

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Názory pedagogů na zařazování soutěživých her do prostředí mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Anna Dudová
Autor práce: Bc. Marie Rothová
Studijní obor: Pedagogika volného času
Ročník: II.

2018

Prohlašuji, že svoji diplomovou 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 diplomové 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 26. března 2018

.....
Podpis studenta

Poděkování

Děkuji vedoucí diplomové práce Mgr. Anně Dudové za odborné vedení, cenné rady a trpělivost, kterou mi poskytla při zpracování této práce.

Ráda bych poděkovala i respondentům za jejich drahocenný čas a informace, které mi posloužily k realizaci výzkumu. Poděkování patří i Mgr. Martinu Flaškovi a Mgr. Ivaně Jílkové za jejich konzultace a připomínky.

Především bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům z blízkého okolí, kteří se mi stali oporou při vypracovávání této diplomové práce.

Obsah

Úvod	6
1 Hra	8
1.1 Obecné teorie her	8
1.1.1 Teorie přebytečné energie	10
1.1.2 Teorie rekapitulační	10
1.1.3 Teorie nacvičování dovedností	11
1.1.4 Teorie hry Jeana Piageta	11
1.2 Hra v pojetí Johana Huizingy	12
1.3 Hra v pojetí Eugena Finka	13
1.4 Hra v pojetí Rogera Cailloise	14
1.5 Pravidla hry a její znaky	16
1.6 Klasifikace her	20
1.6.1 Dělení her podle Rogera Cailloise	21
1.6.2 Dělení her podle Davida Fontany	24
1.6.3 Dělení her v kontextu sociálního vývoje dítěte	25
1.6.4 Dělení her podle pedagogického a psychologického hlediska	25
1.6.5 Dělení her z pedagogického hlediska	26
1.6.6 Dělení her podle Soňi Koťátkové	26
2 Hra předškolního dítěte v prostředí mateřské školy	28
2.1 Charakteristika předškolního období	28
2.2 Definice hry v návaznosti na předškolní dítě a MŠ	28
2.3 Hra předškolního dítěte	29
2.4 Význam hry pro dítě předškolního věku	33
2.4.1 Tělesný a pohybový rozvoj při hře	33
2.4.2 Emoční rozvoj při hře	34
2.4.3 Sociální rozvoj při hře	35
2.5 Mateřská škola	36
2.6 Pedagog a jeho působení při hře v rámci mateřské školy	37
3 Soutěživá hra v prostředí mateřské školy	39
3.1 Co přináší soutěž do života dítěte	43
3.1.1 Pozitivní účinek soutěže	43
3.1.2 Negativní účinek soutěže	44
3.2 Kooperace a kooperativní hry v prostředí mateřské školy jako protipól k soutěživosti	46

3.3	Prosociální chování jako druh pomáhajícího, kooperativního chování v prostředí mateřské školy	48
3.4	Dětské sebepojetí	51
4	Výzkumné šetření	53
4.1	Cíl výzkumného šetření	53
4.2	Výzkumná otázka	53
4.3	Charakteristika výzkumného souboru	54
4.3.1	Výběr respondentů	54
4.3.2	Způsob oslovení respondentů	56
4.4	Metoda výzkumného šetření	56
4.5	Průběh rozhovorů	57
4.6	Struktura rozhovorů	58
4.7	Výpovědi dotazovaných	58
4.8	Analýza jednotlivých odpovědí	58
5	Diskuze	62
	Závěr	66
	Seznam použité literatury	68
	Tištěné publikace	68
	Internetové zdroje	72
	Seznam zkratk	74
	Seznam příloh	74
	Příloha I.	75
	Příloha II.	76
	Abstrakt.....	91
	Abstrakt.....	92

Úvod

„Dětství znamená hru a žádné dítě se nikdy nemůže hry nasytit.“

Alexander Sutherland Neill

Práce se věnuje problematice hry, konkrétně soutěživé hře, se kterou se mnohdy setkáváme při absolvování praxí v mateřských školách. V samotných zařízeních dochází k střetávání se s programy, jejichž obsah je postavený na soutěživém principu. Zkušenosti v jednotlivých zařízeních nás přivedly k zamyšlení nad problémem mnohdy užívaného principu soutěživosti na rozdíl od samotné spolupráce a soudržnosti.

Hlavním úkolem této práce je zjistit a analyzovat názory vybraného vzorku pedagogů na otázku zařazování soutěživých her do prostředí mateřské školy. Tato problematika je v práci studována v rovině představ a názorů pedagogů působících v terciálním stupni vzdělávání na území České republiky. Práce se opírá o kvalitativní výzkumné šetření.

Prostředí mateřské školy je prostorem, kde se dítě učí hrou. Zvláště předškolní věk je období, které je považováno za věk hry. Je to jedna z nejdůležitějších aktivit dítěte v tomto vývojovém stádiu. Hra je jev, který není omezen na určitou věkovou kategorii, ale je přístupná všem. Je přirozenou aktivitou, která dětem umožňuje se uvolnit, přejít do jiného světa a vzít na sebe podobu někoho jiného. Umožňuje dítěti se seberealizovat a utvářet svoji autentickou osobnost. Je však vhodné zařazovat do prostředí mateřských škol hry soutěživého charakteru? Ze zkušeností víme, že u dětí jsou soutěživé hry velmi oblíbené.

V dnešní společnosti se stále více setkáváme se soutěživostí. Každý z nás má dobrý pocit z výhry a často usiluje o to, být lepší než ti druzí. Norský pedagog Godi Keller konstatuje: „Soutěživost je opakem tvořivosti. Škola budoucnosti musí být úplně jiná, musí to být místo podporující kreativitu.“¹ Pavel Říčan se k problematice soutěživosti vyjadřuje následovně: „Není snadné objektivně posuzovat společnost, v níž žijeme, ale těžko se ubráníme dojmu, že v naší výchově – počínaje rodinou – je stále ještě nadbytek soupeřivosti, a ne vždy zrovna zdravé, tj. vyvážené se solidaritou, se spoluprací.“²

Podle Josefa Langmeiera a Dany Krejčířové se soupeřivost mezi dětmi začíná projevovat už kolem třetího a čtvrtého roku. Je dokázáno, že i děti podávají lepší výkony ve hře, jestliže jsou vyzvány, aby zvládly něco lepšího než jejich spoluhráči. Jejich práce je pak lepší, než kdyby pracovaly individuálně.³

Bylo by tedy lepší, kdyby byla dnešní věková skupina předškolních dětí více motivována ke spolupráci nebo k fenoménu soutěživosti? Cílem práce je zmapovat názory vybraného vzorku pedagogů na problematiku soutěživé hry a hry vůbec.

Zdrojem pro tuto práci jsou poznatky získané především z české odborné literatury a informace zjištěné z rozhovorů od daných respondentů.

Soutěživá hra dětí v prostředí mateřské školy je v současné době málo diskutovanou záležitostí. Naopak textům o spolupráci je v literatuře v současné době

¹ Srov. VEDRAL, L. Soutěživost je škodlivá a školní známky neúčinné, říká norský pedagog. *idnes.cz* [online]. 2016, 10. 09. [cit. 2017-12-05]. Dostupné z: https://zpravy.idnes.cz/rozhovor-godi-keller-skola-je-posedla-testovanim-f71-/domaci.aspx?c=A160817_151320_domaci_lve

² Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990. Pyramida (Panorama). ISBN 80-703-8078-0, s. 127.

³ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4712-840, s. 99.

věnován dosti velký prostor. Publikace ani výzkumy, které by se zabývaly přímo soutěživou hrou v rámci českého prostředí, bohužel, nejsou. Jeden ze zahraničních výzkumů, který realizoval tým vědců při australské Edith Cowan University pod vedením psychologky Dr. Bronwyn Harmanové potvrdil, že soutěživost a řevnivost je v mateřských skupinách často přítomna.⁴

Inspirací pro práci byly nejen publikace, které ve svém obsahu pojednávají o soutěži, soutěživé hře či o soupeřivém chování, ale také články Metodického portálu (např. Lenka Prýmasová, Libuše Sochorová a další) a bakalářské či diplomové práce na toto téma. Tato diplomová práce není zcela jistě první, která by se zabývala soutěživostí, avšak její výzkumná část pohlíží na tuto problematiku ze zcela nového úhlu.

Práce je rozdělena do čtyř kapitol. V rámci teoretické části práce je věnována pozornost problematice hry. Po krátkém a obecném vymezení hry jakožto objektu našeho studia následuje podkapitola věnující se obecným teoriím her (teorii přebytečné energie, teorii rekapitulační, teorii nacvičování dovedností a teorii hry Jeana Piageta). Součástí této kapitoly je mimo jiné hra v pojetí Johana Huizingy, Eugena Finka a Rogera Cailloise. Dále se zde pojednává o pravidlech hry a jejích znacích a o klasifikacích hry dle různých kritérií. Jako zdroj informací pro tuto část práce posloužila literatura jak zahraničních, tak i českých autorů. Je třeba jmenovat alespoň práci Susann Millar, Vladimíra Boreckého, Jiřího Němce, Johana Huizingy, Eugena Finka a Rogera Cailloise.

Následující druhá kapitola je věnována předškolnímu období, definování hry v návaznosti na předškolní dítě a MŠ. Zabývá se také významem hry pro tělesný, emoční a sociální rozvoj předškolního dítěte, mateřskou školou jako socializačním zařízením a v poslední řadě i předškolním pedagogem a jeho působením při herní činnosti.

Z odborné literatury vztahující se k tomuto tématu je třeba zmínit hlavně práce Marie Vágnerové, Elišky Suchánkové, Jozefa Kurice, Kateřiny Smolíkové, Vladimíry Hornáčkové, Evy Šmelové a Zdeňka Matějčka.

Poslední teoretická kapitola (*Soutěživá hra v prostředí mateřské školy*) je zaměřená na pozitivní i negativní vlivy fenoménu soutěživé hry. Její podkapitola se zabývá kooperací a kooperativními hrami jako protipólem k soutěživosti, prosociálním chováním jako druhem kooperativního chování a dětským sebepojetím. Jako zajímavý zdroj informací týkajících se zejména soutěživé hry, soupeřivosti, spolupráce, kooperativních her a dětského sebepojetí byly práce autorů: Hany Kasíkové, Evy Svobodové, Pavla Kopřivy, a především články Jany Nováčkové a Dobromily Nevolové, Lenky Prýmasové a Libuše Sochorové. Dalším zajímavým zdrojem poznatků týkajících se zejména prosociálního chování je článek autorky Dany Tvrďochové a práce autorů Heleny Záškodné a Zdeňka Mlčáka.

Čtvrtou kapitolu tvoří popis cíle výzkumu a výzkumné otázky. Dále je zaměřena na charakteristiku kvalitativního výzkumu a metodu výzkumu. Stěžejní se pro tuto kapitolu stávají rozhovory s učiteli, jejich jednotlivé výpovědi a následná analýza rozhovorů.

V rámci empirické části byl uskutečněn polostrukturovaný rozhovor, v němž byli osloveni pedagogové terciárního stupně vzdělávání. Oslovení respondenti byli dotazováni na to, jaký mají názor na zařazování soutěživých her do prostředí mateřské školy.

⁴ LABUSOVÁ, E. Nebaví mě „soutěžit“ s ostatními matkami“. *evalabusova.cz* [online]. 2011, [cit. 2018-03-08]. Dostupné z: <http://www.evalabusova.cz/clanky/nebavi.php>

1 Hra

Hra, tak jak o tom hovoří v úvodu knihy „Psychologie hry“ Jarmila Kotásková, patří bezpochyby k těm druhům činností, které poutají a inspirují rozsáhlou řadu odborníků. Povšimněme si, jak si s hravou činností vyhraje etolog, kulturní antropolog – z oblasti psychologie – vývojový psycholog, jak teoretik učení a poznávacích procesů, jak klinik, jenž může hru využít v rámci své léčebné metody jako je psychoterapie či jako diagnostického prostředku, který může odhalit nežádoucí stav. I přesto, že hra není jednotnou činností a je skoro vždy diferencovaná jako opak vážného či prospěšného organizovaného chování, je její důležitost v životě člověka veliká.⁵

Nejdříve se pokusíme o definování hry v obecné rovině. Tématikou hry se zabývaly různé osobnosti, nicméně pozornost bude zaměřena především na obecné teorie her v podání Susann Millar. Dále se soustředíme na pojetí hry dle autorů jako je Johan Huizinga, Eugen Fink a Roger Caillois. V rámci kapitoly *Hra předškolního dítěte v prostředí mateřské školy* se budeme zabývat hrou v konkrétnější podobě, a to v návaznosti na dítě a prostředí MŠ, konkrétně pojetím hry dle českých představitelů, kteří se věnují problematice výchovy předškolních dětí.

1.1 Obecné teorie her

První, kdo s velkou pravděpodobností poukázal na praktickou cenu hry, byl Platón. Ve svém díle s názvem „Zákony“ nám nabízí pokyny - dětem při učení v aritmetice pomáhá, když se mezi ně rozdělují jablka.⁶ „Co se týče nejprve počtů, jsou pro docela malé děti vynalezeny způsoby učení, aby se učily hravě a zábavně, totiž rozdělení jistého počtu jablek nebo věnců, přičemž se tatáž čísla rozdělují zároveň pro větší a menší počet dětí.“⁷ Dále hovoří o stavitelství - jestliže tříletým dětem budeme nabízet vhodné stavební hračky v podobě zmenšených napodobenin, bude to přispívat k získávání vztahu k povolání.⁸ Dítě kopíruje činnost, kterou skrze pozorování zhlédlo u dospělých a má pocit, že je skutečným architektem. Současně se učí parciálním dovednostem, a to zejména pomocí rozvoje motoriky prstů. Platón upozorňoval na potřebu her hlavně v útlém věku života.⁹ „Povaze tříleté, čtyřleté, pětileté, a ještě i šestileté duše bylo by potřebí her. Hry mají děti tohoto věku jaksi dány přírodou a přímo samy je vynalézají, když se sejdou.“¹⁰ Hru pokládá i za prostředek, jenž napomáhá procesu učení, jedná se tak o první formu didaktických her.¹¹

I Aristoteles byl přesvědčen, že mají být děti pobízeny k tomu, aby v hrách napodobovaly činnosti dospělých.¹² Oba dva jak Platon, tak Aristoteles, mají shodnou

⁵ MILLAR, S. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978. Pyramida (Panorama), s. 7.

⁶ Tamtéž, s. 13.

⁷ PLATÓN. *Zákony*. 2. vyd. Přeložil František NOVOTNÝ. Praha: OIKOYMENH, 1997. ISBN 80-86005-31-3, s. 203-204.

⁸ MILLAR, S. *Psychologie hry*, s. 13.

⁹ NĚMEC, J. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-006-9, s. 29.

¹⁰ PLATÓN. *Zákony*, s. 177.

¹¹ NĚMEC, J. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*, s. 29.

¹² MILLAR, S. *Psychologie hry*, s. 13.

představu o hře v tzv. předškolním období. V jejich pojetí se stává oblastí, která má připravovat na budoucí povolání.¹³ Jak uvádí Aristoteles ve svém díle „Politika“:

„V dalším věku, až do pěti let, kdy není dobře vésti děti k nějakému učení ani k těžkým pracím, aby nepřekážely vzrůstu, má se jim dopřáti tolik pohybu, kolik jest nutno, aby se tělo vystříhalo lenivosti, a ten jest třeba zjednávatí jak jiným zaměstnáním, tak zvláště hrou. Ale ani hry nemají býti nedůstojné dětí svobodných, ani namáhavé, ani rozpustilé. Také o pověsti a báje, jaké útlá mládež smí poslouchati, ať pečují představení, kteří se nazývají dozorcí nad výchovou (paidonomoi). Neboť všechno to má býti přípravou pro budoucí zaměstnání; proto hry mají býti namnoze napodobením toho, čím se děti později jako muži budou zabývati.“¹⁴

Nyní se blíže podíváme na některé z teorií her, konkrétně na teorie, jejichž vznik lze datovat už do druhé poloviny 19. století. Teorie se snaží objasnit podstatu hry a její význam v životě člověka. Vladimír Borecký ve své knize „Imaginace, hra a komika“ rozlišil dva přístupy k teoriím her - reduktivní a restitutivní. Tyto přístupy v krátkosti přiblížíme a následně se budeme zabírat uvedenými teoriemi.

Reduktivní přístupy hledají povahu hry v jejích vnějších příčinách. Profesor Václav Příhoda ve své publikaci „Ontogeneze lidské psychiky II.“ z roku 1967 předložil shrnutí klasických reduktivních teorií her. Klasické teorie rozdělil do tří skupin podle toho, snaží-li se najít příčinu hry v minulosti, v přítomnosti nebo v budoucnosti. S příčinou v minulosti zachází hypotéza, jejímž představitelem je Granville Stanley Hall. K přítomnosti se váže hypotéza o přebytečné energii, kterou reprezentuje Herbert Spencer. Příčinu v budoucnosti hledá hypotéza Karla Groose o nacvičování dovedností.¹⁵ Do této skupiny dále řadíme teorii hry Jeana Piageta, který na hru nahlíží ve spojitosti s růstem mentálních schopností, zejména v senzomotorickém a předoperačním stádiu vývoje inteligence.¹⁶

Restitutivní přístupy hledají podstatu hry v tom, co znamenají pro hrajícího si člověka a jakým způsobem se ve hře projevuje vztah člověka ke světu, v němž si pro sebe samotného utváří vlastní svět hry. Patří sem německý fenomenolog Eugen Fink a jeho ontologická problematika hry a herní klasifikace Rogera Cailloise.¹⁷

Susann Millarová se ve svém díle „Psychologie hry“ zabývá výše jmenovanými teoriemi hry. Dále se budeme snažit čtenářům blíže nastínit teorii přebytečné energie, rekapitulační teorii, teorii nacvičování dovedností a teorii hry Jeana Piageta.

¹³ NĚMEC, J. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*, s. 30.

¹⁴ ARISTOTELÉS. *Politika*. 2. vyd. Praha: Rezek, 1998. ISBN 80-860-2710-4, s. 286.

¹⁵ BORECKÝ, V. *Imaginace, hra a komika*. 2., rozš. a opr. vyd., (V Tritonu 1.). Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-503-5, s. 88.

¹⁶ Tamtéž, s. 90.

¹⁷ Tamtéž, s. 91.

1.1.1 Teorie přebytečné energie

Neustálé běhání, poskakování a válení se je typické jak pro děti, tak i zvířecí mláďata.

V druhé polovině 19. století britský filosof Herbert Spencer publikoval knihu, která nese název „The Principles of Psychology“ (Principy psychologie). Tato kniha zahrnuje teorii hry, jenž vychází z myšlenky o přebytečné energii. Přesvědčení, že si děti hrají proto, aby jako stroj vypustily páru, byl pověstný už řadu let. Názor však Spencer převzal z děl německého spisovatele Friedricha Schillera. Schiller „považuje hru za projev přemíry energie a za zdroj všeho umění“. Spencer téměř o sto let později přišel rovněž s tím, že ve hře je možné spatřit zdroj umění a projev přebytečné energie. Své myšlenky však dodal úplně jiný ráz, evoluční. Měl za to, že čím je zvíře na nižší úrovni vývojového žebříčku, tím více vyčerpává energii na shánění potravy a obranu před cizími protivníky. Dle jeho mínění se hra vyvinula u vyšších živočichů, kteří nepotřebovali věnovat tolik času a energie, aby se zachovali při životě. Živočichové na vyšším stupni vývoje byli celkově zdravější a lépe živení, tím pádem měli více energie.

Proti této teorii jsou vznášeny i námitky, neboť hra může být svým způsobem i povzbuzením a ne pouze jakýmsi ventilem, který nám umožní uvolnit přebytečné psychické napětí, o němž pojednává Spencer. Např. dítě absolvující dlouhou procházku se cestou domů „sebere“, jestliže mu přislíbíme, že si bude moct hrát. I dítě, u něhož budeme sledovat únavu a potřebu spánku je schopno se dožadovat hry. Fyzické vyčerpání tedy není překážkou pro realizování hry.¹⁸

1.1.2 Teorie rekapitulační

Autorem rekapitulační teorie hry byl americký profesor psychologie a pedagogiky Granville Stanley Hall. Hall přenesl důraz ze spekulace, která byla typická pro Spencera, na pozorování. Nejdříve se zajímal o evoluční teorii a výchovu, to ho také přivedlo ke studiu dětské osobnosti. Zaobíral se otázkou, jaké hračky mají děti nejraději a v jakém časovém období jim dávají jména. Tvrdí, že děti v embryonálním stavu procházejí všemi vývojovými stádii – od prvoka až po lidskou bytost. Jeho teorie vychází tedy z myšlenky, že děti jsou určitým článkem v evolučním řetězci od zvířete k člověku. Svůj koncept rekapitulace rozšířil v roce 1904 na celé dětství.

Na rozdíl od jiných koncepcí teorie Halla umožňuje podat detailnější vysvětlení obsahu hry (chut' dětí pohrávat si s vodou může být vázána na radostné dovádění původních rybích předků). Teorie je však bohužel vystavěna na předpokladu, že dovednosti, které si osvojila jedna generace lidí a kulturní zkušenosti kterých nabyly, mohou být předávány dědičně z generace na generaci. Avšak další vznikající poznatky o genech tento předpoklad nepotvrdily. Jeho myšlenka si našla řadu odpůrců, kteří konstatují, že není možné, aby získané znalosti a schopnosti byly zděděny. Jeho teorie vyvolala v rámci psychologie značný zájem o dětské chování v různém věku.¹⁹

¹⁸ MILLAR, S. *Psychologie hry*, s. 15-16.

¹⁹ Tamtéž, s. 17-19.

1.1.3 Teorie nacvičování dovedností

Teorii nacvičování dovedností vytvořil německý profesor Karl Groos. Hra je Groosem pojímána jako impuls, který vede k procvičování instinktů. Instinktem, s nímž je hra spojena, je napodobování. Hovoří o tom, že naživu zůstanou jen ti živočichové, kteří jsou schopni se vypořádat s převažujícími přírodními podmínkami a jejichž mláďata se dovedou adaptovat na přeměněné podmínky. Hra velmi dobře slouží k cvičení a zlepšování našich dovedností, které najdou uplatnění v dospělém životě. Zvířata hru později využijí v boji o přežití.

Groos říká, že hra je užitečná i pro dospělé jedince, kteří ve hře nepřestávají, jelikož pro ně byla v mládí spojována s kladnými pocity. Nicméně uznává, že se v ní uplatňuje naučený prvek, což ale ruší původní myšlenku. „Hodnota Groosovy teorie spočívá v tom, že činnosti považované za bezúčelné a neúčelné by mohly mít závažný biologický smysl.“²⁰

1.1.4 Teorie hry Jeana Piageta

Vývojový psycholog Jean Piaget vysvětluje proces hraní v souvislosti s rozvojem myšlení. „Piagetova teorie hry úzce souvisí s jeho chápáním růstu inteligence. Postuluje dva procesy, které považuje za základní pro celý organický vývoj: asimilaci a akomodaci.“²¹ Jednoduchým příkladem asimilace je jídlo, které se během požívání v organismu přeměňuje. Akomodace je opakem, je to proces přizpůsobování se organismu vnějšímu světu. Asimilace a akomodace jsou dva procesy, které na sebe navzájem působí, ovlivňují se a doplňují. Např. je-li strava, kterou má zvíře přijmout (asimilovat) větších rozměrů, zvíře je nuceno více otevřít ústní otvor, přizpůsobit se (akomodovat se). Intelektuální vývoj je skutečným výsledkem součinnosti mezi asimilací a akomodací, důležitá je jejich souhra a rovnováha.

Dle Piageta se hra objevuje už v období senzomotorickém, tedy do osmnáctého měsíce života. „Piaget nemusí předpokládat zvláštní impuls ke hře, protože ji považuje za aspekt asimilace, tj. opakování již zvládnutého výkonu, sloužící k jeho upevnění a dokonalejšímu začlenění.“²² Za skutečnou hru považuje situaci, kdy dítě ve čtyřech měsících zjišťuje, že když strčí do zavěšené hračky nad jeho postýlkou, bude se kývat nebo vydávat zvuk. Dítě rádo opakuje činnosti, neboť mu skýtají radost. Pro nás je však v rámci práce důležitá symbolická hra, která je typická pro dítě od dvou do sedmi let. „Funkcí symbolické hry je také asimilace a upevnění dětské emoční zkušenosti.“²³ Děti si prostřednictvím hry opakují to, co už někdy zažily. Události a situace, které ve skutečnosti proběhly zcela jinak, jsou ve hře předváděny zkresleně, neboť dítě nevyvíjí snahu se přizpůsobovat realitě.

„Piaget rozlišuje mezi hrou jakožto opakováním již zvládnuté činnosti a opakováním aktivity, která má vést k jejímu pochopení.“²⁴

²⁰ Tamtéž, s. 19-21.

²¹ Tamtéž, s. 59.

²² Tamtéž, s. 62.

²³ Tamtéž, s. 63.

²⁴ Tamtéž, s. 68.

1.2 Hra v pojetí Johana Huizingy

Johan Huizinga ve svém díle „Homo ludens“ popisuje, že herní prvky byly součástí každé kultury, společnosti (historického období), nebo spíše, že kultura byla součástí hry. O hře promlouvá jako o kulturním činiteli. Podstatu a význam hry vidí především v kultuře. Konstatuje, že hra má starší původ než kultura. I zvířata si, stejně jako my lidé, hrají. Všechny základní rysy, které náleží hře, se osvědčily už ve hře živočichů. Stačí, když budeme sledovat pár hrajících si štěňat a v jejich veselém dovádění všechny tyto rysy nalezneme. Ke hře se vybízejí zřetelnými signály a postojí. V rámci hry respektují i pravidla, jako je např. nesmím prokousnout bratrovi ucho. Snaží se mezi sebou navzájem vyvolat dojem toho, že jsou zlí, což je jen maska. Nejdůležitější však je, že jim toto hašteření a škádlení přináší nesmírné potěšení a pobavení.²⁵

Huizinga definuje hru následovně: „Hra je dobrovolná 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.“²⁶

Huizinga dále ukazuje, že hra se objevuje v kulturních systémech, jako jsou právo, válka, vědění, básnictví, filosofie a umění. My se však zaměříme na hru a její nesprávné definování.

Hovoří zejména o nevhodnosti dosavadních definicích hry, které se snažily definovat původ a základ hry jako vybití přebytečné životní energie. Podle jiných definicí je lidská bytost podřízena vrozenému napodobovacímu pudu, odstraňuje vnitřní napětí a dochází tedy k uvolnění. Dále se trénuje pro ty činnosti a aktivity, které od ní bude požadovat život – příprava na naléhavé žádosti života. Hra může také sloužit jako cvičení za účelem zlepšení sebeovládání. Jiní se snaží najít podstatu hry ve vrozené potřebě něco dokázat nebo mít na něco vliv, nebo ve snaze získat moc, řídit ostatní nebo s nimi soutěžit. Další pokládají hru za „odreagování škodlivých pudů“, za žádoucí doplněk jednostranně zaměřené aktivity či uspokojování přání, která jsou beznadějně nesplnitelná. Tyto interpretace spojuje otázka, proč si lidská individua hrají a jaký to má význam. Vycházejí z přesvědčení, že hra plní funkci životního účelu. Základní kvalita hry tak zůstává neobjasněna. Většina výkladů si totiž v první řadě neklade otázku: Co to hra je? Co hra sama o sobě znamená pro své účastníky? A právě schopnost hry okouzlit, oslnit, pobláznit je jejím smyslem, „právě v ní tkví to, co je hře odpradávná vlastní.“²⁷

V kapitole *Definice hry* v knize „Hry a lidé: maska a závrat“ se můžeme setkat s Cailloisovým hodnocením Huizingovy definice hry a s Cailloisovým uznáním vůči Huizingovi. Podle Cailloise si Huizinga zaslouží trvalé uznání za to, že dokonale analyzoval řadu základních vlastností hry a že upozornil na její významnou roli v samotném rozvoji civilizace. Zamýšlel na jedné straně obstarat přesnou definici jádra hry, na straně druhé usiloval vyjasnit „onu stránku hry, která je neodbytně přítomna jako oživující element ve všech základních kulturních projevech, v umění, filozofii, v poezii i v právních procedurách a dokonce v některých aspektech rytířské války. Záměrně přehlíží popis a klasifikaci her samotných.“²⁸

²⁵ HUIZINGA, J. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Praha: Dauphin, 2000. Studie (Dauphin). ISBN 80-727-2020-1, s. 9-13.

²⁶ Tamtéž, s. 44.

²⁷ Tamtéž, s. 10-11.

²⁸ CAILLOIS, R. *Hry a lidé: maska a závrat*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. ISBN 80-902482-2-5, s. 25.

Huizinga definuje hru takto: „Podle formy tedy můžeme hrou souhrnně nazvat svobodné jednání, které je míněno jen tak a stojí mimo obyčejný život, ale které přesto může hráče plně zaujmout, k němuž se dále nepřipíná žádný materiální zájem a jímž se nedosahuje žádného užitku, které se uskutečňuje ve zvlášť určeném čase a ve zvlášť určeném prostoru, které probíhá řádně podle určitých pravidel a vyvolává v životě společenské skupiny, které se rády obklopují tajemstvím nebo které se vymaňují u obyčejného světa tím, že se přestrojují za jiné.“²⁹ Ta část definice, která podává hru jako jednání, k němuž se nepřipíná žádný hmotný - materiální zájem, v nás evokuje, že hazardní hry a sázky jsou z ní vyloučeny. Hazardní hry, jež jsou založeny na náhodě a jsou hrami o peníze, se v Huizingově díle „Homo ludens“ prakticky nevyskytují. Zato Caillois ke sféře hry již zmiňované hazardní hry a sázky připojuje.³⁰

1.3 Hra v pojetí Eugena Finka

Nenašel-li Huizinga pokračovatele v Cailloisovi, stal se jím až německý filosof Eugen Fink. „Ten se pokusil znovu promyslet vazby hry a lidské kultury z pozic myslitele kladoucího ostře otázky po smyslu. Fink se pohyboval v živlu reflexe a metateorie hry, zatím co Caillois mistroval v popisu struktur a klasifikací, proto má především význam pro sociologii a psychologii.“³¹

Hra stojí v protikladu k životní vážnosti, starosti a práci. Jeví se jako nevážnost, jako přechodné uvolnění životního napětí, jako zotavení, jako pouhá kratochvíle, která je určená pro chvíle volna. Avšak v životě dospělých jedinců hře přisuzujeme omezenou hodnotu. Vnímáme ji jako účinný léčebný prostředek proti přepětí práce, starosti a vážnosti.³²

Hra sama o sobě se však vůbec nechápe vážně. Připouští se sice, že pro děti má významnou, ba základní úlohu a že je v samém středu života. V souvislosti s dospíváním člověka se interpretuje jako proces, při němž se hra postupně vytěsňuje ze středu života a je nahrazována jinými fenomény. Hra se stává okrajovou, neztrácí se, ale nabývá jiného rázu – příležitostné aktivity, která přináší potěšení či pauzu a slouží jako odpočinek, při němž regenerujeme. Oprávněně je hra vyhrazena dítěti. „Hraní je u malého dítěte zjevně čistým naplňováním jeho způsobu pobývání.“³³

Podle Vladimíra Boreckého Fink „ve hře vidí symbol světa a fenomén hry popisuje jako ontické zdání v metafoře odrazu stromu na hladině jezera. Zrcadlený topol má svou realitu, ale tato realita je zdánlivá. Podobně je tomu ve hře, v činnosti jakoby. Základním strukturálním rysem hry je dle Finka hrové zdvojování (reduplikace) mezi realitou a iluzí, které lze donekonečna obměňovat.“³⁴

Klade si otázku, zda hra, tato patrně a primárně dětinská věc, může být důstojným předmětem filozofie? Podle Finka je hra možným i vážným předmětem filozofie, neboť má světový význam. To dokládá následujícími slovy: „je v našem konečném pobývání jednou z nejzřetelnějších podob ukazujících ke světu. Při hře nezůstává člověk v sobě,

²⁹ HUIZINGA, J. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*, s. 24-25.

³⁰ CAILLOIS, R. *Hry a lidé: maska a zavrať*, s. 26-27.

³¹ KOŤA, J. Traktát o třech klasických ludologických analýzách a o jejich pojetí významu hry. *Pedagogika*, monotematické číslo: Dítě a hra, 2001, roč. 51, č. 4, s. 443.

³² FINK, E. *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel, 1993. Orientace (Český spisovatel). ISBN 80-202-0410-5, s. 21.

³³ Tamtéž, s. 21.

³⁴ BORECKÝ, V. *Imaginace, hra a komika*, s. 91.

v uzavřeném okruhu svého nitra, nýbrž v kosmickém gestu vystupuje naopak ekstaticky ze sebe a názorným způsobem naznačuje celek světa.³⁵

Hra jako fenomén je cosi povědomého, je nenápadná, všední. Není nutné ji objevovat jako nějaké vzdálené, opuštěné a cizí věci. Hraní je pro nás součástí žití, je to důvěrně známá příležitost, jak se alespoň prozatímně uvolnit a šťastně povznést. Jako dospělí obdivujeme hru dětí, jejich blahé zapálení, s nímž se do ní pohrouží, bohatou představivostí, množstvím podob a nezávisle zvolených pravidel. Oceňujeme v ní nespoutanou volnost, jenž vede k životnímu rozvoji.³⁶

Samozřejmě, že i v životě dospělých jedinců najdeme rozličné hry a rozmanité formy rozptylování v časových úsecích volna. Známe i podniky, které nabízejí masovou zábavu i náměty hovorů jako je divadlo, kino, rozhlas a televize. Známé okamžiky hry lze spatřit ve flirtu, ve sportu, ve všech typech trufalých a nebezpečných činů.³⁷

1.4 Hra v pojetí Rogera Cailloise

Pojem hra vyvolává nevyhnutelně uvolněnou atmosféru zábavy, pomocí her se lidé zotavují a rozptylují. Hra je aktivita, k níž nejsme nuceni, a která nemá dopady na náš opravdový život. Hra je protikladem k vážnosti skutečného života, a proto se jí nepřipisuje velký význam. Stojí také v protikladu k práci jakožto čas zbytečně ztracený proti času prospěšně obětovanému. Hra je ze své podstaty neplodná, skrze hru nic nevzniká, ani vlastnictví ani nějaký výtvar. S každým novým kolem hry začínají hráči vždy od nuly a za shodných podmínek, tak jako na začátku první partie. Sázky, loterie ani hry zaměřené na zisk peněz nejsou výjimkou; nevytváří velký majetek, pouze peníze přesouvají.³⁸

Caillois je přesvědčen, že hra označuje také styl, způsob interpretace. Má tím na mysli např. styl hudebníka nebo herce, to znamená osobité rysy, kterými se odlišuje od ostatních umělců ať už ve způsobu hraní na nástroj nebo ve ztvárnění role. Podle něj se ve slově hra kombinují významy slov jako je omezení, svoboda a vynalézavost. Výraz hra nám může dále evokovat i volnost, nenucený pohyb, užitečné, ale nepřemrštěné svobody.³⁹

Každická hra je určitým systémem pravidel. Právě pravidla stanovují, co je a co není hra, to ona stanovují, co je povoleno a co zadrženo. Buďto se hraje podle sjednaných pravidel, nebo to není hra.⁴⁰

Soutěživé hry podle něj vyúsťují do sportů, napodobivé hry a herní iluze do divadla. Hry založené na hazardu a kombinační hry stály u vzniku mnoha matematických objevů. „Panorama kulturní přínosnosti her je očividně sugestivní.“⁴¹ Přínos her pro osobní rozvoj jedince není však o nic menší. Podle psychologů hrají hry hlavní roli v procesu sebepotvrzení dítěte a ve formování povahy. Každá hra, ať už hry síly, hry obratnosti či kombinační hry, podporují a zdokonalují tělesnou nebo duševní

³⁵ Tamtéž, s. 34.

³⁶ FINK, E. *Hra jako symbol světa*, s. 31.

³⁷ Tamtéž, s. 31.

³⁸ CAILLOIS, R. *Hry a lidé: maska a závrať*, s. 11.

³⁹ Tamtéž, s. 13-14.

⁴⁰ Tamtéž, s. 14.

⁴¹ Tamtéž, s. 17.

schopnost. Pomocí potěšení, které hra dává k dispozici, a vášnivého zapálení, které vzbuzuje, je ve hře snadné to, co bylo dříve namáhavé a vysilující.⁴²

Často se má za to, že hra je učením se práci. Hra je v protikladu k práci, neboť nepřipravuje na žádnou profesi, ale uvádí jedince do života tím, že podporuje schopnosti dítěte zdolávat nástrahy a čelit potížím. Kluk, který si hraje na vláček, se nijak nepřipravuje na profesi strojívdce či mechanika.⁴³

Hra musí být formulována jako svobodná a dobrovolná aktivita, pramen radosti a legrace. Hra, ke které bychom byli tlačeni či donucováni, by okamžitě přestala být hrou. Stala by se donucením a otrockou prací, kterým bychom se usilovně snažili vyhnout. Nedobrovolná nebo i jenom navrhovaná hra by ztratila jeden ze svých základních atributů, a sice spontánnost. Hrající si dítě se hře oddává samovolně a z vlastní vůle a má vždy naprostou svobodu od hry odstoupit a věnovat se místo ní mlčení, přemýšlení, nečinné samotě, nebo nějaké užitečné aktivitě.

Hra má svůj zvláštní herní prostor. Může to být stadión, ring, hřiště, šachovnice, aréna, jeviště, zápasiště či bojiště. Nedodržet nařizené omezení, nedopatřením porušit hranici, čáru, poslat míč mimo herní hřiště, to hráče buď vyloučí, nebo vede k jeho potrestání za porušení pravidel. Hra má i časový prostor. Hra začíná a končí na základě dohodnutého znamení. Trvání hry je mnohdy sjednáno dopředu. Je nepoctivé zanechat nebo dočasně ukončit hru bez vyššího důvodu.⁴⁴

Caillois definuje hru jako činnost bytostně:

- 1) „*svobodnou*, k níž hráč nemůže být nucen, aniž by hra okamžitě přišla o svou povahu přitažlivé a radostné zábavy;
- 2) *vydělenou z každodenního života*, vepsanou do přesných a předem daných časoprostorových mezí;
- 3) *nejistou*, jejíž průběh ani výsledek nemůže být předběžně určen, v níž je hráči a jeho iniciativě a invenci nezbytně ponechán určitý prostor;
- 4) *neproduktivní*, jež nevytváří ani hodnoty ani majetek, ani žádné nové prvky, a která s výjimkou cirkulace majetku uvnitř kruhu hráčů vyúsťuje v situaci identickou jako byla na počátku hry;
- 5) *podřízenou pravidlům*, podléhající konvencím, které pozastaví po dobu hry působnost běžných zákonů a zavedou během trvání hry zákony nové, které jedinečně ve hře platí;
- 6) *fiktivní*, doprovázenou specifickým vědomím alternativní reality nebo neskrývané iluze ve vztahu k běžnému životu.“⁴⁵

⁴² Tamtéž, s. 17.

⁴³ Tamtéž, s. 18.

⁴⁴ Tamtéž, s. 28.

⁴⁵ Tamtéž, s. 31-32.

1.5 Pravidla hry a její znaky

Pravidla jsou chápána jako určité předpisy, podle nichž se v průběhu hry musíme orientovat a jednat. Základním znakem pravidel je dohoda, která může být jen krátkodobá, neboť se vztahuje k průběhu právě uskutečňované hry. Vnější pravidla pro hru jsou děti schopné akceptovat až na určitém stupni sociálního a rozumového vývoje. Obvykle tehdy, umí-li je pochopit, uznat je za své, respektovat je i v případě komplikací a mají-li nezbytnou potřebu mít v herní činnosti spoluhráče.

Dítě, které dosáhlo již čtvrtého roku života, disponuje schopností si vytvářet vlastní pravidla. O pravidlech dokáže částečně hovořit a řídit se jimi svobodně podle vlastní volby. Dítě má sklon k jejich obměňování a úpravě. Z důvodu rozumové nezrálosti je dítě neschopné přijímat pravidla ze strany dospělých osob a vrstevníků. Dítě se vyznačuje neschopností se na nich dohodnout, zachovávat je. Má obtíže si na ně v pravý okamžik vzpomenout, jelikož proudí z vnějšího prostředí a dítě je v tomto věkovém stádiu řízeno vnitřními impulzy k herní činnosti.⁴⁶

Pravidla hry a pravidla chování ve hře jsou jedny z podstatných prostředků pro výchovu vzájemných vztahů dětí a dětských postav. Daná pravidla modifikují chování, vystupování dětí a jejich vztahy. V období předškolního věku od tří do šesti let jsou očividné rozdíly v porozumění a naučení se pravidlům, neboť jednotlivé věkové kategorie se liší úrovní chápání. Součástí hry jsou tedy dvojí pravidla. Jednak se jedná o pravidla, která vychází z náplně hry např. ve hře „Na kočku a myš“. V této hře pravidla stanovují, že dítě – kočka, která je vně kruhu, musí lapit dítě – myšku, která je uvnitř kruhu. Pomocí druhého pravidla dítě usměřuje své jednání a chování na základě rolí, které na sebe v rámci hry přijímá. Smyslem pravidel chování ve hře je imitování činností a chování dospělých jedinců. Např. ve hře „Na vlak“, dítě – řidič ovládá vůz, zastavuje na zastávkách, dítě – průvodčí prodává a kontroluje cestujícím jízdenky, píská na píšťalku a chová se k lidem laskavě.

Děti ve věku tří let nejsou schopné se pravidlům naučit a dodržovat je. Děti ve věku čtyř let si uvědomují a uchovávají v paměti pravidla jednoduššího charakteru, ale z větší části si každé dítě individuálně hraje podle svého. Děti mladšího věku nejsou schopny pochopit, co je to výhra a prohra, takže se se zalíbením nechávají při honěné chytit, jelikož jim to přináší potěšení.⁴⁷

Již v pátém roce dítě objasňuje, hájí jednotlivé kroky a pravidla ve hrách. Dostavuje se sebekázeň, dítě je k sobě přísné při zachovávání pravidel. Děti zažívají pocit radosti z reciprocit a sounáležitosti s danou skupinou, ze společně akceptovatelných herních postupů, které je sjednocují v jeden celek a mnohdy svému okolnímu prostředí vykládají „my to takhle musíme dělat, ...domluvili jsme se, že nejdříve uděláme tohle a potom toto.“⁴⁸

V šestém roce si děti rády vymezují kolektivní pravidla, dokážou se jim vzájemně věnovat, uznávat je a kontrolovat jejich respektování. Již šestileté děti pátrají po pravidlech a mají sklon se jim podrobovat. U dětí je patrný zájem o hry s pravidly a přijímají hry, které jsou navrhovány dospělými. Spolu s pravidly vzniká ve skupině hrajících si dětí i řád, který má vliv na strukturu hry, modifikuje hierarchii rolí a funguje

⁴⁶ Srov. KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3, s. 26-27.

⁴⁷ Srov. BERANOVÁ, K. Funkce hry při rozvíjení sociálních vztahů dětí předškolního věku. *Pedagogika*, 1971, roč. 21, č. 5, s. 725-741.

⁴⁸ Srov. KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*, s. 26.

jako všeobecně zavazující se předpis, jehož respektování je monitorováno a vyžadováno. Nepodrobí-li se jedinec tomuto předpisu, je ze hry vyloučen nebo mu jsou za to uloženy různé sankce.⁴⁹

Text zabývající se pravidly lze uzavřít prezentováním myšlenky Martiny Lietavcové: „Pomocí pravidel se děti učí orientovat se v sociálních situacích a vztazích. Pravidla pomáhají budovat systém uznávaných společenských hodnot a norem, na kterých je založena naše společnost (což je jedním z rámcových cílů předškolního vzdělávání).“⁵⁰

Znaky hry jsou nezbytnou součástí hry, stávají se pro nás pozorovacím vodítkem, dle kterého můžeme posoudit, zda si dítě doopravdy hraje.

Významné znaky, které se ve hře projevují, podle Kořátkové jsou:

- ✓ „spontánnost
- ✓ zaujetí
- ✓ radost
- ✓ tvořivost
- ✓ fantazie
- ✓ opakování
- ✓ přijetí role.“⁵¹

- **Spontánnost** můžeme spatřit v tvůrčím projevu dítěte, v nepřipravenosti, v aktivním jednání a v improvizaci. Dítě se stává aktivním účastníkem, neboť do hry vnáší své nápady a iniciativu. Samo si určuje cíle, kterých chce dosáhnout a zdůvodňuje svoji motivaci k činnosti.
- **Zaujetí** se během hry projevuje vysokou koncentrací k vykonávané činnosti, kdy v určitém momentu dítě přestává vnímat vše kolem něj nebo nechce přijmout nápady, které mu jsou vnucovány zvenčí a nemají spojitost s hrou. Dítě je schopné protestovat v tom okamžiku, kdy mu je hra zakazována a cíleně přerušována. Takové dítě vyjadřuje rozmrzelost a nechuť.
- **Radost a uspokojení** jsou dva jevy, které můžeme spatřit na dětském obličejí hrajícího si dítěte. Radost ze hry se u dítěte projevuje mluvením, konkrétně samomluvou, která emoce konkretizuje a zesiluje.
- **Tvořivost** je znak, který se u dítěte projevuje originalitou, novostí nápadů, snahou dítěte sestavovat a tvořit ze skutečností, jež se kolem něj nacházejí.
- **Fantazie** je znak, který se objevuje už před započítím třetího roku života. Ze začátku je tento znak viditelný ve výběru pomůcek a herních náčiní. V rozmezí tří až šesti let se fantazie stává důležitou součástí hry. Tento psychický proces umožňuje zapojit dětské fantazijní myšlenky a zkušenosti.
- **Opakování** je dominujícím znakem hry. Dítě se rádo vrací ke hrám, se kterými už má zkušenost. Projevuje radost, když může být součástí hry, kterou již jednou zažilo a bylo v ní úspěšné. V takové situaci se lépe vyzná.

⁴⁹ Srov. Tamtéž, s. 27.

⁵⁰ LIETAVCOVÁ, M. Jak jsme si vytvářeli pravidla ve třídě kořat. *Metodický portál: Články* [online]. 24. 04. 2008, [cit. 2017-11-21]. Dostupné z www.<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/2263/JAK-JSME-SI-VYTVARELI-PRAVIDLA-VE-TRIDE-KOTAT.html>. ISSN 1802-4785.

⁵¹ KOŘÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*, s. 17.

- **Přijetí role** se stává důležitým zlomem v procesu dětské hry. Hra nabývá vyššího stupně, protože se dítě ve hře učí více rolím, které si osvojilo prostřednictvím sociálního učení. Dítě se stává průzkumníkem života druhých, přebírá jejich podstatné znaky, které spatřilo v jejich životě a profesi. Dítě si volí a podle své vůle přeměňuje jednotlivé situace, ve kterých si volí svoji roli, kterou pak naplňuje. Roli uskutečňuje na základě toho, co odkoukalo od druhých (rodiče, sourozenci) a snaží se to promítat do hry formou nápodoby. Dalšími vlivy, které utváří roli dítěte během hry, jsou zkušenosti a představy.⁵²

Autorka Suchánková je přesvědčená, že důležitým znakem hry je svoboda, která má souvislost se spontaneitou. Aby hra mohla být plně hrou, musí obsahovat prvek svobody. Každý z nás disponuje svobodnou volbou při výběru hry, máme také jedinečnou příležitost si jí sami řídit a korigovat její průběh. Máme v rukou naše chování, které se během hry může měnit. Hra nám umožňuje konat to, co niterně chceme. Vyznačuje se tím, že je demokratickou činností, neboť o ní rozhodujeme pomocí své svobodné vůle. Svoboda ve hře nám umožňuje hru zastavit, skončit nebo z ní odejít.⁵³

Hra je vázána k pocitu „Toto je přesně to, co chci dělat!“ Účastníci hry jsou jedinci nezávislí, jejichž vůle jim umožňuje se svobodně rozhodovat, zda se účastní hry druhých dětí.⁵⁴

Kuric připomíná, že významným rysem samotné hry se stává samoučelnost, čímž se myslí nesledování jiného cíle, kromě sebe. Motivem hry se nestává výsledek, ale samotný průběh hry. Prvořadým podnětem k vykonávání aktivity není její cíl a výsledek, ale její náplň. Dalším typickým znakem hry je její symboličnost, dítěti umožňuje být tím, kým doopravdy chce (doktorem, astronautem, atd.) Symboličnost má schopnost napomáhat rozumovému vývoji.

Ve hře dítě používá ty znalosti a vědomosti, které získalo na základě smyslového vnímání věcí. Na základě poznávacího procesu, konkrétně myšlení. V rámci dětské hry se rozvíjí obrazotvornost a fantazie.⁵⁵

Dětský psycholog Matějček ve své publikaci hovoří o tom, že pro dětskou hru je příznačné vážné intenzivní zaujetí, které lze spatřit při dětském hraní. Většinou dítě opomíjí důležité skutečnosti jako je potřeba spánku, čas k jídlu, čas na druhé, na realitu. Na malý okamžik se jeho osobnost přenesse do jiného světa. A zároveň má toto zapálení pozitivní emoční ladění – je to něco, co je bez pochyby pro dítě uspokojivé.⁵⁶

I Herman se zmiňuje o tom, že ústředním znakem hry je již zmiňovaná fantazie, kterou charakterizuje jako schopnost fantazírovat, snít, oddat se světu, který nás přesahuje. V této souvislosti nesmíme opomenout, že dítě na začátku života není schopné odlišovat mezi svými touhami a skutečností. Je to nádherná duševní vlastnost, protože dítě má víru v to, co si vysnilo a v hloubce své mysli věří, že je to vskutku

⁵² Tamtéž, s. 18-19.

⁵³ Srov. SUCHÁNKOVÁ, E. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*, s. 10.

⁵⁴ Srov. GRAY, P. *Hodnota hry I: Definice hry*. In: SvobodaUčení.cz [online], 2013 17 12 [cit. 2017-08-29]. Dostupné z: <https://www.svobodauceni.cz/clanek/hodnota-hry-1/>.

⁵⁵ Srov. KURIC, J. *Ontogenetická psychologie: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult studijních oborů učitelství a studijního oboru psychologie*, s. 134.

⁵⁶ Srov. MATEJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Brno: AVICENUM, 1986. ISBN 08-011-86, s. 129.

doopravdy. Takže koberec je opravdu moře, židle je opravdu vrtulník, vařečka je ukazovátko, zvířátka mluví, autíčko spinká, lenoška kýchá a další.⁵⁷

Tak jako Kuric, tak i Mišurcová se Severovou zastávají stejný názor ohledně motivu hry, neboť podle nich ve hře nejde o dosažení jistého výsledku, ale jde zejména o samotný průběh hraní. Např. dítě staví s použitím kostek stožár, ne z toho důvodu, aby jej postavilo, ale proto, že ho baví klást jednu kostku na druhou a s pocitem nejistoty pozoruje, zda se zborší. Dítě nacvičuje krájení potravin jako je zelenina a ovoce ne proto, aby je spořádalo, ale proto, že ho baví provádět činnost – krájení nožem. Důkazem toho, že pro děti není v jejich herních aktivitách podstatný výsledek, ale hlavně vykonávání činnosti, je doklad toho, že zcela spontánně a bez otálení ničí své výtvary a stavby (např. zboří dům z kostek nebo hrad z písku).⁵⁸

Formálními znaky hry se zabýval již citovaný Huizinga. Ve své knize „Homo ludens“ o níž byla řeč výše, přibližuje osm základních znaků hry.

Základní znaky hry podle Huizingy jsou:

- svobodné jednání
- neobyčejnost
- uzavřenost a ohraničenost
- možnost opakování
- bezpodmínečný řád
- upoutání, okouzlení
- řád
- rytmus, harmonie
- napětí

Hra je svobodným jednáním. Hra, která je nám dána na povel, přestává být plně hrou. Dítě a zvíře si hrají z toho důvodu, že jim to přináší pocit radosti, a v tom tkví právě svoboda. Pro dospělého se stává hra činností, kterou by mohl klidně pominout, je pro něj nadbytečná. Hra není úkol, je tedy možné ji kdykoliv přerušit nebo ji opustit, neboť není uložena fyzickou nutností ani mravním závazkem. Člověk si hraje v tom momentu, kdy má volno.

Dalším rysem hry je, že hra není „obyčejný“ nebo „vlastní“ život. Je vystoupením z běžného lidského života do dočasného prostředí světa hry. V onom spojení „jenom hra“, „jen tak“ je cítit méněcennost oproti tomu, co je bráno vážně, doopravdy. Autor připomíná, že pouhé jenom hraní může být bráno s velkou vážností, ba i se zaníceností, která přejde do takového zaujetí, že obyčejné označení „jenom“ se vytratí. Hra má schopnost hrajícího si jedince naplno podmanit. Hra je pojímaná jako intermezzo, vsuvka v našem každodenním životě, jako aktivita, která je realizována v době odpočinku a pro odpočinek. Obohacuje život, činí život více krásným a stává se tak potřebnou, je potřebná pro člověka jako biologická funkce.

⁵⁷ Srov. HERMAN, M. *Najděte si svého maršala: co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli*. 3. vyd. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-260-6070-3, s. 120-121.

⁵⁸ MIŠURCOVÁ, V., SEVEROVÁ, M. *Děti, hry a umění*. Praha: ISV, 1997. Psychologie (ISV). ISBN 80-858-6618-8, s. 43.

Třetím znakem hry je uzavřenost a ohraničenost, hra se děje uvnitř časových a prostorových hranic. Má svou podstatu a vývoj. Hra začíná v určitém momentě a v určitém časovém okamžiku taky končí. Když už se jednou hra odehrála, zůstává ukotvena ve vzpomínkách lidí jako duchovní dílo nebo jako duchovní bohatství, je předávána z generace na generaci jako tradice. Tím se dostáváme k dalšímu znaku hry, jímž je možnost opakování, neboť hra se může kdykoliv opakovat, ať už po skončení, nebo po dlouhé pauze. Vrátime-li se znovu k ohraničenosti, tak mnohem výraznější, než je časové ohraničení hry, je její ohraničení prostorové. Hra se odehrává ve vymezeném prostoru, např. uvnitř hřiště, na hracím stole, na dvoře, v čarovném kruhu. V takto ohraničeném prostoru platí speciální pravidla. Jsou to světy, které jsou omezené ve svém trvání – přechodné, v nichž se odehrává nějaký děj. Tyto dočasné světy se nacházejí uvnitř našeho obyčejného světa.

Ve hře, v hracím prostoru panuje řád. Hra zapřičiňuje vznik řádu, hra je řád. Sebemenší odklon od řádu hru ničí a činí ji méně hodnotnou.

Hra nás může okouzlit. Má značný sklon ke kráse, avšak sama o sobě není krásná, má pouze tendenci na sebe vázat nejrozličnější prvky krásy. Hru můžeme označit slovy, které mají estetický charakter. „Jsou to slova, jimiž označujeme i účinky krásy: napětí, rovnováha, vyváženost střídání, kontrast, variace, spojování a odlučování, rozkládání.“⁵⁹

Hra je prostoupena rytmem a harmonií, což jsou dvě nejvznešenější vlastnosti, které dokáže jedinec na věcech a předmětech smyslově zachycovat a sdělovat.

Posledním prvkem hry je napětí, které vyvolává nejistotu. Určitá dávka napětí v nás vzbuzuje šanci něco dokázat. „Napětí podrobuje zkoušce hráčovy schopnosti: jeho tělesnou sílu, vytrvalost, důvtip, odvalu, schopnost vydržet, a zároveň jeho síly duševní, neboť při veškerém úsilí o vítězství ve hře musí zachovat předeepsané hranice dovoleného.“⁶⁰

1.6 Klasifikace her

Na tuto problematiku neexistuje jednotný názor. V současnosti se v literatuře setkáváme s rozmanitým členěním. Byly učiněny různé pokusy o uspořádání dětské hry, prozatím však neexistuje třídění, které by bylo obecně platné. Rozhodně nelze však hodnotit, které dělení je lepší a které horší. Záleží zejména na tom, z jakého hlediska se na hru nahlíží (filosofické, pedagogické, psychologické, sociologické či jiné).

Josef Duplinský v souvislosti s klasifikací her konstatuje, že je velmi obtížné najít v rámci psychologické literatury přesnou typologii, která by obsahovala všechny druhy dětské hry. Obdobně se nevyskytuje ani celistvá a zcela důkladná teorie, která by interpretovala a zaznamenala úplné dětské herní chování.⁶¹

Jak zdůrazňuje Duplinský, velké množství herních klasifikací vzniká na základě vývojového hlediska, tj. opírá se o popis herního chování jedince, které se v dílčích stádiích ontogeneze liší. Kromě často užívaného vývojového hlediska se používají i jiná

⁵⁹ HUIZINGA, J. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*, s. 21.

⁶⁰ Tamtéž, s. 17-22.

⁶¹ DUPLINSKÝ, J. Dětská hra a psychologie. *Pedagogika, monotematické číslo: Dítě a Hra*, 2001, roč. 51, č. 4, s. 433-438.

členící kritéria. Obvykle se hry diferencují na hry chlapecké a dívčí, hry individuální a skupinové a z pedagogického hlediska na hry tvořivé a hry s pravidly.

Z psychologického hlediska je důležitým měřítkem psychická funkce, která se během průběhu hry nejvíce zapojuje a která je na maximum určitým typem hry podněcována. Dle tohoto pohledu je možné předložit následné dělení her: hry senzomotorické a hry intelektuální (rozumové), dále hry manipulační, konstruktivní, nápodobivé, námětové, fantazijní a variační (kombinační). Zvláštní pozici v těchto rozmanitých klasifikacích dále získávají hry didaktické a zejména hry psychoterapeutické, které se zřídka kdy objevují v herních klasifikacích.⁶²

V následující podkapitole se pokusíme shrnout ta dělení her, která jsou v rámci české i světové odborné literatury používána nejhojněji.

1.6.1 Dělení her podle Rogera Cailloise

Za velmi neobyčejnou typologií herního chování lze považovat klasifikaci her dle motivace, která náleží Rogeru Cailloisovi. Caillois nabízí rozdělení her do čtyř základních skupin, podle toho, jestli v dotyčných hrách převládá princip náhody, závratí, nápodoby nebo soutěže. V souladu s tím označil tyto skupiny jmény *alea*, *ilinx*, *mimikry* a *agón*.⁶³

Podnětem pro realizaci hry se pro všechny soutěžící hráče stává přání předčit, mít úspěch před ostatními v určité oblasti. Od chvíle, kdy se u dětí formuje osobnost, a ještě před tím, než se setkávají se soutěžemi s pravidly, můžeme u nich zaznamenat neobvyklé sázky. Můžeme je vyrušit u toho, jak závodí, kdo se vydrží déle dívat do světelné lampy, kdo vydrží déle šimrání, kdo vydrží po delší interval zadržet dech, nemluvit.⁶⁴

Aleatorické hry (z latinského výrazu *alea* = hra v kostky) se opírají o princip náhody a štěstí. Člověk výsledek hry nemůže ovlivnit svým snažením ani vůlí, výhra je založena na náhodě. Záleží pouze na osudu, jakou kartu si vytáhneme a zda-li nám padne panna nebo orel.⁶⁵ Štěstěna je jediný původce zajišťující vítězství. Do této kategorie můžeme zařadit kostky, ruletu, házení mincí, karetní hru – *baccarat*. Účastník sehrává pasivní roli, hra mu neumožňuje rozvíjet svůj talent a dovednosti. Pouze s napětím a nadějí vyčkává na konečný verdikt osudu.⁶⁶

Vertigonální hry vznikly z latinského slova *vertigo* = závrať, synonymum pro řecký výraz *ilinx*. Jejich smysl tkví ve vybočení z rovnováhy a dosažení pocitu závratě (dříve *motolice*) či nevolnosti. Čistým příkladem pro tuto herní kategorii jsou pohybové hry se skoky a pády, houpání se, kolotoče, lyžování, provazolezectví a další.⁶⁷

Podle Cailloise „spočívají tedy v pokusu potlačit na nějakou dobu stabilitu vnímání a vnutit jasnému lidskému vědomí určitý druh slast působícího zmatku.“⁶⁸ Jedná se o to, aby se hrající jedinec ponořil, poddal určité křeči, vytržení nebo

⁶² Tamtéž, s. 435-436.

⁶³ CAILLOIS, R. *Hry a lidé: maska a závrať*, s. 33.

⁶⁴ Tamtéž, str. 36-37.

⁶⁵ Srov. BORECKÝ, V. *Imaginace, hra a komika*, s. 92.

⁶⁶ Srov. CAILLOIS, R. *Hry a lidé: maska a závrať*, s. 37-38.

⁶⁷ BORECKÝ, V. *Imaginace, hra a komika*, s. 92.

⁶⁸ Srov. CAILLOIS, R. *Hry a lidé: maska a závrať*, s. 44.

očarování, které mají schopnost s absolutní rychlostí vytěsnit realitu. Křičet s veškerou energií, seběhnout stráž, sklouznout se na skluzavce, svézt se na kolotoči, když se točí co nejrychleji, zhoupnout se na houpačce, když vzlétne co nejvýš, to všechno přináší obdobné zážitky. Z dětského prostředí do této kategorie lze začlenit hry jako je „Slepá bába“, „Všechno lítá, co peří má“ nebo skok přes „kozu“.⁶⁹

U mimetických her (z řeckého výrazu mimesis = zobrazení, nápodoba, podobné anglickému termínu mimicry) je základním smyslem nápodoba, předvádění se, simulování, hra s fantazií. Do této skupiny řadíme hru s postavičkami (loutky, maňásci), hry založené na maskování a hraní rolí.⁷⁰

Caillois o hráči říká, že ve hře předstírá, věří a snaží se o tom přesvědčit sebe samotného i druhé, že je zcela jinou osobou, než doopravdy je. Zapomíná tak na svou vlastní osobnost, skrývá ji pod maskou, vysvléká se přechodně ze své vlastní osobnosti, aby na sebe vzal podobu někoho jiného. Mimetické chování překračuje výrazně i do dospělého života. Současně se objevuje v každé aktivitě, která mu přináší radost, v níž člověk propadne své masce nebo převlečení. Do této skupiny právem zařazujeme divadelní představení a dramatickou interpretaci. Požitek z toho, být někým jiným nebo být považován za někoho jiného, je obrovský. Poněvadž se jedná o hru, nejedná se v zásadě o záměrné uvádění diváka v omyl. Princip mimikry totiž znamená nepřetržité přicházení s novými nápady. V rámci hry je nutné dodržovat jediné pravidlo a to, aby hráč upoutal pozornost diváka a vyvaroval se chyby, která by zapříčinila, že divák nepřistoupí na iluzi, klam.⁷¹

Konečně u agonálních her (z řeckého slova agón = zápas) je principem zápas, boj, soutěž, soupeření. Lze sem zařadit sportovní hry od atletických zápasů až po kopanou, hokej a šachy.⁷² Jsou jednou ze skupin her, která se projevuje jako soutěž, to jest v podobě zápasů, v němž jsou vytvořeny rovné naděje na úspěch pro oba soupeře. Zápasí tak v odpovídajících podmínkách, které zaručí nepochybnou a spolehlivou hodnotu vítězovy výhry. Rivalita je v těchto hrách zaměřena na určitou vlastnost (rychlost, sílu, vytrvalost atd.) Agonální hry vyžadují zvýšenou koncentraci, patřičný trénink, intenzivní snažení a vůli. Dále předpokládají disciplínu, tedy dodržování pravidel a vytrvalost. Hráč se spoléhá výlučně na své vlastní schopnosti. Je stimulován k tomu, aby je zužitkoval co nejlépe, a také, aby je využil loajálně a nepřestoupil tak hranice, jež mají stejnou platnost pro každého zúčastněného.⁷³

Eva Svobodová se ve svých publikacích „Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program“, „Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání“ zabývá výkladem her podle Rogera Cailloise. Popisuje všechny čtyři herní principy: princip ilinx, princip mimikry, princip alea a princip agón. Dle Svobodové může znalost herních principů a motivací učiteli pomoci vytvořit prostředí, které bude povzbuzovat ke hře. V následujících řádcích se budeme věnovat již zmiňovaným principům podle pojetí Svobodové.

⁶⁹ Tamtéž, s. 44-46.

⁷⁰ Srov. BORECKÝ, V. *Imaginace, hra a komika*, s. 92.

⁷¹ Srov. CAILLOIS, R. *Hry a lidé: maska a závrat'*, s. 40-44.

⁷² Srov. BORECKÝ, V. *Imaginace, hra a komika*, s. 91

⁷³ Srov. CAILLOIS, R. *Hry a lidé: maska a závrat'*, s. 35-36.

A) Hry založené na motivaci závratí (princip ilinx) – motivem ke konání těchto her je touha překročit stabilitu svého těla, případně duše. Stát se na chvíli ptákem a umět létat, poletovat si na obláčku, kráčet s hlavou v oblacích, nechat se uchvátit a opojit, prožít pocit závratě. Předměty jako je houpačka, prolézačka, trampolína, kolotoč, zábradlí, prudká jízda na kole, lyžích či bruslích, to vše a mnoho dalších pohybových aktivit vyvolává zvýšenou tvorbu hormonu adrenalinu v dětském těle a to zapříčiňuje opojení závratí. Rizikem her založených na motivaci závratí je neodhadnutí svých schopností a následný úraz.⁷⁴ Učitelka může k těmto hrám v prostředí mateřské školy přispívat tím, že bude vytvářet vyhovující prostředí. Báječným prostorem pro tento herní princip jsou zahrady mateřských škol, kde najdeme bezpečné herní náčiní (houpačky, klouzačky, průlezkyně, skákací míče, kola a další.) Je potřebné, aby byla stanovena pravidla pro jejich spolehlivé zacházení.⁷⁵

B) Hry založené na motivaci proměnou a nápodobou (princip mimikry) – motivací těchto her je touha být tím, kým si usmyslíme, být v cizí kůži - královnou, čarodějnici, doktorkou i prodavačkou, maminkou či dítětem. Princip mimikry nám dává šanci si nanečisto vyzkoušet role, s nimiž se v životě běžně setkáváme, nebo si navléct masku jiných tvorů (zvířat, pohádkových bytostí, věcí a rostlin).⁷⁶ Hry založené na motivaci proměnou a nápodobou lze najít i v prostředí mateřské školy, jedná se o hry námětové (na doktora, na kadeřnici, na rodinu aj.) Učitelka by měla podněcovat hry postavené na principu mimikry tím, že bude budovat příjemné prostředí a nabízet širokou škálu pomůcek (kostýmy, klobouky, čepice, masky, škrabošky, maňásky), ale i prostor na stavbu obydlí, úkrytů či pevností. Na tomto principu jsou podle autorky Svobodové vybudovány i hry dramatické.⁷⁷

C) Hry založené na motivaci náhodou (princip alea) – do této kategorie lze zařadit hry, které jsou postavené na náhodě. Motivací k realizování her stavěných na principu náhody je touha vzdát se svého vědomého úsilí, tedy vůle a vyčkat na rozhodnutí osudu. Patří sem hry jako je házení kostkou, rozpočítadla, karty, domino, losování, ale i experimentování s různým materiálem, s jazykem, s tělem, určité karetní hry a námi známá hra „Člověče nezlob se!“ Je důležité připomenout, že vítězství či porážka není podmíněna tělesnou a rozumovou výkonností jedince. Vítězem a poraženým se může stát libovolná osoba. Jak bylo uvedeno výše, výsledek není ve vztahu se schopnostmi a příležitostmi dítěte, zajišťuje, že není dětský účastník hry zraňován a oslabován porážkami či výhrami, nevytváří si tak mínění, že je nezpůsobilé, či naopak bezchybné a nepřemožitelné, jelikož výhru a prohru nemůže ovlivnit, neboť je v rukou osudu, náhody.⁷⁸

⁷⁴ SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, c2007. Nahlížet - nacházet. ISBN 80-863-0739-5, s. 81.

⁷⁵ SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-807-3677-749, s. 104.

⁷⁶ SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*, s. 81-82.

⁷⁷ SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*, s. 103-104.

⁷⁸ SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*, s. 82-83.

D) Hry založené na motivaci zápasem či soutěží (princip agón) – k těmto hrám je dítě motivováno více podněty. Některé z nich:

- dítě má chuť překročit své hranice, být lepší jak minule, pohnout se vpřed
- dítě si chce plně užít hašteření, pošťuchování a sociální experimentování, pomocí něhož testuje a zkoumá, co je druhým libé a co nikoliv; takovýto způsob hraní lze najít i u nedávno narozených zvířecích jedinců, jako je kotě a štěně – každý z nás ví, jak si dokáží hrát a zápasit
- dítě má touhu být na vrcholu, být nejlepší ze všech zúčastněných – tento motiv je tak silný, že často vede jedince k nerespektování pravidel a jejich překračování, k nespravedlivé hře, k odchýlkám od sociálního chování; nutkání být úspěšný, zazářit při každé příležitosti může zapříčinit, že dítě nepozná pocit štěstí jindy než tehdy, když bude stát na prvním stupni vítězů (není schopné se radovat z běžných všedních krás a věcí, musí excelovat); potřeba excelovat a být lepší, než ostatní spoluhráči může přispívat k závislosti, jedinec není sám sebou, honí se za výkonem.⁷⁹

U věkové kategorie předškolních dětí je rozdíl ve výkonu ještě znatelnější, neboť každý jedinec má odlišné tempo vývoje. Každý se vyvíjí individuálně, v průběhu života se tempo může pozměňovat. Stěží překoná slabší a malý jedinec ve vytrvalostním běhu či v hokejovém zápase protivníka, jenž je silnější a vyšší. Sotva může vývojově zaostalé dítě porazit spoluhráče ve vědomostním kvízu. Nemít možnost vyhrát v dětství vzbuzuje zoufalství a vede k odstrašení od činnosti nebo k nepoctivému činu. Opakující se neúspěch, porážka či vítězství mohou mít neblahý vliv na sebepojetí dítěte. Princip agónu u dětí lze rozvíjet tím, že učitelka poukáže na viditelný posun oproti předešlému výkonu, nikdy však ve srovnání s druhým jedincem.⁸⁰

1.6.2 Dělení her podle Davida Fontany

Třídění dětské hry podle jejího obsahu navrhuje i David Fontana. Hovoří o čtyřech kategoriích her: funkční, fiktivní, receptivní a konstruktivní. Tyto hry na sebe postupně navazují. Zpočátku se objevuje funkční hra. Tato hra je založena na výkonu jednodušší dovednosti, jako je např. kopání, tleskání, pleskání, ťukání. Její součástí však mohou být i jemnější pohyby ruky. Podle vývojové psychologie se kolem druhého roku života objevuje hra fiktivní. Tato hra se vyznačuje fantazií či předstíráním, kdy děti sobě či jiným předmětům, s nimiž si aktivně hrají, přiřazují určitou roli (např. manipulují s plyšovým psem jako s živým). Dále nastupuje receptivní hra, někdy i současně s fiktivní hrou nebo těsně po ní. Při této hře se rozvíjí dětské vnímání – dítě naslouchá příběhu nebo sleduje sled událostí na obrázku. Na konci druhého roku se začínají vyskytovat hry konstruktivní, jejichž obsahem jsou hry, jako je hraní si s kostkami, pískem, stavebnicí a různými přírodními materiály (klacky, kamínky, šišky). K těmto čtyřem popisovaným kategoriím her lze přiřadit kategorii pátou, konkrétně hru

⁷⁹ Tamtéž, s. 83.

⁸⁰ SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*, s. 105-106.

s pravidly. Hru s pravidly charakterizují vymezené herní postupy. Tento typ hry se zpevňuje a plně rozvíjí v momentě navštěvování mateřské školy.⁸¹

1.6.3 Dělení her v kontextu sociálního vývoje dítěte

Millarová ve svém díle „Psychologie hry“ uvádí rozdělení her na hru samostatnou, paralelní a sdružující, kooperativní. Tento vývojový koncept je považován za všeobecně respektovaný. Dá se předpokládat, že sociální hra začíná v mnohem dřívějším vývojovém období.⁸²

- Samostatná hra – zaměříme-li se na skupinu dětí předškolního věku, shledáme, že si nejdříve hrají samy. Hrají si s hračkami a všelijakými předměty, které se nacházejí v jejich blízkosti, dělají průzkumy a soustředěně pozorují hry ostatních, aniž by se na nich podílely. To vše probíhá ještě před třetím rokem života. Děti mladší tří let jsou neschopné opakovaně za sebou provádět nějaký sled činností a mají problém udržet pozornost po delší časový interval, proto si hrají samy, neboť hry, na nichž se podílí více než dva účastníci, jsou nad jejich síly.
- Paralelní hra – když děti dosáhnou třetího roku života, tak sice hrají hry stejného charakteru jako ostatní děti, ale pouze vedle sebe, v nezávislém vztahu, aniž by se s ostatními sdružovaly.
- Sdružující, kooperativní hra – se objevuje později, kolem čtvrtého roku života. Děti si hrají se stejnými předměty a jsou nuceny k vzájemnému si půjčování těchto předmětů, což nezbytně vyžaduje bližší kontakt. Millarová připomíná ještě myšlenku samotného Piageta, který poznamenává, že k vývoji skutečné kooperativní hry dochází až po sedmém či osmém roce dítěte.

Podle Millarové jsou přítomny mnohé faktory, které způsobují, že je kooperativní hra pro děti mladšího věku obtížnější. Jestliže má dítě mladší tří let vyřešit více úkolů, stává se to pro něj náročnější než pro děti staršího věku. Jejich komunikace je ohraničenější a jejich vyjadřovací prostředky jsou na nízké úrovni. Dalším činitelem přispívajícím k tomu, že se kooperativní hra stává pro mladší děti namáhavější, je velikost skupiny, v níž probíhá herní činnost. Velikost skupiny se postupem věku zvětšuje. V období třetího roku života se herní skupina skládá nanejvýš ze tří dětských účastníků a nesetrvává společně příliš dlouho. V pozdějším období, v pátém roce života, ji může tvořit 4-5 dětí, které spolu vydrží déle.⁸³

1.6.4 Dělení her podle pedagogického a psychologického hlediska

Eva Opravilová píše, že, „pro naplnění výchovných a vzdělávacích záměrů jsou podstatná především hlediska psychologická a pedagogická.“⁸⁴

⁸¹ FONTANA, D., BALCAR, K. *Psychologie ve školní praxi*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8, s. 52.

⁸² MILLAR, S. *Psychologie hry*, s. 218.

⁸³ Tamtéž, s. 218-222.

⁸⁴ OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4751-078, s. 87.

Podle pedagogického a psychologického hlediska lze hry dělit:

- „podle schopností, které rozvíjejí (smyslové, pohybové, intelektuální, speciální);
- podle typů činnosti (napodobovací, dramatizující, konstruktivní, fiktivní);
- podle místa, kde probíhají (exteriérové, interiérové);
- podle počtu hráčů, kteří se jich zúčastní (individuální, párové, skupinové);
- podle věku (hry kojenců, batolat, předškoláků);
- podle pohlaví (dívčí, chlapecké);
- podle ročních období, lokálních a tradičních zvyků.“⁸⁵

1.6.5 Dělení her z pedagogického hlediska

Věra Mišurcová ve svém díle poukazuje, že z hlediska pedagogického se hry rozdělují do dvou velkých kategorií: na hry tvořivé a hry s pravidly. Hry tvořivé, svobodné čili samovolné, jsou takovým druhem her, při nichž si dítě samo stanovuje téma i vývoj hry. Tyto hry obsahují vztah k hmotnému světu (věcem, materiálu). Podle vývojového hlediska se hry s pravidly plynule napojují na hry tvořivé. Hlavní náplní se pro skupinu her s pravidly stává vystupování ve vztahu k druhým hráčům.⁸⁶

Mišurcová navrhuje dělení her předškolního věku z pedagogického hlediska:

I. Hry tvořivé

- a) „předmětové (dítě manipuluje s předměty, které je obklopují, rozvíjí své smysly a poznává vlastnosti předmětů)
- b) hry úlohové – námětové (dítě na sebe bere známou sociální roli dospělého, napodobuje činnost dospělého, hraje si na někoho, napodobuje vztahy mezi lidmi)
- c) dramatizační – snové (dítě ve své představě vytváří děje, postavy, prožitky, hovoří s vymyšlenou osobou)
- d) konstruktivní (dítě záměrně manipuluje s přirozeným nebo umělým materiálem, předměty a pomůckami, které připomínají skutečnost svým vzhledem či funkcí).

II. Hry s pravidly

- a) pohybové (na kočku a myš, na honěnou, míčové hry, hry se zpěvem)
- b) intelektuální (didaktické) v nich vstupuje do popředí pedagogický záměr a rozvíjí se především rozumové schopnosti (skládanky, stolní hry).⁸⁷

1.6.6 Dělení her podle Soňi Kot'átkové

Soňa Kot'átková ve své publikaci „Hry v mateřské škole v teorii a praxi“ předkládá jiné dělení:

⁸⁵ Tamtéž, s. 87.

⁸⁶ MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., a FIXL, V. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. Knihy pro rodiče (SPN), s. 31.

⁸⁷ Tamtéž, s. 32.

- hry aktivizující (cílem těchto her je aktivizovat děti k pohybu, rozvíjet jejich pohybovou reakci a uvolnění)
- hry zlepšující koncentraci (tento druh her vede děti k soustředění se na rytmus a jeho udržení)
- hry na seznamování (cílem těchto her je uvědomění si toho, jak se jednotlivé děti jmenují, jak kdo vypadá, sblížení se a prohloubení vzájemného poznání)
- hry kontaktní (záměrem těchto her je přijmout tělesný kontakt a vytváření bližších vazeb mezi dětmi)
- hry procvičující artikulaci (cílem uvedených her je procvičování a zdokonalování některých hlásek, které jsou pro děti namáhavé, aktivizace mluvidel a zřetelná výslovnost)
- hry komunikační (tyto hry mají u dětí rozvíjet schopnost verbálně vyjádřit svoji myšlenku či představu a rozvíjet slovní i obsahovou stránku řeči)
- hry interakční (cílem je vidět na druhém to, co umí, být ochoten mu v pravý moment pomoci, spřátelit se a být schopen přijmout zpětnou vazbu od ostatních)
- hry pohybové (cílem tohoto druhu her je procvičení těla v různých polohách a vedení dětského těla k vydání dostatečné pohybové energie)
- hry kooperativní (účelem těchto her je společně se podílet na řešeném úkolu, navrhnout vlastní řešení a brát v potaz myšlenky a řešení druhých)
- hry dramatické – průpravné (cílem je rozvoj tvořivosti, představivosti a improvizace)
- hry dramatické – strukturované (cílem je vžít se do příběhu, který děti hrají či poslouchají a spolupracovat na jeho dotváření, což vede k rozvoji fantazie)⁸⁸

⁸⁸ KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*, s. 82-178.

2 Hra předškolního dítěte v prostředí mateřské školy

2.1 Charakteristika předškolního období

Marie Vágnerová chápe předškolní období jako úsek, který se odehrává od 3 do 6 let. Konec tohoto stádia není určován jen věkem, ale především nástupem do ZŠ, tedy povinnou školní docházkou. V tomto věku se dítě pomalu, ale jistě odpoutává od rodiny, která pro něj znamenala první místo socializace. Charakteristickým znakem je i rozkvět hry, která přestává být samoúčelná. Hra v dítěti vyvolává touhu se uplatnit ve skupině svých vrstevníků.⁸⁹

U Jozefa Kurice se můžeme setkat s jiným termínem, jenž označuje předškolní věk - „předškolní dětství“. Toto období dle jeho názoru trvá od dokončeného třetího roku do dovršení šestého roku. V rámci jiných zemí se délka předškolního dětství ve spojitosti se vstupem do školy může různit. Jako příklad můžeme uvést ruské a polské autory, kteří chápou pojem předškolní dětství jako etapu od 3 do 7 let. Odlišný náhled mají na tento pojem i angličtí autoři, jejichž vymezení předškolního dětství je od 3 do 5 let.⁹⁰

V rámci předškolního období jsou zřejmé pozoruhodné změny, obzvlášť ve fyzických, motorických funkcích, v kognitivních procesech a v citovém vývoji. Z tříletého dítěte, které má neustálou potřebu si hrát, se dovršením šestého roku vytváří dítě hotové pro vstup do povinné školní docházky. Kongenitální a individuální odlišnosti mezi dětmi se stávají v tomto vývojovém období více viditelné.⁹¹

Lze tedy shrnout, že reflexe pojmu předškolní období představuje pro různé české a zahraniční autory nejednoznačnou záležitost. Z hlediska české psychologie se předškolním obdobím rozumí věk od 3 do 6 let.

2.2 Definice hry v návaznosti na předškolní dítě a MŠ

Pro hru neexistuje jednotná definice, má mnoho tváří, její rozličnost je viditelná i u jednotlivých autorů a osobností, jejichž chápání hry se často odlišuje.⁹² Představíme definice jak vývojových psychologů, tak odborníků věnujících se předškolní pedagogice a stejně tak nabídneme vymezení hry podle odborníků spadajících pod katedru tělesné výchovy.

Většinou se klade důraz na to, že hra je tělesnou nebo duševní aktivitou, která je prováděna proto, že je příjemná a že přináší dětem i dospělým jedincům pocit potěšení, aniž by měla zvnějšku definovaný cíl.⁹³

I přesto, že nás hra doprovází po celou dobu naší existence, je nejvíce vázána k předškolnímu dítěti. Hrou se dítě zaměstnává skoro po celý den. Její funkčnost je

⁸⁹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8308-0, s. 102.

⁹⁰ Srov. KURIC, J. *Ontogenetická psychologie: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult studijních oborů učitelství a studijního oboru psychologie*, s. 132.

⁹¹ Tamtéž, s. 132.

⁹² SUCHÁNKOVÁ, E. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-802-6206-989, s. 9.

⁹³ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4712-840, s. 100.

pestrá, dává dítěti příležitost radovat se, učit se, splnit si své touhy a všestranně se zdokonalovat. Utišuje jeho potřeby, přání, představivost. Její účinky jsou blahodárné i pro duševní růst. Dítě má sklon do hry projektovat své představy a tužby, sděluje v ní své vlastní dojmy i postoje. Hra mu pomáhá kompenzovat očekávání, jež jsou pro něj nespelnitelná. Hra je aktivitou, která jedinci umožňuje prožívat pocit vyrovnanosti a klidu, poukazuje na stupeň vývoje, jehož jedinec dosáhl.⁹⁴

Český pedagog Herman ve své knize upozorňuje, že hra se stává pro dítě chlebem, je stejně tak významná a nutná. Hra představuje pro dítě báječný svět, v němž může dělat téměř cokoli, co se mu zachce. Hra nám umožňuje vnímat rozdílnost mezi dospělými a dětmi, je zde patrný rozdíl mezi představivostí a rozumem těchto dvou věkových kategorií, neboť dětská fantazie je živější. Dětská hra se vyznačuje nápodobou neboli imitací, nejvíce dítě kopíruje takové vzorce chování, které mu zprostředkovávají rodinní členové.⁹⁵

Havlíková ve své publikaci o hře píše, že hra je dítětem pojímána jako vážná činnost, i přesto však je plná mnohých potěšení. Vážnou se stává z toho důvodu, neboť umožňuje dosahovat podstatného záměru: uspokojuje potřebu vývoje dětské osobnosti v osobnost dospělou.⁹⁶

Antoš a Suchomel definují hru jako činnost, která má smysl sama o sobě. Pomocí hry se utvářejí významné vlastnosti. Hra funguje jako nástroj vytváření dětské skupiny a začlenění jedince do ní. To, jakým způsobem a s jakými předměty si dítě hraje, je ve velké míře závislé na vlivu prostředí, obzvlášť rodinném zázemí. Rozmanitost herních aktivit je podmínkou univerzálního rozvoje dětí. Hry napomáhají k regeneraci duševní rovnováhy dítěte. Čím více se charakter hry shoduje s nadáním dítěte, tím více je k jejímu realizování podněcováno zcela přirozeně, tím více ho vykonávání této činnosti uspokojuje, naplňuje, a tím větší mohou být vývojové účinky této činnosti.⁹⁷

2.3 Hra předškolního dítěte

Marit Borcharding ve spojitosti se hrou mluví o tom, že děti si hrají často a rády. Poněvadž hraní si je víc, než jen veselé trávení času – celé dětství je veskrze základem všeho učení. Ve hře se seznamují děti se sebou samými, svým okolím, rozvíjí se jejich duševní a tělesné schopnosti a trénují jejich sociální kompetence – se svými stejně starými vrstevníky.⁹⁸

Činnost, která se stává pro předškolní věk charakteristickou, je každopádně hra, to už bylo řečeno výše. V rámci hry se u dítěte vyvíjejí duševní procesy jako je vnímání,

⁹⁴ Srov. SUCHÁNKOVÁ, E. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*, s. 27.

⁹⁵ Srov. HERMAN, M. *Najděte si svého maršána: co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli*. 3. vyd. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-260-6070-3, s. 120.

⁹⁶ Srov. HAVLÍKOVÁ, M. *Zdravá mateřská škola: modelový projekt pro podporu zdraví v mateřských školách ČR*. Praha: Portál, 1995. *Výchova dětí od 3 do 8 let*. ISBN 80-717-8048-0, s. 39.

⁹⁷ Srov. HANUŠ, R., ed. *Fenomén hry: teoretické a metodické příspěvky k tématu hry*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. Sborník (Univerzita Palackého v Olomouci). ISBN 80-244-0669-1, s. 64.

⁹⁸ Srov. BORCHERING, M. *Verlieren will gelernt sein. Das Elternmagazin für die Kitazeit*. [online] 2017 [cit. 2017-11-15]. Dostupné z: <https://www.kizz.de/erziehung/lernen/gemeinsam-spielen-verlieren-will-gelernt-sein>.

představivost, paměť, učení a myšlení; dále emoční a volní procesy a v neposlední řadě i psychické vlastnosti. Mezi něž řadíme temperament, postoje, schopnosti atd. Na konci předškolního období se u dítěte objevuje nová stránka osobnosti a tou je motivace k práci. Motivace k práci se projevuje tím, že dítě je ochotné pomáhat dospělé osobě.⁹⁹

Hlavní činností se v tomto vývojovém období stává jednoznačně zmiňovaná hra, jejíž schopností je uspokojování rozmanitých potřeb dítěte, např. potřeba přínosu podnětů pro psychomotorický rozvoj, potřeba kontaktu s druhými, potřeba pohybu. Během hry dochází k procesu učení, a to přirozeně formou nápodoby. Prostřednictvím hry jsme u dítěte schopni sledovat jeho stupeň psychických procesů, jako jsou vnímání, představy, fantazie a další a v neposlední řadě i vlastnosti individua, jimiž se myslí charakter, temperament atd. Zároveň se v průběhu hry rozvíjí jak psychické procesy, tak i vlastnosti. Hra není pouze činností, která by přinášela oddych a citovou blaženost, vyznačuje se schopností jako je uspokojení souboru základních lidských potřeb a plní funkci odpočinkovou. V porovnání s předchozím vývojovým obdobím jsou hry předškolních dětí komplikovanější, pestřejší, uspořádanější. Sociální aspekt hry hraje čím dál větší význam.¹⁰⁰

Pro hru spontánního charakteru jsou v prostředí mateřské školy zásadní tyto podmínky: dostačující místo – velká herna, plošná zahrada, dostatek času (zbytečně nezasahovat do hry a nemít vše naplánované), uspokojivé množství nabídek a velká dávka trpělivosti a respektu ze strany pedagogických pracovníků a možnost svobodné volby pro každé dítě jako individuum.¹⁰¹

Ve spojení s motivačně volními procesy předškolního dítěte je důležité zmínit trvalou potřebu být aktivní. Tuto aktivitu můžeme postřehnout při verbálním vyjadřování v podobě nepřetržitého proudu otázek. Může se projevit v úrovni motoriky – např. ustavičným hopsáním, poposedáváním, tělesnými pohyby či neustálou činnostností v herních činnostech. Lékaři, jenž se zabývají poruchami a onemocněními pohybového aparátu, vysvětlují aktivitu motorického systému osifikací dlouhých kostí. Kromě výrazné potřeby být aktivní a iniciativní se objevuje stejně intenzivně potřeba jistoty, stálosti, zázemí, pravidelnosti, neměnnosti a bezpečí.¹⁰²

Dětská hra se nyní obohacuje o náměty z pohádek i vyprávění dospělých. Do hry také vstupuje všechno, co mohlo dítě během své cesty životem postřehnout, zažít a vyzkoušet si. Půvabné slůvko „jakoby“ dítěti pomáhá překonat mnohé logické nesrovnalosti – špalek je jakoby houba, voda ve studně je moře a kousek louky o velikosti jednoho metru je jakoby džungle, kde žijí různí živočichové. Pomocí fantazie si vytvářejí nereálného kamaráda, jež ho doprovází ve světě pohádek a her. Tohoto zdánlivého kamaráda třeba oslovují, hladí ho, zpívají mu ukolébavku, až to v rodičích vyvolává strach a obavy. Tento dětský projev živé fantazie není žádným preludem ani vidinou. Jedná se o přirozený vývoj dětské představivosti, jehož charakterizuje barvitá rozmanitost.¹⁰³

⁹⁹ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-717-8829-5, s. 59.

¹⁰⁰ Tamtéž, s. 67.

¹⁰¹ HORNÁČKOVÁ, V. ed. *Hra je krásnou přípravou k vážným věcem: sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí: 27.3.-28.3.2014, Hradec Králové*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-807-4353-901, s. 26.

¹⁰² ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 9788024618203, s. 71.

¹⁰³ MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H, 1998. ISBN 80-860-2221-8, s. 17-18.

Mateřská škola je prostor nabízející podněty nejen svou organizací, vybavením tříd ale i povahou učitelek a rozmanitou náplní pedagogické práce. Struktura a dynamika dětské skupiny jsou dva zásadní vlivy, které mají dopad na úroveň hry dětí v prostředí mateřské školy.¹⁰⁴

Prostředí mateřské školy jako vzdělávací instituce chápe hru jako pedagogickou zásadu, která je nezbytná pro rozšíření dětských zkušeností. Prostředí mateřské školy má dětem vytvářet příležitosti pro spontánní hru, která vede k procesu učení a zpracovávání svých dojmů. Hra je nejdůležitější a převládající aktivita v tomto věkovém úseku, musí vždy plnit úlohu pedagogického prostředku. Její důležitost je pro rozvoj osobnosti dítěte obrovská a nenahraditelná.¹⁰⁵

Naprosté uspokojení ze hry závisí na bohaté škále nabídek, tak i kvalitních a stimulujících hraček, které jsou vybírány učitelkami. Kvalitní hračky jsou ty, které jsou přiměřené věku dítěte, odpovídají zájmům a pohlaví dítěte, jsou esteticky vkusné, hygienicky zhotovené a v uspokojivém množství.¹⁰⁶

V oblasti předškolního vzdělávání by měla být dětem předložena rozsáhlá škála rozličných her a činností, které by měly být uskutečňovány tak, aby dětem přinesly silný prožitek. Nynější předškolní vzdělávání, které se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV) formuluje dvě klíčové metody, které bychom měli aplikovat při práci s dětmi, konkrétně se jedná o prožitkové a kooperativní učení hrou. Metoda prožitkového a kooperativního učení jsou postupy, které staví na bezprostředních zážitcích dítěte, povzbuzují dětské experimentování, zkoumání, bádání, radost ze získaných vědomostí, jeho touhu poznávat a zakoušet nové věci a tím nabývat na zkušenostech. V předškolním vzdělávání by mělo najít uplatnění i situační a spontánní sociální učení. Vzdělávání v mateřské škole by mělo akceptovat a opírat se o dětské myšlenky, dále by mělo vycházet z dětských iniciativ a umožnit dítěti dostatek prostoru a času pro volnou hru a vlastní nápady. Hra je mnohými autory považována za přirozenou aktivitu, kterou se dítě zabývá ze své vlastní touhy. Proto by se měl proces učení uskutečňovat v podobě nespoutané dětské hry.¹⁰⁷

Co se týče situačního učení, Smolíková připomíná, že právě tato metoda učení by měla v prostředí mateřské školy najít hojně uplatnění, měla by vycházet ze situací, které dítěti nabízí jasné příklady ze života lidí. Pomocí tohoto učení se dítě učí dovednostem, návykům, znalostem a obohacuje se o zkušenosti v ten pravý moment, kdy je to žádoucí, což dítěti umožňuje lepší vhled a porozumění.¹⁰⁸

Nynější pojetí předškolního vzdělávání povzbuzuje ke spontánní hře dětí, současně klade důraz na vedení herních aktivit dospělými, kteří by měli směřovat k uskutečnění cílů předškolního vzdělávání, které jsou stanoveny v RVP PV. S ohledem na dětské účastníky je nutné si uvědomit, jakým způsobem dětské aktivity řídíme a nakolik dáváme dětem možnost si opravdu přirozeně a nenuceně hrát.¹⁰⁹

¹⁰⁴ PRŮCHA, J., KOŽÁTKOVÁ, S. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-802-6204-954, s. 106.

¹⁰⁵ JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. ISBN 80-210-0830-X, s. 47-56.

¹⁰⁶ Srov. KOŽÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4715-681, s. 106.

¹⁰⁷ SUCHÁNKOVÁ, E. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*, s. 90.

¹⁰⁸ Srov. SMOLÍKOVÁ, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-870-0000-5, s. 9.

¹⁰⁹ Tamtéž, s. 85.

Často se setkáváme s pochybnostmi vůči hře starších předškoláků, která je viděna jako ztráta času, který by se dal využít jiným a hodnotnějším způsobem. To někdy přispívá k tomu, že prostředí blízkých lidí se jim snaží místo jejich vlastních nápadů, myšlenek a spontánní aktivity podsouvat něco odlišného, co z pohledu dospělých je mnohem podstatnější. Děti jsou tak podřízeny programu dospělých a řídí se jejich naplánovanými postupy, což vede k útlumu dětské iniciativy a sebeuplatnění, a to vzbuzuje velké obavy.¹¹⁰

Mnohdy dnes narážíme na to, že je dítěti znemožněna možnost si svobodně volit mezi herními aktivitami. Nemožnost se samostatně rozhodovat je patrná jak v rodinném prostředí, tak v prostředí pedagogickém. Proto se nejzákladnější podmínkou pro hru stává svoboda a možnost rozhodovat se mezi různými řešeními, volbami. Učitelky a rodiče vydávají velké úsilí, aby dítěti zprostředkovali to nejlepší, tedy pocit jistoty a podněcující prostředí. Z jejich strany je patrná snaha naplánovat dítěti den na časové intervaly a pak jsme svědky toho, že je dítě neschopné si samostatně hrát a vyhledává pozornost dospělých. Povinností každého člověka, jenž vychovává své dítě, je respektování vývoje a specifických zvláštností dítěte. Dítěti musíme zabezpečit dostatek času pro jeho aktivity i experimentování.¹¹¹

Edukace v rámci mateřské školy by proto měla poskytovat přijatelnou vzdělávací atmosféru. Prostor by mělo být vlídné, bohaté a pestré na podněty. Na základě toho může dítě uspokojovat svou potřebu bezpečí, jistoty a radosti. Takové prostředí mu umožňuje projevit se bezprostředně a nenuceně.¹¹²

V období předškolního věku se u dítěte zvlášť rozvíjejí hry konstrukčního charakteru, ve kterých dítě uplatňuje a rozvíjí svou jemnou motoriku, dále i myšlení, představivost a konečně i vědomé jednání neboli vůli. V rámci hry si dítě vytváří vizi nějakého cíle a hledá způsoby, jejichž prostřednictvím by daných cílů dosáhlo. Jsou to hry, které se vyznačují tvořením něčeho nového z rozmanitého materiálu. Do této skupiny her lze zařadit: stavění z kostek, modelování, kreslení, hry s pískem apod.

Hry zaměřené na pohyb jsou přímým projevem dětské potřeby tohoto věku. Pohybové hry jsou pestré a mají již i sociální charakter.

V předškolním věku začíná převládat hra sociální, kolektivní, přidružovací, neboli asociativní. Další převažující hrou je hra, jejímž záměrem je spolupráce, neboli kooperace a ta se vyznačuje řízenou součinností více dětí. Na tuto formu hry můžeme narazit u dětí čtyř až pětiletých.¹¹³

Velice významnou roli sehrává v období pátého roku života potřeba dětského hravého partnera. Hravý společník – spoluhráč - začíná sehrávat důležitou úlohu, je důležitější než samotná hračka. Nejvyšším trestem se pro dítě stává, když mu dětská skupina sdělí: „Nechceme si s tebou hrát!“ Tímto způsobem dětská skupina trestá jedince za to, že se dopustil nějakého nevhodného chování. Ale i tento duševní otrěs má svůj přínos. Díky této zkušenosti si dítě uvědomí, proč se mu dostalo takového odmítnutí a do budoucna hledá řešení, jak se vyhnout nepřijatelnému chování, aby byl

¹¹⁰ KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4715-681, s. 146.

¹¹¹ HORNÁČKOVÁ, V. ed. *Hra je krásnou přípravou k vážným věcem: sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí: 27.3.-28.3.2014, Hradec Králové*, s. 26.

¹¹² Srov. SMOLÍKOVÁ, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, s. 8.

¹¹³ VÁGNEROVÁ, M. a VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita: Skripta pro posl. ped. fak. Univ. Karlovy*. Praha: Karolinum, 1991. ISBN 80-706-6384-7, s. 68-69.

skupinou přijat. Vyhledává tak uspokojivější způsoby jednání, které by byly skupinou akceptovány.¹¹⁴

Tak jako člověk, tak i hra postupuje vývojovým stádiem. Během prvních tří let života má dítě potřebu hrát si samo. Zachází se spoustou předmětů, s hračkami, ale okolního světa si příliš nevšímá. V průběhu předškolního věku dochází k značnému posunu, z individuální hry přechází ke hře společenské. Děti si již nehrají paralelně vedle sebe, ale hrají si dohromady. Postupem času si dítě vytváří hravé kolektivy.¹¹⁵

2.4 Význam hry pro dítě předškolního věku

Významem hry v předškolním období se ve své publikaci podrobně zabývá i Suchánková, která konstatuje, že hra se pro dítě stává jednou z důležitých vývojových potřeb tohoto období, pomocí níž se rozvíjí celková osobnost dítěte.

Ve hře dítě projevuje své myšlenky, vnitřní postoje, aktuální pocity a kompenzuje si nenaplněná očekávání. Ve hře se taktéž zrcadlí jeho zkušenosti a životní prožitky. Hra dítěti přináší pocit radosti, zábavu, pomocí níž si uspokojuje své nesplnitelné sny, touhy, potřeby, fantazii, umožňuje mu učit se novému a rozvíjet všechny stránky osobnosti. Rozvíjí dítě tedy po stránce tělesné, stimuluje ho v oblasti vytváření vztahů (sociální stránka), dává mu prostor pro verbální vyjadřování. Má blahodárný účinek na jeho duševní rozvoj a poukazuje na dosaženou úroveň rozvoje dítěte, takže plní aspekt diagnostický.¹¹⁶

Obecným významem hry se zabývá rovněž Koťátková, podle které dítě hru nečiní na základě svého vědomí proto, aby získalo znalosti či schopnosti, aby si vyzkoušelo konkrétní role, ale realizuje ji proto, že v něm vyvolává zájem, pociťuje z ní uspokojení a chce něco určitého probádat a teprve poté se prostřednictvím hry něco osvojí nebo získá zkušenosti.¹¹⁷

Karen Sue Sussman se ve svém článku „The importance of play in the preschool classroom“ zmiňuje o tom, že ve hře se děti učí spolupráci a řešení konfliktů. Díky hře se mohou rozvíjet jejich komunikační, sociální, fyzické, početní a myšlenkové dovednosti. Osvojením a rozvojem těchto schopností získávají na sebevědomí.¹¹⁸

Činnost, v našem případě hra, má svou podstatu ve více oblastech rozvoje osobnosti, což je možné postřehnout z výše uvedeného. Pozornost však soustředíme na rozvoj tělesný a pohybový, emoční a sociální.

2.4.1 Tělesný a pohybový rozvoj při hře

Dítě v souvislosti s hrou opakuje určité pohyby až mnohonásobně, zvláště při zacházení s předměty. Lili Monatová ve svém článku připomíná osobnost Jana Ámose Komenského, který ve svém díle „Informatorium školy mateřské“ upozornil na to, že

¹¹⁴ KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*, s. 55-56.

¹¹⁵ ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0945-8, s. 69.

¹¹⁶ Srov. SUCHÁNKOVÁ, E. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*, s. 27.

¹¹⁷ Srov. KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*, s. 19.

¹¹⁸ Srov. SUSSMAN, K. S. The importance of play in the preschool classroom. *Texas Child Care Quarterly*. 2012, roč. 36, č. 3, s. 9. Dostupné z:

https://www.childcarequarterly.com/winter12_story3.html

při manipulaci s hračkami děti posilují a zdokonalují pohyby, svou hbitost a zároveň schopnost jednat obratně. Tuto činnost pokládal za prospěšnou a přínosnou a apeloval na rodiče, aby ji podporovali. Dítě projevuje radost při dosažení úspěchu, přitom zaměřuje postupným způsobem ty úkony, které již zvládlo za nové, komplikovanější, obtížnější.¹¹⁹

I Václav Příhoda ve své publikaci upozorňuje na manipulaci, a to ve spojitosti s Něverovičovým zkoumáním, které hovoří o tom, že manipulace s předměty přispívá ke zdokonalování pohybů, učí dítě používat předměty uvědoměle.¹²⁰

Manipulování s předměty a první kontakt s nimi má zároveň přímý dopad na jeho rozumový vývoj. Hra jakéhokoliv zaměření, kterou dítě činí, má značný vliv na rozvoj hybnosti a také na zvyšování psychické úrovně. Formuje se při ní obratnost, souhra pohybů a jistota. To všechno usnadňuje vznik a posilování samostatnosti – spoléhání se na své vlastní síly a zvyšování sebevědomí dítěte. Povinností vychovatelů je nabízet dětem pomocnou ruku a směřovat je správným směrem, aby bylo po stránce pohybové rozvinuto jak všestranně, tak i přiměřeně k jeho zvláštnostem.¹²¹

Lokomoční dovednosti nalézají uplatnění v rozmanitých činnostech, jako je hra a sebeobsluha.

Pohybová hra se pro dítě předškolního věku stává základní potřebou. V rámci hry se zdokonalují pohybové dovednosti: běh, skok, překonávání překážek. Dítě je schopné řídit hybnost celého těla, spatřit to můžeme u jízdy na kole nebo na koloběžce, při nácvičku bruslení, atd.¹²²

2.4.2 Emoční rozvoj při hře

Citové prožitky předškolních dětí jsou silné a proměnlivé, mají tendenci přecházet z jedné kvality do druhé, např. střídá se smích a pláč. Děti v tomto věkovém období bývají kladně emočně naladěné a snižuje se počet negativních emočních reakcí. Přeměna povahy emočního prožívání je podmíněna vyšší zralostí centrální nervové soustavy, ale je závislá i na úrovni přemýšlení.¹²³

Pochopení myšlenek, pohnutek a emočních prožitků druhých lidí během celého předškolního věku rychle roste. Toto porozumění se zrcadlí v rozvoji symbolických her, v nichž si osobnost dítěte zdokonaluje schopnost nazírat na svět očima druhých, ale i ve schopnosti dělat si legraci a porozumět humoru, i v zájmu o historky a pohádky. V této etapě sehrává humor důležitou roli ve vztahu k ostatním dětem.¹²⁴

Pro tuto vývojovou etapu je klíčové, aby u dítěte převládaly pozitivní citové reakce, které ovlivňují budoucí duševní vývoj jedince. Smích se pokládá za kladný emoční stav a považuje se za vlastnost zdravého dítěte. Láska, přátelství, sympatie jsou citové vztahy, které se zdokonalují a šíří prostřednictvím hry, která uspokojuje jeho potřeby.

¹¹⁹ Srov. MONATOVÁ, L. Základní výchovné funkce dětské hry. Sborník prací filosofické fakulty Brněnské univerzity. 1972, roč. 21, č. 17, s. 261. Dostupné z: <https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/112902>

¹²⁰ Srov. PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky: Vysokošk. příručka*. 4. nezm. vyd. Praha: SPN, 1977. Učebnice vysokých škol (SPN), s. 198.

¹²¹ Srov. MONATOVÁ, L. Základní výchovné funkce dětské hry. Sborník prací filosofické fakulty Brněnské univerzity, s. 261-262.

¹²² VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita: Skripta pro posl. ped. fak. Univ. Karlovy*, s. 60.

¹²³ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*, s. 196-197.

¹²⁴ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, s. 121.

Ve spojení s hrami, zejména receptivními, které jsou založené na smyslovém vnímání, se objevuje nová emoce – radost. Komplikace a selhání v aktivitě způsobují u osobnosti dítěte rozmrzelost a hněv. Tyto city se můžou vystupňovat do vzdoru a uražení se.¹²⁵

Millarová s hrou spojuje smích a legraci. Připomíná osobnost Charlese Darwina, který poukazoval na to, jak často se dětské účastníci hry během jejího realizování smějí. Také autor James Sully, jenž napsal v roce 1902 „The Essay on Laughter“ (Esej o smíchu) shrnul, že smích je symptomem hry a že je velmi podstatný pro sociální činnosti, na nichž se podílí více jedinců. Millarová uvádí příklad chlapce, který prožívá během hry různé emoce. Jestliže tříletý chlapec staví dům z kostek mající vyšší obtížnost, dává najevo své plné zapálení. V případě, že mu však bratr stavbu zboří, projevuje zlost. Prožívá pocit rozladěnosti, pokud nedosahuje úspěchu, není ani šťastný, ani ve zvlášť hravém rozpoložení.¹²⁶

2.4.3 Sociální rozvoj při hře

Dětem hry nabízí mnoho rozmanitých situací k sociálnímu učení. Poznávání sebe sama skrze reakce druhých má velký význam, stejně tak důležité je porozumění i sebekázeň, rozvoj dorozumívacích dovedností, vzájemné projevování respektu, navazování bližších kamarádských vztahů, v nichž se jedinec dokáže zorientovat a prosadit.¹²⁷

Zvyšuje se potřeba kontaktu s ostatními dětmi, ať už stejně starými nebo mladšími. Tato potřeba se realizuje v podobě hry. Vztahy k dětem jsou v tomto období velmi četné. Vznikají však náhodně, projevují se krátkým trváním a přelétavostí. Pro vývoj sociálních rolí jsou však vztahy k dětem naprosto nevyhnutelné.¹²⁸

K problematice sociálních rolí ve hře se vyjadřuje i Říčan, podle kterého se předškolní dítě učí zcela bezproblémově střídat role. Záměna rolí je viditelná vůči rodičům, ve škole vůči učitelce a vůči dětem. Vůči těmto rozdílným osobám či prostředím zpodobňuje jinou roli. Na hraní rolí není nic chybného, neboť náš život se skládá z mnoha sociálních rolí. Každá role je pro dítě specifická a vyznačuje se svou mluvou, gesty, jednáním, myšlením a prožíváním. Každá role dítěti ukládá plnění jiných povinností. Během hry se učí různým rolím, např. roli spolupracovníka, který ani neřídí, ani se nepodřizuje.¹²⁹

Dítě si nejdříve ve hře nacvičilo roli spoluhráče a nyní se pozvolna učí roli soupeře. Porazit protivníka, překonat ho, to je silná motivace. Role soupeře a role spolupracovníka je ve vzájemném protikladu. Role soupeře dovoluje odvádět přebytečnou agresivitu. Obrovským požadavkem je získání rovnováhy mezi těmito druhy sociálních interakcí (soupeření x kooperace). „Není snadné objektivně posuzovat společnost, v níž žijeme, ale těžko se ubráníme dojmu, že v naší výchově – počínaje

¹²⁵ KURIC, J. *Ontogenetická psychologie: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult studijních oborů učitelství a studijního oboru psychologie*, s. 140-141.

¹²⁶ MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry*, s. 21-22.

¹²⁷ KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*, s. 23.

¹²⁸ Srov. VÁGNEROVÁ, M. a VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita: Skripta pro posl. ped. fak. Univ.*, s. 67.

¹²⁹ Srov. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*, s. 126.

rodinou – je stále ještě nadbytek soupeřivosti a ne vždy zrovna zdravé, tj. správně vyvážené se solidaritou a spoluprací.¹³⁰

2.5 Mateřská škola

Mateřská škola představuje další socializační zařízení, kde dochází k interakci dítěte s širším okolním světem, konkrétně s učitelkami, dětmi. Opouští rodinu, která byla jeho prvním socializačním činitelem. Mateřská škola ztělesňuje prostor, v němž dítě může nabýt nových zkušeností, vědomostí a zážitků. Tyto poznatky mu tak dovolují rozvoj v oblasti sociální, mravní, fyzické a mentální.¹³¹

Mateřská škola se stává významným můstkem mezi rodinným soukromým prostředím a institucí školy. Tento typ zařízení dítěti nabízí možnost získat nové zkušenosti, které mu zjednoduší vstup do první třídy. Mateřská škola jako instituce má vážný a ojedinělý socializační vliv, neboť dítěti dává dostatek času na adaptaci a neprodukuje příliš velký tlak na výkon dítěte.

Pro nástup do prostředí mateřské školy je žádoucí zralost a připravenost. Doba, kdy je dítě způsobilé být po velkou část dne samo v neznámém prostředí a aklimatizovat se na jeho podmínky, bývá u každého jednotlivce různá. V rozmezí čtvrtého až pátého roku tuto zátěž zdolá většina z nich. Nástup do mateřské školy je spojen s tím, že dítě je povinné přijmout cizí dospělou osobu jako svoji autoritu, autoritou se myslí pedagog. Vztah mezi předškolním dítětem a učitelkou má osobní povahu. Dítě potřebuje uspokojit potřeby jako je pocit jistoty a bezpečí, snaží se ji akceptovat po citové stránce jako osobu, která se pro něj stává významnou. Dítě ze strany pedagoga předpokládá obdobný vztah. Kromě jiného se dítě musí podvolit systému pravidel školy, který je odlišný od domácího řádu.¹³²

Mateřská škola, jak píše Peter Thiesen je místem, které nabízí zkušenosti a akční nabídky dětem mimo rodinu a jejich prostředí. Zatímco širší prostředí je obvykle přizpůsobeno potřebám dospělých, mateřská škola bere v úvahu pocity, přání a potřeby dítěte. To se děje zvláštním způsobem ve skupině smíšených věkových skupin.¹³³

Šmelová se ve své publikaci zmiňuje o tom, že: „Mateřská škola by měla vytvářet objektivní předpoklady, a to zejména na materiální, technické a prostorové pro všechny druhy her.“¹³⁴

Předškolní vzdělávání (angl. preprimary education) neboli preprimární vzdělávání, se snaží o zabezpečení a uspokojení základních potřeb dítěte, které vycházejí z jeho přirozenosti, a rozvoj jeho osobnosti, čímž se rozumí biologický, psychický, a sociální rozvoj, neboť člověk je biopsychosociální jednota. Předškolní vzdělávání zařazujeme do celoživotního vzdělávání či celoživotního učení, účastní se na rozvoji klíčových

¹³⁰ Tamtéž, s. 126-127.

¹³¹ Srov. JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor*, s. 47-56.

¹³² Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8, s. 211.

¹³³ Srov. THIESEN, P. *Die gezielte Beschäftigung im Kindergarten*. 6. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus, 1992. ISBN 3-7841-0649-8, s. 10.

¹³⁴ ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0945-8, s. 71.

kompetencí, které jsou pro život každého jednotlivce nepostradatelné. Klíčové kompetence zprostředkovávají podmínky pro další hodnotný rozvoj jedince.¹³⁵

Součástí kurikulárních dokumentů je i obecná formulace klíčových kompetencí, které jsou vnímány jako „soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.“¹³⁶

Podle RVP jsou pro etapu předškolního vzdělávání za klíčové považovány tyto kompetence:

1. „kompetence k učení
2. kompetence k řešení problémů
3. kompetence komunikativní
4. kompetence sociální a personální
5. kompetence činnostní a občanské.“¹³⁷

2.6 Pedagog a jeho působení při hře v rámci mateřské školy

Při procesu učení, který se v prostředí mateřské školy odehrává pomocí hry, se může leccos přiučit i samotný pedagog, a to tím způsobem, že se stane pozorovatelem a bude si všimnout toho, jak dítě reaguje na prožitky ze hry. Například dítě, jehož hra se stává stereotypní a nevyznělavou, by tím měla v pedagogovi vyvolat podezření, zda u dítěte nedochází k rozumovému opoždění. Při sledování dítěte může učitelka pozorovat schopnosti dítěte, jako jsou např. třídění, přiřazování, porovnání barev, velikostí, tvarů, rozpoznávání známých předmětů a znaků, identifikování spojitosti mezi příčinou a následkem. Učitelka může dále posoudit to, jak dítě využívá dříve naučených poznatků, zda je modifikuje při řešení úkolů, s nimiž se ještě nesetkalo, zda umí rozvíjet svou jemnou motoriku v rukodělných činnostech, jako je např. užívání psacích potřeb (tužka, pastelka), ale i výtvarných a pracovních pomůcek (štětec, nůžky). Důležité je, že učitelka může získat vhled do osobnosti dítěte a jeho sociálního vývoje. Pozorování dětské hry učitelce napomáhá identifikovat úroveň řeči, která se stává nástrojem k formulování dětských myšlenek a názorů a stává se zároveň i nástrojem ke komunikaci s druhými lidmi.¹³⁸

K hracímu si dítěti by měla učitelka přistupovat s pozitivním naladěním. Hru dítěte by neměla podceňovat, i kdyby vycítila, že má její charakter vypadat jinak. Měla by se omezit na zbytečné zásahy do volné hry dětí a měla by více uznávat dětské zapálení pro hru. Učitelka by měla sehrávat roli facilitátora – měla by hru usnadňovat a provázet jí. Měla by být všímavá k emočním prožitkům, jenž hru doprovázejí (veselost, splín, štěstí, zkoumání) a svou chápavostí by měla usnadňovat volnou průchodnost těchto procesů. Měla by dokázat dítě vyzdvihnout a pochválit prostřednictvím zdůraznění kladů, které vysledovala.

Dítě, jenž navštěvuje mateřskou školu:

¹³⁵ Tamtéž, s. 104-105.

¹³⁶ SMOLÍKOVÁ, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, s. 11.

¹³⁷ Tamtéž, s. 12.

¹³⁸ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8626-8, s. 56-57.

- ve svých hrách rozvíjí slovní zásobu a vyjadřování, což je základ pro rozvoj kompetence pro učení
- naučí se nezávisle na druhých uskutečňovat své představy a zkušenosti, ale také dovede postřehnout svoji chybu a napravit ji a příště ji už neučiní; učí se posuzovat úspěchy a nezdary svého snažení
- osvojí si používat svého myšlení, dovedností (zručnost), zkušeností a představ ve svůj prospěch, kterým je živost, chuť poznávat všemi smysly, rozhodovat se a vytvářet a naučit se vzájemně kooperovat se svými vrstevníky
- ve svých aktivitách zpracovává životní momenty a zkušenosti z blízkého světa, jehož je součástí a tím do něj dokáže lépe proniknout¹³⁹

Zdeněk Matějček konstatuje, že hra je pro dítě prací, která je velice těší – a práce se má vždy dokončit. Proto musíme být obzvlášť ostražití, není správné hru dětí ukončovat náhle a bezcitně. Děti musíme předem varovat a informovat je o tom, že za malý okamžik budeme muset vykonávat něco jiného. Je vhodné jim vymezit čas, aby se mohli psychicky připravit. Musíme jim poskytnout klidný přechod z jedné aktivity do další, která byt' jako potřebnější či nutnější, by měla být dítěti vykreslena jako nová, zábavná hra.¹⁴⁰

Tuto podkapitolu lze uzavřít slovy Svobodové: „Hra nabízí předškolním pedagogům obrovskou škálu vzdělávacích příležitostí, ale podmínkou je, že by měli umět se hrou zacházet. Měli by znát zákonitosti her a dokázat jim přizpůsobit činnosti, které dětem nabízejí.“¹⁴¹ Předškolní pedagog by měl dokázat přeměnit hru vzhledem k vývojovému stupni dětí a vyřazovat hry soutěživé, které jsou motivovány touhou být první. Náhradou za ně by měl učitel dávat k dispozici hry zápolivé nebo podněcené vlastním posunem či principem alea – náhody. „Největším uměním je měnit hry soutěživé na hry prosociální.“¹⁴²

¹³⁹ PRŮCHA, J., KOŤÁTKOVÁ, S. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*, s. 107-108.

¹⁴⁰ MATEJČEK, Z. *Rodiče a děti*, s. 130.

¹⁴¹ SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*, s. 108.

¹⁴² Tamtéž, s. 108.

3 Soutěživá hra v prostředí mateřské školy

Na úvod bude vhodné citovat slovník spisovné češtiny, který nám říká, že „soutěž je usilování o úspěch s jinými, o prvenství, o první místo.“¹⁴³ Jiný popis nacházíme v akademickém slovníku cizích slov a to pod heslem kompetice, což je slovo latinského původu. Kompetice je zde popsána jako „soupeření, rivalita, soutěživost: snaha dvou nebo více jedinců nebo skupin o dosažení téhož cíle (zisku, výhry apod.)“¹⁴⁴

Již na tomto místě je nutné zdůraznit, že soutěživost je výraz, pro který najdeme mnoho synonym, např. soupeřivost, rivalita a kompetice. Jmenované pojmy vnímáme stejně, neděláme mezi nimi rozdíly, pouze jsme si vyhledali více zdrojů pro to, jak jim porozumět. Autoři pedagogického slovníku Průcha, Walterová a kol. konstatují: „Soupeření je interakce lidí v takové sociální situaci, v níž úspěch jedince (skupiny) závisí na tom, aby podal vyšší, lepší výkon než ostatní jedinci. Pravidla soupeření říkají, že ostatní lidé jsou soupeři, které je třeba porazit; soupeření nepřipouští kooperaci.“¹⁴⁵

Soupeřivost je vývojová vlastnost člověka, která je každému z nás přidělena v jiném množství. Opakem soupeřivosti je spolupráce, což je dovednost, která se musí cvičit. V rámci spolupráce dítě používá a zakouší pozici nadřazenou i podřazenou. Uvažuje, jak by mohl svojí účastí pomoci ke společnému dosažení cíle, vyjadřuje své názory, věnuje pozornost druhým, odůvodňuje a doplňuje. Vychovatelka by měla v přítomnosti dětí chválit dovednost spolupráce. Tím, že o ní diskutuje, tak ji v rámci dětské skupiny upevňuje. Měla by být zvýšeně senzibilní pro tento druh sociální interakce - tedy kooperaci a s ní spojené projevy.¹⁴⁶

Projevy soupeřivosti jsou velmi zřetelné v pěti až sedmi letech života dítěte. Dítě je vnímavé a pozorné k druhým dětem, citlivě zaznamenává dovednosti svých vrstevníků. Dítě má touhu se druhému nejen vyrovnat, ale i přeměnit situaci ve svůj prospěch. Zaujmout pozornost druhých, zdokonalit svou pozici ve skupině nebo ve spojitosti s druhými osobami. Potřeba vyniknout, předčít ostatní, zaujímat důležitější roli začíná být značně patrná a bude dítě do budoucna stále provázet.¹⁴⁷

Již zmíněná Koťátková ve své publikaci připomíná, že se projevy soutěživosti ukazují až tehdy, když je dítě připravené odvrátit se od sebe k ostatním a porovnávat je se sebou samým. Snaha vypořádat se s ostatními, být výjimečný, upoutat na sebe pozornost, vlastnit něco pozoruhodného, se poprvé ukazuje kolem pátého roku života a v následujících letech má tendenci zesilovat.

Tehdy, když se dítě zlobí kvůli tomu, že není nejlepší, je zapotřebí aby pedagog zaujal jednoznačný postoj v tom smyslu, že každý jedinec má jiné schopnosti a dovednosti a může vynikat či pokulhávat v jiných činnostech, což neznamena, že se kvůli tomu musíme hned vztekat. V žádném případě nesmí vytvářet slovní srovnání vůči šikovnějším a zdatnějším dětem. To je bohužel častá reakce jak rodičů, tak i dětí.

Ostré lokty neboli hrubé jednání, soutěžení a rivalita mohou dítěti v lidském životě přinést jak materiální výhody, tak i nevýhody v podobě ztráty přátel nebo partnera.

¹⁴³ Srov. KROUPOVÁ, L., FILIPEC, J. ed. Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Vyd. 4. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1347-4, s. 403.

¹⁴⁴ Srov. KRAUS, J., PETRÁČKOVÁ, V. *Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]*. Praha: Academia, 2001 dotisk. ISBN 80-200-0982-5, s. 404.

¹⁴⁵ Srov. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6, s. 276-277.

¹⁴⁶ Srov. KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*, s. 43.

¹⁴⁷ Tamtéž, s. 42-43.

Každý z nás se odlišuje dispozicemi k soutěživosti tak ke spolupráci, která je každému individuálně dána v jiném množství. Proto je podle Kořátkové nezbytné dětem poskytovat příležitosti, kdy mohou děti kooperovat a my je za to můžeme pozitivně ohodnotit. I vlastnost jako je spolupráce může přinést hmotný užitek a zároveň také zkvalitňuje dětské vztahy a kamarádství.¹⁴⁸

Kořátková ve své publikaci zdůrazňuje, že osoba vychovatelky by se neměla zbytečně vměšovat a vytěšňovat ve volné hře dětí soupeřivost, jestliže to není nutné. Snaha předčít jiného účastníka hry, vlastnit větší prostor či příznivější postavení je silnou pohnutkou a hra k tomu přispívá. Soupeření má větší účast ve hrách s pravidly, poněvadž se více než pro uspokojení ze hry samotné hrají z důvodu docílení výhry a překonání druhého. Rivalita ve hře umožňuje odstraňovat napětí, nepokoj, eventuálně útočné sklony a je vhodnější, když se to odehrává ve hře než v reálném životě.¹⁴⁹ Spolupráce a soutěživost jsou podle Kořátkové vnímány jako dva základní principy, které jsou součástí aktivních skupinových činností a poskytují rozdílné sociální zkušenosti. V rámci školky by mezi těmito základními principy měla být ze strany učitele zajištěna rovnováha. V první řadě by se měla mateřská škola větší měrou orientovat na rozvoj kooperace. Součinnosti se musíme učit, neboť tento druh sociální interakce není vrozený na rozdíl od soutěžení, které je nám více přirozené.¹⁵⁰

Hana Kasíková se ve své publikaci rovněž zmiňuje o spolupráci a soutěžení (kooperaci a kompetici), které vnímá (stejně jako Kořátková) jako dva základní principy, které jsou jádrem člověka a mezi nimiž je dialektický vztah.¹⁵¹

John Eric Adair ve své knize „Vytváření efektivních týmů“ říká, že důležitou zásadou je nevnímat soutěžení jako protipól spolupráce. Podle něj soutěž zahrnuje srovnávání s jinými, a to podle výkonosti. O soutěžení pojednává jako o úsilí vynaloženém všemi soutěžícími, kteří mají touhu uspět a být lepší než ostatní. Dále tvrdí, že soutěžení je jedna z nejefektivnějších pobídek, která jedince stimuluje k dosažení vyšší úrovně výkonu. S jistotou konstatuje, že osobnost vedoucího by měla pokračovat k soutěžení uvnitř skupin s maximální obezřetností. Soutěžení zlepšuje dovednosti, které však mohou být účinně zúžitkovány jen v součinnosti se zbývajícími členy skupiny.¹⁵²

K problematice soutěživých her se vyslovuje i Sochorová Libuše, která konstatuje, že nutnou podmínkou pro použití soutěže v rámci třídy je dobrá znalost svých jednotlivých žáků, tedy třídy jako celku, kteří jsou pod vedením učitele. V tomto pojetí pak není soutěž určitě na škodu. Nejdříve musíme u žáků vytvořit podmínky pro dodržování pravidel, vzájemný respekt, naslouchání druhým a k nekritickému přijímání jejich postojů, pro kooperaci, přiřazování si úkolů. Dále bychom měli u dětí vypěstovat dovednost jako je neposmívat se druhým za jejich špatné výsledky (neúspěchy), umět přijmout prohru jako součást pravidel hry, dokázat zhodnotit svůj výkon, mít na vědomí své chyby a případně se z nich do budoucna poučit, abych v příští herní aktivitě byl vítězem já. Je žádoucí, děti naučit nevnímat porážku jako pochybení svých schopností,

¹⁴⁸ KOŘÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*, s. 57.

¹⁴⁹ KOŘÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*, s. 43.

¹⁵⁰ Srov. KOŘÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*, s. 57.

¹⁵¹ Srov. KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1, s. 11.

¹⁵² ADAIR, J. E. *Vytváření efektivních týmů*. Praha: Management Press, 1994. ISBN 80-856-0370-5, s. 88-90.

znalostí a dovedností a zamezit tak komplexu méněcennosti, který u dětí může vyvstat, pokud nebudou výše popisované principy dodržovat a vážit si jich.¹⁵³

Učiteli se prostřednictvím soutěže otevírají možnosti, jak budovat smysl pro férovou hru, respekt k těm, kteří jsou lepší, pro toleranci, tedy schopnost akceptovat projevy druhých a zdvořilost k poraženým, ale i největší možné nasazení ve prospěch celku.

Hra by neměla vést či odsuzovat k opakovaným vítězstvím a porážkám! Hra by taktéž neměla ani upřednostňovat a v pocitu vítězství upevňovat stále stejné jedince („někdy hrozí, že utvrzuje i v neoprávněném, přehnaném sebehodnocení“).¹⁵⁴ Lze tomu předcházet činnostmi, které jsou zaměřené na práci v homogenních skupinách. „V nich je charakter řešených úkolů diferencovaný v závislosti na vědomostní úrovni kolektivu“.¹⁵⁵ Jedinec zde soutěží s partnery, kteří jsou výkonnostně na stejné úrovni a ví, že v rámci své skupiny může být vítězem.¹⁵⁶

Již jmenovaná Millarová tvrdí, že soutěžení, které má potvrdit, že jsme bezesporu lepší než ostatní, je ve většině lidských společností podněcováno. Jako příklad předesílá experiment, jenž se zabýval tím, nakolik jsou děti odlišného věku při řešení shodného úkolu ovlivňovány ostatními dětskými účastníky. Vyšlo najevo, že děti dvouleté si vzájemně při plnění úkolu „zastřívají kolíčky do děr v prkně“ nevěnovaly pozornost. U dětí tříletých je možné spatřit změnu, neboť jako rušivý element vnímaly ostatní přítomné děti, což vedlo k horším výsledkům, než kdyby plnily úkol samy. Soupeření se zde objevovalo jen občas. Děti pětileté pracovaly ve dvojicích usilovněji než samy a bylo zřejmé, že mají snahu se navzájem přemoci.¹⁵⁷

Podle Svobodové se první motivací k vykonávání soutěživých her stává ambice vyhrát v soutěži, která má náležitá pravidla. Zdolat protivníky a být lepší v porovnání s nimi. „Být dobrý, lepší, nejlepší ze všech. Být vítěz.“ Tato motivace je u některých dětí spojena s nepřekonatelnými překážkami, které jsou dány vrozenými předpoklady či zdravotním postižením. U dětí předškolního věku je rozdíl ve výkonnosti daleko nápadnější, neboť každé dítě se vyznačuje individuálním tempem vývoje, které se v průběhu dalších životních etap může změnit.¹⁵⁸

Aby děti získaly pocit úspěchu, nepotřebují kvůli tomu soutěžit, tak to popisuje ve své knize český psycholog Pavel Kopřiva. Dospělí mohou dětem předkládat i jiné možnosti, jak zažít úspěch. Jestliže jsou podmínky určeny na základě toho, že úspěch jednoho dítěte je založen na nezdaru druhého, děti na tyto podmínky přitakávají, neboť vidí příležitost získat obdiv. Dospělí si to mnohdy interpretují jako oblibu dětí

v soupeření a také to používají jako argument, když se snaží soutěže dětí obhajovat. Soutěže však nenabízejí příležitost pro všechny členy, protože zvítězit může jen jeden z nich. Jestliže mají děti šanci konat zdařile více činností vedle sebe v prostředí, kde je v dostatečné míře poskytnuto všem dětem uznání a pochvala, nemají

¹⁵³ SOCHOROVÁ, L. Didaktická hra a její význam ve vyučování. *Metodický portál:*

Články [online]. 2011, 26. 10. [cit. 2018-02-21]. Dostupný z:

<<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html>>. ISSN 1802-4785.

¹⁵⁴ Tamtéž, SOCHOROVÁ, L. Didaktická hra a její význam ve vyučování. *Metodický portál:*

Články [online].

¹⁵⁵ Tamtéž, SOCHOROVÁ, L. Didaktická hra a její význam ve vyučování. *Metodický portál:*

Články [online].

¹⁵⁶ Srov. SOCHOROVÁ, L. Didaktická hra a její význam ve vyučování. *Metodický portál:*

Články [online]. 2011, 26. 10. [cit. 2018-02-21].

¹⁵⁷ Srov. MILLAR, S. *Psychologie hry*, s. 225.

¹⁵⁸ SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*, s. 105.

potřebu nabývat obdivu a pocty prostřednictvím soutěživých her a jejich nepřírozeně zformovaná potřeba soutěžit ustupuje.¹⁵⁹

Vágnerová ve své publikaci s jistotou říká, že uvnitř dětské skupiny se rozvíjí schopnosti, o nichž jsme už hovořili, jak soupeřivost, tak i spolupráce. Dítě se učí aplikovat své schopnosti a vymáhat si své místo mezi ostatními. Zkušenost toho, že se dítěti něco zdařilo, se stává složkou osobní identity a ovlivňuje dětské prožívání a chování. Soupeřivá role, která je podněcována potřebou sebeprosazení, zaujímá v dnešní společnosti značnou prestiž a její přitažlivost působí na rozvoj dětské identity nejenom předškolního, ale především školního dítěte.

Role soupeře je jednodušší, není tak obtížná, a zvláště pro děti se silnější pozicí a vybaveností se stává lákavější. Opakem je role spolupracovníka, která je nesnadná a namáhavá, jelikož si žádá spoluúčast vyvinutějších mechanismů, jako je sebeovládání, zřeknutí se egocentrického nazírání na situaci, utlumení chuti po přímém uspokojování svých tělesných potřeb, podělení se o radost s jinými.¹⁶⁰

Převážná část dospělých je ujistěna o tom, že děti rády závodí, utkávají se a konkurují si. Soutěže jsou vázány s pohybem, napětím, zábavou. Tyto doprovázející jevy mají děti rády a mají potřebu je prožívat. Chtějí dát také najevo to, co dovedou, chtějí se cítit způsobilé, dosáhnout úspěchu a splnit očekávání nebo požadované vlastnosti, tzn., být dobrými. Získat uznání druhých, dosahovat kladných výsledků, to jsou zcela přirozené lidské potřeby. Jestliže dospělí uměle vytvoří situaci, kde má dítě pravděpodobnost dostat ocenění, ač za cenu toho, že způsobí škodu druhému, děti, obzvláště ty předškolního věku, se nechají snadno svést. To, co se nám jeví na soutěžích jako dobré, lze dosáhnout i jiným řešením. Napětí, humor, tělesný pohyb, ukazování dovedností a znalostí se může demonstrovat i ve formě kooperativních her.¹⁶¹

Co nám podle psychologek Jany Nováčkové a Dobromily Nevolové vadí na soutěžení:

- Okrádají děti o radost z činnosti – ta se stává pouhým prostředkem toho, aby se dosáhlo nějaké odměny ať už v hmotné či nehmotné podobě jako je diplom, medaile, sladkost atd. Pokud by se ze hry vytratila soutěživost, najednou by hra pozbývala svůj smysl a nebyl by zde důvod ji provádět.
- Učí děti vyvozovat hodnotu a důležitost jedince od výkonu – pozitivní vlastnosti jako je milosrdnost, přátelskost, velkorysost, vstřícnost a čestnost upadávají do tmy před vidinou být první v činnosti, která je měřitelná časem nebo množstvím.
- Jsou ohrožením, nebezpečím pro morální vývoj jedince. Touha po uznání je silnou hnací silou a děti, jež nejsou morálně vyvinuty, jsou svolné podniknout cokoli pro to, aby zvítězily. Neodkryté morální prohřešky způsobují, že děti nepocítí vinu za svoje chování, které je nevyhovující, ani nemají šanci věc odčinit. Výhodiskem není usilovat o respektování podmínek soutěže tak, aby se nepoctivé postupy odkryly – řešením je nepouštět se do soutěží.¹⁶²

¹⁵⁹ KOPŘIVA, P. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-809-0403-000, s. 200.

¹⁶⁰ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*, s. 130.

¹⁶¹ NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D. Proč nesoutěžíme: Je nutné kazit oslavu dne dětí soutěžemi? *Montessorikampus.cz* [online]. 2014, 17. 10. 2014 [cit. 2017-12-05]. Dostupné z: <http://www.montessorikampus.cz/news/proc-nesoutezime/>.

¹⁶² Tamtéž, NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D. Proč nesoutěžíme: Je nutné kazit oslavu dne dětí

3.1 Co přináší soutěž do života dítěte

Lenka Prýmasová se ve svém článku na základě předešlého studia a úvah pokusila stanovit pozitivní i negativní dopady soutěže na žáka. O pozitivním účinku přemýšlí z hlediska konstruktivní soutěže a o negativním účinku z hlediska soutěže destruktivní.

3.1.1 Pozitivní účinek soutěže

Hlavním okamžikem každé soutěže je samozřejmě vítězství. „V konstruktivní soutěži je toto vítězství, stejně jako celý její průběh, neprodyšně uzavřeno okolnímu světu. Soutěžící jsou rivalové pouze a jedině po dobu trvání střetu.“¹⁶³ Avšak každá soutěž plní tu funkci, že každý jedinec může ukázat to, co v něm v konkrétní chvíli je. Proto nejznatelnější přínosem je možnost zazářit, předvést se, že danou oblast umím do té míry, abych přemohl přítomné hráče. Tím soutěž uspokojuje dětskou potřebu zdařilého výkonu. Dovoluje to výhradně jen vítězi (jednotlivci, skupině), zbylí hráči jsou poražení (domníváme se, že tam kde se zachází s konstruktivní soutěží, by měli mít žáci jinou příležitost, jak uspokojit tuto potřebu.)

Pocit, že něco musím zvládnout lépe než ostatní, vyvolává v jedinci větší aktivitu, dovoluje dosáhnout větší pozornosti, která zabezpečí nejlepší možný výkon, jakého je soutěžící v pravý moment schopen.

V průběhu konstruktivní soutěže musí mít každý jedinec víru v možnost zvítězit a musí toužit po výhře. To vyžaduje nezbytnost přemoci sám sebe, cvičit a uvést své síly do pohotovosti. Tento typ soutěže předpokládá touhu po sebezlepšování a každé sebezlepšování si vynucuje odvahu přemoci překážky a těžkosti. Jestliže jsou těžkosti překonány, přichází pocit uspokojení. Vítězství nebo porážka mohou pocit uspokojení zesílit, znásobit nebo naopak ztlumit. Jen velmi malý počet lidí, kteří disponují vlastností jako je houževnatost, je schopno setrvat v soutěži, v níž nedojdou úspěchu. Zejména děti, aby nepozbyly své naděje na výhru, musí blažený pocit vítězství prožít. Pokud je dítě skutečně přesvědčené, že má možnost být vítěz, tak mu průběh soutěže skýtá libý pocit napětí, rozechvění, které jedinci umožňují zapomenout na vše kolem.

Nutný předpoklad, který je ve spojitosti s konstruktivní soutěží žádoucí, je nezbytnost určit příhodný úkol, který se vztahuje k již naučenému. Soutěž vybízí žáky k vykonávání či iniciování akce, při které jsou schopni vynaložit ze sebe to, co již ovládají. Vědomosti a učením získané dispozice, tedy dovednosti, se skrze konstruktivní soutěže cvičí a zdokonalují. Pomocí procvičování dochází k pevnějšímu zapamatování a stále lepším výsledkům.

Jelikož my dospělí si myslíme, že děti mají sklon vnímat soutěž spíše destruktivně, je proto žádoucí, aby se děti učily konstruktivnímu chápání soutěže a dovednostem soutěže což je možné jen pomocí soutěže, která neuvádí žáka do nebezpečí, která se děje v rámci kooperace.¹⁶⁴

soutěžemi? *Montessorikampus.cz* [online].

¹⁶³ PRÝMASOVÁ, L. Co přináší soutěž do života žáků? *Metodický portál: Články* [online]. 22. 05. 2008, [cit. 2018-02-05]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/2330/CO-PRINASI-SOUTEZ-DO-ZIVOTA-ZAKU.html>>. ISSN 1802-4785.

¹⁶⁴ Tamtéž, PRÝMASOVÁ, L. Co přináší soutěž do života žáků? *Metodický portál: Články* [online].

3.1.2 Negativní účinek soutěže

Destruktivní soutěže jsou typické neadekvátním vnímáním závažnosti hry, to je však možné riziko, neboť jedinec se váže na výsledek a ten není vždy zaručený. Obzvlášť tehdy, když jsou nesrozumitelné a nepřesné hranice, ve kterých se soutěž děje, když srovnávání mezi dětmi je běžnou součástí hodnocení, pak může prohra vyčkávat kdekoliv. Není to pouze strach z prohry, je to něco mnohem vážnějšího – ohrožení vlastní hodnoty, neboť v destruktivní soutěži se stává vítěz ten nejlepší jedinou hodnotnou osobou.

Spolupráci není možné provádět v prostředí, kde je chování založené na pravidle „být hodnotný znamená být nejlepší“. Pro takové prostředí je charakteristické následující: každý je závislý sám na sobě, vzájemné poskytnutí pomoci a podpory je nereálné, neboť to snižuje vlastní vyhlídky na vítězství. Úsilí a námaha, které jsou obětovány ve prospěch skupiny, mohou pak scházet v jedincově individuálním prospěchu.

Soutěže nabízejí malý prostor pro vzájemnou výměnu informací – komunikaci. Komunikace je redukována, jejím obsahem jsou obvykle jen jednostranné výpovědi, které jsou ještě k tomu převážně usměrňovány silnými emocemi. Zároveň je komunikace často nejasná, neboť v ní není příležitost pro vysvětlování. Pomocí takového postupu není uskutečnitelné rozvíjet komunikační schopnosti.

Osoba, která se aktivně účastní soutěže, pociťuje v destruktivní soutěži silnou touhu po vítězství. Aktivita, ve které chce být vítězem, tím nejlepším, neprovádí pro aktivitu samotnou, ani pro radost, která plyne z jejího dobrého osvojení, ale pro vítězství. Soutěže tak člověka učí nahlížet na to, co koná, způsobem „A co z toho budu mít já?“ Dochází tak k tomu, že realizovaná činnost, je motivována vnějšími impulsy.

V prostředí, v němž dominuje soutěž, se každý jedinec stává eventuálním protivníkem, nepřítelem, vůči kterému musíme být ostražití a v něhož nemůžeme mít důvěru. Soutěž tak zabraňuje ve formování pozitivního sociálního klimatu (ve třídě či skupině) a utužování kvalitních vztahů.

Soutěž je prostorem, v němž se utkávají osoby, jejichž dispozice a souhrn znalostí a schopností se odlišuje. Tyto diference se pro soutěžící stávají obtíží. Z toho vyplývá, že pro ty, co mají lepší předpoklady a zkušenosti je bezesporu snazší zvítězit, pro ty méně obdařené je to problematičtější. Pokud rozdílnost připravila osobu o šanci vyhrát, pak začne jedinec v přirozené lidské odlišnosti spatřovat něco, co by mělo být zlikvidováno a nemělo by to být bráno s respektem. Jedinec bude svým jednáním vůči různostem projevovat buď strach, nebo naopak posměch.¹⁶⁵

Prýmasová ve svém článku rozlišuje dva druhy soutěže, soutěž konstruktivní (pozitivní) a destruktivní (negativní):

Konstruktivní soutěž:

- „přináší vítězům (a pouze jim) momentální uspokojení potřeby úspěšného výkonu
- podporuje nejlepší možný výkon, jakého je soutěžící právě teď schopen

¹⁶⁵ Tamtéž, PRÝMASOVÁ, L. Co přináší soutěž do života žáků? *Metodický portál: Články* [online].

- přináší motivaci k sebezdokonalení v dané disciplíně, odvahu překonávat obtíže
- přináší vzrušení, napětí, vytržení z běžného života
- zkvalitňuje dovednosti, vědomosti v dané disciplíně
- formují se dovednosti soutěžit

Destruktivní soutěž:

- je zdrojem ohrožení, které vyvolává stresovou reakci
- znemožňuje učení
- brání uspokojení potřeby bezpečí
- brzdí rozvoj sebeúcty tím, že zapříčiňuje vznik komparativního sebehodnocení
- znemožňuje uspokojení potřeby úspěšného výkonu všem žákům
- znemožňuje spolupráci
- ohrožuje morální vývoj
- vede k chudé, nepřesné komunikaci
- vede k vnější motivaci
- negativně ovlivňuje sociální klima i dobré vztahy
- vede k netolerantním postojům, strachu z odlišností¹⁶⁶

Autoři knihy „Respektovat a být respektován“ upozorňují na nebezpečí, která můžou brzdit rozvoj sebeúcty. Jedním z možných nebezpečí je takzvané komparativní sebedřívětí, které může přejít do komparativního sebehodnocení. „Jeho podstatou je odvozování vlastní hodnoty z výsledku srovnávání s druhými lidmi: mám hodnotu jen tehdy, pokud jsem lepší než druzí.“¹⁶⁷ Komparativnímu sebehodnocení celkově napomáhá srovnávání (mezi sourozenci v rodině anebo mezi žáky ve třídě), v podstatě výchova, v níž se naplno nebo jen zčásti dává dětem najevo, že opravdu za něco stojí zejména tehdy, když je např. Josífek lepší než ostatní děti. Děti i dospělí se snaží vykonat vše potřebné, aby dostáli obrazu vítěze, spolu s komparativním sebehodnocením to vede k ustavičnému soupeření, k dokazování, že ostatní jsou méně dobří než já, v některých případech to směřuje až k povýšenému a opovržlivému chování a dokonce i k podvodům, kdy jedinec využije omylu někoho druhého k získání prospěchu, výhody. Nejpodstatnější se stává vítězství, druzí představují spíše hrozbu (je zde riziko, že budou lepší), než společníky pro spolupráci. Porovnávání se s druhými je součástí našeho života, je potřebné. Zdravé porovnávání nám říká, jsem dobrý mezi dobrými, neboť každý je nadaný na něco jiného. To je viditelný opak komparativního sebedřívětí, které konstatuje, zda jsem lepší nebo horší než ostatní.¹⁶⁸

¹⁶⁶ Tamtéž, PRÝMASOVÁ, L. Co přináší soutěž do života žáků? *Metodický portál: Články* [online].

¹⁶⁷ KOPŘIVA, P. *Respektovat a být respektován*, s. 211.

¹⁶⁸ Tamtéž, s. 211.

3.2 Kooperace a kooperativní hry v prostředí mateřské školy jako protipól k soutěživosti

Resilience neboli psychická odolnost, je převážně výsledkem zdařilé socializace, která v sobě zahrnuje i způsobilost úspěšné kooperace s ostatními partnery, dovednost pomoci svými silami ke kolektivnímu výsledku. V rámci procesu kooperace neboli spolupráce, děti mohou rozpoznat přínos tohoto druhu sociální interakce. Znakem odolné osobnosti je schopnost obrátit se k druhým lidem v momentě, kdy potřebujeme pomoc při hledání řešení náročných situací. Psychicky silná osobnost se vyznačuje tím, že vyhledává spolupráci místo sporů a konfliktů, zdolává úlohy kolektivně, je svolná ke kompromisu a se střety se vypořádává tak, aby bylo dosaženo harmonie. Na základě těchto argumentů jsou značným přínosem hry orientované na součinnost dětí. Kooperativní hry a aktivity musí vyvažovat hry individuální a soutěživé. Smyslem kooperativních her není v žádném případě výkon, ale posouzení a zhodnocení míry spolupráce.¹⁶⁹

Hry jsou ve většině případů uspořádány tak, aby v nich vyhrával jen malý počet aktérů, převážná část z nich jako účastníků na výhře je vyřazena ještě před započítáním hry. „To, co kompetitivní hra přináší, se však obrací i proti vítězům samotným: dítě se učí těžit z neúspěchu, chyb druhých, doufají v jejich prohru, napomáhají jejich prohře, protože to zvyšuje jejich naději na výhru.“¹⁷⁰

Ti nejmenší nejsou cvičeni v tom, jak zdravě soutěžit, ale jsou skrze hry k soutěživosti postrkovány. Malé děti se stávají postupně zralejšími, staršími. Ti starší jsou připraveni na závažnost vítězství, a to tím způsobem, že se pro ně stává těžké prožívat hru jen pro pocit radosti, bez šance zvítězit nad druhými.

Kooperativní hry – hry sdílení, vzájemné součinnosti, akceptování – jsou založeny na tom, že každý jedinec se stává vítězem, nikdo neprohrává, děti si hrají dohromady, nikoliv proti sobě. Je to takový druh her, ve kterém hráči směřují k společnému kýženému cíli. Kooperativní hry jsou uzpůsobeny tak, aby přinášely účastníkům potěšení, pocit veselí a současně tak, aby se jejich aktéři učili vytvářet pozitivní vědomí o sobě samých, o druhých a o světě. Tyto hry znemožňují strach ze selhání, pochybení. Posilují důvěru v sebe jako v bytost mající významnou hodnotu, usnadňují sebezpřijetí, a to u všech zúčastněných, jelikož všichni jsou vítězi svého druhu. Součástí kooperativních her je společně prožívaná radost a rovněž s ní i podněcování k aktivitě, a to k aktivitě zdařilé, která se odráží v hodnocení a sebehodnocení.

Kooperativní hry mají čtyři podstatné součásti:

1. Kooperace: Hráči tvoří výjimečný útvar; každý hráč se svou jedinečností podílí na jeho členství a obohacuje ho. Poněvadž existuje kolektivní cíl, existuje i společný pohyb, podpora mezi jednotlivci k dosažení cíle. Hráči pociťují, že jsou přijímanou entitou hry, která společně s jinými tvoří celek a vnímají, že jsou do hry celistvě zapojeni. Efektivnost učení je zvyšována pocitem zisku, který se týká všech zúčastněných.

2. Akceptace, přijetí, souhlas: Pocit přijetí bezprostředně souvisí se zvýšením pocitu sebedůvěry a se zažíváním pocitu štěstí – podobně tak i nepřijetí, zavrnutí souvisí se snížením pocitu sebedůvěry. V kooperativních hrách má každý jedinec

¹⁶⁹ HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1424-8, s. 130-131.

¹⁷⁰ KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*, s. 60.

podstatnou funkci, je významný pro realizaci sdíleného cíle. Akceptace neboli přijetí je zásadní předpoklad zdařilého průběhu i konečného stavu hry.

3. Začlenění: Začlenění se bezprostředně vztahuje k pocitu příslušnosti, přispívání, spokojenosti z činnosti. Být zanechán stranou, vylučován, pomíjen, je nepochybně vnímáno jako projev odmítnutí. Děti se chtějí podílet na činnosti, vykonávání něčeho, nechtějí být stranou. Dychtí po začlenění, pokud se nestrachují, že mohou být zahanbeny, odvrhnuty, a když si ve hře mohou vyzkoušet vlastní schopnosti.

4. Legrace, radost, potěšení: Samotnou příčinou pro konání hry je potěšení ze hry, legrace. „V kooperativních hrách se tento rozměr hry ještě zvýrazňuje, protože struktura hry přináší uvolnění.“¹⁷¹ Děti jsou oproštěny od domněnky a nepříjemného pocitu z porážky, odmítnutí. Sdílení příjemné emoce jako je radost a zábava je dvojnásobná radost a zábava.¹⁷²

Významným poznatkem, jež se vztahuje ke komunikaci a spolupráci je skutečnost, že pokud chce jedinec uspokojit své potřeby, tak není nutné s ostatními lidmi zápolit a vést s nimi boj, naopak, jedinec může uspokojovat jednak své potřeby a jednak se může podílet na uspokojování potřeb druhých osob.¹⁷³

Stephen Richards Covey vytvořil teorii šesti paradigmat lidských interakcí. Konkrétně paradigma výhra – výhra označuje, že „přijatá dohody nebo řešení jsou prospěšné pro všechny zúčastněné a uspokojují je.“¹⁷⁴ Paradigma výhra – výhra je řešením, s nímž jsou všichni účastníci obeznámeni, uspokojeni a jsou připraveni ho uskutečnit. Tento přístup chápe život jako místo pro vzájemnou kooperaci, a nikoliv jako pole soupeření.

Uvažování výhra – výhra vychází z podmínky blahobytu, z idey, že úspěch jednoho člověka neoznačuje neúspěch druhého nebo není získán na základě způsobení újmy jiným.¹⁷⁵

Paradigma výhra – prohra jak to popisuje Havlíková, znamená výhru někoho nad někým. Je to získávání vlastního úspěchu na základě nezdaru druhého. Pokaždé, když nějakým způsobem projevujeme, že jsme lepší, šikovnější, moudřejší...když porovnáváme výkony dětí mezi sebou a vede to k oslabování sebedůvěry dítěte a potřeby bezpečí, případně k neochotě vydat či uznat lásku, ať už v rodinném či školním prostředí nebo jinde, chováme se podle principu výhra – prohra. Tento způsob vystupování poznamenává náš způsob jednání a uvažování, tedy naši mentalitu, a to už od brzkého věku, vlivem rodiny a školy – člověk vyvozuje svou hodnotu na základě srovnávání s druhými. Užití postupu výhra – prohra může najít své uplatnění v situacích, kdy se opravdu jedná o soutěž, kterou jedinci vymyslí nebo navodí spontánně (např. při pohybové aktivitě). Skutečný svět však takový není. Uvažování výhra – prohra blokuje spolupráci a vysiluje, výhra má obvykle krátkodobý efekt a v životě konec konců prohrávají obě strany.¹⁷⁶

¹⁷¹ KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*, s. 62.

¹⁷² Tamtéž, s. 60-63.

¹⁷³ HAVLÍKOVÁ, M. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola. 2., rozš.* vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-059-3, s. 52.

¹⁷⁴ COVEY, S. R. *7 návyků skutečně efektivních lidí: zásady osobního rozvoje, které změni váš život.* Praha: Management Press, 2006. ISBN 978-807-2611-560, s. 199.

¹⁷⁵ Tamtéž, s. 199-200.

¹⁷⁶ HAVLÍKOVÁ, M. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*, s. 52.

Spolupráce je proces, který se vyskytuje v každém životním úseku a je chápán jako nelehký úkol. Dítě se učí pomocí metody pokus – omyl, zvnitřněním žádoucích a eliminováním nežádoucích přístupů jednání. V rámci spolupráce se učí sociálním dovednostem: jak něco vysvětlit, jak přistoupit na dohodu, jak získat druhé na svoji stranu, jak a v který moment odmítnout pro něho nevhodnou situaci a prožívá pocit radosti ze společně fungující hry.¹⁷⁷

Pravá spolupráce přijímá odchylky, dokonce se na nich zakládá. Podmínkou toho, aby tým pracoval účinně, je zjištění, čím se mohou jednotlivci podílet, přispět na dosažení cíle, v jaké oblasti jsou znalí a silní. Ovšem rozdělování členů týmů na nejlepší a nejhorší je nepřijatelné, je charakteristické pro uvažování výhra – prohra. Kvalitní tým pracuje více účelněji, neunavuje se zápolením, ale usiluje o využití schopností a dispozic každého jednotlivce. „Spolupráce posouvá řešení problému kupředu tím, že umocňuje síly jednotlivců nebo jednotlivých skupin a umožňuje dosahování výsledků, kterých nemůže dosáhnout jednotlivec.“¹⁷⁸ Spolupráce se však nevylučuje se samostatností – ten, kdo už někdy pracoval v rámci nějakého družstva nebo skupiny, určitě ví, že nejspíše lze dosáhnout skupinového cíle tehdy, když si družstvo práci rozdělí mezi své členy, kteří budou pracovat jak samostatně na svých povinnostech, tak dohromady na celku.¹⁷⁹

3.3 Prosociální chování jako druh pomáhajícího, kooperativního chování v prostředí mateřské školy

Na úvod této podkapitoly lze společně s Průchou, Walterovou a kol. předeslat, že pojem prosociální chování se v pedagogickém slovníku chápe jako „chování a jednání, které je zaměřeno na dobro druhých, chování zdvořilé, empatické, kooperativní, pomáhající, ochraňující.“¹⁸⁰ Svobodová se o prosociálním jednání vyjadřuje jako o „jednání ve prospěch druhé osoby (či osob), a často může být spojeno i s osobní obětí.“¹⁸¹ Pravidla jsou jedním ze základních souborů opatření, která učí děti prosociálnímu chování vůči společnosti (dětem, dospělým). Společnost, která nemá vytvořená svá vlastní pravidla, je společností neuspořádanou, rozvrácenou a pro ostatní ohrožující.¹⁸²

Vališová a kol. popisují „konkrétní prosociální chování (fyzická pomoc, dovednost posloužit druhému; verbální pomoc – pochopit, poradit, potěšit; darování, dělení se; spolupráce; přátelství; charitativní a humanitární aktivity) je vlastním jádrem programu

¹⁷⁷ KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*, s. 55-56.

¹⁷⁸ HAVLÍNOVÁ, M. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*, s. 53.

¹⁷⁹ Tamtéž, s. 52-53.

¹⁸⁰ Srov. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd., s. 227.

¹⁸¹ Srov. SVOBODOVÁ, E. *Činnosti v předškolním vzdělávání: Prosociální chování. Metodický portál: Články* [online]. 31. 01. 2013, [cit. 2018-02-07]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/16935/CINNOSTI-V-PREDSKOLNIM-VZDELAVANI-PROSOCIALNI-CHOVANI.html>>. ISSN 1802-4785.

¹⁸² Tamtéž, SVOBODOVÁ, E. *Činnosti v předškolním vzdělávání: Prosociální chování. Metodický portál: Články* [online].

etické výchovy.¹⁸³ Podle těchto autorů podporují prosociální chování ty aktivity, které jsou založené na kooperaci, neboť činnost organizovaná tímto způsobem vede dítě od jednoduššího uvědomění si „ty a já“ k složitějšímu chápání „my“.¹⁸⁴

Průzkumy dosvědčují, že první projevy prosociálního chování lze spatřit u dětí již jednorozročných až dvouletých. Na počátku aktu skývání pomoci, opory, povzbuzení je zapotřebí, aby jedinec postřehl potřebu a tíživou situaci druhé osoby nebo skupiny lidí a vyložil si ji jako okolnost vyžadující pomoc.

Proto, aby se prosociální chování mohlo vyvíjet, je nutnou podmínkou přítomnost dvou na sebe nezávislých sociálně – kognitivních procesů: 1. morálního usuzování a 2. empatie.¹⁸⁵

1. Nejznámější teorií morálního usuzování (morálního vývoje) je teorie Lawrence Kohlberga, která vyšla z prací J. Piageta. Jak je známo, Kohlberg stanovil šest úrovní morálního usuzování, které shromáždil do tří rovin – předkonvenční, konvenční, postkonvenční.

Předkonvenční morálka – v sobě zahrnuje *orientaci na trest a poslušnost* (pravidla je nutné respektovat proto, aby se jedinec vyvaroval potrestání) *orientace na odměnu* (chování, které je odměňováno, je považováno za správné).

Konvenční morálka – obsahuje *orientaci na to být hodným dítětem* (důležité je vyhovět očekáváním druhých, být pro druhé „dobrým“ dítětem) a *orientace na právo a pořádek* (vhodné je plnit zákony, která platí bezpodmínečně a podřizovat se svým povinnostem).

Postkonvenční morálka – její součástí je *orientace na společenskou smlouvu* (správné je to, na čem se usnesli občané státu) *orientace na obecné zásady* (jedinec jedná na základě zvnitřněných, individuálních zásad člověka).¹⁸⁶

2. Vývoj prosociálního chování má souvislost s vývojem empatie. Pojem empatie je termín neurčitý, nesoucí mnoho různých významů. Soudobá psychologie upozorňuje na to, že empatie je v těsném spojení s lidskou kompetencí pochopit druhé a vzájemně si sdělovat a přijímat informace, tedy komunikovat. Je východiskem dobře fungujících mezilidských vztahů, počítaje ty nejdůvěrnější, k nimž řadíme rodičovství, přátelství, partnerství či lásku. Empatie v jedinci vyvolává snahu napomáhat druhým, je pokládána za nutný předpoklad všech dalších sociálních vztahů, jež mají rozhodující význam, do nich spadá vztah učitele – žáka, doktora – pacienta atd. Je zde všeobecné mínění, že empatie je závažná příčina pravého altruistického chování a stejně tak nejvznešenější rys lidského bytí.

Podstatnou úlohu při budování, rozvíjení a usměrňování prosociální orientace dítěte hraje zejména rodinné prostředí. Rodina je primární skupinou, v níž dítě nabývá nejen prvních dovedností, znalostí, vědění, zkušeností, ale učí se i společenským normám

¹⁸³ VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., BUREŠ, M. *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4733-579, s. 302.

¹⁸⁴ Tamtéž, s. 302.

¹⁸⁵ ZÁŠKODNÁ, H.; MLČÁK, Z. *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie.* Praha: Triton, 2009. ISBN 978-807-3873-066, s. 73-74.

¹⁸⁶ Tamtéž, s. 75.

a pravidlům, střetává se se vzory, které mohou být pro jeho budoucí jednání ovlivňující. Na prosociální chování dítěte má vliv především struktura rodiny, mezilidské vztahy mezi účastníky rodiny, uplatňování výchovných metod, které působí na její atmosféru a nakonec hodnoty, jež jsou součástí každé rodiny a jeví se jako zásadní. Za efektivní socializační techniky jsou pokládány „předvádění“ a „zpevňování“. Studie předkládají, že přijatelným prostředkem k učení altruismu je „předvádět očekávané chování před dětmi“ a poté posilovat požadované chování, když ho jedinec opakuje.¹⁸⁷

Podstatným při rozvíjení prosociálního chování je každopádně příklad učitele. Děti se tomuto chování učí nejvíce metodami a způsobem komunikace, které pedagog používá. Děti se projevují velmi citlivě vůči naší verbální a praverbální komunikaci, dokážou rozpoznat nesoulad mezi tím, co říkáme a co prožíváme. Je nutno se zamýšlet nad svými pocity, postoji a způsoby komunikace. Je skvělé, když se pedagogovi podaří podchytit situace, které podněcují k rozvoji prosociálního chování. Příkladem může být, když jedno dítě pomáhá druhému zařadit se do hry, nebo si jde hrát s kamarádem, kterému se stýská po jeho oblíbené hračce, když děti paní učitelce pomáhají třídít odpad apod. Dítě má také možnost se mnohému naučit i z konfliktních situací.¹⁸⁸

Co prosociální chování zpomaluje a znemožňuje:

Soutěže mezi spolužáky, orientace na výkon a výsledek, porovnávání dětí, prostředí, které v dítěti vyvolává strach a nejistotu, tzn., že se v něm necítí bezpečně a v závěru i nedostačující a neuspokojivý vzor dospělého.¹⁸⁹

Co naopak prosociálnímu chování napomáhá a usnadňuje:

Ohleduplný a citlivý přístup pedagoga, kladný vzor jednání, posilování činností založených na spolupráci, postoj, jenž bude individuální a respektující, a to jak k dětským účastníkům, tak i k rodičům a spolupráci s nimi; objasnění významu činností.¹⁹⁰

Ačkoliv jsou výše jmenované znaky pro růst prosociálního chování zásadní, můžeme přispět podporou patřičných činností: Pobízet děti postupně k navozování očního kontaktu, k percepci druhých lidí, k aktivnímu naslouchání ostatních. Jako velmi spolehlivé a vyzkoušené se jeví hry dramatické, práce s příběhy, ve kterých jsou líčeny skutečné nebo fiktivní události, situace, na něž se děti mohou podívat z pohledu někoho cizího a dále hry a aktivity v přírodě.¹⁹¹

¹⁸⁷ Tamtéž, s. 77-99.

¹⁸⁸ TVRŤOCHOVÁ, D. Prosociální chování v mateřské škole. *Informatorium*, 2014, roč. 21, č. 10, s. 12.

¹⁸⁹ Tamtéž, s. 12.

¹⁹⁰ Tamtéž, s. 13.

¹⁹¹ Tamtéž, s. 12.

3.4 Dětské sebepojetí

Zařazení kapitoly o sebepojetí může rozšířit náhled na něj a doplnit kontext soutěživé hry. Jak bylo zmiňováno již výše, opakující se neúspěch, porážka či vítězství mohou mít neblahý vliv na sebepojetí dítěte.¹⁹²

„Dětské sebepojetí zahrnuje představu o tom, kým se dítě cítí být, za koho se považuje, jaký je subjektivní obraz jeho osobnosti. Ten je faktorem, který ovlivňuje jednání a směřování dítěte.“¹⁹³

Sebepojetí má svůj podstatný význam i pro budoucí život, predeterminuje to, o co bude dítě usilovat, jaké místo pravděpodobně obsadí a jak bude vůči němu regresivně reagovat. Dětské sebepojetí se utváří na základě zkušeností o sobě samém, z velké části je určováno úsudky, postoji a stanovisky druhých, které je dítě mladšího školního věku schopné nekriticky přijmout.¹⁹⁴

Nejspíše každý učitel získal zkušenost s tím, že někteří žáci mají o své osobě představu, že v jednom předmětu si počínají skvěle a s druhým naopak zápolí. To je jedním z důvodů, proč by se školy a jednotliví učitelé, stejně tak i rodiče měli zamýšlet nad nabídkou, kterou dětem zprostředkovávají. Měli by nabízet širokou paletu učebních aktivit, v nichž by děti objevily oblasti, ve kterých mohou být úspěšní.

Stejně tak obecně platí, že sebeúcta každého jedince má dopad na vynaložené úsilí, a to zase zpětně působí na naši naději na úspěch. Všichni si musí uložit do paměti, že sebeúcta je vedlejším produktem docílených výsledků.

Žáky je nutné vždy vést k vysoké úrovni, k vyšším měřítkům – jak v učení, tak v chování, a stejně tak se jim musí dodat veškeré motivace a podpory, aby této úrovni dosáhli. To do budoucna zaopatrjuje vysokou sebeúctu. Jestliže je vůči žákovi vyjadřováno kladné hodnocení a je odměňován za své intenzivně soustředěné snažení stejně jako za výsledky, povede snaha k úspěchu.¹⁹⁵

Pár zásad pro zlepšení sebepojetí dětí

- Sebepojetí dítěte je možné měnit. Osobou, jež má na změnu dětského sebepojetí vliv, je učitel. Ten může mít jak pozitivní, tak i negativní vliv. Mnozí z nás se setkali s učiteli, kteří na nás měli pozitivní vliv. Tento vliv měl vztah k našemu sebepojetí. Kladným příkladem je učitel, který nám dal najevo svou pozorností, že má zájem a porozumění pro naši osobní hodnotu. V druhém případě má většina z nás zkušenosti s učiteli, kteří na nás působili negativně, a to tím, že nás zesměšňovali, měli nemístné „kousavé“ poznámky. Takoví lidé činí z učení negativní zkušenost. Učitelé jsou tedy vlivné osoby, které na dětské sebepojetí dětí působí intenzivně, den co den.
- Není to lehké, neboť změny nenastávají hned, potřebná je určitá dávka trpělivosti. Změny lze sledovat až po určitém časovém úseku. Dítě nezmění

¹⁹² SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*, s. 106.

¹⁹³ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*, s. 358.

¹⁹⁴ Tamtéž, s. 358.

¹⁹⁵ CANFIELD, J., a WELLS C. W. *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků: příručka pro učitele, vychovatele a rodiče*, s. 15.

pohled samo na sebe náhle a neočekávaně, sebepojetí se tvoří stejně tak jako svaly, pozvolna a často nepozorovaně.

- Základem toho, aby o sobě člověk smýšlel lépe, je nezbytné prožívat úspěchy. Zvláště podstatné se jeví i rozvíjení mimořádně vrozených vloh, jako je talent. K vytváření pocitu vlastní hodnoty může přispět prakticky všechno, co podnikneme, od vybídnutí žáka jeho vlastním jménem až po pochválení jeho nové čepice.
- Obzvláště významné je propojování úspěchů a silných stránek dítěte. Důležitost jakékoliv obohacující zkušenosti může pedagog zdůraznit tím, že ji uvede do vztahu k jiným zkušenostem a zážitkům, které už jedinec získal.
- Dětskému sebepojetí napomáhá, jestliže učitel vytváří otevřené prostředí, které je plné pozornosti a zájmu o dítě. Důležitým úkolem učitele je vybudovat prostředí vzájemné opory a zájmu a tím může podpořit stránku intelektuální a citovou. Nejpodstatnější je zformovat prostředí, v němž se dětské účastníci budou cítit bezpečně a bude pro ně motivující. V rámci skupiny je klíčová důvěra, která by měla panovat mezi všemi aktéry, jak učiteli, tak i dětmi. Důvěra umožňuje jedinci svobodně projevovat své pocity, aniž by je někdo zesměšňoval nebo je zlehčoval. Vůči dětským pocitům by měl být zachováván respekt, úcta a členům třídy by se mělo dostat přátelství, opory a pomoci. Zmiňované aspekty otevřeného prostředí by se neměly podceňovat.¹⁹⁶ „Chybí-li dostatek důvěry, zájmu a otevřenosti, zůstane učitelova snaha o pozvednutí sebeúcty žáků výrazně omezena.“¹⁹⁷

¹⁹⁶ Tamtéž, s. 12-13.

¹⁹⁷ Tamtéž, s. 13.

4 Výzkumné šetření

4.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumu bylo zjistit a analyzovat názory určitého vybraného vzorku pedagogů na otázku zařazování soutěživých her do prostředí mateřské školy. K tomu byl použit rozhovor vlastní konstrukce, tedy polostrukturované interview.

4.2 Výzkumná otázka

Hlavní výzkumná otázka: Jaké názory mají pedagogové na zařazování soutěživých her do prostředí mateřské školy?

Pro rozhovor s respondenty jsme si stanovili tři okruhy otázek.

Vlastní otázky rozhovoru:

DVO (dílčí výzkumné otázky)

DVO 1 Význam soutěživých her.

- Jaký význam má hra pro dítě předškolního věku?
- Jaké je Vaše stanovisko k soutěživým hrám obecně?
- Jaké místo podle Vás sehrávají soutěživé hry pro budoucí život dítěte?

DVO 2 Výhody a nevýhody spojené se soutěživou hrou.

- Jaké jsou dle Vašeho názoru nevýhody soutěživých her?
- Jaké jsou naopak výhody soutěživých her?

DVO 3 Soutěživé hry v prostředí MŠ.

- Jak můžeme přispět ke kvalitní dětské hře?
- Co se soutěživými hrami v prostředí MŠ?

Závěr

- Napadá Vás ještě něco důležitého k tématu soutěživé hry, o čem jsme nehovořili?
- Chtěl/a byste se na něco zeptat Vy?

4.3 Charakteristika výzkumného souboru

4.3.1 Výběr respondentů

Před samotnou realizací výzkumu bylo nutné stanovit kritéria, podle kterých byli respondenti vybíráni. Mezi dotazovanými bylo zastoupeno jak ženské, tak mužské pohlaví, i přesto, že v učitelské profesi převažuje feminizace. Rozhovoru byli podrobeni pedagogové, kteří mají letitou praxi s dětmi z prostředí MŠ. Jako výzkumný soubor byl vybrán soubor šesti pedagogů, konkrétně pedagogů působících na úrovni terciárního stupně vzdělávání v České republice. Výzkumný vzorek sestával z učitelů, kteří mají zkušenost s využitím hry v MŠ a jejichž profesním zájmem je taktéž hra. Pro výběr výzkumného vzorku byla použita technika záměrného účelového výběru. Byly osloveny pedagožky, se kterými proběhlo osobní setkání v době studií na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Dále byli osloveni pedagogové, s nimiž k osobnímu seznámení nikdy nedošlo. Konkrétně pedagogové, kteří působí na ZČU v Plzni na Pedagogické fakultě. Respondenti z této fakulty byli osloveni prostřednictvím emailové adresy. Vybraní respondenti se nacházejí v oblasti Českých Budějovic a Plzeňska.

Pro výzkumný vzorek byla stanovena tato kritéria:

- Vzdělání (vysokoškolské pedagogické se zaměřením na předškolní věk)
- Povolání (pedagog na úrovni terciárního stupně vzdělávání)
- Praxe (v MŠ)

Výzkumný vzorek v počtu šesti respondentů byl volen pro kvalitativní výzkum jako záměrný.

Součástí každého rozhovoru byl medailonek (základní údaje vypovídající o respondentovi), který zahrnoval:

- praxe v prostředí MŠ – počet let (venkov/město)
- doba, po kterou se stává pedagog vzdělavatelem nových, budoucích pedagogů
- profesní zájem (čemu se věnuje)

První rozhovor (F-I.) probíhal se ženou, která pracovala jak na vesnické, tak i v městské školce. Její praxe činí jednatřicet let. Již jedenáctým rokem působí na Jihočeské univerzitě na katedře primární a předškolní pedagogiky.

Její profesním zájmem je:

- Kurikulum v mateřské škole (plánování, realizace, evaluace)
- Logopedická prevence v mateřské škole
- Tvořivost dětí předškolního věku
- Aktuální problémy předškolního vzdělávání

Druhý rozhovor byl proveden opět se ženou (F-II.), která působila v městské MŠ dvacet let. Doba, po kterou působí jako pedagožka budoucích předškolních pedagogů, činí osm let. Vyučuje na Jihočeské univerzitě, také na katedře primární a předškolní pedagogiky.

Její profesním zájmem je:

- Výtvarné a artefietické činnosti v mateřské škole
- Hra a hračka v životě předškolního dítěte
- Respektující přístup a komunikace s dětmi

Následující třetí rozhovor byl uskutečněn taktéž s ženou (F-III.), jejíž praxe byla ze všech nejdelší, a to šestatřicet let. Působila v městské MŠ. Je pedagožkou na Jihočeské univerzitě na katedře primární a předškolní pedagogiky, kde přednáší již třináctým rokem.

Její profesním zájmem je:

- Hra v životě předškolního dítěte
- Respektující komunikace s dětmi
- Prosociální chování a činnosti v předškolním vzdělávání

Čtvrtý rozhovor byl realizován se ženou (F-IV.), která má devětadvacetiletou praxi předškolního pedagoga. Místem působení bylo město. Momentálně pracuje na Jihočeské univerzitě na katedře primární a předškolní pedagogiky, kde učí pátým rokem.

Její profesním zájmem je:

- Osobnost a profesní kompetence předškolního pedagoga
- Řízení mateřské školy v teorii a praxi
- Hry a výchovně vzdělávací činnosti v mateřské škole
- Alternativní vzdělávací systémy

Pátý rozhovor byl uskutečněn s mužem (M-I.). Jeho praxe v prostředí MŠ, která probíhala v městském prostředí, činí šest let. Na Západočeské univerzitě na katedře pedagogiky přednáší patnáctým rokem.

Jeho profesním zájmem je:

- Dramatická výchova
- Osobnostní a sociální rozvoj
- Hra a její možnosti ve školním prostředí

Poslední rozhovor probíhal taktéž s mužem (M-II.). Jeho praxe probíhala v městském typu mateřské školy, a to třináct let. Nyní šestým rokem vzdělává budoucí předškolní pedagogy na Západočeské univerzitě.

Jeho profesním zájmem je:

- Předškolní pedagogika
- Metodika předškolního vzdělávání

4.3.2 Způsob oslovení respondentů

Jednotliví respondenti byli osloveni osobně, až na zbývající respondenty ze ZČU v Plzni, ti byli kontaktováni pomocí emailu. První čtyři respondentky jsou pedagožky, jejichž pracovištěm je Jihočeská univerzita. S těmito dotazovanými došlo v dřívějším studiu k osobnímu setkání. V osobním rozhovoru byly dotázány, zda by si mohly v průběhu měsíce (prosince 2017 – ledna 2018) vyhradit časový úsek na rozhovor o daném tématu. Informovaný neboli poučený souhlas byl uzavřen ještě před započítáním rozhovoru, a to se všemi respondenty. Bylo osloveno šest osob, které odpovídají kritériím z kap. 4.3.1

4.4 Metoda výzkumného šetření

Vzhledem k charakteru výzkumného problému práce byl využit kvalitativní výzkum. Byl do hloubky prozkoumán fenomén hry, konkrétně hra a hra soutěživá a bylo získáno maximální množství informací. Kvalitativní metoda posloužila k získání nových a neotřelých názorů na jev hry.

Tab. 1 Porovnání výhod a nevýhod kvalitativního výzkumu

Tab. 2.5 Přednosti a nevýhody kvalitativního výzkumu	
Přednosti kvalitativního výzkumu	Nevýhody kvalitativního výzkumu
<ul style="list-style-type: none">▪ Získává podrobný popis a vhléd při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu.▪ Zkoumá fenomén v přirozeném prostředí.▪ Umožňuje studovat procesy.▪ Umožňuje navrhovat teorie.▪ Dobře reaguje na místní situace a podmínky.▪ Hledá lokální (idiografické) příčinné souvislosti.▪ Pomáhá při počáteční exploraci fenoménů.	<ul style="list-style-type: none">▪ Získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí.▪ Je těžké provádět kvantitativní predikce.▪ Je obtížnější testovat hypotézy a teorie.▪ Analýza dat i jejich sběr jsou často časově náročné etapy.▪ Výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi.

(Hendl, 2016, s. 48)

„Kvalitativní výzkum zahrnuje popis a interpretaci sociálních nebo individuálních lidských problémů a jeho podstatou je vytvoření komplexního, holistického obrazu o zkoumaném problému.“¹⁹⁸ Stěžejní pro kvalitativní výzkum je porozumění jevům, které zkoumá, ale nezřídka se vysvětlení.

Jak uvádí Jan Hendl, kvalitativní výzkumník má příležitost se setkávat s novými lidmi a pracuje přímo v terénu, kde se něco neustále odehrává, což se stalo rozhodující, neboť vedoucí rozhovoru nechtěla být ochuzená o kontakt. Dalším impulsem pro zvolení kvalitativního výzkumu bylo oslovení omezeného počtu respondentů oproti kvantitativnímu výzkumu, který pracuje a zkoumá velké skupiny lidí.¹⁹⁹

Při výběru vhodných metod ve studii sehrával hlavní roli zájem poznat, jaký názor mají pedagogové na zařazování soutěživých her do prostředí mateřské školy. Z toho důvodu byl vhodnou volbou polostrukturovaný rozhovor. Tato metoda sběru dat je

¹⁹⁸ HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-549-3, s. 12.

¹⁹⁹ Tamtéž, s. 46.

charakteristická tím, že je definované jádro rozhovoru, na které se nabalují následné (doplňující) otázky pro upřesnění a vysvětlení odpovědi účastníka. Metoda polostrukturovaného rozhovoru byla uskutečněna s šesti odborníky z oblasti předškolní pedagogiky.

Byla využita metoda rozhovoru (interview). Tato metoda byla použita z důvodu bližšího kontaktu s osobou a větší otevřenosti. Dalším důvodem bylo oslovení menšího počtu osob. Tato metoda posloužila k hlubšímu objasnění kontextu. Podle Skalkové „zároveň lze při této metodě zachytit nejen sdělovaná fakta, ale i některé vnější reakce dotazovaného, a podle nich pohotově usměřňovat rozhovor potřebným směrem.“²⁰⁰

Jednalo se o rozhovor individuální, polostrukturovaný, a to s každým pedagogem zvlášť. Během rozhovorů si vedoucí rozhovoru dělala písemný záznam a využila též zvukový záznam. Použití zvukového záznamu tak umožnilo, soustředit se na obsah rozhovoru a věnovat pozornost i neverbálním projevům respondenta jako jsou mimika, gestika. Rovněž bylo možné během rozhovoru s jednotlivými pedagogy udržovat sociální kontakt. Bylo nutné dbát na to, aby zvukový záznam negativně nepůsobil na jednotlivé respondenty.

Miovský udává také některá negativa při použití polostrukturovaného rozhovoru. Můžeme předpokládat obtížnější analýzu dat. Dalším problémem může být odchylování tázaného od pevné struktury rozhovoru.²⁰¹

4.5 Průběh rozhovorů

Dotazování byli předem seznámeni s účelem tohoto výzkumu a s délkou rozhovoru. Při získání souhlasu s rozhovory od daného vzorku respondentů bylo nutné se časově přizpůsobit možnostem dotazovaných. Tzn., že volba prostředí a času, kde a kdy se bude rozhovor odehrávat, závisel zcela na možnostech pedagogů. Se souhlasem dotazovaných byly rozhovory natáčeny na diktafon. Nezbytnou pomůckou během rozhovorů se vedoucí rozhovoru interview stal i písemný záznam.

Během jednotlivých rozhovorů byla patrná snaha nezasahovat do vyprávění, byla vyvíjena snaha na motivování respondentů pro spolupráci. Vedoucí rozhovoru dávala najevo svůj zájem o jednotlivé výpovědi respondentů. Vypravěčům byl ponechán volný prostor pro jejich slova, na jejich odpovědi bylo reagováno doplňujícími otázkami či zkušenostmi.

Všechny rozhovory až na jeden se odehrávaly na půdě pedagogických fakult, jednak v Českých Budějovicích, jednak v Plzni. Jediný rozhovor s respondentem (M-I.) se odehrával mimo půdu školy. Rozhovor s respondentem (M-I.) se jevil jako nejtěžší, a to zejména v závěrečném přepisu a kódování, neboť se odehrával v kavárně, kde byla rušná atmosféra. V rámci realizace prvního rozhovoru byla patrná mírná nervozita, avšak při dalších rozhovorech stres opadl. Rozhovory, které byly uskutečněny

²⁰⁰ SKALKOVÁ, J. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983, s. 92.

²⁰¹ MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1362-4, s. 161.

s pedagogy z Jihočeské univerzity, probíhaly bez nervozity a bez ostychu, a to z toho důvodu, že došlo v rámci studia na této fakultě k setkání.

Dialogy vedené s pedagogy ze Západočeské univerzity se odehrávaly s menším neklidem. To lze odůvodnit tím, že oslovení muži byli cizí, nedošlo k osobnímu setkání. V závěru této podkapitoly je nutno podotknout, že dialogy s muži byly při konečném zhodnocení příjemnější.

4.6 Struktura rozhovorů

V úvodu byli respondenti seznámeni s tím, že rozhovor je součástí výzkumu pro diplomovou práci. Byli obeznámeni s nahráváním rozhovoru a dostalo se jim ujištění o zachování anonymity. Rozhovor je součástí výzkumu zjišťujícího názory pedagogů na zařazování soutěživých her do prostředí mateřské školy.

Na začátku rozhovoru byl představen výzkum, respondenti byli opakovaně ujištěni o anonymitě, byli požádáni o souhlas ke spolupodílení se na výzkumu, který slouží pro účel diplomové práce.

Po představení výzkumu byla snaha navodit otevřenou atmosféru, která podpořila spontánní odpovědi účastníků rozhovoru na úvodní, hlavní a případně doplňující otázky. V závěru rozhovoru byla dotazovaným nabídnuta možnost poskytnutí informací o výsledcích výzkumu.

4.7 Výpovědi dotazovaných

Při setkání s respondenty bylo pro navození klidného a vstřícného prostředí krátce pohovořeno o jejich praxi či zkušenostech v souvislosti s prostředím mateřské školy, o jejich profesním zájmu, o jejich působení na VŠ. Zvláštní pozornost byla věnována zejména začátku rozhovoru, neboť na začátku interview je nutné odstranit možnou psychickou bariéru. Také zakončení rozhovoru a loučení byla připisována určitá důležitost tak, jak se o něm zmiňuje Hendl, poněvadž na závěr rozhovoru mohlo dojít k získání přínosných sdělení a údajů.²⁰² V rámci výzkumu bylo promlouváno se čtyřmi ženami (F-I.-IV.) a dvěma muži (M-I.-II.) Ženy (F-I.-IV.) byly osoby pedagogicky působící na Jihočeské univerzitě na katedře primární a předškolní pedagogiky. Muži (M-I.-II.) byli pedagogové vyučující na Západočeské univerzitě na katedře pedagogiky.

4.8 Analýza jednotlivých odpovědí

Během realizace rozhovorů bylo zjištěno, že pedagožky, které pracují na Jihočeské univerzitě na katedře primární a předškolní pedagogiky, jsou z větší míry ovlivněny ve výpovědích, které se týkají soutěživé hry názory Mgr. E. Svobodové. Paní Mgr. Svobodová má s fenoménem hry letitou zkušenost, věnovala a stále ji věnuje ve svém profesním působení pozornost. Paní Svobodová je autorka publikací o předškolní výchově např. „Prosociální činnosti v předškolní vzdělávání“, „Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program“ a spoluautorka dalších mnoha knih, jako je „Metody dramatické výchovy v mateřské škole“, „Do školky za zvířátky: metodika práce s příběhy v MŠ“, „Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální

²⁰² HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*, s. 171.

kompetence a jejich rozvíjení“. Některé z nich byly v rámci diplomové práce hojně využity.

V práci byla soustředěna pozornost na všechny otázky polostrukturovaného rozhovoru. Každá otázka se jevila jako důležitá a nebylo možné žádnou opomenout.

V rámci výzkumu proběhl rozhovor se čtyřmi ženami (F-I.-IV.) a dvěma muži (M-I.-II.) Všech šest rozhovorů bylo uskutečněno během měsíce prosince 2017 až ledna 2018.

Je možné, že si čtenáři povšimnou určité podobnosti otázek, kterou zaregistrovali i respondenti. Paralela některých otázek však není výsledkem nepřipravenosti či neuváženosti. Spíše se očekávalo, že se odpovědi respondentů na otázky podobného typu budou odlišovat.

Na hlavní výzkumnou otázku Jaký názor jako pedagog/pedagožka máte na zařazování soutěživých her do prostředí MŠ? všichni respondenti reagovali negativně. Všichni dotazovaní se shodli na tom, že zařazování tohoto druhu her není vhodné pro děti předškolního věku. Respondentka (F-III.) se vyjadřuje následovně: „*Já si myslím, že soutěživé hry by se k dítěti měly dostat „tutově“ po osmém ale raději po desátém roce.*“ Respondentka (F-IV.) odpověděla: „*Možná ty soutěživé hry je dítě schopno vstřebat až na konci toho předškolního období, opravdu s nástupem do základní školy.*“ Respondent (M-II.) reagoval takto: „*Tak co se týče soutěživých her, tak můj názor je ten, že z pozice pedagoga není vhodné je zařazovat. Jednak je to ideální období pro rozvoj kooperace a tím pádem ta soutěživost nám tam do toho úplně nejde. Jednak je tu nějaká potřeba soutěživosti, protože děti určitou míru této potřeby mají, může se odehrát ve spontánních aktivitách dětí a není nutný tento aspekt hry podporovat v rámci řízených činností nabízených učitelem.*“ V odpovědi (F-II.) zaznívala snaha nahradit tento charakter her hrami, které jsou založené na kooperaci, spolupráci.

V odpovědích na otázku Jaký význam má hra pro dítě předškolního věku? se všichni dotazovaní výslovně shodují v tom, že hra má pro dítě předškolního věku zásadní význam. Dle jejich výpovědí je to základní činnost dítěte. Dotazovaný (M-I.) odpověděl: „*Čili podle mě je samozřejmě ten smysl hry u dítěte zásadní, protože vlastně ta hra může být z našeho pohledu vnímána jako všechno, co dítě dělá. Vlastně smysl dětství je co možná nejdéle zůstat v tom světě hry. Myslím si, že je to nejpodstatnější činnost, kterou vlastně dítě může zažívat. Ve chvíli, kdy o ni přijde, tak vlastně přichází o ten atribut dětství, to je moje pojetí.*“ Respondentka (F-I.) uvedla, „*pořád si myslím, že není hra doceněná a že se pořád vlastně přeceňují řízené činnosti a když si děti hrají, tak že to bývá považováno za činnost nedůležitou, neobohacující.*“ Respondent (M-II.) vyslovil názor, že „*leckterí autoři vnímají dětskou hru jako jediný přístup, jak to dítě rozvíjet. Hra má přesah do většiny oblastí rozvoje dítěte.*“

Na otázku Jaké je Vaše stanovisko k soutěživým hrám obecně? se respondenti vyslovovali skepticky. Ve všech odpovědích se objevila antipatie. Dotazovaná (F-II.) projevila tuto reakci: „*Soutěživé hry nepropaguju, soutěž vůbec nemám ráda, takže já se celkově k soutěživým hrám stavím skepticky, ale vím, že lidé jsou na tom osobnostně různě a někteří lidé tu soutěž ke svému životu potřebují.*“ Odpověď dotazovaného (M-I.) můžeme považovat za zajímavě formulovanou: „*Moje stanovisko je velmi, velmi zaujaté a myslím si, že by se děti se soutěživými hrami, tak jak jsem o nich mluvil, to*

znamená zvýrazňování odměn, dávání medailí, bonbonu, puntíků, bodů prostě by to dítě nemělo potkávat. To je moje velmi ostré pojetí. Protože tím se vlastně jako ten svět skutečné hry devaluje, pokřivuje, stává se z toho účelová záležitost a v podstatě se dítěti bere.“

K otázce Jaké místo podle Vás sehrávají soutěživé hry pro budoucí život dítěte? se respondenti vyjadřovali rozličně. Respondentka (F-II.) se vyslovila takto: „Soutěživé hry, jak jsem říkala, vlastně blokují to prosociální chování toho dítěte, tzn., že učí se soutěžit, být pořád co nejlepší, být první, porazit toho druhého, zvítězit. Což vlastně jak jsem říkala, nevede k nějakým pozitivním prosociálním vlastnostem.“ Respondent (M-I.) se domnívá: „Já jsem velmi proti tomu, aby dítě v předškolním věku muselo dělat nějaké výkony, protože se tím bezesporu pokřivuje možnost nějakého rozvoje, protože každý dítě, v tom jsem zajedno s Marií Montessori, každé dítě má svůj čas. Ve chvíli kdy nastavíte nějaký běžecký, lezecký tabulky tak některý dítě tu činnost nebude dělat, protože bude permanentně prohrávající. Přitom, když by dostal dost času, tak může tu činnost dělat rádo a s chutí a možná by dosáhlo i slušných výsledků.“ Dotazovaná (F-III.) ve spojitosti se soutěživou hrou zmínila dva jevy, které mohou dítě vybavit pro budoucí život. „Toho předškoláka můžou vybavit buď velmi vysokým sebevědomím anebo komplexem méněcennosti. Pokavád' vezmeme tu dobu, řekněme po desátém roce života, tak si myslím, že ho vybavují i třeba přátelskými vztahy, že se může naučit, když bude chodit na hokej tak týmové práci, spolupráci.“ Za povšimnutí stojí i odpověď respondenta (M-II.) „Soutěživé hry mají význam opravdu v tom, naučit se prostě tu další sociální roli, získat ty kompetence ve smyslu umět vyhrávat a umět i prohrávat. Umět vyhrát tak, aby člověk respektoval soupeře. Umět vyhrát tak, aby to bylo podle pravidel. Umět vyhrát tak, aby prostě člověk byl spokojený především sám se sebou, se svým výkonem, s tím co udělal. A samozřejmě na druhou stranu prohrávat. Umět chápat, že prostě i prohra může bejt dobrá.“

S touto otázkou Jaké jsou dle Vašeho názoru nevýhody soutěživých her? respondenti spojují rizika jako je agresivita, rivalita, konflikty, špatný vliv na sebepojetí dítěte, nemožnost naučit se prosociálnímu chování, budování řevnivosti a nenávisti dětí, vznik šikany, vytváření nepřátel. Odpovědi na tuto otázku byly nestejnorodé. Respondent (M-II.) vidí nevýhodu v tom „že s tím spousta pedagogů neumí zacházet; jde o to, aby ten učitel uměl pracovat s tím prvkem té soutěže.“ Respondent (M-I.) spatřuje nevýhodu v následujícím: „Soutěživá hra jako každá soutěž vede k vytváření vítězů a poražených. Já jsem ještě ostřejší, k vytváření nepřátel. Prostě to deformuje mezilidský vztahy.“

Z odpovědi na otázku Jaké jsou naopak výhody soutěživých her? je zřejmé, že všichni až na jednoho respondenta (M-I.) spatřují rovněž i v soutěživých hrách nějaké výhody, ne pouze nevýhody. Jako výhody lze předložit: spřátelení, stmelení týmu, rozvoj kompetencí (umět vyhrát, umět prohrát a hlavně umět respektovat soupeře, umět respektovat pravidla), učí fair play a pravidlům. Respondentka (F-II.) říká: „Vnímala bych tam vlastně jiný cíl toho soutěžení, to znamená, porovnání ne proti ostatním, ale soutěžení sám se sebou, to znamená, pokud to dítě nebo toho člověka vedeme k tomu, aby se sám zlepšoval a zdokonaloval a posunoval se, tak tam tu soutěž vidím jakoby přirozenou a vhodnou i v tom předškolním věku.“ Dotazovaná (F-IV.) na položenou

otázku odpověděla: „*Ta výhoda toho je, že si prostě můžeme všimnout toho, že dítě dobře běhá a můžeme dál doporučit rodičům dítě na atletiku. Může se na tom pracovat tak, že to dítě může jít na nějaký sport.*“

Při položení otázky Jak můžeme přispět ke kvalitní dětské hře? se respondenti (F-III.) a (M-II.) ve svých odpovědích ztotožnili s tím, že ke kvalitní dětské hře lze přispět tím, že pedagog bude dobrým facilitátorem. Nejčastěji zaznívalo, že je důležité vytvořit bezpečný prostor a dát dětem dostatek času. Pozornost si zaslouží i odpovědi respondentek (F-II.) a (F-IV.), které byly přesvědčeny o tom, že ke kvalitní dětské hře může především napomoci role pedagoga. Respondentka (F-I.) se k této otázce vyslovila nejrozsáhleji: „*Můžeme přispět tím, že dáme prostor pro hru, i časový prostor, protože velmi často se stává, že mají děti na hru málo času; samozřejmě bych měla vyhovět v zásadě přiměřenosti, aby to bylo pro ty děti, pro ten jejich věk vhodné; i ta osobnost toho pedagoga je tam velmi důležitá. Můžeme přispět i tím, že i my jsme hraví, že si rádi hrajeme s nimi, to si myslím, že je taky důležitá věc, protože když si učitelka ráda hraje, tak si děti potom rádi hrají taky. Třeba i bohatost námětů her, si myslím je důležitá.*“ Způsobů, jak přispět/podpořit kvalitní dětskou hru je mnoho a odpověď jednotlivých pedagogů byla osobitá, v závislosti na zkušenostech.

Odpověď na otázku Co se soutěživými hrami v prostředí MŠ? respondentky (F-I.) a (F-IV.) argumentovaly tím, že by se měly úplně vyloučit, pouze respondentka (F-I.) ještě navíc dodala: „*Nahrazovala bych je těmi kooperativními hrami.*“ Respondentka (F-II.) argumentovala tím, že uznává takový druh soutěživé hry, kdy dítě soutěží samo se sebou. Jinak se od soutěživé hry v prostředí mateřské školy distancuje. Zajímavé je stanovisko respondenta (M-I.): „*Je tady ještě jeden velký problém, že se o té hře nepřemýšlí jako o hře, ale jako o nějakém nástroji. Málo z těch učitelů vlastně se zabývá tím, co ta hra je. Používá ji jako techniky, jako jednotlivé návody k použití. Já myslím, že nejšťastnější je právě ta takzvaná volná hra. Prostě hra, která vzniká z potřeby dětí. Neznamená, že by neměla existovat něco jako práce na výkon, jenom si myslím, že je škoda tomu říkat hra, protože tím se zbavíme toho, že je v té hře fakt svoboda.*“ Respondenti (F-III.) a (M-II.) zdůrazňují potřebu toho, aby se s nimi pedagog naučil zacházet, zejména tak, aby z toho vzešla pozitivita.

Nejvíce obohacující byl rozhovor s respondenty (F-III.) a (M-II.). Čtenáři si mohou povšimnout určité podobnosti názorů u těchto dvou dotazovaných. V závěru je vhodné dodat, že vedoucí rozhovoru velmi potěšilo, když jí zmiňovaná respondentka (F-III.) poděkovala za toto téma, neboť na základě rozhovoru si uvědomila, jak je problematika soutěživé hry důležitá. Mrzí ji, že přestala vyučovat předmět: Hra v životě předškolního dítěte, jelikož je časově vytížená. Ale uvažuje nad tím, že by se k této tématice vrátila.

5 Diskuze

V této kapitole je učiněn pokus o porovnání informací získanými v rámci polostrukturovaného rozhovoru a informací získaných z odborné literatury.

Práce se koncentruje na zjištění, jaké názory mají pedagogové na zařazování soutěživých her do prostředí MŠ.

Z uskutečněných rozhovorů vyplynulo, že hra má pro dítě předškolního věku zásadní význam. Podle respondentů je to hlavní činnost, základní náplň dne, která v dalším věku přechází v učení. Skrze hru dítě objevuje, zkoumá, poznává svět a rozvíjí svou osobnost. Jeden respondent uvedl, že smyslem dětství je co možná nejdéle zůstat ve světě hry. V porovnání s výpovědí českého psychologa Hermana se hra stává pro dítě chlebem, je stejně tak významná a nutná. Hra představuje pro dítě báječný svět, v němž může dělat téměř cokoli, co se mu zachce.²⁰³ Mišurcová a kolektiv o hře mluví jako o činnosti, která obohacuje a dělá každodenní život krásnější. „Každá hra je jedinečným tvůrčím dílkem dítěte, v němž se uplatňuje celá jeho osobnost.“²⁰⁴ I Suchánková, která se zabývá hrou v životě dítěte, říká, že i přesto, že nás hra doprovází po celou dobu naší existence, je nejvíce vázána k předškolnímu dítěti. Hrou se dítě zaměstnává skoro po celý den. Její funkčnost je pestrá, dává dítěti příležitost radovat se, učit se, splnit si své touhy a všestranně se zdokonalovat.²⁰⁵ Takže odpovědi jak respondentů, tak odborníků jsou, co se týče hry a jejího významu, zajedno. Hra zaujímá v předškolním období jednoznačně důležité místo.

Na základě rozhovorů bylo zjištěno, že termín soutěživá hra, o němž je blíže pojednáno v kapitole číslo tři, je pojímán každým respondentem negativně. Dotazování se shodují v tom, že je nevhodné ji zařazovat do prvního socializačního zařízení jako je mateřská škola. Avšak při položení doplňující otázky „V jakém věku by se měly soutěživé hry zařazovat?“ Bylo pro mnohé obtížné stanovit věk. Většina odpovídala, že nelze věkově ohraničit soutěživou hru, dítě by se s ní mělo prý setkat až ve vyzrálejší věku, neboť poznání soutěživé hry v předškolním věku může mít špatný vliv na dětské sebepojetí a jeho budoucí vývoj.

Soutěživé hry nelze časově (věkově) ohraničit, což zmiňovali respondenti i odborná literatura. Podle Koťátkové pouze víme, že projevy soupeřivosti jsou velmi zřetelné v 5 – 7 letech života dítěte.²⁰⁶

Otevírají soutěže nějaké možnosti? Sochorová konstatuje, že učitelé v ZŠ se prostřednictvím soutěže otevírají možnosti, jak budovat smysl pro férovou hru a respekt k těm, kteří jsou lepší, než jsem já, pro toleranci, tedy schopnost akceptovat projevy druhých a zdvořilost k poraženým, ale i největší možné nasazení ve prospěch celku.²⁰⁷ Na to lze navázat odpovědí respondentky (F-III.): „*Pokavad' vezmeme tu dobu, řekněme po desátém roce života, tak si myslím, že ho soutěživé hry vybavují i třeba přátelskými*

²⁰³ Srov. HERMAN, M. *Najděte si svého marťana: co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli*, s. 120.

²⁰⁴ Srov. MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., a FIXL, V. *Hra a hračka v životě dítěte*, s. 31.

²⁰⁵ Srov. SUCHÁNKOVÁ, E. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*, s. 27.

²⁰⁶ KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*, s. 42.

²⁰⁷ SOCHOROVÁ, L. *Didaktická hra a její význam ve vyučování. Metodický portál: Články [online]*.

vztahy, že se může naučit, když bude chodit na hokej tak týmové práci, spolupráci na těch kolektivních sportech, což je prima. Může se naučit fair play, ale když k němu ta hra přijde později, ne když k němu přijde v těch pěti letech, protože v pěti letech ta touha vyhrát je mnohem silnější než nějaký morální povědomí o fair play.“ Hra může dle porovnání Sochorové a respondentky nabízet i pozitiva, ale až v prostředí ZŠ, např. vytváří smysl pro férovou hru.

Prýmasová (viz podkapitola *Pozitivní účinek soutěže*) ve spojitosti se soutěživou hrou mluví o pozitivním účinku soutěže. Každý jedinec může v soutěži ukázat to, co v něm v konkrétní chvíli je. Přínosem je možnost zazařit, předvést, že danou oblast umím do té míry, abych přemohl přítomné hráče. Tím soutěž uspokojuje dětskou potřebu zdařilého výkonu.²⁰⁸ V této souvislosti všichni, až na jednoho respondenta (M-I.), spatřují rovněž i v soutěživých hrách nějaké výhody, ne pouze nevýhody. Jako výhody lze předložit: pocit nadřazenosti, dravost, můžou vést ke spřátelení, stmelení týmu, rozvoji kompetencí (umět vyhrát, umět prohrát, umět respektovat soupeře, umět respektovat pravidla), učí fair play a pravidlům. Tvrzení Prýmasové a respondentů se mírně rozcházejí.

Prýmasová, která se jako jediná ve svém článku (viz podkapitola *Negativní účinek soutěže*) zaměřuje na negativa soutěživých her, zmiňuje, že soutěže nabízejí malý prostor pro vzájemnou výměnu informací – komunikaci. Zároveň je komunikace často nejasná, neboť v ní není příležitost pro vysvětlování.²⁰⁹ Nevýhody soutěživých her spatřovali respondenti zejména v agresivitě, rivalitě, konfliktech, špatném vlivu na sebezpečí dítěte, v nemožnosti naučit se prosociálnímu chování, v budování řevnivosti a nenávisti, ve vzniku šikany, ve vytváření nepřátel. Každý dotazovaný spatřoval negativa jinde. Z těchto výroků je patrné, že žádný z respondentů v daný okamžik nepomyslel na to, že soutěživá hra blokuje možnost výměny informací, tedy komunikaci. Další negativum popisuje Koťátková, která konstatuje, že ostré lokty neboli hrubé jednání, soutěžení a rivalita mohou dítěti v lidském životě přinést jak materiální výhody, tak i nevýhody v podobě ztráty přátel, partnera.²¹⁰ S tím koresponduje i odpověď respondenta (M-I.): „Soutěživá hra jako každá soutěž vede k vytváření vítězů a poražených. Já jsem ještě ostřejší, k vytváření nepřátel. Prostě to deformuje mezilidský vztahy.“ Je zde patrná paralela mezi respondentem a odborníky na pedagogiku předškolního věku a to v odpovědi, že hra soutěživého charakteru vede k tvorbě nepřátel. Což lze vnímat jako největší riziko.

Koťátková ve své publikaci zdůrazňuje, že osoba vychovatelky by se neměla zbytečně vměšovat a vytěšňovat ve volné hře dětí soupeřivost, jestliže to není nutné. K tomu se vyjadřuje i respondent (M-II.), který říká: „Samozřejmě nemá smysl zakazovat soutěživou hru spontánní, ty děti tu potřebu mají, to je jasný.“ Opět spatřujeme shodu mezi respondentem a odborníky. Pedagog by neměl zasahovat do volné hry dětí i přesto, že je v ní viditelná soupeřivost, neboť je to situace navozená dětmi. Avšak situace, jež jsou navozeny pedagogem a mají prvek soutěživosti, je nutné potlačit.

²⁰⁸ PRÝMASOVÁ, L. Co přináší soutěž do života žáků? *Metodický portál: Články* [online]. 2008, 22. 05. [cit. 2018-02-05]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/2330/CO-PRINASI-SOUTEZ-DO-ZIVOTA-ZAKU.html>>. ISSN 1802-4785.

²⁰⁹ Tamtéž, PRÝMASOVÁ, L. Co přináší soutěž do života žáků? *Metodický portál: Články* [online].

²¹⁰ KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*, s. 43-57.

Další výrok, který je nutno předeslat, je podle Kořátkové to, že se často setkáváme s pochybnostmi vůči hře starších předškoláků, která je viděna jako ztráta času, který by se dal využít jiným a hodnotnějším způsobem. To někdy přispívá k tomu, že prostředí blízkých lidí se jim snaží místo jejich vlastních nápadů, myšlenek a spontánní aktivity podsouvat něco odlišného, z pohledu dospělých mnohem podstatnějšího. Děti jsou tak podřízeny programu dospělých a řídí se jejich naplánovanými postupy, což vede k útlumu dětské iniciativy a sebeuplatnění, a to vzbuzuje velké obavy.²¹¹ Dle Fontany je též nesprávné pohlížet na hru jako na zbytečnou ztrátu času, a to i u dětí starších.²¹² V souvislosti s tím se vyslovila i respondentka (F-I.) která upozornila: „*Pořád si myslím, že není hra doceněná a že se pořád vlastně přeceňují řízené činnosti a když si děti hrají, tak že to bývá považováno za činnost nedůležitou, neobohacující někdy, že vlastně to dělají pro zábavu a neuvědomujeme si, že vlastně při té hře získávají neuvěřitelné množství kompetencí (klíčových kompetencí), které máme v tom rámcově vzdělávacím programu. Kdybychom si je probrali, tak bychom zjistili, že převážné množství těch kompetencí může dítě získávat i při volné hře a nepotřebujeme k tomu ani žádné řízené a navozené činnosti. Ale někdy mám pocit, že si pořád ještě učitelky nebo pedagogové v předškolních zařízeních myslí, že jenom to, co děti naučí při řízených činnostech, tak je vlastně to pravé vzdělávání.*“ Lze shrnout, že hra je často podceňovaným jevem, na čemž se shodli jak respondenti, tak i odborníci. Je důležité, aby pedagog dětem nabízel dostatečný prostor pro spontánní, svobodnou hru a povolil tak uzdu dětské iniciativě.

Caillois se zmiňuje o tom, že hra musí být zdrojem radosti a legrace.²¹³ V souvislosti s hrou hovoří Kořátková o znacích hry, které jsou nezbytnou součástí hry, stávají se pro nás pozorovacím vodítkem, dle kterého můžeme posoudit, zda si dítě doopravdy hraje. Jedním z důležitých znaků je radost a uspokojení, které můžeme spatřit na dětském obličejí hrajícího si dítěte.²¹⁴ K podstatě hry se vyjádřila i respondentka (F-I.): „*Hra by měla bavit sama o sobě ne pro tu odměnu. Právě soutěž je spojená často s nějakou odměnou. Nemusí to být jenom stupínek vítězů, ale může to být opravdu nějaká odměna, právě že se něco dostává. A neřekla bych, že tady je důležitý, aby dostali všichni teda nějakou odměnu, když je to hra.*“ Názory expertů a respondentky (F-I.) jsou identické. Hra by měla být konána z důvodu radosti, potěšení, nikoliv pro odměnu či výsledek.

V podkapitole *Pedagog a jeho působení při hře v rámci mateřské školy* byla věnována pozornost pedagogovi a jeho roli ve vztahu ke hře dětí. Podle Průchy a Kořátkové by ve vztahu ke hře měla učitelka sehrávat roli facilitátora - měla by hru usnadňovat a provázet jí.²¹⁵ S tím jsou zajedno i respondentka (F-III.) a respondent (M-II.), což lze doložit jejich výpověďmi. Respondentka (F-III.) říká: „*My jako dospěláci nesmíme být vedoucím hry, nebýt tím, kdo tu hru řídí, kdo ji dětem přináší, nebýt bavičem, ale být facilitátorem.*“ Reakce respondenta (M-II.): „*To znamená, když*

²¹¹ Srov. KOŘÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*, s. 146.

²¹² Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*, s. 50.

²¹³ Srov. CAILLOIS, R. *Hry a lidé: maska a závrať*, s. 28.

²¹⁴ Srov. KOŘÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*, s. 18.

²¹⁵ PRŮCHA, J., KOŘÁTKOVÁ, S. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*, s. 107.

bychom vzali různé ty role učitele, které směrem ke hře jsou, tak prostě být dobrým facilitátorem a iniciátorem hry.“ Pro pojem facilitátor, předkládáme vysvětlení dle Kupcové: Jestliže označíme pedagoga jako facilitátora, máme tím na mysli, že je průvodcem dítěte na jeho cestě za poznáním. Je iniciátorem vhodných činností, připravuje prostředí, které podporuje a stimuluje aktivitu dítěte.²¹⁶

Svobodová se zmiňuje o tom, že předškolní pedagog by měl vyřazovat hry soutěživé, které jsou motivovány touhou být první. Náhradou za ně by měl učitel dávat k dispozici hry zápolivé nebo podnícené vlastním posunem či principem alea – náhody.²¹⁷ S touto myšlenkou souhlasí i respondentka (F-III.). Konstatuje: „*Nepatří tam, absolutně tam nepatří soutěživé hry, pokud jsou založené na výkonu. Pokud je to o tom, že poměříme schopnost výkonu v určité oblasti. My můžeme hrát hry, které jsou založené na principu náhody, např. „Člověče, nezlob se“, to tam patří určitě, abychom se naučili unést výhru a prohru.*“ Z myšlenek vyplývá, že hry, které jsou založené na principu náhody, je vhodné zařazovat, ale hry založené na motivaci soutěží, je třeba eliminovat.

²¹⁶ KUPCOVÁ, M. Pojetí tělesné výchovy v RVP PV. *Metodický portál: Články* [online]. 2005, 01. 03. [cit. 2018-02-28]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/179/POJETI-TELESNE-VYCHOVY-V-RVP-PV.html>>. ISSN 1802-4785.

²¹⁷ SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*, s. 108.

Závěr

Cílem předložené práce bylo zjistit a analyzovat názory určitého vybraného vzorku pedagogů na otázku zařazování soutěživých her do prostředí mateřské školy. Byl stanoven jeden cíl, ze kterého vyplynula jedna výzkumná otázka. Cíl práce je považován za splněný. Hlavní výzkumná otázka, jejíž znění bylo: „Jaké názory mají pedagogové na zařazování soutěživých her do prostředí mateřské školy?“ byla řešena na základě analýzy provedeného výzkumného šetření.

Téma soutěživé hry je málo diskutovanou problematikou. Je nezbytné podotknout, že problematice soutěživé hry se věnuje malý počet autorů, z českého prostředí je to zejména Eva Svobodová.

Respondenti vnímali hru v obecném slova smyslu jako jev, který je často podceňován jak ze strany předškolních pedagogů, tak ze strany dospělých. V prostředí MŠ se často setkávali s tím, že jsou řízené činnosti vnímány jako něco hodnotnějšího, než je volná hra. Přesto spontánní hra dětí skýtá možnosti, které umožňují naplnění klíčových kompetencí, které jsou uvedeny v RVP PV. Ze strany pedagoga je důležité vytvořit dostatečně velký prostor a čas pro volnou hru dětí, což přispívá ke kvalitní dětské hře. Důležitá je i role učitele v rámci herní činnosti, podle respondentů by měl zastávat roli facilitátora, tj. být tím, kdo hru podporuje a napomáhá jí.

Z rozhovorů vyplynulo, že zařazování soutěživých her z pozice pedagoga není pro děti předškolního věku vhodné, neboť předškolní období je ideální pro rozvoj opačného druhu sociální interakce, konkrétně pro rozvoj kooperace. Pro respondenty bylo velmi obtížné stanovit věk, pro nějž by soutěživé hry byly ideální. Dle jejich mínění by se se soutěživou hrou mělo dítě setkat až v pozdějším věku, kdy na to bude psychicky připravené a bude mít ustálenou osobnost, většinou po šestém až sedmém roce - tedy při nástupu do ZŠ.

Všichni dotazovaní se shodovali v tom, že hra pro dítě předškolního věku má zásadní význam. Dle jejich výpovědí je to základní činnost dítěte, pomocí které objevuje, zkoumá, raduje se a učí se. V pozdějším věku hra přechází v učení. Jeden z respondentů uvedl, že je důležité setrvat ve světě hry, protože ve chvíli, kdy je dítěti hra odepřena, tak přichází o atribut dětství.

K soutěživé hře se respondenti vyjadřovali dost skepticky. Soutěže nemají obecně rádi a nepropagují je. Podle jejich názorů vedou k vytváření vítězů a poražených, v tom nejhorším případě k tvorbě nepřátel a k deformaci mezilidských vztahů. Někteří se zmínili, že je důležité, jak hru uchopí pedagog, zda bude klást důraz na výkon/výsledek, nebo na prožitek z prováděné hry. Z následující informace je jasné, že na prvním místě je učit děti prožívat radost ze hry, z jejího průběhu. Nesmí však vlivem soutěže docházet k porovnávání mezi dětmi.

Někteří respondenti poznamenali, že by soutěživé hry úplně vyloučili. Někteří se zase zasazovali o to, aby se v rámci mateřské školy hry soutěživého charakteru nahrazovaly kooperativními hrami a hrami, které jsou založené na prosociálním chování, vzájemné podpoře a důvěře. Respondenti zdůraznili potřebu toho, aby se s nimi pedagogové působící v prostředí MŠ naučili zacházet, zejména tak, aby z toho vzešla pozitivita (umět vyhrát, umět prohrát, umět být soupeř, umět být také spoluhráč).

Jako pozitivní viděli respondenti na soutěživé hře to, že mohou jedince vybavit přátelskými vztahy, naučit ho férové hře, týmové práci, spolupráci v rámci kolektivu, ale pouze tehdy, jestliže soutěživá hra přijde až po pátém roce života s nástupem do ZŠ.

Ve spojitosti se soutěživou hrou byla vyřčena i negativa, která nad pozitivy převažovala. Nevýhody soutěživých her spatřovali respondenti zejména v agresivitě, rivalitě, konfliktech, špatném vlivu na sebepojetí dítěte, v nemožnosti naučit se prosociálnímu chování, v budování řevnivosti a nenávisti dětí, ve vzniku šikany, ve vytváření nepřátel. Každý respondent viděl negativa jinde.

Každé dítě je individuální bytost a výkony předškolních dětí rozdílné, proto není vhodné, aby pedagog dětské účastníky her poměřoval, dělil je na vítěze a poražené, jelikož to může mít dopad na dětské sebepojetí, které jak víme, je z velké části ovlivněno osobností pedagoga – jeho postoji, verbálními projevy. Měli bychom se zaměřit na tvorbu takového prostředí, v němž budou všechny děti zažívat úspěch, pocít vítězství. To je stanovisko respondentů.

V prostředí mateřské školy by mělo být využíváno paradigma výhra – výhra, o němž hovořila již zmíněná Havlínová. Toto paradigma nám připomíná, že svět je prostor, kde máme realizovat spolupráci, nikoliv zápasistém, kde lidé soupeří a likvidují se.²¹⁸ Je možné spatřit paralelu mezi výrokem Havlínové s výše uvedeným stanoviskem respondentů.

Jestliže mají pedagogové opravdu užívat a hrát s dětmi soutěživé hry, tak by k vykonávání tohoto druhu hry podle respondentů měly být děti motivovány ctižádostí překonat sama sebe, posunout své hranice, být lepší než minule.

Osobnost dítěte či dospělého, tak jak o ní hovoří psycholog David C. McClelland, by si měla získat vědomost toho, že harmonie je mnohem více než výhra, že kooperace je hodnotnější podobou recipročních vztahů než rivalita. Učit se toleranci, být vnímavý vůči druhým, mít snahu se od ostatních učit a dávat jim možnost, aby se i oni učili od něj.²¹⁹ To je názor, který mi je velmi blízký.

Jak napsal Pavel Kopřiva, srovnávání se s druhými je součástí lidského života, je potřebné. Zdravé porovnání nám říká, že jsem „dobrý mezi dobrými“, neboť každý je nadaný na něco jiného, což je zjevný opak komparativního sebepřijetí, které konstatuje „jsem lepší nebo horší než ostatní“. Proto je žádoucí vést děti k zdravému porovnávání, které považuje každé dítě za dobré.²²⁰

Na základě zpracování tohoto tématu a rozkódování rozhovorů vyplynula nová otázka, která by byla vhodná pro další výzkum, a to zda učitelé přemýšlí nad soutěživou hrou a zda s ní umí zacházet. Informace získané od respondentů a závěrečné vypracování tohoto dokumentu má přínos pro můj profesní růst a působení v budoucím povolání.

Práci je možné uzavřít slovy Nováčkové: „Pokud si přejeme, aby děti žily v lepším světě, než je ten náš, pak jednou z důležitých dovedností, kterou by měly ovládat, je spolupracovat, nikoliv vítězit“.²²¹

²¹⁸ HAVLÍNOVÁ, M. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*, s. 52.

²¹⁹ NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*, 36-37.

²²⁰ KOPŘIVA, P. *Respektovat a být respektován*, s. 211.

²²¹ NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*, s. 37.

Seznam použité literatury

Tištěné publikace

ADAIR, J. E. *Vytváření efektivních týmů*. Praha: Management Press, 1994. ISBN 80-856-0370-5.

ARISTOTELÉS. *Politika*. 2. vyd. Praha: Rezek, 1998. ISBN 80-860-2710-4.

BERANOVÁ, K. *Funkce hry při rozvíjení sociálních vztahů dětí předškolního věku*. *Pedagogika*, 1971, roč. 21, č. 5, s. 725-741.

BORECKÝ, V. *Imaginace, hra a komika*. 2., rozš. a opr. vyd., (V Tritonu 1.). Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-503-5.

CAILLOIS, R. *Hry a lidé: maska a závrať*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. ISBN 80-902482-2-5.

CANFIELD, J., WELLS C. W. *Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků: příručka pro učitele, vychovatele a rodiče*. Přeložil Jan HANČIL. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-028-6.

COVEY, S. R. *7 návyků skutečně efektivních lidí: zásady osobního rozvoje, které změní váš život*. Praha: Management Press, 2006. ISBN 978-807-2611-560.

DUPLINSKÝ, J. Dětská hra a psychologie. *Pedagogika*, monotematické číslo: Dítě a hra, 2001, roč. 51, č. 4, s. 433-438.

FINK, E. *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel, 1993. Orientace (Český spisovatel). ISBN 80-202-0410-5.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8626-8.

HANUŠ, R., ed. *Fenomén hry: teoretické a metodické příspěvky k tématu hry*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. Sborník (Univerzita Palackého v Olomouci). ISBN 80-244-0669-1.

HAVLÍNOVÁ, M. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. 2., rozš. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-059-3.

HAVLÍNOVÁ, M. *Zdravá mateřská škola: modelový projekt pro podporu zdraví v mateřských školách ČR*. Praha: Portál, 1995. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-717-8048-0.

HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-718-4549-3.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HERMAN, M. *Najděte si svého manžana: co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli*. 3. vyd. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-260-6070-3.

HORNÁČKOVÁ, V. ed. *Hra je krásnou přípravou k vážným věcem: sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí: 27.3.-28.3.2014, Hradec Králové*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-807-4353-901.

HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1424-8.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Praha: Dauphin, 2000. Studie (Dauphin). ISBN 80-727-2020-1.

JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. ISBN 80-210-0830-X.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.

KOPŘIVA, P. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-809-0403-000.

KOŤA, J. *Traktát o třech klasických ludologických analýzách a o jejich pojetí významu hry*. *Pedagogika*, monotematické číslo: *Dítě a hra*, 2001, roč. 51, č. 4, s. 439-453.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. *Pedagogika* (Grada). ISBN 978-802-4715-681.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-802-4744-353.

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

KRAUS, J., PETRÁČKOVÁ, V. *Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]*. Praha: Academia, 2001dotisk. ISBN 80-200-0982-5.

KROUPOVÁ, L., FILIPEC, J. ed. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost: s Dodatkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. Vyd. 4. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1347-4.

KURIC, J. *Ontogenetická psychologie: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult studijních oborů učitelství a studijního oboru psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN ontogenetická psychologie.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4712-840.

MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Brno: AVICENUM, 1986. 336 s. ISBN 08-011-86.

MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H, 1998. ISBN 80-860-2221-8.

MILLAR, S. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978. Pyramida (Panorama).

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.

MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., a FIXL, V. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. Knihy pro rodiče (SPN).

MIŠURCOVÁ, V., SEVEROVÁ, M. *Děti, hry a umění*. Praha: ISV, 1997. Psychologie (ISV). ISBN 80-858-6618-8.

NĚMEC, J. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-006-9.

NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 4. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. Výchova a vzdělávání pro 21. století. ISBN 978-809-0187-399.

OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4751-078.

PLATÓN. *Zákony*. 2. vyd. Přeložil František NOVOTNÝ. Praha: OIKOYMENH, 1997. ISBN 80-86005-31-3.

PRŮCHA, J., KOŽÁTKOVÁ, S. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-802-6204-954.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky: Vysokošk. příručka*. 4. nezm. vyd. Praha: SPN, 1977. Učebnice vysokých škol (SPN).

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.

SKALKOVÁ, J. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.

SMOLÍKOVÁ, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-870-0000-5.

SUCHÁNKOVÁ, E. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-802-6206-989.

SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, c2007. Nahlížet - nacházet. ISBN 80-863-0739-5.

SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-807-3677-749.

ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0945-8.

ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 9788024618203.

THIESEN, P. *Die gezielte Beschäftigung im Kindergarten*. 6. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus, 1992. ISBN 3-7841-0649-8.

TVRŘOCHOVÁ, D. *Prosociální chování v mateřské škole*. *Informatorium*, 2014, roč. 21, č. 10, s. 12-13.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8308-0.

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

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, rozšířené a přepracované. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita: Skripta pro posl. ped. fak. Univ. Karlovy*. Praha: Karolinum, 1991. ISBN 80-706-6384-7.

ZÁŠKODNÁ, H., MLČÁK, Z. *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. Praha: Triton, 2009. ISBN 978-807-3873-066.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., BUREŠ, M. *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4733-579.

Internetové zdroje

BORCHERDING, M. Verlieren will gelernt sein. *Das Elternmagazin für die Kitazeit* [online]. 2017 [cit. 2017-11-15]. Dostupné z:

<https://www.kizz.de/erziehung/lernen/gemeinsam-spielen-verlieren-will-gelernt-sein>

GRAY, P. Hodnota hry I: Definice hry. In: *SvobodaUčení.cz* [online]. 2013, 17. 12. [cit. 2017-08-29]. Dostupné z: <https://www.svobodauceni.cz/clanek/hodnota-hry-1/>.

KOHOUTEK, R. Psychologie v teorii a praxi: Hra dětí předškolního věku. *rudolfkohoutek.blog.cz* [online]. 2014, 14. 4. [cit. 2017-09-01] Dostupné z:

<http://rudolfkohoutek.blog.cz/1404/hra-deti-predskolniho-veku>.

KUPCOVÁ, M. Pojetí tělesné výchovy v RVP PV. *Metodický portál: Články* [online]. 2005, 01. 03. [cit. 2018-02-28]. Dostupné z:

<<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/179/POJETI-TELESNE-VYCHOVY-V-RVP-PV.html>>. ISSN 1802-4785.

LABUSOVÁ, E. Nebaví mě „soutěžit“ s ostatními matkami“. *evalabusova.cz* [online]. 2011, [cit. 2018-03-08]. Dostupné z: <http://www.evalabusova.cz/clanky/nebavi.php>

LIETAVCOVÁ, M. Jak jsme si vytvářeli pravidla ve třídě koťat. *Metodický portál: Články* [online]. 2008, 24. 04. [cit. 2017-11-21]. Dostupné z:

<<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/2263/JAK-JSME-SI-VYTVARELI-PRAVIDLA-VE-TRIDE-KOTAT.html>>. ISSN 1802-4785.

MONATOVÁ, L. Základní výchovné funkce dětské hry. Sborník prací filosofické fakulty Brněnské univerzity. 1972, roč. 21, č. 17, s. 261-262. Dostupné z:

<https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/112902>

NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D. Proč nesoutěžíme: Je nutné kazit oslavu dne dětí soutěžení? *Montessorikampus.cz* [online]. 2014, 17. 10. [cit. 2017-12-05]. Dostupné z: <http://www.montessorikampus.cz/news/proc-nesoutezime/>

PRÝMASOVÁ, L. Co přináší soutěž do života žáků? *Metodický portál: Články* [online]. 2008, 22. 05. [cit. 2018-02-05]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/2330/CO-PRINASI-SOUTEZ-DO-ZIVOTA-ZAKU.html>>. ISSN 1802-4785.

SOCHOROVÁ, L. Didaktická hra a její význam ve vyučování. *Metodický portál: Články* [online]. 2011, 26. 10. [cit. 2018-02-21]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html>>. ISSN 1802-4785.

SUSSMAN, K. S. The importance of play in the preschool classroom. *Texas Child Care Quarterly*. 2012, roč. 36, č. 3, s. 9-14. Dostupné z: https://www.childcarequarterly.com/winter12_story3.html

SVOBODOVÁ, E. Činnosti v předškolním vzdělávání: Prosociální chování. *Metodický portál: Články* [online]. 2013, 31. 01. [cit. 2018-02-07]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/16935/CINNOSTI-V-PREDSKOLNIM-VZDELAVANI-PROSOCIALNI-CHOVANI.html>>. ISSN 1802-4785.

VEDRAL, L. Soutěživost je škodlivá a školní známky neúčinné, říká norský pedagog. *idnes.cz* [online]. 2016, 10. 09. [cit. 2017-12-05]. Dostupné z: https://zpravy.idnes.cz/rozhovor-godi-keller-skola-je-posedla-testovanim-f71-domaci.aspx?c=A160817_151320_domaci_lve

Seznam zkratk

RVP – rámcový vzdělávací program

RVP PV – rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

MŠ – mateřská škola

ZŠ – základní škola

VŠ – vysoká škola

tj. – to je

např. – například

tzv. – takzvaný

č. – číslo

Seznam příloh

Příloha I. – Polostrukturovaný rozhovor

Příloha II. – Rozhovory s respondenty

Příloha I.

Vlastní otázky rozhovoru:

Před započítím každého rozhovoru byly položeny úvodní otázky:

Jak dlouho jste působil/a v prostředí MŠ? Bylo místem Vaší působnosti město či venkov? Jaký je Váš profesní zájem? Kolikátým rokem už vyučujete na univerzitě?

DVO (dílní výzkumné otázky)

Hlavní výzkumná otázka: Jaký názor jako pedagog/pedagožka máte na zařazování soutěživých her do prostředí MŠ?

DVO 1 Význam soutěživých her.

- Jaký význam má hra pro dítě předškolního věku?
- Jaké je Vaše stanovisko k soutěživým hrám obecně?
- Jaké místo podle Vás sehrávají soutěživé hry pro budoucí život dítěte?

DVO 2 Výhody a nevýhody spojené se soutěživou hrou.

- Jaké jsou dle Vašeho názoru nevýhody soutěživých her?
- Jaké jsou naopak výhody soutěživých her?

DVO 3 Soutěživé hry v prostředí MŠ.

- Jak můžeme přispět ke kvalitní dětské hře?
- Co se soutěživými hrami v prostředí MŠ?

Závěr

- Napadá Vás ještě něco důležitého k tématu soutěživé hry, o čem jsme nehovořili?
- Chtěl/a byste se na něco zeptat Vy?

Příloha II.

Rozhovory jsou zanechány v původní podobě, a to z toho důvodu, aby nedošlo k narušení autentičnosti.

Rozhovor č.1 (F-I.)

Praxe v prostředí MŠ: 31 let, respondentka pracovala jak na vesnické, tak i v městské školce.

Profesní zájem:

- Kurikulum v mateřské škole (plánování, realizace, evaluace),
- Logopedická prevence v mateřské škole,
- Tvořivost dětí předškolního věku,
- Aktuální problémy předškolního vzdělávání.

Doba, po kterou se stává vzdělavatelkou nových (budoucích) pedagogů: 11 let

První rozhovor byl uskutečněn s pedagožkou působící na půdě Jihočeské univerzity. Atmosféra během průběhu rozhovoru byla velmi příjemná, jelikož k poznání s dotyčnou respondentkou došlo už v dřívějších letech, během studia na fakultě.

Popis rozhovoru: Jaký názor jako pedagožka máte na zařazování soutěživých her do prostředí MŠ?

Z mého pohledu opravdu není to zařazování soutěživých her vhodné pro mateřské školy, pro děti toho předškolního věku. Když si vezmu, děti dneska už od dvou let vlastně v mateřských školách a standardně, běžně od 3. - 6. let. Tak v současné době se opravdu, už více let, asi vlastně po dobu toho, co jsem tady, tak těch deset let se opravdu ztotožňuji silně s tím názorem, že by se neměly soutěživé hry zařazovat, protože před tím, je pravda, že jsem v té praxi v mateřské škole byla, nikdy jsem je nějak nenaduživala ty soutěživé hry, ale přiznávám, že jsem je občas zařadila. Nebo spíše zařazovala jsem třeba hry, nebylo jich mnoho, ale dvě bych si určitě vybavila, kdy děti třeba vypadávaly z té hry. I když i v té době jsem měla tendence, že ty děti, které vypadly, ještě pořád s námi hrály, ale v podstatě někde stranou. Byla to třeba hra „Kuba řekl“ anebo hra, nevím, jestli ji znáte „Když jsem šla já kolem mlýna, potkala mě meluzína.“ Ten, kdo ty nohy pustí, nedržel je podle toho pokynu, jak to mělo být, tak vlastně vypadával a sedal si vedle na lavičku nebo vedle na zem a hrál to dál, mohl to hrát dál anebo mohl pozorovat a zůstalo tam třeba posledních, opravdu já nevím čtyři poslední děti, kterým jsme zatleskali. Vlastně ani já jsem nebyla ten, kdo dohlížel, kdo to dělá špatně nebo ne, ty děti se hlídaly samy. Což zase bylo pozitivní v tom slova smyslu, že oni se učili tomu, že když něco spletu, tak přiznám tu chybu, že jsem to prostě popletl. Nic se neděje, tak jdu vedle, zkouším si to tam dál anebo příště třeba já budu ten, komu se to podaří. Ale je pravda, že pak od té doby, co jsem tady a co jsem se vlastně setkala s názorem Evy Svobodové, že ty soutěživé hry vůbec (vlastně máme to i v tom rámcovém programu), že jo.

Doplňující otázka: Myslíte si, že by se ty soutěživé hry měly zařazovat až na té ZŠ?

Přesně, ale i tam velmi s mírou, i tam jsem jako docela skeptická. Fakt si myslím, že je velmi dobře zařazovat hlavně ty hry kooperativní a dávat tam hry, které jsou nějak změněné. Třeba a já to vidím i tím, jak chodím na praxe, tak se setkávám vlastně s těmi hrami, které se hrály jako soutěživé a teď jsou upravené jako hry prosociální, takže např. hra, taková běžná, která se hraje v tematickém celku o dracích, kdy si děti zasunou dračí ocásky nebo i čertův ocásek a ten někdo honí anebo si je vlastně navzájem berou ty ocásky. Tak tady tuhle hru hrají studentky naše na praxi tak, že děti běhají a na znamení se teda zastaví a ten kdo nemá ocásek, tak k jednomu z těch dětí přijde a požádá ho, a řekne mu: „Prosím tě, půjčíš mi svůj ocásek?“ Ty děti s nadšením půjčují, nejednou ubývá v té hře konfliktů, které tam předtím byly (strkanice, tahanice), i takových těch opravdu nepříjemných chviliek, který při té hře nastávaly.

No vlastně opravdu ta soutěž do toho přináší trošku rivalitu, víc té agresivity jo, a řekla bych, že se z toho vytrácí ta pravá radost, protože najednou je tam ta snaha vyhrát a ono to vidíme potom dál, že ta snaha vyhrát se pak opravdu mění v paradoxy, jo, vlastně i u dospělých u těch soutěžích. Opravdu si myslím, že máme učit fair play, sport může učit fair play, ale opravdu v téhle té době předškolního věku, hlavně z toho důvodu, že se vytváří to sebepojetí dítěte, a mělo by se vytvářet pozitivní sebepojetí. To, že si to dítě o sobě myslí, že je dobré, že postupně získává ten pocit, že je šikovné, dobré, že něco zvládá, a když teda něco nezvládá, takže se to může naučit, protože o tom je tohle období. Všechno se může naučit a mám spoustu tedy možností ve světě, a když ho vlastně stavíme do té role „outsidera“, že se mu tohle nedaří, tohle nedaří, tohle nedaří, tak se to sebepojetí nebude formovat, tak jak bychom si přáli a jak by to asi pro to dítě do života bylo dobré.

Jaký význam má hra pro dítě předškolního věku?

Obrovský, samozřejmě, o tom se píše, ale asi od doby, co ta pedagogika předškolní vůbec vznikla, si myslím, že se význam hry opravdu zdůrazňuje. Jde o to, jak to pak v praxi vypadá, protože pořád si myslím, že není hra doceněná a že se pořád vlastně přeceňují řízené činnosti a když si děti hrají, tak že to bývá považováno za činnost nedůležitou, neobohacující, že vlastně to dělají pro zábavu a neuvědomujeme si, že vlastně při té hře získávají neuvěřitelné množství kompetencí (klíčových kompetencí), třeba které máme v tom rámcově vzdělávacím programu. Kdybychom si je probrali, tak bychom zjistili, že převážné množství těch kompetencí může dítě získávat i při volné hře a nepotřebujeme k tomu ani žádné řízené a navozené činnosti, které taky jsou potřeba, samozřejmě. Ale někdy mám pocit, že si pořád ještě učitelky nebo pedagogové v předškolních zařízeních myslí, že jenom to, co děti naučí při řízených činnostech, tak je vlastně to pravé vzdělávání. A že se snažíme tedy při té volné hře jim dávat činnosti jiné, nejenom ty, co si vyberou, co si samy zvolí s materiálem, který tam máme. Ale už je tlačíme do toho tématu, a to dítě si uvědomuje z toho našeho chování, získává pocit, že ono by si mělo zvolit tu činnost, protože pak bude paní učitelka ráda, bude spokojená a ono bude tedy považováno za dobré. Proto si někdy volí tu námi připravenou činnost a nemělo by to tak být. Mělo by to dítě mít pocit, ať si vybere jakoukoliv činnost, která v té třídě zrovna při těch ranních hrách je k dispozici, tak to nebude mít vliv na to, co si myslí učitelka o něm, nebo na to, jestli je dobré nebo špatné. Já si myslím, že tím jsem tu otázku zodpověděla a tu druhou otázku asi taky.

Jaké místo podle vás sehrávají pro budoucí život dítěte?

No tak právě samozřejmě, vítěz je vítěz napořád asi. Ani to není dobré, protože se snaží, taky bych řekla převálcovat vždycky ty ostatní. Pak když se mu něco jednou

nepovede, tak to může být krach na celý život nebo se může to dítě úplně sesypat, dítě nebo mladý člověk, adolescent. Protože, to se může stát kdykoliv a když potom vítěz není vítěz, tak to asi velmi těžce nese a proto ho, kdo prohrává, ten pocit - že jsem poražený. Poraženým se v životě potom žije těžko. Takže myslím si, že to na ten budoucí život má vliv v tom, že to očekávání, které má dítě samo od sebe, nebo člověk sám od sebe se může naplnit. Když očekávám, že budu poražený, tak prostě budu poražený, a když očekávám, že budu vítěz, tak budu vítěz. Což je dobré, ale každý být vítěz nemůže, že jo, když je v té skupině vítěz jenom jeden.

Jaké jsou dle Vašeho názoru nevýhody soutěživých her?

Já jsem to v podstatě už taky říkala. Myslím si, že opravdu větší agresivita, rivalita mezi dětmi, více konfliktů a taková ta snaha za každou cenu třeba porazit ty ostatní. Špatný vliv na sebepojetí dítěte. To je asi ten hlavní důvod, teda. Ten se nese i dál, víc do života.

Jaké jsou naopak výhody soutěživých her?

No, výhody. Některé paní učitelky mi tvrdily, že ta činnost potom děti víc baví, že když nebude soutěživá, že je nebude bavit. Ale to není pravda. Ona je baví ta činnost samotná, nemusí se tam opravdu soutěžit. Naopak bych řekla, že ta soutěž svazuje víc, protože bere právě tu radost a takovou tu nezávaznost při hře. Protože, už je to velmi zavazující, že jo, i když je to třeba soutěž ve skupině, tak už jste vázaná tou skupinou, někdy ještě víc. Možná to třeba tolik u těch předškolních dětí tolik nefunguje, ta závaznost. Já: Já bych řekla, že je možná hodně motivují ty hmotné odměny, třeba ví, že za to něco získají, třeba nějaký ten bonbon nebo diplom. Respondentka: Myslím si, že i když je to hra jako hra, opravdu nezávisí na odměně. Protože když je to hra pro dítě, tak to dítě ta hra baví, ono ji nějak potřebuje. I teda hru, kterou zařadíme my, to znamená nějaká navozená hra ať už kooperativní nebo teda nějaká soutěživá. I když pro ně nejsme, tak měla by je bavit, že jo. Mělo by tam být to pravidlo, že když nechci, neúčastním se, protože hra je dobrovolná činnost. Hra by měla bavit sama o sobě ne pro tu odměnu. Právě soutěž je spojená často s nějakou odměnou. Nemusí to být jenom stupínek vítězů, ale může to být opravdu nějaká odměna, právě že se něco dostává. A neřekla bych, že tady je důležitý, aby dostali všichni teda nějakou odměnu, když je to hra. Potom když jsou to nějaké disciplíny, které se třeba týkají nějakých oslav, a tam byly zvykem nějaké soutěže, tak se to dá asi nahradit tím, že když něco splním, tak mě na konci čeká třeba nějaká odměna nebo něco mě tam čeká, jako odměna za to, že jsem to všechno splnil. Odměna nemusí být jen hmotná. Samozřejmě ti vítězové by mohli získávat takový ten pocit nadřazenosti, jo, to určitě ano. Ti ostatní k nim vzhlížejí, ale v podstatě k nim vzhlížejí, nebo se je snaží získat, ale důsledek může být i ten, že je nenávidí, že mají na ně vztek, že pořád vítězí a oni kvůli nim nemůžou. Výhoda soutěživých her? Někdo asi řekne větší dravost toho dítěte, to je asi o prioritách, k čemu chceme děti vést. Jestli je chceme vést ke dravosti, ke snaze se prosadit, ke snaze být za každou cenu nejlepší. Tak pak samozřejmě bychom ty soutěživé hry zařazovali, ale o to nám nejde. Spíše je chceme vést k tomu, aby teda dokázali spolupracovat, aby dokázali pomáhat si navzájem, aby dokázali naslouchat druhému, a to jsou jako úplně jiné věci, které právě při soutěživých hrách bych řekla, budeme těžko vychovávat.

Jak můžeme přispět ke kvalitní dětské hře?

No tak určitě můžeme přispět tím, že dáme prostor pro hru, i časový prostor, protože velmi často se stává, že mají děti na hru málo času. Přijde se do školky, někdo přijde v osm, ve čtvrt na devět se už uklízí a už jedou ty řízené činnosti. Takže i ten prostor pro hru časový, samozřejmě prostor místa také, ale děti si asi najdou místo na

hru vždycky, ono jim stačí někdy velmi málo. Pak to mluvím tedy o té spontánní hře, když bych mluvila o hře nějaké řízné, didaktické nebo pohybové hře s pravidly, tak samozřejmě bych měla vyhovět v zásadě přiměřenosti, aby to bylo pro ty děti, pro ten jejich věk vhodné. Abych tu hru dobře zvolila, třeba i vzhledem k té skupině, aby je to bavilo, aby to dokázali, aby se opravdu mohli radovat, byli úspěšní, pochopili pravidla. Protože teď třeba když mámě dvou leté děti, tak musíme některé hry navozené přizpůsobovat těm dvou letým dětem, ty pravidla velmi zjednodušovat, tu hru velmi zjednodušovat. Zase u starších dětí třeba hledáme i náročnější pravidla, aby je to bavilo, že jo. Svým způsobem potom i ta hra potom děti nejenom více baví, ale i více rozvíjí, když je náročnější pro ty starší děti. Můžeme přispět i tím, že i my jsme hraví, že si rádi hrajeme s nimi, to si myslím, že je taky důležitá věc, protože když si učitelka ráda hraje, tak si děti potom rádi hrají taky. Pak taky možná vycítit, kdy si z té hry třeba už můžeme stáhnout a nechat jí jenom na těch dětech. I jsem zažila takovou skupinu dětí ve školce, která byla tak naprosto soběstačná, i v těch hrách s pravidly, že si prostě hrály samy na vycházce.

Někdy zase musí ten učitel víc organizovat on, takže samozřejmě i ta osobnost toho pedagoga je tam velmi důležitá. Třeba i bohatost námětů her, si myslím je důležitá. Poznala jsem studentky třeba pedagogiky volného času, který měly obrovskou zásobu různých her. Anebo znám osobnost Hanky Švejdů, která má taky zásobu různých her, a to je taky vždycky obohacující, protože všechno, co ten pedagog tam přinese, tak potom vlastně ty děti můžou využívat i v těch spontánních hrách svých. Ty děti, o kterých jsem mluvila, že si hrály ty hry samy, ty děti měly samozřejmě od nás, že jo, měli je ode mě, od kolegyně, od jiné paní učitelky. A pak si to různě upravovali nebo si to hráli prostě ve chvílích, kdy se jim to chtělo hrát. Takže to taky určitě. Pak co ještě, no?..... Pomůcky asi nejsou ani důležité, protože ty oni si najdou, když potřebují. Hodně nechat i, pokud tam dochází k nějakým konfliktům, tak nechat hodně řešení i na ně, ale zasáhnout, když je potřeba a třeba ty pravidla změnit tak aby opravdu třeba, když vidíme, že dochází k těm problémům z důvodu špatně nastavených pravidel, tak třeba změnit pravidla té hry. Zastavit to a změnit.

Ještě mě napadlo, protože jsem měla smíšené oddělení a tam se často muselo pomáhat těm mladším dětem, aby jako by stačily při té hře. Když se třeba obíhal kruh, tak ho třeba vzít za ruku, přímo ten pedagog a pomoci mu oběhnout. Tím se to dítě vlastně učilo pravidla. I ty děti velmi brzo pochopily, že nejde o to, to malý dítě dohonit, jo a znova si sednout na tu židličku jako král. Ale že jde o to prostě, aby i ono si ten kruh oběhlo, aby i ono si zkusilo být tím králem. Takže vlastně i ony mu fandily, a pak třeba schválně běžely pomalounku. Jo, nebylo to opravdu prostě o tom dohonit, vyhrát za každou cenu. Ale pohrát si, užít si jakoby tu hru a udělat to tak, aby si ji užili i ti malíci, kteří běhají pomalu.

Co se soutěživými hrami v prostředí MŠ?

Já bych je úplně vyloučila, v podstatě. Takže fakt bych je vyloučila a nahrazovala bych je těmi kooperativními hrami. Se staršími dětmi nemám zkušenosti. Já si myslím, že i na tom I. stupni, že by prostě měly převažovat i na základce ty hry spíš kooperativní. Ale už je to asi něco jiného potom v tom věku pozdějším než tady. Ale v mateřské škole bych je opravdu vyloučila.

Rozhovor č. 2 (F-II.)

Praxe v prostředí MŠ: 20 let (město)

Profesní zájem:

- Výtvarné a artefietické činnosti v mateřské škole,
- Hra a hračka v životě předškolního dítěte,
- Respektující přístup a komunikace s dětmi.

Doba, po kterou se stává vzdělavatelkou nových (budoucích) pedagogů: 8 let

Další rozhovor se konal s respondentkou, která pracuje jak na Jihočeské univerzitě, tak i v pedagogicko-psychologické poradně. Rozhovor se odehrával na půdě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Před započítím rozhovoru měla respondentka prostor se seznámit s polostrukturovaným rozhovorem. Rozhovor byl velmi svižný, překvapující bylo jeho krátkodobé trvání.

Jaký názor jako pedagožka máte na zařazování soutěživých her do prostředí MŠ?

Já si myslím, že soutěživé hry do mateřské školy nepatří a děti by se měly především naučit kooperovat, spolupracovat a to, že mezi sebou soutěží, porovnávají se, neprospívá jejich prosociálnímu chování.

Jaký význam má hra pro dítě předškolního věku?

Hra má pro dítě zcela zásadní význam, protože je to činnost, která provází to dítě v tom předškolním věku. Je to vlastně základní náplň a základní činnost vlastně vůbec jeho. Potom dál přechází v učení a tak dále. Takže hra má zásadní význam a je velmi důležitá i pro rozvoj osobnosti toho dítěte.

Jaké je Vaše stanovisko k soutěživým hrám obecně?

Soutěživé hry nepropaguju, soutěž vůbec nemám ráda, takže já se celkově k soutěživým hrám stavím skepticky, ale vím, že lidé jsou na tom osobnostně různě a někteří lidé tu soutěž ke svému životu potřebují. Pak jsou důležité potom pravidla a další věci, které k té soutěži patří. Ale myslím si, úplně je neztracuji, ale já osobně je nějak nepreferuji.

Jaké místo podle Vás sehrávají soutěživé hry pro budoucí život dítěte?

Soutěživé hry, jak jsem říkala, vlastně blokují to prosociální chování toho dítěte, tzn., že učí se soutěžit, být pořád co nejlepší, být první, porazit toho druhého, zvítězit. Což vlastně jak jsem říkala, nevede k nějakým pozitivním prosociálním vlastnostem. To znamená, že dítě může, které si zvykne na tu soutěž, byť je neustále první a neustále nejlepší, tak ho to může právě ovlivnit v tom životě budoucím, protože v podstatě soutěží a dere se za úspěchem celý ten život.

Jaké jsou podle Vašeho názoru nevýhody soutěživých her?

Já tam vidím hlavně tu nevýhodu toho, že ty děti se nenaučí tomu prosociálnímu chování. K tomu bych řekla jedinou nevýhodu.

Jaké jsou naopak výhody soutěživých her?

Vnímala bych tam vlastně jiný cíl toho soutěžení, to znamená, porovnání ne proti ostatním, ale soutěžení sám se sebou, to znamená, pokud to dítě nebo toho člověka vedeme k tomu, aby se sám zlepšoval a zdokonaloval a posunoval se, tak tam tu soutěž vidím jakoby přirozenou a vhodnou i v tom předškolním věku. Dále takové to škádlení,

zápolení, kdy těm dětem nejde o ten výkon, o ten výsledek, ale o ten průběh vlastně té činnosti, byť může být soutěživá, tak tady vidím ty výhody i v tom předškolním věku.

Jak můžeme přispět ke kvalitní dětské hře?

Záleží, co si pod tou dětskou hrou představíme. Myslím si, že je důležité, aby tam byla role toho pedagoga, abychom vlastně podporovali jednak tu hru. Jednak jí provázeli, jednak jí dokázali i motivovat a dát jí dostatek prostoru k té hře, to znamená, aby ten učitel vlastně plnil jednotlivé role, které vlastně může v té hře splňovat. Pak si myslím, že může být i kvalitní, ale vnímám tam dostatek toho prostoru, který je důležitý a rozvoj samostatnosti těch dětí a vlastně myslím tím i prostor a samostatnost v tom řešení těch jednotlivých situací a konfliktů a příprava na tu hru.

Co se soutěživými hrami v prostředí MŠ?

Jak jsem říkala, pokud by to byla soutěž sama se sebou nebo zápolení nemám s tím problém. Jinak soutěživé hry v mateřské škole ne. Moje stanovisko je, že ta soutěž by se v předškolním věku neměla jakoby objevovat.

Rozhovor č. 3 (F-III.)

Praxe v prostředí MŠ: 36 let (město)

Profesní zájem:

- Hra v životě předškolního dítěte,
- Respektující komunikace s dětmi,
- Prosociální chování a činnosti v předškolním vzdělávání.

Doba, po kterou se stává vzdělavatelkou nových (budoucích) pedagogů: 13 let

Respondentka číslo tři je vysokoškolským pedagogem působícím na oddělení primární a předškolní pedagogiky na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Rozhovor probíhal bez jakéhokoliv napětí.

Jaký názor jako pedagožka máte na zařazování soutěživých her do prostředí MŠ?

Nepatří tam, absolutně tam nepatří soutěživé hry, pokavaď jsou založené na výkonu. Pokavaď je to o tom, že poměřujeme schopnost výkonu v určité oblasti: kdo je nejrychlejší, kdo to nejlépe nakreslí, kdo vyskočí nejvýš. Pokavaď poměřujeme děti ve výkonu, je to nesmysl. My můžeme hrát hry, a to jsme se spolu učili, které jsou založené na principu náhody, např. „Člověče, nezlob se“, to tam patří určitě. Abychom se naučili unést výhru a prohru, ale nemůžeme porovnávat předškolní děti, protože ten jejich výkon je velice rozdílný a mohli bychom ublížit jejich psychice.

Jaký význam má hra pro dítě předškolního věku?

Obecně hra je pro dítě základní činnost, kterou dělá, ono pomocí hry zkoumá, objevuje, učí se. Prostě hra je jeho základní prostředek k poznávání světa.

Jaké je Vaše stanovisko k soutěživým hrám obecně?

Obecně soutěživé hry sama nemám ráda, obzvlášť pokavaď byly sportovního rázu, tak jsem s nimi měla vždycky problém, protože nejsem příliš sportovní typ. Ale zase když pak se dám do soutěžení, a když je to poznamenáno legrací, tak si to dokážu velmi užít, ale musí to být doopravdy legrace, nesmí tam jít o život. Můj muž se třeba dívá na různé sportovní přenosy a strašně fandí těm hokejistům, ale tam mi už přijde, že jde o

peníze a já bych si to neuměla užít už jako člověk, kdybych byla v tom týmu, hokejovém týmu. Já si to dokážu užít, když je legrace, když budeme hrát třeba „Monopoly“ nebo něco, to si to užiju. S dětma si ráda zahraju.

Jaké místo podle Vás sehrávají soutěživé hry pro budoucí život dítěte?

Toho předškoláka můžou vybavit buď velmi vysokým sebevědomím, protože to bude dítě, který už prostě je šikovné, zdatné a bude v té třídě vynikat. Anebo komplexem méněcennosti, protože vždycky bude ve všem poslední. Já si myslím, že soutěživé hry by se k dítěti měly dostat „tutově“ po osmém ale raději po desátém roce. Pokažd' vezmeme tu dobu, řekněme po desátém roce života, tak si myslím, že ho vybavují i třeba přátelskými vztahy, že se může naučit, když bude chodit na hokej tak týmové práci, spolupráci na těch kolektivních sportech, což je prima, že jo. Může se naučit fair play, ale když k němu ta hra přijde později, ne když k němu přijde v těch pěti letech, protože v pěti letech ta touha vyhrát je mnohem silnější než nějaký morální povědomí o fair play. Ta fair play může přijít, až když už to dítě má usazenou osobnost, když už mu prostě tolik nezáleží na tom, aby za každou cenu vyhrál.

Jaké jsou podle Vašeho názoru nevýhody soutěživých her?

Můžou vést k tomu, že místo toho abychom budovali přátelství a kamarádství, tak budujeme řevnivost a jako nenávisť dětí. Obzvlášť pakažd' dojde k tomu, že to dítě zvítězí díky něčemu, co nebylo úplně fér, např. když vezmu třeba ve sportu doping nebo ve škole opisuje, a pak má nejlepší písemku. Tak si myslím, že ty dopady do budoucna jsou velmi negativní, a to co se mezi dětma buduje, je zase negace, negativní vztah. To nemáme rádi, nemáme rádi šprty ve třídě, ty, co jsou první. Je to v každé třídě, si to zažijete, že ten „šprt“ co má samý jedničky, je nějakým způsobem odsuzován. Já jsem na základce patřila do této kategorie a v podstatě mě to dovedlo k tomu, že jsem strašně zlobila, že abych kompenzovala to, že mám samý jedničky. Abych prostě byla někdo, kdo taky nezkaží srandu a dokáže toho kantora pěkně potrápit.

Jaké jsou naopak výhody soutěživých her?

Zase jsme to taky už zmiňovali, jako pakažd' jsou ty soutěživé hry dobře vedené. My teď spolu narážime asi na jednu věc, která je strašně důležitá, a to je to, kdo a jakým způsobem to šéfuje. Pokažd' prostě ty děcka budou mít dobrého trenéra, který prostě je povede k fair play a vždycky bude pro něj důležitější ta čestná cesta než to, jestli ten jejich tým vyhraje nebo nevyhraje, tak jim můžou přinést úžasný zážitky. Můžou jim přinést to, že se spřátelí, stmelí jako tým. Budou si pomáhat, budou spolu spolupracovat, prostě bude to senzace a budou na to vzpomínat celý život. Pokažd' prostě do toho přijde příliš velký tlak na to vítězství, na to být nejlepší. Pokažd' je s tím spojena ještě nějaká výhoda, peněžní odměna nebo něco, co hodně silně motivuje, že zapomeneme na fair play, tak pak jsou ty věci, který jim do života přinese negativní. Já si myslím, že v současné době by si děti měly odnášet ze školy, a i z těchto sportovních aktivit především schopnost přenést se přes prohru, schopnost vyrovnat se s tím, že nemůžu být za každých okolností a vždycky na prvním místě. Protože když půjdeme jenom po tom vítězství, tak budeme v životě moc a moc zklamaní.

Jak můžeme přispět ke kvalitní dětské hře?

My jako dospěláci nesmíme být vedoucím hry, nebýt tím, kdo tu hru řídí, kdo ji dětem přináší, nebýt bavičem, ale být facilitátorem. Být člověkem, který tu hru podporuje. Úžasným facilitátor byl můj muž pro děti. Ten jim dovolil rozebrat celý obývací. Mohli si rozebrat gauč a křesla a postavit si z toho domečky a hrát si tam. A když ho pozvali, tak on si tam k nim lehnul a dělal jim třeba medvěda nebo cokoliv, co zrovna potřebovali. Ale jako umožnit jim, vytvořit jim ten prostor. Pokažd' prostě

jim nevytvoříme prostor, tak se děti nenaučí si hrát. Taky jim sebrat tablety a mobilní telefony. Vytvořit ten prostor, pokud prostě dítěti řekneme, neotravuj, nedělej mi tu prosím tě „binec“ a jdi si sednout k televizi, tak ho nenaučíme si hrát. Možná i úplně v těch počátcích dítě potřebuje vzor, hrát si s ním, ale nehrát si za něj. Ptát se ho: „Co děláš?“ „Co to je?“ „Na co si to hraješ?“ „O čem to je?“ „Ty bláho, to je něco!“ „A potřebuješ ještě něco?“ Pomoci mu, aby si tu hru dokázalo užít. Je skvělý třeba ve školce, když se najde jedno dítě, který si umí perfektně hrát, tak ty ostatní se na něj vážou. Pak jsou děti, který jsou unuděný, otrávený. Těchto znuděných dětí je mi líto.

Co se soutěživými hrami v prostředí MŠ?

Je třeba, aby si učitelky uvědomily, co je soutěživá hra na výkon. Kdy je ta hra na výkon a kdy to je agón, ale takový ten agón veselý, kdy je to jen škádlení, kdy si děláme jen legraci. Když si hrajeme na honičku, tak je to taky soutěživá hra, ale není to soutěživá hra ve smyslu výkonu. Je to soutěživá hra, se kterou je sranda, se kterou je legrace. Naučit se to, protože paní učitelky si pak třeba říkají, budu hodně motivovat a odměním toho vítěze, toho, koho jsme chytili naposled při té honičce, tak ho nějak odměníme. Bude moct třeba dělat hospodáře za odměnu. To je hrozná blbost, protože tím z té škádlivky, z té hry, která byla původně škádlivá, legrace, tak z ní najednou udělám soutěž na výkon. Totéž uvědomit si, že něco jiného jsou hry, který jsou na principu náhody - alea, který prostě s dětma můžu hrát do nekonečna, ale nesmím tam určovat toho nejlepšího vítěze prostě ze všech vítězů „Člověče, nezlob se!“ Jakmile z něj uděláme turnaj a budeme vyhlašovat hlavního vítěze, tak je to zase blbost. Ale hrát „Člověče, nezlob se“ do nekonečna a dávat dětem pořád naději, že příště zvítězí oni, tak to je v pořádku.

Rozhovor č. 4 (F-IV.)

Praxe v prostředí MŠ: 29 let (město)

Profesní zájem:

- Osobnost a profesní kompetence předškolního pedagoga,
- Řízení mateřské školy v teorii a praxi,
- Hry a výchovně vzdělávací činnosti v mateřské škole,
- Alternativní vzdělávací systémy.

Doba, po kterou se stává vzdělavatelkou nových (budoucích) pedagogů: 5 let

Poslední respondentka byla časově omezená, proto měl rozhovor rychlý průběh.

Jaký názor jako pedagožka máte na zařazování soutěživých her do prostředí MŠ?

Já si myslím, že v prostředí mateřské školy by si dítě mladšího školního věku nebo vůbec předškolního věku nemělo setkávat s tímto druhem her, protože bychom měli spíše volit hry pro zabavení celé skupiny. Tak aby se prostě z dětí udělala nějaká parta, nějaký kolektiv, a tak aby jeden nebyl nadřazený a jeden podřazený, jeden nevyhrával, protože většinou prohrávají ty slabší lidi, a potom už to zavádí k nějaké hierarchizaci těch dětí (já jsem lepší, ty jsi horší). Ty děti to nedokážou zpracovat. Možná ty soutěživý hry je dítě schopno vstřebat až na konci toho předškolního období. Opravdu s nástupem do základní školy, ale nejsem toho zastánce.

Jaký význam má hra pro dítě předškolního věku?

Vlastně to je hlavní dominantní činnost vůbec v předškolním vzdělávání a všechny ty činnosti by měly být pojaty formou hry. To dítě by vůbec nemělo mít pocit, že se něco učí, že se učí nějakým dovednostem. Všechno by mělo být jakoby z pohledu toho dítěte, že si hraje. Tak aby to učení prostě probíhalo formou hry, tak jak už říkal Komenský.

Jaké je Vaše stanovisko k soutěživým hrám obecně?

To si myslím, že tyhle ty hry bych zařazovala po zvážení toho pedagoga fakt na konci předškolního období. Asi bych ty hry zařazovala v mladším školním věku, protože vlastně tam dochází už při sportu k nějaký výkonnosti. Hlavně ten rodič na Vás apeluje, chce ty hry hrát, abyste je hrála. Hlavně je tu spousta sportovních klubů, kdy prostě to dítě musí být připraveno. Neříkám, že by se to mělo hrát denně. Ale to dítě, když už je prostě psychologicky a sociálně zralý na to, že ví, co je prohra a co je výhra, tak někdy bych je zařadila, protože prostě všechny ty sportovní kroužky jsou na výkon a vlastně potom to dítě jde jakoby dopředu.

Jaké místo podle Vás sehrávají soutěživé hry pro budoucí život dítěte?

Když to vezmu z osobního pohledu, tak já mám obrovský sportovní klub, je to závodní plavání. Tam se těch dětí nikdo neptá, jestli jsou dobrý nebo jestli jsou špatný. Buď jste dobrý a je to na výkon a jste první anebo prostě jste druhý a musíte být lepší. Při tomhle tom sportu závodním nebo profesionálním musíte být lepší. Na druhou stranu vím, co to s těma dětma dělá a musí tam být výborný trenér a výborný psychologický zázemí proto, aby prostě u těch dětí nedocházelo k nějaký deprivaci, k nějakému zvracení, aby tam prostě chodily rádi, aby pořád to byl zájem toho dítěte. Musí tam být všechno zabezpečený od trenérů po psychologický pohled na to dítě, tak aby tam prostě nedocházelo k té nechuti sportovat a k nechuti hrát. Aby to prostě pro děti byla pořád zábava.

Jaké jsou podle Vašeho názoru nevýhody soutěživých her?

To je jasný, v tom předškolním věku vůbec bych to nezařazovala, tak jak už jsem říkala, protože tam prostě vždycky bude to dítě, který se chce bavit, chce si hrát, tak vypadne první a bude jenom pozorovatelem, nebude se bavit. Bude ještě chvilinku, minutku koukat na to co se děje, a pak tam ta činnost bude pro něj 10-15 minut žádná. Takže to dítě se nijak nerozvíjí. Nevytváří se parta, nehledě na tu hierarchii v té třídě. Může to vést až třeba k nějaký budoucí šikaně.

Jaké jsou naopak výhody soutěživých her?

V tom předškolním vzdělávání si nemyslím, že to má výhody. Fakt bych to volila až v tom mladším školním věku, kdy tady ten pedagog může vidět - ten je šikovný na běh, ten je šikovný na silový sport. Může vlastně doporučit dál to dítě, k nějakému dalšímu rozvoji. V té školce bych to vůbec nezařazovala. Ta výhoda toho je, že si prostě můžeme všimnout toho, že dítě dobře běhá a můžeme dál doporučit rodičům dítě na atletiku. Může se na tom pracovat tak, že to dítě může jít na nějaký sport.

Jak můžeme přispět ke kvalitní dětské hře?

Myslím si, že to není o nějakém materiálním zázemí, myslím si, že je to spíš o osobnosti toho pedagoga a o tom, jak se k těm dětem bude chovat. Tu hru vždycky dobře namotivuje, může to být hra v přírodě, hra ve třídě a s minimálním počtem pomůcek, materiálu a ta hra se bude rozvíjet, když toho učitele to bude bavit.

Co se soutěživými hrami v prostředí MŠ?

Nic. Už i ti pedagogové vědí, že ta soutěživá hra pro to předškolní dítě není dobrá a že prostě tam jsou ty prosociální činnosti a prostě kooperativní hry, a proto, aby se prostě z těch dětí udělal kolektiv a aby se opravdu bavily všechny. Hry na vypadávání nebo soutěživý tam nepatří.

Rozhovor č. 5 (M-I.)

Praxe v prostředí MŠ: 6 let (město)

Profesní zájem:

- Dramatická výchova,
- Osobnostní a sociální rozvoj,
- Hra a její možnosti ve školním prostředí.

Doba, po kterou se stává vzdělavatelem nových (budoucích) pedagogů: 15 let

Interview s respondentem (M-I.) probíhal mimo fakultu, konal se v kavárně, kde působily rušivé vlivy (hudba, lidé atd.) Před realizací dialogu byl pocíťován mírný neklid, to z toho důvodu, jelikož daný respondent byl cizí a došlo tak k prvnímu kontaktu.

Na úvod mi respondent sdělil následující: Já tady mám trošku problém s tím termínem soutěživá hra. Z toho pohledu, jak já tomu rozumím, tak to je něco, co je pro mě jako vlastně otázka, jestli to je ještě hra. Ve chvíli, kdy pod pojmem soutěž rozumím vlastně usilování o nějaký vnější zisk (odměnu, cenu, body, peníze), v tu chvíli z mého pohledu už nejde o hru a v tu chvíli to vlastně nejsem schopen přijmout. Já používám termín, který je podle Finka, „hra jako prostě svobodnou lidskou činnost“, která nemá žádný vnější zisky. Čili podle Finka a jak já tomu rozumím a podle Cailloise a dalších je hra činnost, která přináší uspokojení sama v sobě. Ve chvíli, kdy má nějaký vnější atribut, tak už to přestává být hra a stává se to buď prací anebo učením, tzn., že s tímto termínem jako takovým mám velký problém. Druhá věc je, že podle třeba rozdělení Huizinga a Cailloise tak existuje cosi jako zápasivá hra, hra, ve který člověk poměřuje nějaký své možnosti nebo je spíše ověřuje. Tam je smyslem to poměřování a ne ten výsledek. To, jak se setkávám s pojetím takzvané soutěživé hry, je velmi blízký pojetí sportu. Tam už je důležitý ten výsledek a v tu chvíli vlastně tam to usilování není svobodný, protože je limitovaný tou touhou po výsledku. To prostě zbavuje tu činnost tý svobody, to je pro mě zásadní. Čili v tu chvíli s tím termínem budu těžko bojovat. Ještě jsem schopen ho vnímat jako tu agonální hru nebo hru na principu agón, čili hru jako zápas. Ale hru jako soutěž vidím jako něco, co je deformací hry. To je moje pojetí.

Jaký názor jako pedagog máte na zařazování soutěživých her do prostředí MŠ?

Můj postoj vůči soutěživým hrám je nesnášenlivý.

Jaký význam má hra pro dítě předškolního věku?

Právě si myslím, že je zajímavý sledovat, kdy se opravdu u dítěte dá mluvit o hře, která se vyčleňuje z ostatních činností, jestli to co vnímáme jako šťouchání dítěte do chraštíka nebo nějaké pozpěvování je jakýmsi testováním, učením se prací s hlasivkami anebo už je fakt hrou, ve který si člověk odejde do světa hry a vytvoří si

pravidla hry. To je otázka toho pojetí, kdy vlastně dítě opravdu začíná se pohybovat v těch základních lidských činnostech, které jsou utilitární. Čili podle mě je samozřejmě ten smysl hry u dítěte zásadní, protože vlastně ta hra může být z našeho pohledu vnímána jako všechno, co dítě dělá. Pak když začne plnit nějaké úkoly domácí nebo školní, tak pak samozřejmě už je to mnohem méně čitelnější, a proto si myslím, že vlastně smysl dětství je co možná nejdéle zůstat v tom světě hry. To je asi to pojetí, jaký význam má hra. Ve chvíli kdy jako dítě začne odlišovat ty činnosti, kdy začne odlišovat nějaké vnější povinnosti, nějaké vnější úkoly svedené směrem k cvičení a učení, tak vlastně si začne uvědomovat tu možnost vlastně pobytu ve světě hry. Takže toto si myslím, že je zásadní. Myslím si, že je to nejpodstatnější činnost, kterou vlastně dítě může zažívat. Ve chvíli, kdy o ni přijde, tak vlastně přichází o ten atribut dětství, to je moje pojetí.

Jaké je Vaše stanovisko k soutěživým hrám obecně?

Moje stanovisko je velmi, velmi zaujaté a myslím si, že by se děti se soutěživými hrami, tak jak jsem o nich mluvil, to znamená zvýrazňování odměn, dávání medailí, bonbonu, puntíků, bodů prostě by to dítě nemělo potkávat. To je moje velmi ostré pojetí. Protože tím se vlastně jako ten svět skutečné hry devaluje, pokrývá, stává se z toho účelová záležitost a v podstatě se dítěti bere. Protože ta pravidla zpravidla nastavují dospělí, ty odměny přináší dospělí. Zuzují prostor pro tu dětskou svobodu. Zároveň do toho vnáší věci, který má ten dospělý svět, to znamená soupeření, tzn. také vymezování se proti někomu jinému. Ve hře soutěživé, v tom sportu, v té tvrdé práci dochází k tomu, že jenom někdo je hvězda a všichni ostatní jsou prohrávající. Myslím si, že to je něco, co by člověk nemusel zažívat permanentně. Myslím si, že je to jeden ze zdrojů frustrace.

Jaké místo podle Vás sehrávají soutěživé hry pro budoucí život dítěte?

Já jsem velmi proti tomu, aby dítě v předškolním věku muselo dělat nějaké výkony, protože se tím bezesporu pokrývá možnost nějakého rozvoje, protože každý dítě, v tom jsem zajedno s Marií Montessori, každé dítě má svůj čas. Ve chvíli kdy nastavíte nějaký běžecký, lezecký tabulky tak některý dítě tu činnost nebude dělat, protože bude permanentně prohrávající. Přitom, když by dostal dost času, tak může tu činnost dělat rádo a s chutí a možná by dosáhlo i slušných výsledků. Čili si myslím, že to prostě je brzy, je to zbytečné.

Jaké jsou podle Vašeho názoru nevýhody soutěživých her?

Soutěživá hra jako každá soutěž vede k vytváření vítězů a poražených. Já jsem ještě ostřejší, k vytváření nepřátel. Prostě to deformuje mezilidský vztahy.

Jaké jsou naopak výhody soutěživých her?

Výhody nevidím vůbec žádné. Jako jediná věc je, že se to dobře poměřuje z pozice dospělého. Dá se tam pak implikovat cvičení, abyste dosáhli větších výsledků. Takže se bere svoboda a přichází instrukce, přichází naučená schémata, protože aby člověk dosáhl v nějaké činnosti něco, tak se vytvoří nějaký tréninkový plán, který samozřejmě není svobodný, protože je vytvořen zvenku. Lze pak dosáhnout nějakých výsledků, dochází k zúžení těch činností, k přebírání vzorů, k manipulacím atd. Já jsem v tom velmi ortodoxní. Takže si myslím, že to rozbíjí kvality, poškozují to kvality, bere to fantazii, bere to schopnost vytvářet si svá vlastní pravidla. Člověk se stane závislý na pravidlech zvenku, čili se z něj stane v podstatě jakoby člověk, který má poslouchat, čili není svobodný. To je moje pojetí hry.

Jak můžeme přispět ke kvalitní dětské hře?

Nabídnout čas, svobodu a bezpečný místo. Myslím si, že největší problém, protože se pohybuji v těch školkách, je to, že těm dětem všechno furt řídíme, furt jim všechno vytváříme. Shodou okolností to má stejně Huizinga i Cailloise, že pojem didaktická hra je oxymoron jako mateřská dovolená. To je nesmyslný termín. Buď je to učení a didaktický proces nebo je to svobodná tvořivá hra. V didaktice máte cíl, třeba naučit se něco a ve hře máte jediný cíl si zahrát. Když tam dáte jiný, tak už to není hra. Hra má v tom světě zásadní prostor a spíš se mi líbí termín animace hry nebo moderování hry nebo otevírání prostoru pro hru. Problém je, když se z toho výkonu dělá adorace, kdy ten vítěz je postaven nahoru, dostane cenu, dostane diplom. Tak vlastně najednou už to nedělá pro ten běh, pro tu radost doběhnout, ale pro ty vnější podněty. Učí se vlastně pracovat za mzdu, to z hlediska společnosti je bezesporu výhodný zvláště z hlediska ekonomika, ale z hlediska rozvoje člověka to výhodný není, protože se z něj dělá výrobní nástroj. Z mého pohledu si myslím, že do mateřské školy vůbec soutěživé hry nepatří.

Co se soutěživými hrami v prostředí MŠ?

Já bych používal spíše termín soutěž než soutěživá hra. Problém je v tom, že ta soutěž tam dává tu vnější motivaci, dělá z toho plat za činnost, což je charakteristika práce. To s hrou nemá nic společného. Nemám soutěž časově nastavenou.

Je tady ještě jeden velký problém, že se o té hře nepřemýšlí jako o hře, ale jako o nějakém nástroji. Málo z těch učitelů vlastně se zabývá tím, co ta hra je. Používá ji jako techniky, jako jednotlivé návody k použití. Já myslím, že nešťastnější je právě ta takzvaná volná hra. Prostě hra, která vzniká z potřeby dětí. Oni si nakonec sami pravidla dají, to vyžaduje čas a důvěru k nim.

Ty děti jsou neustále furt pod kontrolou, a pak se z nich stanou závislý lidi. Čekají, co se jim řekne a kdo je posoudí, jsou čili pořád orientováni na někoho zvenku a ne na sebe. O hře přemýšleli lidi už dlouho, Eugen Fink nebo Cailloise, Huizinga. Ale často s tím nepracujeme. Mě to teda hodně zajímá. Vidím taky, jak to funguje, když ty děcka dostanou prostor, jak je to pro ně těžký, protože vlastně na to nejsou připravení. Neznamená, že by neměla existovat něco jako práce na výkon, jenom si myslím, že je škoda tomu říkat hra, protože tím se zbavíme toho, že je v té hře fakt svoboda.

Rozhovor č. 6 (M-II.)

Praxe v prostředí MŠ: 13 let (město)

Profesní zájem:

- Předškolní pedagogika,
- Metodika předškolního vzdělávání.

Doba, po kterou se stává vzdělavatelem nových (budoucích) pedagogů: 6 let

Poslední z dialogů probíhal na Západočeské univerzitě v Plzni. Rozhovor byl skutečným přínosem. Už z toho důvodu, že je zajímavé se setkat s mužem, jenž působí v prostředí MŠ, neboť prostředí mateřské školy je z převážné části zastoupeno ženským pohlavím.

Jaký názor jako pedagog máte na zařazování soutěživých her do prostředí MŠ?

Tak, co se týče soutěživých her, tak můj názor je ten, že z pozice pedagoga není vhodné je zařazovat. Jednak je to ideální období pro rozvoj kooperace a tím pádem ta soutěživost nám tam do toho úplně nejde. Jednak nějaká potřeba soutěživosti, protože děti určitou míru této potřeby mají, tak se může odehrát ve spontánních aktivitách dětí a není jako nutný tento aspekt hry podporovat v rámci řízených činností nabízených učitelem. Samozřejmě asi existují nějaké výjimky, když budu např. zpracovávat téma olympiády, tak si budeme třeba hrát na závody. Nejde ani o to, jestli zařazovat nebo nezařazovat, ale jak celkově k tomu přistupovat. Není to jenom o tom zařazení, ale je to o tom celkovém přístupu, jak to pojmáme. Jestli to ženu na vítěze nebo jestli to ženu na prožitek a ten vítěz není důležitý i když je to prostě nějaká soutěž a nějaký závod. A jak to celkově vyhodnotím a pojmu. Nutně soutěživá hra ještě nemusí být špatně, ale zařazoval bych ji fakt jenom tam, kde se to třeba tematicky hodí - závodění apod. Ale principiálně tu potřebu bych neměl.

Jaký význam má hra pro dítě předškolního věku?

Zásadní. To je jedna ze základních činností předškolního dítěte. V podstatě je to nejdůležitější. Dítě si tam odehrává spoustu věcí, učí se tam spontánně. Leckteří autoři vnímají dětskou hru jako jediný přístup, jak to dítě rozvíjet. Určitě zásadní, byť třeba nepatřím do této skupiny, ale pro dítě jednoznačně a po všech stránkách rozvoje (socializace, seznamování s hodnotami, pravidly.) Hra má přesah do většiny oblastí rozvoje dítěte. Takže rozhodně zásadní.

Jaké je Vaše stanovisko k soutěživým hrám obecně?

To prostě závisí s filosofií, jakou tu společnost chceme. Bylo období kdy v 90. letech se mělo za to, že je prostě důležitý, abychom vychovávali žraloky. Aby prostě ty děti měly trochu „ostrý lokty“, uměly se připravit na ten „tvrdej život“ v kapitalistický společnosti. Ale věřím a doufám, že prostě postupně dospíváme k tomu, že ta společnost není o soutěži, že jako mnohem důležitější pro ty děti a myslím si, že je to poměrně jasně vyjádřeno i v klíčových kompetencích v rámcových vzdělávacích programů napříč celoživotním vzděláváním. Prostě mnohem důležitější aspekty jsou aspekty spolupráce, řešení problémů, společný nacházení toho řešení, a že je to mnohem důležitější než ta soutěživost. Takže rozhodně jako do té budoucnosti si myslím, že minimálně ve vzdělávání jako nemá opodstatnění. Samozřejmě věřím a všichni budeme při olympiádě fandit našim sportovcům a je to soutěž a oni na to museli mít od dětství nastavenou mentalitu, že chtějí vyhrávat. Je dobrý chtít vyhrávat. Ale otázka je, jak je ta soutěž nastavená a jestli vyhrávám sám nad sebou, což je ten správný typ soutěže. Anebo jestli je to o tom, že musím zadupat soupeře do země. Ano, nějakým způsobem do života člověk potřebuje umět vyhrávat a potřebuje umět prohrávat a někde se to naučit musí, já si osobně nemyslím, že ne nutně v předškolním období. Ale prostě není to to nejdůležitější, mnohem důležitější věci v téhle společnosti jsou na druhé straně toho spektra.

Jaké místo podle Vás sehrávají soutěživé hry pro budoucí život dítěte?

Soutěživé hry mají význam opravdu v tom, naučit se prostě tu další sociální roli, získat ty kompetence, ve smyslu umět vyhrávat a umět i prohrávat. Člověk musí umět i vyhrát, ono to není jednoduchý vyhrát. Umět vyhrát tak, aby člověk respektovat soupeře. Umět vyhrát tak, aby to bylo podle pravidel. Umět vyhrát tak, aby prostě člověk byl spokojený především sám se sebou, se svým výkonem, s tím co udělal. A samozřejmě na druhou stranu prohrávat. Umět chápat, že prostě i prohra může být dobrá. Umět ji přijmout, umět zase se stejným respektem jako toho soupeře, který mě

porazil prostě vnímat. Takže v tomhle tom jsou samozřejmě tyhle ty aktivity, nebudu nutně říkat soutěživý hry, důležitý. Jenom je tady ta otázka, zda je ten předškolní věk pro ně ideální. Já si myslím, jako že úplně ne. Ale musí si samozřejmě to dítě tím projít, získat ty kompetence v těchto oblastech. To se mu bude v životě hodit. Ale je tam opravdu strašně důležitý, jestli ano nebo ne, ale jak s tím ten učitel umí pracovat. Jestli dokáže to vést tak, aby neopouštěl prosociálnost, prosociální rozvoj toho dítěte, aby opravdu ho to učil s tím respektem tyhle ty věci prožívat. Pořád to není to nejdůležitější, s čím by se mělo dítě potkat.

Jaké jsou podle Vašeho názoru nevýhody soutěživých her?

Zaprvé to, že s tím spousta pedagogů neumí zacházet, pak se můžeme domýšlet, k čemu to může vést, jaký hodnoty v těch dětech rozvíjíme. Z těch zkušeností vím, že s hodnotami a postoji ty učitelé zas až tak pracovat neumí. Tady u tohoto je to konkrétně strašně důležitý. V podstatě tam o nic jiného nejde. V okamžiku, kdy je nějaká soutěživá hra, jde o to, jestli děti poznají nějaká zvířátka na obrázcích a ještě v nějaký rychlosti, tak tam vůbec nejde o poznání těch zvířat, tam jde o to, aby ten učitel uměl pracovat s tím prvkem té soutěže. Proč bych tohle rozvíjel skrze soutěživou hru? Když bych to mohl udělat jakýmkoliv jiným způsobem. To znamená, soutěž v sobě nese, že v podstatě ten obsah není důležitý, protože ho můžu rozvíjet jakýmkoliv jiným způsobem. Nevýhoda právě pramení fakt z toho, jestli to ten učitel správně uchopí a co z těch dětí potom vychovává. Jestli to nevede k tomu, aby děti podváděly, jestli umí ohlídat to, aby se hrálo podle pravidel, aby naučil děti správně snést jak výhru, tak prohru a tohle se bojím, že spousta pedagogů jako neumí, nejsou na to připravený. Já vím, že třeba když se tady řešila olympiáda mateřských škol, tak děti závodily, sportovaly. Ale přesně bylo strašně důležitý, jak to ve finále uchopili. Kdy jeden rok to uchopili špatně a odcházelo 90% smutných dětí a 10% vítězů. Nešlo o to prostě, kdo vyhrál a jak vyhrál, ale že si zazávodili, že měli pohyb, že si to prostě užili. Já tam fakt vidím nevýhodu především v tom, že s tím neumíme pracovat. Není to ta oblast, kterou je nutný rozvíjet.

Jaké jsou naopak výhody soutěživých her?

Přináší prostě rozvoj těch kompetencí, o kterých jsem mluvil (umět vyhrát, umět prohrát, a hlavně umět respektovat toho soupeře, umět respektovat pravidla). To jsou v podstatě oblasti, který těmi hrami rozvíjíme a v podstatě většina třeba pohybových her má prvky soutěže, to se určitě ve školkách plus - minus děje, ať už je to jakákoliv honička. Soutěživá hra učí děti fair play, pravidla, hlavně ty role když bychom šli do sociálního učení (umět vyhrát, umět prohrát, umět být soupeř, umět být taky spoluhráč). Protože řada samozřejmě soutěživých her může být na družstva a týmy, takže tam určitě poznání těchto rolí, poznání a rozšíření těchto kompetencí, to bych vnímal asi jako možné výhody.

Jak můžeme přispět ke kvalitní dětské hře?

Já si myslím, hlavně tím, že dětem dáme prostor pro tu hru. Poslední dobou i inspekce to naznačuje a i další věci. Prostor pro tu hru často nebývá dostatečně velký, a tím pádem to dítě nemá čas si naučit hrát. To je to, co asi jako základní můžeme přispět k té hře, naučit děti si hrát, dát jim prostor, aby se to naučily. To znamená, když bychom vzali různé ty role učitele, které směrem ke hře jsou, tak prostě být dobrým facilitátorem a iniciátorem hry. Vlastně pak už dětem do toho moc nezasahovat, to je cesta k dobré hře. Kdy zasahujeme jen v tom okamžiku, kdy ta hra přestává být dobrou. Určitě samozřejmě i další věci, které k té činnosti můžou přispět, je to, že v té oblasti řízené hry, je ta naše nabídka pestrá, široká a vlastně děti se setkávají s různými

možnostmi, jak si hrát a co všechno vlastně existuje a jaké jsou vlastně nápady a možnosti a které si třeba pak i do své spontánní hry převezmu. Takže tohle to může být náš příspěvek ke kvalitní dětské hře. Ale základ je prostě facilitace, pomáhat dětem s tím, přijít si na to sám, jak si hrát.

Co se soutěživými hrami v prostředí MŠ?

V podstatě, jak jsem říkal, úplně si myslím, že tam nepatří. U činností, který můžu řešit a rozvíjet jiným způsobem tak bych je prostě nedával. Soutěživé hry myslím si, že mnohem víc děti potřebují, protože neumí kooperovat, spolupracovat, komunikovat. To je to, co já musím řízeně dávat. Samozřejmě nemá smysl zakazovat soutěživou hru spontánní, ty děti tu potřebu mají, to je jasný. Ale nevnímám, že by byla potřeba, aby z naší strany šly. Většina pohybových her je si svou podstatou nějakým způsobem soutěživá, i když asi ne v tom smyslu, jak je v této práci myšleno. Jakákoliv honička, klasická dětská hra „Chodí pešek okolo“, tak svým způsobem je soutěživá. Jak už jsem zmínil, u některých témat týkajících se pohybu, sportu, tak určitě soutěživé aktivity budou. Je to prostě otázka toho, aby ten učitel s nimi uměl nakládat tak, aby z toho vzešla pozitiva. Naučit se ty role, naučit se vyhrávat, prohrávat a přijmout prostě tyhle ty věci a brát je třeba jako motivaci.

Abstrakt

ROTHOVÁ, M. Názory pedagogů na zařazování soutěživých her do prostředí mateřské školy. České Budějovice 2018. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Mgr. Anna Dudová.

Klíčová slova: obecné teorie her, různá pojetí hry, pravidla a znaky hry, klasifikace her, hra předškolního dítěte, předškolní období, definice hry, význam hry, mateřská škola, pedagog, soutěživá hra, kooperace, prosociální chování, dětské sebepojetí.

Tato diplomová práce se zabývá názory pedagogů na zařazování soutěživých her do prostředí mateřské školy. Cílem práce je zjistit a analyzovat názory určitého vybraného vzorku pedagogů na tuto problematiku.

Práce je rozdělena do čtyř hlavních částí. Úvodní kapitoly jsou věnovány problematice pojetí hry různých autorů a autorit, místu hry předškolního dítěte v prostředí mateřské školy a také samostatné problematice soutěživé hry. Hlavní částí práce je pak analýza a zhodnocení provedeného výzkumného šetření.

Podstatou empirické části je kvalitativní výzkum. Metodou získávání dat je polostrukturovaný rozhovor, prostřednictvím kterého jsou pedagogové působící na terciárním stupni vzdělávání dotazováni na zařazování soutěživých her do prostředí mateřské školy.

Abstrakt

ROTHOVÁ, M: Educationalists' views on the inclusion of competitive games in the Kindergarten. České Budějovice 2018. Diploma Thesis. University of South Bohemia in České Budějovice. Faculty of Theology. Department of Pedagogy. Head of the diploma thesis Mgr. Anna Dudová.

Key words: general game theory, various game concepts, rules and characters of the game, classification of games, pre-school child games, preschool period, game definition, game importance, kindergarten, pedagogue, competitive game, cooperation, prosocial behavior, child's self-concept.

This diploma thesis deals with the opinions of teachers on the inclusion of competitive games in the nursery environment. The aim of the thesis is to find and analyze the opinions of a selected sample of teachers on this issue.

The work is divided into four main chapters. The introductory chapters are devoted to the concept of the game of various authors and authorities, to the place of preschool child play in the environment of the kindergarten and also to the separate problems of the competitive game. The main part of the thesis is the analysis and evaluation of the research carried out.

The essence of the empirical part is qualitative research. The data acquisition method is a semi-structured interview, through which educators working at the tertiary level of education are asked to include competing games in nursery schools.