

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Hra současných předškolních dětí na vesnici a ve městě

Bakalářská práce

Autor práce: **Marcela Nováčková**

Vedoucí práce: **PaedDr. Alena Váchová**

České Budějovice

2013

UNIVERSITY OF SOUTH BOHEMIA IN ČESKÉ BUDĚJOVICE

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

The Play of Present Preschool Children in a Village and in a Town

Bachelor thesis

Author: **Marcela Nováčková**

Supervisor: **PaedDr. Alena Váchová**

České Budějovice

2013

Děkuji vedoucí bakalářské práce PaedDr. Aleně Váchové za odbornou konzultaci (rady a připomínky) a metodické vedení práce.

Prohlášení

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

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

V Českých Budějovicích dne 31. 3. 2013

.....

Marcela Nováčková

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá hrou předškolních dětí na vesnici a ve městě. V první části je charakterizována hra, její význam, odraz okolního prostředí ve hře dětí, vývojová charakteristika předškolního věku, her a hraček v tomto období. Druhá část obsahuje výzkumné šetření v mateřských školách, sledování předškolních dětí na vesnici a ve městě v současném období s použitím metod pozorování a rozhovoru. Součástí této části je podrobný popis a porovnání her na vesnici a ve městě. Ze závěrů výzkumného šetření vyplývá, že hry v obou prostředích jsou podobné, ve sledovaném souboru projevíly vesnické děti při hrách více fantazie a kooperace.

Abstract

This bachelor thesis deals with the games of preschool children in the village and of the games of children in the city. In the first part of this work, the game is characterized, a reflection of the children's surrounding environment in the game, development characteristics of the preschool age and games and toys at this time period. The second part of the thesis contains a researched investigation carried out on the nurseries and observation of the preschool children living in the village and in the city at the present time. Interview and observation have been utilized as examination methods. A part of this section is a detailed description and comparison of the games occurring in the village and in the city. From the researched investigation it can be concluded that the games in both environments are similar, however, in the monitored group of children, the village children have showed more fantasy and cooperation than the urban children.

OBSAH

ÚVOD	- 8 -
-------------------	-------

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA HRY	- 10 -
1.1 Historie hry	- 10 -
1.2 Teorie hry	- 11 -
1.3 Důležitost hry	- 12 -
1.4 Znaký hry	- 13 -
2 DRUHY HER	- 16 -
2.1 Lidové hry	- 16 -
2.2 Klasifikace her z pedagogického hlediska	- 17 -
2.3 Spontánní a řízená hra	- 19 -
2.3.1 Učitel ve hře	- 20 -
3 ODRAZ OKOLNÍHO PROSTŘEDÍ VE HŘE	- 21 -
3.1 Vliv rodiny	- 22 -
3.2 Vliv televize	- 22 -
3.3 Vliv mateřské školy	- 23 -
4 HRA V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	- 24 -
4.1 Vývojová specifika předškolního období	- 24 -
4.1.1 Období hry	- 27 -
4.2 Hračky předškolního období	- 29 -
4.2.1 Požadavky na hračku	- 32 -

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	- 34 -
5.1 Cíl výzkumného šetření	- 34 -
5.2 Metody sběru dat	- 35 -
5.2.1 Pozorování	- 36 -
5.2.2 Popis výzkumného šetření	- 37 -
5.3 Charakteristika souboru	- 37 -
6 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	- 40 -
6.1 Hry skupin dětí ve městě	- 40 -
6.2 Hry skupin dětí na vesnici	- 43 -
6.3 Shrnutí výzkumného šetření	- 47 -
6.3.1 Faktor učitelky	- 48 -
7 DISKUZE	- 49 -
ZÁVĚR	- 52 -
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	- 54 -
SEZNAM PŘÍLOH	- 56 -

ÚVOD

V dnešní době jsou děti ovlivňovány mnoha faktory, jako je např. televize, počítač, kamarádi a prostředí, ve kterém se pohybují. Protože se hodně soustředí pozornost na televizi a počítače, rozhodla jsem se svoji bakalářskou práci zaměřit na širší okolní prostředí, které nás do jisté míry také ovlivňuje. Motivací mi byl fakt, že už od nepaměti se lidé mezi sebou dohadují, zda je lepší žít na vesnici nebo ve městě. Tato myšlenka mě dovedla k tématu mé bakalářské práce, kterou jsem nazvala Hra současných dětí ve městě a na vesnici. Předškolní věk je z vývojového hlediska považován za velice důležité období pro formování charakteristických vlastností člověka a následnou adaptaci do společnosti. Zajímalo mě, zda se vliv prostředí odrazí ve hře dítěte a zda bude platit obecný názor, že děti na vesnicích jsou pohybově nadanější a zručnější, když vesnické prostředí jim nabízí více možností, jak rozvíjet tyto dovednosti.

V teoretické části se budu snažit nastínit smysl hry v obecných i teoretických souvislostech, protože hra rozvíjí a zdokonaluje schopnosti dítěte a napomáhá mu v osobnostním rozvoji. Problematika dětí předškolního věku mě zajímala už od dob mého studia na střední pedagogické škole, kde jsem se s těmito dětmi setkávala v průběhu povinných pedagogických praxí. Pro porozumění a pochopení práce s dětmi je důležitá znalost vývoje předškolního dítěte, jejíž charakteristiku uvedu v této bakalářské práci. Zabývat se budu klasifikací her, kde neopomenou uvést lidové hry, které by ve vývoji hry dítěte neměly chybět. Nezapomínejme na tradice, jež jsou pro dítě přirozenou cestou k tvořivým hrám. V další kapitole zmíním odraz okolního prostředí ve hře dítěte, a to jak v kontextu lokality mateřské školy, tak i v užším slova smyslu, jako je vliv rodiny. Z těchto poznatků bude vycházet druhá část mé práce.

Mojí stěžejní prací bude část praktická. Jejím cílem je zjištění, zda se vzájemně liší hry dětí v mateřské škole na vesnici od her dětí ve městě. Abych splnila cíl praktické části, provedu výzkumné šetření v městských a vesnických mateřských školách, při kterém budu pozorovat hru dětí, popíšu herní aktivity dětí v rámci spontánní hry a názor paní učitelky na jejich hru. Závěrem shrnu poznatky získané během výzkumného šetření a v diskuzi je porovnáám s výsledky některých výzkumů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA HRY

Zápas daný pravidly, jehož cílem je určit vítěze.

Zábava nebo volný čas.

Tajný plán něco udělat.

Frivolní nebo laškovné chování.

Právě tak popisuje hru na základě internetových zdrojů z anglického slovíčka „*game*“ Činčera (2007, str. 9).

„*Hra je proces, v němž se člověk jednak učí svět ovládat a rozumět mu, jednak se v něm projevuje a uplatňuje jako bytost mající schopnost hodnocení a volby. Hra je výrazem vrozené dětské touhy po činnosti*“ (Mišurcová, 1980, str. 140).

„*Termín, Hra, je snad nejvýhodnější používat ve smyslu adverbia, tedy ne jako pojmenování určité třídy činností nebo označení průvodní nálady, nýbrž pro popis, jak a za jakých podmínek se daná akce odvíjí*“ (Millarová, 1978, str. 23).

Přestože Čipera i Millarová ukazují, že hra není výlučně jen záležitostí dětí, bývá nejvíce spojována právě s dětským věkem. Obecně je známo, že se jedná o základní potřebu dítěte, která se zároveň stává nejpřirozenější činností dítěte, neodmyslitelnou součástí dětského světa, která ho odlišuje od světa dospělých. A je pro něho nejlepším a nejvýznamnějším výchovným prostředkem a zároveň ukazatelem jeho vývojové úrovně.

1.1 Historie hry

„*Hra je starší než lidstvo samo*“ (Kořátková, 2005. str. 11). Kořátková nám říká, že se vznikem člověka vznikala také hra. V dobách, kdy byl starověký Egypt a staré Řecko, tedy v dobách antického starověku, měla hra významné postavení nejen u dítěte, ale v celé společnosti. Hry plnily úlohu při obřadech s náboženskou tematikou, kdy na prvním místě byly kulty bohů. Nesmíme opomenout ani to, že právě zde začaly první olympijské a scénické hry. Z Říma pocházejí slavné gladiátorské

hry a jezdecké hry. V řečtině slovíčko hry nese název „ludi“. Tento nápis visel na místních školách, které poskytovaly elementární vzdělávání. Ve středověku bylo dětem doporučováno se učit hravým způsobem. Tehdy se jednalo o myslitele, ne ještě o učitele, kterého známe dnes, a o děti z velmi bohatých společenských tříd. Kdo by si také tehdy mohl dovolit pomůcku ze slonoviny nebo vzácného dřeva. Renesance zdůraznila význam tělesné kultury a zakládala si na hrách intelektuálních, jako byly hádanky nebo hry s obrázky (Mišurcová, 1980).

Z této historie je jasné, že i v minulosti hra obohacovala život a vnášela do něj duševno, tělesno a radost z něho samotného dospělým i dětem, bohatým i chudým. Kultura se tak postupem času obohatila o hry divadelní, sportovní a hry společenské (Mišurcová, 1980).

1.2 Teorie hry

Hrou a herními prvky se zabývali filozofové, pedagogové, psychologové v různých dobách. Prováděli pozorování u zvířecích mláďat, dětí i dospělých, snažili se o porovnání her různých kultur v různém čase. Hra je předmětem zkoumání také pro předškolní pedagogy, již od počátku 19. století byla hra využita ve prospěch učiva (Opravilová, 2003). Zároveň ve stejném století dochází k rozvoji výchovně-vzdělávacích institucí, mezi něž patří i mateřské školy pro předškolní děti (Kořátková, 2005).

Hra je jev složitý a těžko uchopitelný, ale různé teorie nám hru usnadňují chápat v různých souvislostech. Nacvičování dovedností, tak nazývá svoji teorii švýcarský filozof Karel Groos, který svoji teorii odvodil od analýzy hry mláďat a dětí (Kořátková, 2005). Zvířecí mláďata se hrou učí dovednostem k přežití v dospělosti (Millarová, 1978). S didaktickými záměry se na hru soustředil např. německý pedagog Fröbel (1782-1852), který hru zkvalitnil svými didaktickými pomůckami známými jako tzv. dárky, nebo Svoboda (1800-1844), který se věnoval cíleným činnostem s integrovaným charakterem a pedagogickým záměrem (Kořátková, 2005). Rekapitulační teorie hry je postavená na evolučním řetězu, kdy dítě prochází všemi

stádii od prvoka po lidskou bytost. Tak si pohrával se svojí myšlenkou americký profesor psychologie a pedagogiky G. S. Hall (Millarová, 1978).

Ze současnosti to je například Opravilová, která se zabývá otázkou: „*Co je vlastně hra?*“ Na tuto otázku odpovídá ve své publikaci: „*Tento vnitřní smysl spočívá v tom, že právě prostřednictvím hry vyjadřuje jedinec nezávisle, samostatně a fantazií svůj vztah k okolnímu světu. Hra je jeho dobrovolnou, spontánní činností a svobodným sebeuplatněním*“ (Opravilová a Gebhartová, 2003, str. 376). Hra dítěti dovoluje dělat to, po čem touží, ale skutečně to dělat nemůže (řízení automobilu). Jeho touha je pouze napodobeninou skutečnosti uplatněná ve hře. Nebo její předchůdce Johan Huizinga (1938 in Caillois, 1971, str. 33), který hru popisuje jako „*dobrovolnou činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti a vědomím jiného bytí, než je všední život*“.

1.3 Důležitost hry

„*V životě a výchově našeho lidu měla odedávna a stále má hra významnou funkci: uplatňuje se ve výchově rodinné i institucionální, ve škole i v ostatních výchovných zařízeních a je záměrně rozvíjena od nejtělejšího věku až do dospělosti*“ (Mišurcová, 1980, str. 17). „*Hra je základní aktivitou dětské seberealizace*“ (Kotátková, 2005, str. 14).

Z hry dítě uniká do jiného světa. Dítě chce skrze hru proniknout do světa dospělých. Děti dospělé napodobují, snaží se svět poznat a zmocnit se ho. Jejich touha je velká a projevená přáním „já chci, já sám“. Dospělí ve většině případů dítě často odmítnou, protože si myslí, že je na to ještě malé a že to zkrátka nezvládne. Jeho touha se stává odrazem ve hře (Opravilová, Gebhartová, 2003). **Hrou získává poznatky a vědomosti.** Dítě si v předškolním věku hraje, protože ho to zajímá. Nerealizuje hru vědomě, aby se něco naučilo. Dítě hru vnímá tak opravdově a zároveň je pro něho přínosná stejně, jako když dospělí vykonávají práci. Hra mu dává prostor k prozkoumání svého nejbližšího okolí, ve kterém žije. Zkoumá nejrůznější věci, vztahy

nebo role. Dítě se tak hrou přirozeně učí. „*Dítě se ve hře opravdu učí, ale učí se především opět si hrát*“ (Opravilová, Gebhartová, 2003, str. 379). **Skrze hry ověřuje bezpečnost světa.** Dítě se někdy ocitá ve světě nejistoty, napětí a obav. Hra mu poskytuje jakousi terapeutickou úlohu. Dítě si při hře v prostředí, které zná, kde si je jisté a kde je jemu samotnému dobře, může vyzkoušet zažít různé konflikty a nejistoty, aniž by se mu něco přihodilo. **Hrou se dítě realizuje.** Ve hře se dítě seberealizuje. Může zde uplatnit svůj nápad, potřebu něco činit. Uplatní zde i svoji energii, kterou nabírá také nazpátek. Zároveň si u hry odpočine, relaxuje se od všedních zátěží (Kořátková, 2005).

1.4 Znaky hry

V novějších publikacích zmiňuje **znaky hry** např. S. Kořátková (2005), Opravilová s Gebhartovou (2003). Z mužského zastoupení to jsou např. Roger Caillois (1998) a J. Valenta (in Valenta, 1999).

Nejčastěji se objevují tyto základní znaky:

Spontánnost- Kořátková (2005), Opravilová (2003) a Valenta (1999) spatřují onu spontánnost v přirozeném, aktivním chování nebo v bezprostřední a různorodé improvizaci. Do spontánní hry dítě vkládá své podněty, vysvětluje motivační náplň hry a vytyčuje si cíle a záměry.

Fantazie- přesně takto nazývá jeden ze znaků hry Kořátková (2005). Fantazie napomáhá dětem překonat bariéry jejich dětských možností, dovoluje zapojení a obohacení jejich představ. Zařadit bychom zde mohli i znak Cailloise (1998) nazvaný *Fiktivní*, doprovázený specifickým vědomím alternativní reality nebo skrývané iluze ve vztahu k běžnému životu. Valenta (1999) přispívá k fantazii svoji symboličností vycházející z fantazie.

Svoboda- je znakem, přesně definovaným Cailloisem (1998), k níž hráč nemůže být nucen, aniž by hra okamžitě přišla o svou povahu přitažlivé a radostné zábavy.

Velmi shodujícím znakem je pocit volnosti a dobrovolnosti, kterým charakterizuje hru Opravilová (2003). Také zdůrazňuje, že nemůžeme dítě nutit, aby si proti své vůli hrálo. Rovněž Valenta (1999) uvádí, že hra je činnost nepředepsaná.

Další znaky hry, které najdeme u zmíněných autorů:

Koťátková (2005) zmiňuje **zaujetí** dítěte hrou, kdy se dítě hluboce soustředí na činnost, až nevnímá své okolí. Dítě hru nechce ukončit přesto, že jsou mu nabízeny jiné podněty. Ty naopak odmítá a svoji hru si brání. **Radost** je podle Koťátkové projevena emocemi, smíchem nebo úsměvem na tváři. Často se pojí se samomluvou. **Tvořivost** značí nové, originální upravování a konstruování z okolního světa. Tvořivost má rozmanitou povahu, od tělesné a pohybové aktivity, přes utvářející se příběhy nebo utvářející se plošné i prostorové konstrukční tvořivosti, až po hledání jazykových prostředků. **Opakování** se pro dítě stává jistotou. Vrací se do hry nebo situace, kterou už prozkoumalo a v které se už lépe orientuje. **Přijetím role** se rozumí vytvoření situace, ve které si volí podle zkušeností roli a tu na závěr s ostatními rolemi ověřuje. Hra se tak dostává od sebe k druhým.

Opravilová (in E. Opravilová, V. Gebhartová, 2003) zmiňuje o hře i to, že hra je nejcennější svým průběhem, nikoli výsledkem. Vychází ze skutečných zážitků dítěte. Hra napomáhá navazovat kontakt s dospělými i vrstevníky. Prostřednictvím hry poznává dítě život a vytváří si k němu vztah. Utváří se tak jednota osobnosti dítěte. Hra podporuje jeho psychickou rovnováhu, přispívá ke klidu a vyrovnanosti. Potvrzuje jeho dovednosti a zkušenosti, jeho postavení mezi vrstevníky i dospělými. Hra mu pomáhá pochopit a porozumět.

Pro Cailloise (1998) je hra činnost **Vydělená z každodenního života**. Tato hra je vepsána do přesných a předem daných časoprostorových mezí. **Nejistá**, jejíž průběh ani výsledek nemůže být předem určen, v níž je dítěti a jeho iniciativě ponechán určitý prostor. **Neproduktivní**, hra nevytváří hodnoty ani majetek, ani žádné nové prvky a která s výjimkou cirkulace majetku uvnitř kruhu hráčů vyúsťuje v situaci stejnou s tou, jaká byla na počátku hry. **Podřízená pravidlům** podléhajícím konvencím, které pozastaví po dobu hry běžné zákony a zavedou v průběhu hry zákony nové, které platí jedině ve hře.

Valenta (in M. Valenta 1999) kromě výše uvedeného svůj důraz klade na **improvizovanost**, ale i na **další znaky hry**: Hráč často vstupuje do role jiné postavy. Hra nemá jiný cíl kromě sebe samé. Hra má explorační povahu a projektivní charakter. Hra spojuje procesy vědomé s nevědomými. Hra je všelidským jevem, který je zřejmě geneticky zakódovaný.

2 DRUHY HER

*„Vzhledem k tomu, že hra je činnost velice rozmanitá a mnohotvárná, existuje řada pokusů její různé druhy klasifikovat“ (Opravilová, Gebhartová, str. 382).
„Bohatství her našich dětí je nepřehledné“ (Mišurcová, 1980, str. 17).*

2.1 Lidové hry

Od dob J. A. Komenského se snaží česká výchovná tradice rozvíjet a využívat české lidové hry. S lidovými hrami se pojí i jiná jména jako K. J. Erben, F. Bartoš nebo O. Hrabalová. Hrabalová (1959, str. 97 in Mišurcová, 1980) rozdělila lidové hry na **hry nepohybové**, do nichž zahrnuje hádanky, hry s heslem a povelom, výtvarné, s říkadlem, vyprávěcí a se zpěvem. Protikladem nepohybových her jsou **hry pohybové**. Takové hry děti ztvárňují ve vodě, ve sněhu a na ledě. Ale taktéž se může jednat o hry se zpěvem, povelové, s vyprávěním nebo pozornostní. Další skupinou her jsou **hry s ustálenými předměty**. Jedná se o věci jako je míč, nůž, švihadlo, šátek, peníze nebo přírodniny (kameny, dřevo, sněhová koule, bláto), luštěniny (hrách) a další jako třeba vejce, ořechy. Poslední skupinou jsou **hry obřadní a koledy**. Jedná se o písně nebo hry spojené se zvyky – například o písně spojené s Vánocemi, Novým rokem či svátkem Tří králů, nebo to mohou být méně známé svátky, např. sv. Blažej, Popeleční středa, Smrtná neděle. Radíme sem i přání k jmeninám a narozeninám.

Velkou přednost mají lidové hry v tom, že jejich tvůrci byly většinou samy děti. Nemůže být tedy pochyb o tom, že by k dítěti neměly blízko. To dokazuje také fakt, že se ústně předávaly mezi dětmi od dávných dob až po současnost. Další přednostní je jejich národní charakter a propojení života s povahou lidí (Mišurcová, 1980).

2.2 Klasifikace her z pedagogického hlediska

Rozlišení her podle V. Mišurcové (1980)

Mišurcová dělí hry podle pedagogického hlediska do dvou větších skupin: **hry s pravidly** a **hry tvořivé**. Hry s pravidly rozděluje na hry: **pohybové** (honičky, hry s míčem, hry se zpěvem) a hry **intelektuální** (jedná se o hry, které rozvíjejí rozumové schopnosti (hry stolní, skládky)).

Od nejstarších dob je prokázáno, že existovaly hry s pravidly. To dokazuje např. nejstarší stolní hra *go*, vymyšlená čínským císařem pro svého syna, aby ho naučil strategii myšlení (Opravilová, 2003). Pravidla nám určují hranice, podle kterých se ve hře řídíme, postupujeme a chováme. Přirozeně vznikají i při hrách tvořivých. Kořátková (2005) uvádí, že nejlepší je, když se děti na pravidlech dohodnou mezi sebou.

Hry tvořivé se dále ještě rozlišují na hry: **předmětové** (jedná se o hry, kdy dítě manipuluje s předměty a zároveň prohlubuje své vědomosti o vlastnosti předmětů); hry **úlohové - námětové** (dítě si hraje na dospělého, napodobuje jeho činnosti a vztahy mezi nimi); **dramatizační - snové** (dítě ve svých představách vytváří příběhy, prožitky, konverzuje s vymyšlenou osobou), **konstruktivní** (dítě si záměrně vybírá k manipulaci předměty připomínající svým vzhledem nebo funkcí skutečnost) (Mišurcová, 1980).

Děti u **konstruktivních her** směřují k zhotovení nějakého výsledku, výtvoru. Jejich výtvor bývá trojrozměrného charakteru nebo plošné konstrukce, jako je kresba. Přináší jim rozvoj strukturovaného myšlení, zapamatování a znovu vybavení, rozvoj pozornosti, soustředění, přesnosti, prostorové orientace, vytrvalosti a schopnosti překonávat překážky (Kořátková, 2005).

Rozlišení her podle E. Opravilové (2003)

Opravilová své rozdělení her rozlišuje podle několika hledisek. První hledisko nachází ve **schopnostech**, které se ve hře rozvíjejí. Takovými hrami jsou smyslové hry, pohybové a intelektuální. Druhé hledisko se utváří podle **typu činnosti**. Zde máme hry funkční, napodobovací, dramatizující a konstruktivní. Třetí hledisko se zabývá hrou podle **místa**. Jedná se o hry v interiéru a exteriéru. Čtvrtým hlediskem je **množství**

účastníků. Při takových hrách si děti hrají individuálně, párově nebo skupinově. Páté hledisko utváří hry podle jejich **věku.** Jedná se o hry kojenecké, batolecí a hry předškoláků. Šestá hlediskem je **pohlaví účastníků.** Sem spadají hry dívčí a chlapecké. Posledním hlediskem je **organizace.** Ta dělí hry na hry tvořivé a hry s pravidly.

Rozlišení her podle Lenky Šulové (2004)

Šulová hry spatřuje ve čtyřech skupinách, kdy první skupinou jsou **hry nepodmíněné reflexní** neboli **instinktivní.** V nich se ukrývají hry **experimentální** (uchop, tahání, kousání), **sběratelské** (sběr kamenů, lesklých věcí a nálepek), **lokomoční** (běh, plavání, skoky), **lovecké** (výskok, honička, čekání), **agresivní a obrané** (schovávání se, stopování, pokoušení, utíkání, bojové zápasy), **sexuální** (projevy lásky, dvoření).

Druhou skupinu nazývá **hry senzomotorické.** Ty se dělí na hry: **dotykové a haptivní** (olizování, lechtání, mačkání, trhání, uchop a omakání si věci), **motorické** (chůze pozpátku, hod, házení a vrhání, chůze po špičkách, lezení na stromy a na žebřiny, hry zaměřené na rytmus a tanec), **zrakové** (hry s opakujícím se pohybem podle předlohy), **sluchové** (hry zaměřené na rytmus a hudbu, hry s hudebními nástroji, hra na tělo).

Ve třetí skupině nacházíme **hry intelektuální.** To jsou hry **námětové** (hra na zvířata, na rodinu, na profese), **funkční** (hry s vodou, pískem a dřevěnými hračkami - přelévání, hrabání, houpání), **napodobivé** (vaření, mytí nádobí, vysávání, stříhání), **fantastické** (rozhovor s vymyšlenou osobou), **hlavolamně a skládací** (skládání obrazců), **konstruktivní** (dítě vystřihuje, staví, zatluoká a vystřihuje), **kombinační** (šachy, dáma, řešení rébusů a křížovek).

Čtvrtou skupinu zastupují **hry kolektivní,** které rozděluje na hry **soutěživé** (hry s míčem, hry ve střelbě, akrobatické hry a hry lehkoatletické), **pospolitě** (hra na školu nebo klub, hry na tábor), **rodinné** (hra na rodinu, hra na rodiče, hry s panenkou), a **stolní hry** (karty, domino a jiné zábavné hry).

2.3 Spontánní a řízená hra

„Preference určitých typů her napovídá o zaměření či předpokladech dítěte“ (Mertin, Gillernová, 2010, str. 22). Neboli jak říká Lenka Šulová (2004, str. 77): *„To, jaké typy her dítě preferuje, často odhaluje, k čemu bude mít v dalším vývoji předpoklady. Mělo by proto mít možnost hrát si často a **spontánně**“*.

Podle Kořátkové (2005) je volná (spontánní) hra činnost, při které si samo dítě volí námět, záměr a zároveň má touhu zkoumat, ověřovat, vytvářet, zkoušet. Vybírá si ke hře hracího partnera a s ním hračky, zástupné nebo doplňkové předměty. Při vlastním výběru nechybí místo pro hru, role, možnosti a podmínky po souhru s druhým. Opravilová (2003) zmiňuje, že v této hře dítě dostává dostatek prostoru v tom nejširším slova smyslu a může se projevit takové, jaké je. *„Tato dítětem samým zvolená herní činnost se zvnitřňuje a dokáže nám svým průběhem nezkresleně ukázat mnohé z toho, co potřebujeme o dítěti znát“* (Opravilová, Gebhartová, 2003, str. 380).

Prostor pro volnou hru je pro dítě do šesti let nenahraditelnou hodnotou. Volnou hrou dítě naplňuje své potřeby, vědomosti, zkušenosti, individuální tempo, zájmy, dětské vztahy a vzájemnost, která je velmi důležitá pro sociální učení (Kořátková, 2005). *„Umožnit dítěti si hrát, to je ale nezbytná podmínka pro aktivní seberealizaci, kterou si dítě volí na základě úrovně svého rozvoje, tempa, zájmu, svých zkušeností a schopností začleňovat do nich okolní svět, předměty, jevy a osoby“* (Kořátková, 2005, str. 20).

V mateřských školách by měly být stejně důležité a užívané hry spontánní a řízené (Kořátková, 2005).

V řízené hře je na prvním místě cíl. Měly by to být hry promyšlené a s nějakým vzdělávacím charakterem. Přesto, že se jedná o činnosti plánovité, i řízená činnost by si měla zachovat znaky hry. Výše uvedené znaky hry nám napomáhají rozpoznat, jestli si dítě doopravdy hraje, nebo zda proces hry, který jsme záměrně navodili, je pro dítě doopravdy hrou (Kořátková, 2005). Řízená hra má svá pravidla a ty dodržujeme. Hlavní úlohu zde plní učitel.

2.3.1 Učitel ve hře

„Hry nás provázejí celým naším životem. Hrajeme je pro radost z okamžiku, z kontaktu s blízkými a v neposlední řadě je s námi hrají i ti, kteří nás chtějí něco přiučit o světě“ (Činčera, 2007, str. 7).

Tím je například učitel. Ten svými citlivými kroky hru směřuje správným směrem a řídí její průběh. Učitel hru využívá jako prostředek výchovně vzdělávací práce. Cíl této hry musí vycházet z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. *„Správně a promyšleně podaná hra má ale potenciál mnohem rozsáhlejší-může se stát základním prostředkem komunikace mezi učitelem a studenty, základním impulsem pro změnu fungování skupiny, osobnostního potenciálu jednotlivce či míry jeho porozumění určitému problému“* (Činčera, 2007, str. 7). Činčera také připomíná, že hra řízená učitelem může kladně ovlivnit vztah mezi ním a dětmi i celkové klima třídy.

Užitečným pomocníkem učitele k navození herní aktivity u dětí je například motivace. Tou může být vlastní činnost nebo poskytnutí materiálu či pomůcek. Využít lze i **„metody dramatické výchovy“**, které se velmi blíže shodují se spontánní dětskou hrou a s metodami divadelními, které využívají různé formy zobrazení a hry v roli. Jednou z předních dramatických metod je **narativní pantomima**. Díky ní dítě dokáže pochopit, prožít a zapamatovat si text. A to proto, že zapojuje i paměť tělovou a pohybovou. Ze spontánní hry vychází i další metody, jako je například asociační kruh, práce s rekvizitou, narativní pantomima, diskuse atd. Další metodou, která se uplatňuje při spontánní hře, je **hra v roli**. Dítě se promění na doktora, tatínka, kuchaře nebo nějaké zvíře. Hru v roli můžeme nazvat jednotlivě podle pohroužení hráčů do role. Tzv. **simulace** je hrou v roli, kdy hráč je sám sebou ve smyšlené situaci. Dítě cestuje ve vlaku. **Alterace** využívá hry se smyšlenou osobou, ale dítě si ponechává své chování. Princezna se podle svého uvážení rozhodne, jestli jak se v nějaké situaci zachová. U **charakterizace** dítě hraje osobu s nějakým předem určeným chováním. Dítě má možnost volby (Svobodová, 2011).

3 ODRAZ OKOLNÍHO PROSTŘEDÍ VE HŘE

„Po celé dětství se tvůrčí činnosti dětí uplatňují ve hře. **Hrou** si dítě osvojuje svět věcí, lidí a mezilidských vztahů **v prostředí, v němž žije a vyspívá** a ve kterém bude později žít jako dospělý“ (Mišurcová, 1980, str. 142).

Hru podle Opravilové a Gebhartové (2003) mohou ovlivnit tzv. vnitřní a vnější činitelé. Ti ovlivňují nejenom průběh hry, ale zároveň i její kvalitu.

Vnitřním činitelem se rozumí takové vrozené dispozice, které těžko ovlivníme. „Zkušenosti předků jsou předávány prostřednictvím dědičnosti a dítě ve hře znovu ožívuje jejich zájmy a činnosti, a to v posloupnosti, v níž se objevily u prehistorického a primitivního člověka“ (Millarová, 1978, str. 18). Tento činitel způsobuje, že je dítě na hru nesoustředěné, nepozorné a neobratné. Může se jednat o vrozenou dispozici, vady smyslů nebo drobné mozkové poruchy (Opravilová, 2003).

Vnější činitelem se rozumí prostředí, které jedince ovlivňuje zvenku (Valenta, 2008). Jedná se tedy o prostředí jak materiální, tak sociální (Opravilová, 2003). Nebo tzv. přírodní podmínky, kterým přisuzujeme klimatické podmínky, jako je makroklima (přírodní nebo městské prostředí) a mikroklima, což je domácí prostředí (Valenta, 2008). Oba faktory působí na dítě vzájemně. Zároveň na něj mohou mít vliv kladný i záporný (Valenta, 2008).

Mišurcová (1980) ještě zmiňuje jednoho významného činitele působícího na dítě. „Lidská bytost se totiž formuje působením toho, co je jí vrozeno, vlivem prostředí výchovy a svou **vlastní činností**“ (Mišurcová, 1980, str. 7). Činnost je podle ní činitelem nejvýznamnějším pro utváření osobnosti. A jak už jsme několikrát zmínili, hra je velmi dobrým nástrojem právě pro toto utváření.

3.1 Vliv rodiny

Rodina má na začátku tohoto období na dítě největší vliv, i když s přibývajícím věkem se postupně ztrácí (Šed'ová, 2006).

Způsob života rodiny z prostředí, ve kterém žijeme, nebo širší komunity se promítá do dětské hry (Valenta, 2008). Šed'ová (2006) ve své práci uvádí pojem „společenský trenažér“, chce tak lépe přiblížit to, že dítě si ve hře vyzkouší různé životní role i s jejich úkoly. Hra na maminku a tatínka, jinak řečeno rolová hra, je tomu typickým příkladem (Mead, 1969 in Šed'ová, 2006).

3.2 Vliv televize

V současné době nepozorujeme vliv jednoho dítěte na druhé, ale zato televize, která na nás působí nepřímo, má nad námi čím dál větší moc (Oprailová, 2003). „*Současná vyspělá technika například zbavuje člověka značnou měrou zkušeností z pohybu v prostoru, protože tento pohyb za člověka obstarávají stroje*“ (Oprailová, 2003, str. 385). Omezují pohyb i z dalšího důvodu a mění trávení volného času. Elektronické přístroje se čím dál víc stávají pro dítě důležitějším než jít ven s kamarádem nebo vykonávat s rodiči nějakou herní činnost. První zkušenosti s médii dnešní děti nezískávají z dětských knížek vhodných pro jejich věk, ale z komerčních médií, jako jsou třeba reklamy nebo pořady určené pro dospělé. Některé pořady často bývají pozdě večer.

Protože děti jsou málo poznamenány zkušenostmi ze skutečného světa, jsou i více ovlivněny negativními vlivy (Šed'ová, 2006). Jedněmi z negativních účinků je například podrážděnost, náhlá hyperaktivita, nekoncentrovanost, oslabení kognitivních schopností, vývoj řeči a kreativity, izolovanost a problémy s navázáním přátelství.

Těmito nástrahami mediálního světa, jejich prevencí a následně jejím užítkováním se zabývá mediální pedagogika, která se začíná uplatňovat při výuce v mateřských školách (2004, Ulrike).

3.3 Vliv mateřské školy

Jedněmi z faktorů, které mohou mít vliv na dítě v mateřské škole, jsou její denní režim, vedení učitelky nebo třeba skladba tříd z hlediska věku či pohlaví. Každodenní režim v mateřské škole dítěti zajišťuje stabilitu v jeho jistotě, emocích, pocitu bezpečí.

V mateřských školách máme různé rozvrstvení dětí podle jejich věku. V současné době si rodiče na základě svého rozhodnutí mohou vybrat, zda svoje dítě umístí do **třídy věkově heterogenní** nebo do **třídy homogenní**.

Třída homogenní je taková třída, kde je dítě umístěno mezi své vrstevníky. U třídy heterogenní se jedná o typ třídy, kde jsou děti společně různého věku. Je velmi vhodná pro utváření prosociálního chování. Většinou starší děti pomáhají mladším, ale není to pravidlem. I starší děti se mohou učit od mladších dětí předškolního věku (Svobodová, 2007).

Mateřská škola je pro dítě velmi podnětným prostředím. Dítě se při hře dostává do kontaktu se svými vrstevníky, které často doma nemá. Zároveň mu ke hře poskytuje vhodné podněty pro jeho správný rozvoj v podobě hraček nebo citlivé motivace ze strany učitelky pro navození nebo rozvoj hry.

4 HRA V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Při práci učitele v mateřských školách se setkáváme s dětmi různého věku, různých schopností a znalostí. Tyto vývojové rozdíly právě závisí na jejich věku. Každé dítě je jedinečné a každé se od sebe liší. Pro pedagoga nebo rodiče je znalost těchto rozdílů důležitá. Na základě svých znalostí o vývoji předškolního dítěte můžeme s dítětem správně pracovat, určit správnou diagnostiku nebo ho v případě odchýlení od vývoje zdravého dítěte předat do odborných rukou, ať už lékařských, nebo se speciálními potřebami. Nechceme dítě zbytečně přetěžovat, ale poskytnout mu radost s dosažitelného (Valenta, 2008). Protože radost je hlavní úlohou hry (Mišurcová, 1980).

Předškolní období začíná ve většině publikací vývojové psychologie třetím rokem dítěte. Konec tohoto období není zcela jednoznačný. Podle Marie Vágnerové: *„Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Ten s věkem dítěte sice souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho, event. i více let“* (Vágnerová, 2000, str. 102). Předškolní období tedy končí zpravidla v šesti letech, ale může to být i později.

„Hra souvisí s rozvojem motoriky, s rozvojem kognitivních struktur, s motivačně-volnými vývojovými faktory, s rozvojem a naplňováním sociálních vztahů“ (Mertin, Gillernová, 2010, str. 20).

4.1 Vývojová specifika předškolního období

Každý z nás pozoruje v této etapě vývoje u dítěte vytvářející se změny. Na první pohled to je jeho vytáhlost. Pozorovat bychom měli i rostoucí kvalitu pohybové koordinace. Dítě je obratnější, pohyby jsou elegantnější, přesnější, účelnější a plynulejší. Poradí si se základy sportovních činností, ať už je napodobuje nebo pozoruje. V tom to věku můžeme dítě učit plavat, lyžovat nebo jezdit na kole (Mertin, Gillernová, 2010). Zkrátka potřeba pohybu je vyšší než v jakémkoliv jiném období. Dětem bychom měli poskytnout dostatek volného a přirozeného pohybu. Pohyb je

zároveň skvělým začátkem pro pohybové hry nebo námětové hry s pohybem (Svobodová, 2007). Děti se často z pohybu těší a samy jej vyhledávají. Nemusíme se bát, že by se ve svých volných pohybových aktivitách přetěžovalo. Když dítě dosáhne maxima ve výkonu, ztrácí okamžitě o hru zájem (Koťátková, 2005).

Změny pozorujeme i v plné sebeobsluze a zároveň v začínající starostlivosti o svoji hygienu. Dítě je schopno se naučit používat příbor, samostatně se oblékat a svlékat, zavazuje si tkaničky a uklízí si po sobě věci. S rozvojem jemné motoriky přechází kresba z analytické do syntetické. Z hlavonožce, ruky nohy se stává lidská postava obohacena o mnoho detailů, jako je třeba nos, uši nebo nějaké oblečení. Neměli bychom zapomínat na podporu dítěte v jeho uměleckém projevu, tím se myslí vytvoření vhodných podmínek, jako je pracovní prostor, dostatek podnětů a nejrůznější vhodné materiály (Mertin, Gillernová, 2010).

Pokud jde o vnímání předškolního dítěte, je velice důležité si uvědomit, že dítě se nechá velmi rychle upoutat výrazným detailem a není schopno rozlišovat základní vztahy. Stejně tak to platí i ve vnímání prostoru nebo času (Mertin, Gillernová, 2010). Proto musíme dávat pozor třeba při přecházení silnice, dítě nedokáže odhadnout vzdálenost mezi jedoucím autem a sebou samotným. Rozvíjí se zraková a sluchová diferenciaci, která mu bude velkým pomocníkem nejen v prostoru, ale i v analýze, syntéze, čtení nebo psaní (Šulová, 2004).

Paměť má v tomto období charakter bezděčného zapamatování a uchování (Mertin, Gillernová, 2010). Společně s ní převažuje paměť mechanická a konkrétní. Přesto si dítě daleko lépe vybaví konkrétní zážitek než slovní popis. Záměrná paměť se začíná vyvíjet až kolem pátého roku (Šulová, 2004).

Představy u předškolního dítěte jsou velmi barvitě (Šulová, 2004). U dítěte se může projevit tzv. „dětská konfabulace“. Jedná se o smyšlenky, o kterých si dítě myslí, že jsou skutečné. Okolí se může zdát, že dítě lže, ale pro dítě to znamená realitu, které samo věří. Měli bychom se vyvarovat dítě trestat (Mertin, Gillernová, 2010). „*Představy jsou pro předškoláka nutné, je nutná činnost v představách, ve kterých si dítě přizpůsobuje někdy obtížně přijatelnou nebo těžko pochopitelnou realitu*“ (Šulová, 2004, str. 70). Dítě si ve hře může vnitřně představovat svůj plán, jeho realizaci, dokonce ho může zhodnotit na základě svých vnitřních kritérií (Koťátková, 2005).

V předškolním věku dochází k uzavření fáze symbolického, předpojmového **myšlení**, jejímž těžištěm je mateřština. Dobře ví, že vše kolem něj má nějaké označení a z otázky „Co je to?“ přechází na otázku „Proč?“. Začínají ho zajímat souvislosti. Myšlení je plně vázáno na vnímané nebo představované, tedy na činnosti a jeho vyvíjenou aktivitu (Šulová, 2004). Právě hra dětem pomáhá rozvíjet složitější formy myšlení (Kotátková, 2005).

Obdobím mezi třetím a šestým rokem je též obdobím zkvalitňování **řečových schopností** (Mertin, Gillernová, 2010). Řeč hraje velkou roli v procesu sociální integrace. Spolu s řečí narůstají poznatky a zkušenosti, a tím pádem se u dítěte rozvíjí kognitivní složka řeči spolu s řečí expresivní. Předškolní dítě již dokáže jednoduchým způsobem vyjadřovat své pocity, prožitky a potřeby (Šulová, 2004). Zároveň ho učíme ovládat negativní pocity a plně prožívat pozitivní. „*V dětství mají emoce často ostřejší, intenzivnější kvalitu než v pozdějším životě, a odpírat dítěti příležitosti k prožívání radosti znamená odpírat mu příležitosti, které se mu v této podobě již znovu nenaskytou*“ (Fontana, 1997, str. 50).

Předškolní dítě potřebuje v tomto období velmi stabilní zázemí. Dobrý vztah mezi dítětem a dospělým uspokojuje základní potřeby dítěte. Pocit bezpečí, trvalosti, zázemí, jistoty, stability zaručuje experimentování, zkoumání a především odpoutání se. Vztah by měl být spojen silnou citovou vazbou a tělesným kontaktem, jako je objetí (Mertin, Gillernová, 2010).

Po čtvrtém roce narůstá sociální aktivita k vrstevníkům a hry s rodiči mu nestačí. Právě díky svým vrstevníkům se u dítěte vyvíjí prosociální charakter. Učí se umění spolupráce, soucítění, podřídit se staršímu, pečovat o menší, respektovat se a prosadit se, komunikovat, navazují bližší přátelské vztahy (Vágnerová, 2000). To následně ovlivňuje očekávání, že i já budu respektován a přijímán druhými. Sociální zkušenosti v dětské hře nenahradí dospělí ani hračky. (Kotátková, 2005). Důležitý je i kontakt s dětmi různého věku, protože je potřeba umět měnit role. Doporučuje se umístění dítěte do mateřské školy nebo alespoň navštěvovat taková místa s dítětem, kde by docházelo ke kontaktu s dětmi. Kontakt s dětmi je též důležitý pro formování vlastního Já, k vytvoření sebecitu. (Vágnerová, 2000). S. Freud upozornil na utvářející se tzv. superego, neboli „nadjá“ nebo ještě ideální já. To znamená, že se utváří představy

o ideálním chování, ideální osobnosti (Šulová, 2004). S utvářející osobností se utváří identifikace se svou pohlavní rolí, jedná se o projev sexuální potřeby. Zachytit ji můžeme například při hře na lékaře (Svobodová, 2007).

Šulová (2004) mezi významné citové potřeby řadí potřebu seberealizace. Když nemůže projevit svoji aktivitu, je frustrováno. Jeho neuspokojení může přejít až do agrese ke svému okolí nebo vůči sobě. Tento cit libosti, uspokojení jde ruku v ruce s hrou (Mišurcová, 1980).

4.1.1 Období hry

Jedná se o nejzajímavější období našeho života. Dítě je aktivní po všech stránkách a svoji aktivitu preferuje právě ve hře. Najdeme mnoho autorů, kteří nazývají tuto etapu života „*obdobím hry*“. Mezi ně se řadí i Lenka Šulová (2004). Mertin a Gillernová (2010, str. 9) říkají, že to jsou „*okna poznávání a rozvíjení otevřena dokořán, je to mimořádně příznivé období pro rozvíjení různých stránek osobnosti dítěte*“. Mišurcová (1980, str. 142) toto období nazývá „*zlatým věkem*“ a doplňuje, že je „*hra pro zdravý vývoj a šťastné dětství právě tak nezbytná jako slunce pro život*“.

Pro správný vývoj je za potřebí hodně pohybu. Maminky svým miminkům zpívají a odříkávají některé hříčky, které budují pohybový rozvoj. V předškolním věku už existuje nespočet pohybových her, hudebně pohybové, s říkadly, chůzí, během, se skokem nebo závodivě. Je jich zkrátka dost (Mišurcová, 1980). „*Její uspokojování je nezbytné pro celkový zdravý vývoj jedince po stránce tělesné i duševní*“ (Mišurcová, 1980, str. 33).

Vývoj dítěte sebou nese věkové změny, ale i změny hry. Čím je dítě starší, jeho znalost her se rozšiřuje, ale zároveň některé ztrácí. Millarová (1978, str. 130) tento fakt vysvětluje tím, že „*stále menší počet jevů a dovedností je pro dítě novým a jsou jím rychleji absorbovány. Mizí některé specifické aktivity, podle toho, jak se u dítěte rozvíjejí, jsou zvládnuty a nakonec plně exploatovány*“. „*Dětská hra se vyvíjí v závislosti na tom, jak dítě vspívá a jak je vychovááno*“ (Mišurcová, 1980, str. 47).

Správná výchova může jeho vývoj navést správným směrem, špatná ho naopak naruší (Mišurcová, 1980). Podle toho, jak moc je hra složitá, má často opodstatnění při její délce oblíbenosti (Millarová, 1978).

Většina her tak vzniká na základě opakování náhodného efektu. Není tedy divu, že velice oblíbené bývají právě v předškolním období ty hry, které si nežadají velkou dovednost, ale přinášejí viditelné změny. Jako je např. cákání vody, přesypávání písku nebo jen jeho doprava z místa na místo (Millarová, 1978). Nejsou to hry obyčejné, jak se na první pohled může zdát, přispívají k rozvoji smyslů (Mišurcová, 1980). Změny ve hrách má za následek i rozvíjející se civilizace. Prolínají se nám stále více hry jiných kultur a národů, jako třeba hra na eskymáky, na arabské ženy nebo indiány (Mišurcová, 1980).

Ve třech letech si dítě hraje paralelně, tedy vedle druhého dítěte. Od čtvrtého roku jsou to hry sociální. Herní činnost se stává místem pro více dětí. Dochází k prvnímu kroku ke kolektivismu (Mišurcová, 1980). S tím souvisejí hry kolektivní, kde dítě nachází spoustu kamarádů ke společné hře. To nabízejí hlavně hry pohybové. Dítě se do nich snadno zapojí a vykonávat je lze skoro všude, venku nebo ve vnitř. Dítě se ve hře připravuje na život s jinými lidmi (Mišurcová, 1980).

Důležitou součástí ve vývoji hry jsou její vyvíjející se pravidla (Koťátková, 2005). Ty mají za následek správný sociální vývoj (Mišurcová, 1980). Dohoda na pravidlech většinou nastává kolem šestého roku (Koťátková, 2005). Fontana (1997) uvádí, že hry s pravidly se objevují na konci předškolního věku, tedy kolem sedmi let.

Dohoda se tak stává ve hře základním prvkem. Když pravidla dodržují a přijmou je, hra jim přináší společný prožitek. Už kolem druhého roku se u dítěte objevují tzv. vnitřní pravidla. Dítě si ve svých představách vytváří rámce pro hru, kterým se dobrovolně podřizuje a je schopno určité sebekontroly. Kolem pátého roku je dítě schopno pravidla vysvětlit a obhájit. V šesti letech děti pravidla vyhledávají a chtějí se jim podřizovat. Přijímají hry s pravidly od dospělých. Ve hře tak vzniká jakýsi řád, který musí být dodržen. Nepodřídí-li se některé z dětí, je většinou ze hry vyřazeno nebo pokáráno. Čím jsou děti starší, stávají se pro ně hry s pravidly zajímavějšími. Děti pravidla používají ve hře, když jim porozumí, přijmou je, dodržují je i přes některé překážky a dostane se jim pocitu, že ve hře by měl být spoluhráč (Koťátková, 2005).

Z intelektuálních herních aktivit si děti vybírají hry námětové, jedná se o činnosti, které napodobují jejich okolí. Jsou to hry na tatínka a maminku, na kadeřnictví. Po pátém roce se stávají námětové hry složitější po obsahové stránce a též do hry přibývá více dětí. Do intelektuálních her se řadí i didaktické hry, taktéž oblíbené u dětí, které můžeme využít i doma s rodiči, nejen v mateřských školách.

Jak nám dítě roste, začínají být hry konstruktivně složitější. Zatímco batole dělá bábovky na písku, po třetím roce už se věnuje mísení písku s vodou, v pátém roce přepravuje písečný materiál na stavbu domu a realizuje dům, v šestém roce se věnuje složitějším stavbám, jako jsou tunely nebo pevnosti.

Tento věk je výborný pro hry s říkankami se slovy, slovními hříčkami. Děti baví a přispívají k rozvoji smyslů. To ostatně mohou být i hry se zvuky neboli senzorické hry. Hry se zpěvem jsou taktéž velmi oblíbené (Mišurcová, 1980).

4.2 Hračky předškolního období

Dítě ke hře potřebuje hračku. Pro mladší dítě je hračka podnětem, postupně se pro něj stává doplňkem ke hře. Hra získává smysluplný cíl. Symbolické hračky používají spíše mladší děti předškolního věku. Realistické hračky pozorujeme u starších dětí. Hračka podporuje tvořivé myšlení, fantazii, pohyb, připravuje ho pro život (Mišurcová, 1980).

Na začátku docházky v mateřské škole si dítě hraje s hračkami nápodobou, co ono samo zažilo, na co je zvyklé. Ve hře dítěti hračka umožňuje napodobit skutečné věci. *„Dosažitelný předmět může symbolicky převzít funkci nedosažitelného předmětu, cokoli ze světa dospělých může být nahrazeno něčím ze světa dítěte“* (Opravilová, Gebhartová, 2003, str. 378).

Hračky námětové přispívají k rozumovému vybavení dítěte, přibližují jim svět a okolí, které je obklopuje. Ale přispívají i jiné hračky, které napomáhají k sebevýchově. Děti při nich mají například za úkol najít to, co k sobě patří (Mišurcová, 1980). Čím víc dítě vospívá, tím víc přibývají do hry detaily. Ke hře na kadeřníka mu nestačí panenka s dlouhými vlasy, ale vyžaduje hřeben, šampon, nůžky, aby se mohl

o zákazníka dobře postarat. K pohybové činnosti máme pohybové hračky a tělovýchovné nářadí. Tyto hračky podporují přirozený pohyb, jako je lezení, chůze nebo házení. Nebo pomáhají k rozvoji umělé lokomoce (Mišurcová, 1980).

Hry dramatické obohacuje hračka nebo rekvizita. S nimi mohou být propojeny hračky zvukové. Už od narození máme rádi vše, co má zvuk. Nejprve to jsou chrastítka, potom bubínky a nakonec nějaký hudební nástroj, jako je třeba klavír. Hudební hračky podpoří dítě v jeho rozvoji smyslů a dítě najde zálibu v sensorických hrách (Mišurcová, 1980).

Typickou hračkou pro děvčata je panenka. Hry s panenkou a loutkou jsou významné pro utvářející se sociální postoje a vztahy (Mišurcová, 1980). „*Panenka a zvířátko jsou významné pro citový vývoj dítěte*“ (Mišurcová, 1980, str. 40). Nezaujme jen dívky, i chlapci k ní mají blízko, ale častěji je najdeme se zvířecí figurou. Hračka je pro děti přítel, na kterého se obracejí v trápení i radosti. Dospělí by měli děti učit, jak se k takovým věcem chovat a zacházet s nimi. Děti považují hračku za něco živého, co existuje. (Mišurcová, 1980). Protože si předškolní dítě hraje v páru nebo v kolektivu dětí, dochází často ke konfliktům. Ty bývají většinou způsobeny kvůli hračce. Hračky dítě lákají, a mnohem častěji hračky, které mu nepatří. O své hračky se mnohokrát dělit nechce. Když budeme dítě učit překonávat svůj egoismus, aby se dokázalo podělit, problémy tohoto typu vymizí.

Dítě by mělo mít hračky, které rozvíjejí dětské hry (pohybové, smyslové, intelektuální, společenské). Z toho vyplývá, že nezáleží na tom, kolik má dítě hraček, ale jaká je jejich kvalita a rozměr osobnostního rozvoje, který obsahují. Ovšem přílišné množství hraček může dítě až nudit. Dítě neví, kterou hračku dřív, a přebíhá od jedné k druhé, to by unavilo každého (Mišurcová, 1980).

Lidé doslova obklopili dítě nějakým předmětem, hračkou. Často se domníváme, že když dáme dítěti hodně hraček, získá herní činnost vrozeně. Nebo z ní naopak uděláme řízenou činnost a nenecháme dítě projevit. Ani k jednomu by nemělo dojít. Ochuzujeme tak děti o cenné zkušenosti, které už nikdy nedohoní. Děti více ohromí hračky podle trendů, které běží v televizi než hračky vyrobené v duchu národních tradic. Děti bychom neměli odtrhovat od toho, co přináší doba, ale zároveň bychom neměli zapomínat na hodnotné věci, které už tu byly dávno před námi (Opravitlová, 2003).

Třeba jako jsou **lidové hračky**, o kterých se nejvíce dozvídáme z 18. století. Tyto hračky vyráběli dospělí, ale i děti. Dospělí se věnovali výrobě dřevěných hraček, hliněných nebo hraček z těsta. Hračky byly ručně zdobeny lidovými motivy. Děti s hlinou a dřevem také pracovaly, ale využívaly i kukuřičného šustí, hadříky nebo listí. Vznikaly tak třeba nádobíčka nebo figurky zvířátek a ptáčků nebo figurky pro jesličky. Ze dřeva jsou známé panenky selky, koníčci nebo husaři na koni. Lidové hračky můžeme najít v sortimentu i dnes, i když se používají jiné materiály a výroba. Slepice klovající zrní, muži na houpačce jsou hračky pohyblivé a dodnes oblíbené (Mišurcová, 1980). „*Lidové hračky jsou protepleny láskou k dítěti a upřímným nefalšovaným vztahem k přírodě i lidem, jež dítě obklopují*“ (Mišurcová, 1980, str. 22). Hračka je nástrojem pro herní činnost, vzdělávání a výchovu. Její důležitost je uznávaná po tisíciletí (Mišurcová, 1980).

Hračky tu byly odjakživa, svědčí o tom vykopávky, při kterých byly objeveny nejrůznější předměty představující hračku. Z mladší doby bronzové se dochovaly malé keramické panenky, hlavičky zvířat, miniaturní nástroje, výzbroj nebo chrastítka (Oprailová, 2003). Ve starověkém Egyptě to byl třeba míč z papyru, hliněné figurky, dřevěný krokodýl, který se dokonce už tehdy pyšnil otvírací tlamou. Ze starověkého Řecka se dochovaly zápisy o dětských hračkách, kde se dozvídáme o panenkách z různého materiálu, jako byla slonovina, jantar, mramor nebo chudší materiály jako dřevo, textil a hlína. Řecko se nepyšnilo jen krásnými panenkami. Našel se trojský kůň, vozíky, figurky koníků a vojáčků. Čím víc se rozvíjela společnost a s ní i průmysl, rozvíjely se hračky. Když přišla parní lokomotiva, objevila se také v sortimentu hraček. S postupující civilizací nastává i fakt, že dítě má čím dál menší styk s přírodou. To je hlavním problémem dvacátého století (Mišurcová, 1980).

Hračky, které dáme dítěti ke hře, se nazývají hračkami sekundárními. Naopak o věcech, které si najde samo a slouží mu ke hře, o těch mluvíme jako o hračce primární.

4.2.1 Požadavky na hračku

Opravilová (2003) zmiňuje funkci hračky a rozlišuje hračku podle vzniku. Za její funkci považuje to, že je dítě schopné se učit rozumět a pochopit svět, vystopovat některé souvislosti a poznávat hybné mechanismy v technice. Povaha materiálu hračky a její variabilita má z části vliv na dětskou angažovanost při hře (Millarová, 1978).

Správná hračka by měla být zdravotně nezávadná a tedy bezpečná. To se týká třeba ostrých hran nebo materiálu, ale to ještě zdaleka nejsme u konce toho, co by správná hračka měla splňovat (Mišurcová, 1980).

Při výběru bychom se měli soustředit na několik hledisek. Prvním takovým hlediskem je vhodnost vzhledem k věku dítěte a zdali mu dovoluje určitý prostor pro jeho fantazii. Zároveň by dítěti měla taková hračka umožnit co nejvšestrannější herní činnost, obohatit jeho poznání a přispět k rozvoji přátelských vztahů. Pozor bychom si měli dát na námět a obsah, měl by být dětem srozumitelný. Hračka by měla být vyrobena z takového materiálu, aby byla příjemná na omak, splňovala hygienické normy a dítě se při hře nezranilo. Důležitým prvkem je její tvar a barva. To znamená, že by měla splňovat výtvarnou i estetickou stránku. Poslední podmínkou je její přiměřenost k příležitosti, při níž je hračka dítěti věnována (Mišurcová, 1980).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Výzkum je založen na teoretických konceptech, které jsem uvedla v první části bakalářské práce. Vycházím zejména z přehledu o tom, co je to spontánní hra, z druhů her a z charakteristiky hry v předškolním věku.

5.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem mé bakalářské práce je zjistit, jak se liší hry dětí předškolního věku na vesnici a ve městě v současné době. Pokusím se odhalit vliv prostředí venkovského a městského, získat nové poznatky nebo alespoň potvrdit či vyvrátit poznatky, které jsou všeobecně známé. Výzkum by měl být odpovědí na výzkumnou otázku.

Výzkumná otázka:

Jaké jsou v současné době rozdíly ve hře dětí na vesnici a ve městě?

Výzkumné šetření by mělo odpovědět i na dílčí otázky, které jsem formulovala do těchto kategorií:

- 1. herní činnost a hračka** - otázka: *Jaké jsou náměty her a zvolené hračky?*... Zaměřeno na činnost dítěte, pojmenování her (námětové, konstrukční, intelektuální, atd.), podrobný popis zvolených hraček.
- 2. spolupráce** - otázka: *Jak děti spolupracují při hře?*... Soustředíme se na zapojení dětí v kolektivu, na vzájemné vztahy, jak komunikují mezi sebou, zda se projevují konflikty.
- 3. koncentrace** - otázka: *Jak jsou děti na hru soustředěné?* ... Koncentrace a soustředěnost zaměřena na to, jak často hry zaměňuje za jiné nebo zda se dokáže věnovat více činnostem zároveň.
- 4. zacházení s hračkami** - otázka: *Jak zachází s hračkami?* ... Soustředíme se na úklid hraček, na manipulaci s nimi.

5.2 Metody sběru dat

K dosažení mého výzkumného cíle jsem zvolila kvalitativní výzkum. Rozhodla jsem se na základě toho, že kvalitativní výzkum se orientuje na výstižné a podrobné slovní popsání a výzkumník má blíže ke zkoumaným jevům. Kdežto u kvantitativního výzkumu se výzkumník nemusí ani s osobami zkoumanými setkat a nevyovídají o konkrétní situaci.

Protože se ve své práci zajímám o konkrétní případ, přesněji o konkrétní skupiny dětí předškolního věku, opět mě tato skutečnost přivedla k rozhodnutí pro kvalitativní výzkum. Nezevšeobecňuje široce údaje, naopak podrobně popisuje tyto případy a dává nám možnost hluboko proniknout do konkrétních případů (Gavora, 2000).

Moje práce je založena na dvou výzkumných metodách. Jako první metodu jsem zvolila metodu pozorování. Přesněji nestrukturované pozorování, které se používá při kvalitativním výzkumu. U něho jsem použila variantu nazvanou podle Gavory (2000) terénní zápisy. A to na základě toho, že tato metoda mi dovoluje si zapisovat takové zápisy do archu, které mi podle mě přijdou důležité. Zároveň tento arch mohu doplnit o vlastní komentáře na základě svých úsudků a mohu být zkoumaným osobám a jevům co nejbližší, ale přitom nenaruším jejich chod. Pozorování jsem realizovala v přirozeném prostředí, tedy ve třídách mateřských škol pro předškolní vzdělávání. Abych zamezila nepřirozenému chování, účastníci výzkumu nevěděli o mém účelu pozorování. Při tomto počínání jsem si však dala pozor na etiku, která by měla být dodržena při této metodě. To znamená, že jsem dodatečně vysvětlila pedagogům účel mého pozorování. Celkem jsem se zúčastnila osmi pozorování v mateřských školách, které jsem zapisovala do záznamového archu. Velkým pomocníkem mi byl záznam dat na kameru a fotoaparát. Ten jsem však v některých třídách nesměla použít.

Podle vytvořených otázek jsem vedla rozhovor (interview) s paní učitelkou z jednotlivých výzkumných tříd. Polostrukturovaný interview se mi stal druhou metodou pro můj výzkum. Metodou, kterou jsem zvolila, jsem respondentovi umožnila alternativy odpovědí, které mi na závěr objasnil. Rozhovor byl prováděn ve třídách, kde se realizoval celý výzkum.

5.2.1 Pozorování

Pozorování se řadí mezi velmi náročné diagnostické metody. Definováno bývá jako „*sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhů dějů, aj.*“ (Chráška, 2007 in Průcha, Waltrová, Mareš, 2001). Zároveň patří mezi nejvíce využívané metody při pedagogicko-psychologické diagnostice (Mertin, 2010). Při pozorování je zapotřebí si velmi důkladně promyslet cíl pozorování, sestavit přípravu na pozorování a nebýt zaujatí. Zároveň vytváříme „*takové podmínky, které umožňují objektivně pozorovat a srovnávat reakce a způsoby chování jednotlivých dětí v podobných herních situacích*“ (Opravilová, Gebhartová, 2003, str. 392).

Když se zaměříme na pozorování jednoho prvku chování, např. budeme-li sledovat komunikaci mezi dětmi, stane se pro nás záznam jednodušší. Tomuto typu říkáme **strukturované pozorování** (Mertin, 2010). Můžeme si předem sestavit pozorovací archy, které nám budou nápomocny při průběžném pozorování, abychom na nic nezapomněli. Do nich už jen stačí zaznamenat čas, situaci nebo průběh (Gardošová, 2003). Postupem náročnějším se pro nás stává **nestrukturované pozorování** (Mertin 2010). Nastává zde riziko toho, že při zápisu jevů, které jsme pozorovali, něco nezaregistrujeme, např. co dítě udělalo, jak to udělalo a v jaké situaci nebo co řeklo. Nikdy nehodnotíme dítě, jestli je ve svém vývoji opožděné nebo naopak chytré či zlobivé (Gardošová, 2003).

Pozorování může probíhat osobně nebo ze záznamu. Když pozorovatel osobně sleduje činnosti a jejich průběh, takovému pozorování říkáme **pozorování přímé**. Měli bychom si při takovém pozorování dát pozor na to, abychom co nejméně rušili osoby, které pozorujeme. Zároveň vyhledáváme takové místo, ze kterého můžeme dobře vidět na pozorované osoby. Druhý typ nazýváme **pozorování nepřímé** (Gavora, 2000). Jeho velkou výhodou spatřujeme v použití technických prostředků, jako je videozáznam a magnetofonová nahrávka. Pomohou nám tak opakovaně analyzovat sledovanou situaci a minimalizovat ztrátu pozorovaného vzorku (Mertin, 2010).

5.2.2 Popis výzkumného šetření

Na začátku mého výzkumu jsem si důkladně nastudovala metody a postupy mého šetření.

Pro výzkumné šetření jsem si vybrala dva od sebe vzdálené měsíce, červen a listopad, ve kterých jsem zkoumala vždy dvě třídy v různých školách ve městě a na vesnici. Delší časový interval mezi oběma pozorováními měl omezit vliv aktuální situace ve třídě na výsledky pozorování. Výzkum jsem realizovala v čase od 7.45 do 8.30. Jedná se o dobu, kdy v mateřských školách probíhají spontánní hry.

Před samotným pozorováním jsem vedla rozhovor s učitelkami, otázky se týkaly informací o třídě, ve které jsem prováděla výzkum. Tento rozhovor trval cca 10 minut. Odpovědi jsem vždy pečlivě zaznamenala do archu. Po té jsem se věnovala samotnému pozorování. Soustředila jsem se hlavně na takové projevy hry, které mi byly odpovědí pro moje zkoumání. Protože děti do školky přicházejí různě, rozhodla jsem se sečíst děti až při konci pozorování, tak mi vznikl počet přítomných dětí při samotném pozorování.

Arch jsem vytvořila ze sešitu, který byl rozdělen na liché a sudé stránky. Na liché listy jsem si zapisovala rozhovor s paní učitelkou podle předem vytvořených otázek. Sudé stránky jsem rozdělila na dvě strany, kdy na levou stranu jsem zapsala zkoumané jevy a na pravou své vlastní úsudky.

5.3 Charakteristika souboru

Výzkumné šetření bylo realizováno ve čtyřech třídách mateřských škol. Jedná se o dvě vesnické školy a dvě městské školy. Školy jsem vybírala podle vlastních kritérií. Vesnické mateřské školy musely být vzdáleny minimálně pět kilometrů od města, aby nebyly jeho součástí. Městské mateřské školy jsem volila dle většího počtu obyvatel, vyhovujícím se mi stalo město České Budějovice. Dalším mým kritériem bylo, aby děti navštěvující vesnickou mateřskou školu měly bydliště na vesnici

a obdobně tomu bylo i ve třídách mateřských škol ve městě. Poslední podmínkou bylo, že se výzkum uskuteční v interiéru, ve třídách věkově heterogenních.

SKUPINA A

Doba výzkumu: 19. 6. 2012 - 20. 6. 2012

První výzkumnou mateřskou školou se mi stala městská mateřská škola v Českých Budějovicích. Jedná se o větší školu se sedmi třídami, které jsou prostorné a vybavené moderním zařízením. Školka je zaměřena na pohyb, zdraví a na hodnoty, které přináší vzájemná důvěra, kterou naplňují smysluplné činnosti.

Počet zapsaných dětí ve výzkumné třídě je 27, 15 chlapců a 12 děvčat. První den pozorování bylo 21 přítomných, druhý den 23. Všechny děti mají své bydliště ve městě. Věk dětí je 3 - 6 let. V průběhu roku přibyly dvě holčičky. Ve třídě jsou dvě paní učitelky, většinou se střídají každý rok v jiné třídě. Paní učitelka, která odpovídala na otázky, má třídu první rok, druhá paní učitelka druhým rokem.

SKUPINA B

Doba výzkumu: 26. 6. 2012 - 27. 6. 2012

Druhou mateřskou školu jsem si vybrala ve vesnici poblíž města Moravského Krumlova. Jedná se o jednotřídní mateřskou školu, která se nachází v prostorách obecního úřadu a svým vedením spadá pod základní školu. Prostory mateřské školy jsou tři roky po celkové rekonstrukci. Školka si zakládá na klidném, přátelském, přehledném a téměř rodinném prostředí.

Počet zapsaných dětí ve výzkumné třídě je 25, 12 chlapců a 13 děvčat. První den pozorování bylo 19 přítomných, druhý den 20. Všechny děti mají své bydliště na vesnici. Věk dětí je 3 - 6 let. V průběhu roku nikdo do třídy nepřibyl. Ve třídě jsou dvě paní učitelky. Protože se jedná o jednotřídní mateřskou školu, nemění se zde paní učitelky ve třídách. Paní učitelka, která odpovídala na otázky, má třídu od doby,

kdy nastoupila do práce, tedy už přes dvacet let. Druhá paní učitelka má třídu krátce. Do školky přišla minulý rok, jedná se o mladou paní učitelku po střední škole.

SKUPINA C

Doba výzkumu: 6. 11. 2012 - 7. 11. 2012

Mateřská škola v Českých Budějovicích se nachází na okraji města, ve čtvrti nazývané Pohůrka. Pětitřídní věkově smíšené třídy navštěvuje 136 dětí z okolí. Školka je založena na podpoře utvářející zdraví a na osobním rozvoji každého jedince.

Počet zapsaných dětí ve výzkumné třídě je 28, 14 chlapců a 14 děvčat. První den pozorování bylo 17 přítomných, druhý den 16. Všechny děti mají své bydliště ve městě. Věk dětí je 3 - 7 let. V průběhu roku přibyl jeden chlapec. Ve třídě jsou dvě paní učitelky. Paní učitelka, která odpovídala na otázky, působí ve stejné třídě už přes šest let, přesně to ale neví. Před tím měla ve stejné mateřské škole jinou třídu. Druhá paní učitelka nastoupila do školky před třemi lety a od té doby je ve stejné třídě.

SKUPINA D

Doba výzkumu: 8. 11. 2012 - 9. 11. 2012

Jednotřídní vesnická mateřská škola se nachází 7 km od města Moravský Krumlov. Třída je menších rozměrů se starším vybavením, ale působila na mě velmi útulným rodinným dojmem. Ve třídě se mi moc líbilo, cítila jsem se zde velmi příjemně. Musím říct, že pokaždé, když jsem odešla z vesnické školky, odnesla jsem si spoustu zážitků a poznámek.

Počet zapsaných dětí ve výzkumné třídě je 22, 15 chlapců a 7 děvčat. První den pozorování bylo 11 přítomných, druhý den 13. Všechny děti mají své bydliště na vesnici. Věk dětí je 3 - 7 let. V průběhu roku nikdo nepřibyl. Ve třídě jsou dvě paní učitelky, které působí ve třídě už dlouhá léta. Paní učitelka, která odpovídala na otázky, je zároveň ředitelkou v mateřské škole.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V níže uvedených kapitolách popisují pozorované jevy při výzkumném šetření spojené s rozhovorem paní učitelky. Protože se mi pozorované dny v mateřských školách za sebou výrazně neměnily, spojila jsem je následovně do jednoho pozorování.

6.1 Hry skupin dětí ve městě

Skupina A

Otázka č. 1. Jaké jsou náměty her a zvolené hračky?

Podle p. učitelky si děti hrají dost, ale opakovaně se stejnými hračkami. Paní učitelka jim musí vytáhnout vždy nějakou jinou hračku a schovat jim hračky předcházející. Námětové hry jim spíše nabízí také sama.

Pozorování: Děti si vzaly vlastní hračky z domova na dopravní koberec a nedokázaly si ani chvíli pěkně hrát. Válely se po koberci a bylo zřejmé, že se nudily. Poté je vystřídal dva kluci s malými autíčky, ale ani oni nedokázali hru rozvinout. Jeden chlapeček nejezdil s autíčky po dopravním koberci vůbec, jen si hračky přehazoval z ruky do ruky a pozoroval netrpělivě okolí. Druhý chlapeček sice chvíli jezdil, ale první chlapec mu hru ukončil v okamžiku, kdy vyhodil autíčka do vzduchu a dal mu tak najevo, že už si nechce hrát. Dva kluci s jednou holčičkou si hráli v kuchyňce, více než hra námětová se zde projevila hra předmětová. Opodál v rohu třídy si chlapeček sám stavěl z lega loď. Mezitím holčička s plyšovým tygříkem chodila po třídě a pozorovala okolí. Po dlouhé rozpravě tří děvčat o tom, na co a s čím si budou hrát, se vrhla do kadeřnického koutku. Ten však nevyužila k námětové hře na kadeřníka, ale spíše k další rozpravě o tom, co mají doma nového za hračku. Nakonec si vytáhla dřevěný domeček se zvířátky, pár jich vytáhla a ohmatala je, ale dál hra nepokračovala. Nabídnutá výtvarná činnost nebo stolní hra u stolečku ze strany učitelky děti příliš nezaujala, ale přesto samy nebyly schopné rozvinout vlastní hru.

Otázka č. 2. Jak děti spolupracují při hře?

Paní učitelka uvedla, že se děti snaží vést ke vzájemné spolupráci, ale že se to zatím moc nevede.

Pozorování: Děti si nechtěly mezi sebou půjčovat hračky. A když se jim něco nelíbilo, obrátily se k problému zády a šly dělat jinou herní činnost nebo je paní učitelka zapojila. Neobjevila se větší parta dětí, která by si společně hrála a vzájemně si rozuměla. Nejčastější skupinky byly po dvojicích nebo trojicích.

Otázka č. 3. Jak jsou děti na hru soustředěné?

Podle paní učitelky se někdy do hry zaberou až moc, málokdy odbíhají od práce, ale je to hodně individuální.

Pozorování: Za dobu strávenou ve třídě jsem si všimla velkého množství hraček, které si děti vytáhly, ale s některými hračkami si ani nehrály. Zdálo se mi, že jsou na hru málo soustředěné, nejdelší hra trvala cca 10 min. Jednalo se o hru konstruktivní, individuální, kdy chlapec využil stavebnici lego.

Otázka č. 4 Jak zachází s hračkami?

P. učitelka: Děti si hračky uklízí během her. Také si hraček váží a ví, jak se k nim chovat.

Pozorování: Při pozorování bylo opravdu vidět, že se ve třídě žádné hračky zbytečně nepovalovaly, děti byly zvyklé je po ukončení hry ihned uklízet a vzájemně se na úklid upozorňovaly. K hračkám se chovaly pěkně, až na jednoho chlapce, kdy hodil se dvěma malými autíčky, protože ho hra nenaplňovala. Děti nedokázaly využít potenciál hračky.

Skupina C

Otázka č. 1. Jaké jsou náměty her a zvolené hračky?

Paní učitelka uvedla, že si děti hrají na zvířata, na rodinu. Méně oblíbené hračky při námětových hrách na rodinu jsou kočárky. Děvčata si hrají s panenkami Barbie. Chlapci preferují nejrůznější autíčka a letadla. Často si hrají v kuchyňce a v kadeřnictví. Objevuje se hra se stavebnicí nebo na vláček.

Pozorování: Děti hodně využívaly herních činností v kuchyňce. Objevila se hra na kuchaře, kdy dva kluci vařili pokrmy na ochutnání jedné holčičce. Námětová hra na rodinu nebo s kočárky se neobjevila. Každý den využívaly konstruktivních her s malými dřevěnými kostkami a stavění autodráhy. Využitý byl koutek knihovny, zde se docela intenzivně střídaly děti v prohlížení knížek. Protože jedna holčička přišla z domu oblečená v „princeznovských“ šatech, okamžitě inspirovala ostatní děvčata k oblečení sukňe se závojem. Více než hra námětová na princezny děvčata lákaly omalovánky s Barbie nebo vlastní kresba. U dalšího stolečku si našli svoji činnost ve stolní hře fotbálek tři kluci. Herní plochu využili velice málo. Děti si tvořily malé skupinky nebo si hrály jednotlivě v různých koutcích třídy.

Otázka č. 2. Jak děti spolupracují při hře?

P. učitelka: Děti jsou vedené ke kamarádství. Často se mezi sebou při hře rozdělí podle věku. Dokážou si vzájemně pomoci. Ví o sobě.

Pozorování: Dost si pro radu chodí za paní učitelkou a hodně na sebe žalují. Spolupráce při úklidu hračky vyvolává konflikty mezi dětmi, každý má pocit, že si hračku nevytáhl a proto ji nemusí uklízet.

Otázka č. 3. Jak jsou děti na hru soustředěné?

Paní učitelka: Soustředěnost dětí je různá, podle toho, co děti rozvinou za hru. Je to dost individuální.

Pozorování: Jak už jsem zmínila, děti si hrály často po dvojicích nebo jen jednotlivě. Nechaly se rychleji strhnout jinou hrou, která nabízela přítomnost spoluhráče. Více činnostem zároveň se nevěnovaly, vždy si nechaly hru novou.

Otázka č. 4 Jak zachází s hračkami?

P. učitelka uvedla, že děti mají stanovená uklízení pravidla. Jsou vedené k tomu, aby si po sobě uklízely a chovaly se k hračkám pěkně. Někdy se však stane, že nějaké dítě nějakou hračku záměrně rozbije.

Pozorování: Hračky si velice důkladně uklízely. Nikde jsem nezpозorovala, že by někdo odložil nějakou hračku a šel se věnovat jiné nebo že by použil více hraček současně. Kluci na autíčka hodně tlačili a opírali se do nich, a tak za nedlouho jedno autíčko přišlo o kolečka.

6.2 Hry skupin dětí na vesnici

Skupina B

Otázka č. 1. Jaké jsou náměty her a zvolené hračky?

Paní učitelka odpověděla, že si hrají s panenkami, dinosaury, na kadeřníky, na domácnost a dělají si gymnastické sestavy.

Pozorování: Děti při hrách používaly nejčastěji: hadrové kostky, kočárky, lega, tiskátka, pastelky, fixy, stolní hry (používané na koberci), stolní hokej a dřevěná nebo plastová zvířátka. Z námětových her se objevila hra na pendolino, která byla legrační, děti velmi bavila a zapojila se většina dětí. Dvě holčičky malovaly u stolečku vlastní obrázky s námětem princezen. Zbývající děti si hrály v dřevěném domečku, který si vytvořily z velkých dřevěných kostek. Následující den se hry dětí od prvního výrazně nelišily. Opět se děti věnovaly stolním hrám na koberci, námětovým hrám na dinosaury nebo si házely s nafukovacím balónkem. Co mě však nejvíce zaujalo, byla dřevěná průlezka, která měla na bocích žebřík, který byl spojený tyčí asi dva metry nad zemí, po kterém děti bezprostředně lezly. O pár minut později vozily po třídě dvě holčičky kočárek. Když se potkaly, pozdravily se.

Otázka č. 2. Jak děti spolupracují při hře?

P. učitelka odpovídá, „jak kdo“, starší dobře, mladší hůře. U těch je to dáno časem, než si zvyknou.

Pozorování: Odpověď paní učitelky se mi potvrdila. Čas zde hrál svoji roli, ale i přesto si děti od sebe věkově vzdálené hrály přátelsky. Mnohem větší rozdíl při jejich vzájemné spolupráci jsem spatřila v rozdílech pohlaví. Děvčata se spolu umí pěkně domluvit, chlapci to řeší pěstmi.

Otázka č. 3. Jak jsou děti na hru soustředěné?

Paní učitelka odpovídá, že je to dost individuální. Záleží podle ní na tom, jak je hra zaujme.

Pozorování: Ve hře byly děti opravdu soustředěné a bylo vidět, že je činnost baví. U jedné herní činnosti vydržely cca 20 min, jednalo se hlavně o hry námětové, třeba na pendolino nebo kadeřníka. Skoro stejně dlouhou dobu vydrželi kluci hrající si u stolečku s legem.

Otázka č. 4 Jak zachází s hračkami?

Paní učitelka uvedla, že si hračky uklízejí hlavně až po svačině než v průběhu hry. Každý pátek si děti samy vytírají skříňky s hračkami.

Pozorování: Všimla jsem si, že zapoměly uklidit hračky na koberci, ale před mým odchodem se k tomu vrátily, bez upozornění učitelky hračky sklidily. Až na tuhle malou chybičku si hračky po sobě uklízely a chovaly se k nim velice pěkně. Děvčata byla při úklidu pečlivější než chlapci, kteří pár drobností nedotáhli do konce.

Skupina D

Otázka č. 1. Jaké jsou náměty her a zvolené hračky?

P. učitelka odpovídá, že si děti rády hrají na dopravu, v kuchyňce, na kadeřnictví, používají konstruktivní hry, staví z kostek nebo si hrají u stolečku.

Pozorování: Děti dělaly ráno s paní učitelkou těsto na svatomartinské perníčky. Chystaly se po svačince péct. U míchání těsta se všichni prostřídali. Ráno ještě stihly udělat přáníčka pro holčičku, která slavila ten den narozeniny. Přáníčka se všem povedla. Objevily se prvky venkova,- např. stavebnice obsahovala domácí zvířata, stromy a zahradní nářadí. Děti si postavily domeček, na který použily dvě nízké prolézačky a deky. Před stavěním domečku lezly po průlezkách. Před domečkem se vyzouvaly a nechodily dovnitř obuté, stejně tak, jak to dělají doma. Když se chtěla jedna holčička připojit do hry s domečkem, nejprve zaklepala a pozdravem se zeptala, jestli se může připojit. Všimla jsem si jedné holčičky, která si stříhala různě barevné papíry na proužky, činnost ji bavila a vydržela u ní velmi dlouho. Všimla jsem si hry na dopravu. Dva chlapci jezdili s auty a třetí chlapec jim dával fáborkem znamení k rozjezdu. Ostatní kluci jezdili s traktorem, za který měli přidělaný vlek. Na vlek nakládali dřevěné kostky a vozili je na „stavbu“, kde další chlapci vytvářeli hrad, který doplnili o velké molitanové kostky. Zaujala mě holčička, která si nejprve postavila vlastní autodráhu, potom si vyhledala malá autíčka, se kterými na autodráze závodila. Samotnou dráhu v průběhu hry stále zdokonalovala.

Otázka č. 2. Jak děti spolupracují při hře?

Paní učitelka odpověděla, že je jejich spolupráce dost individuální.

Pozorování: Spolupracovaly pěkně. To se mi potvrdilo, když stavěly domeček. Na stavbě domečku se podílelo pět dětí a neobjevily se žádné známky agrese nebo nějakého konfliktu. Naopak dokázaly se mezi sebou na průběhu realizace domečku domluvit, počínaly si rychle a obratně.

Otázka č. 3. Jak jsou děti na hru soustředěné?

P. učitelka uvedla, že se dokážou na hru dlouho soustředit. Samozřejmě některé děti mají omezenou dobu soustředěnosti.

Pozorování: Děti u her většinou vydržely až do konce, zejména u her stolních, kdy se řídily danými pravidly.

Otázka č. 4 Jak zachází s hračkami?

Paní učitelka odpovídá, že starším dětem jde uklízení lépe než mladším. Ale i přesto uklízí pěkně. Hračky záměrně neničí a snaží se s nimi zacházet, jako by to byly jejich vlastní.

Pozorování: Nevšimla jsem si, že by někde byly poházené hračky nebo je musela na úklid upozornit paní učitelka. S hračkami špatně nezacházely. Byly opatrné, aby na ně netlačily nebo je jinak nepoškodily.

Otázka x Bylo chování dětí přede mnou přirozené, nepředváděly se?

Na konci pozorování jsem v každé výzkumné třídě položila paní učitelce tuto otázku. Odpovědi byly stejného typu, tedy že chování dětí bylo přede mnou přirozené a přesto, že o mně věděly, nepředváděly se.

Pozorování: Tuto odpověď mohu potvrdit. Snažila jsem se působit, že o děti nějak nejevím zájem a že si jich nevšímám. Myslím, že se mi to dařilo a svou přítomností jsem nijak nezasahovala a nenarušovala jejich spontánní projevy.

6.3 Shrnutí výzkumného šetření

Z výzkumu provedeného ve třídách mateřských škol vyplynuly tyto závěry:

Otázka č. 1 Jaké jsou náměty her a zvolené hračky?

Náměty her a zvolené hračky se na vesnici i ve městě téměř shodují. Týká se to námětových her na kadeřníka, na dopravu, na rodinu nebo v kuchyňce. Nejčastěji používané byly vlastní hračky z domova, dále pak panenky, automobily, různé stavebnice jako je lego, stolní hry a kreslení. Rozdíl lze spatřit v konstruktivních hrách, kdy v obou vesnických třídách děti využívaly hlavně velkých molitanových nebo dřevěných kostek pro svoje stavby domečků nebo jakého si opevnění, které se často táhlo skoro přes celou hrací plochu. Větší plochu zabraly i s menšími hračkami, jako je například lego.

Děti ve městech takové dlouhé plochy nevyužívaly, přestože jim dané prostory školy tyto možnosti nabízely. Nelákaly je bunkry nebo jiné typy domečků, které by si mohly postavit pro svoji hru. Přestože měly ve třídě nízké průlezkky, nešplhaly po nich a to zejména proto, že si to nepřála paní učitelka.

Děti na vesnicích ve stavění svých příbytků byly zručné a nebály se využít vše, co třída nabízela. Bylo vidět, že lezení po průlezkách mají od paní učitelky dovoleno, protože šplhaly po všem, co se dalo, a vedly si tak velice rychle a obratně. Místo klasických autíček se zde navíc objevily traktory, vlečky, tedy hračky, které mají svůj původ na vesnici.

Otázka č. 2 Jak děti spolupracují při hře?

Ve městském prostředí děti na sebe dost žalovaly paní učitelce a chtěly, aby za ně problémy při herních činnostech vyřešila.

Na vesnici si děti většinou řešily konflikty samy. Chlapci někdy použili tělesných kontaktů a některé děvčata se toho také nebála. Děti na vesnici při herních aktivitách tvořily větší skupinky už od počátku pozorování, což dětem ve městě dělalo

větší problémy a nedokázaly se okamžitě zapojit mezi své kamarády, častěji si hrály samy.

Otázka č. 3 Jak jsou děti na hru soustředěné?

Většina dětí z města nebyla na svoji hru soustředěná. Rychle se nechaly strhnout jiným podnětem pro novou hru s jinou hračkou. To se odrazilo i ve velice rychlé obměně hracích činností.

Děti na vesnici dokázaly u jedné činnosti vydržet skoro celé pozorování. Dokázaly v této hře spojit více činností, které vzájemně souvisely, např. jezdily s traktorem a vlečkou, na kterou dávaly náklad a převážely ho na stavbu. Z přivezených kostek stavěly stavbu a vytvářely v ní námětovou hru, jak žijí ve hradu.

Otázka č. 4 Jak zachází s hračkami?

Z mého výzkumu vyplynulo, že děti ve městech si hračky důsledněji uklízí po každé, když nějakou hru opustí a přejdou k nové hře nebo hračce. Záměrné poškozování hraček nebylo ani v jednom případě prokázáno.

6.3.1 Faktor učitelky

V průběhu výzkumu jsem narazila na zajímavý postřeh, který souvisí s přístupem učitelky k dětským hrám. Z mého pozorování vyplynulo, že obě učitelky z městského prostředí byly důslednější, měly přísnější pravidla pro utváření hry. Domnívám se, že v pozadí by mohl stát například větší strach o bezpečí dětí. Učitelky z vesnice byly mnohem klidnější a dětem dávaly více volnosti. Ve třídě panovala pohoda a děti se při hře držely stanovených pravidel, která neporušovaly, ale nebránily jim ve svobodném projevu.

7 DISKUZE

V této části bakalářské práce se zamyslím nad výsledky výzkumného šetření a porovnáám je s výsledky některých autorů.

Ráda bych zde uvedla některé postoje učitelek ze zkoumaných mateřských škol, které se od sebe velmi odlišovaly. Během výzkumu jsem došla k důležitému poznání, že hra dětí ovlivňuje celá řada faktorů, které v prostředí na dítě působí, a právě učitelka je jeho nedílnou součástí. Proto lze do jisté míry chápat jakousi úzkostlivost v chování učitelek z městských mateřských škol, které za účelem ochrany dětí před nebezpečím mohou sklouzávat až k omezování svobodného projevu při spontánních hrách. Svobodová a Váchová (2012) ve svém výzkumu týkajícím se bezpečnosti v mateřské škole zjistily, že učitelky silně prožívají strach o děti a mají obavy i z běžného pohybu dětí v mateřské škole, např. mezi stoly. Nabízí se zde velké množství otázek, jak pracovat na uvědomění si přílišného omezování dětí ze strany pedagogů a jakým způsobem by se mohly změnit podmínky pro větší svobodu dětí v městských mateřských školách.

Opravilová (Opravilová, Gebhartová, 2003, str. 383) ve své knize zmiňuje, že: *„rozdíl mezi městem a venkovem kdysi přímo rozlišovaly dětské hry, dnes většinou splývají a jejich existenci potvrzují už jen klasické obrázky Josefa Lady“*

Je pravdou, že podmínky pro život ve městě nebo na vesnici se již značně změnily. Například striktně neplatí, že rodina na vesnici musí žít v rodinném domě s velkou zahradou nebo, že dítě z „paneláku“ žijící ve městě si nemá kde hrát, protože zmizely travnaté porosty a parky. Naopak ve městech dnes vyrostla dětská hřiště a nabízí se i nemalé množství klubů a sdružení zajišťujících volnočasové aktivity pro děti a mládež. Franěk by mi jistě oponoval, že ne vždy je vhodně navržené hřiště pro děti, ale spíše vyhovuje dospělým. To, co dětem podle něj ve městě chybí je neorganizovaný, tajný prostor a prostor ulice (Franěk, 2001).

Rozdíl mezi venkovem a městem spatřuji právě v důvěře rodičů k místu, kde jejich ratolesti tráví svůj volný čas samy. Děti na vesnicích mají více možností realizovat své hry bez dozoru rodičů, což přispívá k posílení vzájemné důvěry a smyslu pro zodpovědnost. Takovéto hry bez dozoru rodičů vedou též k samostatnosti

a k dovednosti rozhodovat se. Problémy ani konflikty vzniklé v průběhu hry již za děti nevyřeší dospělí, ale ony samy. Dospělí se snaží intuitivně při řešení konfliktů chránit své dítě a jinak si nepočínají při hravých aktivitách, které se přece zdají být tak „velmi nebezpečné“ a často brání dítěti v jeho seberealizaci během hry. Na druhé straně však můžeme nalézat velkou řadu reálných nebezpečí, které dnes na dítě mohou čekat ať už v prostředí města nebo vesnice.

Franěk (2001) se také zmiňuje o tom, že děti potřebují přirozené venkovní prostředí, protože jeho úbytek má negativní vliv na menší rozvinutí pohybových schopností, nevyskytuje se praktická manuální zručnost, děti jsou častěji nemocné a prokazují se u nich duševní poruchy. To, že dítě sedí doma u televize nebo u počítače, jen podporuje jeho nereálnou představu o tom, jak svět ve skutečnosti vypadá a jak se chová. Franěk zde uvádí příklad z výzkumu v mateřské škole, kde trávily děti volný čas venku za každého počasí s ostatními mateřskými školami. Výsledky tohoto výzkumu se shodují s výsledky mého výzkumu ve vesnických mateřských školách. Děti na vesnici prokazovaly ve hře větší kreativitu, hrály si různoroději, měly lepší pohybové dovednosti a dokázaly se lépe koncentrovat na hru.

Problémem vhodného prostředí pro dětskou hru se zabývá architekt R. C. Moore z USA, kterého uvádí taktéž Franěk (2001) ve svém článku. Moore nashromáždil velké množství výsledků, které popisují, jak nevhodné prostředí přispívá k nežádoucímu chování u dětí, jako je agresivní patologické chování, hádky a neschopnost se soustředit. Za nevhodné prostředí považuje zejména takové, které je zbaveno přírodních prvků a nedává dítěti možnost vyzkoušet si a osahat všechny možnosti, které prostor nabízí. V této souvislosti spatřuji nemalou shodu s výsledky mého výzkumu. Při pozorování dětí na vesnické mateřské škole jsem nezaznamenala žádné větší konflikty mezi dětmi, které by nedokázaly samy vyřešit a dohodnout se na společných pravidlech. Vypozorovala jsem, že u dětí byla velmi dobře rozvinutá schopnost sociálního chování, zejména při stavění větších skrýší a bunkrů. Při hře na „jako“ děti stále opakovaly, že jejich dům stojí venku v lese a hru rozvíjely představováním si počasí v nejrůznějších podobách. Z těchto motivů lze snadno vypožorovat vliv přirozeného prostředí, ve kterém děti z vesnice tráví svůj čas. V porovnání s tím děti z městské mateřské školy nebyly většinou schopny rozvíjet konstruktivní hry do větší míry. Pokud se objevily prvky této hry, neměly delšího trvání než deset minut. Jejich činnosti byly více

individuální. Myslím si, že právě omezená možnost hrát si v přirozeném venkovním prostředí brání těmto dětem dále využívat těchto herních zkušeností ve své hře.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývá hrou současných dětí předškolního věku na vesnici a ve městě. Cílem mé bakalářské práce je porovnání hry dětí v městském a vesnickém prostředí.

V teoretické části jsem na základě uvedené literatury vymezila pojem hry a teorii her. Uvedla jsem znaky hry, druhy her. Rozebrala jsem podstatu odrazu okolního prostředí ve hře a charakteristiku her a hraček v předškolním období.

V praktické části, která je jádrem mé bakalářské práce, jsem realizovala kvalitativní výzkum. Soustředila jsem se na informace získané z pozorování a rozhovoru s učitelkami tříd mateřských škol, které se vyjadřovaly ke hře předškolních dětí vytyčeného výzkumného vzorku. Ve dvou měsících jsem využila kombinaci dvou výzkumných metod skrytého zúčastněného pozorování a polostrukturovaného rozhovoru. Z nich jsem zaznamenávala postřehy a poznatky o třídách ve městě a na vesnici, které jsem následně zpracovala a vyvodila závěry.

Výsledkem mé bakalářské práce je zjištění, že hry současných dětí ve městě a na vesnici se u zkoumaného souboru více méně shodují, přesto lze nalézt jistá témata, u kterých se diferencují. Vesnické prostředí přispívá k větší spolupráci dětí, ke vzájemnějšímu navázání přátelství. Děti z prostředí venkova jsou také pohybově nadanější, nebojí se jít do konfliktu a přitom se více kamarádí. Míra pozornosti při hrách je přímo úměrná vývojovým schopnostem dětí. Při spontánních činnostech využívaly vesnické děti více vlastní fantazie a představivosti. Naopak v městské mateřské škole nebyly děti schopny využívat při hrách všech možností, které jim třída pro hru nabízela. Často byly při vlastní aktivitě svazovány neustálým poklizením hraček. Důsledné uklízení v průběhu her tedy nespatřuji jako nejšťastnější. Za zmínku stojí právě přístupy, které zaujímaly učitelky při hrách dětí. V městských školách „vládl“ až direktivní přístup, který, jak už bylo výše zmíněno, nedával dětem dostatečný prostor pro jejich hru. Ve vesnických mateřských školách byl uplatňován přístup zcela demokratický.

Podobnost her na vesnici a ve městě lze vidět v konkrétních hračkách, které děti využívají, což je dnes důsledek zejména dobrého materiálního vybavení tříd, které je

v obou prostředích podobné. Nejoblíbenější hračky zůstávají ty „klasické“, jako jsou dřevěné nebo molitanové kostky, panenky a autíčka. Nemalé shody se objevují v tématech námětových a konstruktivních her. Při manipulaci s hračkami si děti z vesnice i z města počínaly šikovně, ohleduplně a záměrně je nepoškozovaly.

Snažila jsem se o co nejpřesnější porovnání všech aspektů spontánních her u dětí v mateřských školách ve městě a na vesnici. Na počátku a v průběhu mého výzkumu jsem byla přesvědčena, že při získávání objektivních výsledků mi bude bránit přístup učitelky. V závěru mého výzkumu jsem však došla k opačnému názoru. Při pozorování jsem zjistila, že učitelka, stejně jako děti, je taktéž součástí zkoumaného prostředí, které ji zároveň ovlivňuje. Myslím si, že tato vazba mezi učitelem, dítětem a prostředím na sebe vzájemně působí a lze vypožorovat určité vzorce chování, které korespondují s daným prostředím. Uvědomuji si však, že výsledky mého výzkumného šetření nelze zobecnit, na to byl výzkumný soubor nedostatečný. Dala jsem v rámci této bakalářské práce přednost sledování problému do hloubky v menším počtu škol před získáním většího počtu dat např. dotazníkovým šetřením, při kterém má každý z respondentů svůj subjektivní pohled. Jistě by bylo zajímavé výzkumný problém dále sledovat ve větším počtu škol. Nabízí se i několik rozšiřujících témat, např. jak hra ovlivňuje děti na vesnici a ve městě při měření školní zralosti, jaké prostředí (vesnické nebo městské) přispívá ke kvalitnějšímu rozvoji řečových schopností při hře.

Věřím, že se tato bakalářská práce stane přínosem pro učitele a budoucí učitele mateřských škol a pomůže jim pochopit, jak dětskou hru mohou ovlivnit do té míry, aby byla pro děti užitečná a přínosná. Výzkumem ve všech čtyřech mateřských školách bylo zjištěno, že děti na vesnici si při hře počínaly obratněji (obratnost není myšlena jen jako pohybová schopnost, ale zejména sociální) než děti ve městě. Cíl práce byl splněn.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. CAILLOIS, R.: Hry a lidé. Studia Ypsilon, Praha, 1998. 215 s. ISBN 80-902482-2-5
2. CHÁSKA, M.: Metody pedagogického výzkumu, Základy kvantitativního výzkumu. Grada Publishing, a.s., Praha, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4
3. ČINČERA, J.: Práce s hrou pro profesionály. Grada Publishing, Praha, 2007. 116 s. ISBN 978-80-247-1974-0
4. FONTANA, D.: Psychologie ve školní praxi. Portál, Praha, 1997. 384 s. ISBN 80-7178-063-4
5. FRANĚK, M.: Děti potřebují pro svoji hru přirozené venkovní prostředí. Psychologie Dnes. 2001, č. 4., 14-15 s., www.vztahkprirode.cz
6. GARDOŠOVÁ, J.: Vzdělávací program začít spolu:metodický průvodce pro předškolní vzdělávání. Portál, Praha, 2003. 160 s. ISBN 80-7178-815-5
7. GAVORA, P.: Úvod do pedagogického výzkumu. Paido, Brno, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6
8. KOŤÁTKOVÁ, S.: Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Grada Publishing, Praha, 2005. 184 s. ISBN 80-247-0852-3
9. MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I.: Psychologie pro učitele pro mateřské školy. Portál, Praha, 2010. 248 s. ISBN 978-80-7367-627-8
10. MILLAROVÁ, S.: Psychologie hry. Panorama, Praha, 1978. 352s. ISBN 80-7178-407-9
11. MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V.: Hra a hračka v životě dítěte. Státní pedagogické nakladatelství, Praha, 1980. 143 s. ISBN nemá
12. OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V.: Rok v mateřské škole. Portál, Praha, 2003. 496 s. ISBN 80-7178- 847-3.
13. SVOBODOVÁ, E.: Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání. Dr. Josef Raabe, Praha, 2007. 132s. ISBN 80-86307-39-5

14. SVOBODOVÁ, E., ŠVEJDOVÁ, H.: Metody dramatické výchovy v mateřské škole. Portál, Praha, 2011. 168 s. ISBN 978-80-262-0020-8
15. SVOBODOVÁ, E., VÁCHOVÁ, A.: Bezpečnost dětí v mateřské škole in Prevence úrazů, otrav a násilí, no. 2, roč. VIII. Jihočeský Inzert Expres, s.r.o., Zdravotně sociální fakulta JCU, České Budějovice, 2012. ISSN 1801-0261
16. ŠEDO VÁ, K.: Rodinná socializace dětského televizního diváctví. disertační práce, Masarykova univerzita, Brno, 2006.
17. ŠULOVÁ, L.: Raný psychický vývoj dítěte. Karolinum, Praha, 2004. 247 s. ISBN 80-246-0877-4
18. ULRIKE S., kol.: Revue pro média č. 8. Mediální gramotnost, Mediální výchova v mateřských školách teoretický základ a empirické výsledky. Katedra mediálních studií a žurnalistky, Brno, červen 2004
19. VALENTA M., Dramoterapie. Grada Publishing, Praha, 2011. 264 s. ISBN 978-80-247-3851-2
20. VALENTA, M.: Herní specialista v somatopedii. Univerzita Palackého, Olomouc, 2008. 218 s. ISBN 978-80-244-2137-7
21. VÁGNEROVÁ, M.: Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří. Portál, Praha, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1	Záznamový arch rozhovoru s paní učitelkou
Příloha č. 2	Fotografie ukázky terénního zápisu
Příloha č. 3	CD

Příloha č. 1

Záznamový arch rozhovoru s paní učitelkou	
OTÁZKY	ODPOVĚDI
Kolik je dětí ve třídě?	
Kolik je jich zrovna přítomno při pozorování ve třídě?	
Mají všechny děti své bydliště na vesnici?	
Jak jsou děti staré?	
Kolik je ve třídě holek a kluků?	
Přibyl někdo v průběhu roku do třídy?	
Jak dlouho má třídu paní učitelka?	
Kolik je paní učitelek na třídu?	
Bylo chování dětí přede mnou přirozené, nepředváděly se?	
Jaké jsou náměty her a zvolené hračky?	
Jak děti spolupracují při hře?	
Jak jsou děti na hru soustředěné?	

Příloha č. 2

MĚ DOLNÍ DUBŇANY

Poznámky: 26. 6. 2020, úterý, středa, 7:30-8:30. Žadla se měly, měly být, ale byly zřejmě z jiného materiálu, žadla se měly, měly být, ale byly zřejmě z jiného materiálu, žadla se měly, měly být, ale byly zřejmě z jiného materiálu.

ROZHOVOR

1) jak se děti ve městě? 25 (25) (25)

2) jak se děti v městě při rozhořčení?
 Ahoj 10 2 den 20

3) jak se děti v městě na venku? 40

4) jak se děti v městě v 3-6?

5) jak se děti v městě do měst? 15

6) jak se děti v městě v 12?

7) jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)
 - jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)
 - jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)

8) jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)
 - jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)
 - jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)

9) jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)
 - jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)
 - jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)

10) jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)
 - jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)
 - jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)

3

POZOROVÁNÍ DĚTÍ

1) jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)
 - jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)
 - jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)

2) jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)
 - jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)
 - jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)

3) jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)
 - jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)
 - jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)

4) jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)
 - jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)
 - jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)

5) jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)
 - jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)
 - jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)

4

VLASTNÍ POZNÁMKY

1) jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)
 - jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)
 - jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)

2) jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)
 - jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)
 - jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)

3) jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)
 - jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)
 - jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)

4) jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)
 - jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)
 - jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)

5) jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)
 - jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)
 - jak se děti v městě v 12? (v rozhořčení na kávu)