

Hra a hračka v životě dítěte

Bc. Dana Borýsková, DiS.

Diplomová práce
2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Dana BORÝSKOVÁ, DiS.**
Osobní číslo: **H09343**
Studijní program: **N 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Hra a hračka v životě dítěte**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti vývoje dítěte, osobnosti dítěte, významu hry a hračky v období dětství.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu z oblasti analýzy hry a herní činnosti u dětí.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

MIŠURCOVÁ, V. a kol. Hra a hračka v životě dítěte. Praha: SPN, 1989.

BRIERLEY, J. 7 prvních let života rozhoduje. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-484-2.

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

MATĚJČEK, Z. Co, kdy a jak ve výchově dětí. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-085-5.

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Pavel Opatrný

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

20. ledna 2011

Termín odevzdání diplomové práce:

29. dubna 2011

Ve Zlíně dne 20. ledna 2011



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 31. 3. 2011

.....
.....

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 též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení 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 přihlídáne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá problematikou hry a hračky v životě dítěte, které navštěvuje mateřskou školu.

Na základě poznatků z odborné literatury je zpracována teoretická část, ve které se snažím shrnout nejdůležitější poznatky o hře a hračce. Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola se zaměřuje na dětství jako životní období, které vymezuje vývoj člověka právě v tomto období. Druhá kapitola dává příležitost seznámit se s hrou a jejím významem, historií, tříděním a také její charakteristikou v jednotlivých vývojových obdobích dítěte. Třetí kapitola je věnována hračce. Opět se snažím seznámit s její historií a také s tím, jaká by hračka měla být. Přibližuji zásady, kterých bychom se měli držet při jejím výběru, a charakterizuji hračky, které se objevují v jednotlivých vývojových obdobích. Poslední kapitola se věnuje tomu, jaké místo zaujímá hra a hračka v mateřské škole. Výzkumná část popisuje realizaci kvalitativního výzkumu ve vybrané mateřské škole. Jejím cílem je analyzovat herní činnost dětí předškolního věku v rámci spontánní hry. Analýza je zaměřena na jednotlivé typy her a na hračky, které se v dětské herní činnosti budou objevovat.

Klíčová slova: vývoj dítěte, dětství, hra, hračka, mateřská škola, kvalitativní výzkum, pozorování, interview

ABSTRACT

This diploma thesis is concerned with games and toys in a child's life, which the visitor is a parent-school.

The theoretical part, in which I am trying to summarize the key findings about games and toys, is based on findings from scholarly literature. The theoretical part is divided into four chapters. The first chapter focuses on childhood as a life term, which defines the evolution of man in this period. The second chapter gives an opportunity to familiarize with the game and its significance, history, classification, and its characteristics at different stages of the child. The third chapter is devoted to the toy. Again, I am trying to acquaint with its history and with what the toy should be like. I am introducing principles which we should look at when choosing a toy and again I am describing toys which appear in each period of children's life. The last chapter looks at what role the game and the toy plays in kindergarten. The research section describes the implementation of qualitative research in a selected kindergarten. Its aim is to analyze the gaming activities of preschool children in the course of the game. The analysis focuses on the different types of games and toys in children's gaming activities will emerge.

Keywords: child development, childhood, games, toys, kindergarten, qualitative research, observation, interviews

Poděkování

Za odborné vedení, cenné rady a věnovaný čas bych velmi ráda poděkovala vedoucímu mé diplomové práce PhDr. Pavlu Opatrnému.

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	14
1 DĚTSTVÍ JAKO ŽIVOTNÍ OBDOBÍ	15
1.1 VÝVOJ ČLOVĚKA	15
1.1.1 Vývojová psychologie	15
1.1.2 Životní cyklus	16
1.2 DĚTSTVÍ A JEHO VÝVOJOVÉ OBDOBÍ.....	17
1.2.1 Prenatální a perinatální období.....	17
1.2.2 Ranné dětství	19
1.2.2.1 Novorozenecké období	19
1.2.2.2 Kojenecké období	19
1.2.2.3 Období batolete.....	20
1.2.3 Předškolní věk	21
1.2.4 Mladší školní věk	21
2 HRA	23
2.1 DEFINICE HRY	23
2.2 VÝZNAM HRY V JEJÍ HISTORII	24
2.2.1 Starověk, středověk	24
2.2.2 Renesance až konec 18. století	25
2.2.3 Pojetí hry v 19. století.....	25
2.2.4 20. století až po současnost	26
2.3 HRA V SOUČASNOSTI	29
2.3.1 Základní znaky hry	29
2.3.2 Funkce hry	30
2.4 HRA A JEJÍ TŘÍDĚNÍ.....	31
2.4.1 Druhy her	32
2.5 VÝVOJOVÉ ŠKÁLY HRY	35
2.6 HRA V JEDNOTLIVÝCH VÝVOJOVÝCH OBDOBÍCH	36
2.6.1 Novorozenec a hra.....	36
2.6.2 Kojenec a hra.....	36
2.6.3 Batole a hra.....	37
2.6.4 Předškolák a hra	37
2.6.5 Mladší školní věk a hra	38

3	HRAČKA	40
3.1	HISTORICKÝ VÝVOJ HRAČKY	40
3.2	JAKÁ BY HRAČKA MĚLA BÝT?.....	42
3.2.1	Hračka rozvíjí	42
3.3	ZÁSADY PRO VÝBĚR HRAČKY	43
3.4	CO PRO KTERÝ VĚK?	45
4	MÍSTO HRY A HRAČKY V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	47
4.1	MATEŘSKÁ ŠKOLA	47
4.1.1	Rámcový vzdělávací program (RVP PV).....	48
4.1.2	Školní vzdělávací program (ŠVP).....	49
4.2	VOLNÁ NEBO ŘÍZENÁ HRA V MATEŘSKÉ ŠKOLE?.....	50
II	PRAKTICKÁ ČÁST	52
5	METODOLOGIE VÝZKUMU.....	53
5.1	CÍL VÝZKUMU	53
5.2	VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	53
5.3	METODY VÝZKUMU	54
5.3.1	Kvalitativní výzkum	54
5.3.2	Metody sběru dat	55
5.3.2.1	Pozorování	55
5.3.2.2	Interview	57
5.4	VÝZKUMNÝ VZOREK A MÍSTO VÝZKUMU	57
5.4.1	Strategie výběru.....	57
5.4.2	Místo výzkumu.....	58
5.5	VSTUP DO TERÉNU A JEHO PRŮBĚH.....	58
5.5.1	Scénář polostrukturovaného interview.....	60
5.5.2	Způsob zpracování dat.....	60
5.5.2.1	Kódování	61
6	VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	62
6.1	ANALYTICKÉ PŘÍBĚHY	62
6.2	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	68
	ZÁVĚR.....	72
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	74
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	76
	SEZNAM PŘÍLOH	77

ÚVOD

Dětství můžeme považovat za období, které je z velké části věnované hrám a hraní. Z pohledu dětí však nejde jen o oddych a zábavu, ale vlastně o docela vážnou věc. Hra je tedy v dětství jednou z nejdůležitějších činností. Prostřednictvím jí, poznává dítě nejen samo sebe, ale i svět kolem a vytváří si základy, které ho budou ovlivňovat po celý jeho další život. Je klíčem k rozvoji dětského vnímání a poznávání. Jejím prostřednictvím si osvojuje správné modely chování, zkouší si řešení nejrůznějších situací, které jej mohou v životě potkat. Velmi úzce souvisí s procesem učení a je základním prostředkem výchovy. Někdy bývá dětskými psychology přirovnávána k práci a zaměstnání dospělých.

S hrou se setkáváme v každodenním životě dítěte a považujeme ji tak za jeho každodenní součást. Hra je součástí kultury již od úsvitu dějin lidské společnosti. Po celý život člověka provází a naplňuje jej. Je s ní však spojeno mnoho otázek, na které se pokusím v této diplomové práci odpovědět. Co to vlastně hra je? Jaký je její smysl pro člověka, pro jeho život? Proč si vlastně dítě hraje?

Dítě se učí různými dovednostem tedy tak, že si hraje. V jednotlivých vývojových fázích jsou jeho nejdůležitějším společníkem právě hračky. Zejména díky nim poznává svět kolem sebe. Výchova dítěte je tedy nemyslitelná bez hraček. Mé dceři byly nedávno dva roky. Už několik měsíců jsem přemýšlela, jakou hračku jí k narozeninám koupit. Několik večerů jsem strávila na internetu, pročetla různé diskuze, která hračka bude vzhledem k jejímu věku ta pravá a která by jí mohla zaujmout. Nabídka různých obchodů mě překvapovala, tolik hraček a já opravdu nevěděla, kterou vybrat. Nikdy by mě nenapadlo, jak složité bude vybrat hračku pro vlastní dítě. Chtěla jsem něco, co se jí bude líbit, s čím si bude hrát a já s ní. Nejrůznějších hraček je v současné době na trhu obrovské množství, ale jak tedy vybrat svému dítěti tu správnou? I na tuto otázku bych ráda v diplomové práci našla odpověď.

Tématem diplomové práce je hra a hračka v životě dítěte. Hra je tedy specifickým projevem dětského chování a hračka je prostředkem, používaným při hře. Abychom pochopili význam hračky v životě dítěte, musíme poznat i proces jejího využití a tím je právě hra.

V této práci bych chtěla shrnout nejdůležitější poznatky, které lze o hře a hračce najít v odborné literatuře. Těchto poznatků bych potom chtěla využít v praktické části diplo-

mové práce. Cílem této práce je tedy prezentovat hru a její důležitost v životě dítěte. Poukázat na to, že hra je činnost, která má smysl a měla by jí být věnována patřičná pozornost. Dětská hra se vyvíjí v závislosti na vyspívání a výchově dítěte a od toho se odvíjejí i požadavky kladené na jednotlivé hračky. Chtěla bych tedy informovat a zároveň upozornit na to, jaká by hračka měla být, co vše by měla u dítěte rozvíjet a co bychom měli vzít v úvahu, když vybíráme hračky pro děti.

Teoretická část diplomová práce začíná kapitolou, která se věnuje dětství jako životnímu období. Chci zde objasnit pojmy vývoje, životního cyklu a vývojové psychologie a dále popsat jednotlivá vývojová období, tedy jakým vývojem dítě prochází.

V druhé kapitole se zaměřím na hru. Různé vědecké obory i různí autoři na hru nahlíží různě a dochází tak k odlišným pohledům na hru. V rámci definic od různých autorů bych ráda zdůraznila, že hra je činnost, která má smysl a je pro dítě důležitá. Dále se budu snažit seznámit s historickým významem hry a v rámci historického exkurzu stručně zmíním některé významné teorie hry. V další části se budu zabývat pojetím hry v současnosti. Zaměřím se na základní znaky hry a na funkce, které v životě člověka plní. Věnovat se budu také klasifikaci her a zmíním různé typy jejich třídění. Charakterizují jednotlivé typy her, vývojové škály hry, které pro mě budou důležité při zpracování dat v empirické části. Poslední část v této kapitole bych opět věnovala charakteristice hry v jednotlivých vývojových obdobích.

Pro většinu her jsou zapotřebí hračky. Třetí kapitola tak bude věnována hračce. Opět bych chtěla seznámit s historickým vývojem hračky a zdůraznit její význam pro hru. Zmíním jaká, by hračka měla být, co vše by u dítěte měla rozvíjet. Uvedu také zásady, kterých bychom se měli držet při výběru hračky. Jako u předchozí kapitoly, i tuto uzavřu informacemi, které hračky jsou typické pro jednotlivé vývojové období.

Jelikož jsem se rozhodla provést výzkumné šetření v mateřské škole, je teoretická část doplněna o čtvrtou kapitolu, která se věnuje tomu, jaké místo má hra a hračka právě v mateřské škole. Věnovat se budu také rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání a zmíním se o volné a řízené hře v mateřské škole.

Na uvedenou teoretickou část navazuje empirická část. Ačkoliv v teoretické části se věnuji hře od narození až po mladší školní věk tedy zhruba do jedenáctého roku věku dítěte, v praktické části se zaměřím na hru dítěte předškolního věku. Pravý rozvoj hry prý na-

stává mezi třetím a šestým rokem života. I Vágnerová (2005) označuje období předškolního věku jako „věk hry“. V praktické části této diplomové práce provedu kvalitativní výzkum, s využitím technik zúčastněného pozorování, analýzy hry a interview s dětmi a učitelkami. Jeho hlavním cílem bude analyzovat herní činnost dětí předškolního věku v rámci spontánní hry. Analýza se bude zaměřovat především na jednotlivé typy her a na hračky, které se v dětské herní činnosti budou objevovat.

Cíle překládané diplomové práce lze tedy shrnout do níže uvedených bodů:

- Seznámení se s problematikou hry a hračky dle odborné literatury.
- Vymezení základních pojmů, které se vztahují ke stanovené problematice, prezentovat hru, hračku a její důležitost v životě dítěte.
- V rámci výzkumného šetření pak analyzovat herní činnost dětí v MŠ v rámci jejich spontánní hry. Zaměřit se na zejména jednotlivé typy her a na hračky, které se v dětské herní činnosti budou objevovat.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DĚTSTVÍ JAKO ŽIVOTNÍ OBDOBÍ

1.1 Vývoj člověka

Vývoj je slovo, které má v běžném použití hodně významů. Většinou jej používáme, když chceme říci, že něco probíhá a přitom dochází ke změnám. Vědci různých oborů užívají pojem vývoj každý po svém. Říčan (2004, s. 21) uvádí, že vývoj je řada zákonitých změn, které nastávají v zákonitém pořadí: tak, a ne jinak.

V přírodě i ve společnosti znamená vývoj vždy proces, při němž se určitý systém mění v průběhu času. Nejde však jen o změnu velikosti, ale také o kvalitativní přeměny: zárodek- mládě- dospělý živočich, přeměna společnosti od antického starověku až po současnou společnost a vývoj od novorozence přes batole, dítě předškolního věku, žáka vstupujícího do školy, dospívajícího k dospělému atd (Čáp, 2001, s. 181).

Vývoj je realizován dvěma základními procesy. Je to biologický proces zrání a psychologický proces učení. Proces zrání, jako např. růst kostí a svalů, zrání nervových struktur atd. je dán geneticky a nedá se vnějšími faktory téměř ovlivnit. Je to vlastně zákonitá posloupnost změn v organismu a podmiňuje připravenost jedince k učení. Organismus musí tedy nejprve pro nějakou novou schopnost dozrát a pak se jí teprve může učit. Vývoj je také výsledkem interakce dědičných předpokladů a vlivem prostředí (Vágnerová 2000).

Stanovit stádia ve vývoji lidského jedince se snaží vývojoví psychologové. Život člověka je tak rozdělen na kapitoly, z nichž každá má svůj svéráz a je odlišná od kapitoly předcházející a následující. Předěly v životě člověka jsou vlastně zákonité a oddělují jedno stadium od druhého. Životní stadia jedince vymezuje nejen příroda, ale také společnost. Vývoj každého jedince je ale zcela individuální.

1.1.1 Vývojová psychologie

Je relativně samostatná vědecká disciplína, která patří mezi základní psychologické disciplíny. Zkoumá psychologický vývoj od prenatálního období přes dětství, mládí a dospělost až po stáří. Někdy bývá také označovaná jako ontogenetická psychologie (Čáp, Mareš, 2001).

Vznikla v druhé polovině 19. století, ale byla omezena jen na pozorování malých dětí od jejich narození po několik málo prvních let. Byla také často označována jako psycholo-

gie dítěte. Soustavnější práce se objevovali na začátku 20. století, ale i tak byly stále omezeny na období dětství. Teprve později se pozornost soustředila také na dospívání. Také období dospělosti, stáří a také období před narozením zůstávalo většinou mimo pozornost. V průběhu 20. století se však rychle rozvíjela pod vlivem stoupajících požadavků z praxe i dalších příbuzných teoretických oborů. Vliv měl i pokrok v medicínských oborech. Ukazovalo se, že vývoj není tak jednoduchý (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Vývojová psychologie se tedy podrobněji zabývá jednotlivými věkovými obdobími, jejich znaky, životními problémy, které musí jedinec v tomto období řešit, přechody z jednoho stadia do druhého.

Periodizace vývojových období lidského života není zcela jednotná, ale ustálila se v podstatě na následujícím schématu:

- Prenatální období
- Kojenecké období
- Období batolete
- Období předškolního dítěte
- Mladší školní věk
- Střední a starší školní věk
- Adolescence
- Dospělost, která se člení na mladou, střední a pozdní
- Stáří (Čáp, Mareš, 2001).

1.1.2 Životní cyklus

Život jedince prochází životním cyklem. Jsou to fáze, kterými každý člověk během svého života musí projít. Jsou to důležité body socializačního procesu, které jsou biologicky a sociálně podmíněny. I když dnešní doba přináší řadu změn, což mělo vliv na řadu činností, které byly typické pro určité věkové období, můžeme životní cyklus dělit do fází: dětství, mládí, dospělost a stáří (Jandourek, 2003).

1.2 Dětství a jeho vývojové období

Období dětství není obecně ohraničeno. Existují různé názory, kdy je za počátek dětství považováno narození, v jiných kontextech se za dítě (nenarozené) považuje i plod. Stejně tak se různí i názory na konec dětství. Ten je někdy ztotožňován s dosažením dospělosti, jindy se zase fáze dospívání již k dětství nepočítá. Termín dětství není tedy přesně daný a může zahrnovat různý rozsah let v lidském vývoji.

Dětství je označováno jako období nejrychlejšího růstu a vývoje. Děti jsou v této době hodně tvárné a učenlivé. Snad proto představuje dětství nejvýznamnější a často i nejkrásnější období života člověka.

Dětství jako první úsek vývoje člověka tedy začíná narozením a končí z právního hlediska až v osmnácti letech, kdy se dítě stává zletilým. Rozdíl je pouze u trestně právního hlediska, kdy se dítě může stát trestně odpovědným už od 15 roku. Biologicky končí dosažením puberty a ze sociálního hlediska je konec dětství spojován s vlastním odpovědným životem. Je tedy prvním obdobím sociálního vývoje člověka. Je to období, kdy probíhá socializace, většinou domácí výchova. Dítěti jsou zprostředkovány normy, hodnoty, jazyk, vzorce chování a základní dovednosti. Utváří se základní struktura osobnosti (Jandourek 2003).

Dětství je životním obdobím téměř zcela věnovaným hrám a hraní. Vývojové období, které zahrnu pro účely této práce do období dětství, jsou následující:

- Prenatální a perinatální období
- Ranné dětství, období novorozenecké, kojenecké a období batolete
- Předškolní věk
- Mladší školní věk

1.2.1 Prenatální a perinatální období

Prenatální období nebylo dlouhou dobu do vývojové psychologie zahrnuto. Otvíralo se však mnoho otázek, které ukazovaly i na důležitost tohoto období. Vývoj člověka nezačíná okamžikem narození, ale jeho životní cesta začíná početím. Průkopníkem můžeme označit práce A. Gessela, který se zabýval zkoumáním nezralých dětí z inkubátoru (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Doba prožitá v děloze matky (nitroděložní období) je nejdynamičtějším vývojovým obdobím z celého lidského života. Během devíti měsíců, tedy 40 týdnů nebo-li 280 dní se z jedné jediné oplodněné zárodečné buňky vyvine dokonalý lidský plod, který je bezprostředně po narození schopen samostatné existence. Nikdy v dalším životě už nedojde za tak krátkou dobu k tolika převratným událostem.

Vágnerová (2000) uvádí, že prenatalní vývoj probíhá ve třech fázích:

1. Fáze oplození: trvá asi 3 týdny a dochází k oplození, končí vznikem nervové trubice v třetím týdnu. Na ultrazvuku jsou vidět první srdeční ozvy a vytváří se placenta.
2. Embryonální období: od 4 do 12 týdne a v tomto období se vytváří základy orgánů; vzhledem k intenzivnímu růstu je v tomto úseku embryo velmi citlivé na vliv negativních faktorů, které mohou vést k závažným vývojovým vadám. V 10 týdnech má plod již nezaměnitelně lidskou tvář. Plod je prokazatelně schopen učit se, vytvářet podmíněné reflexy (Říčan, 2004).
3. Fetální období: po 12 týdnu od oplození, dokončování růstu orgánů, dítě postupně vnímá zvuky, nejintenzivněji slyší tlukot mateřského srdce, matčin hlas.

Během prenatalního období je plod schopen reagovat na podněty působící uvnitř nitroděložního prostředí. Je zároveň schopen nejjednodušších forem učení, vytváří si zkušenost. Lze i rozlišit individuálně typické chování. Plod spojený placentou s tělem matky zachycuje všechny matčiny změny a reakce

Prenatální vývoj může být také ovlivněn řadou negativních okolností. Jde např. o alkoholismus nebo kouření matky, diabetem nebo chorobami, které může matka v těhotenství prodělat.

Jako perinatální období se označuje doba těsně před porodem, porod samotný a doba těsně po porodu. Český pediatr Švejcár říká, že: „*Porod je nejtěžší, nejdramatičtější a nejnebezpečnější krok v lidském životě*“ (Říčan, 2004, s. 72). Je zátěží nejen pro matku, ale i pro dítě. To opouští své dosavadní bezpečné prostředí a dostává se do prostředí nového. Dnes se zvláště zásluhou francouzského porodníka Fredericka Leboyera dbá na to, aby byl novorozenec na světě uvítán co nejlaskavěji a nejšetrněji. Heslem se stává šetrný porod (Říčan, 2004).

Porod a období kolem něj je také rizikovou záležitostí. Organismus dítěte je zranitelnější. Předčasný porod, nebo naopak dlouhý porod, přidušení dítěte mohou vést k poruchám centrálního nervového systému a tím k disharmonickému vývoji (Mareš, Čáp, 2001).

1.2.2 Ranné dětství

1.2.2.1 Novorozenecké období

Novorozenecké období trvá zhruba jeden měsíc. Krátké, ale pro další vývoj rozhodující období ukazuje základní vrozené dispozice dítěte. Má vyvinuty všechny základní nepodmíněné reflexy. Jsou to sací, hledací, polykací, vyměšovací, obranné, orientační, úchopové a polohové. Ty zajišťují jeho reakce a umožňují mu vyrovnávat se s požadavky nového prostředí. Je to v podstatě doba adaptace na nové prostředí. Adaptují se nejen narozené děti, ale i rodiče (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Od samého počátku vidí do vzdálenosti 20 - 30 cm, dobře slyší a vnímá dotek, změnu teploty a polohy. Po narození dokáže odlišit matčin hlas od jiných osob. Hlavním komunikačním prostředkem je pláč, kterým dává najevo, že něco potřebuje, nebo že se necítí dobře. V tomto období leží miminko nejčastěji na zádičkách a neumí se samo otočit ani na bok ani na břicho (Sobotková, Dittrichová, 2006).

1.2.2.2 Kojenecké období

Kojenecké období zahrnuje časový úsek od druhého měsíce do jednoho roku. Často slýcháváme, že za první rok života se toho v lidském životě nejvíce přihodí. Podle Říčana (2004, s. 75): „*první rok - první slovo - první krok*“. Vývoj je po stránce duševní i tělesné mnohem rychlejší. Je to dáno zejména zráním centrální nervové soustavy. Dochází k výraznému tělesnému vývoji, zvýšení hmotnosti, mění se proporce kostry těla i lebky. Potřebný čas ke spánku se zkracuje, ubývá negativních reakcí. Dítě se začíná seznamovat se svým tělem a s předměty, které se nachází v jeho nejbližším okolí. Učí se rozeznávat tvary, rozvíjí se sluch. Velký význam v tomto období má hmat tedy dotykový smysl.

Významnými mezníky v poznávání jsou momenty, kdy dítě začíná sedět, lézt a časem i chodit. Dítě je také vybaveno dvěma důležitými vrozenými aktivitami. Jde o broukání a úsměv. První úsměv dítěte je zrodem vzájemnosti emocí. Po broukání, které se objevu-

je kolem 4. měsíce života dítěte začíná žvatlat a kolem devátého měsíce už rozumí jednoduchým sloům. V průběhu druhého měsíce se u dětí začíná objevovat sociální úsměv, který je již vědomí a má tedy důležitou společenskou úlohu.

Významnými mezníky motorického vývoje jsou zvedání hlavičky (2. měsíc), uchopování věcí a obracení se (do 5. měsíce), lezení, posazení (do 7. – 8. měsíce), postavení se (v 11. měsíci) – chůze (kolem 1 roku)

Z bezmocného a němého novorozence je na konci prvního roku aktivní bytost, která chodí, vydává širokou paletu zvuků, včetně prvních slov, rozumí přání svého okolí, orientuje se v mnoha souvislostech, ovládá řadu dovedností spojených s hrou, jídlem atd.

1.2.2.3 Období batolete

Batolecí věk zahrnuje dobu od 1 roku do 3 let života dítěte. Je to období, kdy dochází k výraznému rozvoji dětské osobnosti. Dítě se stává samostatnějším a také aktivnějším subjektem. Podle Vágnerové (2000) je charakteristickým znakem tohoto období osamostatňování a uvolňování z různých vazeb, spojených s expanzí do světa. Uvolňují se tedy vazby, které měly v předcházejícím vývoji svůj význam. Šlo např. o specifickou vazbu s matkou. V tomto období by však byla překážkou k dalšímu vývoji.

Velký význam mají motorické dovednosti a to hlavně ve vztahu k vlastnímu tělu i k okolnímu světu. Dochází k rozvoji pohybových činností, jemné motoriky, manipulace s předměty, sebeobsluhy. Během dvou let se naučí jíst samo, a nebo se s menší pomocí samo oblékat. Batole se také naučí ovládat své vyměšování tedy funkce svěračů.

Uprostřed období se rychle rozvíjí řeč. Je základním nástrojem sociální interakce. Velmi rychle se rozvíjí dětský slovník. Nejvýznamnějším tématem duševního vývoje v tomto období je tedy autonomie – tedy samostatnost. Osamostatňování je spojeno právě s rozvojem komunikace. Počátky vlastní identity souvisejí také s etapou „já sám“, která nastupuje kolem druhé roku věku dítěte. Dítě tak projevuje snahu po vlastní aktivitě a projevu svých schopností. Pro jeho další rozvoj je velmi důležitá podpora ze strany dospělých.

Důležitým momentem ve vývoji a sebeprosazení dítěte je fáze vzdoru nebo také označovaná jako negativismus. Dítě přibližně po dobu jednoho roku, což je nejčastěji kolem třetího roku často odmítá výzvy a zákazy a popírá i někdy nevýznamná sdělení.

1.2.3 Předškolní věk

Předškolní období trvá od tří do šesti let. Od předchozího batolecího období došlo k výraznému pokroku, ale tělesný i duševní vývoj je už pomalejší. V předškolním věku jsou významné tělesné individuální rozdíly. Zvyšuje se pohybová obratnost, dítě běhá, jezdí na kole, plave, udržuje rovnováhu. Díky rozvoji jemné motoriky je samostatné v sebeobsluze a souvisí s ní také rozvoj kresby. Dítě tak napodobuje prostřednictvím kresby realitu. Velmi významné jsou vývojové změny v předškolním období, protože ovlivňují postavení, které dítě zaujme ve skupině vrstevníků svou pohybovou obratností ve hře.

Mozek ještě podstatně dozrává. Dochází k dalším vývojovým změnám psychických procesů, jako jsou vnímání, myšlení, paměť, prožívání atd. Zdokonaluje se smyslové vnímání, dítě je zvědavé. Myšlení je názorné, intuitivní. Nejsou však rozvinuty všechny potřebné složky pozornosti a ani jejich paměť ještě nemá dostatečnou kapacitu. Dále se rozvíjí řeč, věty, zájem o básničky, říkanky, zpěv. K rozvoji řeči pomáhají pohádky, vyprávění atd.

Rozvoj poznávacích procesů ovlivňuje i sebepojetí dítěte. Charakteristickým obdobím tohoto věku je postupné uvolňování vázanosti na rodinu. Socializace však probíhá především v rodině. Dochází k rozvoji prosociálního chování. Předškolní děti si také uvědomují rozdíl obou pohlaví. Znají tak i obsah chlapecké a dívčí role. Děti navazují kontakt s vrstevníky a ve skupinách dochází k postupné diferenciaci rolí. Ve skupině se učí soupeřit a spolupracovat (Vágnerová, 2000).

Dominantní činností v předškolním věku je hra, ale tomu se budu věnovat v následující kapitole. Konec této fáze je však určen nejen fyzickým věkem, ale především sociálně a to nástupem do školy.

1.2.4 Mladší školní věk

Mladší školní věk je podle Říčana (2004) období relativně klidné, nebouřlivé a také šťastné. Ve skutečnosti však podle Čápa a Mareše (2001) dochází k důležitým změnám, a vznikají nemalé problémy.

Toto období můžeme věkově charakterizovat od 6 do 11 let. Dochází v něm k radikální životní změně a tím je školní docházka. Dítěti otvírá obzory, o kterých doposud nemělo ani tušení. Urychluje se rozumový vývoj a tak nějak se učí myslet novým způsobem.

Myšlení dětí v mladším školním věku je mnohem rozvinutější, ale stále to není ještě abstraktní myšlení. Respektuje však už zákony logiky. Děti dokážou klasifikovat, třídit, řadit atd. Zvyšuje se tak úroveň konkrétních logických operací. Doposud byla v jeho životě hlavní náplní hra, nyní však začíná školní práce a s ní povinnosti (Říčan, 2004, Vágnerová 2000). Škola přináší dítěti nové povinnosti a postupně klade zvyšující se požadavky. Školní předměty mají značné požadavky na rozvíjení paměti, intelektu, senzomotoriky, pozornosti, svědomitosti atd. Přináší však dítěti také novou sociální roli žáka neboli školáka a také nové vztahy k učiteli a ke spolužákům. Musí přijmout novou autoritu učitele. Spolužáci jsou pro něj rovnocennými partnery, s nimiž se často porovnává. Potřebuje tak být pozitivně hodnocen i svými vrstevníky a získat tak přijatelné postavení ve skupině (Vágnerová, 2000).

2 HRA

Nejdůležitější a hlavní činností dětí je hra. Je účinným pomocníkem při jejich výchově a vzdělání a pozornost by měla vzbuzovat už od narození a postupně se rozvíjet. Jak již bylo uvedeno výše, je důležité znát vývojové období dítěte v jednotlivých etapách jeho vývoje. Při hře se dítě nejen formuje, ale i projevuje. Pomocí hry poznává okolní svět a postupně mu začíná více rozumět a chápat jej.

2.1 Definice hry

Definovat dětskou hru nebo ji v životě dítěte jasně oddělit od jiných činností je poměrně složité. Pojem hry nebyl dosud jednoznačně vymezen, používá se však poměrně často. Je všeobecně uznávána za hlavní a nejvýznamnější formu lidské činnosti v dětství. Setkáme se s ní i v dospělosti, a také můžeme říci, že není pouze lidskou činností, ale je součástí chování i ostatních živočichů. Od dospělých se však liší zejména v tom, že jedinec má hlavně potěšení z jejich provádění, nikoliv z jejich výsledků.

Existuje řada pokusů o definici hry a vysvětlení její podstaty, vzniku a účelu.

Langmeier a Krejčířová (1998) uvádějí, že hra je činnost, a to buď fyzická nebo psychická, která je vykonávána jenom proto, že je libá a přináší dítěti uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle. Může to být činnost sama o sobě příjemná, nebo i výrazně nepříjemná.

Co je hra? Na tuto otázku velice výstižně a krátce odpovídá psycholog Zdeněk Matějček. „*Hra je vážná věc*“ zdůrazňuje, že hra by neměla být podceňovaná, protože má výraznou vývojovou a výchovnou hodnotu (Sobotková, Dittrichová, 2006).

Sobotková a Dittrichová (2006, s. 14) definují hru jako: „*činnost, která je motivována vnitřními potřebami dítěte, a která vzniká bez účelu daného zvenčí. Přináší dítěti radost a uspokojení, zároveň však má příznivé vývojové účinky na celý život dítěte*“.

Profesor Johan Huizinga se fenoménem hry zabýval řadu let. Nachází prvky hry v oblasti práva, vědy, umění, filozofie atd. Nejčastěji se z jeho knihy cituje vymezení pojmu hra v sedmi aspektech:

1. Hra je svobodná.
2. Hra je obyčejný, vlastní život.

3. Hra je uzavřená a ohraničená. Odlišuje se od běžného života místem a časem.
4. Hru lze opakovat.
5. Hra vytváří řád.
6. Hra spojuje a rozlučuje.
7. Hra obsahuje prvek napětí (Šimanovský, 2002, s. 21-22).

Podle Mišurcové (1980) je hra dobrovolnou spontánní činností a svobodným sebeuplatněním člověka.

Bednářová (2007, s. 59) uvádí, že od raného dětství je hra pro dítě tou nejpřirozenější a nejdůležitější činností, jejímž prostřednictvím získává zkušenosti se světem věcí, lidí, ale zároveň také poznává samo sebe. Do hry tak promítá a současně v ní také rozvíjí celou svoji osobnost.

2.2 Význam hry v její historii

Hra provází lidskou společnost od jejich samotných počátků. Doklady o tom najdeme již v archeologických vykopávkách i literárních památkách. Hra měla významné místo nejen v životě dětí, ale celé společnosti. Názory na hru se měnily se způsobem života. Vliv měli vědecké objevy, rozvoj vzdělanosti a jiné. Nejprve byla považována pouze za běžnou činnost. Až postupem času rostl její význam a získávala tak na vážnosti.

2.2.1 Starověk, středověk

Už v antickém starověku byly totiž hry spojeny s náboženstvím a kultem bojů. Nejvíce se proslavily hry olympijské a scénické hry v Řecku. V Římě se rozvinuly hry zábavné, jezdecké a zápasy gladiátorů. Hra zde byla uplatňována natolik, že školy byly nazývány „ludi“, což v překladu znamená hry. Významné svědectví o hře a její úloze přináší i literární díla. U filozofů jako Platon nebo Aristoteles se objevují myšlenky o využití hry při výchově dětí a mládeže. Hře věnovali pozornost také středověcí myslitelé. Děti se podle nich měli učit hravým způsobem číst (Mišurcová a kol., 1980).

2.2.2 Renesance až konec 18. století

Renesance obnovila ideál harmonicky rozvinuté osobnosti. Zdůrazněna tak byla tělesná kultura a ve výchově se tak začali uplatňovat pohybové hry. Postupně se k nim přidávaly hry intelektuální a hry s obrázky. Ty měli rozvíjet názornost. V roce 1510 vznikla první obrázková didaktická hra, jejímž autorem byl Thomas Turner (Mišurcová a kol., 1980).

Důležitost hry si uvědomoval již Jan Amos Komenský. Ten hru začlenil přímo do svého pedagogického systému (např. v díle *Schola ludus*). Pokládal hru u nejmenších dětí za stejně důležitou jako spánek nebo výživu. Zdůrazňuje význam hry pro pobavení, rozvoj smyslů a obohacení znalostí. Důležitý je podle něj také hravý způsob učení. Od spontánní hravé činnosti mají být děti postupně přiváděny k záměrné a účelné práci (Mišurcová a kol., 1980).

Od 17. století vznikaly hry, které dětem přibližovaly gramatiku, dějepis, náboženství atd. Vymýšlely se hry hlavně na vojenské náměty. Obohacení her přineslo až 18. století, protože se vzniklo nové pojetí dětství. Do té doby neexistovalo žádné pojetí dětství a děti okolo šestého až sedmého roku se začleňovali mezi dospělé. Postupně se však dítě stává středem zájmu. Je brán ohled na jeho individuální potřeby (Mišurcová a kol., 1980).

Ještě přelom 18. a 19. století je poměrně běžný k negativnímu postoji ke hrám, protože podle názoru tehdejších pedagogů odvádí pozornost žáků od práce a Boha. Některé teorie dokonce považují hru za nebezpečnou podle přísloví „Co se v mládí naučíš...“ nebo ten, kdo si hraje v dětství a mládí, bude si hrát i v dospělosti a stáří (Severová, 1982, s. 20).

2.2.3 Pojetí hry v 19. století

V devatenáctém století se o hru začali hlouběji zajímat antropologové a národopisci. Nyní je předmětem zkoumání řady sociologů a psychologů.

Významnou postavou této doby je **F. Fröbel**, který si při pozorování dětí uvědomil, jak oblíbené u nich hry a hračky jsou a pokusil se toho využít k upoutání pozornosti dětí a tak k rozvoji jejich schopností a znalostí. Zdůrazňoval důležitost hry v procesu učení. O vývoji dítěte však v tomto období nebylo ještě mnoho známo a jeho koncepce hry nic nevysvětluje (Millarová, 1978).

2. polovina 19. století byla ovlivněna evoluční teorií. Začala být pokládána otázka, jakou funkci v lidském životě vlastně hra zastává a jaká je její příčina. Je to doba nejrůznějších teorií hry, které se pokoušejí odhalit podstatu hry. Některé tyto teorie zůstaly pouhými postřehy, jiné byly dále rozpracovány (Severová, 1982).

V polovině 19. století anglický filozof Herbert Spencer vypracoval teorii hry vycházející z představy o „přebytečné energii“. Děti si tak vlastně hráli proto, aby „pustily páru“ jako stroj (Millarová, 1978).

2.2.4 20. století až po současnost

20. století je nazýváno stoletím dítěte, zájem o hru je v celém světě intenzivnější. Na otázku proč si dítě hraje, se pokoušení odpovídat různé teorie hry. Ujasnit místo hry v celkovém procesu vývoje lidského jedince se snažil i německý psycholog Karl Gross. Hra podle něj představuje jednu s forem učení, významnou tím, že je nejzákladnější, nej-přirozenější a současně také nejefektivnější formu lidského učení jedince v dětství. Zkrátka je to činnost užitečná pro život. Děti se v ní učí a zdokonalují své dovednosti pro další život. Jeho koncepce byla ve 20 a 30 letech 20. století dalšími psychology rozvíjena (Severová, 1982).

G. S. Hall vytváří rekapitulační teorii, podle které je dětství dalším článkem ve vývoji lidstva. Rekapitulační teorie podává podrobnější vysvětlení obsahu hry než jiné koncepce. Její podstatou je, že dítě ve svých hrách tzv. rekapituluje vývoj lidstva. Přirovnává např.: že hra s vodou je spojována s dováděním jejich rybích předků, šplhání a houpání je zase pozůstatkem ze života opičích předků. Teorie však byla založena na předpokladu, že dovednosti se předávají z generace na generaci. To však bylo odmítáno, ale i tak nesprávná teorie je užitečný. Povzbudila alespoň zájem o chování dětí v různém věku (Millarová, 1978).

Hra nezůstala opomenuta ani rozvíjející se psychologii. Zakladatel psychoanalýzy Sigmund Freud považoval hru za spontánní činnost, ve které děti uspokojují svá přání a reprodukují prožité situace, aby se takto s nimi vyrovnaly a dosáhly opětovné rovnováhy organismu. Projevuje se tady psychoterapeutická funkce hry, která je v praxi využívána dodnes. Freud však využíval hry k duševně narušeným dětem (Millarová, 1978, Severová, 1982). Vyslovil také názor, že hra je projekce různých rušivých podnětů, s nimiž se dítě

musí vyrovnat prostřednictvím hraček nadpřirozených jevů tím, že nastolí různé katastrofické situace (Koťátková, 2005 s. 12).

V 50. a 60. letech se pak o hru zajímal sovětský psycholog S. L. Rubinštejn, který vyjádřil své názory na dětskou hru v rámci svého systému obecné psychologie. Velký význam přikládá tomu, že děti láká to, co dělají dospělí. Děti tedy touží dělat co, co vidí u dospělých a to jim umožňují právě hry. Hra je podle něj těsně spjata s vývojem osobnosti, s formováním jejich vlastností. Tím, že si dítě hraje, žije životem plným bezprostřednosti, činnosti a citovosti. Nepřipravuje se tak jen na další život (Severová, 1982). Koťátková (2005) uvádí, že Rubinštejn se zajímal o dětskou hru jako o odraz skutečnosti, kterou dítě nereflektuje pouze jako realitu, ale snaží se ji především přetvářet.

Pro chápání hry v dnešním pojetí má velký význam vývojová psychologie J. Piageta, který se zabýval studiem intelektuálního vývoje dětí. Piaget ji vysvětluje dvěma procesy, které považuje za základní pro celý organický vývoj. Je to asimilace a akomodace. Akomodace je přizpůsobování se organismu vnějšímu světu. Asimilace je změna přijímané informace. Oba procesy spolu neustále kooperují. Jestliže převládá proces přizpůsobování se (akomodace) objektu nad asimilací výsledkem je nápodoba. Hra i nápodoba jsou součástí vývoje inteligence a jsou důležitou součástí rozumového vývoje (Millarová, 1978).

Piaget rozlišuje základní období intelektuálního vývoje, která se tak realizují v určitém charakteru hry. Je to období:

- Senzomotorické (6měsíců až 2 roky)- hra je vlastně cvičení, které spočívá v opakování činností, které se dítě naučilo dříve.
- Symbolické (2-7 let) – dítě opakuje to, co se už naučilo, na symbolické, verbální úrovni. Hra se stává postupně organizovanější a propracovanější, více se přizpůsobuje realitě.
- Konkrétní logické operace (7-11 let) – děti se učí od druhých
- Poslední je stadium formálních operací (po 11 roce a další průběh dospívání) – v tomto období jsou již myšlenkové operace logické a systematické (Koťátková, 2005).

Při definování pojmu hra jsem se také zmínila o Johanu Huizingovi. Ten nahlíží na hru trochu odlišně. Ve své knize *Homo ludens* (2000), česky má tato kniha podtitul *O původu*

kultury ve hře (Šimanovský, 2002). Zastává názor, že kultura se rodí ve hře a jako hra. Hra je podle něj starší než kultura.

Dalším dílem, které je velmi zajímavé o hře, je kniha Hry a lidé (1998), jejímž autorem je R. Caillois. Pro psychologii i pedagogiku má význam zejména jeho typologie her, o níž se zmíním v této práci později.

Můžu tedy shrnout, že na hru se můžeme dívat z různých pohledů a záleží na každém, který je mu blíže. Hra je součástí spousty dalších koncepcí, ať už filozofů, pedagogů, psychologů. Ti se pokoušeli hlouběji pochopit a vysvětlit hru. Postupně tak tedy hra byla chápána jako projev přebytku energie, jako nácvik, sebeutváření, příprava pro produktivní činnost dospělého a jiné. Zkrátka každá teorie vystihla některý dílčí aspekt her.

Teorie, které jsem uvedla, jsou popsány velmi stručně pouze pro účely této práce a lze je zařadit mezi ty nejznámější.

2.3 Hra v současnosti

Všeobecně jsou hry chápány jako činnosti důležité pro aktuální okamžik i další vývoj dětí. Je to činnost silně motivovaná, uspokojuje potřebu činnosti, zvědavost, potřebu sociálního styku. Rozvíjí nejrůznější aspekty osobnosti a tím připravuje pro celý další život (Čáp, Mareš, 2001).

2.3.1 Základní znaky hry

Každá hra má podle Kořátkové (2005) velmi významné znaky, které se v ní objevují. Tyto znaky mohou být pro nás určitými pozorovacími vodítky. Podle nich můžeme poznat, zda si dítě skutečně hraje. Jsou to zejména tyto:

- Zaujetí hrou – má podobu hlubokého soustředění na činnost. Zaujetí hrou zdůrazňuje i Matějček (1989). Podle něj je pro dětskou hru příznačné vážné a hluboké zaujetí. Často zapomene na všechno a přitom má toto zaujetí kladné citové ladění. Pro dítě je hra prací, kterou chce dokončit. A právě zde se často setkává s nepochopením dospělých, kteří hru nepovažují za nikterak vážnou a pak nedokáží pochopit, že dítě má vztek, když je vyrušeno.
- Spontánnost- je viditelná v přirozeném, bezprostředním a aktivním jednání a chování.
- Radost a uspokojení – poznáme s tváře hrajícího dítěte. Prožitek je často provázen samomluvou, která emoce umocňuje a konkretizuje.
- Tvořivost – nové, originální, upravování a konstruování skutečností s okolního světa. Může mít povahu tělesné, pohybové tvořivosti, jazykových prostředků i prostorovou konstrukční tvořivost.
- Fantazie – ve hře se objevuje před třetím rokem. Zpočátku jen v některých částech hry, později má velkou důležitost.
- Opakování – dominantní znak hry. Dítě se k vyzkoušené hře rádo vrací.
- Přijetí role – je velkým přelomem ve hře dítěte. Ta se tak dostává do další dimenze, která se odvíjí od sebe k druhým. Dítě tak bere na sebe role druhých a zkouší si tak, jaké to je být v jejich kůži a učí se tak porozumět jejich chování.

2.3.2 Funkce hry

Již několikrát jsem zmínila, jak je hra pro dítě důležitá. Plní tak řadu funkcí, ale dítě si s tím hlavu neláme. Jeho motivem není se něco naučit, ale je to hra sama o sobě a hlavně radost, kterou mu přináší. Hra ho zajímá, těší se, že chce něco konkrétního prozkoumat. Nejrozličnější hry napomáhají rozvoji rozumových, smyslových, citových i tělesných schopností dětí. Hra dítěti přináší libé seberealizace, smysluplnosti a hlavně radosti.

Severová (1982) uvádí, že význam her spočívá v jejich formativních účincích na různé stránky osobnosti dítěte, jejichž vývoj představuje součást jejich celkového vývoje. Rozlišuje hry, které plní funkci učení a hry, které s učením nesouvisí.

Podle Koťátkové (2005) hra silně působí zejména na život dítěte v oblasti sociální a kognitivní a pohybové.

Sociální rozvoj

Přítomnost sociálních znaků ve hře se mění a vyvíjí. Již průběhu prvního roku života dítě ve hře získává informace o svém prostředí. Seznamuje se s předměty, které ho obklopují. Je také důležité, že ve hře pozná, že svou činností je schopno okolí ovlivnit. Vzniká tak pocit vlastní úspěšnosti. Seznamuje se tedy se svým sociálním prostředím, nejbližšími členy rodiny. Rozvíjí se tak jeho vztahy ke členům rodiny a na základě toho i jeho sociální život. Pomocí hry tedy postupně poznává okolní svět a postupně mu začíná rozumět (Sobotková, Ditrichová, 2006).

S individuálním rozvojem se dítě stále častěji zajímá o druhé děti a vyhledává je hře jako své partnery. To rozvíjí vztahy k ostatním lidem a má také vliv na zkvalitnění jeho sociálního chování ale i očekávání. Děti mají ve hře řadu příležitostí k sociálnímu učení. Učí se vyjadřování, vzájemnému respektování, učit se naslouchat druhému, navazování bližších přátelských kontaktů a dalším sociálním dovednostem. Rozvíjí se také schopnost spolupráce, která je pro člověka velmi důležitá (Koťátková, 2005).

Matějček (1996, s. 48) uvádí, že ve hře se rozvíjí tzv. pro-sociální vlastnosti. To jsou takové vlastnosti, které umožňují začlenění do různých lidských skupin, přijetí těmito skupinami a uplatnění se v nich. Patří sem družnost, solidarita, obětavost, tolerance, soucit a soustrast.

Podle Mišurcové (1989) má hra pro sociální vývoj dítěte dvojí funkci. Pomáhá poznání společenského prostředí a slouží k utváření sociálních postojů a vztahů jak mezi dětmi navzájem tak i dětí k dospělým.

Kognitivní rozvoj

Kognitivní rozvoj je součástí i důsledkem dětské hry. Když si dítě hraje, postupně poznává, že jeho určitá činnost má konkrétní následek. Může tak postřehnout vztahy mezi činností a výsledkem. To pak vede k rozvoji poznávacích procesů (Sobotková, Ditrichová, 2006).

Hra pomáhá dětem rozvíjet i složitější formy myšlení. Stává se tak tehdy, když se snaží pochopit, jak se chovají věci, s nimiž vstupuje do interakce. Prostřednictvím hry tak mohou děti s novými poznatky a zkušenostmi pracovat, přemýšlet o nich a uspořádávat (Kořátková, 2005).

Pohybový a motorický rozvoj

Každé dítě, které se zdravě vyvíjí, se od svého narození potřebuje pohybovat. Na začátku jsou to pohyby, které mu zprostředkovává někdo jiný a postupně dochází k experimentování s vlastním tělem. U každého dítěte je však potřeba pohybu jiná. Ve hře se tak rozvíjejí pohyby dítěte a to celého jeho těla i jemná motorika rukou. Převážná většina dětí je velmi pohybově iniciativní a sami tak podílí na svém tělesném rozvoji (Kořátková, 2005).

Myslím, že opomenout bychom neměli také **terapeutickou funkci hry**. Už psychoanalýza dala podnět k rozvoji psychoterapie hrou, která je s behaviorální terapií jednou formou psychoterapie, kterou lze u menších dětí užít. Je prostředkem zvládnutí třeba traumatických zážitků, může pomoci porozumět vlastním prožitkům a řešit problémy. Důležitou funkcí hry je **funkce diagnostická**. Diagnostické a psychotherapeutické možnosti hry zdůraznili již mnozí psychologové. U nás např. V. Borecký (Langmeier, Krejčířová, 1998).

2.4 Hra a její třídění

Abychom mohli pochopit hru jako lidskou činnost v celé své šířce i hloubce, je třeba připomenout, že hry dětí jsou značně rozmanité a různorodé. V odborné literatuře se

můžeme setkat s rozdílnými přístupy v klasifikaci her, které jsou toho dokladem. Celkově je oblast her velmi rozsáhlá a tak se setkáváme s různými způsoby jejich třídění. Různí autoři se liší i v základních hrách. Zatím tedy neexistuje jednotné třídění her.

2.4.1 Druhy her

Mišurcová (1980, s. 31) se na třídění her dívá z hlediska psychologie a pedagogiky. Podle psychologie jsou hry tříděny na:

- Nepodmíněné reflexní neboli intuitivní,
- Senzomotorické,
- Intelektuální
- Kolektivní.

Z hlediska pedagogiky se hry dělí na dvě skupiny:

- 1) **Hry tvořivé** – neboli volné, spontánní. Jsou takové, v nichž si dítě samo volí námět i průběh hry. K jejich hlavnímu obsahu patří vztah k materiálnímu světu. Řadí se k nim tedy:
 - a) *Předmětové hry* – dítě manipuluje s předměty, poznává jejich vlastnosti, rozvíjí své smysly.
 - b) *Úlohové – námětové hry* – dítě bere na sebe známou sociální roli, dospělého, napodobuje ho, jeho činnost, vztahy mezi lidmi.
 - c) *Dramatizační hry* – snové – dítě si ve své představě vytváří děje, postavy, prožitky.
 - d) *Konstruktivní hry* – dítě manipuluje s přirozeným nebo umělým materiálem, pomůckami, předměty, které připomínají skutečnost svým vzhledem i funkcí.

Kořátková (2005, s. 16, 17) hovoří o spontánní neboli volné hře jako o “*činnosti, při které si dítě samo volí námět, záměr a chce si spontánně cosi prozkoumávat, zkoušet, ověřovat, vytvářet*”.

- 2) **Hry s pravidly** – z hlediska ontogenetického navazují na hry tvořivé. Jejich hlavním obsahem je jednání ve vztahu k ostatním hráčům. Řadíme k nim:

- a) Pohybové – na kočku a myš, míčové hry, se zpěvem
- b) Intelektuální – didaktické – v nich je v popředí pedagogický záměr. Rozvíjí tak především rozumové schopnosti.

Koťátková (2005) rozlišuje hry řízené a didaktické.

Kuric (In Langmeier, Krejčířová, 1998) navrhuje toto účelné třídění her z hlediska jejich zaměřenosti a vývojové vyspělosti:

- a) hry funkční,
- b) hry manipulační,
- c) hry napodobovací,
- d) hry receptivní
- e) hry úlohové
- f) hry konstruktivní.

Formy dětské hry jsou tedy nejrůznější. U některých jde ještě o procvičování tělesných funkcí, ale ve složitějších formách. Ty můžeme nazvat **funkční či činnostní typ hry**. Hry mohou být také zaměřeny na konstrukci nových věcí, stavění kostek, konstrukce scének. V tomto případě hovoříme o **konstrukční či realistickém typu hry**. V případech, kdy dítě užívá předmětů v přeneseném významu a přeměňuje svět podle své představy, se jedná o **iluzivní typ hry**. Často si děti hrají na dospělé a snaží se jim podobat. Získávají tak zkušenosti se sociálními rolami, které pozorují, ale nemůžou je zastávat sami. V tomto případě se jedná o **úkolové hry** (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Byly také navrženy hlouběji založené typologie her, které se opírají o srovnávací, antropologické, kulturně- historické nebo etologické zkoumání her. Napří. Brian Sutton-Smith (In Langmeier, Krejčířová, 1998) dělí hry na:

- a) průzkumné (spojené s odhalováním neznámého, s dobrodružstvím, napětím)
- b) hry konstrukční a tvořivé
- c) hry obratnosti a síly
- d) hry napodobování a hraní rolí

Jak jsem si již zmínila, pro psychologii a pedagogiku má význam zejména typologie her dle Cailloise. Tato typologie byla výjimečná novým pohledem na způsob třídění her. Soustředí se sice na projevy v lidské společnosti a kultuře, ale je aplikovatelná na jakoukoliv hru. Rozděluje hry na čtyři skupiny a v každé této skupině mohou být hry jednodušší, dětské i složité. Hry dělí:

- a) hry soupeřivé (agon- zápas) – v těchto hrách jde hráči o vítězství, kterého dosahuje díky svým schopnostem a dovednostem. Patří sem dětské zápasení, skupinové sportovní zápolení.
- b) hry náhod, štěstí (alea – kostka) – vyznačují se tendencí nechat rozhodnutí osudu, náhodě. Radíme sem dětské říkanky s rozpočítáváním, člověče nezlob se, karty.
- c) Hry napodobivé (mimikry – napodobování) – jejich podstatou je nápodoba a předstírání. Tady můžeme jako příklad uvést hry s panenkou i dramatické hry.
- d) Hry zážitkové, ze závratě (ilinx – větrný nebo vodní vír, vertigo – závrať) Převažuje snaha potlačit stereotypy a dosáhnout co nejsilnějšího zážitku a vzrušení. Jako příklad můžeme uvést houpání, kolotoč, tanec, horolezectví (Langmeier, Krejčířová, 1998, Šimanovský, 2002, Caillois, 1998).

Hry můžeme dělit také podle objektu (hry se zvířaty, hračkami) nebo podle subjektu (děti, dospělý, zvířata), (Severová, Mišurcová, 1997). Můžeme také rozlišovat hry pro chlapce a dívky a také je možné dělení hry v jednotlivých vývojových fázích.

2.5 Vývojové škály hry

Stejně jako ostatní oblasti, má i vývoj hry své zákonitosti. Obvyklou časovou posloupnost. To, jak si dítě hraje, se mění s věkem. Hra se s tává náročnější nejen na motorickou obratnost, ale také na myšlení a sociální vztahy. Bednářová a Šmardová (2007, s. 60) uvádí, že hra je motivována potřebami vývoje. Dítě se ve hře spontánně seznamuje s tím, co je pro něj v daném vývojovém období pro něj důležité, užitečné a co ho uspokojuje.

Podle odborné literatury můžeme rozlišit vývojové etapy hry v těchto obdobích:

- Nejranější stadia vývoje – děti si hrají samostatně nebo pozorují hru ostatních
- Ranná stadia vývoje – děti si hrají vedle sebe samostatně, každý se však věnuje své činnosti, nespolupracují spolu
- Od tří let věku dítěte – začínají si hrát s kamarády, hra se mění na párovou
- Období od čtvrtého roku věku dítěte – objevuje se skupinová hra
- Předškolní věk – kolektivní a společenské hry (Kotátková, 2005, Millarová 1978).

Děti si tedy hrají nejprve samy – samostatná hra, potom vedle ostatních - paralelní hra a nakonec s nimi spolupracují – kooperativní a sdružující hra. Jednotlivá vývojová stadia mají souvislost s fyzickým psychickým i sociálním vývojem dítěte.

2.6 Hra v jednotlivých vývojových obdobích

Dětská hra se vyvíjí v závislosti na tom, jak dítě vospívá a jak je vychovááno. Názor na to, v které fázi vývoje si dítě začíná hrát je u autorů různý. Někteří autoři tvrdí, že prvky hry lze pozorovat již v prvním období dětského života. Někteří psychologové to ale odmítají a volí spíše pojem experimentování (Říčan 2005).

Příhoda (In Langmeier, Krejčířová (1998, s.97) zdůrazňuje: „*Mezi hrou a experimentací je podstatný rozdíl. Experimentace vzniká sama se situace, je nepředvídatelná, nahodilá, vyrůstá a rozvíjí se zdola, jaksí induktivně bez určení cíle. Naproti tomu tkví v každé hře...Někdy přechází experimentace ve hru, jindy hra degeneruje v experimentaci...*“

2.6.1 Novorozenec a hra

Svět, do kterého se dítě narodí, se významně liší od prostředí, v kterém žilo před narozením a je proto pro novorozence náročné se odlišnému prostředí přizpůsobit. Z tohoto důvodu někteří soudí, že je dítě zaneprázdněno zvládáním fyziologických procesů adaptace a uspokojováním svých tělesných potřeb. Proto také nemůže mít zájem o hru. K tomu zase někteří mohou namítnout, že již novorozenec je schopen vnímat své nejbližší okolí. V něm upřednostňuje lidský obličej i hlas a zaměřuje na ně pozornost. Nevěnuje se tak jen uspokojování svých potřeb (Sobotková, Ditrichová, 2006).

Sobotková, Ditrichová (2006) uvádí, že pokud je hra chápána jako činnost, která má významné vývojové účinky, pak se lze domnívat, že se hra vyskytuje i u našich nejmenších a to tedy od samotného narození. Je však třeba využívat pro hru vhodných chviliek. Tím jsou myšleny krátké časové chvílky, kdy je dítě klidné, bdělé. Takového stavu by rodiče měli vždy využít ke kontaktu s děťátkem.

Počátky hry tedy můžeme vidět v opakovaném navazování kontaktu s dospělým a následně ukazování hraček dítěti (Sobotková, Ditrichová, 2006).

2.6.2 Kojenec a hra

Typické pro kojenecké období jsou funkční hry. Uplatňování senzomotorických funkcí jako je úchop předmětů, vydávání zvuků atd. Hra kojence se tedy většinou omezuje na procvičování předmětů a prozkoumávání jejich účelu. Dítě si hraje se svým tělíčkem, s předměty svého okolí i s osobami, které o něj pečují.

Kolem 2 a 3 měsíce si s dítětem hrajeme tehdy, když je klidné a bdělé a má o hru zájem. Hrajeme si nejen na zádech, ale i na bříšku. Jednou s nejdůležitějších charakteristik hry dítěte s rodičem je v tomto věkovém období společné prožívání radosti. Čtvrtý a pátý měsíc bychom neměli vynechat různé pohybové hry. S dítětem si hodně povídat, opakovat jeho zvuky a můžeme začít hrát jednoduché sociální hříčky např. „kukuk“. Postupně můžeme doprovázet jednoduchými rytmickými říkadly. V 8 a 9 měsíci můžeme zkoušet hříčky pomocí nápodoby a to na slovní výzvu: „jak si velká“, „pá pá“. Kolem roku vybízíme děti k pohybovým hrám, při nichž se učí měnit polohu (Sobotková, Ditrichová, 2006).

2.6.3 Batole a hra

Oproti kojeneckému období dochází k obohacení hrové činnosti. Ve hře batolete je již silná zaujatost, velká proměnlivost, radost a neochota se svojí hrou přestat. Také touha se k ní vracet a určité části z ní neustále opakovat. V druhé polovině batolícího období se z manipulační hry stává konstruktivní. Hra v tomto věku buduje svět představ a fantazie. Ve hře se bezprostředně objevuje konkrétní realizace získaných zkušeností a snaha upravit si skutečnost dle svého přání (Kořátková 2005).

Batole miluje smyslové zábavy a to zejména vyluzování nejrůznějších zvuků. Ve velké oblibě jsou hry s vodou a pískem. Z pohybových her jako chůze, pobíhání, poskakování se jednou vyvine řada sportovních disciplín. S rozvojem jemné motoriky souvisí hry manipulační. Dítě zavírá, otvírá krabice, dveře, zámky atd. Napodobivé hry spočívají v imitaci nejrůznějších činností, jež dítě vidí u dospělých (Mišurcová, 1980, Říčan, 2004).

Období mezi prvním a třetím rokem je dobou nejintenzivnějšího rozvoje řeči a hra se tak stává významným pomocníkem. Dítěti hra přináší radost z nejrůznějších dovedností, které postupně získává, ze schopnosti provázet činnost slovním komentářem. Dítě má zálibu v jednoduchých říkadlech a hříčkách se slovy a písničkami. Podnětem je také zpěv.

Hra slouží také batoleti k tomu, aby se citově vyrovnalo s těžkostmi, které je potkávají, aby se vyrovnalo z rozrušení nebo zklamání (Říčan 2004).

2.6.4 Předškolák a hra

Říčan (2004) označuje předškolní věk klasickým obdobím hry. Předškolák si podle něj hraje intenzivně, s velkou vášnivostí i vážností. Mišurcová (1980) označuje toto období

„zlatým věkem“ hry. Ve srovnání s předcházejícím vývojovým obdobím je hra předškolního dítěte obsahově bohatší ale i organizačně složitější a zaměřuje se na vytvoření něčeho nového. Dítě si dokáže hrát velmi soustředěně a je také ve hře plně angažováno. Hra je tedy v předškolním věku považována za přirozenou činnost, která vyplňuje převážnou část dne. V předškolním věku se rozšiřuje repertoár her. Některé z nich jsou projevem radosti z rostoucí obratnosti.

Dítě má potřebu konstruovat. Konstruktivní hry se odlišují od manipulačních her tím, že směřují k vyhotovení nějakého konkrétního výtvaru. Jejich vznik tak souvisí s úrovní schopnosti dítěte vnímat výsledek svojí činnosti. Přináší dítěti rozvoj strukturovaného myšlení, volbu postupných kroků a jejich ověřování, zapamatování, rozvoj pozornosti, soustředění, vytrvalosti a schopnosti překonávat překážky. Ve skupinové hře se učí vysvětlit svůj záměr, přemýšlet nad připomínkami druhých a argumentovat (Kotátková, 2005).

Nejzajímavější i nejdůležitější jsou námětové hry. Předškolák se však nespokojí s jednoduchým napodobováním jako batole. Využívá mnoha rozmanitých předmětů a obvykle si hraje (Říčan, 2004).

Intelektuální činnost dítěte podporují hádanky a didaktické hry. K rozvoji smyslů přispívají hry senzomotorické. Příkladem jsou hry se zvuky. Velkému zájmu se těší také hry pohybové. Hra je pro předškolní dítě cestou, která ho připravuje na život v kolektivu (Mišurcová, 1980).

2.6.5 Mladší školní věk a hra

V mladším školním věku se mění dětská osobnost a to jak po stránce duševní, tělesné i sociální. Dítě musí rozlišovat mezi povinnostmi a hrou. Hra je více promyšlená. Jeho hra je plánovitá, pečlivě promyšlená. V této době si školák rád hraje pro sebe a má své oblíbené hry, u kterých setrvává velmi dlouho. Ve výběru her se projevují rozdíly mezi chlapci a dívkami. U děvčat jsou oblíbené pohybové – hudební hry. Chlapci upřednostňují pohybové hry a soutěživé s prvky dobrodružství. Oblíbené jsou i hry konstrukční a dramatické (Mišurcová, 1980).

Hra v jednotlivých vývojových obdobích od narození po vstup do školy podle Bednářové a Šmardové (2007):

1. **Rané období** – na začátku si dítě trénuje základní obratnost rukou. Hraje si rukama, natahuje rukou, postupně leze, obrací se, chodí a nachází tak zdroje hry ve svém prostředí.
2. **Období mezi prvním a druhým rokem** – oblíbené jsou zejména hry s vodou, dítě manipuluje se zájmem s různými předměty. Rozvoj chůze mu umožňuje hrát si d tím, co se dá tahat. Má radost ze hry na schovávanou.
3. **Období mezi druhým a třetím rokem** – oblíbené jsou zejména hry pohybové a manipulační. Ty rozvíjí zejména senzomotorické schopnosti. Začíná čmárat po papíře. S oblibou napodobuje někoho nebo něco. Začíná se objevovat i symbolická hra jen jako.
4. **Období mezi třetím a čtvrtým rokem** – Oblíbené jsou v tomto věku hry, vztahující se k běžným pracovním činnostem. U dětí stále více převládají hry námětové, stejně jako hry na někoho jiného (princezna, kouzelník).
5. **Období mezi čtvrtým a pátým rokem** – tohle období je charakteristické tím, že dítě potřebuje více prostoru a pohybu. Zlepšuje se manuální zručnost, která dítěti umožňuje lepší ovládání tužky, nůžek, štetce a také modelování z plastelíny, lepení, stavění se stavebnicí apod. Rádo v tomto věku jezdí na kole, na tříkolce, běhá, šplhá po průlezkách. Dítě si stále raději vyhledává hry pohybové, konstruktivní, námětové.
6. **Období mezi pátým a šestým rokem** – Pro děti v tomto období není problémem zvládat pohyby se složitější koordinací. Kromě jízdy na kole zvládají i bruslení, lyžování, plavání. Oblíbené jsou stále pohybové, námětové a konstruktivní hry, do nichž dítě volně vkládá svou fantazii a tvořivost. Objevují se hry společenské s pravidly, a to především člověče nezlob se, dáma, šachy apod. Zvláštní význam mají v tomto období hry didaktické, které jsou úzce spojeny s nástupem dítěte do školy.

3 HRAČKA

Problematika dětské hry je neoddělitelně spojena s problematikou dětské hračky. Pro většinu her jsou zapotřebí hračky. Hračky jsou přirozenou součástí dětského světa. Jsou to předměty, které jsou pro děti nejoblíbenější a nejbližší. Ovlivňují vývoj a výchovu dětí. Hračkou může být vše, s čím si děti hrají. Hračky nejsou jen hračky, jsou velmi důležité a určitě stojí za zamyšlení. Jsou součástí kulturního prostředí a nástrojem výchovy generací po celé věky. Odrážejí obraz své doby a zůstávají součástí dětství a lidské kultury. Výběrem hračky můžeme výrazně ovlivnit dětskou hru, proto je velmi důležité jim věnovat pozornost. I když jsou moderní hračky častokrát diametrálně odlišné od těch tradičních hraček, jejich poslání zůstává stejné. Měli by dětem poskytovat možnost učit se a rozvíjet se, přinášet jim radost.

3.1 Historický vývoj hračky

Hračka vznikla před mnoha staletími. O prvních hračkách můžeme hovořit již v **pravěku**. Z této doby se zachovali hračky z pálené hlíny. Lze ale předpokládat, že existovali i hračky i z jiných materiálů, které pravěký člověk opracovával.

K prvním archeologickým nálezům patří hračky, které pocházejí ze **starověkého Egypta**. K nim patří zejména: míče z papyru nebo dřevěný krokodýl s pohyblivou čelistí a právě hliněné figurky. Ty mohli sloužit jako kultovní předměty nebo jako panenky. Z dob starého Řecka se dochovaly zmínky o figurkách koníků a vojáčků. Ty byly určeny pro chlapce. Děvčata si hrála s panenkami, které byly zhotoveny z nejrůznějších materiálů. Šlo zejména o textil, dřevo, hlínu, ale i slonovinu, zlato nebo stříbro (Mišurcová a kol., 1980).

Z pozdního středověku se zachovaly hračky již keramické jako např. panenky, rytíři na koni. Jeden z největších rozvojų výroby hraček nastal na konci 16. století.

Hračky a jejich charakteristiku v období 17. století najdeme zejména v dílech J. A. Komenského, který vyzvedl hračku jako významný výchovný prostředek. Typickými hračkami byli vojenské hračky, které patřily k těm nejuniverzálnějším. Pro děti s královské a šlechtické se dělali převážně ze stříbra, pro děti z vyšších měšťanských vrstev z olova a pro děti z lidu to bylo zejména dřevo. Venkovské děti, nebo jejich rodiče je vyráběli z toho, co bylo po ruce (Mišurcová a kol., 1980).

Od konce 18. Století, jak již bylo jednou zmíněno, dětství získává svou hodnotu a tím se zvyšuje i zájem o hračky. Význam hračky tedy stoupá a podílí se na utváření osobnosti. Hračka má nejen všestranně podporovat dětskou aktivitu, ale i nahrazovat omezení styku s přírodou, jež s sebou přináší postupující civilizace. Hračky se vědomě diferencovaly a využívaly se promyšleně při výchově dětí. Pro děti předškolního věku byl vytvořen speciální soubor hraček, jenž měl rozvíjet jejich duševní obzor a manuální zručnost. Tento soubor hraček obsahoval míč, kouli, válec, krychli a stavebnice. V tomto období máme také nejvíce dokladů o lidových hračkách. Pro českou lidovou tradici jsou charakteristické hračky dřevěné, hliněné pro moravskou. Hliněné hračky vytvářeli nejčastěji hrnčíři, kteří vyráběli nejčastěji dětské nádobičko. Známé byly také figurky ptáčků a zvířátek. Zpočátku se lidové hračky vyráběli v rodině, postupem času přecházeli k řemeslné výrobě (Mišurcová a kol., 1980).

Zlatou dobu hračky můžeme označit dobu přelomu **19 a 20. století**. Vrcholí období industrializace a v podobě hračky se objevují technické vymoženosti. Technický pokrok také znamená tvorbu hraček nových. Vlázky, parní stroje, loutky. Děti měly k dispozici jak v rodině, tak i v mateřské škole širokou paletu hraček. Šlo o vozíky, houpací koně, šavle, panenky, nádobičko, míče, obruče atd. Škála hraček byla postupně obohacována v závislosti na tom, co přinášel průmysl. Největší novinkou byly hračky mechanické (Mišurcová a kol., 1980).

Na počátku **20. století** se upevnila rukodělná výroba hraček. Hitem se staly tradiční dřevěné hračky pro kluky i holky. Ty rozvíjeli zejména umělecký cit dětí. Velkou popularitu v této době si získávají stavebnice. Jejím smyslem nebyl jen zábava, ale také rozvoj tvořivosti a estetické výchovy. V kapitalistické společnosti je hračka především zbožím, které má výrobci přinést co nejvyšší zisk.

V druhé polovině 20. století je hračka výrazným spotřebním artiklem. Na počátku 90 let k nám začalo proudit velké množství hraček ze zahraničí. Výběr hraček byl sice velký, ale následkem toho byla nižší kvalita. Důležité je, aby se každému dítěti dostávali do rukou hračky dobré, krásné, výchovně hodnotné a v neposlední řadě i cenově dostupné a zdravotně nezávadné.

3.2 Jaká by hračka měla být?

Bez hraček je výchova dítěte nemyslitelná. Najdeme řadu různých pravidel, které poukazují na to, jaká by hračka měla být. Co bychom tedy měli od hračky očekávat? Podle Matějčka (1996) by měla dobrá hračka působit na rozvoj celé dětské osobnosti. Měla by podněcovat nejen pohybový, smyslový, rozumový, ale i citový vývoj dítěte. Rozvíjet jeho sociální tedy společenské postoje, tak aby si dítě osvojilo vytváření dobrých návyků. Měla by probouzet a zejména rozvíjet dětskou fantazii.

V článku „*Není hračka jako hračka*“ (<http://www.vseohrackach.cz/flash-book/1/>) paní Vladimíra Lipovská uvádí, že hračka má být:

1. výchovně hodnotná – měla by podněcovat k pozitivní činnosti
2. přiměřená vývojové úrovni – nemusí být však v souladu s věkem dítěte
3. jednoduchá – podporovat fantazii dítěte
4. technicky bezvadná – „měla by něco vydržet,“
5. hygienicky nezávadná – omyvatelná neboli pratelná
6. variabilní – možnost několika herních činností
7. bezpečná – bez ostrých hran, vyrobená z materiálu vhodného pro děti
8. vkusná – ovlivňuje estetické cítění dětí.

Na vzhled hraček poukazuje i Mišurcová a kol. (1980), když klade důraz zejména na hodnotu lidových hraček, které jsou historickým dokladem výtvarného a estetického cítění našeho lidu. Podle ní by hračka měla být po své obsahové i námětové stránce srozumitelná a měla by mít určitou podnětovou hodnotu.

3.2.1 Hračka rozvíjí

Působení hračky na každé dítě je individuální. Hlavní oblasti, které by hračka měla rozvíjet, jsou následující:

1. motoriku - hračka má dítě lákat k pohybu, k jeho jistotě a eleganci, procvičuje jemnou i hrubou motoriku.

2. smyslové vnímání – hračka stimuluje rozvoj sluchu, zraku a hmatu, podporuje soustředění, cit pro barvu a tvar,
3. poznání – hračka simuluje nedostupnou skutečnost, učí se rozlišovat proporce
4. myšlení a řeč – hračka vybízí ke komunikaci, rozvíjí fantazii i myšlení.
5. city – hračka má vyvolávat libost barvou, zvukem, tvarem, materiálem, variabilitou.
6. vůli – dítě si svou hračku vyžaduje a brání.
7. sociální vztahy – hračka motivuje a vybízí ke spolupráci.
8. povahové rysy – hračka podporuje soustředění, stanovuje určitý řád či pravidla.

(<http://www.vseohrackach.cz/flash-book/1/>)

Ke správnému rozvoji duševních i tělesných schopností dítěte je třeba dostatek vnějších impulsů. Tím ale není myšleno obrovské množství hraček, jak se mylně domnívají někteří rodiče. Naopak velké množství nejrůznějších druhů hraček může fungovat jako brzda zdravého vývoje. Pro dítě se tak stává velké množství hraček chaosem a neumí si vybrat jen jednu, se kterou by si hrálo. Následkem toho je nesoustředěné, nervózní a jeho pozornost je oslabená.

Hračky by měli dětem poskytovat prostor pro jejich realizaci a seberozvíjení. Mnohem důležitější než počet, cena, či modernost hraček je totiž proces hraní jako takový. Neopomenuta však musí být také role rodičů v tomto procesu. Žádná hračka nenaučí dítě dialogu, komunikační schopnosti. Tu si dítě osvojí jen na základě sociální interakce.

Různé hračky se tedy od sebe liší tím, jakou měrou a způsobem působí na psychické funkce dítěte. Když vybereme správnou hračku, můžeme rozvíjet právě ty vlastnosti, které chceme (Matějček, 1996).

3.3 Zásady pro výběr hračky

Jak jsem si již zmínila v úvodu, vybrat správnou hračku pro dítě je v dnešní době docela problém. Hraček je na našem trhu záplava a nemusím ani psát, jak jsou pro mnohé z nás drahé. V rukou dětí se pak objevují hračky, které jsou sice moderní, avšak po vývojo-

vé stránce zcela nevhodné. Většinou jsou však děti v dnešní době hračkami přesyceny a hračky samotné jsou spíše předmětem průmyslu, reklamy, byznysu. Jak uvádí Matějček (1996) tedy všeho toho, co je věcí spíše dospělých než dětí samotných.

Dětská osobnost se však vyvíjí a nelze tedy od dětí čekat, že se budou samy odpovědně rozhodovat s jakou hračkou si budou hrát. Co je k jejich užítku či co rozvíjí jejich vědomosti, dovednosti a schopnosti. Zde opět Matějček (1996) zmiňuje, že dětem se líbí kde co, rozum za ně musí mít dospělí, protože oni mají odpovědnost za výchovu a vzdělávání dětí.

Výběr hračky tedy hru dětí výrazně ovlivňuje. Na co bychom si tedy měli při výběru hračky dávat pozor a čemu bychom měli věnovat pozornost? Pro výběr hraček bychom měli respektovat několik jednoduchých zásad:

1. Hračku vybírat s ohledem na „vývojový věk dítěte“, přihlídnout k individuálním vývojovým odlišnostem.

V jednotlivých etapách vývoje dítěte by hračka měla mít své specifické rysy. Hra dítěte, jak jsem se již zmínila v druhé kapitole, se vyvíjí v závislosti na vospívání a výchově dítěte. Od toho se také odvíjí požadavky, které jsou kladené na jednotlivé hračky.

Vybrat správnou hračku s ohledem na věk dítěte nám dnes většina výrobců ulehčuje tím, že každá hračka je označena, pro jakou věkovou kategorii je určena.

2. Kupovat kvalitní a bezpečné hračky, tak aby byly zdravotně nezávadné. Materiál by měl být vhodný pro děti.
3. Při výběru hračky vycházet z množství hraček, které již dítě má. Méně je někdy více. Optimální počet hraček však určit nelze.
4. Hračky rozvíjejí zrakové, sluchové, čichové, chuťové a hmatové schopnosti, proto je důležité, pro dítě vybírat především barevné hračky se zvukovými efekty.
5. Za zvážení také stojí škála herních možností a výchovná hodnota hračky.
6. Zvážit by se však měla i cena, estetická stránka hračky a v neposlední řadě i její trvanlivost.

3.4 Co pro který věk?

Hračka bývá obvykle jedním z prvních předmětů, který dítěti zprostředkovává poznání světa. Jednou z důležitých vlastností hračky je její vývojová hodnota a stejně tak i hodnota podnětová. Pro mladší děti je vhodná jiná hračka, než pro děti starší. Přišlo se na to právě tak, že o určité hračky mají děti určitého věku větší zájem, a že si z nimi také nejvíce vyhrají. Mají z nich tak i největší výchovný a vzdělávací užitek (Matějček, 1996).

Novorozenecké období

V prvním měsíci života dítěte dochází k velkým změnám. Dítě se nejen přizpůsobuje novému prostředí, ale je zde velmi důležitý osobní kontakt. Je dobré na dítě hodně mluvit a zpívat mu. Miminko po porodu vnímá výrazné barvy a umí pozorovat okolí a naslouchat. Po porodu můžeme dát dítěti hračku do postýlky ihned, protože má vliv na rozvoj jeho smyslů. Všeobecně se ale setkáváme s názorem, že hračky, které se objevují v tomto období jsou spíše vybírány „do budoucna“. Můžeme tedy říci, že hračky mají spíše dekorativní funkci.

Kojenecké období

V kojeneckém věku se dítě pomalu mění v dětskou osobnost. Když si uvědomíme, co všechno dítě zvládne za jeden rok, je nám jasné, že je k tomu třeba mnoha podnětů, tedy hraček. Mezi první hračky většinou patří kolotoče nad postýlku. Děti motivují ke zrakovému soustředění, ke sledování pohybu a k počátkům úchopu. Můžeme říci, že v této době mezi hračkami vedou ruce dítěte a vše, na co jimi dosáhne. Hračky by měly být barevné a třeba i se zvukovými efekty. Mezi základní požadavky na hračky v kojeneckém věku patří: snadná omyvatelnost, bezpečný materiál, přizpůsobení velikosti dětské ruky atd. (Mišurcová a kol., 1980).

Neopomenuty v tomto věkovém období jsou dětská chrastítka. Další významnou roli v tomto období hrají ústa dítěte. Na řadu tak přicházejí hračky, které může dítě prozkoumávat ústy. K tomu, aby se dítě naučilo v klidu sledovat obrázky, by se měla objevit mezi hračkami také knížka. Ke konci tohoto období lze využít míče, vláčky, ale také první kostky, panenky a plyšová zvířátka, hračky do vody. Když začíná lézt, plazit se jsou pro něj atraktivnější třeba skříňky v kuchyni. Jako hračky tak dobře poslouží předměty z domácnosti. Kolem jednoho roku už rodiče mohou vysledovat, kterou hračku považuje dítě za svoji nejoblíbenější a podle toho se řídit při pořizování hraček dalších.

Batolecí věk

Dítě v tomto období se chce stát nezávislým a vyžaduje, aby spoustu věcí mohlo dělat samo. Hračky by měli podporovat třídění a rozlišování různých tvarů. Patří sem vkládací kostky, mističky, první puzzle s velkými dílky malého počtu, kostky. Můžeme dětem dát různé hračky na navlékání, velké dřevěné korále. Děti také rády v tomto věku napodobují všechno, co dělají jejich rodiče. Nádobíčko nebo malá kuchyňka. K tomuto období vývoje dítěte také neodmyslitelně patří první dětská lepoprela, hudební nástroje (bubínek, klavírek), hračky na písek a k vodě, první pastelky. K dalším hračkám pro tento věk uvedu ještě kočárek, odrážela, tahací hračky, hračky na písek (Mišurcová a kol., 1980).

Předškolní věk

Významnými hračkami tohoto období jsou u chlapců auta, vlaky, jednodušší stavebnice. Holčičky mají rády domečky, pokojíčky pro panenky a panenku samotnou. Oblíbené jsou hračky, které děti pomáhají vyrábět. Pro rozlišování tvarů a skládání celků je vhodné již náročnější puzzle. V tomto období bychom také neměli zapomínat na maňásky, loutky, stavebnice, domino, pexeso, karty, mozaiky, švihadlo, kolo, brusle, korále.

Mladší školní věk

V tomto věkovém období je patrný rozdíl ve výběru hraček mezi chlapci a dívkami. Děvčata v tomto období mají nejraději panenky i s vybavením, figurky zvířátek. Chlapci dávají přednost stavebnicím, dopravním prostředkům, stolním hrám. Děti by měli mít hračky jednak hotové a jedna takové, s nimiž samo tvoří své dílo. Současná doba má vliv na to, že dítě žádá hračky, které ho uvedou do světa dospělých. Bohužel dnes hračky nahrazují počítač nebo televize. I školák však potřebuje vhodné hračky ke svému zdravému vývoji.

4 MÍSTO HRY A HRAČKY V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Jelikož jsem se v praktické části této práce rozhodla provést výzkum v mateřské škole, ráda bych se ještě zmínila o hře a hračce a jejím místě právě v mateřské škole.

Hra v mateřské škole nám může ukázat na stupeň rozvoje dítěte. Může nám prozradit, jaká je pozornost dítěte, jak je tvořivé, nápadité, jestli se dokáže soustředit, jak reaguje na pravidla, které je ve hře třeba dodržet. Hra nám také ukáže, jak dítě snáší neúspěch a nezdar, jestli dokáže hodnotit svoje chyby a poučit se z nich.

Matějček (1996) hovoří o mateřské škole, jako o terapeutickém prostředí. Společnost druhých dětí, jejich hra a hračky, to je pro úzkostné nebo nepřizpůsobivé děti velkým lákadlem.

4.1 Mateřská škola

Možná na úvod by neškodilo z historie v ČR!!!!!! Mateřská škola je instituce, která zajišťuje péči o děti, které jsou jí svěřeny v době, kdy jsou rodiče v zaměstnání. Pečuje o uspokojování základních potřeb dětí a vytváří podmínky pro jejich osobnostní rozvoj.

Mateřské školy zajišťují institucionální školní vzdělávání. Jsou legislativně zakotveny v rámci vzdělávací soustavy jako druh školy. V procesu vzdělávání i v jeho organizaci se řídí podobnými pravidly jako ostatní školy. Vzdělávání v mateřských školách se organizuje pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti let. Přednostně jsou přijímány děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Mateřská škola se dělí na třídy. V těchto třídách mohou být zařazovány děti stejného nebo různého věku. Vytvářet tak mohou třídy věkově homogenní nebo věkově heterogenní (RVP PV, 2004).

Předškolní vzdělávání podle §33 zákona č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho citovém, tělesném a rozumovém vývoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání a také napomáhá vyrovnat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání.

4.1.1 Rámcový vzdělávací program (RVP PV)

Vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Jak jsem se již zmínila, jsou závazné pro předškolní vzdělávání v mateřských školách. Přestavuje východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů i jejich uskutečňování. Určuje taky společný rámec, který je třeba zachovat. Je otevřený pro školu, učitele i pro děti a vytváří podmínky k tomu, aby každá škola byla schopna vytvářet a realizovat svůj vlastní školní vzdělávací program. Je směrodatným dokumentem nejen pro pedagogy, ale také pro zřizovatele vzdělávacích institucí. RVP PV (2004) byl formulován tak, aby byl v souladu s odbornými požadavky současné kurikulární reformy:

- akceptoval přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítal do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání,
- umožňoval rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb,
- zaměřoval se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání,
- definoval kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet,
- zajišťoval srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami,
- vytvářel prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí i pro individuální profilaci každé mateřské školy,
- umožňoval mateřským školám využívat různých forem i metod vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám,
- poskytoval rámcová kritéria využitelná pro vnitřní i vnější evaluaci mateřské školy i poskytovaného vzdělávání,

Obsah předškolního vzdělávání představuje hlavní prostředek vzdělání v mateřské škole. V RVP PV (2004) je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociální –kulturní a enviromentální.

Jednotlivé oblasti jsou nazvány:

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika
3. Dítě a ten druhý
4. Dítě a společnost
5. Dítě a svět

Ve všech těchto oblastech má nezastupitelné místo právě hra. Vzdělávací obsah RVP PV (2004) by měl pedagogům sloužit jako východisko pro přípravu na vlastní vzdělávací nabídky.

Základní podmínky, které je potřeba při vzdělávání dětí dodržovat, jsou legislativně vymezeny příslušnými právními předpisy. V návaznosti na ně RVP PV podrobně popisuje a doplňuje i další materiální, organizační, personální, psychohygienické a pedagogické podmínky, které příznivě ovlivňují kvalitu poskytovaného vzdělávání.

Jednou z materiálních podmínek mateřské školy podle RVP PV (2004) je i vybavení hračkami, pomůckami, náčiním, materiály a doplňky, které odpovídají počtu dětí i jejich věku. Ty jsou také průběžně obnovovány, doplňovány a také pedagogy plně využívány. Hračky by také měly být umístěny tak, aby je děti dobře viděly a mohly si je samostatně brát. Děti by také měly mít dostatek času a prostoru pro spontánní hru, aby ji mohly dokončit nebo v ní později pokračovat.

Na základě RVP PV, který je na úrovni státního kurikula, závazný pro všechny mateřské školy si každá mateřská škola vytváří svůj školní vzdělávací program.

4.1.2 Školní vzdělávací program (ŠVP)

Podle tohoto dokumentu by se mělo uskutečňovat vzdělávání dětí v konkrétní mateřské škole. Je vypracováván v souladu s RVP PV a také v souladu s platnými právními předpisy. Školský zákon také ustanovuje ŠVP jako povinnou součást dokumentace mateřské školy.

Měl by zajišťovat koncepční, cílevědomou a promyšlenou činnost školy ve všech jejích oblastech. Jeho prostřednictvím by mělo dojít ke zvyšování kvality i efektivity předškolního vzdělávání. Pedagog by měl ve školním vzdělávacím programu formulovat vlastní

vzdělávací nabídku a to v podobě integrovaných bloků. Tyto bloky by měly vycházet z praktických životních problémů. Mohou mít podobu tématických celků, projektů nebo programů. Měly by rozvíjet intelektové i praktické schopnosti a dovednosti dítěte. Prohlubovat jeho poznání. Bloky by měly svým obsahem vzájemně navazovat, doplňovat se a prohlubovat. Mohou se také prolínat a přecházet plynule jeden do druhého (RVP PV, 2004).

4.2 Volná nebo řízená hra v mateřské škole?

Již v předchozích kapitolách jsme se dozvěděli, že hra je pro dítě předškolního věku stěžejní činností. Ne vždy tomu tak bylo a je ve výchovně vzdělávací instituci, jakou je mateřská škola. Tak se v různých obdobích, podle toho jak se prosazovaly jednotlivé pedagogické směry a tlaky dostávala hra do popředí. Hra je pro dítě nezastupitelná a měla by tvořit hlavní náplň doby, kterou dítě stráví v mateřské škole. Děti by měli mít dostatek prostoru pro hru a pedagog by měl vycházet z potřeb dítěte a respektovat vývojové zákonitosti hry.

Pro pedagogickou práci, je důležité rozlišit pro jako formu hry je dětem poskytnut prostor, zda pro řízenou nebo volnou.

Řízená hra je označení, kterým je myšlena hra, kterou někdo skupině dětí zadává nebo spontánní hru dětí začne usměrňovat nebo ovlivňovat. Např. vymezením místa, pravidel. V současnosti ještě existují mateřské školy, ve kterých si učitelky plánují veškerou činnost, kterou budou s dětmi dělat, včetně námětů uplatňovaných ve volné hře. Dětem tak není ponechán žádný čas na vlastní spontánní hru což určitě nelze považovat za správné. Děti v tomto případě ztrácí přirozenou iniciativnost, potřebu seberealizace, sebedůvěru a sami si nedokáží hru vymyslet. Jsou závislé na někom, kdo jim hru řídí a připravuje (Kořátková, 2005).

Volná hra je pro dítě jednoznačně přínosná a to jak v oblasti kognitivního, sociálního i pohybového rozvoje. Dává mnoho příležitostí, aby se děti poznaly v nejrůznějších situacích, aby zažily radost ze spolupráce. Ve volné hře je důležitá úloha učitelky. Dětem by měla umožnit plnohodnotně si hrát a zároveň pozorovat, jak se této možnosti seberealizace děti chopí. Měla by být schopná nabízet a připravovat materiál i podněty, které děti inspiro-

jí k volné hře. Pozorování volné hry by mělo být také východiskem k pedagogické reflexi a evaluaci vlastní práce učitelky (Kořátková, 2005).

Obecně můžeme říci, že hraní je hlavní náplní času dítěte v mateřské škole. Při hře stráví většinu dne. Podle Mertina a Gillernové (2003) hra jako spontánní dětská činnost poskytuje dítěti bezprostřední uspokojení, radost, přináší pocit svobody, uvolňuje napětí, dítě může jednat iniciativně, pokusem a omylem a vyzkoušet si tak nové způsoby chování.

Podle Kořátkové (2005) by měla plánovaně řízená práce v mateřské škole a podíl organizovanosti v denním režimu, být vyvažována dobou pro spontánní hru. Spontánní a řízené činnosti by tak měli být v rovnováze a vzájemně se obohacovat.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V rámci textu teoretické části jsem se zabývala dětstvím jako životním obdobím a vymezila důležité poznatky o hře a hračce a jejich místě v mateřské škole. Vycházela jsem v ní především z dostupné odborné literatury. Jak jsem již uvedla v úvodu diplomové práce, zabývám se hrou a hračkou již od narození až po mladší školní věk. V praktické části se však zaměřuji pouze na hru dětí předškolního věku. Pro svůj výzkum jsem si vybrala mateřskou školu ve Zlínském kraji. Prostředí mateřské školy je velmi cenné pro výzkum dětské hry. Je v ní zabezpečeno mnoho podnětů (hraček), které mohou děti při hře využívat.

V úvodu této části práce bych však ráda přiblížila cíl výzkumu, výzkumný problém a celkovou metodologii výzkumu, kterou jsem zvolila, abych naplnila cíl své práce. Přiblížím tedy metodický postup, popíšu zvolené metody a techniky sběru dat. Dále popíšu výzkumný vzorek a místo výzkumu a kritéria jejího výběru, vstup do terénu a jeho průběh a způsob zpracování dat.

5.1 Cíl výzkumu

Výzkum je systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se získávají poznatky nové (Gavora, 2000).

Teoretická část mé práce se zabývala hrou a hračkou v životě dítěte. Snažila jsem se odpovědět na otázku co je hra, hračka a jaký je její smysl v životě dítěte.

Cíl výzkumu jsem si stanovila následovně:

Analyzovat herní činnost dětí předškolního věku v rámci spontánní hry. Analýza se bude zaměřovat především na jednotlivé typy her a na hračky, které se v dětské herní činnosti objeví.

5.2 Vymezení výzkumného problému

Každý výzkum musí začít vymezením výzkumného problému. Pro stanovení výzkumného problému je třeba dobrá orientovanost v dané problematice. V rámci zpracování teoretické části jsem se seznámila s dostupnou literaturou, která se hře a hračce věnuje.

Formulování výzkumného problému znamená jasně pojmenovat to, čemu se výzkum bude věnovat. Je často zaostřen na určitou konkrétní skupinu, typ či místo (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Výzkumný problém byl stanoven následovně:

Jaký je komplexní obraz využívání herních aktivit a hraček u dětí předškolního věku v mateřské škole?

Jádrem každého výzkumného projektu tvoří výzkumné otázky. Pomáhají zaostřit výzkum tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíly a pomáhají ukázat cestu, jak výzkum vést. Musí být tedy v souladu se stanovenými cíli i výzkumným problémem. Dále pak výzkumný problém konkretizují (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Ve výzkumu jsem se tak soustředila především na zodpovězení následujících výzkumných otázek:

1. *Jaký je obsah a charakter nejčastěji využívaných her dětí předškolního věku v MŠ?*
2. *Jaký typ hraček děti v MŠ nejčastěji volí ke hře?*
3. *Jak a s kým dítě při hře nejčastěji komunikuje?*
4. *Jak a s kým dítě při hře nejčastěji vzájemně spolupracuje?*
5. *Jaká je role a jaké jsou reakce učitelek během dětských herních aktivit?*

5.3 Metody výzkumu

Vzhledem k typu výzkumného problému a ke stanovenému cíli využívám metod použitých v kvalitativním výzkumu. Pro výzkumné šetření jsem zvolila metodu pozorování a interview.

5.3.1 Kvalitativní výzkum

Gavora (2000) uvádí, že kvalitativní výzkum uvádí svá zjištění ve slovní podobě. Jde o popis, který je podrobný a výstižný. Výzkumník se snaží o sblížení se zkoumanými

osobami, o proniknutí do situací, ve kterých vystupují, protože jen tak jim může porozumět a popsat je.

Kvalitativní výzkum jsem zvolila také proto, že zkoumání problémů a jevů probíhalo v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz využití hraček a herních aktivit dětí předškolního věku. Výsledky z kvalitativního výzkumu není možné zobecňovat a jsou proto platné pro vzorek, na kterém byla data získána. Hodnotná jsou data o konkrétních lidech a konkrétních situacích. I já se ve výzkumu zaměřím na konkrétní děti, u kterých se budu snažit analyzovat jejich herní činnost.

Podle Strausse a Corbinové se „kvalitativní metody užívají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 11.) Jedním z mých cílů je právě to, že bych chtěla zjistit, jaké typy her a hraček děti nejčastěji volí, ale zároveň bych chtěla sledovat, jak se děti při hře chovají.

5.3.2 Metody sběru dat

Jsou specifické postupy, díky nimž kvalitativní výzkum dokáže přinášet bohatá data. Tyto metody jsou zaměřeny na objevení a popsání jevů a jsou proto založeny na jisté otevřenosti v otázkách a pozorování. Nelze při nich opomenout specifický vztah mezi výzkumníkem a účastníky zkoumání (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Pro výzkumné šetření jsem tedy zvolila metodu pozorování a interview.

5.3.2.1 Pozorování

Jako první metodu pro tento výzkum jsem si zvolila **zúčastněné pozorování** spontánní hry dětí v mateřské škole. Zúčastněné pozorování můžeme definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování aktivit, které probíhá přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces. Jde tedy o takový druh pozorování, kdy jsou studované jevy sledovány přímo v prostředí, kde se odehrávají. Dochází také k interakci mezi výzkumníkem a pozorovanými účastníky (Švaříček, Šed'ová, 2007).

U dětí předškolního věku je využívána zejména extrospekce dítěte dospělým. Důležité je ujasnit si cíl pozorování a připravit se na něj. (Mertin, Gillernová, 2003).

Vzhledem k tomu, co vše hru podmiňuje, je její pozorování příležitostí jak získat spoustu informací o dítěti. Hra patří k základním pozorovatelným projevům v chování dítěte.

te. Poskytuje důležitý náhled na dětské chápání, herní vzorce a možnosti dítěte. Seznámíme-li se základními vývojovými specifiky, může nám tento u dětí častý projev přinést cenné informace.

Nakonec jsem pro svůj záměr zvolila nestrukturované, přímé pozorování. V nestrukturovaném pozorování postupujeme tak, že zaznamenáváme jevy, které jsme registrovali. Účelem nestrukturovaného pozorování je získat zhuštěný popis jednání, které nemáme dopředu přesně určené. U nestrukturovaného pozorování začínáme spíše vágně formulovaným seznamem otázek (Švaříček, Šed'ová, 2007). Já k němu využila stanovené výzkumné otázky, kterými jsem se orientačně řídila při pozorování

Data jsem zaznamenávala za pomoci terénních poznámek (zápisu) a další informace jsem získávala analýzou hry, kterou jsem následně doplnila participační hrou.

Terénní poznámky (Zápis)

Terénní poznámky jsou důležité pro jakýkoliv empirický výzkum a zejména u pozorování, protože reprezentují skutečnost. Měli by popisovat pozorované takovým způsobem, který výzkumník pokládá za dostačující (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Analýza hry

Pro diagnostiku v mateřské škole je sledování hry dětí častou a vlastně i nezbytnou metodou. Poskytuje nám cenné údaje o prožitcích dítěte, jeho aktuálním psychickém rozpoložení, zkušenostech, protože hra je i prostředkem sebevyjádření. Sledujeme tak preference typů her, ale i to jak dítě ve hře spolupracuje a komunikuje s vrstevníky. Informace mohou být získávány na základě zúčastněného i nezúčastněného pozorování. Výzkumník tak může být v interakci s dítětem nebo je pouze pozoruje a nezasahuje do jeho hry ani interakce s ostatními dětmi (Mertin, Gillernová, 2003).

Participační hra

Výzkumník se dostává do interakce s dítětem při hře – individuálně nebo ve skupině. Dospělý je přímo zapojen za určitých podmínek do dětské hry (Mertin, Gillernová, 2003). Tato fáze doplňuje pozorování a dále ji využijí k následnému interview s dětmi.

5.3.2.2 Interview

Metodu pozorování je vhodné spojit s metodou rozhovoru. V této kombinaci si pak může výzkumník udělat komplexní obrázek o dané situaci. Pozorování slouží v určitých případech jako generátor otázek pro rozhovor. Po uskutečnění pozorování tak přistoupím k částečně strukturovanému interview s dětmi a učitelkami. Polostrukturované interview volím, proto, že na základě pozorování mohu doplnit interview o další otázky.

U dětí předškolního věku je diskutabilní, zda mohou poskytnout skutečně validní informace, proto volím interview jako doplnění pozorování. Rozhovor je třeba vést adekvátně k věku a komunikačním dovednostem dítěte.

5.4 Výzkumný vzorek a místo výzkumu

U kvalitativního výzkumu jde o výběr záměrný a to zejména proto, aby osoby, jež budou vybrány, měly potřebné vědomosti a zkušenosti ze zkoumaného prostředí.

5.4.1 Strategie výběru

Základní soubor tvořily děti předškolního věku ve vybrané mateřské škole ve Zlínském kraji. Vzhledem ke stanoveným pozorovaným jevům jsem nepozorovala všechny děti, ale pouze užší výběr šesti dětí. Hlavním kritériem záměrného výběru byla přítomnost dítěte v době, která je určená pro spontánní – volnou hru. Tedy mezi 7 a 9 hodinou ráno.

Podle Mertina a Gillernové (2003) by osoba, které dítě poznává a pozoruje jeho herní činnost měla věnovat minimálně 90 minut např. ve dvou setkáních, aby pozorování bylo provedeno důkladně. Proto jsem dobu zkrátila na děti, které do MŠ přišli do 7:30 hod.

Mým zprostředkovatelem při vstupu do terénu a výběru respondentů byla učitelka, která mi poskytla základní informace o dětech a zároveň také zajistila prostředí volné hry. Do pozorování jsem chtěla zahrnout 3 dívky a 3 chlapce. Zastoupení by mělo být v různých věkových kategoriích 3-7 let.

Pozorování bylo doplněno o interview s pozorovanými dětmi a dvěma učitelkami mateřské školy. Učitelky mají dlouholeté zkušenosti v oblasti práce s dětmi předškolního věku.

5.4.2 Místo výzkumu

Mateřskou školu, kterou jsem pro výzkum zvolila, jsem vybrala proto, že jsem v ní již absolvovala praxi v rámci studia na střední pedagogické škole. Setkala jsem se zde vždy s ochotou a vstřícným přijetím. Hlavním kritériem jejího výběru tedy byl souhlas ředitelky základní a mateřské školy a ochota učitelek mateřské školy.

Mateřská škola byla založena již v období 2. světové války. Po počátečních problémech s umístěním MŠ byla otevřena jedna třída a provoz byl zahájen 2. září 1940. V dalších letech bylo pro velký počet dětí otevřeno další oddělení a tak v průběhu dalších let měla MŠ jedno nebo dvě oddělení. Od roku 1991 byla zřízena v budově základní škola a od roku 2003 byly obě instituce sloučeny v jeden právní subjekt Základní škola a mateřská škola.

Jedná se o mateřskou školu na vesnici, která je jednotřídní, smíšená. Třidu navštěvuje 25 zapsaných dětí ve věkovém rozpětí 3 -7 let. Pracují zde dvě kvalifikované pedagogické pracovnice. MŠ se nachází v přízemí, kde je ještě herna, umývárna, soc. zařízení, šatna dětí, jídelna a kuchyně.

Třída, ve které jsem výzkum prováděla, měla v době mého výzkumu v průměru 15 dětí. Děti přicházeli do školky v době od 6:45 do 9:00 hodin. Tato doba je věnovaná hrám dle volby a přání dětí a přesnídávce. Rodiče však mají možnost přivádět své dítě kdykoliv podle svých možností. Děti si hrají v herně, ve které je využito hracích koutů. Ve třídě mají děti k dispozici velké množství hraček a děti si je mohou kdykoliv vzít. Hračky a pomůcky jsou průběžně dle finančních možností doplňovány. Vedle herny je místnost na odkládání lůžkovin a lehátek. Není zde samostatná ložnice a tak jsou denně rozkládány lehátka v herně.

5.5 Vstup do terénu a jeho průběh

Před realizací výzkumu jsem oslovila ředitelku vybrané Základní školy a mateřské školy, zda mi umožní provést výzkumné šetření v jejich mateřské škole. Podala jsem jí písemnou žádost, kterou mi odsouhlasila. Výzkum probíhal po dobu 5 dní. První den jsem se seznámila s prostředím mateřské školy a společně s paní ředitelkou jsme si ujasnily, čeho se výzkumné šetření bude týkat. Paní ředitelka i učitelky byly ujištěny, že výzkum bude součástí mé diplomové práce a že veškeré zjištěné údaje a poskytnuté informace budou

anonymní a budou použity pouze pro účely mého výzkumného projektu. Mateřskou školu znám, protože jsem ji navštěvovala v rámci praxe na střední pedagogické škole, kterou jsem studovala.

Samotné pozorování pak probíhalo po další čtyři dny na začátku měsíce března. Nejprve dva dny a o týden později další dva dny. Měla jsem tak možnost strávit dva dny s jednou paní učitelkou a další týden s druhou. Paní učitelka mi pomohla s výběrem dětí vhodných pro výzkumné šetření. V jeden den byly pozorovány 3 děti. Takže za dva dny jsem pozorovala 6 dětí a další dva dny jsem věnovala jejich opětovnému pozorování. Získala jsem tedy 12 záznamů. Děti byly pozorovány od jejich příchodu do MŠ do devíti hodin, protože tato doba je určena pro spontánní hru.

V první fázi pozorování jsem záznam zhotovovala terénním zápisem do zápisníku po celou dobu volné hry dětí. Zapisovala jsem tak celý průběh herní činnosti dítěte od příchodu do MŠ až do odchodu na svačinu. V této době jsem do hry nezasahovala, a to ani v případech, kdy se mne samy děti snažily zapojit.

V 8:20 děti přerušují volnou hru a odchází na svačinu. Po svačině se opět vrací k volné hře. V tomto okamžiku jsem zvolila využití metody participační hry. Zapojila jsem se do jejich hry a postupně přistoupila k interview s dětmi. Délka interview u dětí byla různá. Většinou se pohybovala kolem 10 minut.

Při poledním odpočinku jsem přistoupila k polostrukturovanému interview s učitelkami. Vyhotovila jsem si seznam otázek, na které mi učitelky odpovídaly. Délka rozhovoru se pohybovala kolem 20 minut. Rozhovory jsem si zapisovala do zápisníku. Obě učitelky byly upozorněny, že rozhovor mohou kdykoliv ukončit a ubezpečeni o dodržení anonymity a možnosti neodpovídat na nějakou otázku. Všichni s daným postupem souhlasili.

5.5.1 Scénář polostrukturovaného interview

Scénář rozhovoru s učitelkami v MŠ

1. Jaká je oblíbenost dítěte při hře v MŠ?
2. Má dítě stálého „hrového“ partnera?
3. Jaká je role dítěte při hře?
4. Jaký je zájem dítěte o hru?
 - a) aktivně se zapojuje?
 - b) Projevuje zájem o hru?
5. Jaká je podle Vás oblíbená hračka dítěte nebo na co si nejraději hraje?
6. Mohou si děti donést hračky z domu?
7. Zasahujete dětem do hry?

Scénář rozhovoru s dětmi v MŠ

1. Jakou hru máš ve školce nejraději nebo na co si nejraději hraješ?
2. S kterou hračkou si nejraději hraješ, ukážeš mi ji?
3. S kým si ve školce nejraději hraješ?
4. S kým si ve školce nerad(a) hraješ?
5. Hraje si s Vámi i paní učitelka?
6. Můžete si donést do školky hračku z domova?

5.5.2 Způsob zpracování dat

Obě interview s učitelkami i interview s dětmi a terénní zápisy z pozorování byly přepsány. Získaná kvalitativní data z pozorování a interview jsem si několikrát podrobně přečetla a následně data z pozorování zpracovala pomocí otevřeného kódování. Kódy jsem zařadila do pěti kategorií a na jejich základě vypracovala analytický příběh.

Analytický příběh jsem doplnila o výchozí informace z osobních karet pozorovaných dětí a školního vzdělávacího programu, které mi paní učitelka poskytla. Do těchto informací jsem zahrнула: pohlaví dítěte, věk, popř. odložená školní docházka, sourozenec, od kdy chodí do MŠ.

5.5.2.1 Kódování

V této práci tedy využívám otevřené kódování, které představuje operace, jejichž pomocí jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem (Švaříček, Šedřová, 2007). Strauss (1999) uvádí, že otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů, pomocí pečlivého studia údajů. Během tohoto kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány, porovnáváním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly. V rámci kódování tak byly vybrány a pojmenovány základní pojmy (kódy) a ty pak zařazeny do kategorií.

Jednotlivé kategorie a kódy

Herní aktivita

- aktivita, iniciativa, typologie hry (zařadila jsem dle typologie Mišurcové), zájem o hru, samostatnost, netrpělivost,

Předměty

- hračka, oblíbenost hraček, preference typů hraček

Komunikace a spolupráce

- kamarádství, pomoc, konflikty, přizpůsobivost, porozumění, tolerance, komunikační schopnosti, závislost

Partner pro hru

- individuální, paralerní, skupinová, je stále samo, vůdce, neoblíbenost

Učitel

- zásah, reakce, činnosti

6 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

S využitím metody pozorování jsem nashromáždila data, na jejichž základě jsem analyzovala činnost tří vybraných dětí. Na základě kvalitativní analýzy dat byly vytvořeny analytické příběhy.

Jak jsem se již zmiňovala, jedná se o smíšenou třídu, kterou navštěvuje 25 dětí. Z toho 13 kluků a 12 děvčat. V této fázi bych ráda dodala, že děti, vybrané do výzkumného souboru jsou zde uváděny pod smyšlenými jmény, tak abych došlo k zachování jejich anonymity.

6.1 Analytické příběhy

Vendulka

Vendulka je čtyř a půlletá holčička, která navštěvuje mateřskou školku od září 2010. Má výrazně staršího sourozence. Je upřímná, veselá, kamarádká a spokojená. U Vendulky bylo možné nejvíce pozorovat hru na princeznu. Jedná se tedy o hru úlohovou neboli námětovou. Dítě tak bere na sebe známou sociální roli dospělého a napodobuje činnost, hraje si na někoho. Dá se říci, že touto hrou tráví ve školce nejvíce času. K dispozici má velké množství pomůcek, jako jsou různé druhy šatů, sukýnky, korunky. Za námětovou neboli úlohovou hru lze také označit hru v kuchyňském koutku. (V: „budeme vařit oběd“) a hru na rodinu s kočárkem a panenkami. Opět využívá velké množství pomůcek, které má ve školce k dispozici. Ty jí pomáhají vžít se do role. Dalším typem hry, která se u Vendulky objevila, byla hra dramatizační. Na ruku si bere různé maňásky zvířátek, mluví s nimi a vydává různé zvuky. Nebo také využívá čepičky různých zvířátek, které si nasazuje na hlavu. V této hře se rozvíjel fantazijní děj. Na krátkou chvíli se u Vendulky objevila hra konstruktivní. Jejím náplní byla stavba pyramidy. Při odpovědi na otázku, jakou hru má ve školce nejraději nebo na co si nejraději hraje, odpovídá: „na princezny si nejraději hraju“ „někdy si hraju i s panenkou, když si hrajem na maminku a tatínka, to si беру panenku s Anežkou“. To potvrzují i obě paní učitelky: U1: *ta má nejradši hry na domácnost, taky tak všechno, s Kristýnkou, která musí ale hru vést hodně staví zoo a hrají si se zvířátky a ještě si hodně hraje na princeznu*. U2: „ráda si obléká šaty a hraje si na princezny, v kuchyňce, někdy i kočárek s panenkou“. Ke hře Vendulka použila tyto předměty, hračky: šaty a doplňky pro princeznu, pyramidu, kočárek s panenkami, čepičky zvířátek, maňásky

zvířátek, příslušenství kuchyňského koutku. Vendulka je komunikativní, spolupracuje. Má zájem o hru je aktivní. Ráda si hraje v kolektivu dětí, i když upřednostňuje spíše mladší děti, protože mezi nimi se více prosadí. Když se snažila organizovat hru v kuchyňce, starší dívka, která si s ní hrála, raději hru opustila a dala přednost jiné hře. Je samostatná, chová se empaticky a když je třeba pomůže ostatním. Někdy se u ní projevují povahové rysy jedináčka, když se na něco zlobí, dokáže se naštvat, je tvrdohlavá. Při konfliktu s Ríšou, se kterým si hraje, mu říká: „*už s tebou nekamarádím*“. Zanedlouho si spolu opět hrají, ale je to Ríša, který musí přijít za Vendulkou. Pokud něco po někom chce, používá slovo prosím, a dokáže poděkovat. U Vendulky bylo možné pozorovat hru individuální, která postupně přecházela ve hru párovou. Ráda si hraje s druhými dětmi. Ve třídě mateřské školy si nejraději hraje s dětmi mladšími a to Ríšou a Kristýnkou. I podle učitelek ve třídě má Vendulka stále „hrové“ partnery a těmi jsou právě Ríša a Kristýnka. Při hře nevyhledává společnost Sárý. („*nerada si hraju se Sárrou*“). Je tedy oblíbenou partnerkou pro hru, ale mladších dětí. Má velmi pěkný vztah k oběma učitelkám. Ze strany paní učitelky došlo jen k jednomu zásahu do hry Vendulky a Ríši, protože rušili ostatní děti poměrně hlasitým štekáním. Jinak paní učitelky zasahovaly do hry jen v případech, kdy nabízely Vendulce vhodnou hračku nebo pomůcku a nebo reagovali přímo na její prosbu o pomoc.

Radim

Radim je tříletý chlapec, který navštěvuje mateřskou školu od ledna 2011. Nemá žádného sourozence. Je ustrašený, klidný, přátelský. V mateřské škole je poměrně krátce, stále u něj probíhá adaptace. Do školky většinou přichází uplakaný, nebo začne plakat v průběhu dne. Radim si velmi rád hraje a má rád různé druhy her, které velmi často obměňuje. Proto u něj bylo možné zaznamenat všechny typy her, u žádné však dlouho nevydrží. Nejvíce u něj bylo možné pozorovat hry konstruktivní. Jejich náplní bylo zejména stavění a rozkládání pyramidy, jednoduché stavebnice, stavění vláčkové dráhy. Další hrou zaznamenanou u Radima byla hra úlohová neboli námětová. Jezdil po koberci hasičským autem a vydával při tom zvuky auta. Další úlohovou hrou, která se u Radima objevila, byla hra v kuchyňském koutku. V jednu chvíli tato hra začala přecházet v dramatizační, protože si s Ríšou začali hrát s plyšovými zvířátky a vymýšleli si různé situace. Byl tak rozvíjen fantazijní děj. Náznaky úlohové hry bylo možné zaznamenat i v samotném závěru pozorování, kdy si Radim vzal kočárek s panenkou a jezdil s ním po třídě. Za dobu pozorování, byla

zaznamenána i hra pohybová, kdy si Radim házel s paní učitelkou míčem. U této hry jako i u ostatních však dlouho nevydržel. Zastoupena byla také hra předmětová, kdy se snažil chytat rybičky na udici. Více než hrače se však věnoval pozorování toho, co se děje v jeho okolí. Ke hře Radim použil tyto předměty, hračky: pyramida, jednoduché stavebnice, magnetické ryby, vláček a dráha, traktor, auta, kočárek s panenkami, příslušenství kuchyňského koutku, míč. Učitelky ve třídě na otázku, jaká je podle nich Radimova oblíbená hračka nebo na co si nejraději hraje, odpovídají: U1: „*má rád auta, traktory a hodně skládá tady ten vlak*“ U2: „*rád skládá vlak*“. Radim při hře velmi málo komunikuje. Za dobu pozorování nejvíce komunikoval s paní učitelkou. Rád vypráví své zážitky, ale jen paní učitelce. I když mu Zuzanka např. pomáhala poskládat zpět hru, raději se otočil a sleduje, co dělá paní učitelka. Je hodně netrpělivý a s dětmi komunikuje jen velmi omezeně. Výjimku tvořili jen situace, kdy si Radim nehrál sám, ale s Ríšou, což jsem měla možnost zaznamenat v závěru pozorování. Jinak je jeho komunikace na velmi dobré úrovni. Je poměrně samostatný a přizpůsobivý. Dokáže si však prosadit svoje. Pokud se mu něco nelíbí, dá to patřičně najevo. Nejraději si hraje sám, někde stranou od ostatních dětí. Ale pokud jej některé z dětí vyzve je aktivní a zapojí se do společné hry. Při hře se chová většinou tiše a nenápadně. U dětí je vcelku oblíben. Jak říká paní učitelka: „*děti ho berou, má 3 roky, je tu krátce a jedináček*“ První den pozorování se u Radima objevovala pouze hra individuální. Při druhém pozorování se již hra postupně měnila na párovou, ale opět končila individuální. Je tedy spíše samotářský typ. Na otázku, jestli má už ve školce nějakého kamaráda, nebo s kým si rád hraje, odpovídá: „*rád si hraju sám*“ „*někdy s Ríšou*“. Naopak neuvádí nikoho, s kým si nerad hraje. Jediným partnerem pro hru se Radimovi za dobu pozorování stal Ríša, což odůvodňuje paní učitelka i tím, že do školky přišli společně teď od ledna. Radim má velmi pěkný vztah k oběma učitelkám. Zásah z jejich strany byl většinou omezen jen na vytváření vhodných podmínek pro jeho hru a nabídnutí vhodných hraček.

Robert

Robert je pětiletý chlapec, který navštěvuje mateřskou školu od září 2009. Nemá žádného sourozence. Je temperamentní, průbojný, veselý a spokojený. Hlavní náplní herní činnosti u tohoto chlapce byla zaznamenána hra konstruktivní. Ať už šlo o stavění nebo rozkládání tobogánu a nebo stavění z lega, či jiné stavebnice. Objevil se také náznak hry předmětové, kdy v rámci hry s tobogánem navlékal na šňůrku korále. Za dobu pozorování

byla také zaznamenána hra s pexesem. Jedná se tedy o hru s pravidly. V menší míře, ale přece se objevila u Roberta také hra dramatizační. Společně skupinka chlapců i dívek si vzala na hlavu čepičky různých zvířátek, které si různě střídali, vydávali jejich zvuky, dávali si jídlo, které zvířátka jí atd. Opět byl v této hře rozvíjen fantazijní děj. Na otázku, jako hru má ve školce vlastně nejraději odpovídá: „*já mám nejradši lego*“ „*a pak mám rád tady toto*“, „*postavím vždycky tady ten tobogán a pak tam dáváme kuličku...*“ To potvrzují i obě paní učitelky. U1: „*tak u něj je to určitě lego a nebo si skládá tady ten tobogán*“ U2: „*u něj jednoznačně lego a různé stavebnice, lego mu vyhovuje*“. Ke hře Robert použil tyto předměty, hračky: tobogán, korále, lego, stavebnice, čepičky zvířátek, pexeso. Robert je iniciativní pro hru, neprojevuje negativní chování, je mezi dětmi oblíbený. (U1: „*ten je oblíben od začátku mezi všemi dětmi, na začátku hodně špatně mluvil, ale i tak ho hodně brali*“) Mezi svými vrstevníky je aktivní a projevuje zájem o hru. Dokáže být jak dominantní, tak se podřít. Je tolerantní a dokáže respektovat druhé. Problémem u něj je komunikace, která byla hodně omezená. Velmi špatně mluvil, a i když se to postupně zlepšuje, je mu špatně rozumět. Při hře hodně „břebentí“ a jeho hrový partner na to většinou reaguje kroucením nebo přikyvováním hlavy. Robert si rád hraje v kolektivu ostatních dětí a nerad zůstává izolovaný od ostatních. Vyhledává tedy většinou skupinovou hru, ale nevadí mu ani hra individuální, ke které také během pozorování několikrát přistoupil. („*hrají si rád sám i s klukama*“) Jeho oblíbeným partnerem při hře je Kubík a Matýsek. Na otázku s kým si nerad hraje, odpovídá: „*nevím*“. Robert má také velmi pěkný vztah k oběma učitelkám. V případě Roberta do hry učitelky vůbec nezasahovala.

Samuel

Sam je šestiletý chlapec, který navštěvuje mateřskou školu od září 2010. Již předtím však navštěvoval mateřskou školu v místě původního bydliště. Má mladší sestru, a z důvodů kázeňských problémů má odloženou školní docházku. Je temperamentní, průbojný, neklidný, veselý a velmi živý chlapec. Sam si velmi rád hraje a má rád různé druhy her, které velmi často obměňuje. Typickým znakem při pozorování jeho herní činnosti bylo neustálé odbíhání od jedné činnosti ke druhé. Nejprve bylo možné pozorovat hru s labiryntem. Jednalo se o hru předmětovou. Manipulace s předmětem však v tomto případě byla určitým zabavením rukou, než hrou, protože více než hračky se věnoval pozorování toho, co se děje v jeho okolí. Jakmile tuto hru dostal do rukou někdo jiný, zastával při ní

roli organizátora a rádce hry. V činnosti bylo dále možné pozorovat také hru s pravidly, tedy pexeso. Zvědavost a zaujetí způsobilo několik druhů puzzle, které si Sam také v průběhu pozorování skládal. Rozvíjeno u něj bylo tak jeho soustředění, rozlišování tvarů od pozadí, uvědomování si posloupnosti a podobně. Opět v menší míře, ale přece se objevila u Sama také hra dramatizační. Na ruce si bere maňásky zvířátek, vydává různé zvuky, maňásky však často mění. Maňásky také vyměňuje za čepičky zvířátek. Opět byl ve hře rozvíjen fantazijní děj. Na konci pozorování se objevuje hra s legem, tedy hra konstruktivní, u které stráví Sam nejvíc času. Většinu času však tento chlapec strávil pozorováním hry ostatních. Chodil po třídě, přičemž se každou chvíli u někoho zastavil, aby si prohlédl, co zrovna dělá. Na otázku jakou hru má ve školce vlastně nejraději nebo na co si nejraději hraje, odpovídá: „s legem, jinak nevím, nehraju si“. To potvrzují také obě učitelky: U1: „když už u něčeho vydrží tak lego“. U2: „nejradši si hraje s novým legem“. Ke hře Samuel použil tyto předměty, hračky: labyrint, pexeso, puzzle, lego, maňásky zvířátek, čepičky zvířátek. Sam je jinak velmi netrpělivý, nesoustředěný a neklidný a poměrně neohleduplný k ostatním dětem. Ruší děti při práci nebo hře. Konflikty nebo neshody řeší nejčastěji křikem, někdy i postrkováním. Je mezi dětmi také méně oblíbený, některé děti si s ním odmítají hrát. (U2: „když chce být dominantní, děti ho neberou, takže se většinou musí podřídít“ U1: „ten problémy má, hodně negativní role, děti ho moc neberou, je tam vliv špatné výchovy v rodině“). Jinak je komunikativní a kupodivu má i stálého hrového partnera. Sám říká, že si hraje „nejradši s Matýskem“, což opět potvrzují i obě paní učitelky. Za dobu pozorování sice vystřídal jak individuální tedy samostatnou tak i hru skupinovou. Po většinu času sám obcházel třídu a pozoroval činnost ostatních. Učitelky musí být velmi trpělivé a také důsledné, což je také důkazem častých zásahů do hry Samuela. Vysvětlovat mu důsledky jeho chování, proč se tak nesmí chovat.

Zuzanka

Zuzanka je skoro šestiletá holčička, která navštěvuje mateřskou školu od září 2008. Má sourozence, dvojče. Je temperamentní, průbojná, veselá, klidná a spokojená. V rámci prvního dne pozorování u Zuzanky nebyla zaznamenána žádná herní činnost. Celou dobu od příchodu do školky se věnovala individuální práci, kterou má paní učitelka připravenou na každý den. Jelikož její hrová partnerka byla nemocná a jak paní učitelka uvádí: „ta, když by to šlo, ta by pořád malovala, stříhala, kreslila“. Celou dobu pro volnou hru věnovala

modelování z plastelíny různých druhů povolání, kdy měla k dispozici knihu, ve které si sem tam listovala pro inspiraci na modelování dalšího povolání. Až druhý den pozorování se u Zuzanky objevila zejména dramatická hra. Vzali si na hlavu s Baruškou čepičky zvířátek, vyměňovaly si vzájemně role, komunikovaly spolu a spolupracovaly. V této hře byl rozvíjen fantazijní děj. Objevila se také hra úlohová, kdy se přesunula hra do kuchyňky. Hráli si s předměty, které má kuchyňský kout k dispozici, jako nádobíčko atd. Poslední herní činností, která se u Zuzanky objevila, byla hra s pravidly a to pexeso. Na otázku jako hru má ve školce vlastně nejraději nebo na co si nejradši hraje, odpovídá: „*ráda si hraju s kuchyňkou, vařím tam a taky mám ráda panenky*“. Ke hře Zuzanka použila tyto předměty, hračky: čepičky zvířátek, kuchyňský koutek, pexeso. Při hře se chová dominantně, snaží se neustále prosazovat a dokáže strhnout ostatní děti. Je takový typický vůdce. Navrhuje nová řešení, nebo předkládá návrhy pro hru, je iniciativní. Komunikace je na velmi dobré úrovni, často komunikuje se všemi dětmi. Informuje ostatní děti o tom, co se děje v okolí. V dětském kolektivu patří mezi nejoblíbenější, ostatní děti si s ní velmi rádi hrají. Zejména předškolní děti se předbíhají. Ve třídě si nejraději hraje s Baruškou a Anežkou. Ty také označily obě učitelky za stálé Zuzančiny hrové partnerky. Nerada si hraje se Sárrou a Ríšou. („*nerada s Ríšou a Sárrou*“, „*Sára je zlobivá od Sama, on jí to naučil, on jí něco ukáže a ona to udělá podle něho*“) Celkově si ráda hraje v kolektivu ostatních dětí, nerada zůstává izolovaná. Při hře se chová empaticky, když je potřeba pomáhá ostatním dětem. U Zuzanky se tedy objevila pouze hra skupinová, sdružující. Má pěkný vztah k oběma učitelkám, je u nich velmi oblíbená. Zásahy učitelky do Zuzančiny hry se neobjevily.

Irenka

Irenka je skoro pětiletá holčička, která navštěvuje mateřskou školu od září 2010. Má starší dva sourozence. Je bázlivá, nesmělá, spokojená, klidná a upřímná. U Irenky bylo možné pozorovat řadu herních činností. Jednou z nich byla hra s labyrintem. Jednalo se tedy o hru předmětovou. Hru rychle vystřídala za hru konstruktivní, kdy se snažila složit tobogán. Při tom pozoruje hodně okolí a děti, s čím si právě hrají. Často chodila po třídě, přičemž se každou chvíli u někoho zastavila, aby si prohlédla, co kdo zrovna dělá. U Irenky byla také zaznamenána hra úlohová a to na rodinu a pak následně v kuchyňském koutku. Vzala si kočárek s panenkami a v koutku třídy si sama hrála. Na otázku, jakou hru má ve školce ještě ráda nebo na co si nejraději hraje, odpovídá: „*s panenkami a pak stavebnice*“.

I obě paní učitelky se shodují: U1: „*ta má ráda taky ten tobogán, pyramidu, mozaiku a když se zadaří a má dobrou náladu, tak si hraje s kočárkem a panenkou*“ U2: „*pyramidu, labyrint a někdy i kočárek s panenkou*“. Ke hře Irenka použila tyto předměty, hračky: labyrint, tobogán, kuchyňský koutek, kočárek s panenkami. Jinak je velmi málo komunikativní. Do společné hry se zapojuje spíše tehdy, pokud ji některé z dětí vyzve, aby si s nimi hrála. Při hře se chová tiše a nenápadně. Je obvykle v roli podřízeného, tato role jí však plně vyhovuje. U1 říká: „*to je ta její povaha, ona nemusí moc s těma dětma, ona si prosadí svou, má takovou povahu, hlavně že má klid a pokoj a nikdo po ní nic nechce, je spokojená sama*“. „*Irenka má nejradši, když si sedne a kouká se, musí se trochu tlačit do činnosti, je spíše pasivní*“. Neruší ostatní děti, když pracují. Hraje si nejradši sama, je spíše samotářský typ. I proto bylo u Irenky možné pozorovat a zaznamenat pouze hru individuální tedy samostatnou. Nemá stálého hrového partnera. Na otázku, s kým si nejraději ve školce hraje, odpovídá: „*nejradši nevím, sama*“. Irenka je oblíbená u obou učitelek. Zásah učitelky do hry nebyl nutný. Učitelka reagovala pouze na Irenčiny dotazy a připomínky.

6.2 Shrnutí výsledků výzkumu

Ve výše zpracovaných analytických příbězích jsem se pokusila nastítnit odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky u každého z respondentů. V této části bych je ráda shrnula. Na základě získaných a posléze vyhodnocených dat, jsem si získala ucelený pohled na zkoumanou oblast.

Cílem výzkumu bylo analyzovat herní činnost dětí předškolního věku v rámci spontánní hry. Analýza se zaměřila především na jednotlivé typy her a na hračky, které se v dětské herní činnosti objevily.

Ze získaných dat vyplynulo, že při spontánní hře zvolených dětí bylo možné pozorovat různé činnosti. Bylo zřejmé, že je zajímaví velmi rozmanité herní činnosti. U dětí tak bylo možné pozorovat více méně všechny typy her, při jejichž zařazování jsem se řídila rozdělením podle Mišurcové (1980). Kromě toho jsem se také zajímala o to, jak a s kým při hře komunikují, s kým spolupracují a jaká je role učitele při spontánní hře.

Při výzkumu jsem se zaměřila na zodpovězení několika výzkumných otázek, které mi současně umožnily zodpovědět vytčený výzkumný problém.

1. Jaký je obsah a charakter nejčastěji využívaných her dětí předškolního věku v MŠ?

Děti po příchodu do třídy mají možnost vybrat si hračku a zabavit se podle toho jak sami momentálně chtějí. Již od příchodu do školky mají možnost děti využít tzv. individuální činnosti, kterou mají pro ně většinou učitelky připravenou na každý den. V tomto případě nepoužiji slovo činnost řízená, ale jde o činnost koordinovanou učitelkou. Např. jedna z pozorovaných dívek tuto činnost využila po celou dobu jednoho celého pozorování. Jedná se zde především o různé typy výtvarné činnosti. Od kreslení, vybarvování, vystřihování, modelování, lepení až po různé omalovánky. Proto tuto činnost se děti mohou samy rozhodnout a není pro ně povinná. Z pozorování však můžeme říci, že tuto činnost využily všechny pozorované děti. Rozdíl můžeme pozorovat mezi dívkami a chlapci. Dívky u této činnosti vydrželi většinou mnohem déle.

Z pozorování vyplynulo, že děti často hrové činnosti střídají a obměňují. Avšak najdou se i takové aktivity, u kterých děti zůstávají déle. Děti si vybírali jak hry konstruktivní (stavebnice, lego, tobogán), tak hry předmětové (labyrint, hra s auty, traktory). Využívali her dramatizačních (s maňásky a čepičky zvířátek) a také děti ve hře rády napodobují, takže i her úlohových - námětových (na rodinu atd., kočárek, panenka) Tyto hry vystřídal většinou všechny děti. V menší míře byla pozorována hra s pravidly (pexeso) a u jednoho chlapce se objevila též hra pohybová (s míčem). Ve zmiňovaných hrách byly zároveň uvedeny i předměty, které byly ke hře použity a objevily se v činnosti pozorovaných dětí. U jednoho pozorovaného chlapce bylo možné zaznamenat, že je ve školce teprve chvíli, protože ho zajímalo všechno, chtěl si hrát se vším. Proto jsem také zjišťovala, jak dlouho dítě navštěvuje mateřskou školu.

2. Jaký typ hraček děti v MŠ nejčastěji volí ke hře?

Odpověď na tuto otázku jsem částečně uvedla již v předchozí výzkumné otázce. Doplnila bych jen, že již při výběru první herní činnosti je aktuální nabídka třídy a rozhoduje také, co a s čím si již kdo z dětí hraje. Již na začátku tedy bylo při hře důležité, jak k ní děti přistoupí, jak hra probíhá i to jak bude ukončena. O námětu hry napověděla již zpravidla první volba hračky. Hračka se v této situaci stává klíčem k pochopení vztahu dítěte k určitému objektu. Hry je využíváno mnoha způsoby. Děti se tedy mohou při volné hře učit jeden od druhého, a to díky vzájemnému působení. I přestože se to na pohled nezdá,

nebo to není vidět, děti na sebe vzájemně působí a učí se od sebe. Významnou roli zde také sehrály nově příchozí děti do třídy. Narušovali soustředěnost dětí na hru a byly v podstatě rušivým elementem. Jen málokteré s dětmi nereagovalo na to, aby se nepodívalo, kdo do třídy přišel.

Volná hra bývá přerušena kolem 8:20, kdy nastává čas pro svačinu. I po té se děti ještě zhruba do devíti hodin vrací k volné hře. Hračky obvykle před svačinou neuklízí a pokračují tam, kde s hrou skončily. Ve hře bylo také možné zaznamenat určité genderové stereotypy. U dívek to byla hra s panenkami, kočárky, v kuchyňském koutku. U chlapců hra s auty, traktory, stavebnicí. Celkově se ale výběr hraček u chlapců a dívek v zásadě nelišil. Jak bylo možné pozorovat, chlapci si klidně hráli v kuchyňském koutku nebo dokonce s kočárkem a panenkami, stejně tak dívky jezdily autem.

3. Jak a s kým dítě při hře nejčastěji komunikuje?

Díky hře dochází také k rozvoji různých sociálních dovedností. Jde například o komunikaci. Z pozorování vyplynulo, že i když byla komunikace u jednoho z chlapců značně omezená, děti ho braly a byl mezi nimi oblíben. Hovořit můžeme také o tzv. pasivním přenášení informací, kdy chování jednoho dítěte v konkrétní situaci ovlivní ostatní děti. Děti tak na sebe vzájemně působí a učí se od sebe. Z pozorování bylo zaznamenáno, že děti nejčastěji komunikovali se svým stálým „hrovým“ partnerem, s tím také nejvíc spolupracovaly.

4. Jak a s kým dítě při hře nejčastěji vzájemně spolupracuje?

Podle Vágnerové (2005) můžu poukázat také na genderovou segregaci při výběru hrového partnera. Pozorovaní chlapci upřednostňovali hru s dětmi stejného pohlaví. U pozorované dívky v předškolním věku o ní můžeme také hovořit, hrála si sice i s chlapci, ale po příchodu její herní partnerky si hrála jen s ní. V rámci třídění her dle hrového partnera se plně ztotožňují dle rozdělení dle věku. Děti tříleté, čtyřleté si hráli buď sami, nebo využívaly hry paralelní. Starší děti si hráli sami, párově ale nejčastěji ve skupině. Děti šestileté si hrají většinou společně a při hře se vyhledávají. Hra samostatná se vyskytovala pouze u Irenky, která má problémy začlenit se do kolektivu a jako jediná ze všech pozorovaných dětí nemá v mateřské školce stálého hrového partnera.

5. Jaká je role a jaké jsou reakce učitelek během dětských herních aktivit?

Za jediný a také oprávněný zásah učitelek do hry dětí můžeme označit nabídku vhodné hry nebo hračky po jejich příchodu do školky. Učitelky tak zásah omezují pouze na vytváření vhodných podmínek pro hru a většinou, pokud si dítě již samo nevybere, nabízí vhodný předmět, hračku.

Učitelky ve vybrané mateřské škole respektují právo dítěte na hru a je pro ně přirozenou činností dítěte předškolního věku. Do hry zasahovali jen v nutných případech a vždy bylo dětem vysvětleno, co se dělat nemá a proč. Děti tak měli zpětnou vazbu od učitelek, zejména u nevhodného chování.

ZÁVĚR

Hra provází dětství v každé lidské společnosti. Její původ je zejména ve specifických společenských a psychických znacích dětství. Je tedy specifickým projevem aktivity dítěte a má společenskou podstatu. Dětství je tedy v životě člověka velmi důležitým obdobím a je třeba mu věnovat patřičnou pozornost. Hra se uplatňuje hlavně v dětství a to zejména v prvních šesti letech života. Po celý život se tvůrčí činnost dětí uplatňuje ve hře. Hra děti většinou baví, a proto také hrou tráví spoustu času.

Diplomová práce se zabývá hrou a hračkou v životě dítěte. Studium literatury v teoretické části s oblasti hry a hračky jsem získala důležité informace pro praktickou část. V teoretické části jsem se pokusila vymezit dětství jako životní období, zabývala jsem se hrou jako procesem, vymezila jsem tedy základní východiska o hře a na základě toho jsem pochopila význam hračky, což by bez hry jako takové nešlo. Zabývala jsem se také úlohou hry a hračky v mateřské škole, tak abych na ni mohla navázat praktickou část své práce. Cílem této práce bylo prezentovat hru, její důležitost v životě dítěte. Poukázat na to, že hra je činnost, která má smysl. Ačkoliv se v celé teoretické části věnuji hře a hračce od narození až po mladší školní věk, praktickou část zaměřuji pouze na období předškolního věku.

Výchova člověka je významným celospolečenským úkolem. Část této úlohy plnit i společenské instituce. Jednou z nich je právě mateřská škola. Právě v předškolním věku se dítě odpoutává od rodiny a přichází do zařízení, jehož úkolem je děti v tomto období vychovávat a vzdělávat. V mateřské škole byl také proveden empirický výzkum a jeho výsledky vznikly na základě kvalitativní analýzy dat. Využito bylo zúčastněné pozorování, analýzy hry a interview. Jeho hlavním cílem bylo analyzovat herní činnost dětí předškolního věku v rámci spontánní hry. Analýza zaměřovala především na jednotlivé typy her a na hračky, které se v dětské herní činnosti objevovali. Výzkumné závěry jsem prezentovala pomocí analytických příběhů a vše jsem shrnula do závěrů, které vyplývaly právě z pozorování, analýzy hry a interview. V rámci analytických příběhů byly popsány charakteristiky jednotlivých dětí, jejich herní činnost, výběr hraček, předmětů, komunikace, spolupráce, „hrový“ partner a případné zásahy učitele do hry dětí.

Hra dětí předškolního věku je tématem velmi bohatým, jen škoda, že tak málo aktuálním. Zajímá se sice o něj řada nejrůznějších vědních oborů, ale mít možnost najít nějaké důležité výzkumy, které přispívají k pochopení této problematiky a také k jejímu rozvoji je v současné době asi nemožné. Alespoň mě se toto nepodařilo. Herní činnost se stále vyvíjí

a mění a je nutné odhalovat nové aspekty, které na hře jakkoliv podílejí. K tomu bych také podotkla, že mě překvapilo, jak málo aktuální literatury se hře a hračce věnuje. Většina knih byla vydána ještě před rokem 1990.

Na základě hledání v odborné literatuře a zpracování praktické části diplomové práce si myslím, že jsem splnila cíle, které jsem si pro tuto práci stanovila.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BRIERLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-484-2.
- [2] BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978- 80-251-1829-0.
- [3] BĚLINOVÁ, L. a kol. *Pedagogika předškolního věku*. Praha: SPN, 1980.
- [4] CAILLOIS, R. *Hry a lidé*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. ISBN 80-902482-2-5.
- [5] ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- [6] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931 79-6.
- [7] HELUZ, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- [8] JANDOUREK, J. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-749-3.
- [9] KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
- [10] KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: GRADA, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
- [11] LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: GRADA, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- [12] MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-494-X.
- [13] MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: Avicuum, 1986.
- [14] MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978.
- [15] MIŠURCOVÁ, V. a kol. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: SPN, 1980.
- [16] MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- [17] NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha:Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.

- [18] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* – Výzkumný ústav pedagogický [online]. 2011, [cit. 24.2.2011] Dostupné z WWW: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf
- [19] ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
- [20] SEVEROVÁ, M. *Hry v raném dětství*. Praha: Academia, 1982.
- [21] SEVEROVÁ, M., MIŠURCOVÁ V. *Děti, hry a umění*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-18-8.
- [22] SOBOTKOVÁ, D., DITTRICHOVÁ, J. *Hra ve vývoji dětí v prvním roce života*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1137-0.
- [23] STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert. 1999. ISBN 80-85834-66-X.
- [24] ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-689-6.
- [25] ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [26] Vše o hračkách, [online]. 2011, [cit. 3.2.2011] Dostupné z WWW: <http://www.vseohrackach.cz/flash-book/1/>
- [27] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- [28] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0
- [29] Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP PV Rámcový vzdělávací program - předškolní vzdělávání.

ŠVP Školní vzdělávací program

MŠ Mateřská škola

SEZNAM PŘÍLOH

P I : Ukázka, přepis rozhovoru děti

P II : Přepis rozhovoru, učitelky

P III : Přepis pozorování

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA PŘEPISU ROZHOVORU S DĚTMI

Přepis rozhovoru Vendulka

Vendulka přichází po svačině a obléká si opět šaty na princeznu, přicházím za ní a začínám se zapojovat do její hry.

Já: : „Na co si budeš hrát? Zase na princeznu?“

V: „ano, můžu si půjčit tady si Aniččiny šaty“.

Já: „A jakou hru máš ve školce vlastně nejraději nebo na co si nejraději hraješ?“

V: „na princezny si nejraději hraju“

„dneska jsem tu byla první“

„někdy si hraju i s panenkou, když si hrajem na maminku a tatínka, to si беру panenku s Anežkou“

Já: „Tady tuto panenku máš ráda?“

V: „ne“ (ukazuje mi na jinou v kočárku)

„taky mám ráda pexeso“

Já: „S kým si ve školce nejraději hraješ?“

V: „mmm, s Anežkou a Aničkou, ale jsou nemocný“

Já: „Vidím, ale že dneska si hodně hraješ s Ríšou?“

V: „s tím si také ráda hraju“

„nejradši s Aničkou a Anežkou a Ríšou“

Já: „a na co s Ríšou nejradši hrajete?“

V: „na princezny a rytíře, měli jsme tu jednou masopust“

Já: „ paní učitelka si s vámi někdy hraje?“

V: „někdy jo, někdy ne“

„ted' čekám na Ríšu“

Já: „a hraješ si někdy sama?“

V: „ne s druhými dětmi“

Já: „a s kým si nerada hraješ?“

V: „nerada si hraju se Sárrou“

„Ríša už jde“

Odbíhá za Ríšou a pokračuje ve hře s ním.

Přepis rozhovoru Robert

Robert už si hraje s Matýskem a Kubíkem na koberci a staví s lega. Sedám si za nimi na koberec.

Já: „Můžu se k vám kluci chvilku přidat, co to stavíte?“

R: „to budou lodě“

(Pozn.: Robert mluví hodně rychle, docela špatně mu rozumím)

Já: „A jakou hru máte ve školce vlastně nejraději nebo na co si nejraději hrajete?“

(ptám se v množném čísle, protože s ním skládají ještě další dva kamarádi, kteří mi také odpovídají, zaznamenávám však pouze odpověď Roberta)

R: „já mám nejradši lego“ (ukazuje na něj, pak se zvedne a utíká na druhou stranu třídy a ukazujeme na tobogán s kuličkami) „a pak mám rád tady toto“, „postavím vždycky tady ten tobogán a pak tam dáváme kuličku, vidíte“

Já: „Vidím, že si hraješ s Kubíkem a Matějem, s nimi si hraješ ve školce nejradši?“

R: „jo“

„hraju si rád sám i s klukama“

Já: „a s kým si nerad hraješ?“

R: „nevím“

Já: „paní učitelka si s vámi někdy hraje?“

R: „ne, ona tam musí pracovat“

Já: „A můžete si třeba donést nějakou hračku z domu?“

R: „když je málo dětí, tak můžem, když paní učitelka řekne, donesu si třeba to, co jsem dostal od babičky, už jsem si dlouho nic nedonesl, už jsem to zapomněl“

Já: Tak stavějte dál lodě, já se zase přijdu zachvilku za vámi podívat.

R: „ale přijďte zachvilku zase za náma“

PŘÍLOHA P II: PŘEPISY ROZHOVORU S UČITELKAMI

Přepis rozhovoru UČITELKA I.

1. Jaká je oblíbenost dítěte při hře v MŠ?

Vendulka: „ona je taková, že děti o ní ani neví, má povahové rysy jedináčka, někdy si hraje sama, když se na něco zlobí, praští s tím a jde pryč“

Robert: „ten je oblíben od začátku mezi všemi dětmi, na začátku hodně špatně mluvil, ale i tak ho hodně brali“

Radim: „dětí ho berou, má 3 roky, je tu krátce a jedináček“

Zuzanka: „ta je hodně oblíbená, berou ji hlavně předškoláci a to i kluci, ti se u ní předhánějí“

Irenka: „to je něco jak Vendulka, hraje si ráda sama, umí se taky pěkně zlobit“

Samuel: „ten problémy má, hodně negativní role, děti ho moc neberou, je tam vliv špatné výchovy v rodině“

2. Má dítě stálého hrového partnera?

Vendulka: „Kristýnka, Ríša“

Robert: „ten si nejradši hraje s Kubou“

Radim: „tak u něj zatím Ríša, přišli do školky stejně, jsou tu teprve od ledna“

Zuzanka: „Baruška a Anežka“

Irenka: „tak ta nemá“

Samuel: „většinou je to Matýsek“

3. Jaká je role dítěte při hře?

Vendulka: „tak ona vede spíš už menších dětí, tam se prosadí“

Robert: „no tak ten by třeba mezi starší sám nešel, ale děti ho berou“

Radim: „ tak dokáže si prosadit svoje, ale ještě se těžko posuzuje, nechá se vést ostatními“

Zuzanka: „tak ona je takový typický vůdce, dokáže ostatní děti strhnout, oni ji poslouchají“

Irenka: „to je ta její povaha, ona nemusí moc s těma dětma, ona si prosadí svou, má takovou povahu, hlavně že má klid a pokoj a nikdo po ní nic nechce, je spokojená sama“

Samuel: „no u dětí není moc oblíbený, někdy obtěžuje ostatní děti když si hrají“

4. Jaký je zájem dítěte o hru?

- a) aktivně se zapojuje?
- b) Projevuje zájem o hru?

Vendulka: „ dokáže být hodně aktivní, ale jak jsem říkala, spíš u mladších dětí, jinak se aktivně zapojuje do hry a má zájem“

Robert: „mezi svými vrstevníky je aktivní, projevuje zájem o hru“

Radim: „ no ten je aktivní až moc, prosazuje si hodně svoje, ale jak jsem říkala, je tu teprve krátce“

Zuzanka: „ta se aktivně zapojuje do hry, u ní jde vidět zájem“

Irenka: „Irenka má nejradši, když si sedne a kouká se, musí se trochu tlačit do činnosti, je spíše pasivní“

Samuel: „tak ten je aktivní až až“

5. Jaká je podle Vás oblíbená hračka dítěte nebo na co si nejraději hraje v MŠ?

Vendulka: „ta má nejradši hry na domácnost, taky tak všechno, s Kristýnkou, která musí ale hru vést, hodně staví zoo a hrají si se zvířátky a ještě si hodně hraje na princeznu“

Robert: „tak u něj je to určitě lego a nebo si skládá tady ten tobogán“

Radim: „má rád auta, traktory a hodně skládá tady ten vlak“

Zuzanka: „tak když by to šlo, ta by pořád malovala, stříhala, kreslila“

Irenka: „ta má ráda taky ten tobogán, pyramidu, mozaiku, a když se zadaří, a má dobrou náladu, tak si hraje s kočárkem a panenkou“

Samuel: „když už u něčeho vydrží tak lego“

6. Mohou si děti donést hračky z domu?

U: „tak mohli si přinést hračku, ale jen o prázdninách, když nás je málo. Jinak spíše ne“.

7. Zasahujete dětem nějak do volné hry

U: „Zasahuji většinou jen, když dítě přijde a ptám se co si půjčí, případně mu nabídnu nějakou hračku. Někdy se ale zasáhnout musí, však to vidíte“

Přepis rozhovoru UČITELKA II.

1. Jaká je oblíbenost dítěte při hře v MŠ?

Vendulka: „je někdy tvrdohlavá, ale děti ji berou“

Robert: „tak někdy jde u něj vidět, že je jedináček, ale děti ho berou, je oblíbený“

Radim: „o ten je tu zatím krátce“

Zuzanka: „je hodně oblíbená, dokáže děti strhnout“

Irenka: „ona hru s ostatními dětmi moc nevyhledává, ale taky si umí prosadit svou“

Samuel: „u Sama je to horší, ten problémy má, dělá u všeho kraviny, padá na zem, moc oblíbený u ostatních dětí není“

2. Má dítě stálého „hrového“ partnera?

Vendulka: „Kristýnka a poslední dobou i Ríša“

Robert: „to vidíš, hlavně si hraje s Kubou“

Radim: „tak zatím se seznamuje, adaptuje, vyhledává Ríšu, jsou tu teď oba od ledna“

Zuzanka: „Baruška, ale ta je teď nemocná“

Irenka: „nemá, ta si hraje nejradši sama“

Samuel: „stálého? Nejčastěji si hraje s Matýskem“

3. Jaká je role dítěte při hře?

Vendulka: „u ní je to různé, s menšími dětmi je dominantní, jinak se hůře prosazuje“

Robert: „dokáže být i dominantní i se podřídí“

Radim: „tak většinou se spíše podřizuje“

Zuzanka: „ta má dominantní roli, dokáže vést ostatní děti a ty ji poslouchají, je taková iniciativní“

Irenka: „tak u ní je to spíš pasivita, podřídí se“

Samuel: „když chce být dominantní, děti ho neberou, takže se většinou musí podřídít“

4. Jaký je zájem dítěte o hru?

c) aktivně se zapojuje?

d) Projevuje zájem o hru?

Vendulka: „jak jsem říkala, někdy tvrdohlavá, ale jinak aktivní, zapojuje se do hry“

Robert: „tak ten projevuje zájem o hru, je aktivní“

Radim: „jak kdy, někdy se zapojuje málo, někdy je aktivní hodně“

Zuzanka: „ta se aktivně zapojuje“

Irenka: „tak u ní taky záleží jakou přijde náladou, ale většinou je spíš pasivní, ale do hry se zapojí“

Samuel: „tak ten je aktivní, zapojí se, ale dělá u toho různé kraviny“

5. Jaká je podle Vás oblíbená hračka dítěte nebo na co si nejraději hraje v MŠ?

Vendulka: „ráda si obléká šaty a hraje si na princezny, v kuchyňce, někdy i kočárek s panenkou“

Robert: „u něj jednoznačně lego a různé stavebnice, lego mu vyhovuje“

Radim: „rád skládá vlak“

Zuzanka: „ona tak ráda kreslí a s Barborkou na domácnost“

Irenka: „pyramidu, labyrint a někdy i kočárek s panenkou“

Samuel: „nejradši si hraje s novým legem“

6. Mohou si děti donést hračky z domu?

U: „hračky si z domu děti donesly jen o prázdninách, řekly jsme, že když jsou prázdniny a není nás tolik“.

7. Zasahujete dětem nějak do volné hry

U: „tak myslím, že každý den se najde nějaká situace, do které musím zasáhnout“

PŘÍLOHA P III: PŘEPIS POZOROVÁNÍ

Přepis Pozorování I

Vendulka nar. 2006, ve školce od září 2010, sourozence nemá

Po příchodu do školky již před sedmou hodinou si sedá ke stolečku a paní učitelka jí nabízí nůžky a vystřihuje kytičku, kterou jí paní učitelka předem nakreslila. Pro děti je většinou ráno připravená individuální práce. Když přijde další z dětí do školky, Vendulka zpozorní a pozoruje je. Na kytičku lepí barevné proužky, které jí paní učitelka nastříhala. Postupně sleduje ostatní děti, které také lepí barevné proužky na kytičku. S nikým, ale nekomunikuje, jen sleduje. Jen jednou si stěžuje paní učitelce, paní učitelce, ať Radim tolik nebouchá do té plastelíny tou paličkou, že jí bolí uši. Když má kytičku hotovou, paní učitelka se jí ptá, s čím si chce hrát. Vendulka kroutí hlavou, že neví. Odchází od stolečku a rozhlíží se po třídě. Po chvíli si bere šaty pro princeznu, které jsou na věšáku ve třídě. Šatů je tam více. Bere si jen jedny, ostatní se snaží pověsit zpět na věšák. Sama si svléká sukýnku a obléká si bílé šaty, zapíná si sama knoflíky a pozoruje při tom kluky, kteří si hrají na koberci se stavebnicí. V šatech si bere na ruku maňáska zvířátka, pejska a začíná štěkat jako pejsek. Připojuje se k ní Ríša, který si také bere maňáska zvířátka na ruku a spolu se domlouvají pomocí vydávání zvuků zvířat. Vendulka si chce hrát se zvířátky, ale Ríša už nechce. Vendulka se na něj zlobí a říká mu, že už s ním nekamarádí. Přechází k zrcadlu a pokračuje ve hře s maňáskem sama. Zachvilku však maňáska odkládá a bere si korunku pro princeznu, kterou si doposud nedala na hlavu. Zůstává u zrcadla, bere si telefon a telefonuje. Pak si bere hřeben a češe si vlasy. K Vendulce opět přibíhá Ríša a berou si spolu opět maňásky zvířátek na ruku a předvádí zvířátka. Jelikož štěkají (vydávají i různé zvuky) poměrně nahlas a ruší ostatní děti, vstupuje do hry paní učitelka, která se obou ptá, zda jsou to opravdu pejsci, že vydávají takové zvuky. Oba hru zklidňují a zase předvádí hodné pejsky. Vendulka říká Ríšovi, že on se bude jmenovat Žeryk a ona bude Dášenska. Vendulka i Ríša v tomto okamžiku přichází za mnou a snaží se mě zapojit do jejich hry. Vendulka však vrací maňáska zpět do krabice a odchází do kuchyňského koutku. Zpívá si, hraje si v kuchyňce, vyndává nádobíčko, po chvílce větší prádlo na sušák, prostírá stůl, dává na něj umělé ovoce. Po chvílce přichází za mnou a vypráví mi, že se jí dnes zdálo o čertovi a říká mi, že její kamarádka, se kterou si v kuchyňce hraje je nemocná. Přichází k nám Ríša a ptá se jí, jestli

si budou hrát na rytíře a princeznu. (Vendulka má po celou dobu na sobě šaty pro princeznu a na hlavě korunku). Ríša ji objímá a jdou spolu nakonec do kuchyňky. Vendulka mu říká, že teď jsou spolu v kuchyňce a budou vařit oběd. Do kuchyňky za nimi přichází Zuzanka, kterou přijímají do hry až po chvíli. Do třídy vchází další holčička, která se k nim hned přidává a hraje si s nimi v kuchyňce. Vendulka se snaží organizovat hru v kuchyňce, to se však Zuzance nelíbí a odchází a dává přednost navlékání korálků. Po chvíli v kuchyňce zůstává opět jen Vendulka a Ríša. Paní učitelka vyzívá děti, aby si šli umýt ruce, a odchází na svačinku. Většina dětí nechává hračky, tak jak jsou a odchází se umýt. Vendulka si však musí sundat šaty pro princeznu i korunku a obléká si zpět svoji sukýnku.

Vendulka: Pozorování II, 14. 3. 2011

Po příchodu do školky, před sedmou hodinou si sedá na koberec za Robertem a bere si skládačku a skládá pyramidu. Vydrží u ní jen chvíli a hračku vrací. Mezitím si kluci opět berou masky zvířátek na hlavu. Vendulka se k nim přidává a bere si masku lišky a dává si ji na hlavu. Stojí u zrcadla a sleduje ostatní děti. Po chvíli masku sundává a bere si masku myšky. Přidává se k nim další holčička a nasazuje si taky masku, komunikují spolu a sledují se v zrcadle, za chvíli si opět mění masku zvířátek. Do hry se tak zapojily tři kluci a tři děvčata, volají na sebe a vydávají různé zvuky zvířátek, které mají na hlavě. Starší dvě děvčata po chvíli opouští hru se zvířátky a odchází do kuchyňského koutku. Vendulka je zatím jen sleduje. Do třídy přichází Ríša, jde za Vendulkou, která mu ihned pomáhá dát na hlavu masku zvířátka. Spolu tak zase předvádí zvířátka a přitom se Ríši ptá, jestli budou kamarádi. Po chvíli odloží i s Ríšou masky zvířátek a Vendulka prosí paní učitelku o šaty pro princeznu. Sama si svléká sukýnku a obléká si šaty. Paní učitelka ji je pomáhá obléci. V šatech si lehla na madraci, kterou jsou i ostatní kluci, kteří stále předvádí zvířátka. Na madraci si udělala domeček, má tam také kočárek a panenku. Za chvíli se k ní přidává Kristýnka, která si také oblekla šaty pro princeznu. Potom odchází s Kristýnkou k zrcadlu a svlékají si šaty. Pomáhají si navzájem šaty rozepnout. Vendulka poděkuje Kristýnce za rozepnutí šatů a obě je společně pomáhají dát na věšák a zpět na místo. Poté si bere v kuchyňce košík s ovocem a polehává opět na madraci. Stěžuje si, že jí bolí ucho.