

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**Vývoj dětské hry ve vybraných plzeňských
mateřských školách**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Terezie Pavlíčková

Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Milan Podpera

Plzeň, 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne 10. dubna 2017

Terezie Pavlíčková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Milanu Podperovi za odborné vedení při zpracování bakalářské práce, za jeho cenné rady a ochotu. Dále bych chtěla poděkovat všem ředitelkám a učitelkám mateřských škol, které mi umožnily zrealizovat výzkumné šetření.

Obsah

Úvod	1
1 Hra	2
1.1 Teorie hry	3
1.2 Znaky hry	5
1.3 Dělení her	6
1.4 Hračka	8
1.4.1 Vývoj hračky	9
1.4.2 Role hračky ve hře	10
2 Vývoj hry	12
2.1 Hra dítěte do 1 roku	12
2.2 Hra dítěte mezi 1.-3.rokem	13
2.3 Hra dítěte mezi 3.-6.rokem	14
2.4 Význam hry ve vývoji	17
2.4.1 Kognitivní rozvoj	17
2.4.2 Sociální rozvoj	18
2.4.3 Pohybový rozvoj	18
3 Výzkumné šetření	21
3.1 Cíle výzkumného šetření	21
3.2 Metody výzkumného šetření	22
3.3 Výzkumný vzorek	24
3.4 Interpretace výsledků	25

3.5 Závěry výzkumného šetření	36
Závěr	38
Resumé	40
Summary	41
Seznam použité literatury a zdrojů	42
Seznam tabulek	45
Seznam příloh	46

Úvod

Tématem této bakalářské práce je vývoj dětské hry ve vybraných plzeňských mateřských školách. V rámci svých pedagogických praxí v mateřských školách jsem si nemohla nevšimnout, že spontánní hra dětí je velmi odlišná. Jsem si vědoma toho, že každé dítě je jiné, každé dítě si hraje odlišným způsobem. Ale přeci jen jsem zpozorovala, že na vývoj hry má poměrně hodně vliv věk, protože u některých dětí stejné věkové kategorie jsem si mohla všimnout shodných znaků hry. Rozhodla jsem se tedy tímto tématem více zabývat a zaměřit na něj svou bakalářskou práci. Zajímalo mě také názor učitelek na další možné aspekty, které vývoj hry ovlivňují, jako např. používání technologických prostředků a také adaptace dítěte na mateřskou školu.

Hlavním cílem této práce je tedy zjistit, jak se vyvíjí dětská spontánní hra v závislosti na věku ve vybraných plzeňských mateřských školách. Dílčími cíli je rozpoznat, zda má věk vliv na výběr hračky, jaké typy her děti nejčastěji volí a jak se hra vyvíjí v sociálním kontextu.

Bakalářská práce je rozdělena do tří kapitol. První dvě kapitoly jsou teoretické a poslední kapitola je empirická. První kapitola se zabývá definicí a teorií hry, jejími znaky a dělením. Druhá kapitola popisuje vývoj hry od narození do šesti let a význam hry ve vývoji. V třetí kapitole je popsáno výzkumné šetření kvalitativního charakteru, které zahrnovalo pozorování dětské spontánní hry ve vybraných plzeňských mateřských školách. Pozorování je doplněno následným rozhovorem s učitelkami tříd, ve kterých bylo pozorování dětské hry realizováno.

1 Hra

Pojem hra není jednoznačně vymezen. Pokud se ale hovoří o dětských hrách, je zcela jasné, že je tato činnost všeobecně uznávaná za nejvýznamnější formu činnosti v raném ontogenetickém vývoji jedince. (Severová 1982). Tato definice je této bakalářské práci nejbližší, práce se soustředí na hru právě z hlediska vývoje dítěte. Opravilová (2016) však zmiňuje, že hra není jedinou činností dítěte předškolního věku. Dítě se také učí a svým způsobem pracuje. Stejně jako Severová, i Svobodová (2010) klade důraz na fakt, že hra je pro dítě předškolního věku tou nejpřirozenější a nejčastější aktivitou. Hra přináší dítěti nejen uspokojení, ale také nové zkušenosti. Dítě se díky hře učí a dokonce je hra prostředkem k překonání některých problémů.

Opravilová (1988) chápe hru jednak jako individuální činnost, která pomáhá dítěti poznávat okolí i sebe sama, ale také jako činnost skupiny dětí, řídící se určitými pravidly. Tento typ hry tedy vede k respektování daných pravidel.

„Hra je forma činností, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti.“ (Průcha et al. 2013, s. 75)

Příhoda (1966) definuje hru jako *„zábavné a obveselující zaměstnání bez vážného účelu jakožto projev pudu po činnosti“*. (Příhoda 1966, s. 52).

Zajímavý názor na hru přináší Mišurcová et al (1989). Uvádí, že hra v sobě zahrnuje vztah ke skutečnosti. Na jedné straně představuje „odklon“ od skutečnosti, protože vše je „jen jako“, člověk se odpoutává od běžného světa. Na druhé straně se člověk díky hře ke skutečnosti ještě více připoutává, protože přijímá určitou roli a tak poznává lépe své okolí i sám sebe, obohacuje svou osobnost.

1.1 Teorie hry

Kot'átková (2005) uvádí, že hra je starší než lidstvo samo. Prvky hry lze sledovat totiž i u mlád'at všech vyšších živočichů, především savců. Mnoho filozofů a pedagogů tedy srovnávalo některé znaky hry u dětských a živočišných mlád'at.

V druhé polovině 19. století se stále více množily výchovně-vzdělávací instituce pro předškolní děti a začínaly vznikat mateřské školy. Otázka hry tedy zajímala mnoho pedagogů, kteří v nich působili. Významným pedagogem, zajímajícím se o hru, byl Friedrich Fröbel. Vytvořil didaktické hry, které zapojil do výuky dětí. Opravilová (2016) uvádí, že Fröbel vymyslel didaktické pomůcky, tzv. „dárky“, které měli rodiče dětem postupně od narození dávat. Prvním dárkem byl malý míček, později to byla geometrická tělesa a nakonec stavebnice, která je dodnes podstatným prvkem konstruktivních her.

Mezi jednu z nejznámějších teorií patří teorie přebytečné energie, jejímž autorem je anglický filozof Herbert Spencer. Ten pozoroval zvířecí mlád'ata a srovnával je s dětmi. Podle Spencera disponuje dítě nebo mládě přebytkem energie, kterou věnuje provádění „nenutných“ záležitostí, protože ji nemusí věnovat záležitostem „důležitým“, takovým, kterým se věnuje běžný dospělý člověk. Podle Němce (2002) se však někdo může nad touto teorií pozastavit, protože člověk si hraje rád, i když je fyzicky či duševně vyčerpán.

Rekapitulační teorii hry vyvodil americký profesor psychologie a pedagogiky Stenley Hall (Kot'átková 2005). *„Její podstatou je, že dítě ve svých hrách, od těch nejjednodušších až po stále složitější, rekapituluje vývoj lidstva.“* (Kot'átková 2005, s. 12). Millarová (1978) uvádí, že podle této teorie dítě znovu prožívá vývoj lidstva, což se projevuje např. na tom, že si nejprve rádo hraje ve vodě. I rybí předci vesele dováděli v moři. Stejně tak na tom, že dítě rádo šplhá po stromech, lze vidět chování opičích předků. *„Tato teorie je však bohužel založena na předpokladu, že dovednosti, kterým se nějaká generace naučila, a kulturní zkušenosti, které získala, mohou být dědičnou cestou předány další generaci.“* (Millarová 1978, s. 19). Většina genetiků však odmítá tuto myšlenku, že v průběhu života lze zdědit tyto získané charakteristiky.

Další známou teorií je teorie švýcarského filozofa Karla Groose. Groos došel k závěrům, že hra je velmi důležitou činností pro budoucí život, plní roli přípravy pro budoucí život. Čím je život, který ho čeká, složitější, tím delší dobu mládě/dítě potřebuje k tomu, aby mohlo díky hře a nápodobě získat praktické dovednosti, které bude potřebovat (Kot'átková 2005). Severová (1982) uvádí, že Groos vychází ze srovnávání hry s „vážnými“ činnostmi, které člověk většinou vykonává prostřednictvím práce. Tvrdí, že mezi základní znaky hry patří fakt, že hra je na rozdíl od práce příjemná. Člověk nepotřebuje žádný motiv pro to, aby hru vyvolal. Groos uvádí, že pokud je nějaká činnost příjemná a není tedy prováděna za účelem dosažení nějakého cíle, můžeme tuto činnost označit za hru. Groos zamítá Spencerovu teorii o přebytečné energii, protože i dítě, které je velmi unavené, může např. po procházce přijít domů a znovu „ožít“ a hrát si naplno. Hlavním motivačním zdrojem hry tedy podle Groose není nadbytečná energie, ale potřeba činnosti.

V první polovině 20. století přišel psychoanalytik Sigmund Freud na to, že *„hra je projekce různých rušivých podnětů, s kterými se dítě musí vyrovnat prostřednictvím hraček, nadpřirozených neběžných postav a jevů tím, že nastolí různé katastrofické situace.“* (Kot'átková 2005, s. 12). Millarová (1978) uvádí, že nejprve se Freud domníval, že dítě si hraje podle toho, co si přeje – podle toho, co je mu příjemné. Později mu ale tato teorie přišla neuspokojivá, protože ve hře dítěte se objevují i katastrofické scénáře, jako např. požár či nehoda. Pozdější formulace Freudovy teorie se odkazuje na teorii německého fyziologa Fechnera, který předpokládal, že pokud děje odehrávající se v organismu narušují stabilitu, jsou prožívány jako nepříjemné a pokud přispívají ke stabilitě, pak jsou prožívány jako příjemné. Nepříjemná napětí se tedy ve hře objevují z toho důvodu, že opakování tohoto děje zmírňuje rozrušení, které tyto události vyvolaly. Freud tedy poukazuje na to, že hra a fantazie mohou prozradit něco o vnitřním životě jedince.

S velmi významnou teorií hry přišel Jean Piaget, švýcarský přírodovědec a psycholog. Piaget (2014) rozlišuje tři základní období intelektuálního vývoje. Senzomotorické období (6 měsíců - 2 roky), předoperační stadium (2 - 7 let) a stadium konkrétních operací (7 - 11 let). V těchto obdobích se hra realizuje různými způsoby. Podle Piageta

je totiž hra determinována určitým stupněm vývoje intelektu. Předoperační stadium je období symbolické hry a znamená vrchol dětské hry. Dítě používá symboly – hračky, předměty, které zprostředkovávají něco dalšího. Piaget uvádí, že ve hře převládá asimilace nad akomodací. Asimilaci v této podobě Piaget označuje jako asimilaci k vlastnímu „já“. *„Čím je dítě mladší, tím méně dokonalá je schopnost adaptace. Pro jeho citovou a intelektuální rovnováhu je tedy nezbytné, aby mohlo vykonávat činnosti, které by nebyly motivovány adaptací ke skutečnosti, ale naopak asimilací skutečnosti k sobě samému, bez nátlaku a sankcí.“* (Piaget a Inhelderová 2014, s. 57). Piaget také uvádí, že období symbolické hry je charakteristické nápodobou skutečností, které si dítě samo prožilo nebo které pozoruje kolem sebe.

1.2 Znaky hry

Svobodová (2010) uvádí několik znaků hry:

- hra je svobodná aktivita, nikdo k ní nemůže být nucen,
- hra nepřináší dítěti majetek nebo hodnoty, ale dává mu prožitky a vzpomínky,
- hra má svůj čas a prostor, nezasahuje do běžného života,
- hra je nejistá, nikdy nevíme, jak se bude vyvíjet, učitelka může mít pouze plán, podle kterého se bude řídit, ale měla by nechat hře volný průběh,
- hra je podřízena pravidlům, které si určují hráči, nebo se domlouvají na jejich přijetí, mezi tato pravidla patří např. i pravidlo, že všechno je jen „jako“.

Svobodová (2010) zmiňuje, že znalost těchto pravidel má pro učitelky v mateřské škole velký význam, protože jim umožňuje zorganizovat některé aktivity tak, aby měly znaky hry a zároveň naplňovaly vzdělávací cíle.

S názorem, že hra je svobodným jednáním a že má svůj čas a prostor, přichází také Huizinga (1971). Uvádí, že hra na rozkaz přestává být hrou. Shoduje se se Svobodovou

i v tom, že hra je „vystoupení“ z běžného života. Navíc zmiňuje další znaky hry, a to její uzavřenost a ohraničenost. To vysvětluje tak, že hra začíná a končí v určitém okamžiku.

Kot'átková (2005) uvádí znaky hry poněkud odlišně, ale velmi stručně a výstižně: spontánnost, zaujetí, radost, tvořivost, fantazie, opakování, přijetí role.

1.3 Dělení her

Průcha, Kot'átková (2013) rozlišují tři typy hry:

- volná,
- organizovaná,
- didaktická.

„Volná hra je taková činnost, pro kterou si dítě samo volí námět, záměr, hračky, různé předměty a herní partnery. Podle svých zkušeností a dostupných podnětů spontánně zkouší, ověřuje, vytváří a realizuje hru podle úrovně svého rozvoje a tempa.“ (Průcha a Kot'átková 2013, s. 107).

Didaktická hra se podle Opravilové (2016) zpravidla soustředí na rozvoj intelektuálních operací, jako je třídění, porovnávání, apod. Průcha a Kot'átková (2013) uvádějí, že didaktickou hru vybírá učitelka se záměrem naplnit určité vzdělávací cíle.

Organizovanou hru pak také připravuje učitelka, určuje místo, pomůcky, pravidla a může se hry zúčastnit nebo jen pozorovat a dohlížet nad ní. Organizované hry často bývají hry relaxační nebo pohybové (Průcha a Kot'átková 2013).

Podle Kot'átkové (2005) by měla být v mateřské škole dodržena rovnováha mezi hrou, kterou si děti samy zvolí a hrou, kterou vede učitelka. Kot'átková upozorňuje na

to, že volná hra není ztráta času, jak si některé učitelky myslí. Při volné hře dítě dokáže prožít takové množství emocí, jaké se mu u hry organizované nemůže naskytnout.

Mišurcová et al. (1989) uvádí, že hry se z pedagogického hlediska dělí následujícím způsobem:

1. hry tvořivé

- hry předmětové
- hry námětové
- hry konstruktivní
- hry dramatizační

2. hry s pravidly

- hry didaktické
- hry pohybové.

Hry tvořivé jsou takové, při nichž si dítě samo volí průběh hry. U her s pravidly je hlavním obsahem jednání k ostatním hráčům. Mezi hry tvořivé patří hry předmětové, kdy dítě manipuluje s předměty a poznává jejich vlastnosti, hry úlohové – námětové, kdy dítě napodobuje dospělého, hraje si na někoho. Mišurcová et al. (1989) uvádí, že u námětových her mají velký význam hračky. Opravilová (1988) uvádí, že v napodobivých hrách nepoužívá dítě jen hračky, ale také různé předměty z běžného života dospělých. Na základě těchto her můžeme poznat, co dítě ví o okolním světě. Mezi další tvořivé hry patří hry dramatizační – snové, kdy si dítě vytváří děj nebo postavu ve své fantazii. Opravilová (1988) zmiňuje, že dítě si může dramatizovat buď svou vlastní zkušenost, nebo příběh či pohádku. V dramatizační hře je větší prostor pro vývoj děje a kreativní řešení „zápletky“, dítě zde uplatňuje specifické znalosti a zájmy. Stejně tak Kotátková (2005) zmiňuje, že dítě už v dramatizační hře nenapodobuje, ale samo tvoří. Kuric et al. (1963) k dramatizačním hrám uvádí příklady: hra na cestování v Africe, na pohádku o neposlušných kůzlátkách, na umělou družici. Jsou to tedy situace, které děti

nikdy neprožily, ale pouze o nich slyšely nebo je viděly ve filmech, pohádkách, apod. Poslední kategorií jsou hry konstruktivní, při kterých podle Mišurcové et al. (1989) dítě záměrně manipuluje s různými předměty, které svým vzhledem nebo funkcí připomínají skutečnost.

Mezi hry s pravidly řadí Mišurcová hry pohybové, mezi které patří např. míčové hry nebo hra na honěnou. *„Pohybové hry mohou být prosté, s říkadly, s náčiním, s využitím nářadí; hraje se v místnosti, venku, na sněhu, ve vodě; lze je hrát ve velké skupině nebo jen ve dvojici nebo trojici.“* (Mišurcová et al. 1989, s. 75). Do her s pravidly patří také hry intelektuální – didaktické, jejichž cílem je naplnit konkrétní vzdělávací cíle.

Kuric et al. (1963) uvádí, že mezi hry dítěte předškolního věku patří i tzv. receptivní činnosti. *„Podstatou je přijímání různých podnětů zvenčí. Výrazně se v nich uplatňují jednotlivé smyslové funkce – zrak, sluch, hmat, ale i jiné psychické procesy, jako např. myšlení, city, atd.“* (Kuric et al. 1963, s. 46-47). Kuric k těmto hrám řadí prohlížení obrázků, knih, poslouchání hudby, pohádek, apod.

Hru lze také dělit podle sociálního kontextu. Millarová (1978) se zabývá vývojem sociální hry. Uvádí, že hru z tohoto hlediska můžeme dělit na hru samostatnou, paralelní a kooperativní. Samostatná hra je charakteristická pro nejmladší děti, které si samy hrají s hračkami, náhodně si pohrávají s předměty, pozorují hru druhých, ale neúčastní se jí. Později si děti hrají stejné hry jako ostatní děti, ale pouze paralelně, tedy nehrají si spolu, ale vedle sebe. Kooperativní hra pak znamená společnou hru dětí, která je typická pro děti starší.

1.4 Hračka

Mišurcová et al. (1989) zmiňují, že většina her potřebuje nějaký materiální předmět, kterým je hračka. *„Hra s dobrou hračkou podněcuje fantazii dítěte a tvořivé myšlení, podporuje tělesný rozvoj a připravuje na společný život s ostatními lidmi.“* (Mišurcová et al. 1989, s. 32).

Opravilová (1988) uvádí, že dítě potřebuje ke svému hraní dobrou hračku, stejně jako dospělý jedinec potřebuje dobrý nástroj pro svou pracovní činnost. „Dobrá hračka může rozvíjet vlastnosti, kterých si ceníme u dospělých – tvořivost, vlastní iniciativu, schopnosti navázat kontakty a spolupráci, schopnost realizovat nápad, rozvíjet myšlenky a získávat pro ně druhé – stejně jako dovednost umět se něčím samostatně zaměstnávat.“ (Opravilová 1988, s. 83).

„Hra je vážná věc a hračky nejsou jenom hračky. Jsou tak důležité, že stojí za chvíli zamýšlení.“ (Matějček 2013, s. 111).

1.4.1 Vývoj hračky

Mišurcová et al. (1989) uvádí, že k prvním archeologickým nálezům patří hračky pocházející ze starověkého Egypta. Byl to např. míč z papyru, hliněné figurky nebo dřevěný krokodýl s pohyblivou čelistí. I z dob starého Řecka se dochovaly doklady o hračkách, jako byly vozíky pro chlapce, figurky vojáků nebo i trojský kůň, pro dívky pak panenky z různorodých materiálů.

Podle Mišurcové et al. (1989) patřily vždy k nejuniverzálnějším hračkám hračky vojenské. Pro královské a šlechtické děti se vyráběly ze stříbra, pro děti vyšších měšťanských vrstev z olova, pro děti z měst ze dřeva a venkovské děti si je vyráběly z toho, co bylo po ruce. Velký zlom ve výrobě hraček pak nastal v 18. století, protože právě tehdy si lidé začali uvědomovat, že dítě se odlišuje od dospělého, dítě má své specifické potřeby. Do té doby se dítě začleňovalo do společnosti dospělých, děti nosily stejné oblečení jako dospělí, hrály stejné hry, apod. V 18. století se tedy začaly hračky diferencovat a již se začínaly promyšleně využívat k výchově a vzdělávání dětí. Lidé si však uvědomovali, že hračka neslouží pouze k učení, ale také k zábavě. Postupem času se začala rozmanitost hraček velmi zvyšovat, vyráběly se hračky jako vláčky, parní stroje, dřevěné kostky, loutky, nádobí, nábytek, míče, apod.

Od počátku 20. století se zájem o hru a hračku v celém světě podstatně zintenzivnil. Svět se stával stále více uměle vytvořeným. Podle Polákové (2006) se počátkem

devadesátých let výrazně český trh otevřel dovozu hraček ze zahraničí a bohužel se objevovaly také hračky ne příliš kvalitní, tedy často zdraví nebezpečné.

Jak uvádí Mišurcová et al. (1989), hra a hračka vždycky byly, jsou a budou součástí výchovy a dětského života a jsou jedním ze svorníků, který nás spojuje s celou historií lidstva.

1.4.2 Role hračky ve hře

Podle Opravilové (1988) dítě prostřednictvím hry s hračkou:

- zjišťuje, jak věci fungují,
- rozvíjí své smysly,
- učí se mluvit a vyjadřovat své myšlenky,
- zvyšuje svoji obratnost a zručnost,
- rozvíjí a vyjadřuje svou představivost a tvořivost,
- učí se mnohému o sobě, ostatních a o světě vůbec,
- vyjadřuje své city a potřeby přirozeným způsobem,
- zvyšuje svoji schopnost soustředěné pozornosti,
- vytváří své vztahy k druhým.

Matějček (2013) upozorňuje na fakt, že děti jsou ještě ve vývoji a nelze od nich očekávat, že si budou samy vybírat, jaké hračky pro svou hru zvolí. Výběr hračky pro dítě závisí na rodičích či prarodičích a je velmi důležitý, je to zkouška zodpovědnosti. Podstatné je totiž vybrat hračku tak, aby odpovídala příslušnému vývojovému stadiu dítěte, aby se nestalo, že ve výběru hraček některou vývojovou fází přeskočíme. Správným výběrem hračky tedy podněcujeme vývoj dítěte.

Opravilová (1988) uvádí, že aby byla hračka pro dítě vhodná a aby odpovídala jeho potřebám, musí být samozřejmě bezpečná, tedy nesmí mít ostré hrany, a dostatečně pevná, aby odolala nešetrné manipulaci. Důležité také je, aby neobsahovala drobné součástky, které by dítě mohlo vdechnout nebo polknout. Poláková (2006) uvádí, že dobrá hračka by měla odpovídat fyzickým i psychickým schopnostem a vlastnostem dítěte, měla by v dítěti vzbudit pocit uspokojení, ale také obsahovat nějaký výchovně – vzdělávací efekt. Matějček (2013) také uvádí kritéria pro dobrou hračku. „Hračka by měla podněcovat pohybový, smyslový, rozumový a citový vývoj dítěte, měla by žádoucím směrem rozvíjet jeho společenské postoje a napomáhat k vytváření dobrých návyků, měla by podněcovat a vhodně usměrňovat jeho fantazii.“ (Matějček 2013, s. 108-109). I Matějček klade důraz na hygienickou nezávadnost a bezpečnost hračky, ale také na vkus.

Co se týče hraček v mateřských školách, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání se vyjadřuje k hračkám v mateřské škole takto: *„Hračky, pomůcky, náčiní a další doplňky nebo alespoň jejich podstatná část je umístěna tak, aby je děti dobře viděly, mohly si je samostatně brát a zároveň se vyznaly v jejich uložení; jsou stanovena pravidla pro jejich využívání pedagogy i dětmi.“* (Rámcový vzdělávací program, [2004]).

2 Vývoj hry

2.1 Hra dítěte do 1 roku

Valentine (in Severová 1982) předpokládá, že první formy hry souvisejí s funkcemi, které se vyvíjejí jako první, tyto hry tedy spočívají v pouhém fungování orgánů lidského těla, jde tedy např. o opakované pohyby rukou a nohou, broukání, tedy hra s mluvidly, nebo sledování určitých objektů. Tyto „hry“ přinášejí dítěti potěšení, dítě je provádí pro ně samé, nesleduje jimi žádný účel.

Také Mišurcová et al. (1989) uvádí, že kojenecký věk v sobě skrývá velké vývojové možnosti, které by se měly hned od počátku rozvíjet. *„Rozvoj hrových činností je úzce spjat s vývojem pohybovým a smyslovým.“* (Mišurcová et al. 1989, s. 48). Od třetího měsíce se postupně dítě učí vidět a rozeznávat předměty, jejich tvar a barvy. Velmi se také rozvíjí sluch. Dítě otáčí hlavičku ve směru zvuku. Velký význam ve vývoji má také hmat. U dítěte dochází ke koordinaci zraku, hmatu a pohybového aparátu, takže dítě si začíná hrát s předměty, s tělem nebo zkoumá osoby ve svém okolí. Od osmého měsíce se pak objevuje hra na schovávanou obličeje. Dítě napodobuje rodiče, snaží se napodobit jeho činnost i zvuky.

První hračky pro kojence jsou většinou zavěšeny nad postýlkou, jsou obvykle vyrobeny z plastu či dřeva, musí se počítat s tím, že dítě bude hračky dávat do úst, což je pro ně přirozená cesta za poznáním předmětu. Kolem desátého měsíce si dítě hru přizpůsobuje předmětu, tedy s chrastítkem chrastí, kostky používá ke stavbě, mačká hračku, aby vydala zvuk. Dítě již také ovládá první jednoduché konstruktivní hry, např. vhadzuje předměty do misky či skleničky, skládá předměty, apod. Damborská a Koch (1969) zmiňují, že pro toto období jsou důležité a vhodné hračky, které umožňují sledovat vztah mezi příčinou a následkem, např. děti tahají za nitky dřevěného panáčka a sledují, jak se bude hýbat. Oblíbené hračky bývají také nafukovací míče různé velikosti, kostky nebo také hračky do vody.

Damborská a Koch (1969) se vyjadřují také ke hře z hlediska sociálního. V tomto období je dítě při hře s dospělým pasivní, pouze projevuje radost. Později začíná být aktivní. Koncem jednoho roku dokonce můžeme pozorovat výskyt sociální hry mezi dětmi. Projevuje se to vzájemným provokováním – strkají do sebe, ale vede to k smíchu, radosti.

2.2 Hra dítěte mezi 1.-3.rokem

„Ve hře batolete je velká proměnlivost, ale i silná zaujatost, radost a neochota se svojí hrou přestat, také touha se k ní vracet a určité fragmenty z ní donekonečna opakovat.“ (Kot'átková 2005, s. 28). Kuric et al. (1963) uvádí, že vzhledem k relativně nízkému stupni vyspělosti batolete jsou hry dětí v tomto období ještě výrazně nerozvinuté a méně variabilní než ve věku předškolním.

Mišurcová et al. (1989) přichází s poznatkem, že činnost batolat je odborně nazývána experimentací. Dítě nejprve provádí chaotické pohyby rukou, uchopuje předměty, hází s nimi, apod. Přibližně od jednoho a půl roku se experimentace stává složitější. Mišurcová uvádí příklad s hrou na pískovišti: dítě nabere písek do autíčka a vysype jej. Jakmile dítě začne z písku dělat bábovky, pak se zde objevují prvky hry, začíná se totiž uplatňovat fantazie. *„U malých dětí může experimentace přecházet ve hru a naopak hra se může změnit v experimentaci.“* (Mišurcová et al. 1989, s. 56).

Podle Kot'átkové (2005) se nejprve u batolete jedná o volnou spontánní hrovou činnost, kdy dítě napodobuje různé činnosti dospělých nebo manipuluje s předměty ve snaze je prozkoumat. Jakmile se již nejedná o nahodilé manipulování s předměty nebo nahodilé napodobování dospělého, ale dítě již začne sledovat nějaký záměr, rozvíjí se vnímání, myšlení, sdělování a konstruování. Mišurcová et al. (1989) uvádí, že se objevují hry manipulační, které souvisí s rozvojem jemné motoriky. Hra s dutými předměty procvičuje a zpevňuje držení ruky a paže, zlepšuje koordinaci obou rukou a také pohyby jednotlivých prstů. V druhé polovině batolecího období se z manipulační hry stává hra konstruktivní a z napodobivé námětová.

Co se týče námětových her, kolem třetího roku je dítě schopno používat určitou symboliku, dokáže předmětům určovat jiný význam. Kuric et al. (1963) zmiňuje, že většina dětských her v tomto období vychází z napodobování činnosti dospělých, např. před sebou batole tlačí vozík, hraje si s panenkou, napodobuje zvuk vláčku, apod. I Opravilová (1988) tvrdí, že ve druhém a třetím roce se už dítě nápodobou svého okolí pomalu začíná láskyplně starat o panenku či plyšovou hračku. V konstruktivních hrách batolata často během tvorby konstrukce mění svůj záměr, většinou protože se nedokáží vyrovnat s překážkami, které se během konstruování vyskytnou. Mišurcová et al. (1989) zmiňuje, že od jednoho a půl roku je vhodné dávat dětem hračky na navlékání, např. velké korále. Menší korálky můžeme dětem dát samozřejmě až když jsme si jisti, že je dítě nestrčí do pusy. Podle Kot'átkové (2005) se však batole na konstruktivní hry ještě nedokáže příliš soustředit.

Co se týče sociální stránky, podle Dostála a Opravilové (1985) si batole nejčastěji hraje samo nebo si žádá dospělého, s vrstevníkem si ještě nedovede hrát. Damborská a Koch (1969) však zmiňují, že u nejstarších batolat je vhodné nabízet hračky, které vedou děti ke společné hře. Mezi tyto hračky zařazují např. velkou stavebnici.

Kuric et al. (1963) dodává, že pro toto období je charakteristický fakt, že dítě v hrách jen odráží to, co mohlo vypořádat, ale hru dále tvořivě nerozvíjí.

2.3 Hra dítěte mezi 3.-6.rokem

Období od tří do šesti let je „zlatým věkem“ hry. (Mišurcová et al. 1989). *„Během předškolního věku se hry dětí výrazně mění a vyvíjejí. Vlivem všestranného rozvoje dítěte nastávají významné změny především ve vnitřní stránce, tj. obsahu her a pak i ve vnější stránce, tj. celkovém rázu her.“* (Kuric et al. 1963, s. 47). Kuric vysvětluje změnu obsahu her tak, že se hra postupně obohacuje o nové prvky, hra se stává stále více pestřejší, hravý námět se plně rozvíjí. Celkový ráz her je závislý na vztahu dítěte k spoluhráčům, hračkám a pravidlům her.

V předškolním období se velmi uplatňují námětové a dramatizační hry. Ty nejen že rozvíjí fantazii, ale i schopnost komunikovat s druhými. U těchto her děti postupně s věkem přesněji odrážejí skutečnost. Mišurcová et al. (1989) uvádí, že před třetím rokem života se dítě soustředí jen na jeden znak toho, co představuje, tedy např. na panenku. Starší dítě si již začíná všímat detailů, jako např. výbavy pro panenku, apod. U námětové hry pětiletého dítěte tedy nechybí např. kuchyňka s nádobím, žehlička, lékařský kufřík, apod. Velmi oblíbenou hračkou se stává právě panenka. V druhé polovině předškolního věku se podle Kot'átkové (2005) dokáže naplnit námět hry po delší časový úsek a hra je obsahově bohatší. Důležité místo v tomto věku zastávají spoluhráči, kteří také přijali námět hry. „*Přijímání rolí a jejich souhra posiluje sebekázeň, sebeovládání.*“ (Kot'átková 2005, s. 35).

Co se týče konstruktivní hry, Mišurcová et al. (1989) popisují hru s přírodním materiálem, tedy že dělá dítě okolo třetího roku věku na písku bábovičky, po třetím roce míší písek s vodou a vyrábí tak např. pomazánku na chleba nebo peče dort. V pátém roce přepravuje písek na nákladním autě, staví domy a kope jámy, v šestém roce staví tunely, pevnosti a vodní příkopy. Kot'átková (2005) popisuje vývoj konstruktivní hry se stavebnicemi či různými kostkami. Uvádí, že ve třetím roce dítě různě překládá kostky, staví poměrně stabilní komíny a staví nejen horizontálně či vertikálně stavěné konstrukce, ale pouští se i do složitějších kombinací. Pro čtvrtý rok je charakteristické stavění ohrádek, do kterých pak dítě dává panenky, zvířata, apod. Záměr stavby je sdělován předem, ale dítě jej někdy změní, protože si nedokáže poradit s vlastnostmi materiálu. Opravilová (1988) uvádí, že stavebnice vesnice nebo města jsou určeny dětem ve věku čtyř let také k tzv. zobrazujícím hrám, při nichž dítě skládá ze stavebnice obraz světa tak, jak samo svět chápe. Vysvětlení pojmu „zobrazovací hra“ uvádí Severová (1982). „*Děti v těchto hrách v podstatě zobrazují nějakou činnost tím, že jí předstírají a používají při tom běžně užívaných předmětů. Druhou variantou jsou hry s hračkovými modely. V těchto hrách už děti musí být schopny poznat, že hračkové modely zobrazují něco z reálné skutečnosti.*“ (Severová 1982, s. 92). V pátém roce stále více přibývají detaily, dítě vytváří složitější konstrukce. Podle Opravilové (1988) přispívá vše, co se dá různě kombinovat, obměňovat a užívat jako model situací či vztahů ze skutečného

života, ke kognitivnímu rozvoji. Pro konstruktivní činnosti se tedy hodí nejen kostky a stavebnice, ale také panenky, autíčka, zvířátka, apod. V šestém roce věku už dítě dokáže svou stavbu velmi dobře propracovat, kombinuje prvky různých velikostí, tvarů i materiálů, staví ve vertikálním i horizontálním směru.

Další kategorií jsou hry dramatizační. Kot'átková (2005) uvádí, že po třetím roce se většinou začíná silně uplatňovat fantazie. Témata, která dítě již zpracovalo v námětových hrách, nyní dostávají naprosto nový rozměr. V dramatizačních hrách roste kreativita a fantazie s věkem.

Jak již bylo zmíněno, hra se vyvíjí také po sociální stránce. Kuric et al. (1986) uvádí, že v průběhu předškolního věku dítě přechází z hry samostatné do hry paralelní, kdy si hraje vedle ostatních dětí, ale nesnese, když se mu ostatní děti „pletou“ do hry. Kot'átková (2005) zmiňuje ještě hru sdružující, která je charakteristická před čtvrtým rokem života. Děti se domluví na společném námětu, ale realizují jej individuálně. Děti jsou spokojené, když si spolu hrají na něco, co společně zažily nebo viděly, v průběhu hry se ale moc nedomlouvají a každý si hraje svou roli podle sebe. *„Koncem předškolního období získává hra kolektivní ráz. Dítě s jinými dětmi spolupracuje, podřizuje se jim a plní povinnosti vyplývající z cíle hry. Děti do pěti let většinou tvoří jen trojčlenné skupiny, až okolo šestého roku se počet spoluhráčů zvyšuje a ve hře se objevuje dělba úloh a funkcí. Nastává období skupinových her.“* (Kuric et al. 1986, s. 134).

Kuric et al. (1963) také klade důraz na hračku při hře předškolního dítěte. Tvrdí, že hračka je v celém předškolním období centrem hry. Také uvádí, že v souvislosti s vývojem hry se mění i vztah dítěte k hračce. Na počátku hračka převážně určuje obsah hry, celá náplň hry je vlastně vyčerpána v manipulaci s hračkou. I u staršího dítěte zůstává hračka středem hry, ale získává již cílevědomé postavení. To uvádí na příkladu, že dítě již nezachází s panenkou bezcitně, ale pečlivě se o ni stará. Využití hračky se tedy postupně s věkem stává obsažnějším. Zároveň se rozvíjejí požadavky na reálnost hračky, pětileté a šestileté děti jsou více „náročné“ na vzhled hraček.

2.4 Význam hry ve vývoji

Kot'átková (2014) uvádí, že pro dítě je důležitá jak volná, tak hra řízená, která obsahuje vzdělávací cíle. U batolat a mladších předškoláků je volná hra respektována, u předškoláků starších je však často považována za ztrátu času. Kot'átková však uvádí, čím je pro dítě volná spontánní hra. Mezi tyto faktory patří fakt, že volná hra je pro dítě možnost, jak prozkoumávat všechno, s čím se dítě postupně setkává. Je to možnost, jak využívat své myšlení, zkušenosti, fantazii, možnost jak hledat chyby a snažit se je napravit. Volná hra přináší dítěti radost, uvolnění od únavy a stresu, dítě se díky volné hře učí spolupracovat a vytvářet nové vztahy. *„Podstata hry tkví v tom, že je přímo založena v možnostech dítěte, je pro dítě přirozeně zvládnutelná, a tím podporuje jeho psychickou rovnováhu. Přináší mu klid a vyrovnanost, prověřuje dosaženou úroveň, ověřuje schopnost dítěte něco vyřešit a vykonat, zpřesňuje jeho dovednosti a vědomosti, obohacuje sociální vztahy.“* (Opravilová 1988, s. 35).

2.4.1 Kognitivní rozvoj

Kognitivní rozvoj je podle Kot'átkové (2005) součástí a důsledkem dětské hry. Podle Piageta (2014) je dítě přibližně do dvou let života ve stadiu senzomotorické hry. Myšlení a emoce ještě nejsou vázány na představy, vše vzniká na základě aktuálních podnětů. Piaget uvádí, že pokud se dítěti stane něco, co si zapamatuje, provádí pak stejnou činnost s jiným předmětem – např. holčička si při usínání dumkala palec, totéž později dělala s límcem matčina kabátu či s látkou připomínající polštář. Tyto opakované sledy jsou nakonec prováděny pouze skrytě, „v myslí“ dítěte. Podle Piageta tyto v skrytu probíhající činnosti symbolizují předmět a tvoří tak základ pro dětské myšlení, ještě než je rozvinuta řeč. Dítě připisuje vlastní činy druhým lidem či předmětům. Až po druhém roce života se objevuje sémiotická neboli symbolická funkce, která již spočívá ve schopnosti představovat si. Dítě si stále více dokáže představovat předměty, osoby, situace ze svého okolí a prozkoumává je prostřednictvím hry. Později už dítě dokáže hrát celé scény, jako např. na maminku a tatínka. Mnoho dětí má imaginární kamarády,

se kterými si povídá a hraje. Piaget uvádí, že do symbolické funkce patří také řeč. Podle Kot'átkové (2005) rozvoj řeči úzce souvisí se vzrůstající radostí a uspokojením ze hry s vrstevníky. Po čtvrtém roce již u dítěte roste schopnost uspořádat fakta do správné posloupnosti, v tomto věku si dítě již uvědomuje vlastnosti předmětů a nezaměňuje je. „*Hra pomáhá dětem rozvíjet složitější formy myšlení, a to především tehdy, když se snaží pochopit, jak se chovají věci, s nimiž vstupují do interakce.*“ (Piaget in Kot'átková 2005, s. 21).

2.4.2 Sociální rozvoj

Průcha a Kot'átková (2013) uvádějí, že hra s jinými dětmi pomáhá k rozvoji sociálního učení. Malé děti se vzájemně napodobují a učí se spolu vycházet, starší děti si zkouší chování jiných, vyzorovaných osob, často postav z pohádek a u nejstarších dětí je to podobné, ale vytvářejí spolupracující skupiny a vybírají si témata, která jsou dosud nezpracovaná nebo nějak zvláštní (např. pobyt na ostrově). Děti mají při hře mnoho možností k sociálnímu rozvoji. Při společné hře děti musí být schopny se domluvit, rozdělit si role, apod. Velmi se tedy rozvíjí také komunikační dovednosti. Při hrách s pravidly musí děti pravidla respektovat, spokojit se s případnou porážkou a výherci výhru přát, ne závidět.

2.4.3 Pohybový rozvoj

Kot'átková (2005) uvádí, že zdravě se vyvíjející dítě je charakteristické tím, že se chce pohybovat. Ne u všech dětí je však potřeba pohybu stejná. Jsou děti hypermotorické, jejichž potřeba pohybovat se je větší. U takových dětí se jejich zvýšená potřeba pohybu často označuje za zlobení, což dítě může považovat za omezování. Pokud má dítě malou potřebu se pohybovat, pak se jedná o dítě hypomotorické. Takové děti se vyhýbají přirozenému pohybu nebo pohybovým hrám, což může mít samozřejmě špatný vliv na zdraví, ale také na sociální vývoj.

Děti, u kterých je potřeba pohybu normální, nachází v pohybových aktivitách uspokojení. Velká většina dětí sama vyhledává pohyb. Je důležité děti v tomto směru neomezovat, ale naopak podporovat a poskytnout jim vhodné podmínky pro pohybové aktivity samozřejmě tak, aby byly pro děti bezpečné. (Kot'átková 2005).

Shrnutí: Hra je nejpřirozenější a nejčastější aktivitou dítěte, přináší mu nejen uspokojení, ale také nové zkušenosti. Je to svobodná aktivita, která má svůj čas a prostor a nezasahuje tedy do běžného života. Existuje několik druhů dělení her. Mohou se dělit na hry volné, organizované a didaktické. Dalším dělením jsou hry tvořivé, mezi které patří hry předmětové, námětové, konstruktivní a dramatizační, a hry s pravidly, což jsou hry pohybové a didaktické. Hry se také dělí z hlediska sociálního kontextu na samostatné, paralelní a kooperativní. Do prvního roku si dítě hraje s mluvidly a s končetinami, vývoj hry je v tomto období výrazně spjat s pohybovým a smyslovým rozvojem. Ve hře batolat se velmi začíná uplatňovat napodobování rodičů, hra se ale ještě příliš nerozvíjí. Velký rozvoj hry nastává v období od tří do šesti let věku, hry začínají být stále více propracovanější a postupně si děti přestávají hrát samy, ale vyhledávají spoluhráče.

3 Výzkumné šetření

V předchozích kapitolách byla stručně popsána hra, teorie hry, její znaky, dělení, význam a také vývoj hry dítěte. Teorie by však k této bakalářské práci nebyla dostačující. Bylo třeba zrealizovat výzkumné šetření, kterým jsem sledovala, jak se vývoj dětské hry ve vybraných mateřských školách shoduje s teorií. Výzkumné šetření jsem zrealizovala pomocí kvalitativního výzkumu. Podle Hendla (2016) je jednou z hlavních charakteristik kvalitativního výzkumu realizace výzkumu pomocí delšího a intenzivnějšího kontaktu s terénem nebo situací jedince či skupiny. Cílem je objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci chovají, proč jednají určitým způsobem, jak organizují své každodenní aktivity a interakce.

3.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavní cíl: Hlavním cílem práce je zjistit, jak se vyvíjí spontánní hra u dětí ve vybraných plzeňských mateřských školách.

Dílčí cíle:

- zjistit, jak věk ovlivňuje spontánní hru dětí v sociálním kontextu
- určit, zda má věk vliv na výběr hry a hračky
- zjistit, jak se konkrétní typ hry mění s věkem

3.2 Metody výzkumného šetření

Pozorování

Jednou z metod mého výzkumu bylo pozorování volné hry dětí ve vybraných plzeňských mateřských školách. Průcha et al. (2013) definují pozorování jako *"sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů aj. Předmětem pozorování může být pozorovatel sám, jiní lidé, objekty, jevy"* (Průcha et al. 2013, s. 174).

Podle Hendela (2016) a jeho klasifikace bylo mé pozorování skryté, protože pozorované osoby si nebyly vědomy toho, že je pozoruji, dále nezúčastněné, jelikož jsem nezasahovala do skupiny pozorovaných osob, ale pozorovala jsem je zvenku a strukturované, protože jsem zařazovala pozorované jevy do předem stanovených kategorií, sledovala jsem jevy, které byly ve vztahu k cílům. Postupovala jsem podle etap pozorování, které uvádí Skutil et al. (2011):

1. stanovit, co, proč a jak budeme pozorovat
2. popis a registrace pozorovaných jevů
3. analýza a zpracování získaných dat
4. interpretace pozorovaných jevů.

Při svém pozorování jsem se soustředila na hru z hlediska sociální stránky, konkrétně na to, jaký vliv má věk na výběr spoluhráče. Dále jsem pozorovala, jaký typ hry si děti vybírají, vycházela jsem z dělení her podle Mišurcové et al. (1989), které jsem uvedla ve své teoretické části bakalářské práce. Sledovala jsem tedy, jak často se u dětí odlišných věkových kategorií vyskytovala hra předmětová, námětová, konstruktivní a dramatizační, pozorovala jsem rozdíly při těchto hrách u dětí odlišného věku. Sledovala jsem, zda má věk vliv na výběr hry a která hračka se nejčastěji objevuje při hře dětí. Své poznatky jsem zapisovala do pozorovacího archu, který jsem doplňovala vlastními poznámkami, abych ještě lépe a detailněji mohla zachytit průběh volné hry dětí.

Rozhovor

Své pozorování jsem doplnila rozhovorem, který jsem realizovala s učitelkami tříd, ve kterých jsem pozorovala volnou hru dětí. Pelikán (2011) definuje rozhovor jako „*první z doposud uvedených explorativních technik, která se neopírá o písemné vyjádření respondenta, ale vychází z ústní komunikace*“. (Pelikán 2011, s. 117).

Skutil et al. (2011) uvádí, že rozhovor může být strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný. Strukturovaný rozhovor sestává z řady pečlivě formulovaných otázek, na něž mají jednotliví respondenti odpovědět. U polostrukturovaného rozhovoru se tazatel drží předem připravených otázek, ale v průběhu rozhovoru reaguje na podněty, které přicházejí ze strany respondenta. Nestrukturovaný rozhovor se pak podobá běžnému rozhovoru, důraz je kladen na přirozenost hovoru.

Rozhovor, který jsem v rámci svého výzkumu realizovala, byl strukturovaný, jelikož jsem učitelkám pokládala předem jasně formulované otázky. Rozhovor byl nahráván na digitální záznamník a poté přepsán do písemné podoby. Prvními čtyřmi dotazy jsem chtěla zjistit, zda odpovědi učitelek potvrdí nebo vyvrátí výsledky mého pozorování. Poslední dvě otázky už se o mé pozorování neopíraly, ale také souvisely s vývojem dětské hry. Zde uvádím přesně formulované otázky, které jsem učitelkám pokládala:

1. Jaké rozdíly pozorujete ve spontánní hře v sociálním kontextu v závislosti na věku?
2. Volí konstruktivní hry častěji starší děti, tedy pětileté a šestileté?
3. V čem nejvíce vnímáte rozdíl při hře tříletého a při hře šestiletého dítěte?
4. Když děti hrají námětovou hru, na koho nebo na co si nejčastěji hrají? Mění se způsob námětové hry s věkem?
5. Vnímáte při pozorování spontánní hry dětí, že jsou děti v dnešní době ovlivněné technikou? Jak?
6. Jaký vliv má adaptace dítěte v mateřské škole na vývoj hry?

3.3 Výzkumný vzorek

Pro svůj výzkum jsem zvolila tři mateřské školy v Plzni, v každé mateřské škole jsem pozorovala děti v jedné věkově heterogenní třídě. V každé třídě jsem realizovala pozorování po dobu čtyř dnů, každý den přibližně 45 minut, od 8 do 8:45 hodin. Výsledky jsou zapsané v tabulkách, které zobrazují počet daných her, které byly v době pozorování zvoleny.

Své první pozorování jsem realizovala v rámci třítydenní praxe v mateřské škole, která se sice vyskytuje na vesnici, ale patří pod Plzeň. Tato mateřská škola je novostavba, je to tedy krásná budova s novým nábytkem a zařízením. Jsou zde dvě třídy, já jsem své pozorování realizovala ve třídě s počtem 28 dětí, ale v průběhu mé praxe jich nikdy nebylo více než 20. Většina dětí je zde ve věku čtyř let, dále se zde vyskytuje šest dětí předškolního věku (pět, šest let), z toho jeden chlapec měl odklad školní docházky. Je zde i několik tříletých dětí.

Druhá mateřská škola v Plzni je větší, nachází se zde celkem šest tříd. Počet dětí ve třídě, kde jsem pozorování realizovala, je 23, v průběhu mého pozorování jich bylo okolo 20. Je zde přibližně stejně dětí ve věku tří, čtyř a pěti let a pouze jedna šestiletá dívka.

Třetí mateřská škola obsahuje pět tříd, z toho jedna je na odloučeném pracovišti, kde jsem realizovala své pozorování – jednalo se o třídu, kde celkový počet dětí byl 27. Do této třídy nedochází žádné tříleté děti, ale děti ve věku od čtyř do šesti let.

Všechny tři mateřské školy jsou velmi dobře vybavené. Všude je podle mého názoru opravdu dostatečné množství her a hraček a také jejich velká rozmanitost. Nikde nechybí kuchyňka s umělohmotným nádobím a potravinami, někde i se stolečkem a židlemi. Ve třídách se vyskytuje velké množství stavebnic, jako je stavebnice Magnetics, Geomag, Morpham, Klix Mixi, Woody, kuličková dráha, různé dřevěné kostky, Lego a mnoho dalších. Nechybí ani různé druhy domino, pexesa a puzzle. Dvě třídy obsahují molitanové kostky. Ve dvou třídách se také nachází skříň s různými převleky

a šaty.

3.4 Interpretace výsledků

Pozorování v mateřské škole č. 1

V první mateřské škole jsem ke svému pozorování vybrala 12 dětí, z toho 3 děti z každé věkové kategorie. Vybrala jsem tedy 3 tříleté, 3 čtyřleté, 3 pětileté a 3 šestileté děti. Výsledky jsem zapsala do následujících tabulek.

Tabulka 3.1: 3leté děti

	samostatná	paralelní	kooperativní	celkem
předmětová	11	7		18
konstruktivní	3	7	2	12
námětová		2	5	7
dramatizační				
pohybová		2	2	4
didaktická				
celkem	14	18	9	41

Tabulka 3.2: 4leté děti

	samostatná	paralelní	kooperativní	celkem
předmětová	1		1	2
konstruktivní	1	2	7	10
námětová			9	9
dramatizační	1		4	5
pohybová			1	1
didaktická	2		1	3
celkem	5	2	23	30

Tabulka 3.3: 5leté děti

	samostatná	paralelní	kooperativní	celkem
předmětová			2	2
konstruktivní	1	3	5	9
námětová			8	8
dramatizační			5	5
pohybová			1	1
didaktická	2		2	4
celkem	3	3	23	29

Tabulka 3.4: 6leté děti

	samostatná	paralelní	kooperativní	celkem
předmětová	1		1	2
konstruktivní	2	1	6	9
námětová		1	7	8
dramatizační			2	2
pohybová				
didaktická	1		2	3
celkem	4	2	18	24

Shrnutí pozorování v mateřské škole č. 1

Co se týče tříletých dětí a jejich volné hry, je třeba podotknout, že v sociálním kontextu se hra velmi shodovala s teorií. Hra samostatná a paralelní převažovaly nad hrou kooperativní. Děti si opravdu nejčastěji hrály vedle sebe, často spolu prohodily jen pár slov a pak se dále věnovaly své hře. Jak lze ale z tabulky vyčíst, několikrát se objevila i hra kooperativní. Tu zvolila nejčastěji jedna dívka, která na mě působila velmi vyspěle a nedělalo jí problém hrát si se staršími dětmi, dokonce je sama ke své hře vyhledávala. Z typů her se nejčastěji objevovala hra předmětová. Do této kategorie jsem zařazovala prohlížení obrázkových knih, jízdu s autem nebo jen manipulování s předměty bez kon-

krétního účelu. Právě manipulování se objevovalo u tříletých dětí velmi často. Držely např. plyšovou hračku, chodily s ní po třídě, ale nestaraly se o ni, nehrály si s ní. Dále si děti hrály s různými součástkami stavebnic, nevydržely však u této činnosti dlouho a ani se nesnažily něco postavit. U konstruktivních her bylo možné pozorovat, že děti nedokázaly dlouho stavět a jakmile se jim něco nedařilo, konstruování ihned opustili. Mezi nejčastější námětové hry patřila hra na rodinu a jednou se objevila hra na cestování, tuto kategorii ale opět zastoupila především dříve zmíněná dívka. Dále si některé tříleté děti hrály i na honěnou, didaktická hra, která rozvíjí rozumové schopnosti, nebyla u této věkové kategorie zvolena ani jednou.

U dětí čtyřletých byla zpozorována velká změna v rámci sociální stránky. Samostatná a paralelní hra se vyskytovala výrazně méně, převažovala hra kooperativní. Co se týče typů hry, nejčastěji byla zvolena hra konstruktivní a těsně za ní hra námětová, která zároveň vedla nejvíce ke společné hře. Jako konstruktivní hry děti volily často dřevěné kostky, ze kterých skládaly poměrně složité konstrukce, dále stavebnici Geomag a kuličkovou dráhu. Z her námětových výrazně převažovala hra na rodinu, byla velmi oblíbená a často se opakovala. Mezi dramatizační hry patřila hra na superhrdinu nebo na princezny. Několikrát děti také hrály hru didaktickou, většinou to byla elektronická Albi tužka nebo puzzle.

U dětí pětiletých se hra samostatná a paralelní, stejně jako u dětí čtyřletých, vyskytovala podstatně méně. Děti vyhledávaly hru v kolektivu, nejčastěji volily hry konstruktivní a námětové, které právě nejvíce ke kooperativní hře vedou. U pětiletých dětí v rámci konstruktivních her dominovaly složitější stavebnice, Lego, Geomag, apod. Rozdíl od předešlých věkových kategorií byl především v tom, že tyto děti již se stavěním neměly větší problém, stavěly pracné konstrukce a vydržely stavět dlouhou dobu – to samozřejmě ale neplatilo zcela u všech dětí, protože stále je potřeba zohledňovat individualitu. Mezi námětové hry patřila především hra na rodinu nebo na cestování. Tyto starší děti však při námětové hře používaly více pomůcek, jako např. kufry s oblečením, papírové peníze nebo autobus z židlí, který si sami postavily. Pohybová a didaktická hra se vyskytovala výrazně méně často.

Poslední věkovou kategorií byly děti šestileté. Stejně jako v předešlé věkové kategorii převažovala hra kooperativní, což odpovídá teoretické části. V této třídě byl jeden chlapec, který si ale hrál častěji sám, než s ostatními – stavěl si domeček ze stavebnice a když pak zvolil hru kooperativní, hrál si s mladšími dětmi na rodinu a dokonce se převlékal do různých barevných převleků. Ostatní děti však opravdu vyhledávaly spoluhráče a většinou si hrály ve větších skupinách, než v párech. Opět byly zvoleny nejčastěji hry námětové a konstruktivní, jednalo se v podstatě o stejné hry a hračky jako u dětí pětiletých. Mezi didaktické hry patřila hra Člověče nezlob se a puzzle. Z tabulky č. 3.4 si lze povšimnout, že celkový počet her byl u šestiletých dětí menší než u ostatních věkových kategorií, jelikož šestileté děti střídaly hru méně často, déle vydržely u stavebnice, déle vydržely hrát jednu hru.

Při shrnutí pozorování v mateřské škole č. 1 vyšlo najevo, že vývoj dětské spontánní hry odpovídal vývoji hry popsané v teoretické části bakalářské práce. Tříleté děti si hrály nejčastěji samy nebo vedle někoho, tedy paralelně a méně často se zapojovaly do her ostatních dětí. Jejich hry nebyly velmi promyšlené, děti často střídaly hračku. Od věku čtyř let se hra v rámci sociálního kontextu výrazně změnila a děti vyhledávaly spoluhráče. Začínaly se objevovat promyšlené námětové hry, nejčastěji na rodinu, a to i s využíváním různých pomůcek. Ve věku pěti a šesti let už si děti velmi často hrály ve větších skupinách. Opět byly často zvoleny hry námětové a také konstruktivní. Hry těchto starších dětí byly propracované a děti dokázaly vydržet u jedné hry nebo hračky delší dobu. Také jsem si všímala skutečnosti, že hry dětí se často opakovaly. Přestože bylo ve třídě velké množství různých her a hraček, děti v podstatě volily stále stejné hračky každý den.

Pozorování v mateřské škole č. 2

V druhé mateřské škole jsem ke svému pozorování vybrala 9 dětí, z každé věkové kategorie 3 děti – tedy 3 tříleté, 3 čtyřleté a 3 pětileté děti. Výsledky pozorování jsem přepsala do následujících tabulek.

Tabulka 3.5: 3leté děti

	samostatná	paralelní	kooperativní	celkem
předmětová	4	1	1	6
konstruktivní	3	3	1	7
námětová			12	12
dramatizační			3	3
pohybová	1		3	4
didaktická		1		1
celkem	8	5	20	33

Tabulka 3.6: 4leté děti

	samostatná	paralelní	kooperativní	celkem
předmětová	8	1	2	11
konstruktivní	1	2	1	4
námětová	1	2	8	11
dramatizační			1	1
pohybová	1		3	4
didaktická	1			1
celkem	12	5	15	32

Shrnutí pozorování v mateřské škole č. 2

U tříletých dětí převažovala námětová hra. Děti si nejčastěji hrály na rodinu, mnohokrát jsem viděla napodobování telefonování, objevila se také hra na kuchaře. Ostatní zvolené hry byly poměrně v rovnováze, nejméně se vyskytovaly hry dramatizační, což byla u tříletých dětí hra na princeznu nebo na vílu. Objevila se také pohybová hra na honěnou, nebo tancování při puštěné hudbě. Jak lze vyčíst z tabulky č. 3.5, při námětových hrách si děti hrály nejčastěji spolu, při hrách předmětových zase naopak nejčastěji samy. Předmětové hry, které se u tříletých dětí vyskytovaly, byly např. prohlížení knih, jízda s autem nebo manipulování s kostkami bez účelu stavění konstrukce. Nedá se ale říci,

Tabulka 3.7: 5leté děti

	samostatná	paralelní	kooperativní	celkem
předmětová	2	1	4	7
konstruktivní	1		4	5
námětová	2		7	9
dramatizační			4	4
pohybová	1		3	4
didaktická	1		6	7
celkem	7	1	28	36

že by si tříleté děti v této třídě hrály nejčastěji samy – naopak, velmi převažovala hra kooperativní, opravdu jsem pozorovala, že se tříleté děti snažily zapojovat i mezi starší, což se příliš neslučuje s teoretickou částí.

Co se týče čtyřletých dětí, nejčastěji zvolené hry byly hry předmětové a námětové, kdy opět námětové hry vedly ke spolupráci a hry předmětové byly hrány individuálně. Jako předmětové hry volily děti opět různou manipulaci s předměty, jízdu s autem nebo vrtulníkem, hru s plyšovou hračkou. Mezi námětové hry patřila hra na rodinu, maminku starající se o miminko a na prodavače. Dramatizační hra se objevila pouze jednou, jednalo se opět o hru na vílu. Pohybové hry byly hra na honěnou nebo házení kroužků na tyče. Konstruktivní hry příliš oblíbené nebyly, pokud byly zvoleny, jednalo se o stavění hradeb z molitanových kostek nebo stavění komínů z dřevěných kostek.

U pětiletých dětí byly typy zvolených her poměrně v rovnováze. I zde byla ale nejčastěji zvolena hra námětová, mezi které patřila oblíbená hra na rodinu, na pilota, kormidelníka a objevila se i hra na kadeřnici, ve které bylo zahrnuto napodobování líčení. Konstruktivní hry byly opět nejvíce v podobě stavění z molitanových kostek, tato hra byla vícekrát doplněna hrou dramatizační v podobě hry na mořskou pannu Ariel – chlapci stavěli loď a poté si hráli na svatbu Ariel s princem. Co se týče pohybových her, objevila se hra na honěnou nebo hra na sochy. V této věkové kategorii hrály děti také didaktické hry, které rozvíjí rozumové schopnosti a vyžadují soustředění. Pětileté

hry zvolily didaktické hry častěji než ostatní věkové kategorie. Mezi tyto hry patřilo skládání puzzle, karetní hra Prší nebo hra na logické uvažování. Jak lze vyčíst z tabulky č. 3.7, didaktické hry děti hrály nejčastěji spolu.

Při shrnutí pozorování volné hry u dětí v mateřské škole č. 2 musím říci, že jsem byla poměrně překvapena, že mnoho rozdílů vzhledem k věku jsem nezpozorovala. Výsledky se příliš neslučovaly s teorií. Tříleté děti si hrály často spolu, málokdy byla zvolena hra samostatná či paralelní. Nedá se ani říci, že by tříleté děti měnily hru častěji, než děti pětileté. Rozdíl jsem viděla při volení didaktických her – pětileté děti volily tyto hry častěji, ale nutno podotknout, že i jedna tříletá dívka si dokázala přibližně dvacet minut v kuse stavět puzzle. Další rozdíl, kterého jsem si všimla, byl při hře konstruktivní spojené s hrou dramatizační – konkrétně stavění lodi s hrou na mořskou pannu Ariel. Tato hra byla dobře propracovaná a i když se do ní zapojoval jeden tříletý chlapec, ostatní pětileté děti používaly více pomůcek a domlouvaly se spolu dopředu, jak loď postaví a jak bude probíhat průběh hry. Stejně jako v předešlé mateřské škole i zde děti hry opakovaly, např. hru na Ariel hrály tři ze čtyř dnů mého pozorování.

Pozorování v mateřské škole č. 3

V poslední mateřské škole jsem si ke svému pozorování vybrala 3 čtyřleté, 3 pětileté a 3 šestileté děti. Výsledky lze vidět v následujících tabulkách.

Tabulka 3.8: 4leté děti

	samostatná	paralelní	kooperativní	celkem
předmětová	8	1		9
konstruktivní	10	2	4	16
námětová		1	3	4
dramatizační			1	1
pohybová				0
didaktická	3	1		4
celkem	21	5	8	34

Tabulka 3.9: 5leté děti

	samostatná	paralelní	kooperativní	celkem
předmětová	1	2	1	4
konstruktivní	2	2	2	6
námětová	4	2	6	12
dramatizační			1	1
pohybová				
didaktická		1	2	3
celkem	7	7	12	26

Shrnutí pozorování v mateřské škole č. 3

Při pozorování v mateřské škole č. 3 jsem opět měla možnost vidět, že dětská hra je různorodá a každé dítě preferuje jiný způsob hry, ne vždy se výběr dá předpokládat vzhledem k věku.

V této třídě byly velmi oblíbené hry konstruktivní – Lego, Lego Duplo, dřevěné kostky nebo Cheva. U čtyřletých dětí se konstruktivní hry objevovaly nejčastěji. Ne však ve spolupráci s ostatními dětmi, ale samostatně. Tyto děti si často rády vzaly stavebnici a zkoušely z ní postavit „hada“, komín nebo ohrádku. Několikrát si ale k této hře vybraly i spoluhráče. Další nejčastěji zvolená hra byla hra předmětová, opět

Tabulka 3.10: 6leté děti

	samostatná	paralelní	kooperativní	celkem
předmětová	1		3	4
konstruktivní	3	2	7	12
námětová	1			1
dramatizační		1	3	4
pohybová			1	1
didaktická			2	2
celkem	5	3	16	24

jízda s autem, objevilo se zkoumání barevné pružiny nebo prohlížení knížek. To znovu převážně samostatně. Námětová a dramatizační hra se objevila méně, pozorovala jsem hru na Elsu a Annu nebo hru na maminku za použití voňavek, nádobí a jídla v kuchyňce. Několikrát si také děti vybraly puzzle. Jak lze vyčíst z tabulky č. 3.8, počet her byl poměrně vysoký, děti hry střídaly často.

Co se týče pětiletých dětí, celkový počet her o něco klesl, ale opět jich byl poměrně velký počet, děti hry často měnily. V této věkové kategorii byly zvoleny nejčastěji hry námětové a to především díky tomu, že zde bylo více pětiletých dívek než chlapců. Dívky si nejvíce hrály na rodinu a opět používaly voňavky a převleky, miminko s kočárkem a nádobí s jídlem, dokázaly si hrát poměrně dlouho a děj hry byl propracovaný. Hrály si častěji s někým než samy, ale často si při námětové hře vystačily i samostatně. Jako didaktické hry děti zvolily puzzle nebo hru se skládáním obrázků podle tvaru. Konstruktivní hry se několikrát také objevily, šlo o stavění věží z Lega, domečků z Chevy nebo různých konstrukcí z dalších stavebnic.

Šestileté děti si už vydržely hrát delší dobu jednu hru a v mnoha případech se jednalo o hru konstruktivní – v této věkové kategorii převažovali chlapci. Jejich konstrukce byly velmi dobře postavené, bylo vidět, že se chlapci často spolu domlouvali, jak stavbu postaví. Konstruktivní hry občas spojili s hrou námětovou nebo dramatizační – postavili si pistole nebo svůj dům použili jako obydlí pro robota. V této věkové kate-

gorii však byly i dívky a kupodivu jsem vůbec nezpozorovala hru námětovou, ale spíše také konstruktivní nebo didaktickou – Černý Petr nebo hry na rozvoj logického uvažování. Šestileté děti si celkově nejčastěji hrály se spoluhráčem, ještě častěji ve větších skupinách – to odpovídá teoretické části této práce.

Při shrnutí pozorování spontánní hry v této mateřské škole musím říci, že realita se více méně shodovala s teorií, menší děti si hrály častěji samy, větší děti ve dvojicích či skupinách. Byl vidět i rozdíl v plánování herní činnosti a její realizaci, menší děti si často hrály jen chvíli a příliš se do hry „nevžily“, starší děti už hru dokázaly velmi dobře propracovat. Stejně jako v předešlých mateřských školách byla zde možnost vidět, že každé dítě má svou oblíbenou hru, kterou rádo opakuje.

Interpretace rozhovoru

Co se týče první otázky v rozhovoru, tedy vývoje hry po sociální stránce, všechny tři učitelky se shodly na tom, že tříleté děti si opravdu nejčastěji hrají samy, od čtyř let si najdou většinou kamaráda, hrají si tedy ve dvojici a od pěti let děti vyhledávají ke hře větší skupinu. Byla uvedena i poznámka, že ne vždy je tomu tak a někdy má na hru vliv i rodina, konkrétně sourozenci – dítě, které nemá sourozence, si ve třech letech samo příliš hrát neumí a naopak tříleté dítě, které doma staršího sourozence má, je zvyklé si s ním hrát a to se projevuje i v mateřské škole.

V odpovědích na otázku o konstruktivních hrách byl mírný rozpor, jedna z učitelek tvrdila, že konstruktivní hry častěji volí naopak menší děti, přestože ještě tolik stavět neumí a starší děti vyhledávají mnohem více hry námětové, s tím, že je samozřejmě vždy zohlednit individualitu dětí. Další odpověď zněla tak, že se nedá úplně s jistotou říci, že pětileté a šestileté děti vyhledávají konstruktivní hry častěji než děti tříleté, ale že tento typ her mají rády všechny děti. Důležité je, aby stavebnice byla určena pro správnou věkovou kategorii, protože je samozřejmě mnoho druhů stavebnic v rámci složitosti. S touto odpovědí se shodovala odpověď třetí učitelky, podle které také konstruktivní hry vyhledávají všechny děti, i když konkrétně v její třídě momentálně nejsou

tolik oblíbené a učitelky musí dětem samy tyto hry nabízet.

V další otázce, která zjišťovala největší rozdíl ve hře tříletého a šestiletého dítěte, byly odpovědi podobné. Učitelky se shodly na skutečnosti, že tříleté děti nevydrží u hry dlouho a mají potřebu hodně hračky zkoumat, objevovat, ale ne si s nimi delší dobu hrát. Šestileté děti už u hry vydrží podstatně delší dobu, dokážou hru velmi promyslet a naplánovat, zapojují fantazii a tvořivost. Jako příklad uvedla jedna z učitelek zkušenost, kdy si při řízené činnosti v rámci integrovaného bloku o pohádkách s dětmi povídala pohádku O Sněhurce a další den ráno si starší děti na tuto pohádku hrály, postavily si království, převlékly se do kostýmů a měly tak o zábavu postaráno na celé dopoledne.

Co se týče námětové hry, jedna z učitelek odpověděla, že menší dívky si nejčastěji hrají na princezny, převlékají se do šatů a menší chlapci rádi jezdí s auty, hrají si na řidiče nebo zedníky. Starší děti pak hrají námětovou hru společně – dívky s chlapci. Nejčastěji volí hru na rodinu, někdy vymýšlejí divadelní představení, vyrábějí i vstupy, myslí tedy už i na větší detaily. Podle další učitelky se námětová hra s věkem hodně mění v tom, že starší děti si hrají na základě svých zkušeností, které tříleté děti ještě nemají. I tříleté děti si hrají na rodinu, ale v podstatě hra probíhá určením maminky a tatínka, popřípadě vařením v kuchyňce a tím končí. U dětí starších už se objevují větší detaily. Další učitelka uvedla, že mnoho dětí neví, na co si hrát, vzhledem k tomu, že přijdou domů a sledují televizi nebo hrají hry na tabletu. To platí zpravidla u tříletých dětí, které ještě opravdu námětovou hru hrát neumí. Starší děti si pak hrají nejčastěji na rodinu, na zoo nebo doktora.

S tím souvisela další otázka, zda učitelky pozorují ovlivnění hry technikou. Jedna z učitelek vyjádřila, že technika vývoj hry určitě ovlivňuje, protože děti, které doma vysedávají u televize, pouze pasivně přijímají podněty a jsou pak tedy málo kreativní, nedokážou vymyslet na co nebo s čím si budou hrát a potřebují v tom pomoci. S tím se shodovala odpověď i další učitelky, podle které je vliv televize nebo tabletů znát v komunikaci při hře, děti se nedokáží společně domluvit. Jiná učitelka tolik ovlivnění technikou nepozoruje, spíše upozorňuje na nedostatečné věnování se rodičů dětem, nedostatek čtení knížek, které pak negativní vliv na vývoj hry má.

Poslední otázka zjišťovala, zda má podle názoru učitelek na vývoj hry také vliv adaptace na mateřskou školu. Všechny tři učitelky se shodly na tom, že rozhodně ano, ale je to velmi individuální. Jsou děti, které přijdou a hned si dokáží hrát, jiné děti mají nejdříve s hrou problém a až po několika týdnech, někdy dokonce měsících, si dokáží hrát nejen samy, ale i s ostatními dětmi. To neplatí jen pro tříleté děti, ale pro všechny věkové kategorie. I dětem předškolního věku někdy na začátku dělá problém hrát si ve skupině. U nejmenších dětí je tento fakt ale nejčastější. Jedna z učitelek uvedla, že na začátku školního roku si hrály zvlášť předškolní děti a zvlášť tříleté s čtyřletými dětmi a až po třech měsících si všechny děti začaly hrát společně.

3.5 Závěry výzkumného šetření

Při shrnutí pozorování dětské spontánní hry ve všech třech mateřských školách musím podotknout, že realita se vcelku slučovala s teorií, ale je opravdu znát velká individualita dětí. Je pravda, že tříleté děti opravdu spoluhráče příliš nevyhledávaly, přestože jsem se setkala s výjimkou, jak lze pozorovat v tabulce č. 3.5. U čtyřletých dětí se tato skutečnost již velmi měnila, ze samostatné a paralelní hry děti přicházely do stadia hry kooperativní, kdy si často hrály jen ve dvojici a v pěti a šesti letech byla kooperativní hra opravdu dominujícím typem hry.

Dalším rozdílem ve hře dětí různých věkových kategorií bylo provedení jejich hry. Dle výsledků pozorování i interpretace rozhovoru nelze s jistotou určit, jaký typ hry je nejčastěji zvolen v závislosti na věku. Rozdíl bylo ale možno pozorovat v provedení hry. Tříleté děti si většinou nedokázaly hrát jednu hru delší dobu, střídaly hračky a hry častěji, než děti starší. Nedokázaly stavět složitější konstrukce, většinou se jednalo o komíny či řady z kostek. V námětových hrách si určily roli, kterou budou zastupovat, děj hry se ale většinou více nerozvíjel. Našly se ale i tříleté děti, které se zapojovaly mezi děti starší a dokonce hru vedly. U čtyřletých dětí tomu již ve většině případů bylo jinak, konstrukce byly rozšířenější a námětové hry dějově obsáhlejší, děti již používaly více pomůcek. U pětiletých a šestiletých dětí bylo v některých případech možno vidět

konstrukce již velmi složité, děti se společně domlouvaly, jakým způsobem stavbu postaví. V námětových a dramatizačních hrách se uplatňovala ještě větší míra fantazie, nejen že děti používaly pomůcky, ale objevovaly se i složitější náměty, které, jak vypověděla jedna z učitelek, děti volily na základě svých zkušeností. Výběr hry a hračky je samozřejmě podřízen materiálnímu vybavení mateřské školy. Děti měly často jednu hračku nebo hru oblíbenou a tu často opakovaly.

Je nutno podotknout, že na vývoj hry má ale také vliv výchova v rodině a adaptace na mateřskou školu. Co se týče rodinné výchovy, na základě rozhovoru s učitelkami lze říci, že děti, které doma tráví čas na tabletech, televizi a jiných elektronických prostředcích, nejsou tolik schopné navazovat kontakty s ostatními dětmi. Dělá jim také problém vymyslet nápad na hru, často chodí od hračky k hračce a nejsou schopny se zabavit, ať už samy, či se spoluhráčem. Jsou ale děti, jejichž rodiče se snaží s nimi pracovat a rozvíjet jejich kognitivní, psychomotorické i komunikativní dovednosti. V těchto případech lze u dětí pozorovat podstatně viditelnější kreativitu při hře, dětem také nedělá problém již ve třech letech realizovat hru se spoluhráči. Je nutno samozřejmě opět zohlednit individualitu – ne všechny tříleté děti, u kterých se rodiče snaží rozvíjet jejich dovednosti, jsou hned ve třech letech sociálně vyspělé natolik, že již převládá kooperativní hra nad hrou samostatnou či paralelní. Vliv v rodině hrají také sourozenci. Děti, které jsou doma zvyklé hrát si se sourozencem, nemají často problém hrát si s ostatními dětmi v mateřské škole již od počátku.

Také schopnost adaptace se na vývoji hry odráží. Opět lze vycházet z rozhovoru, kdy všemi učitelkami bylo potvrzeno, že na začátku docházky do mateřské školy vypadá hra u většiny dětí značně jinak, než po několika dnech, týdnech a někdy i měsících. Většinou je to možno pozorovat u tříletých a čtyřletých dětí, starším dětem tolik nedělá problém si ihned vyhledat kamarády ke hře. Opět se ale najdou i děti předškolního věku, které mají na začátku s adaptací problém a hrají si nejprve samy.

Závěr

Tématem bakalářské práce je vývoj dětské hry ve vybraných plzeňských mateřských školách. Bakalářská práce přibližuje tematiku vývoje hry.

Práce je tvořena třemi kapitolami, z nichž dvě jsou teoretické a jedna empirická. Teoretická část je zpracována na základě analýzy odborné literatury. Vysvětluje teorii hry, její znaky a dělení, zabývá se vývojem hračky a rolí hračky ve hře. Je zde popsán vývoj hry od narození do šesti let a význam hry při rozvoji dětské osobnosti. Empirická část je založena na kvalitativní výzkumné metodě. Hlavní technikou je pozorování dětské spontánní hry, které bylo realizováno ve třech mateřských školách v Plzni. Výzkumné šetření bylo doplněno rozhovorem s učitelkami těchto mateřských škol. Získaná data a utvořené závěry jsou shrnuty v praktické části bakalářské práce.

Hlavním cílem práce je zjistit, jak se vyvíjí hra dětí ve vybraných plzeňských mateřských školách. Dílčími cíli pak je určit, jak věk ovlivňuje spontánní hru dětí v sociálním kontextu, jakým způsobem ovlivňuje věk výběr hry a hračky a jak se konkrétní typ hry mění s věkem.

Na základě pozorování bylo zjištěno, že ve většině případů se realita shodovala s teorií. U nejmenších dětí převažovala hra samostatná či paralelní, od čtyř let již děti vyhledávaly spoluhráče a u pětiletých, šestiletých dětí se hra samostatná a paralelní vyskytovala již podstatně méně, převažovala hra kooperativní. Tříleté děti nedokázaly u hry vydržet příliš dlouho, často jen manipulovaly s hračkou, ale nerozvíjely s ní hru, starší děti hry více promýšlely a zapojovaly i větší množství pomůcek. Každé dítě je však individuální, tato vypořádaná fakta neplatila u všech dětí stejně. Navíc má na

vývoj hry vliv také výchova v rodině a schopnost adaptace na mateřskou školu, jak lze určit z rozhovoru s učitelkami mateřských škol. Důležité tedy je dítě nezanedbávat a snažit se ho rozvíjet po všech stránkách, aby pak mohlo při hře naplno uplatnit nejen své komunikační dovednosti, ale také trpělivost, soustředěnost a v neposlední řadě fantazii a kreativitu.

Resumé

Bakalářská práce „Vývoj dětské hry ve vybraných plzeňských mateřských školách“ se zabývá vývojem hry předškolního dítěte. Teoretická část vysvětluje pojem hra, teorii hry, její znaky, dělení a samozřejmě vývoj hry i význam hry ve vývoji. Empirická část obsahuje popis výzkumného šetření kvalitativního charakteru, které bylo provedeno formou pozorování volné hry ve vybraných mateřských školách v Plzni a strukturovaného rozhovoru s učitelkami. Na základě výzkumného šetření byla zpozorována velká individualita při hře dětí, ale nejmenší děti si nejčastěji hrály samy nebo vedle sebe, nevydržely příliš dlouho u hry a postupně s věkem rostla hra kooperativní, děti byly schopné hru propracovat do detailů.

Summary

The Bachelor's thesis „Development of children's play in selected Pilsen region's nursery schools“ deals with the development of spontaneous play of preschool children. The theoretical part explains the term „play“, the theory of play, it's characters, division and naturally the development of the play and the meaning of play in the development. The empirical part contains the description of research survey of qualitative character which was realised by observation of spontaneous play in selected Pilsen region's nursery schools and by structured interview with teachers. Through the research survey could be seen a big individuality of children's play, but also that the youngest children played usually alone or next to each other. They were not able to stay concentrated on one play a long time and gradually with age the cooperative play grewed, children were able to devise the game in more details.

Seznam použité literatury a zdrojů

DAMBORSKÁ, Marie a Jaroslav KOCH, 1969. *Psychologie a pedagogika dítěte: učební text pro střední zdravotnické školy (obor dětských sester)*. 2., přeprac.vyd. Praha: SZdN.

DOSTÁL, Antonín Maria a Eva OPRAVILOVÁ, 1985. *Úvod do předškolní pedagogiky: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty pedagogických fakult studijního oboru Učitelství pro mateřské školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

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

HUIZINGA, Johan a Jaroslav VÁCHA, 1971. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Praha: Mladá fronta. Ypsilon (Mladá fronta).

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

KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2014. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

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

MATĚJČEK, Zdeněk, 2013. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0519-7.

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

MIŠURCOVÁ, Věra, Jiří FIŠER a Viktor FIXL, 1989. *Hra a hračka v životě dítěte*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Knihy pro rodiče (SPN).

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

OPRAVILOVÁ, Eva, 1988. *Dítě si hraje a poznává svět: metodika rozvíjení poznání dětí v mateřské škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Učebnice pro střední školy (Státní pedagogické nakladatelství).

OPRAVILOVÁ, Eva, 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PELIKÁN, Jiří, 2011. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1916-3.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER, 2014. *Psychologie dítěte*. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.

POLÁKOVÁ, Zdena, 2006. *O hračkách, hrách a hraní: katalog věnovaný stejnojmenné výstavě : Moravské zemské muzeum – Dětské muzeum*. Brno: Moravské zemské muzeum. ISBN 80-7028-289-4.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ, 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

PŘÍHODA, Václav, 1966. *Problematika předškolní výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Pedagogická teorie a praxe.

SEVEROVÁ, Marie, 1982. *Hry v raném dětství: studie o jejich vývoji a motivaci*. Praha: Academia.

SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

SVOBODOVÁ, Eva, 2010. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.

Internetové zdroje

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online] [citováno 2017-18-02]

Dostupné z: <http://www.rvp.cz>

Seznam tabulek

- Tabulka 3.1: tříleté děti
- Tabulka 3.2: čtyřleté děti
- Tabulka 3.3: pětileté děti
- Tabulka 3.4: šestileté děti
- Tabulka 3.5: tříleté děti
- Tabulka 3.6: čtyřleté děti
- Tabulka 3.7: pětileté děti
- Tabulka 3.8: čtyřleté děti
- Tabulka 3.9: pětileté děti
- Tabulka 3.10: šestileté děti

Seznam příloh

- Příloha č. 1: Pozorovací arch
- Příloha č. 2: Ukázka vyplněného pozorovacího archu

Přílohy

Příloha č. 1: Pozorovací arch

Datum:

Čas:

Věk dětí:

	samostatná	paralelní	kooperativní	celkem
předmětová				
konstruktivní				
námětová				
dramatizační				
pohybová				
didaktická				
celkem				

Příloha č. 2: Ukázka vyplněného pozorovacího archu – na následujících stranách

Datum: 10.2.2017

Čas: 8:00

Věk dětí: 3,4,5 let

3 roky	samostatná	paralelní	kooperativní	celkem
předmětová	1			1
konstruktivní		1	1	2
námětová				4
dramatizační			1	1
pohybová	1		1	2
didaktická				
celkem	2	1	7	10

4 roky	samostatná	paralelní	kooperativní	celkem
předmětová	11			2
konstruktivní		1		1
námětová				3
dramatizační			.	
pohybová			1	1
didaktická				
celkem	2	1	4	7

5 let	samostatná	paralelní	kooperativní	celkem
předmětová			11	2
konstruktivní	1		1	2
námětová				3
dramatizační			1	1
pohybová	1		1	2
didaktická	1			1
celkem	3		8	11

P.(3) si hraje na honěnou s dalšími dětmi, (mezi nimi je i D.(4) a T.(5), po chvíli je to ne baví, paní učitelka pouští hudbu, P.(3) a T.(5) tancují - každý sám, neusmívají si jeden druhého. Mezitím si L.(4) staví komíny z dřevěných kostek vedle A.(3), nepovídají si spolu, jen občas něco řeknou, ale každý staví svůj vlastní komín. K.(3) si prohlíží knížku - sama, poměrně dlouho - střídá více knížek. Po chvíli K.(3) odehází hrát si na rodinu se staršími dětmi - mezi nimi je i S.(4) a M.(5), které si doposud hrály spolu na kadeřnici (s nimi i další děti). T.(5) přestává tancovat, jde skládat puzzle - sám. L.(4) přestává stavět komíny - hraje si s vrtulníkem - pouze s ním létá sem a tam - hra nemá větší smysl (předm. hra). K.(5) si až dotud hrála sama s legem - stavěla domečky, vytvořila složitou stavbu a nyní si jde hrát na rodinu s ostatními dětmi. D.(4) šla po tancování prohlížet knížku - nebavilo ji to dlouho, šla si hrát na prodavače s dvěma klaty. T.(5) a P.(3) jdou s ostatními dětmi (více 5ti letých) stavět loď z molit. kostek, P.(3) se snaží zapojovat, ostatní ho moc neberou. ~~Je~~ Jedna pětiletá dívka je Ariel, * jeden chlapec princ - hrají si na svatbu (jako předešlé dny). M.(5) už si nehraje na rodinu - hraje Písí s jinými dětmi, přidává se k nim i K.(5). A.(3) si hraje na pilota s K.(3) - povídají si spolu, ~~je~~ pěkně si hrají, určují si role.