

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

České Budějovice 2010

Marcela Fořtová

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Vliv změny hraček na hru předškolních dětí

Bakalářská práce

Effect of change of toys in playing of pre-school children

Bachelor work

České Budějovice

2010

Vedoucí bakalářské práce:

PaedDr. Alena Váchová

Autor práce:

Marcela Fořtová

Anotace

Bakalářská práce se zabývá vlivem změny běžného sortimentu hraček v nabídce přírodních materiálů na hru skupiny tří až čtyřletých dětí a skutečnou potřebou hraček k jejich hrám.

Teoretická část obsahuje charakteristiku hry a hračky předškolního dítěte, jejich historický vývoj a dosavadní poznatky o vlivu hračky na hru dětí.

Předmětem praktické části byl experiment spočívající v odstranění všech běžných hraček ve třídě a jejich nahrazení přírodními materiály na dobu dvou týdnů. Posuzována byla zejména reakce dětí na tuto změnu, projevy kooperace, tvořivosti a agresivity. Závěry z pozorování ukazují pozitivní vliv přírodních materiálů na všechny tyto projevy.

Klíčová slova: hra, hračka, předškolní dítě, přírodní materiály, spolupráce, tvořivost, konflikt, agresivita

Anotation

The purpose of this thesis is to describe the influence of change of the common type of toys to natural materials on playing of groups of the three- and four-year-old children. Last but not least, the real necessity of toys for this group is also highlighted in this work.

The theoretical part contains the definition and historical development of the playing and toys of pre-school children and the current knowledge about influence of toys upon childrens' playing.

Practical experiment was based on replacement of man-made, common toys, with natural material ones for two weeks. The task of this thesis was to monitor reaction of children to the change - their cooperation, creativity and aggression. Observation of this experiment has eventually proved the positive effect of natural materials in all monitored areas.

Keywords: toy, preschool child, play, natural materials, cooperation, creativity, conflict, aggression

Prohlášení:

P r o h l a š u j i, že jsem tuto předkládanou bakalářskou práci vypracovala zcela samostatně pouze s použitím uvedených pramenů.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích 31. 3. 2010

.....
Marcela Fořtová

Poděkování:

Na tomto místě bych chtěla poděkovat mé vedoucí práce PaedDr. Aleně Váchové za podnětné rady a čas, který věnovala odbornému vedení mé práce.

Obsah

Úvod.....	5
I. Teoretická část.....	7
1. Hra v obraze teorie	7
1.1. Charakteristika základních znaků	10
1.2. Hra v kojeneckém období	11
1.3. Jak si hraje batole	12
1.4. Jak si hraje dítě mezi třetím a šestým rokem	13
1.5. Jaké potřeby dítě ve hře naplňuje.....	14
1.6. Dělení her	19
2. Hračka	22
2.1. Co je hračka.....	22
2.2. Volba hračky	22
2.2.1. Kritéria pro výběr hračky	23
2.2.2. Co by měla hračka podněcovat	24
2.3. Hračka v duchu národní tradice	25
II. Praktická část	27
3. Výzkumné šetření.....	27
3.1. Předpoklady	27
3.2. Metodologie	27
3.2.1. Experiment	27
3.2.2. Metoda pozorování.....	28
3.3. Charakteristika skupiny dětí, kde výzkum probíhal.....	29
3.4. Průběh výzkumného šetření	29
3.5. Výsledky výzkumu	31
3.6. Ověření předpokladů	38
3.7. Jiné zajímavé postřehy	39
3.8. Porovnání mých zjištění s výsledky obdobného výzkumného šetření.....	42
Závěr.....	43
Seznam citované a použité literatury:	44
Přílohy:	46

Úvod

Dětská hra je velkou měrou závislá na hračce. Současná rodina i společnost poskytuje dětem mnohem více hraček, než tomu bylo v minulosti. Převážně se ale jedná o hračky „hotové“, které jsou vyráběny sériově a kterým jsme my dospělí předurčili, jak budou vypadat, koho nebo co budou představovat a k jakému účelu budou sloužit.

Rodiče, ve snaze dopřát svému dítěti to nejlepší, potěšit ho a uspokojit, jsou ochotni vynaložit za hračku nemalé finanční částky. Mnohdy se necháme zmást tím, že klademe přímou úměru mezi cenu a kvalitu. V dnešním uspěchaném světě je hračka také často „náplastí“ za naši únavu a nedostatek času, který nám na naše děti zbývá. Díky těmto skutečnostem dítě nepřichází do přímého styku s mnoha předměty v přírodě. Je o ně ochuzováno. Jeho činnost a poznání jsou tímto omezené.

Vzpomínám si, jak moc ráda jsem v dětství společně se svými kamarády, stavěla různé bunkry, domečky a skryše, jaké dobrodružství jsme prožívali na půdách u babiček, u potoka nebo v lese. Předměty, které jsme tam nalézali, pro nás byly hotové poklady. Ještě dnes se mi některé momenty vybavují docela živě a cítím, jak jsem byla v těchto chvílích šťastná.

Domnívám se, že takovéto okamžiky jsou pro dítě velmi významné a přínosné. Je dobré mít po ruce škálu tzv. „nehotových hraček“- různé přírodniny, deky, provázky, hlínu, odřezky dřeva apod. Takovéto hračky jsou velmi variabilní, záleží pouze na dítěti jakou roli ve své fantazii a představivosti dané hračce přidělí. V průběhu hry může hračku dotvářet a obměňovat, podle toho, jak mu to zrovna vyhovuje. Oproti specifické hračce není ovlivněno její pevnou daností. Za velkou výhodu těchto „nehotových hraček“ považuji také jejich dostupnost. Dítě s nimi může mnohem více experimentovat, není omezeno obavou o ni. Pokud ji poškodí, lze ji snadno nahradit a nevyvolá to takovou nelibost, jako by tomu bylo u drahé hračky. Přírodní hračka také skýtá mnohem větší množství různých povrchů a materiálů, které jsou pro dítě zajímavé, umocňují jeho prožitek a podporují smyslové vnímání.

Název mé bakalářské práce je Vliv změny hraček na hru předškolních dětí. Mým cílem bylo zjistit a popsat v konkrétní skupině dětí, jak jejich hru a chování ovlivnila změna hračky specifické na hračku přírodní. V závěru práce jsem výsledky svých zjištění porovnávala s výsledky Hany Vokurkové, která se stejným tématem zabývala ve své bakalářské práci v roce 2008.

Tato problematika mě velmi zaujala, téma mé bakalářské práce jsem si zvolila samostatně a ráda bych se mu věnovala i v mé budoucí práci.

I. Teoretická část

*Příteli, nezacházej s dětmi při učení násilně,
nýbrž ať se učí formou hry, abys také lépe
mohl pozorovat, k čemu se kdo svou přirozeností hodí.*

Platón (427-347 př. n. l.)

1. Hra v obraze teorie

Všeobecně se hra chápe jako činnost velmi důležitá pro přítomný okamžik i další vývoj dítěte. Hra je činnost silně motivovaná, uspokojuje potřebu činnosti, poskytuje radost z činnosti samé, bez ohledu na užitečnost jejího produktu. Uspokojuje také potřebu sociálního styku, zvědavost aj. Ve hře jsou rozvíjeny nejrůznější stránky osobnosti. Dítě se hrou připravuje na učební, pracovní a jiné činnosti, na celý další život. (Nakonečný, 1997)

Avšak stejně tak jako v minulosti, ani dnes se hra neomezuje pouze na dětství. Své místo má i v životě dospělých. Hrou nazýváme stavění kostek, pouštění lodiček z kůry, skákání přes obruč, ale také divadelní představení, sportovní utkání, „Člověče, nezlob se!“. Přestože se tyto činnosti od sebe v mnohém liší, mají i něco společného. Naplňují volný čas, přinášejí zábavu, vzrušení, napětí i úsilí a přijatelnou námahu. Přispívají k tělesnému a duševnímu zdraví, obohacují náš život a přinášejí nám radost. Jsme do nich přitahováni silou vlastního zájmu. (Opravilová, 2004)

Pedagogové, psychologové i představitelé jiných vědních oborů se pokoušeli hlouběji pochopit a vysvětlit hru. Hledali odpověď na otázku **co je hra, jaká je její podstata a v čem spočívá její význam pro život**. Pozorováním zvířecích mláďat, dětí i dospělých při hrách, strávili mnoho hodin. Studovali archeologické vykopávky, sbírali doklady o hře národů na různých stupních vývoje civilizace, srovnávali hry v různých dobách. Vytvářeli různé teorie hry, přičemž každá z těchto teorií vystihla některý dílčí aspekt her. (Opravilová, Gebhartová, 1998)

U Věstonic, v sídlišti lovců mamutů, našli archeologové chraštítko, hlavičky zvířat, keramické panenky, miniaturní nástroje a výzbroj se kterými si hrály děti před třemi tisíci let. Máme rovněž důkazy, že i hry s pravidly, vyznačující se určitými výchovnými záměry a podobající se našim dnešním společenským hrám, existovaly

od nejstarších dob. Před čtyřmi tisíci lety vynalezl pro svého syna čínský císař stolní hru „Go“, aby ho naučil strategii myšlení. V literatuře nacházíme popisy dětského hrového chování, ve výtvarných dílech obrázky dětí, které si hrají, skáčou a běhají tak, jak je známe v současnosti. (Opravilová, Gebhartová 1998)

Jako jeden z prvních, kdo si uvědomil praktickou cenu hry, bývá uváděn **Platón**. Ve svém díle „**Zákony**“ nabádá praktickými radami, jak už u malých dětí hru povzbuzovat. Více teoretických úvah se, až na několik výjimek (*J. A. Komenský, J. J. Rousseau, B. Froebel*), objevuje až v 19. století, kdy byla k dítěti obrácena pozornost v mnoha směrech. (Opravilová, 2004)

Anglický filozof **Herbert Spencer** (1820-1903) vycházel z názoru, že ve hře se děti zbavují přebytečné energie. Hru považoval za projev zvláštní vrozené síly, kterou dítě potřebuje vybit. Tuto teorii zdánlivě podporuje fakt, že pro malé dítě je opravdu typická nepřetržitá aktivita, běhání a skákání. Z praxe je ale také známé, že hry se dožaduje dítě i tehdy, když je unavené a mělo by jít odpočívat, tudíž není ke hře přemíra energie nutná. (Opravilová, 2004)

Německý psycholog **Karl Gross** spatřoval ve hře druh funkčního cvičení, díky němuž se dítě, tak jako zvířecí mládě, připravuje pro budoucí život. Hra je pro ně užitečné cvičení a zdokonalování dovedností. Jelikož se ale hraní věnují i dospělí, pak u nich toto vysvětlení, přestože zní logicky, již neobstojí. (Opravilová, 2004)

Americký psycholog a pedagog **G. S. Hall** (1846-1924) ve své rekapitulační teorii považuje hru za zvláštní projev vývoje, při níž jedinec opakuje vývoj druhu. Děti jsou článkem přírodního řetězu a ve svých hrách znovu prožívají v posloupnosti prehistorického a primitivního člověka vývoj lidstva, stejně jako v embryonálním vývoji procházejí stádií od prvoka k člověku. Například záliba ve šplhání a houpání je pozůstatkem ze života opičích předků. (Opravilová, 2004)

Sigmund Freud (1856-1939) postoupil počátkem 20. století v pochopení významu hry poněkud dál. Hru využil jako metodu při léčení duševních nemocí. Viděl v ní možnost jak proniknout do hlubinných stránek osobnosti, poznat její zaměření a přání. Předpokládal, že lidské chování se při hře nemusí podřizovat žádným vnějším danostem a že je zcela motivováno přáním jedince. Podle *Freuda* dítě odlišuje realitu od hry, ale zároveň si z toho, co převezme z reálného světa jen částečně, vytváří svůj svět vlastní, ve kterém může zcela libovolně prožívat příjemné zážitky a události měnit tak, jak mu to vyhovuje. Ve své fantazii dítě odreagovává nepříjemné pocity a konflikty, má možnost uspokojit své touhy a může udělat taková rozhodnutí, která mu

v reálném životě nejsou povolena. Tato psychoanalytická teorie *Sigmunda Freuda*, která, řečeno poněkud zjednodušeně, vidí ve hře prostředek, jak dosáhnout rozkoše nebo uniknout bolesti, byla pro svou jednostrannost a nadměrnou akcentaci sexuálního kontextu podrobena kritice. V současné době z celé této teorie přetrvává názor, že podnětem ke hře je u dítěte snaha vyrovnat se s nějakou událostí. (Opravilová 2004)

Pozoruhodná teorie dětské hry vystupuje ve vývojové psychologii ženevského psychologa **Jeana Piageta** (1896-1980). *Piaget* spojuje hru dítěte s jeho intelektuálním vývojem a vysvětluje ji procesy asimilace a akomodace. Akomodace znamená, že se jedinec přizpůsobuje vnějšímu světu, naopak asimilace je proces, kterým jedinec mění a přizpůsobuje informace přijímané zvnějšku. Tyto procesy by měly být v rovnováze. Výsledkem stálé souhry mezi nimi je intelektuální vývoj. V případě, že převládá proces přizpůsobování, tedy akomodace, dochází k nápodobě. Jestliže převládá proces včleňování nového zážitku mezi dřívější a dítě ho mění podle své potřeby, tedy asimilace, dochází ke hře. Akomodace a asimilace jsou důležitou součástí rozumového vývoje.

Piaget rozděluje intelektuální vývoj na čtyři základní období. První dvě spadají do předškolního věku. Senzomotorické období, které trvá od narození do osmnácti měsíců. V tomto období se hra objevuje především ve formě opakování jednoduché, úspěšně zvládnuté činnosti, postupně přechází v opakování s obměnami a poté v aktivní systematické experimentování a manipulaci s předměty. Druhé, období tzv. symbolické reprezentace, probíhá od dvou do sedmi let a dítě již na symbolické nebo slovní úrovni opakuje to, co se naučilo v období předcházejícím. V tomto období také nastupuje symbolická hra a hrové předstírání, kdy dítě obohacuje vnitřně zpracovanou činnost o nové situace a nové zkušenosti.

Piagetova teorie je poměrně složitá a vyplývají z ní tři dosud uznávané poznatky:

- „Vývoj probíhá v určité posloupnosti, jejíž průběh může být urychlen nebo zpomalen, ale sama posloupnost změněna být nemůže.
- Průběh vývoje se skládá z řady stádií, z nichž každé musí dítě absolvovat, aby mohlo postoupit dál.
- Každá posloupnost může být vysvětlena podle charakteru logických operací, které se v ní vyskytují.“¹

¹ OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika II: Hra (cesta k poznání předškolního dítěte)*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004, s. 6

Z uvedených teorií je zřejmé, že se pojetí a psychologická podstata hry liší, a že takový fenomén, jakým hra je, vyžaduje velké badatelské úsilí, které by přineslo jednotnější teorii.

1.1. Charakteristika základních znaků

Pozorovacími vodítky, podle nichž můžeme zjistit, zda si dítě skutečně hraje jsou základní znaky hry. Přes ně si také můžeme uvědomovat, zda činnost, kterou jsme s dětmi záměrně navodili, byla pro ně skutečnou hrou. Koťátková (2005) považuje za významné znaky, které se projevují ve hře, tyto:

- **Spontánnost** – dítě dává samo podněty ke hře nebo k jejímu průběhu, je aktivní, přirozené, bezprostředně jedná a rozmanitě improvizuje. Stanovuje si své cíle a záměry, vysvětluje svůj motivační kontext.
- **Zaujetí hrou** – dítě se hluboce soustředí na činnost, nevnímá okolí, nechce přijmout podněty, které s jeho hrou nesouvisí. Nechce hru opustit, nesouhlasí s jejím přerušáním.
- **Radost a uspokojení** – jsou viditelné ve tváři hrajícího dítěte. Dítě se často, pro vnějšího pozorovatele bez viditelné příčiny, usmívá, směje se nahlas, gesty a pohyby vyjadřuje radost, nadšení a uspokojení. Není neobvyklé, že prožitek doprovází samomluvu, která emoce konkretizuje a umocňuje.
- **Tvořivost** – má velmi různorodou povahu. Od výrazových prostředků, orientující se na tělesnou a pohybovou tvořivost, přes vytváření smyšlených kontextů pro příběhy, originálních rekvizit až po plošnou i prostorovou tvořivost. Projevuje se také v hledání slovních spojení, jazykových výrazových prostředků a novotvarů.
- **Fantazie** – se před třetím rokem života objevuje zpočátku v některých částech hry a při výběru hraček a pomůcek. Na důležitosti nabývá mezi třetím a šestým rokem. V tomto období pomáhá fantazie dětem překlenout omezení jejich

dětských možností, dovoluje zapojit a obohatit jejich představy a zkušenosti. Fantazie je mostem mezi jednotlivými a ještě nepřesnými poznatky.

- **Opakování** – je velmi dominantním znakem hry. Dítě se rádo vrací ke hře, kterou si již vyzkoušelo. Když se může opakovaně nacházet v situaci, kterou prozkoumalo, vracet se do příběhu, ve kterém se již lépe orientuje, kde se shodlo s ostatními, je spokojené.
- **Přijetí role** – je ve hře dítěte významným přelomem. Hra dostává nový rozměr. Dítě soustředí svou pozornost také na druhé. Prozkoumává jejich jednání, vyjadřuje základní atributy jejich života a povolání. Dítě si podle svého zájmu vybírá a přetváří situace, volí si v nich svou roli, kterou naplňuje na základě svých zkušeností a představ, uplatňuje v ní to, co odpozorovalo. Dále ji ověřuje ve vztahovém kontextu s ostatními rolemi.

1.2. Hra v kojeneckém období

Kojenecký věk trvá od jednoho měsíce do jednoho roku. V tomto období dochází k rozvoji mnoha kompetencí. Přibližně od třetího měsíce se dítě učí vidět a rozeznávat předměty, jejich tvar a barvy. Zároveň se vyvíjí jeho sluch. Dítě otáčí hlavičku ve směru, odkud zvuk přichází. Velmi významným je v tomto období je také rozvoj dotekového smyslu – hmatu.

Přibližně od čtvrtého měsíce dítě sahá po předmětech. Začíná se u něj utvářet koordinace zraku, hmatu a pohybového aparátu. S rozvojem smyslů se zároveň obohacuje jeho činnost. Dítě si hraje se vším na co dosáhne a co se mu zdá zajímavé. Hraje si se svými prstíky, sahá na obličej a vlasy osob, které o něj pečují. Dělá mu radost, když si hrajeme s jeho prstíky, houpáme ho, zpíváme mu, povídáme si s ním. Prvními hračkami jsou různé závěsné předměty, např. kolotoče, chrastítka, později hračky, které slouží k uchopování. Musíme počítat s tím, že kojeneček strká veškeré předměty do úst, proto je nutné, aby hračky byly ze snadno omyvatelných a bezpečných materiálů. Velmi oblíbenou činností je u kojenců házení předmětů na zem. Je to jedna z cest, jak v tomto věku poznává svět. Proto bychom měli být trpěliví a předmět dítěti opakovaně podávat.

Jak dítě vospívá, dostává hračky nové. Krom různých míčků, kostiček, jednoduchých vláček a panenek, velmi dobře slouží jako hračky různé nerozbitné předměty z domácnosti – hrneček, krabička, vařečka apod.

V tomto období je dítě velice zvědavé a s velkou intenzitou se zajímá o své okolí. Na jeho konci se zájmem např. vytahuje zásuvky, otvírá a zavírá dveře, tahá věci ze skříněk, z kuchyňské linky vyndává nádobí apod. Velice přitažlivé jsou pro něj také hry s vodou.

Od prvních měsíců života potřebuje dítě při hře nejen dohled, ale také pomoc, trpělivost a lásku. (Mišurcová, 1980)

1.3. Jak si hraje batole

Batolecí věk trvá od jednoho do tří let. V tomto období obtížně rozeznáváme, kdy se u dítěte jedná o hru, kdy o jakési nahodilé objevování a pátrání nebo dokonce, z pozice dospělého, o zlobení. Dospělí si nepamatují na to, jak si hráli, když byli batoletem. Od dítěte v tomto věku očekávají hru tak trochu podle svých vzpomínek, které ale zachycují až její pozdější podobu. Na komplexnější podobu hry si vzpomínáme až od pátého roku našeho života.

Hru v tomto období podrobněji popisuje v jedné ze svých novějších publikací S. Kořátková. Zdůrazňuje že v první polovině batolícího období pozorujeme u dítěte manipulování s věcmi, ve snaze něco prozkoumat, rozčlenit na prvočinitele. Dítě si s určitým soustředěním a zaujatostí ověřuje své pohybové dovednosti v nejrůznějších situacích nebo napodobuje vybranou část práce, kterou dělá dospělý.

Hra batolete je typická velkou proměnlivostí, ale také silnou zaujatostí a radostí. Dítě není ochotné se svou hrou přestat, má touhu se k ní vracet a určité části z ní donekonečna opakovat.

Ve druhé polovině batolícího období přechází hra manipulační v hru konstruktivní, hra napodobivá přechází v námětovou. Dítě je již schopné ve hře prozkoumávat větší celky, využívá v ní více svých dovedností a zkušeností. V tomto věku hra buduje svět představ a fantazie, což je velmi významné pro následující vývojové období.

Dítě si rádo hraje samostatně. Tento individualismus není dobré omezovat. Dítě hrou nejprve prozkoumává své dovednosti, možnosti a zájmy. Zprvu je orientováno na sebe a prostřednictvím sebe na okolní svět, který skýtá bohatou nabídku stimulů.

Partnerem a spoluhráčem v dětské skupině se stane až poté, kdy si některé věci samo najde, ujasní a zlepší se jeho dorozumívací schopnosti.

Přibližně ve třech letech je dítě schopné opakovat v námětových hrách odpozorovaný řetěz činností, předmětům zvládne připisovat náhradní význam, dokáže používat určitou symboliku. Pasáže, které jsou pro něj neznámé, doplňuje nastupující fantazií.

V konstruktivních hrách pojmenovává své dokončené výtvary. Někdy vyslovuje cíl svých konstruktivních pokusů dříve než s činností začne. Častokrát cíl své činnosti v průběhu tvorby několikrát mění, protože se ještě nedokáže vyrovnat s překážkami, které průběžně nastávají. Důvodem ke změně jsou také vznikající tvary. Na tuto činnost se dítě soustředí krátce. Soustředěnost je závislá na mnoha vnějších okolnostech.

1.4. Jak si hraje dítě mezi třetím a šestým rokem

Hra je pro dítě předškolního věku potvrzením a naplněním jeho lidské existence. Dítě si dokáže hrát velmi soustředěně a ve hře se plně angažuje. Svou kvalitní a intenzivní hrou dokáže kolem sebe vytvořit takovou atmosféru hodnotné tvořivosti, že si mnohdy nedovolíme hru rušit a poskytneme jí prostor. Skutečnost ve které dítě žije je pro něj určitou výzvou k prozkoumávání a tudíž s hrou významně souvisí. Dítě zkoumá věci, jevy, vztahy, role, konstruktivní možnosti a další druhy stimulů. Prostřednictvím hry uniká z napětí, které vzniká v jeho okolí, které si nedokáže vysvětlit, ani odhadnout, jak dlouho bude trvat. Do hry promítá svá přání, hledá v ní řešení pro své obavy a nejistotu. Zpracovává v ní i situace, které na něj působí zprostředkovaně, např. prostřednictvím televizní obrazovky. Volná hra má v tomto případě terapeutickou úlohu. Dítě si v známých souvislostech a v bezpečném prostředí odžívá různé nejistoty a konflikty, aniž se mu něco zlého přihodí. Tímto si prověřuje bezpečnost světa, který ho obklopuje.

Ve hře dítě vybíjí a zároveň i načerpává energii. Hračky a různé předměty, kde uplatní svou dominanci a vůli mu pomáhají navodit uvolnění a odpočinek od různých zátěží běžného dne. Ve hře se dítě, podle svých současných zkušeností, možností a zájmů, realizuje. Využívá své potřeby něco aktivně poznávat, hledat, činit, podílet se.

Odras potřeb dítěte ve hře přehledně popisuje J. Koťátková (2005, s.30 - 44):

1.5. Jaké potřeby dítě ve hře naplňuje

Potřeba konstruovat – od manipulačních her se liší konstruktivní hry tím, že směřují k vytvoření konkrétního výtvaru. Jejich vznik úzce souvisí s tím, jak je dítě schopno vnímat výsledek své činnosti.

- **Ve 3. roce** staví i složitější kombinace. Záměr své konstrukce zpočátku ještě nevyslovuje, sděluje jej, až když je výsledek hotov. V další etapě vývoje vysloví cíl už na počátku realizace, ale během činnosti jej ještě několikrát změní.
- **Ve 4. roce** je charakteristické vytváření ohrádek, které dítě využívá k další hře např. s auty, panenkami, zvířátky apod. Záměr, který je sdělován předem, se dítě snaží dodržet. Protože si ještě nedovede poradit s vlastnostmi materiálu, často svůj záměr změní. Inspirací je pro něj také okamžitý stav konstrukce. Pokud dítěti něco připomíná, původní záměr opouští a zvolí jiný.
- **V 5. roce** svůj konstrukční prostor dítě rádo uzavírá stěnami, dále vytváří určité nepodstatné, avšak pro něj líbivé detaily. Na svou konkrétní vizi se soustředí a těžko ji opouští. Vytváří složitější konstrukce. Po dokončení si s výtvozem většinou již dále nehraje, protože naplněním hry byl sám proces konstruování a dosažení cíle, se kterým je dítě více či méně spokojeno. Ke svým výtvorům je i kritické, dokáže vysvětlit, co by mělo být jinak.
- **V 6. roce** se dítě více soustředí na výsledný produkt. Přemýšlí nad procesem, co se mu nedaří, opakovaně zkouší, zdokonaluje, opravuje. Staví složitější konstrukce a především se snaží prostor zastřešovat. Aby dosáhlo své představy, rádo kombinuje prvky z různých stavebnic. Pro toto jeho snažení bychom měli mít pochopení a vyhovět mu v jeho požadavcích na kombinace stavebnic a různorodých materiálů. Často se snaží stavět podle návodů, i když je téměř nemožné, aby tímto způsobem dosáhlo konečného produktu. Přesto je tento proces velmi významný, protože má vliv na rozvoj obou mozkových hemisfér. Konstruktivní hry přinášejí rozvoj strukturovaného myšlení, rozvíjejí pozornost, vytrvalost, soustředění, prostorovou orientaci, schopnost překonávat překážky. Ve skupině se dítě učí argumentovat, vysvětlit svůj záměr, přemýšlet nad připomínkami druhých.

Potřeba zvládat svoje tělo a prostor – přestože potřeba pohybu patří mezi základní biologické potřeby dítěte a člověka obecně, bývá problémem, aby dítě uspokojilo potřebu vyzkoušet si možnosti svého těla a pohybu. Tento problém pramení z obavy vychovatele o zdraví dětí. Mnohé spontánní pohybové činnosti, při nichž si dítě s chutí a radostí užívá nabytých tělesných a pohybových dovedností, jsou rodiči i pedagogy vnímány jako nepřijatelné. Avšak všichni, kdo mají výchovu a rozvoj dítěte ve středu svého zájmu, by mu měli umožnit, aby se pohybově svobodně projevovalo, protože z naplnění potřeby těchto spontánních aktivit a her vychází možnost dále kultivovat a kvalitativně ovlivňovat pohybové dovednosti.

- **Ve 3. roce** dítě zkouší, opakuje nové pohybové dovednosti, které mu přinášejí radost a uspokojení. Veliké zaujetí mu nedovoluje s činností přestat. Vymýšlí nové pohybové kreace, jednotlivé činnosti slučuje a propojuje. Nejprve více napodobuje (pohyb lidí, zvířátek), ale postupem času přibývá i pohybové tvořivosti. Při prozkoumávání svých dovedností a možností svého těla je dítě velmi vynalézavé. Odvaha, rozhodnost, překonávání nezdarů, oprava a poučení se z chyb jsou součástí těchto pohybových aktivit. Dítě k pohybovému hraní rádo využívá místo a vybavení ve kterém žije, protože ho již zná. S velkým zaujetím prozkoumává i všechny nové prostory.
- **Ve 4. roce** dítě nalézá inspiraci v některých sportovních hrách, rádo napodobuje a s velkou radostí mnohočetněkrát opakuje jejich hlavní znaky. Někteří rodiče již v této době přemýšlejí nad tím, kterému konkrétnímu sportu by se jejich dítě mělo věnovat. Přikláníme se však k názoru, že dítě v předškolním věku by mělo mít dostatek prostoru se všestranně pohybově rozvíjet a sportovně se zatím nespecializovat. V tomto období si děti hrají s možnostmi svého těla a maximálně využívají rozsahu svých pohybů.
- **V 5. a 6. roce** dítě se zaujetím zkouší některé specifické pohybové možnosti. Vyhledává pomůcky, jako jsou např. kolo, lyže, sánky, které mu umožňují překonat přirozenou lidskou lokomoci. Zaměřuje se na akrobatické hry s gymnastickými prvky. Rádo poměřuje své pohybové dovednosti s ostatními dětmi. V tomto období také vzrůstá snaha opatřit hry jednoduchými pravidly.

Potřeba vyrovnat se s okolním světem – od tří let dítě komplexněji zpracovává příběhy ze života, které tvoří základ hry „na někoho, na něco“. Tyto hry jsou často označovány jako hry námětové. Prostřednictvím rozvíjející se fantazie, představivosti

a schopnosti komunikovat s druhými se postupně zkvalitňují. Přelomem ve vývoji dětské hry je **vědomé přijetí a dodržování role**. Spočívá v tom, že dítě přijímá vnější znaky postavy, např. gesta, intonaci hlasu, charakteristické verbální a neverbální výrazy. Významné jsou i zástupné předměty a vnější rekvizity, např. čepice, šátek, plácačka výpravčího. Dítě je iniciátorem těchto námětových her. Svět zvládá ve hře na své úrovni a teprve když se na ni dostatečně zorientuje, hra ho uspokojí, může postoupit dál.

Ve druhé polovině předškolního období je hra obsahově bohatší. Dítě je ve hře tvůrčí a vynalézavé, běžné náměty modifikuje, přehrává je s jinými hrovými partnery, přenáší je do jiných situací. Prožívá uspokojení, pokud do podrobností informuje okolí o svých hrách. Vedle postav, které si již vyzkoušelo, přijímá do hry další zajímavé vedlejší role. Prožívá vzájemnost s ostatními. Vrcholnou rovinou námětové hry je souhra rolí. Přijímání rolí a jejich souhra posilují sebeovládání a sebekázeň.

Po šestém roce se děti k námětové hře myšlenkově vrací, těší se na ni, plánují další obohacení děje. Hra má svou logickou posloupnost. Velmi významným přínosem je vzájemná komunikace. V průběhu hry dítě vysvětluje, argumentuje, naslouchá druhým a zvažuje jeho nápady. Děti spolupracují a vzájemně se obohacují.

Potřeba ztvárnit náměty z dětské literatury a z médií – běžnou dětskou životní realitu obohacuje svými příběhy literatura pro děti. Stimulujícím zdrojem pro dětské jednání a myšlení jsou především předčítané pohádky. Dítě není ovlivněno obraznými představami někoho jiného, podle úrovně vyspělosti si je vytváří samo. Má příležitost si najít v příběhu postavu, se kterou se může identifikovat. V různých dějových zápletkách vyhodnocuje vlastnosti této postavy, raduje se s ní, obává se o ni, zpravidla prožívá pozitivní završení.

Návraty do již známého prostředí, kdy se dítě vrací ke své postavě a plnohodnotně s ní prožívá situaci přináší opakované naslouchání příběhu. Dítě může detailně přijmout autorský jazyk, dokáže nás i opravovat, protože díky opakovanému naslouchání již příběh velmi dobře zná. Dramatické motivy ho inspirují k hrám na tyto náměty, přenáší představy a prožitky z imaginární roviny do konkrétní hry. Tím že řeší konflikty a problémy, které jsou v těchto motivech obsažené, si rozšiřuje svou osobní a sociální identitu.

Příběhy, které jsou dítěti nabízené v mediální podobě, ve snaze udržet pozornost, nabízejí maximum stimulů – barevnost, zvukové a hudební efekty, stálou proměnlivost. Přestože dítě postavě zcela nerozumí, není mu úplně jasné o co se celkově jedná, velmi

rychle se identifikuje s některými akcemi nebo postavami, protože vizuální vjemy jsou dominantní. Na rozdíl od zpracování slyšeného příběhu zde dítě nepostupuje od abstraktního sdělení k vlastní, konkrétní představě. Není na to čas. Efekty a akce jsou velice sugestivní a velmi rychle se mění.

Televizní příběh je velice silným impulzem pro okamžité přehrávání silně působících vjemů v dětské hře, která zpravidla obsahuje nejdramatičtější motivy a situace. Dítě hledá, ale nemůže najít takové prostředky, které by byly adekvátní tomu, co vidělo. Televize je dominantní a silně přitažlivé médium, proto by se pořady, které děti sledují, měly velmi pečlivě vybírat a omezit je pouze na ty, jež jsou určeny pro danou věkovou kategorii. V mateřské škole by mělo mít televizní vysílání naprosto okrajový prostor.

Potřeba měnit skutečnost – vytvářet a naplňovat fiktivní příběh – po třetím roce života se u většiny dětí začíná silně uplatňovat fantazie. V tomto období si děti dokáží bohatě vymýšlet. Přenáší zažitá a zpracovaná zkušenosti do fiktivních situací a vytváří nové, originální kontexty, které nejsou realitou omezeny. Tyto procesy jsou typickými znaky hry mezi čtvrtým až sedmým rokem. Dítě má potřebu tvořivě přistupovat k realitě, ale zároveň jí nebýt omezeno. Zkouší si nová, neotřelá řešení. Dospělí často fantazii svých dětí usměrňují, bojí se odklonu od reality. Neuvědomují si, že plnohodnotné prožití fantazijních představ je nezbytné pro další tvořivé myšlení.

Tyto hry bývají označovány jako dramatické nebo fiktivní. Přestože je v nich obsažen silný individuální potenciál, po pátém roce si děti dokáží pozorněji naslouchat, snáze se domluví o fiktivní rovině námětu, než když jde o běžná témata. V dramatických hrách mají dostatek prostoru pro nekonečné doplňování akcí, jelikož nejsou omezeny realitou, je zde toho více dovoleno. Z tohoto důvodu bývají tyto hry individuálně i skupinově prožívány, děti se do fiktivních námětů rády delší dobu vrací. Cítí se v nich výjimečné, hrají si na něco, v čem se ostatní nevyznají. Dále mohou doplňovat a rozvíjet to, co v předcházející hře ještě nevymyslely. Hra na jiný svět, na jinou situaci, než jsou běžné, vyžaduje hledání nových řešení, obsahuje určité napětí a tajemno.

Potřeba hrového partnera – se v tomto celkově iniciativním období proměňuje. Podle Millarové (1978) existují z pohledu potřeby hrových parterů čtyři základní etapy hry:

- Samostatná
- Paralelní
- Sdružující
- Kooperativní

Do tří let si dítě nejčastěji hraje samostatně. Pokud má možnost, pozoruje hru ostatních dětí, tím se učí druhého odhadovat, napodobuje jeho chování, způsob hry.

Od tří let se repertoár her příliš nemění, ale děti již vyhledávají blízkost vrstevníka. Rozvíjí se paralelní hra. Děti si hrají vedle sebe a zároveň nezávisle na sobě. Často v tomto období vznikají konflikty pramenící z touhy hrát si tady a teď se stejnou hračkou. Paralelní způsob hry je pro děti velice inspirativní a podnětný.

Ještě před čtvrtým rokem nastává etapa sdružující hry. Tři až pět dětí se domluví na jednom tématu, které je přitažlivé pro všechny. Vlastní realizace má však ryze individuální charakter. Není neobvyklé, že více dětí zaujímá jednu roli. Během hry si příliš nenaslouchají, ani se nedomlouvají. S plným zaujetím realizují svou vlastní představu o naplnění role a přijaté hry.

Kooperativní hra je vrcholem potřeby uplatňovat vzájemné vztahy a orientovat se v nich. Tato etapa hry vyžaduje dobrou úroveň schopnosti komunikovat a porozumět druhému. Pro rozvoj kooperativních dovedností vytváří mateřská škola přirozený prostor. Oproti tradiční základní škole zde není kladen důraz na výkon. Kooperativní hra nezaručuje existenci ideálních vztahů. Dochází v ní k hlasité výměně názorů, konfliktům, jejichž důvodem je snaha všemožně se prosadit. Avšak na druhé straně jsou již děti schopny přijímat názory druhých a zakomponovat je do hry. Díky společnému zájmu jsou děti schopné vést dialog. Chlapecké hry se odlišují od her dívčích. Jsou hlasitější, živější a tvrdší.

Potřeba soupeřit a spolupracovat – již v druhé polovině předškolního věku se začíná projevovat snaha soupeřit s druhým. Nárůst projevů soupeření je značný v pěti až sedmi letech, kdy na důležitosti nabývá dětský partner. Dítě se mu touží vyrovnat, případně proměnit situaci ve svůj prospěch. Touží na sebe upoutat pozornost, zlepšit své postavení ve skupině. Touha zaujmout významnější roli, vyniknout, začíná být velmi zřetelná a dále bude dítě provázet. Tato potřeba je při hrách v tomto věku

všudypřítomná, děti se postupně učí reagovat na dominanci druhých, usměrňují ji, odvádějí od ní pozornost dalšími aktivitami a tudíž usnadňují proces hry. Tímto si také rozšiřují své sociální zkušenosti. Na rozdíl od spolupráce, které se musíme učit, je nám soupeřivost daná vývojově, i když každému v jiné míře.

Při spolupráci dítě přemýšlí, jak by mohlo přispět ke společnému výkonu, naslouchá druhému, sděluje své názory, argumentuje, prožívá dominantní i podřízenou pozici. Pedagog by měl tento druh dětské vzájemnosti u dětí podporovat, posilovat a upevňovat. Hlučnost a ruch, který spolupracující atmosféru často provází, by ho neměl zaskočit, protože tuto skutečnost výrazně kompenzuje přínos ze zažité spolupráce a ze společného díla.

1.6. Dělení her

Hra předškolního dítěte je velice rozmanitá a mnohotvárná. Existuje řada pokusů,

jak ji blíže popsat a utřídit. Protože je velice těžké postihnout individuální šíři a bohatost hry, má třídění pouze pracovní a zjednodušující charakter. Pokusy o klasifikaci her mohou směřovat k následujícím typům dělení (Opravilová, 2004):

- **Podle schopností**, které rozvíjí (pohybové, smyslové, intelektuální, speciální)
- **Podle typů činnosti** (napodobovací, konstruktivní, dramatizující, fiktivní)
- **Podle místa** (interiérové, exteriérové)
- **Podle počtu hráčů** (individuální, párové a skupinové)
- **Podle věku** (hra kojenců, batolat, předškoláků)
- **Podle pohlaví** (chlapecké, dívčí)

Další možnou klasifikací je rozdělení her na:

- **Hry volné** (při volné hře je zcela na rozhodnutí hrajícího si jedince, co bude hra obsahovat a jakým směrem se bude vyvíjet. Vylučuje jakékoliv zásahy a omezování zvenčí.)
- **Hry řízené** (tyto hry dětem někdo zadává, jsou zvenčí ovlivňovány a usměrňovány např. vymezením místa a postav)
- **Hry s pravidly** (hry vyžadující přijmutí a dodržování pravidel)

Zaujalo mne, jaké rozlišení her uvádí ve své práci Pansofická škola J. A. Komenský. Pro toto dělení je rozhodující převládající typ činnosti ve hře. Rozlišuje:

- **Hry pohybové** (mezi tyto hry patří např. skok, běh, hra s míčem, kuželem nebo koulí, ale také závodění a vycházka ve skupině)
- **Hry stolní** (tyto hry slouží k rozvoji myšlení, patří mezi ně např. šachy, ale objevovaly se mezi nimi také tzv. „**hry zakázané**“ - hry, které nemůže hráč ovlivnit a v nichž rozhoduje náhoda, což může u některých hráčů vyvolat obavy z výsledku. Dnes bychom je nazvali hazardními hrami, např. karty, kostky apod.)

Další zajímavou a originální typologii her uvádí **Roger Caillois** (1998). Hry rozdělil podle čtyř principů. Směrodatnými jsou chování při hře a motivace, která člověka do hry přivádí.

První skupinu tvoří hry založené na principu **agón** – **hry agonální**.

Tyto hry vycházejí ze zápasu a soupeření. Patří mezi ně například různé soutěže a závody, jejichž cílem je dosáhnout vítězství na základě obratnosti a síly. Tato motivace je tak silná, že často vede k porušování pravidel. Ve snaze získat vítězství za každou cenu se u dětí s psychickými poruchami v těchto hrách mnohdy objevuje násilí a agresivita. (Opravilová, 2004)

„Pro prostředí mateřských škol by měla platit následující doporučení: Nabízet dětem hry motivované potřebou škádlení a zápolení, povzbuzovat je k překonání sama sebe, ale vyhýbat se hrám založeným na motivaci být nejlepší a porazit ostatní.“²

Druhou skupinu tvoří hry založené na principu **alea** – **hry aleatorické**.

Tyto hry jsou založené na náhodě a nemůžeme je přímo ovlivnit. Vyhrát i prohrát může kdokoli. Výhra ani prohra není závislá na mentálním nebo fyzickém výkonu.

² SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Dr. Josef Raabe, s.r.o., s. 83

Mezi tyto hry lze zahrnout např. házení kostkou, rozpočítadla, karetní hry, domino, ale také počítačové hry a herní automaty. V rámci těchto her se psychopatologické chování vyznačuje magickými rituály, zaříkáváním nebo odevzdaností osudu. Tato skutečnost může vést až k nezvladatelné závislosti na rituálu i hře. (Opravilová, 2004)

Do třetí skupiny patří hry založené na principu **mimikry – hry mimikrické**.

Tyto hry se pohybují mezi zdáním a skutečností. Můžeme v nich hrát rozmanité role, být kýmkoliv si umaneme, princeznou, čarodějnici, kouzelníkem nebo rytířem. Identita dětí s narušenou psychikou může být narušena až rozdvojena tím, že odmítají rozlišovat realitu a zdání a jsou přesvědčeny o reálné existenci fiktivního herního partnera. (Opravilová, 2004)

Poslední, čtvrtou skupinu tvoří hry založené na principu **ilinx – hry vertigonální**.

Tyto hry jsou založeny na fyzickém prožitku, porušení stability svého těla či duše, vychýlení se z rovnováhy a závratí. Mezi malými dětmi k těmto hrám v rozumné míře patří jízda na kolotoči, oblíbené houpání, jízda na saních nebo třeba jízda na kole. Všechny tyto činnosti stimulují organismus ke zvýšené produkci adrenalinu, což následně způsobuje pocit fyzické závratí. Extrémní touha po vychýlení z rovnováhy a projevy odvahy, časté vyhledávání rizikových situací mohou být signálem, že se jedná o poruchu chování, spojenou s nedostatkem přirozených zábran. Nebezpečím těchto her je přecenění vlastních schopností a s tím spojené riziko úrazů. U dospívající mládeže se může objevit snaha prohloubit a zvýšit sílu tohoto prožitku vyhledáváním adrenalinových situací, alkoholu a drog. (Opravilová, 2004)

2. Hračka

2.1. Co je hračka

Přestože v současné době máme k dispozici velké množství poznatků o hračkách vhodných pro děti různých věkových kategorií, je nutné počítat s tím, že vytvořit dostačující seznam nikdy nebudeme schopni. Děti si pro hru vybírají ze svého okolí také předměty, které samy vyhledaly. Hračkou je tedy nejenom autíčko, panenka, stavebnice, ale je jí i kamínek, kousek dřeva, knoflík. Hračkou jsou také materiály, které poskytuje nejbližší okolí např. hlína, přírodniny, voda nebo sníh. Dětská představivost umožňuje těmto hračkám překlenout funkční nedostatky, které mají oproti předmětům, které ve hře zastupují a přináší tak dítěti pocit ovládnutí věcného světa, jež obdivuje u dospělých. (Opravilová, Gebhartová, 1998)

Děti si tedy mohou jednak hrát s předměty, které si samy zvolily, kterým přisoudily vlastnosti zapadající do schématu hry. Samy si je jako hračky vytvořily.

Na druhé straně si mohou také hrát s hračkami přímo zhotovenými ke hře, u nichž výběr znaků a schematizaci provádějí dospělí. Podle toho jak hračky vznikají, jsou primárními hračkami předměty, které si dítě pro hru zvolilo samo a sekundárními hračkami předměty, které pro hru zprostředkovali dospělí. (Opravilová, Gebhartová, 1998)

Je tedy velmi důležité, abychom měli na paměti, že hračkou se pro dítě může stát jakýkoliv předmět v jeho okolí. Svět dítěte tudíž není možné omezit ani vyčerpat sebelépe připravenými hračkami a pomůckami. (Opravilová, Gebhartová, 1998)

2.2. Volba hračky

Podle E. Opravilové (1998) se odborníci shodují že v současné době existuje na světovém trhu minimálně půl milionu různých druhů hraček. Asi třetina z tohoto množství je nabízena na našem domácím trhu. Více než padesát procent z tohoto množství jsou hračky, které jsou určeny předškolním dětem.

Odborníci se problematikou hračky zabývají z mnoha hledisek. Za nejvýznamnější z nich lze považovat pohled na hračku jako součást životního prostředí, v němž dítě žije, část skutečnosti, která ho obklopuje a jež poznává, předmět, který plně nebo částečně uspokojuje jeho potřeby.

Je velice důležité, abychom se zamysleli nad tím, zda je v hračce skutečně zastoupeno vše, co dítě potřebuje a neřídili se pouze vlastními vzpomínkami a zkušenostmi z našeho dětství, případně módními vlivy. V případě, že tak neučiníme, hrozí riziko, že unikne mnohé, co by dítě mělo poznat a k čemu, bohužel, ve svém prostředí nenalézá příležitost. Děti jsou pak ochuzeny o velmi cenné zkušenosti, které už v jiné etapě života, než v dětství, získat nemohou.

Na základě uvedených informací jsem zformulovala hlavní rizika, která ohrožují plné využití hračky k optimálnímu rozvoji dítěte:

- **vycházet z toho, co se líbí nám samotným**
- **kompenzovat nesplněnou touhu z dětství**
- **podlehnout okouzlení novodobými technickými zázraky**
- **náročnější hračkou předbíhat vývojovou úroveň dítěte**
- **chtít se hračkou prezentovat**

2.2.1. Kritéria pro výběr hračky

Dětem by měly do rukou přicházet hračky, které odpovídají jejich fyzickému vývoji a podporují jejich všestranný rozvoj. Toto je podmínka pro to, aby se hra, která je pro zdravý vývoj a šťastné dětství stejně tak nezbytná, jako je slunce pro život, plně uplatnila. K tomu, abychom pro dítě zvolili vhodnou a kvalitní hračku nám mohou pomoci kritéria pro výběr hračky. Ty, mimo jiné, stanovila také mezinárodní organizace ICCP (International Council for Children's Play), která byla založena v roce 1959. Mezi tato kritéria patří:

- **Věk dítěte** (je nutné rozlišovat kalendářní a mentální věk a přihlédnout k individuálním vývojovým odlišnostem)
- **Využití fantazie** (příliš dokonalé hračky brání uplatnění vlastních představ)
- **Srozumitelnost** (stylizací by hračka měla odpovídat stupni rozumového rozvoje dítěte)

- **Škála herních možností** (hračka by měla poskytovat různé herní možnosti, hračky s tlačítkovým ovládáním svádí dítě k pouhé manipulaci)
- **Velikost** (tímto se rozumí nejen poměr mezi tělesnými proporcemi, je nutné zvážit i úroveň jemné motoriky)
- **Skladba herního souboru** (některé hračky potřebuje dítě v každém věku a v několika velikostech, např. míč – do ruky, na házení a chytání, na cvičení, do vody)
- **Vhodný materiál** (pestrost z hlediska dotykových zkušeností, vhodné jsou přírodní materiály, pro děti do tří let nejsou vhodné plasty)
- **Tvar a barva** (preferuje se tvarová jednoduchost, srozumitelná stylizace, vzhledem k barevnosti prostředí, které dítě obklopuje, jsou vhodnější hračky neutrálních barev, doplněné plochami barev jasných a sytých)
- **Pevnost trvanlivost** (odvíjí se z funkce a využití, k některým hračkám si dítě vytváří citový vztah a v dalším životě ho pak provázejí v roli maskota, na tuto skutečnost bychom neměli při výběru hračky zapomínat)
- **Konstrukce a mechanika** (měla by být jednoduchá a pro děti srozumitelná, příliš složitou mechaniku dítě nechápe a tudíž ji nemůže ocenit, hrozí zde i riziko, že nesprávnou obsluhou hračku poškodí, což u něj vyvolá nelibost)
- **Bezpečnost hračky** (je rizikové kupovat levné hračky na tržnicích, které nemají příslušné požadované atesty)
- **Cena hračky** (je třeba rozlišit cenu tržní a výchovnou, posoudit funkčnost a trvalou hodnotu hračky) (Oprávilová, 2004)

2.2.2. Co by měla hračka podněcovat

- *„podněcovat pohybový, smyslový, rozumový, citový a etický vývoj dítěte*
- *rozvíjet jeho společenské postoje a napomáhat utváření dobrých zvyků*
- *podněcovat a usměrňovat fantazii a tvořivost*
- *měla by být hygienicky a zdravotně nezávadná, bezpečná*

- *vkusná a pro děti přitažlivá*
- *trvanlivá a odolná, zejména je-li určena pro hru skupiny dětí“³*

2.3. Hračka v duchu národní tradice

Naše současné děti si hrají s hračkami, které jsou společné pro děti různých národů. Avšak jejich hru v rozhodující míře ovlivňuje česká výchovná tradice, která je mimo jiné zastoupena také lidovými hračkami. Stejně jako kdysi, také dnešní děti svým půvabem a jednoduchou mechanikou upoutává tahací kačer, medvídek či zobající slípka. Jejich podoba se téměř nemění. Tyto hračky jsou prověřeny mnoha generacemi. Obávat se, že jsou pro dnešní děti příliš skromné a jednoduché není rozhodně zapotřebí. Opak je pravdou. Dnešní děti žijí v přetechizovaném, uspěchaném světě a právě tyto hračky navozují uklidňující, příjemnou atmosféru, posilují důvěryhodnost a intimitu prostředí.

Vědecké výzkumy ukazují, že nejvíce dokladů o lidových hračkách pochází z 18. století. Vytvářeli je dospělí, ale vytvářely si je také děti samy. K jejich výrobě děti používaly hlínu, dřevo, listy, hadříky nebo kukuřičné šustí. Bohužel se těchto hraček dochovalo velice málo.

Dospělí vytvářeli hračky pro vlastní děti a vnuky, ale také na prodej. Je možné je rozdělit do několika skupin. Dřevěné hračky jsou typické pro českou lidovou tradici. Hliněné hračky jsou charakteristické pro lidovou tradici moravskou. Vyráběli je hrnčíři. Hladili, polévali a malovali figurky ptáčků a zvířátek, které sloužily jako píšťalky nebo k manipulaci. Často také vyráběli dětské nádobíčko, které bylo přesnou kopií nádobí pro dospělé. U Příbrami, na Domažlicku a v Praze se v 19. století po domácku dělaly hračky z těsta. To se tvarovalo do forem a po usušení se malovalo. Hračky z těsta i hračky hliněné se přizdobovaly peřím, kousky kožešiny, rozcupovanými provázky apod. K nejznámějším hračkám, které byly původně vyřezávané a později soustruhované, patří panenky, selky, koníčky či husaři na koni.

³ OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika II: Hra (cesta k poznání předškolního dítěte)*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004, s. 27

Lidové hračky se zpočátku vyráběly v rodině. Jejich unikátnost spočívala v tom, že svým námětem i formou odpovídaly potřebám jedince. Rodiče, prarodiče v nich vyjadřovali lásku k dítěti, vztah k lidem a přírodě, jež dítě obklopují. Reagovali na to, o co dítě právě jevílo zájem, na co si hrálo. Výroba těchto hraček byla intimní činností.

Postupem času přecházely z rodiny do rodiny, z generace na generaci. Tak se dospělo k poměrně stálým hračkovým typům a bylo možné zhotovovat více exemplářů hraček nejprve v domácí, a poté i v řemeslné výrobě. Tyto hračky byly svou formou i tématicky úzce spojeny s prostředím, ve kterém se zrodily. Vyjadřovaly život a potřeby rolníků, řemeslníků a dělníků 18. a 19. století.

II. Praktická část

3. Výzkumné šetření

3.1. Předpoklady

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit vliv změny běžného sortimentu hraček v nabídce přírodních materiálů na hru konkrétní skupiny dětí a skutečné potřeby hraček ke hrám v této skupině. Na základě teoretických poznatků o hře a hračce předškolního dítěte, které jsem získala prostudováním odborné literatury, jsem dospěla k následujícím předpokladům:

- 1. Přírodní materiály budou po dobu dvou týdnů pro hru dětí dostačující.**
- 2. Změna běžného sortimentu hraček v nabídce přírodních materiálů nevyvolá větší potřebu účasti dospělého ve hře.**
- 3. Vlivem hry s přírodninami se u dětí sníží četnost konfliktů a projevů agresivního chování.**
- 4. Hra s přírodninami u dětí podpoří jejich vzájemnou spolupráci.**

3.2. Metodologie

K ověření mých předpokladů jsem jako výzkumné metody použila experiment a pozorování.

3.2.1. Experiment

Experiment spočíval v tom, že jsem na dobu dvou týdnů odstranila všechny běžné hračky z prostoru třídy a nahradila je přírodními materiály. Pro děti jsem připravila – odštížky látek, papírové role, roličky, krabice, několik druhů šišek, kůry, mechu, různé špalíky a odřezky dřeva, kamínky, mušle, listy, korkové zátky, kukuřici a kukuřičné šustí, makovice, žaludy, kaštiny, jeřabiny, brambory, cibuli, sušené koření,

sušené květy, látky, papír, papírová plata od vajec, modelínu vařenou z mouky, loupané vrbové proutky a vodu.

3.2.2. Metoda pozorování

U metody pozorování jsem se rozhodla použít systematické, přímé pozorování. Pro účely tohoto pozorování jsem si vytvořila záznamový arch a použila videokameru. Po dobu dvou týdnů jsem nejprve pozorovala hru s **běžnou hračkou**.

Zaznamenávala jsem:

- počet dětí hrajících si individuálně a ve skupinkách
- počet mých nutných zásahů do hry
- četnost změny hračky
- výskyt konfliktu
- výskyt agrese

Následující dva týdny jsem pozorovala a zaznamenávala tytéž jevy, avšak při hře s **přírodními materiály**.

Po navrácení běžných hraček zpět do třídy, jsem ještě jeden týden ponechala dětem i přírodní materiály a dále pozorovala jejich hru.

Zaznamenávala jsem:

- počet dětí hrajících si pouze s přírodní hračkou
- počet dětí hrajících si pouze s běžnou hračkou
- počet dětí, které hračky kombinovaly

Zjištěná data jsem do záznamových archů zapisovala po 5 minutách v době, kdy již všechny děti byly v mateřské škole, tedy od 8, 30 do 9,00 hodin. Následně jsem je pak zpracovala v programu Microsoft Excel. Tohoto programu jsem rovněž využila pro grafické znázornění zjištěných údajů.

3.3. Charakteristika skupiny dětí, kde výzkum probíhal

Výzkum jsem prováděla v Mateřské škole Sluníčko v Milevsku, kde jsem rovněž zaměstnaná jako učitelka.

Třída: Žabičky

Věk dětí: 3-4 roky

Počet zapsaných dětí ve třídě: 28

Zastoupení pohlaví není rovnoměrné. Do třídy dochází 16 dívek a 12 chlapců. U jednoho chlapce se občas objevují projevy agresivního chování a jeden chlapec se hůře zapojuje do hry s ostatními dětmi, často je pouze pozoruje.

3.4. Průběh výzkumného šetření

Jak jsem již uvedla výše, velkou výhodou spatřuji v tom, že jsem výzkumné šetření prováděla ve třídě dětí, u nichž působím již druhým rokem, takže se vzájemně dobře známe. Celý výzkum jsem rozdělila na tři základní etapy:

- a) 21.9. – 2.10. 2009 - **hra pouze s běžnou hračkou**
- b) 5.10. – 16.10. 2009 - **hra pouze s přírodními materiály**
- c) 19.10. – 23.10.2009 - **hra s oběma druhy hraček dohromady**

Na podzim je příroda krásně barevná a skýtá velké množství různých plodů a jiného materiálu, kterých je možné využít pro hru dětí. Z tohoto důvodu jsem s výzkumem začala právě v tomto čase. V první etapě jsem pozorovala hru dětí pouze s běžnou hračkou.

Před začátkem druhé etapy výzkumu, kterou bylo pozorování hry dětí pouze s přírodními materiály, jsme se s dětmi vypravili za skřítkem „Podzimníčkem“ do lesa. Tam jsme společně hledali různé poklady, které pro nás „Podzimníček“ připravil: šišky, mech, větvičky, listy, šípek apod. Nakonec jsme potkali samotného skřítku „Podzimníčka“, který se dětí zeptal, zda se jim tyto hračky líbily. Domluvili se, že pokud ano, půjčil by jim je „Podzimníček“ do školky a na oplátku by si půjčil hračky

dětí. Děti souhlasily. „Podzimníček“ dětem slíbil, že pokud by se jim začalo po hračkách stýskat, vrátí jim je.

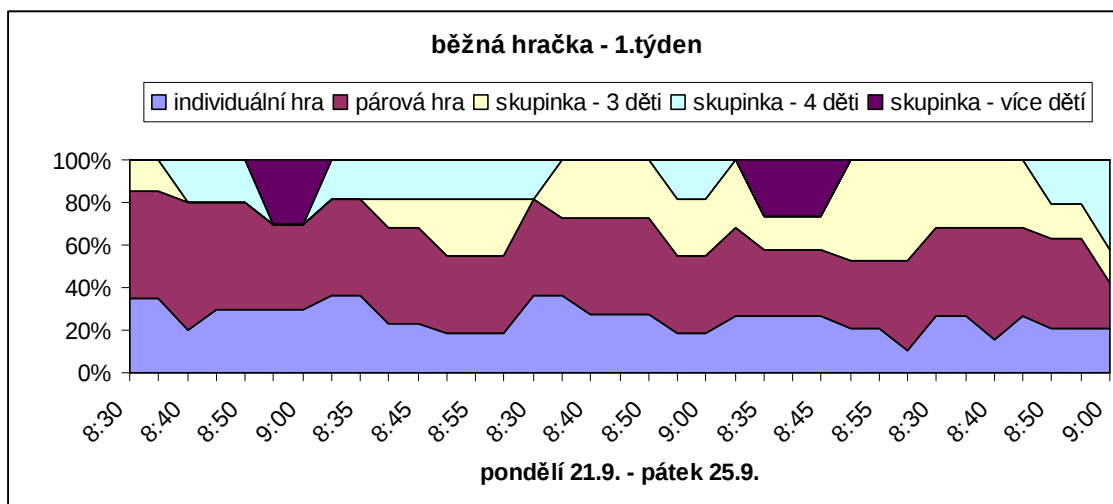
V průběhu víkendu jsem uklidila všechny hračky ve třídě a zároveň připravila přírodniny. Děti se úklidu původních hraček, ani nastěhování přírodních hraček nezúčastnily.

Poslední etapou mého výzkumu bylo pozorování hry dětí, pro kterou jsem jim ponechala přírodní materiály a zároveň vrátila původní hračky, které jsem do třídy opět nastěhovala sama bez účasti dětí.

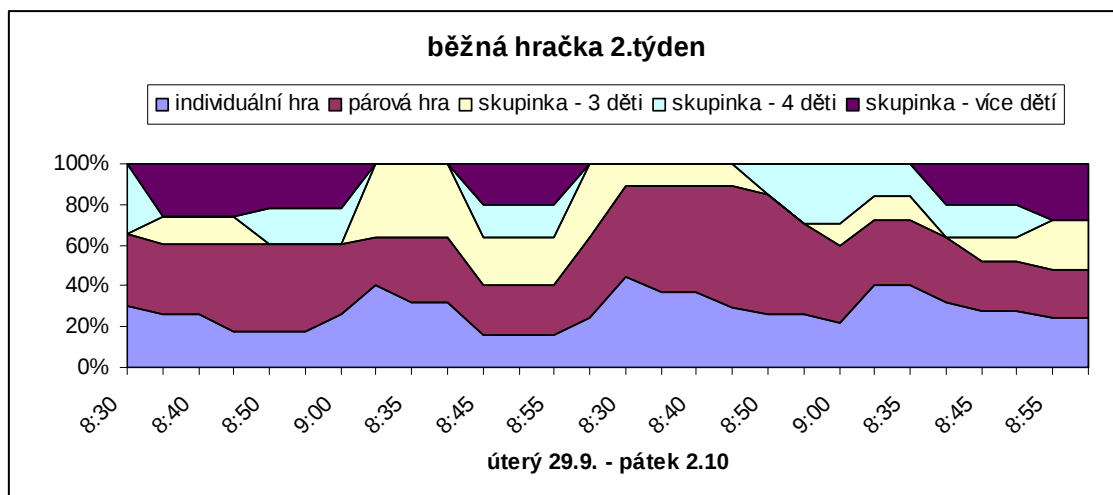
3.5. Výsledky výzkumu

Pro znázornění vzájemné spolupráce dětí jsem zvolila typ poměrového plošného grafu, jelikož přesně vyjadřuje, jaké procento dětí si v určitou dobu hrálo s daným typem hračky individuálně, v páru nebo ve skupinkách.

Graf 1a:

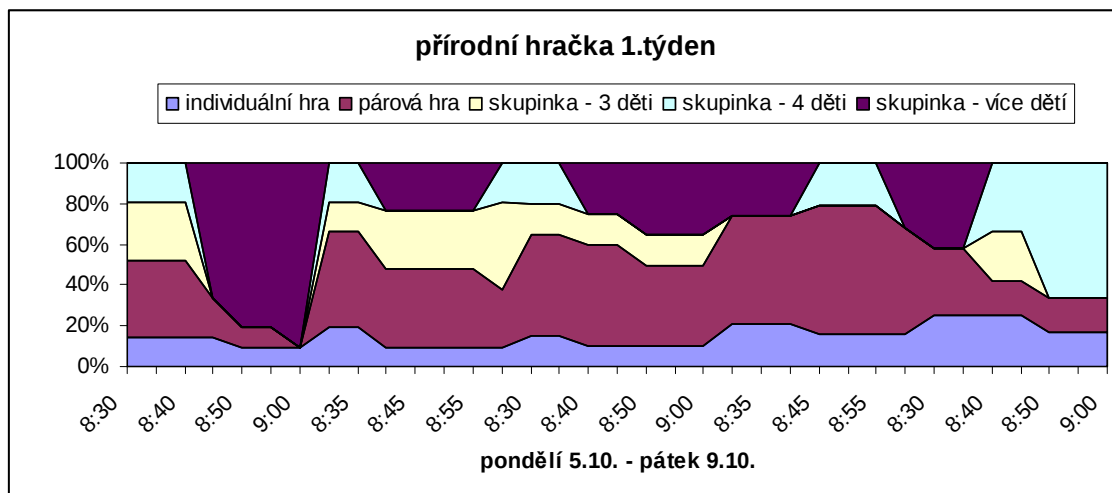


Graf 1b:

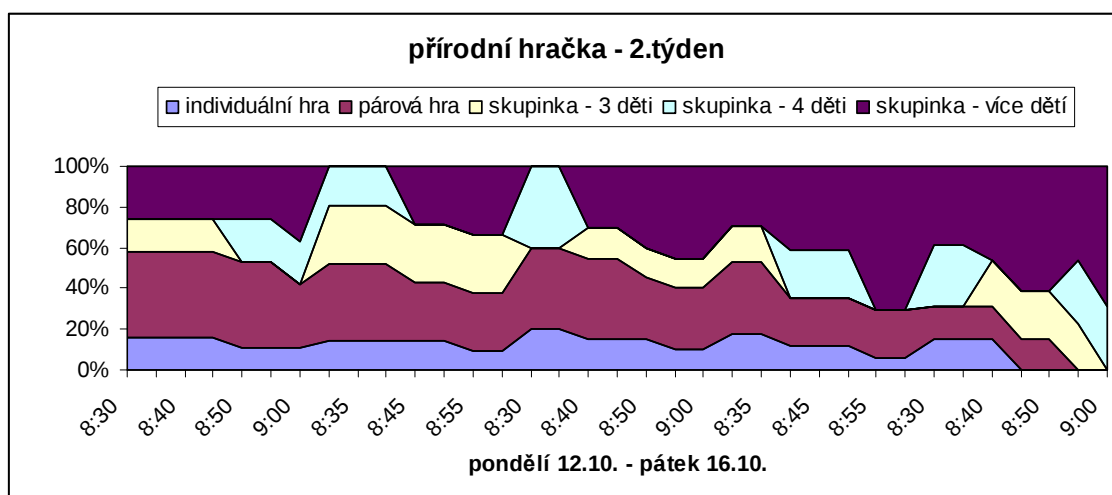


Grafy 1a a 1b znázorňují procentuální poměr počtu dětí hrajících si s běžnými hračkami buď individuálně, nebo ve skupinkách. Dominuje zde individuální a párová hra. Hra ve vícečetné skupince (čtyři a více dětí) se vyskytuje ojediněle.

Graf 2a:



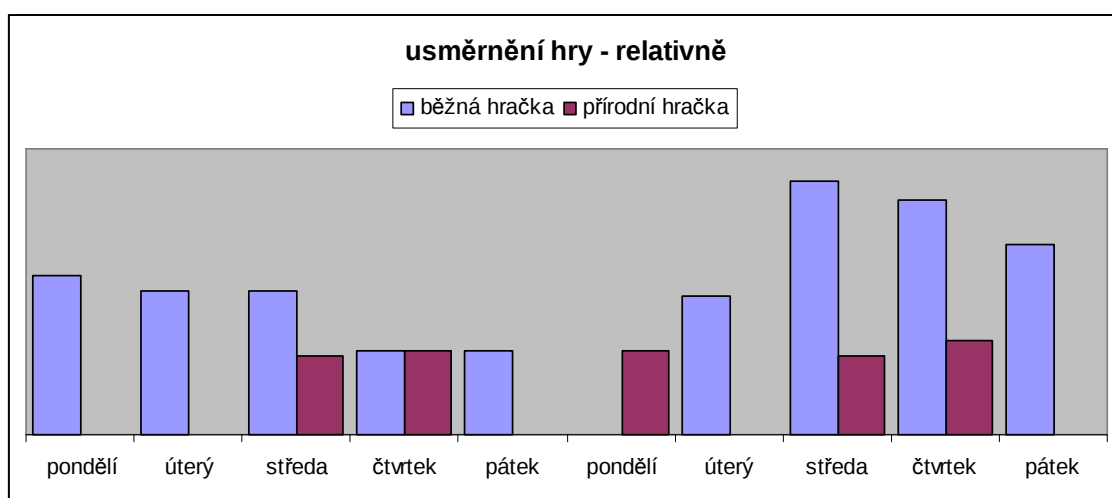
Graf 2b:



Grafy 2a a 2b znázorňují procentuální poměr dětí hrajících si buď individuálně nebo ve skupinkách s přírodními hračkami. Zde je oproti hře s běžnou hračkou výrazný nárůst hry ve vícečetných skupinkách (čtyři a více dětí), příliš velký rozdíl jsem nezaznamenala v párové hře a ve hře v tříčlenných skupinkách. Zato individuální hra výrazně ubývala a ke konci výzkumného období se již téměř nevyskytovala. Příznivý vliv měla hra s přírodninami také na Matýska, o němž se zmiňuji výše. Matýsek dříve hru dětí spíše pozoroval, nezapojoval se do ní. V průběhu hry s přírodninami navázal přátelství s dalšími dvěma chlapci. Jejich kamarádství přetrvává nadále.

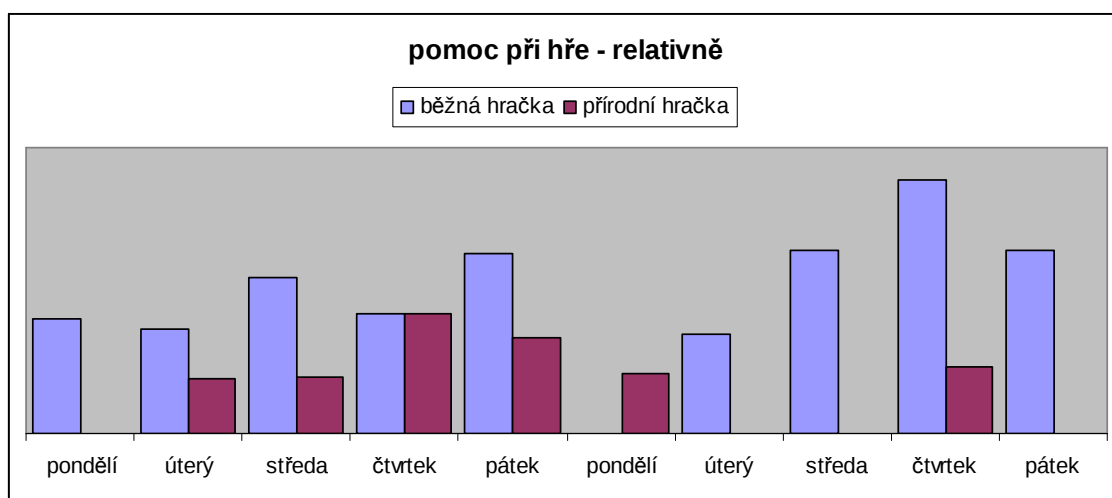
Další skupina grafů vyjadřuje **relativní výskyt** daných jevů při hře s běžnou hračkou a při hře s hračkou přírodní. V grafickém znázornění jsem zohlednila počet výskytů sledovaných jevů na počet zúčastněných dětí, a to tak, že jsem počet výskytu sledovaného jevu vydělila aktuálním počtem sledovaných dětí. Tyto grafy tedy vyjadřují vzájemný poměr výskytu sledovaných jevů mezi přírodní a běžnou hračkou. (Upozornění: Z důvodu státního svátku 28.září nejsou v grafech zaznamenány hodnoty pro běžnou hračku z druhého pondělí sledovaného období.)

Graf 3a:



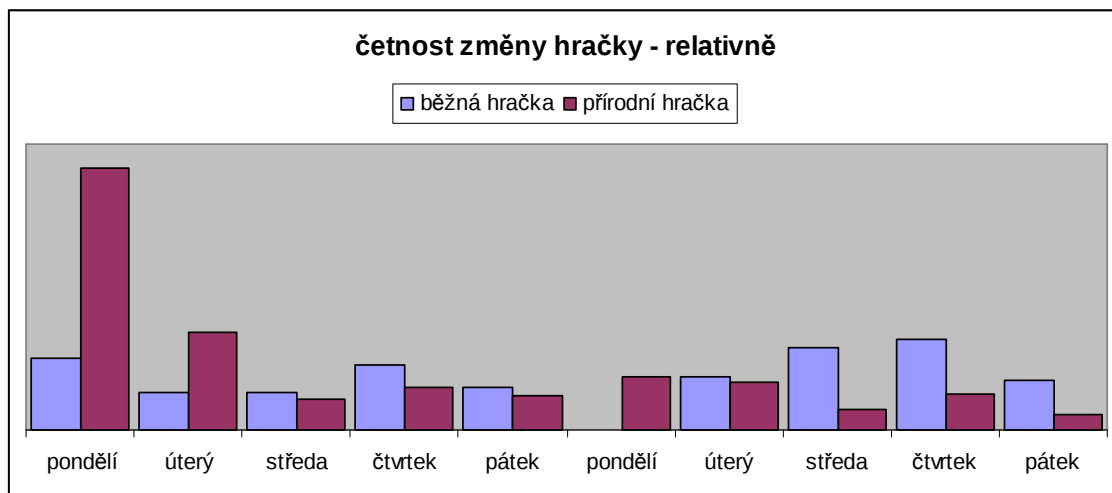
Tento graf jednoznačně znázorňuje, že v dané skupině dětí vyžadovala hra s běžnou hračkou mnohem četnější usměrnění, než tomu bylo při hře s hračkou přírodní.

Graf 3b:



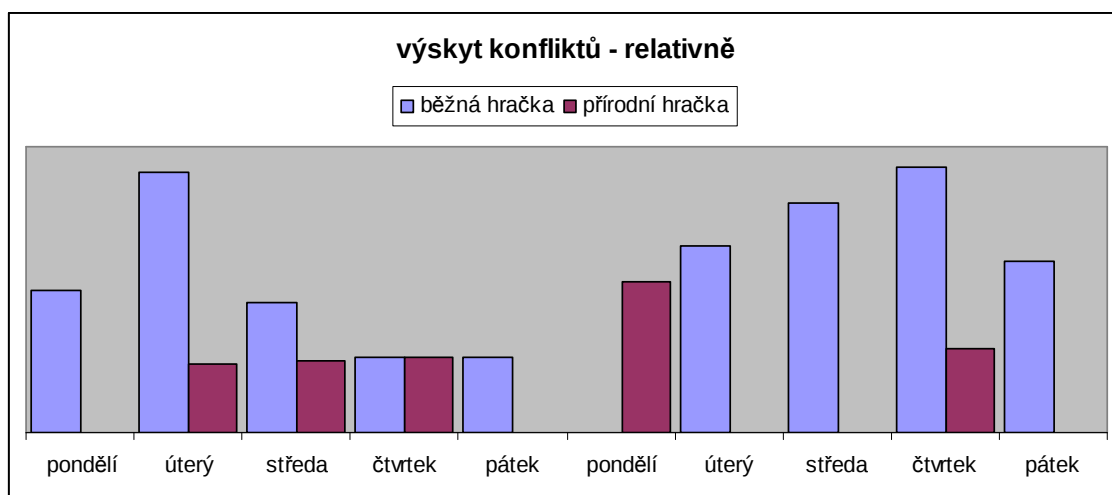
K obdobným závěrům jsem dospěla i v případě potřeby mé pomoci při hře. Jak je patrné z grafu 3b, častější pomoc vyžadovala opět hra s běžnou hračkou.

Graf 3c:



Četnost změny hračky je v případě běžné hračky relativně konstantní. Jak je v grafu znázorněno, u přírodní hračky se projevilo počáteční nadšení něčím novým, děti měly potřebu si všechno prohlédnout a prozkoumat. V průběhu výzkumného období se hra postupně zklidňovala a obohacovala. Děti přírodní hračku tak často neměnily a v rámci jedné hry využívaly více druhů přírodnin.

Graf 3d:



Přírodní hračka měla také pozitivní vliv na výskyt konfliktů. Domnívám se, že jednou z příčin je skutečnost, že nabídka přírodních hraček sice nebyla oproti běžným hračkám tak široká, ale zato v dostatečném množství. Mezi dětmi pak nevznikají konflikty, způsobené tím, že si více dětí touží hrát s jednou hračkou. Málodky se podaří tento konflikt vyřešit k oboustranné spokojenosti.

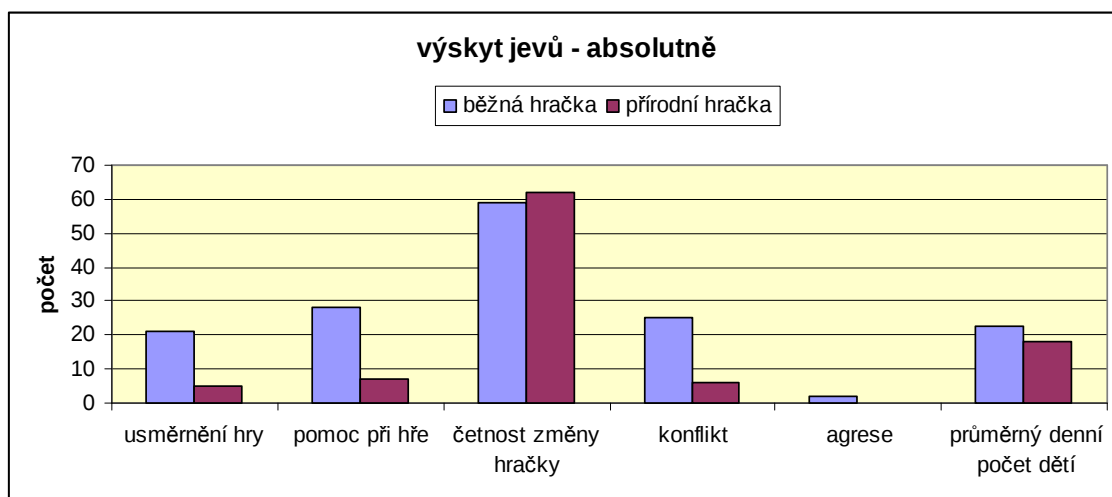
Graf 3e:



S agresivním chováním jsem se při hře s přírodní hračkou po celou dobu výzkumu nesetkala. Zde bych ale ráda podotkla, což je patrné i z grafického znázornění, že agresivita se v této skupině dětí vyskytuje minimálně. Projevy agresivity se občas objevují pouze u jednoho chlapce. Tomto způsobu chování u něj často předchází spor o hračku, nebo jeho vyloučení ze hry ostatními dětmi. V tomto směru měla hra s přírodninami pozitivní vliv nejenom na něho, ale i na ostatní děti. Nejenom že nevznikaly spory o hračku, ale protože je Kubík velice bystrý a vynalézavý, svými nápady často zaujal ostatní děti a velmi mu svědčila hra v početnější skupině.

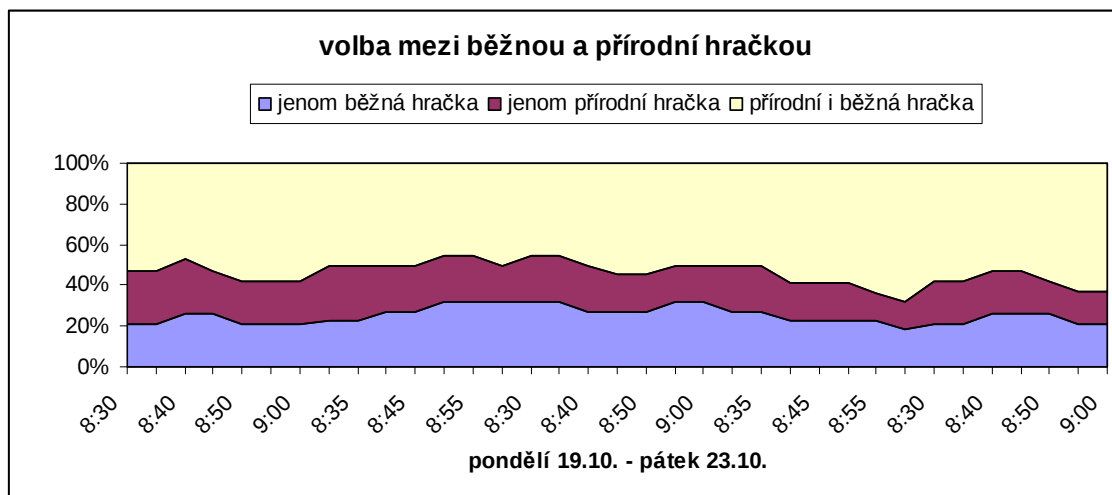
Pro doplnění předchozích grafů, které vyjadřují poměrný výskyt sledovaných jevů, uvádím graf č.4 se znázorněním absolutních počtů jevů za období, v němž výzkum probíhal (2 týdny běžná hračka, 2 týdny přírodní hračka). Je zde také zároveň znázorněn průměrný denní počet dětí účastnících se výzkumu.

Graf 4:



V závěrečné etapě mého výzkumu jsem sledovala, jakou hračku si děti ke hře zvolí, pokud budou mít k dispozici jak přírodniny, tak hračku běžnou. Zaznamenávala jsem počet dětí hrajících si pouze s běžnou hříčkou, počet dětí hrajících si pouze s přírodní hříčkou a počet dětí, které oba druhy hříček kombinovaly.

Graf 5:



Z grafu vyplývá, že nenastal výrazný odklon ani od jednoho druhu hříčky, ale nejčastěji děti oba dva druhy v různé míře kombinovaly. Dodnes se děti přírodních hříček neustále dožadují, a proto je máme ve třídě stále zachovány.

3.6. Ověření předpokladů

1. Přírodní materiály budou po dobu dvou týdnů pro hru dětí dostačující.

Tento předpoklad se potvrdil. Děti si po dobu dvou týdnů hrály pouze s přírodními materiály. Hra s nimi se stále postupně rozvíjela. Děti se často vracely ke hrám z předešlého dne a obohacovaly je o nové prvky. Na běžné hračky se vůbec neptaly, nepostrádaly je. Na můj dotaz, zda se jim po běžných hračkách nestýská, odpověděly, že ne.

2. Změna běžného sortimentu hraček v nabídce přírodních materiálů nevyvolá větší potřebu účasti dospělého ve hře.

Také tento předpoklad se potvrdil. Děti měly dostatek představivosti a fantazie, jak přírodní materiály využít. Neustále přicházely s novými nápady, hru různě kombinovaly a obměňovaly. Naopak, při hře s běžnou hračkou potřebovaly častěji pomoci.

3. Vlivem hry s přírodninami se u dětí sníží agresivita a sníží se počet konfliktů.

Při hře s přírodními materiály jsem nezaznamenala ani jeden případ agresivního chování. V průběhu hry s běžnou hračkou se projevy agresivity vyskytly dvakrát u jednoho chlapce. Oproti hře s přírodninami se ve hře běžnou hračkou vyskytlo více konfliktů. Tento předpoklad se potvrdil.

4. Hra s přírodninami u dětí podpoří jejich vzájemnou spolupráci.

V tomto byl rozdíl ve hře s přírodními materiály oproti hře s běžnou hračkou nejzásadnější. Děti při hře s přírodními materiály opravdu mnohem více spolupracovaly, doplňovaly se, vyjadřovaly své názory, ale také přijímaly a respektovaly názory ostatních. Hrály si v početnějších skupinkách, a přesto se dokázaly domluvit na společném řešení. I tento předpoklad se potvrdil.

3.7. Jiné zajímavé postřehy

Tento výzkum vyžadoval dlouhodobou přípravu. Téměř půl roku jsem střádala různý materiál. V tom mi velice pomohla má rodina, ale také přátelé. Několik měsíců poctivě střádali papírové roličky od mikrotenových sáčků, velké role od smršťovací fólie, společně jsme obrušovali všechna polínka a špalíky, aby se o ně děti neporanily. Pomohli mi také se sběrem různých přírodnin a jiných vhodných materiálů.

Poměrně hodně práce mi dal také úklid stávajících hraček ze třídy. Největším problémem bylo najít dostatečný prostor na jejich uskladnění. U přírodních hraček jsem měla naopak problém opačný. Přestože jsme jimi doma měli zcela zaplněný sklep, když jsem je rozmístila po třídě, měla jsem pocit, že je příliš strohá a málo barevná. S napětím jsem očekávala, jak budou reagovat děti.

Jako první přišli Adámek s Natálkou. Zůstali stát uprostřed třídy, nemluvili a tiše se kolem sebe rozhlíželi. Po chvílce se mě Adámek zeptal: „Kdo to sem dal?“ Odpověděla jsem mu, že to jsou hračky od „Podzimníčka“. Adámek mi položil další otázku: „A co s tím budeme dělat?“ Odpověděla jsem mu: „No, já nevím. Podzimníček si asi myslel, že si s těmito hračkami budete hrát. Myslíte, že to půjde?“ Adámek i Natálka se pomalu začali procházet po třídě a prohlíželi si, co všechno pro ně „Podzimníček“ připravil. Hračky, které je zaujaly, přenášeli na stůl. Po chvílce si spolu začali hrát. Jejich první hra byla na domov. Přípravovali „sváteční stůl“ a moc hezky spolu komunikovali. Překvapilo mě, že se vůbec nezmínili o původních hračkách.

Rozhodla jsem se, že si nebudeme říkat žádná pravidla, jak si s přírodninami hrát. Chtěla jsem děti co nejméně omezovat a ovlivňovat a dopřát jim dostatek prostoru pro samostatnost. Upozornila jsem je pouze na to, že nic nesmí strkat do pusinky, nosíku nebo oušek.

První okamžik, kdy jsem pochybovala o tom, zda mé rozhodnutí bylo správné přišel vzápětí. Postupně přicházely další děti. Také ony se procházely po třídě a prohlížely, kde co je. Pak Matýska napadlo, že udělají oheň a nastala hotová mela. Děti braly vše, co jim přišlo pod ruku a házely to na jednu hromadu. Poté vzaly velké papírové role, malými papírovými roličkami do nich začaly bušit a chodily okolo ohně. Připomínalo mi to jakýsi rituální tanec. Ve třídě byl hrozný hluk a nebylo pro mne úplně snadné do hry nezasáhnout. Nakonec jsem ale vydržela s tím, že zakročím pouze tehdy, pokud by dětem hrozilo nějaké nebezpečí. Vyplatilo se to. Po chvílce se děti samy utišily a do jejich hry zasáhl Adámek slovy: „Ticho děti! Poslouchejte mě! Jak vás to mohlo napadnout, takovej nepořádek! Teď a bychom to všechno uklízeli!“ Děti oheň

papírovými rolemi „uhasily“ a pustily se do úklidu. Tuto situaci zvládly zcela samostatně. Stačilo jim dopřát jen dostatek prostoru a času.

Překvapilo mě, že za tak krátkou dobu vždy někdo z nich věděl, kde byla ta která hračka uklizená. V dalších dnech už tak veliký „oheň“ neudělaly a hra s přírodninami se postupně zklidňovala.

Děti přemýšlely, co by mohly postavit, na co by si mohly hrát. Začaly vznikat první stavby. Nejčastěji to byly různé ohrádky a domečky z papírových rolí, polínek a kamínků. Přesně tak, jak popisuje v jedné ze svých publikací stavby čtyřletých dětí Soňa Koťátková. Do domečků pak přinášely další přírodniny, které představovaly zvířátka, lidi i auta. Vůbec jim nevadilo, že nemají jejich podobu a tvar. Vystačily si se svou fantazií a představivostí. Krásné bylo, jak spolupracovaly a doplňovaly se.

Hezká byla situace, při níž byl patrný zásadní rozdíl mezi přírodní a skutečnou hračkou. Přiběhly za mnou děti a volaly: „Pojď se podívat co se stalo!“ Na koberci ležela rozšlápnutá makovice. Zeptala jsem se dětí, zda vědí, co je to černé, co se z ní sype. Nevěděly, a tak jsme si společně o máku chvilku povídali. Dospěli jsme k závěru, že je vlastně dobře, že na makovici Kubík šlápnul, protože jinak bychom se nedozvěděly, co se uvnitř ní skrývá. Mnohem hůře bych hledala něco pozitivního na tom, kdyby na koberci místo makovice leželo například rozšlápnuté autíčko.

Děti si také velmi oblíbily loupání kukuřice. Pokud jedno začalo, ostatní postupně přiházeli, přisedali si k němu ke stolečku a po chvilce loupaly kukuřici téměř všechny. Tato činnost navozovala ve třídě hezkou, až sváteční atmosféru. Na dětech bylo vidět, že je jim příjemně. Vylupovaly do kukuřice různé cestičky, a při tom si hezky vyprávěly. Naloupanou kukuřici pak sesypaly do připravené krabice. Když jí bylo dostatečné množství, velmi rády do ní ponořily ručičky a „prohrabovaly“ se jí. Každý den se k loupání kukuřice vracely. Přestože jsem kukuřičných klasů měla nasbíraný celý pytel, nezbylo mi nic jiného, než se znovu vypravit na pole a nasbírat další.

Stále obsazeno bylo ve velké papírové krabici od piana. Jednou dětem posloužila jako autobus, podruhé jako loď, ze které na vrbové proutky chytaly ryby a pak je na ohni opékaly, nebo do ní nanosily deky a polštáře a měly pohodlnou postel. Tato papírová krabice byla jednou z hraček, se kterou se děti nemohly rozloučit. Nakonec zůstala ve třídě ještě dlouho po skončení experimentu, až do té doby, než byla docela roztrhaná.

Děti zaujala také modelína uvařená z mouky. Nejprve je trochu překvapilo, jak je cítit po octu, ale pak si ji oblíbily a rády z ní vytvářely různá zvířátka, postavičky nebo koláčky, které pak zdobily drobnými přírodninami.

Během těchto dvou týdnů jsem několikrát hovořila také s rodiči. Ptala jsem se jich, co děti doma vyprávějí, zda se do školky těší. Nesetkala jsem se s negativní reakcí. Někteří rodiče se naopak nabídli a přinášely další vhodné přírodní materiály. Maminka jedné holčičky mi vyprávěla, že se Kristýnce ve školce natolik zalíbily dřevěné odřezky, že jí tatínek, který je truhlář, musel vyrobit podobné, aby si s nimi mohla hrát i doma.

Přírodní materiály nám velmi dobře posloužily i pro řízené činnosti. V průběhu těchto dvou týdnů jsme měli téma „Barevný podzim“. Bylo velikou výhodou mít část podzimní přírody přímo ve třídě. Společně s dětmi jsme vyráběli kamarády „Podzimníčky“, zdobili strom barevnými listy a podzimním ovocem, vyráběli strašidylka z brambor, navlékali korálky z jeřabin apod. Papírové role, kamínky, špalíky, šišky byly výbornými pomůckami při činnostech zaměřených na rozvoj lokomoce, orientace v prostoru, ale také rytmického cítění a smyslového vnímání.

Byla by škoda, abych nezmínila ještě jeden postřeh. Ponechala jsem dětem ve třídě knihy, převážně leporela. Pokud měly k dispozici své běžné hračky, téměř si jich nevšímalý. V době, kdy probíhal experiment s přírodními hračkami, si je se zaujetím prohlížely, vyprávěly si, co je na obrázku a postupně dávaly dohromady celé příběhy. V současné době, kdy mají děti k dispozici své původní hračky, zůstávají leporela opět bez povšimnutí.

Na závěr bych ještě ráda uvedla větu, kterou pronesl Adámek, když jsem uklidila přírodní hračky a vrátila hračky původní. Vešel do třídy, rozhlédl se a řekl: „Paní učitelko, kde jsou hračky?“ odpověděla jsem mu: „No přece v poličkách, Adámku.“ „Ale já myslím hračky od Podzimníčka!“ Řekla jsem mu, že ty už „Podzimníček“ uklidil. Adámek posmutněl a řekl: „A s čím si teď budeme hrát?“

3.8. Porovnání mých zjištění s výsledky obdobného výzkumného šetření

Pro zajímavost jsem porovnala výsledky mého výzkumného šetření s výsledky Hany Vokurkové, která je s podobným cílem prováděla v roce 2008. Ve dvou mateřských školách sledovala po dobu 3 dnů, ve věkově heterogenní skupině tří až šestiletých dětí, hru pouze s běžnou hračkou a další 3 dny hru pouze s hračkou přírodní.

Zajímalo mne, zda se výsledky našich výzkumů shodují i přesto, že já jsem výzkum prováděla ve věkově mladší skupině dětí (3-4 roky) a také delší dobu.

Hana Vokurková uvádí, že přírodniny byly pro děti dostačující po celou dobu tří dnů, běžné hračky nepostrádaly a nepožadovaly je. Já k tomuto dodávám, že totéž platilo také u mé skupiny mladších dětí po dobu čtrnácti dnů.

Ke shodě jsme dospěli i v případě potřeby účasti dospělého ve hře. Ve všech třech skupinách vyžadovala hra s běžnou hračkou více zásahů do hry. Naopak při hře s přírodninami byly děti samostatnější.

Já jsem dospěla k závěru, že přírodní hračka má příznivý vliv na výskyt konfliktů a agresivního chování. Totéž uvádí ve své práci Hana Vokurková.

Nejzásadnější rozdíl ve hře s běžnou hračkou a hře s hračkou přírodní jsem zaznamenala v kooperaci dětí, na niž měla hra s přírodninami velice pozitivní vliv. Ke stejnému závěru dospěla také Hana Vokurková.

Oproti skupinám dětí, u nichž výzkumné šetření prováděla Hana Vokurková, ve skupině mnou pozorovaných dětí nevznikalo z přírodních materiálů tolik krásných a složitých staveb. U dětí převládala hra „na něco“ a stavbičky byly jednodušší. Tuto skutečnost příkládám nižšímu věku dětí.

Jsem ráda, že jsem ve své práci mohla navázat na výzkum Hany Vokurkové a rozšířit ho o další poznatky a zkušenosti. Domnívám se, že na základě tohoto porovnání lze říci, že hra s přírodní hračkou měla pozitivní vliv na mnohem početnější skupinu dětí (celkem bylo ve třech sledovaných skupinách průměrně 64 dětí), a tím více umocnila platnost zjištěných skutečností.

Závěr

Domnívám se, že hra s přírodními materiály je pro děti předškolního věku nejenom vhodná, ale také přínosná. Její největší přínos spatřuji v tom, že oproti běžné hračce mnohem více rozvíjí dětskou fantazii, představivost a tvořivost. Na základě mých zjištění si dovoluji říci, že přírodní hračka také velmi příznivě působí na rozvíjení spolupráce mezi dětmi, na jejich sblížení a vznik nových přátelství.

Přírodní hračka dle mého názoru splňuje i potřebná kritéria, o kterých se zmiňuji v teoretické části mé bakalářské práce. Je srozumitelná, skýtá škálu herních možností, je jednoduchá, trvanlivá a odolná, zdravotně nezávadná, bezpečná, cenově dostupná a v neposlední řadě pro děti přitažlivá. Tomu mimo jiné nasvědčuje i fakt, že přestože již od ukončení mého experimentu uplynulo několik měsíců, děti stále vyžadují ke hře přírodní materiály a kombinují je s běžnými hračkami.

Doufám, že poznatky plynoucí z mého výzkumu budou alespoň trochu zajímavé, přínosné a inspirující pro učitelky v mateřských školách. Pro mě je tato zkušenost velice cenná a jsem za ni vděčná. Zase o krůček dál jsem pronikla do dětského světa, který je tak čistý a upřímný. K tomu mi pomohlo studium odborné literatury, ale především děti, které pro mne byly a stále zůstávají těmi nejlepšími učiteli. A za to jim moc děkuji.

Seznam citované a použité literatury:

1. **CAIATIOVÁ, M., DELAČOVÁ, S., MÜLLEROVÁ, A.** *Volná hra*. Praha: Portál, 1995. 106 s. ISBN 80-7178-011-1
2. **ČÁP, J., MAREŠ, J.** *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7
3. **DVOŘÁKOVÁ, H.** *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2009. 146 s. ISBN 80-86307-27-1
4. **HAVLÍNOVÁ, M., et al.** *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006. 224 s. ISBN 80-7367-061-5
5. **HELUS, Z.** *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. 232 s. ISBN 80-7178-888-0
6. **HELUS, Z.** *Vyznat se v dětech*. Vyd. 2. Praha: SNP, 1987. 211 s.
7. **JIRÁSEK, J., VANČUROVÁ, E., HAVLÍNOVÁ, M.** *Hrajeme si doopravdy*. Praha: Avicenum, 1983. 112 s.
8. **KLIMEŠ, L.** *Slovník cizích slov*. Vyd. 5. Praha: SPN, 1994. 855 s. ISBN 80-04-26059-4
9. **KNÁPEK, Z., TINTĚRA, D.** *Rukověť sběratele hraček*. Olomouc: Rubico, 2002. 369 s. ISBN 80-85839-74-1
10. **KOPŘIVA, P., et al.** *Respektovat a být respektován*. Vyd. 2. Kroměříž: Spirála, 2006. 286 s. ISBN 80-901873-7-4
11. **KOŤÁTKOVÁ, S.** *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. 184 s. ISBN 80-247-0852-3

12. **MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V.** *Hra a hračka v životě dítěte*. Vyd. 2. Praha: SPN, n. p., 1980. 144 s.
13. **NAKONEČNÝ, M.** *Encyklopedie obecné psychologie*. Vyd.2. Praha: Akademie věd České republiky, 1997. 437 s. ISBN 80-200-0625-7
14. **OPRAVILOVÁ, E.** *Předškolní pedagogika II: Hra (cesta k poznání předškolního dítěte)*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. 35 s. ISBN 80-7083-786-1
15. **OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V.** *Zima v mateřské škole: kurikulum předškolní výchovy*. Praha: Portál s.r.o., 1998. 128 s. ISBN 80-7178-268-8
16. **SAGI, A.** *Problémové děti v mateřské škole*. Praha: Portál, 1995. 102 s. ISBN 80-7178-067-7
17. **SVOBODOVÁ, E.** *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2007. 133 s. ISBN 80-86307-39-5
18. **UHLÍŘOVÁ, J.** *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2003. 59 s. ISBN 80-7290-107-9
19. **VÁGNEROVÁ, M.** *Vývojová psychologie I. – Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8

Přílohy:

Tabulka č. 1: 1.týden běžná hračka

Tabulka č. 2: 2.týden běžná hračka

Tabulka č. 3: 1.týden přírodní hračka

Tabulka č. 4: 2.týden přírodní hračka

Tabulka č. 5: Porovnání přírodní i běžná hračka

Příloha č. 6: Fotografie

Tabulka č. 2: 2.týden - běžná hračka

datum	čas	individuální hra	párová hra	skupinka - 3 děti	skupinka - 4 děti	skupinka - více dětí	usměrnění hry	pomoc při hře	agrese	konflikt	četnost změny hračky	počet dětí
Po 28.9.	8:30											0
	8:35											
	8:40											
	8:45											
	8:50											
	8:55											
	9:00											
Út 29.9.	8:30	7	8	0	8	0	0	0	0	0	0	23
	8:35	6	8	3	0	6	0	1	0	0	2	
	8:40	6	8	3	0	6	1	0	0	1	1	
	8:45	4	10	3	0	6	0	0	0	0	1	
	8:50	4	10	0	4	5	1	1	0	1	1	
	8:55	4	10	0	4	5	0	0	0	0	0	
	9:00	6	8	0	4	5	0	0	0	1	1	
St 30.9.	8:30	10	6	9	0	0	0	1	0	0	0	25
	8:35	8	8	9	0	0	0	0	0	0	2	
	8:40	8	8	9	0	0	1	1	0	1	1	
	8:45	4	6	6	4	5	0	0	0	0	3	
	8:50	4	6	6	4	5	0	0	0	0	1	
	8:55	4	6	6	4	5	1	2	0	1	0	
	9:00	6	10	9	0	0	2	0	0	2	3	
Čt 1.10.	8:30	12	12	3	0	0	0	2	0	0	0	27
	8:35	10	14	3	0	0	1	1	0	2	2	
	8:40	10	14	3	0	0	1	1	0	1	1	
	8:45	8	16	3	0	0	0	0	0	0	1	
	8:50	7	16	0	4	0	2	2	0	2	2	
	8:55	7	12	0	8	0	0	0	0	0	4	
	9:00	6	10	3	8	0	0	0	0	0	2	
Pá 2.10.	8:30	10	8	3	4	0	0	0	0	0	0	25
	8:35	10	8	3	4	0	1	2	0	1	0	
	8:40	8	8	0	4	5	0	0	0	0	2	
	8:45	7	6	3	4	5	1	1	0	1	2	
	8:50	7	6	3	4	5	0	0	0	0	0	
	8:55	6	6	6	0	7	1	1	0	1	2	
	9:00	6	6	6	0	7	0	0	0	0	0	

Tabulka č. 5: Porovnání - přírodní a běžná hračka

datum	čas	jenom běžná hračka	jenom přírodní hračka	přírodní i běžná hračka	počet dětí
Po 19.10.	8:30	4	5	10	19
	8:35	4	5	10	
	8:40	5	5	9	
	8:45	5	4	10	
	8:50	4	4	11	
	8:55	4	4	11	
	9:00	4	4	11	
Út 20.10.	8:30	5	6	11	22
	8:35	5	6	11	
	8:40	6	5	11	
	8:45	6	5	11	
	8:50	7	5	10	
	8:55	7	5	10	
	9:00	7	4	11	
St 21.10.	8:30	7	5	10	22
	8:35	7	5	10	
	8:40	6	5	11	
	8:45	6	4	12	
	8:50	6	4	12	
	8:55	7	4	11	
	9:00	7	4	11	
Čt 22.10.	8:30	6	5	11	22
	8:35	6	5	11	
	8:40	5	4	13	
	8:45	5	4	13	
	8:50	5	4	13	
	8:55	5	3	14	
	9:00	4	3	15	
Pá 23.10.	8:30	4	4	11	19
	8:35	4	4	11	
	8:40	5	4	10	
	8:45	5	4	10	
	8:50	5	3	11	
	8:55	4	3	12	
	9:00	4	3	12	

Příloha č. 6 - Fotografie



1. Sněhulák



2. Obrázky z oblázků

Příloha č. 6 - Fotografie



3. Schování v mlze



4. Hrad a tunel

Příloha č. 6 - Fotografie



5. Ohrádky se zvířátky



6. Dort a dortíky

Příloha č. 6 - Fotografie



7. Jedeme na výlet



8. Loupeme kukuřici

Příloha č. 6 - Fotografie



9. Lovíme ryby



10. Chvilka s knihou

Příloha č. 6 - Fotografie



11. a 12. Ježci