

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

Fakulta pedagogická

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**VOLNÁ HRA V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH
RŮZNÉHO ZAMĚŘENÍ**

Petra Navrátilová

Plzeň 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně na základě uvedených pramenů a literatury.

V Plzni dne 26. 3. 2012.

Petra Navrátilová

Poděkování

Děkuji tímto vedoucímu bakalářské práce Mgr. et MgA. Romanu Černíkovi za cenné připomínky a rady při vypracování bakalářské práce.

ZADÁNÍ BP

Obsah

ÚVOD	7
1 HRA	8
1.1 Co je hra a hraní?.....	8
1.2 Význam (volné) hry v životě člověka	9
1.3 Jak porozumět hře dítěte?.....	10
1.4 Hra předškoláka.....	11
1.5 Předškolní věk	11
1.6 Hry a hračky vhodné pro děti předškolního věku.....	13
2 DĚLENÍ HER.....	14
2.1 Dělení her podle Čepičkové	14
2.2 Dělení her v mateřské škole podle Soni Kořátkové:	14
3 VOLNÁ HRA.....	17
3.1 Co si představit pod pojmem „volná hra“?.....	17
3.2 Realizace volné hry podle Caiatiové a spol.	17
3.3 Jak by učitelka v mateřské škole měla přistupovat k (volné) hře?	18
4 ŘÍZENÁ HRA	23
4.1 Co si představit pod pojmem řízená hra?	23
5 POMĚR VOLNÉ A ŘÍZENÉ HRY	24
6 HERNÍ PRAVIDLA.....	25
Jak je to s pravidly při hře?.....	25
6.1 Vnější pravidla hry	25
6.2 Vnitřní pravidla hry	26
6.3 Jak je to s vnitřními pravidly her ve věku od čtyř do šesti let?	26
7 ALTERNATIVNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	28
7.1 Pojem „alternativní škola“.....	28
7.2 Počátky alternativního školství.....	28
7.3 Čemu se alternativní školy snaží vyvarovat?	29
7.4 Waldorfská škola	30
7.4.1 Cíle Waldorfské školy	31
7.5 Montessoriovská škola	32
7.6 Zdravá mateřská škola.....	34
7.6.1 Cíl projektu „Zdravá mateřská škola“	34
8 METODOLOGIE.....	35

9	PRAKTICKÁ ČÁST	37
9.1	Cíl	37
9.2	Výzkumné metody	37
9.3	Charakteristika výzkumného vzorku	37
9.4	Průběh získávání informací	38
9.5	Rozhovor	39
10	ZÁVĚR.....	53
11	RESUME.....	54
12	LITERATURA.....	55
13	SEZNAM PŘÍLOH	56
	PŘÍLOHA č. 1:.....	57
	PŘÍLOHA č. 2.....	61

ÚVOD

V **teoretické části** této bakalářské práce se zaměřím na praktikování volné hry v mateřských školách (dále jen MŠ) různého zaměření. Konkrétně mám na mysli, v dnešní době zřejmě nejznámější, zástupce alternativních MŠ (Montessori, Waldorfská a Zdravá MŠ). Dále se zaměřím na některé státní i soukromé jazykové MŠ.

Na začátku práce se seznámíme s obecným pojmem **hra**. Jelikož předškolní věk je označován „Zlatým věkem hry“, považuji za vhodné se alespoň stručně seznámit s jejími možnými odvětvími. **Dělení her** je velmi rozsáhlé téma a tak jej pouze nastíním.

Hlavním cílem teoretické části práce je blíže se seznámit s pojmem „**volná hra**“. Chci zjistit, co tento pojem znamená, jak se projevuje, má-li pro dítě nějaký **přínos**, když si „jen hraje“, popř. jaký. Dále by mě zajímalo, má-li volná hra nějaká **pravidla** a také **jak** se má k dítěti při volné hře správně **přístupovat**.

V **praktické části** bych ráda poznatky nabyté při zpracovávání teorie volné hry, ověřila v praxi. Zaměřím se tedy na výzkum fungování a chápání volné hry v různých MŠ.

Ke zjištění potřebných informací bych ráda využila **dotazníky** v kombinaci s **rozhovorem**. Dotazníky budou adresovány ředitelkám/ředitelům, učitelkám/učitelům daných mateřských škol.

Téma zabývající se volnou hrou jsem si vybrala proto, že úzce souvisí s mým oborem. Školka a hra jsou dva nerozlučitelné pojmy, mateřská škola je **učení hrou**, i když učení záměrně není na první pohled tak znatelné, jako ve škole. Mateřská škola dětem prostřednictvím hry umožňuje zábavnou formou získat potřebné znalosti a dovednosti, které pak v ideálním případě slouží jako „základ pro spokojený život“.

Hra má nezastupitelný význam v životě člověka. Ač se může někomu zdát nevýznamnou, není tomu tak. U řízené hry o tom snad většina z nás nepochybuje a nebyl by problém o správnosti tohoto tvrzení někoho přesvědčit. Jelikož řízená hra má svůj cíl, je propracována tak, aby přinášela určitý užitek a působila tak pozitivně na vývoj dítěte. Oproti tomu **volná hra** nemá téměř žádná pravidla, ovšem to jí neubírá na významu. Promyšlené jsou totiž zejména „okolnosti“, které volnou hru doprovázejí. O tom, proč je tomu tak, bude pojednávat moje práce.

1 HRA

Hra nás provází celým životem od dětství až po stáří a mění se tak společně s námi a našimi potřebami. (Mišurcová a spol., 1980)

1.1 Co je hra a hraní?

Hraní her je náplní života dětí i dospělých. Pro dětskou hru je typická spontaneita, fantazie a upřímnost.¹

„Hra je činnost, k níž nejsme nikterak nuceni, a která nemá důsledky pro skutečný život.“ (Caillois, 1998, str. 11)

Hra je také jeden z faktorů ovlivňujících formování lidské bytosti. Ostatními faktory jsou geny, tedy faktory vrozené, vliv prostředí, výchovy a vlastní činnost.

Finkovo tvrzení: *„Hraní je skutečné chování, jež zároveň v sobě zahrnuje zrcadlení, totiž **herní chování podle rolí**“*² se dá chápat tak, že hraní není pouhým „mrháním časem“, ale jejím smyslem je příprava na život a to nejlepším možným způsobem – nápodobou. Což potvrzuje i Šikulová:

Hra je „dominantní činností dítěte předškolního věku a představuje pro něj přirozený způsob, jak pronikat a seznamovat se s různými oblastmi života kolem sebe a se životem dospělých“ (Šikulová, 2006, str. 136)

Caiatiová ve své knize Volná hra upozorňuje na zlehčování významu volné hry. V mnoha teoretických zdrojích je podle ní hra stavěna do protikladu k práci (činnosti opravdové), zatímco hra je považována za „pouhou zábavu“. (Caiatiová a spol., 1995)

Na tom, že volná hra je některými lidmi považována za „plýtvání časem“ by se zřejmě shodla i s E. Finkem. Ten uvádí, že se hra pro dospělého stává jakousi záplatou „nudy“, čímž se stává opakem vážné a odpovědné životní činnosti.³

¹ Citace: Fink, Oáza štěstí, 1992, str. 10

² Citace: Fink, Oáza štěstí, 1992, str. 31

³ Citace: Fink, Oáza štěstí, 1992, str. 10

I přes to, že je o hru velký zájem, je viděna jako druh zotavení, uvolnění, přináší nám požitek a bohužel povětšinou platí „...za to *ne-vážné, ne-závazné, ne-vlastní, za rozpustilost a zahálku.*“⁴.

1.2 Význam (volné) hry v životě člověka

Jak je všeobecně známo, děti, stejně tak jako dospělí, potřebují ke svému životu pohyb, tedy aktivitu fyzickou (hrubá, jemná motorika), ale také psychickou, přátele, rodinu, seberealizaci, zdokonalování se, uznání, rozvoj paměti, tvořivosti, sociálních dovedností apod. To vše mohou nalézt ve hře. Hra lidi pojí a učí je prohrávat.

Například Eugen Fink přikládá hře zejména socializační význam:

*„Hraní je základní možností sociální existence. Hra je společnou formou, je to hraní spolu navzájem, je to vnitřní forma lidského společenství. Hraní není strukturálně žádným individuálním, izolovaným jednáním – je otevřeno pro spolublíží jako spoluhráče.“*⁵

Námítku, že děti si přeci často hrají samy, Fink neakceptuje a to ze dvou důvodů:

- 1) ...ač si děti hrají „samy“, již ve smyslu hry je zahrnuta otevřenost pro spoluhráče,
- 2) ...i když se na první pohled může zdát, že si dítě hraje samo a fyzicky tomu tak doopravdy – zdá se – je, si dítě často hraje s imaginárním kamarádem, takže si ne tak zcela hraje vskutku „samo“. (Fink, 1992).

Toto Finkovo tvrzení je patrné z pozorování volné hry dětí – vždy si hrají „s něčím“, „jako“ nebo „na něco“ a k tomu všemu mají kamarády reálné nebo imaginární.

Mezi hrou rozvíjené **sociální dovednosti** patří například: mezilidské vztahy, charakterové vlastnosti, jazykové dovednosti, volní jednání, přijetí sociální role, rozvoj sociálních vztahů apod.

Volná hra nám přináší libé pocity, které mohou napomáhat mj. k **osvojení** si určitých **životních rolí, poznatků a dovedností**, sloužících k rozvoji sebe i ostatních. (Mišurcová a spol., 1980).

⁴ Citace: Fink, Oáza štěstí, 1992, str. 10

⁵ Citace: Fink, Oáza štěstí, 1992, str. 20

„Pomocí hry dokáže dítě soustředit svou pozornost na delší dobu a zdárně se vypořádat se zadanými úkoly. Hra v dítěti vyvolává příjemné pocity, zvědavost, chuť chodit do mateřské školy. Učí děti pozorovat, hledat správné řešení, získávat nové poznatky, vědomosti a také pomáhá rozvíjet schopnosti a dovednosti a zároveň plnit výchovně vzdělávací cíle.“ (Šikulová, 2006, s. 137).

Úkolem volné hry je podporovat **hravost**, je **zdrojem chápání potřeb dětí** a předpokladem úspěšného **zvládnutí prosociálního chování a samostatnosti**. Poskytuje nám tak podstatné informace nejen o jednotlivých dětech, ale i o vzájemných vztazích mezi nimi. (Caiatiová a spol., 1995)

Hra také přispívá k **poznání sebe sama**, svých schopností, které dítěti otevrou dveře k poznání dosud nepoznaného, což může **ovlivnit psychickou odolnost** a tím i zvýšit sebedůvěru. (Šikulová, 2006).

„ROZVOJ MYŠLENÍ POSTUPNĚ UMOŽŇUJE DÍTĚTI VYTVÁŘET SLOŽITĚJŠÍ ZPŮSOBY HRY A NAOPAK SLOŽITĚJŠÍ ZPŮSOBY HRY MOHOU URYCHLIT ROZVOJ MYŠLENKOVÝCH PROCESŮ.“ (Šikulová, 2006, str. 137)

1.3 Jak porozumět hře dítěte?

Abychom hře správně porozuměli, bylo by dobré se do ní zapojit či si její význam nechat objasnit samotným dítětem. Nesmíme však zapomínat na to, že do dětské volné hry nesmíme vstoupit „jen tak“, ale měli bychom počkat, až nás dítě ke hře samo přizve.

Dítě se ve své hře stává „režisérem“ a když to uzná za vhodné, my se staneme „herci“. Pokud přizváni nejsme, můžeme pozorovat z povzdálí. Rozhodně bychom však do hry neměli zasahovat proti vůli dítěte. (pozn. autorky).

V případě, kdy nás dítě ke hře nepřizve, pozorujeme hru z povzdálí. (pozn. autorky).

„*Ve vztahu dospělého k dětským hrám dodržujeme pravidlo, že dítě necháváme hrát v klidu, nezasahujeme rušivě do jeho hry, ale sledujeme je, a když je zapotřebí, taktně a jemně je usměrníme.*“⁶ Chybou by bylo do dětské hry stále zasahovat či ji naopak ignorovat.

⁶ Citace: Mišurcová, 1980, str. 75

Kontraproduktivně také může působit zbytečně velké množství hraček, které dítě pouze rozptyluje, neví tak čemu se věnovat dříve, což může vést k nespokojenosti a vyvrcholit tím, že se začne nudit. (Mišurcová, 1980).

1.4 Hra předškoláka

Všude se dočteme, že pro to, abychom dítěti mohli být partnerem a zároveň správným rádcem, je třeba dítě poznat a porozumět mu. Uvedu několik příkladů za všechny:

1. Úroveň hry se liší podle věku dětí a zároveň podle **individuálních zvláštností**. (Šikulová, 2006)
2. „*Dětská hra se vyvíjí v závislosti na tom, jak dítě vyspívá a jak je vychovááno. Dobrá výchova může jeho vývoj podpořit, nevhodná naopak narušit a zabrzdit.*“ (Mišurcová a spol., 1980, str. 47).
3. Abychom dítěti pro hru uspořádali vhodné podmínky, **je třeba mu porozumět** a vědět, jaké hry, hračky a výchovné postupy jsou právě pro něj vhodné. (Mišurcová a spol., 1980, str. 47).

Abychom tedy mohli dětské hře porozumět, musíme znát i „hráče“. To se snadno řekne, ale hůře splní. K odhalení povahy a individuality každého dítěte je třeba spousta času, důvěry, spolupráce a trpělivosti. Rozhodně to není snadné. Naštěstí existují „obecné charakteristiky“ dané věkové skupiny, na kterou se zaměřujeme. Výhodou znalosti věkových zvláštností je, že velké procento „obecných“ vlastností se odrazí i na konkrétním jedinci, což nám, alespoň pro začátek poznání znatelně ulehčí.

1.5 Předškolní věk

Předškolním věkem se označuje období přibližně mezi **třetím a šestým rokem**. Dítě v tomto věku si dokáže hrát velmi **soustředěně**. Při hře z dítěte vyzařuje zaujetí a vážnost. (Kořátková, 2005).

Ne nadarmo bývá toto období označováno **zlatým věkem hry**. (pozn. autorky).

Přibližně **od tří let** začnou při hře vyhledávat blízkost vrstevníka. (Koťátková) „Realizuje se **paralelní hra**, hraná dětmi vedle sebe a současně nezávisle na sobě. ... *Paralelní způsob hry je pro děti vzájemně velmi podnětný a inspirativní.*“⁷

Před čtvrtým rokem nastupuje **sdužující hra**, kdy se děti dohodnou, že si společně zahrají „na něco“, ovšem každý hraje za sebe, v průběhu hry spolu stále nespolupracují. Například, když napodobují nějaký seriál, není pro ně problém, aby hlavní roli hrálo více dětí najednou. **Hrají sice spolu, ale zároveň každý sám.**

Jakmile si dítě osvojí schopnost komunikovat a porozumět druhému, zapojí do své hry ostatní děti. Ze hry jednotlivce se tak stává **hra skupinová** neboli kooperativní. (Mišurcová a spol., 1980).

Teprve zde dochází k vrcholné potřebě vzájemných vztahů, děti mezi sebou srovnávají a opravují doposud nabyté poznatky ze sociální sféry. „*Vzrůstá schopnost spolupracovat (vést i podřídit se) v zájmu námětu a libého prožitku ze společné realizace.*“⁸

Hra v tomto věku plní téměř **veškerý čas** dítěte, prostřednictvím hry se také přirozeně **učí a připravuje na život**. Opět zde platí, že hra dítěte se odráží od toho, kde žije, co vnímá (percepce potřeb, percepce smyslová, sociální) a co prožívá. (Koťátková, 2005)

Příprava na život u dětí předškolního věku probíhá zejména prostřednictvím tzv. **námětových her**, při kterých dítě ve své podstatě napodobuje to, co vidí ve svém okolí. Námětové hry vycházejí z potřeby vyrovnat se s okolním světem, vytvářet a naplňovat reálný příběh. (Koťátková, 2005). Do této kategorie her spadají například dětmi velmi oblíbené a v mateřské škole, zejména při ranní volné hře, často vídané hry: Na rodinu, Na obchod, U doktora apod. Obsah her se vyvíjí zároveň **s rozvíjející se všímavostí** dětí a nashromážděním postřehů z okolního světa. (pozn. autorky).

Zlomovým jevem se při námětových hrách v tomto stadiu vývoje dítěte stává vědomé přijetí a dodržování role spočívající v „...*přijetí vnějších znaků postavy, jako je intonace hlasu, gesta, užívání charakteristických verbálních a nonverbálních výrazů. Důležité jsou i vnější rekvizity a zástupné předměty...*“.⁹ Přijetí role zároveň posiluje sebekázeň

⁷ Citace: Koťátková, 2005, str. 40

⁸ Citace: Koťátková, 2005, str. 41

⁹ Citace: Koťátková, 2005, str. 34, 35

a sebeovládání, zároveň přispívá k empatii a to tím, že se dovedou podívat na „věc očima toho druhého“. (Kotátková, 2005).

1.6 Hry a hračky vhodné pro děti předškolního věku

*„... pro tento věk požadujeme **hračky**, které se vyznačují **rozmanitostí**, **umožňují napodobovat činnosti dospělých** a nechávají **volné pole pro dětskou fantazii**.“¹⁰*

Oblíbená hračka dítěte je v tomto období nejen „**nástrojem** hry“, ale zároveň **přítelem** a důvěrníkem. (Mišurcová a spol., 1980).

Vedle námětových her se stávají propracovanějšími také **hry konstruktivní**, směřující k vyhotovení konkrétního výtvoru.(tamtéž).

Příkladem konstruktivní hry po třetím roce je výroba těsta z kombinace vody a písku, které následně „peče“, v pátém roce se z písku stává autem převážený stavební materiál určený k vytvoření jednoduchých staveb. Přibližně v šestém roce se stavby stávají ještě propracovanějšími, děti v tomto věku staví pevnosti, tunely apod. (Mišurcová, 1980).

Vhodné jsou také **didaktické hry**, hádanky, hlavolamy apod., které jsou zaměřeny zejména na **rozvoj intelektu**. (Mišurcová, 1980).

Nezastupitelnou roli mají, nejen v tomto věku, **hry senzorické** sloužící k rozvoji smyslů. Zároveň mohou rozvíjet paměť, pozornost, představivost, rytmus, řeč, fantazii a tvořivost. (BUDÍNSKÁ, 1994).

Mezi smyslové hry patří například velmi oblíbené hry se zvukem, které mají blahodárný vliv zejména na psychiku dítěte i dospělého. Výhodou je široká škála možností využití práce se zvukem. Zvuk můžeme poslouchat, tvořit, můžeme jej doprovázet či znázorňovat pohybem, malbou apod. Správně využitá hra se zvukem má vliv nejen na rozvoj smyslů ale také na zlepšení psychiky, komunikace, spolupráce a mnoho dalších. Mezi hry se zvukem by se daly zařadit i **hry se slovy**, kde se děti učí různé říkanky, jazykolamy, řeší hádanky apod. (pozn. autorky).

¹⁰ Citace: Mišurcová, 1985, str. 75

2 DĚLENÍ HER

Stejně, jako jsou pestré přínosy, které má hra pro děti, je pestré i její dělení. Jelikož se chci zabývat především volnou hrou, ostatní její odvětví zmíním pouze stručně.

Třídění her nevychází z jednoho univerzálního systému, každý autor hry třídí podle svého uvážení, podle toho, co v daných hrách pokládá za podstatné a hodné klasifikace. Pro představu uvádím dělení podle dvou různých autorů.

2.1 Dělení her podle Čepičkové

Čepičková dělí hry následovně:

- „Podle **schopností, které rozvíjejí** (smyslové¹¹, pohybové, intelektuální),
- Podle **typů činností** (napodobovací, dramatizující, konstruktivní a fiktivní),
- Podle **toho, kdo hru iniciuje** (hra volná a řízená),
- Podle **místa** (exteriérové a interiérové),
- Podle **počtu hráčů** (individuální, párové a skupinové),
- Podle **věku** (hra kojenců, batolat a předškoláků),
- Podle **pohlaví** (dívčí a chlapecké).“¹²

2.2 Dělení her v mateřské škole podle Soni Koťátkové:

- **Hry aktivizující** – mají za cíl aktivizovat děti pohybem (např. různé honičky nebo hra zaměřená na postřeh: Cukr, káva, limonáda, čaj, rum, bum)
- **Hry zlepšující koncentraci** – cílem je zdokonalení soustředěnosti, děti se při těchto hrách koncentrují na různé zvukové podněty, pracují tedy s poslechem, pamětí, postřehem, snaží se udržet a postupně dotvářet rytmus, patří sem také poslech dechu apod.

¹¹ Jak zmiňuje Marie Montessori ve stejnojmenném dokumentárním filmu: „*Smysly jsou brány otevřené k inteligenci*“.

¹² Citace: Čepičková in Šikulová, 2006, s. 141

- **Hry na seznamování** – tyto hry slouží k tomu, aby došlo ke vzájemnému uvědomění si dětí ve třídě, aby se lépe poznaly, zapamatovaly si svá jména a něco zajímavého se o sobě navzájem dozvěděly (například různé hry na jména, na sochy, kdo chybí apod.).
- **Hry kontaktní** – slouží k rozvoji bližších vazeb mezi dětmi, k vzájemné spolupráci a pomoci bližnímu (např. Tichá pošta, Zachraňovací honička apod.)
- **Hry procvičující artikulaci** – tyto hry mohou sloužit například jako prevence poruch výslovnosti, ale i jako náprava již zažitých problémů při výslovnosti (rozpočítadla, hry s říkankami, se slovy atd.)
- **Hry komunikační** – cílem komunikačních her je například umět si uvědomit vlastnosti druhého a následně je sdělit (například hra na strážníka, kdy jedno dítě strážníkovi udává popis hledaného dítěte), umění verbálně vyjádřit svoji představu, stimulovat k vyjádření i děti bázlivější. Dále by některé z těchto her měly děti naučit odpovědnosti a umění vyjádřit se ve prospěch skupiny, které jsou členem, umět spolupracovat a v neposlední řadě vyjádřit svůj názor. Komunikační hry by měly přispět ke zdokonalení nejen již zmíněné verbální (například popis obrázku, vymyšlení a následné vyprávění vymyšleného příběhu ostatním), ale také neverbální komunikace (např. neverbální vyjádření emocí).
- **Hry interakční** – cílem je naučit děti spolupracovat s různými spolužáky, sblížení dětí, pomoc druhému, učit děti přijmout zpětnou vazbu a zároveň si všimnout ostatních – uvědomění sounáležitosti ke skupině. Dále tyto hry mohou dopomoci k posílení sebedůvěry, tolerance.
- **Hry pohybové** – slouží zejména k procvičení hrubé motoriky a pohybové reakce.
- **Hry kooperativní** – hlavním cílem je zážitek jednotlivce i skupiny ze spolupráce a to například při pohybové aktivitě, při řešení problému, společné splnění úkolu (například společná kresba či složení obrázku).
- **Hry dramatické – průpravné** – v těchto hrách jde o stimulaci představivosti, fantazie, tvořivosti, verbálního vyjádření a improvizace. Dále do této kategorie her spadá např. práce s rekvizitou.
- **Hry dramatické – strukturované** – zde se děti učí vžít se do příběhu a následně spolupracují na jeho dotváření. Rozvíjí zejména smyslové vnímání, představivost, fantazii a spolupráci.

Obě autorky ve svém dělení uvádí hry pohybové. Čepičková dělí hry mj. podle schopnosti, které hra rozvíjí na pohybové, smyslové a intelektuální. Košťátková dělí hry rovnou na pohybové hry sloužící k procvičení hrubé motoriky a pohybové reakce.

Proti spojení pojmu „hra“ a určitého druhu zlepšení fyzické kondice by zřejmě namítal Eugen Fink. Podle něho totiž **hra za účelem tělesné zdatnosti narušuje podstatu hry**. Ve svém filozofickém díle „Oáza štěstí“ tuto myšlenku vysvětluje slovy:

„V takovémto způsobu provedení je hra postavena pod cizí cíle, pod nimi vedena, neděje se potom jasně sama kvůli sobě.“¹³

Proto podle něho tak do hry nemůžeme začlenit například rytmicky opakované tělesné pohyby sloužící „pouze“ k protažení, jelikož pro toho, kdo je vykonává, nemají žádný smysl, který by měl být nezbytnou součástí hry.¹⁴

“O hře můžeme mluvit teprve tam, kde se tělesným pohybům dostává schválně vytvářeného smyslu. A přitom musíme ještě rozlišovat interní herní smysl určité hry, to znamená smyslovou souvislost hraných věcí, činů a vztahů – a externí smysl, to znamená význam, jež má hra pro ty, kteří se k ní teprve rozhodují, kteří se k ní chystají – nebo také smysl, jež má hra eventuálně pro diváky, kteří se na ní nepodílejí.“¹⁵

¹³ Citace: Fink, 1992, str. 16

¹⁴ Citace: Fink, 1992, str. 19

¹⁵ Citace: Fink, 1992, str. 19

3 VOLNÁ HRA

3.1 Co si představit pod pojmem „volná hra“?

Při volné hře si děti a studenti mohou svobodně zvolit místo, spolupracovníky, rozvržení času a formy učení, které jim vyhovují. Učitel/vychovatel děti vede pouze „okrajově“, spíše na ně **dohlíží** a **vytváří jim podnětné prostředí**. Tím děti učí zodpovědnosti, samostatnosti, tvořivosti, rozvíjí jejich fantazii, případně i spolupráci. (Rudolf Seitz in Caiatiová a spol., 1995).

Mimo výše zmíněné svobodné rozhodování kladou otevřené systémy (volná práce, volná hra) důraz na **aktivní učení**, jelikož právě opakovanou činností si nejlépe a nejvíce zapamatujeme. (Caiatiová, 1995).

Tento systém vyžaduje celkem **náročnou přípravu**, kde nesmí chybět vhodná **motivace**, podnětné **prostředí**, **možnost volby** a **zpětná vazba** informující nás o správnosti naší zvolené postupu. Díky zpětné vazbě bychom si měli uvědomit, čemu se příště vyvarovat, co naopak bylo účinné a prospěšné, tudíž by bylo dobré opětovně využít. (pozn. autorky).

3.2 Realizace volné hry podle Caiatiové a spol.

Podle autorek knihy Volná hra je volná hra podceňována, zatímco učení a práci si lidé považují. Učitelky by podle nich měly více využívat volný prostor, ve chvíli, kdy není předepsán učební plán. Tehdy by měly podávat podněty k volné hře místo zvyšování výkonnosti nátlakem. Vyučování, které je v mateřské škole nazýváno hravým, za hravé nepovažují, jako příklad uvádějí pracovní plány, které podle nich nahrávají nudě a monotónnosti.

Chtějí, aby dětem byly dávány podněty nikoliv konkrétní zaměstnání. Tento názor opodstatňují slovy:

„Život – právě (i) v dětském věku – je prostě škoda pouze „prosedět“, jen strhující a tvůrčí činnost podporuje rozvoj člověka.“¹⁶

„Aby se dítě vzdělávalo, nestačí, že se mlčky zabere do každé látky, kterou mu člověk více či méně poutavě předkládá: ono samo musí jednat, samo tvořit.“ (Freinet in Caiatiová, 1995, str. 22)

Nepostradatelnou součástí výchovy by měly být **úvahy o cíli**, správně zvolené pedagogické **metody** a následná **(sebe)reflexe**. (Caiatiová, 1995)

Podle autorek bychom pod záminkou, aby děti byly klidné a snadno zvladatelné, neměli příliš potlačovat jejich **přirozenou živost**. (Caiatiová, 1995)

Zároveň by ale samozřejmě nemělo dojít k druhému extrému, kdy „se všemu nechá volný průběh“. Nesmíme zapomínat, že:

„Děti zkoušejí sociální a asociální způsoby chování jako všechno ostatní a učí se z našich reakcí na ně, rovněž se učí napodobováním příkladů ze svého sociálního prostředí.“ (Caiatiová, 1995, str. 26)

Dítě potřebuje ochranu a vzor, proto je hierarchický vztah mezi dospělými a dětmi v pořádku, ovšem pouze „...pokud dospělý nezneužívá svého mocenského postavení pro vlastní (často neuvědomělé) potřeby.“ (Caiatiová, 1995, str. 28)

3.3 Jak by učitelka v mateřské škole měla přistupovat k (volné) hře?

Učitelka by především měla dbát na utváření podnětného a bezpečného prostředí pro dětskou hru. Hračky, pomůcky a materiály by měla volit s ohledem na vývojový stupeň dítěte tak, aby podněcovala jeho tvořivost, myšlení a fantazii.

Neměla by postrádat schopnost empatie, aby popř. poznala problém a uměla každému dítěti individuálně a citlivě pomoci. (Kořátková, 2005).

„Každé dítě má právo na to, aby se s ním jednalo spravedlivě jako s ostatními, a zároveň jako s individualitou, s originální bytostí.“¹⁷

¹⁶ Citace: Caiatiová, Delačová, Müllerová, 1995, str. 22

Aby ve třídě panovala důvěrná atmosféra, měla by být učitelka schopna **jednat klidně, přirozeně a srozumitelně**. (Kořátková, 2005) Tím, že: „...nezáleží na tom, jak člověk něco myslí, nýbrž na tom, jak to zní“, chtěla autorka knihy „Volná hra“ M. Caiatiová zřejmě poukázat na to, že bychom se, měli vyvarovat rozporu mezi tím, co říkáme a neverbálním projevem. Jakmile jsou tyto dva základní komunikační prvky (neverbální a verbální projev) v rozporu, zejména při hněvu, uvádíme tím dítě do nejistoty. (Caiatiová, Delačová, Müllerová, 1995).

Jak uvádí Caiatiová a spol., vychovatel odpovídá za dvě věci a to: „*On sám se musí jasně vyjadřovat, tedy dávat dobrý příklad, a musí dítěti pomáhat, aby se jasněmu vyjadřování naučilo.*“¹⁸

Při volné hře by učitelky/učitelé měli dítěti umožnit, „...**plnohodnotně si hrát a pozorovat, jak se této přirozené možnosti seberealizace uchopí, jak jsou schopny souhry, provázet je i učit je těšit se z výsledku jejich her, je jeden z hlavních znaků jejich profesionality.**“¹⁹

Dále by měla **pomoci dětem zformulovat a zveřejnit stěžejní pravidla hry**, jejichž stanovením by mělo dojít k zajištění bezpečnosti, rovných práv a povinností.

Při přizvání dětmi ke hře by učitelka měla přijmout roli, která je jí přidělena a respektovat, že jde o hru dětí. „*Přijetím role a svým podílem ve hře spíše děti inspirovat k naplnění jejich rolí než být dominantním hráčem.*“²⁰

Jedním z práv dětí při volné hře podle M. Caiatiové a spol. je **právo dítěte rozhodnout se, kdy nás a naši lásku potřebuje**. V praxi to znamená, že se dítěti nevnučujeme, ale zároveň jsme tu pro něj.²¹

Jak uvádí Kořátková, „...**učitelka by měla mít přirozenou důvěru v potenciality dítěte a ve hru, která je jejich základním prostředkem vyjádření, a mít dostatek trpělivosti pro jejich projevy.**“²² Zároveň je třeba „**umožnit dětem svobodu v jednání, experimentování,**

¹⁷ Citace: Caiatiová, Delačová, Müllerová, 1995, str. 42

¹⁸ Citace: Caiatiová, Delačová, Müllerová, 1995 str. 46

¹⁹ Citace: Kořátková, 2005, str. 64

²⁰ Citace: Kořátková, 2005, str. 64

²¹ Citace: Caiatiová, Delačová, Müllerová, 1995, str. 35

²² Citace: Kořátková, 2005, str. 64

hledání a nalézání, i prožitek odpovědnosti za řešení situací, nedorozumění a vytvářené vztahy.“²³

Ve chvíli, kdy se děti při volné hře pohádají, a zdá se, že problém s vyřešením situace neustává, Caiatiová a spol. to, alespoň podle knihy „Volná hra“ řeší následovně: „...většinou vyčkáváme. Výměnu názorů respektujeme a v pochybném případě se ptáme: „Mám se do toho vmístit?“ Pokud k nám děti přijdou a prosí o radu nebo o pomoc, nenabízíme jim hned řešení; vyptáváme se, o co jde, poradíme se s dítětem nebo společně s ostatními dětmi o navrhovaných možnostech řešení. Dítě si vybírá, rozhoduje se a v nezbytném případě přirozeně pomůžeme i my.“²⁴ Jednoduše výše zmíněný přístup Caiatiová vysvětluje takto: „...nesmíme dělat z problémů dětí své vlastní problémy, nýbrž musíme dětem ponechat odpovědnost a možnost rozhodování.“²⁵

Pozorování

Jednou z možností činnosti učitelky při volné hře dětí je nepochybně **pozorování**.

Pozorování je **zaměřeno jak na specifické projevy jednotlivce, tak na vztahy dětí z celé skupiny**.

Pozorování hry je východiskem pro pedagogicko-psychologickou diagnostiku. Díky znalostem nabytých pozorováním můžeme výuku a vzdělávání přizpůsobit zájmům, vědomostem a dovednostem dětí. Jedině tak, na ně můžeme adekvátně pedagogicky působit. Podpořit je v jejich zájmech a pro děti atraktivním způsobem rozvinout to, co samy spontánně nerozvíjejí (u dívek to bývají například konstruktivní činnosti).

Vypozorovat můžeme **vyjadřovací schopnosti, schopnost řešit konflikty, znalosti**, jaké aktivity děti baví, jaké mají životní zkušenosti, které situace považují za podstatné, jak komunikují, zda umí prosadit svůj názor, respektovat názor ostatních apod.

Pozorování také může sloužit **k pedagogické reflexi a evaluaci vlastní práce učitelky**. Hra zrcadlí, co si ve školce děti osvojily. Podle Kořátkové je to pro učitelku podstatnou zpětnou vazbou na její pedagogicky záměrné působení a zdrojem inspirace pro to, kam a na co se případně dále zaměřit. (Kořátková, 2005).

²³ Citace: Kořátková, 2005, str. 64

²⁴ Citace: Caiatiová, Delačová, Müllerová, 1995, str. 62

²⁵ Citace: Caiatiová, Delačová, Müllerová, 1995, str. 62

Aby učitelka měla **pozitivní vliv na děti** a dobře s nimi vycházela, měla by splňovat následující požadavky:

„Učitelka jako pozorovatel by měla působit přirozeně, být psychicky vyrovnaná a mít skutečný zájem o dětské konání. Být ochotná přijímat různé doplňující vysvětlení od dětí, vyjadřovat důvěru v to, že si umějí nebo budou umět poradit, věřit jim a podporovat všechny bez předsudků tak, aby její pozorování neobsahovalo subjektivizmy. Naopak by se měla vědomě snažit, aby bylo její pozorování co nejvíce objektivní a otevřené k opakovanému doplňování a přehodnocování úsudku o dítěti.“²⁶

Jelikož sebeúcta dítěte předškolního věku je velmi vratká a odvíjí se zejména z reakcí okolí, měli bychom akceptovat seberealizační potřeby dítěte. Neměli bychom proto být lhostejní ani k jeho volné hře.

„Dalo by se zjednodušeně říci – přijímám-li tvoji hru nebo ji dokonce oceňuji – přijímám i tebe a uznávám tvoje schopnosti a dovednosti. I opak je samozřejmě platný.“²⁷

Velmi podobný názor na výše zmíněnou „problematiku“ má M. Caiatiová a spol. Ve své knize o volné hře totiž jako základ pedagogického přístupu uvádí **úctu** k dítěti a jeho **přijetí**.

Ve chvíli, kdy vidíme, že se dítěti něco nedaří, je vhodné použít **verbalizaci** neboli slovní popis toho, co vidíme. Například stručný popis emocí. Dáváme tím dítěti najevo, že „jsme s ním“ a rozumíme mu. Např. *„Už tě zlobí, že ti ty kostky stále padají; viděla jsem, že se ti to nedařilo, ale ty jsi toho nenechal, až jsi na to přišel.“²⁸*

Nesmíme ale zapomínat, že volnou hru vede dítě, učitelé jej pouze podporují a provází. (Koťátková).

Děti samy určují s kým i s čím si budou hrát. (Caiatiová, Praha 1995, str. 43). Z toho se odvíjí i právo dětí rozhodnout, **kdo si s nimi smí hrát a kdo ne**. Když někdo řekne „ne“, ještě to neznamena, že je asociální. Pokud bychom děti v tomto směru ovlivňovali a nutili je, hrát si s kým nechtějí, uškodili bychom tím oběma stranám. Dítěti, které bychom se ostatním snažili „vnutit“ tím, že ostatní by vycítili protekci a tak by jej mohly začít odmítat „už jen

²⁶ Citace: Koťátková, 2005, str. 66

²⁷ Citace: Koťátková, 2005, str. 67

²⁸ Citace: Koťátková, 2005, str. 70

z principu“.

(Caiatiová) Zároveň „Nátlak na dítě, aby si hrálo s druhým, mu bere jednu z nejdůležitějších zkušeností – samostatné navazování kontaktu.“²⁹

Jak uvádí Caiatiová a spol. ve své knize Volná hra: „Vychovatel musí dítěti umět předat smysl pro odpovědnost za jeho problém.“³⁰ Zároveň „...může pouze vytvořit podmínky, pomáhat a povzbuzovat.“³¹ **Neřešíme** tedy **situaci za děti**, neradíme, vědomě ustupujeme do pozadí a hlavní roli necháme dítěti. (Samozřejmě pokud nejde o situaci, při které by mohlo být někomu ublíženo.)

„V nedirektivní, citlivě a pozitivně laděných reakcích učitelky, která tímto podporuje a usnadňuje průběh hry nebo ji vědomě zpětně reflektuje, je jedna z nejprínosnějších pozic učitelky při volné hře dětí i v obecně pojatém přístupu k dětem vůbec.“³²

²⁹ Citace: Caiatiová, Delačová, Müllerová, 1995, str. 38

³⁰ Citace: Caiatiová, Delačová, Müllerová, 1995, str. 17

³¹ Citace: Caiatiová, Delačová, Müllerová, 1995, str. 17

³² Citace: Kořátková, 2005 str. 71

4 ŘÍZENÁ HRA

4.1 Co si představit pod pojmem řízená hra?

„Jedná se o hry, které připravuje učitelka, vybírá je s určitým záměrem, rozmýšlí jejich organizaci, připravuje si pomůcky (či vybere takové pomůcky, rekvizity, které vyrobily samy děti), přemýšlí a volí motivaci.“³³

Nutnou součástí řízené hry je někdo, kdo ji ovlivňuje, volí cíle, náměty, prostředky, organizaci, pravidla atd. (Koťátková, 2005)

Pojmem řízená hra je převážně myšlena taková hra, „...kterou někdo skupině dětí zadává nebo spontánní hru dětí začne usměrňovat a ovlivňovat, např. vymezením místa, postav, pravidel a má rozhodující hlas při řešení jejich dodržování.“

Při řízených hrách, tedy hrách volených za konkrétním účelem, je třeba promyslet organizaci hry, připravit pomůcky, zvolit vhodnou metodu a motivaci a na závěr provést reflexi. (Šikulová 2006).

„Výchova zahrnuje i úvahy o svém cíli, vychovatel přemýšlí, čeho chce vlastně dosáhnout.“³⁴ „Hlavním cílem pedagogických snah by měl být tvořivý člověk, schopný mezilidských vztahů, jenž se orientuje na skutečné hodnoty.“³⁵

³³ Citace: Koťátková, 2005, str. 71

³⁴ Citace: Caiatiová, Delačová, Müllerová, 1995, str. 24

³⁵ Citace: Caiatiová, Delačová, Müllerová, 1995, str. 24

5 POMĚR VOLNÉ A ŘÍZENÉ HRY

Koťátková ve své knize *Hra v mateřské škole v teorii a praxi* uvádí, že poměr volné hry (tedy vlastní iniciativy jednotlivce) a řízené hry (vychovatelcem plánovaných vzdělávacích aktivit) by měl být v rovnováze a to nejen na půdě mateřské školy.

Problém nastává ve chvíli, kdy si učitelky některých MŠ plánují všechny činnosti dne včetně námětu k volné hře s tím, že děti nemají žádný volný prostor, kde by se mohl realizovat a uplatňovat své nápady. Ztrácí tak iniciativnost, potřebu seberealizace, sebedůvěru, nedokážou si nic naplánovat natož to realizovat. Jakmile pak dítě takto vedené má „volnou chvíli“, neví, jak tento prostor vyplnit, stává se tak závislým na druhé osobě, která mu řekne, co a jak dělat, což je samozřejmě nežádoucí. (Koťátková, 2005).

„...pedagog, profesionál na výchovu této věkové kategorie, by měl rozlišovat, kdy dítě a skupina dětí sami „dělají hru“ a kdy a proč (za jakým pedagogickým cílem) „dělá pro děti a s dětmi hru učitel“.“³⁶

Dodržování vyváženého poměru volné a řízené hry bývá často komplikováno „nadřazenými“ kroužky, které ubírají už tak dost malý prostor pro hru. Tehdy je „učitelce vymezena role distributora dětí do kroužků. Takto pojatá práce potom naprosto ztrácí pedagogický rozměr.“³⁷

Při organizování dne v MŠ, co se týká poměru VH a ŘH, bychom neměli pouze striktně dodržovat poměr 1:1, ale měli bychom brát v potaz konkrétní situaci. (pozn. autorky).

Ve chvíli, kdy si děti zaujatě hrají ještě ve chvíli, kdy my už pro ně máme naplánovanou řízenou činnost, neutneme jejich spontánní, tvořivou hru, ale necháme je si dohrát, co mají rozehrané – je-li to „ve prospěch věci“. (pozn. autorky).

Totéž platí i obráceně, je-li, především na žádost starších dětí, prodloužena řízená činnost, mělo by to být následně vykompenzováno větším prostorem pro spontaneitu. (Koťátková, 2005).

³⁶ Citace: Koťátková, 2005, str. 46

³⁷ Citace: Koťátková, 2005 str. 46

6 HERNÍ PRAVIDLA

„Pravidla vnímáme jako určitá vymezení, podle kterých se hra řídí, postupuje a podle kterých se hráči chovají. Základním rysem pravidel je dohoda, která může být např. jen aktuálně závazná, protože se vztahuje k průběhu právě realizované hry.“³⁸

Jak je to s pravidly při hře?

V mateřské škole jsou stanovena všeobecně známá a platná pravidla týkající se bezpečnosti. Tato pravidla a případné „sankce“ za jejich porušování, často určují učitelky společně s dětmi, se kterými se na pravidlech dohodnou a společně určí, co dělat, když by někdo domluvu porušil. Tato pravidla vznikají především kvůli bezpečnosti. (pozn. autorky).

Pravidla učí děti určitému sociálnímu chování a zároveň žádoucím modelům chování. (Šikulová, 2006).

Pravidla by měla být spravedlivá a platná pro všechny stejně. Jak uvádí M. Caiatiová: *„Je podivuhodné, jak rychle děti přijmou pravidla, pokud mají pocit, že jsou spravedlivá a že o své právo nemusí bojovat, tj. že se mohou spolehnout na jejich dodržování a kontrolu.“*

Pravidla se dají rozdělit na vnější a vnitřní.

6.1 Vnější pravidla hry

Vnější pravidla hry jsou pravidla, vyskytující se přímo ve hře – ať volné či řízené. Liší se tím, že v řízené hře jsou pravidla většinou určena „zvenku“ – například: „Kdo dostane babu, sedne si na bobek a čeká na vysvobození dotykem kamaráda“ nebo „Když dáváš babu, musíš držet míč“ apod. Tato pravidla jsou většinou pevně dána a nejsou účastníky měněna.

„Pravidla zvenjšku jsou děti schopny přijmout pro hru na určitém stupni rozumového a sociálního vývoje. A to tehdy, dovedou-li jim porozumět, přijmout je za své, dodržovat je i přes případné překážky a mají-li potřebu mít ve hře spoluhráče.“³⁹

³⁸ Citace: Kořátková, 2005, str. 26

³⁹ Citace: Kořátková, 2005, str. 27

Je-li dětem nabízena hra s pravidly či didaktickým záměrem, neměla by postrádat znaky volné hry. (Kořátková – Hry v MŠ v teorii a praxi, str. 27)

Ve volné hře si děti pravidla určují samy, popř. s dopomocí učitele/učitelky. (pozn. autorky). Pro fungující hru je třeba, aby se zúčastnění shodli na určitých pravidlech, která budou hru vymezovat. Tato herní pravidla nejsou nezměnitelná, pokud se spoluhráči shodnou, mohou je bez problému změnit i v průběhu hry. (Fink, 1992).

6.2 Vnitřní pravidla hry

Vnitřní pravidla hry jsou pravidla určená „zevnitř“. Podle Kořátkové jsou vnitřní pravidla zvnějšku málo čitelná. Vnitřní pravidla, při jejichž vytváření, pozměňování či uplatňování dochází k jisté sebekontrolě, mj. chápe jako přípravu na přijetí pravidel zvenku.

„Již to, že si dítě v období kolem druhého roku vytváří ve své představě rámeček pro hru, pro námět, na který se chce zaměřit, vyvolává potřebu podříditi se určitému smyslu hry nebo struktuře jednotlivých postupů. Dítě si je samo určuje, podřizuje se jim, kontroluje si je, mění je nebo dodržuje.“⁴⁰

6.3 Jak je to s vnitřními pravidly her ve věku od čtyř do šesti let?

Dítě ve čtvrtém roce si vytváří vlastní aktuální pravidla, o kterých mluví, když to uzná za vhodné, podřizuje se jim, často je upravuje a mění. Přijmout vnější pravidla mu ale činí obtíž, jelikož zatím není dostatečně rozumově vyspělé. „*Neumí se na nich domluvit, dodržet je, v pravé chvíli si je vybavit, protože přicházejí zvnějšku a dítě je v tomto věku zatím ovládáno vlastními vnitřními popudy ke hře.*“⁴¹ Aby i přes to dokázalo pravidla přijmout, měla by být jednoduchá a hra atraktivní, neměla by tedy opět chybět ani vhodná motivace. Ale i přes to musíme počítat s tím, že se čtyřleté dítě na pravidla nevydrží soustředit dlouho.

„Kolem pátého roku dítě vysvětluje, obhajuje postupy a pravidla ve hrách.“⁴² Již se snaží pravidla dodržovat. „*Děti pocítují radost ze vzájemnosti a příslušnosti k dané*

⁴⁰ Citace: Kořátková, 2005, str. 26

⁴¹ Citace: Kořátková, 2005, str. 26

⁴² Citace: Kořátková, 2005, str. 26

*skupině, ze společně přijímaných postupů, které je spojují a často svému okolí vysvětlují „my to takhle musíme dělat..., řekli jsme si, že budeme napřed dělat to a potom toto“.*⁴³

V šestém roce si děti vzájemně stanovují společná pravidla, vyhledávají je, chtějí se jim podřizovat a dbají na jejich dodržování. Stále mají tendence měnit pravidla ve svůj prospěch, který obecně platné normy převyšuje. Autorka to vysvětluje slovy: *„Vždyť je to hra, a ta má pro předškoláka stále charakter tvořivé proměnlivosti a silné potřeby subjektivního naplnění.“*⁴⁴

Podle Finka i Soni Koťátkové je již shodnutí se na určitých pravidlech a jejich společné dodržování v podobě jistého řádu pro děti prožitkem a tedy i přínosnou součástí hry. Pravidlo se tak při hře zároveň stává jistým „pojítkem“ mezi hráči vzájemně a současně – při hrách sportovních – spojuje i hráče s divákem, který má ze hry také prožitek a dohlíží na dodržování pravidel, čímž se hry nepřímo aktivně účastní. (Koťátková, 2005).

⁴³ Citace: Koťátková, 2005, str. 26

⁴⁴ Citace: Koťátková, 2005, str. 26

7 ALTERNATIVNÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

V této kapitole se stručně seznámíme s historií nejznámějších druhů alternativních mateřských škol, které se vyskytnou i v praktické části práce. Zmíním také, čím se alternativní MŠ liší od „běžných“ mateřských škol.

7.1 Pojem „alternativní škola“

Alternativní škola neboli alternativní vzdělávání má mnoho významů a používá se jako synonymum k pojmům: „...*netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola, nezávislá škola aj.*“⁴⁵

„Alternativní vzdělávání (alternative schooling) je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.“ (D. Lawton, P. Gordon, 1993, s. 42 in J. Průcha, 2001, 2004, s. 17)

*„Alternativní škola je jakákoliv škola – bez ohledu na zřizovatele, tj. škola nestátní i státní – která se určitou pedagogickou a didaktickou specifičností odlišuje od standardních, běžných škol svého druhu.“*⁴⁶

7.2 Počátky alternativního školství

S alternativními školami se setkáváme již v dějinách školství, kdy vznikaly v okamžiku stabilizace standardních škol, mezi které spadaly školy církevní či školy státní. (Průcha, 2001, 2004).

Alternativní škola, jak ji známe dnes, vznikla na přelomu 19. a 20. stol. Jejím cílem bylo překonat tradiční školu a vyhovět tak měnícím se potřebám a právům občana. Společným znakem alternativních škol je **kritika dosavadního tradičního školství**. (Průcha, 2001, 2004 in Svobodová; Jůva, 1996).

⁴⁵ Citace: Průcha, 2001, 2004, str. 17

⁴⁶ Citace: Průcha, 2001, 2004, str. 37

K alternativnímu školskému hnutí, mj. přispěly osobní pedagogické i mimopedagogické zkušenosti (zejména zkušenosti z lékařského a politického prostředí) tvůrců těchto škol. Není proto divu, že mnozí ze zakladatelů alternativních škol „...začínali často s postiženými dětmi a své poznatky pak aplikovali i na výchovu zdravé populace.“⁴⁷ Jako například italská doktorka Maria Montessori, zastánkyně práv dětí a žen. (pozn. autorky).

7.3 Čemu se alternativní školy snaží vyvarovat?

„Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy.“ (Schaub, Zenke, 2000, s. 28 in Jan, Průcha, 2001, 2004, s. 18)

Alternativní školy, ač se v mnohém liší (zaměření, metody, prostředky vzdělávání atd.), mají jedno společné. Spojuje je jakýsi základ, kterým je **kritika dosavadního tradičního** školství. Tradičnímu školství je vytýkáno: *„převážně intelektualistické zaměření, nedostatek zřetele ke komplexnímu rozvoji jedince jak po stránce intelektuální, tak po stránce emotivní i volní; nedocení pracovních činností, malý zřetel k estetickým, tělovýchovným a zdravotním aspektům výchovy; jednostranná orientace na učení a podcenění vývoje tvůrčích schopností; obětování současného života dítěte sporné a nejisté budoucnosti; nepřiměřený pracovní a životní režim školy, přemíra drilu a nátlaku; malá citlivost učitele vůči dítěti, jednostranná autoritativní výchova založená na poslušnosti; izolace školy od života, od rodiny i od kulturních institucí.“*⁴⁸

Inovační záměry alternativních škol tedy vycházejí z výše zmíněných nedostatků tradičních škol, které se snaží od základu změnit k lepšímu. Snaží se tedy o změnu celkové orientace školy. Zaměřují se na komplexní rozvoj, význam přikládají i pracovní, tělesné a výtvarné činnosti. Další velkou změnou, kterou alternativní školy podnikly, bylo překonání tradičního dělení dětí/žáků podle věku a začaly vytvářet přirozenější prostředí, tedy i smíšené (heterogenní) třídy. Snaží se navodit pozitivní atmosféru a partnerský vztah učitele a žáka.

⁴⁷ Citace: Svobodová; Jůva, str. 5

⁴⁸ Citace: Svobodová, Jůva, 1996, str. 5

Podle mého názoru je výše uvedený text poznamenán datem svého vzniku, přesněji stylem vzdělávání za dřívějších časů. Alespoň ze své zkušenosti totiž mohu říci, že ve státních mateřských školách, kde se program „vzdělávání“ odvíjí od Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní věk, se právě většině ne-li všemu z výše zmíněného snaží naopak vyhnout a veškeré činnosti propojovat v jeden užitečný „vše-rozvíjející“ celek s ohledem na individualitu dítěte. Proto dnes již rozdíl mezi „běžnými“ a alternativními mateřskými školami není tak markantní, jak tomu bylo dříve.

Pravdou ale bohužel stále zůstává, že poměrně velký počet lidí se i dnes domnívá, že je při vzdělávání praktikován právě výše zmíněný přístup k výchově.

Alternativních škol je velký počet a tak je Jan Průcha ve své knize nesoucí název Alternativní školy a inovace ve vzdělávání, 2001, 2004 pro lepší orientaci dělí na 1) klasické reformní školy, 2) církevní (konfesní) školy a 3) na moderní alternativní školy.

V práci se budu zabývat pouze vybranými zástupci **klasické reformní školy** – Waldorfská, Montessori a jednou z **moderních alternativních škol** – Projekt zdravá škola (Škola podporující zdraví).

7.4 Waldorfská škola

„V současné době je u nás Waldorfská škola patrně nejznámějším typem reformní školy.“⁴⁹

*„Zakladatelem školy waldorfského typu byl rakouský filozof a pedagog **Rudolf Steiner** (1861-1925), který vytvořil filozoficko-pedagogickou soustavu o výchově člověka.“⁵⁰* Tuto teorii aplikoval právě v alternativní škole, založené v roce 1919 a to ve Waldorfu u Stuttgartu. Zabýval se přírodními vědami, filosofií, pedagogikou, literaturou, duchovními a lékařskými vědami.⁵¹ *„Trvalou inspiraci však našel zejm. v křesťanské filozofii a mystice“⁵².*⁵³

⁴⁹ Citace: Průcha, 2001, 2004, str. 37

⁵⁰ Citace: Průcha, 2001, 2004, str. 38

⁵¹ Citace: Svobodová, Jůva, 1995, str. 13

⁵² **Mystika** – na vnitřní zkušenosti založený přímý dotyk s nadpřirozenou skutečností. (Všeobecná encyklopedie Diderot, 1995).

⁵³ Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích (ř/š), 1999, str. 278

Zřizovatelem této alternativní školy není stát, tudíž **je školou soukromou**, kde se platí školné. Cílem je podnitit a rozvíjet aktivitu dítěte, jeho zájmy a potřeby. (Průcha, Alternativní MŠ, 2001, 2004)

7.4.1 Cíle Waldorfské školy

„Škola si staví za cíl být školou přítomnosti pro budoucnost... Vychovává ke svobodě a rovnosti s využitím možností rovných šancí pro všechny. Utváří osobnost pomocí rozvoje sil intelektuálních, emocionálních i volních.“⁵⁴ Rozum, cit a vůle jsou ve waldorfské pedagogice rovnocenné a od toho se vyvíjí i rovnocennost užívání praktických, intelektuálních i uměleckých úkol. Dále „...probouzí věčný zájem, zvědavost a svobodnou vůli učit se. Podporuje tvořivou činnost... pěstuje schopnost vcítit se, být tolerantní, mít vědomí společenské odpovědnosti, být otevřený světu a jeho vývoji.“⁵⁵ Waldorfská škola také, podobně jako „ty ostatní“, spojuje poznání s prožitkem a snaží se o to, aby děti byly schopné zaujmout svůj vlastní postoj, názor.

U **dětí předškolního věku** je kladen důraz na napodobování. *„Důležité je děti podněcovat, ale přitom nenutit.“⁵⁶*

Při výchově dětí je opět i zde zdůrazněn význam, který by měl být přikládán pohodové a podnětné atmosféře. Spokojená **atmosféra** by tedy, nejen v blízkém okolí dítěte, měla vládnout zejména proto, že dítě ji vnímá a to velmi intenzivně. Stává se tak jakýmsi „bioindikátorem“ citlivě vnímajícím náladu, napětí, nerozhodnost nebo vážnost situace panující v jeho okolí. (Svobodová - Jůva, 1995).

Dále se, jako v ostatních mateřských školách, ani zde neuplatňují tresty (křik, věčné napomínání, hubování, apod.) vedoucí *„...k hlubokému prožívání bezbrannosti vůči emoci dospělého, ale nedávají návod, jak se zachovat a jak chybu napravit.“⁵⁷* Důraz je kladen na správný vzor uvážlivého jednání dospělých.

⁵⁴ Citace: Svobodová, Jůva, 1995, str. 16

⁵⁵ Citace: Svobodová, Jůva, 1995, str. 16

⁵⁶ Citace: Svobodová, Jůva, 1995, str. 16

⁵⁷ Citace: Svobodová, Jůva, 1995, str. 16

„Značný vliv ve Waldorfské škole se přisuzuje náboženské výchově v duchu křesťanské morálky.“⁵⁸ Což se mj. projevuje uplatňováním harmonické spolupráce namísto soutěživosti.

Z vlastní zkušenosti musím říci, že ve Waldorfské třídě, kterou jsem měla možnost navštívit v Božkově, opravdu panuje velmi harmonická atmosféra. Rodiče mohou přijít kdykoliv a s dětmi ve třídě pobýt dle své libosti. Učitelé jsou přívětiví a děti spokojené – pohádka ☺.

7.5 Montessoriovská škola

Tato alternativní škola nese název podle Marie Montessoriové (1879 – 1952).

Maria Montessori byla italská lékařka, pedagožka, průkopnice mírového hnutí a organizátorka boje za práva dětí a žen. Patří k nejvýznamnějším postavám reformně-pedagogického hnutí. „Původně se věnovala mentálně postiženým dětem. V roce 1907 založila v Římě „Dům dětí“ (Casa dei bambini), kde vytvořila originální edukační prostředí v duchu výrazného pedocentrismu a důvěry ve spontánní seberozvíjení dítěte. Vycházela ze zkušeností s duševně postiženými dětmi a zejména z vlastních pozorování dětí v různých situacích.“⁵⁹

M. Montessori kladla důraz především na podnětné, uspořádané, přátelské prostředí a na respektování vývojových period. Jako vychovatelé v MŠ Montessori bychom měli být citliví k tomu, co je dítě právě schopno nejlépe vstřebat a podle toho mu uspořádat prostředí a pomůcky tak, aby byly dětem dostupné. Zároveň by měly mírně předbíhat současný vývoj dítěte a podněcovat ho tak k dalším zájmům a podporovat proces učení. Podnětů by mělo být přiměřeně a měly by být přizpůsobeny schopnostem a dovednostem dítěte natolik, aby bylo schopno „poradit si samo“. Aktivita by měla vycházet z dítěte bez zbytečného omezování dospělým – dítě si samo zvolí tempo, které mu vyhovuje. (Průcha, 2001, 2004; Zelinková, 1997). „**Vychovatel dává dítěti volnost a nebrání mu ve spontánní práci. Spíše zprostředkovává spojení mezi dítětem a prostředím, je mu průvodcem při pronikání do uspořádaného světa. Pomáhá volit pomůcky a chápat jejich smysl.**“⁶⁰

⁵⁸ Citace: Průcha, Praha 2001, 2004, str. 39

⁵⁹ Citace: Průcha, 2001, 2004, str. 41

⁶⁰ Citace: Zelinková, 1997, str. 43

Jedním ze základních předpokladů efektivního vzdělávání je předem připravené prostředí zahrnující podnětné pomůcky. *„Pro malé děti to jsou pomůcky ke cvičení činností „praktického života“ a speciální pomůcky pro rozvoj smyslů, rozvoj řeči, rozvoj matematických schopností aj.“*⁶¹

Asi nejlépe princip montessoriovské pedagogiky vystihuje motto:

„Pomoz mi, abych to dokázal sám.“

Jakmile vychovatel ustoupí do pozadí, projeví se vnitřní tvořivost dítěte.

Dalším charakteristickým znakem pro montessori pedagogiku jsou **heterogenní** (věkově smíšené) **třídy** – *„...odmítá striktní rozdělování podle ročníků.“*⁶² Má to zajistit harmonické soužití, spolupráci a vzájemnou pomoc jednotlivců. *„...vědomí sociální jednoty, v níž je jedinec respektován ostatními subjekty a ve které se může bez překážek uplatňovat.“*⁶³

Podle M. M. je každé dítě individualitou a je schopno sebevýchovy. Toto tvrzení je určitě jedním z důvodů její ostré kritiky vůči pedagogům a všem dospělým, kteří omezovali svobodu dětí svým autoritářským přístupem.

Také bychom dítěti důvěřovat a ponechat mu právo na svobodný vývoj.⁶⁴ *„To však neznamená, že necháme dítě tápat a chybovat. Musíme zvážit, kdy dítě naši pomoc nutně potřebuje, nebo dokonce požaduje a kdy je lepší nechat ho soustředěně se zájmem pracovat, dělat chyby a poučit se z nich.“*⁶⁵

Vedení spontánní práce podle M. M.: *„...práce dětí se má organizovat a zároveň je třeba akceptovat svobodu, udržovat nadšení v životě, sledovat dětskou činnost, neomezovat pohyb a získávání zkušeností, avšak v určitých mezích. To znamená nechat vše přirozeně plynout uvnitř vychovatelem vytyčených hranic.“*⁶⁶

⁶¹ Citace: Průcha, 2001, 2004, str. 41

⁶² Citace: Průcha, 2001, 2004, str. 41

⁶³ Citace: Průcha, 2001, 2004, str. 41

⁶⁴ Citace: Zelinková, 1997, str. 71

⁶⁵ Citace: Zelinková, 1997, str. 79

⁶⁶ Citace: Zelinková, 1997, str. 77

7.6 Zdravá mateřská škola

Projekt „Zdravá mateřská škola“ je založen na šestnácti hlavních zásadách.

Jak chápat přívlastek „zdravá“? „Označení „zdravá“ je myšleno jako cíl, k němuž by dříve nebo později měla každá škola směřovat.“⁶⁷ Návyky podporující zdraví je vhodné pěstovat již v předškolním věku z toho důvodu, že právě předškolní věk je „...rozhodujícím obdobím pro získávání návyků, způsobů chování, základů životního stylu a celého života.“⁶⁸

Projekt „Zdravá mateřská škola“ vychází mj. z toho, že zdraví (tělesné, duševní i sociální) je jednou z nejvyšších hodnot podílejících se na kvalitě života. Je proto třeba jej chránit před civilizačními chorobami a různými druhy závislosti. (Havlínová, 1995).

Důležité je dbát na prostředí, ve kterém žijeme. Měli bychom být dítěti dobrým vzorem a se zdravým životním stylem tak začít v první řadě u sebe. Dítě tak získá správný vzor ke spontánní nápodobě přímou zkušeností, kterou se, jak jsem se zmínila výše, učí nejlépe.

7.6.1 Cíl projektu „Zdravá mateřská škola“

Základními, vzájemně se podmiňujícími, cíli projektu „Zdravá mateřská škola“ jsou:

1. Podílení se na tělesné, duševní a společenské pohodě dítěte,
2. „vypěstování“ návyků a dovedností souvisejících se zdravým životním stylem (dostatek pohybu, hygiena tělesná i duševní, odolnost vůči stresům, prostor pro spontánní hru apod.).

Začít bychom však měli u sebe, abychom pro dítě předškolního věku, které se nejlépe učí nápodobou a prožitkem, byli dobrým vzorem. (Havlínová, 1995).

⁶⁷ Citace: Havlínová, 1995, str. 15

⁶⁸ Citace: Havlínová, 1995, str. 15

8 METODOLOGIE

V praktické části jsem využila dotazník a rozhovor. Pro snazší vstup do tématu proto tyto výzkumné metody nejdříve stručně charakterizuji.

Dotazník je vlastně písemná forma rozhovoru – pomocí písemných otázek získáváme písemné odpovědi. Výhodou této výzkumné metody je ekonomičnost a možnost oslovení velkého počtu respondentů neboli odpovídajících najednou a tím získání velkého množství informací v krátkém čase. (Gavora, 1996)

Dotazník může obsahovat následující typy otázek:

- **otevřené** – odpovědi na tyto otázky jsou zcela na respondentovi. Bez jakéhokoliv omezení tak může vysvětlit svůj názor na danou problematiku;
- **uzavřené** – odpověď je omezena danou nabídkou – tzv. alternativní odpověď – bez možnosti úprav či vlastního vyjádření (př.: ano/ne – odpověď na tzv. dichotomickou otázku, nabízející pouze dvě možnosti bez vyjádření názoru respondenta, /neumím se vyjádřit – tato varianta se používá, aby dotazník nebyl zkreslený nucenou odpovědí).
- Posledním typem otázek jsou otázky **polouzavřené**, které jsou vlastně kombinací otázek uzavřených a otevřených. Nejprve nabízejí alternativní odpověď a poté navíc žádají vysvětlení/objasnění otázky. (Např.: Souhlasíte s tvrzením Y? ANO/NE. Pokud ano, proč?).

Otázky v dotazníku by měly být uspořádány od nejjednodušších po ty „závažnější“.

(Gavora, 1996; autorka).

Interview (rozhovor)

Výhodou rozhovoru je, že neobdržíme pouze „anonymní“ písemné informace. V rozhovoru můžeme zachytit i neverbální projev respondenta, což může přispět ke zkvalitnění získávání i chápání informací.

Používá se mj. ve chvíli, kdy se očekává malá návratnost dotazníku.

Interview se dělí na:

- **Strukturované** – striktně se držíme předem připravených otázek, z časového hlediska nejméně náročné.
- **Nestrukturované** – odpovědi jsou zcela na respondentovi, nevýhodou je obtížné třídění odpovědí.
- **Polostrukturované** – nabídnutá alternativa a následná žádost o objasnění. Pro výzkumníka náročné.

Rozhovor by se měl uskutečnit v kulturním prostředí bez rušivých elementů.

Rozhovor bychom měli začínat motivací, navozením důvěrné atmosféry, zbavit respondenta obav z průběhu rozhovoru. Neměli bychom proto hned začínat s interview, ale řešit všeobecné věci. Při rozhovoru bychom měli respondenta povzbuzovat a dávat mu najevo zájem a pochopení, popř. se zeptat, zda onu věc chápeme správně, například shrnutím.

Otázky v rozhovoru jsou otevřené, uzavřené a polouzavřené a měly by být seřazeny do skupin dle svého zaměření.

9 PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části mé bakalářské práce chci zjistit povědomí učitelek/učitelů různých mateřských škol o volné hře: jaký na ní mají názor, kolik času jí věnují a jakou důležitost jí přiřkládají mj. ve srovnání se hrou řízenou. Popř. chci zjistit, zda se tyto názory shodují, popř. liší a zda je to ovlivněno zaměřením dané MŠ.

9.1 Cíl

Cílem mé výzkumné práce je tedy zjistit, jak různé mateřské školy pracují s volnou hrou. Zda je volná hra ovlivněna zaměřením dané mateřské školy či nikoliv.

Zároveň chci zjistit, jak je volná hra chápána různými vychovateli, jaký je jí přiřkládán význam, kolik prostoru je věnováno její realizaci a zda je s ní pracováno v souladu s teoretickými poznatky.

V neposlední řadě se zaměřím na poměr volné a řízené hry a také na to, je-li do VH zasahováno, popř. jakým způsobem a z jakých důvodů.

9.2 Výzkumné metody

K výzkumu zaměřenému na volnou hru jsem využila dotazník a rozhovor.

Dotazník obsahuje zejména polouzavřené otázky nabízející mj. možnost vyjádřit se k dané problematice a to nejen v případě, že by si respondent nevybral z nabízených odpovědí. Tuto formu otázek jsem zvolila z důvodu snazšího vyplnění a doufám tak ve větší návratnost vyplněných dotazníků.

Informace získané z dotazníků jsem se snažila doložit rozhovorem.

9.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Ve výzkumu jsem se zaměřila na mateřské školy státní, vybrané alternativní a soukromé jazykové mateřské školy.

Z alternativních mateřských škol jsem vybrala ty, které jsem měla možnost navštívit při náslechové praxi. Těmito školkami jsou nejznámější zástupci klasické reformní školy: Waldorfská mateřská škola, Montessoriovská mateřská škola a z moderních alternativních škol je to: Zdravá mateřská škola (škola podporující zdraví). Obecnou charakteristiku výše zmíněných škol naleznete v teoretické části práce. Stručný popis konkrétních mateřských škol, které se zúčastnily výzkumu, jsou k nahlédnutí v příloze č. 2.

Jednotliví respondenti jsou ve věkovém rozmezí od 27mi do 51 let, převážně odpovídaly ženy, ale zúčastnil se i jeden muž. Většina z dotazovaných má středoškolské vzdělání, o něco méně respondentů má bakalářské a nejmenší počet dotazovaných dosáhl magisterského vzdělání – to mají především vychovatelky z MŠ Montessori.

9.4 Průběh získávání informací

K výzkumné metodě, jak jsem se zmínila výše, jsem využila dotazník složený z polouzavřených otázek a rozhovor obohacující některé nekompletní informace získané z dotazníků.

Nejprve jsem měla v úmyslu rozeslat dotazníky s otevřenými otázkami, ale pak jsem si to rozmyslela a to hned ze dvou důvodů. S polouzavřenými otázkami jsem očekávala větší úspěšnost, tedy navrácení vyššího počtu vyplněných dotazníků a také následné snazší zpracování dané problematiky.

Formou dotazníků rozeslaných e-mailem jsem oslovila přibližně čtyřicet mateřských škol různého zaměření (Montessori, Waldorfskou, MŠ se zaměřením na zdravou výživu, soukromé jazykové a státní mateřské školy).

Nejdříve jsem se dotazovala pouze na možnost případné spolupráce při výzkumu. Některé mateřské školy souhlasily, jiné mě informovaly o tom, že jsou již podobnými žádostmi zahlceny a tak o další dotazníky rozhodně nemají zájem. Ostatní oslovené školky, kterých bylo bohužel nejvíce, se vůbec nevyjádřily, což mne překvapilo. Po určité době jsem proto obeslala mateřské školy, které se vyjádřily i ty, od kterých mi odpověď nedorazila. V každé z těchto školek jsem požádala o vyplnění tří kusů zaslaných dotazníků třemi různými učitelkami/učiteli. Když se ani druhá várka e-mailů nedočkala velkého ohlasu a vrátilo se mi pouhých sedm vyplněných dotazníků, vytiskla jsem dotazníky, nasedla do svého

„přibližovadla“ a vybrané mateřské školy jsem, po předchozí domluvě, navštívila osobně. Ředitelky a učitelky byly mnohem přívětivější a hned s vyplněním souhlasily. Týden poté jsem si vyplněné dotazníky vyzvedla a sběr písemných informací tak byl kompletní.

9.5 Rozhovor

V mateřských školách, které jsem navštívila osobně, jsem se pouze zeptala na případné nejasnosti v dotazníku, resp. pro obohacení nevyjasněných polouzavřených odpovědí. Informace získané touto formou jsou uvedeny v rozboru vyplněného dotazníku (viz. Graf č. 5).

Na závěr jsem provedla rozhovor s paní učitelkou ze státní mateřské školy Alexandrou Kozákovou, která dříve také studovala obor učitelství pro mateřské školy na ZČU. Jelikož se se Sašou znám osobně, sešly jsme se v naší oblíbené kavárně s příjemnou atmosférou a čas naplněný rozhovorem, nejen o volné hře, tak uplynul velmi rychle.

Mezi Alexandřiny zájmy patří fotografování, lyžování, jízda na kole a motocross – respektive jeho sledování. V mateřské škole pracuje čtvrtým rokem a práce s dětmi ji velmi baví, jak říká, i když občas dovedou „pozlobit“, má je stále ráda a práci by za jinou rozhodně nevyměnila.

Podle jejího názoru má volná hra v mateřské škole rozhodně nenahraditelný význam, jelikož děti se při hře projevují, realizují, obohacují svoji fantazii, navazují přátelství, učí se prosazovat, komunikovat atd.

Co se týká oblíbenosti volné a řízené hry u dětí se Saša domnívá, že většinou děti dávají přednost volné hře. Ale i zde záleží na okolnostech (povaha dětí, nálada, program dne apod.).

Ve srovnání volné hry se hrou řízenou se shoduje s většinou dotazovaných a dokládá tak jejich tvrzení tím, že poměr volné a řízené hry by měl být vyrovnaný – jako výdech a nádech. Zároveň se ale oblíbenost volné a řízené hry podle ní odvíjí od individuality, tedy od jednotlivých potřeb a povahy každého dítěte. Velkou roli, jak říká, hraje také poměr VH a ŘH v MŠ. Měl by být vyrovnaný. Není-li tomu tak, děti většinou vyhledávají to, co jim chybí, tedy to, čemu se jim v průběhu dne nedostalo. Pokud je tedy po většinu dne prováděna

řízená činnost, vyhledávají ke kompenzaci volnou hru a naopak. Pokud ale není ŘH správně motivována a vedena, preferují spontánní volnou hru, kde jsou samy „svým pánem“. Naopak, pokud děti nemají dostatečnou fantazii nebo je řízená hra lákavá, upřednostňují právě ŘH.

Na otázku, jak často uplatňují VH v programu dne mi bylo řečeno, že se hra přizpůsobuje kulturním, sportovním a jim podobným akcím (např. divadlu, plavání, besedám apod.), které volnou hru občas nahradí. Což ale dítěti není na škodu, jelikož se rozvíjí jinou formou prožitku. Volnou hru uplatňují po příchodu do MŠ a po odpočinku, tudíž její zastoupení v průběhu dne je dostačující.

V rozhovoru jsem se dále zajímala o to, jak se učitelky zachovají ve chvíli, kdy vidí, že se děti při VH hádají. Saša to řeší ukázkově: pokud za ní děti přijdou se stížností a prosbou o pomoc, pokusí se jim domluvit, aby se pokusily problém vyřešit samy, nepovede-li se to, vstoupí do problému a společně s ostatními dětmi se snaží problém vyřešit.

Podle mého názoru Saša o volné hře ví, co je třeba a teoretické znalosti nabyté ve škole a zejména v praxi se snaží uplatnit, jak jen je to možné. Samozřejmě ne vždy vše vyjde dle představ, ale chybami se člověk učí, ať je malý nebo „velký“. Takže i ve chvíli, kdy se nedaří, jak by mělo, je to jev zcela normální, člověk by se z něj měl poučit, promyslet, kde se mohla stát chyba, jít dál a příště se snažit chybu napravit.

Co se týče spolupráce při vyplňování dotazníků, musím vyzdvihnout přístup paní ředitelky i paní učitelky/pana učitele z Waldorfské mateřské školy v Božkově. Všichni byli velice ochotní, milí a dotazník vyplnili na 110%.

Vděčná jsem samozřejmě i ostatním mateřským školám, které si ze své dobré vůle udělaly čas a na výzkumu spolupracovaly i přes to, že můj dotazník rozhodně nebyl jediný, který „prahl“ po vyplnění a jeho vyplnění nespadá do povinností spojených s prací v MŠ. A tak i jim děkuji za ochotu.

TABULKA č. 1

Otázka	Možnosti	W	M	S	J	Z	Celkem
1.	a)	6	3	8	3	3	23
2.	a)	2	1	7	2	3	15
	c)	4	2	1	0	0	7
	d)	1	0	0	1	0	2
3.	a)	0	0	2	1	2	5
	b)	6	3	6	2	2	19
	d)	1	0	0	0	0	1
4.	a)	2	2	4	0	1	9
	b)	0	0	1	0	0	1
	c)	0	2	3	1	1	7
	d)	1	1	0	1	0	3
	e)	3	2	2	0	1	8
5.	a)	4	2	7	2	2	17
	b)	1	2	1	2	0	6
	c)	0	0	0	0	1	1
	d)	2	0	0	0	0	2
6.	a)	6	3	8	3	4	24
	b)	0	1	0	0	0	1
7.	a)	6	2	8	3	2	21
	b)	0	0	1	0	0	1
	c)	6	2	4	3	1	16
	d)	6	0	8	3	1	18
8.	a)	2	2	0	2	1	7
	b)	3	2	8	1	1	15
	c)	0	0	1	0	0	1
	d)	1	0	0	0	0	1
	f)	1	0	0	0	0	1
9.	a)	0	0	3	0	0	3
	c)	1	0	1	0	0	2
	d)	3	0	1	0	0	4
10.	b)	4	3	5	3	2	17
	c)	1	0	3	0	0	4
	d)	1	0	0	0	0	1
	e)	2	0	0	0	1	3
11.	a)	4	2	4	2	2	14
	b)	5	1	5	2	1	14
	e)	1	0	0	1	0	2

Vysvětlivky k tabulce a grafům

- **MŠ** – mateřská škola
- **W** – Wladorfská MŠ
- **M** – Montessoriovská MŠ
- **S** – státní MŠ
- **J** – soukromá jazyková MŠ
- **Z** – zdravá MŠ (MŠ se zaměřením na zdravou výživu)
- **Číslice 1. – 11. / 1 – 11** značí čísla otázek, jejichž obsah naleznete v příloze č. 1
- **Čísla grafu** jsou shodná s čísly jednotlivých otázek (viz. příloha č. 1)
- Malá tiskací písmena **a) – f)** nacházející se především – až na jednu výjimku, na hlavní vodorovné ose grafu, odpovídají nabízeným a zároveň alespoň jedním respondentem voleným možnostem odpovědí na danou otázku.

Tabulka obsahuje součty jednotlivých odpovědí získaných dotazníkem.

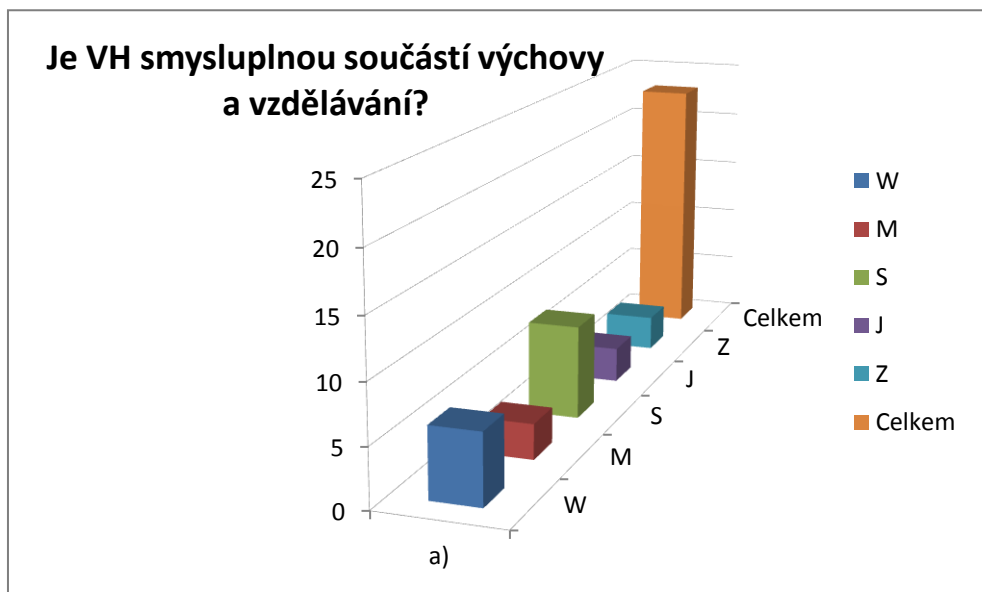
Svislé sloupce tabulky obsahují počet odpovědí mateřských škol různých zaměření na otázky č. 1 – 11. Vypsala jsem pouze ta označení odpovědí (a), b), ...), u kterých alespoň jeden respondent vybral alespoň jednu z nabízených možností.

Poslední sloupec tabulky, kde jsou číslice zvýrazněny, obsahuje souhrnný počet konkrétních odpovědí bez ohledu na zaměření mateřských škol, ze kterých pocházeli jednotliví respondenti.

Výběr možných odpovědí nebyl omezen, možné tak bylo zakroužkovat žádnou, pouze některé či všechny odpovědi – pokud by si neprotiřečily.

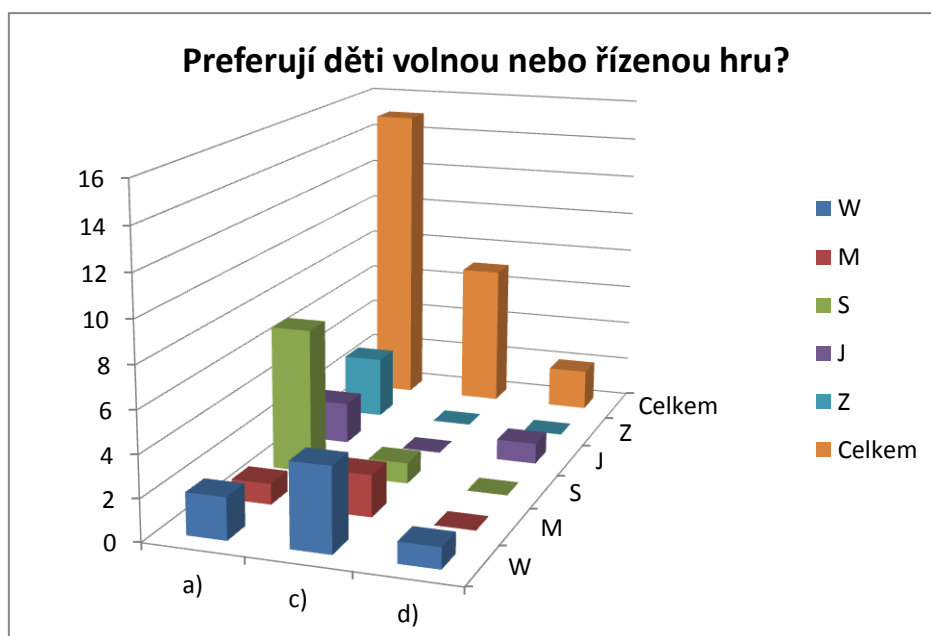
Z tabulky 1, jak dokazuje graf č. 1, je patrné, že:

Graf č. 1



Na 1. otázce se zástupci všech dotazovaných mateřských škol (dále MŠ) shodly na tom, že volná hra (dále jen VH) je bez pochyby smysluplnou součástí výchovy a vzdělávání dítěte. Jsem ráda, že je VH takto chápána, jelikož si to rozhodně zaslouží.

Graf č. 2

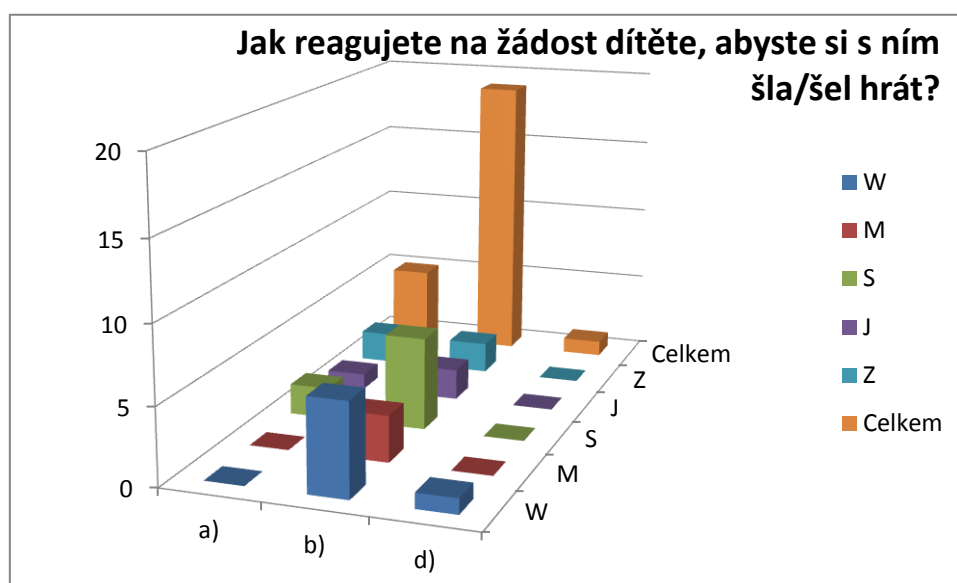


První nepatrné rozdíly ve volbě odpovědi se dostavily u druhé otázky, viz. Graf č. 2. Zde se respondenti rozhodovali, jakou formu hry, podle nich, děti upřednostňují (zda volnou

nebo řízenou). Pouze jeden respondent z Waldorfské MŠ se nedokázal rozhodnout (možnost d)). Zbylými volenými odpověďmi byly možnosti a) nabízející variantu, že děti upřednostňují VH a dále možnost c) že děti mezi VH a ŘH nedělají rozdíly.

O více než 50% převažují odpovědi poukazující na to, že děti podle učitelů ze všech spolupracujících MŠ, preferují volnou hru před řízenou. Zajímavé je, že nikdo nezvolil variantu b), tedy že by dítě dávalo přednost řízené hře. To zřejmě vypovídá o faktu, že řízených her je v dotazovaných MŠ dostatek a děti tak raději volí hru volnou. Nebo o tom, že jsou velmi tvořivé a z volné hry mají větší potěšení než ze hry řízené. Může to také vypovídat o nevhodné motivaci či výběru řízených her, které tak děti dostatečně nezaujaly. Záleží na prostředí a povaze jednotlivých dětí.

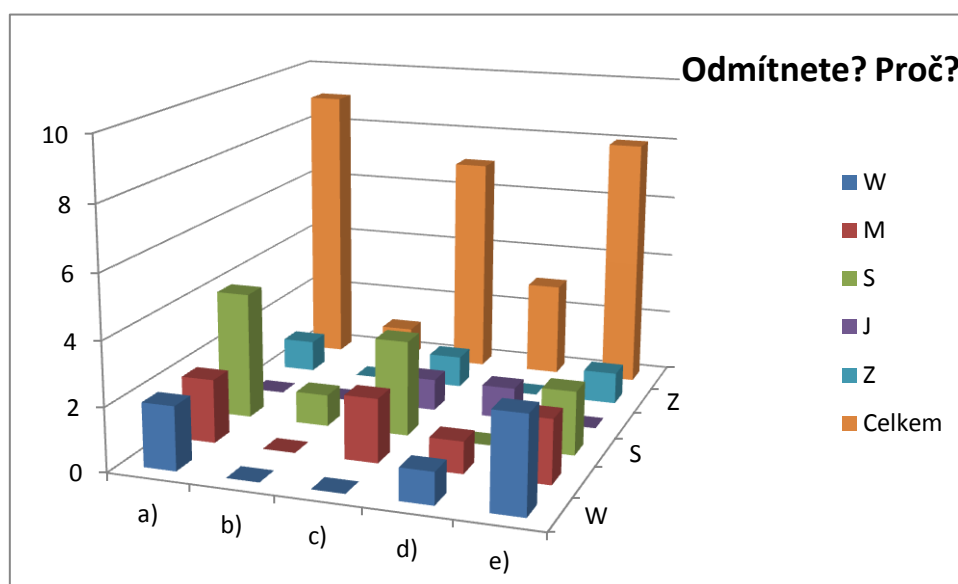
Graf č. 3



U otázky číslo 3 jednoznačně zvítězila odpověď b), tedy že ve chvíli, kdy dítě požádá učitele/učitelku o účast na své hře, učitel/ka dokončí rozdělanou práci a připojí se k dítěti. O značnou část menší počet respondentů se k VH dítěte zapojí okamžitě. Pouze jedna dotazovaná – žena z Waldorfské MŠ zvolila možnost d) a uvedla, že podobné žádosti řeší individuálně. Záleží na hře, ke které je přizvána – zapojí se do kolektivních her, pokud někdo chybí do počtu, do divadelního představení apod. Je-li to možné, snaží se individuálně alespoň chvíli věnovat každému dítěti ze třídy.

Podle mého názoru jsou všechny tři odpovědi v souladu s teorií. A jsou tedy správným přístupem učitelky/učitele k žádosti o zapojení se do volné hry na žádost dítěte. Jsou zde totiž i ostatní, nezmíněné, faktory – např. situace ve třídě ne vždy dovolí okamžitou účast na hře dítěte. Bohužel také učitelé, stejně jako ostatní smrtelníci nemohou být na více místech na jednou a tak je občasné odložení vyžádané účasti s dítětem srozumitelným vysvětlením, zcela na místě.

Graf č. 4



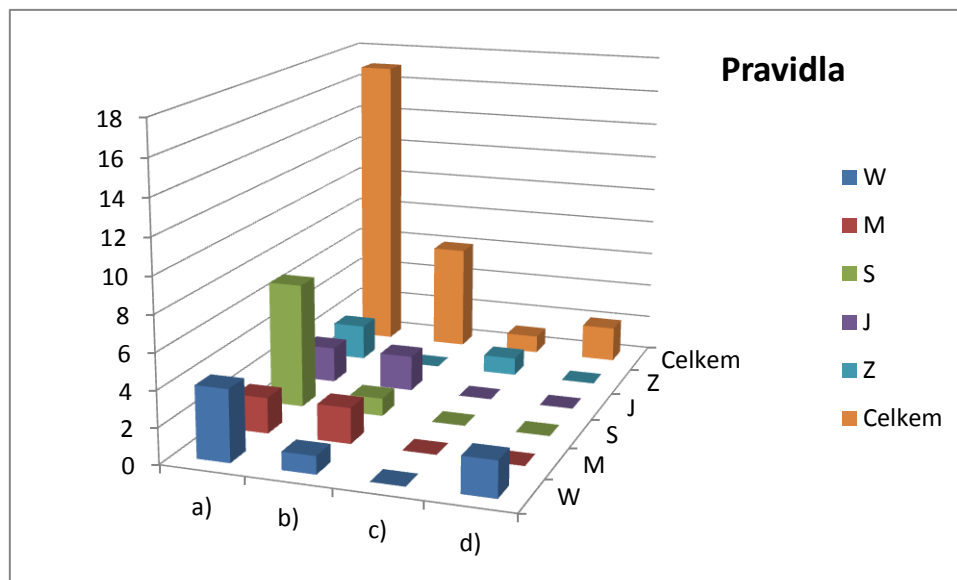
Graf č. 4 vypovídající o reakcích na otázku č. 4 se může na první pohled zdát lehce zmatený, hned vysvětlím proč. Otázka totiž zní: „Pokud někdy odmítnete účast ve volné hře dětí, co Vás k tomu vede?“ Odpovědi na tuto otázku může být spousta (viz.poznámka u grafu č. 3) a to se odrazilo v odpovědích. Respondenti ze všech školek s výjimkou jazykové školy zvolili alespoň jedenkrát odpověď a) (nedostatek času) nebo e) (jiné, prosím popište).

Uvedenými důvody odmítnutí účasti na volné hře dětí byly například tyto: nezapojení se z důvodu aktivní spolupráce s jiným dítětem či nechuť k přidělené roli (krutá macecha) s tím, že dětem bylo vše srozumitelně objasněno.

Pouze malé procento dotazovaných volilo možnost b) (děti raději pozorují), a d) (momentálně provádějí důležitější činnost). Poměrně hojně zastoupena byla odpověď c) („Ve třídě je moc dětí, nemohla bych vyhovět všem“).

Myslím, že volba odpovědí je zcela pochopitelná. Ne vždy musíme s přidělenou rolí souhlasit, také máme svá práva, a když to dětem citlivě vysvětlíme, neměly by naším nesouhlasem strádat. K nedostatku času v důsledku zaneprázdnění jsem se zmiňovala výše.

Graf č. 5



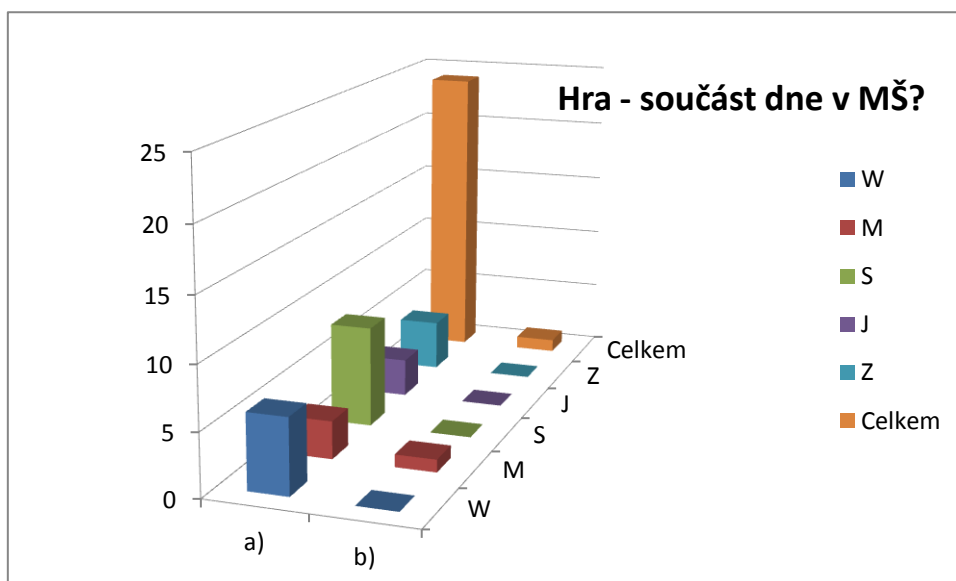
Na grafu č. 5 vidíme, že převážná část dotazovaných volila možnost a), na druhém místě s méně než polovinou hlasů byla volena možnost b) a pouze malý počet ze všech dotazovaných volil možnost c) a d).

V otázce číslo 5, se kterou tento graf souvisí, se ptám na přítomnost pravidel ve volné hře. Možnost *a* (rozhodně ano) a *b* (spíše ano) značí přítomnost pravidel ve VH. U odpovědi c) a d) je tomu naopak.

Pro zjištění pravidel jsem u vybraných MŠ využila krátkého rozhovoru a zjistila jsem, že podle učitelek z Waldorfské, Zdravé, Montessori i státní mateřské školy z Plzně a okolí by VH měla obsahovat alespoň základní pravidla, na kterých se zástupci různých MŠ shodli. Zmínili především pravidla bezpečnosti, neomezovat ostatní, pravidla slušného chování, pravidla třídy a také pravidla, která si děti stanoví sama a v průběhu hry je spontánně upravují dle potřeby.

S uvedenými pravidly souhlasím, jelikož jsou ve prospěch dětí.

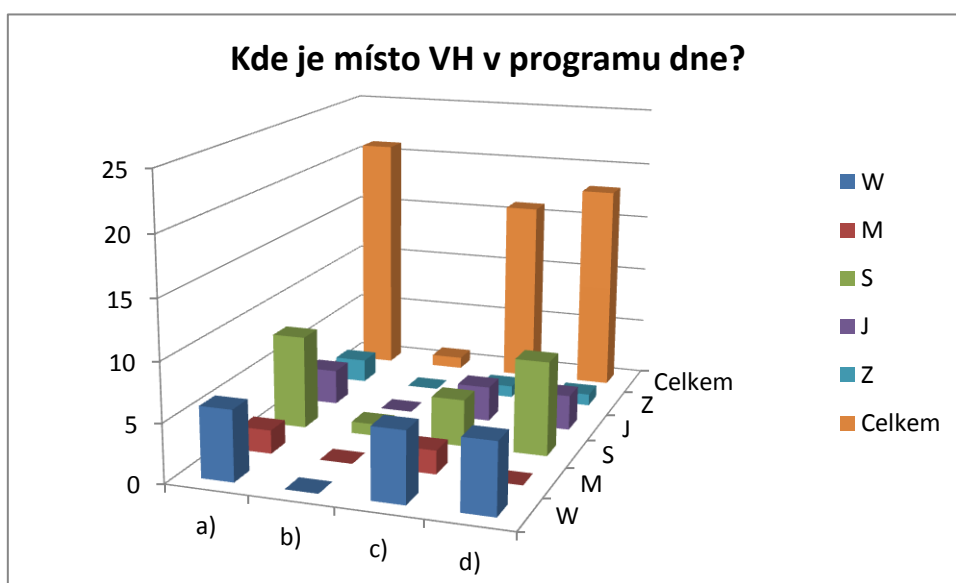
Graf č. 6



Graf číslo 6 mapující výskyt volné hry v MŠ dokládá, že VH je uplatňována ve všech MŠ bez ohledu na její specializaci. Můžeme si povšimnout, že zde není uvedena žádná odpověď c) ani d), které nikdo nezvolil, jelikož vypovídají o nepřítomnosti VH v programu dne.

Tento graf tedy opět potvrzuje význam VH. Kdyby volná hra byla nepodstatná, nebylo by s ní v programu dne počítáno.

Graf č. 7

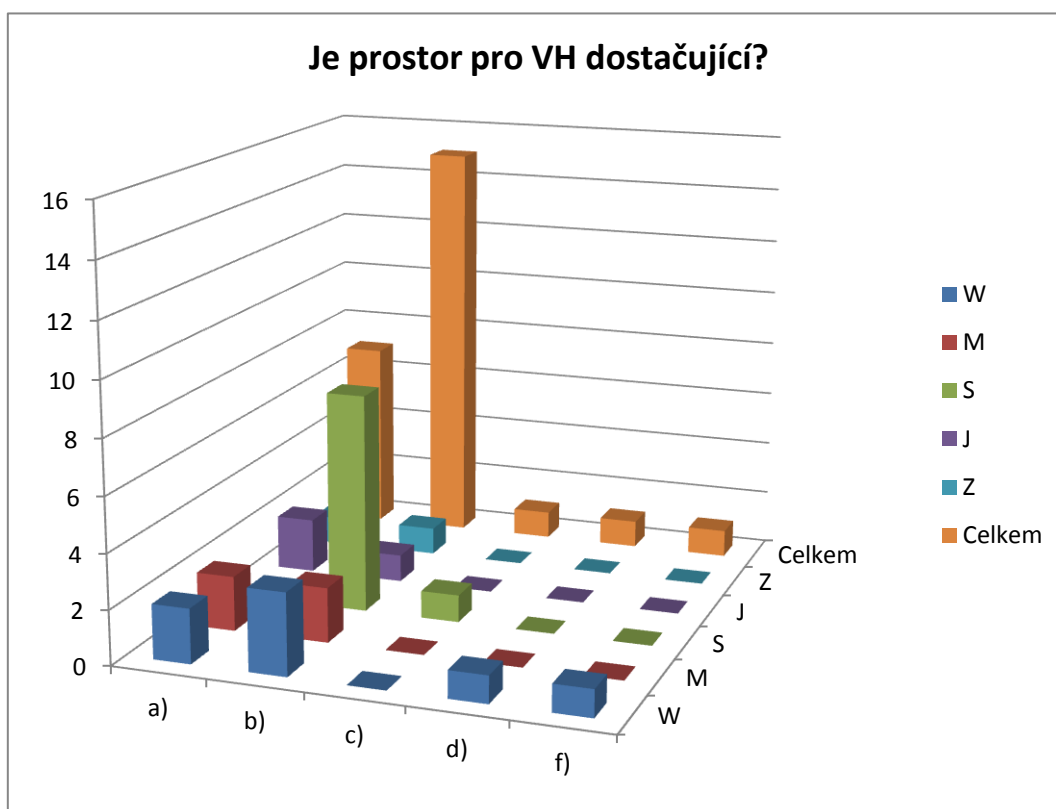


Vyrovnanost různých variant odpovědí u školek stejného ale i vzájemně u školek různého zaměření, je patrná z grafu č. 7. Nabídka odpovědí na otázku, kdy je VH do činností dne zařazována totiž odpovídala všem školám přibližně stejně. Zástupci všech pěti MŠ volili možnost a) po příchodu dětí do školky; a c) při pobytu venku. Všichni vyjma Waldorfské MŠ volili také možnost d) odpoledne po odpočinku. Pouze jeden dotazovaný – ze státních MŠ – volil možnost b) před obědem.

I tento graf nám potvrzuje celkem hojné zastoupení VH v MŠ. Opět se i zde zdá, že zaměření MŠ v užitečnosti volné hry a jejím plánováním nedělá značné rozdíly.

Součet odpovědí potvrzuje, že VH je nejvíce praktikována ráno, po příchodu dětí do MŠ, při pobytu venku a odpoledne po odpočinku, tedy v průběhu celého dne.

Graf č. 8

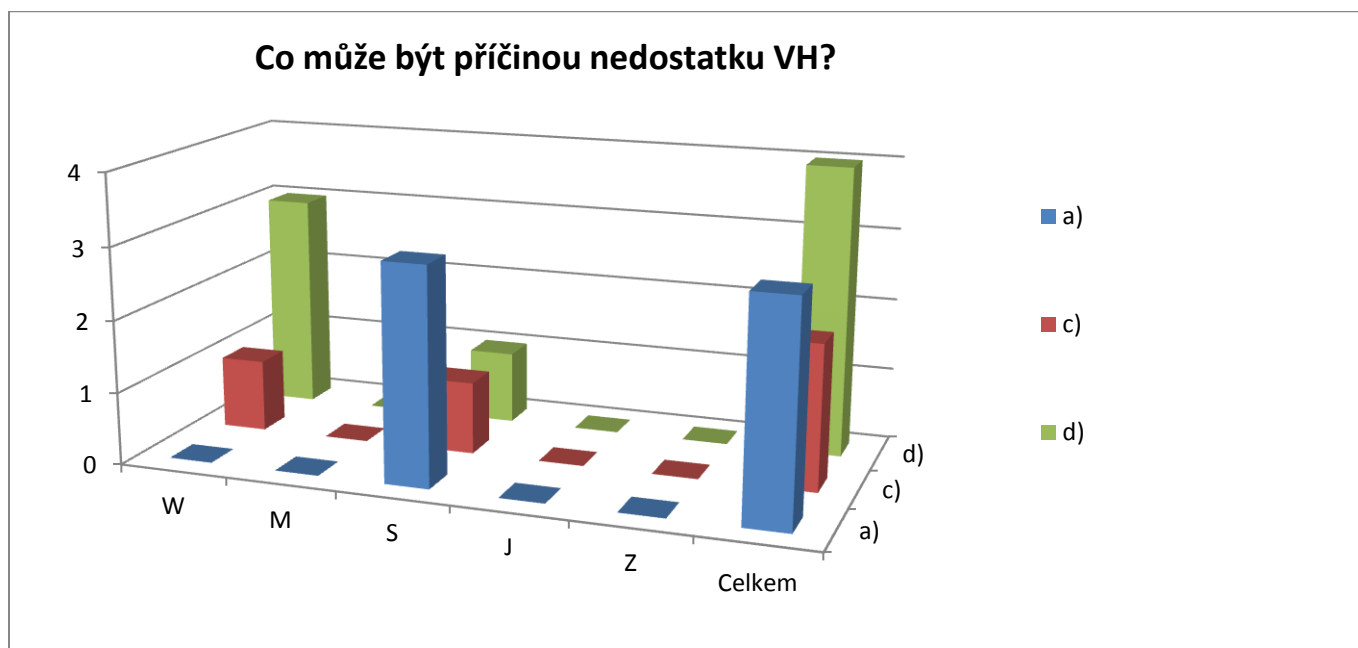


Z grafu č. 8 můžeme již podle celkového součtu odpovědí vyčíst, že VH je věnován podle většiny učitelek/učitelů dostatečný prostor.

Objevilo se zde ale i malé procento dotazovaných, kteří se domnívají, že prostor pro VH je více či méně nedostačující.

Čím je nedostatek volné hry způsoben, se zabývá otázka č. 9.

Graf č. 9



Graf č. 9 informuje o poměru různých opodstatnění případného nedostatku VH v MŠ.

Jak si můžeme povšimnout, zástupci MŠ Montessori, jazykové a zdravé nedostatek volné hry ve své MŠ nepřipouštějí.

Naproti tomu Waldorfská a státní MŠ se domnívají, že by mohl být volné hře věnován ještě větší prostor a to z různých důvodů.

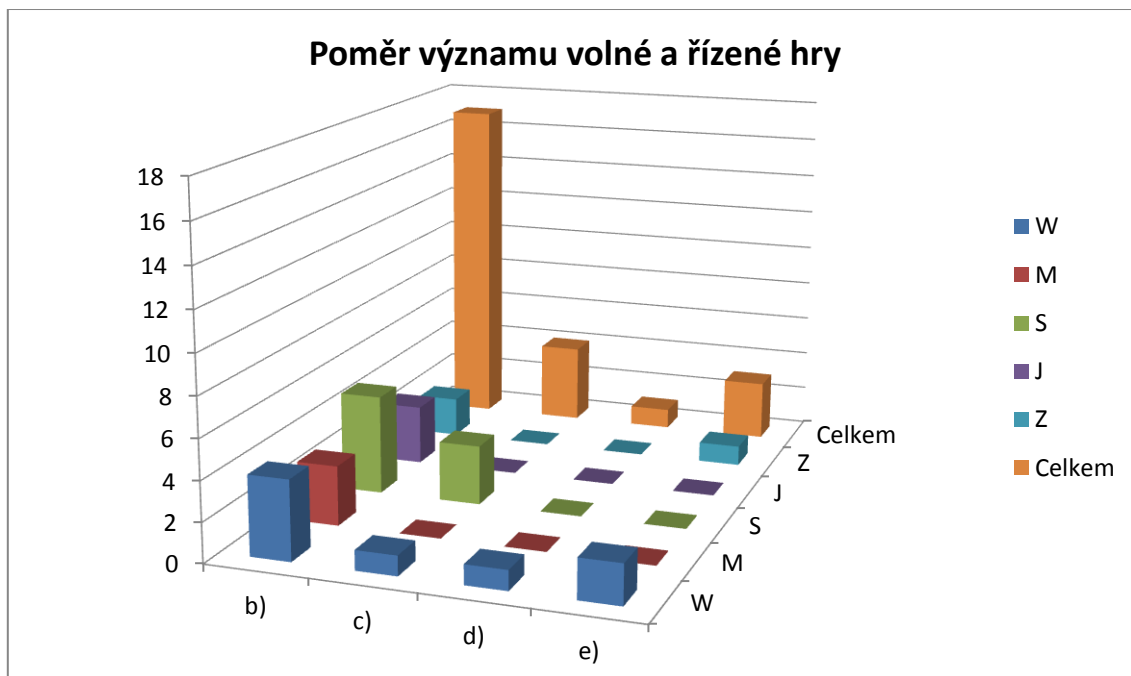
Někteří zástupci Waldorfské MŠ (W) zvolili, možnost c), která uvádí, že nedostatek VH může být zapříčiněn zvýšeným zájmem dětí o hru řízenou, čímž na VH nezbude prostor. Druhou častěji volenou odpovědí byla u MŠ tohoto zaměření možnost d) jiné (prosím, popište). Uvedly, že by VH mohl být přidělen větší prostor a to zejména při pobytu venku.

Státní MŠ volily podobné možnosti odpovědí, jako Waldorfské MŠ. Navíc však uvedly možnost a), tedy že VH u nich bývá narušena zájmovou aktivitou/kroužkem, který má před VH přednost. Jako další důvody uvedli někteří zástupci státních škol účast na různých besedách či návštěvu divadla.

Z vlastní praxe mohu potvrdit, že VH občas musí být omezena ve prospěch vzdělávání se dětí v jiném směru, jiným prožitkem. Například v divadle si aspoň mohou rozšířit slovní

zásobu i jiné prosociální poznatky. Podle mého názoru to není na škodu a volnou hru si snad mají příležitost „vynahradiť“ v domácím prostředí.

Graf č. 10



Tento graf znázorňuje poměr významu VH a ŘH podle učitelek/učitelů různých MŠ.

Opět jsou zde uvedeny pouze možnosti, které volil alespoň jeden respondent.

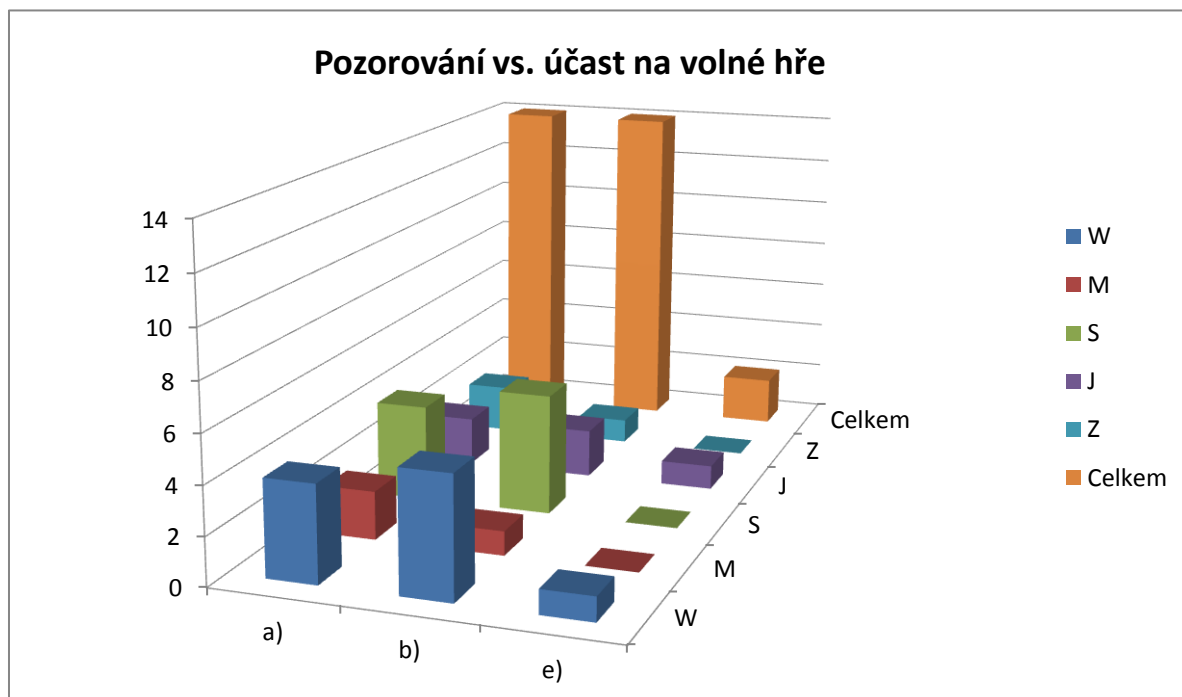
Ač se ve většině MŠ konkrétního zaměření vyskytovalo více odpovědí, jasnou převahu měla varianta b) „ŘH je s VH, co se týká přínosu pro dítě předškolního věku, srovnatelná a tak by jim měl být, je-li to možné, věnován přibližně stejný čas“. Tuto odpověď, která je v souladu s teoretickými poznatky, volila většina respondentů celkově a zároveň to byla nejčastěji volená odpověď v rámci konkrétních MŠ.

Zbylé tři možnosti byly celkem vyrovnané a respondenty voleny o poznání méně. Možnost c) „VH má pro děti větší význam než ŘH“ byla druhou nejvíce volenou odpovědí. Pouze jeden respondent uvedl, že se neumí rozhodnout.

Možnost c, tedy možnosti jiné odpovědi využili někteří respondenti z Waldorfské a zdravé mateřské školy ke zdůraznění individuálního přístupu k dítěti. Měl by být brán v potaz aktuální psychický stav dítěte s ohledem na jeho přání a potřeby.

Žádný z dotazovaných nezvolil možnost a), nabízející odpověď, že ŘH má pro děti větší přínos než VH. Což opět potvrzuje neopomenutelný význam volné hry v životě dítěte.

Graf č. 11



Jak si můžeme povšimnout, v grafu chybí možnost c („Pozoruji hru z povzdálí, když jsem ke hře přizván(a), zapojím se s tím, že se ujmu vedení“) a možnost d („Pouze pozoruji z povzdálí“), nebyla tedy ve prospěch pověsti MŠ zvolena žádným z respondentů. Tyto možnosti totiž obsahovaly odpovědi kontrastující s „pravidly přístupu učitele k VH“ (viz teoretická část práce).

Velmi vyrovnané byly, jak je vidět v součtu odpovědí (oranžové sloupce), u všech dotazovaných MŠ odpovědi a) a b) nabízející variantu pozorování v kombinaci s případným zapojením se do hry na požádání dítěte. Možnost b) měla navíc nenásilnou pomoc dát hře směr, která ve chvíli, kdy děti souhlasí a je to „ve prospěch věci“, je na místě-například ve chvíli, kdy hra začne být pro děti nebezpečná. Ani jedna z těchto možností není v rozporu s teorií.

Zástupkyně Waldorfské MŠ měla potřebu obhájit volbu odpovědi a) slovy: „Neznamená to, že bych byla pasivní; někdy jim nabízím své nápady, nebo se také chovám jako při volné hře a začnu je třeba doprovázet na hudební nástroj. Baví mě děti při hře

pozorovat – jsou velmi inspirující a někdy také úžasným zrcadlem nás dospělých“. Domnívám se, že s tímto tvrzením není možné nesouhlasit ☺.

Závěr praktické části

Závěrem bych chtěla říci, že mi překvapila malá návratnost dotazníků. Od mateřských škol jsem očekávala větší spolupráci. Malá návratnost dotazníků mohla způsobit odchylky nabytých poznatků od reality, ale jelikož odpovědi všech dotazovaných byly velmi podobné, domnívám se, že na počtu snad tolik nezáleží a neovlivní to negativně výsledek.

Naštěstí se našli i tací, kteří se spolupráce na praktické části aktivně podíleli a tak můj „výzkum“ nestrádal příliš.

Podle získaných informací jsem došla k závěru, že volná hra je chápána tak, jak „by správně měla“, tedy v souladu s teorií správného přístupu k volné hře. Volné hře je povětšinou přikládán dostatečný prostor ve všech školkách bez ohledu na jejich zaměření.

Malé odchylky v odpovědích byly, podle mého názoru, způsobeny spíše individuálním vnímáním volné hry každého dotazovaného bez ohledu na místo jeho pracoviště.

Zdá se, že informovanost o volné hře je tedy dostačující a všichni – alespoň z těch MŠ, které spolupracovaly – se tak s volnou hrou snaží nakládat dle svého nejlepšího svědomí a vědomí. Myslím, že to dělají dobře.

10 ZÁVĚR

V teoretické části této bakalářské práce jsme se stručně seznámili se hrou, jejími odvětvími i pravidly, které se nachází nejen u řízené ale i u volné hry.

Nastínila jsem zde také počátky alternativního školství včetně základních informací o jejích nejznámějších zástupcích, tj. Waldorfské, Montessori a zdravé MŠ.

Hlavní důraz byl kladen na volnou hru. Seznámili jsme se s názory různých autorů nejen na volnou hru, ale i na to, jak ke hře dítěte správně přistupovat a čemu se naopak vyvarovat. Zmínila jsem i některé vlastnosti, které by neměl(a) postrádat žádná učitelka/učitel nebo chcete-li vychovatelka/vychovatel.

Na závěr teoretické části jsme se, pro snazší vstup do praktické části, stručně seznámili s použitými výzkumnými metodami.

V praktické části jsem se na základě dotazníků a rozhovoru seznámila s tím, že volné hře je přikládán smysluplný význam a je k ní přistupováno v souladu s teorií o správném přístupu učitelky/učitele k volné hře.

Různá zaměření dotazovaných školek, jak se zdá, nemají na chápání a praktikování volné hry výrazný vliv.

11 RESUME

In the theoretical part of this Bachelor thesis we briefly acquaint ourselves with the game, its parts and the rules. I have outlined here also the beginnings of an alternative education, including basic information about its best known representatives, i.e. Waldorf, Montessori and healthy nursery school.

The main emphasis is on a free game. We met not only with the views of various authors on a free game.

I mentioned some of the quality that should not spare no teacher.

At the conclusion of the theoretical part for easier entry to the practical part briefly met with applied research methods.

In the practical part I on the basis of questionnaires and interview met with the free game is attached to the meaningful importance and is behave in accordance with the theories of the right of access the teachers for a free game.

The different focus of the queried teachers, it seems, do not have the understanding and practice of the free games of significant influence.

12 LITERATURA

1. BUDÍNSKÁ, H. Hry pro šest smyslů: Kartotéka pro loutkáře i neloutkáře, kteří si umějí hrát s dětmi. Praha: Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1994. ISBN 80-7068-084-9.
2. CAIATIOVÁ, M.; DELAČOVÁ, S.; MULLEROVÁ, A. Volná hra: zkušenosti a náměty. Praha: Grada, 1995. ISBN 80-7178-011-1.
3. CAILLOIS, R. Hry a lidé. Praha: NSY. 1998. ISBN 80-902482-2-5.
4. FINK, E. Oáza štěstí. Praha: Mladá fronta, 1992. ISBN 80-204-0224-1.
5. GAVORA, P. Výzkumné metody v pedagogice: Příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X
6. HAVLÍNOVÁ, M. Zdravá mateřská škola: Výchova dětí od 3 do 8 let. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-048-0.
7. KOŤÁTKOVÁ, S. Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3
8. MIŠURCOVÁ, V.; FIŠER, J.; FIXL, V. Hra a hračka. Praha: SPN, 1980.
9. PRŮCHA, J. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
10. SVOBODOVÁ, J; JŮVA, V. Alternativní školy. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.
11. ŠIKULOVÁ, R. Kapitoly z předškolní pedagogiky II. Ústí nad Labem: UJEP. 2006. ISBN 80-7044-825-3.
12. ZELINKOVÁ, O. Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5.
13. Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích. Praha: DIDEROT, 1999. ISBN 80-902555-2-3

13 SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1: Vzor dotazníku k vyplnění
- Příloha č. 2: Seznam mateřských škol podílejících se na výzkumu

PŘÍLOHA č. 1:

Vážená paní ředitelko/řediteli, paní učitelko/učitelé,

Posledním rokem studuji bakalářský obor učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě v Plzni. Tento dotazník byl vytvořen za účelem zjištění způsobu praktikování volné hry v předškolních zařízeních různého zaměření. Zároveň bych ráda zjistila, jak je volná hra chápána, jaká vážnost je jí přikládána. Dále chci zjistit, jaké postavení volné hry v mateřské škole ve srovnání se hrou řízenou. Zajímalo by mě také, jestli se zaměření mateřské školy projevuje na volné hře dětí.

Prosím Vás o trpělivost při vyplňování dotazníku. Co možná nejpřesnější odpovědi mi pomohou při následném vyhodnocování. Stanou se tak hodnotnou součástí mé bakalářské práce nesoucí název Volná hra v předškolních zařízeních různého zaměření.

Pohlaví:

Věk:

Vzdělání:

Mateřská škola, ve které pracuji:

Složení třídy je: heterogenní/homogenní (nehodící se prosím škrtněte)

Dále se prosím věnujte samotnému dotazníku. Jeho vyplnění je snadné a nemělo by Vám zabrat příliš času. Otázky jsou polouzavřené. Vyskytuje se zde i pár otázek otevřených – nechci Vás ovlivňovat nabídkou odpovědí.

Postup vyplnění dotazníku je následující. Za každou polouzavřenou otázkou následuje nabídka možných odpovědí. Zakroužkujte/libovolně zvýrazněte jednu či více odpovědí tak, aby odpověď byla co nejvýstižnější. Pro případ, že byste si z nabídky nevybrali, je zde možnost vyjádřit vlastní názor.

Předem děkuji za vyplnění, Petra Navrátilová

1. Je podle vás VH smysluplnou součástí výchovy a vzdělávání dítěte?

- a. Rozhodně ano
- b. Spíše ano
- c. Spíše ne
- d. Rozhodně ne
- e. Neumím se rozhodnout
- f. Pokud ano, proč?

2. Preferují děti předškolního věku spíše volnou nebo řízenou hru?

- a. Volnou hru
- b. Řízenou hru
- c. Nedělají mezi nimi rozdíly
- d. Neumím se rozhodnout

3. Jak reagujete na žádost dítěte, abyste si s ním šla/šel hrát?

- a. Souhlasím a hned se zapojím
- b. Souhlasím, dokončím, co mám rozdělané a následně se zapojím
- c. Odmítnu
- d. Jiné (prosím, popište)

4. Pokud někdy odmítnete účast ve volné hře dětí, co Vás k tomu vede?

- a. Nedostatek času.
- b. Děti při volné hře raději pouze pozorují.
- c. Ve třídě je moc dětí, nemohl(a) bych vyhovět všem.
- d. Mám v tu chvíli důležitější věci na práci.
- e. Jiné (prosím popište)

5. Má volná hra nějaká pravidla?

- a. Rozhodně ano
- b. Spíše ano
- c. Rozhodně ne
- d. Spíše ne
- e. Neumím se rozhodnout
- f. Pokud ano, která to jsou?

6. Zahrnujete volnou hru do programu dne v MŠ?

- a. Rozhodně ano
- b. Spíše ano
- c. Rozhodně ne
- d. Spíše ne
- e. Pokud ne, proč?

7. Pokud ano, tak kdy VH zařazujete do programu dne?

- a. Ráno, po příchodu dětí do školky
- b. Před obědem
- c. Při pobytu venku
- d. Odpoledne po odpočinku
- e. Jiné (prosím, popište)

8. Věnujete-li VH zvláštní časový prostor, myslíte si, že je tento prostor dostačující?

- a. Rozhodně ano
- b. Spíše ano
- c. Spíše ne
- d. Rozhodně ne
- e. Neumím se rozhodnout
- f. Jiné (prosím, popište)

9. Není-li prostor pro VH ve vaší MŠ dostačující, čím je to podle Vás způsobeno?

- a. Narušením VH zájmovou aktivitou (kroužkem), která má před VH přednost
- b. Pevně daným programem dne, ve kterém je prostor pro VH zanedbatelný
- c. Větším zájmem dětí o řízenou hru
- d. Jiné (prosím, popište)

10. Ke kterému z těchto tvrzení byste se přiklonil(a)?

- a. Řízená hra má pro děti předškolního věku větší přínos než volná hra.
- b. Řízená hra je s VH, co se týká jejich přínosu pro dítě předškolního věku, srovnatelná a tak by jim měl být, je-li to možné, věnován přibližně stejný čas.

- c. Volná hra má pro děti větší význam než hra řízená.
- d. Neumím se rozhodnout.
- e. Jiné (prosím, popište)

11. Jak k dětem přistupujete při volné hře?

- a. Pozoruji hru z povzdálí, když jsem ke hře přizván(a), účastním se a nechám se vést dětmi.
- b. Pozoruji hru z povzdálí, když jsem ke hře přizván(a), zapojím se s tím, že se dětem nenásilně snažím pomoci dát hře správný směr.
- c. Pozoruji hru z povzdálí, když jsem ke hře přizván(a), zapojím se s tím, že se ujmu vedení.
- d. Pouze pozoruji z povzdálí.
- e. Využiji tento čas a věnuji se jiné aktivitě související s přípravou na řízenou nebo jinou činnost.
- f. Jiné (prosím, popište)

Děkuji Vám za spolupráci a trpělivost při vyplňování dotazníku!

PŘÍLOHA č. 2

- **Waldorfská školka Božkov**

- **Místo sídliště:** Božkovské náměstí 576/2A, 326 00 Plzeň-Božkov
- **Motto:** „Každé dítě je umělec. Jde o to, aby jím i zůstalo až vyroste.“
- **Věkové složení třídy:** heterogenní
- **Webové stránky:** <http://www.skolkabozkov.cz/news/pedagogika-waldorfskych-materskych-skol/>

- **Waldorfská mateřská škola Turnov**

- **Místo sídliště:** Hruborohozecká 323, 511 01 Turnov
- **Motto:** Na malé dítě nepůsobí výchovné morální fráze nebo rozumné poučování, nýbrž to, co dospělí dělají v jeho okolí viditelně před jeho zraky. (Rudolf Steiner, *Výchova dítěte a metodika vyučování*)
- **Věkové složení třídy:** heterogenní
- **Webové stránky:** <http://www.waldorfturnov.cz/>

- **Waldorfská mateřská školka Olomouc**

- **Místo sídliště:** Dobnerova 24, Olomouc
- **Věkové složení třídy:** heterogenní
- **Webové stránky:** <http://www.waldorf-olomouc.cz/Articles/Skolka-12.aspx>
- **Poznámka:** „*Waldorfská pedagogika pracuje s vývojovou psychologií dítěte a proto klade důraz v období do 7 let na rytmus ročních období, pobyt venku za každého počasí a tvořivost.*“⁶⁹

- **Montessori školka Pampeliška**

- **Místo sídliště:** Dopravní 33, Nová Hospoda, 314 52 Plzeň
- **Motto:** „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“
- **Věkové složení třídy:** heterogenní
- **Webové stránky:** <http://montessori-pampeliska-plzen.cz/>

- **Zdravá mateřská škola Chlumčany**

- **Místo sídliště:** Družstevní 505, Chlumčany, okr. Plzeň – jih
- **Věkové složení třídy:** heterogenní
- **Webové stránky:** <http://materskeskolky.cz/nskolka.php>
- **Poznámka:** Mateřská škola pracuje podle modelového programu „Kurikulum mateřské školy podporující zdraví“ a je od roku 2001 zařazena v síti škol

⁶⁹ Zdroj: <http://www.waldorf-olomouc.cz/Articles/Charakterstika-12.aspx>

„mateřská škola podporující zdraví.“ Důraz je kladen na zdravý životní styl a prosociální chování dětí.⁷⁰

- **Zdravá mateřská škola Malý strom**

- **Místo sídliště:** Žilkova 40a, 621 00 Brno-Řečkovice
- **Věkové složení třídy:** heterogenní
- **Webové stránky:** <http://www.malystrom.cz/o-skolce/zdrava-materska-skola/>
- **Poznámka:** „Zásadami podpory zdraví ve škole jsou:

I. Pohoda prostředí

Učitelka podporující zdraví, věkově smíšené třídy, rytmický řád života a dne, tělesná pohoda a volný pohyb, zdravá výživa, spontánní hra, podnětné věcné prostředí, bezpečné sociální prostředí a participativní a týmové řízení.

II. Otevřené partnerství

Partnerské vztahy s rodiči, spolupráce mateřské a základní školy a začlenění mateřské školy do života obce.

- **24. MŠ Plzeň**

- **Místo sídliště:** Schwartzova 4, 301 00 Plzeň
- **Věkové složení třídy:** heterogenní
- **Webové stránky:** <http://www.24ms.lesyco.cz/>
- **Poznámka:** Nejvyšším cílem našeho programu je respektování individuálních potřeb dítěte, rozvoj a podpora nadání, specifických zájmů dítěte, přirozený a zdravý vývoj dítěte, rozvoj jeho aktivity a odpovědnosti. Vedle fyzického a rozumového vývoje jednotlivce klademe důraz růst v oblasti estetické, citové a sociální, probouzet v dítěti aktivní zájem a chuť se dívat kolem sebe, naslouchat a objevovat i odvahu ukázat, co všechno umí, zvládne a dokáže.

- **Mateřská škola Holýšov**

- **Místo sídliště:** Holýšov, Školní ulice
- **Věkové složení třídy:** homogenní
- **Webové stránky:** <http://www.msholysov.estranky.cz/clanky/o-skolce.html>

- **Soukromá mateřská škola Domino**

- **Místo sídliště:** Proletářská 115, 460 23 Liberec 23
- **Motto:** „*Nezáleží na době zahájení, ale na kvalitě učení (metodách, prostředcích) a času, který je učení se jazyku věnován.*“

⁷⁰ Zdroj: <http://www.materskeskolky.cz/nkolka.php>

- **Věkové složení třídy:** neuvedeno
- **Webové stránky:** <http://www.ms-domino.eu/>
- **Poznámka:** Navíc – výuka jazyků a golfu
- **Anglická školka Eufrat**
 - **Místo sídliště:** Pallova 42/8, 301 12 Plzeň
 - **Věkové složení třídy:** heterogenní
 - **Webové stránky:** www.eufrat.cz
 - **Poznámka:** důraz je kladen na individuální přístup k dítěti, tato MŠ přijímá děti již ve věku dvou let (funguje zároveň jako jesle)
- **Státní mateřská škola II – Sluníčko**
 - **Místo sídliště:** K.H.Máchy 1050, 330 23 Nýřany
 - **Věkové složení třídy:** heterogenní
 - **Webové stránky:** <http://ms2.zsnyrany.cz/index.php>
 - **Poznámka:** „Hlavním obecným cílem je rozvíjení dětí, jejich učení a poznání, osvojování si hodnot a získávání osobnostních postojů.“⁷¹

⁷¹ Zdroj: <http://ms2.zsnyrany.cz/view.php?nazevclanku=typ-modra-trida&cislocclanku=2010090008>