



Hana Navrátilová / Barbora Petrů Puhrová

## MÁME HRAČKU, TAK CO S NÍ?

OD TEORIE K VERIFIKACI V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY







Hana Navrátilová, Barbora Petrů Puhrová

# MÁME HRAČKU, TAK CO S NÍ?

OD TEORIE K VERIFIKACI V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY



Univerzita Tomáše Bati  
Fakulta humanitních studií

## KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Navrátilová, Hana

MÁME HRAČKU - TAK CO S NÍ? : OD TEORIE K VERIFIKACI V PROSTŘEDÍ

MATEŘSKÉ ŠKOLY / Hana Navrátilová, Barbora Petrů Puhrová. --

Zlín : Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2018. -- 1 online zdroj. --

(Pedagogika)

Anglické resumé

ISBN 978-80-7454-778-2 (online ; pdf)

373.24 \* 796.11 \* 688.7 \* 37.012 \* (048.8:082)

- mateřské školy

- dětské hry

- hračky

- pedagogický výzkum

- kolektivní monografie

373.2/.3 - Předškolní a primární výchova a vzdělávání [22]

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této elektronické knihy nesmí být reprodukována ani šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude trestně stíháno.

Recenzenti: doc. PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D.

prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.

© 2018 Hana Navrátilová, Barbora Petrů Puhrová

© Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2018

**FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ/EDICE PEDAGOGIKA**

**ISBN 978-80-7454-778-2**

## Poděkování

Tato kniha by nevznikla bez kreativní práce studentek oboru Učitelství pro mateřské školy na Fakultě humanitních studií UTB ve Zlíně. Jejich nápady a ochota ukázat, co dovedou vytvořit, vedly ke zrodu sady originálních hraček, které se staly podkladem pro naši knihu.

Naše poděkování patří dále kolegům z Ústavu školní pedagogiky na FHS UTB ve Zlíně, kteří nám vždy pomáhají jako zkušenější partneři ve výzkumné práci a jsou ochotní diskutovat naši společnou tvorbu. Jmenovitě děkujeme doc. PaedDr. Adrianě Wiegerové, Ph.D. bez jejíž podpory by tato kniha nevznikla.

Dále pak děkujeme našim ochotným participantům – učitelkám a ředitelkám mateřských škol ve Zlínském kraji, dětem a jejich rodičům, kteří se nezalekli našeho přání snímat jejich děti na videokameru.

Poslední, ovšem ne nejmenší, poděkování putuje do našich rodin, u jejichž podpory vše začíná a končí.





---

# OBSAH

---

<b>ÚVOD</b>	<b>11</b>
<b>1/ VYMEZENÍ HRAČKY A HRY DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU</b>	<b>13</b>
1.1 Hra jako prostředek poznávání, učení a prožívání	15
1.2 Hračka jako významný prvek hry i učení	16
<b>2/ UČITEL A DÍTĚ JAKO HLAVNÍ AKTÉŘI HRY V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY</b>	<b>21</b>
2.1 Způsobilost a kompetence učitele ve vztahu ke hře	21
2.2 Učitel jako organizátor prostředí a podmínek hry v mateřské škole	22
2.3 Zapojení učitele do hry dětí	24
2.4 Hra pohledem dítěte jako nejdůležitějšího aktéra	26
2.5 Dítě jako aktivní tvůrce hry	27
2.6 Dítě a hračka	29
2.7 Dítě jako pasivní příjemce hry	29
<b>3/ TEORETICKÉ PŘÍSTUPY KE HŘE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU</b>	<b>31</b>

<b>4/ POHLED NA HRU A HRAČKU Z HLEDISKA ROZVOJE DÍTĚTE</b>	<b>37</b>
4.1 Osobnostně sociální rozvoj dítěte	37
4.2 Kognitivní rozvoj dítěte	41
4.3 Emoční rozvoj dítěte	41
4.4 Motorický rozvoj dítěte	43
<b>5/ VÝZKUMNÁ STRATEGIE</b>	<b>45</b>
5.1 Výzkumný vzorek	46
5.2 Metody sběru a analýzy dat	52
5.3 Etika výzkumu	55
<b>6/ VOLBA HRAČEK</b>	<b>57</b>
6.1 Otázky, otázky	58
6.2 Způsob výběru hračky	60
6.3 Radost z hračky	60
6.4 Rozvážný pozorovatel	61
6.5 Vítěz první volby	62
6.6 Hračky nejméně volené	63
6.7 Podmínění zájmu	63
6.8 Volba hraček v průběhu	66
6.9 Holka nebo kluk	67
6.10 Učitel v pozadí	68
<b>7/ PRŮBĚH HRY S OVĚŘOVANÝMI HRAČKAMI</b>	<b>71</b>
7.1 Objevení prvku hračky	72
7.2 Modifikace hry a hračky	73
7.3 Potřeba návodu	76
7.4 Komunikace dětí při hře	78

<b>8/ HRAČKY A HRA OČIMA DÍTĚTE</b>	<b>83</b>
8.1 Oblíbená hračka	83
8.2 Když není hračka potřebná	85
8.3 Zakázané přání	86
8.4 Paní učitelka ve hře	87
8.5 Hra versus činnost	88
8.6 Specifika dětí mladších tří let	88
8.7 Hračka jako obtížné téma k hovoru	89
8.8 Aktuální podnět	90
<b>9/ POHLEDY UČITELEK NA HRAČKY</b>	<b>91</b>
9.1 Staré versus nové hračky	93
9.2 Jak si děti hrají?	93
9.3 Co nám chybí	95
9.4 Hračky pro „dvouletáky“	96
9.5 Proč je tady učitel?	96
9.6 Hra jako problém	97
<b>10/ LIMITY VÝZKUMU A DISKUSE</b>	<b>99</b>
<b>ZÁVĚR</b>	<b>103</b>
<b>SUMMARY</b>	<b>105</b>
<b>LITERATURA</b>	<b>107</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK</b>	<b>112</b>
<b>PŘÍLOHA I: POPIS OVĚŘOVANÝCH HRAČEK A HER</b>	<b>113</b>
<b>PŘÍLOHA II: INFORMOVANÝ SOUHLAS RODIČE</b>	<b>119</b>



---

## ÚVOD

---

Předkládaná publikace se věnuje klasickému fenoménu spojenému s rozvojem dítěte, a totiž hře, konkrétně pak hře s hračkami v prostředí mateřské školy.

Cílem je rozšířit řady publikací se zaměřením na předškolní vzdělávání o titul postavený na výzkumném záměru, který vychází z analýzy současných zahraničních publikací. Naším záměrem je ověřit originální sadu didaktických her a hraček v reálném prostředí mateřských škol a dále zjistit, jak učitelé pracují s hrou a hračkami, které mají v dané mateřské škole k dispozici. Dosavadní české publikace věnované problematice hry pro rozvoj dítěte předškolního věku se obvykle neopírají o empirická data a směřují spíše do oblasti metodické podpory učitelům, věříme tedy, že tato kniha může drobným dílem přispět k poznání reality hry dětí v mateřské škole.

Proč ověřovat hračky? Samotný nápad ověřit výzkumně hračky v prostředí mateřské školy vznikl na základě kreativní práce studentek oboru Učitelství pro mateřské školy na Fakultě humanitních studií UTB ve Zlíně. Výzkumy ukazují, že učitelé v praxi často nevidí propojení mezi teoriemi a praxí v reálných podmínkách školy (Parker-Rees & Leeson, 2015, s. 254). V učitelských oborech na FHS UTB ve Zlíně jsou proto studenti – budoucí učitelé v mateřských a základních školách připravováni v rámci koncepce studia, v němž se spojuje smysluplná teoretická příprava s praktickými aplikacemi získaných vědomostí (Wiegerová, 2015, s. 74). Takto vznikla také sada originálních didaktických hraček pro děti předškolního věku, v níž se studentky snažily prokázat dovednost propojit poznatky z teorie hry dítěte a absolvované praktické přípravy ve fakultních mateřských školách. Samotné hračky následně vzbuzovaly pozornost veřejnosti na akcích pořádaných fakultou. Podstatnou součástí vytvořených hraček pro děti je však především ověření jejich funkčnosti dětmi samotnými.

První kapitoly této publikace jsou věnovány teoretickému vstupu do problematiky hry a hračky, v němž se autorky snaží předkládat současné zdroje jak české, tak především zahraniční literatury, kde je výzkum mnoha oblastí hry dítěte velmi propracovaný. Inspiraci lze najít ve studiích z různých vědních oborů. Kapitoly jsou zaměřeny na možná vymezení hry a hračky, roli učitele a dítěte ve hře, stručný nástin teorií, z nichž lze v praxi učitele vycházet, a oblasti rozvoje dítěte předškolního věku, kde odborníci spatřují potenciál využití hraček a dalších objektů v prostředí mateřské školy.

Druhá část knihy je následně zaměřena na výzkum v reálném prostředí mateřských škol, kde autorky pozorovaly děti při hře s vytvořenými hračkami. Doplnujícími metodami pak byly rozhovory s učitelkami v daných mateřských školách a především rozhovory s dětmi. Jejich hlasu je třeba naslouchat, což ukazují i prezentovaná zjištění v této publikaci.

---

1/

## VYMEZENÍ HRAČKY A HRY DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

---

Hra patří mezi zásadní fenomény v životě dítěte, přesto neexistuje její jednoznačná definice, což je dáno její komplexností. Autoři studií zaměřených na hru dítěte předškolního věku se tak shodují především v tom, že hra zatím není jasně vymezena (Nutkins, McDonald, & Stephen, 2012; Theobald, Danby, Einarsdóttir, Bourne, Jones, Ross, & Carter-Jones, 2015). Ačkoliv hra tvoří odjakživa součást lidské zkušenosti, teorie nahlížející na její definici, příčiny, hodnoty, význam, povahu a vliv na dítě se často různí a jsou dokonce kontroverzní (Brooker, Blaise, & Edwards, 2014, s. 9). Hry sice sdílejí podobnosti, lze je však stěží definovat (Hartl & Hartlová, 2010). Pojem hra je v mnoha publikacích nejčastěji spojován s konstatováním, že je to nejpřirozenější a hlavní aktivita v životě dítěte. Toto tvrzení však pro výklad smyslu a podstaty hry nestačí.

S jistotou můžeme konstatovat, že hra již byla předmětem zkoumání řadou významných psychologů, biologů, pedagogů i filosofů. Odborníci se zabývali a stále zabývají funkcí hry, jejím významem a účelem v rozvoji dítěte. Hra je spontánní činností dítěte propojená s jeho vnitřním světem, je odrazem jeho života, přináší uspokojení a vyjadřuje jeho aktuální potřeby (Tomanová, 2006). Děti hrou překonávají překážky, otázky a problémy, snaží se zvládat obtíže, které svým rozumem a dovednostmi nedokáží pochopit ani vyřešit. Skutečnost, že se děti učí prostřednictvím hry, je centrální a zdá se ukotveným konceptem evropsko-americké tradice výchovy dítěte. Není zcela jednoduché teoreticky uchopit podstatu toho, proč si hrajeme, a proto bez hlubšího pozorování hry a herních aktivit, chování a jednání dětí toho nelze docílit. Teorie hry jsou víceméně spojovány s teoriemi dětství, učení a vývoje, odráží se v tvorbě a aplikaci kurikulárních dokumentů v edukační realitě školy. Teorie hry tedy v diferencovaném rozsahu ovlivňují to, jak je organizována hra ve vzdělávací praxi (Bennet, Wood, & Rogers, 1997, in Rogers, 2011).

Přesto vnímáme hru v širším smyslu jako přirozenost a potřebu poznání s nutností stát se součástí sociálního, materiálního i pojmového světa (Rogers, 2011).

Pro Huizinga (1971) je hra čímsi, co není reálné, není vážné, něco co existuje bez materiálního zaměření a zároveň bez významného profitu, neboť je vykonávána a prožívána jako aktivita prováděná nevědomě, bez účelu a v podstatě samoučelně. Hrou se u dětí může stát i činnost, která není zaměřena pouze na manipulaci či hraní si s hračkami, objektem hry a hraní se může stát takřka cokoli, včetně vlastního těla. Zkrátka, děti dokáží využít jakékoliv příležitosti nebo podnětu k tomu, aby si hrály. Langmeier & Krejčířová (2006) poukazují na zdůrazňování hry jako fyzické nebo psychické činnosti, která je vykonávána jen proto, že přináší dítěti, ale i dospělému uspokojení sama o sobě bez vnějšího uložení cíle. Význam her dítěte souvisí s jejich motivací, s tím, jaké potřeby hry vyvolávají a pravděpodobně i uspokojují. Dítě si neuvědomuje vývojové účinky hry, přestože se prostřednictvím hry přirozeně učí a rozvíjí.

Obecně bychom mohli považovat hru za symbolickou komunikaci (Rezková & Kleinová, 2012), která v sobě spojuje vědomou a nevědomou rovinu vyjadřování vzhledem ke kritériím tvořících prostředí herního světa:

- kritérium subjektu hry (hry lidí, zvířat, individuální, skupinové), podle něhož se rozlišují hry s různými objekty (hračky, rostliny, zvířata, vlastní tělo, druhé dítě jako objekt hry, prohlížení knížek, poslech hudby, kreslení);
- kritérium způsobu zacházení s objektem hry, tedy vše, co dítě při hře dělá (praktická hra s hračkou, poznávací hra při navlékání barevných koleček na šňůrku, označovací hry při prohlížení obrázků v knížce);
- kritérium motivace a životního významu hry, zde rozlišujeme hry motivované vývojovými potřebami (běhání, kreslení), též hry naplňující především sociální potřeby (mazlení, žertování, slovní hry) a uspokojení různých potřeb dětí (symbolické hry s panenkami), případně hry rekreační (běhání, koupání, hra s míčem) (Mišurcová & Severová, 1997, s. 46).

Hra dítěte nepředstavuje pouze druh činnosti vymezený obsahovou náplní, je jen určitou formou činnosti, jejíž obsah je proměnlivý (Mišurcová & Severová, 1997), a právě děti jsou nadány schopností z každého podnětu spontánně vytvořit hravou herní činnost (Tomanová, 2006).



## 1.1

### Hra jako prostředek poznávání, učení a prožívání

Můžeme říci, že se učíme po celý svůj život, více či méně vědomě, náhodně či záměrně. Učíme se nápodobou, sebereflexí i reakcemi druhých, stejně tak omylem a chybou. Život a snad někdy i škola nás staví před řešení problémů. Současně se učíme vlastní zkušeností, přímou interakcí se světem, okolím a s ostatními lidmi (Machková, 2007).

Hra je přemostěním potřeb, chtění a reality dítěte. Při hře a hraní dítě poznává, myslí, rozhoduje a podle toho následně jedná. Hrou dítě prožívá nové zkušenosti a přesto, že je hra prostředkem k učení a dítě dítě skrze ni rozvíjí dovednosti v oblastech sociálních, motorických, smyslových i kognitivních, stále zůstává aktivitou svobodnou, jaksí zcela přirozenou. Dítě nepřemýšlí nad smyslem hry či hračky plánovitě, s určitým cílem. Jeho přirozeností je hru využít, zažít a případně dále rozvinout či zcela přirozeně opustit kvůli jiné.

V prostředí mateřské školy se s pojetím hry setkáváme často s hrou řízenou a spontánní. Pokud naplníme všechny podmínky, tedy aby hra byla aktivitou svobodnou a založenou na učení, subjektivně neprospěšnou (Horká, 2015, in Wiegerová, 2015), tak ji nebudeme členit pouze na hru řízenou a spontánní.

Hra je úzce spjata s rozvojem kognitivních, sociálních a volných struktur osobnosti dítěte. Charakter hry a její úroveň souvisí s aktuálním vývojem dítěte. V oblastech hrubé a jemné motoriky, smyslového vnímání, percepce času a prostoru, ale také v oblasti kognitivní úrovně sledujeme vývoj dítěte skrze hru. Hra je konstruovaná nejen v závislosti na těchto aspektech, ale je ovlivněna prostředím, ve kterém dítě žije. Je tvořena podmínkami, kdy a kde si může hrát, stejně tak omezena možnostmi, s kým si dítě může hrát. Dokonalá znalost dítěte a podnětné prostředí jsou základem pro jeho optimální rozvoj ve všech oblastech. Je nesporné, že obrovský podíl na vývoji dítěte má především rodina dítěte a prostředí, ve kterém dítě žije.

Můžeme se domnívat, že všechny děti si dokáží hrát, dokáží využít hračku pro hru. I hře je však možné se učit, zejména hře v sociálním kontextu skupiny. Děti předškolního věku jsou před vstupem do předškolního zařízení a na začátku svého vzdělávání ještě úzce spojeny s rodinou a jejím nejbližším okolím. Některé děti mnohdy nemají žádnou nebo mají mizivou zkušenost s vrstevníky. První sociální komunikace ve skupině dětí pro ně tedy nastává teprve v mateřské škole. A právě hry a hraní jsou ukazateli jejich momentálního psychického i sociálního vývoje.

Navíc se děti v mateřské škole setkávají s organizovanou činností, vedenou autoritou učitele mateřské školy, dostávají se do příjemných i jimi negativně vnímaných situací, které jsou nuceny řešit.

Příležitostí učitele jako pozorovatele ve hře je sledovat situace, v nichž dítě odráží realitu do vlastního pojetí hry. Hra je obrazem toho, jak vnímá sebe, své okolí. Současně je možné sledovat, jak se život v rodině projektuje do chování dítěte při hře, jaké má dítě povědomí o světě, který individuálním způsobem interpretuje. Neopomíjíme také rozumovou stránku rozvoje, která se promítá do celkové úrovně hry dítěte. Kromě aspektů pojetí a charakteru hry uvažujeme nad hrou a hraním dítěte také v rovině komunikační a společenské. Zájem dítěte o určitý druh hry je spojen s osobností dítěte, jeho individualitou a povahovými i volnými rysy. Učitelům se ve hře dětí naskýtá příležitost pozorovat perspektivu vnímání světa dětí. Učitel reflektuje složitosti hry a učení tak, aby dokázal vnímat potřeby dětí, jejich schopnosti a ty pak mohl lépe využít v přípravě vzdělávací nabídky. Dítě v mateřské škole je vzděláváno systematicky a průběžně v interakcích učitele s dětmi, tak i při prožívání sebe sama v jednotlivých situacích. Hra je tedy situací, je modelem, v němž dítě poznává vztahy mezi lidmi, poznává sebe sama (Horká, 2015, in Wiegerová, 2015).

## 1.2

### **Hračka jako významný prvek hry i učení**

Jak silná je vazba mezi hrou a hračkou? Hračka je propojením vnitřního světa dítěte s realitou, je mostem k fantazii a bránou do světa hry dítěte. Pojetí hračky bylo vždy odrazem společenské, kulturní a politické situace ve společnosti. Hračka je výpovědí doby, je obrazem člověka, jeho myšlení, poznání a naznačuje způsob jeho života v dané době a místě. I proto se hračka svým pojetím tolik odlišuje v různých kulturách světa, kde plní rozličné funkce a je jí přikládán specifický význam.

Je důležité si uvědomit, jak se hračka historicky promítla do života dítěte. Ve společnosti práce, kde hlavní činností byla výroba a produkce, vidělo dítě předměty, které rodič využíval pro svou práci. Rukodělné, řemeslné či zemědělské předměty využívané dětmi pro hru s vývojem techniky a moderních technologií téměř ztratily svůj význam. Způsob života se mění, děti dostávají stále méně příležitostí k tomu, aby objevily, pozorovaly a následně si uvědomovaly fáze lidských činností. Sledování rodičů u práce, u zrodu produktu k jeho výsledné podobě, je často dětem skryta. Setkávají se s hotovým výrobkem v jeho konečné fázi (Opravilová, 2016).

Jejich potřeba hledat, přicházet k podstatě věcí, je tudíž omezenější. S těmito aspekty se mění i hračka. Často je také tím finálním produktem, který nenabízí dítěti variace, možnosti – je jednoznačnou, jasnou, účelnou a krátkodobou záležitostí, jež má uspokojit momentální stav nečinnosti či zajištění chvilkové pozornosti dítěte. Také vlastnický faktor se stává fenoménem doby. Opravilová (ibid) definuje nový pojem hračky přinášející „radost z vlastnictví“. Zde bychom mohli zařadit drahé značkové a typizované hračky z filmů, seriálů a produkce komerčního trhu. Tyto hračky mohou posilovat některé nežádoucí vlastnosti, jako je sklon k nadřazenosti, majetnictví nebo sobectví. Specifickými kategoriemi podle Opravilové (2016) jsou tzv. věčné hračky, těmi jsou hračky provázející dítě všemi fázemi dětství, ačkoliv se činnosti s nimi v závislosti na věku mění, strukturují či jinak přetváří. Jen příkladem uveďme míč, stavebnici, plyšové zvířátko, autíčko či panenku.

## Co je to hračka?<sup>1</sup>

Hračka je cokoli a čímkoli chce hračkou být. Hračka je nástrojem hry, protože hračky stimulují a prodlužují hru (Goldstein, 2003). Do světa hraček můžeme zařadit v podstatě cokoli. Každá věc, prvek či předmět se mohou stát součástí hry dítěte, podnětem mohou být prvky neživé přírody, stejně tak lidské či zvířecí tělo se pro dítě může stát hracím prostředkem. Dítě hračky zapojuje do činností, uspořádává je, dokonce k nim promlouvá, oživuje je. Hračky jsou komunikátory mezi světem dětí a dospělých.

---

1 Na tuto otázku odpovídaly studentky 2. ročníku bakalářského studijního programu Specializace v pedagogice oboru Učitelství pro mateřské školy v rámci jiného výzkumu (nepublikováno). Jejich prezentované pojetí jsme se ale rozhodli využít pro rozšíření možného vymezení hračky v pojetí budoucích učitelů. Definice hračky totiž v mnoha studiích nenacházíme.

S1: *Hračka je podle mého názoru jakákoli věc, ať už vyrobená člověkem či přírodou, kterou dítě používá k získávání, procvičování si dovedností, k zábavě. Může to být kamínek, klacík, nebo mravenec, který zaujme dítě a podnítl jej k činnosti. Nebo drahá plastová, kovová, dřevěná věc vyrobená člověkem pod názvem hračka.*

S2: *Hračka je cokoli, s čím si dítě hraje. Je to součást jeho já ve chvíli, kdy jej uspokojuje a uplatňuje.*

S3: *Pomůcka, která dětem pomáhá zvládat některé činnosti, např. matematické hračky, děti ani neví, že se učí, ale baví je to a přitom se rozvíjí.*

S4: *Je to cokoli do čeho si dítě projektuje své představy, zabaví se s tím, užije si s tím srandu, má v ní pocit opory, kamaráda.*

S5: *Je to prostředek sloužící k rozvoji určité dovednosti. Pro děti je to také zábavná forma rozvoje.*

S6: *Hračka je neodmyslitelnou součástí dětství. Hračka je nejkrásnější věc na světě. Hračka je kamarád a důvěrník.*

S7: *Hračka je věc, se kterou přichází do kontaktu dítě, která mu přibližuje svět dospělých zábavnou formou. Hračka má mnoho funkcí, kdy se na začátku stává jen věcí, kterou dítě má, drží, učí se s ní zacházet. Hračka je zmenšenina toho, co dítě bude v dospělosti normálně využívat.*

Pokud jde o míru a otázky dostatku hraček v mateřské škole, domníváme se, že přemíra podnětů nás zahlcuje v okolním světě natolik, že nedokážeme všimnout maličkosti a to i díky tomu, že jsme často ovlivněni a manipulováni světem reklamy, komerce a konzumu. Dítěti tato supersaturace spíše škodí, než mu pomáhá se orientovat v tomto světě. Současné děti si hrají s realistickými hračkami, které jim neumožňují rozvíjet tolik předstíranou hru se zástupnými předměty. Opravilová (2016) tvrdí, že se přemírou didaktických záměrů stává hračka instruktivním materiálem, často mechanicky aplikovaným, zbaveným možnosti vlastního tvořivého zacházení.

Hra přibližuje dítěti důvěrný kontakt s přírodou a věcmi, které jej obklopují a které mu dovolují přirozeně rozvíjet jeho smysly, prohlubovat pocity, vytvářet postoje a hodnoty. To, s čím si dítě hraje v mateřské škole, je do značné míry ovlivněno tím, kdo dětem hračky pořizuje. A tím jsou zpravidla učitelé, kteří mají potřebu zajistit vybavení třídy hračkami s ohledem na věk a gender dětí. Výběr závisí také na bezpečnosti, přiměřenosti a náročnosti hračky. V celku významně učitelé kladou důraz na didaktickou funkci hračky. Tuto skutečnost nám potvrdily rozhovory s učitelkami mateřských škol a důkazem jsou záznamy z pozorování prostředí třídy mateřské školy, z nichž jsme analyzovali, že vyhraněnou část herního prostředí tvoří hry a hračky s didaktickým zaměřením (skládačky, logické hry, knihy, manipulační, konstrukční hry). Didaktickou hru charakterizuje hlavní podíl záměrného pedagogického cíle, který je vedený a reflektovaný učitelem přímo nebo nepřímým vedením učitele, orientované na rozvoj individuálních schopností a dovedností spolupracovat, zkoumat, zkoušet či jinak tvořit. Cílem didaktických her je vytvoření určité dovednosti, případně jejího rozvíjení a upevňování (Koťátková, 2005). Předností didakticky zaměřených her je jejich stimulační náboj, neboť probouzí zájem, podněcují tvořivost, spontaneitu, spolupráci i soutěživost, nutí děti využívat různé poznatky a dovednosti, zapojovat životní zkušenosti (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 48). Didaktická hra tak podporuje motivaci k učení, komunikaci, spolupráci a individuální kognitivní, afektivní i sociální úroveň rozvoje dítěte. Individuální hru nabízí některé hračky, u nichž není vyžadováno a ani primárně určeno, aby si s nimi hrálo více dětí najednou. O významu výběru hraček pro děti předškolního věku není pochyb. Poznatky z vývojové psychologie napomáhají učitelům pochopit specifikum daného období věku dítěte, je možným vodítkem k výběru hraček. Okolností pro volbu hraček je samozřejmě více. Zamysleme se však nad primárním účelem hračky. Jak dalece jsme schopni vybrat hračku, která bude víceúčelová, nebo spíše bude podněcovat dítě k dalšímu využití, přetváření, kombinování či zapojení do jiné hry či činnosti. Je možné se k hračce kdykoli vrátit a stále na ní něco objevovat?

Hra dítěte s hračkami v mateřské škole se neomezuje pouze na prostor třídy.

Herní prostředí dětí je také venku, na hřišti a na školní zahradě, v přírodě, na vycházce do okolí. Volný pohyb v prostoru, neorganizované hraní si na herních prvcích dětského hřiště, hry na pískovišti, ale také pobyt v přírodě napomáhají v přirozeném rozvoji dětí, jejich otevřenosti ke hře, poznávání i učení zároveň. I venku si děti hrají s hračkami. Některé hry a hračky, například konstrukční, míčové, stavebnicové, podněcující či dokonce vyžadují spolupráci dětí.

Jedním z nejdůležitějších aspektů významu hračky, který je často opomíjen pro jednoúčelový smysl, je aspekt přirozenosti (Opravilová, 2016). Dítě se s hračkou cítí bezpečně, je symbolem citů i lásky a zároveň je prostředkem k rozvíjení vzájemných vztahů. Děti nepotřebují drahé, exkluzivní hračky simulující předměty dospělých, které jsou často jen jejich napodobeninami. Samozřejmostí je, aby hračky byly vyrobeny z bezpečného a nezávadného materiálu.

Herní prostředí v mateřské škole je organizováno nejen vzhledem k věku a potřebám dětí, současně je orientováno podle genderu dětí. Hračky určené určitému pohlaví (dívčí panenky, kočárky, korálky a pro chlapce auta, bagry) jsou sice v mateřských školách zastoupené, nicméně genderové zaujetí zde není na místě. Chceme pouze podotknout, že pro praxi mateřských škol je minimálně k zamyšlení, zda výběr hraček a následně herních činností s nimi nepodporuje či neupřednostňuje některé z pohlaví.

Didaktické prostředky mají v edukačním prostředí zásadní význam (Svatoš & Maněnová, 2017). Učitelé mohou využívat především didaktické hračky jako prostředek podpory učení například při řešení problémů či rozvíjení základních matematických představ a konceptů přírodovědného učení (Guyton, 2011). Jiné druhy didaktických hraček a her slouží k podpoře jazykových dovedností, rozšiřují poznávání a prožívání v oblasti literárně-dramatického, hudebního či výtvarného pojetí výchovy a vzdělávání. Rozvoj dítěte se opírá o několik specifických oblastí, mezi které řadíme rozvoj řeči, motoriky (jemné a hrubé), kognice a sociálně-emoční rozvoj. Hračky a hry přirozeně nabízí příležitosti praktického rozlišování na úrovni myšlení, vedou k řešení problémů a jejich příčin a následků, stejně tak podporují symbolickou hru.

Můžeme tedy shrnout, že kvalita hračky se odvíjí nejen od velikosti, vhodného materiálu, tvaru a barvy, ale především je určena mírou variability a četnosti herních možností, srozumitelností a toho, do jaké úrovně dává dítěti podněty k uplatnění vlastních představ a rozvíjení jeho fantazie (Opravilová, 2016). Hračka je nástrojem učení, její potenciál je široký, a proto si zaslouží větší pozornost a prostor nejen v předškolním vzdělávání.



## UČITEL A DÍTĚ JAKO HLAVNÍ AKTÉŘI HRY V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

---

Mateřská škola je specifickým místem podporujícím hru, vycházející ideálně z přirozených zájmů a potřeb dítěte. Zároveň je prostorem, v němž se odehrává proces záměrného učení dítěte, ve kterém učitel sehrává významnou úlohu. Učitel v procesu edukace dítěte vytváří podmínky a podněty, kterými zabezpečuje optimální psychický, motorický, emocionální a sociální rozvoj dítěte (Kolláriková & Pupala, 2010, s. 135). A právě rolím učitele ve hře se budeme v následující kapitole věnovat podrobněji.

### 2.1

#### Způsobilost a kompetence učitele ve vztahu ke hře

Zabýváme-li se učitelem mateřské školy, nelze nespecifikovat profesi učitele mateřské školy jakožto základního činitele vzdělávacího procesu. Učitel mateřské školy je profesionálně kvalifikovaným pedagogickým pracovníkem, je spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky vzdělávacího procesu. K výkonu učitelského povolání je tedy nezbytná pedagogická způsobilost (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009), kterou chápeme jako kvalifikační způsobilost. Současně požadujeme po učiteli mateřské školy, aby v rámci kvalifikačních profesních znalostí dosahoval nezbytné úrovně kvality profesních činností v oblasti:

- pedagogické se zaměřením na obsah a řízení vzdělávacího procesu;
- didaktické ve specifikaci daného vyučovaného oboru včetně znalosti prostředí;
- kurikulární se znalostí plánování, realizace a hodnocení klíčových dokumentů;
- hodnotové s akcentem na znalost cílů, účelů a hodnot výchovy a vzdělávání;
- pedagogicko-psychologické ve smyslu znalosti dětí a jejich charakteristik;
- profesního rozvoje ve smyslu poznání a rozvíjení sebe sama (Tomková, Spilková, Píšová, Mazáčová, Krčmářová, Kostková, & Kargerová, 2012).

Ve vztahu k profesionalitě učitelského povolání považujeme za klíčové osobnosti, oborové a profesně pedagogické kompetence učitele jako způsobilost, kterou by učitel měl být pro výkon svého povolání vybaven a jejíž kvalita se odráží také v přístupu ke hře v mateřské škole. Především se jedná o předpoklad tvořivého přístupu, kritického myšlení, schopnosti řešení problémů a vysokou úroveň socializace spojenou s porozuměním, empatií a tolerancí (Vašutová, 2002). Profesně pedagogická způsobilost je promítána do výchovně vzdělávací práce učitele. Ten je schopen aplikovat systém znalostí teoretického i výzkumného charakteru a praktického zvládnutí těchto profesních úkonů. Učitel jej realizuje vlastní zkušeností, reflexí a hodnocením, které rozvíjí nejen jeho vlastní osobu, ale současně podporuje rozvoj výchovy a vzdělávání v mateřské škole.

V souvislosti s profesními kompetencemi pojmenovává Podhájecká (2011) konkrétně i herní kompetenci, jež vychází ze specifických požadavků na profesionalitu předškolního pedagoga, který edukační proces realizuje často v kontextu hry. Přirozeně a velmi zjednodušeně by se dalo říci, že každý učitel mateřské školy by měl být hercem a hráčem, měl by si tzv. umět hrát. Pokud by platilo toto tvrzení, pak schopnost učitele proniknout do podstaty hry, snaha pochopit ji a rozvíjet adekvátně vzhledem k potřebám dítěte, je oním základem pro zcela odlišný pohled na hru než jen jako na činnost dítěte, ve které plní zadání učitele či bezděčně manipuluje s předměty. Cesta k dosažení vlastní herní kompetence učitele nemusí být vždy snadná, jak tvrdí Podhájecká (ibid). Pedagog prostřednictvím pozorování a hodnocení hry dítěte mění svůj pohled na hru. Zpočátku ji chápe jako přirozenou, možná někdy až jednoduchou činnost dětí. Učitel mateřské školy získáváním pedagogické praxe a nabýváním praktických zkušeností a s postupným zkvalitňováním schopností cíleného projektování edukačního procesu začíná hru chápat jako složitou, významnou, obohacující a zajímavou činnost dítěte.

## 2.2

### **Učitel jako organizátor prostředí a podmínek hry v mateřské škole**

Hra přispívá k rozvoji sociálních kompetencí dětí a podněcuje emoční vývoj vzhledem k přijímání nových sociálních rolí, do kterých děti vstupují i prostřednictvím hry a interakce s vrstevníky, učiteli či jinými osobami. Ve společném jednání sdílejí daný prostor, materiály, hry a hračky, které využívají dle vlastního záměru a s různými cíli. Tímto jednáním vnášejí do interakcí navzájem odlišné pohledy a možnosti a spoluvytvářejí podnětný prostor k prožívání a učení (Ashiabi, 2007). Učitel je partnerem a zároveň pomocníkem. Využití hry nespočívá pouze v tom,



že dítě jedná prostřednictvím pokynů nebo instrukcí k aktivitám, ale může mu poskytovat přirozený prostor k rozmanitým činnostem a situacím, v nichž se svobodně pohybuje. Tento prostor nenásilně, a přesto cíleně navozuje učitel mateřské školy tím, že připravuje podmínky pro hru dítěte a podněcuje tím jeho samostatnou tvořivou činnost.

V rámci využití didaktických hraček v mateřské škole je role učitele klíčová, protože učitelé mohou rozhodovat o výběru hraček plánovaně a promyšleně, a to podle více aspektů. Zejména z hlediska všestranného rozvoje dítěte vybírají hračky, které mají vliv na rozvoj myšlení, nebo se zaměřují na hračky podporující interakci s vrstevníky, tvořivost či sebeuplatnění dítěte.

Při vytváření podmínek pro herní činnosti by měl učitel uvažovat nad řadou svých úkolů:

- významné je vytvoření bezpečného a příjemného třídní klimatu, kde dítě cítí, že je přirozené a se zájmem přijímáno;
- akceptace dítěte bez předsudků, přirozené vyhledávání jeho kladných hodnot;
- schopnost učitele vcítit se aktuálního psychického i fyzického stavu dítěte;
- komunikovat se všemi dětmi rovnoměrně a vědomě, aktivně jim naslouchat a porozumět obsahu a emocím v jejich sdělení;
- schopnost být jako učitel transparentní, optimistický a tolerantní s ochotou porozumět dětskému zaujetí pro fantazijní vyjádření a specifiku humoru;
- uspořádat prostor a vybavení hračkami, pomůckami a materiály, které děti stimulují a dovolují rozvoji tvořivosti;
- hledat podnětné a bezpečné prostředí pro aktivní činnosti a hry také mimo třídu, například venku či na hřišti (Syslová, 2011, in Podhájecká, 2011, s. 98–99).

Organizační role učitele ve hře je důležitá v rovině plánovací i realizační. V plánování her a herních činností učitelé mohou stanovovat individuální cíle, kterých dítě prostřednictvím hry může dosáhnout s ohledem na aktuální úroveň kognitivní, fyzickou, sociální, emocionální a jazykovou (Rice, 2014). Učitel připravuje vhodné prostředí a podmínky pro hru. Měl by se zabývat o nabídku a funkčnost hraček, pomůcek, materiálů i nářadí, zajišťovat podnětnost v oblastech rozvoje dítěte, brát v úvahu i estetičnost hraček ve vnitřním a venkovním prostoru mateřské školy. Z hlediska dostupnosti hraček zajišťuje jejich přístup dítěti s ohledem na jeho věk a fyzickou dispozice.

Dovednosti a schopnosti učitele mateřské školy se pak odrážejí v organizaci hry. Učitel nabízí, podněcuje začátek hry či rozvíjí její průběh, vede děti k reflexi a evaluaci hry. Zároveň vybírá takové motivy, které rozvíjí záměrnou autoregulaci dítěte,

a napomáhá mu přecházet z bezděčné pozornosti k záměrné. V rámci hry a hraní nabízí dítěti různé činnosti – experimentování, manipulování, pozorování, konstruování, tvoření. Tyto činnosti monitoruje a sleduje, případně koordinuje dodržování stanovených pravidel. V sociální oblasti je učitel možným iniciátorem interakce mezi ním a dítětem, stejně tak mezi skupinou dětí navzájem. Jeho hlavním úkolem je rozvíjet spolupráci, participaci, vzájemnou pomoc mezi dětmi navzájem. Nedirektivní vedení dětí brání nezdravé soutěživosti, konkurenci či rivalitě dětí, naopak podporuje soudržnost skupiny a kultivuje pozitivní komunikaci (Havlíková a kol., 2000).

## 2.3 Zapojení učitele do hry dětí

Učitelé se zapojují do hry dětí v rozličných rolích (Kontos, 1999). Stává se z nich partner, pomocník, průvodce, inspirátor, zároveň však může učitel přijmout roli partnera, který se sám nechá inspirovat a vést. Vytváří se tak úzký prostor pro interakci učitel-dítě, i když vždy v závislosti na skladbě třídy, individualitě každého dítěte i povaze činnosti či hry dítěte, zejména během volné hry ve třídě. Ovlivnění hry učitelem se odráží od vytváření podmínek pro hru jako smysluplnou formu životní praxe, která vychází z potřeb dítěte a respektuje jeho zájmy (Kolláriková & Pupala, 2010, s. 135). Případná intervence učitele během hry dětí je zastoupena ve více podobách, od pomoci dítěti při řešení problémů, dotazování, usměrňování nežádoucího chování až ke vtahování dětí do tematické hry.

Kontos (1999) ve výzkumu interakce učitelů s dětmi při volné hře dětí předškolního věku popisuje následující identifikované učitelské role, do kterých učitel vstupuje:

- podpora vztahů vrstevníků (support peer relations) - učitel vysvětluje, dává příklady, zdůvodňuje nebo podává informace k podpoře vzájemné spolupráce dětí;
- podpora významu hry (support object play) - učitel popisuje, vysvětluje, dává příklady, opakuje tvrzení o významu hry či hračky, které současně dítěti nabízí, slovně podporuje jejich význam, vybízí dítě k aktivitě a motivuje jej k výběru dané hry či hračky;
- podpora pozitivních sociálních vztahů (positive social contacts) - učitel oceňuje a podporuje dítě, zapojuje i další děti do vybraných aktivit;
- usměrňování chování (behavior management) - učitel stanovuje jasná pravidla, dává dítěti pokyny bez diskuze k případnému nesprávnému chování, vysvětluje

nebo pokládá otázky týkající se využívání materiálů a pomůcek a poskytuje mu doporučení pro práci s nimi;

- osobní asistence (personal assistance) - učitel pomáhá dítěti s přípravou materiálů a pomůcek, které potřebuje k aktivitě, sám mu asistuje, případně nabízí pomoc při zahájení vlastní činnosti.

Všechny identifikované role (Kontos, 1999) se měnily u jednoho učitele v závislosti na aktuálním prostředí a zároveň se tím proměňoval i způsob komunikace učitele s dítětem.

V české i zahraniční literatuře nacházíme také další pojetí role učitele jako jednoho z aktérů hry dětí v prostředí mateřské školy. Jednou ze základních rolí učitele mateřské školy je role iniciátora hry. Svobodová (2010) popisuje iniciátora jako učitele, který nabízí a aktivizuje dítě ke spontánní i edukačně záměrné hře. Současně se může stát jeho vedoucím, a to vzhledem k edukačnímu cíli, jenž hrou naplňuje. Kořátková (2005) zmiňuje učitele iniciátora jako schopného podnítit děti ke hře a kompetentního vytvářet vhodné prostředí pro podporu her rozvíjejících sociální interakci dětí ve třídě. Kromě toho prezentuje tezi, že učitel má mít vyhraněný smysl pro humor, smysl pro dětskou nadsázku a pochopení pro tolik významnou dětskou symboliku.

V roli hráče by měl mít učitel dobrou představivost, schopnost předvídat průběh hry a popřípadě podle okolností hru zastavit. Učitel hráč se do hry aktivně zapojuje, nejvhodněji ve vedlejší roli, kterou mu přidělí děti či ve statické roli jakéhosi doplňujícího prvku ve hře. Tato role přináší možnost autentického pozorování dítěte při hře a zároveň strategicky hru ovlivňuje, činí ji napínavější a zajímavější (Svobodová, 2010). Veškeré vedení a zásahy do hry však musí být citlivé, taktní, nenásilné a přirozené. I když je hra charakterizována jako plánovaná, cílená aktivita tvořená podnětným prostředím a je interagována dospělými, děti jsou schopné organizovat, plánovat a zapojit se do hry často bez pomoci dospělého (Rogers, 2011).

V procesu učení spočívá postavení učitele především ve významu tvůrce učebních situací, ve kterých staví na dosavadních zkušenostech a znalostech dětí. Učitel tedy dává dítěti možnost rozvinout vlastní zkušenosti, dovednosti i vědomosti, stejně tak nechává dítěti prostor projevit vlastní emoce a individuální prožívání. Aby dítě mělo zájem se učit, jeho zaujetí a emocionální vnímání by mělo být ze strany učitele jednoznačně podporováno (Havlíková a kol., 2000). Podobně i Svobodová (2010, s. 101) nazývá takového učitele facilitátorem, protože v této roli učitel dovoluje dítěti být aktivním spoluvůdcem hry, kterou učitel pouze

usměrňuje v zájmu rozvoje dítěte. Pokud učitel rozvíjí vyšší úroveň myšlení dětí, hovoříme pak o přijetí role „stavitele lešení“ (scaffolder - z angl. výrazu scaffold - lešení) tím, že vytváří dítěti takové podmínky, aby dostaly příležitost ke konstruování a rekonstruování nových znalostí, dovedností a porozumění. Učitel jim prostřednictvím tohoto způsobu vedení a učení dává podporu, směr a základní strukturu rozvíjení vlastního učení (Rogers, 2011, s. 35).

Neméně podstatná role učitele v procesu hry a hraní se dotýká oblasti reflexe a hodnocení. Učitel jako zprostředkovatel zpětné vazby poskytuje dítěti motivační a korekční informaci. Zpětná vazba je účinná však především tehdy, přijde-li okamžitě po hře, aby stvrdila pokrok, případně korigovala cestu. V opačném případě ztrácí smysl. Učiteli se nabízí i využití zpětné vazby dětí jako nástroje pro uvědomění si jejich vlastního přístupu ke hře.

## 2.4 Hra pohledem dítěte jako nejdůležitějšího aktéra

Význam hry v životě dítěte předškolního věku je tradičně formulován ve vztahu k mnoha oblastem, v nichž je dítě rozvíjeno prostřednictvím edukace ze strany rodičů a učitelů od okamžiku, kdy se součástí jeho života stává také zapojení se do institucionálního vzdělávání. Pozornost v předchozí části byla věnována učiteli, který je v každodenních edukačních procesech v mateřské škole předpokládaným partnerem dítěte ve hře od přípravy po realizaci. Role učitele však není jediným aspektem, nad nímž se můžeme zamýšlet. V posledních letech lze naopak zaznamenat výrazný přesun k poznávání dítěte v jeho jedinečné individualitě, a to jak na poli reflexe soudobých pedagogických teorií, tak i na poli výzkumu (Majerčíková, Kasáčová, & Kočvarová, 2015, s. 26).

Zájem výzkumníků především v zahraničí se stále více orientuje na pohled na danou problematiku perspektivou dítěte.<sup>2</sup> Cílem je pokusit se naslouchat „hlasům dětí“, abychom skrze jejich zkušenosti mohli lépe porozumět jejich učení v podmínkách mateřské školy (Stamatoglou, 2004; Brooker et al., 2014). Dítě se tak stává

---

2 Několikaleté terénní šetření v českém prostředí, ovšem s dětmi mladšího školního věku, realizoval autorský tým Hejlová, Opravilová, Bravená, Uhlířová s cílem nahlédnout do světa dětí a jejich hodnotové orientace (2013). Příkladem odezvy na aktuální výzvu zaměřit výzkum na dítě samotné na Slovensku je projekt Dítě na prahu vzdělávání a jeho svět autorského týmu Katedry elementární a předškolní pedagogiky na Pedagogické fakultě UMB v Banské Bystrici (Majerčíková, Kasáčová & Kočvarová, 2015).

participanem na samotném výzkumném procesu. Jaký je tedy pohled současného bádání na dítě ve hře v prostředí mateřské školy?

## 2.5 Dítě jako aktivní tvůrce hry

Aktuálně prezentované přístupy k výzkumu dítěte pod vlivem sociologie dětství respektují autonomii dítěte, zdůrazňují odklon od pohledu na dítě jako pasivní objekt. Důraz je kladen na uznání dítěte jako aktivního spolutvůrce v daném sociálním prostředí. Vzrůstá tak zájem o poznání dítěte v kontextu daného prostředí, jakým je v tomto případě mateřská škola jako instituce předškolního vzdělávání a hry jako nezpochybnitelné součásti života dítěte v předškolním věku. Jedním z úkolů edukátora je poskytnout dětem v mateřské škole inspirativní, motivační kontext pro hru, jež umožní, aby aktivně testovaly vlastní teorie, naslouchaly a byly vyslyšeny v recipročním procesu interakce s vrstevníky či učitelem (Vujičić & Miketek, 2014).

Americké a islandské studie zkoumající, jaký význam přikládají hře samy děti předškolního věku, ukázaly na jejich preferenci venkovního prostředí pro herní aktivity, které jim umožňují volnější interakce a rozvoj vztahů než v uzavřeném prostoru třídy mateřské školy. Vyjadřovaly se pozitivně také k interakci s nejrůznějšími předměty a hračkami, které jsou součástí jejich hry. Ve výzkumných zjištěních pak rezonoval konsensus dětí, že k jejich dobrému pocitu ze hry přispívá nenucenost učitele a nepřítomnost dospělého v jejich hře, a to zvláště v případech, kdy děti popisovaly až smutek při náhlém ukončení jejich hry učitelem, jenž se rozhodl realizovat s dětmi jinou plánovanou vzdělávací aktivitu. Kanadský výzkumný tým (Samuelsson & Johansson, 2009) se zabýval z pohledu dětí situacemi, kdy měly zájem zapojit učitele do své hry. Identifikovali pět hlavních důvodů, k nimž patřila ale spíše potřeba pomoci s náročným řešením nebo potřeba mít vedle sebe partnera, který naslouchá (ibid, in Theobald, 2015, s. 347).

Hra může být iniciována dítětem stejně jako dospělým/učitelem, který by však měl mít stále na paměti, že každé dítě si při hře vytváří svou vlastní agendu, jak se bude odehrávat, o níž ostatní herní partneři nemusí mít tušení. Naučit se vnímat a respektovat tento princip patří k základním doporučením pro dospělého/učitele, aby jimi naplánovaný průběh nebyl vždy ten dominantní (Bruce, 2004, s. 149). Pokud dítě vstupuje dobrovolně do hry připravené učitelem, pak by učitel měl být ochoten reflektovat přirozenou potřebu dítěte vyjadřovat se prostřednictvím hry, a to co nejvíce bez zásahu dospělého (Droppová, 2015). Hra jako činnost dítěte,

při které přichází s vlastními náměty a volbou hračky a dalších předmětů či místa, rolí aj., je totiž vymezována specificky pro tzv. volnou hru (Košťátková, 2005). Výzkumná studie Droppové (2015), která přináší pohled na názory a představy učitelek mateřských škol na Slovensku o didaktickém využití hry v předškolním vzdělávání, ukazuje ve výpovědích participantek, že jsou stále některé z učitelek přesvědčeny, že dítě je jen pasivním příjemcem hry jako předem naprogramovaného procesu ze strany učitele, jenž má zaujímat aktivnější roli. Tito učitelé tak nerespektují autonomii dítěte ve hře (ibid, s. 111).

Naplánovat hru pro skupinu dětí tak, aby byla dětmi následně vedena a zároveň vyhovovala jejich aktuálním potřebám a zájmům, není pro učitele mateřské školy jednoduchý úkol. Součástí učitelova plánování příležitostí k zapojení dítěte do hry, která sleduje stanovený cíl v jeho rozvoji, a učitel tak předem uvažuje nad žádoucím rámcem hry, je užitečné zasazení hry do prostředí, v němž se bude cítit pohodlně. Pevnou součástí by měla být jasně nastavená pravidla, sloužící k orientaci dítěte ve stanovených hranicích a v tom, jaká jsou očekávání učitele. Výchozím prvkem přípravy herních aktivit by však mělo zůstat uvažování učitele o samotných dětech. Plánovat hru znamená vytvořit atmosféru a poskytnout čas, prostor a erudovanou podporu, jež podněcuje dítě ke hře (Bruce, 2004). Prostřednictvím pozorování a naslouchání dítěti získává učitel důležité vstupní informace – jaké jsou zájmy dítěte, jak je možné ho motivovat, jaké jsou jeho potřeby a prožitky i mimo prostředí mateřské školy. Určité rozvolnění struktury v přípravě hry pak umožní dětem:

- volit z několika možností hry;
- vyjednávat o těchto možnostech;
- zapojit vlastní myšlenky a představy;
- být celkově fyzicky i intelektuálně aktivní;
- experimentovat, objevovat a zkoumat.

Pro podporu aktivního partnerství učitele a dítěte ve hře je tedy vhodné začít u dítěte samotného (Nutkins et al., 2013, s. 34–35). Riziko budování rutinního přístupu ke hře v mateřské škole ze strany učitele je snižováno jeho zájmem o sledování aktuálních činností dítěte, toho, co dítě dělá spontánně.

Aktérství dítěte se v herních situacích netýká jen interakcí s učitelem mateřské školy. Jeho podoba zachycená v rozhovorech mezi dětmi mateřské školy (Theobald et al., 2015) zahrnuje také řízení a rozhodování mezi dětmi navzájem. Dokáží tak popsat vlastní strategie, které používají při hře s vrstevníky v mateřské škole a které se týkají obvykle výběru hry včetně zdůvodnění volby a následně vyjednávání o pravidlech a průběhu hry.

## 2.6

### Dítě a hračka

Součástí přístupu k dítěti jako hlavnímu aktéru hry v mateřské škole může být samotný okamžik výběru hračky dítětem. V rámci didaktických strategií učitel respektuje volbu dítěte, a to i ve smyslu jeho práva hru či hračku odmítnout (Havlíková a kol., 2000). Jen část respondentek dříve zmíněného výzkumu Droppové (2015) vyjádřila myšlenku, že by dítě v mateřské škole mělo mít možnost vybrat si hračku podle vlastní potřeby, a tomu by také přizpůsobily prostředí mateřské školy, kdy jsou dětem hračky volně dostupné. Podnětné prostředí je přitom jednou ze základních podmínek pro herní příležitosti dítěte, které si budou plánovat a realizovat zcela podle vlastních představ. Bruceová (2004) popisuje takto příklad mateřské školy, kde učitelé na základě pozorování dětí při hře upravili prostředí třídy tak, aby děti měly stále k dispozici co nejbohatší vybavení napodobující běžné zařízení domu (kuchyně, ložnice, pokoj atd.), a zároveň do tohoto prostoru doplnili také prostředky, jež sloužily nejen ke hře, ale rovněž přímo pro rozvoj oblastí daných kurikulem (např. kalendář, noviny, jídelní lístek z restaurace apod.). Vhodné podněty včetně materiálních a nepřímá podpora učitele dávají dítěti přiměřené možnosti pro rozvoj učení v procesu, který jim nabídne určitou nezávislost a podpoří tak společnou konstrukci poznatků (Vujičić & Miketek, 2014).

## 2.7

### Dítě jako pasivní příjemce hry

Význam hry jako akceptovaného prvku předškolního vzdělávání může být snižován tím, že učitel pohlíží na hru především pod vlastním zorným úhlem. Hra se následně stává formální aktivitou, strukturovanou učitelem namísto její přirozené integrace do různorodých činností v průběhu celého dne v mateřské škole (Theobald et al., 2015). Vlivem měnících se podmínek v životě dítěte, jemuž se nedostává už tolik času a prostoru pro hru, má přístup k více zdrojům poznání včetně digitálních technologií a dospělí v jeho okolí kladou větší důraz na dohled z důvodu bezpečnosti, je možné předpokládat, že se proměňuje také perspektiva hry očima dítěte (Holmes, 2012). Odlišnost mezi vnímáním aktivit v mateřské škole, kdy děti určité činnosti označily jinými pojmenováními než „hra“, zatímco učitel tím byl překvapen, byly výsledkem výzkumného šetření australského týmu (Theobald et al., 2015). Děti se v rozhovorech nad videozáznamy jejich aktivit v průběhu dne v mateřské škole vyjadřovaly spíše negativně k řízení aktivit ze strany dospělých. Stejně pak popi-sovaly také zkušenosti v situacích, kdy o společné hře chtělo rozhodovat jen jedno

ze skupiny dětí, které se podle jejich názoru chovalo „jako dospělý“, „jako když je tam učitel“ (ibid, s. 352). Nadměrná strukturace a řízení denních aktivit dětí v mateřské škole, která bránila dětem mít dostatek času na volnou hru, byla reflektována i studentkami učitelství, které pozorovaly dětskou hru v kanadských mateřských školách. Učitelé se snažili vyhovět požadavkům kurikula, avšak nedokázali vždy vhodně tyto požadavky naplnit také s využitím didaktické hry orientované na dítě a jeho kreativitu při práci s nejrůznějším materiálem (Pyle & Bigelow, 2015).

Přijetí pasivní role dítětem, které si navykne rutinně vstupovat do hry na základě pokynu a řízení učitelem či dalším dospělým v prostředí mateřské školy (a lze uvažovat i o přenosu této zkušenosti z rodinných interakcí), způsobí, že dítě očekává, že autorita (v mateřské škole zastoupená učitelem) za něj vyřeší problém, jaký mu hra sama nabízí nebo se s ní v průběhu hry setká.

Rámec hry v mateřské škole je zásadně ovlivněn učitelovou volbou výchozí teorie pro učení dítěte. O teoriích, jež mají zásadní vztah ke konceptu hry v předškolním vzdělávání a jejichž aplikace je výzkumně dokumentována, bude pojednávat následující kapitola.



## TEORETICKÉ PŘÍSTUPY KE HŘE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

---

Jednou z rozhodujících inspirací pro volbu studia vedoucího k profesi učitelky mateřské školy, kterou ve výzkumu identifikovali Wiegerová & Gavora (2014), byla herní činnost s dětmi. Participantky výzkumu – studentky učitelství pro mateřské školy však na počátku studia nepopisovaly herní činnost ve spojení s konkrétními oblastmi rozvoje dítěte, spíše jako volnou, neformální činnost, která jim byla blízká, a intuitivně ji vyhledávaly. Při analýze výpovědí participantek v pozdější fázi studia již nastal určitý posun. Reflektovaly posun ve vnímání prostředí mateřské školy jako především herního prostředí k chápání významu edukačních činností. Nejen jako důsledek absolvovaných praxí v mateřské škole, ale také propojením poznatků z teorie výchovy a vzdělávání dochází už v přípravné fázi k hlubší reflexi plánovaných činností učitele mateřské školy, včetně herních.

Schopnost učitelek mateřské školy aplikovat v každodenní praxi poznatky z teoretických disciplín zkoumala Droppová (2015). Na základě zvolených rámců herní činnosti od plánování po realizaci (např. práce s didaktickými cíli) identifikovala, jaké teorie jsou východiskem pro herní činnosti. Respondentky výzkumu měly potřebné vzdělání, což znamená jak vysokoškolské, tak i středoškolské. Podle jednoho z dílčích výsledků se jen málo respondentek domnívalo, že je potřeba mít také teoretické poznatky o hře a adaptovat herní činnosti na aktuální kognitivní úroveň dětí. Toto zjištění podle našeho názoru poukazuje na potřebnost vysokoškolského vzdělání učitelek mateřské školy, které po absolvování střední školy mají dostatečné zkušenosti v praxeologické oblasti, avšak chybí jim adekvátní propojení s teorií. Celkové výsledky výzkumu Droppové (ibid) ukázaly na převahu pojetí odpovídající behaviorální teorii, kdy je hra pouze prostředkem pro učení, upevňování dovedností a norem chování, a učitel tak do hry dítěte stále zasahuje. Zároveň se však právě ukázalo, že odpovědi učitelek v tomto výzkumu nebyly kompaktní, naznačovaly nejednotné či nedostatečné povědomí o možných teoretických východiscích.

Snaha o vyvážení hry a učení dítěte, jakmile se stane součástí institucionální péče, přináší mnohým učitelům potíže. Objevuje se rozpor mezi rétorikou o významu hry a reálnou praxí. Hra a učení se přitom nevyklučují (Nutbrown & Clough, 2014). Současné, především zahraniční publikace, které přinášejí poznatky o hře, sumarizují také teoretické přístupy, jejichž pochopení může učiteli (či jinému hernímu partnerovi) pomoci orientovat se v možnosti podpory dítěte. V této kapitole tedy představíme dále jak některé ze zásadních teorií ve vztahu ke hře jako součásti učení dítěte, tak i méně tradiční pohled na teoretická východiska hry.

## Behaviorální teorie

Poněkud kontroverzní přístup představil ve své teorii Skinner (podle Nutbrown & Clough, 2014). Snahou je nastolit kontrolu ve třídě, přičemž behaviorální teoretici obecně vycházejí z principů podmiňovaného chování, tedy možnosti ovlivnit chování jedince prostřednictvím podnětů, na něž se opakováním situace vyvine žádoucí reakce. Skinner rozvinul základní teorii zaměřením na důsledky operantního chování. Nejen rodiče, ale i učitele pracující s dětmi předškolního věku tak dodnes ovlivňuje přístup založený na posilování chování dítěte s využitím negativních a pozitivních stimulů. Vzhledem k všeobecně deklarovanému obratu k výchově orientované na dítě může být překvapivé, že učitelky z výše zmiňovaného výzkumu Droppové (2015) aplikovaly v praxi především behaviorální principy. Úzké zaměření na čerpání z behaviorálních teorií pro práci s dítětem předškolního věku nutně znamená omezení autonomie dítěte, které se také při hře bude snažit především získat pozitivní zpětnou vazbu za splnění úkolu. Děti zvyklé na postup učitele, jenž jim překládá rovněž hru jako možnost získání odměny či výhody v kolektivu, jsou velmi nejisté nad „úkolem“, jaký je čekal v případě námi realizovaného výzkumu při ověření námi představených hraček – prostě si jen hrát (viz kap. 8).

## Sociokulturní teorie učení

Zásadní teorií učení a vývoje, kontrastující k behaviorálnímu přístupu se stala Bandurova teorie založená na observačním učení jedince skrze pozorování modelového chování. Proces modelování zahrnuje čtyři kroky:

- Pozornost – dítě musí věnovat pozornost modelovanému chování.
- Retence – uchování modelovaného chování v paměti s podmínkou kognitivní organizace.
- Reprodukce – opakování modelovaného chování dítětem. Je potřebné, aby si učitel uvědomoval, zda reprodukce je pro dítě fyzicky možná, nebo by dokázalo

chování zopakovat, ale kupříkladu motorické dovednosti nemá na dostatečné úrovni.

- Motivace – motivaci lze podpořit i prostřednictvím zvyšování „self-efficacy“, které patří k dalším konceptům představeným Bandurou (Nutkins et al., 2012).

Učitel, který se ztotožní se sociokulturní teorií učení, vstupuje aktivně do hry ve snaze podpořit dítě, být ale angažovaným partnerem, který může dítěti poskytnout maximální možnosti pro komplexní rozvoj. Hru více strukturuje, uvažuje nad herními dovednostmi dítěte s cílem rozvinout je a napravit případné nedostatky, jaké si dítě přináší z prostředí domova. Učitel hru řídí a modeluje, nabízí příklady, které dítě může následovat (Rogers, 2011, s. 39).

Uvažování nad hrou v sociokulturní perspektivě znamená soustředit se na dítě hrající si v interakcích s dalšími lidmi, s vrstevníky ve skupině. Else (2009, in Parker-Rees & Leeson, 2015) popisuje tzv. herní výraz, jeden ze signálů, který dítě vysílá do okolí, pokud má zájem si hrát a přizvat do hry ostatní. Sledovat takové signály u dítěte přináší učiteli možnost vnímat situace, kdy přání dítěte mít partnera ve hře bude vyslyšeno. Učitel sám může potom tyto signály dětí využívat, usnadňuje dítěti interpretaci jeho požadavků (např. čas na hru versus čas na práci). Vytvořením společného herního rámce dochází ke sdílení sociálního povědomí.

## Sociální konstruktivismus

Ve shodě s předchozí uvedenou teorií, i v tomto případě vývoj dítěte závisí především na sociálním a kulturním prostředí dítěte. Tento kontext vývoje ovlivňuje, jak je schopné dosahovat vyšších funkcí. Mezi aktuálním vývojem dítěte a potenciálně dosažitelným viděl Vygotsky tzv. zónu nejbližšího vývoje. Rozvoj dítěte závisí na možnosti společné konstrukce nových významů prostřednictvím interakce s dospělým či vrstevníkem, přičemž je potřebné, aby dítě bylo aktivním partnerem v tomto sdíleném procesu (McKenzie, 2015). Vygotsky významně ovlivnil teorii hry také vymezením imaginární situace jako základního kritéria hry dítěte (Brooker et al., 2014).

Na Vygotského navázal Bruner, který představil pojem „lešení“ (scaffolding), o němž se dodnes opírají teorie učení (Sharpe, 2008). Lešení je metaforou opory učitele, jakou může poskytovat dítěti při učení, protože podle Brunera bylo důležité to, čeho dítě může dosáhnout s podporou více než to, čeho by dosáhlo bez pomoci (Crocker, 2012). Princip lešení lze velmi dobře uplatnit v interakci učitele a dítěte nad didaktickou hračkou. Pochopením a přijetím přístupu k učení dítěte,

založeném na teorii sociálního konstruktivismu lze nastavit podmínky, v nichž dítě může uplatnit vlastní koncepce, postoje, zkušenosti (Droppová, 2015). Dochází pak u něj ke konstrukci a rekonstrukci poznání v interakci s dalšími dětmi v mateřské škole, dokáže aplikovat poznatky z jedné situace na další. Platí ovšem, že u každého dítěte probíhá proces učení odlišně. Učitel ve hře by měl být zkušeným, ale zároveň citlivým průvodcem dítěte. Při hře dítěte především sleduje, pozoruje, facilituje (Rogers, 2011).

Kromě výše nastíněných teorií, které zásadně ovlivnily pohled na učení a rozvoj dítěte, a to včetně jejich aplikací do hry, zmíníme dále ještě příklady dalších možných přístupů, jaké lze najít v současné odborné literatuře.

### **Hra jako rozvíjející se aktivita**

Východiskem tohoto pohledu na hru je myšlenka Vygotského, že hra je sice zásadní činností pro celkový rozvoj dítěte předškolního věku, nemusí být ale převládající aktivitou. Pokud má sloužit rozvoji dítěte, musí zároveň docházet k vývoji samotné hry u dítěte, přičemž výzkumy ukazují, že mnohé děti na konci předškolního období zůstávají na nižší úrovni stádií hry. Hra tedy nepomáhá dítěti v dalším rozvoji (Brooker et al., 2014, s. 27).

### **Hra jako zkoumání**

Teorie založená na empirických studiích Hutt, Tyler, Hutt, & Christopherson (1989, in David, Goouch, & Powell, 2016), kteří zkoumali chování dětí nad novými hračkami a dalšími objekty, rozšířila poznání o vliv aktivní manipulace s hračkami na rozvoj badatelské kompetence dítěte. Vztah mezi hrou a bádáním považují autoři za důležitý ve vztahu k poskytování dostatečně různorodých podnětů dítěti. Vyjádřeno prostřednictvím otázek, jaké by si dítě kladlo, jde o přerod od „K čemu slouží tento předmět?“ na „Co bych s tím předmětem mohl teď udělat?“ (ibid, s. 132).

### **Hra jako rozvoj kultury**

Náhled na hru jako nástroj pro vytváření samotné kultury staví na práci Rogoffa (2003, in Parker-Rees & Leeson, 2015). Dítě je schopné učit se jednat, napodobovat a objevovat pravidla, která jsou relevantní k jeho sociálnímu a kulturnímu kontextu (ibid, s. 37). Hra je imitací pravidel společnosti, ovšem s přínosem kreativity.

Zastánci teorie argumentují tím, že na hru by nemělo být nahlíženo jen jako na aktivitu kontrastující k učení či práci, ale její význam spočívá v předávání kulturních významů. Dítě ve hře není jen izolovaným průzkumníkem, jeho činnost je svázána s tradicemi a specifickými dovednostmi, které dítě identifikuje s jeho kulturou.

Současní učitelé jsou vystaveni novým požadavkům společnosti, které se týkají výsledků dítěte v kognitivní oblasti. Problémem je pociťovaný rozpor mezi hrou a učením, učitelé se potřebují opřít o nové teorie, které by jim pomohly zvládnout aktuální požadavky a změny dané společností a odlišnými podmínkami pro vývoj dítěte, než byly před dvaceti či více lety. Změny v pojetí dětství koneckonců deklarují mnohé studie (Wiegerová & Gavora, 2015). Týkají se tedy rovněž obměny teorií hry, které ovšem zatím nejsou dostatečně výzkumně podepřeny (Fleer, 2011). Aktuální prezentované teoretické perspektivy hry ukazují, že výchozí teorie by měla odrážet komplexní dynamický systém hry, což je zároveň důvodem, proč jsou teorie představované v publikacích velmi různorodé. Zaměřují se obvykle na vybraný aspekt hry, jako je vliv prostředí na hru, vztah hry a učení nebo limity hry ve vztahu k věku a rozvoji dítěte (Brooker et al., 2014).



## POHLED NA HRU A HRAČKU Z HLEDISKA ROZVOJE DÍTĚTE

---

„Hra je živnou pŕdou pro rozvíjení dítĚte.“ (Kořátková, 2014, s. 193). Záleží pŕitom na strategiích uĉitele, poznacích o možnostech využití hry pro celkový rozvoj dítĚte, pozorování zmĚn ve vŕvoji dítĚte. Mezi oblasti rozvoje, kam pŕispívá hra, řadí odborníci pŕedevším oblast sociálně-emoční, kognitivní a motorickou.

Aĉkoliv tato pŕáce navazuje na standardně vyžívanou metodu participaĉního pozorování dĚtí ve hře, můžeme zmínit, že porozumĚní rozvoji dítĚte pŕedškolního vĚku, které by odpovídalo souĉasnému vŕvoji, je stále více pŕedmĚtem studií, jež pro výzkum využívají i jiné metody než pozorování. Zapojení technik, jako je funkční magnetická rezonance, ukazuje, že kognitivní vŕvoj dítĚte začíná již pŕed narozením a novorozeneck je schopn zpracovávat mnohé emoční podněty. Interdisciplinární pŕístup ve zkoumání rozvoje dítĚte patŕí tedy k aktuálním zdrojŕm, které ovlivní poznání v následujících letech (Nutkins et al., 2013).

### 4.1

#### Osobnostně sociální rozvoj dítĚte

Zcela novou dimenzi sociálního uĉení pŕináší vstup dítĚte do mateřské školy, kde se svĚt dítĚte, dŕíve orientující pozornost a péĉi výhradně na něj samotné, promĚňuje na svĚt, ve kterém již nejsem „já“, ale také „my“. Poznáváním, společným soužitím, uĉením a pŕedevším hrou si dĚti postupně utvářejí nové vazby a vztahy s jinými dĚtmi, které se následně stávají jakousi cílovou společenskou skupinou (MatĚjĉek, in Šulová & Zaouche-Gaudron, 2003). Tato socializaĉní promĚna je evidentní pŕávĚ pŕostřednictvím vŕvoje dĚtské hry. Sledujeme promĚny hry od paralelní, typicky „vedle sebe“ až po hru spolupracující a kooperativní, založenou na aktivitĚ kaŕždĚho

jedince a tvořící kompaktní fungující sociální skupinu. Základem pro prosociální vlastnosti, které dítě získává v rámci souhry a spolupráce, patří soucit, solidarita, ale také společná radost, legrace, dovádění a předvádění. Vrcholem jsou pak základy trvalejšího kamarádství přecházejícího později do přátelství. Mateřská škola jako sociální skupina podporuje toto prosociální chování a jednání dětí, vytváří záměrně situace, ve kterých děti komunikují, spolupracují či se učí vzájemné komunikaci a toleranci.

Prosociálností (Svobodová, 2010) nazýváme pozitivní sociální chování, které vede k pomoci druhému člověku či lidem. Uplatňují se zde zásady porozumění a chápání situace z pohledu druhé osoby a schopnosti morálního úsudku, stejně tak zásady podpory empatie a znalostí sociálních norem a pravidel. V mateřské škole cíleně rozvíjíme tyto sociální vztahy prostřednictvím interakcí mezi dětmi. Sociální kompetence směřují k jiným lidem, k porozumění jejich motivaci, emocím, k dovednosti uplatňovat komunikační strategie, ke kooperaci apod. Souvisejícím pojmem je pro nás sociální interakce ve hře, při níž vzniká nespočet elementárních prvků komunikace, podnětů ke spolupráci a činnostních jevů spoluvytvářejících sociální vztahy (Cisovská, 2012). Tyto vztahy se utvářejí také osvojováním si určitých sociálních rolí jako očekávaného prosociálního způsobu chování.

Především ve volné hře dostává dítě mnoho příležitostí k navazování nových kontaktů či vztahů. Dítě sleduje, pozoruje, ale také analyzuje a následně hodnotí chování, projevy a jednání jiných dětí v rámci skupiny. Mnohé vzorce chování přejímá, nebo je vlivem pedagogického působení učitele přetváří a přehodnocuje. Volná hra je otevřeným polem pro poznávání druhých osob, je prostorem pro dorozumívání, předávání informací i poznatků, čímž je podporováno sociální učení dětí. Zároveň je volná hra v oblasti rozvoje osobnosti a prosociálnosti dítěte možností, ve které se děti domlouvají na spolupráci a pravidlech, přijímají či odmítají různé role. Děti jsou v individuální volné hře organizátory vlastních činností, na druhé straně ve hře s ostatními přijímají podřízení se organizaci druhých dětí.

Období předškolního věku je pro dítě obrovskou příležitostí k poznávání, objevování sebe sama, obdobím rozvoje specifických schopností a dovedností. Předškolní věk je také etapou postupné přeměny egocentrického myšlení a jednání dítěte k jeho následné decentraci tak, aby jednalo nejen ve vlastní prospěch, ale prosociálně vzhledem k jiným osobám. Příležitostí pro učitele mateřské školy je v tomto období navozovat a rozvíjet hru podporující schopnosti dětí pochopit situaci či přijmout řešení problému také z pohledu druhé osoby (Svobodová, 2010). Dítě skrze hru získává povědomí o sociálních normách a stanovených pravidlech, která bude schopno aplikovat ve svém budoucím životě jako žádoucí a společností přijatelná.



## Hra jako prostředek sociálního učení

Ve třídě jako sociální skupině se dítě učí orientovat, hledá vlastní postavení a pozici ve skupině. Zároveň vnitřně utváří individuální hodnoty a postoje nejen vůči sobě samému, ale i k ostatním dětem ve skupině. Vzorce chování, které pozoruje, si vnitřně prožívá, analyzuje je a přetváří, neboť je stále vedeno k centrálním pravidlům chování a jednání, nejčastěji řízenými učitelem.

Z vývojové psychologie víme, že děti okolo šesti až osmi měsíců věku o sebe navzájem nejví zájem, případně se soustředí na stejnou hračku. Kolem jednoho roku zájem vzrůstá a opět se předmětem sporu stává hračka. Po druhém roce jsou děti již schopné kontaktu osobnějšího a přátelštějšího, dokáží například podat hračku. Přesto prvky souběžné (paralelní) hry dominují. Teprve v předškolním věku, a to již kolem dvou a půl let věku dítěte vznikají základy pro společnou hru (asociativní), při které si vzájemně poskytují materiál, hrají si na sdílených projektech. Dalším vyšším stupněm je pak hra kooperativní, založená na principu organizovanosti ve spolupráci, v níž má každý člen skupiny svou roli a ve které svým dílem přispívá ke společnému projektu (Langmeier & Krejčířová, 2006). Podobně Coppie & Bredekamp (2013) hovoří o této hře jako o kooperativní činnosti, kdy děti ve skupině mají rozděleny role tak, aby dosáhly společného cíle. Dítě se učí skupinu vést i se jí podřídit, děti soupeří a učí se zvládat konfliktní situace či problémy, které vyplývají ze společných činností a her. V průběhu her dítě projevuje radost z úspěchu, sociálních interakcí a pochval, stejně jako se učí zvládat prohru a neúspěch. V oblasti sociálních kompetencí je dítě přiměřeně asertivní a akceptuje autoritu. Vzhledem ke hře je ochotno přijmout pravidla hry a respektovat možnosti vývoje hry v jeho neprospěch či prospěch jiné skupiny. Děti ve věku přibližně pěti až šesti let jsou stále více stabilní ve vytváření nových sociálních vazeb. Jejich příprava pro budoucí školní život je upevňována situacemi, které musí dítě řešit, a to v oblasti zodpovědnosti za vlastní jednání, přijetí omluvy či prohry. Prosociální chování zahrnuje kooperaci, řešení konfliktů s vrstevníky vedoucí k usmíření v pozitivním duchu a v souladu s pravidly třídy a požadavky dospělého. V této oblasti je učitel průvodcem a iniciátorem příležitostí řešit tyto sociální aspekty výchovy právě prostřednictvím hry.

Optimální fyzický vývoj podpořený aktivním rozvíjícím pohybem je klíčovou součástí osobnostně-sociálního rozvoje dítěte, zejména proto, že fyzická aktivita vede k redukci úzkostných stavů a ve spojení s podporujícími motorickými dovednostmi a rozvojem dítěte jsou zde považovány za zásadní (McLachlan, Fleer, & Edwards, 2013). Právě prostřednictvím pohybu se děti rozvíjejí, rozmanitostí her se podporují bližší sociální kontakty a zapojením všech tělesných, kognitivních i afektivních složek dítěti napomáháme v jeho celkovém vývoji.

## Hra jako zkušenost, hra jako prožitek

Hra napomáhá rozvoji citových procesů vedoucích k sebevyjádření, přehrávání vlastních prožitků a problémů. Zároveň posiluje získání kontroly nad emocemi, vede k posílení sebedůvěry, sebevědomí a sebeúcty, přispívá k tvorbě pozitivních životních plánů. Je také velkým přínosem pro volní oblast, a to rozvojem jejich procesů jako např. sebeuvědoměním si podpořeného hlubším poznáváním druhých a současně v morálním uspokojení ze zvládnutí dodržování pravidel. Polzerová (1995) hru chápe jako takovou činnost, při níž dochází k spontánní tvořivé pohybové účasti dětí, přičemž tato účast uvolňuje cestu ke schopnostem dětí, takže si uvědomují možnosti vlastního rozhodování a jeho uplatnění. Zaměřujeme-li pozornost na hru jako zkušenost a prožitek, pak můžeme využít například principů dramatické výchovy, jejímž nezákladnějším principem je hra na „jako“ a „kdyby“, uplatňována především metodou hry v roli. Předností hry v roli je i princip improvizace, hry bez přípravy, textu či scénáře (Machková, 2007, s. 25). To znamená, že si dítě nevystačí s jedním či jediným způsobem hry, ten totiž nepřináší dostatečné poznání. Důležitým prvkem hry je vracení a opakování nebo vytváření situací či námětů, které mohou být řešeny z mnoha hledisek. Pouze přímou zkušeností, jež představuje sumu prožitků, vztahů a praktických dovedností, s nimiž se dítě v životě přímo či nepřímo setkalo, nebo je dokonce získalo, dochází k propojení a prohlubování těchto dosavadních prvků. Dítě si tak vytváří určitou vztahovou soustavu a buduje si základ pro osobní postoje. Zkušenost může být také založena na bezprostředním smyslovém vnímání a uvědomění si vjemů. Dále i tím, že je podmíněna účastí a aktivitou, je zaznamenána v paměti jako trvalá součást myšlení a vnímání. Prožívání je identickým projevem každého z nás, a proto i hra s hračkou je prostředkem k prožívání, nejen ve smyslu specifičnosti typu či druhu, ale především v jejím vlastním významu pro dané dítě. Hra se stává jistou součástí vnitřního života dítěte. Již okolo druhého roku dítěte se objevuje první předstírané symbolické využití předmětů (tedy počínající hra na „jako“). Děti se začínají zapojovat do složitějších forem her, ve kterých se uplatňují v různých rolích, spolupracují s jinými dětmi a spoluvytváří průběh a vývoj dané hry (Copple & Bredekamp, 2013). Dramatická hra je tedy unikátní příležitostí k učení a jiné aktivity ve třídě ji nemohou nahradit. Provádění herních činností a potěšení z nich je vlastním cílem dítěte. Děti jednájí ve hře nikoli pro její výsledek, ale pro samotné chtění tuto činnost dělat.

## 4.2

### Kognitivní rozvoj dítěte

Během prvních tří let dítěte dochází k rozvoji schopnosti používat symboly a zástupné předměty, což děti potřebují jak pro rozvoj řeči, tak pro imaginativní hru (McKenzie, 2015, s. 19). V pozdější etapě předškolního věku (5–6 let) už děti začínají uplatňovat vícestranný pohled na věci kolem sebe, uvědomují si, že jejich vlastní perspektiva se může lišit od vidění ostatních. Rozvíjí se také kognitivní aspekt seberegulačních dovedností a děti již dokáží udržet pozornost i ve hře, jejíž pravidla to vyžadují (Copple & Bredekamp, 2014). Při ověřování hraček v našem výzkumu se tento posun ve vývoji u dětí neprojevil. Ačkoliv se děti nemusely soustředit na konkrétní úkol, hračky mohly zkoumat zcela libovolně, u skupin starších dětí ve věku 5–6 let byla typickým jevem přelétavost mezi úkony a hračkami. Děti většinou něco zkusily bez hlubšího prozkoumání a hledání řešení. V případě, že si nevěděly rady, přesunuly pozornost na jiný předmět. Naopak mladší děti setrvaly u zvolené hračky déle a soustředěněji se snažily využít její potenciál.

Kognitivní potřeby dítěte (poznávat, porozumět, pracovat s vlastní chybou, analyzovat postupy a výsledky) lze uspokojovat prostřednictvím hry (Kofátková, 2014, s. 129). Materiály pro hru by měly nabídnout specifický cíl nebo problém, který je třeba prozkoumat prostřednictvím hry. Dítě může třídit, klasifikovat, sledovat části a celek, porovnávat, experimentovat, zkoumat příčinu a následek (Burns, Johnson, & Assaf, 2012, s. 73). Všichni účastníci z řad učitelů dětí předškolního věku australského projektu *Early Years: Curriculum Continuity for Learning* (in Rogers, 2011, s. 37) se opírali o hru jako základní element pro učení dětí. Kromě výše popsaného vlivu na rozvoj sociálních dovedností učitelé konkretizovali učení formou hry do oblasti jazykové a matematické gramotnosti. Na hru je nahlíženo jako na užitečný, avšak v praxi spíše doplňující prostředek pro kognitivní rozvoj dětí předškolního věku. Výzkumy přitom prokazují provázanost kvality hry v předškolním období se školní připraveností dětí (Burns et al., 2010, s. 142).

## 4.3

### Emoční rozvoj dítěte

V posledních 15 letech je značná pozornost výzkumníků zaměřena na emoční vývoj dítěte předškolního věku. Negativní a především pozitivní prožitky v tomto období totiž podle mnoha odborníků předurčují celkovou motivaci dítěte pro další rozvoj a učení (Copple & Bredekamp, 2014). Hra jako základ pro uplatnění strategie učitele s cílem rozvíjet zájmy dětí, kreativitu a kompetence k řešení problému je analyzována v observační

studii autorek Pyle & Bigelow (2015). Na příkladu různých přístupů učitele autorky vymezují hru jako „nástroj pro sociální a emoční rozvoj“, pokud je hra aplikována v rámci kurikula přibližně hodinu denně, a to pod díky samotných dětí.

Dítě předškolního věku dokáže už mluvit o svých emocích a postupně se prohlubuje i schopnost je hlouběji reflektovat. Verbalizace vnímání emocí se projeví ve hře také připisováním emocí předmětům, s nimiž si dítě hraje. Škála možných pocitů a prožitků obohacujících dítě v jeho rozvoji se přitom stále rozšiřuje a možným zdrojem je právě hra s vrstevníky (Mertin & Gillernová, 2010, s. 126). Především dramatické hry a hry, v nichž se děti stávají někým jiným, podporují cvičení a rozvoj seberegulačních dovedností. Děti však musí mít možnost jednat nad rámec stanoveného, předepsaného scénáře, vystoupit z role, vyjednávat s ostatními při řešení situace, která nemusí být připravena učitelem. Neznamená to však, že by děti měly zůstat zcela bez podpory ze strany dospělého. Naopak, děti mohou těžit z nabízených příležitostí nebo materiálů využitelných ve hře. Děti potřebují učitele, neboť jim zpočátku chybí odvaha vstoupit do hry. Učitelé se mohou zajímat o jednání postav v dětské hře, provázet hru i neverbálními reakcemi, poskytnout dětem následnou zpětnou vazbu, která posílí jejich vnímání projevovaných emocí (Kofátková, 2014, s. 192). Pyle & Bigelow (2015) poukázali také na pozitivní efekt hry na podporu seberegulace dětí, které postupně přestaly vyžadovat asistenci dospělého hned na počátku realizované aktivity, nýbrž samy se snažily řešit možné problémy.

Podstatnou podmínkou pro rozvoj sociálních a emočních kompetencí je vytvoření dobře fungující komunity, která zahrnuje vztahy učitele a dětí, dětí navzájem, ale také učitele a rodičů. Hra vstupuje do budování komunity uvnitř třídy mateřské školy, je prostředkem poznání a učení o světě obklopujícím dítě. Poskytuje mu určitý rámec pro prožívání pocitů radosti a bezpečí. Sociální a emocionální rozvoj však není možný bez interakcí s vrstevníky a dospělými, kteří nabídnou dětem bohaté možnosti získání zkušeností jak ve hře, tak i v běžných komunikačních situacích (Burns et al., 2012).

V současné době se vyskytují v mateřských školách ve větší míře dvouleté děti, což klade na učitele zvýšené nároky. K inspirativním poznatkům patří například Powellův „kruh bezpečí“ (David, Gooch, & Powell, 2016), tedy možnost podpory emočního vývoje dítěte (prostřednictvím společného pozorování světa, sdílením poznatků, emocí, nebo toho, čeho dítě dosáhlo). Poměrně jednoduchý princip, vyvinutý autory původně pro rodiče, může pomoci při současném přijímání dvouletých dětí do mateřské školy.

## 4.4

### Motorický rozvoj dítěte

K rozvoji motorických dovedností dítěte (hrubé i jemné motoriky) je v první řadě potřebné prostředí mateřské školy a následně přístup a dobrý příklad samotného učitele. V souladu s Bandurovou teorií sociálního učení i v této oblasti působí imitace modelů zprostředkovaných učiteli a dalšími dospělými osobami. Učitelé by měli zároveň dětem ukázat, jak používat různé prostředky, doprovázet cílenou snahu o učení slovním komentářem, podporovat každý den jejich snahu o rozvoj (Burns et al., 2012). Výzkum také prokázal, že funkčním vzorem pro rozvoj motorických dovedností dítěte předškolního věku jsou starší sourozenci (McHale & Crouter, 1996). Tento jev podporuje začlenění mladších dětí do heterogenních tříd mateřské školy. Jedna z participujících učitelek našeho výzkumu přesto hovořila o tom, že realizovat fyzická cvičení ve smíšené skupině je nemožné, protože každé dítě má dosažený jiný stupeň vývoje motorických dovedností.

Vnitřní i vnější otevřené prostory umožňují dětem hru s předměty, které zároveň podporují rozvoj hrubé motoriky – hra s balóny, velkými posunovacími auty či vagóny, stavebnice, z nichž vznikají stavby ve velikosti dětí (Copples & Bredekamp, 2013, s. 81). Problémem v mnoha mateřských školách je regulovanost možností pro pohyb dítěte, které tráví více času vsedě než pohybem (ibid, s. 163).

Oblíbenou hrou dětí předškolního věku podporující motorické dovednosti (a případně i další oblasti rozvoje dítěte) je hra s kostkami, což se potvrdilo i v námi citovaném výzkumu. Preferovanou hračkou byly především lego kostky. Podle Burns et al. (2012) jsou kostky různého typu výhodné pro děti také proto, že nabízejí široké možnosti aplikace, ale zároveň nejsou pro děti matoucí. Tento typ hračky umožňuje opakování činnosti. Postavit, použít, změnit, rozložit a začít stavět znovu se postupně stává mistrovstvím (ibid, s. 191).

V dnešní době jsou na trhu mnohé hračky vytvořené s cílem podpořit u dětí rozvoj jemné motoriky. Učitelky, které poskytly rozhovory pro tento výzkum, však poukázaly na to, že moderní hračky kombinující množství prvků, barev a materiálů, které nakonec děti při hře nevyužívají. Nabízejí totiž většinou jen omezené možnosti pro obměnu hry, ze které mají děti radost (Mertin & Gillernová, 2010). Pozitivní prožitky u námi ověřované hračky s názvem Proplétací deska provázely situace, kdy děti nakonec zjistily, že trpělivým provlékáním různých materiálů mohou vytvořit zcela nové, originální varianty.

„Téměř v každé hře jsou obsaženy různé možnosti rozvoje dítěte.“ (Mertin & Gillernová, 2010, s. 125). Pro dítě ideálních výsledků dosahuje učitel

tím, že se soustředí na roli tvůrce vhodného prostředí, ale „zřekne se“ přímého vedení dítěte (Pyle & Bigelow, 2015).

Porozumění možnému pojetí hry a hračky především z pohledu dítěte a aktuálně platným teoriím hry, také v souvislosti s rozvojem dítěte v mnoha oblastech, může učitel využít nejen v každodenní pedagogické činnosti. Pokud stejně jako někteří učitelé z výzkumu prezentovaného v dalších kapitolách není spokojen s nabídkou her a hraček ve své třídě v mateřské škole, nabízí se mu možnost zapojit se aktivně také do tvorby těchto pomůcek. Podstatným faktorem bude rovněž znalost potřeb dětí z dané skupiny.

Tato kniha se v další části věnuje právě iniciativě budoucích učitelek mateřské školy, které vymyslely a vyrobily příklady her a hraček, které by zařadily do své práce s dětmi v mateřské škole. Naším záměrem pak bylo ověřit tyto hračky v praxi při pozorování dětí předškolního věku při hře v prostředí jejich mateřské školy.

## VÝZKUMNÁ STRATEGIE

---

Cílem výzkumu prezentovaného v této části knihy je ověřit originální sadu didaktických her a hraček v reálném prostředí mateřských škol. Pokládáme si tedy hlavní výzkumnou otázku:

*Jak probíhá hra dítěte předškolního věku s vybranými hračkami v prostředí mateřské školy?*

Při uvažování o možném průběhu hry dětí a také během prvních získaných dat jsme tuto otázku rozštěpili na několik specifických otázek. Specifické výzkumné otázky by měly uchopit centrální fenomén reprezentovaný hlavní výzkumnou otázkou a rozložit jej do několika podtémat (Creswell, 2007, s. 109):

*Jak probíhá volba hračky dítětem v nastaveném prostředí?*

*Jaké modifikace hračky vznikají během hry dětí?*

*Jak probíhá vzájemná komunikace dětí při hře s vybranými hračkami?*

Dílními cíli našeho výzkumu bylo dále zjistit, jak učitelé pracují s hrou a hračkami, které mají v dané mateřské škole k dispozici, a jak vnímají hru a hračky nejdůležitější účastníci našeho výzkumu, a to děti předškolního věku.

Pro zkoumání daného výzkumného problému a zodpovězení výzkumných otázek jsme zvolili kvalitativní výzkumný design.

V rámci ověřování didaktických hraček v prostředí mateřské školy jsme vybrali sadu hraček, které byly vyrobeny studentkami Učitelství pro mateřské školy v rámci studijního předmětu Hra a její edukační využití v mateřské škole. Hračky jsou

vlastními díly autorek. Specifikum každé hračky spočívá v tom, že byla vyrobena dle námětu a návrhu studentky, plní didaktický cíl (zaměřuje se na určitou oblast rozvoje dítěte), byla vyrobena z dostupných prostředků s podmínkou bezpečnosti materiálů i následné manipulace s ní.

Bližší popis jednotlivých hraček je uveden v Příloze I: Popis ověřovaných hraček a her.

## 5.1

### Výzkumný vzorek

Participanty našeho výzkumu byly děti předškolního věku a jejich učitelky z vybraných mateřských škol Zlínského kraje. Vzhledem k tomu, že hračky vytvořily studentky oboru Učitelství pro mateřské školy na Fakultě humanitních studií UTB ve Zlíně, které v té době měly už realizované dílčí praktické pedagogické projekty ve fakultních mateřských školách, tak naše volba nejprve zahrнула dvě z těchto škol. Volba dalších mateřských škol byla poté ovlivněna osobními kontakty autorek s ředitelkami daných škol, které umožnily výzkumníci snazší pohyb v terénu, a zároveň se jednalo o mateřské školy, které podporují realizaci výzkumných aktivit. Důvodem výběru byla také skutečnost, že tyto školy disponovaly vyšším počtem tříd.

Všichni participující učitelé byly ženy, proto ve výzkumné části knihy budeme nadále hovořit vždy jen o učitelkách. Participantky byly učitelkami ve třídách, které navštěvovaly pozorované děti. Dosažené vzdělání učitelek bylo středoškolské i vysokoškolské, přičemž převažuje ukončení studia na střední pedagogické škole. Jednalo se o 12 učitelek ve věku od 23 do 48 let s dosaženou délkou praxe od 1 roku po 25 let na pozici učitele mateřské školy.

### Popis prostředí mateřských škol

Pro výzkumné účely jsme využili souhlasů ředitelek 4 vybraných mateřských škol ve Zlínském kraji. Všechny mateřské školy spojuje zařazení školy do Rejstříku škol a školských zařízení, jsou zřízeny jako příspěvkové organizace, jejich statutárním orgánem je ředitelka školy a ve svých vzdělávacích programech primárně vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Každá z mateřských škol sídlí v budově se dvěma nebo více třídami, přičemž okolí mateřské



školy je obklopeno zelení, zahradou či školním hřištěm. Dvě z mateřských škol jsou městskými školami, jedna sídlí v okrajové části města a jedna je v samostatné obci blízko města. U městských i vesnických mateřských škol nacházíme podobnost především ve členění budovy na třídy, obdobné prostorové řešení tříd, zpravidla rozdělených na hernu a jídelní část se stolečky a židličkami určenou ke stravování a zároveň pro hru dětí u stolečků. Vesnické školy jsou více zasazeny do klidnějšího prostředí v okolí rodinných domů, v blízkosti zeleně a s větší možností pobytu v přírodě. Oproti tomu městské školy, situované v blízkosti panelových domů a cest, disponují větším vnitřním prostorem budov, proto se v těchto mateřských školách nachází více tříd.

V prostředí tříd všech mateřských škol můžeme konstatovat, že jejich vybavení hrami a hračkami je na velmi dobré úrovni. Školy disponují jak moderními hračkami, tak stále využívají tradiční hračky například dřevěné stavebnice, kostky nebo hračky z původního vybavení školy (hračky starší 20 a více let). Z výpovědí učitelek a ředitelek mateřských škol vyplývá, že modernizace vnitřních i venkovních prostor, vybavení a zařízení tříd je postupně realizována za podpory zřizovatele školy.

Jak jsme uvedli, třídy jsou zpravidla rozděleny do dvou částí, herna třídy slouží k didakticky cíleným činnostem, ale školy ji využívají jako prostor k odpočinku na leháčcích a druhá část třídy je vybavena stolečky pro klidovou, výtvarnou či jinak zaměřenou činnost.

Ve všech třídách mateřských škol jsme zaznamenali velké množství různých hraček pro děti předškolního věku. K vidění byly hračky z různých materiálů (plast, dřevo, přírodní materiál, látka), hračky didaktické, námětové, tvořivé, konstrukční a manipulační, také stolní, společenské a logické hry, dále knihy, výtvarné potřeby a pomůcky, sportovní náčiní, kostýmy a kulisy, relaxační prvky, hudební nástroje a přírodní materiály z živé i neživé přírody. Také bylo možno sledovat hračky chlapecké (auta, nákladní auta, stavebnice) i dívčí (kočárky s panenkami). Neutrální hračky pro obě pohlaví ovšem převažovaly. Ve třídách jsme viděli také zajímavé herní prvky – relaxační pytle, bazének s kuličkami, vyvýšenou podstavu (paluba), koutky živé přírody (želva, šneci).

Hračky pro děti byly přehledně uklizené v boxech, krabicích nebo volně položeny na políčkách, téměř vždy umístěny tak, aby na ně děti dosáhly. Některé hračky byly umístěny ve vyšších policích, takže se k nim děti nedostaly. Jednalo se zejména o výtvarné potřeby jako barvy, lepidla, barevné papíry a jiný materiál pro tvořivou práci, který byl umístěn mimo dosah dětí nebo v samostatné místnosti (sklad).

Jako příklad podrobnějšího popisu prostředí mateřské školy jsme vybrali jednu městskou a jednu vesnickou mateřskou školu:

### *Mateřská škola A*

Výzkumu se účastnilo 20 dětí ze 4 různých tříd této mateřské školy. Celkem byla realizována 4 pozorování a provedeny 2 rozhovory se středoškolsky i vysokoškolsky vzdělanými učitelkami. Mateřská škola A je městskou školou se 6 třídami. Vzdělávání probíhá v homogenních třídách, děti jsou tedy rozděleny podle věku (2–7 let).

Prostředí mateřské školy je příjemné, třídy mají dostatečný prostor pro volnou i organizovanou hru dětí. V jednotlivých třídách se nachází moderní vybavení nábytkem, police a skřínky s hrami a hračkami, které jsou volně dostupné dětem během celého dne. Vzhledem k velikosti tříd je možné sledovat členění různě tematicky zaměřených koutků. Veškeré zařízení tříd je uzpůsobeno věkovým a individuálním zvláštěm každého období předškolního věku, pro vyžití mimo třídu je pro děti k dispozici rozsáhlá zahrada členěná herními prvky, sportovištěm a pískovištěm.

Ve třídě se nachází opravdu velká spousta hraček, umístěných v různých policích, v kontejnerech na hračky nebo jsou tyto volně položené na parapetech a v otevřených skřínkách. V uzavřených skřínkách mají učitelé uloženy materiály a podklady pro tvoření s dětmi nebo jiné pomůcky.

Sledovaná třída je rozdělena na herní část s kobercem a na jídelní část, určenou také pro činnosti u stolečků. Ve třídě je místo pro odpočinek dětí, tzv. sedací koutek s pohovkou a zrcadlem. Výtvarné zázemí je bohaté, vidíme zde výtvarný stoleček vybavený výtvarnými potřebami, nástěnné kreslení s rolí papíru. Námětové koutky (kuchyňka, kočárky, molitanové kostky) jsou také zastoupeny, děti si hry a hračky mohou brát volně. V ostatních třídách je vybavení velmi podobného charakteru, najdeme zde hračky didaktické i námětové, velké množství různých stavebnic a skládanek, stolních her. Zastoupeny jsou také dřevěné hračky, stavebnice a vkládačky, dřevěné loutky a divadlo. Ve třídě je malá knihovna, ale knížky jsou umístěny spíše nad výšku očí dětí.

Mateřská škola využívá i školní zahradu se zahradním domečkem, malým políčkem pro sázení bylinek a pěstování rostlin. Podle pravidel mateřské školy se vcelku dbá na přízeň počasí jako podmínku pro pobyt venku. Obecně jsou režimová pravidla mateřské školy jasně daná, činnosti jsou přizpůsobeny provozu školy, zejména v souvislosti se stravovacím režimem mateřské školy.

V ostatních třídách této mateřské školy najdeme taktéž spoustu volně ležících hraček a her, trochu by se mohlo zdát, že je třída přeplněná a působí neuklizeně. Přesto každý koutek má své opodstatnění, tematicky zaměřené a vybavené herní koutky přináší dětem možnosti, jak je využít a rozvíjet tak vlastní pojetí hry. Vzhledem k naplněnosti kapacity školy je evidentní, že se mateřská škola snaží využít všechny prostorové dispozice, proto s ohledem k možnostem jsou některé hračky a hry umístěny do polic, kam děti nedosáhnou. Zpravidla jsou třídy rozděleny na herní část, která je vybavena kobercem a po stranách této části jsou při stěnách spousty úložných regálů a skříněk, druhou část tvoří stolečky a židličky, kde se děti stravují, malují, tvoří nebo společně naplňují jinak orientované činnosti. Je možné sledovat, že třídy této mateřské školy jsou opravdu bohatě vybaveny hrami a hračkami.

### ***Mateřská škola B***

Výzkumu se zúčastnilo 20 dětí ve věku od 3–6 let. Ve skupině mladších dětí bylo věkové zastoupení dětmi tříletými i čtyřletými dětmi. Ve skupinách starších dětí byly děti ve věku pěti a šesti let. Ve všech skupinách byli zastoupeni chlapci i dívky, v každé skupině pak bylo vždy 6 dětí. Děti byly do skupiny vybrány náhodným výběrem, některé děti, jejichž rodiče poskytli souhlas s výzkumem, nebyly v mateřské škole v den prováděného pozorování přítomny. Všechny sledované děti vstoupily do výzkumu dobrovolně a po předchozím písemném souhlasu zákonného zástupce s pořízením videonahrávky.

V této mateřské škole byla realizována 3 pozorování, v časovém rozmezí jednoho měsíce. Se 4 učitelkami byly provedeny rozhovory nahrané na diktafon. Všechny učitelky této mateřské školy jsou kvalifikované, vedoucí učitelka si doplňuje kvalifikaci v oboru předškolní pedagogika, protože původním zaměřením je učitelkou pro první stupeň základní školy. Tři učitelky jsou tedy se středoškolským a jedna s vysokoškolským vzděláním.

Mateřská škola B je umístěná v obci nedaleko města a je příspěvkovou organizací v jednom právním subjektu se základní školou, zřizovatelem školy je obec. V mateřské škole jsou dvě třídy, ve třídě v přízemí je třída pro děti ve věku 2–4 let a v prvním patře budovy je třída pro děti ve věku 5–7 let. Prostory obou tříd jsou členěny podobně, herna zároveň slouží jako místo k odpočinku, část třídy se stolečky a židličkami je využívána jako jídelna. Třídy jsou prostorné, světlé, barevně vymalované a vyzdobené různými dekoracemi a pracemi dětí. Stolečky jsou ve třídách organizovány spíše skupinově, jsou snadno přesunovatelné dle potřeby učitele a vzdělávací situace. Děti mohou využít zakrytý balkon pro hru

s pískovištěm či s vodou. Hygienická zařízení včetně umývárny a sprchy jsou v obou třídách nově modernizovány. Pozornost poutají barevné malby na stěnách již při vstupu do mateřské školy, vesele a přívětivě působí barevné vymalování obou tříd sladěné s barvou nábytku a jiným vybavením tříd. Dominantou mateřské školy je ekologické hřiště a přilehlá zahrada rozdělená na více herních prostor a zákoutí. Na hřišti se nachází jak tradiční prvky jako pískoviště, houpačky a houpadla, tak zde najdeme taktéž prvky pro přirozené objevování např. na vyvýšeném "Hradu" z kůlů se mohou děti porozhlédnout, stejně jako mohou využít chýše z proutí, vodní kaskády, pocitový chodník, hmyzí domek, dřevěné kládové schody a kameny.

Ve třídě pro menší děti je herna s hracím kobercem a sedacím koutkem s nábytkem sloužícím jako úložný prostor pro hry a hračky. Dětem jsou zde dostupné otevřené krabice se stavebnicemi, plastové košíky a dřevěné regály, ve kterých je spousta různých hraček. Najdeme zde deskové hry, barevná lega, korálky na navlékání, stavebnice, dřevěné vkládací hry a provlékací desky. V prostoru třídy se nachází další dřevěné regály, částečně dostupné dětem, z části pak sloužící jako úložný prostor pro materiály k činnostem. V herně třídy je uprostřed třídy velký koberec, po obvodu třídy se nachází různé prvky, dominantní je vyvýšená podesta se schody a zábradlím. Tato část třídy je podle výpovědí dětí i učitelek jednou z nejoblíbenějších, protože je vyvýšena nad úroveň podlahy a dětem evokuje skryš, hrad nebo palubu lodi. Prostor pod tímto patrovým prostorem je vyplněn relaxačním koutkem s gaučem a křesílkou. K námětovým hrám slouží velký dřevěný obchůdek „Bakery's house“, dále je zde molitanový bazének s barevnými plastovými balonky a skluzavkou. Herní prostor je vybaven mnoha plastovými krabicemi s různými hračkami např. plyšovými, stavebnicovými dílky, kostičkami, maketami (autíček, vláček, jeřábů) nebo také dětskými kočárky s panenkami. Třída je dále vybavena elektrickým klavírem, televizí a přehrávačem. Celkově třída působí esteticky vyrovnaným dojmem, je prostorná, logicky členěná a děti mají příležitosti k pohybu a hře v celém jejím prostoru. Vybavení hračkami je dostatečné, zejména didaktické hračky jsou hojně zastoupeny.

Třída v prvním patře školy je vybavením podobného charakteru jako třída v přízemí, ale je zde již evidentní, že je třída navštěvována staršími dětmi, což evokuje velikost nábytku, stejně jako skladba her a hraček. Nástěnky a tabule dokládají, že se zde děti připravují na vstup do základní školy. Ve třídě se nachází interaktivní smartboard s projektorem umístěným ke středu herního prostoru třídy tak, aby byl přístupný pro celou skupinu dětí. Třída je rozdělena do specificky zaměřených koutků - hudebního, tělocvičného, výtvarného, čtenářského, herního, divadelního či tvořivé dílny. Tyto koutky jsou tematicky vybaveny nástroji, rekvizitami, pomůckami a hrami.

Ve třídě se nachází několik plastových boxů se skládačkami, legem, stavebnicemi a podobnými konstruktivními hračkami. Dalším místem je tělocvičný koutek s policí, na které jsou uloženy míče, kruhy, pěnové podložky pro gymnastické cvičení a pohybové hry. Ne všechny police s knihami a hrami jsou přímo dostupné dětem. Počítačový koutek není příliš využíván, respektive není podporována hra na počítači dětmi, učitelé zde spíše pracují v rámci individuální podpory dítěte. Děti si mohou z volných regálů a polic vybrat z různorodých stolních, logických i motorických her a hraček, u stolečků mohou kreslit, tvořit. Ve třídě se děti společně s učitelkami starají o šneky a rybičky.

## Participující děti předškolního věku

Děti předškolního věku, které byly nejdůležitějšími participanty našeho výzkumu, navštěvovaly některou z vybraných čtyř mateřských škol. Pozorovány byly homogenní i heterogenní (převážně vrstevnické) skupiny dětí, řídicí se dle nastavení jednotlivých tříd v rámci dané mateřské školy. V celkovém shrnutí bylo při hře sledováno a rozhovory byly vedeny se 77 dětmi ve věku od 2 do 6 let, přičemž tříleté děti nastoupily do mateřské školy na začátku školního roku ještě ve věku 2 let. Údaje o věku dětí s uvedením počtů rozdělených na chlapce a dívky jsou uvedeny v následující tabulce.

věk dětí	chlapci	dívky
2 roky	1	1
3 roky	3	2
4 roky	10	9
5 let	8	17
6 let	14	12
<b>celkem</b>	<b>36</b>	<b>41</b>

Tab. 1 Údaje o dětech participujících na výzkumu

## 5.2

### Metody sběru a analýzy dat

Sběr dat probíhal v prostředí mateřských škol v průběhu tří měsíců od získání souhlasů rodičů participujících dětí po poslední zaznamenaná pozorování a rozhovory, kdy byla dostatečně nasycena data pro potřebnou analýzu.

Výzkumy zahrnující pohled dětí na hru se v posledních letech rozšířily. Nejčastěji použitými metodami jsou přitom zúčastněné pozorování dětí a individuální či skupinové rozhovory s nimi. Tyto metody sběru dat byly zvoleny i pro náš výzkum, dále doplněny o rozhovory s učitelkami v daných mateřských školách.

### Zúčastněné pozorování

Pozorování je klasickou pedagogickou i psychologickou metodou výzkumu i praxe. Pozorování pomáhá učiteli dítě poznat a získat tak cenné poznatky o jeho samostatném jednání či chování ve skupině více dětí (McLachlan et al, 2013). Při hře si všímáme nejen verbálních a neverbálních projevů chování dítěte, ale prostřednictvím pozorování hry získáváme představu o sociálním jednání dítěte. Například v interakcích s hrou či hračkou si všímáme pozice dítěte ve hře (spolupráce, samostatnosti a individuálnosti), podle způsobu a úrovně hry, stejně jako ze samotného způsobu, kterým dítě hru hraje, můžeme pozorovat, zda si hraje samo, vedle nebo s ostatními, zda vyhledává jednoduché nebo složité hry, jakého druhu a charakteru jsou interakce s dětmi ve skupině.

Bezprostředním datovým materiálem z pozorování se staly terénní poznámky. Pro detailní zachycení hry dětí jsme dále měly možnost využít záznamu prostřednictvím videokamery. Ten nabízí možnosti opakovaného přehrávání, navracení se k zaznamenaným situacím a možnosti objevovat, postřehnout a opětovně sledovat jevy, které při prvním pozorování nebyly zachyceny. Přítomnost samotného výzkumníka může pochopitelně ovlivnit chování sledovaných dětí, stejně tak může být zkresleno i použitím videokamery. Ze získaných dat však usuzujeme, že se děti chovaly stejně jako obvykle, jen s drobnými odchylkami např. zajímaly se o kameru, v některých skupinách se občas některé z dětí vydalo do kamery zamávat nebo udělat legrační obličej, nezdálo se však, že by to celkově narušovalo průběh hry s hračkami.

Pro pozorování dětí při hře jsme vybrali dva soubory originálních hraček, jeden byl specificky použitý ve skupinách dětí do 3 let věku, ve druhém souboru pak

byly hračky určené pro děti ve věku od 3 do 6 let. Celkem se jednalo o 17 hraček a her, jejich popis a fotografie jsou součástí Přílohy č. 1. Materiály pro hru by měly nabídnout specifický cíl nebo problém, který je třeba prozkoumat prostřednictvím hry. Zkoumat některé aspekty hraček pro děti bez dětí je jistě možné, nás ovšem zajímalo, jak vyrobená hračka „ožije“ v rukou dítěte. Pro pozorování dětí při činnostech s hračkami byl v každé mateřské škole připraven prostor v herně, kterou děti znaly. Na dostatečně volném prostoru pak byly hračky rozmístěny tak, aby děti měly od začátku možnost být u jedné hračky i ve skupinách. Už během úvodního rozhovoru o hračkách zaměřovaly děti občas pozornost na vystavené hračky v herně. Tím však získaly možnost vybrat si pro sebe takový objekt, který je zaujal, aniž by je v té chvíli ještě ovlivňovala volba ostatních dětí.

Pozorování dětí se neodehrávalo ve standardních podmínkách běžné třídy mateřské školy. Abychom měli možnost děti skutečně intenzivně sledovat, zvaly jsme postupně ke hře (a rozhovoru) děti ve skupinách v počtu od 4 do 9, nejčastěji to byly skupiny po 6 dětech.

Zapojení do hry vyžaduje, aby dítě mělo dostatek času na hru. Proto jsme dětem poskytly tolik času, kolik samy potřebovaly. Průměrná doba jednoho záznamu se pohybovala okolo 30 minut, záleželo na věku a složení skupiny dětí. Homogenní skupina tříletých dětí si s hračkami hrála jen 10 minut, pokud byly součástí heterogenní skupiny mladší děti, hrály si mnohem delší dobu. Homogenní skupina šestiletých dětí už strávila nad hrou 40 minut a některé z nich by vydržely i déle, ale kvůli jiným činnostem byl záznam pozorování ukončen.

## Rozhovory s dětmi

Výzkum orientovaný na děti předškolního věku je posilován nasloucháním těmto dětem (Mukherji & Albon, 2015, s. 55). Rozhovory s dětmi, které by nám napomohly porozumět lépe jejich vlastnímu pohledu na hru a hračku, tak byly jasnou, i když náročnou volbou v rámci metod sběru dat. Na počátku práce v terénu jsme vyzkoušeli původně zamýšlenou strategii vést rozhovor individuálně s každým dítětem. Zjistili jsme však, že vhodnější bude rozhovor skupinový, v němž by sice mohly být děti ovlivněny výpověďmi ostatních ve skupině, ale v tomto případě se jednalo o přirozenější formu, na jakou jsou zvyklé i při činnostech v mateřské škole, kdy si s nimi povídá učitelka. Rozhovor byl realizován vždy na začátku setkání s dětmi předtím, než si vybíraly hračky ke hře. Vzniklo tak celkem 14 rozhovorů zaznamenaných na videokameru, ale do terénních poznámek pak přibývaly také postřehy z diskuse s dětmi na konci našich setkání. Ačkoliv jsme se dětem představovaly

jménem, vnímaly nás jako „náhradní“ učitelky, a takto nás také oslovovaly. Zdůvodnily nám to následovně: *„My říkáme všem, paní učitelko.“*

Rozhovory s dětmi byly zaměřeny na hračky, které preferují nebo které by si přály a také na to, jak a s kým probíhá hra v mateřské škole či v jiném prostředí, o kterém děti většinou spontánně hovořily. V souladu se zvolenou kvalitativní strategií výzkumu jsme vedli nestrukturované rozhovory, vždy tedy záleželo na tom, o čem mají zájem mluvit samy děti, což dále popisujeme v kapitole 8.

## Rozhovory s učitelkami

Ačkoliv vnímáme pohled dětí na hru a hračku jako zásadní, rozhodli jsme se odpovědi na výzkumné otázky podpořit také pohledem učitelek mateřské školy. Snahou bylo získat komplexní obraz daný jak pozorováním dětí, tak i výpověďmi obou hlavních aktérů hry v mateřské škole – dětí i učitelů.

Polostrukturované rozhovory s 12 učitelkami mateřských škol byly zaměřeny na vnímání „jejich“ dětí při hře, pojetí a funkčnost hraček, které mají k dispozici v mateřské škole. Zajímalo nás také, jak vidí svou roli ve hře dětí. Některé z učitelek měly zájem nejen prohlédnout si hračky, které jsme ověřovali, ale také je zajímalo, jak si s nimi děti hrály a zda tyto informace budou odpovídat tomu, jak samy děti znají.

## Analýza dat

Data v podobě terénních poznámek i videozáznamů byla pečlivě transkribována do textového formátu, který je základem pro další analytickou práci s daty. Stejně tak byly transkribovány také rozhovory s učitelkami mateřských škol. Podařilo se nám získat poměrně bohatý datový materiál.

Analýza dat prostřednictvím prvního kroku, otevřeného kódování, probíhala cyklicky. Jak postupně přibývaly záznamy z pozorování i rozhovory s oběma aktéry hry v mateřské škole, kódování se zpřesňovalo, z množství kódů se vynořovaly první koncepty. V dalším kroku byly také tyto koncepty podrobeny společné reflexi obou autorek a zůstaly tak koncepty, u nichž nastala shoda v porozumění jejich významům. Koncepty se staly základem pro vznik kategorií, které odpovídají jednotlivým částem následujících kapitol.



## 5.3

### Etika výzkumu

Už během plánování kvalitativní studie si musí výzkumník uvědomit, jaké etické otázky mohou vyvstat. Netýkají se přitom jen fáze sběru dat, ale celého následného procesu až po vznik výzkumné zprávy (Creswell, 2007).

Respektování etických principů ve výzkumu, v němž participují děti, jak je popisují Mukherji & Albon (2015), se odrazilo ve snaze o citlivý přístup k dětem a respektování jejich přání. Znamenalo to, že jsme během rozhovorů nenutili žádné dítě k hovoru, pokud nemělo zájem nebo se ostýchalo. Následná hra dětí s hračkami byla také přizpůsobena vnímání jejich zájmu, případně vyslyšení přání: „Už si chceme jít hrát!“.

Pro rodiče participujících dětí jsme předem připravili informovaný souhlas, v němž mohli zvolit mezi různými formami sběru dat, s nimiž souhlasí. Výzkumu se pak účastnily pouze děti, jejichž rodiče nám poskytli souhlas s videozáznamem (odmítnutí bylo výjimečné). Informovaný souhlas je uveden v Příloze č. 2.

Pro respektování etického principu důvěrnosti nejsou v této publikaci uvedena žádná jména participujících dětí nebo učitelů, stejně tak nejsou uvedeny konkrétní údaje pro identifikaci zapojených mateřských škol.



## VOLBA HRAČEK

Tato kapitola je věnována pozorování dětí v počátcích hry s nabídnutými hračkami. Sledujeme tedy, jak probíhala, případně čím byla podmíněna volba konkrétních předmětů dětmi.

Již při seznámení a následném rozhovoru s dětmi bylo možno sledovat, že některé z nich byly předem rozhodnuté, jakou první hračku si ke hraní vyberou. Domníváme se, že v první fázi výběru je hračka zaujala vzhledem, barvou nebo tvarem, případně jim připomínala nějakou podobnou hračku, kterou již dříve viděly.

*D: Mně se líbí tamto.*

*D2: A mně toto.*

Tato konstatování nastala ještě předtím, než si děti hračku fyzicky vyzkoušely. Z toho usuzujeme, že děti hodnotí hračku nejprve podle vizuálního efektu. Dále jsme sledovali, že děti během rozhovoru přemýšlely, jak by si s hračkou hrály. Bylo zde evidentní, které děti si prostě chtějí hrát "jen tak", bez účelu a smyslu a ty, které chtějí tvořit, přetvářet a představovat, což dokládají vyjádřeními z rozhovoru:

*CH: Já chodím do tancování a malování, my tam vždycky něco jiného vytváříme.*

*D: Mě taky baví vytváření a kreslení.*

Po poslední otázce z rozhovoru s dětmi přišla pobídka ke hře, na niž děti spontánně reagovaly.

*D, CH: My si chceme hrát.*

*V: Vy si chcete hrát? Tak jdeme na to.*

První reakce na hračky byly opět spontánní a děti neskrývaly překvapení nad předměty, které byly pro ně zcela nové.

*CH: Toto máte husté, to je pěkné, to je dobré toto.*

Již v samotném úvodu popisu výzkumných zjištění konstatujeme, že děti hračky většinou nepojmenovávají, ukazují na ně prstem a nazývají je *tohle, toto, to*. Při jiném pozorování jedna dívka vyslovila: *Hele, pojďte se podívat na tu zvláštní hru*. Jiný chlapec zase říká: *Hele, my máme zvláštní věc, pojď se podívat na tu zvláštní věc*. Děti neměly potřebu hračky pojmenovávat určitým přesným názvem a ani jednou nepadla otázka dětí, jak se daná hračka jmenuje, ale spíše jsme zachytili otázky k podstatě hračky.

CH: *Mě to zajímá, co to je.*

D: *Já chci tamtu krabici. (myslí divadlo)*

V průběhu výběru hraček ani v samotném herním procesu neprojevovaly děti zájem dozvědět se název (pojmenování) hračky, dokladem je tvrzení jedné dívky, která v samotném závěru při reflexi smutně řekla: *Vůbec jsem nepřišla na to, co to je*. Do pozorování byly zařazeny také děti mladší tří let, sledovali jsme, že volba hračky byla omezena úrovní jejich sociální vyspělosti (ostych, překvapené výrazy, nejistota) a také komunikační bariérou (nevyjadřovaly se, spíše mlčely). Toto omezení si vysvětlujeme krátkou dobou na seznámení s dětmi, způsobem vedení výzkumu a jistě narušením jejich zaběhnutého denního režimu v mateřské škole. Děti si hračku předem neprohližely, nekladly otázky a v podstatě si ani záměrně nevybíraly, zkrátka, ta hračka, kterou měly na dosah nejdřív, s tou si začaly hrát. Jedna holčička se přidala k chlapečkovi, pozorovala, co dělá, a pak se rozhlížela po dětech, po hračkách, dívala se také do kamery, poté cvičila a sledovala výzkumnici pohledem. Ostatní děti v této skupině netřfletých zaujal především Vkládací stromeček a Medvěd Lesňák, kterému na tyčky navlékaly dílky. Oproti tomu starší děti již zvědavě pokládaly zásadní otázky, jasně cílené na zjištění, co je to za hračku nebo co s ní mají dělat.

## 6.1

### Otázky, otázky

Hračky v sobě nesou základy podpory rozvoje myšlení, řešení problémů a jsou aktivními prvky hry. Hračka je příležitostí pro vznik sociální hry a hry s ostatními dětmi (Blakemore & Centres, 2005). A jestliže hračka se stává hrou, hra se stává hračkou, pak hra zde funguje jako cíl, nástroj i komunikační prostředek zároveň. Ověřované hračky v dětech vyvolávaly vlnu otázek, které směřovaly nejen na výzkumnice, ale i na děti ve skupině. Nejčastěji se děti ptaly na podstatu dané hračky, zajímal její účel. Jelikož cílem výzkumu bylo ověřit sadu hraček a zda splňují daný didaktický cíl se záměrem popsat, jak si s nimi dětmi v mateřské škole hrají,

výzkumnice záměrně nezasahovaly do pozorování a ani dětem nevysvětlovaly, jak si s hračkami hrát. Proto se přirozeně objevovaly tyto zvědavé otázky:

D: *Paní učitelko, jak se hraje tohle? (otázka ke hře Kuličková dráha)*

V: *Tam máš další krabičku, no, třeba ti někdo poradí. (výzkumnice odpovídá)*

D2: *Já ti poradím. (odpovídá další dívka)*

Následně se hra rozbíhá, zapojují se další děti a společně si s hračkou hrají. Tento krátký rozhovor hodnotíme jako dobrý příklad vzájemné spolupráce dětí, jisté úrovně sociálního učení a vzájemné pomoci. Podobná situace nastala v jiné skupině, když si dívka nevěděla rady, co má s hračkou dělat:

D: *Co je tohle? Jak se hraje tohle?*

V: *(krčí rameny)*

D: *To se skládá tak, já to znám, chceš poradit?*

Jindy děti zkoušely přijít na princip nově zvolené hračky, otázka vyvolala zájem druhého dítěte a společně pak zkoušely stavět Kuličkovou dráhu, výzkumnice ani učitelka do situace nijak nezasahovaly.

D: *Co to je?*

V: *(nestačí odpovědět)*

CH: *(chlapec se podívá na hračku, zkouší a vzápětí radí) Já vím co to je, všechno musíte dát, mosty... tady.*

D: *Jak se hraje s tímhle?*

V: *Nevím, zkus.*

D2: *Paní učitelko, jak se hraje s tímhle?*

D: *Paní učitelko, to je na hlavu? Jé, tady jsou kuličky. Ale to asi může hrát jen jeden.*

CH: *To je možná fotbal.*

D3: *Jo, to se tam musí přilepovat, ty značky.*

Uvedené ukázky rozhovorů dětí při objevování hračky jsou dokladem toho, jak jsou děti vnímavé, ve své podstatě snaživé a společně motivované odhalit podstatu daného problému. Poznámka chlapce: *Jo, ty jsi dobrá, jak tě to mohlo napadnout!*, je úžasnou zpětnou vazbou, pochvalou a vyjádřením radosti z nově objeveného prvku či rozřešení herního problému.

## 6.2

### Způsob výběru hračky

Pozorovali jsme, že mnohé děti si chtěly nejprve prozkoumat, jaké hračky jsou nabízeny, přistupovaly k nim a prohlížely si je, přisedly si k nim na koberec a poté je v různých časových délkách (od několika vteřin po minuty) volně opouštěly a přistupovaly k dalším.

*CH, CH2: Zkusíme to.*

*D: Divadlo! Tam je nacpaná molitanová ta... Takže to je fakt vyrobené?*

Výběr hraček byl u dětí velmi spontánní. Jelikož se na *nové, jiné* hračky těšily, jejich radost se projevila v přístupu k hračkám. V některých skupinách byly děti více otevřenější improvizované hře, čímž jaksi převálcovaly klidnější a rozváznější děti. V zásadě se ale u skupin objevovala spontánní okamžitá volba, tedy přímý přístup k vybrané hračce. Do výběru hračky vstupovaly i druhé děti, které ovlivňovaly volbu dětí. Docházelo tak k více přesunům, jaksi od hračky k hračce. Postupně se během pozorování děti věnovaly vybrané hračce delší dobu. Zajímavé bylo sledovat děti, které se od začátku koncentrovaly na jednu hračku, u níž strávily téměř celý pozorovaný čas. Například dva chlapci si celou dobu hráli jen s Kuličkovou dráhou, jiné děti odcházely na chvíli k jiné hračce, ale pak se k původně volené hračce vrátily a znovu si s ní hrály.

*CH: Fotbal je mega dobrý, já se fotbalu jen tak nezbavím.<sup>3</sup>*

Tento chlapec se věnoval Kuličkové dráze, kterou si po svém nazval Fotbal, této hračce se pak věnoval po celou dobu pozorování. Vstupoval do hry i s jinými dětmi, ale soustředěná a zaujatá hra s touto hračkou u tohoto chlapce převažovala.

## 6.3

### Radost z hračky

Radost z objevení hračky, tak popisujeme skutečnou, nepředstíranou emotivní situaci, která vznikla vždy, když dítě objevilo u hračky prvek umožňující hračku přetvořit ve zcela něco jiného. Samotné objevení hračky otevřením víka krabice

---

<sup>3</sup> myšleno ve smyslu nevzdám se nebo neopustím

s hračkou, překvapený výraz ve tváři dítěte, hlasové projevy, řeč těla nebo výskoky doprovázely jednání dětí u první volby dané hračky. Zaznamenali jsme ovšem také výrazy překvapení, jistého zklamání nad očekáváními, ale i pochybnosti a nedorozumění. Fontana (2003) potvrzuje význam emocí u dítěte v raném věku, kdy má být radost vnímána jako žádoucí. Děti se projevovaly spontánně, pokud byly do hry ponořeny a prožívaly ji, pak se emocionalita umocňovala nejen hlasovými projevy, ale i pohybem, což se projevilo u chlapce radostně vykřikujícího:

*CH: Gól, gól, gól. Jo, gól. (smích, výskoky do vzduchu)*

V jiné hře dívka přirozené zajásala: *D: Juchú, vyhrála jsem.*

Hra je pro dítě vážnou činností, doprovázenou city, které jsou při hře opravdové. Herní činnosti přinášejí dítěti radost, spokojenost a dokonce i pocit štěstí (Mišurcová, Fišer, & Fixl, 1980).

## 6.4 Rozvážný pozorovatel

Kategorie nazvaná Rozvážný pozorovatel se jeví jako specifická vzhledem k pozorování délky trvání při výběru hračky. V některých případech jsme sledovali děti, které se do výběru nehrnuly, vyčkávaly, až si vyberou děti tzv. více se prosazující. Oproti dětem, které se dokázaly ihned rozhodnout, nebo alespoň bez zábran přistoupit k jednotlivým hračkám, děti rozvážné a klidné neměly potřebu o cokoli bojovat, ať již z nezájmu nebo zkrátka z podstaty jejich povahy či temperamentu. Individualita každého dítěte, osobnostní a povahové rysy se sice do volby a průběhu hraní s hračkou promítaly, nicméně nebyly předmětem zkoumání.

*D: Ale tam je nějaký ptáček venku. Tam je nějaký velký pták.*

O dění za oknem více než o hračky se zajímal jeden chlapec, který byl zcela plně zainteresován ptáčkem za oknem více než nabízenými hračkami. Tato situace vznikla zcela spontánně, stejně tak jako reakce výzkumnice: *A podíváme se hned na něho?* Společně i s dalšími dětmi se podívali na ptáčka za oknem, poté se chlapec již zcela plynule zapojil do skupiny. A jaké hračky si děti nejčastěji vybíraly jako první?

## 6.5

### Vítěz první volby

Jednoznačným vítězem první volby dětí byla Kuličková dráha. Ve všech sledovaných skupinách se nám potvrdilo, že tato vizuálně zajímavá a přitom nikterak barevně výrazná hračka se stávala první volbou dětmi. V realizovaných rozhovorech a reflexích děti argumentovaly svou volbou tím, že jim hračka připomínala jinou známou hračku, byla barevná a zkrátka se jim líbila. Kuličková dráha byla nejčastěji a nejdříve volenou hračkou chlapci.



Další nejvíce zastoupenou hračkou v první volbě byla Proplétací deska a také Divadlo.



Proplétací deska byla volbou spíše pro děvčata, pokud si ji vybrali chlapci, tak se ihned zeptali, co to je a na co to je. Pokud nedostali návodnou odpověď, tedy takovou, po níž by byli schopni splnit účel hračky, většinou ji opustili.

Hračka Skříň pro panenky byla spíše hračkou, kterou si děvčata vybírala samostatně, bez potřeby partnera ve hře, stejně tak hračka Barevné čtverce zaujala spíše jednotlivce.



## 6.6

### Hračky nejméně volené

Nejméně frekventovanou hračkou ve výběru byly u menších dětí Plyšový zajíček, Květinka s motýly a Motorický čtverec. Sledované děti ve výzkumu neupřednostňovaly ani Látkovou podložku. U hračky Látková podložka si myslíme, že pokud by učitelka děti motivovala a byla jejich průvodcem ve hře, děti by hračka zaujala. Samostatně ležící, pokrčená překračováním nohami dětí, je takto vůbec nezajímala.



U starších dětí byl nejmenší zájem o Zvířátka světa. Většinou se děti u dřevěné krabice, která skrývala magnetické tabulky a velké množství dřevěných vyřezávaných zvířátek z celého světa, vůbec nepozastavily, případně ji pootevřely a zase zavřely. Poté, co jiné dítě objevilo, co se uvnitř ukrývá, připoutalo to pozornost jiných dětí. Nakonec, když si děti pohrály se všemi ostatními hračkami, krabici otevřely a začaly si s hračkou hrát. Některé děti byly dokonce překvapené, co se pod víkem krabice ukrývá. Hra se tak stala činností provázenou pocitu napětí a radosti, motivovanou sama sebou a bez cíle kromě sebe samotné (Hartl & Hartlová, 2010, s. 187).

## 6.7

### Podmínění zájmu

Při pozorování volby hračky dítětem jsme identifikovali několik faktorů, které zájem dětí výrazně ovlivňovaly.

- **Hračka versus kamarád**

Pozornost jsme věnovali také sledování dětí, které pozorovaly druhé děti ve skupině.

Děti se učí vzájemně nejen spoluprací, ale především pozorováním a napodobováním druhých. Zkouší a přehrávají viděné situace. Způsoby jednání, které fungovaly u jiného dítěte, zkouší na sobě nebo dokonce na jiných dětech. Sledovali jsme, že některé děti se podřizují jiným dětem např. jsme pozorovali situaci u chlapce, který si vybral Barevné čtverce, u nichž s rozvahou a klidem přemýšlel, jak si s touto hračkou bude hrát, načež k němu přišla energická dívka a začala mu vysvětlovat, co má dělat.

*D: Jo, to jsou ty skládky. Jo, budem to muset skládat... To se skládá takto a začala chlapci vkládat na podložku kostky a chlapce opustila se slovy: Tak a teď ty to složitější. Děti „následovníky“ jsme pojmenovali podle toho, že poslouchaly to, co říkaly jiné děti, které považovaly za své vedoucí skupiny. Takto jsme vytvořili podkategorii Malý šéf, což potvrzuje dívka, která dětem ve skupině ukázala, jak se hraje s hračkou Zvířátka světa. Ostatní dvě dívky jí naslouchaly, sledovaly, co dělá, co jim vysvětluje. A nakonec malý šéf odchází, aby si hrál se zcela jinou hračkou. Malého šéfa charakterizujeme jako vůdčí typ, dominantní dítě, které se vyjadřuje hlasitě, upoutává pozornost. Zároveň je toto dítě schopné skupinu vést, rozdělovat role uvnitř skupiny a děti se řídí jeho pokyny. V jiné situaci je evidentní vliv druhého dítěte na jedince ve smyslu:*

*D: Já už si s tím nechci hrát.*

*D2: Tak já taky ne.*

Dominance některých dětí byla pozorována například v situaci, kdy si dívka stoupla za druhou dívku, která si v tu dobu hrála s divadlem a káravě jí nařídila:

*D: A, říkala jsi, že si s tím hraješ, tak si to uklid!*

*D2: (Dívka poslechla a části hračky uklidila.)*

#### • Musím to umět

Jak následný průběh hry, tak i samotná volba hračky byly podmíněny také tím, zda se dítě cítilo jistě z hlediska schopnosti pochopit princip hry. Jak jsme již uvedli, děti se obvykle hned v úvodu vypyťovaly na to, co mají s hračkou dělat, jak se s ní hraje. Na hru s novými předměty se těšily, přesto řešily úkol a jeho splnění. Vzhledem k tomu, že přímé zadání ke hře nedostaly, některé děti si buď hračku ne zvolily, nebo si naopak poradily samy, a vznikaly tak modifikace, které popisujeme v další kapitole o průběhu hry s ověřovanými hračkami. Jiné děti však místo toho verbalizovaly podmíněnost volby na základě toho, zda si hrát umí, či nikoliv. Tento přístup koresponduje s úvodním vypyťováním dětí na pravidla a možnosti hraček, proto se domníváme, že jde o naučený mechanismus daný přístupem učitelek či rodičů.

*CH: Já si zkusím hrát s tímto.*

*D: Budem si hrát s tímhle, jestli to umíme.*

Takto uvedená volba hračky končí po určité době, kdy ji dívky zlehka zkoumají tím, že jedna z nich důrazně konstatuje, že si s ní hrát neumějí.

*D: (otáčí magnetickou desku ze hry Zvířátka světa, nakonec umístí vybranou magnetku na bílou zadní plochu) S tím si nebudeme hrát! (dává desku zpět do krabice) To my neumíme!*

Verbalizace toho, že si dítě s hračkou naopak hrát umí, se dokonce stala argumentem pro připojení jednoho z dětí do hry mezi ostatní děti.

*D: Ale já to umím hrát. (chce také tvořit u proplétací desky)*

#### • Potřeba partnera ve hře

Mateřská škola je místem setkávání dětí, jejich společného učení a prožívání vcelku podstatné části dne. Z pozorovaných videozáznamů se vynořila kategorie Potřeby partnera ve hře. Jedná se zcela o přirozenou kategorii nasycenou základní podstatou – děti byly přizpůsobené ke hře ve skupině. Děti byly zvyklé si hrát společně, domlouvat se a sdílet kompromisy. Jejich potřeba hrát si společně s někým druhým vcelku převažovala.

*D: K, pojď sem!*

*D2: L, pojď si se mnou hrát.*

*CH: Hej, pojďte si zahrát fotbal.*

*D: P, pojď hrát!*

*D, CH: Jdem na divadlo! F, pojď. (mává na dítě s loutkou v ruce)*

Chlapec si vybral Stolní fotbal, jenže byl sám a podle vlastních slov by potřeboval partnera ke hře.

*CH: To znám, to máme doma, ale my to hrajeme vždycky dva.*

Chlapec vyzýval nejprve děvčata vedle sebe, ale ta nereagovala, a tak se rozhlížel, viděl, že druhý kamarád je zabrán do hry s kuličkovou dráhou a zeptal se do prostoru: *Kdo si chce hrát se mnou s tímto?*

#### • Hráč sám sobě

Sledovali jsme individualitu jedné dívky, pro niž bylo Maňáskové divadlo jednoznačnou a jedinou volbou. Dívka, která od začátku hry chtěla být u divadla sama, vymýšlela a následně aplikovala strategie, jak se dětí, které také projeví o divadlo zájem, elegantně řečeno zbavit. Tato dívka nechtěla do svého prostoru nikoho pustit, dokonce vymyslela, jak odvést pozornost a to tím, že chlapci, který se chtěl do hry s divadlem zapojit, ukázala jinou hračku a řekla mu:

*D: Tahle hračka je pěkná, pojď, já ti ukážu. (odvádí chlapce pryč od divadla)*

Jinou holčičku odmítla se slovy: *Tam je taky oblečení, pojď, já tě tam zavedu, jo.* Zajímavé je, že ji děti poslechly a nedožadovaly se hry s divadlem i přes nevoli holčičky.

Ta si pak hrála sama s loutkami vlastní příběh. Měnila postavy podle toho, jak se jí v příběhu hodily, např. z čerta byl zlý kocour, z holčičky babička apod.



V kategorii Hráč sám sobě jsme objevili další příklady zajímavých řešení hry s hračkami. Holčička si vybrala hru s Oblékačí knížkou a byla hračkou tak zaujatá, že i když do pozorování vstoupila paní učitelka, děti hlasitě mluvily a reflektovaly hru s hračkami, přesto si stále skládala a přilepovala oblečení do knížky. Teprve po vyzvání výzkumnice k ukončení hry, opustila hračku a odešla za dětmi do třídy. Zde je evidentní aspekt plné koncentrace na hraní, což je určeno vlastním zájmem a vnitřní motivací dítěte hrát si bez ohledu na okolí.

Jinou specifickou situaci jsme zažili ve třídě, kde v krabici hraček zůstal zapomenutý šátek výzkumnice. Chlapec šátek objevil a pak jej již upřednostnil před ostatními hračkami. Tento šátek se pro chlapce stal předmětem improvizace, byl přetvářen v různé předměty. Současně s šátkem chlapec vstupoval do rolí a podněcoval ostatní děti ke hře. Základní principy dramatické výchovy improvizace dítěte ve hře vychází v zastání role ve vlastním příběhu a jsou úžasným dokladem toho, že děti na základě viděného a slyšeného přirozeně transformují své zážitky, zkušenosti z příběhů a přehrávají nejsilnější emotivní situace, které tak mají možnost znovuprožít (Valenta, 2008; Machková, 2007).

## 6.8 Volba hraček v průběhu

V průběhu celého pozorování jsme viděli, že si děti ve sledovaném čase hrály i s více hračkami, pokud nesetrvávaly u jedné, přecházely k jiným. Některé děti si vyzkoušely všechny hračky s větším či menším zájmem. Hračky, které nedokázaly

využít jinak, než jak samy na dané úrovni zvládly, většinou opustily. Tyto situace nás vedou k zamyšlení, že volná hra dětí s didaktickými hračkami je účelná ve chvíli, kdy samotná hračka nabízí možnosti dalších variací a přeměn natolik, aby dítě tzv. nutila přemýšlet a hledat další řešení. V opačném případě splní pouze její primární cíl bez jakékoli inovace a možnosti kreativity.



## 6.9 Holka nebo kluk

První volba hračky, jak jsme uvedli výše, byla z části ovlivněna genderem dětí, což se projevovalo ve výběru spíše chlapeckých hraček (kuličková dráha, fotbal) chlapci a dívčích hraček děvčaty (skříň pro panenky, divadlo). Ačkoli je zřejmé, že rozdíly mezi hrou děvčat a chlapců existují a jsou ovlivněny sociálním prostředím, genderově rozličné hračky k této skutečnosti také přispívají. Blakemore & Centres (2005) zjistili, že dívčí hračky jsou asociovány s fyzickou atraktivitou, pečovatelským, dovednostmi pro domácnost, zatímco chlapci si vybírají hračky spojené se soutěží, nebezpečím a vzrušením ve hře. Také zjistili, že chlapci si častěji vybírají hračky, které se hýbou. Výsledky těchto zjištění nebyly podloženy výzkumem s přímým pozorováním jako v našem případě, ale dětem byly pouze ukazovány obrázky hraček, které zařazovaly do kategorií (dívčí, chlapecké, neutrální). Zařazováním tzv. neutrálních hraček (Blakemore & Centres, 2005) s sebou nese řadu výhod, které přispívají k podpoře rozvoje kognitivních, vědeckých, hudebních a uměleckých dovedností dětí. Mezi tyto hračky řadíme například plastelínu, lego a další stavební bloky, skládačky a hudební nástroje.

Ve shodě s Oncu & Umluer (2012) jsme pozorovali podobné jevy, evidentní byly chlapecké reference her s hračkami charakterizované společnou hrou ve skupině více dětí. Hra chlapců byla více dynamická s větším fyzickým kontaktem. Přítomný byl

také pokus o dominanci v rozhodování o průběhu hry a určování pravidel. Dívčí preference hry charakterizujeme spíše jako klidné, rozváznější a vytrvalejší v době strávené u hračky. Současně se dívky více obracely na výzkumnice, měly větší potřebu blízkosti dospělé osoby a často řídily pořádek ve skupině.

D: *Tohle uklid'me.*

D2: *Teto, hele, já jsem to uklidila.*

Tato stejná dívka několik minut předtím poučovala děti: „*Páni, ale mohli jste to tady po sobě trochu uklidit*“. Děti byly ale zaujaty hrou, a tak je poučování o úklidu příliš nezajímalo.

## 6.10

### Učitel v pozadí

D: *A paní učitelko? Co se dělá s tímhle?*

V: *S tím se dělá to, co ty chceš.*

Většina pozorování byla uskutečněna samostatně jednou výzkumnicí, v několika skupinách byla přítomnost obou výzkumnic. Třídní učitelka nebyla při pozorování přítomna, protože se věnovala ostatním dětem ze třídy. Přesto v některých třídách, vzhledem ke členění prostoru, mohla učitelka sledovat dění a v pozadí byl její hlas dětem přítomen. Element cizí osoby výzkumníka nebyl nijak výrazný, jelikož u určitých skupin jsme se dozvěděli, že děti byly seznámeny s návštěvou učitelek - výzkumnic z univerzity, které budou zkoumat, jak si hrají s hračkami. I tak je nutno zdůraznit, že již samotná přítomnost výzkumnic, připravené hračky na koberci a stojan s videokamerou vzbuzovaly v dětech zájem a zvědavost.

Nejen v samotné volbě hračky pro hru, ale již před zahájením výzkumu děti okamžitě zmapovaly, že třídní učitelka se bude věnovat dětem, které do výzkumu nebyly zapojeny a její pozornost nebude zaměřena na kontrolu ve zkoumané skupině. Oporu se tak děti snažily získat od výzkumnic, na něž se obracely s dotazy k fungování hračky. Děti jsou zvyklé se zeptat učitele na pomoc, dovedou požádat ve chvíli, kdy to potřebují, ve chvílích, kdy mají potřebu podělit se o získanou zkušenost, radost z objevení hry.

CH: *Hele, paní, já jsem našel pexeso tady. (přichází ukázat výzkumnici knížku)*

Do hry dětí jsme nezasahovali, přestože přirozeně docházelo k určitým střetům mezi dětmi. Zejména při neakceptaci volby způsobu hry jiných dětí docházelo k menším rozepřím. V blízké přítomnosti výzkumnice se děti do konfliktů nedostávaly, pokud ale výzkumnice nebo učitelka nebyly nablízku, ke střetům docházelo. Usuzujeme, že v přítomnosti učitele dítě cítí jeho autoritu a respekt. Zajímavá situace vznikla při hře s Kuličkovou dráhou:

*CH: Já jsem vyhrál. CH2: Ne, já jsem vyhrál. CH: Nevyhrál., CH2:Vyhrál.*

V této situaci dokonce došlo na spor s fyzickým kontaktem dětí, jeden z chlapců poté schoval část hračky Kuličková dráha tomu druhému, s hračkou se přemístil třikrát do jiné části místnosti s účelem mít hračku jen sám pro sebe. Spor mezi dětmi, který nastal u zmiňovaných dvou chlapců, výzkumnice vyřešila otázkou na dítě, která hračka se mu líbila, načež se společně usadili k hračce. Na statku a chlapec popisoval, co viděl na obrázcích. Situace se uklidnila, ovšem spor chlapců se za pár minut opakoval, výzkumnice si přisedla k chlapcům a hovořili spolu o problému hádky. V dětské hře se dospělá osoba dostává do role povzbuzovatele v sebeovládání dítěte, jeho pedagogické strategie směřují k postupné decentraci dítěte. Ve hře dětí je potřebné, aby učitel předložil návrh na řešení sporných situací, konfliktů mezi dětmi, nikoli však, aby zasahovat dříve, než je to potřebné. Pokud učitel dovede pochopit a ocenit spontánnost událostí, které mu pomohly ujasnit záměry dítěte, napomáhá tak rozvoji a rozšíření hry. Učitel jako průvodce a facilitátor hry je stále více diskutovanou otázkou v předškolním vzdělávání. Stále více akcentu je v současné teorii hry věnováno *playful pedagogies* - hravé pedagogice, která je založena na zapojení učitele i dětí do společného učení (David, Gouch, & Powell, 2016). Proto nás zajímalo, zda si učitelky s dětmi hrají, případně jakou roli ve hře zastávají:

*V: A paní učitelka si s váma hraje, když si třeba vezmete kostky, hraje si s váma paní učitelka?*

*D: Paní učitelka řekne, co máme postavit a já úplně něco jiného postavím.*

*V: A proč?*

*D: Protože my chceme takového něco těžšího.*

*V: A kdyby vám paní učitelka přinesla nějakou novou hru a vy jste nevěděli, co s ní máte dělat, tak se zeptáte?*

*D2: My se zeptáme paní učitelky.*

*V: A paní učitelka vám poradí?*

*D3: Jo. Třeba když máme, jak jsme měli Vánoce, tak tady přišel někdo a měli jsme tu hračku a my jsme nevěděli co s ní a paní učitelka nám poradila.*

Volba hračky dítětem je podmíněna mnoha faktory. Z výzkumu jednoznačně vyplývá, že samotná kvalita, vzhled, cíl hračky nestačí. Okolnosti, jevy a skutečné reálné děti, které vstupovaly do výběru hračky v našem výzkumu, dokazují, že je více než potřebné komplexně nazírat na problematiku využití hraček v mateřské škole. Rozdílnost v individualitách dětí, nejen genderově, ale i vlastní povahou a temperamentem, otevřené možnosti pojetí hry s hračkou a mnoho dalších aspektů mohly průběh hry s hračkou, který je předmětem následující kapitoly, zcela ovlivnit.



## PRŮBĚH HRY S OVĚŘOVANÝMI HRAČKAMI

Stěžejní zájem při realizovaném pozorování směřoval k tomu, jak budou děti konkrétně projevovat zájem o nabídnuté hračky, jak bude probíhat jejich hra, která nebyla rámována žádnými instrukcemi. Sledovali jsme tak kromě volby popsané v předchozí kapitole, zda děti použijí hračky tak, jak jejich autorky zamýšlely, zda a jaké modifikace při hře s hračkami vzniknou. Při analyzování získaného materiálu se pak vynořila zjištění, která patří do oblasti komunikace mezi dětmi a kterou taktéž zařazujeme do této kapitoly věnované průběhu hry dětí s nabídnutými hračkami.



## 7.1

### Objevení prvku hračky

Zvolenou hračku děti vnímaly pochopitelně nejdříve jako celek, postupně pak zkoumaly její využití, jednotlivé možnosti a prvky. V případě, že je hračka dostatečně nezaujala, nebo jedno z dětí rozhodlo o zkoumání nové hračky, děti ani nestačily průzkum dokončit. Vzhledem k tomu, že neměly konkrétní návod nebo instrukce z naší strany, záleželo jen na nich, zda a jak objeví princip dané hry nebo hračky. Často se přitom projevovalo skupinové působení, kdy se děti v objevování doplňovaly.

*D: Ta kulička se musí dostat sem (do otvoru).*

Zároveň se projevila kopírovaná snaha poučit druhé děti o vnímané „správné“ variantě, protože obvykle se i v prostředí mateřské školy setkávají s tím, že mají hledat správné řešení, odpověď.

*D: Já to tam dám správně, jo? Dám tam ty velké. I auto tam dám.*

*CH: Ne, to se nesmí. (Jiné dítě dává kuličku na jiné místo, než je určené) To musíš tak. (dává kuličku na označený bod)*

*Pozn. Nikdo si předtím vyznačeného bodu pro startovací místo kuliček takto precizně nevšímal.*

Objevení prvku hračky probíhalo také při individuální hře samotného dítěte. Příkladem je chlapec, který otáčel kuličkovou dráhou, kam jiné dítě položilo míček ze Stolního fotbalu. Když objevil míček, ihned si ho vzal a šel si hrát s fotballem, který ho zajímal mnohem více. Tím, že děti většinou zvolily kuličkovou dráhu jako hračku, kterou chtěly ihned vyzkoušet, potřebovaly v průběhu co nejvíce kuliček a zkoušely do otvoru dostat i míček z fotbalu. Odložená hračka Stolní fotbal ale bez míčku neměla pro děti význam a většina z nich nehledala řešení.

Objevení principu hry bylo zajímavé sledovat především u hraček, kde děti skutečně musely samy identifikovat, k čemu by mohla sloužit.

*D1: Júú, zvířátka (otevřít krabici s hrou). Já budu mít delfína. (otáčí vyřezávané zvířátko) Magnet! (začne prohlížet ostatní zvířátka)  
To je magnetka!*

Dívka ze všeho nejdříve zkusí pomoci magnetů připojit zvířátka k sobě, až posléze objevuje desky s motivy krajiny typické pro jednotlivé kontinenty, kam je možné zvířátka umisťovat.

*D1: Já mám vodu.*

*D2: Já mám zase sucho, takže musím... já tam mám taky vodu! (Dívka si otočila*

*obrázek, modrá reprezentuje oblohu, přání mít stejnou předlohu jako kamarádka ve hře je ale silnější.)*

Děti si v některých případech nevšímalý částí hračky nebo hry, které mohly využít. Kuličkovou dráhu tak používaly jak s nalepenými překážkami, tak i bez nich. Pokud objevily krabičku s překážkami, nebylo vždy jasné, zda si uvědomují, k čemu by je vlastně mohly použít. V jiných případech ale děti záměrně některé prvky použít nechtěly. Například Oblékačí knížka zaujala jen dívky, ale hrály si s ní volně. Vybíraly šaty, účes pro panenku. Pouze jedna skupina dívek zaměřila na chvíli pozornost na objevené množství obrázků s variantami použití jednotlivých nalepovacích částí, které jsou v knížce k dispozici v malé obálce. Zaměření na kopírování nabízené varianty je ale na dlouho nezaujalo. Můžeme podotknout, že se jednalo o skupinu šestiletých dívek, pro něž bylo mnohem přínosnější vymýšlet vlastní podobu panenky. Naopak u výrazně mladších dětí by předloha mohla sloužit jako opora pro orientaci učitelky v dosažené úrovni jejich slovní zásoby týkající se částí těla, oblečení, barev a podobně.

## 7.2

### Modifikace hry a hračky

Děti předškolního věku dávají objektům své hry nové významy (Fleer, 2011, s. 249). Pozorované děti měly k dispozici hračky, jejichž využití, jak předpokládaly autorky hraček, se částečně naplnilo. Oproti původnímu záměru, ale děti vytvářely nejrůznější modifikace.

- **Celková modifikace**

Většinu nabízených hraček měly děti na začátku v základní podobě, což znamená, že kupříkladu Kuličková dráha byla holou deskou bez umístěných překážek, aby děti samy objevovaly možné doplňky. Pokud by učitel dětem předem popsal, že na dráhu je možné nalepit překážky, ty by pak možná dále nehledaly jiné varianty, jak hračku využít, alespoň ne při první hře. Vzhledem k tomu, že jsme naopak dětem záměrně do hry nezasahovali, pokud samy nepožádaly o pomoc, k jaké nás skutečně potřebovaly (např. přečíst objevený návod ke hře), měli jsme možnost sledovat různé využití hraček. Celkovou modifikací máme na mysli situace, kdy si děti vystačily právě se základní variantou hry bez dalších součástí. Se zmíněnou kuličkovou dráhou si tak skupina dívek hrála bez zájmu o vytvoření překážkové dráhy, která by znamenala obtížnější cestu. Místo toho se bavily tím, že „hrály fotbal“ zběsilým strkáním kuliček po celé volné dráze. I v okamžiku, kdy našly krabičku

s překážkami a věděly, jak by je mohly využít, tak je tato varianta nezajímala. V konkrétním případě této hračky se objevil genderově podmíněný rozdíl ve hře. Všichni chlapci okamžitě vystavěli na dráze překážky různé obtížnosti, zatímco dívky o tuto systematickou variantu neměly zájem. Kromě popsané modifikace si v jiném případě dívky hrály s dráhou jako s „domečkem pro morčata“. Přizpůsobily tak hračku aktuálnímu zájmu o domácí zvířata, což se projevilo i v rozhovoru s těmito dětmi.



Celkovou modifikaci, přetvářející danou hračku na zcela odlišný předmět, dokázaly při hře využít i děti ze skupiny nejmladších participujících dětí, tedy těch, které teprve během daného školního roku dosáhly tří let. V předchozí kapitole jsme zmiňovali, že tyto děti nejvíce zaujal Vkládací stromeček. Nezajímaly se ale o vkládání tvarů (přestože i učitelka nám potvrzovala, že tento typ hračky patří u nich k preferovaným), strom byl v jejich hře prostě stromem v lese. Poměrně dlouhou dobu se snažily strom udržet ve vzpřímené poloze, což bylo velmi obtížné, hledaly tedy způsoby, jak toho dosáhnout a skutečně se jim to i podařilo díky vzájemné spolupráci. Stejně tak i jiná hračka s názvem Látková podložka s tvary posloužila dětem zcela nepředpokládaným způsobem. Použily ji jako deku k zakrytí těla při hře „na bubáka“, kterou spontánně rozehrály. Domníváme se, že pokyn učitele zaměřený na didaktický cíl hračky, a totiž rozvoj jemné motoriky a poznávání geometrických tvarů, by znamenal ochuzení dětí o podobnou akci s danou hračkou. Lze tedy uvažovat nad tím, že skutečně může být užitečné nechat děti, aby nové objekty zkoumaly nejdříve podle vlastního scénáře.

- **Zástupná modifikace**

Při vytváření dalšího případu modifikace děti použily buď celou hračku, nebo její prvek k tomu, aby zastupovaly jiný objekt, který ve hře potřebovaly. Z hromady kuliček určených pro Kuličkovou dráhu tak kupříkladu děti vytřídily všechny se žlutou barvou a následně předstíraly, že pojíždají žvýkačky. Kuličky skutečně vypadaly přesně jako dětmi oblíbené kulaté žvýkačky z automatu. Netradiční nápad, s nímž přišlo některé z dětí, se obvykle ostatním ve skupině líbil. Mnohem více než když se naopak dítě snažilo druhé poučit o správném postupu při hře s hračkou. V následující ukázce tak vidíme, že chlapec novou variantu hry akceptuje:

*D: To jsou žluté žvýkačky (vyděljuje z hromádky kuliček ty žluté zvlášť). A to jsou taky žvýkačky.*

*D2: Ty malinké tam nebudeme mít (kuličky). Roztřídíme to. Roztřídíme to. Musíme to spapat, mňam, mňam. (otvor v dráze symbolizuje pusu, kam padají kuličky)*

*CH: Já jsem spapal jenom jednu.*

Hudební nástroj ve tvaru válce byl mezi ostatními hračkami v herně méně nápadný. Většinou se mu děti věnovaly až po určité době a protože nedostaly konkrétní radu, jak ho využít, příliš si s ním nehrály. Modifikované použití hračky ale vymysleli dva různí chlapci, kteří také v rozhovoru mluvili o tom, že by si přáli mít v mateřské škole nějaké pistole a další výbavu pro hru na policisty a zloděje nebo na vojáky. V mateřské škole ale tyto hračky patří k zakázaným (více viz kap. 9), tvar hudebního nástroje ale chlapce inspiroval a tak se změnil při hře na pušku.

K často vybíraným hračkám patřilo také Maňáskové divadlo. Protože však bylo vytvořeno s cílem inspirovat děti k výrobě dalších jednoduchých maňásků, kteří byli k dispozici jen tři, tak děti hledaly způsob, jak si s tím poradit. V několika skupinách zaznělo, že „to je vyrobené, to někdo namaloval“ a „to si můžem taky vyrobit takové divadlo“. V čase pozorování se ale děti do vyrábění pochopitelně nepouštěly. (Musíme zde sebekriticky zmínit, že i od nás vlastně dostaly úkol, a to hrát si.) Děti tedy v průběhu hry měnily podle potřeby představitele tří hotových maňásků. Z čerta se tak stal zlý kocour, z holčičky babička. Maňáskové divadlo získalo také velmi netradiční využití v okamžiku, kdy jeden z chlapců už neměl zájem o žádnou z nabídnutých hraček, protože měl chuť běhat, chtěl si hrát na schovávanou. Divadlo tedy posloužilo jako skrýš pro tuto hru.

- **Propojení hraček**

V případě modifikace, při níž děti ve hře použily dvě různé hračky najednou, zůstaneme u výše popisovaného Maňáskového divadla. K němu děti připojily ještě hru Na statku, protože zapichovací obrázky na špejlích jim také dobře posloužily jako loutky a hra se mohla rozvinout ve větší skupině s více možnostmi obsazení rolí.

- **Potřeba doplnění prvku**

Podobně jako u Maňáskového divadla, také hračka Skříně pro panenku byla vyrobena s cílem, aby dětem nabídla inspiraci ke spoluúčasti na dotvoření. Jedna z dívek tak při hře se skříní po chvíli zjistila, že kromě již připravených papírových oblečků pro panenku, najde ve skříně rovněž šablony pro výrobu dalších. Vyžádala si tedy nůžky k nastříhání nových oblečků do skříně, poté už si ale s hračkou příliš nehrála. Potvrdila tedy, že přitažlivější činností než hra může být v daném okamžiku pohyb či tvoření produktů.

- **Hledání změny**

Preference jiné aktivity než herní činnosti se projevovала u více dětí. Jejich pozornost a zájem byly tedy motivovány jen do té doby, kdy mohly aktivně něco vytvářet. Mnohé z nabídnutých hraček to umožňovaly, po dokončení však děti hledaly, jaké další modifikace by mohly vzniknout. Po sestavení překážek na kuličkovou dráhu vyzkoušel chlapec jednu variantu a jelikož fungovala, ztratil o hru zájem. Upoutala ho však (náhlá) reakce jeho spoluhráče:

*CH:      Jejda, já jsem to přejel tadyma!*

Chlapec tedy prozkoumal novou možnost a následně se opět snažil najít další obměnu:

*CH2:     (přináší kuličky, které našel v krabici) A co s těma kuličkama? Ted' to zkusíme se třema kuličkama, jo?*

- **Vnímání obtížnosti**

Kuličková dráha se stala nejen jasnou volbou dětí už při výběru, ale také pomyslným vítězem v možných modifikacích hračky. Děti dokonce pojmenovávaly různé vznikající stupně obtížnosti těchto variant.

Tři děti sledují dráhu, nedaří se jim dostat kuličku přes jednu z překážek:

*D1:      Most! Most nejde vyjet.*

*D2:      Protože je takový hranatý.*

*D1:      Ooo, to je těžké.*

Opět nad dráhou v jiném čase:

*D1:      Já ti trošku to dám těžší, jo? (bere další překážku a dává ji na dráhu)*

## **7.3**

### **Potřeba návodu**

Potřeba dítěte mít k hračce či hře alespoň částečný návod může být ovlivněna osobností dítěte i příkladem mimo mateřskou školu. Zároveň se však domníváme,

že zásadní roli zde hraje přístup učitele, který může hru nabízet spíše jako zvnějšku řízenou činnost. Jak uvádí Opravilová (in Kolláriková & Pupala, 2010), řada takto učitelem strukturovaných materiálů je dítěti předkládána předčasně nebo dokonce i zbytečně, protože dítě dokáže na princip hry nebo hračky přijít samo. Instrukce k manipulaci by tak neměla být základem pro využití hračky. Děti participující v našem výzkumu byly zpočátku nejisté z toho, že si s hračkami mají hrát skutečně jen podle vlastního zájmu a uvážení, pak se ale ukázalo, že si dokáží poradit.

- **Slovní instrukce**

Některým dětem přesto návod chyběl, opakovaně tak oslovovaly přítomné výzkumnice, v lepším případě se snažily získat instrukce od ostatních dětí.

*D1: (třepe hudebním nástrojem) Funguje to?*

*V: Co myslíš, že by to mohlo být? Máš nějaký nápad?*

*D2: To se asi...de to rozdělat.*

*V: Fakt? Možná, že to jde rozdělat.*

*(Obě zkouší chvíli co největší silou sundat bílé koncovky na hudebním nástroji, nejde to, opět hledají pohledem pomoc u výzkumnice.)*

*V: Asi ne, asi to nejde.*

*(Obě dívky ihned hračku pouští na zem.)*

*D1: Budem si hrát s něčím jiným.*

Jakmile tedy dospělý partner ve hře potvrdil, že nápad dívek nebyl uskutečnitelný, jinou variantu už nehledaly a hru raději opustily. Děti si vzájemně poskytovaly oporu při komunikaci, v níž se jedno z nich stávalo „rádcem“, což popisujeme dále v části věnované právě komunikaci mezi dětmi.

- **Vizuální návod**

Některé z hraček byly dětem nabídnuty s doplňujícím návodem, obvykle na listu papíru, který děti mohly objevit a případně využít. Záměr autorek hraček a her se přitom lišil. Barevné čtverce jsou zástupcem typu hry, která byla vytvořena s cílem podpořit právě rozvoj zrakového vnímání. Děti mají k dispozici sadu připravených karet, podle nichž by měly čtverce skládat do obdélníkového rámu. Přesto se některé děti jen zběžně podívaly na návod a čtverce skládaly podle vlastního plánu. Toto rozhodnutí dítěte vnímáme jako přirozené a pro učitele by nemělo znamenat odmítnutí splnění úkolu. Učitel by mohl nejen sledovat, zda dítě zkouší vytvářet různé varianty, ale také zda tím sleduje určitý záměr, jenž může učiteli poskytnout důležité informace o uvažování dítěte.

Hračky Zvířátka světa, Oblékačí knížka či Na statku nabízely dětem využití návodu, ale jeho funkce byla spíše doplňující. Pokud však děti prozkoumaly vizuální

návod pro statek, brzy hračku opouštěly, protože jim nenabízela další možnosti. Sestavit jednotlivé obrázky na špejlích podle vzorové varianty bylo pro děti jednoduché. Jen některé hledaly další modifikace, zachytili jsme snahu o hru s obrázky jako loutkami pro vymyšlený příběh nebo jejich skládání podle vlastní volby dětí. Zdá se, že pokud dětem nabídneme i návod, který má být pouze ilustrativním příkladem, znamená to pro některé z nich limit v rozvoji vlastní invence, neboť to vnímají spíše jako splnění zadaného úkolu.



## 7.4 Komunikace dětí při hře

Pozorování dětí předškolního věku při hře, do níž dospělý nevstupuje, přináší zajímavé podněty v oblasti jejich vzájemné komunikace. Některé ze zachycených projevů dětí jsme tak pojmenovali.



- **Malý šéf**

Při sdílení společné volby jedné hračky uplatňovaly některé z dětí komunikační strategie, při kterých zcela organizovaly hru ostatním spoluhráčům. V následující ukázce rozhovoru dvou dívek nad Proplétací deskou je patrná snaha jedné z nich nejen řídit, ale dokonce využít zajímavého nápadu ve svůj prospěch.

D1: *Já už to vím. Já jsem si to zapamatovala. Já už jsem to někdy hrála. Dej mi to (bere druhé dívce drátek z ruky a začíná popisovat, co mají ostatní kam dát).*

D2: *Teri, já mám malinkou kuličku (během organizace D1 si vzala jiný barevný drátek a po chvíli manipulace vznikla kulička). Já jsem ji udělala.*

D1: *(nevšímá si jí) No, ale počkejte ale. Já už jsem to někde viděla ale. Takže. Já si vyberu... uděláme kuličku...*

D2: *Já už mám kuličku.*

D1: *...a budeme si to tady dávat.*

Projevila se zde také nápodoba přísného dospělého, ať už tímto „vzorem“ je učitelka v mateřské škole anebo rodič či jiný dospělý.

D1: *J.! Když sis chtěla hrát s tímhle, tak si pojd' s tím hrát.“ (stojí nad kamarádkou a přísně na ni ukazuje).*

D2: *(usmívá se) Ale já už nechci si s tím hrát.*

D1: *Ne!*

D2: *(vytahuje špejle).*

První dívka od ní odchází a chvíli nato předvádí u Oblékačnické knížky krátkou vzteklou scénu, protože jí panenku někdo chce změnit jinak, než to má ona.

Zárodek konfliktu mezi dětmi byl většinou brzy zažehnán, konflikty se téměř nevyskytovaly. Vliv mohla mít i méně obvyklá situace menší skupiny dětí a navíc za přítomnosti „jiné paní učitelky“. Navíc přicházející konflikty nad jednou hračkou byly často zbytečné.

D1: *Já budu mít tu holku. (bere loutku)*

D2: *Ale já jsem ji hrála první.*

*Poté, co si rozdělí loutky, přechází stejně k něčemu jinému.*

- **Rádce**

Na rozdíl od více konfliktního sebeprosazování se, se některé děti snažily být spíše rádcem, který pomůže dalším dětem s objevením možností, jak si s hračkou hrát.

CH: *Tady jsou dveře. A tady je balkon. A tady vidíš, že se z tama vytahuje domeček (divadlo)*

- **Vlastní řeč dítěte**

Děti, které jsme pozorovali, jak si samostatně hrají u jedné vybrané hračky, mluvily často samy pro sebe, nebo mluvily za věc či postavu. Personifikovaly předměty,

nejčastěji ve spojitosti s loutkami. Sledovali jsme, jak děti své vnitřní myšlenky proměňovaly do mluvené řeči, promlouvaly samy k sobě:

*D: Nevím, jak se to hraje, ale určitě je to zábavné. Zábavné, je to zábava, zábava.*

- **Němý hráč**

Jedna dívka po celou dobu pozorování téměř nic neřekla, ale každou hračku, kterou se rozhodla vyzkoušet, dokázala využít a podařilo se jí odhalit její základní princip. V pozorováních jsme zaznamenali různorodé individuality dětí. První skupinou byly děti, jejichž temperament, spontánnost, někdy snad trochu přání předvést se převyšovaly ostatní děti, které neměly tuto potřebu a zařadily bychom je do skupiny druhé, tedy děti tiché, nenápadné, neprojevující se, v rozhovorech nekontaktní s nezájmem odpovídat na kladené otázky. Příkladem těchto tichých dětí je dívka, která si vzala kočárek, jenž nebyl součástí výzkumného souboru hraček, a přesunula se do vedlejší části místnosti. Zdálo se, že nechce být součástí skupiny, přesto zpovzdálí pozorovala dění ve třídě a občas se usmála na výzkumnici. A přesto jsme neměli dojem, že by byla nespokojená nebo se necítila ve skupině dobře.

Za zmínku stojí také situace, ve které na konci jednoho pozorování výzkumnice v roli učitele vstoupila dívka do hraní s Barevnými čtverci. Snažila se zjistit, podle jakého klíče skládá barevné čtverce na podložku. Dívka ji odmítla, nechtěla se s výzkumnicí vůbec bavit. Tato dívka byla spokojená s tím, jakým způsobem si s hračkou hrála sama, bez přítomnosti druhých dětí nebo dospělých.

- **Narušitel**

Především ve skupinách starších dětí (5–6 let) se projevovala menší koncentrace nad jednotlivými hračkami, děti často střídaly pozice a herní partnery a přecházely od jedné hračky ke druhé, aby se pak opět vrátily. Byly tak náročnějšími „klienty“, zároveň ale méně pozorně zkoumaly prvky a možné varianty hraček. Pro některé děti ve skupině to znamenalo neustálé narušování jejich hry, rozptýlení pozornosti. Jeden z chlapců tak kupříkladu lákal svého kamaráda ke hře na schovávanou, ačkoliv ten byl ponořený do jiné hry. Dalším případem byly děti, které se snažily získat některou hračku jen pro sebe. Jiný ze sledovaných chlapců tak nechtěl nikomu půjčit kuličkovou dráhu, vymýšlel si proto nejrůznější pravidla, aby zabránil ostatním hrát si s ní.

Navzdory silné snaze o prosazení vlastního plánu jednoho z dětí se ale některé z nich nenechaly strhnout ke konfliktu nebo opuštění dané hry.

*D1: (lepí překážku na dráhu) To je most.*

*D2: (snaží se překážku odlepit) Ne, to je tunel.*

*Oba přilepují další překážky na dráhu.*

- D1: (dává na dráhu kuličky) To bude takhle.*
- D2: Ne, tam musí být ještě stěny. (lepší stěnu) Hodně stěn tam bude. A teď zas most.*
- D1: (snaží se vzít most z ruky D2) Aby to bylo takto.*
- D2: (přilepuje daný díl podle svého plánu) Tak si to tam postěnujem.*

Výzkum Fleer (2011) ukázal, že děti, kterým se nabízený scénář hry nelíbí nebo jim nevyhovuje herní partner, raději hru opustí. V našem pozorování jsme takové případy také často zaznamenali, zároveň se však děti projevovaly i aktivněji než ústupovým řešením, prosazovaly své zájmy, vlastní pravidla, pohled na hru a využití hračky.



---

## HRAČKY A HRA OČIMA DÍTĚTE

---

Pohled dítěte a možné definice hry a hračky z výzkumů, v nichž participovaly děti a vyjadřovaly se k vlastnímu pojetí, byl již představen v kap. 1. Rozhovory s dětmi realizované v našem výzkumu nabídlý náhled na hru a hračky očima dětí, přičemž mezi oběma možnostmi děti samy nerozlišovaly. Na různorodost pojetí a významu, jaký děti hračkám a hře přikládají, poukázali Theobald et al. (2015). Zásadním zjištěním jejich výzkumu, založeném rovněž na rozhovorech s dětmi, byla odlišnost pohledu dětí a dospělých. Vzhledem k tomu, že hračky či hry do mateřských škol vybírají obvykle učitelé a rodiče, je bezpochyby zajímavé zeptat se právě dětí, jaké hračky samy preferují, jaké by si přály mít ve třídách mateřské školy, a sledovat, zda prostřednictvím dětských výpovědí můžeme nalézt i další vodítka pro komplexní pohled na hračku a hru v prostředí mateřské školy.

### 8.1 Oblíbená hračka

Pojmenování hračky jako konkrétního předmětu, s nímž si děti rády hrají, ve většině případů nepřineslo překvapivá zjištění. Děti uváděly, že si nejraději hrají s běžnými hračkami a ve svých výpovědích neustále přepínaly mezi prostředím mateřské školy a domova. Mezi jmenovanými hračkami se opakovaně objevily panenky, lego a další typy stavebnic z různých materiálů, kostky, „plyšáci“, auta obecně nebo specifická dle zaměření na profesí (hasičské, jeřáb) a také kuchyňka s příslušenstvím. Ani v případě nabízené nápovědy formou dalších otázek nelze v tomto případě považovat souhlasné odpovědi dětí za relevantní, neboť samy nedokáží generalizovat proces, jak si s hračkou vlastně hrají. Pokud jsme se pokusili nabídnout jim určitou nápovědu v dalších otázkách, nelze souhlas dětí považovat za odpovídající realitě. Celkově se projevila skutečnost, že děti ještě nedokáží generalizovat, jak si s oblíbenou hračkou hrají, popsat obvyklou

činnost pro ně nebylo důležité, soustředily se na konkrétní předměty.

Výraznou oblibenost vnímají i děti mezi sebou.

CH: *Já si hraju každý den s legem.*

D: *Jo, to má, on si s tím hraje dokonce třeba...aj celé odpoledne (gestikulace a mimika podporují sdělení ve smyslu „to je prostě celý on“).*

Vliv skupiny se projevil také v případech, že chtělo dítě pojmenovat hračku, která mohla být (a zřejmě tedy byla) ostatními dětmi negativně hodnocena.

CH: *Já jsem ještě neřikal (s čím si rád hraje).*

V: *Tak povídej.*

CH: *Je to divný, ale, ale, ale... (přemýšlí)*

D1: *S panenkami, vid'?*

CH: *Nee. (Je v rozpacích, pak se otočí a po kolenou doleze ke skříňce, kde je hra) Rád si hraju...s tímhle.*

V: *A co to je? (3s) To jsou takové kostky házecí, nebo co to je?*

Následoval detailní popis pravidel hry, která spočívá v poznávání písmen. Nedo-  
zvídáme se ale, proč by to někdo měl vlastně považovat za divné. Pravděpodobně  
se jednalo o volbu, která fungovala jako rychlá náhrada za něco, o čem nakonec  
vlastně nechtěl chlapec mluvit.

Ve většině případů se děti přidávaly ke svým vrstevníkům, jakmile zmínily kon-  
krétní hračku, potvrzovaly, že ta také patří k jejich oblíbeným. Ukázalo se, že volba  
hračky nemusí být pouze jejich vlastním rozhodnutím.

CH1: *Já si rád hraju s tamtím hasičákem.*

CH2: *Já si taky s ním někdy hraju, když mě R. přinutí, tak si na to hrajem.*

Vedle běžných hraček, které nacházíme ve třídách mateřské školy i dětských po-  
kojích, projevíly některé z dětí méně obvyklá přání. K nejvíce překvapivým patřilo  
označení stromu jako hračky, která dítěti v mateřské škole chybí. Děti v dané skupině  
ale překvapení neprojevovaly (na rozdíl od přítomného dospělého – výzkumníka),  
naopak nápad rozvíjely, popisovaly, jak by si se stromem ve třídě skutečně hrály.  
Jedna se tedy o námět, jaký by bylo možné ve spolupráci s učitelkou dětí zrealizo-  
vat. Ačkoliv by si děti zřejmě přály „opravdický“ strom, méně náročnou variantou  
by byla společná výroba třídního stromu. K dalším přáním dětí mimo sortiment  
obvyklých hraček patřila živá zvířata. Možnost začlenit do třídy mateřské školy  
drobného živočicha, o kterého se děti mohou starat a přitom ho pozorovat, není  
přítom dnes nic neobvyklé. S přítomností zvířat jsme se setkali pouze ve dvou  
třídách mateřských škol, které na výzkumu participovaly, jednalo se konkrétně  
o želvu, šneky a rybičky. Vzácnost „doopravdického zvířete“ oproti plyšovým  
hračkám děti samy potvrzovaly takto explicitním označením:

CH: *Já si rád hraju u babičky s kočkou.*

V: *Jo? To tě baví?*

CH: *Jo.*

V: *A kočku to taky baví?*

CH: *(usmívá se a kýve)*

D1: *A to máš opravdickou?*

D2: *Já mám zase doopravdickou ...morče u nás a doopravdického pejska u babičky.  
A tam jsou dvě babičky a... (zarazí se, jde pošeptat do ucha) jedna umřela.*

Na sdělení dítěte reagovaly ostatní děti bezprostředně diskusí o zkušenostech s úmrtím, ovšem hovor se stočil ihned zpět na zvířata. Zaujetí pro přání rozšířit herní možnosti o živé tvory převládlo. I když si děti vybavovaly většinou spíše drobná zvířata, jako je křeček, bezproblémově se pro ně jevilo i začlenění koně do třídy v mateřské škole. Velmi rychle v diskusi vymyslely řešení, kam by ho umístily, jak a co by žral.

Preference dětí se často týkaly her, které na rozdíl od jednotlivých hraček znamenají pro děti činnost ve dvojici nebo skupině. Kromě pojmenování hry (jak obecně známé, kupříkladu „hra na honěnou“, tak i na základě vlastní invence dětí) byly děti už v tomto případě sdílnější. Popisovaly barvitě hry na zloděje, na auta nebo tajné agentky. Prostor pro tyto hry mají děti spíše na zahradě a hřišti patřících k mateřské škole, kde využívají možnost pohybovat se po větší ploše. Na hračky, se kterými si hrají venku, si děti vzpomněly jen výjimečně (lopatky, balóny, letadla z papíru aj.), v jednom případě dokonce tvrdily, že tam žádné hračky nemají, což ovšem neodpovídalo výpovědi jejich učitelky. Důvodem je především to, že ve venkovním prostředí děti hračky nepotřebují.

## 8.2

### Když není hračka potřebná

Nejen ve venkovním prostředí, ale také ve třídě mateřské školy si některé děti dokáží hrát, aniž by ke hře potřebovaly přímo hračky. Kromě využití zástupných předmětů (Vygotsky, 2004) popisovaly také variantu, kdy stačila pouhá imaginace.

CH: *Já by sem si přál skříňku s hračkama.*

V: *Skříňku s hračkama? Ta ti tady chybí? A tam by byly ty hračky policejní?  
(chlapeček mluvil předtím o tom, že si nejraději hraje „na policajty“)*

CH: *Ne... já si jenom hraju jenom tak.*

V: *Jenom tak? Nepotřebuješ žádné hračky?*

CH: *Nee (vrtí hlavou).*

Zajímavým, pro děti samozřejmým řešením, v případě chybějící hračky ve třídě, kterou by si přály mít, je nejsnazší vyčarovat si ji. Stačí tedy jen pořídít kouzelnou hůlku. Vše ostatní zařídí dětská představivost, přičemž se dětská přání nevztahovala na speciální hračky. Prostřednictvím kouzelné hůlky by do třídy přenesly koně, psa nebo květinu.

### 8.3 Zakázané přání

Ve vyjádřeních dětí zaměřených na hračku jako nesplněné přání se často objevovaly předměty, které patří k nežádoucím z pohledu učitelek mateřských škol. Děti si přály mít ve třídě pistole nebo pušky. Takto si vypomohly také při zkoumání hudebního nástroje ve tvaru delšího válce mezi přinesenými hračkami. Jeden z chlapců brzy přišel na to, že jej může použít jako imaginární pušku a takto si s ní hrál. V neformálních rozhovorech se dvěma učitelkami se objevily vzpomínky na realizované školky v přírodě, kdy si mnoho dětí přivezlo z domova hračky, s nimiž učitelky nesouhlasily. Jednalo se většinou o napodobeniny zbraní – pistolky, praky, jeden chlapec „otevřel kufr a v něm celý arzenál, on tam měl si samopal obrovský, to byste nevěřila.“. Učitelky si stěžovaly na neustávající zájem dětí o podobné hračky, které mají v mateřské škole zakázány.



Dítě si vybírá téma hry na základě vlastních zkušeností, i když této zkušenosti dává nový rozměr. Hra není pouhou reprodukcí, ale dítě vytváří zcela novou



realitu (Vygotsky, 2004). Oproti často deklarované nulové toleranci pro téma týkající se války, pro hraní si s hračkami imitujícími zbraně, přichází Holland (2013, in Nutbrown & Clough, 2014) s odlišným názorem. Namísto striktního odmítání lze využít citlivé vedení ze strany učitele k tomu, aby také prostřednictvím hry na boj a superhrdiny děti prožily herní zkušenost k tématu, jež je rozhodně obklopuje přinejmenším vlivem médií.

K dalším přáním dětí, jimž musí dnes čelit jak učitelé ve školách (nejen mateřských), tak i rodiče, jsou digitální prostředky jako počítač, tablet, telefon s dotykovou obrazovkou.

D1: *Já bych chtěla mít tady počítač.*

D2: *Jooo, tablet! (nadšeně)*

Domníváme se, že využití tabletu jako informačního prostředku, kdy bude učitel seznamovat děti předškolního věku s možnostmi, jak informace získávat, je možné. Děti si samy ovšem přály mít ve třídě počítač a tablet z důvodu nabídky her, které hrají doma a ve škole si o nich povídají.

## 8.4

### Paní učitelka ve hře

Při rozhovorech s dětmi jsme se dotkli i tématu herního partnera. Potvrdila se individuální potřeba dítěte, kdy některé z nich při hře dokonce vyžadují společnost druhého dítěte, jiné naopak vypovídaly, že si rády hrají samy. Nad otázkou, zda si s nimi hraje také paní učitelka, většinou děti chvíli přemýšlely, ale pak se přiklápěly k tomu, že paní učitelka musí mezitím plnit jiné úkoly.

V: *Hraje si paní učitelka s vámi, když si hrajete na zloděje?*

CH: *Ne, ne...ona pracuje, (přidávají se ostatní) ona pracuje.*

Celkově se v dětských výpovědích jevila učitelka jako partner, který do hry nezasahuje, neurčuje pravidla hry nebo náměty například pro výtvary z kostek nebo stavebnic. Přesto děti na začátku hry s našimi hračkami okamžitě hledaly pomoc s určením, k čemu hračka slouží, co s ní mají dělat (viz kap. 7). To naopak ukazuje na naučenou pasivitu dětí, které očekávají, že jim učitel návod poskytne.

Kromě pojmenování činností učitelky v době, kdy si děti hrají, se jeden z chlapců vyjádřil k tomu, že preferuje učitelku spíše jako partnera pro komunikaci.

D1: *Ona si furt nehraje. Ona si tam povídá s paníma ředitelkama a s paní učitelkama.*

D2: *A ještě tam píše.*

- V: *Ale někdy si s váma u stolečku určitě hraje, ne?*  
CH: *Ne. (ostatní taky vrtí hlavou) Ona...to se nám stalo jenom jednou.*  
CH2: *Já si někdy rád povídám s paní učitelkou.*

## 8.5 Hra versus činnost

Pojetí hry našich dětských participantů překračovalo rámeček chápání hry dospělými. Zatímco ve výzkumu Theobald et al. (2015) se děti zcela neshodly, zda popisovaná činnost patří ke hře, protože některé z dětí ji nazývaly prací, v tomto výzkumu děti bez váhání mezi herní činností řadily aktivity, které znamenají oblíbenou nebo uvolňující činnost.

- V: *A s čím si hraje venku?*  
CH: *Běháme.*

Ačkoliv děti ve skupině jmenovaly několik konkrétních hraček nebo her, které patří k častým a oblíbeným, některé z nich do výpovědí vsunuly činnosti, jež podle nich lépe odpovídaly tomu, co mají rády. Nelze proto také zcela automaticky přejímat tvrzení uváděné v mnoha publikacích, a totiž že hra je nejdůležitější v životě dítěte. Výpovědi dětí, které nebyly nijak ojedinělé, ukazují i na další stejně významné aktivity.

- D1: *Já si ráda maluju (děti předtím jmenovaly několik hraček nebo her).*  
D2: *Já nejradši něco vyrábím.*

Pouze v jednom případě jsme zachytily výpověď dívky, která vnímala hranici mezi jinou činností a hrou.

- D3: *Já si něco vykreslím, a pak si půjdu hrát.*

## 8.6 Specifika dětí mladších tří let

V našem výzkumu byly zahrnuty také skupiny dětí, z nichž některé zahájily docházku do mateřské školy ve věku dvou let. Jejich schopnost zapojit se do dialogu o hře a hračkách byla individuální, ovšem v našem případě se pozitivněji jevílo zapojení dětí mladších tří let do heterogenní skupiny dětí. Také prostředí jednotlivých škol, tříd i přístup učitelky k těmto dětem se výrazně lišily. Nejmladší děti z homogenní třídy mateřské školy byly méně aktivními participanty, pod neustálou kontrolou učitelky, která také v neformálním rozhovoru mluvila o nekončícím nácviku uklízení hraček a nevhodnosti zařazení takto malých dětí mezi starší kamarády.

V každé skupině participujících dětí, kde byly některé mladší tři let, vyčnívalo dítě s výrazně rozvinutějšími komunikačními dovednostmi. Takto nám nejmenší člen jedné ze skupin (2 roky) začal ukazovat a popisovat vše, co ve třídě můžeme vidět. Společným rysem těchto dětí byly odpovědi, které nesouvisely přímo s kladenými otázkami, děti tedy komunikovaly ještě bez bariéry nutnosti znát správnou odpověď z pohledu učitele. Do dialogu neustále vkládaly poznatky, které se netýkaly přímo hraní si s popisovanou hračkou.

CH1: *Já mám rád sanitky. A sanitky jsou bílé a žluté.*

CH2: *A tamto je žluté (ukazuje na předmět). A sanitky pomáhají.*

Výpovědi dětí mladších tří let ukazovaly rovněž na ohraničenost vnímaného prostoru na „tady a teď“. Děti tak kupříkladu vznášely námitky vůči možnosti, že by paní učitelka mohla do jejich mateřské školy nakoupit hračky, protože v obchodě na ulici, kde se mateřská škola nachází, se „*kupuje jenom jídlo a zmrzlina*“. Objevovalo se u nich rychlé rozptýlení i slovními podněty a vlastními asociacemi, potřeba pohybu. Zmínka o hraní si venku tak rozpoutala předvádění pohybů, jaké už děti zvládají. Starší děti ve skupince mezitím seděly a čekaly, až budou vyzvány k odpovědím, ale mladším členům věnovaly pozornost a atmosféra v heterogenních třídách byla celkově příjemnější.

## 8.7

### Hračka jako obtížné téma k hovorů

Celkově zajímavým zjištěním z rozhovorů s dětmi byla stručnost jejich vyjádření, dokud se dialog týkal hraček nebo hry. Možná tak na ně působila řízenost hovorů, dané téma, které neiniciovaly děti samy. Samotný rozhovor s dětmi však nezačínal vždy hned u tématu hry a hračky, pokud se děti aktivně rozpovídaly o jiné záležitosti, dostaly samozřejmě prostor a hovor se stáčel k předmětu výzkumného zájmu až po vyčerpání tématu iniciovaného dětmi. Děti spontánně vyprávěly o ranní cestě do školy, především o počasí: „*Já vůbec nemám rád smog*.“ Také o tom, co zahlédly zrovna z okna třídy mateřské školy, o své rodině nebo aktuálním zážitku, jakým byla například návštěva kina. Jedná se o témata, která s nimi sdílejí dospělí – především rodiče a učitelka v mateřské škole. Děti v řeči napodobovaly věty, které zřejmě slyšely právě od nich, a to včetně neverbálních projevů (výraz rozhořčení, gestika aj.). V průběhu dialogu se následně objevovala témata, na něž děti skupinově reagovaly s náhlým zájmem chtěly nám předat svou zkušenost, a tak mluvily jedno přes druhé. Děti během rozhovoru ožily, když u popisu oblíbené hračky zmínila dívka, že si hraje se sourozencem. Najednou měli všichni co říct, každý chtěl sdělit,

jakého má sourozence, včetně udání jeho jména a věku, případně že si s ním nehraje, protože je to „ještě malinká sestřička“. V tu chvíli děti odpovídaly na otázky, které dostávají pravidelně. Jak od učitelek, tak běžně v životě se setkávají s dotazem na sourozence a může to pro většinu být i společné téma. Dalším momentem, kdy děti výrazně reagovaly, byl okamžik, kdy se hovor stočil na činnosti, které nepatří mezi hru, ale jsou oblíbené a odráží se i ve vztahu k sourozencům a domácímu prostředí, mezi ně řadíme např. sledování televize.

*D: Já se někdy dívám na televizi a někdy si povídám s Áďou.*

Nelze mluvit o negativním vlivu zrovna v tomto případě, neboť televizi zmínil chlapec, který patřil k výrazně aktivním participantům rozhovoru a ve věku čtyř let měl navíc velmi dobrou slovní zásobu a dosaženou morfológico-syntaktickou úroveň jazyka.

## 8.8 Aktuální podnět

Kromě toho, že reakce dětí na pojmenování oblíbených hraček nebo her bylo ovlivněno prostředím rozhovoru (jejich „kmenová“ třída, kde si každý den hrají, versus nutnost přesunout se do jiné místnosti), svou roli sehrálo také aktuální naladění dětí, které se těšily na nové podněty. Výpovědi dětí o tom, na jakou hračku z mateřské školy se těší, bylo někdy podmíněno tím, že při rozhovoru děti pochopitelně upíraly pozornost k hračkám vystaveným v místnosti na koberci. Aktuální podnět tak převládl. Ukazovaly dokonce na hračky, které by si přály v mateřské škole mít.

*V: A když nemáš s sebou tu zebra od babičky, tak co se ti líbí tady ve školce?  
S čím si tady rád hraješ?*

*CH: Já si hraju...už nevím.*

*V: Nevíš? A dneska sis hrál s něčím ráno?*

*CH: Už taky nevím.*

*V: Nepamatuješ si? A na co by ses teďka těšil? Co by sis teď vybral, kdyby sis chtěl hrát? Na co bys měl chut?*

*CH: (ukazuje na přinesené hračky za námi): S tamtím.*

Snaha o pozitivní atmosféru při rozhovorech s dětmi, prostor pro jejich výpovědi, i když se netýkaly tématu, které nás přímo zajímalo, se odrazila také v respektování vnímaného ukončení hovoru s dětmi. Koneckonců děti dokázaly své přání vyjádřit i přímo:

*„My už si chceme hrát!“*

## POHLEDY UČITELEK NA HRAČKY

Výzkumný záměr ověřit vybrané hračky dětmi předškolního věku jsme rozšířili také o rozhovory s učiteli mateřské školy. Zajímaly nás názory učitelů na to, jak vnímají hru dětí s hračkami v prostředí mateřské školy s ohledem na to, jaké hračky v dané škole mají k dispozici. Využili jsme možnosti provést rozhovory s učitelkami z pedagogické praxe, které prožívají každodenní realitu předškolního vzdělávání s dětmi ve třídě mateřské školy. Učitelky jsou pozorovatelkami procesu učení a současně mají nejbližší k tomu, aby popsaly ze svého vlastního pohledu a zkušenosti, jak a s jakými hračkami si děti nejčastěji hrají. Zajímalo nás také, jak vnímají dětskou hru a její význam vzhledem k rozvoji dítěte předškolního věku, to vše s ohledem na věk, gender, podmínky ke vzdělávání. Primárně jsme se zajímali o podstatu významu hraček pohledem učitelek mateřské školy. Cílem rozhovorů s učitelkami bylo zjistit, jak samotné učitelky vnímají význam hry u dětí předškolního věku a co přesně považují za hračky. V následujícím přehledu uvádíme výpovědi, v nichž učitelky nějakým způsobem vymezily či pojmenovaly hračky, se kterými si děti hrají. Dále jsme zaznamenali nejčastější vyjádření k otázkám:

### *Co považují učitelky za hračky?*

*hračka je vlastně předmět, se kterým si prostě hrají*

*didaktické pomůcky (U: ...aby to dítě nějak rozvíjelo - motorika, přemýšlení, sluch, prostorová představivost)*

*didaktické, námětové, konstruktivní hračky*

*stavebnice, magnetické stavebnice, Lego, Straws and connectors /pomocí brček a konektorů lze stavět takřka cokoli/, pěnový hrad, stavebnice v kombinaci s autíčky, dráha, dřevěné kostky, plastové stavebnice, puzzle, skládačky, vkládačky*

---

*obchůdek*

---

*auta, kuchyňka, plyšové hračky, panenky*

---

*kreslení, prohlížení knížek*

---

*míče, prolézačky, pískoviště, fotbalová síť, houpačky, odrážedla*

---

*záhonek*

---

*Co považují učitelky za hru?*

*spontánní nebo taková řízená*

---

*hlavní činnost (nebo aby byla hlavní činností)*

---

*...hra je to, co děti po různých stránkách rozvíjí*

---

*adaptuje do kolektivu*

---

*relaxace*

---

*hra společenská (hraje si skupina dětí pohromadě)*

---

*pexeso, Černý Petr, puzzle*

---

*vesměs činnosti, které děti dělají, kterými se rozvíjí, které dělají rády, co zkrátka dělají a s čím si hrají, co potřebují ke hře.*

---

Z polostrukturovaných rozhovorů vyplynulo, že ani samotné učitelky mateřských škol nedokáží přesněji rozlišit a definovat hru a hračku, případně rozdíly mezi nimi. Používají tyto pojmy synonymicky nebo ve spojení, ve kterém není možno tyto pojmy významově oddělit. Rozlišují ale hračku didaktickou jako takovou, která podporuje určitou oblast rozvoje dítěte (jemná motorika, představivost, myšlení) a pak hračku tradiční, klasickou nebo učitelkami nazvanou obyčejnou (auto, panenky), vhodnou spíše pro námětovou hru, hru s předměty. Významově má pro ně hra význam činnosti. Do souvislosti s hrou uvádí participantky nejčastěji různé druhy společenských her, didaktické hry cílené na rozvoj předmatematických představ, myšlení a logiky. Také poukazují na to, že si děti hrají i s předměty, které nejsou podle nich hračkami, ale děti si tyto předměty přetváří v hrací objekty.

## 9.1

### Staré versus nové hračky

Je zřejmé, že hračky do mateřské školy vždy patřily a byly jejich součástí. Oblíbenost hraček se s postupem času proměňovala. Přesto klasické hračky, např. dřevěné stavebnice a kostky, hračky na principu Lego, Cheva, Seva a tradiční hračky jako panenka, autíčko jsou stále aktuální a děti si s nimi podle učitelek s oblibou hrají. Toto tvrzení dokládá učitelka: *Když třeba koupíme něco nového, myslíme si, že je to výborné, že se jim to bude líbit, ty děcka to baví třeba týden, čtrnáct dní a pak to odloží a stejně skončí u těch třicet let starých osvědčených.*

Jiná učitelka popisuje problém nových hotových hraček s tím, že: *Máme teď novou magnetickou stavebnici, jako je to baví hrozně, ale už je to tak nerozvíjí, protože obyčejné kostky prostě postaví na sebe, spadne jim to, teď zjišťujeme, že jim to prostě padá, že je něco špatně. Kdežto tady jim to drží ten magnet...*

Příčinou dětské volby zdánlivě obyčejné hračky, jako jsou dřevěné kostky, může být také aspekt, který popisuje učitelka: *...ty nové hračky, jakože komplet, můžete z toho postavit tři věci, tak oni se teda z toho postaví tři věci, a tím to pro ně skončí, odloží to a už se k tomu nevrátí.*

## 9.2

### Jak si děti hrají?

V souvislosti s volbou hraček nás zajímala také hra dětí v mateřské škole. Hra dětí v mateřské škole je spíše podřízena organizaci dne. Učitelky vysvětlily a téměř ve shodě všech potvrdily, že děti mají hračky dostupné po celý den. Hrají si především ráno, když přijdou do mateřské školy, dopoledne převažuje volná hra, hra se stavebnicemi a námětové hry. Odpoledne po odpočinku mají ještě děti možnost si volně hrát.

*U: Když si třeba odpoledne hrají s hračkami, další den ráno s nimi pokračují ve hře, znovu si je vezmou.*

V námětových hrách děti využívají vlastní zkušenosti ze života a rodiny (například maminka byla u kadeřnice, tatínek přezouval gumy u auta), které pak promítají do hry v roli. Ve výpovědích učitelek se objevila pojmenování v oblasti námětových her a to zejména:

- hra na obchod, na hasiče, na kuchaře, na rytíře, na policisty, na prodáváče

- hra na rodinu (máma, táta), na zvířátka
- hra na knihovnu (prohlížení knížek)
- hra na divadlo.

Děti si rády hrají na divadlo, využívají kostýmy, kulisy, vstupují do různých rolí. Některé děti dokonce připravují pro učitelky představení, ve kterém je hlavním aktérem a iniciátorem hry aktivní dítě, které podněcuje děti ke hře, zapojuje ostatní děti, mnohdy je režisuje. Toto popisuje jedna z učitelek: *...období Vánoc, tak pořád jako na Betlém... pak Řepu, pořád hrály a sami si i vymýšlely úplně jako... smyšlenou věc.*

*U1: Tady jsou holky, které strašně baví prostě něco sám organizovat, sám vymyslet a pak z toho právě mají ten pocit.*

*U2: Ale jsou tady děti, které si samy vytvoří knížku. Nebo samy přemýšlí na tím, že my tady něco nakreslíme a jak bude vystoupení, my to tam budem prodávat. A my to prodáme za písničku.*

Přesto se jedna učitelka zmiňuje a v rozhovoru několikrát zdůrazňuje, že námětové hry, hry na divadlo se ztrácí, děti je spontánně nevyhledávají. Za dobu její více než 25 leté praxe se hra dětí výrazně změnila, je ovlivněna přístupem rodičů, kteří dětem nabízí stále nějaký organizovaný program, zahrnují je řízenými kroužky a aktivitami. Děti si pak neumějí hrát samy, vymýšlet, tvořit.

*U: Ony si neumí hrát.*

*U1: Snažíme se vždycky tu nabídku dát - ty děcka jsou fakt různé, každého baví něco jiného.*

Přesto, že se objevily výpovědi učitelek dokládající nespokojenost s hrou dětí, učitelky vyjmenovaly další činnosti, které děti rády v mateřské škole dělají. Kromě hraní si s hračkami a relaxace na polštářích si děti podle slov jedné učitelky nejčastěji kreslí. Kreslení je i podle výpovědí dětí jednou z nejoblíbenějších činností, tu ale považují oproti učitelkám za hraní si.

Učitelky připouštějí, že také stolní hry, zejména společenské hry, jsou stále méně oblíbené, děti je spíše nevyhledávají.

*U: Já si myslím, že jim se u toho nechce přemýšlet.*

A proto se učitelky snaží dle možností s dětmi tyto stolní, společenské nebo logické hry hrát, zapojit se do hry jako rádci nebo nejlépe jako aktivní hráči. Nejčastěji si s dětmi hrají u stolečků. Zde je evidentní učitelkami vnímané rozdělení hry volné (neřízené učitelem a bez jeho zapojení) a hry u stolečku, u něhož si hrají se společenskými hrami.



*U: U didaktických hraček je problém - je potřeba je dětem předkládat, sedět s nimi u stolečku, aby si s nimi hrály.*

Stoleček ve třídě školy neslouží pouze pro klidnější hru, je využíván také jako prostředek pro zklidnění dětí ve chvíli, kdy učitelky mají pocit, že jsou děti příliš hlučné nebo u hry vznikne „kázeňský problém“, pak je na chvíli posadí děti ke stolečku, aby se zklidnily, a opětovně se ke hře v herně vrátily.

### **9.3** **Co nám chybí**

V realizovaných rozhovorech jsme zachytili také výpovědi týkající se nedostatku hraček vnímaného samotnými učitelkami. Učitelky by preferovaly více dřevěných hraček, které jsou trvalejší než plastové, potřebují hračky vhodné i pro hry venkovní nebo na zahradě. Nejčastěji byly zmiňovány konkrétní příklady hraček:

- vyšívání (*plastová jehlička a destička na provlékání*)
- více hraček pro kluky (*pokud je to třída s převahou chlapců*), *hasiče, stavebnice, autodráhy (oni se o to perou)*
- více didaktických hraček – *např. elektronická beruška*
- více pobyt venku – *venkovní aktivity (lanové centrum, průlezk)*
- *maňásci*
- *magnetická kreslicí tabulka.*

Ve výběru nových hraček rozhoduje podle slov učitelek inovativnost, tedy kritérium hračky, splňující didaktický cíl, rozvíjející specifickou oblast, zároveň je to hračka zajímavá na pohled.

*U: ...když přijde nějaký nabízeč, tak už velmi přemýšlíme, co nemáme, naposledy nás zaujaly balanční pomůcky, jako i pro dvojice i sami pro sebe, aby se naučili spolupráci...*

Důležitým aspektem pro výběr nových hraček je i cenová dostupnost, jelikož současná nabídka hraček a her je sice velmi široká, na druhou stranu pořizovací cena je velmi vysoká.

## 9.4

### Hračky pro „dvouletáky“

Učitelé pociťují, že ve škole mají málo hraček pro děti mladší tří let. Učitelky ale nedovedou konkrétněji specifikovat, jaké hračky vlastně pro tyto děti potřebují. Představují si „hračky pro mimina“ (toto ovšem již nekonkretizují, zejména proto, že učitelky v rozhovorech neměly většinou přímou zkušenost s těmito dětmi, nebo se nezaměřovaly na tuto problematiku). Spíše hovoří o uspořádání prostoru a celkové organizaci, aby se těmto menším dětem mohly věnovat individuálně. Jejich cílem je také děti postupně více zapojovat do kolektivu, s čímž mají na začátku podle učitelek při vstupu do mateřské školy největší problém.

Učitelky potvrzují, že v mateřské škole mají dostatek hraček pro větší děti, vybavení třídy je pro děti od tří let na dobré úrovni. V souvislosti s vybavením třídy hračkami si současně uvědomují, že se zájem o hračky dětí mění a různí vzhledem k věku dětí, genderové skladbě třídy i vlivům módních trendů v oblasti hraček pro děti.

Učitelky v rozhovorech podotýkají, že děti mladší tří let se „učí si hrát, hrát si s hračkami“, a postupně „si hrát v kolektivu, hrát si s jinými dětmi“. Na počátku předškolní docházky si mladší děti nebo nové děti v mateřské škole podle slov učitelek v podstatě příliš nehrají, spíše se adaptují na nové prostředí, vyžadují zvýšenou pozornost učitelky (děti často vyhledávají fyzický kontakt učitelky, asistenci u sebeobsluhy a hygienických záležitostí, sedí jí na klíně, kreslí si).

## 9.5

### Proč je tady učitel?

Učitel je ve třídě ovšem pro všechny děti, nejen pro mladší tří let. Učitel ve hře dětí zastává mnoho pozic a rolí. Jednoznačně děti podněcuje a motivuje, vytváří herní podmínky v daném prostředí, prostřednictvím pozorování hry děti diagnostikuje a hodnotí. Přístupy učitelek z jedné zkoumané školy dokládají, že iniciace učení a podněcování dětí k objevování nových poznatků je možné právě prostřednictvím hraček a her. Toto uvádíme na příkladu pořizování nových hraček do mateřské školy.

*U: Necháme děti si to rozbalit, pak si to zkouší, většinou mezi nima chodíme, sledujeme, pozorujeme, jak oni si s tím hrají a když teda jim to nějak nejde, tak jim poradíme.*

Učitelky vnímají jako důležité nabízet dětem hry a hračky, především didaktické hračky. Současně cítí limit ve vlastní iniciativě hrát si s dětmi. Některé učitelky přiznávají, že si s dětmi příliš nehrají, protože mají jiné povinnosti, především organizační. Učitelky často řeší individuální potřeby dětí, průběžně plní další dílčí pracovní úkoly, připravují si činnosti pro didakticky cílenou činnost, komunikují s rodiči při příchodu a odchodu dětí apod.

V námětových hrách (např. na kadeřnici, na kuchařky, na obchodníky) zapojují děti učitelku do hry tím, že je v roli zákaznice. Učitelka aktivně vstupuje dětem do hry, a tím i spoluvytváří dialog a prostor pro nové rozvíjející situace. Jindy je učitelka v roli posluchače.

*U: Oni mi přinesou lístek, jako a půjdete teďka jako tady na ten lístek a tady se posadíte... oni jako to hrajou, než aby nás jako zapojili do role, to ne, spíš pro nás hrajou.*

Zajímavé je, že některé učitelky si vyrábí vlastní hračky. Podle našeho názoru se jedná spíše o didaktickou pomůcku k činnosti, usuzujeme tak ze zmiňovaných příkladů rozstříhaných zalaminovaných tematických obrázků a kartiček s obrázky.

## 9.6

### Hra jako problém

K možností zapojení učitele do hry se přidává rovina vnímání sebe jako kontrolora chování, usměrňovatele hlučnosti při hraní si s určitými hračkami. Současně pak učitelky řeší konflikty dětí a to nejčastěji posazením dětí ke stolečkům anebo nabídkou jiné činnosti, která je zklidní.

I přes jistou míru uvědomění učitelek, že hra je pro děti významnou součástí procesu vzdělávání a že je důležitá jejich role pozorovatele a podněcovatele hry, za jistou překážku či omezení volné hry považují chování dětí.

*U: Protože ty děti často už neznají pravidla a s tím máme docela problém, protože nějaké pravidlo se řekne desetkrát a stejně se prostě nerespektuje.*

Učitelky se vyjadřují k tomu, že především chlapci jsou u hry s autíčky hluční a třída je podle nich klidnější, když je v ní přítomno méně chlapců.

Za omezující považujeme výpovědi participantek, v nichž hovoří o tom, že si děti často příliš dlouho hrají s jednou hračkou (např. skluzavka a bazének s kuličkami, auta).

Situaci řeší tím, že dětem zakáží hračky na nějakou dobu používat. Děti jsou tak nuceny vyhledat si jiné hračky, hrát si jinak než by si samy přály. Učitelky vysvětlují svůj zásah jako snahu o posílení rozvoje dítěte prostřednictvím širší nabídky hraček dětem.

*U: Když si hrajou třeba celý týden jen s auty, nabízíme jim něco jiného, nebo jim podbízíme dřevěné figurky, aby je do hry zapojily.*

Učitelky také připouští, že se přizpůsobují rodičům, režimu, uspořádání prostorovému i organizačnímu a málo často se pouští do alternativ klasického režimu dne:

*U: Baví je hra v prachu venku s autíčky snad více než na klasickém pískovišti, ale problém je v tom, že by některý rodič mohl poukazovat na to, že je dítě špinavé nebo některý z provozních pracovníků, taky se to nemusí někomu líbit, že si zrovna hrají tam, kde se nemá.*

V předškolním vzdělávání má hra a hračka důležité místo. Učitelé z praxe vnímají hru jako přirozenou, v podstatě automatickou činnost dětí, která se ovšem v závislosti na skupině dětí ve třídě může měnit. Možnosti, které fenomén hračka nabízí, jsou velmi otevřené a zároveň v praxi mateřských škol stále skryté. Učitel v mateřské škole je klíčovou osobou, jež přenáší do prostředí třídy mateřské školy význam, jaký příkládají hře dětí předškolního věku. Ve výpovědích učitelek však nacházíme signály, které nasvědčují tomu, že otázka významu hry a hraček v předškolním vzdělávání zůstává nejasně zodpovězena a je výzvou již pro pregraduální přípravu budoucích učitelů v této oblasti.

## **LIMITY VÝZKUMU A DISKUSE**

---

Mateřská škola je specifickým prostředím, ve kterém jsou učitelé významnými aktéry iniciace, podpory a zároveň rozvoje hry, a to především tím, jaké podmínky spojené s organizací a kvalitou herních materiálů i herního prostředí dětem pro hru nabídnou (Martinsen, 2015). Ve středu zájmu pro nás byly děti, kterým prostě zadání - „Děti, můžete si hrát s hračkami.“ - postačilo jako impulz k otevření světa hry. Data získaná kvalitativním výzkumným šetřením s dětmi předškolního věku v mateřských školách představují dílčí obraz o důležitosti tématu, jakým jsou hračky a hra s nimi. Výzkumné šetření bylo prováděno v prostorách mateřských škol, v prostředí dětem známém, jistém a nenarušujícím denní režim nebo provoz mateřské školy. Přesto považujeme za důležité pojmenovat určité limity našeho výzkumu už vzhledem k okolnostem, že ze vzorku 15 sledovaných tříd v celkovém počtu 4 mateřských škol nelze pracovat s výsledky pro širší zobecnitelnost. Nicméně i přesto, že jsme představili výzkum, který si prvotně kladl za cíl ověřit hračky pro děti předškolního věku, uvádíme argumenty k diskusi pro pedagogickou teorii i praxi.

### **Máme hračku a co s ní?**

Záměrný výběr hraček do našeho výzkumu by mohl být samotným limitem. Kritéria pro výběr hraček byla stanovena spíše subjektivně. Snaha oprostit se od klasického třídění hraček podle materiálu, věku dítěte nebo z didaktického hlediska rozvíjejících specificky jednotlivé oblasti rozvoje dítěte, se v případě výběru hraček vyplatila. Důkazem je totiž skutečnost, že v principu byly hračky ověřeny ve smyslu primárně stanovené funkce a cíle. Možným limitem byl výběr některých hraček, které samy o sobě nepodporují dítě v přemýšlení, zkoušení a objevování jejich modifikací a „tvoření“. Tyto pak dítě opouští, a zde poukazujeme, že jsme nemohli dokázat, že se k nim děti znovu navrací a tyto hračky inovují, přetváří či jinak využívají.

## Jen hračka nestačí

Zjistili jsme, že není možné se soustředit pouze na hračku samotnou, ale i ve shodě s Pyle & Bigelow (2015) je možné sledovat dopad hry na rozvoj sociálních, emočních a vzdělávacích dovedností dětí. Pozorování i uskutečněnými rozhovory jak s dětmi, tak i učitelkami jsme došli k názoru, že je stále více důležité podporovat didaktické myšlení učitelů v daných třídách. Uvažovali jsme o problematice také ve smyslu zpětné vazby pro samotné autory hraček, pro další budoucí učitele i ty, kteří již v pedagogické praxi mateřské školy pracují. Výzkum založený na participaci dětí otevírá možnost interpretovat a analyzovat jejich vlastní dětskou perspektivu promítnutou do jejich vlastních sociálních světů, a zdůraznit tak složitost porozumění jejich zkušeností očima dospělých.

## Dítě je zkrátka dítětem

Pohybujeme-li se v rovině praktické, v některých případech byl výzkum prováděn mimo kmenovou třídu dětí, proto se objevily situace, kdy děti zaujaly zcela jiné hry a hračky v tzv. „druhé třídě“, které se pro tyto děti staly atraktivnějšími a zajímavějšími. Dětská bezprostřednost, vnoření se do hry byla vždy silnější, pokud se v některých třídách vlivem výraznějších osobností dětí kamera nestala rušivým elementem. Hlasové a vizuální projevy dětí (stále se do kamery dívaly, mávaly, posunkovaly) určité pasáže pozorování mohly ovlivnit.

I přes velmi rychlé navázání kontaktu s dětmi, překonání prvního ostychu, se děti spíše těšily na hračky, než aby odpovídaly na zvědavé otázky výzkumníků. Děti jsou jiné než dospělí, jejich výklad slov hra a hračka je zcela zaváděl do vlastních zážitků a situací, které si ihned propojily s myšlenkou druhých dětí či jejich pozornost utíkala do vlastního světa příběhů a vyprávění. To, co je pro dospělého člověka zcela čisté a racionálně vysvětlitelné, dítě nemusí vždy pochopit ve stejném smyslu, a proto podle toho také odpovídá.

## Pravidla hry

Za limitující, ovšem znovu s respektem k potřebám dětí, považujeme dobu procesu pozorování. Ve skupinách, které byly pozorovány v době, kdy bývá pobyt venku, a děti tento režim mají v sobě nastavený, bylo evidentní, že jejich zájem o hraní již nebyl tak koncentrovaný, dokonce některé děti již přebíhaly mezi hračkami, měly zvýšenou potřebu pohybu, uvolnění. Oproti tomu skupiny, které jsme pozorovali v ranějších

hodinách, byly více soustředěné, motivace a celková dynamika skupiny byla více energická. Zásadní pro nás v tomto výzkumu bylo při ověřování hraček dětem nenastavovat žádná pravidla hry s hračkou (kromě bezpečného zacházení s hračkou a respektování základních pravidel třídy), proto dětem nebyly předkládány žádné návody či ukázky, jak si s hračkou hrát nebo jak ji využít. Právě proto bylo nejčastější první otázkou dětí „Co je to?“, „Co se s tím má dělat?“, „Na co to je?“. V celku u každé skupiny se objevil jev, kdy se dítě minimálně očním kontaktem nebo otázkou na výzkumnici ujišťovalo o správnosti využití hračky, o čemž jsme podrobněji pojednali v kapitole 8.

I přes tato omezení nám výzkumná data přinášejí nový pohled na hru dětí, otevírá se nespočet možností a cest dalšího výzkumu v této oblasti. Přínejmenším pozorování dětí ve hře je příležitostí odhalit, pochopit dětský svět a pomoci dětem učit se prostřednictvím hry. Dalším argumentem pro budoucí učitele v mateřské škole je být otevřený dětským hrám, právě proto, že pohledy dětí na hru se od těch dospělých liší (Theobald et al., 2015).

Paralelně s ověřováním hraček pro děti jsme výrazně cítili diskurz, který nám výzkumný prostor nabídl. Děti jsou vnímány jako reflexivní participant, kompetentní producenti znalostí o svém životě a každodenních zkušenostech ze vzdělávání (Christensen & James, 2008). Děti předškolního věku jsou mistry ve zkoumání, vytváření, představování a realizování vlastních nápadů, děti jsou herci i režiséry v divadle učení. Proto je potřeba se zamyslet, zda jejich scéna je otevřena divákovi, bez toho aniž by byl svázán pevnou organizací, přísností pravidel a aby jejich chtění a objevování bylo přirozené a nenásilné, aby se vyhnulo neúprosné snaze vnitřního i vnějšího okolí uspět, dělat vše správně či bezchybně.

## Systemová organizace

Limity otevřenosti ke hře dětí vychází již ze samotného školského systému a tradiční organizace dne v mateřské škole, který je přizpůsoben dennímu režimu a provozu mateřské školy. Podobně jako v polském vzdělávacím prostředí, jak vyplývá ze studie Bilewicz-Kuźnia (2016), i v našem systému vzdělávacích programů a pedagogického procesu je pozornost věnována specificky na řízenou činnost učitelem s dětmi ve třídě. Na tuto činnost učitel cílí svou přípravu, pozornost a energii. V mezičase, kdy je dětem umožněno si volně hrát, často doplňuje pedagogickou dokumentaci a nevěnuje příliš pozornosti hře dětí. Jeho úloha ve volné hře má spíše kontrolní charakter, učitel je aktérem monitorujícím a řešícím problémy s chováním, usměrňuje konflikty či rozepře mezi dětmi. Učitelé jsou vázáni na vzdělávací programy, vyplňují pedagogickou dokumentaci, čímž formálně tyto programy naplňují. Druhou stránkou procesu vzdělávání je přístup

učitele. Učitel v běžné mateřské škole je svázán systémem, jeho práce je podmíněna tak trochu zakořeněnými tradicemi z dob dřívějších, tradiční učitel se nepouští samostatně do změny. Změnou myslíme přístup k tématům, projektovému myšlení, které sice Rámcový vzdělávací program (RVP PV) nabízí, nicméně v praxi se setkáváme stále s názory, že přeci „nejdůležitější jsou výstupy“. To, co u dítěte můžeme vidět a slyšet, jak je vybavené na cestu do základní školy, zde však zůstáváme u pouhého vyjmenování geometrických tvarů, odříkání básničky a nakreslení obrázku, nejlépe podle šablony a jen s dovolenými vybranými barvami.

Dítě předškolního věku je otevřené podnětům, poznávání a objevování. Nepopíráme, že dítěti je potřeba nastavit pravidla, stanovit a vymezit jisté hranice, protože dětem přináší pocit bezpečí. Přesto je nasnadě uvažovat nad přístupem k herním činnostem v mateřské škole.

Dětem dáváme hranice, ale můžeme jim dát také zodpovědnost. Zodpovědnost za vlastní počínání, za jednání a vyvozování eventuálních důsledků, které mohou vyplynout z překročení oněch hranic. I hra má svým způsobem stanoveny své hranice. Je ohraničena dobrovolností dítěte, přesto neohrožuje ostatní a nezasahuje do vůle či chtění ostatních dětí. Novodobé teorie hry se podle Rogers (in David, Gooch, & Powell, 2016) se logicky mění se změnou přístupu ke vzdělávání. Hra je nyní sledována z pohledu komplexní pedagogiky a debat ohledně proměny kurikula. Budoucí teorie hry by se měly zaměřit na to, jak vyvážit vedenou hru dítětem s požadavky z vnějšími regulovanými a hodnocenými přístupy ke vzdělávání a současně rozvíjet „hravé pedagogy“, kteří dokáží zapojit do hry dítě a sebe navzájem. Vidět hru z dětské perspektivy dovoluje dětem i učitelům konstruovat a budovat znalosti, dovednosti. Je potřebné prozkoumat možnosti identit a skutečného chtění a brát v potaz hlas dítěte a vztahy dětí ve třídě. Hra je podle Rogers (in David, Gooch, & Powell, 2016) výzvou pro 21. století, kdy se nestává jen jasnou a vyhraněnou aktivitou, ale spíše přístupem nebo postojem k učení v předškolním vzdělávání.



---

## ZÁVĚR

---

Děti si nevybírají hračku za účelem vědomého rozvoje jemné motoriky, nebo s uvědoměním posílení prosociálních vazeb s ostatními dětmi. Dítě si prostě hraje. A hraje si také s hračkou, která je stěžejním prostředkem v námi realizovaném výzkumu. Výběr hraček a aktivit vhodných pro děti předškolního věku může být výzvou i pro zkušené učitele. Dětská hra může být vystavěna kromě adekvátnosti prostředí jako celku právě na základě vhodného výběru hračky. Efektivní hračky jsou nejen bezpečné a vhodně zvolené podle věku, schopností a zájmu dítěte, ale především dětem poskytnuty jako možná výzva, objekt, jaký mohou využít, modifikovat podle vlastního uvážení.

Rogers (2011) potvrzuje z vlastního výzkumu pozorování dětí při hře, že je více potřebné se zaměřit na příležitosti a možnosti, které můžeme dětem pro hru nabídnout, než na předepsané a strukturované herní aktivity zacílené a vázané ke školnímu kurikulu. Dítě potřebuje prostor a čas, který mu dáme pro naplnění jeho vlastní intence. Teprve poté je snad možné definovat hru jako spontánní, bezcílnou a dobrovolnou, ovšem pro dítě vždy naprosto vážnou.

Hra se stává také diagnostickým nástrojem v každodenní pedagogické praxi učitele mateřské školy. Hračka je vstupenkou k zážitkům, jejich ztvárnění a prožívání. Přístup dítěte k tvořivé hře s hračkou s vlastní osobní účastí, k podněcování zvědavosti a emocionálnímu zaujetí je základem pro odvážné a originální řešení situací (Šebeňová, 2011, in Podhájecká, 2011). Když nedáme dětem návod he hře a hračce, tak se budou ještě po určitou dobu ptát, co s ní mají dělat, ale postupně si zvyknou hledat vlastní cestu, vytvoří kreativní modifikace, na které bychom předem sami jako učitelé ani nepřišli.

Učitelky mateřských škol participující na prezentovaném výzkumu vnímaly hru jako volnou činnost dětí při příchodu do třídy nebo později odpoledne, kdy nastává v režimu dne prostor pro neřízené aktivity. Učitel se této hře většinou neúčastní, podle vyjádření samotných dětí musí v té chvíli řešit další nutnou činnost. Učitelky neuvažovaly nad hrou jako součástí učení dětí a celkové didaktické koncepce. O tom, že by učitelky dokonce reflektovaly herní dovednosti dětí a zahrnuly je do analýzy vývoje u dítěte, zřejmě nemůžeme uvažovat.

Pečlivým pozorováním dětí při činnostech napomáhá učitel porozumění motivům či záměrům dítěte pro danou volbu hry. Pozorovací schopnosti učitele jsou tedy jednou z pedagogických kompetencí, která napomáhá využívat výchovně vzdělávací strategie (Bruce, 1996). Dovolujeme si polemizovat, že stále platnou praxí mateřské školy je zadávání, organizování a řízení činností dětí s ohledem na cíl učitele, nikoli se zaměřením na cíl dítěte. Již samotná volba ranní činnosti (ať je to volná hra či jakási rádobý nabídka kreslení či „dopracování“ výtvarného dílka z předešlého dne) může ovlivnit průběh dne dítěte v mateřské škole. Dítě by mělo mít dostatečný prostor pro vlastní volbu, možnost projevit svůj názor. Svět dětí je světem jejich osobnosti, jejich sebepojetí a sebevnímání. Učitel může dítěti nabídnout a citlivým způsobem napomoci k cestě za poznáním. Vnímavý učitel je schopen nabídnout nejen materiální podněty, ale především svou vlastní zkušenost. Nezasahuje do hry dětí rušivými zákroky jen ve snaze zachovat organizaci a řád třídy.

Domníváme se, že pro učitele v mateřských školách by mohlo být zajímavé obohatit vlastní reflektivní práci koncentrovanějším pozorováním dětí při hře, kdy budou sledovat právě to, jaké modifikace oproti předpokladu u hry vznikají. Pokud si navíc učitel připraví originální, autorskou hračku, bude pro něj podnětné dozvědět se, jak děti objevují princip hračky a zda vůbec dokáže odhadnout, jaké předměty budou zajímavé pro děti v jeho třídě. Zaměření výzkumníků se stále orientuje na vymezení hry, častěji pak na role dítěte ve hře a různé formy podpory jeho rozvoje. Především se rozšiřuje oblast poznání hry ve vztahu k dítěti od narození do tří let věku (Nutbrown & Clough, 2014). Učitelé participující na našem výzkumu také uváděli, že nemají dostatek vhodných hraček pro děti mladších tří let. Mnozí přitom jistě disponují kreativitou a zručností, které by jim umožnily vytvářet a nabízet dětem vlastní hračky. Na základě pozorování dětí při hře by dokázali doporučit následně ověřené produkty.

---

## SUMMARY

---

This publication focuses on the current knowledge in play theory presented on the basis of an analysis of mainly foreign expert resources. The book also presents the research of children's play with toys in the preschool environment and thus contributes to the knowledge of the reality of children's play in such an environment. The aim was to verify the original set of didactic games and toys in the real environment of kindergartens and to find out how teachers work with play and the toys they have at their disposal.

The theoretical part of the publication is devoted to the problem statement and the possible definition of the play and the didactic toy. Further chapters focus on the role of a teacher and a child in the play, then a brief outline of play theories and the fields of preschool child development where the experts find out the potential of using toys in preschool settings.

The second part of the book is aimed to the presentation and interpretation of the research findings from the real preschool environment based on the observation of children's play with the toys. For the purposes of this research, a set of original didactic toys for preschool children was developed by the students of the study programme Preschool Teacher Training at the Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlín. The aim was to demonstrate the ability to link knowledge from the theory of play together with students' practical training in faculty kindergartens. The empirical part of this publication focuses primarily on verifying the functionality of toys by the children themselves. The research strategy is also reinforced by interviews with preschool children and their teachers. The authors attach a special importance to the children's voice in play, furthermore, the need to listen to them is supported by the findings presented in this publication.



---

## LITERATURA

---

- Ashiabi, G. (2007). Play in the preschool classroom: It's socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199–207. DOI: 10.1007/s10643-007-0165-8
- Bennet, N., Wood, E. & Rogers, S. (1997). Teaching Through Play. Buckingham: Open University Press. In S., Rogers. *Rethinking play and pedagogy in early childhood education*. 2011, New York: Routledge.
- Bilewicz-Kuźnia, B. (2016). Places, Toys and Activities Observed in the Course of Children's Free Play in Preschool. *New Educational Review*, 44(2), 257–269.
- Blakemore, J. E., & Centres, R. (2005). Characteristics of Boys' and Girls' toys. *Sex Roles*, 53(9/10). Získáno z <http://web.mit.edu/sp.778/www/Documents/ToyGender.pdf>
- Brooker, L., Blaise, M., & Edwards, S. (2014). *The Sage handbook of play and learning in early childhood*. Los Angeles: Sage.
- Bruce, T. (1996). *Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Praha: Portál.
- Bruce, T. (2004). *Developing learning in early childhood*. Los Angeles: SAGE.
- Burns, M. S., Johnson, R. T. & Assaf, M. M. (2012). *Preschool Education in Today's World. Teaching Children with Diverse Backgrounds and Abilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Christensen, A., & James. (2008). *Research with children - Perspectives and practices*. New York: Routledge.
- Cisovská, H. (2012). *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2013). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Croker, S. (2012). *The development of cognition*. Andover: Cengage Learning.

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. (2nd ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- David, T., Gooch, K., & Powell, S. (2016). *The Routledge international handbook of philosophies and theories of early childhood education and care*. New York: Routledge.
- Droppová, G. (2015). Ako učitelia využívajú hru v predprimárnom vzdelávaní. In Podhájecká, M., & Miňová, M. *Teória a prax trvalo udržateľného rozvoja v materských školách*. 2011, Prešov: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie 5.–6. Október 2015.
- Else, P. (2009). In R., Parker-Rees, & C. Leeson. *Early childhood studies: an introduction to the study of children's lives and children's worlds*. (4th edition). (2015). Los Angeles: SAGE.
- Fleer, M. (2011). Kindergarten in Cognitive Times: Imagination as a Dialectical Relation Between Play and Learning. *International Journal of Early Childhood*. 43(3), 245–259.
- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Goldstein, J. (2003). *Contributions of play and toys to child development*. Získáno z <https://www.toyindustries.eu/>.
- Guyton, G. (2011). *Using Toys to Support Infant-Toddler Learning and Development*. Young Children. Získáno z [http://www.naeyc.org/files/yc/file/201109/-U-sing%20Toys\\_Guyton\\_Online\\_0911.pdf](http://www.naeyc.org/files/yc/file/201109/-U-sing%20Toys_Guyton_Online_0911.pdf).
- Havlínová, M. (eds.). (2000). *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: rozšířený a aktualizovaný modelový program (dokument a metodika)*. Praha: Portál.
- Hejlová, H., Opravilová, E., Uhlířová, J., & Bravená, N. (2013). *Nahlížení do světa dětí*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Holland, P. (2003). We don't play with guns here. In Nutbrown, C., & Clough, P. *Early Childhood Education. History, Philosophy and Experience*. 2014. Los Angeles: SAGE.
- Holmes, R. M. (2012). The outdoor recess activities of children at an urban school: Longitudinal and intraperiod patterns. *American Journal of Play*. 4, 327–351. Získáno z <http://www.ttacnews.vcu.edu/2014/02/what-is-the-teachers-role-in-supporting-play-in-early-childhood-classrooms/>.
- Horká, H. Učitel/ka jako iniciátor rozvoje prožitku, zkušenosti a tvořivosti v mateřské škole. In A. Wiegerová (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Huizinga, J. (1971). *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Praha: Mladá fronta.
- Hutt, S. J., Tyler, S., Hutt, C., & Christopherson, H. (1989). *Play, Exploration and Learning*. In T., David, K., Gooch, & S. Powell. *The Routledge international handbook of philosophies and theories of early childhood education and care*. 2016, New York: Routledge.
- Kolláriková, Z., & Pupala, B. (2010). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.

- Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*. 14(3). Získáno [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00016-2](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00016-2).
- Koťátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada.
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola. Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Machková, E. (2007). *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy*. Praha: Nakladatelství AMU.
- Majerčíková, J., Kasáčová, B., & Kočvarová, I. (2015). *Předškolní edukace a dítě: výzvy pro pedagogickou teorii a výzkum*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Martinsen, M. (2015). Structural conditions for children's play in kindergarten. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*. 10(1), 1–18. Získáno z <http://www.barnssosialeutvikling.no>.
- Matějček, Z. (2003). Jeden pohled na vztahy dětí předškolního věku. In L. Šulová, C. & Zaouche-Gaudron. *Předškolní dítě a jeho svět - l'enfant d'âge préscolaire et son monde*. (454–461). 2003, Praha: Karolinum.
- McHale, S. & Crouter, A. (1996). *The family context of children's sibling relationships*. Norwood, NJ: Ablex.
- McKenzie, R. (2015). An introduction to child development. In R., Parker-Rees, & C. Leeson. *Early childhood studies: an introduction to the study of children's lives and children's worlds*. (4th edition). Los Angeles: SAGE.
- McLachlan, C., Fleeer, M., & Edwards, S. (2013). *Early childhood curriculum*. Port Melbourne: Cambridge university Press.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál.
- Mišurcová, V., & Severová, M. (1997). *Děti, hry a umění*. Praha: ISV nakladatelství.
- Mišurcová, V., Fišer, J., & Fixl, V. (1980). *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: SPN.
- Mukherji, P., & Albon, D. (2015). *Research Methods in Early Childhood. An Introductory Guide*. Los Angeles: SAGE.
- Nutbrown, C., & Clough, P. (2014). *Early Childhood Education. History, Philosophy and Experience*. Los Angeles: SAGE.
- Nutkins S., McDonald, C., & Stephen, M. (2013). *Early childhood education and care: an introduction*. Los Angeles: SAGE.
- Oncu, E., & Umluer, E. (2012). Preschoolers' Views About Gender Related Games and Toys. *Social and Behavioral Sciences*. 46 (5924–5927). DOI:1.1016/j.sbsp-ro.2012.08.006
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.

- Parker-Rees, R., & Leeson, C. (2015). *Early childhood studies: an introduction to the study of children's lives and children's worlds*. (4th edition). Los Angeles: SAGE.
- Podhájecká, M. (2011). *Hra dětí ať a : Edukačná platforma pre vyspelú osobnosť*. In M. Podhájecká, & M. Miňová. *Hra v predprimárnej edukácii*. Zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou. 2011, 15–32. Prešov: Univerzita v Prešove.
- Polzerová, E. (1995). *Pohybová príprava jako součást dramatické výchovy (Průprava dětí mladšího školního věku)*. Praha: ARTAMA.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (1998). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Pyle, A., & Bigelow, A. (2015). Play in Kindergarten: An Interview and Observational Study in Three Canadian Classrooms. *Early Childhood Education*. 43, 385–393. DOI 10.1007/s10643-014-0666-1
- Rezková, V., & Kleinová, G. (2012). *Hra jako lék. Teorie a praxe nedirektivní psycho-terapie hrou*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna.
- Rice, M. (2014). *What is the teacher's role in supporting play in early childhood classrooms?* Získáno z <http://www.ttacnews.vcu.edu/2014/02/what-is-the-teachers-role-in-supporting-play-in-early-childhood-classrooms/>.
- Rogers, S. (2011). *Rethinking play and pedagogy in early childhood education*. New York: Routledge.
- Rogers, S. (2016). From theories of play to playing with theory. In David, T., Gouch, K., & S. Powell *The Routledge international handbook of philosophies and theories of early childhood education and care*. 2016, New York: Routledge.
- Rogoff, B. (2003). The Cultural Nature of Human Development. In R. Parker-Rees, & C. Leeson. *Early childhood studies: an introduction to the study of children's lives and children's worlds*. (4th edition), 2015, Los Angeles: SAGE.
- Samuelsson, I. P., & Johansson, E. (2009). Why do children involve teachers in their play and learning? *European Early Childhood Education Research Journal*. 17, 77–94.
- Sharpe, T. (2008). How can teacher talk support learning? *Linguistics and Education*. 19, 132–148.
- Stamatoglou, M. (2004). Listening to young children's voices: an ethnographic study on nursery play. *British Educational Research Association Annual Conference, University of Manchester*. Získáno z <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003674.htm>.
- Svatoš, T., & Maněnová, M. (2017). Learning from Visual Materials: A Psycho-Didactic Experiment. *Acta Technologica Dubnicae*, 7(1), 43–58. DOI: 10.1515/atd-2017-0003.
- Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.



- Svobodová, E. a kol. (2011). *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Syslová, Z. Jak může předškolní pedagog ovlivnit hru dítěte. In Podhájecká, M. (2011). *Hra dítěte : Edukační platforma pro vyspělou osobnost*. Hra v předprimární edukaci. Zborník příspěvků z mezinárodní vědecko-odbornej konferencie 5.–6. Október 2015. 387–397. Prešov: Univerzita v Prešově.
- Šebeňová, I. *Hra ako prostriedok rozvíjania poznania detí o ľudských činnostiach*. In Podhájecká, M. (2011). *Hra dítěte : Edukační platforma pro vyspělou osobnost*. Hra v předprimární edukaci. Zborník příspěvků z mezinárodní vědecko-odbornej konferencie 5.–6. Október 2015. 15–32. Prešov: Univerzita v Prešově.
- Šulová, L., & Zaouche-Gaudron, C. (2003). *Předškolní dítě a jeho svět - l'enfant d'age préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum.
- Theobald, M., Danby, S., Einarsdóttir, J., Bourne, J., Jones, D., Ross, S., & Carter-Jones, C. (2015). Children's Perspectives of Play and Learning for Educational Practise. *Education sciences*, 5, 345–362. Získáno z [www.mdpi.com/journal/education](http://www.mdpi.com/journal/education).
- Tomanová, D. (2006). *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Tomková, A., Spilková, V., Píšová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K., & Kargerová, J. (2012). *Rámcem profesních kvalit učitele : Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada.
- Vašutová, J. (2002). *Být učitelem*. Praha: Univerzita Karlova.
- Vujičić, L., & Miketek, M. (2014). Children's Perspective in Play: Documenting the Educational Process. *Croatian Journal of Education*, 16(1), 143–159.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7–97.
- Wiegerová, A., & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 24(4), 510–534. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-488>.
- Wiegerová, A., & Gavora, P. (2015). Conceptualisation of the Child and Childhood by Future Pre-School Teachers. *Pedagogika*, 65(5), 502–515.
- Wiegerová, A. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

## SEZNAM ZKRATEK

D	dívka
CH	chlapec
V	výzkumnice
FHS	Fakulta humanitních studií
UTB	Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

## PŘÍLOHA I: POPIS OVĚŘOVANÝCH HRAČEK A HER

### NÁZEV: PLYŠOVÝ ZAJÍČEK

AUTOR: ELIŠKA KORÁBKOVÁ

CÍL: Rozvíjet jemnou motoriku dítěte a rozpoznávání barev a tvarů.

POPIS: Části Plyšového zajíčka je možné rozdělovat i spojovat. Dítě může poznávat barvy a tvary, zkoušet zavazovat tkaničky. Hračka je vhodná i pro další hru dítěte dle vlastní volby a fantazie.



MATERIÁL: dětská kojenecká látka, polyesterová polštářová plst', patentky, tkaničky

VĚKOVÉ ZAMĚŘENÍ: 2+

### NÁZEV: VKLÁDACÍ STROMEČEK

AUTOR: ELIŠKA BENDOVÁ

CÍL: Rozvíjet jemnou motoriku a zrakové vnímání u dítěte.

POPIS: Hračka ve tvaru stromečku obsahuje 6 vkládacích tvarů různých barev a velikostí. Hračku je možné využít i didakticky vedenou učitelem za účelem podpory učení dítěte v oblasti poznávací.



MATERIÁL: dřevo, ochranný barevný lak

VĚKOVÉ ZAMĚŘENÍ: 2+

### NÁZEV: LÁTKOVÁ PODLOŽKA S TVARY

AUTOR: RADKA ZIGMUNDOVÁ

CÍL: Rozvíjet jemnou motoriku a poznávání geometrických tvarů. Hračka slouží také k rozvoji zrakového vnímání.

POPIS: Dítě může obrázkovou podložku složenou z jednotlivých geometrických tvarů rozložit i skládat podle příloženého návodu traktor s vlečkou, strom, domeček, slunce a mráček nebo obrazce skládat dle vlastní fantazie.



MATERIÁL: látka, plst', suchý zip

VĚKOVÉ ZAMĚŘENÍ: 2+

**NÁZEV: KVĚTINKA S MOTÝLKY**

AUTOR: NIKOLA KŘENKOVÁ

CÍL: Rozvíjet poznávání a rozeznávání barev, rozvíjet předmatematické operace.

POPIS: Úkolem dětí je najít pro motýlka volný lísteček květiny stejné barvy a pomocí suchého zipu motýlka na lísteček umístit. Děti si zkontrolují, zda motýlky správně přiřadily a jednotlivé barvy mohou pojmenovat.



MATERIÁL: filc, plst', vata, guma, plyšové drátky

VĚKOVÉ ZAMĚŘENÍ: 2+

**NÁZEV: HRAVÁ KNÍŽKA**

AUTOR: MAGDALÉNA ZACHAROVÁ

CÍL: Rozvíjet u dětí motorické dovednosti a podněcovat je k myšlení. Hračka rozvíjí řečové dovednosti.

POPIS: Hračka má charakter knížky, na každé straně dítě objevuje nový obrázek, úkol nebo činnost. V knížce najdeme látkové čtverečky vyplněné různými materiály (papír, celofán, vata, rýže), které si děti mohou ohmatat. Na dalších stranách může dítě přiřazovat barvy, stejné obrázky (princip pexesa) a na poslední straně pojmenovává obrázky s různými významy.



MATERIÁL: látka, barevné papíry

VĚKOVÉ ZAMĚŘENÍ: 2+

**NÁZEV: MEDVĚD LESŇÁK**

AUTOR: KATEŘINA PÁNKOVÁ

CÍL: Rozvíjet předmatematické operace a jemnou motoriku.

POPIS: Hračka ve tvaru medvěda slouží k řešení různorodých úloh – hledání shodných geometrických tvarů, třídění dle barev, motivů. Hračka nabízí velké množství variant hry dle iniciativy dítěte nebo učitele.



MATERIÁL: dřevěná laminátová hrací deska s kolíky z bukového dřeva, 25 přírodních dřevěných segmentů různých geometrických tvarů.

VĚKOVÉ ZAMĚŘENÍ: 3+

**NÁZEV: MOTORICKÝ ČTVEREC**

AUTOR: NIKOLA SKŘIVÁNKOVÁ

CÍL: Rozvíjet jemnou motoriku dětí.

POPIS: Dítě si prostřednictvím všitých prvků procvičuje zapínání a rozeptávání, zavazování a provlékání.



MATERIÁL: potištěné plátno, vatalín, bavlněný knot, knoflíky, stiskací knoflík

VĚKOVÉ ZAMĚŘENÍ: 2+

**NÁZEV: BAREVNÉ ČTVERCE**

AUTOR: ŠÁRKA ARGALÁŠOVÁ

CÍL: Rozvíjet zrakové vnímání a předmatematické operace.

POPIS: Hra obsahuje dřevěnou desku a 15 dřevěných čtverců (modré, červené, žluté) a 8 předloh v různých kombinacích uspořádání čtverců.



MATERIÁL: dřevo, barvy na dřevo

VĚKOVÉ ZAMĚŘENÍ: 2+

**NÁZEV: KULIČKOVÁ DRÁHA**

AUTOR: ERIKA ROŽKOVÁ

CÍL: Rozvíjet tvořivost, trpělivost a soustředění. Hračka podporuje spolupráci dětí ve hře.

POPIS: Na herní plochu se umisťují suchým zipem překážky dle volby dítěte. Cílem hry je dostat kuličku od startu do cílového otvoru, tímto si děti posilují jemnou motoriku. Děti se mohou rozhodnout, který způsob hry s kuličkami volí, například cvrnkání nebo foukání do kuliček.



MATERIÁL: papírová herní plocha, barevné překážky, kuličky různých velikostí a barev

VĚKOVÉ ZAMĚŘENÍ: 3+

### NÁZEV: SKŘÍŇ PRO PANENKU

AUTOR: DENISA DUDOVÁ

CÍL: Rozvíjet poznávací dovednosti a jemnou motoriku.

POPIS: Sada papírové panenky s oblečky nabízí třídění oblečení podle ročních období do jednotlivých pater kartonové skříně. Některé kousky oblečení slouží jako šablona, která je vhodná pro další vybarvení, rozšíření nebo jako vzor pro nové tvoření.



MATERIÁL: papír, karton, látka, vata, samolepící folie

VĚKOVÉ ZAMĚŘENÍ: 3+

### NÁZEV: OBLÉKACÍ KNÍŽKA

AUTOR: MONIKA ZÁDRAPOVÁ

CÍL: Rozvíjet zrakové a hmatové vnímání, osvojení barev, uplatnění manipulačních dovedností, podpora myšlení, tvořivosti a rozvoje představivosti dítěte.

POPIS: Hračka ve tvaru knihy, vní je nalepená předloha postavy lidského těla a jednotlivé archy s různými druhy oblečení vyrobenými z rozličných materiálů a barev. Dítě může oblékat postavu dle vlastní fantazie, je možné využít i předtištěné kartičky různě oblečených postav.



MATERIÁL: látka, karton, barevný papír, tapeta, suchý zip, mašle

VĚKOVÉ ZAMĚŘENÍ: 3+

### NÁZEV: NA STATKU

AUTOR: HELENA DOLEŽELOVÁ

CÍL: Podpořit kreativitu dítěte, rozvíjet jazykové dovednosti dítěte.

POPIS: Hračka se skládá z krabice, ve které je vložena dřevěná deska s vyvrtnými dírkami pro umístění obrázků. Dále obsahuje zalaminované ručně kreslené obrázky zvířátek, domečku, stromů a auta. Obrázky se zapichují do desky pomocí připevněné špejle na zadní straně obrázku. V případě zájmu je možné obrázky dokreslit a doplnit, a tím hru rozšířit.



MATERIÁL: dřevo, papír, dřevěné špejle

VĚKOVÉ ZAMĚŘENÍ: 3+

### NÁZEV: **STOLNÍ FOTBAL**

AUTOR: KAROLÍNA SKŘEČKOVÁ

CÍL: Rozvíjet u dětí spolupráci, smysl pro fair-play a současně podporovat rozvoj jemné motoriky.

POPIS: Hračka je určena pro dva i více hráčů, kteří se snaží vstřelit gól do soupeřovy branky tím, že otáčí s tyčkou a kolíčkem, a tím posouvají míček do soupeřovy branky.



MATERIÁL: papírová krabice, kolíčky na prádlo, plastové tyčky, ping-pongový míček

VĚKOVÉ ZAMĚŘENÍ: 3+

### NÁZEV: **MAŇÁSKOVÉ DIVADLO**

AUTOR: DOMINIKA VOZÁRKOVÁ

CÍL: Podněcovat děti k vlastnímu vyjadřování a seberealizaci, případně pracovat ve skupině a spoluvytvářet vlastní příběhy.

POPIS: Maňáskové divadlo je vytvořeno z kartonu ve tvaru krychle, podlaha divadla je ze dřeva. K hračce patří 3 kulisy s různými motivy prostředí a 3 maňásci-loutky, které mohou děti využít podle vlastní fantazie.



MATERIÁL: karton, dřevo, papír, filc, polystyren, silon, látka

VĚKOVÉ ZAMĚŘENÍ: 3+

### NÁZEV: **ZVÍŘÁTKA SVĚTA**

AUTOR: JANA BENDOVÁ

CÍL: Rozvíjet zrakové vnímání, podpořit zájem o poznání prostředí pro život zvířat.

POPIS: Ve variantě pro učitele a dítě nebo hře pro jednoho hráče se dítě učí přiřazovat prostředí zvířat na magnetickou podložku. Herní kostkou je možné zvolit dané prostředí – Oceánie, Arktida, farma, savana, les.



MATERIÁL: magnetické podložky, vyřezávaná barevná dřevěná zvířátka, dřevěná kostka s potiskem

VĚKOVÉ ZAMĚŘENÍ: 3+

**NÁZEV: PROPLÉTACÍ DESKA**

AUTOR: TEREZA HEJNÍČKOVÁ

CÍL: Podněcovat děti k tvořivému řešení práce s materiálem, rozvíjet jemnou motoriku.

POPIS: Hračka slouží dětem k poznávání nebo opakování vybraných barev, což umožňuje vrchní dřevěná část. Spodní deska je určena pro vytváření jakýchkoliv tvarů pomocí zaplétání či omotávání gumiček nebo drátků, které jsou uloženy v zavěšených pytlíčcích. Děti se učí poznávat různé materiály a zároveň hračka rozvíjí jejich tvořivost a fantazii. Hra není určena výhradně pro jednotlivce, nabízí více variant řešení dle vlastního pojetí dítěte.



MATERIÁL: dřevo, kovové vruty, pytlíčky s drátky a gumičkami, kolíčky

VĚKOVÉ ZAMĚŘENÍ: 4+

**NÁZEV: HUDEBNÍ NÁSTROJE**

AUTOR: JANA BŘENKOVÁ

CÍL: Rozvíjet sluchové, zrakové i hmatové vnímání dítěte. Hračka podporuje rozvoj vnímání rytmu a slouží také jako předmět vhodný k improvizaci ve hře.

POPIS: Sada hudebních nástrojů obsahuje bubínek, rumba koule, rolničky a dešťovou hůl.



MATERIÁL: plechová krabička, plst', dřevěné hůlky a tyčky, plastová krabička naplněná rýží, kovové rolničky

VĚKOVÉ ZAMĚŘENÍ: 2+



## PŘÍLOHA II: INFORMOVANÝ SOUHLAS RODIČE



### INFORMOVANÝ SOUHLAS RODIČE

Vážení rodiče,

pracujeme na Ústavu školní pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně a momentálně uskutečňujeme v několika mateřských školách výzkum, který je zaměřený na hry a hračky pro předškolní děti. Výstupem tohoto výzkumu je kniha o hře a hračkách, která bude určena především učitelkám mateřských škol a studentům učitelství.

Naše studentky oboru Učitelství pro mateřské školy vyrobily zajímavé hry a hračky. Chtěly bychom si ověřit, jak budou fungovat pro děti v mateřské škole, aby podpořily jejich rozvoj.

Chtěly bychom Vás proto požádat o Váš souhlas s pozorováním Vašeho dítěte při hře s těmito hračkami a následným rozhovorem o tom, zda se mu hračka líbila a proč. Svůj souhlas můžete ještě konkretizovat z hlediska toho, zda bychom mohly pořídit videozáznam, audiozáznam nebo pozorování bez záznamu.

Chceme Vás ubezpečit, že všechny záznamy a informace jsou anonymní a slouží výhradně pro účely výzkumu. Nikde nebude zveřejněno žádné jméno dítěte nebo učitele, ani název školy. Pořízené záznamy jsou po přepisech do textové podoby následně smazány.

Za Vaši ochotu a porozumění předem děkujeme

Mgr. Hana Navrátilová

Mgr. Barbora Petrů Puhrová

Souhlasím s videozáznamem	ano - ne
Souhlasím a audiozáznamem	ano - ne
Souhlasím s pozorováním bez záznamu	ano - ne
Souhlasím s fotografií dítěte s hračkou v knize	ano - ne

Jméno dítěte:

Podpis zákonného zástupce dítěte:

 Univerzita Tomáše Bati  
Fakulta humanitních studií

**FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ/EDICE PEDAGOGIKA**

© Hana Navrátilová, Barbora Petrů Puhrová, 2018

Název: Máme hračku, tak co s ní? Od teorie k verifikaci v prostředí mateřské školy

Autoři: Hana Navrátilová, Barbora Petrů Puhrová

Vydavatel: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, [www.nakladatelstvi.utb.cz](http://www.nakladatelstvi.utb.cz)

Grafická úprava a sazba: Nakladatelství UTB

Pořadí vydání: První

Rok vydání: 2018

**ISBN ISBN 978-80-7454-778-2**



