologie, která by nám mohla pomoci umožnit nový pohled na společenský status dítěte. Společenské postavení dospělých je středem zájmu badatelů již několik let. Ale zkoumání pozice dítěte v prehistorické společnosti je záležitostí novou.

Na základě výzkumů pohřebních rituálů lze ale říci, že právě způsob pohřbívání odrážel pozici dítěte. Existují důkazy, že v hrobech dětí se vyskytují kamenné nástroje a zbraně čistě symbolického významu. Zajímavé je ovšem to, že ne všechny chlapecké hroby obsahují tuto výbavu. Z tohoto důvodu se domnívám, že i mezi dětmi existovala jistá privilegovaná skupina chlapců, která si získala z nějakého důvodu právo být pohřbena se symbolickou, „dospělou“, mužskou výbavou. Otázkou nám ale zůstává, kdo tyto privilegované chlapci byli. Jednou z možností, kterou bych ráda mínila je, že se může jednat o prvorozené syny.

Ve většině případů je dítě archeologicky „neviditelné“, kosterních pozůstatků dětí je velmi málo a jiných stop světa dětí, jako jsou například hračky, není taktéž v archeologii z této doby mnoho. Jako hračky bývají označovány jen pro příklad figurky. A to buď lidské anebo zvířecí.

Šmelová (2004) se přiklání k tomu, že se děti již od nejútlejšího věku účastnily práce dospělých, kterou tak napodobovaly. Na jejich výchově se podíleli nejen rodiče, ale i ostatní dospělí. Hlavní poslání rodiny v pravěku tak můžeme vnímat jako zabezpečení reprodukce a dítě jako pokračovatele rodu.

### Dítě v době starověku

Skupiny se postupně shromažďovaly ve větší celky a tak docházelo k jejich usazování a formování společenského uspořádání. Pravěká společnost se rozpadala a postupně docházelo k sociální diferenciaci.

Základní nástroje nadvlády se stávala tělesná zdatnost a vědomosti. Sociální rozdělení se výrazně projevilo v Egyptě, Mezopotámii a Persii. Od 4. tisíciletí př. n. l. Tvořily tyto země mohutná společenství. Cíl výchovy se lišil podle společenského uspořádání. V antické společnosti měly děti svobodných občanů možnost se věnovat hrám, které rozvíjely tělesnou i duševní stránku dítěte. Naopak děti nesvobodných občanů, napodobovaly práci svých rodičů. Výchova tedy byla zaměřena na mravní a na pracovní přípravu.

Děti předškolního věku obojího pohlaví byly v péči matky, avšak cílenější výchova začínala přibližně kolem 6 roku pod dohledem otce, to platilo pro syny. Dcery byly nadále vychovávány matkou. Cíl i obsah výchovy vycházel z náboženských představ, které byly často spojovány i s krutostí. Výchova tak byla zaměřena na tělesnou zdatnost, duchovní čistotu a vyspělost, jejímž vyvrcholením byl řecký ideál krásy, neboli kalokagathie. Dítě v tomto období nepředstavovalo pro rodinu ani pro společnost žádnou hodnotu. Bylo bezprávné a chápáno jako majetek otce, který měl právo zacházet s ním podle své vůle. V antickém Římě otec představoval autoritu, jeho slovo bylo rozhodující. Můžeme se setkat s pojmem, který nazývá toto období obdobím infanticidy – období zabíjení dítěte. V roce 345 n. l. byl vydán římský zákon, který na zabití dítěte nahlížel jako na vraždu. Na přelomu starověku a středověku, ale první křesťané vnímali výchovu dětí jako posvátnou povinnost věřících. Dítě bylo vnímáno jako osobnost, která má před Bohem i pře lidmi stejná práva jako dospělý. (Šmelová, 2004)

### **Dítě ve středověké společnosti**

Přibližně od 13. století se zhoršilo postavení ženy. Vývoj dítěte se ale nadále musel zcela podřídit otci. Tehdejší problém byl zabíjení nemluvňat. Trestem zabití dítěte bylo například zahrabání zaživa, či probodnutí kůlem. Bylo zjištěno, že děti byly zabíjeny kvůli špatnému zdravotnímu stavu, ale ukazovala se i umělá regulace jejich počtu („přebytek dětí v rodině“). Charakter tedy středověké výchovy byl zaměřován na ideály rytíře a mnicha. Děti byly takto vychovávány k naprosté pokoře a poslušnosti.

Děti z vyšších vrstev byly vychovávány tak, aby si osvojili určité dovednosti pro jejich budoucí postavení ve společnosti. Děti venkovanů žili převážně ve špatných podmínkách. Učitelem byl pouze rodič a vlastní zkušenosti. Výchova se vázala na pracovní proces, často byly děti přetěžovány. Tyto děti byly až do sedmi let odkázané na pomoc dospělých.

Podle Šmelové (2004) a Opravilové (2002) Jan Hus upozorňoval, že dítě může

být i stoleté, pokud nedospěje ke ctnostnému životu. V tomto období ale existovala snaha církve pomoci dětem opuštěným, sirotkům nebo postiženým. Církev pro takové děti zakládala nalezince. První nalezinec byl založen již v 7. století.

### **Dítě v období novověku**

Změnu vztahu k dítěti lze zaznamenat především až v 16. století, a to zejména u vyšších vrstev. Vzdělávání a výchova dětí nabývala na významu, což vyžadovalo pochopit dětství, jako specifickou vývojovou fázi člověka. Postupné objevování dětství zahrnuje několik stupňů. Zpočátku se jednalo o zkoumání dětství z širšího pohledu, a to v souvislosti se zvláštnostmi daného věku. Poté se objevují snahy proniknout a pochopit dětskou osobnost a dále specifika dětství, myšlení, zájmů a schopností v souvislosti s nejpřirozenější dětskou činností a to – hrou. Uznání dětství jako období rovnocenného svou hodnotou pozdějším obdobím lidského života mělo značný vliv na soudobou pedagogiku ve Francii, Německu i Polsku i na rozvoj jiných věd. Zejména se jednalo o psychologii a medicínu. Počátkem 19. století se z celku interního lékařství odděluje jako samostatná disciplína pediatrie. S přibýváním fyzické zdatnosti u dítěte také nastupovala povinnost pracovat. Teprve v roce 1833 byla zakázána dětská práce u dětí mladších devíti let a od roku 1855 byla zakázána dětská práce i v továrnách. (Šmelová, 2004 a Opravilová, 2002)

### **Pojetí dětství v současnosti**

V současnosti je osobnost dítěte v popředí. Klade se důraz na jeho přirozený rozvoj s respektováním jeho individuálních potřeb a zájmů. Je zde snaha připravit dítě na život. Důraz je kladen i na osobní zřetel a přístup k dítěti. Příprava na vstup do školy je i nadále důležitou součástí předškolního vzdělávání.

Dítě je tedy chápáno jako svébytná osobnost, nikoliv objekt manipulace. Také jako osobnost rozvíjející se, osobnost, jejíž možnosti je třeba aktualizovat a osobnost, která má být připravována na život.

Mění samozřejmě i vztah rodiny a školy. Mateřská škola nyní vytváří dostatečný prostor pro spolupráci, rodiče jsou podněcováni ke spolupodílení se na dění ve škole.

Šmelová (2004) zmiňuje, že dítě je nyní rozvíjeno v rámci interakčních oblastí, jako jsou: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a enviromentální.

Rok 1989 vyvolal v naší zemi potřebu znovu hledat, jak a čím je současné dětství

vymezeno.

Dnešní dítě je více než kdy aktivní a dopředu nasměrované. Pod vlivem výchovy samo cílevědomě usiluje o to, co chce. Učí se pod tlakem, vzhledem k tomu jak stoupá potřeba vzdělanosti a odbornosti. Na děti jsou kladeny určité nároky, jako je – dobře se učit, ale mají i svá práva. Snaha o úspěch vede dnešní děti již v předškolním věku k přetěžování různými nadstandardními činnostmi. Mnoho dětí se tak stane obětmi rodičovských ambicí.

V posledních letech se velikost rodin zmenšuje – co do počtu dětí. Tím tak dochází k postavení dítěte hierarchicky vysoko. Jinak je tomu ale u rodin nefunkčních, kde je vysoký počet dětí. Pak se tedy stává, že rodič nemá o výchovu vlastních dětí zájem a výchovné impulsy jsou tedy neposkytnuty.

Změna se dotýká i v předškolní výchově, která se také modernizuje, technizuje využíváním médií. Tím se ale může stát dítě pasivním, a k médiím pak přistupuje jako k droze. Na místo toho, aby dítěti bylo předčítáno a hrály s ním různé hry. Svět tedy dnešního dítěte je převážně účelný a zmechanizovaný. Spoutává dítě zákazy a příkazy i když by mělo mít „volnost“. Tak ustupuje přirozená činnost dítěte a místo ní nastupuje jasně daná činnost rodiči nebo učiteli.

Podle Kollárikové a Pupalý (2001) a Opravilové (2002) výchova spočívá v čase. Udělat si na dítě dostatek času a jednat s ním citlivě a žít s ním společně tak, jak si představujeme, že bude žít jednou ono samo. Dítě je tak chápáno jako svobodný a svéprávný jedinec, který nemá přijímat hodnoty mechanicky. Typickými vlastnostmi dětství je například: samostatnost, fantazie, hravost, spontánnost, a tyto typické vlastnosti by neměli žádnému z dnešních dětí chybět.

### 2.3 Osobnost vychovávaného jedince

Na utváření osobnosti působí především biologické podmínky, vliv prostředí a vlastní činnost člověka. Do biologických podmínek řadíme především vrozené předpoklady, které si dítě přináší jako dědictví po předchozích generacích. Jedná se také o vlivy působící na vývoj dítěte v průběhu těhotenství, během porodu a krátce po něm. Pak má vliv na osobnost vychovávaného prostředí. Mezi ně bychom mohli zařadit např. klimatické podmínky, kvalita životního prostředí a také zde můžeme zařadit i sociální prostředí ve kterém dítě vyrůstá – jako rodina, škola nebo vrstevníci. V neposlední řadě musíme zařadit i činnost člověka, která je důležitým činitelem v utváření osobnosti dítěte během jeho života.

A to znamená hru, učení, práci a i zájmové činnosti, kterými se dítě zajímá ve svém volném čase.

Osobnost vychovávaného jedince je především formována a ovlivňována společenským prostředím, ve kterém žije. Významné je i povolání rodičů dítěte, které také ovlivňuje jeho rozvoj osobnosti. Nemůžeme opomenout dětský kolektiv, který je také činitelem utváření osobnosti. Jelikož každá z významnějších odlišností dítěte upoutává pozornost ostatních dětí a projevuje se ve vztahu k onomu dítěti.

Tady bychom mohli navázat sociálním učením jedince, jelikož díky tomu že pozoruje své okolí a také ho vnímá, tak se formuje jeho osobnost. Ale sociální učení slouží dítěti především proto, že sleduje chování ostatních dětí ve svém okolí.

Může to být nápodoba, v dobrém i špatném slova smyslu. Jelikož už od raného dětství dítě napodobuje a přijímá mimiku a gesta svých nejbližších. V první řadě to jsou rodiče, pak sourozenci a nakonec to jsou vrstevníci. Ze začátku svého vývoje napodobuje členy rodiny, jelikož jsou to ti hlavní, se kterými se během dne setkává nejvíce. S postupem času přechází nápodoba do mateřské školy, kde napodobuje své vrstevníky. Ať už v řeči, chování a nebo v nápodobě některé činnosti. Napodobováním se učí nejen klidnému a laskavému a ohleduplnému chování, bohužel i bezohlednosti, ubližování a agresivitě.

Identifikace je ten druh sociálního učení, kdy dítě pokud si k určité osobě vyvine velmi silný citový vztah, tak se mu snaží co nejvíce podobat – zejména se chovat podobně jako ta osoba. Ale v tomto případě se snaží především napodobit i její psychické vlastnosti. Dalo by se tedy říci, že se jedná o ztotožnění.

Formování osobnosti ovlivňuje i učení sociálními odměnami a tresty. Jde tedy o uspokojování lásky, uznání, potřeby a v tomto případě dochází k odměně. Ale pokud udělá dítě něco nesprávně, tak je potrestáno. Dítě se takto alespoň bude snažit vyhnout chybě, aby nebylo znovu potrestáno.

Učení sociálním zpevnování (nebo-li observační učení) je takové učení, které působí na člověka tím co slyší, a tím co vidí jak je odměňováno a trestáno chování druhých. Tady můžeme vidět právě spojení onoho napodobování a učení odměn a trestů.

A tak tedy můžeme říci, že všestranný vývoj a utváření osobnosti dítěte závisí právě na podmínkách společnosti, které jsou právě v dané době poskytovány, a i na tom,

jak rodina a další instituce nebo organizace v nejbližším okolí dítěte dovedou těchto podmínek využít právě pro jeho rozvoj.

## 2.4 Výchovné problémy

Dle Ondráčka (2003) je chování mimo rámec běžné normy sociálním okolím vnímáno zpravidla jako rušivé nebo zatěžující. Takové hodnocení je přirozené, protože interakce s nezvykle se chovajícím jedincem probíhá jinak, než je tomu běžné. Tedy jinak než si to sociální okolí přeje.

Dobře porozumět problematickému chování žáků je možné na základě těchto aspektů, kterými individuální psychologie (A. Adler) charakterizuje lidského jedince. Každý člověk: je tedy nedílně spjat se svým sociálním okolím – aspekt sociální. Jedná v subjektivním kontextu smysluplně a cíleně – aspekt finality. Je aktivním spolutvůrcem vzniku a průběhu interakce s druhými lidmi – aspekt aktivity. A ne vždy si plně uvědomuje svůj cílený a aktivní podíl na dění -aspekt neuvědomělosti.

### Typy problémových dětí

#### 1. Problémové dítě hyperaktivní

Zelinková (2001) uvádí označení ADHD (porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou). Jde o vývojovou poruchu charakteristickou vývojově nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Potíže jsou dost často spojovány s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět opakovaně po delší dobu určité pracovní výkony. Dalším příznakem je např. snížený výkon ve škole, agresivita, problémy při navazování kontaktů s vrstevníky, nesnášenlivost, neschopnost přizpůsobení se autoritám a pravidlům i přes to, že ví jaké chování je žádoucí. Tyto jedinci jsou tak rizikovou skupinou z hlediska antisociálního chování.

#### 2. Problémové dítě úzkostné

Kohoutek (2001) zase uvádí, že tyto děti jsou v dětství hodně dráždivé, neklidné a často plačtivé. Těžko se přizpůsobují novým situacím, a tak se jim raději vyhýbají. Ve svém chování jsou tyto děti nejisté – nevěří si a velmi často se podřizují. Jsou uzavřené, těžko se sblíží s ostatními dětmi, bývají jimi odmítány, proto mají často sklon k samotářství. Často mají komunikační problémy jako je např. koktavost či mutismus.

Svoboda, Krejčířová a Vágnerová (2001) uvádějí separační úzkost dítěte – reakce na odloučení dítěte od matky. Nejčastěji je ho možné vidět v předškolním věku, a to zpravidla v době, kdy je dítě začleňováno do MŠ. Úzkost se projevuje často poruchami usínání, pláčem, zoufalstvím, výbuchy vzteku, výčitkami. Přítomny mohou být i psychosomatické obtíže, jako je např. zvracení nebo bolesti břicha atd.

Vymětal (2004) uvádí sociální úzkostnou poruchu – tato porucha se vyskytuje již v předškolním věku. Typický je strach dítěte z cizích dospělých anebo velkého počtu lidí či dětí. Toto v nich vzbuzuje nejistotu a pocit ohrožení.

Svoboda, Krejčířová a Vágnerová (2001) zmiňují i sociální fobie – což je někdy pokračováním sociální úzkostné poruchy, častěji začíná v dospívání. Jedná se o strach z vystupování na veřejnosti či kontaktu s cizími lidmi. Souvisí i dost často s nízkým sebehodnocením a vnitřní nejistotou.

### 3. Problémové dítě nemocné

Podle Vágnerové (2004) nemocné dítě má omezené možnosti v běžném životě. Především v sociálních zkušenostech s vrstevníky. Odlišnost se projevuje změnou postoje i chování v různých situacích, které jsou pro ostatní běžné. Nemoc dítě limituje v dosažení určitého výkonu. Omezujícími faktory jsou celková vyčerpanost, menší odolnost vůči zátěži nebo častá absence.

Ondráček (2003) rozlišuje několik skupin chování u dětí:

- neurotické tendence v chování (většinou se jedná o nechutenství, bolesti hlavy, břicha, okusování nehtů aj.)
- neklid (neposedí, vrtí se, je nesoustředěné, neustále něco dělá, ruší)
- nepozornost a nepořádnost
- nejistota, strach, obavy
- lenivost
- agrese, násilné chování
- lhaní
- krádež
- záškoláctví (až ve školním věku)

Všechny tyto problémy vedou k narušení výchovně vzdělávacího procesu a tak i k narušení socializace dětí do skupiny vrstevníků. Znesnadňují tak naučit dítě novému a znemožňují tak učitelkám a učitelům vést děti k harmonickému rozvoji jedince.



### 3 OSOBNOST UČITELE

Jak uvádí Průcha (2009): *osobnost je v psychologickém pojetí každý člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic.*

To znamená, označení pojmu osobnosti pro člověka se všemi jeho psychickými, biologickými a sociálními znaky. Osobnost učitele je tedy jedinečná a vyjadřuje odlišnost jedince od ostatních lidí. Odlišnost je vyjádřena právě individuálními i typologickými rozdíly. Je to dáno především biologickými a společenskými vlastnostmi. A tak tedy tento pojem zahrnuje biologické znaky – jako je vzhled člověka (barva vlasů, očí, stáří, ...). Nebo společenské – to znamená povolání, vzdělání, místo bydliště, ... Taktéž zahrnuje tento pojem i schopnosti a dovednosti (co tedy jedinec umí dobře a co ne). A nakonec také zahrnuje pojem osobnosti motivaci, zájmy, cíle a perspektivy. Tedy co dělá jedinec rád, o co všechno se zajímá, jaké jsou jeho plány a cíle do budoucna aj.

K osobnosti nesmíme zapomenout řadit i motivaci, potřeby (veškeré potřeby, které potřebuje jedinec ke svému životu a kterého utváří), zájmy, návyky, cíle, postoje a hodnotové orientace. Toto všechno utváří osobnost jedince.

#### 3.1 Typologie učitele mateřské školy

Pokusy o vytvoření nějaké typologie učitele zpracovala již řada autorů, jak uvádí Kantorová (2008). Například W. O. Dörig rozlišuje typ náboženský, estetický, sociální, teoretický, ekonomický a politický. B. Lehmann rozlišuje typy učitelů na aristokratický, kněžský nebo filozofický, měšťanský a typ vzdělaného učitele. J. V. Klíma na základě vztahu mezi učitelem a žákem rozlišuje indiferentní typ, autoritativní, svérázně osobitý a vynikající osobnost.

Je mnoho publikací, ve kterých se dozvídáme o různých typologiích učitelů. Já jsem zahrнула i Ceselmannovo dělení, které nám krásně ukazuje na to, jak se dá typologie učitele stále dělit a doplňovat. Touto typologií předpokládáme pouze dva základní typy učitelů: logotropa a paidotropa. Logotrop je zaměřen především na obsah a problematiku daného předmětu se zvýrazněním vzdělávací stránky vzájemného vztahu učitele a žáka. Zatím co paidotrop je zaměřen především na žáka, jeho psychický vývoj, na jeho vedení a formování. Ceselmann však každý základní typ ještě diferencuje a tak nám vznikají ještě další typy učitelů:

**Filozoficky orientovaný logotrop**, pro kterého je charakteristické vypracování a prohlubování vlastního světového názoru. Za svůj cíl si klade vštípit žákům pevný světový názor, dle svého vlastního chápání.

**Odborně vědecky orientovaný logotrop**, pro kterého je charakteristické, že se již od mládeži orientoval na obor, který vyučuje. Umí tedy u žáků vzbudit zájem o probírané učivo, srozumitelně jej vysvětlit a nadchnout pro svůj předmět.

**Individuálně psychologicky orientovaný paidotrop**, kterého charakterizuje úsilí pochopit žákovu osobnost, vnitřně ji získat a pak utvářet.

**Všeobecně psychologicky orientovaný paidotrop**, který se vyznačuje především racionálními prvky. Středem jeho zájmu není utváření osobnosti jedince, ale řešení výchovných otázek obecnějšího rázu, např. jak vzbudit zájem žáků o obtížné učivo.

Ze základních dvou typů dále pak ještě vyvozuje další dva typy, které se vyznačují určitým chováním ve třídě:

**Autoritativní typ**, který chce vše řídit až do nejmenších detailů. Obvykle mu chybí smysl pro spravedlnost, humor nebo laskavost.

**Sociální typ** ponechává větší volnost žákům. Chce u žáků vzbudit samostatnost a odpovědnost. Žáky vede především přátelskou radou.

Na typologii učitele můžeme aplikovat i typologii vlastností nervové soustavy. A tak nám vzniknou čtyři typy učitelů:

**Sangvinika** charakterizuje především pohotovost, rychlost, životní optimismus, výřečnost, ale také bohužel menší schopnost udržet si patřičný pedagogický odstup.

**Cholerika** charakterizuje především přísnost, vyhraněné názory, živost a aktivnost, jasnost vyjadřování, schopnost nadchnout žáky pro svůj předmět, ale také vlastnosti jako jsou nevyrovnanost, panovačnost, výbušnost a náladovost, které tak snižují jeho autoritu.

**Flegmatika** charakterizuje klid, rozvaha, se sklonem až k pohodlnosti a lhostejnosti. V jeho práci se často projevuje jednotvárnost, která málo podněcuje žáky k tvořivé práci.

**Melancholik** je charakteristický přílišnou citlivostí, málo odvahy k ráznějším opatřením, unavitelnost, nevyrovnanost se sklonem k extrémům při hodnocení dětí.

Učitelé různého temperamentu různě prožívají jednání dětí a žáků a svým jednáním navozují určitou atmosféru ve třídě. A dále pak bychom mohli ještě dělit učitele

na typy podle vztahu k žákům, a tedy na *demokratické, liberální nebo autokratické*.

(Kantorová, 2008, s. 182 – 185)

Nejraději se však přikláním k typologii učitelů, jak ji uvádí Vašutová (2004). Podle ní účelem těchto typologií je rozčlenit učitelskou profesi na určité schematické typy, pomocí nichž pak můžeme pochopit společné a rozdílné znaky různých učitelů.

Uvádí, že mezi typické aspekty, podle kterých jednotlivé typologie vznikají, patří např. postoje, preference, angažovanost, vzdělávací priority, sebepojetí učitele, učitelovo pojetí kurikula, utváření klimatu ve třídě, kultura vyučování a učení, učitelovo pojetí žáka, výchovný styl, vztah k žákům atd.

Kombinací těchto aspektů lze vytvářet obrazy učitelů, které budou zohledňovat jedinečnost učitelovy osobnosti a zároveň profesní proměnu.

### **Typologie podle postoje k reformám**

V devadesátých letech vznikly v Evropě na základě školních reformních hnutí dvě schémata učitelských typů, a to učitel – tradicionalista a učitel – chameleon.

**Tradicionalista** má negativní postoj k reformám, protože reformy mění již zaběhnuté stereotypy a zavádí inovace, s nimiž není tento typ učitele identifikován. Tento typ učitele se změnám dost často obtížně přizpůsobuje, anebo se k nim staví odmítavě.

**Chameleon** má ambivalentní postoj ke školské reformě – uvědomuje si potřebu změn, ale zároveň je k reformním návrhům zdrženlivý. Někteří učitelé chtějí reformu odložit, anebo ji provést v menším rozsahu. Učitelé, kteří mají k reformě nadšený přístup, mají od reform nesplnitelná očekávání. Někteří učitelé chameleoni se reformním změnám přizpůsobují pouze na oko, ale ve skutečnosti se stále drží starých postupů.

### **Typologie podle postojů ke znalostem**

Tato typologie vznikla z toho důvodu, že učitel je pro většinu svých žáků prvním hodnotným zdrojem informací ve vyučovaných předmětech. Podle typu učitele se tedy dá předvídat výsledek vyučování.

**Dogmatický postoj ke znalostem** – znalosti jsou pravda, učitel je k pravdě nejbližší, žáci se k ní postupně přibližují.

**Požadující jednoznačnost a jasnost informací** – zastává jednostranné pojetí faktů a in-

terpretací, která předkládá žákům. Vybírá takové příklady, které potvrzují jím předkládané poznatky.

**Tolerující složitost a nejednoznačnost** – učitel se snaží o co nejširší objasnění probíraných poznatků a problémů.

**Přesvědčený o relativismu** – učitel nezná a nedává definitivní odpovědi. Je přesvědčen o existenci více možných a stejně správných interpretací, které závisí na individuálním hledisku chápání.

Typy učitelů bychom také mohli dále rozdělit podle toho, na jakém druhu školy učí, jak uvádí Průcha (2002).

- a) Učitelé mateřských škol
- b) Učitelé základních škol
  - a. Prvního stupně
  - b. Druhého stupně
- c) Učitelé středních odborných učilišť
- d) Učitelé středních odborných škol
- e) Učitelé gymnázií
- f) Učitelé vyšších odborných škol
- g) Učitelé vysokých škol
- h) Učitelé speciálních škol

### 3.2 Úloha učitele

K tomu je nutné znát zásady pedagogické práce v mateřské škole. Také je třeba znát a chápat systém práce, který zahrnuje učitel v té dané mateřské škole. Je také třeba znát osobu jež je učitelem. Jaká může být osobnost učitele v mateřské škole. V neposlední řadě je určitě dobré znát i jeho přístup k práci – zda je pozitivní nebo negativní.

Je samozřejmé, že pokud samotného učitele nebo i učitelku práce mezi dětmi již dále nenaplnuje, je třeba tuto práci opustit. Protože termínem učitel označujeme člověka, který se soustavně snaží odborně vzdělávat a vychovávat děti, mládež a nebo dospělé (Houšová in Kantorová, 2008, s. 163). Je iniciátorem a organizátorem výchovně vzdělávacího procesu a je důležitou složkou v tomto procesu. Musí dokázat připravit děti na stále

rychlejší změny ve společnosti. Také je musí naučit na tyto změny reagovat a přizpůsobit se jim. Jeho úkolem je pečovat o tělesný, rozumový, morální, volní a v neposlední řadě také citový rozvoj vychovávaného jedince (Holoušová in Kantorová, 2008, s. 163).

Podle Štveráka (1977, in Kantorová, 2008) se k úloze učitele vždy vyjadřuje a také vyjadřovala celá řada významných filozofů, pedagogů i politiků, jako byli například A. Diesterweg, který si samozřejmě uvědomoval, že dobrá škola je závislá na vzdělaném a společensky uznávaném učiteli. „...*Pro ně má ale tento úkol ještě jednu zvláštní stránku. Nemají vychovávat jen samo sebe a směřovat k cíli dokonalosti. Mají vychovávat i druhé. Vytvořili si věc výchovy a vzdělání za životní povolání. Tím u nich celoživotní úkol sebevýchovy získává ještě více významu. Učitel má ostatní získávat pro pravý život, má v nich probouzet touhu po pravdě a dobru, má v ostatních podporovat vývoj vloh a sil. Proto se snaží, aby si sám co nejdříve osvojil tyto vznešené vlastnosti.*“

Názory na úlohu a postavení učitele se s postupem času mění a vždy se měnily. Až teprve konec 19. a začátek 20. století přineslo obrovskou změnu reformním hnutím. To požadovalo, aby práce učitele vycházela z potřeb dítěte. Byl zde také zakomponován a určen vztah učitele, kdy mezi žákem a učitelem by mělo a má docházet k přirozené a zdravé autoritě, vztah mezi nimi by měl být založen na lásce k dítěti a tak by tento postoj měl vytvářet atmosféru a bezpečí pro dítě.

Ovšem až do nedávna se od tohoto „modelu“ výchovy ustoupilo a až teprve dnešní společnost se k těmto pozicím opět vrací.

K úloze učitele bychom jistě neměli opomenout na rodinu, školu, kamarády, média jako je kino, divadlo nebo televize a mnoho dalšího. Jelikož se i tyto činitelé podílejí na výchově dětí. Ale samozřejmě nejvýznamnější roli mezi nimi a taktéž vedle rodiny, má stále učitel.

Myslím si, že se často diskutuje o tom, zda se člověk již učitelem musí narodit. To tedy znamená, zda má již vrozené osobnostní předpoklady pro to, být dobrým učitelem. Nebo zda se jím může stát, pokud si osvojí vědomosti, dovednosti až v průběhu přípravy na povolání učitele. Můj názor na toto je zcela jednoznačný. Učitelské povolání je poslání, nelze jej dělat nebo vykonávat pro peníze. Tato práce je založená na tom, zda člověka činnosti, které bude připravovat a vykonávat u dětí bude naplňovat. Pokud jen představa, být celý den s dětmi je pro člověka neúnosná, měl by se zamyslet na svém stanoveném cíli, a tedy, co jiného by mohl ve svém životě dělat.

K významu úlohy učitele bych ještě podotkla, že vše ve výchově se musí zakládat na jeho osobnosti. Jelikož jeho výchovná síla pramení právě ze zdroje lidské osobnosti. Myslím si, že žádný uměle vytvořený režim, byť sebedůmyslnější, nenahradí ve výchově osobnost. Vliv jeho osobnosti nenahradí žádná učebnice ani kniha nebo systém trestů a poučování vychovávaného jedince.

## 4 HRA

Hra je součástí kultury od úsvitu dějin lidské společnosti. Provází člověka po celý život a naplňuje dětství a mládí. (Mišurcová, Fišer, 1980)

Hra je svým způsobem pomocníkem při výchovně vzdělávacím procesu. Tak ji i chápou a sama ji využívám při své praxi. Hrou děti nejen lépe poznáme, ale také se s dětmi sblížíme a mnohému je naučíme. S hrou se setkáváme ve všech vývojových obdobích člověka. Ovšem vždy v úplně jiném slova smyslu. Děti hrou prožívají zážitky, učí se řešit konflikty mezi vrstevníky a zapomínají při ní na problémy v rodině. Jinak hru prožívají dospělí. Ti hru využívají především jako únik od reality a také jako relaxaci.

Jak jsem již zmínila v předchozích kapitolách, můžeme tedy říci, že hra provází celou společnost již od počátku dějin. Také jsem již zmínila i to, že hra není dochována z nejstarších dob v písemné podobě, avšak je možné se o ní dozvědět právě z archeologických vykopávek. To je hmatatelný důkaz o hře a hračce již v počátcích dějin. Což dokazuje, že hra není nic neobvyklého nebo zvláštního.

O hře můžeme říci, že je to činnost, která je pro děti velmi důležitou každodenní součástí.

### 4.1 Dělení her

Hru využívají především učitelky v mateřských školách, jako pomocníka při učení. Je to z toho důvodu, že děti si nejvíce zapamatují zážitkem. A zážitek je u hry základním prvkem. Pokud hra děti nebaví, tak není dobrou hrou pro žádné z dětí.

Můžeme ji vnímat z různých úhlů pohledů. Jelikož ji můžeme podle Mišurcové a Fišera (1980) dělit podle vývojových období člověka:

- a) Hry kojenců
- b) Hry batolat
- c) Hry předškolního věku
- d) Hry mladšího školního věku
- e) Hry staršího školního věku

## f) Hry dospělých

Toto rozdělení můžeme chápat především podle složitosti her v tom kterém období se člověk vyskytuje. Nejednodušší hry jsou hry kojenců, jelikož se s hračkami a jejich funkcí teprve seznamuje a poznává jejich pravý smysl. Kdežto nejsložitější hry nalzáme v hrách pro dospělé. Hry dospělých totiž slouží především k načerpání tělesných, ale i duševních sil.

Hra má i zakomponovanou funkci socializace. Jedná se o to, že když si dítě hraje, tak si ani neuvědomuje, že si povídá s ostatními dětmi, i když je za „normální“ činnosti spíš plaché a zdrženlivé. Hra děti mění. Ve hře je dítě zcela někým jiným a proto se děti jednodušeji vyrovnávají s jejich novými, sociálními rolemi.

Je spousta rozdělení her, ale mě nejbližší je podle Mišurcové a Fišera (1980) dělení podle složek výchovy a tak i činností ve výchově:

- a) Hra a tělesná výchova
- b) Hra a rozumová výchova
- c) Hra a mravní výchova
- d) Hra a estetická výchova
- e) Hra a pracovní výchova

Každá hra má svůj řád, uskutečňuje se v určitém čase a v určitém prostoru za určitých pravidel. Pro nás je ovšem důležité i její dělení, z důvodu cílů her. Cíle hry se mění s různým obměňováním her.

Kdybych si mohla sama vytvořit dělení her asi by vypadalo nějak takto:

## A) Hry tvořivé

Do kterých bych zahrnovala veškeré hry spadající do námětových, konstruktivních, dramatizačních – zde bych zahrнула i hraní scének. Dále pak bych zahrнула i hry stolní, jenž nemají v žádném z dělení her jasně určené místo.

## B) Hry s pravidly

Tady bych zahrnovala především hry pohybové, jelikož vždy mají jedno nejdů-



ležitější pravidlo. Pak, ale také didaktické hry, které jsou také nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu.

### C) Hry podle ročního období

Zde bych zahrнула hry, které jsou realizovatelné v přírodě, čili venku. Jakož to jarní, letní, podzimní a zimní. Ty by se dále dělily na ve vodě a na suchu.

Takto bych si představovala dělení her podle sebe, kde bych zahrнула veškeré hry se kterými se můžeme setkat přes celý školní rok v mateřské škole.

## 4.2 Hra nebo hračka?

Jak již zmiňuje název kapitoly. Máme zde otázku: Jaký je rozdíl mezi hrou a hračkou? Podle laika by to zřejmě bylo hra je děj, ale hračka je věc. Samozřejmě i to je pravda. Ale musíme se zamyslet jako pedagog. Hra je opravdu děj nebo-li činnost, která je zážitková pro děti. Jak jsem již zmínila, je také uklidňujícím a vyrovnávajícím prostředkem. Ale hra je především definována, jako dobrovolná spontánní činnost se svobodným rozhodnutím člověka. Hru nemůžeme nikomu nutit ani ji nikomu nařizovat. Hra zahrnuje vztah ke skutečnosti, ale právě hrou třeba na imaginativní svět se mohou vzdálit od reálného světa, ale naopak to může být i vžití se do skutečnosti a to tím, že se dítě vžije do své role a tím poznává sám sebe a i okolí čímž obohatí svou vlastní osobnost.

Co je ale důležitější? Nemůžeme říci, že jedno nebo druhé je důležitější. Ale můžeme tvrdit, že jedno bez druhého je k ničemu. Jelikož hra bez hračky bych přirovnala k suchému rohlíku. „Není to ono.“ Musím konstatovat, že důležitou součástí hry je právě hračka, tak jako k jízdě na kole patří právě kolo.

Hra se rozvíjí právě pomocí oněch hraček. Také hračka sama o sobě motivuje dítě pro rozehrání nějaké hry a třeba i se změnou hračky již při hraní hry se změní celá podstata hrané hry a tak samozřejmě i cíle, které rozvíjí dítě.

Pokud možno je dobré vybírat hračky nejen do školky, ale také pro své vlastní děti podle toho zda se dá s hračkou rozehrát nějaká hra. Jelikož hračka, která již dítěti nenabízí další využití není nejlepším prostředkem pro jeho vývoj osobnosti.

Vždyť děti dokáží i z obyčejného klacíku vytvořit kouzelný meč. Proto jsou lepší jednodušší hračky než pestrobarevné a nic nenabízející „hrací krabičky“.

## 5 MATEŘSKÁ ŠKOLA

Děti v mateřské škole získávají zkušenosti v sociálním styku se svými vrstevníky a mívají méně potíží v adaptaci na školním prostředí, děti získávají dovednosti a schopnosti, navykají si na soustředění pozornosti při společné nebo individuální práci atd. Avšak nedostatky v práci mateřské školy mohou vést k předčasnému a jednostrannému soustředění na rozvoj kognitivních (poznávacích) funkcí. Nebo omezování spontánní činnosti, k předčasné orientaci na výkon – na místo radosti z poznání. Ke srovnávání s výkony druhých a nebo také k předčasným zkušenostem z neúspěchu – jako je třeba u soutěživých her. A tak tedy dle mého názoru by měla rozvíjet a také respektovat spontánní aktivitu, přiměřeně motivovat a také respektovat zvláštnosti v učení.

### 5.1 Mateřská škola jako instituce

Vstupem dítěte do mateřské školy se vlastně stává členem první výchovně vzdělávací instituce. Kde se kladou na dětskou psychiku první nároky, a vývoji dítěte se tak dostává mnoho dalších podnětů. Nastupuje zde záměrné a cílevědomé výchovně vzdělávací působení, přiměřené ale věku dítěte, formami i metodami. Myslím si, že z hlediska společenského plní školky funkci výchovně vzdělávací a sociální. Navazuje vlastně na rodinnou výchovu a připravuje děti na vstup do školy. Ovšem jejím hlavním úkolem je systematický rozvoj všech stránek osobnosti dítěte. V podstatě je tato harmonizující a vyrovnávací funkce předškolní výchovy důležitá, jelikož odstraňuje jisté rozdíly v připravenosti dětí pro vstup do základní školy. Tyto rozdíly, když se zamyslíme, tak způsobuje rozdílná sociokulturní a ekonomická úroveň rodin. Projevuje se zde v odlišné míře stimulace a regulace psychického vývoje jednotlivých dětí.

Mateřská škola má oproti rodině několik pozitivních funkcí jako třeba. Pokud se v rodině děje něco nedobrého jako je např. rozvod nebo truchlení nad úmrtím. Pak dítě, které zde tráví několik hodin dostává možnost si odpočinout od nepřiměřené zátěže. Dalším takovým příkladem ve prospěch mateřské školy je, že pokud rodiče mají nevhodné postoje a zvláštní výchovné zásady, tak dítě v mateřské škole právě poznává, co je běžné a „normální“. Podstatou je, že pokud je dítě část dne z tohoto prostředí vzdáleno, je oslabován vliv nevhodného rodinného působení.

### 5.1.1 Vývoj mateřské školy u nás

Předškolní institucionální výchova se začíná v českých zemích rozvíjet na přelomu 18. a 19. století. Vznik a rozvoj původně čistě sociálně pečovatelských institucí – opatroven, dětských zahrádek a mateřských školek pro děti pracujících matek je provázen postupnými snahami uplatnit vedle pečovatelské funkce i výchovně vzdělávací obsah.

První česká mateřská škola pro chudé děti u sv. Jakuba v Praze, kde předsedkyní byla Marie Riegrová-Palacká, která kromě prosazování mateřských škol byla též iniciátorkou myšlenky péče o nejmladší děti v jeslích, vznikla roku 1869. Následný ministerský zákon o mateřských školách a ústavech jim příbuzných (1872) rozlišuje tři instituce: mateřskou školu, opatrovnu a jesličky.

Mateřským školám, které byly určeny dětem od 3-6 let, ukládala tato směrnice podporovat a doplňovat rodinnou výchovu, připravovat děti na školu a rozvíjet je po stránce tělesné, smyslové i duševní. Opatrovny přijímaly také děti od tří let, na rozdíl od mateřských škol se zde ale děti nepřipravovaly na školu. Jesličky (ústavy ošetřovací) podléhaly zdravotním pravidlům a byly určeny dětem do tří let. Předškolní zařízení pracovala podle jednotných osnov, které byly postupně upravovány a doplňovány.

Změna nastala v roce 1991, kdy předškolními zařízeními zůstávají pouze mateřská škola a speciální mateřská škola pro děti zpravidla ve věku od tří do šesti let.

(Kuchařová, Svobodová, 2006)

## 5.2 Vybavenost mateřských škol

Každá z mateřských škol v dnešní době by měla být standardně vybavena. Měla by obsahovat prostory jako je například herna. Dále pak by měla mít prostor či část prostoru zastavěnou stolečky a koupelničku s hygienickým zařízením.

Dříve bylo třeba, aby každá třída měla i prostory jako je například ložnice, kde děti byly po obědě a měly odpolední odpočinek. Nyní se však od tohoto upouští a herna školám slouží v čase po obědě jako klidová místnost, kde jsou vyskládány lehátka a je tak možnost vykonat odpočinek.

Trochu z jiného soudku. Každá správná školka, by měla mít hlavně pestrobarevné vybavení, do kterého spadají nejen nábytek a výzdoba třídy v podobě plyšových zvířátek, ale také všemožné hry a hračky. Tyto jsou umístěny buď to ve výši očí dětí nebo v jejich

dosahu. A to tak, aby jim bylo umožněno se k hrám a hračkám dostat bez sebemenších problémů.

Následně pak do vybavenosti školky, chci zařadit i knihovnu MŠ. Tato oblast je dosti choulostivá, jelikož spousta mateřských škol knihovny mají přeplněné ve švech. Ale bohužel naprosto zbytečnými a nebo nevyhovujícími publikacemi. Ředitelky se chlubí, kolik byly schopné sehnat knih či kolik do knižních publikací investovaly. Kámen úrazu je bohužel ale jinde. Řekla bych, že 4 z 10 mateřských škol jsou takto vybaveny. Ale nechci všem mateřským školám křivdit. Je spousta MŠ, které jsou méně vybavené, ale co do kvality knih mají pět z pěti hvězdiček.

Jiná oblast která mě velmi zajímá a vždy zajímala je především práce s knihou. To, zda učitelka těchto knih využívá při práci s dětmi a také při přípravě na budoucí činnosti. Knih mohou mít mnoho, ale jejich využitelnost může být nulová. Což je špatně. Je potřeba se ale zamyslet. Kde je tedy chyba? Je to možná v malé motivaci učitelek ředitelkou. Ale mohlo by to být způsobeno i faktory ovlivňující vlastní motivaci, jako je třeba ekonomická oblast ohodnocení učitelky. Dá se velice jednoduše pochopit takový problém učitelky, ale jak už jsem zmiňovala v předchozích kapitolách – povolní učitele je poslání, nelze ho vykonávat tak, aby se mohli učitelé nebo učitelky obohacovat po finanční stránce. Mohou se obohacovat jinými avšak kladnými stránkami této práce. Jestliže pak nastanou takové myšlenky u některé z učitelek anebo se těmito argumenty začnou obhajovat, pak je tedy nutné zajistit jistá opatření. Jelikož i z tohoto důvodu může být snížen zájem o vedení výchovně vzdělávacího procesu a tím tak narušen rozvoj osobnosti jedince v mateřské škole.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 6 PROJEKT VÝZKUMU

Má praktická část bakalářské práce slouží k popisu všech stádií realizovaného výzkumného šetření. Budu zde zveřejňovat aplikované způsoby, metody a výzkumný vzorek. V závěrečných částech projektu výzkumu zveřejním výsledky a také potvrdím nebo vyvrátím stanovené hypotézy.

### 6.1 Výzkumný problém a předpoklady

Svůj výzkumný problém dělím do 4 částí. V těchto částech nebo oblastech narážím i na několik dílčích hypotéz. Jedná se o tyto oblasti:

1) Věk učitelek, vzdělání a taktéž délka praxe – předpokládám, že ve školkách se vyskytují především učitelky předdůchodového věku a také velmi mladé učitelky. Předpokládám i to, že všechny učitelky jsou absolventkami středních pedagogických škol. Vysokoškolaček, především tedy mladých učitelek bude alespoň polovina s BC. titulem. Praxe v předškolním vzdělávání bude korespondovat s věkem učitelek, který byl zmíněn.

2) Oblast hry – předpokládám, že učitelky budou mít přehled v teoretické herní oblasti a její vypisování v otevřených otázkách nebude dělat až takový problém. Předpokládám, že dramatizace je pro učitelky příliš složitá na přípravu a tak ji budou využívat málo a nebo vůbec. Doufám, že hru využívají učitelky hojně při svých řízených činnostech.

3) Kreativita a spokojenost učitelek se svou prací – předpokládám, že pokud budou učitelky znát nejen hry ale také materiály potřebné pro hru a činnosti, tak budou velice kreativní. A i na základě toho, že jsou učitelky se svým zaměstnáním spokojené a nemají k němu žádných výhrad, je jejich zápal pro řízené činnosti větší a tudíž jsou i kreativnější.

4) Vybavenost školní knihovny – v této oblasti předpokládám, že mají ve školkách knihovnu, ale její využití není. Pouze se využívá zajetých a tedy ověřených her, které ze svých zkušeností učitelky využívají mnohem raději, než by nahlédly do nových publikací, kterých je nyní opravdu mnoho, ačkoliv nejsou všechny kvalitní.

### 6.2 Druh výzkumu

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, v jakém rozsahu využívají učitelky mateřských

škol hru při řízených činnostech a jakých her využívají především. Zjišťovala jsem také i jejich poznatky v této sféře. Jako nejvhodnější metodu mého šetření jsem zvolila kvantitativní výzkum. Ten nám pomůže poskytnout mnoho informací i ve velmi krátkém čase.

### 6.3 Technika výzkumu

Pro svůj výzkum jsem zvolila dotazníkovou metodu. Právě touto metodou mohu získat v krátkém čase od větší skupiny osob požadované informace týkající se stanoveného tématu.

Vytvořila jsem si anonymní dotazník, který obsahuje 18 otázek. Z tohoto počtu je 8 otázek uzavřených, které mají stejný počet možností výběru. Dále využívám 4 otevřených otázek, ke kterým se musely respondentky písemně vyjádřit. Do dotazníku jsem zařadila i 6 otázky polouzavřené, kde mohly dotazované kromě volby předepsané možností dopsat i svou vlastní volbu nebo názor. Dotazník, který popisuji a který jsem při výzkumu využívala, jsem umístila do seznamu příloh (**Příloha P I**).

### 6.4 Zkoumaný vzorek

Jelikož se ve své bakalářské práci zabývám předškolní výchovou, staly se mými respondentkami učitelky mateřských škol. Celý můj výzkumný vzorek tvořily pouze ženy. Opačné pohlaví se bohužel na předškolní výchově v mateřských školách v celém okrese Kroměříž nepodílí.

Celý výzkum jsem prováděla v 15-ti mnou stanovených mateřských školách ve výše zmiňovaném okrese. 3 z nich se nacházejí v místě mého bydliště, zbylé školky zahrnují nedaleko ležící obce. Respondentkami byly učitelky mateřských škol. Stanovené školky jsem oslovila prostřednictvím ředitelky těchto zařízení, které jsem nejprve kontaktovala telefonicky. Ve sjednané schůzce jsem mateřské školy navštívila osobně. S ředitelkami jsem se domluvila o způsobu vyplnění, termínu a odevzdání dotazníků. Taktéž jsem si dohodla, kolik učitelky v té dané školce bude dotazník vyplňovat.

Do již zmíněných 15-ti mateřských škol jsem rozdala celkem 66 dotazníků. Z tohoto celkového počtu dotazníků se mi jich vrátilo všech 66, které byly vyplněné. To představuje 100 % návratnost mých dotazníků, kterou jsem nečekala.

## 6.5 Časový harmonogram výzkumu

Dotazník jsem připravovala v měsících říjen, listopad a začátek prosince 2011. Po jeho schválení mým vedoucím bakalářské práce jsem koncem měsíce ledna 2012 započala dotazníkové šetření. Realizace proběhla konkrétně v posledním lednovém týdnu a v celém měsíci únoru 2012. Následně jsem dotazníky vyhodnotila a výsledky zpracovala.

## 6.6 Vyhodnocení dat

Zpracování získaných informací u uzavřených otázek, bylo prováděno standardní čárkovací technikou a sečtením jednotlivých, opakujících se odpovědí. Ze všech získaných součtů byla určena absolutní četnost možných variant. Jedna otázka byla věnována délce praxe dané učitelky. Tak bylo možné stanovit průměrnou délku praxe získaného počtu respondentek.

Při otevřených otázkách byly opisovány jednotlivé uváděné varianty odpovědí. Při opakování odpovědí došlo taktéž i na realizaci čárkovací techniky. Jednotlivé varianty odpovědí byly řazeny do mnou sestavených podobnostních skupin. Ty měly určitou početní shodu získanou opakováním podobných odpovědí. Po součtu jednotlivých výstupů v analýze odpovědí byly tyto sestavené skupiny seřazeny podle četnosti od nejmenší po největší.

Při vyhodnocení polootevřených otázek bylo využito kombinací technik již výše uvedených.



## 7 ANALÝZA ODPOVĚDÍ

### 7.1 Vyhodnocení otázek

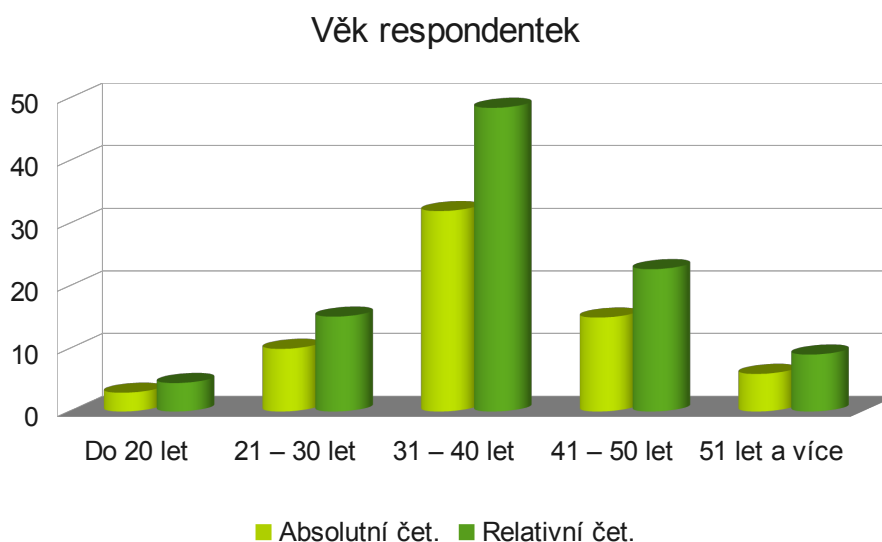
#### 1. Věk respondentů

Tato tabulka i graf znázorňují početní rozložení respondentek, tedy učitelek v mnou vybraných mateřských školách v okrese Kroměříž, v mnou stanovených věkových kategoriích. Jak jsem již zmínila, celkem se mi vrátilo 66 dotazníků z 66-ti možných. Všechny byly vyplněné, tedy od celkem 66-ti učitelek.

**Tabulka č. 1**

1	Věk respondentek	Absolutní čet.	Relativní čet.
a)	do 20 let	3	5%
b)	21 – 30 let	10	15%
c)	31 – 40 let	32	48%
d)	41 – 50 let	15	23%
e)	51 let a více	6	9%

**Graf č. 1**



#### 2. Praxe ve školství

Tato otázka souvisí s předchozí otázkou. Výsledek nijak nesouvisí s tvrzením, že jsou věkové kategorie rovnoměrně zastoupeny. V tabulce i grafu jsou prezentována zjištěná data.

Tabulka č. 2

2	Praxe ve školství	Absolutní čet.	Relativní čet.
a)	do 5 let	21	32%
b)	6 – 10 let	0	0%
c)	11 – 15 let	2	3%
d)	16 – 20 let	3	5%
e)	21 – 25 let	30	45%
f)	26 let a více	10	15%

### 3. Maximální dosažené vzdělání

U této otázky se dozvídáme, jakého vzdělání dosahují dotazované učitelky. Zjištění je velmi příjemné, jelikož se dětem věnují učitelky s odbornou přípravou na vysoké škole.

Tabulka č. 3

3	Maximální dosažené vzdělání	Absolutní čet.	Relativní čet.
a)	Střední pedagogická škola	33	50%
b)	Vyšší odborná škola	8	12%
c)	Vysoká škola ukončená Bc.	10	15%
d)	Vysoká škola ukončená Mgr.	15	23%

### 4. Jaké hry mají děti ve vaší třídě nejraději?

Tato otázka se řadí mezi uzavřené otázky. Byla rozdělena na tři možnosti, které jsou vidět v tabulce. Taktéž se zde dozvídáme, jaké hry mají děti rády ve třídách respondentek. Zjištění, kterého bylo dosaženo, jsem předem očekávala.

Tabulka č. 4

4	Oblíbené hry dětí	Absolutní čet.	Relativní čet.
a)	individuální	0	0%
b)	párové	21	32%
c)	skupinové	45	68%

## 5. Které hry jsou podle Vás u dětí nejoblíbenější?

Otázku jsem rozčlenila na 7 kategorií. V jednotlivých kategoriích se odpovědi opakují. Proto jsem je seřadila od nejvíce se opakujících odpovědí k nejméně početným odpovědím. V závorce uvádím početní shodu. Jednalo se o tyto kategorie:

a) *námětové* : rodina, domácnost, maminky a tatínci (28x); doktor lékař (20x); obchod (17x); řidič, doprava, železnice (10x); kadeřnictví (10x); zvířata (10x); kuchyňka, kuchařky (5x); pošta (5x); knihovna, restaurace, stavitel, popelář (vše 3x); kancelář (1x).

b) *konstruktivní* : stavebnice Lego, Cheva, Seva, Variant, Mozaika, Seko, kostky, molitanová stavebnice, magnetická stavebnice, Merkur, Vega (53x); plastelína (12x); stavby z polykarpových, textilních a molitanových kostek (10x); autodráhy, stavebnice, silnice (10x); činnosti s přírodninami (8x); vystřihování (5x).

c) *dramatické* : dramatizace pohádek (42x); scénky - dramatizace pro vytvoření pravidel ve třídě (15x); dramatizace improvizovaných příběhů (10x).

d) *didaktické* : pexeso, najdi pět rozdílů, Hra s ozvěnou, Ukaž co umíš, Zmrzlík, Hádanky (31x); skládání - puzzle, hříbky, berušky, korálky, vkládání tvarů, kostky, domino, mikado (14x); na změnu (1x).

e) *matematické* : hry a hádanky s číslicemi – Chodím hledám, Molekuly, Honzo vstávej, Čáp ztratil čepičku, Sluníčko, Na slepičky a kuřátka, přiřazování obrázků (23x); doplňování, pracovní listy, labyrinty, Člověče nezlob se (20x); počítadla, tabulky, počítání PET vršků (17x); rozpočítadla, počítání dětí, stromů a programy na PC (12x).

f) *pohybové* : V této kategorii bylo uvedeno přes 60 různých, konkrétních pohybových her. Nejčastěji se opakovaly: Chodí Pešek okolo (30x); Mráz a sluníčko (29x); všeobecně honičky (25x); Ovečky (18x); Kuba řekl, Obr a Paleček, Kočka a myš (10x); Kolo kolo mlýnský (8x); Na kačenky (4x); Uvůjíme věneček (3x); proudová cvičení (2x), fotbal, Hutututu, Na třetího (1x).

g) *tvořivé* : kreslení, lepení, malování (25x); výtvarná činnost, střihání, navlékání, zažehlování (20x) skládání – mozaiky, puzzle, seva, cheva (12x); magnetické obrazce, lego

(9x); stavby z dřevěných kostek – hrady, lodě, domy apod. (7x); tvorba z přírodnin – voda, písek, hlína, sníh, kaštany, kameny atd. (6x); modelování z plastelíny, keramika (3x).

V této herní kategorii rozdělené tématicky se ukázalo, že učitelky znají tuto problematiku svého oboru. Také nám ale tyto odpovědi dokládají skutečnost existence celé řady činností v jednotlivých kategoriích.

## **6. Využíváte knižních publikací s tematikou hra, které máte ve školní knihovně?**

Respondentky odpovídaly stejně. Jejich odpovědi byly jasně znatelné, že využívají knihovnu v mateřské škole. Velmi pozitivním zjištěním je, že mají alespoň nějakou knihovničku. Byla to otázka otevřená a respondentky měly uvést minimálně pět příkladů názvů knih na které si vzpomenou, že ve školní knihovně mají.

Ze získaných dat můžeme říci, že každá ze školek vlastní alespoň pět knih ve své knihovně. Seřadila jsem názvy knih podle toho, zda se vícekrát opakovaly. Jsou řazeny od nejméně shodných až po ty odpovědi, které se dosti často opakovaly.

*Jaro v mateřské škole (10x), Hry pro tříleté a mladší děti (12x), Soubor didaktických her a říkanek pro jazykovou výchovu (15x), Hry podle jména (19x), Psychomotorické hry (20x), Cvičíme pro radost (20x), Hravá jóga (21x), Pohádková jóga (22x), Hrajeme si od Jara do zimy (31x), Hudebně pohybové hry v mateřské škole (35x), Barevné kamínky – Jak se rodí jaro (39x), Barevné kamínky – Co děláme v létě (39x), Barevné kamínky – Barevný podzim (39x), Barevné kamínky – Jak přichází zima (39x), Předškoláci v pohybu (42x), Předškoláci v pohybu 2 (42x).*

Podle toho, jaké knihy respondentky psaly do tohoto dotazníku, tak mateřské školy mají velmi podobný obsah knihoven. Celkem bylo napsáno do dotazníku včetně opakování 445 publikací, které učitelky znají z knihoven MŠ. V průměru to vychází 7 knih na jednu respondentku.

## **7. Využíváte jako učitelky mateřských škol při práci s dětmi také dramatizaci?**

Všechny z dotazovaných respondentek, tedy učitelek uvedly, že dramatizaci využívají při práci s dětmi. Toto je výborné zjištění, jelikož je dramatizace pro děti velmi přínosná a učitelky ji využívají během činností s dětmi. Takto vypadá tabulka se zjištěným stavem.

Tabulka č. 5

7	Využití dramatizace	Absolutní čet.	Relativní čet.
a)	ne	0	0%
b)	ano	66	100%

Respondentky při odpovědi ANO, měly ještě doplnit jakou dramatizaci využívají. Odpovědi jsem seskládala od nejméně shodných až po ty odpovědi, které se dosti často opakovaly.

- *Ano, s dětmi si pohádky vymýšlíme společně. (3x)*
- *Ano, hrajeme si scénky a vytváříme tak pravidla třídy. (3x)*
- *Ano, hrajeme Boudo budko. (5x)*
- *Ano využívám, při hraní veškerých pohádek ve kterých jsou zvířátka. (11x)*
- *Ano, využívám dost často čepičky k dramatizaci jako kostým např. u pohádek jako jsou (44x): O Paraplíčku (1x), O Budulínkovi (2x), Doktor bolí to (5x), O kohoutovi a slepičce (5x), O Smolíčkovi (5x), Perníková chaloupka (11x), Sněhurka a sedm trpaslíků (12x), O 12 měsíčkách (14x), Šípková Růženka (14x), O pejskovi a kočičce (16x), Koblížek (18x), O veliké řepě (23x), O třech prasátkách (25x), O koťátku které zapomělo mňoukat (30x), Červená Karkulka (44x), Neposlušná kůzlátka (44x).*

Některé z respondentek uváděly pouze nekonkrétní odpovědi. Ostatní respondentky uvedly celkem 16 pohádek při odpovědi ANO. Kdybychom sečetli všechny pohádky včetně opakování, tak bychom se dopočítali čísla 269. Tak tedy při odpovědi 44 respondentek bychom se dopočítali průměrné hodnoty 6 pohádek na jednu respondentku.

### 8. Jak se Vám dramatizace osvědčila při řízené činnosti?

Tato otázka navazuje na předchozí otázku. Odpovědi jsou si velmi podobné. Respondentky mají převážně stejnou zkušenost s dramatizací a jejím využitím při řízené činnosti. Jen malá část z respondentek odpovídala záporně na tuto otázku. Odpovědi jsou seskládány jako v předešlé otázce.

- *Neosvědčila se mi. (2x)*
- *Využívám ji jen velmi zřídka. (3x)*
- *Využívám ji především jako nácvik na besídku. (4x)*
- *Využívám ji velmi často, děti ji mají velmi rády. (5x)*
- *S dětmi hrajeme skoro každý týden nějakou pohádku nebo scénku. (9x)*

- *Využívám ji i jako rozehrání námětových her. (10x)*
- *Při řízené činnosti ji využívám jako zpestření monotóní činnosti. (14x)*
- *Využívám ji při každém učení dětí básničky – báseň s pohybem. (19x)*

Tyto názory jsou vyjádřeny všemi respondentkami. Některým se dramatizace neosvědčila, ale i přes to si uvědomují důležitost dramatizace ve výchovně vzdělávacím procesu. Jelikož v minulé otázce odpovídaly všechny respondentky kladně na to, zda dramatizaci využívají.

### 9. Kde s dětmi převážně využíváte tvořivých her v přírodě?

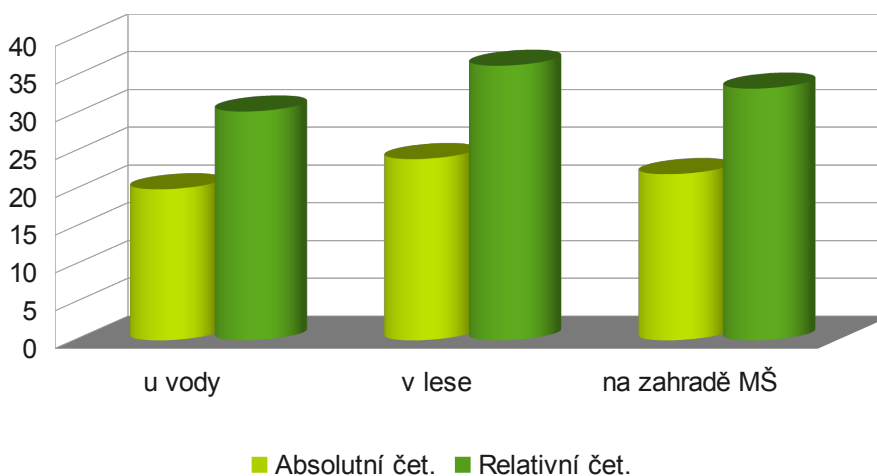
Touto otázkou zjišťuji, zda jsou učitelky kreativní i mimo třídu nebo školku. Respondentky odpovídaly různě a jejich odpovědi byly velmi vyrovnané. Z této otázky je zřejmé, že většina učitelek dokáže zabavit děti i mimo mateřskou školu.

Tabulka č. 6

9	Využití her v přírodě	Absolutní čet.	Relativní čet.
a)	U vody	20	30%
b)	V lese	24	36%
c)	Na zahradě MŠ	22	33%

Graf č. 2

#### Využití her v přírodě



Podle odpovědí jsou respondentky velmi kreativní a dokáží děti zaujmout kdekoliv. Respektive v jakémkoliv prostředí. Nejvíce respondentek odpovídalo, že využívají hru v

lese.

Podstatné je, že učitelky takto ukazují dětem, že ze hry mohou mít radost v jakémkoliv prostředí a i bez hraček.

### 10. Jaké druhy materiálů využíváte s dětmi při tvořivých hrách?

Tato otázka se rozčleňuje do dalších pěti kategorií. Mezi těchto pět kategorií, které respondentky měly doplnit o to, co využívají během činností s dětmi, se řadí: přírodní materiál, technický materiál, výtvarný materiál, hudební materiál a dramatický materiál.

Takto bylo odpovězeno v kategoriích mého dotazníku. Odpovědi jsou seřazeny od nejméně zmiňovaných až po ty nejčastěji zmiňované. Opět v závorkách uvádím početní shodu. Respondentky nebyly nijak omezeny v možnostech odpovědí. Jejich výčet uvádím zde:

a) *přírodní materiál: seno, tráva (4x), mušle (5x), vajíčka (6x), semínka, zrnka (8x), klasy (10x), brambory (11x), jehličí, listí (15x), hlína, písek (16x), sníh, voda (17x), dřevo, klacíky (18x), kamení (20x), žaludy, kaštiny (21x), šípky, plody (23x), šišky (31x).*

b) *technický materiál: obaly od potravin (1x), nůžky (9x), lupa (12x), nářadí (14x), plastové misky (21x), špejle (35x), papír, lepenka (36x), knoflíky (39x), sklenice, plechovky (42x), lepidlo (43x), CD přehrávač, Pc (45x), hřebíčky, matky, šrouby (vše 47x), plastové láhve, PET vršky (49x), provázky, nitě, drátky (vše 54x).*

c) *výtvarný materiál: lepidlo, voda, nůžky, třpytky, kartáčky na zuby, pírka (vše 2x), těsto (3x), plastelína (9x), keramická hlína (12x), sádra (13x), výkresy, barevný papír, tvrdé bílé papíry (23x), tiskátka (24x), tuž (28x), voskovky (29x), štětce, tužky, pastelky (30x), temperové barvy, prstové barvy, vodové barvy (46x), tavná pistole (51x).*

d) *hudební materiál: vlastní tělo (6x), zvonečky (7x), klávesy, kytara (9x), flétna (13x), ozvučná dřívka (18x), klavír (31x), Orffovy nástroje (47x), bubínek (50x).*

e) *dramatický materiál: polykarpová stavebnice (12x), molitanová stavebnice (16x), kulisy a rekvizity jako např. obrázky (17x), loutky, prstové loutky, maňásci (vše 19x), masky, kostýmy a převleky (21x), čepičky (39x).*

Všechny dotazované respondentky dokázaly doplnit k těmto kategoriím velkým množstvím pomůcek. To potvrzuje především to, že tyto materiály velmi dobře znají. A

proto, že se tyto pomůcky a materiály dost často opakovaly, tak je jisté, že je velmi hojně využívají.

### 11. Jak často do měsíce hrajete hry?

Tato otázka se skládala z výběru z kategorií – námětové, konstruktivní, dramatické, didaktické, pohybové, tvořivé a hudební hry. Následně při výběru, těch her které hrají, měly respondentky uvést i číslovku, kolikrát do měsíce těchto her využívají.

V této otázce respondentky měly možnost využít více odpovědí. Jejich odpovědi byly velmi podobné až by se dalo říci stejné.

- a) námětové – všech 66 respondentek uvedlo, že námětovou hru využívají 5x do měsíce
- b) konstruktivní – 30 respondentek uvedlo 7x; a zbylých 36 uvedlo 4x do měsíce
- c) dramatické – 10 respondentek uvedlo 2x; 4 respondentky 4x; zbylé uváděly 6x do měsíce
- d) didaktické – 60 respondentek uvedlo 20x za měsíc; a 6 respondentek uvádělo číslovku 8x
- e) pohybové – 50 respondentek uvedlo 40x za měsíc; a 10 dalších uvádělo 5x až 7x TÝDNĚ, zbylých 6 psalo dle potřeby dětí i 3x až 5x za DEN
- f) tvořivé – 20 respondentek uvedlo snahu každý den; 17 jich uvádělo 12x za měsíc; 12 jich uvedlo 20x za měsíc; 9 jich uvádělo číslo 2x do Týdne a 8 jich uvedlo, že pokud se na to děti cítí tak klidně každá den
- g) hudební – k hudebním hrám se učitelky vyjádřily tak, že podle toho, jak se dětem chce a podle toho zda je dostatek dětí pro tuto činnost; některé učitelky uváděly i to, že si každý den jednu písničku zazpívají a dávají si hudební hádanky (3x).

Každá z respondentek odpověděla dle toho jak pracuje s dětmi během měsíce. A to tedy, jakých her využívá během celého měsíce. Touto otázkou jsem chtěla zjistit, ke kterým hrám se přiklánějí učitelky nejvíce. Největší počet respondentek s největším násobkem hry uvedlo hry pohybové.

### 12. S jakými výchovně-vzdělávacími problémy se nejčastěji setkávají učitelky?

Respondentky zmiňovaly velké množství výchovně vzdělávacích problémů. Některé odpovídaly jednoslovně, jiné odpovídaly velkým množstvím těchto problémů.

Dotazované nebyly svázány v odpovědích, v závorkách jsem uvedla početní shodu získaných odpovědí. Jsou uvedeny od nejméně shodných až po ty nejvíce shodné.

Zde mám uvedeny výchovné i vzdělávací problémy. Tyto problémy jsou navzájem



od sebe odděleny.

–*Výchovné: nesamostatnost, vulgarita, hlučnost, špatná spolupráce s rodiči (vše 2x), nezdravá rivalita (3x), sobeckost (8x), bezohlednost (9x), úklid hraček, špatné základy společenského chování, špatné hygienické návyky, sebeobsluha, stravovací návyky (13x), hrubost, agrese, netolerance, ubližování druhému (21x), snaha nerespektovat dospělého, drzost, nekázeň, odmlouvání, nerespektování pravidel, neposlušnost (24x).*

–*Vzdělávací: nesamostatnost (2x), logopedie (6x), nezáměr o vzdělávání (11x), hyperaktivita (15x), impulzivita (17x), nepozornost, nesoustředěnost (18x).*

Tyto problémy, které respondentky uváděly, jsou znepokojivé. Jelikož jich uvedly ve velkém počtu a také se dosti často opakovaly. A to i přes to, že některé respondentky odpovídaly pouze jednoslovně. Některé problémy zřejmě respondentky znají z vlastní zkušenosti.

### 13. Jaké hry využíváte při aktivizaci dětí při řízené činnosti?

Tato otázka byla rozdělena do čtyř kategorií, ze kterých mohly respondentky vybírat. A jedna kategorie otevřená, kde mohly využít svých názorů a zkušeností. Do této kategorie mohly napsat hru, kterou nejvíce využívají pro aktivizaci dětí např. v komunitním kruhu.

Bohužel ani jedna z respondentek neuvedla jinou hru než z výběru.

**Tabulka č. 7**

14	Využití hry jako aktivizace	Absolutní čet.	Relativní čet.
a)	pohybové	35	53%
b)	tvořivé	0	0%
c)	hudební	16	24%
d)	dramatické	15	23%
e)	jiné ...	0	0%

Podle zjištěných dat využívá nejvíce učitelek jako aktivizaci pohybové hry. Ale jsou zde zastoupeny i hry hudební a také dramatické pro vyrovnání monotónnosti v řízené činnosti.

### 14. Ovlivňuje podle Vás hra míru školní zralosti?

Výsledek znázorněný v tabulce, kterého jsem dosáhla díky svému dotazníku, jsem mohla předpokládat. Touto otázkou jsem i mimo jiné zkoušela pozornost respondentek při vyplňování.

Všech 66 dotazovaných uvedlo, že hra opravdu ovlivňuje míru školní zralosti. O školní zralosti taktéž píše v teoretické části této práce.

**Tabulka č. 8**

14	Ovlivňuje hra školní zralost?	Absolutní čet.	Relativní čet.
a)	Ano, ovlivňuje	66	100%
b)	Ne, neovlivňuje	0	0%

### 15. Jste spokojená se svou prací učitelky v mateřské škole?

Otázka dopadla dle mého očekávání a to tak, že učitelky mateřských škol jsou plně spokojené se svou prací učitelky. Není tedy důvod se znepokojovat tím, že menší část dotazovaných má ke svému zaměstnání samozřejmě menší výhrady. Velmi kladné zjištění je to, že jsem mezi 66 respondentkami nenašla ani jednu učitelku, která by byla se svou prací zcela nespokojena.

Ve svém výzkumu se tedy dostávám pomalinku k závěru, že jsou učitelky odborně připravené na svou práci v mateřské škole. Taktéž, že je práce baví, jsou velmi kreativní a dovedou využívat hru kdekoliv a kdykoliv během činností s dětmi.

**Tabulka č. 9**

15	Spokojenost se svou prací	Absolutní čet.	Relativní čet.
a)	Ano jsem spokojená.	57	86%
b)	Ne, nejsem spokojená.	0	0%
c)	Tato práce mě baví, ale mám k ní své výhrady.	9	14%

### 16. Jakých pomůcek využíváte při hrách především?

Takto odpovídaly respondentky v otevřené otázce. Tato otázka se zabývá tím, k jakým pomůckám a tedy k hrám tíhnou učitelky mateřských škol nejvíce.

Odpovědi jsou sestaveny od nejméně početně shodných až po ty nejvíce shodné.

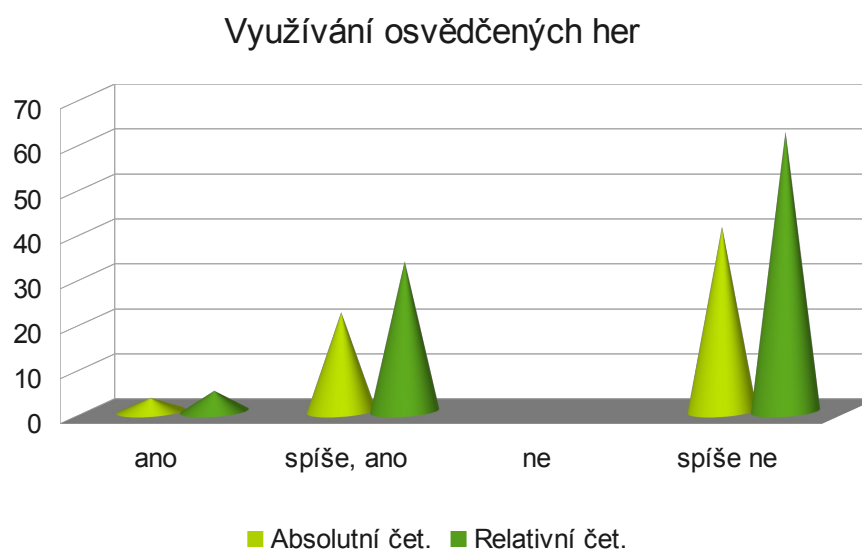
### 17. Využíváte pouze Vámi osvědčené hry?

Tato otázka byla uzavřená, respondentky odpovídaly různě. Převážná většina odpovídala čtvrtou možností, a to: c) spíše ne. A to jen dokazuje to, že ať je učitelka v jakémkoliv věku, tak se snaží nalézat neustále nové hry a tak i inovovat řízené činnosti.

Tabulka č. 10

17	Využívání osvědčených her	Absolutní čet.	Relativní čet.
a)	ano	3	5%
b)	spíše, ano	22	33%
c)	ne	0	0%
d)	spíše, ne	41	62%

Graf č. 3



### 18. Jaké hry znáte?

V této otázce, která byla zcela otevřená, měly respondentky odpovědět minimálně 10 konkrétními názvy her na které si momentálně vzpomněly. To se dařilo. Každá z respondentek odpovídala více, jak deseti názvy znalých her. Některé i pro mne byly nové, jiné velmi dobře známé.

Hry jsem sestavila podle získaných dat od nejméně shodných až po ty s největší početní shodou.

*Na slepičky a kuřátka (1x), Přetahovaná lanem (1x), Vozíčkový curling (1x), Leh na*

vozičku (1x), Po čtyřech (1x), Vyřazovací honička (1x), Míčovaná (1x), Tahání (1x), Číslovaná (1x), Cestička (1x), Chodím hledám (1x), Hutututu (2x), Předávaná (2x), Člověče nezlob se (2x), Štronzo honička (2x), Bruslení (2x), Tahání (2x), Kolo kolo mlýnský (3x), Honička ve dvojicích (3x), Na veverky a kuny (4x), Na kačenky (5x), Jednoduchá honička (5x), Tlačená (5x), Honička se záchranou (5x), Obr a paleček (6x), Tandemové lyže (6x), Přelézání koberečků (6x), Na třetího (9x), Kuba řekl (10x), Lavinová (12x), Hadí honička (13x), Fotbal (14x), Molekuly (15x), Ovečky (18x), Tichá pošta (21x), Zlatá brána (21x), Čertovská honička (21x), Hry s padáky – Do domečku (23x), Pušť padák (23x), Vichřice (24x), Vyhazování a vyvažování míče (24x), Na kočku a myš (25x), Semínko (25x), Uvýtíme věneček (26x), Honzo vstávej (28x), Mráz a sluníčko (29x), Chodí Pešek okolo (30x), Čáp ztratil čepičku (31x), Sluníčko (32x), Na honěnou (35x), Belhavá (37x), Kočka a myš (39x), Na slepou bábu (41x), Skákací panák (47x), Električka (48x), Opičí dráha (50x), všeobecně honičky (55x).

Respondentky uvedly celkem 57 různých názvů her v různém zastoupení. Pokud sečteme všechny hry včetně opakovaných, tak se dopočítáme čísla 897 názvů her. Pokud víme, že 66 respondentek odpovídalo, tak průměrně každá z respondentek uvedla cca 14 her.

Většina těchto her je pohybových, jelikož je to zřejmé již z názvu. Z těchto dat mohu předpokládat, že učitelka v mateřské škole je znalá i v hrách v obecném pojmu. Respondentky zde zmiňovaly i hry s padákem, které nejsou až tak známé. Některé školky dokonce padák ani nevlastní. Je tedy pozitivním zjištěním, že i když hra, jak již ji zmiňuji v teoretické části mé práce není zcela důležitou činností. Avšak i přesto ji učitelky velmi hojně využívají a také hlavně znají problematiku této činnosti, což ukazuje výčet her napsaný respondentkami.

## 7.2 Závěr výzkumu

V mnou vybraných mateřských školách pracují dle získaných výstupů převážně ženy ve středním věku. Skoro polovinu výzkumného šetření tvořily učitelky ve věku od 31 – 40 let. Avšak nemůžeme říci, že by mohl být naprosto stejný stav i v jiných mateřských

školách v celé naší zemi. Ale skutečnost může souviset např. s posláním žen, které mohou být v mladším věku na rodičovských nebo mateřských dovolených.

Přesně 1/2 zkoumaných učitelek má středoškolské vzdělání s pedagogickým zaměřením. V absolutní četnosti je to přesně 33 učitelek, které mají střední pedagogickou školu. Mé předpoklady byly, že bude více učitelek s vysokoškolským vzděláním. Ale bohužel, pouze 15 učitelek má školu zakončenou titulem Mgr. Dalo by se doufat právě v to, že pokud se již může na školách studovat kombinovanou formou, že bude spousta učitelek tento obor chtít mít vystudovaný. Avšak pokud nemají zájem o studium na vysoké škole, tak je zřejmé, že se do studia nepustí ani kdyby musely. Mohlo by to být např. tím, že jsou to učitelky těsně před důchodem, které se již do studia nechtějí pustit.

Protože se dá říci, že děti do školky chodí rády právě kvůli hrám, tak jsem musela zahrnout i oblíbenost skupinových her. Tak jak jsem předpokládala, tak i respondentky zaškrtovaly. Jednalo se o více jak polovinu zaškrtnutých her skupinových. Děti doma v takové skupině dětí nikdy nebudou, tak jako právě v mateřské škole a proto právě skupinové hry jsou jedny z nejoblíbenějších.

Dle odpovědí dotazovaných můžeme předpokládat, že mají velké zkušenosti s předškolní výchovou a hlavně hrami samotnými. Potvrdila jsem znalostní předpoklad nejen k herní oblasti, ale taktéž k oblasti používaných materiálů. Taktéž využívání v pedagogice přírody, ve které se dá vymyslet celá řada činností. Hlavním ukazatelem je, jak si slovo příroda vysvětlujeme. Pokud pouze jako zahradu mateřské školy pak mohu s klidem potvrdit, že 33% učitelek dokáže svou kreativitu využít právě tam. Avšak v lese to dokáže o 3% učitelek více. U vody s dětmi dokáže celkem 20 učitelek zaujmout činnostmi, které děti zřejmě zaujmou.

Hlavní otázka, která byla stanovena, a to jestli učitelky využívají různých druhů her, se potvrdila. Učitelky mají takovou znalost nejen v konkrétních hrách, ale hlavně v knižních publikacích, že nemohu říci, že mají v této problematice nedostatky avšak naopak. Dokonce využívají i her, které neznají a zkouší se je společně s dětmi využít, i když se občas vracejí i ke svým osvědčeným hrám. Ačkoliv kreativita učitelek je velká již podle toho, že dokázaly do dotazníku napsat 57 různých názvů her, při sečtení opakovaných názvů to dělá neuvěřitelných 897 názvů her.

Také jsem zahrнула spokojenost se svou prací, jelikož i tato oblast zahrnuje kreativitu v pracovním procesu. Tudíž skoro většina je naprosto spokojená se svou prací, i když velmi malá část má ke své práci výhrady. To tedy potvrzuje, zájem o využívání her při činnostech v mateřské škole. Z mého počtu 66 respondentů je celkem 57 učitelek velmi spokojeno se svou prací a nemají k ní výhrady. Kdežto zbylých 9 učitelek práce učitelky

baví, ale mají k ní své výhrady. Avšak přímou nespokojenost nevyjádřila ani jedna z učitelek, což můžeme brát jako velké pozitivum v tomto oboru.

## ZÁVĚR

Hra neplní pouze funkci zábavní ale také relaxační a kompenzační. Taktéž nám pomáhá při pochopení vzdělávaného učiva. Pokud je hra jako činnost dobře promyslená, organizovaná realizovaná, jako musí být v mateřských školách, aby ji děti snáze pochopily. Tak můžeme hovořit o tom, že je hra využívána jako prostředek ke zvýšení výchovně vzdělávacího procesu, který nalezneme v předškolním vzdělávání během celého dne.

Cílem mé bakalářské práce bylo přiblížit poznatky o hrách u učitelek v mateřských školách. Také bylo její nedílnou součástí přiblížit i využívání těchto poznatků – v mém případě hry. V teoretické části hovořím nejen o pedagogice předškolního věku, ale také o výchovně vzdělávacím procesu, hře, učitelkách a taktéž v neposlední řadě o dětech, které jsou důležitou částí výchovně vzdělávacího procesu. Bez nich by se nedal uskutečnit tento proces. Praktická část zahrnuje stádia příprav, průběhu a vyhodnocení dat získané při dotazníkovém šetření. To mělo za úkol právě zjistit zda využívají učitelky v mateřských školách všech forem her. Jak jich využívají, při jakých příležitostech a kde všude je využívají. Cíl mé práce byl v tomto směru naplněn.

Při svém výzkumném šetření jsem neměla problém s návratností svých dotazníků. Přístup všech učitelek jsem velmi ocenila. Jelikož svůj dotazník považuji a taktéž řadím do sféry náročnějších, nejen z obsahové ale i teoretické stránky, respondentky a tedy učitelky si s ním poradily. Jelikož v mém výzkumném šetření jsem zapojila i otázku s předpokládaným souhlasným výsledkem. To mělo ověřit vážnost a pozornost při jeho vyplňování. Tak ani v tomto ohledu jsem nezjistila žádných pochyb.

Nejenom z teoretického a praktického hlediska mé části bakalářské práce vyplývá, že hra má nenahraditelné místo ve výchovně vzdělávacím procesu a to především v předškolním období. Je možné ji taktéž považovat za nenásilný prostředek výchovy a vzdělávání, který samozřejmě zaujme i ty nejmenší děti a v táhne je do výru učení aniž by o tom věděly. Jelikož se lidstvo neustále rozrůstá a jeho nároky jsou mnohem větší než byly ještě před několika lety. Tak by bylo vhodné věnovat pozornost a větší péči modernizaci zařízení, které se předškolní pedagogika právě věnuje. Proto by zde měly být odpovídající pomůcky a materiály. Právě takové aby zaujaly i budoucí generace dětí.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

KOHOUTEK, Rudolf. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2001. ISBN 80-7204-200-9.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, a Branislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. *Předškolní a primární pedagogika, Předškolná a elementárna pedagogika*. 1., vyd. Praha: Portál, 2001. 456 s. ISBN 80-7178-585-7.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0852-3.

KUCHAŘOVÁ, Věra a Kamila SVOBODOVÁ. *Sít zařízení denní péče o děti předškolního věku v ČR*. Praha: VÚPSV, 2006. ISBN 80-87007-51-4.

MIŠURCOVÁ, Věra a Jiří FIŠER a Viktor FIXL. *Hra a hračka v životě dítěte*. 2., vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. SPN 4-31-19/2.

ONDRÁČEK, Petr. *Františku přestaň konečně zlobit, nebo...* 1. vyd. Praha: ISV nakladatelství, 2003. ISBN 80-86642-18-6.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika I*. Liberec: TU v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-656-3.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha : Portál, 2002. 488 s. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. 3., aktualizované vyd. Praha: Portál, 2009. 272 s. ISBN 978-80-7367-567-7.



PRŮCHA, Jan a Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

SOMR, Miroslav a kol. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 360 s. SPN 46-00-43/1.

SVOBODA, Mojmír a Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola – teorie a praxe I*. Olomouc: UP, 2004. ISBN 80-244-0945-8.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

VYMĚTAL, Jan. *Úzkost a strach dětí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-830-9.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADHD Attention Deficit Hyperactivity Disorder.

Mš Mateřská škola.

př. n. l. Před naším letopočtem

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf č. 1 .....	39
Graf č. 2 .....	44
Graf č. 3 .....	49

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka č. 1 .....	39
Tabulka č. 2 .....	40
Tabulka č. 3 .....	40
Tabulka č. 4 .....	40
Tabulka č. 5 .....	43
Tabulka č. 6 .....	44
Tabulka č. 7 .....	47
Tabulka č. 8 .....	48
Tabulka č. 9 .....	48
Tabulka č. 10 .....	49

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I .....	63
-------------------	----

## PŘÍLOHA P 1: DOTAZNÍK.

*Milá paní učitelko, milá kolegyně,*

*dotazník, který máte právě před sebou není časově náročný a je zcela anonymní. Slouží pro účely praktické části mé Bakalářské práce v rámci kombinovaného studia oboru Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Tímto Vás žádám o jeho vyplnění.*

*Cílem tohoto výzkumu, na kterém se i Vy budete podílet, je zjistit, jak využívá učitelka mateřské školy hry ve výchovně-vzdělávacím procesu.*

*Jednotlivé odpovědi, prosím, zakroužkujte nebo na předepsaný řádek dopište. U otázek s možností více odpovědí, je na toto upozorněno.*

*Děkuji Vám za pravdivé vyplnění dotazníku a za čas, který u něj strávíte.*

*Monika Teterová  
studentka FHS UTB ve Zlíně*

### **1. Věk respondentů**

- a) do 20 let
- b) 21 – 30 let
- c) 31 – 40 let
- d) 41 – 50 let
- e) 51 let a více

### **2. Praxe ve školství**

- a) do 5 let
- b) 6 – 10 let
- c) 11 – 15 let
- d) 16 – 20 let
- e) 21 – 25 let
- f) 26 let a více

### **3. Maximální dosažené vzdělání**

- a) střední pedagogická škola
- b) vyšší odborná škola
- c) vysoká škola ukončená Bc. titulem
- d) vysoká škola ukončená Mgr. titulem

**4. Jaké hry hrají děti ve vaší třídě nejraději?**

- a) individuální
- b) párové
- c) skupinové

**5. Které hry jsou podle Vás u dětí nejoblíbenější?**

(Možnost využití více odpovědí. Doplňte do skupinek konkrétně ty, které využíváte.)

**a) námětové :**

.....

.....

.....

.....

**b) konstruktivní :**

.....

.....

.....

.....

**c) dramatické :**

.....

.....

.....

.....

**d) didaktické :**

.....

.....

.....

.....

e) matematické :

.....  
.....  
.....  
.....

f) pohybové :

.....  
.....  
.....  
.....

g) tvořivé :

.....  
.....  
.....  
.....

**6. Využíváte knižních publikací s tematikou hra, které máte ve školní knihovně?**

**Uveďte minimálně pět příkladů na které si momentálně vzpomenete.**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....



**7. Využíváte jako učitelky mateřských škol při práci s dětmi také dramatizaci?** (např. scénky apod.) **Pokud je vaše odpověď ano, napište jaké.**

a) ne

b) ano,

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**8. Jak se Vám dramatizace osvědčila při řízené činnosti?**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**9. Kde s dětmi převážně využíváte tvořivých her v přírodě?** (např. kdo postaví nejlepší domeček v lese, hod šišky na cíl, hry u vody)

a) u vody

b) v lese

c) na zahradě MŠ

**10. Jaké druhy materiálů využíváte s dětmi při tvořivých hrách?**

(Možnost využití více odpovědí. Doplňte do skupinek ten materiál nebo pomůcky, které využíváte.)

**a) přírodní materiál :**

.....

.....

.....

.....

**b) technický materiál :**

.....

.....

.....

.....

**c) výtvarný materiál :**

.....

.....

.....

.....

**d) hudební pomůcky :**

.....

.....

.....

.....

**e) dramatický materiál :**

.....

.....

.....

.....

**11. Jak často do měsíce hrajete hry:**

(Doplňte prosím číslovku pouze k těm hrám, které využíváte. **Možnost využití více odpovědí.**)

- a) námětové .....
- b) konstruktivní .....
- c) dramatické .....
- d) didaktické .....
- e) pohybové .....
- f) tvořivé .....
- g) hudební .....

**12. S jakými výchovně-vzdělávacími problémy se nejčastěji setkávají učitelky?**

- výchovné:

.....  
.....

- vzdělávací:

.....  
.....

**13. Jaké hry využíváte při aktivizaci dětí při řízené činnosti? Pokud je Vaše odpověď JINÉ, popište.**

- a) pohybové
- b) tvořivé
- c) hudební
- d) dramatické
- e) jiné :

.....  
.....

**14. Ovlivňuje podle Vás hra míru školní zralosti?**

- a) ano, ovlivňuje
- b) ne, neovlivňuje

**15. Jste spokojená se svou prací učitelky v mateřské škole?**

- a) Ano jsem spokojená. Mám ráda práci v MŠ. Neměnila bych.
- b) Ne, nejsem. Motivující je pro mě pouze ekonomická stránka.
- c) Tato práce mě baví, ale mám k ní i své výhrady. (*jiná pracovní doba, počet dětí, ekonomická stránka atd.*)

**16. Jakých pomůcek využíváte při hrách především?** (např. šátky, čepičky, Orffovi nástroje apod.)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**17. Využíváte pouze Vámi osvědčené hry?**

- a) ano
- b) spíše ano
- c) ne
- d) spíše ne

**18. Jaké hry znáte?** (Napište prosím minimálně 10 konkrétních názvů her, které vás napadnou a na které si momentálně vzpomenete)

.....

.....

.....

.....

.....

.....