

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**VOLNÁ HRA DĚTÍ V MŠ PŘI POBYTU VENKU –  
PŘÍPADOVÁ STUDIE**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Alena Hlaváčová**

*Učitelství pro mateřské školy*

Vedoucí práce: Mgr. Milan Podpera

**Plzeň, 2016**

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

V Plzni, 31. března 2016

.....

vlastnoruční podpis

## **PODĚKOVÁNÍ**

Velmi ráda bych poděkovala Mgr. Milanovi Podperovi za odborné rady a cenné připomínky, které přispěly k vypracování této bakalářské práce. Poděkování patří také mé rodině za podporu během zpracování bakalářské práce.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINAL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE

# OBSAH

ÚVOD .....	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1. VOLNÁ HRA .....	7
1.1. Znaký hry.....	9
1.2. Vývoj hry.....	10
1.3. Typy her.....	11
1.3.1. Hledisko motivace.....	12
1.3.2. Hledisko míry vedení .....	13
1.3.3. Hledisko druhu aktivity .....	13
1.3.4. Hledisko rozvíjené oblasti osobnosti.....	14
1.3.5. Hledisko pohlaví .....	14
1.3.6. Hledisko prostředí .....	15
1.4. Význam hry .....	15
2. POBYT VENKU.....	18
2.1. Význam pobytu venku.....	18
2.2. Venkovní prostředí .....	20
2.3. Bezpečnost dětí při pobytu venku .....	22
2.4. Vybavenost dětí pro pobyt venku .....	23
EMPIRICKÁ ČÁST.....	24
3. Výzkum volné hry dětí v mateřské škole při pobytu venku.....	24
3.1. Cíl výzkumu .....	24
3.2. Výběr metod výzkumu .....	24
3.3. Četnost pozorování a popis tříd.....	25
3.4. Popis prostředí výzkumu .....	25
3.5. Vyhodnocení výzkumných otázek .....	27
ZÁVĚR.....	39
RESUMÉ.....	41
SUMMARY .....	41
POUŽITÉ ZDROJE .....	42
SEZNAM PŘÍLOH.....	I
PŘÍLOHA A.....	II
PŘÍLOHA B.....	IV

## ÚVOD

Volná hra dětí při pobytu venku není téma, které by v současnosti plnilo přední stránky časopisů. Přesto si myslím, že se jedná o téma zajímavé, důležité, podnětné a málo probádané. Vždyť volná spontánní hra není jen pouhé bezúčelné „hraní si“. Dospělí jedinci mají často tendenci si myslet, že dítě předškolního věku je v mnoha ohledech nedokonalé, nevyspělé a tudíž, že si neumí a ani si nedokáže hrát tak, aby hra měla nějaký smysl. Ale opak je pravdou. Většina dětí si dokáže hrát a jejich hry pro ně mají obrovský význam. Jaký význam a co všechno volná hra dětí předškolního věku rozvíjí, uvedu v dalších částech této bakalářské práce.

Volná hra dětí byla v letech mého dětství spíše na okraji vzdělávání v mateřské škole, preferovaly se činnosti řízené a volné, neboli spontánní hry se umožňovaly dětem pouze v okamžiku, kdy „zbylo trochu času“. Naštěstí od devadesátých let dvacátého století se situace mění a volná hra se stává nedílnou součástí vzdělávání v mateřských školách. Mnoho pedagogů si uvědomuje její důležitost v celkovém rozvoji osobnosti dítěte.

Stejně tak pobyt venku má nedocenitelný vliv na zdravý vývoj každého jedince. Lékaři, psychologové i pedagogové upozorňují na negativní dopady na duševní a tělesné zdraví dítěte při nedostatečném pobytu v přírodním prostředí.

Z tohoto důvodu se mi spojení volné hry a pobytu venku zdá být tématem, které by mohlo přinést další zajímavé poznatky. A proto jsem si toto téma vybrala.

V této bakalářské práci v teoretické části se zaměřím na hru jako takovou, na její vývoj, význam, nastíním její dělení podle různých hledisek a popíši specifika volné hry. Dále se budu věnovat tomu, co přináší dětem pobyt venku ať již v přírodním prostředí (les, louka) či v prostředí uměle vytvořeném (zahrada mateřské školy).

V praktické části zkusím zodpovědět otázku, jaké druhy her převládají při volných hrách dětí v mateřské škole při pobytu venku, zda se s věkem mění. Má druhá otázka bude zaměřena na to, jestli se liší druhy her v závislosti na venkovním prostředí, tj. v uměle vytvořeném přírodním prostředí a v běžném přírodním prostředí. Dále by mě zajímala odpověď na otázku, zda děti dokáží využít při svých hrách venku přírodní zdroje a materiály, které jsou v jejich nejbližším dosahu. Co považuji za důležité, je to, umí-li si děti venku hrát samy mezi sebou, aniž by k tomu vyžadovaly zapojení a řízení dospělé osoby. A v neposlední řadě si položím otázku, zda se projeví rozdíl v druzích her mezi chlapci a dívkami.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. VOLNÁ HRA

V životě člověka hraje volná hra velmi důležitou roli již od narození a častokrát jej provází i po celý jeho život. Spontánní hraní dokáže rozveselit, přivést na jiné myšlenky, přenést nás do světa fantazie a nabídnout nám mnohá řešení do té doby neřešitelných situací.

Mnozí význační představitelé pedagogiky Jean–Jacques Rousseau, Fridrich Wilhelm August Fröbel, Johann Heinrich Pestalozzi a hlavně Jan Ámos Komenský se touto zdánlivě jednoduchou činností, tedy hrou zabývali a zanechali nám ve svých spisech mnoho podkladů, materiálů a námětů, z nichž můžeme čerpat i v současnosti.

*„Existují různá pojetí hry i názory na hru samotnou.... Podstatné však je, jak velký podíl v našem životě hra zaujímá, co nám přináší a k čemu slouží.“ (Macháčková, 2013, s. 30)*

Předškolní věk se popisuje jako zlatý věk hry. Hra je považována za základní činnost dítěte v tomto období. Není důležité, zda se jedná o hru spontánní, někdy uváděnou jako volnou, nebo se zabýváme hrou uměle navozenou, řízenou. Prostřednictvím hry dítě poznává své okolí a svět, který jej obklopuje. Během her rozvíjí dítě svou fantazii, prožívá různé i nezvyklé situace v klidu a bezpečí, buduje si vztahy nejen se svými vrstevníky, projevuje emoce a své potřeby, zvyšuje se jeho intelekt a schopnost řešit problémy. V podstatě během hry dochází k rozvoji celé osobnosti dítěte předškolního věku.

Současné vzdělávání v mateřských školách klade velký důraz právě na hru. Hra jako taková je považována za jednu ze základních metod předškolního vzdělávání. Je brána jako hlavní nástroj při rozvíjení dětské osobnosti, neboť vychází ze zájmů dítěte, z jeho potřeb a vnitřní motivace.

Předškolní vzdělávání by mělo podporovat spontánní volné hry dětí, využívat je a navazovat na ně tak, aby byly naplňovány cíle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. (Suchánková, 2014)

Podle Caiatiové, Delačové a Müllerové (1995) by cílem mateřské školy mělo být sloučení volné hry s vyučováním. Ovšem, jak uvádějí, nesmí se stát, aby hra byla degradována na pouhý prostředek, který nám poslouží k danému účelu, tedy vyučování. Toto rozdělení bylo velice nešťastné. Dle jejich názoru by měla volná hra mít přednost před jednostranným vyučováním. Jak uvádějí, většina dětí si při nástupu do mateřské školy

dokáže volně hrát, ale někdy vinou podceňování volné hry tuto schopnost v sobě potlačí a víceméně se odnaučí spontánnímu hraní.

S ohledem na tuto skutečnost nesmíme snižovat význam volné hry, neboť vzdělávání dítěte předškolního věku nezávisí pouze na řízených činnostech, ale na všem, co se v mateřské škole děje. Proto i formy vzdělávání v MŠ jsou odlišné od ostatních škol svou propojeností a integrovaností a mají své přínosy a rizika, kterých by si měl být pedagog vědom a měl by je dokázat eliminovat. (Svobodová, 2010)

Uvedme si několik pohledů na volnou hru.

Nádvoříková (2011) uvádí, že volná hra je jednou z činností, při které získávají děti kromě většiny poznatků i mnohé kognitivní dovednosti a to zcela mimovolně.

Svobodová (2010) se ztotožňuje s tím, že volná hra je spontánní hrová činnost, během níž si dítě svobodně volí formu, prostředky, spoluhráče.

*„Spontánní hru můžeme definovat jako činnost dítěte, která je projevem jeho zájmu, je tedy vnitřně motivována, v níž si dítě samo volí námět, záměr a způsob, jakým bude realizována. Ve spontánní hře dítě samo určuje s kým a v jaké roli si bude hrát, zda a jaké využije hračky a pomůcky, zvolí si, kde si bude hrát, kdy a jak dlouho.“ (Suchánková, 2014, s. 95)*

Z výše uvedeného vyplývá, že volná hra je zcela dobrovolnou činností, ke které nemůže být dítě nijak nuceno a v níž se realizuje podle svých představ a potřeb.

Podle Svobodové (2010) by volná hra neměla ohrozit děti ani dospělé, neměla by být destruktivní vůči hračkám a vybavení mateřské školy, nesmí při ní docházet k asociálnímu chování a k zárodkům šikany. Jako prevence těchto rizik slouží stanovení pravidel, které si utvářejí děti společně s pedagogy. Pedagog v MŠ by měl do volných her dětí vstupovat spíše výjimečně, pouze jako pomocník při řešení konfliktů nebo jako spoluhráč, pokud si to děti žádají. Pokud jsou dodržována pravidla, učitelka by neměla volnou hru přerušovat, či vnucovat dětem své nápady.

Suchánková (2014) uvádí, že na volnou neboli spontánní hru dětí nahlíží někteří rodiče a bohužel i někteří učitelé jako na zbytečnost a ztrátu času. Přitom spontánní hra je nezbytná k rozvoji dětské osobnosti a její význam nelze zlehčovat. Velmi vhodné je využívání volných her jako východisek k činnostem řízeným, byť toto klade vysoké nároky na osobnost pedagoga v MŠ, neboť ne každý učitel je toho schopen a dokáže kreativně reagovat na nastalou situaci. Přesto mnoho pedagogů dokáže na spontánní hru



děti navázat a rozvíjet ji a tím dochází přirozenou a nenásilnou cestou ke vzdělávání dětí předškolního věku a tak plnění cílů RVP PV.

Jako podpora toho, aby si děti mohly volně hrát, nám slouží různé variabilní hrací koutky v prostorách MŠ, ale i různé herní prvky na zahradách, či několik balvanů v lese.

Oprailová a Gebhartová (2003) píše, že výzkumy v posledních letech zjistily, jak nadměrné množství podnětů a výzev, kterým jsou dnešní děti ve vyspělých zemích vystaveny, paradoxně do značné míry tlumí jejich spontánní hravost. Děti se raději stávají pasivními diváky nebo pouhými konzumenty a přestávají být aktéry. Proto je na učitelce, aby volné hry dětí podporovala a vytvářela pro ně podnětné a nezahlučené prostředí.

*„...jak jinak podporovat hravost a chápat dětské potřeby a trvale dosáhnout prosociálního chování a samostatnosti než pomocí volné hry.“ (Caiatiová, Delačová, Müllerová, 1995, s. 14)*

### 1.1. Znaky hry

Jak jsem již uvedla, hra je pro dítě předškolního věku tou nejpřirozenější a nejčastější aktivitou. Vzhledem k tomu, že hra je s životem v mateřské škole neoddelitelně provázána uvádí Suchánková (2014) tyto nejvýznamnější znaky a vlastnosti hry:

První vlastností hry je **spontánnost**. Ta se projevuje především ve volné hře dětí, proto se také někdy zaměňuje pojem volná hra s pojmem hra spontánní. Spontánní činnost je jednání vycházející z naší vnitřní motivace, sami si určujeme pravidla činnosti (hry), které se účastníme dobrovolně. S touto vlastností hry souvisí velmi těsně i pocit svobody. Eva Svobodová (2010) uvádí, že hra je **svobodná aktivita**.

*„Svoboda je to nejdůležitější, co dělá hru hrou.“ (Suchánková, 2014, s. 10)*

Hra je v podstatě vyjádřením svobody. Sami si vybíráme na co, jak a s kým si budeme hrát. Určujeme si, kdy naše hra začne a kdy jí ukončíme. Nikdo nás do hry nemůže nutit. Pokud se chceme přidat k cizí hře, je to naše svobodné rozhodnutí a dáváme tím najevo, že jsme ochotni respektovat nastavená cizí pravidla.

**Zaujatost** hrou je dalším znakem. Tato vlastnost hlubokého soustředění je patrná zvláště u dětí předškolního věku. Často jsou do hry natolik zabrány, že nevnímají své okolí, své základní lidské potřeby a každé vytržení ze hry nesou většinou velmi nelibě.

Třetím znakem hry je **smysluplnost**. Obecně platí, že každá hrová činnost má nějaký cíl, tj. určitý smysl. Mnohdy ale není významný samotný cíl hry, nýbrž cesta, během které dosáhneme smyslu hry. Cesta je tedy cílem. Konečný výsledek hry není tak důležitý jako samotná činnost.

I přesto, že hry jsou činnosti dobrovolné a nenucené, všechny mají určitá **pravidla**. Vnější pravidla her jsou obecně daná, další pravidla si vytváříme během hry, dodržujeme je a jsme s nimi srozuměni. Jedná se o tzv. vnitřní pravidla. Pokud nám pravidla přestanou vyhovovat, můžeme hru kdykoliv ukončit a odejít, což v běžném životě nejde. Hra nám tedy umožňuje prožít i situace, které by pro nás v opravdovém životě byly neúnosné. Dodržování pravidel při hrách rozvíjí naši schopnost sebeovládání a smysl pro fair play. Svobodová (2010) ještě doplňuje, že učitelka do pravidel nezasahuje, ale pokud to děti potřebují, může jim je pomoci pozměnit nebo upravit.

S pravidly je těsně spjata i **fantazie**. Fantazie nám umožní cokoliv. Stáváme se tím, čím chceme být, na místech, kam bychom se ve skutečnosti nikdy nedostali.

Hra má svůj čas a prostor, je tedy **uzavřená a ohraničená**.

Další charakteristickou vlastností hry je **opakování**. Činnost, která nám přináší uspokojení a baví nás, rádi prožíváme znovu. Díky několikanásobnému opakování hry se v daných činnostech neustále zlepšujeme, či máme možnost je prožít jinak a zkusit si tak zažít jiný konec hry (zejména při námětových hrách).

Vedle ostatních typických znaků her se hra vyznačuje také tím, že vychází z **vnitřní motivace** člověka. Stejná hra v podání dvou různých dětí nikdy nebude totožná. Vždy bude záležet na jejich postoji ke hře a jejich momentálních pocitech a rozpoložení.

Aby hra mohla být hrou, musí probíhat v klidném nestresujícím prostředí, kde za neúspěch nemůže být nikdo potrestán. Přesto však hra nemusí být provázena pouze smíchem. Ve hře dětí se mohou objevovat i další emoce, proto je v mnoha případech využívána při nejrůznějších psychoterapiích a psychologických sezeních.

## 1.2. Vývoj hry

Hra má ve vývoji dítěte nezastupitelné místo a prochází různými vývojovými etapami. Každá etapa má své typické a specifické projevy. Svobodová Eva ve své knize Vzdělávání v mateřské škole (2010) uvádí tato vývojová stádia hry z pohledu sociálního vývoje dítěte.

Jako první se objevuje **hra samostatná**. Objevuje se již v útlém věku kojenců. Jedná se o hry s vlastním tělem (hry s ústy, prsty), hry s chrastítkem, kdy je dítě zaujato zvukem chrastítka a pohyb s ním neustále opakuje. Pozornost kojence přitáhnou i nejrůznější blýskavé věci. S postupem věku se hračky a individuální činnosti stávají složitějšími. Samostatná hra se projevuje jako vývojové stadium nejvíce do tří let věku dítěte, ale poté nemizí a existuje současně s ostatními fázemi hry. Někdy má dítě potřebu hrát si samo bez přítomnosti dalších osob. Ostatně i mnozí dospělí relaxují právě při samostatných hrách, např. při vytváření modelů nejrůznějších lodí či letadel.

Druhý stupeň vývoje nazýváme **paralelní hra**. Jedná se o hru, kdy si děti sice hrají vedle sebe, ale nespolupracují spolu. V podstatě si každé dítě hraje svou hru v prostředí mezi ostatními dětmi, avšak nedochází mezi nimi k žádné komunikaci. Pokud k ní dojde, pak je to ve smyslu půjčení hračky nebo vymezení hranic prostoru ke hraní. Tato hra má význam především v napodobování ostatních a v podněcování k experimentům.

Třetí vývojovou fází hra je **hra sdružující**. Během této fáze si děti hrají každé svou hru, ale v určitých okamžicích již dochází k prolínání jejich her, aby se pak každé dítě vrátilo zpět ke svému samostatnému hraní. U dětí v mateřských školách se tento styl hry často objevuje během námětových her.

Poslední čtvrtou fází hry je **hra kooperativní**. Toto stadium vývoje již vyžaduje, aby se děti při svých hrách domlouvaly, aby si dokázaly stanovit pravidla, aby dokázaly spolupracovat a vzájemně si pomoci. V mateřské škole je v počátcích při těchto hrách občas nutná i potřebná přítomnost učitele, který může pomoci dětem radou, jak si např. vytvořit potřebná pravidla.

V kooperativních hrách má dítě možnost vyzkoušet si různé sociální role i sociální pozice ve skupině. Může vést hru, přizpůsobit se vedení, zůstat pouze pozorovatelem, či vytvářet pravidla. (Svobodová, 2010)

### 1.3. Typy her

Hra dítěte předškolního věku je velmi různorodá a to z mnoha pohledů. Hra probíhá v různých prostředích, za různých podmínek, s různým počtem hráčů rozdílného věku. Může být volná nebo vedená motivovaná mnoha zajímavými podněty. Díky tomu, že hra je tak preferovaná v MŠ, často slouží jako didaktická metoda a jako taková má své výchovně vzdělávací cíle. S určením cílů pak souvisí problematika typologie her.

Neexistuje jednoznačně dané členění her. Každý pedagog, který se o to pokusil, vytvořil vlastní typologii podle svých kritérií, která jsou pro něj důležitá a potřebná.

Položme si otázku, proč by měli učitelé mateřských škol znát typologii her. Tak předně proto, protože hry tvoří podstatnou část času dítěte stráveného v předškolním zařízení. Učitelkám a učitelům v mateřské škole znalost typologie pomůže uvědomit si, jaké hry u dětí převládají, zda spolu dokáží spolupracovat, zda nedochází k vyčleňování některého dítěte z kolektivu, s čím si děti rády hrají a která místa ke svému hraní nejraději vyhledávají. Tyto poznatky pak učitelé mohou využít při plánování dalších herních činností, při přípravě vzdělávací nabídky. Tato znalost napomáhá tomu, aby hry v mateřské škole nebyly jednostranně orientované, určené pouze pro vybranou skupinu dětí.

Koťátková (2005) zmiňuje dělení her podle potřeb a zájmu dítěte na hry, v nichž převládá např. potřeba konstruovat, potřeba zvládat svoje tělo a prostor, potřeba vyrovnat se s okolním světem – vytvářet a naplňovat reálný příběh, potřeba ztvárnit náměty dětské literatury, potřeba měnit skutečnost – vytvářet a naplňovat fiktivní příběh, potřeba hrového partnera, potřeba soupeřit a spolupracovat.

Suchánková (2014) uvádí typologii her podle různých hledisek. Zároveň říká, že jednotlivá členění a jejich dílčí kategorie se prolínají a že je tedy častou skutečností, že vybranou hru lze zařadit i do více kategorií (Suchánková, 2014). Princip kombinace více kategorií v jedné hře zmiňuje i Svobodová (2010).

### **1.3.1. Hledisko motivace**

Již víme, že hra vychází z vnitřní motivace jedince. Přesto z praxe máme odpozorováno, že mnoho hrových činností může být motivováno i z vnějšku např. učitelkou v mateřské škole.

**Vnitřně motivované hry** - chápeme je jako spontánní, volné hry dětí, kdy si sami určují kdy, jak, na co a s kým si budou hrát. Dítě se v nich projevuje jako samostatný jedinec. Jedná se o stěžejní hry v rámci této bakalářské práce.

**Vnější motivované hry** - jedná se o veškeré herní aktivity, kdy podnět k hrové činnosti vychází od pedagoga, jsou jím řízeny a vedeny. Tyto hry nevychází přímo ze zájmu a potřeby dítěte, ale jsou prostředkem k dosažení jiného cíle (Suchánková, 2014).

### 1.3.2. Hledisko míry vedení

Jedno z nezákladnějších dělení her vychází právě z hlediska míry vedení. Podle tohoto hlediska dělíme hry na volné (spontánní), navozené a vedené.

**Volné hry** – vycházejí z vnitřní motivace dětí, z jejich svobodné vůle. Děti si sami volí, na co si budou hrát, kdy a s kým a za jakých pravidel. Tyto hry by měly tvořit základ pro hry řízené.

**Navozené hry** – jsou činnosti, kdy učitelka dětem činí pobídky a sama je ke hram motivuje.

**Vedené hry (řízené)** – jsou hry, které jsou pedagogem přímo řízené, ať již vytyčením pravidel nebo vedením hry. Jiný název pro tyto hry je kromě řízené činnosti i činnost didaktická nebo edukační.

Tyto činnosti směřují k naplnění vzdělávacích cílů a dosažení očekávaných výstupů při vzdělávání dětí (RVP PV, 2014).

Současné trendy ve vzdělávání upřednostňují před pojmem řízené činnosti pojem činnosti vedené, neboť je vhodnější během práce pedagoga nedirektivní přístup.

### 1.3.3. Hledisko druhu aktivity

Toto dělení her se dá také nazvat členění her podle typu činnosti. Opravilová (2004) člení hry z hlediska druhu aktivity na hry dramatizující, fiktivní, napodobovací a konstruktivní. Košťátková (2005) přidává ještě hry sociální a pohybové, které souvisí s uspokojováním potřeb.

**Napodobovací hry** - neboli hry námětové, umožňující dětem hru „na něco“. Děti si přehrávají situace a činnosti ze života, z okolního prostředí, světa, který je obklopuje.

**Dramatizující hry** - během těchto her může jedinec prožít stejnou situaci s několika různými konci. Jde o to, jakou si ve hře zvolí roli a jak se jí zhostí. Tyto hry pomáhají dítěti vytvořit si vlastní názor a upevnit svůj postoj k dané situaci.

**Fiktivní hry** - prolínají s dramatizujícími i napodobujícími hrami umožňující dítěti měnit skutečnost podle svých potřeb, opět při nich dochází k rozvoji fantazie a tvořivosti. Dětská originalita zde dostává příležitost vyniknout.

**Konstruktivní hry** - navazují na hry manipulační, výsledkem je vyhotovení konkrétního výtvaru. Kromě pracovních a výtvarných činností (lepení, stříhání, malování) sem patří hry se stavebnicemi a s kostkami (stavba hradů, měst apod.)

**Pohybové hry** - jsou veškeré hry, při kterých dochází k nejrůznějšímu pohybu a tím rozvoji hrubé i jemné motoriky dětí předškolního věku. Děti si při pohybových hrách procvičují a rozvíjejí své tělesné dovednosti. To se neděje pouze při sportovních hrách, ale i při tanci, nejrůznějších honičkách atd.

**Sociální hry** - při těchto hrách již dítě není osamoceno, ke své hrové činnosti potřebuje minimálně jednoho partnera. Je nutné, aby mezi sebou děti dokázaly spolupracovat a domluvit se. Sociálními hrami se stávají hry pohybové, fiktivní, konstruktivní, napodobovací i dramatizující. Vrcholem pak je hra kooperativní.

#### **1.3.4. Hledisko rozvíjené oblasti osobnosti**

Hra dítěte má pro jeho osobnost komplexní význam. Během svého hraní se rozvíjí po stránce fyzické, psychické i sociální. Ovšem každá hra nepůsobí rovnoměrně na tyto tři oblasti. Některé hry rozvíjejí více sociální složku osobnosti, jiné psychickou a další fyzickou. Zároveň ale nelze říci, že jsou hry, které rozvíjejí pouze jednu jedinou oblast. V každé hře se prolínají všechny tři složky osobnosti. Přesto existuje toto dělení, které umožňuje pedagogům zařazovat různé hry podle toho, jaká oblast u dětí je v aktuální situaci nejméně rozvíjena.

**Hry rozvíjející fyzickou (biologickou) oblast** - sem řadíme hry, které se zaměřují na pohybovou stránku dítěte, jeho jemnou i hrubou motoriku. Patří sem hry lokomoční, nelokomoční, manipulační, psychomotorické, smyslové, pohybové atd.

**Hry rozvíjející psychickou oblast** - do této oblasti patří hry, které rozvíjejí jazykové a řečové schopnosti dětí, jejich myšlení a myšlenkové operace, jejich schopnost sebeovládání, sebehodnocení. Dále to jsou hry umožňující rozvoj fantazie a představivosti.

**Hry rozvíjející sociální oblast** - jako tyto hry chápeme všechny, kde dochází ke spolupráci mezi dětmi, tj. veškeré dramatické a společenské hry.

#### **1.3.5. Hledisko pohlaví**

Suchánková (2014) uvádí, že toto hledisko je spojeno s tzv. genderovými stereotypy naší společnosti, tj. jaké vlastnosti a vhodné činnosti společnost přisuzuje ženám a jaké mužům.

Těmito stereotypy jsou děti ovlivňovány již od narození, např. zaměření hraček či barva oblečení. V současné mateřské škole by bylo dobré, kdyby učitelka umožnila dětem hrát si bez těchto genderových stereotypů. Toto dělení člení hry na dívčí a chlapecké.

**Dívčí hry** - pro předškolní věk se jedná zejména o hry námětové (na maminku, na princezny) a hry s panenkami.

**Chlapecké hry** - uveďme si zde např. hry se stavebnicemi, s autíčky, hry pohybové.

### 1.3.6. Hledisko prostředí

Prostředí určené ke hrám může být venkovní nebo vnitřní.

**Venkovní hry** - v mateřské škole máme několik možností, kde být s dětmi při pohybu venku. Je to např. zahrada mateřské školy, která je vybavená mnoha zajímavými a podnětnými hracími prvky. Nebo se může jednat o hry v lese či na louce. Více k těmto hrám uvedu v další části této bakalářské práce.

**Vnitřní hry** - jedná se o hry, které se odehrávají ve vnitřních prostorách mateřské školy. Každá školka má svá vlastní pravidla, kde a jak si lze uvnitř mateřské školy hrát.

Problematika typologie her je velmi obsáhlé téma. Uvedla jsem zde pouze malou část různých hledisek, podle kterých lze hry členit. Dalšími hledisky je např. hledisko podle počtu hráčů, podle času věnovanému hře, podle využití hraček a pomůcek, podle příčiny hry, podle věku a vývoje osobnosti. Jak již bylo uvedeno, každý pedagog si může vytvořit vlastní typologii her, která mu bude sloužit nejen k vlastní sebereflexi své práce, ale i k obohacení hrové činnosti dětí s ohledem na vzdělávací cíle.

## 1.4. Význam hry

Většina dětí předškolního věku stráví hrou značnou část dne, hra je tedy jeho nejpřirozenější a nejčastější aktivitou.

Koťátková (2005) uvádí, že na přínos volných her můžeme nahlížet z různých úhlů. Například čím je důležitá volná hra pro dítě a čím pro dospělého. Pro dítě předškolního věku je spontánní hra možností využívat svého myšlení, dovedností a zkušeností sobě pro radost, prostorem pro uvolnění od stresových situací, činností, během které prozkoumává hranice svých možností. Pro dospělého slouží volná hra dětí jako diagnostický nástroj. Dospělý má možnost sledovat, co dítě baví a zajímá, jak dokáže řešit problémy, se kterými se setká a jak se dokáže vyrovnávat s případným neúspěchem.

Při volné hře dochází u dítěte k rozvoji všech oblastí vnímání. Jednou z nich je i oblast sociální. Vágnerová (2012) a Svobodová (2010) se touto oblastí zabývají a vidí význam volné hry především v tom, že se dítě učí pohybovat se a žít s ostatními dětmi ve skupině, vnímat názory a potřeby svých kamarádů, domlouvat se na spolupráci, poznávat sociální normy a pravidla a neustále trénovat svůj morální úsudek.

Při hře dítě dochází k nejrůznějšímu poznání. Dítě v tomto věkovém období se nejrychleji vyvíjí, učí se a seznamuje se světem, který jej obklopuje. Tato potřeba zkoumání a objevování patří k nejvýznamnějším a dítě předškolního věku jí naplňuje právě prostřednictvím her. Hra se tak stává jednou z vývojových potřeb a díky ní dochází k rozvoji celé osobnosti dítěte. (Suchánková, 2014)

*„Potřeba je stav nedostatku nebo nadbytku, který člověk pociťuje jako nepříjemný a má proto snahu jej odstranit, tj. danou potřebu uspokojit“ (Holeček, Miňhová, Prunner 2007, s. 126)*

V nejnižších patrech tzv. pyramidy potřeb (Maslow, 2014), jsou **potřeby fyziologické** - při jejich naplnění není dítě vytrhováno ze svých her potřebou potravy, tekutin, odpočinku atd. Nad nimi stojí **potřeba bezpečí a jistoty** – jediné dítě, které se cítí neohrožováno okolím, se dovede v klidu hrát, ví, že bude vyslechnuto při problému, ví, kde má své hračky. **Sociální potřeby** – při jejich naplnění cítí dítě během her, že je tam vítáno, nikdo ho nevyčleňuje, respektuje se jeho názor. Dalším stupněm je **potřeba sebeúcty**, kdy dítě při hře potřebuje být oceněno, čímž si potvrzuje vlastní sebehodnocení. Přes **kognitivní** (poznání, pochopení, zkoumání) a **estetické potřeby** (řád, krása) se dítě dostane až k uspokojení **potřeby seberealizace**, kdy bychom měli děti nechat, aby následovaly své zájmy, nechat jim prostor pro seberozvoj. Jedině tam může dojít až k rozvoji celé jejich osobnosti. (Suchánková, 2014) Z Maslowovy hierarchie potřeb je patrné, že pokud nejsou uspokojeny potřeby nižší, nemůže dojít k naplnění potřeb vyšších. (Maslow, 2014)

Osobnost každého dítěte se rozvíjí během všech činností, které dítě realizuje. Během nich dochází k uspokojení potřeb, ale zároveň i k učení. Učení probíhá jak během spontánních her, tak i při činnostech vedených, v průběhu celého dne, během jídla, při ukládání ke spánku i při hygieně. Každou hru by mělo dítě prožít. Díky prožitku si situace lépe zapamatuje, dokáže projevit emoce, bystří si vnímání. Hra je činností, kterou dítě dokáže hluboce prožít a jako taková je vnímána jako velmi efektivní prostředek k učení a je také k učení často využívána. (Suchánková, 2014)



Jaký je teda význam her a co konkrétně hra u dítěte předškolního věku rozvíjí? Jedná se o hrubou motoriku, jemnou motoriku, grafomotoriku a kresbu, myšlení a fantazii, zrakové, sluchové a prostorové vnímání, vnímání času, řeč a komunikaci, matematické představy, sebeobsluhu a samostatnost, sociální dovednosti a emoce, psychickou odolnost atd.

## 2. POBYT VENKU

Dítě předškolního věku a pobyt venku k sobě neodmyslitelně patří. Je pravda, že současný životní styl zvláště ve velkoměstech, kdy rodiče pracují často až do pozdního večera, pobytu venku právě nenahrává, ale podle posledních poznatků víme, že pobyt venku má ve vývoji dítěte své nezastupitelné místo. Lékaři, psychologové a pedagogové upozorňují na negativní dopady na duševní a tělesné zdraví dítěte při nedostatku pohybu (pobytu) v přírodním prostředí. Příroda je pro rozvoj zdravé osobnosti a zdraví dítěte prostě nenahraditelná (Jančaříková, 2013)

Svobodová (2010) zmiňuje, že pobyt dítěte na čerstvém vzduchu by mu měl umožnit především dostatek volného pohybu. Za ideální prostředí považuje hlavně zahrady mateřských škol, v nichž se mohou děti bezpečně pohybovat a zažívat svá dobrodružství.

V § 21 vyhlášky č. 410/2005 Sb. o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých v platném znění je uvedeno, že denní doba pobytu venku pro předškolní děti je zpravidla 2 hodiny dopoledne a odpoledne se řídí délkou pobytu dítěte v zařízení. Tato doba lze upravit v zimním a letním období s ohledem na venkovní teploty. Rovněž tak může být pobyt venku zkrácen nebo zcela vynechán, pokud nastanou mimořádně nepříznivé klimatické podmínky.

### 2.1. Význam pobytu venku

*„Prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, ho natolik ovlivňuje, že dnes hovoříme o prostředí, jako o třetím učiteli. Prvními učiteli jsou v tomto konceptu myšlení rodiče, druhými učitelé a učitelky a třetím učitelem je prostředí!“ (Jančaříková, 2013, s. 10)*

Z výše uvedeného vyplývá, že nejenom pěkné přírodní a harmonické prostředí, ale i zanedbané a špinavé prostředí má vliv na celkový vývoj dítěte. Proto je třeba, zvláště u dětí předškolního věku, dbát na to, abychom jim umožnili co nejvíce pobývat venku v zahradách mateřských škol nebo v různých přírodních biotopech např. v lese, u potoka, na louce atd.

Příroda, pokud jí necháme, může plnit významnou edukační roli (někteří uznávají odborníci hovoří o tom, že nejlepším učitelem je příroda sama), poskytuje totiž dítěti vždy dostatečné množství nejrůznějších podnětů. Jelikož smysly člověka se v souladu s přírodou po staletí vyvíjely, podněty, které dítě v přírodě získává, jsou pro něj přiměřené. Jen málo

zvuků v přírodě je natolik silných, aby poškodilo sluch a jen málokterý obraz či děj v přírodě je natolik jasný, aby se jeho dlouhodobým pozorováním poškodil dětský zrak. (Jančaříková, 2010)

V současné době se stále častěji skloňuje pojem odcizování od přírody (Jančaříková, Miovská, Jeníková, 2013). Obavy pramení především ze současného životního stylu a jeho negativních dopadů, neboť mnoho dětí ale i dospělých raději tráví svůj čas v moderně zařízených interiérech vybavených nejrůznějšími technickými vymoženostmi a množstvím dokonalých hraček.

Pokud dítěti od nejtělejšího věku chybí zcela kontakt s přírodou, nebo je kontakt jen nepatrný, vzniklý deficit už později nedožene. Jedinečné a hluboké zážitky, které dětem přináší kontakt s přírodou, bezprostřední dotýkání, zkoumání a objevování přírody a počasí jsou základem pro budoucí vnímání přírody jako nedílné součásti života, která nás bude i v dospělosti obohacovat a umožní nám například také relaxovat. U dětí předškolního věku pobytem venku v přírodním prostředí pomáháme utvářet vazby pro pozdější citový a ohleduplný vztah k přírodě. (Šircová, 2013)

Šircová (2013) ve svém článku dále uvádí stejně jako Jančaříková (2013, 2010), že v počátečních letech života poskytuje přírodní prostředí dítěti nenahraditelné podpůrné a rozvíjející činnosti a vytváří prostor, ve kterém by mohlo naplnit předpoklady pro svůj rozvoj. U dětí můžeme venku pozorovat jejich zvýšenou iniciativu, samostatnost a tvořivost a přitom překvapivě klidné chování. Některé z nich dokonce projevují značné úsilí a vytrvalost při překonávání překážek. Při každém zdolání překážky dochází k uspokojení, jež provází radost z úspěchu. Dítě tak o sobě zjistí, co všechno dokáže zvládnout.

Svobodová (2010) uvádí další význam pobytu venku a to jsou nemalé sociální hodnoty.

*„Prosociální význam činností venku s sebou přináší především volná hra, ale i upozorňování učitelky na některé sociální normy a pravidla a podněcování dětí k utváření morálního úsudku a nahlížení na situace jiných úhlů pohledu než z vlastního.“ (Svobodová, 2010, s. 73)*

Dále upozorňuje na to, co by mohlo pobyt venku ohrozit. Je to hlavně upřednostňování organizovaných vycházek před volným pobytem na zahradě, málo prostoru ke hram, nedostatečně podnětné prostředí, ale např. i příliš úzkostné učitelky.

V neposlední řadě má pobyt dítěte venku i význam zdravotní. Pobyt venku za každého počasí posiluje zdraví. Dítě se při něm otužuje a získává tak přirozenou imunitu. Podle Jančaříkové (2013), která vychází z odborných článků výzkumníků M. Braviše a J. Šafránka je ovzduší venku téměř vždy čistější, než ovzduší uvnitř budov. Proto je důležité chodit s dětmi denně ven. Významnou měrou tak posilujeme jejich obranyschopnost organismu.

## **2.2. Venkovní prostředí**

Při volných hrách během pobytu venku mohou děti využívat několika různých prostředí. Mohou si hrát buď v zahradách mateřských škol i veřejných hřištích, nebo v blízkém okolí v přírodě např. v lese, na louce, u potoka atd.

### **Zahrada mateřské školy**

Většina mateřských škol v České republice má i školní zahradu. Ovšem ne všechny odpovídají současným a moderním požadavkům na prostředí rozvíjející všechny dětské smysly. Úhledně posekaný anglický trávník na rovinatém povrchu s několika umělými herními prvky rozhodně neposkytne tolik prostoru pro rozvoj environmentálního citění jako zahrada v přírodním stylu.

*„Základem je dobrá prostorová kompozice a funkční i estetické uspořádání. U přírodních zahrad se střídají otevřené a intimnější prostory, místa pro klidné a aktivní činnosti, plochy pro sportovní a skupinové aktivity apod. Důležitý je vzájemný vztah, návaznost, propojení o oddělování jednotlivých částí. (Miovská, Jeníková, 2013, s. 44).*

Děti v přírodních zahradách přicházejí do styku s nejrůznějšími rostlinami, drobným hmyzem, ale i s různorodou neživou přírodou (kameny, písek, štěpky...). Důležitou součástí přírodních zahrad jsou také nejrůznější stromy a keře a rozhodně také vodní živel, ať již ve formě potůčku nebo malého jezírka.

Také Jančaříková (2010) uvádí, že základem všech vhodných úprav při změně zahrady mateřské školy je snaha o pestrost prostředí. Zahrada by měla být výškově členitá, pomocí přirozených bariér by měla být rozdělena na řadu různých zákoutí, přímo vybízejících ke spontánním dětským hrám. K tomu mohou sloužit nejrůznější stromy a keře popř. hromady kamení apod. Je zapotřebí, aby na zahradě byly vybudovány i záhonky s nejrůznějšími bylinkami, či zeleninou, o které by se děti mohly starat a ochutnávat výpěstky. S tím souvisí i umístění malého kompostu v koutě zahrady, který zcela jistě přinese dětem

mnoho nových poznatků o přírodě. Samozřejmostí je umístění malé vodní nádrže či blátoviště.

Do zahrady předškolních zařízení samozřejmě patří i nejrůznější herní prvky (skluzavky, pružinová houpadla apod.). Měli bychom upřednostňovat herní prvky vyrobené spíše z obnovitelných zdrojů, než z neobnovitelných. Aby byla podporována fantazie a představivost dětí, bylo by vhodné, aby herní prvky nebyly určené pouze k jedinému účelu, ale aby mohly pokaždé sloužit k něčemu jinému (např. obyčejný pracovní domek než propracovaná perníková chaloupka).

To, jaká pravidla musí splňovat zahrada mateřské školy, je ošetřeno ve vyhlášce č. 410/2005 Sb. 3 v platném znění o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých. Nezastavěná plocha pozemku, která je určená pro pobyt a hry dětí předškolního věku a to včetně travnaté plochy, musí být nejméně 4 metry čtvereční na jedno dítě. Kolem pozemku by měl být plot z důvodu ochrany zdraví a zajištění bezpečnosti dětí.

### **Příroda v okolí mateřské školy**

Kromě zahrady mateřské školy by mělo dítě poznat i další ekosystémy: les, louku, pole, potok, kopec apod. V tomto mají výhodu spíše mateřské školy na vesnicích nebo malých městech, kde za volnou přírodou nemusí podnikat celodenní výlety, ale stačí jim mnohdy pouze vyjít z branky mateřské školy a mají přírodu na dosah. Oproti tomu školky uprostřed velkých měst jsou často odkázány pouze na prostor vlastní zahrady či městský park. Za přírodou proto musí vyrazet hromadnou dopravou a to je pro ně z hlediska organizace mnohem složitější.

Příroda nabízí mnoho podnětů k volný hrám. Děti mohou pozorovat nejrůznější živočichy a rostliny v jejich přirozeném prostředí. Jančaříková (2010) se zmiňuje o tzv. biofilii neboli vrozenému kladnému vztahu dětí ke všemu živému. Znamená to, že děti v předškolním věku projevují spontánní zájem o vše živé - rostliny, houby, živočichy.

V přírodě si děti přirozenou cestou všímají změn, které s sebou přinášejí různá roční období. Setkávají se zde ale i s přirozeným plynutím života (např. nalezení uhynulého ptáčka či ještěrky vyvolá debatu o smrti jako součásti života). Nejrůznější meteorologické jevy nám umožní vysvětlit a ukázat dětem na jakých principech je založen koloběh vody v přírodě atd.

Vyvrácený strom v lese poslouží dětem jako prostředek ke zdokonalení hrubé motoriky (přelézání, chůze po kmeni), jeho kořeny vyvolávají debatu o uchycení rostlin v zemi a díra po kořenech směřuje fantazii malých objevitelů k zakopanému pokladu. (Obrázek 1, 2)

Obr. 1: Děti v přírodním prostředí



*Zdroj: vlastní*

Obr. 2: Děti v přírodním prostředí



*Zdroj: vlastní*

### **2.3. Bezpečnost dětí při pobytu venku**

Když jdeme s dětmi předškolního věku ven, chceme si pobyt v přírodě užít. Nechceme, aby se děti dostávaly do nebezpečných a život ohrožujících situací. K tomu, aby k tomuto nedocházelo, nám slouží dodržování základních pravidel, která si vytváříme společně s dětmi. Zahrada mateřské školy je zpravidla obehnaná plotem, což nám pedagogům pomáhá ve vytyčení hranic, kam až mohou děti jít.

V lese nebo na louce tyto pevné hranice nemáme, určíme si tedy, odkud kam můžeme chodit a hrát si, nebo pravidlo, že paní učitelka je vždy na dohled. (Šircová, 2013)

Dále si určíme pravidla pro trhání lesních plodů a manipulaci s nejrůznějšími klacky a kameny. Samozřejmostí je, že pedagog by měl znát prostředí, do kterého děti bere a mít zmapovaná nebezpečná místa. Všechna tato opatření nám eliminují případná rizika při

pobytu dětí venku. Přesto však, pokud jdeme s dětmi do přírody, bylo by vhodné, aby učitel s sebou nosil malou pohotovostní lékárníčku. (Jančaříková, 2013)

Podle Jančaříkové a Kapuciánové (2013) se předškolní děti musí setkat přiměřeným rizikem a musí se s ním naučit pracovat. Děti by měly být schopné odhadnout, co ještě zvládnou a co ne. Seznámit se s rizikem a přijmout výzvu byla vždy nepostradatelná součást lidského vývoje a učení. Proto bychom měli děti spíše vést k vyhodnocení jednotlivých rizik a naučit je přijmout zodpovědnost za své vlastní jednání. Děti, které jsou před nejrůznějšími výzvami a riziky příliš chráněné, si nedokáží vytvořit správný úsudek o svých schopnostech a dovednostech a dochází u nich k vyšší úrazovosti než u dětí, které se s adekvátním rizikem setkávají.

#### **2.4. Vybavenost dětí pro pobyt venku**

Každé dítě, které chodí do mateřské školy, by mělo být vhodně oblečeno a obuto vzhledem k momentální povětrnostní situaci. Mnoho rodičů dělá tu chybu, že naloží dítě do auta, odveze ho do školky a neuvědomí si, že jeho potomek je málo nebo naopak příliš mnoho oblečen.

Jančaříková a Kapuciánová (2013) uvádí, že bychom pro své děti měli volit vždy vícevrstvé oblečení. Spodní vrstvy takové, které odvádějí pot z těla, a svrchní vrstvy takové, které hned nepromoknou a neprofouknou. V současnosti není problém toto funkční oblečení sehnat již pro děti v předškolním věku. Jediné, co brání jeho masovému rozšíření, je jeho cena. To platí i pro obuv. Nejvhodnější je taková, která je uzavřená popř. kotníčková a ve které se dětem nepotí nohy (materiál goretex). V podzimním a jarním období je vhodné mít ve školce holeny. Chrání děti před mokrem, ale neměly by v nich chodit dlouhodobě. Dalším oblečením, které chrání před nepřízní počasí je pláštěnka. Tu může mít dítě uloženou ve školce a použít ji v případě potřeby. Jemný dešítík není důvod proč zůstat s dětmi uvnitř mateřské školy, tím důvodem je nevhodné obutí dětí a absence pláštěnek.

Nejenom děti musí být vybaveny pro pobyt venku v přírodním prostředí. Ta samá pravidla, která jsou určena dětem, platí i pro učitele. (Jančaříková, Kapuciánová, 2013)

# EMPIRICKÁ ČÁST

## 3. Výzkum volné hry dětí v mateřské škole při pobytu venku

### 3.1. Cíl výzkumu

Cílem této bakalářské práce je ve sledovaných mateřských školách zmapovat odpovědi na níže položené otázky.

Otázka č. 1: Jaké druhy her převládají v různých věkových kategoriích předškolního věku při pobytu venku?

Otázka č. 2: Je rozdíl v dělení her podle druhu aktivity v závislosti na prostředí, kde jsou hry hrány, tj. zahrada mateřské školy a ostatní přírodní biotopy?

Otázka č. 3: Dokáží děti při svých volných hrách při pobytu venku využít dosažitelné přírodní zdroje a materiály?

Otázka č. 4: Dokáží si děti navštěvující mateřskou školu hrát při pobytu venku spolu samy, nebo vyžadují zapojení učitelky do svých her?

Otázka č. 5: Jaké druhy her preferují při svých volných hrách během pobytu venku chlapci a jaké dívky?

### 3.2. Výběr metod výzkumu

Pro zodpovězení mých otázek jsem se rozhodla využít kombinace kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Jak shodně uvádí Průcha, Walterová, Mareš (2003) a Švaříček, Šed'ová (2014) oba výzkumy nejsou dvě soupeřící paradigmaty, naopak kombinace obou přístupů nám umožňuje kompaktnější poznání zkoumaného jevu.

Průcha, Walterová a Mareš (2003) definují kvantitativní výzkum jako objektivní zkoumání reality, sledování jasně definovaných proměnných, jejich rozložení v populaci a měření vztahů mezi nimi.

Dále uvádějí, že v kvalitativním výzkumu je zdrojem dat přirozené prostředí, na zkoumané jevy je nahlíženo z pohledu samotných účastníků. Základními metodami kvalitativního výzkumu je případová studie, zúčastněné pozorování atd.



*„Variantou kompletního sběru dat je i případová studie – je zkoumán jeden předem daný případ a pouze k němu se vztahuje výzkumný problém a výzkumné otázky. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014, s. 75)*

Podle Švaříčka je pozorování jednou z nejtěžších metod sběru dat v kvalitativním výzkumu. Zúčastněné pozorování je v podstatě dlouhodobé a systematické sledování určité skupiny, jejich aktivit přímo v terénu, kdy se pozorovatel stává součástí skupiny a více či méně se do jejich činností zapojuje. Cílem pozorovatele je popsat a zdokumentovat sociální život skupiny a zprostředkovat jej tak pro čtenáře. Přímé pozorování znamená, že se pozorovatel účastní zkoumaného jevu během jeho průběhu. Popis a četnost pozorování uvádím v následující kapitole.

Ke zdokumentování zkoumaného jevu slouží terénní zápisky. Měly by být co nejvíce podrobné, aby nedocházelo k pozdějšímu zkreslování sledovaných situací. Většinou se píše během pozorovaných jevů, ale je možné je později během dne doplnit o poznámky badatele. (Švaříček, Šed'ová, 2014)

Pokud to shrnu, tato bakalářská práce je případovou studií, tj. zabývá se jedním předem daným jevem. Vyhodnocení otázek bude prováděno kvantitativně s pomocí metod kvalitativního výzkumu, jako je přímé zúčastněné pozorování a terénní zápisky.

### **3.3. Četnost pozorování a popis tříd**

Celý výzkum probíhal na dvou vesnických mateřských školách. Od ledna 2015 do června 2015 v první mateřské škole a od září 2015 do konce prosince 2015 na druhé mateřské škole. K tomuto rozdělení jsem byla nucena přistoupit, kvůli změně pracovního místa. Četnost pozorování jsem stanovila na dvakrát v týdnu po celý školní rok v době běžného provozu mateřské školy vyjma letních prázdnin.

Výzkumným vzorkem budou v obou případech děti z věkově smíšené třídy, tj. v první mateřské škole děti od 3 do 7 let a ve druhé mateřské škole děti od 2 do 6,5 let.

### **3.4. Popis prostředí výzkumu**

Pro správné vyhodnocení pozorování je nutno provést popis fyzického prostředí, v němž se pozorování provádí. (Švaříček, 2014)

Abych zjednodušila orientaci v jednotlivých prostředích, rozlišila jsem je velkými písmeny abecedy.

## **Popis fyzického prostředí pozorování:**

### **A) Zahrada první mateřské školy**

Zahrada je rozčleněna do dvou úrovní: Ve spodní se nachází jedno rozlehlé pískoviště, dopoledne z větší části ve stínu, velká lípa a asfaltová plocha před vraty, která slouží pro hru s velkými auty, kreslení křídami. Od druhé vyšší úrovně je oddělena chodníkem a mírným kopečkem, který v zimě slouží převážně k jízdě na sněhových lopatách.

Druhá část zahrady je zatravněna a je na ní dětský kolotoč, skluzavka, nízká a vysoká prolézačka, druhé velké pískoviště, houpací hrací prvek a kruhová asfaltová dráha. Na ploše rostou dvě jabloně, jedna třešeň, bříza, ořešák královský a borovice Jeffreyova. Celá zahrada je na jedné straně oddělena od silnice drátěným pletivem s řadou vzrostlých zeravů.

### **B) Les „Za drakem“**

Jedná se o místo, kde se na pravé straně nachází louka a na levé straně smíšený les. V lese je na okraji veliký napůl vyvrácený pařez, který slouží dětem nejčastěji jako dopravní prostředek. Vejdou se na něj až čtyři děti najednou. Dále je zde několik jednotlivých větších kamenů a menší kopeček svažující se směrem k louce.

### **C) Les „U Balvanů“**

Toto místo je uprostřed jehličnatého lesa. Je na něm mnoho velkých samostatně stojících kamenů, jeden celý vyvrácený strom a několik pařezů. Jde o rovinný terén.

### **D) Les „U Čarodějnice“**

U tohoto místa je velká louka. Za řadou hraničních kamenů začíná smíšený les, na jehož okraji stojí veliký smrk se starým mysliveckým posedem. Tomuto posedu děti říkají čarodějnický domeček a celému lesu pak les „U Čarodějnice“. Vstup do lesa je lemován řídkým porostem janovce metlatého.

### **E) Zahrada druhé mateřské školy**

Do zahrady vstupujeme dvířky vlevo v rohu. Tento prostor je čtvercového půdorysu, terén je rovinný. Hned u vstupních dvířek je oblouková prolézačka a za ní stojí velký dřevěný altán, v době mého pozorování minimálně využívaný. Za altánem mírně doleva je umístěn dřevěný domeček a mírně doprava od altánu je nainstalováno velké dřevěné auto. V pravé části zahrady se nachází dvě pružinová houpadla, velké pískoviště, hrací prvek nazývaný

hnízdo a pavoučí síť. Nalevo od pískoviště stojí dřevěná pirátská loď s plastovou skluzavkou. Po obvodu zahrady rostou dva jírovce a dva jasany. Na podzim 2015 byly specializovanou firmou vytvořeny u obvodových zdí tři záhony, do kterých byly vysazeny různé okrasné keře a rostliny.

#### F) Louka za kostelem

Tato louka je svažité a poměrně rozlehlá, zleva je ohraničená hřbitovní zdí. U zdi na malé mezi rostou jasany ztepilé, kolem kterých si děti velmi rády hrají. Zprava je oplocený pozemek se zahradou. Na pozemku se pasou čtyři ovce, dvě kozy a několik slepic. Děti u plotu často pozorují život hospodářských zvířat. Vzhledem k rozlehlosti prostoru pobýváme s dětmi jen na vymezené části, nikoliv na celé louce najednou. Na louce mívá také majitel zabalené balíky sena, mezi nimiž se dá hrát na schovávanou či na honěnou.

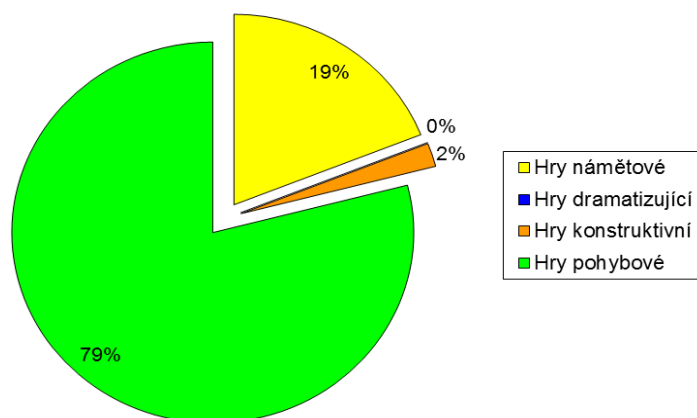
### 3.5. Vyhodnocení výzkumných otázek

#### Otázka číslo 1

Nejprve jsem chtěla získat odpověď na otázku: Jaké druhy her převládají v různých věkových kategoriích u dětí předškolního věku při pobytu venku. K tomu jsem si vybrala rozdělení her podle hlediska druhu aktivity neboli podle druhu činností na hry námětové (napodobovací), dramatizující, konstruktivní a pohybové hry. Děti, navštěvující mateřské školy, jsem rozdělila podle věku do tří kategorií a to na: dvou až tříleté, čtyř až pětileté a šesti až sedmileté. Celkem se jedná o jedenáct dětí ve věku dva až tři let, osmnáct dětí mezi čtvrtým a pátým rokem a šesti a sedmiletých je třináct.

#### Kategorie 2-3 roky:

Graf č.1 Druhy her ve věkové kategorii 2-3 roky



Zdroj: vlastní analýza 2016

Z grafu je patrné, že dvou a tříleté děti preferují ve svých volných hrách nejvíce pohyby a s ním spojené hry. 79 % jejich her se dalo zařadit mezi pohybové. Nejčastěji si hrály „Na honěnou“ a její různé variace. („*Utíkej, já tě chytím a pak tě sním.*“)

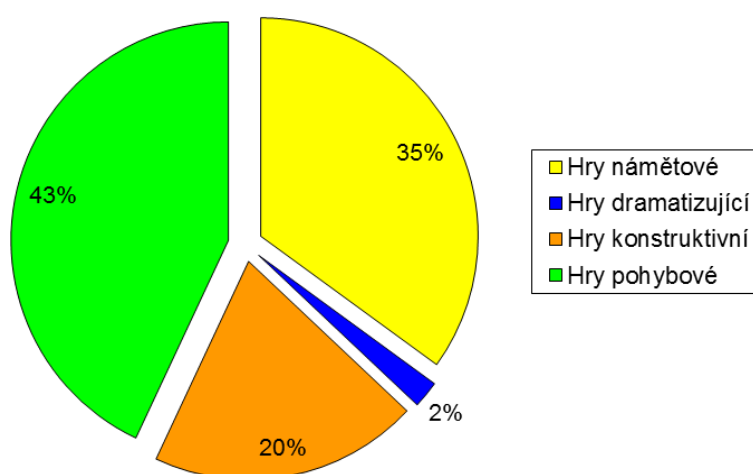
Jako hry námětové jsem určila 19 % jejich her. Mezi těmito hrami převládaly hry „Na rodinu“ a „Na kuchaře“. („*Paní učitelko, ochutnej tohle, to je zmrzlina, čokoládová.*“)

2 % konstruktivních her bylo hráno především v lese, kdy děti stavěly převážně ohrádky a zídky kolem nejrůznějších broučků, mravenců a žížal hlavně z kamínků, klacíků nebo spadaného jehličí. („*Vojtík našel žížalu, paní učitelko, a dává jí tam kamínky, aby mu neutekla.*“)

Hry dramatizující se v této věkové kategorii neobjevily za celé sledované období ani jednou.

### Kategorie 4-5 let

Graf č.2 Druhy her ve věkové kategorii 4-5 let



Zdroj: vlastní analýza 2016

Ve věkové kategorii 4-5 let se již preference her rozdělených podle druhu aktivity oproti předchozí věkové kategorii mění.

Nadále nejvíce hranými hrami jsou hry pohybové, celých 43 %. Ovšem nejedná se pouze o nejrůznější honičky. Děti často hrály „Rybičky, rybičky rybáři jedou“, „Cukr, káva, limonáda“, „Honzo vstávej“, „Na ovečky“ atd. („*Už se můžeme pustit? Budeme hrát tu hru, jak se tam říká 3 slepičí?*“)

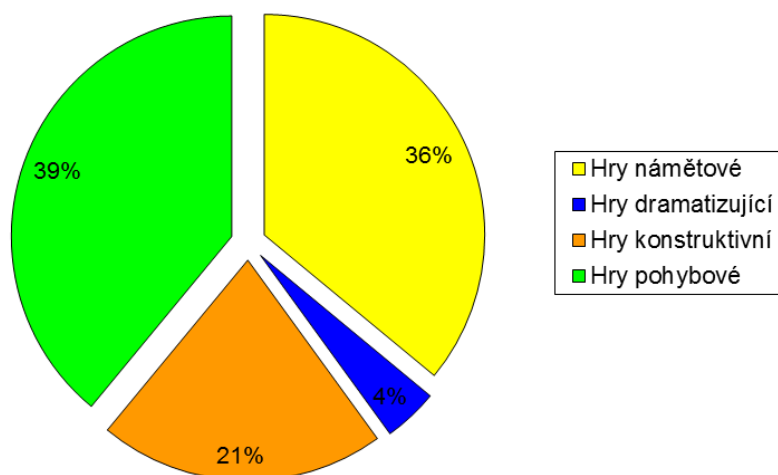
35 % jejich volných her zabíraly hry námětové. Ke hrám „Na rodinu“ a „Na kuchaře“, přibýly hry „Na čarodějnice“, „Na řidiče“, „Na průzkumníka“, „Na učitelku“, „Na farmáře“ apod. (*„Pěťo, u nás včera jezdily traktory a vozily brambory. Tak já budu jezdit traktorem a ty mi budeš nakládat brambory.“*)

Konstruktivní hry byly hrány za sledované období ve 20 % případů. Nejrůznější ohrádky vystřídal stavění domečků pro skřítky a víly, ohraničení zahrádek a políček a stavba nejrůznějších hradů z písku a sněhu. (*„Postavíme si bunkr a tam se schováme, aby nás nemohli kluci koulovat.“*)

Mezi čtyř a pětiletými dětmi se ve dvou procentech případů objevily hry dramatizující. Námětem pro tyto hry byly především postavy ze zvířecí říše během hry „Na farmu“.

### Kategorie 6-7 let

Graf č.3 Druhy her ve věkové kategorii 6-7 let



Zdroj: vlastní analýza 2016

Většina her, celých 39 %, i nadále tvořily hry pohybové. Oproti předchozí kategorii se jejich procentuální zastoupení mezi volnými hrami mírně snížilo. Mezi hrami byly všechny hry, které byly i v kategorii u čtyř a pětiletých. (*„Paní učitelko, vzala jste míč, my si chceme kopat.“*)

Podíl her námětových se zvýšil o 1 % na celkových 36 %. Mezi nejoblíbenější patřily hry „Na rodinu“, „Na řidiče“, „Na kuchaře“, „Na farmáře“, „Na učitele“. (*„Tereško, Denisko, Markétko a Vojtíku budete zase hrát děti? Já budu paní učitelka a budu vám říkat, jak se jmenuje ten strom a kytky. Paní učitelko, pomůžete mi?“*)

O jedno procento také vzrostl počet her konstruktivních. Stavby z nejrůznějších přírodních materiálů, například z kamenů, klacíků, ale i z písku nebo sněhu, se stávaly propracovanějšími a bohatšími na detaily. („*Holky, kdo postaví nejhezčí domeček pro skřítky? Já mu udělám i zahrádku s houbičkami, ale ty Barčo ne, ty houby jsem našla já.*“)

Hry dramatizující měly opět nejmenší zastoupení, tj. pouhá 4 % ze všech volných her v této věkové kategorii. Proti kategorii dětí ve věku 4-5 let se sice podíl dramatizujících her zvýšil o 2 %, přesto však tvoří téměř zanedbatelnou část všech zaznamenaných her ve sledovaném období. („*Hrajeme si na zoo, ale teď budu lev já, ale neuteču a všechny vás sním.*“)

### **Souhrnná odpověď k otázce číslo 1**

Na otázku: „Jaké druhy her převládají v různých věkových kategoriích u dětí předškolního věku při pobytu venku“, jsem získala ročním pozorováním tuto odpověď.

Ve všech věkových kategoriích převládají pohybové hry. Ve věku dva až tři roky se jedná dokonce o masivní převahu (79 %) ,v pozdějším věku se podíl pohybových her snižuje (43 % a 39 %).

Druhými nejčastějšími hrami byly hry námětové, opět ve všech sledovaných skupinách. V kategorii nejmladších dětí to bylo 19 % ze všech hraných volných her, u čtyř a pětiletých se podíl námětových neboli napodobovacích her zdvihl na 35 %, a mezi nejstaršími dětmi předškolního věku činil 36 %.

Na pomyslném třetím místě opět mezi všemi sledovanými skupinami skončily hry konstruktivní. Ze dvouprocentního zastoupení konstruktivních her u dvou až tříletých dětí, skokově vzrostl podíl her přes 20 % u čtyř a pětiletých až k 21 % u dětí šesti a sedmiletých.

Nejmenší zastoupení měly ve všech sledovaných kategoriích hry dramatizující. U nejmladších dětí se dokonce neobjevily ani jednou. Ve střední věkové kategorii si dramatizující hry hrály děti pouze ve dvou procentech případů. Šesti a sedmileté děti podíl her sice zvýšily, ale o pouhá 2 % na celkem 4 %.

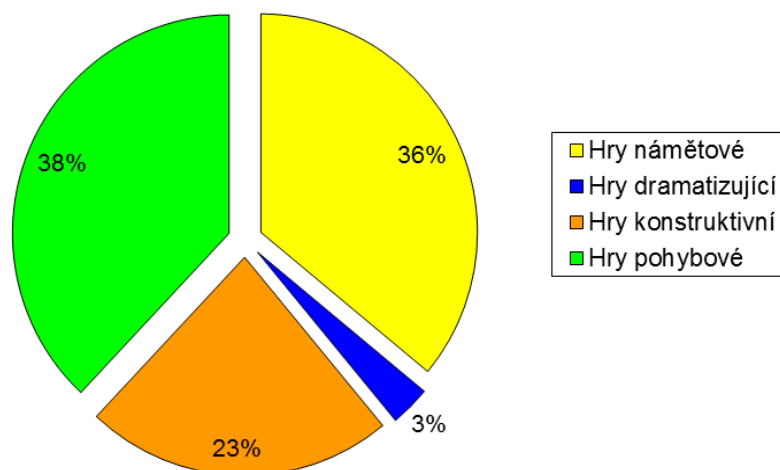
### **Otázka číslo 2**

Otázka číslo dva zní : „Je rozdíl v dělení her podle druhu aktivity v závislosti na prostředí, kde jsou hry hrány, tj. zahrada mateřské školy a ostatní přírodní biotopy?“ Zajímalo mě, zda se volné hry dětí liší podle venkovního prostředí, kde pobývají. Zda se ve venkovním,

ale uměle vytvořeném prostředí zahrad mateřských škol hrají jiné druhy her než v přírodním prostředí například v lese nebo na louce.

### Zahrada mateřské školy

Graf č.4 Druhy her - zahrada MŠ

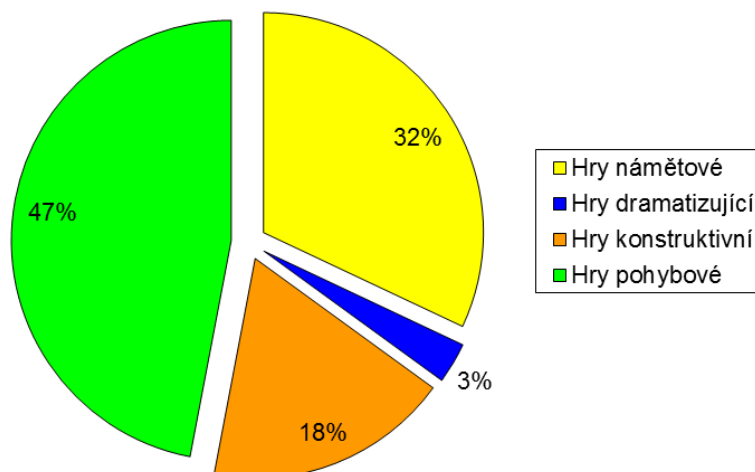


Zdroj: vlastní analýza 2016

Na zahradě mateřské školy (výše uvedené, popsání prostředí A, E) byly volné hry patřící do kategorie pohybových zastoupeny v 38 % případů. Za nimi následovaly s 36 % hry námětové. Konstruktivní hry byly preferované ve 23 % případů především hlavně díky, pískovišti („Stavím hrad a kolem něj udělám příkop a budou tam plavat krokodýli“) a pouhá 3 % připadla na hry dramaturgické.

### Volná příroda

Graf č.5 Druhy her - volná příroda



Zdroj: vlastní analýza 2016

Ve volné přírodě, v lese (prostředí B, C, D) a na louce (prostředí B, D, F) měly nejvýraznější podíl hry pohybové se 44 % („*Já jsem motýl a lítám, chyt' si mě*“). Námětové hry měly zastoupení v 32 %. Z přírodnin se konstruovaly stavby v 18 % případů. Hry dramatizující dosáhly 3 % ze všech hraných her ve volné přírodě.

### **Souhrnná odpověď k otázce číslo 2**

Na otázku, zda se poměr her nějak liší v závislosti na venkovním prostředí, ve kterém hry probíhají, mohu odpovědět takto: Jak na zahradě mateřské školy, tak i ve volné přírodě opět převládají pohybové hry. Ve volné přírodě výrazněji 47 % než v zahradě mateřské školy 38 %. To by mohlo být dáno větším volným prostorem, který mají děti ke svým hrám k dispozici. Námětové hry mají mírnou převahu v zahradách mateřské školy (36 %) než v přírodě (32 %). Také konstruktivní hry převládají v zahradě mateřské školy o 5 % s 23 %, oproti 18 % her v přírodním prostředí v blízkosti mateřské školy. Pouze dramatizující hry jsou v obou sledovaných místech zastoupeny stejným počtem her, tj. ve třech procentech případů.

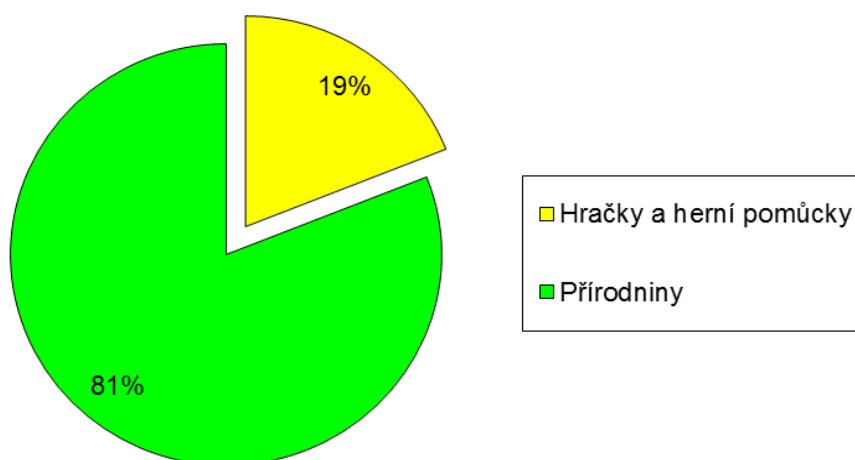
### **Otázka číslo 3**

Dokáží děti při svých volných hrách při pobytu venku využít dosažitelné přírodní zdroje a materiály?

K této otázce mi vede potřeba zjistit, zda děti ke svým spontánním hrám vyžadují drahé a propracované hračky popřípadě herní prvky, nebo jim stačí ke hraní kousek větve, který najdou v lese. Zda tím, že si dokáží hrát s dostupnými přírodními materiály, rozvíjí, byť nevědomky, svou fantazii a představivost, či snad, chtějí hračky a pomůcky, které mají přesně daný svůj smysl a v podstatě neumožňují dětem používat je k jinému účelu, než ke kterému byly původně vyrobeny.



**Graf č.6 Druhy pomůcek**



*Zdroj: vlastní analýza 2016*

Z uvedeného grafu je patrné, že při pobytu venku využívaly děti předškolního věku při svých hrách dostupné přírodní zdroje z jednaosmdesáti procent. („Paní učitelko, koukejte, jakou jsme postavili cestičku ze šišek, že je pěkně dlouhá a zatočená.“) Pouze v 19 % případů si hrály s hračkami, jejichž účel je předem dán. („Ondro, vrať mi ten náklad'ák, potřebuji vozit cement.“)

### **Souhrnná odpověď k otázce číslo 3**

Zde v postatě budu kopírovat výše uvedené. Děti, navštěvující mateřskou školu, dokázaly využít při svých volných hrách během pobytu venku všechny dostupné přírodní zdroje, které mohly a směly. Jednalo se hlavně o různé větve a klacíky, kameny, ale i šišky, kůru, jehličí, rozmanité druhy trav, mechů a lišejníků. Dále nejrůznější rostliny a dokonce i drobní živočichové jim sloužili jako pomůcka během jejich her. Samozřejmostí během hraní si s přírodninami a živými drobnými tvory bylo stanovení pravidel. Při manipulaci s bezobratlými živočichy musely děti dávat pozor, aby broukům, žížalám a mravencům neublížily. V době jejich hraní si s nejrůznějšími přírodními materiály platilo pravidlo, že nelze kameny či klacky ohrožovat druhého.

Pouhá necelá pětina jejich her ze všech sledovaných byly hry, ve kterých používaly hračky s přesně daným účelem. Tyto hry probíhaly především na zahradě mateřské školy a šlo o využívání nejrůznějších aut, kočárků, bábovek různých tvarů, pirátské lodi se skluzavkou a lanovím a podobně.

Považuji za pozitivní, že současné děti předškolního věku si ve sledovaných mateřských školách dokázaly hrát s nejrůznějším přírodním materiálem, že zvládly používáním přírodnin rozvíjet své myšlení, svou představivost a fantazii. Používáním dostupných přírodních materiálů a dodržováním pravidel chování ve volné přírodě získaly děti prvotní povědomí o ochraně přírody a tím i základ pro vztah k přírodě do budoucích let.

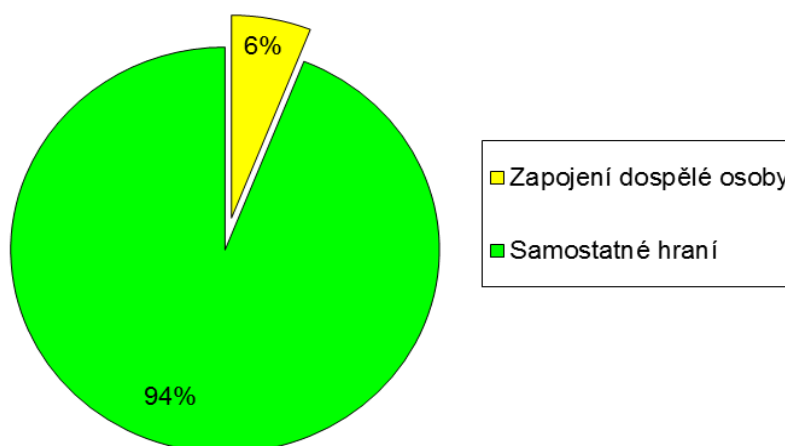
#### Otázka č. 4

Dokáží si děti navštěvující mateřskou školu hrát při pobytu venku spolu samy, nebo vyžadují zapojení učitelky do svých her? Takto zněla má čtvrtá otázka. Tímto dotazem jsem chtěla zjistit to, zda si děti dokáží hrát samostatně mezi sebou, zda se na svých hrách dovedou domluvit, zda umí vyřešit problém, ke kterému dojde, čili zda přirozeným způsobem rozvíjí své sociální citění.

Pro zodpovězení této otázky jsem děti rozdělila do stejných věkových kategorií jako u otázky č. 1, tedy na děti dvou a tříleté, čtyř a pětileté a šesti a sedmileté.

#### Kategorie 2–3 let

**Graf č.7 Nezávislost při hraní ve věkové kategorii 2-3 let**

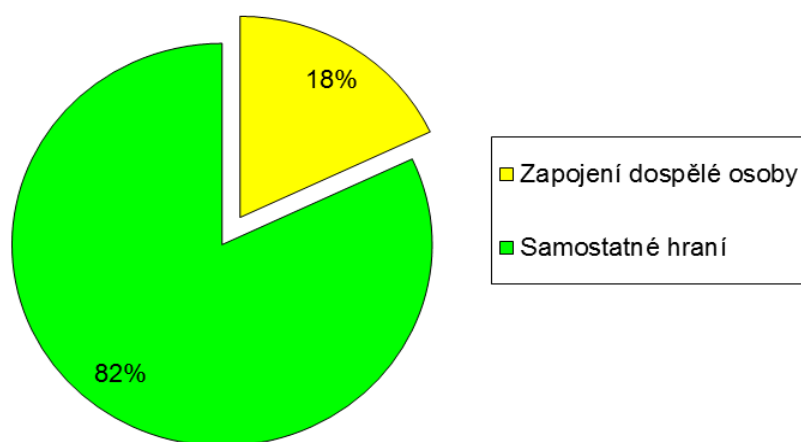


*Zdroj: vlastní analýza 2016*

Z grafického znázornění je patrné, že 2–3leté děti ke svým hrám téměř nevyžadují zapojení dospělé osoby. Je to dáno především tím, že jejich hry jsou většinou pohybového charakteru typu „Na honěnou“ a to si zvládají hrát samy. 94 % jejich her byly hry samostatné. V šesti procentech případů chtěly, aby se k jejich hrám připojila dospělá osoba. Ponejvíce to ale bylo ve smyslu řešení problémů s ostatními kamarády, kdy ani jedno dítě nechtělo ustoupit. Pouze v minimálním počtu her vyžadovaly nejmladší děti přímou účast dospělého. („Paní učitelko, budete honit Samíka?“)

## Kategorie 4–5 let

Graf č.8 Nezávislost při hraní ve věkové kategorii 4- 5 let

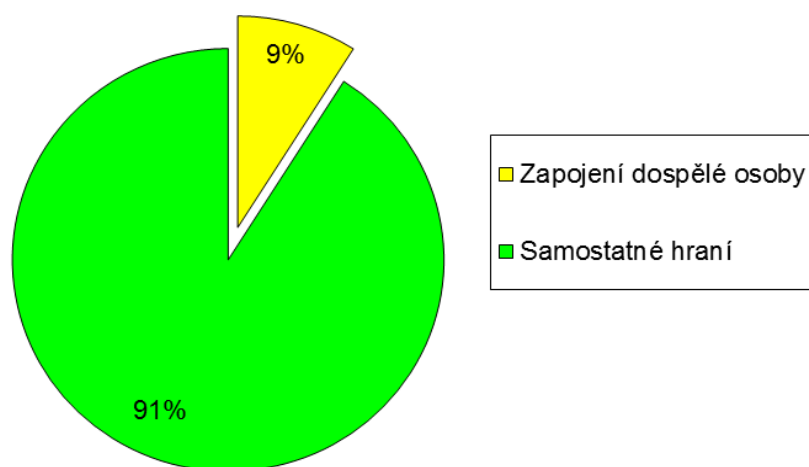


*Zdroj: vlastní analýza 2016*

Ve věkové kategorii 4 – 5 let tvoří samostatné volné hry bez zapojení dospělého 82 %. Oproti předchozí kategorii nejmladších dětí se jedná o dvanáctiprocentní snížení. K požadavku účasti dospělé osoby ve hře došlo v 18ti procentech případů všech volných her. Nešlo však již o pouhé rozsouzení sporů a vyřešení konfliktů, ale i přímé zapojení učitelky do hry („Paní učitelka bude maminka.“, „Paní učitelko, pojd'te sem a my k Vám budeme chodit nakupovat.“, „Paní učitelko, že budete bába Meluzína a budete nás chytat?“).

## Kategorie 6–7 let

Graf č.9 Nezávislost při hraní ve věkové kategorii 6- 7 let



*Zdroj: vlastní analýza 2016*

Děti mezi šestým a sedmým rokem se opět pomalu vracely k samostatným hrám bez zapojení učitele v celých 91 % případů. Jejich volné hry se stávaly složitějšími a promyšlenějšími. Vzniklé konflikty se snažily řešit mezi sebou a do svých volných her více zapojovaly i mladší kamarády. („*Ne Vašku, my jsme se domluvili, že to bude takhle a ty nám to nebudeš bořit. Jestli chceš ničít, tak si postav něco svého!*“) Při hrách dokázaly přijmout i změnu rolí ve hře a většina si uměla stát za svým názorem.

O 9 % v porovnání s kategorií dětí ve věku 4–5 let klesl na 9 % podíl her, při nichž stály děti nejstaršího předškolního věku o přítomnost a zapojení dospělé osoby. Většinou se jednalo o hromadné hry („*Paní učitelka bude hrát s námi, že jo?*“, „*Paní učitelko, Vy budete mít hlad, my budeme vařit jídlo, nosit Vám ho a Vy ho budete jíst.*“).

#### **Souhrnná odpověď k otázce č. 4**

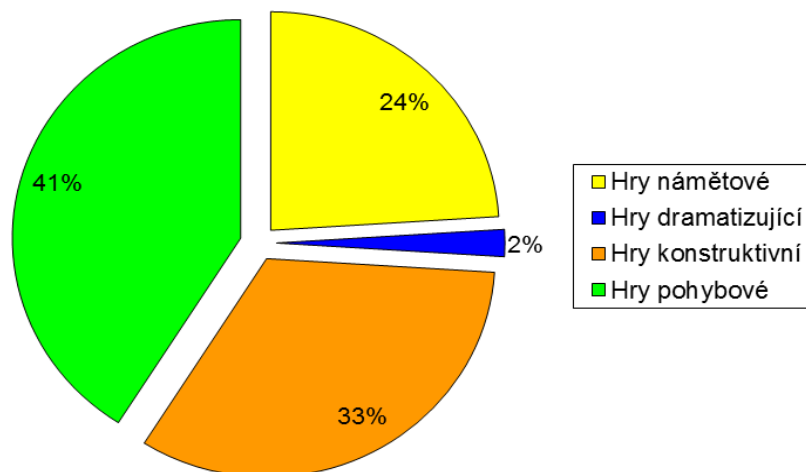
Z grafů č. 7, 8 a 9 vyplývá, že děti ve všech věkových kategoriích si dokáží během svých volných her samostatně hrát, aniž by k tomu vyžadovaly zapojení dospělé osoby. Kategorie nejmladších dětí v 94 % případů, čtyř až pětileté děti v 82 % případů a nejstarší děti v 91 % případů. Zbylá procenta zaujímají hry, při jejichž realizaci vyžadovaly děti zapojení učitelky. Nejvíce společných her s dospělou osobou bylo v kategorii 4–5 let, tj. 18 %. Nejméně v kategorii nejmladších dětí 6 %, kdy se spíše než o hry jednalo o nastavování společných pravidel.

Je potěšující, že děti všech věkových kategorií si dokáží samostatně hrát a že se při svých hrách učí rozvíjet své prosociální chování, utvářejí si mezi sebou prvotní přátelství a objevují svou schopnost samostatného řešení nastalých problémů.

#### **Otázka číslo 5**

Poslední otázku, kterou jsem si položila, byla: Jaké druhy her preferují při svých volných hrách během pobytu venku chlapci a jaké dívky. Zajímalo mě, zda se projeví genderové rozdíly mezi nimi. Zda jsou děti v předškolním věku v podstatě již „naučené“ na určité činnosti a hry přisuzované jejich pohlaví nebo zda si dokáží hrát bez těchto genderových stereotypů.

**Graf č.10 Druhy her - chlapci**



*Zdroj: vlastní analýza 2016*

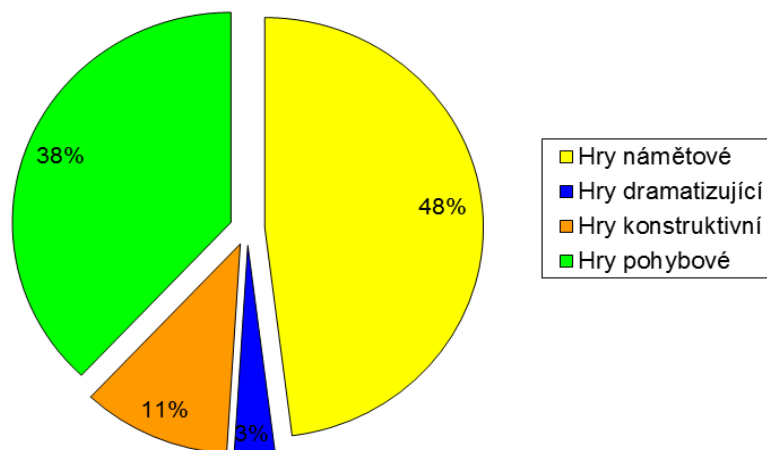
Z výše uvedeného grafu vyplívá, že mezi chlapci jsou nejrozšířenější hry pohybové (41 %). Mezi nimi převládala hra „Na honěnou“ a její různé kombinace. Druhou nejoblíbenější hrou byl fotbal. („*Hrajeme fotbal, kdo bude hrát?*“)

33 % jejich her tvořily hry konstruktivní. Nejčastěji se uskutečňovaly na pískovišti, kde vznikaly nejrůznější stavby hradů, silnic, bojových základen apod. Do svých staveb chlapci častěji zakomponovali i nejrůznější desky, kameny i hračky. („*Hej, Pěťo, přines to prkýnko, bude to náš most a budeme ho zvedat, aby se nedostal do hradu nepřítel.*“)

Hry námětové zaujímaly 24 % jejich her. V mnoha případech byly propojeny s pohybovými hrami, např. hry „Na lupiče“, „Na vojáky“, „Na indiány“. („*Já jsem Vinetou a budu chytat bandity, kdo je se mnou?*“)

Pouhá 2 % z jejich her tvořily hry dramatizující.

**Graf č.11 Druhy her - dívky**



*Zdroj: vlastní analýza 2016*

Mezi dívkami dominovaly hry námětové se 48 %. Děvčata si nejraději hrála „Na rodinu“, „Na kuchaře“ apod. Tyto hry byly propojeny s pohybovými jen ve velmi málo případech. (*Janičko, chceš jít k nám na návštěvu? Uvaříme si kafičko a sedneme si na zahrádku.*“)

Pohybové hry dívky hrály v 38 % případů. Šlo nejčastěji o hru „Na ovečky“, „Cukr, káva, limonáda“ a „Honzo vstávej“.

V pouhých 11 % svých her preferovaly hry konstruktivní. Tyto hry hrály především ve volné přírodě, kdy stavěly nejrůznější ohrady a domečky pro skřítky. (*Paní učitelko, paní učitelko, podívejte, tenhle domeček jsme postavily s Barunkou před zimou a pořád tady ještě stojí. Tak v něm třeba bydlel v zimě skřítek a bylo mu teplo a nezmrzl.*“)

Hry dramatizující měly mezi dívkami 3 % zastoupení ve všech sledovaných volných hrách. (*„Já ale pořád nechci chodit do cukrárny. Tak půjdeme třeba na pizzu a pak nás bude jako bolet břicho.*“) Potvrzuje se tak, že dramatizující hry nepatří ve sledovaných školkách mezi nejvíce žádané a hrané hry.

#### **Souhrnná odpověď k otázce č. 5**

Pozorováním volných her dětí při pobytu venku jsem získala na otázku ohledně preference her podle genderového členění tuto odpověď: Již od útlého věku, je patrné rozdělení her na dívčí a chlapecké.

Chlapci upřednostňovali ve svých hrách hry pohybové (41 %), zatímco u dívek markantně dominovaly hry námětové (48 %). Námětové hry u chlapců byly ve většině případů propojeny s hrami pohybovými, ale u dívek tomu tak nebylo.

Velmi oblíbenými hrami u chlapců v 33 % byly i hry konstruktivní. Mezi děvčaty zaujímaly konstruktivní hry 11 %.

Hry dramatizující patřily v obou kategoriích k nejméně preferovaným (2 % u chlapců a 3 % mezi dívkami).

## ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo zmapovat volné hry dětí v uvedených mateřských školách při pobytu venku a zodpovědět položené otázky.

V teoretické části byl vysvětlen pojem volná hra a její přínos v rozvoji dítěte předškolního věku. Dále byly uvedeny základní znaky her, jako je spontánnost, zaujatost, smysluplnost, dodržování pravidel, uzavřenost a ohraničenost, možnost opakování a vnitřní motivovanost.

Poté byl popsán vývoj hry od hry samostatné přes paralelní, sdružující až po hru kooperativní, která je vrcholem hraní si v dětském věku.

Také bylo nastíněno dělení her podle různých hledisek. Například členění z hlediska míry vedení (hry volné, navozené a vedené), z hlediska druhu aktivity (hry napodobovací neboli námětové, dramatizující, fiktivní, konstruktivní, pohybové a sociální), z hlediska motivace (vnitřní a zvnějšku motivované hry), z hlediska rozvíjení oblasti osobnosti (hry rozvíjející fyzickou, psychickou, a sociální oblast), z hlediska pohlaví (hry dívčí a chlapecké) a poslední rozdělení her podle prostředí (hry venkovní a vnitřní).

Následně byl zhodnocen význam her pro rozvíjející se dětskou osobnost. Při volných hrách dochází ke komplexnímu a všestrannému rozvíjení osobnosti malého dítěte.

Význam pobytu venku byl popsán v další kapitole. Na nedocenitelný význam pobývání venku v přírodním prostředí upozorňují nejen pedagogové, ale i psychologové a lékaři. Pak byla uvedena možná venkovní prostředí, ve kterých pobývají děti při pobytu venku. Byla zhodnocena bezpečnost a vybavenost dětí při venkovních hrách.

V praktické části, byl stanoven cíl výzkumu, tj. zodpovězení pěti otázek. Byla popsána vybraná metoda sběru dat. Určeno bylo, jak často dojde k pozorování a byla uvedena specifika vybraných tříd sloužících k tomuto výzkumu. Popis venkovního prostředí je též nedílnou součástí této bakalářské práce. V závěrečné kapitole byla vyhodnocena sebraná data.

Z nich je patrné, že ve sledovaných mateřských školách u dětí všech věkových kategorií převládají pohybové hry. O největší převahu se jedná v kategorii nejmladších dětí, se zvyšujícím věkem podíl pohybových her klesá, přesto však pohybové hry patří mezi nejoblíbenější. Druhými nejhranějšími hrami byly hry námětové, kde se naopak podíl s přibývajícím věkem dětí lehce zvedá. Na pomyslném třetím místě skončily hry

konstruktivní, které zaujímaly v průměru cca jednu pětinu všech hraných volných her. Nejmenší zastoupení mezi hrami měly hry dramatizující, přičemž v kategorii nejmladších dětí se neobjevily ve zkoumaném období ani jednou.

Co se týká preferencí her podle venkovního prostředí, v němž probíhají, byly dětmi obou mateřských škol upřednostňovány jak na zahradě mateřské školy, tak i ve volné přírodě hry pohybové. Poté následují hry námětové, konstruktivní a nakonec hry dramatizující.

Dále bylo zjištěno, že děti v mateřských školách, ve kterých probíhalo pozorování, jsou při svých volných hrách při pobytu venku schopné využít dostupné přírodní zdroje, dokonce je upřednostňují ve více než 80 % případů před hračkami a hracími prvky.

Zapojení dospělé osoby do svých her děti téměř nevyžadovaly, většinou si dokázaly hrát samy a přítomnost dospělého potřebovaly např. v případě, kdy se nedokázaly dohodnout na řešení vzniklých situací.

Z nasbíraných dat také vyplynulo, že genderové rozdělení her bylo mezi dětmi patrné již v předškolním věku. Mezi chlapci převládaly hry pohybové následované hrami konstruktivními, zatímco u dívek dominovaly činnosti námětové nad pohybovými.

V posledních letech bijí nejrůznější odborníci na poplach, neboť generace českých dětí se nechtějí hýbat. Z mého výzkumu vyplývá, že děti předškolního věku ve sledovaných mateřských školách se při pobytu venku hýbají rády a pohybové hry u nich převažují. Je velikým negativem, že podle odborníků zájem o pohyb v pozdějším školním věku u většiny pravděpodobně opadne a začnou preferovat jiné druhy her.



## **RESUMÉ**

Volná hra dětí v mateřské škole při pobytu venku je důležitou součástí života v předškolním období. Dnes snad již nikdo nezpochybňuje její význam. Volné neboli spontánní hry rozvíjejí všestranně osobnost malého dítěte ať již po fyzické nebo psychické stránce. Při volných hrách prožívají děti různé situace v bezpečném a neohrožujícím prostředí. Z her vzniká silný prožitek, který si mohou přenést i do dalšího života.

Spojením volných her a pobytu venku se prožitek ještě umocňuje. Příroda je plná nejrůznějších a rozmanitých podnětů, které působí na dětskou osobnost a rozvíjejí jí. V tomto věku získávají děti základ pro svůj pozdější vztah k přírodě a to je velmi důležité. Pobyt venku má velký význam na zdravý vývoj každého jedince, proto je vhodné s dětmi chodit ven denně.

### **Klíčová slova:**

hra, volná hra, pobyt venku, předškolní období

## **SUMMARY**

Free time activity of children in a nursery is an important part of a child's preschool period. There is nobody who could doubt its true meaning nowadays. Free or spontaneous games generally develop a personality of a small child both from its physical and psychological side. Children live through a various number of situations in a safe and protective environment during playing games. A strong experience can be developed from these games that children can bring to their ongoing lives.

The experience can be increased by joining outdoor and free time activities. The countryside is full of various impulses which can be effective for child's personality and its development. At this age children get basic foundation for their future relationship with nature which is very important. The time spent outdoors has its importance for healthy development for each person. Therefore, it is suitable to spend time outdoors with children every day.

### **Key words:**

game, free time activity, outdoors, preschool period

## POUŽITÉ ZDROJE

1. CAIATI, Maria, Světlana DELAČOVÁ a Angelika MÜLLEROVÁ. *Volná hra: zkušenosti a náměty*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-717-8011-1.
2. HOLEČEK, Václav, Jana MIŇHOVÁ a Pavel PRUNNER. *Psychologie pro právníky*. 2., rozš. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007. Právnícké učebnice (Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk). ISBN 978-80-7380-065-9.
3. JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Josef Raabe, 2010. Nahlížet – nacházet. ISBN 978-80-86307-95-4.
4. JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina a Magdaléna KAPUCIÁNOVÁ. *Činnosti venku a v přírodě v předškolním vzdělávání*. Vyd.1. Praha: Raabe, 2013. Komplexní metodiky jednotlivých oblastí předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-071-0.
5. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.
6. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.
7. MACHÁČKOVÁ, Vlasta. Hra jako prostředek komunikace. *Poradce ředitelky mateřské školy*. Forum, 2013, 2(5), 30 - 31. ISSN 1804 -9745.
8. MASLOW, Abraham Harold. *O psychologii bytí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0618-7.
9. MIOVSKÁ, Lucie a Eva JENÍKOVÁ. Přírodní zahrada v mateřské škole. *Poradce ředitelky mateřské školy*. Forum, 2013, 2(5), 44 - 45. ISSN 1804 -9745.
10. NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Josef Raabe, 2011. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-80-86307-87-9.

11. OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 80-717-8847-3.
12. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8.
13. SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5.
14. SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.
15. SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2007. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-80-86307-39-8.
16. SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
17. ŠIRCOVÁ, Ivana. Mají naše děti čas hrát si venku? *Poradce ředitelky mateřské školy*. Forum, 2013, 2(10), 32 -35. ISSN 1804 - 9745.
18. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
19. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
20. Vyhláška č. 410/2005 Sb. [www.zakonyprolidi.cz](http://www.zakonyprolidi.cz) [online]. 2005 [cit. 2016-03-05]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-410>

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha A Ukázka terénních zápisků

Příloha B Ukázka tabulek

# PŘÍLOHA A

Ukázka terénních zápisků

21. 9. 2015

Zahrada druhé mateřské školy

Kategorie 2 – 3 let: 4 děti

Kategorie 4 – 5 let: 9 dětí

Kategorie 6 – 7 let: 1 dítě

Chlapci: 4

Dívky: 10

Jsme na zahradě druhé MŠ. Všechny děti se rozbíhají k hracím prvkům. Mária (4,8) s Terezkou (4,3) vylézají na skluzavku. Sam (3) se dohaduje s Pétou (4,3), kdo z nich půjde na houpadlo. Kačenka (4,3) jim říká, ať jdou na vedlejší houpadlo, kde se mohou houpat oba.

Lucinka (4,3) volá: „Kdo se mnou půjde sbírat kaštany? Budeme si z nich vařit v domečku.“ Olinka (5,3), Julča (6,2), Viki (4) a Janička (4,3) se přidávají a sbírají kaštany.

Simon (5,3) si bere z kolny lopatku a jde stavět na písek. Ptám se, co to bude. Simča odpovídá, že dálnice a domy kolem, prý to viděl, když byli na dovolené. Přichází Pét'a a chce mu pomáhat. Simča ho instruuje, co má dělat.

Sam a Nikolas (oba 3) se honí s Verunkou (2,2). Ta se směje a utíká před nimi. Když jí chytí přestává se jí hra líbit (možná proto, že chlapci jsou dvojčata a chytají společně), začíná se vztekat a strkat do nich. Dvojčata to berou jako hru a vrhají se na Verunku. Musím zakročít.

Mareček (2,8) stojí u průlezky a sleduje okolí, občas sebere ze země kamínek a přendává ho z ruky do ruky.

Kačenka vylezla do hnízda a sleduje ostatní děvčata, jak sbírají kaštany. Volá: „Holky, pojd'te sem, já budu maminka a vy mi budete nosit jídlo.“ Julča a Olinka jí přináší kaštany a sypou jí je do hnízda. Viki a Janička zůstávají s Lucinkou a nosí si kaštany do domečku. Lucinka přináší pánev a květináč. Na pánvi smaží řízky a v květináči vaří polévku. „Paní učitelko, pojd'te ochutnat, tohle je kaštanová polévka.“ Jdu ochutnávat.

Niki volá na Sama, jestli s ním pojedou do Strakonice za babičkou. Oba si sedají do auta a jedou. Po chvíli volají na Verunku, aby jela s nimi. Verunka si sedá dozadu a rozhlíží se po okolí.

Simka s Pětou U. stále staví.

Márinka s Terezkou teprve teď přestávají jezdit po skluzavce a zalézají do lodi. „My budeme námořníci a poplujeme kolem světa.“ Volá Terezka. Márinka: „A uvidíme slony a žirafy a budeme se koupat v moři.“

Julinku už nebaví nosit kaštiny a svolává děti: „Kdo si chce hrát na ovečky? Já jsem maminka.“ Přibíhá Simon a volá, že bude vlk. Janička, Kačka, Oli, Sam, Niki, Pěťa jsou malé ovečky. Hru hrají osmkrát za sebou, nejstarší děti (Juli, Oli, Simča) určují pravidla a dohlíží na jejich dodržování.

Verunka sedá za volant u auta a volá na mě, ať jedu s ní. Beru s sebou Marečka a jedeme všichni tři. Ptám se: „Kam jedeme? Co vidíme?“ Verunka odpovídá, že vidíme krám, maminku, dědu. Mareček, který téměř nemluví, říká: „Ddnnn.“ (Vím, že to znamená traktor). Směje se a ukazuje různými směry.

Márinka s Terezkou na mě volají, jestli pojedou s nimi, že jedou najít poklad. Kývám, že ano a Verunka běží se mnou. Mareček zůstává na autě a sedá si za volant. Volá: „Pápá.“

S děvčaty hledáme poklad. Dělán, že jsem ho našla a začínám utíkat. Terezka křičí: „Honem chytte paní učitelku, ona má náš poklad!“ Přidávají se všechny děti kromě Marečka. Chvíli se honíme, pak tajně předávám poklad (kaštan) Olince a stahuji se ze hry. Děti honí Olinku. Po chycení ho Oli předává Julince. Lucinka si jde hrát do domečku – vaří tam opět z kaštanů, Verunka se jde klouzat a Sam se snaží vylézt do hnízda, i když ví, že tam sám nesmí. Ostatní stále chytají zloděje pokladu.

Zvedá se vítr a začíná pršet. Končíme hry, řadíme se do dvojic a vracíme se do školky.

## PŘÍLOHA B

Ukázka tabulek

Datum:

Místo:

Počet dětí: 2 – 3 roky :

4 – 5 let :

6 – 7 let :

Chlapci :

Dívky :

	2 – 3 roky	4 – 5 let	6 – 7 let	Chlapci	Dívky
Hry námětové					
Hry dramatické					
Hry konstruktivní					
Hry pohybové					

Hračky	
Přírodniny	

Zapojení dosp. osoby	
Samostatné hraní	